

عرض النموذج الإسلامي في التربية الروحية للأطفال

نوع برسـت	خسرو باقرى	على رضا صادق زاده	محمود نوذرى	محمد مهرمحمدى	معصومه كيانى*
أستاذ في فرع فلسفة التربية بجامعة طهران	أستاذ مساعد في فرع فلسفة التربية بجامعة تربیة مرکز بحوث الحوزة والجامعة	أستاذ مساعد في فرع فلسفة التربية بجامعة تربیة مدرس	أستاذ دراسات المناهج الدراسية بجامعة تربیة مدرس	طالب دكتوراه في فرع فلسفة التربية بجامعة تربیة مدرس	E-mail: kianymasumeh@yahoo.com الكاتبة المسؤولة

١٤٣٧/٠٢/٥٥ تاريخ القبول:

١٤٣٦/١١/٨ تاريخ الوصول:

الملخص

علي الرغم من أن "التربية الروحية لدى الأطفال" أخذت تنموا كفرع علمي في الجامعات، إلا أنها لم تحظ بالاهتمام في النظام التربوي للجمهورية الإسلامية الإيرانية. إثر ذلك ويسبب عدم توافر النماذج والنظريات العلمية بالنسبة إلى النشأة الروحية لدى الأطفال في مجال التربية، فسحت المجال لنشر بعض النظريات التربوية في التنمو والتربية التي لا تشتمل على البعد الروحي للأطفال. فمن هنا نجد من الضروري القيام بملء الفراغات في مجال التنظير التربوي. ويحاول البحث الحصول على نموذج إسلامي في مجال تربية الأطفال الروحية على أساس فلسفة التربية للجمهورية الإسلامية الإيرانية بما تحتوي على أبعاد وجودية ومعرفية وقيمية وإنسانية. ويظهر من هذا النموذج أن مفهوم التربية الروحية للأطفال مفهوم شامل يستوعب جميع شؤون حياة الطفل وله مستويات مختلفة فيما قبل الديانة وبعد الديانة، وعلى أساس هذا النموذج، فإن الطفل يبني لنفسه المعنى ويستجده. وأسلوب هذا البحث و في بيان مفهوم التربية الروحية للأطفال، أسلوب التحليل الإستعلائي، وفي إنتاج الأصول التربوية، أسلوب الاستنتاج القياسي لـ "فرانكنا".

الكلمات الرئيسية: النموذج الإسلامي، التربية الروحية، الطفل، الأنثولوجيا (علم الوجود)، الإبستيمولوجيا (نظرية المعرفة)، الأكسيولوجيا (علم القيم)، الأنثربولوجيا (علم الإنسان)

١. مشكلة البحث

بعد تشعب الفهم حول مفاهيم الروحية والقيم والحقيقة الغائية للحياة الإنسانية، وكثرة استخدامها في ساحة المعرفة والثقافة، فإن الجميع يعترف بضرورة مناقشة القضايا بالنسبة إلى التربية الروحية للأطفال، وبخاصة بعدما نلاحظ تواجد التيارات غير الدينية والحداثة الدينية وحتى التيارات المناهضة للدين على الساحة، وليس هذا إلا من أجل أن التربية هي بمثابة أهم أداة تساعد الطفل في إتخاذ مسيرته الروحانية على الفهم والإستيعاب وال بصيرة.

إن عدم إقبال الأطفال للدين، يمكن في سوء التصرف معه تجاه الدين، حيث إنه تم التأكيد علي ظواهر الدين وأحكامه، وتم التغافل بالنسبة إلى المستويات العميقية من الديانة وحققتها. ومن أسباب ذلك هو اتخاذ الأساليب

التعليمية غير مشوقة لتعليم الدين، وكذلك محاولة تلقين المعارف بدل فهم الدين وبدل البصيرة تجاه حقائقه. وكذلك نرى أن الحياة العصرية تركزت على التقدم الاقتصادي كأهم قضية ومحاذاته تعود الناس على الثقافة الاستهلاكية والمادية. وكل هذا سبب عدم رغبة الأطفال للدين، أضف إليها سهولة تناول وسائل الإعلام والانترنت، وأيضاً شيوع بعض المشاكل الأخلاقية بين الأطفال والمرأهقين، وساهم هذا أيضاً في ضعف علاقة الطفل بنفسه وبربه وبعام الكون، فمن هنا فإن التربية الروحية للأطفال لفتت إنتباه المنظرين التربويين.

ومن خلال دراسة هذا الموضوع في الغرب نجد أنه وعلى رغم من اهتمام نظم التربية في بعض الدول مثل بريطانيا بهذا الموضوع (آدامز، ٢٠١٤ م) إلا أنه لم يتبوء موقعه المناسب في نظام التربية في إيران، ويمكن القول بأنه لوحظ بجانب التربية الدينية وفي ضمنها. فلا بد إذن من محاولة بيان النموذج الإسلامي للتربية الروحية للأطفال علي أساس فلسفة التربية في الجمهورية الإسلامية الإيرانية، هذا النموذج علي المباني الفلسفية والتعریف بهفهوم التربية الروحية للأطفال وبيان أهداف هذه الساحة التربوية ومبادئها ومراحلها.

ومن أجل الحصول علي هذا الغرض، نستفيد من بيان وجهات نظر المخالفين ونقدّها لأجل بيان النموذج الإسلامي وتوضيح علاقه هذا النموذج المختار بباقي وجهات النظر. وما أن التربية الروحية للأطفال في مختلف المجتمعات تتبّني علي مبانيها الفلسفية المختصة بها، فيكون من المناسب بناء النموذج المطلوب هنا علي أساس فلسفة التربية في إيران. ففي هذا البحث العلمي أتخذت "وثيقة التحول البنوي لنظام التربية الرسمية العامة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية" معياراً نظرياً لإجراء البحث. وذلك لأن المجتمع الإيراني هو مجتمع متدين ومسلم، والوثيقة المذكورة مبنية علي تعاليم الإسلام والوثيقة هذه معترف بها في نظام الحكم للجمهورية الإسلامية الإيرانية.

