

تبیین تربیت معنوی برای کودکان از منظر کل‌گرایان و نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی

معصومه کیانی*

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۱۹

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۹/۲۵

چکیده

هدف این مقاله، تبیین تربیت معنوی برای کودکان از منظر کل‌گرایان و نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی است. برای این منظور در بخش نخست مقاله، با استفاده از روش پژوهش تلفیقی یا سنتز پژوهی، رویکرد کل‌گرایان به تربیت معنوی کودکان در ابعاد مبانی فلسفی، مفهوم تربیت معنوی برای کودکان و دلالت‌های تربیتی آن تبیین می‌شود و در بخش دوم نیز با استفاده از روش کاوشگری فلسفی انتقادی و با تأکید بر دیدگاه اسلامی، رویکرد کل‌گرایان به تربیت معنوی کودکان نقد می‌شود. برای رسیدن به هدف پژوهش همچنین با استفاده از روش گلوله برفی، مهم‌ترین اندیشمندان تعلیم و تربیت کل‌گرا در مغرب زمین در حوزه تربیت معنوی کودکان انتخاب شدند و طبق معیارهایی مشخص، مهم‌ترین آثار ایشان گزینش و مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مبانی فلسفی رویکرد کل‌گرایان با آموزه‌های اسلامی ناسازگار است؛ زیرا مرجع امر معنوی طبق رویکرد کل‌گرایان، امری مبهم و موهوم است. همچنین، این رویکرد حاکی از نوعی وحدت وجود مبتنی بر همه‌خدایی و یگانگی انسان، طبیعت و خداست. این در حالی است که طبق آموزه‌های اسلامی مرجع امر معنوی، وجودی واحد (الله جل‌جلاله) است که می‌توان او را به واسطه صفات و افعالش شناخت. درعین حال، رویکرد مذکور نکات و روش‌های تربیتی مفید و مناسبی دارد که با آموزه‌های اسلامی سازگار است؛ مانند توجه به پرورش کلیت کودک و تربیت هنری.

کلیدواژه‌ها: رویکرد کل‌گرایان؛ تربیت معنوی برای کودکان؛ نقد؛ آموزه‌های اسلامی.

* استادیار، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

مقدمه و بیان مسئله

امروزه موضوع معنویت بین افراد دین‌دار و حتی کسانی که هیچ باور دینی ندارند، شهرت زیادی کسب کرده است؛ زیرا این حوزه درباره برخی از مهم‌ترین موضوعات زندگی انسان مانند معنا، هدف و سرنوشت بحث می‌کند (مکلیف^۱، ۲۰۱۰؛ نقل از هید^۲، ۲۰۰۸)؛ از این رو یکی از موضوعاتی که به صورت افزایشی در کانون توجه متخصصان، محققان و نیز دست‌اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت قرار گرفته است، موضوع تربیت معنوی برای کودکان است. همچنان که در دهه‌های اخیر تحقیقات بسیاری از نقطه نظری فلسفی به ارتباط بین معنویت و تربیت پرداخته‌اند و بر موضوعات متعددی مانند هوش و سواد معنوی، برنامه درسی معنویت محور، آموزش معنوی، تربیت و بیداری معنوی، از دوران کودکی تا بزرگسالی تمرکز کرده‌اند (بلوسا^۳، ۲۰۰۹، ص ۲۱۹؛ واتسن و دیگران، ۲۰۱۴، پیشگفتار: ۵). برخی از دلایل لزوم توجه به تربیت معنوی کودکان عبارت است از:

الف) امروزه نظام‌های تعلیم و تربیت به واسطه تأکید بیش از حد بر رشد ذهنی کودکان به سمتی پیش می‌روند که باعث غفلت هرچه بیشتر کودک از خویشتن خود، به تعویق انداختن کنجکاوی‌ها و نجوای درونی‌اش نسبت به سؤالات بنیادین درباره زندگی و هدف آن و نیز غرق شدن در میان انبوه اطلاعات، تبلیغات گسترده و فراوان، جذابیت‌های فضای مجازی و جلوه‌های مادی گرایانه زندگی می‌شود. پیامد این سرگشتگی، از بین رفتن ارتباط کودک با کلیت خود، انسانیت، طبیعت، جهان و بالطبع، بروز آشفتگی‌های اخلاقی، روحی و روانی در آنان است. این در حالی است که انسان ابعاد و ساحت‌های مختلف وجودی دارد؛ بنابراین هدف تعلیم و تربیت، باید تأکید بر رشد همه‌جانبه ذهن، بدن و روح جهت نیل به کمال باشد نه صرفاً تأکید بر رشد ذهنی آنان (کیانی و همکاران، ۱۳۹۵).

ب) معنویت موجب هدایت فردیت کودک به سوی نوعی هوشیاری و تعالی تمام تجربیات او می‌شود؛ لذا باید از طریق تعلیم و تربیت آنچه را که موجب رشد کل کودک و زمینه‌ساز افزایش آگاهی آنان از تجربیاتی است که «اینجا و اکنون» را اعتلا می‌بخشد، فراهم کرد (بست^۴، ۲۰۰۶).

1. Maccliff
2. Hyde
3. Belousa
4. Best

ج) نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که علاوه بر دو هوش کلی (IQ)^۱ و هوش هیجانی (EQ)^۲، جنبه دیگری نیز از هوش وجود دارد که کاملاً منحصر به فرد و انسانی است و هوش معنوی (SQ)^۳ نامیده می‌شود. هوش معنوی به واسطه برخی از توانایی‌ها و ویژگی‌های ذاتی مثل کمک به توسعه توانایی فرد برای ورود به حالت‌های متعالی، استفاده از فرایندهای فکری استعاره‌ای و ایجاد یک دیدگاه کل‌گرایانه به تجربه‌های زندگی از دیگر هوش‌ها متمایز می‌شود (سهرابی، ۱۳۸۸). این هوش هم‌چنین زیربنای باورهای فرد و نقشی است که این باورها و ارزش‌ها در کنش‌ها و زندگی او دارد. به دیگر سخن، هوش معنوی به دلیل پیوندش با معنا، ارزش و پرورش تخیل، می‌تواند به انسان توان تغییر و تحول بدهد. فردی با هوش معنوی بالا، انعطاف، خودآگاهی، ظرفیت برای روبرو شدن با دشواری‌ها و سختی‌ها و فراتر رفتن از آن‌ها، ظرفیت برای الهام، شهود، نگرش کل‌نگر به جهان هستی، جست‌وجوی پاسخ برای پرسش‌های بنیادی زندگی و نقد سنت‌ها و آداب و رسوم دارد (اندرسن^۴، ۲۰۰۰؛ به نقل از صمدی، ۱۳۸۵). هوش معنوی، هم‌چنین، در بردارنده نوعی سازگاری و رفتار حل مسئله است که شامل بالاترین سطح رشد در حیطه‌های مختلف شناختی، اخلاقی، هیجانی، میان فردی و ... است و فرد را جهت هماهنگی با پدیده‌های اطرافش و دستیابی به یکپارچگی درونی و بیرونی یاری می‌کند (یدالله پور و فاضلی کیریا، ۱۳۹۳)؛ بنابراین با عنایت به پذیرش هوش‌های چندگانه - و به‌طور خاص هوش معنوی - و نیز لزوم پرورش آن‌ها، به نظر می‌رسد تدارک شرایط و محیط آموزشی مناسب جهت رشد و شکوفایی آن در کودکان ضروری است.

با توجه به آنچه گذشت می‌توان اظهار کرد توجه به رویکردهای تربیتی مبتنی بر توجه به معنویت و تربیت معنوی کودکان اهمیت بسزایی دارد؛ از طرفی بررسی ادبیات تحقیق، حاکی از وجود رویکردهای گوناگون درباره چستی مفهوم تربیت معنوی برای کودکان است. این تفاوت دیدگاه بیش از هر چیز ناشی از وجود رویکردهای مختلف درباره رابطه دین و معنویت است (کیانی و همکاران ۱۳۹۴: ۶۹)؛ بنابراین اندیشمندان مختلف با تکیه بر مبانی فکری و فلسفی خود و موضعی که درباره رابطه بین دین و معنویت اتخاذ می‌کنند، تعاریف متفاوتی از این مفهوم ارائه

2. Intelligence Quotient
3. Emotional intelligence
4. Spiritual intelligence
5. Anderson

نموده‌اند. بر همین اساس، برای هر جامعه‌ای ضروری است قبل از استفاده از این رویکردها در نظام تعلیم و تربیت خود، نسبت به مبانی فلسفی و دینی آن‌ها بصیرت لازم را کسب نماید و آن‌ها را مورد نقد و ارزیابی قرار دهند تا در مورد چگونگی ارتباط و استفاده از رویکردهای موجود برای تربیت معنوی کودکان خود با هوشیاری کامل عمل کند. مقاله حاضر با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی، به تبیین مبانی فلسفی رویکرد کل‌گرایان و با استفاده از روش توصیفی - استنباطی، به تبیین مفهوم تربیت معنوی کودکان و دلالت‌های آن طبق رویکرد مذکور اقدام می‌کند، سپس با استفاده از روش کاوشگری فلسفی انتقادی، به نقد این رویکرد با تأکید بر آموزه‌های اسلامی می‌پردازد. نویسنده عنوان «رویکرد کل‌گرایان» را برای توصیف دیدگاه آن دسته از اندیشمندان انتخاب کرده است که بر کل و اتصال با آن تأکید می‌کنند. اندیشمندان مذکور به یگانگی خدا، طبیعت و انسان معتقدند، از این رو به یک جهان اعتقاد دارند؛ جهانی که همه اجزای آن به لحاظ معنوی به یکدیگر وابسته است و یک کل را تشکیل می‌دهد. برخی از مهم‌ترین این اندیشمندان که تحقیق حاضر بر بررسی دیدگاه آن‌ها تمرکز دارد عبارت‌اند از: میلر^۱، هرت^۲، ولف^۳، اشتاینر^۴ و دلیر^۵.

مبانی نظری

تاریخچه و مفهوم تربیت معنوی برای کودکان:

عبارت رشد معنوی اولین بار در قانون اصلاحات تربیت^۶ ۱۹۴۴ بریتانیا مطرح شد. در این زمان کلیسا موقعیت مسلط بر جامعه انگلیس بود؛ لذا معنویت به‌طور مستقیم به عقاید و ارزش‌های دین مسیحیت اشاره داشت. از دهه ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ به بعد، به‌واسطه ظهور جامعه چند فرهنگی، تغییراتی در عرصه تربیت نیز ایجاد شد تا اینکه در دهه ۱۹۷۰، انسان‌گرایی اخلاقی و لیبرال، جایگزین معنویت مبتنی بر مسیحیت در قانون اصلاحات تربیتی ۱۹۴۴ شد. در اواخر دهه ۱۹۷۰ و متعاقب آن در قانون اصلاحات تربیتی ۱۹۸۸^۷ و برنامه درسی ملی، به ارتقای رشد معنوی، اخلاقی، اجتماعی و

1. Miller

2. Hart

3. Wolf

4. Steiner

5. Dallaire

6. The Education Act of 1944

7. Education Reform Act 1988

فرهنگی دانش‌آموزان در مدرسه و جامعه در سطح ملی توجه شد (آدامز^۱، ۱۴:۲۰-۲۳:۲۲). اگرچه بررسی تاریخی آشکار می‌کند که اسناد سیاست تربیتی پیشین نیز به معنویت و اهمیت تربیت معنوی کودکان اشاره داشته‌اند؛ اما برجستگی آن در قانون اصلاحات تربیتی ۱۹۸۸ زمینه‌ای جدی برای بحث‌های وسیع‌تر درباره این مفهوم فراهم کرد (نی^۲، ۱۹۹۸:۱۹). در این زمان [سال‌های ۱۹۸۸-۱۹۷۷] سه مقاله مهم درباره چستی مفهوم تربیت معنوی برای کودکان از وبستر^۳ (۱۹۸۷)، استارکینگز^۴ (۱۹۸۷) و پرستلی^۵ (۱۹۸۵) منتشر شد که حاکی از رشد تفکر درباره تربیت معنوی کودکان بود. وبستر (۱۹۸۷) جهت توضیح فهم بُعد معنوی در تربیت به دو نوع دیدگاه وسیع و خاص اشاره می‌کند. از دیدگاه وسیع، معنویت به عنوان امری که در کل فرایند تربیت نفوذ می‌کند و از دیدگاه خاص، به چشم‌انداز مسیحیت اشاره دارد. وبستر به‌طور عمده بر معنویت در فرایند تربیت و اعمال معلمان تمرکز می‌کند. به اعتقاد او معلمان با ارج نهادن به جست‌وجوی بی‌پایان معنا و کیفیت بخشیدن به فرایند آموزش به متریبان انگیزه می‌دهند و به رشد معنوی آنان کمک می‌کنند. در مقابل، استارکینگز^۶ (۱۹۸۷) یک راهبرد تخیلی اتخاذ کرد تا ویژگی‌های معنویت کودکان را در بستر تربیتی تشخیص دهد. او در رویکرد معنوی خود به تربیت کودکان، بر فرایند یادگیری روایت داستان و افسانه‌های شخصی کودک توسط خودش تأکید کرد. به نظر وی این امر، موجب ظهور حس فردیت در کودک و پرورش معنویت بالقوه او می‌شود. استارکینگز مطرح می‌کند داستان‌گویی شخصی کودک تا حدی که در درون داستان بزرگ‌تر یا مجموعه داستان‌ها واقع شود، می‌تواند به گستردگی و تصحیح درک کودک از خود کمک کند. استارکینگز هم مانند وبستر، بر مسئولیت دیگران به خصوص بزرگ‌سالان تأکید می‌کند تا انگیزه، مواد و تصویر بزرگ‌تری که زمینه توسعه درک معنوی کودکان را تشکیل می‌دهد، فراهم نمایند. نقش بزرگ‌سالان این است که به‌طور کاملاً موازی کودکان را از تجربیات بی‌واسطه خود به سمت طیفی بسیار وسیع‌تر از تجربه‌ها و امکانات پیوند دهند تا قادر به درک حدودی از افق‌های انسانی شوند. به اعتقاد پرستلی، کودکان ذاتاً آگاهی معنوی خاص خود را دارند اما باید از طریق تربیت

8. Adams

1. Ney

3. Webster

4. Starkings

4. Priestley

6. Starkings

در جست‌وجوی زبانی برای بروز آن بود. از دیدگاه او، معنویت بیش از اینکه نوعی پاسخ یا پیامد تربیتی باشد، یک ویژگی پویا و تلفیق‌کننده ساختمان تشکیل‌دهنده وجود کودک است. در اینجا بعد «معنوی» یک منبع عاطفی ابتدایی یا ذهنی است (نقل از نی، ۱۹۹۸: ۱۷-۷). بست از جان کیست^۱ (۱۵۷:۲۰۰۳) نقل می‌کند که «با وجود افزایش تأکید بر رشد معنوی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان، در مقدمه برنامه درسی ملی انگلستان و ولز در سال ۱۹۸۹ و هم‌چنین یک سال بعد در برنامه درسی ملی ایرلند شمالی، هنوز معنای دقیقی درباره «معنوی» [بودن] وجود ندارد». بنا بر گزارش کیست، تا زمان انتشار مقاله انجمن برنامه درسی ملی در سال ۱۹۹۳، هیچ‌گونه توجه واقعی به رشد معنوی کودکان در عمل صورت نگرفته است. در سال ۱۹۹۷-۱۹۹۶ سازمان ارزیابی و برنامه درسی مدارس، تلاش کرد تا این مسئله را با تأسیس بنیاد ملی ارزش‌ها در تربیت^۲ و تنظیم ارزش‌های جهانی به‌عنوان مبنایی برای طراحی برنامه درسی حل کند؛ اما این موضوع که دقیقاً بر آموزش چه ارزش‌هایی تأکید شود، بحث‌برانگیز بود (۲۰۱۴: ۱۱-۸). پس از آن، اداره استانداردها در تربیت (OFSTED)^۳ (۱۹۹۴) درباره تربیت معنوی کودکان اعلام کرد که رشد معنوی، پرورش عنصر غیرمادی و حیات‌بخش موجود انسانی است. هم‌چنین درباره پرورش احساس هویت، خود ارزشی، بینش شخصی، معنا و هدف و پرورش «روح» متربی است. برخی افراد آن را پرورش «نفس» و برخی، رشد «شخصیت» یا «منش» می‌نامند. حال وظیفه مدارس، یافتن شیوه‌های مؤثر تقویت احساس هویت و خود ارزشی دانش‌آموزان، توسعه اصول، عقاید و ارزش‌هایشان - شامل ارزش‌هایی که مبنای دینی دارند - است. بست می‌گوید: «به‌هرروی، بُعد «معنوی» در میان ابعاد اخلاقی، فرهنگی و طیفی از ارزش‌ها گم شد و آثار منتشرشده سال‌های ۱۹۹۳ و ۱۹۹۴ و پیش‌نویس ۱۹۹۸ توسط اداره استانداردها در تربیت (OFSTED)، طیفی از تعاریف متناقض و گاه ناسازگار بود (بست، ۲۰۱۴: ۱۲-۹)؛ بنابراین همچنان باب سخن درباره چیستی و چگونگی تربیت معنوی برای کودکان باز و نیازمند تحقیق بیشتر است.

مرسر^۴ (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که «معنویت برای کودکان» جنبه‌ای است از زندگی کودکان که آن‌ها را با درک و وسیع‌تر معنا، ارتباط با دیگران، بُعد متعالی (یا مقدس) و ساخت معناهای نمادی و

1. John Keast
 2. National Forum on Values in Education
 3. Office for Standards in Education
 4. Mercer

روایی از جهان پیرامون مرتبط می‌کند و تجربیاتی است که «اینجا و اکنون» را اعتلا می‌بخشد و زندگی کودک را به صورت معناداری تحت تأثیر قرار می‌دهد (نقل از بست، ۲۰۰۶)؛ لذا ترکیب معنویت در تربیت که به معنا و هدف غایی زندگی مربوط می‌شود، باید یک اولویت در نظام و سیاست تربیتی باشد (لو^۱، ۲۰۰۹: ۷۱۷). معنویت به‌عنوان موضوعی در سراسر برنامه درسی، هم به قلب و هم ذهن متربی متمرکز است (گوئینگ^۲، ۲۰۰۳؛ نقل از تاپلین^۳، ۲۰۱۴) و برای معلمان انگیزه‌ای ایجاد می‌کند تا به فعالیت‌هایی توجه کنند که در آن به ارزش‌ها، اخلاق، انسانیت و عناصر غایی پرداخته می‌شود (بلوسا^۴، ۲۰۰۹: ۲۱۹). این نوع تربیت، تعالی و افزایش هوشیاری ارتباطی، تعهد به ارزش‌های غیرمادی، تعقیب اهداف خود تعالی‌بخش، درک معنا و هدف در زندگی، استقامت و انعطاف‌پذیری در مواجهه با سختی‌ها، فضیلت‌مندی، ظرفیتی برای حس کنجکاوی، شگفتی، خضوع و خشوع - حتی در زندگی روزانه - و گشودگی نسبت به ارتباطات را به همراه می‌آورد (تاپلین: ۷۷). برخی اندیشمندان نیز معتقدند که معنویت در تربیت، مستلزم فراتر رفتن از کسب دانش و ورود به قلمروهای معنا و هدف شخصی است (بوساکی^۵، ۲۰۰۶: ۱۶)؛ از این رو «تربیت معنوی» معمولاً در مفهومی خاص از ارزش‌ها شکل می‌گیرد و بررسی آن ضرورتاً در بردارنده جدال سیاسی و چالش برای بسیاری از درک‌های صورت‌گرفته از تربیت و قابلیت‌هایی است که به دنبال پرورش آن‌ها هستیم (پرستلی^۶، ۲۰۰۱: ۱۹۵). به همین دلیل درباره مفهوم معنویت و تربیت معنوی [برای کودکان] دیدگاه‌های مختلفی مطرح می‌شود؛ زیرا درباره ارزش‌ها، اهداف و معناهای غایی توافقی وجود ندارد (رایت^۶، ۲۰۰۰). یکی از رویکردهای مشهور درباره چیستی و چگونگی تربیت معنوی برای کودکان رویکرد «کل‌گرایان» است. مقاله حاضر ابتدا به تبیین تربیت معنوی برای کودکان از منظر کل‌گرایان و سپس نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی می‌پردازد.

پیشینه پژوهش

در این راستا پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. کیانی و دیگران (۱۳۹۴)، در پژوهشی که با

1. Lau
2. Gowing
3. Taplin
4. Blosa
5. Bosacki
6. Wright

عنوان «تبیین مفهوم تربیت معنوی برای کودکان در غرب و نقد آن با تأکید بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» انجام داده‌اند، با توجه به نوع رابطه بین مفهوم دین و معنویت، شش دیدگاه مختلف را درباره مفهوم معنویت و تربیت معنوی کودکان در غرب ارائه و از منظرهای مختلف دینی، غیردینی، انتقادی، فارغ از دین و ... به تبیین مفهوم مذکور اقدام کرده‌اند و در پایان، پس از ارزیابی نقاط قوت و ضعف هر یک از این دیدگاه‌ها اظهار می‌کنند که غالب مبانی فلسفی این دیدگاه‌ها با مبانی فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران ناسازگار و درعین حال، روش‌هایی دارند که می‌توانند در امر تربیت معنوی کودکان ایران مورد استفاده و بهره‌برداری قرار بگیرند. کیانی و دیگران (۱۳۹۵) در تحقیق دیگری که درباره مفهوم معنویت از منظر اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان انجام داده‌اند، نشان می‌دهند که مفهوم معنویت در غرب و اسلام تفاوت‌های مهمی دارند. به‌عنوان مثال مفهوم معنویت در غرب، در برخی دیدگاه نظیر سکولاریسم ناظر به مفهومی اخلاقی در ارتباط میان فرد با خود، دیگران و محیط پیرامون است و در برخی دیدگاه‌ها مانند دیدگاه فارغ از دین و به‌طور خاص دیدگاه راستر، ناظر به مواجهه‌ای عقلانی در ارتباط با مفاهیم و معانی فرهنگی است. طبق این دیدگاه، مرجع معنویت، فرهنگ است که دست‌ساز خود انسان تلقی می‌گردد. هم‌چنین در تحقیقی که بیاتی، هاشمی مقدم و فقیهی (۱۳۹۶) درباره طراحی و اعتبارسنجی مدل تربیت معنوی و اخلاقی برای کودکان دوره پیش‌دبستان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که تربیت معنوی برای کودکان دوره پیش‌دبستان به‌طور عمده ناظر به سه مؤلفه احساس آگاهی، احساس ارزشی و احساس عرفانی است. داورنیا و پروینیان (۱۳۹۷) نیز در تحقیقی درباره تربیت معنوی برای کودکان از منظر آیت‌الله شاه‌آبادی^(س) و حضرت امام خمینی^(ره) به این نتیجه دست یافتند که تربیت معنوی از منظر این دو حکیم، تربیتی توحیدی است که طی آن کودک در مسیر به فعلیت رساندن ابعاد فطری و معنوی وجودش و با هدف نیل به غایت نهایی، متوجه عالم معنا می‌شود. رایت (۲۰۰۰) نیز در تحقیق خود مبنی بر تربیت معنوی دانش‌آموزان به توانمندسازی تأملی دانش‌آموزان در شناخت حقیقت/حقایق غایی هستی اشاره می‌کند و بر لزوم کسب سواد معنوی دانش‌آموزان و نیز توسعه تفکر انتقادی آنان پیرامون حقیقت/حقایق غایی تأکید می‌کند.^۱ راستر^۱ (۲۰۱۱ الف؛ ۲۰۱۱ ب؛ ۲۰۱۳ و ۲۰۰۹) نیز در تحقیقات خود در خصوص تربیت معنوی کودکان و جوانان به این نتیجه رسید که تربیت معنوی ناظر به پرورش رویکردی

شناختی نسبت به معانی فرهنگی و نقد و ارزیابی آن‌ها است. به اعتقاد وی، امر معنوی و معنویت به قلمرو وسیع معانی فرهنگی و شخصی برای زندگی، معنای تعالی، دین، جهان‌بینی‌ها، ارزش‌ها، اخلاق، رشد شخصی، سلامت معنوی و زیبایی‌شناسی اشاره دارد. جین اریکسر^۱ (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) نیز در تحقیقات خود در رابطه با تربیت معنوی کودکان در جامعه سکولار تربیت معنوی برای کودکان را ناظر به فرایند معنا سازی کودک و شکل‌گیری هویت او در بستر ارتباط و تعامل با خود، دیگران و محیط پیرامون، از طریق روایتگری کودک می‌داند. با توجه به تحقیقات انجام شده می‌توان اظهار کرد که رویکردهای مختلفی درباره چستی و چگونگی تربیت معنوی کودکان وجود دارد که شناخت آن‌ها و بررسی انتقادی مبانی فلسفی و پیامدهای تربیتی آن‌ها امری ضروری است. رویکرد کل‌گرایی به تربیت معنوی کودکان نیز یکی از رویکردهای مشهور در غرب است که هم در سطح نظری، توجه تحقیقات متعددی را به خود معطوف ساخته و هم در برخی مدارس از جمله مدارس والدورف در عمل اجرا می‌شود.