وسينتارو المقال في الفصل الأول تعريف "الروحانية" من المنشقين الديني وغير الديني وكذلك من منظار فلسفة التربية للجمهورية الإسلامية، وبعد ذلك نتعرّف علي أهمّ الآراء في التربية الروحية للأطفال. وفي الفصل الثاني يتبيّن مفهوم "التربية الروحية للأطفال" علي أساس المبادئ النظرية للتربية الرسمية وال العامة في إيران، وكذلك الأهداف والمبادئ التربية المختصة بها وذلك في أبعاد الوجودية والمعرفية والقيمية والإنسانية. وفي الفصل الثالث يتطرق البحث إلى المستويات المختلفة للروحانية والتربية الروحية لدى الأطفال في النموذج الإسلامي. وفي الختام يقوم المقال بقياس النموذج هذا بالنموذج الذي يُبني علي الرؤية الكونية الغربية..

٤. خلفيّة البحث

ليس من الغريب الادعاء بأن أحداً من المنظرين والمفكرين المسلمين لم يدل برأيه حول التربية الروحية، وإن كان من المحتمل جداً تطبيق بعض آرائهم علي الموضوع هذا، إلا أنه لا بد من الاشارة هنا إلي ما أنجز من البحوث حول التربية الروحية.

عرضت الباحثة الأشعري والآخرون (١٣٩١ ش) مفهوم التربية الروحية حسب آراء العلامة الطباطبائي (رض) في مقال لهم تحت عنوان "بررسی مفهوم تربیت معنوی؛ اصول و روش‌های آن از دیدگاه علامه طباطبایی" (دراسة مفهوم التربية الروحية؛ أصولها وأساليبها في رؤية العلامة الطباطبائي (رض)) وحاولوا تبيّن هذا المفهوم وبيان أصوله وأساليبها بناءً علي

آراء العالمة، ولكنه بما أن التعريف هنا يعتمد على مجرد المبادئ الأثربيولوجية، فإنه لا يقبل كتعريف شامل.

ويصف الباحث باقرى (٢٠١٢م) في مقاله تحت عنوان "تربيت جسمى و معنوي در چارچوب حیات طیبه" (التربية الجسمية والروحية في إطار الحياة الطيبة) العلاقة بين الروحانية والحياة الطيبة بأن «الروحانية هي معنى سام تتعلق بالله بحيث يشمل جميع جوانب حياة الفرد ومن جهة أخرى فإن الحياة الطيبة هي علاقة الفرد بالله في جميع جوانب الحياة؛ فهو يقول بشمول الحياة الطيبة لكل من الجسم والفكر والعقيدة والرغبات والارادة والعمل الفردي والجماعي، وكذلك فالروحانية تحتوي على البعد الجمالي». ومن خلال هذه النظرة الشمولية، فهو يقوم ببيان دور الروحانية في كل من هذه الأبعاد.

ويقوم الباحث باغگلی (١٣٩٢ش) في مقال له تحمل عنوان "مطالعه انتقادی تربیت معنوي در دنیای معاصر: مقایسه رویکردهای دینی و نوپدید در عرصه تربیت" (دراسة نقدية للتربية الروحية في العالم المعاصر: مقارنة الاتجاهات الدينية والحديثة في مجال التربية) بتعريف إتجاهين كلبين بالنسبة إلى الروحانية هما الإتجاه الديني والإتجاه غير الديني، وبعد ذلك يدرس الإتجاهات الجزئية الداخلية في كل من هذين الإتجاهين الكلبين. كما أنه يبين النموذج المقترن لكل من هذه الإتجاهات المتعددة. وفي الختام يقوم الباحث بدراسة إمكانية ربط كل من هذين الإتجاهين بالآخر. ويبدو من ملاحظة خلفية البحث، أنه لم يحظ موضوع "بيان النموذج الإسلامي للتربية الروحية للأطفال" بدراسة وافية، وهذا يبرر ضرورة معالجة هذا الموضوع ببحث علمي جديد.

٣. أسلوب البحث

من أجل بيان مفهوم التربية الروحية للأطفال علي أساس لفلسفة التربية في إيران طبق أسلوب التحليل الإستعلائي، وهذا هو الأسلوب الذي يتبع عندما لم تُشر الفلسفة المذكورة مباشرة إلى مبادئ التربية الروحية وأصولها، فأسلوب التحليل الإستعلائي عند فرض تواجد حادثٍ ما علي أساس وجهة نظر خاصة، يمكننا من أن نجد الشرط اللازم لهذا الحادث. فعلى هذا وبعدما نجد التصريح بمفهوم التربية الروحية في فلسفة التربية بالنظام التربوي لإيران، نقوم بتعريف المبادئ الدخيلة في بناء مفهوم الروحانية، وكذلك نعرض بيان التربية الروحية للأطفال وأهدافها.

ومن أجل استنتاج الأصول التربوية، طبق أسلوب الاستنتاج القياسي لـ "فرانكنا". فهذا الأسلوب يناقش نوعين من القضايا: القضايا المبنية للمعيار والقضايا المبنية للواقع. والقضايا المبنية للمعيار لها طابع تجويزي وبنفسها تنقسم إلى ثلاثة أقسام: ١- القضايا المتعلقة بالأهداف والأصول البنوية؛ ٢- القضايا المتعلقة بالعلوم والفنون أو التي تتعلق بمعلوماتٍ لابد من أن تطبق ضمن عملية التربية و ٣- القضايا المتعلقة بالأساليب وكيفية العمل. فالقضايا المبنية للواقع التي تبين العلاقات الواقعية بين الأمور هي التي تنقسم بدورها إلى قسمين: ١- القضايا الناظرة إلى لوازم نيل الأهداف أو مقتضيات مواصلة الأصول البنوية؛ وهي تلك العلوم والفنون التي لا بد منها لنيل الأهداف ومواصلة الأصول البنوية؛ ٢- القضايا الناظرة إلى استخدام الأساليب المفيدة والمؤثرة لتحصيل أي علم أو فنٍ أو رؤية خاصة. فعلي هذا ولأجل إستنتاج أصل واحد من خلال هدف تربوي، لا بد من إنضمام قضية مبنية للواقع، إلى القضية المبنية للهدف ليتسير إستنتاج الأصل التربوي طبقاً للأسلوب القياسي. (باقرى، ١٣٨٩ش: ٤٨-٧٠)

٤. مفهوم النموذج النظري

إن النموذج النظري للتربية الروحية للأطفال هو بمثابة أطروحة مفهومية منتظمة تتشكل من عدة عناصر تتعلق بعملية التربية الروحية وال العلاقات المرتبطة بتلك العناصر (وهي العناصر المفهومية، المبادئ، والإتجاهات، والأهداف والأصول). فهذه الأطروحة - وبالإعتماد على الآراء البنوية الراهنة والتجارب العصرية - تعرض إقتراحات مستدلة وشاملة لعرض عملية التربية الروحية. فهذا النموذج يتمتع بشكلة معقدة ومركبة من عدة عناصر؛ فالجزء الأساسي للنموذج هو المبادئ الفلسفية والدينية وكذلك الأهداف المرجوة من التربية الروحية، فهذا الجزء تم إستنباطه مباشرة من المبادئ النظرية لوثيقة التحول لنظام التربية الرسمية وال العامة في إيران. فهذا الجزء الأساس للنموذج، يحكم الإتساق والتوازن بين باقي العناصر للنموذج. وبهذا يكون النموذج المقترح لهذا المقال، مبنياً على الأطر الفلسفية والقيمية المقبولة (وهي الثقافة الإسلامية الإيرانية).

والنموذج يمكن اعتباره في ثلاثة مستويات؛ في المستوى الأعلى فهو بمثابة نظرية انتزاعية تماماً، تنظم عملية التربية مثل ما في فلسفة التربية التي تُعرض فكرة خاصة للتربية والتعليم، وبهذا تنظم بحسبه جميع الأفكار والأعمال المتعلقة لعملية التربية. (بلث، ١٩٦٩ م، نقلأً عن باقري، ١٣٨٩ ش: ٩-١٠) وفي المستوى المتوسط للنموذج، يمكن اعتبار النموذج مشروع انتزاعي ينظم جميع العمليات ويقدم جميع البرامج التربوية لوزارة التربية والتعليم، وفي المستوى الأدنى، فالنموذج يعني بالعلاقات التربوية الخاصة بين التلميذ ومعلمه، ويحاول تنظيم عملية التعليم فيما بينهما، وتحسين عملية التعلم من قبل التلميذ.

أن النموذج النظري المقترن لهذا المقال، هو نموذج في المستويين الأعلى والمتوسط، بما أنه يحاول عرض مفهوم التربية الروحية ويسعى إلى عرض مبادئها وأهدافها وأصولها. فهو بدوره يمهد الأرضية للنشاطات الالزمة لتدوين البرنامج الدراسي الممرن على الروحانية، وبذلك يسبب في تحسين كيفية العلاقات التربوية بين التلميذ (الطفل) والمعلم.

٥. مفهوم الروحانية: وجهات النظر الدينية وغير الدينية

بملاحظة خلفية البحث، يبدو أنه لا يوجد تعريف واحد لمصطلح "الروحانية" وأن هناك رؤى كونية مختلفة في هذا المجال. هذه الرؤى الكونية تنقسم إلى: أ) الرؤية الكونية الدينية؛ ب) الرؤية الكونية غير الدينية؛ والروحانية التي تقع في دائرة الدين، تكتسب طبيعتها وشكلها من مختلف أبعاد ذلك الدين (نقلأً عن بست، ٢٠١٤ م، ص ١٢) والفحص عن المعنى تتم سنّة خاصة من العقائد والخطاب بالنسبة إلى غاية الحياة والمعنى المستقاة من ذلك الدين. (نقلأً عن ويليامز، ٢٠٠٩ م: ٨٩٦) فهذه الرؤية الكونية في نفسها تشتمل على مجموعة من الآراء التي تبنت على الأديان السماوية والأديان البشرية.

فحسب الرؤية الكونية غير الدينية، فإن الروحانية تناظر مفهومها هو أعمق من الظواهر، ولكنه تتحدد في إطار عالم المادة. وأما من حيث الاجتماعي، فإنها تبدو في قالب مراعاة الأخلاق. وهناك مجموعة من الآراء المختلفة تشمل الرؤية الكونية المبنية على الرؤية الكونية المحاذية عن الدين، والرؤية الكونية العلمانية، والرؤية الكونية الفارغة عن المعنى. وحسب الرؤية الكونية المحاذية عن الدين، فليس من الضروري ولأجل أن يتصرف الشخص بالروحانية أن يتمي إلى أي

دينٍ. إن الروحانية هي مفهوم واسع وفارغ عن الدين، لا يقول بكفاية الدين لتلبية المتطلبات الروحية للإنسان. ومن هنا فهي تقترح أساليب أخرى لذلك؛ وأما حسب الوصفة العلمانية، فإن الروحانية متباعدة عن الدين، وهي تدل على بناءً مفهومي يكتسبه الفرد في علاقته بنفسه وبالآخرين وبالكون. والمنكرون هم من الذين يندرجون ضمن الرؤية الكونية الفارغة عن الروحانية. ويقول الباحث باغكلي: إن «هذه الرؤية الكونية تتضمن مجموعة من الماديين إلى المتظاهرين باللا أدرية في فهم المعنى للكون. وتلاحظ على أساس هذه الرؤية الكونية مفهوم خاص من الشकاكية للمعنى وإثر ذلك محاولة للحصول على حياة مفضلة فارغة عن المعنى في الحياة.» (باگکلی، ۱۳۹۲ ش: ۳۳)

من أجل الوصول إلى مفهوم الروحانية من وجهة نظر الإسلام، لا بد لنا من أن نلاحظ الدين كرؤيه كونية أساسية حاكمة على خطاب يقول بالروحانية. فمن وجهة نظر الرؤية الكونية الدينية نتعرّف على مفهوم الروحانية ضمن علاقته بأمر متعال. فهذا الأمر المتعال من وجهة نظر الإسلام ليس هو إلا الله. فعلى هذا الأساس نجد أن مفهوم الروحانية في وثيقة المبادئ النظرية لنظام التربية في الجمهورية الإسلامية الإيرانية تساوي مفهوم "القرب إلى الله" وهو: «علاقة حقيقة بين الخالق والإنسان، بحيث إن روح الإنسان من خلال الفهم والعقيدة والأعمال الخاصة - الملتائمة مع غاية خلقة الشخص وعلى أساس نظام المعيار الإلهي - تجد علاقة وجودية وإختيارية بالخالق وتشدّدها حيناً بعد حين. وحصلة هذه العلاقة هي أنه توجد الإنسان أعلى مراتب كماله في نفسه. هذه العلاقة بطبيعتها علاقة كونية، إلا أن حصولها أمر اختياري ومكتسب. وأما هذه العلاقة الكونية بالخالق، أمر له مراتبه ومدارجه من شأنها أن تشتدّ على الدوام أو تضعف.» (سندي تحول، ۱۳۹۰ ش: ۹۱) فمن منظار الدين "القرب إلى الله" هو المصدق الاتم لغاية الحياة الإنسانية، وتواجد كل كمال عند الإنسان ليس إلا مقدمة للقرب إلى الله و في الواقع، فإن إنسانية الإنسان تتوقف على حصول مراتب من ذلك القرب. (م.ن:

(١٢٠)

٦. وجهات النظر الراهنة في التربية الروحية للأطفال ونقدتها

هناك آراء مختلفة في الجواب عن ماهية مصطلح التربية الروحية للأطفال؛ وكما يقول بريستلي إن «التربية الروحية تتكون عادةً ضمن مفهوم خاص من القيم، فتحتوي دراستها بالضرورة على جدال سياسي وهي تتعارض مع كثير من المفاهيم الحاصلة من التربية ومن القابليات التي نروم إلى نموها.» (بريستلي، ٢٠٠١ م: ١٩٣) بناءً على ذلك، فإن كل فرد يمتلك رؤية خاصة لنفسه بهذا الخصوص. فهنا نشير إلى أهم وجهات النظر فيه:

باركر، جي بالمر كمفکر مسيحي شهير، يبني تربيته الروحانیته على أساس الديانة المسيحية، ويعتقد بأن التربية الروحية للأطفال تساوي الفحص عن الحقيقة، وأن العلاقة بذلك الموضوع هي الأساس والممحور. فحسب الرؤي الكونية المطروحة هذه، فإن طلب الحقيقة وصلتها بالأمر الأساس والممحوري يحقق التربية الروحية للأطفال، وهذا على أساس الرؤية الكونية الدينية على قراءة "بالمر". فمن وجهة نظره، فإن الحقيقة أمر شخصي يظهر في الوجود عند تحقق العلاقات، فالتربيـة ليست إلا سـفرـاً روـحـانـياً، أي سـفـراً إلىـ الحـقـيقـةـ. فالـتـرـبـيـةـ إلىـ الحـقـيقـةـ، أوـ بـتـعـبـيرـ آخرـ التـرـبـيـةـ المـبـتـيـنةـ علىـ أـصـالـةـ الـرـوـحـانـيـةـ الـمـسـيـحـيـةـ، تـقـوـدـ الطـفـلـ إـلـىـ فـعـالـةـ وـمـلـيـةـ بـالـخـلـاقـيـةـ وـالـحـبـ، وـهـوـ يـهـوـيـ أـنـ يـسـوـقـ بـالـطـفـلـ وـتـجـرـيـبـيـةـ عـنـ الـعـالـمـ، بـلـ هـوـ يـقـضـدـ الـحـصـولـ عـلـىـ مـعـرـفـةـ حـيـةـ فـعـالـةـ وـمـلـيـةـ بـالـخـلـاقـيـةـ وـالـحـبـ، وـهـوـ يـهـوـيـ أـنـ يـسـوـقـ بـالـطـفـلـ

إلى رد فعل بمستوى التدبير والفهم الشخصي للأشياء، كما أنه يفضل إيجاد الاحساس بالمسؤولية بالنسبة إلى عالم نحن من ضمنه. فمن هذا المنظار، فإن التعليم ليس إلا خلق أجواء تتبع فيها الحقيقة. وعلى الرغم من كل هذا، فإن هذه التربية تعاني مشاكل مثل عدم تقديم معيار صحيح لتمييز الحقيقة، وخطورة تبعية الأفراد بدلاً عن تبيعة الحقيقة، وخطورة الفوضي والانظام المنتجة عن تكثير الحقائق، وخطورة عدم الإهتمام بسائر الساحات التربوية للطفل و

كما تدرج وجهة نظر راسيتر (٢٠١٤، ج ٢٠١٤، ب، ٢٠١٤) ضمن الرؤية الكونية الخالية عن الدين، والتي على أساسها تتحول التربية الروحية حول نمو إتجاه معرفي بالنسبة إلى المعاني الثقافية، فهو يرى أنَّ الكلام عن التربية الروحية يتوقف على إتخاذ مبني شخصي للنمو، حيث إن التربية العامة تتكون من عدة مكونات تؤدي إلى تطوير البُعد الأخلاقي والروحي. ومن ضمن هذه المكونات: الفلسفة والأخلاق، والتربية الأخلاقية، والتربية القيمية، و فمن هنا فيإمكاننا أن نلاحظ التربية الروحية كمفهوم يستوعب في طيبها كلاً من التربية الدينية والإتجاهات غير الدينية إلى التربية الروحية. فإن بين هذين المفهومين علاقة وثيقة تقوم التربية الروحية بدور هام فيها. إن التربية الروحية في المدرسة هي عبارة عن تأثيرات المحيط الاجتماعي، والبرنامج الدراسي، والأهداف والعمل التربوي المقصود بها ارتقاء الجانب الخلقي والروحي في حياة التلميذ. فعلى أساس هذه الرؤية، فالمعلم المتبوع هو الإتجاه الممركي حول التلميذ والإتجاه الممركي حول المسألة، وتعتبر على أساسها بحث التلميذ عن المواضيع الأخلاقية والروحانية العصرية وتفسير التلميذ وتقييمه النبدي، هو العنصر الأساس في التربية الروحية، ولابد من أن يمتلك الطفل قابلية تمييز المعضلات الأخلاقية وتحديدها في المجتمع، وأن يقوم باقتراح حلول لأجل ذلك. وكذلك لا بد للطفل من أن يقدر على تشخيص آثار المعاني الثقافية المختلفة المؤثرة على نزعة الفرد وسلوكه، وأن يقدر على نقد الأحوال الاجتماعية - الثقافية المعاصرة. كما أشير آنفًا؛ فال التربية الروحية هي أرضية مناسبة لنمو جميع الأطفال مختلف خلفياتهم الدينية وغير الدينية، بل والمناهضة للدين، فهي ناظرة إلى أسلوب تجسيد المعنى من خلال نقد الأحوال وتفسيرها وعن طريق المعاني الاجتماعية - الثقافية. فمن ميزات هذه الرؤية، عدم تحديد التربية الروحية بال التربية الدينية، إلا أن تركيزها في التربية الروحية المقترنة لها على تطوير المعرفة وغفلتها عن تنمية باقي ساحات حياة الطفل وعدم إعتمادها بالفحص عن الحقيقة وعن الأسئلة المرتبطة بالمعنى والهدف والقيمة وحقيقة غاية الحياة وكذلك تعريف الطفل بالأديان معرفة سطحية، كل هذا من نقاط ضعف هذه الرؤية.