روش‌شناسی تحقیق

در این تحقیق برای تبیین مبانی، مفهوم و دلالت‌های تربیت معنوی کودکان از منظر کل‌گرایان از روش پژوهش تلفیقی یا سنتز پژوهی استفاده شده است. در روش پژوهش تلفیقی یا سنتز پژوهی، دانش موجود در مطالعات و گزارش‌های منفرد با دانش تولیدشده و دیگر مطالعات مربوط، پیوند داده می‌شود و مجموعه اطلاعات حاصل شده، در قالبی متناسب با نیازهای کنونی به دانش تبدیل می‌شود و مورد ارزیابی، سازمان‌دهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرد. مطالعات تلفیقی سه نوع‌اند؛ اولین و ساده‌ترین نوع پژوهش تلفیقی شامل انتخاب مجموعه‌ای از مطالعات پژوهشی است که همه آن‌ها در صدد پاسخگویی به یک سؤال پژوهشی هستند و چگونگی پاسخ به آن سؤال خاص را گزارش می‌کنند. دومین نوع پژوهش تلفیقی ضمن انتخاب تمامی مطالعات انجام شده درباره موضوعی خاص، آن‌ها را یک‌به‌یک مرور و به نحوی سازمان‌دهی می‌کند که بتواند حسب سؤالات مختلف و در عین حال مرتبط، به تفکیک و نیز مقایسه آن‌ها بپردازد، سپس الزامات مربوط به دانسته‌ها و آنچه که هنوز نیاز به مطالعه دارد را تحلیل و ترسیم کند و نوع سوم پژوهش تلفیقی، بیشتر بر نیازی خاص به دانشی ویژه برای کاربر یا گروهی از کاربران متمرکز است (مهر محمدی و

همکاران، ۱۳۹۲: ۳۵۴-۳۵۳). با توجه به توضیحات فوق می‌توان گفت سؤالات مربوط به تبیین تربیت معنوی کودکان از منظر کل‌گرایان از نوع دوم پژوهش تلفیقی است زیرا پس از گردآوری مطالعات منفرد و مجزا درباره موضوع، یک‌به‌یک آن‌ها را مطالعه و در قالب کدهایی مانند مفهوم معنویت، مبانی فلسفی، مفهوم تربیت معنوی کودکان و دلالت‌های تربیتی، تحلیل، سپس به تناسب هر سؤال، تحلیل‌های انجام‌شده را سازمان‌دهی کرده است. بدین‌سان محقق، دانش موجود در مطالعات مجزا را برای پاسخ به سؤال پژوهشی موردنظر در قالبی جدید ترکیب و ارائه می‌کند. محقق به‌منظور تعیین منابع مورد مطالعه این پژوهش ابتدا با استفاده از روش گلوله برفی، اندیشمندان تربیتی مؤثر در مغرب زمین در حوزه تربیت معنوی کودکان با نگاهی کل‌گرایانه را شناسایی، سپس طبق معیارهایی مشخص، مهم‌ترین آثار ایشان را گزینش، مطالعه و بررسی کرد. حاصل این بررسی، شناسایی پنج اندیشمند و بررسی دیدگاه آن‌ها در مهم‌ترین کتاب‌ها و مقاله‌های ایشان بوده است.

برای بخش دوم مقاله، از روش کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده می‌شود. طبق این روش، وظیفه اول تشریح مفروضات روش‌شناختی و هستی‌شناختی سنتی است که آن را بررسی می‌کنیم. تشریح مفروضات به درک تفاوت‌های بنیادی و ژرف‌الگو واره‌های (پارادایم) مختلف خواهد انجامید و این امر، جزء ضروری کاوشگری فلسفی انتقادی است. وظیفه دیگر این روش، نقادی مقایسه است. بر این اساس، هیچ نظریه یا سنت پژوهشی نه در خلأ پدید آمده و نه در آن ادامه حیات می‌دهد. به‌منظور فهم بهتر سنت‌های مختلف و تعیین سودمندی آن‌ها در پژوهش، لازم است که سنت‌ها، تاریخچه، روش‌ها، نتایج مطلوب، مفروضات و جامعه‌های پژوهندگان آن‌ها را مقایسه کنیم. وظیفه سوم این روش را می‌توان پیشرو بودن سنت پژوهشی نامید. پیشرو بودن، شامل توان یک‌الگو واره یا سنت در پاسخگویی به پرسش‌ها یا حل مسئله‌هایی است که در حوزه پژوهشی آن اهمیت حیاتی دارند (مهر محمدی و همکاران، ۱۳۹۲: ۷۹-۷۶). با توجه به این روش، محقق پس از تشریح مفروضات و مبانی فلسفی رویکرد کل‌گرایان و نیز مفهوم تربیت معنوی برای کودکان و دلالت‌های تربیتی آن، تفاوت‌های ژرف و بنیادی رویکرد مذکور و دیدگاه اسلامی را تصریح و به نقادی آن‌ها اقدام کرده است.

بر همین اساس سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

۱) مفهوم معنویت از منظر کل‌گرایان چیست؟

- ۲) مبانی فلسفی رویکرد کل‌گرایان به تربیت معنوی برای کودکان چیست؟
- ۳) مفهوم تربیت معنوی برای کودکان، اصول و روش‌های آن از منظر کل‌گرایان چیست؟
- ۴) مفهوم معنویت و تربیت معنوی برای کودکان از منظر آموزه‌های اسلامی چیست؟
- ۵) طبق آموزه‌های اسلامی چه نقدهایی بر دیدگاه کل‌گرایان درباره تربیت معنوی کودکان وارد است؟

یافته‌ها

دیدگاه کل‌گرایان درباره چستی مفهوم معنویت

با بررسی دیدگاه‌های اندیشمندانی که ذیل این رویکرد قرار می‌گیرند، شش ویژگی درباره مفهوم معنویت به دست آمد. این ویژگی‌ها در ادامه بیان می‌شوند.

- معنویت، نوعی آگاهی و هوشیاری نسبت به حضور روح به مثابه اصلی حیات‌بخش در سراسر هستی است.

به اعتقاد هرت، امر معنوی طبیعتاً به روح اشاره می‌کند که نیرویی غیر قابل‌سنجش، رازی حیات‌بخش و تشکیل‌دهنده همه چیز است (۷:۲۰۰۳). طبق این ویژگی، معنویت، نوعی سبک زندگی است که در آن، فرد خود را با انرژی حیات‌بخش مؤثر در جهان هستی تطبیق می‌دهد. ایده انرژی حیات‌بخش توسط فیلسوفان و متخصصان الهیات به‌عنوان روح شناخته می‌شود. روح در جهان طبیعی، در حیات خلاق اجتماع انسانی و در قلب هر فرد زنده که تنفس می‌کند و بودن خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارد، وجود دارد؛ بنابراین معنویت درباره توجه به حضور روح، به مثابه اصل حیات‌بخش در سراسر هستی است (دلیر، ۲۰۱۱: ۲۶-۲۵؛ میلر، ۲۰۰۰: ۹ و ولف، ۱۹۹۶: ۱۱-۱۰).

- معنویت، امری ذاتی در انسان است.

معنویت در اعماق وجود هر انسانی ریشه دارد (ولف، ۱۹۹۶: ۷) و جزء ماهیت انسان است (هرت، ۲۰۰۳: ۹؛ میلر، ۲۰۰۰: ۱۵؛ ولف، ۱۹۹۶: ۱۴-۱۳ و هید^۱، ۲۰۰۸: ۴۳). به اعتقاد هرت به‌جای اینکه خود را موجودی انسانی بدانیم که گاه تجربیات معنوی دارد، بهتر است خود را موجودی معنوی بدانیم که گاه تجربیاتی انسانی دارد (۷:۲۰۰۳).

- معنویت، فرایندی تعالی بخش است.

دیکشنری وبستر «تعالی بخش» را به معنای «وسعتی فراتر از محدودیت تجربه‌های معمولی» تعریف می‌کند. طبق دیدگاه اندیشمندان کل گرا، معنویت در طیفی از سطوح شخصی، اجتماعی، محیطی و احتمالاً کل امر متعالی اتفاق می‌افتد. این فرایند تعالی بخش فراتر از فرایند عقلانی و شناختی است و به سوی رشد و تعیین هویت پیش می‌رود زیرا بر درک بیشتر این امر که واقعاً «چه کسی هستیم؟» تکیه دارد. بر اساس آنچه سنن مختلف بیان می‌کنند، معنویت فرایندی است که رو به سوی عشق و حکمت دارد؛ همان‌طور که روح هم‌زمان به سوی خلق و ارتباط - تنوع در حال افزایش و حس وحدت تفکیک‌ناپذیر و زایل نشدنی - حرکت می‌کند. آزادی، تحول، روشنگری و خودشکوفایی از دستاوردهای برجسته این فرایند است (هرت، ۲۰۰۳: ۱۰-۹)؛ بنابراین معنویت محدودیت‌های انسانی ما را تعالی می‌دهد (ولف، ۱۹۹۶: ۱۱-۱۰) و به سوی یگانگی غایی که به موجب آن فرد، در عمیق‌ترین و گسترده‌ترین سطح اتصال و ارتباط، اتحاد با دیگری را تجربه می‌کند حرکت می‌کند (هید، ۲۰۰۸: ۴۳).

- معنویت فرایندی ارتباطی است.

معنویت احساس اتصال اصیل و ارتباط با خود، دیگران، طبیعت و جهان هستی است (بوساکی، ۲۰۰۱: ۱۶۰ نقل از هید، ۲۰۰۸)؛ همچنان که در تعریف سلامت معنوی نیز چنین آمده است: «سلامت معنوی» عبارت است از تصدیق و تصریح زندگی در ارتباط با خدا، خود، اجتماع و محیط به نحوی که کلیت فرد را پرورش می‌دهد (ائتلاف ملی ادیان^۱، ۱۹۷۵).

- معنویت، فرایندی که تجلیاتی خاص دارد.

معنویت، بروز بیرونی حس یگانگی - احتمالاً و نه ضرورتاً - از طریق سیستم رسمی ارزش‌ها و عقاید است. در اینجا دین‌نهادی، به عنوان یک پدیده ثانویه نسبت به تجربه معنوی اولیه درک می‌شود. معنویت، بروز آتش درون روح انسان است که در عمل او نسبت به جهان انسانی و غیرانسانی و نسبت به بُعد تعالی خود نشان می‌دهد (هید، ۲۰۰۸: ۱۱۸). معنویت هم‌چنین، ما را به حس خضوع و خشوع و شگفتی فرامی‌خواند و با احترام به زمین، مخلوقات و تمایل به زندگی هماهنگ با همه طبیعت مشخص می‌شود. در یک معنای خاص، معنویت شامل گشودگی نسبت به سطحی از هستی است که فراتر از حواس و تجربه ذهنی قرار دارد. علاوه بر این، معنویت، انسانیت

1. the National Interfaith Coalition on Aging

2. Retrieved from: <https://www.marquette.edu/library/archives/Mss/NICA/NICA-sc.php>

عمیق را در انسان پرورش می‌دهد و او را به سوی یک هستی متأملانه‌تر و تفکر درباره سؤالات ژرف دعوت می‌کند. بدین سان، معنویت بر اتصال مقدس با همه زندگی و یگانگی با جهان هستی دلالت می‌کند (ولف، ۱۹۹۶: ۱۱-۱۰). بر این اساس، می‌توان اظهار کرد که امر معنوی به تأثیر مستقیم و حیات‌بخش الوهیت در زندگی انسان اشاره دارد (هرت، ۲۰۰۳: ۸)؛ از این رو معنویت، فرد را به بالاترین ارزش‌های انسانی مانند عشق، مراقبت، سخاوت، مسئولیت‌پذیری نسبت به اعمال خود، بخشش، گشودگی نسبت به یکدیگر، به اشتراک گذاشتن و نه روی هم‌انباشتن، به همکاری و نه رقابت و به صلح و نه خشونت دعوت می‌کند (ولف، ۱۹۹۶: ۱۱).

- معنویت، مفهومی کل‌گراست.

معنویت به عنوان کل و اتصال با آن شناخته می‌شود (هرت، ۲۰۰۳: ۹؛ هید، ۲۰۰۹). در اینجا کل، به معنای آن است که همه واقعیت، یکی است و همه عناصر واقعیت به لحاظ معنوی به یکدیگر وابسته هستند. بر این اساس، کل به یگانگی خدا، طبیعت و انسان‌ها اشاره دارد. طبق دیدگاه کل‌گرایان، روح در جهان طبیعی، در حیات خلاق اجتماعات انسانی، قلب هر فردی که زندگی می‌کند و هر چیزی که تنفس دارد و بودن خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارد، وجود دارد. بر این اساس، روح در همه اجزای جهان هستی جاری است و همه چیز در جهان هستی به یکدیگر وصل و مرتبط است (دلیر، نقل از میلر، ۲۰۱۱: ۲۶؛ ولف، ۱۹۹۶: ۱۱-۷؛ ریچاردز، ۱۹۸۰، ص ۷).

بر اساس آنچه گذشت می‌توان اظهار کرد که طبق رویکرد کل‌گرایان، مفهوم معنویت ویژگی‌های زیر را دارد:

(۱) معنویت، امری ذاتی در موجودات انسانی است؛ (۲) نوعی آگاهی و هوشیاری مرتبط با حضور روح به عنوان اصل اساسی و حیات‌بخش کل جهان هستی است؛ (۳) فرایندی ارتباطی است؛ ارتباط با خود، دیگران، محیط و کل (چیزی یا کسی بزرگ‌تر از خود مانند طبیعت، کیهان، الوهیت و ...؛ (۴) فرایندی تعالی‌بخش در ارتباط با خود، دیگران، محیط و کل است؛ (۵) معنویت ناظر به کل و مفهومی کل‌گرا است و (۶) معنویت جلوه‌هایی مانند آزادی، روشنگری، خودتحقیقی و والاترین فضائل انسانی مانند عشق، مراقبت، بخشش، مسئولیت‌پذیری برای عمل، مراقبت، ترس، خرد و شگفتی دارد.