وتقع وجهة نظر جين اريكر (٢٠٠١ م) ذيل الرؤية الكونية العلمانية، وعلى أساس رأيه، فإن التربية الروحية عبارة عن تنمية المعنى وبناء الروحانة عبر حكاية الأطفال عن تجاربهم الشخصية، وهذه الطريقة تتكون على أرضية العلاقة والتعامل. والغرض منه ليس إلا مساعدة الطفل لفهم الأفضل عن أحاسيسه ومعانيه الخاصة به، وكذلك هي عبارة عن القيم والقدرات الجمالية وأيضاً قدرة الطفل في بناء علاقات حسنة، وبالتالي هي عبارة عن بناء الهوية الذاتية. فبناء على ذلك، فإن تنمية الهوية الذاتية هي محددة في إطار المعاني التي يتلقاها الطفل من خلال علاقاته في هذه المستويات. إن التربية الروحية وكما أشير آنفًا، تؤكد تنمية البُعد المعرفي للطفل والتأكيد المحدود بتنمية باقي الأبعاد؛ فهذه الرؤية لا تهتم بالتعرفة الروحانة لدى الطفل بالنسبة إلى باقي الأديان. ومن هنا فهي تحدد دائرة فهم الطفل وهي لا تعنى بالأسئلة المرتبطة بالمعنى والهدف، وكذلك حقيقة غاية الحياة، وأيضاً الفحص عن الحقيقة ومعرفة طبيعتها.

ونظراً لما ذكر، يمكن القول بأن مفهوم التربية الروحية للأطفال يتعلق بنوعية ثقافة المفكرين والمنظرين وأطْرِهم

الفلسفية والأنثولوجية، وإن هذه التحليلات لمختلف النظريات، ومحاولة بيان وجهات النظر المختلفة والتمييز بين إيجابياتها وسلبياتها، كل هذا يهُدِّ الطريق لتبيان التموزج الإسلامي للتربية الروحانية للأطفال وكيفية استخدام مختلف الإتجاهات الدينية وغير الدينية، بل والمناهضة للدين أيضا.

٧. النموذج النظري ل التربية الأطفال الروحانية على أساس فلسفة التربية العامة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية

وهذا النموذج كما تم تعریفه فيما سبق: تنظیمة تحاول الباحث من خلالها توفير إطار متناسق ومفهومي لنفسه، يساعدك على وضع السياسات والبرمجة الاستراتيجية الازمة لقضايا مختلف ب حياته ويتم ذاك براجعة إنتقادية للنظريات العلمية الموجودة (والتي تؤدي بعض الأحيان إلى التغيير والتصرف فيها) وكذلك بدراسة نقدية للأراء والتجارب العالمية الملائمة للإطار الفلسفى-القيمي المعترف به (وهو الثقافة الإسلامية الإيرانية). (صادق زاده قمرى، ١٣٩٤ ش)

١-٧. مبادئ التربية الروحية ومفهومها وأهدافها على أساس فلسفة التربية العامة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية

بداية نتطرق إلى تلك البنود من المبادئ النظرية لفلسفة التربية العامة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية التي لها صلة وثيقة ببناء مفهوم الروحانية، وفقاً لمصطلح المبادئ النظرية لفلسفة التربية العامة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية (وهو مفهوم القرب إلى الله). فإن بحثنا في البداية في المبادئ الأنثropologicalية لفلسفة التربية العامة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية، وتلك التي تشير إلى "الله" - جل وعلا - كمبدأ الحقيقة ومنشأ عالم الكون، فهذه المبادئ تشير إلى: ١- إن الله هو مبدأ عالم الكون وهو المالك الوحيد والمدبر والرب الحقيقي لجميع الموجودات. ٢- خلق عالم الكون هو عمل هادف، وأن الله هو الغادة لجمع الموحودات. (سند تحول، ١٣٩٠ ش: ٥٢ - ٥٠)

كما يشير البعد المعرفي إلى صحة ما تصورناه من "الله" (الأمر المعنوي). ففي الواقع، فإن المبادئ المختلفة المعرفية وبحسب مأخذها الفلسفية تقترح بعض المعايير لتشخيص صحيحٍ مرجع الأمر الروحاني. (م.ن: ٨٠-٨١؛ باقري، ١٣٨٩ ش، ج ١: ١٧٥-١٧٦) ونظرًاً للمبادئ المعرفية لفلسفة التعليم والتربية للجمهورية الإسلامية الإيرانية، التي لها طابع واقعي، فلا يوجد إلا إله واحد حقيقي. وهذا المبدأ المعرفي يؤكد بأننا قادرون على التعرف على الله أو تصحيح معرفتنا به. هذه المبادئ هي: ١- إن الإنسان قادر على معرفة الكون وفهم موقعه وموقع الآخرين من العام؛ ٢- علم الإنسان له أقسام حقيقة وإعتبارية وله أيضًا مراتب ومستويات متعددة؛ ٣- معيار إعتبار العلم هو مطابقته للمراتب المختلفة للحقيقة (الأمر نفسه)؛ ٤- العلم في حين أنه ثابت (من حيث المعلوم) له صفة الحركية (من حيث العالم)؛ ٥- معرفة الشخص تواجده العوائق والمحدوديات. (م.ن)

إن المبادئ الأنثربولوجية هي أيضاً قضايا توصيفية تصف الإنسان ومواصفاته العامة. (باقري، ١٣٩٠ ش: ٥٣) هنا وبملاحظة البنية المفهومية المحصلة بالنسبة إلى الروحانية (القرب إلى الله) نشير إلى بعض المبادئ الأنثربولوجية التي ترتبط بالبعد الروحياني للإنسان وبوجوده الفطرة فيه. هذه المبادئ هي كما يلى: ١- إن وجود الإنسان في الوقت نفسه، له تعدد:

الجانب المادي والجانب غير المادي، فله جسم كما أن له روحًا. والجسم والروح هما مرتبطان بوجود موحد متسق والذي يسمى بـ "النفس". ووفقاً لرأي صدر المتألهين، فإن النفس هي "جوهر مجرد" ذاتاً، إلا أنها تتحقق في "صورة المادة" حدوثاً (نظيرية جسمانية الحدوث وروحانية البقاء). فحسب هذا المصطلح، فإن الحقيقة التي نسميتها بـ "النفس الإنسانية" هي أولي صورة جسمانية تتحقق في امتداد الحركة الجوهرية؛ ٢- للإنسان فطرة إلهية لها قابلية التحقق والتبلور، في حين يتصور أن تتناسي، والفطرة هي عبارة عن صنع الهي في كيان الإنسان، وهذا يعني أن لها معرفة ورغبة أصيلين (غير مكتسبين) تجاه مبدأ عالم الكون؛ ٣- الإنسان هو موجود يتمتع بالحرية والإختيار، وهذه الحرية والإختيار وهبها الله إياه.