مبانی فلسفی دیدگاه کل‌گرایان

مبانی هستی‌شناسی: در این جهان‌بینی، کل هستی یک رخداد معنوی دانسته می‌شود و معنویت، سراسر هستی و طبیعت را احاطه کرده است (ولف، ۱۹۹۶:۷؛ هرت، ۲۰۰۳:۸؛ میلر، ۲۰۱۱، فصل ۷:۴-۲؛ ریچاردز^۱، ۱۹۸۰:۱۷۲-۱۶۳). به نظر این گروه از اندیشمندان تربیتی، چشم‌انداز معنوی از بُعد فیزیکی غفلت نمی‌کند بلکه آن را در یک فهم وسیع‌تر از واقعیت تلفیق می‌کند که ماده، روح درهم‌تنیده و شاید جنبه‌های مختلف یک چیز هستند (هرت، ۲۰۰۳:۹). در این دیدگاه، کثرت در وحدت و وحدت در کثرت مشاهده می‌شود. البته این وحدت، لزوماً به معنای یکتاپرستی نیست بلکه تأکید بر ارتباطی است که بین جزء و کل یا یک و کثرت است (میلر، ۲۰۱۱، فصل ۷:۲).

مبانی معرفت‌شناسی: اندیشمندان مذکور در جست‌وجوی رویکردی کل‌گرا به شناخت هستند که در آن به تعبیر ولف، یگانه‌سازی جسم، روح و روان (۴۱:۱۹۹۶)، به تعبیر میلر، یگانگی قلب، سر و دست (۲۰۱۱، فصل ۷:۲)، به تعبیر هرت، یگانگی روح و ماده (۲۰۰۳:۹-۷)، به تعبیر اشتاینر یگانگی درک درونی و بیرونی (ریچاردز، ۱۹۸۰، ص ۴۲) و به تعبیر دلیر، شمول جریان‌های سکولار و دینی؛ بنابراین رویکردی کل‌گرا و جامع به یادگیری اتفاق می‌افتد و آن، مستلزم فراتر رفتن از محدودیت‌های دانش عقلانی است که در الگوواره قدرت تعقیب می‌شود و حرکت به سوی الگوواره دانش معنوی است که در خدمت به روح شکل می‌گیرد (میلر، ۲۰۱۱:۴۱). بر اساس دیدگاه این گروه از اندیشمندان، امکان ادراک ماورای حس و تفکر شهودی وجود دارد؛ از این رو علاوه بر حواس و عقل، شهود نیز از منابع کسب شناخت به شمار می‌رود. پس کودکان، دنیا را از طریق حواس و رشد ذهن منطقی‌شان می‌شناسند؛ اما علاوه بر قوه عقل و حواس، کودکان هم‌چنین می‌توانند دنیا را به‌طور مستقیم و از طریق شهود بشناسند (هرت، ۲۰۰۳:۲۰۴). شهود معنا و عشق به زیبایی برای کودک به همان اندازه طبیعی است که نافرمانی و تخریب (ریچاردز، ۱۹۸۰:۵۶-۵۵)؛ لذا غیر از الگوواره کنونی، شیوه معنوی شناخت هم وجود دارد که قلمرو آن، عمیق‌تر، شهودی‌تر، مؤثرتر و جامع‌تر است؛ شیوه‌ای که هم در تجربه فردی و هم در تجربه جمعی ریشه دارد و آن، شیوه حکمت، عشق و روح است (دلیر، نقل از میلر، ۲۰۱۱:۳۳). در این شیوه، به تهذیب درون جهت نیل به شناخت صحیح تأکید می‌شود (هرت، ۲۰۰۳:۱۲۰؛ ریچاردز، ۱۹۸۰:۴۵-۴۴).

مبنای انسان‌شناسی: بر اساس رویکرد کل‌گرایان، انسان ماهیتاً موجودی معنوی است (ولف، ۱۹۹۶: ۲۹؛ هید، ۲۰۰۸؛ هرت، ۲۰۰۳: ۷ و ریچاردز، ۱۹۸۰) که علاوه بر ظرفیت‌ها و امکاناتی مانند جسم، ذهن، علم و مهارت‌های مختلف، امکاناتی روحانی دارد که با آن‌ها متولد می‌شود (میلر، ۲۰۰۰، پیشگفتار: ۱۵)؛ بنابراین انسان ساحت‌های مختلف جسم، روح و روان دارد که هر یک قابلیت‌ها و ظرفیت‌های خاص خود را دارند. در عین حال، طبق این دیدگاه بُعد روحانی انسان نسبت به بعد جسمانی، اصالت بیشتری دارد.

مبنای ارزش‌شناسی: در این دیدگاه، آزادی برابر است با فعالیت معنوی. اشتاینر معتقد است که طبیعت [انسانی] اعطاشده، آزاد نیست و انسان‌ها با فعالیت معنوی می‌توانند به سوی رهایی از محدودیت‌های طبیعت [انسانی] حرکت کنند. به اعتقاد وی، این عبور تا زمان وصول به شخصیت اخلاقی، مملو از وسوسه‌های نفسانی و خطراتی مثل خودمحوری است (ریچاردز، ۱۹۸۰: ۴۵-۴۴). هرت نیز تمتع از لذایذ زودگذر را موجب افزایش خودخواهی می‌داند و اظهار می‌کند که جست‌وجوی سعادت، اساس کلیت و به معنای جست‌وجوی احساساتی است که از قلب حیرت‌نشأت می‌گیرد (۲۰۰۳: ۵۲)؛ لذا بر پرورش حیات درون، امکانات روح و بُعد زیباشناختی توجه می‌شود، همچنان که از تربیت هنری، استفاده از داستان‌ها، افسانه‌ها و اسطوره‌ها، تصور و تجسم و پرورش تخیل بحث می‌کنند (میلر، ۲۰۱۱: ۱۵-۱۴).

رابطه بین دین و معنویت: طبق دیدگاه اندیشمندان مورد مطالعه در این تحقیق، مفهوم معنویت امری بزرگ‌تر از دین و معنوی بودن، یکی از ویژگی‌های اساسی ماهیت انسان است؛ لذا عمل و رفتار مبتنی بر یک دین خاص صرفاً یک شیوه برای پرورش معنویت است. به اعتقاد این گروه از اندیشمندان، معنویت به ادیان نهادی محدود نمی‌شود بلکه به اتصالی مربوط می‌شود که ما می‌توانیم بین خودمان و برخی چیزهای بی‌کران، نادیدنی، عرفانی و شگرف احساس کنیم؛ بنابراین تجربه معنوی به تجربه دینی محدود نمی‌شود بلکه هم فارغ از بستر دین و هم در درون آن اتفاق می‌افتد. دین نیز به مجموعه‌ای از عقاید و کدهای رفتاری اشاره می‌کند که توسط گروه بسیار بزرگی از افراد پذیرفته می‌شود و در قالب دعاها و آیین‌های سنتی بروز می‌کند. گوهر اصلی دین، امری معنوی است. ادیان معمولاً الهام‌بخش بینش معنوی هستند و از طریق آموزش‌ها، آیین‌ها و قوانین متنوع، توسعه می‌یابند. اغلب ادیان، منشأ خود را یک بنیان‌گذار خاص می‌دانند که به پیامبر، فرد عارف یا الهی مشهور است. اعتقاد به حقیقت الهامات بنیان‌گذار، موجب افزایش ادعاهای

متعدد برتری یک دین نسبت به سایر ادیان و بنابراین جنگ می‌شود و عمل به دین، معمولاً ارادت به خدا یا خدایی با برخی نام‌های دیگر را تقویت می‌کند، به زندگی معنا می‌دهد و موجب تشویق عمل بر اساس تقوا و فضیلت می‌شود. تقریباً همه ادیان پیروان خود را با نمادها، مناجات‌نامه‌ها و متون مقدس پرورش می‌دهند (هرت، ۲۰۰۳: ۸؛ ولف، ۱۹۹۶: ۱۴-۱۳؛ میلر، ۲۰۰۰: ۱۴۰؛ هید، ۲۰۰۸ و میلر، ۲۰۰۰: ۴۲).

مفهوم تربیت معنوی برای کودکان از منظر کل‌گرایان

کل‌گرایان، نگاه محدود به تربیت را در عصر حاضر ناشی از عدم توجه به معنویت و روح کودک می‌دانند؛ از این رو در مواجهه با این وضعیت، توجه به عنصر معنویت و بعد روحانی کودک را ضروری دانسته‌اند. این جنبش در عرصه تربیت شامل گروه‌های متنوعی مانند والدورف^۱، مونتسوری^۲ و مدارس رجیو امیلیا^۳ و برخی رویکردهای بدیل دیگر می‌شود. در تربیت کل‌گرا، مریبان به کلیت کودک علاقه‌مند هستند و مدل‌های مکانیکی غالب بر صحنه تربیت را رد می‌کنند. در این رویکرد، بر پرورش ابعاد مختلف وجود فرد و یگانه‌سازی آن‌ها تأکید و تقویت روح، وظیفه اصلی تربیت تلقی می‌شود. میلر می‌گوید در مقابل دیدگاه محدود کنونی به تربیت که توسط دولت‌ها و رسانه‌ها توسعه پیدا کرده است، رویکرد کل‌گرا، رویکردی است که در آن بر تربیت کل جسم، ذهن و روح کودک تأکید می‌شود. خودشناسی، ابتهاج و سرور هدف آن و پرورش خرد و حکمت درونی کودک، توجه به تربیت محیطی و اتصال با طبیعت، شناخت وضعیت کنونی معلمان و تشویق آنان برای آگاهی و هوشیاری نسبت به رفتارهایشان، توجه به تکرر فرهنگ‌ها و ...، برخی از ابعاد آن را تشکیل می‌دهد (میلر، ۲۰۱۱: ۱۰-۳). تربیت کل‌گرا بر تربیت تعادل، شمول و اتصال تأکید می‌کند (لو^۴، ۲۰۰۹) و تعادل میان فرد و گروه، دانش و فرایند، ارزیابی کمی و کیفی، تفکر خطی و شیوه‌های شهودی کسب شناخت، صورت می‌گیرد. شمول، بر اتصال و ارتباط محورهای مختلف عرصه تربیت مانند برنامه درسی، دانش آموز و معلم دلالت می‌کند. اتصال نیز بر اتصال بین تجارب انسانی، بین فرد با جامعه، زمین و جهان، ذهن و بدن، ارتباط با زمین و روح خود اشاره می‌کند. بدین‌سان، کودک به سوی اتصال و یگانگی با جهان

1. Waldorf.
2. Montessori
3. Reggio Emilia schools
4. Lau

هستی یا یک کل و بنابراین، ساختن و یافتن معنای زندگی حرکت می‌کند. در این پداگوژی (علم آموزش و پرورش کودکان، فن آموزی و تعلیم و تربیت)، سعی بر تلفیق حوزه‌ها و چشم‌اندازهای مختلف با یکدیگر است، تا آنجا که کودک قادر به درک و رؤیت ارتباطات و به هم پیوستگی‌ها شود. همان‌طور که اتصال به یکدیگر، واقعیت اساسی هستی را تشکیل می‌دهد (میلر، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۱؛ هرت، ۲۰۰۳:۱۴۳؛ ریچاردز، ۱۹۸۱:۵۹، ۶۸ و ۱۰۲)؛ بنابراین تربیت کل‌گرا شامل رشد کلیت فرد در ابعاد ارتباط با خود، اجتماع، طبیعت و کل است. برخی اصول یادگیری تربیت کل‌گرا عبارت‌اند از:

(۱) اتخاذ رویکردی ارگانیک به یادگیری و رد رویکردهای مکانیستی به آن؛ (۲) پرورش کلیت فرد؛ (۳) استفاده از رویکرد تجربی و به کارگیری حواس مختلف در امر یادگیری؛ (۴) پرورش تخیل کودک؛ (۵) ایجاد تعادل در برنامه درسی و (۶) به کارگیری اجتماع به مثابه مبنای یادگیری (میلر، ۲۰۱۱، فصل ۷). علاوه بر این، برخی ویژگی‌های آموزش کل‌گرا عبارت‌اند از تأکید بر شهود، تجربه، تخیل، سکوت در روبرویی با راز، شگفتی، گشودگی نسبت به اکتشاف، ایجاد فضایی برای روح و برقرار کردن اتصال (تاگرت^۱، ۲۰۰۱).