(سند تحول، ١٣٩٠ ش: ٥٧-٥٩ وباقري، ١٣٨٩ ش، ج ١: ١٥١)

وبما أن مفهوم الروحانية هو بنفسه مفهوم قيمي، فله صلة بمبادئ القيمية أيضاً. كذلك ونظراً للبناء المفهومي للروحانية (القرب إلى الله) ومصادقه الأئمّة وهو الحياة الطيبة؛ فنختار بعضًا من هذه المبادئ المذكورة التي تؤكد تحقيق هذا الهدف، وهذه المبادئ هي: ١- إن الله هو الخير البنيوي وهو بنيان كل خير؛ ٢- القيم لها أنواع ومراتب متعددة، فلها صلة متسلسلة بحسب المراتب بالغاية الأصلية من الحياة (وهو القرب إلى الله)؛ ٣- الحياة الطيبة هي الحالة المرمودة لحياة الإنسان طبقاً للنظام المعيار الربوبي الذي ناله الإنسان من الله بسبب اختياره والتزامه عن علم طوال حياته الدينوية والتي تم اختيارها لأجل ترفيع مستوى الحياة. فإذا تحققت هذه الحياة الطيبة، تؤدي إلى تمنع الإنسان بوصول غاية حياته الأصلية وهي القرب إلى الله. (سند تحول، ١٣٩٠ ش: ٩٠-٩٩)

وبالنظر إلى هذه المبادئ المذكورة، يمكن القول بأن مفهوم التربية الروحية للأطفال طبقاً لفلسفه التربية للجمهورية الإسلامية الإيرانية يعني طلب الحقيقة بالنسبة إلى وجود الخالق كمبدأ الحقيقة ومنشأها وغاية الكون، فهذا المفهوم يعني المعرفة الصحيحة لمرجع الأمر الروحاني (الله)، وكذلك يعني تنمية رغبة الطفل نحو الخالق، وكذلك تنمية روحه كبعدٍ أصيل لكيان الإنسان؛ وهو يعني أخيراً تحقق الحياة الطيبة عن علم وإختيار، وذلك في جميع أبعاد حياة الطفل وجميع شؤونه. وعلى أساس هذا التعريف للتربية الروحية للأطفال يمكن القول بأن الهدف الأساس للتربية الروحية لدى الأطفال هو "القرب إلى الله" في جميع أبعاد حياته وجميع شؤونه، والأهداف الجزئية هي عبارة عن: أ) كشف وجود الخالق؛ ب) توسيع نطاق المعرفة تجاه الخالق؛ ج) تنمية رغبة الطفل نحو الخالق؛ د) تربية روح الطفل؛ هـ) تحقق الحياة الطيبة عن علم وإختيار، وذلك في جميع أبعاد حياة الطفل وجميع شؤونه.

٢-٧. المبادئ التربوية

المبادئ هي قضايا تجويزية محصلة من مرج الأهداف بمبادئ وهي تعمل كقانون لهداية النشاطات التربوية (باقري، ١٣٩٠ ش: ٥٣) وفي هذه المقالة، تم استنباط الأصول التربوية بناءً على المبادئ المذكورة والتي تم استخراجها طبقاً للمنهج المتكامل للإستنتاج القياسي عند "فرانكنا".

٢-٧-١. المبادئ الناظرة إلى هدف فهم الحقيقة بالنسبة إلى الله

كما قلنا فيما سبق ومن أجل تعريف مفهوم التربية الروحية، يجب القول بأن طلب الحقيقة عن وجود الأمر الروحاني (الخالق) يعتبر جانباً واحداً من جوانب التربية الروحية؛ فهنا نلاحظ أنه من أول التساؤلات التي تشغل بال الطفل في

باكورة حياته، تسؤاله عن وجود الله؛ خالق الإنسان ومنشأ الكون. فهذا يوجب علينا أن نهديه تجاه كشف الحقيقة بالنسبة إلى وجود الخالق.

مبدأ كشف وجود الخالق (الأمر الروحاني): هداية الطفل إلى اكتشاف حقيقة وجود الله هي من الأصول المهمة في التربية الروحية للأطفال، والقرآن الكريم أخذ بعين الإعتبار، مبدأ وجود الواقعيات العينية الخارجية وهذا ما يتضمن نفي السفسطة. فهناك الكثير من الآيات القرآنية تكلمت عن الواقعيات الخارجية: تكلّمت عن الله جل جلاله (الانعام/١٠٢)، عن الملائكة (النجم/٢٦)، والسماءات والأرض (ابراهيم/٣٢) و ... كل هذه هي جزء من الواقع الذي أخبرنا القرآن عن وجوده، وطلب من الإنسان ضمن تعاليمه أن يتعرّف عليه كما هو بأبعاده الحقيقة وبصلته بباقي الأمور وبعلاقتها بها. فمن هنا نعرف على وجود عالمٍ وراء العالم المادي (عالم الطبيعة) له مراتب ومستويات وجودية أعلى من الواقع الذي نشاهده هنا، فهناك عوالم أخرى موجودات غير محسوسة أيضاً (سند تحول، ١٣٩٠ ش: ٤٩ و ٥٠) و في قمة كل هذا الوجود، وجود الله. فعلى أساس النظرة الواقعية الإسلامية، علي المربي أن يهدي الطفل (التلميذ) نحو معرفة الواقع وعلى رأسه اكتشاف وجود الله تبارك وتعالى.

مبدأ هداية الطفل (التلميذ) نحو معرفة مراتب العلم المختلفة وطبقاته: الحقيقة التشكيكية للعلم هي تابعة لواقع التشكيك في الوجود. فلهذا فإن التباهي بالموجود في العلوم تباهي له مراتب متعددة وليس من قبيل التباهي الذاتي الأصيل. فأصالحة الوجود بالإضافة إلى أنها تعيد تباهي الموجودات إلى الكثرة في عين الوحدة، فإنها تُرجع تباهي مجالات العلوم أيضاً إلى التباهي المترتب للحقيقة المترتبة. فمن هنا وبفضل هداية الطفل (التلميذ) إلى معرفة مراتب العلم المختلفة، فهو يجد أن عالم الكون أمر مرتبته أعلى من مرتبة هذه الأمور الظاهرة والدانية، كما يجد أن هناك مستويات مختلفة من الموجودات في عالم الكون، ومن أجل معرفة كل واحد منها، لا بدّ من استخدام أساليب خاصة وإمكانيات معرفية مختصة. وبناء على هذا المبدأ التربوي، يجب مساعدة الطفل ليتجاوز عن مستوى العام المادي إلى مستوى أعلى منه وهو مستوى باطن العام المادي.

٤-٢-٣ المبادئ التي تدل على هدف توسيع الفهم بالنسبة إلى الله

كما أسلفنا، فإن معرفة الطفل الصحيحة عن "الله"، وإزالة المعارف الناقصة وغير الصحيحة حوله من فكره، تعتبر جانباً خاصاً من التربية الروحية للطفل. لذا نشير هنا إلى بعض هذه المبادئ التربوية (في جانبها الأيجابي والسلبي) الخاضعة لتحقيق هذه الغاية.

مبدأ تنمية الفكر والإعتقاد الصحيح بالنسبة إلى الله: إن المعنى والمفهوم الذي يتحصل لكل شخص عن "الله" قد يكون ناقصاً وخطأ، فمن هنا نجد أنه من الضروري محاولة إكتساب المعرفة الصحيحة بالنسبة إلى "الله"، كما يجب إكتساب المعنى والمفهوم الصحيح والاعتقاد الصلب بالنسبة إليه. لذا يرى بعض الباحثين بأنه «ينبغي على الشخص أن يفهم العقائد (عن الله) ويقتنع بها عن وعي، وعليه، يقال أن العقائد هي تحقيقية وليس بتقلدية.» (باقرى، ١٣٨٤ ش: ٦٩) فمن هنا فإن الأطفال بحاجة إلى الوعي والمعرفة الصحيحة بالنسبة إلى الحقيقة الغائية (الله)، وبحاجة أيضاً إلى المعنى الصحيح بدلاً عن غير الصحيح، فالطفل بحاجة إلى معيار لتمييز الوهم عن الواقع، كي لا يخضع إلى كل شيء يعرض له

باسم الروحانية. ولذلك يؤكد العلامة محمد تقى جعفرى بأنه لا يحق لأى انسان الإدعاء بأنه يتمتع بالحياة المعقولة إلا وأن يكون على وعي من هويته ومبادئه وقيمته في الحياة (...). فعلى هذا لا تتحقق لهذه الحياة المعقولة دون الوعي، ومن المسلم أن هذا الوعي هو حصيلة السعي الفكري والعقلي بهدف معرفة الهوية ومبادئ الحياة الإنسانية وقيمها (...).

(جعفرى، ١٣٦٠ ش: ٤٠-٣٩) فعلى هذا، يجب أن يهدي الطفل (الתלמיד) نحو إكتساب المعرفة الصحيحة عن الله.

مبدأ توسيع تطلعات الطفل بالنسبة إلى المعتقدات والقدرات الروحانية عند سائر السنن: إن إكتساب المعرفة الصحيحة عن المعنى والقيمة والحقيقة الغائية في سائر السنن تساعد الطفل (الתלמיד) علي توسيع رؤيته وأن يقدم علي تقبل المعتقدات عن وعي وبصيرة. كما أنه إذا كان المربي هو بنفسه جاهلا عن سائر الأدیان وباقى التطلعات، وكانت معرفته منحصرة علي موضوعات محددة، فقد يواجهه الأخطاء في معرفته بسبب عدم إشرافه علي سائر الأبعاد المعرفية. فالطفل بفضل إشرافه علي إمكانيات سائر السنن، بإمكانه تقييم القيم في حياته واختيارها من بين السنن المختلفة. فمن هنا وبناء علي هذا المبدأ، لا بد للمربي من أن يهدي الطفل (الתלמיד) نحو توسيع تطلعه بالنسبة إلى المعتقدات ومقدرات سائر السنن في الروحانة.

مبدأ توظيف مختلف المصادر المعرفية كالحواس، والعقل، والكشف، والوحى: يمتلك الإنسان مصادر متعددة وآليات مختلفة للوصول إلى المعرفة، فكل منها تكمل الأخرى، ولتكوين معرفة منسجمة وشاملة عن الواقع في العالم، يجب استخدام جميع هذه الآليات والمصادر المختلفة للمعرفة ولا يمكن غض الطرف عن أي منها. (سنن تحول، ١٣٩٠ ش: ٨٢) لذا ينبغي التمسك بهذه المصادر المختلفة لإكتساب المعرفة ليتعرف من خلالها علي الواقع المتعدد في العالم والعبور بها من ظاهر العالم إلى باطنه. هناك عدد من الآيات القرآنية كل منها تشير إلى استخدام مختلف الوسائل المعرفية، فمنها الآية: «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ» (النحل، ٧٨) فهي تؤكد دور الحواس ومنها السمع والبصر- مشاهدة الحقائق الكونية. والآية «إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ
وَاحْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ إِمَّا يَنْتَعِنُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَخْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَمْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقُلُونَ» (البقرة، ١٦٤) فهذه الآية الكريمة تؤكد ضرورة التفكير حول العالم المادى. وكذلك في الآية «وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابٍ السَّعِيرِ» (الملك، ١٠) أكدت خطورة دور العقل وآثاره . و في نحو «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِي أَنَّهُمْ سُبْلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ» (العنكبوت، ٦٩)؛ «وَأَوْجَيْنَا إِلَيْ أُمٌّ مُوسَى أَنَّ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خَفِتِ عَلَيْهِ فَالْقِيَهُ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْرَنِ إِنَّ رَادِهُ إِلَيْكَ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ» (القصص، ٧) تم التأكيد على ضرورة استخدام الإلهام مصدرا لإكتساب المعرفة؛ ففي البعض الآخر من الآيات القرآنية نلاحظ بوضوح التأكيد على اتخاذ الوحي مصدرًا لإكتساب المعرفة، نحو «وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَصْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا» (النساء، ١١٣) فبناء علي هذه الآية المذكورة، لا يمكن نيل الحقيقة وبلغ باطن الأحداث وبواطن الواقع، إلا باستخدام مختلف مصادر المعرفة وآلياتها كالحواس والعقل والالهام والوحى.