با توجه به نکات فوق می‌توان اظهار کرد که مفهوم تربیت معنوی برای کودکان از منظر اندیشمندان مورد مطالعه تحقیق، ناظر به پرورش ابعاد مختلف وجود فرد و یگانه‌سازی آن‌ها و نیز تأکید بر پرورش روح، به عنوان وظیفه مهم تربیت است. این نوع تربیت به دنبال رشد کلیت فرد در ارتباط با خود، اجتماع، طبیعت و کل (دیگری بزرگ‌تر از خود، نیروی کیهانی، جهان هستی، امر متعالی و ...) است. هم‌چنین، بر تعادل، شمول و اتصال تأکید دارد به این معنا که با ایجاد تعادل در توجه به هر دو بعد درونی و بیرونی کودک، ایجاد اتصال و تعادل میان بدن، ذهن و روح، بین دانش و فرایند، بین تفکر خطی و شیوه‌های شهودی کسب شناخت و بین ارزیابی کمی و کیفی و تجارب انسانی، نیز ایجاد ارتباط بین عناصر مختلف تربیت مانند برنامه درسی، دانش آموز و معلم و شمول ارتباط و اتصال در ابعاد فرد و گروه (جامعه)، فرد و طبیعت و فرد و کل، دانش‌آموزان را به سوی اتصال و یگانگی با جهان هستی یا یک کل و بنابراین ساختن و یافتن معنای زندگی سوق می‌دهد.

اصول و روش‌های تربیت معنوی برای کودکان از منظر کل‌گرایان:

در زیر از منظر کل‌گرایان به برخی از مهم‌ترین اصول تربیت معنوی برای کودکان و روش‌های آن اشاره می‌شود.

- برای تربیت کلیت کودک باید ارتباط و اتصال او را با طبیعت پرورش داد.

طبق اصل تربیتی فوق، اتصال با طبیعت یا اتصال زیست‌محیطی که ناظر به رابطه حقیقی کودک با کل چیزهای زنده است (روردن^۱، ۲۰۰۱:۷۲-۵۵؛ میلر، ۲۰۱۱:۱۰ و میلر، ۲۰۰۰:۹۳)، بر اشتراک با کل موجودات زنده تأکید و کودکان را تشویق می‌کند تا خود را به‌عنوان بخشی از یک «تصویر بزرگ‌تر»^۲ و یک جزء تلفیق‌شده با خانواده جهانی احساس کنند (بوساکی، ۲۰۰۱:۱). هم‌چنین موجب هدایت کودکان به‌سوی معنا‌سازی و توسعه درک خود به‌عنوان جزئی از یک زمینه بزرگ‌تر می‌شود (رویان، ۲۰۰۱:۶۴؛ ولف، ۱۹۹۶:۱۵۱)؛ نیز کودک را به‌سوی حس ترس توأم با احترام و شگفتی (خضوع و خشوع) نسبت به زمین و همه مخلوقات آن، تمایل به زندگی در هماهنگی با کل طبیعت و مشاهده پیچیدگی‌های آن فرامی‌خواند. چنین مشاهده‌ای، معنوی و توأم با شگفتی است (ولف، ۱۹۶۶:۲۷-۱۱). در راستای تحقق این اصل تربیتی، از روش‌هایی نظیر تقویت ارتباط کودک با زمین و موجودات آن، مراقبت از زمین و طبیعت پیرامون، مراقبت از حیوانات، کمک در پرورش گل‌ها، گیاهان و درختان، گردش‌های علمی در طبیعت و آشنایی با پدیده‌های طبیعی استفاده می‌شود (رویان، ۲۰۰۱:۶۴؛ ولف، ۱۹۹۶:۱۵۱ و میلر، ۲۰۱۱:۱۰).

- برای تربیت کلیت کودک باید ارتباط کودک با خود را پرورش داد.

تجربه اتصال عمیق با خود، کیفیتی از ارتباط است که عمیقاً مراقبتی و تمدیدشده از معنا و احساس تعلق عمیق است. کودکان از طریق اتصال عمیق با خود، با اقتدار و غنایی در درون مواجه می‌شوند که مبنای توسعه استقلال مرکزی ایشان به‌سوی سفر بزرگ‌سالی، کشف هدف و گشودن قفل خلاقیت می‌شود. طبق این اصل تربیتی، معلمان جهت ایجاد و تقویت این نوع اتصال عمیق، از روش‌هایی مانند زمان دادن به کودکان برای تأمل در خلوت (کسلر^۳، ۲۰۰۱:۱۱۵)، برخی اشکال

1. Rorden
2. bigger picture
3. Kessler

مراقبه^۱، سکوت، غور در باطن^۲ درباره زندگی، حضور ذهن^۳، یوگا^۴، بازی، سرور و شادمانی^۵، گوش دادن به موسیقی، ارج‌گذاری سکوت و فضا، هنر، آزاد بودن برای انتخاب کردن فعالیت‌ها، تجربه ایده‌های خود، اشتباه کردن و ... استفاده می‌کنند (میلر، ۲۰۰۰: ۱۳۷؛ ولف، ۱۹۹۶: ۴۳-۴۲؛ هرت و ۲۰۰۳: ۱۶۴-۱۵۴). مراقبه یک تمرین معنوی بسیار شخصی است که شامل تمرکز عمیق طولانی مدت بر واژه یا عبارت خاصی است (ولف، ۱۹۹۶: ۴۳). غور در باطن نیز از طریق ایجاد فضایی مثبت جهت پرورش روح کودکان مفید است (میلر، ۲۰۰۰: ۱۳۸). حواس جمع، به معنای آگاهی به گونه‌ای غیرداورانه در اینجا و اکنون و شامل توانایی مشاهده محتوای هوشیاری خویش افکار، احساسات، انگیزه‌ها و غیره بدون غرق شدن در عکس‌العمل‌های بدون فکر و عادت‌هاست (هرت، ۲۰۰۳: ۱۵۵-۱۵۴). این عمل به فرد کمک می‌کند تا با توقف افکار تصادفی خویش در زمان حال و تماس با زندگی در فواصل زمانی معین، به آنچه در لحظه انجام می‌دهد توجه کامل داشته باشد. هم‌چنین برای اینکه فرد نسبت به صدای درونش گوشوده باشد، باید مکان‌ها و زمان‌های خاصی را به سکوت اختصاص دهد (همان، ص ۵۹). حرکات کنترل‌شده مانند یوگا نیز یک تمرین باستانی، جهت اتحاد روح و بدن و شامل مجموعه‌ای از حالت‌هایی است که منجر به آرامش بدن به لحاظ کشش فیزیکی اندام و افزایش قدرت تمرکز می‌شود (ولف، ۱۹۹۶: ۴۳-۴۲). بازی، خندیدن، سرور و زیبایی، قلب را گوشوده و روح را تقویت می‌کند (همان، ۸۸). بازی نیز از آن جهت که بازنمایی فعال طبیعت درونی و معنوی کودک است و به کودک کمک می‌کند تا خود را پیدا و بازشناسی کند، یک عمل معنوی است (هرت، ۲۰۰۳، ص ۱۶۴).

- برای تربیت کلیت کودک باید ارتباط کودک با دیگران را پرورش داد.

طبق این اصل، اتصالات اجتماعی مبتنی بر چشم‌انداز زیست‌محیطی، معنوی و جهانی، به کودکان کمک می‌کند تا درکی از شفقت و مهربانی را پرورش و رفتارهای قالبی هر سنی را تعالی دهند (بوساکی، ۲۰۰۱: ۱۶۵). ارتباط با خلق، مربوط به بُعد اجتماعی انسان و به کیفیت و عمق روابط با دیگران، اخلاق، فرهنگ و دین مربوط می‌شود و در قالب عشق، بخشش، گذشت، اعتماد، امید و ایمان به انسانیت بروز می‌کند (فیشر، ۱۹۹۸: ۲۵). پرورش اتصال کودک با دیگران

1. meditation
2. contemplation
3. mindfulness
4. Yoga
5. delight

در گرو استفاده از روش‌هایی مانند معنویت ارتباطی^۱، همدلی، شفقت، اعطا کردن^۲، خدمت کردن، شنیدن با قلب^۳، حقیقی و اصیل بودن^۴ است (هرت، ۲۰۰۳: ۸۱-۶۸ و هرت، ۲۰۰۳: ۲۰۹). به اعتقاد هرت، آن هنگام که کسی یا چیزی را با قلبی گشوده می‌شناسیم، او را عمیق‌تر درک می‌کنیم و به‌طور طبیعی، عشق و شفقت به وجود می‌آید. پیام مسیح، عشق بود و بودا آن را شفقت نامید. عشق و شفقت، ویژگی‌ها و صفاتی هستند که ما را به‌طور کامل، انسان و الوهی می‌کند و ورای خودشیفتگی و به‌سوی اتصال غیرقابل اجتناب با جهان سوق می‌دهد. شنیدن با قلب، به معنای شنیدن برای فهمیدن، قدر نهادن و عشق‌ورزیدن است (هرت، همان). معنویت ارتباطی، درباره صمیمیت، همدلی، اتصال، اجتماع و شفقت است و درباره شیوه‌ای است که با آن، جهان را دیدار کرده و می‌شناسیم. روح در یک دیدار اصیل و گشوده، به زندگی می‌آید و این شیوه‌ای است که با آن می‌توان درون دیگران را دید. واژه همدلی نیز به معنای «احساس درون» است. گاه، کودکان شفقت طبیعی خود را از طریق عطا و بخشش بروز می‌دهند. میوه عشق، خدمت است. وقتی خدمت به دیگران، به‌عنوان ابزاری برای «نیک شدن» یا کسب جایگاهی در بهشت باشد، قدرت ذاتی‌اش را به‌عنوان شیوه‌ای برای شناخت و اتصال با دیگران از دست می‌دهد یا کم می‌شود. خدمت، به‌عنوان شیوه‌ای مستقیم برای شناخت جهان درک می‌شود؛ زیرا فرصتی است برای نزدیک شدن و مسئولیت‌پذیری، اگرچه برای لحظه‌ای باشد و نتیجه آن می‌تواند جاودانه باشد (همان: ۸۱-۶۸). حقیقت‌گویی، حقیقی و اصیل بودن نیز جنبه مهمی در راستای توجه به روح در محیط‌های مختلف است. وقتی در فضایی زندگی کنیم که افراد حقیقت را نمی‌گویند یا حقیقی نیستند، یکپارچگی در آن جامعه فرومی‌ریزد (نقل از میلر، ۲۰۰۰: ۱۱۱).

- برای تربیت کلیت کودک باید اتصال کودک با کل را پرورش داد.

طبق این اصل، کودک با چیزی یا کسی ورای سطح انسانی، با یک علاقه غایی، نیرویی کیهانی، واقعیتی متعالی، جهان هستی یا ... ارتباط برقرار می‌کند (فیشر، ۱۹۹۸: ۲۵) و بر یگانه‌سازی ابعاد مختلف وجود فرد حول محور اتصال با کل بزرگ‌تر تأکید می‌شود (ریچاردز، ۱۹۸۱: ۶۸ و ۵۹). دی‌سوزا^۵ در این راستا اظهار می‌کند که معنویت برای کودکان، سفری به سوی یگانگی غایی

1. Relational spirituality
2. giving
3. listening with heart
4. Truth and Authenticity
5. de Souza

است (۲۰۰۴ و ۲۰۰۶)؛ این سفر ظرفیتی به سوی عمیق‌ترین و گسترده‌ترین سطح اتصال دارد که در آن، فرد - اگرچه به اندازه لحظه‌ای - به تجربه یگانگی بادیگری^۱ - که همان یگانگی غایی^۲ است - دست می‌یابد (هید، ۲۰۰۸ ج: ۳۴؛ هید ۲۰۰۸ ب)؛ از این رو از ویژگی‌های معنوی کودکان نظیر حس درک شده^۳، آگاهی تلفیق‌شده^۴، معنا سازی و جست‌وجوی معنوی جهت اتصال کودک با کل استفاده می‌کنند (همان: ۴۳-۳۸).

- در فرایند تربیت معنوی کودکان باید همه ابعاد وجودی کودک از جمله بعد اخلاقی، عقلانی، عاطفی، جسمانی او پرورش یابد.

طبق اصل فوق، در تربیت معنوی کودکان باید همه ابعاد وجودی کودک در مسیر نیل به یگانگی با کل پرورش یابد. یکی از ابعاد مورد توجه کل‌گرایان پرورش بعد اخلاقی کودکان است. یکی از ویژگی‌هایی که معمولاً به «افراد معنوی» اختصاص داده می‌شود، کیفیت انتخاب‌های اخلاقی ایشان است. انتخاب‌ها در سطح والای رشد اخلاقی است و به خاطر اجتناب یا به دست آوردن چیزی انجام نمی‌شوند بلکه به بهترین شکل در خدمت انسانیت و الوهیت هستند (هرت، ۲۰۰۳: ۷۶-۷۴). هم‌چنین پرورش خرد و حکمت درونی کودک، یکی دیگر از اهداف تربیت معنوی در مدرسه است (میلر، ۲۰۰۱: ۹؛ لنتیری، ۲۰۰۱: ۸؛ ریچاردز، ۱۹۸۱: ۸۲). هرت می‌گوید حکمت، نوعی فعالیت - و شیوه شناخت و بودن - است که از خلال قلب و ذهن گشوده ظهور می‌کند و به واسطه حکمت، به درون پدیده‌ها یا از منظری وسیع‌تر به آن‌ها نگاه می‌کنیم. وجه تمایز حکمت از عقل عریان، آمیختگی و ممزوج شدن آن با قلب است. حکمت فقط درباره آنچه می‌دانیم نیست بلکه به طور خاص درباره چگونه دانستن است (۲۰۰۳: ۱۹ و ۲۷). یکی دیگر از ابعاد مورد توجه کل‌گرایان، توجه به بعد عاطفی است؛ اگر نیازهای روح مورد غفلت واقع شوند، کودک به لحاظ عاطفی، سست یا یک بزرگ‌سال نابالغ می‌شود (ولف، ۱۹۹۶: ۲۳). پرورش زیست درون و تخیل کودک یکی دیگر از حوزه‌های مورد تأکید تربیت معنوی کل‌گرایان است. میلر بر پرورش زیست درون و تخیل کودکان تأکید و به برخی روش‌ها مانند خود زیست‌نگاری، زندگینامه‌نویسی، تصویر/انگاره‌های بصری، خلاقانه نوشتن و ... اشاره می‌کند. اشتاینر نیز به استفاده از هنر، داستان‌ها، اسطوره‌ها و افسانه‌ها برای پرورش خلاقیت کودکان ابتدایی اشاره می‌کند

1. Other
2. Ultimate Unity
3. the felt sense
4. integrating awareness

و آن‌ها را موجب تقویت حیات درونی کودکان می‌داند (میلر، ۲۰۱۱؛ ۲۰۰۰: ۸۷-۸۱؛ ریچاردز، ۱۹۸۱: ۷۵-۶۹).

مفهوم معنویت و تربیت معنوی برای کودکان با تأکید بر دیدگاه اسلام

همان‌طور که یافته‌های تحقیقات مختلف نشان می‌دهد، معنویت از منظر اسلام ناظر به معنایی در ارتباط با خدای تعالی است. در این راستا برخی از محققین اظهار می‌کنند که معنویت در نگاه اسلامی، ناظر به ارتباط با وجودی متعالی، باور به غیب، باور به رشد و بالندگی انسان بر مبنای تنظیم زندگی حول ارتباط با آن وجود متعالی و درک حضور دائمی او در هستی است (غباری بناب و همکاران، ۱۳۸۶). معنویت هم‌چنین، به حالتی نفسانی و ذومراتب اشاره دارد که در ارتباط با خدا یا امر متعالی در روان خود آگاه آدمی از طریق تعقل، جوشش درونی و عمل بیرونی آگاهانه یا ناآگاهانه پدید می‌آید و بر شیوه نظر و عمل شخص تأثیر می‌گذارد (منصور نژاد، ۱۳۸۸: ۲۵؛ نقل از ترک‌زاده و راضی، ۱۳۹۶). بر همین اساس، می‌توان اظهار کرد که معنویت، همان عالم باطن، حقیقت و روح جهان مادی و ظاهری است و به نظر می‌رسد نزدیک‌ترین واژه‌ی قرآنی به آن «حیات طیبه»^۱ است (رودساز و بیسه، ۱۳۹۲). حیات طیبه در لغت، به زندگی پاکیزه و خالص از هر آلودگی (حاجی صادقی و بخشیان، ۱۳۹۳) و در اصطلاح، به حیاتی حقیقی اشاره دارد که در اثر ارتباط با خدا در همه ابعاد وجود حاصل می‌شود؛ از این رو معنویت و حیات طیبه هر دو یک روی سکه‌اند (باقری، ۲۰۱۳). این نوع حیات، درجات و مراتب دارد و به هر نسبت که انسان بر ایمان و عمل صالح خود بیفزاید، حیات طیبه او نیز بیشتر تحقق می‌یابد و بر درجات روحی و تعالی معنوی او افزوده می‌شود. استعداد این مراتب در وجود آدمی به ودیعه نهاده شده است (حاجی صادقی و بخشیان، ۱۳۹۳)، لذا با توجه به مفهوم معنویت از منظر اسلام (قرب الی الله و تحقق حیات طیبه در همه ابعاد وجودی) مرتبه و سطح والای معنویت در ارتباط با خداوند یکتا درک می‌شود. در عین حال، سطوح پایین‌تر آن مانند اتخاذ مشی مبتنی بر اخلاق و انسانیت در ارتباط با خود، دیگران و طبیعت - هر چند فارغ از دین و مذهب باشد - را در بر می‌گیرد و پاسخگویی به آن را ارج می‌نهد (کیانی و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۵۰-۲۴۹).

حال، نظر به ساختار مفهوم معنویت از منظر اسلام، می‌توان اظهار نمود که مبانی فلسفی تربیت

معنوی کودکان به لحاظ هستی‌شناختی، به خداوند، به‌عنوان مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت جهان هستی مرتبط است و به لحاظ معرفت‌شناختی، ناظر به صحت تصور ما درباره وجود خداوند و شناخت اوست، زیرا مبناهای مختلف معرفت‌شناختی حسب مواضع فلسفی خود برای شناخت صحیح مرجع امر معنوی، معیارهای گوناگونی ارائه می‌کنند. این مبانی در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران به‌واسطه ویژگی‌هایی نظیر اکتشافی بودن علم، مطابقت علم با واقع، تناظر سطوح مختلف علم با سطوح مختلف واقعیت، ثبات علم [به لحاظ ویژگی علم با نظر به معلوم] جنبه رئالیستی دارد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۸۶-۷۸)؛ لذا طبق این مبانی یک خدای واقعی وجود دارد که صفاتی واقعی و قابل شناخت دارد و انسان باید شناخت خود را از او تصحیح یا تکمیل نماید. به لحاظ ارزش‌شناختی نیز مفهوم معنویت، ناظر به «تحقق حیات طیبه در همه ابعاد و شئون» است؛ زیرا خداوند از حیث وجودی، خیر بنیادین و بنیاد هر خیر است و حیات طیبه نیز مصداق عینی مفهوم «قرب الی الله» و بیانگر «وضع مطلوب زندگی بشر بر اساس نظام معیار ربوبی است که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام، معیار در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آن، از سوی خداوند به انسان اعطا می‌شود و تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت اصیل زندگی آدمی یعنی قرب الی الله می‌شود» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۹۳-۹۱). بر اساس مبانی به‌دست آمده می‌توان گفت مفهوم تربیت معنوی برای کودکان به لحاظ هستی‌شناختی، ناظر به جست‌وجوی حقیقت درباره وجود خداوند به‌عنوان مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت هستی، در بُعد معرفت‌شناختی ناظر به گسترش شناخت صحیح درباره خداوند و متناظر با بعد ارزش‌شناختی، به تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ابعاد و شئون زندگی کودک اشاره دارد. طبق این مفهوم، باید کودک را به‌سوی کشف حقیقت وجود خداوند، آشنایی با مراتب مختلف واقعیت و درک کامل و منسجم آن، عبور از سطوح عینی و ظاهری عالم طبیعت به‌سوی لایه‌های عمیق‌تر و باطنی جهان هستی هدایت و برای این منظور، از منابع مختلف معرفت و روش‌های متناسب استفاده کرد. هم‌چنین در راستای گسترش شناخت صحیح درباره خداوند، باید به تدریج کودکان را به‌سوی بازشناسی سره از ناسره درباره عقاید خود نسبت به خداوند و امکانات معنوی دین اسلام (ارزش‌ها، اهداف، عقاید و ...) و نیز شناخت امکانات معنوی سایر سنن و چشم‌اندازها هدایت کرد تا کودک، هویت حیات خود و دیگر چشم‌اندازها را درک و درعین حال، آمادگی لازم را برای ارزیابی هویت و ارزش‌های حیات خود در میان چشم‌اندازهای گوناگون کسب کند. در راستای

تحقق حیات طیبه، باید کودک را هدایت کرد تا در همه شئون و ابعاد، از پلیدی‌ها دور و به‌سوی پاکی هدایت شود.

نقد دیدگاه کل‌گرایان بر اساس آموزه‌های اسلامی

نقد مبانی هستی‌شناسی:

- مرجع امر معنوی از منظر این گروه از اندیشمندان یک کل است که ماهیتی نامشخص دارد؛ اما مرجع امر معنوی از منظر دین اسلام، خداوند یکتاست که به‌واسطه صفات و افعالش شناخته می‌شود. از منظر علامه طباطبایی «حیات معنوی، حیات قُرب و مشاهده است که شرط آن بندگی و اخلاص در بندگی است. حیات ظاهری همین خوردن و خوابیدن و ... است و حیات معنوی به انجام اعمالی است که در آن‌ها مشاهده حق و تقرب به حق باشد» (رخشاد، ۱۳۸۴، ص ۳۴۴؛ نقل از باغگلی، ۱۳۹۲، ص ۴۸). وی با تکیه بر دیدگاه قرآن، معنویت را شناخت خدا و ماورای طبیعت و ایمان به آن می‌داند و انسان را شایسته‌ترین آیت و دروازه برای پرداختن به معنویت و ایمان به غیب و ملکوت معرفی می‌کند (همان، ص ۶۷۱).
- از دیدگاه کل‌گرایان، کلیت به معنای آن است که همه واقعیت، یکی است و همه عناصر واقعیت به لحاظ معنوی به یکدیگر وابسته هستند. طبق این رویکرد، کل‌گرایی، به یگانگی خدا، طبیعت و انسان‌ها اشاره دارد اما از دیدگاه اسلام، خداوند مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت هستی و خالق همه هستی است؛ بنابراین جهان، افزون بر اینکه ماهیت «از اویی» دارد، به‌سوی «او» نیز در حرکت است و غایت تمام مراتب وجود اوست، چنان‌که در قرآن کریم می‌فرماید: «هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ»^۱.
- به نظر می‌رسد کل‌گرایان قائل به نوعی وحدت وجود هستند؛ اما وحدت وجود موردنظر آنان، همه‌خدایی است حال‌آنکه در عرفان اسلامی نیز از وحدت وجود سخن رفته است که مبحثی عمیق و با دقایق و ظرایف بسیار است و درباره وجود خداوند یکتا و نوع رابطه خلق با او سخن می‌گوید؛ بنابراین استفاده از عبارت وحدت وجود در دیدگاه کل‌گرایان

و عرفان اسلامی، فقط اشتراک لفظی است (شیروانی و فتحعلی‌خانی، ۱۳۹۴).^۱

نقد مبانی انسان‌شناسی:

- بر اساس رویکرد کل‌گرایان، انسان ماهیتاً موجودی معنوی است (ولف، ۱۹۹۶: ۲۹؛ هید، ۲۰۰۸ ب؛ هرت، ۲۰۰۳: ۷ و ریچاردز، ۱۹۸۰) که بُعد روحانی او نسبت به بُعد جسمانی‌اش، اصالت بیشتری دارد. طبق دیدگاه اسلامی نیز انسان موجودی جسمانی - روحانی است که بُعد روحانی او و الزامات معنوی آن، بخش اصیل و عامل تعیین‌کننده تحولات انسانی، اجتماعی و تاریخی وی است (یزدی و روحانی، ۱۳۹۳). این گرایش‌های معنوی و روحی همان میل و گرایش به خدا و معنویات است که در ابتدا حالتی نهفته دارد ولی به واسطه تلاش و مراقبت خود فرد، آشکار می‌شود و به رشد و شکوفایی می‌رسد. تحقق کمال واقعی این گرایش‌های روحی و معنوی، همانا «قرب الی الله» است (مصباح یزدی، ۱۳۸۶: ۳۳-۳۲).

نقد مبانی معرفت‌شناسی:

- در رویکرد کل‌گرایان چستی کل و نحوه شناسایی آن مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. در واقع، کل بزرگ‌تر می‌تواند برای هر کسی متفاوت باشد یا گزینه‌های مختلفی به‌عنوان کل بزرگ‌تر وجود داشته باشد؛ اما طبق رویکرد اسلامی، خداوند مرجع امر معنوی و مبدأ و منشأ جهان و یگانه رب حقیقی همه موجودات عالم است. حقیقت هستی در ذات خود، همان واجب‌الوجود است که اصل تمام موجودات و مقوم آن‌ها و دارنده بالاترین مرتبه از هر کمالی است. «آفرینش جهان هستی غایتمند و خداوند غایت همه موجودات است؛ بنابراین جهان افزون بر اینکه ماهیت «از اوی» دارد، به‌سوی «او» نیز در حرکت است و غایت تمام مراتب وجود اوست» (سند تحول، ۱۳۹۰: ۵۲-۵۰)؛ لذا مطابق با دیدگاه اسلامی، بر هدایت افراد جهت کشف حقیقت وجود خداوند تأکید می‌شود. قرآن کریم اصل وجود واقعیات عینی را که متضمن نفی سفسطه است مسلم دانسته و آیات فراوانی از قرآن به معرفی واقعیات بیرونی پرداخته است (انعام، ۱۰۲)، فرشتگان (نجم، ۲۶)، آسمان‌ها و زمین (ابراهیم، ۳۲)، بهشت و جهنم (الرحمن، ۴۳ و ۴۶) و ... همگی بخشی از واقعیاتی هستند که قرآن کریم از بودنشان خبر می‌دهد و در آموزه‌های اسلامی

۱. نشست «تبیین رویکردهای غربی به تربیت معنوی کودکان»، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، مورخ ۱۳/۸/۱۳۹۴.

از انسان خواسته شده تا در شناخت خود، محیط خویش فارغ از پندارها و ذهنیات، هر چیز را همان طور که هست با همه خصوصیات واقعی اش و با همه ابعاد مختلف و پیوستگی ها و وابستگی هایش بشناسد. هر بهره‌ای از وجود که به موجودی تعلق گرفته، از خدا نشأت یافته است؛ لذا وراى طبیعت و هستی مادی (عالم طبیعت)، مراتب و سطوح بالاتری از واقعیت، عوالم دیگر و موجودات غیر محسوس نیز وجود دارد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۵۰-۴۹) که در رأس همه آن‌ها وجود خداوند است.

- دیدگاه کل‌گرایان به لحاظ معرفت‌شناختی استفاده از منابع مختلف معرفت مانند عقل، حواس و شهود، الهام را می‌پذیرد اما با توجه به اینکه درباره استفاده از وحی به‌عنوان یکی از منابع شناخت سخنی نمی‌گوید، می‌توان اظهار نمود که «وحی» را به‌عنوان یکی از منابع شناخت به رسمیت نمی‌شناسد. این امر یکی از وجوه افتراق رویکرد کل‌گرایان با دیدگاه اسلامی است؛ زیرا مطابق دیدگاه اسلامی، منابع شناخت عبارت‌اند از حواس، عقل، الهام، شهود و وحی (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۸۴-۸۲). در این راستا می‌توان به برخی از آیات قرآن کریم که ناظر بر منابع شناخت فوق‌الذکر است، استناد کرد؛ برای نمونه آیه ۷۸ سوره نحل، به نقش حواس به‌عنوان یکی از منابع شناخت، آیات ۱۶۴ سوره بقره و ۱۰ سوره ملک، به عقل به‌عنوان یکی دیگر از منابع کسب معرفت، آیات ۶۹ سوره عنکبوت و ۷ سوره قصص به الهام به‌عنوان یکی از منابع شناخت (فیض کاشانی ترجمه صاحبی، ۱۳۷۲، ج ۵: ۵۱، آیات ۱۵۱ بقره و ۱۱۳ نساء) و به وحی به مثابه منبع دیگر کسب معرفت (طباطبایی، ۱۳۴۶، ج ۵: ۱۲۹؛ نقل از اکرمی، ۱۳۹۰: ۶۸) اشاره دارند.

- هم‌کل‌گرایان و هم‌دیدگاه اسلامی بر تهذیب نفس و رفع موانع درونی و بیرونی در مسیر کسب شناخت دقیق تأکید می‌کنند. در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران نیز بر وجود موانع درونی و بیرونی فراوان (نظیر لجاجت، سطحی‌نگری، پندار‌گرایی، شخصیت، تقلید کورکورانه، غرور و استبداد رأی) در مسیر فهم و شناخت انسان اشاره می‌شود و آن را زمینه‌ساز عدم نیل انسان به دانش قطعی می‌داند (همان: ۸۶).

نقد رویکرد تربیتی:

- به نظر می‌رسد دیدگاه معنوی کل‌گرایان از آن حیث که ناظر بر همه‌خدایی است، وسعت و قدرت شمول دارد زیرا کل بزرگ‌تر، می‌تواند خدا یا یک علاقه‌کیهانی، هستی، عشق، دیگری بزرگ‌تر و ... باشد؛ بنابراین می‌تواند در بستر دینی، بیرون از دین و ضد دین کاربرد داشته باشد؛ اما در عین حال این امر زمینه‌ساز عدم اعتبار رویکرد کل‌گرایان به لحاظ معنوی می‌شود زیرا رویکرد معنوی به تربیت، باید قادر به توانمندسازی متربی جهت مواجهه نقادانه با گزینه‌های مختلفی باشد که به‌عنوان حقیقت غایی، هدف و ارزش غایی زندگی، مرجع امر معنوی قرار می‌گیرند نه اینکه همه گزینه‌ها را به‌طور یکسان حقیقت تلقی کند. این در حالی است که مفهوم معنویت طبق دیدگاه اسلامی ناظر به مفهوم قرب الی‌الله است (کیانی و دیگران، ۱۳۹۴) و این مفهوم، هم در بستر دین و هم خارج از بستر دین موضوعیت دارد. مفهوم قرب الی‌الله، مفهومی چندوجهی با مراتب مختلف است از این‌رو، صرفاً مختص دین‌داران نیست و می‌تواند مراتبی داشته باشد که علاوه بر دین‌داران، شامل غیر دین‌داران نیز شود. این سطح از معنویت ناظر به معانی و ارزش‌هایی است که کودک در ارتباط با خود، اجتماع، فرهنگ و محیط پیرامون شناسایی می‌کند یا می‌سازد. این سطح از معنویت را می‌توان معنویت پیش‌دینی نامید که چارچوب نظام معیار دینی نیز آن را برمی‌تابد از این‌رو، طبق دیدگاه اسلامی تربیت معنوی کودکان، مفهومی وسیع و ذومراتب است که قادر به پرورش معنویت کودکان با زمینه‌های مختلف دینی و غیردینی است (کیانی و دیگران، ۱۳۹۴: ۲۵۳ و ۱۶۳).
- در رویکرد معنوی کل‌گرایان به تربیت، توسعه سواد معنوی متربی از امکانات معنوی ادیان و چشم‌اندازهای مختلف مورد توجه کافی قرار نمی‌گیرد. این امر یکی از نقاط ضعف رویکرد کل‌گرایان است. این در حالی است که طبق آموزه‌های اسلامی بر لزوم توسعه سواد و آگاهی نقادانه متربی نسبت به دین خود و سایر ادیان و سنن تأکید می‌شود. همچنان که علامه جعفری اظهار می‌نماید که «هیچ انسانی نمی‌تواند ادعای برخورداری از «حیات معقول» نماید مگر اینکه از هویت، اصول و ارزش‌های حیات خویش آگاه باشد. پس این حیات معقول بدون آگاهی قابل تحقق نیست و مسلم است که این آگاهی محصول تکاپوهای فکری و عقلانی در شناخت هویت، اصول و ارزش‌های حیات انسانی

است. این ویژگی (لزوم آگاهی به حیات) «آن چنان که هست» و «آن چنان که باید باشد» مفاد آن آیه قرآنی است که می‌فرماید «لیهلک من هلك عن بینة و یحیی من حی عن بینة» (تا کسی که هلاک می‌شود و زندگی او تباہ می‌گردد مستند به دلیل روشن باشد و کسی که زندگی می‌کند، زندگی‌اش مستند به دلیل روشن باشد). مطابق این آیه شریفه، آن انسان که نتواند آگاهی به حیات داشته باشد و نتواند شایستگی حیات خود را در هر موقعیتی که قرار می‌گیرد با دلیل روشن اثبات نماید، زندگی او حیات معقول نبوده، بلکه پدیده‌ای ناآگاه و در مجرای قوانین طبیعت و زورگویی‌ها و زورآزمایی‌های هموعان ناآگاه خود و تسلیم محض است» (۳۹-۴۰:۱۳۶۰).

- رویکرد کل‌گرایان به تربیت معنوی کودکان، از این حیث که بر تربیت کلیت کودک تأکید می‌کند با تربیت معنوی کودکان از منظر اسلام سازگار است؛ زیرا طبق دیدگاه اسلامی نیز معنویت، ناظر به معنایی مرتبط با خداوند، شناخت و قرب به او و تحقق حیات طیبه در همه ساحت‌های وجودی کودک است.
- درعین حال، برخی از اصول و روش‌های تربیت معنوی کل‌گرایان مانند استفاده از هنر و رویکرد هنری در آموزش و تربیت معنوی کودکان (محصص، ۲۰۱۶)، تقویت ارتباط کودک با طبیعت، زمین و مراقبت از آن، استفاده از حس و روش‌های تجربی و در فرایند تربیت معنوی، پرورش تخیل کودک (خانی و طامه، ۱۳۹۵) با رویکرد اسلامی به تربیت معنوی کودکان همسو است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تبیین مفهوم تربیت معنوی برای کودکان، مبانی و دلالت‌های آن بر اساس رویکرد کل‌گرایان آغاز شد و سپس با نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی خاتمه یافت. در بخش نخست روشن شد که مفهوم معنویت از منظر کل‌گرایان، نوعی آگاهی و هوشیاری مرتبط با حضور روح به‌عنوان یک اصل اساسی در کل جهان هستی است نیز، فرایندی ارتباطی و تعالی‌بخش در چهار سطح ارتباط با خود، دیگران، محیط و کل است. هم‌چنین جلوه‌هایی نظیر رشد فضایل انسانی، ترس توأم با احترام، شگفتی، صلح، عشق و ... دارد.

در ادامه، مبانی فلسفی رویکرد کل‌گرایان و مفهوم تربیت معنوی برای کودکان و دلالت‌های

تربیتی آن تبیین گردید. طبق دیدگاه کل‌گرایان تربیت معنوی کودکان ویژگی‌های زیر را دارد:

الف) تربیت کل‌گرا بر پرورش ابعاد مختلف وجود فرد و یگانه‌سازی آن‌ها تأکید می‌کند و تقویت روح را وظیفه اصلی تربیت می‌داند؛

ب) این نوع تربیت به دنبال رشد کلیت فرد در ارتباط با خود، اجتماع، طبیعت و کل است؛

ج) تربیت، تعادل، شمول و اتصال است. هدف این نوع تربیت آن است که درنهایت، کودک به سوی اتصال و یگانگی با جهان هستی یا کل و ساختن و یافتن معنای زندگی خود حرکت نماید. برخی از مهم‌ترین اصول تربیت معنوی کل‌گرایان، پرورش ارتباط و اتصال کودک با طبیعت و محیط پیرامون، خود، دیگران و نیز با کل است. هم‌چنین بر اصل پرورش کلیت کودک یعنی پرورش بعد عاطفی، عقلانی، جسمانی و سایر ساحت‌های کودک تأکید می‌کند و از روش‌های متناسب با هر اصل جهت تربیت معنوی کودکان استفاده می‌کند. علاوه بر این، طبق مفهوم معنویت از منظر اسلام و ساختار آن، روشن شد که مفهوم تربیت معنوی برای کودکان ناظر به جست‌وجوی حقیقت درباره وجود خداوند به‌عنوان مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت هستی، گسترش شناخت صحیح درباره او و تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ابعاد و شئون زندگی کودک است. یافته‌های تحقیق در بخش نقد و ارزیابی نیز نشان می‌دهد که فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران نمی‌تواند از مفروضات و مبانی فلسفی رویکرد کل‌گرایان بهره‌ای گیرد؛ چراکه مرجع امری در رویکرد مذکور، امری موهوم است که ناظر به نوعی وحدت وجود مبتنی بر همه خدایی و یگانگی انسان، طبیعت و خداست. بر اساس این دیدگاه، مرجع امر معنوی (کل) عبارت است از امری مانند طبیعت، جهان هستی، یک امر متعالی، یک دیگری بزرگ‌تر از خود، عشق و ...؛ این در حالی است که طبق آموزه‌های اسلامی، مرجع امر معنوی وجودی واحد و مشخص است که او را به واسطه صفات و افعالش می‌توان شناخت. درعین حال، فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران ضمن تکیه بر مبانی فلسفی و دینی خود، می‌تواند از برخی اصول و روش‌های تربیت معنوی کودکان از منظر این رویکرد استفاده کند. به‌عنوان مثال، توجه به پرورش ابعاد مختلف وجود فرد و یگانه‌سازی آن‌ها، تقویت روح، توجه به بعد درونی و بیرونی کودک، ایجاد اتصال میان بدن، ذهن و روح، بین دانش و فرایند، تفکر خطی و شیوه‌های شهودی کسب شناخت، ارزیابی کمی و کیفی و تجارب انسانی، ایجاد ارتباط بین عناصر مختلف مانند برنامه درسی، دانش‌آموز و معلم، میان فرد و گروه (جامعه) و فرد و طبیعت از نکات و آموزه‌های تربیتی مثبت این دیدگاه است.

منابع

- قرآن کریم
- نهج البلاغه، سیدرضی شریف، نسخه الکترونیکی.
- اکرمی، کاظم (۱۳۹۰)، *مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت)، تهران.
- 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، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۶۰)، *حیات معقول*. نشر اسراء.
- سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰).
- سهرابی، فرامرز (۱۳۸۸)، *هوش معنوی، هوش انسانی*، فصل‌نامه روان‌شناسی نظامی، س ۱، ش ۱: ۶۶-۶۳.
- شجاعی، محمدصادق (۱۳۸۶)، *نظریه نیازهای معنوی از دیدگاه اسلام و تناظر آن با سلسله مراتب نیازهای مازلو*، دو فصلنامه مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ش ۱، ۸۷-۱۰۶.
- شورت، آدموند سی (۱۳۸۸)، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت)، تهران.
- صمدی، پروین (۱۳۸۵)، *هوش معنوی*، فصل‌نامه اندیشه نوین تربیتی، س ۲، ش ۳ و ۴: ۹۹-۱۱۴.
- یدالله‌پور، محمدهادی؛ فاضلی‌کبریا، مهناز (۱۳۹۳)، *بررسی تطبیقی هوش معنوی در اسلام و روان‌شناسی مازلو*. نشریه اسلام و سلامت، س ۱، ش ۱: ۵۷-۴۸.
- کیانی، معصومه (۱۳۹۴)، *تبیین مفهوم تربیت معنوی برای کودکان در غرب و نقد آن با تأکید بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، به راهنمایی محمود مهرمحمدی و علی‌رضا صادق‌زاده قمصری، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- کیانی، معصومه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق‌زاده قمصری، علی‌رضا؛ نوذری، محمود و باقری؛ خسرو (۱۳۹۴)، *مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمانان*، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، س ۷، ش ۲: ۱۱۸-۹۷.
- بیاتی، مهدی؛ هاشمی‌مقدم، سیدشمس‌الدین؛ فقیهی، علیرضا (۱۳۹۶)، *طراحی و اعتبارسنجی مدل تربیت معنوی و اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی*. مجله پژوهش‌های اخلاقی، ش ۲۹: ۱۹۴-۱۶۷.
- داورنیا، مریم؛ پروینیان، مژگان (۱۳۹۷)، *معنویت برای کودکان با تکیه بر آرای آیت‌الله شاه‌آبادی (س) و امام‌خمینی (ره)*، مجله فلسفه و کودک، ش ۱۷: ۱۰۲-۸۵.
- غباری‌بناب، باقر؛ سلیمی، محمد؛ سلیمانی، لیلی و نوری‌مقدم، ثنا (۱۳۸۶)، *هوش معنوی*، مجله اندیشه نوین دینی، دوره ۳، ش ۱۰، ۱۴۷-۱۲۵.

ترک‌زاده، جعفر؛ راضی، الهام (۱۳۹۶)، تأملی بر معنویت محیط‌کاری از منظر رویکرد اسلامی و غربی: کاربرد در رفتار سازمانی. دوفصلنامه اسلام و مدیریت، دوره ۶، ش ۱۱، ۱۷۴-۱۴۹.

رودساز، حبیب؛ بیشه، مجید (۱۳۹۲)، نقش معنویت اسلامی در بروز رفتار شهروندی سازمانی، فصلنامه مدیریت منابع در نیروی انظمایی، ش، ۴: ۱۰۴-۸۱.

حاجی صادقی، عبدالله؛ بخشیان، ابوالقاسم (۱۳۹۳)، مفهوم‌شناسی و حقیقت‌یابی حیات طیبه از منظر قرآن، مجله انسان‌پژوهی دینی، ش ۳۱، ۱۸۵-۱۶۵.

حسین‌زاده یزدی، مهدی؛ حسینی روحانی، حمیده‌سادات (۱۳۹۳)، جایگاه اصالت روح در مبانی انسان‌شناختی علوم اجتماعی از منظر شهید مطهری، فصلنامه اسلام و مطالعات اجتماعی، شماره ۲، پیاپی ۵: ۲۲-۲.

خانی، محمدحسین؛ طامه، بتول (۱۳۹۵)، سبک‌های معنوی کودکان در شناخت خداوند: یک پژوهش کیفی، فصلنامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان دانشگاه علامه طباطبایی، س ۲، ش ۵: ۸۳-۶۹.

محمصص، مرضیه (۱۳۹۵)، اصول و مبانی «تربیت هنری» از منظر آیت‌الله جوادی آملی، فصلنامه بصیرت و تربیت اسلامی، ش ۵، ۸۳-۶۹.

مصباح‌یزدی، محمدتقی (۱۳۸۶)، در جست‌وجوی عرفان اسلامی، چاپ اول، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، قم.

- 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* (pp. 809-819). Springer.
- Adams, K. (2014). Spiritual development in schools with no faith affiliation: the cultural ambivalence towards children's spirituality in England. In J. Watson & et al. (Eds.), *global perspectives on spirituality and education* (pp. 21-33). Routledge.
- Bagheri Noparast, Kh. (2013). Physical and spiritual education within the framework of pure life. *International Journal of Children's Spirituality*, 18 (1): 41-61.
- Best, R. (2006). In defense of the concept of spiritual education: a reply to Roger Marples. *International Journal of Children's Spirituality*, 11 (2): 1-11.
- 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: Rutledge.
- Becker, A. L. (2009). Ethical considerations of teaching spirituality in the academy. *Nursing Ethics*. 16 (6): 697-706.
- Bosacki, S. L. (2001). "Theory of mind" or "theory of the soul?" The role of spirituality in children's understanding of mind and soul. In J. Erricker, C. Ota; & C. Erricker (Eds.), *spiritual education; cultural, religious and social differences, new perspectives for the 21st century* (pp. 156-168). Sussex Academic Press.
- Boynton, Heather Marie. (2011). Children's spirituality: epistemology and theory from various helping professions. *International Journal of Children's Spirituality*, 16 (2): 109-127.
- Dallaire, M. (2011). *Teaching with the wind: spirituality in Canadian education*. United Kingdom: University Press of America.
- Dillen, A. (2014). The complex flavor of children's spirituality in Flanders: fostering an open catholic spirituality. In J. Watson & et al. (Eds.), *Global perspectives on spirituality and education* (pp. 45-58). Routledge.

- Erricker, J. (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). Springer.
- Erricker, J. Erricker, C. (2006). Spiritual and moral development: a suitable case for treatment. In A. Thatcher (Eds.), *Spirituality and education* (pp. 124- 139). Springer.
- Gellel, A. M. (2014). An emerging approach to spiritual development through religious education in Maltese schools. In J. Watson & et al (Eds.), *Global perspectives on spirituality and education*, (pp. 58-71). Routledge.
- Hart, T. (2003). *The secret spiritual world of children*. Novato, California: New World Library.
- Hyde, B. (2008). The identification of four characteristics of children's spirituality in Australian Catholic primary schools. *International Journal of Children's Spirituality*, 13 (2), 117–127.
- Hyde, B. (2008). The identification of four characteristics of children's spirituality in Australian Catholic primary schools. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(2): 117–127.
- Hyde, B. (2008). *Children and spirituality: searching for meaning and connectedness*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hay, D., Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (revised edition). London: Jessica Kingsley.
- Irving, A. (1998). *Personal learning: how can religious/spiritual education in the primary school contribute?* MA thesis, University of Durham, School of Education.
- Katz, Y. (2014). *Spirituality in Israeli state Jewish education: possible guidelines for national education systems*. In J. Watson & et al. (Eds.), *global perspectives on spirituality and education* (pp. 83-99). Routledge.
- Lantieri, L. (2001). *A vision of schools with spirit*. In L. Lantieri. (Ed.), *schools with spirit nurturing the inner lives of children and teachers* (pp. 7-21). Wilsted & Taylor Publishing Services.
- Lau, N. Z. (2009). *Cultivation of mindfulness: promoting holistic learning and wellbeing in education*. In M. De Souza & et al. (Eds.), *international handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (Chapter 3). Springer.
- Mercer, J. A. (2006). *Capitalizing on children's spirituality: parental anxiety, children as consumers, and the marketing of spirituality*. *International Journal of Children's Spirituality*, 11. (1): 23–33.
- Miller, J. (2000). *Education and the soul: toward a spiritual curriculum*. United States of America: State University of New York Press.
- Miller, J. P. (2011). *Transcendental learning: the educational legacy of alcott, Emerson, Fuller, Peabody and Thoreau*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ney, R. (1998). *Psychological perspective on children's spirituality*. Doctoral thesis. University of Nottingham.
- Spiritual, moral, social and cultural development: an Ofsted discussion paper. Ofsted, 1994. Page 8.
- Ratcliff, D. (2010). *Children's Spirituality: past and future*. *Journal of Spiritual Formation & Soul Care*, 3 (1): 6–20.
- Richards, M. C. (1980). *Toward wholeness: Rudolf Steiner education in America*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Taplin, M. (2014). *A model for integrating spiritual education into secular curricula*. *Margaret International Journal of Children's Spirituality*, 19 (1): 4–16.
- Watson, J., De Souza, M., Trousdale, A. (2014). *Global perspectives and contexts for spirituality in education*. In J. Watson & et al. (Eds.), *global perspectives on spirituality and education* (pp. 294-315). Routledge.

- Wolf, A. D. (2010). *Nurturing the spirit in non-sectarian classrooms*. Santa Rosa, California: Parent child press.
- Wright, A. (2000). *Spirituality & education*. London: Rutledge.
- Rossiter, G. (2009). The spiritual and moral dimension to the school curriculum: a perspective on across-the-curriculum-studies. in M. De Souza & et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*, (pp. 679–696). Springer.
- Rossiter, G. (2011a). Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part II: a personal development basis. *Journal of Christian Education*, 54(3): 15-27.
- Rossiter, G. (2011b). Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part I: The contribution of religious education. *Journal of Christian Education*, 54(3): 4-15.
- Rossiter, G. (2013). A perspective on spiritual education in Australian schools; the emergence of nonreligious personal development approaches. In J. Watson., M. De Souza & A. Trousdale (Eds.), *In global perspectives on spirituality and education* (pp. 140-152). New York: Rutledge.



تبيين التربية الروحية للأطفال من وجهة نظر الشموليين وتقدها مع التوكيد على التعاليم الإسلامية

معصومة كيانى *

الغرض من هذه المقالة هو شرح التربية الروحية للأطفال من وجهة نظر الشموليين وتقدها مع التوكيد على التعاليم الإسلامية. لهذا الغرض ، فى الجزء الأول من المقالة ، باستخدام طريقة البحث التليفيقى او البحث السنترز ، تم شرح النهج الشامل للتربية الروحية للأطفال فى أبعاد الأسس الفلسفية ، ومفهوم التربية الروحية للأطفال وآثارها التربوية. فى القسم الثانى ، مع الاستفادة من الفلسفة الانتقادية مع التوكيد على النظرة الإسلامية ، يتم نقد نهج الشموليين بالنسبة الى التربية الروحية للأطفال. ولتحقيق هدف البحث ، وباستخدام طريقة كرة الثلج أيضاً ، تم اختيار أهم مفكرى التربية الشاملة فى الغرب فى مجال التربية الروحية للأطفال و وفقاً لمعايير معينة ، تم اختيار ودراسة أهم آثارهم. تظهر نتائج البحث أن أسس الفلسفية لمنهج الشموليين تتعارض مع التعاليم الإسلامية. لأن مرجع الامر الروحانى ، حسب منهج الشموليين ، امر غامضة وخيالية. كما يحكى هذا النهج نوعاً من وحدة الوجود مبنتنا على ألوهية الكل و وحدانية الإنسان والطبيعة والله. ومع ذلك ، ووفقاً للتعاليم الإسلامية ، فإن مصدر الروحانية هو موجود واحد (الله سبحانه وتعالى) الذى يمكن أن يعرف بصفاته وأفعاله. وفى الوقت نفسه ، فإن النهج المذكور يحتوى على نقاط وأساليب تربوية مفيدة و مناسبة، التى تتوافق مع التعاليم الإسلامية ؛ مثل الاهتمام بتربية عمومية الطفل والتربية الفنية.

الكلمات الرئيسية: نهج شمولى؛ التربية الروحية للأطفال ؛ النقد؛ التعاليم الإسلامية.

Exploring Spiritual Education for Children from the Holism Perspective and Its Critique with Emphasis on the Islamic Teachings

Masoumeh Kiani *

The purpose of this article is to explore spiritual education for children from the perspective of holism and its critique with emphasis on Islamic teachings. For this purpose, in the first part of the article, using the method of integrated research or synthesis research, the holistic approach to children's spiritual education in the dimensions of philosophical foundations, the concept of spiritual education for children, and its educational implications are explained. In the second part, employing the method of critical philosophical exploration and emphasizing the Islamic perspective, the holistic approach to the spiritual education of children is criticized. To achieve the research goal, also using the snowball method, the most important thinkers of holistic education in the West in the field of spiritual education for children were selected and according to special criteria, their most important works were selected and examined. The research findings showed that the philosophical foundations of the holistic approach are incompatible with the Islamic instructions. Because the reference of the spiritual in the whole approach is an ambiguous and imaginary thing. Also, this approach implies a kind of unity of existence based on all divinity, and the unity of man, nature and God. While according to the Islamic teachings, the source of spirituality is a single existence (Allah) that can be known through his attributes and actions. At the same time, this approach has useful and appropriate training tips and methods that are compatible with the Islamic instructions. Such as paying attention to the nurturing of the child as a whole, the use of artistic education.

Keywords: *Holism; Spiritual Education for Children; Critique; the Islamic Instructions.*

* Assistant Professor, Department of Educational and Training Philosophy, College of Humanities, Bou Ali Sina University, Hamedan, Iran.