مبدأ تنمية الفكرة النقدية: إن للقدرة علي التفكير والفكر النبدي دورا هاما وحيويا في الروحانة، وذلك بما أن الروحانة ترتبط في مجال العقائد بالوجود المقدس في العالم. فمن هنا ينبغي علي الإنسان أن يتمكن من تمييز العقائد

الوهمية والخاطئة، فهذا لا يتيّسر إلا بالإتجاه النقدي في تفكير الطفل بالنسبة إلى المعتقدات الموجودة في ثقافته. ففي النصوص الإسلامية تم التأكيد على تزويد المرأة بالنظرة النقدية تجاه العقائد. ونلاحظ في سورة لقمان كمثال لذلك، حيث يحدّر الله سبحانه وتعالى من التقليد الأعمى عن الوالدين وعن تبعية المشركين: «وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِأَنْتَ هُوَ يَعْظُهُ يَا بْنَيَّ لَا تُشْرِكُ بِاللَّهِ إِنَّ الشَّرِكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ» و«وَوَصَّيْنَا إِلَيْنَا إِنْسَانٌ بِوَالَّدِيهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهُنَّا عَلَيْ وَهُنْ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنَّ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدِيهِكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ» و«وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَيْ أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَاصْحَّهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ لَمْ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأَنْبِئُكُمْ إِمَّا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ» (لقمان، ١٥-١٣). فبناءً على هذه الآيات، على المربي أن يهدى الطفل (الתלמיד) إلى التفكير الإنتقادي تجاه العقائد الداخلية في الثقافة، كما ينبغي عليه أن يمنع الطفل عن التقليد الأعمى والإعتراف بالمعتقدات الشركية والباطلة.

٣-٢-٧ المبادئ التي تدل على هدف تنمية الرغبة إلى الله (في جانبيه الإيجابي والسلبي)

مبدأ التمهيد العاطفي للعلاقة بالله: إن الإنسان جراء عاطفته يقدر على أن يجد رغبة داخلها مبنية على الحب والحنان تجاه معبوده، وكيفية نمو هذه العواطف وارتقائها من المستوى الدنيا إلى المستوى العالي كما يلي:

عندما يسير الإنسان في ظل تربيته الدينية والإلهية ويتبع الحق والحقيقة، فهو ينال تدريجياً مراتب من الجذب إلى الحق و في ظل حبه ورغبته إلى الحق تقع جميع علاقته وأحاسيسه في مسار الحب للحق، وهذا يعني أنه من أجل محبته للحق، يجب كلّ ما يقع بجانب الحق. فيكون عندئذ جميع علائق الإنسان الكامل وكل هواه لأجل الله و في طريق محبة الله. وهكذا بهذه العاطفة السامية التي ليست إلا الرغبة إلى الحق، تسود على سائر العواطف. (ديلمي وأذربايجاني، ١٣٨١: ١٠٩) وبناء على هذا المبدأ، على المربي أن يوجد الأرضية المناسبة لأيجاد العلاقة العادلة للطفل (الתלמיד) إلى الخالق.

مبدأ التجنب عن الحب الكاذب: يعتقد آية الله الجوادى الأملى بأن الحب له قسمان: الحب الصادق والحب الكاذب. والحب الصادق هو الذي يتم بسببه اختيار الإنسان للكمال بصورة صحيحة ويتعلق قلبه به، فالحب الصادق من قبيل حب الله و في المقابل فإن للكمال جاذبية تجلب المحبة. وفي الواقع إن المحبة الصادقة ذات بعدين؛ وأما في المقابل، الحب الكاذب ليس إلا أن يظن الإنسان النقص كمالاً وأن يرغب بسبب هذا الوهم الباطل في ذلك الكمال الوهمي؛ وذلك من قبيل حبه لغير الله أو مثل أن يعطف الإنسان حبه وعاطفته إلى عالم المادة. فالإنسان إذا تعلق قلبه بالدنيا وبما أن للدنيا جاذبية فهي تجذبه إلى نفسه. يقول أمير المؤمنين الإمام علي (ع): «وَآمِرُكُمْ بِالرِّقْضِ لِهَذِهِ الدُّنْيَا التَّارِكَةِ لَكُمُ الرِّزَائِلَةِ عَنْكُمْ وَإِنْ لَمْ تَكُونُوا تُحِبُّونَ تَرَكَهَا». (المجلسى، ج ٨٦: ٢٣٧) فعلى هذا، فإن المعرفة بالله تجلب المحبة الحقيقية والغفلة تجلب المحبة الكاذبة. فالإنسان وبفضل الممارسة والتجنب عن أي نوع من أنواع الإنخداع بالأمور الفانية وترك الحب لغير الله فهو يصبح "حبيب الله". (جوادى آملى، ١٣٧٧، ش، ج ١١: ٣٣٠ - ٣٢٥) وإستناداً لهذا المبدأ، فلا بد للمربي من أن يخبر الطفل (الתלמיד) بأثار التعلق بالدنيا وأن يحدّره من التعلق بالدنيا وبالأمور الفانية.

مبدأ التخلّي عن الرغبات المانعة للرغبة إلى غير الله: لو تسمح الأهواء النفسية، فالإنسان بحسب فطرته موجودٌ إلهيٌّ، والفطرة في الإنسان هي فطرة الله. (الإمام الخميني، ج ٢٠: ٢١١؛ نقلًا عن سند تحول، ١٣٩٠ ش: ٥٩) من أجل جهاد

النفس بواجهة الهوي لا بد أولاً من معرفة هذه الرغبات ليتمكن الشخص من معرفة أسلوب قلعها. فأما الرغبات فهي متكررة؛ حب النفس، وحب الدنيا، وحب الشهوات، والشرك، والنفاق، والعجب، والرياء، والكذب و ... كل هذه يمكن عدّها في عداد الرغبات، فكل هذه الرغبات لها دور أساس في المنع عن نيل الكمال والتسبب في سقوط النفس. (كرمارودي، ١٣٦٩ ش: ٢١٤) ووفقاً للمبدأ المذكور هنا، فعلي المربي أن يساعد المتربي مواصلة مراقبته لرغباته وهواه، وأن يساعده على معرفة رغباته والتصدي لها.

مبدأ تخلية الخيال: إن فك رهان قوة الخيال والتشجيع لممارسة التخيل، يفسح المجال للوساوس الشيطانية، ذلك بما أن الخيال يشبه الطائر الذي يتعلّق في كل لحظة بعُصْنِه ويأخذ معه النفس وينزع الإنسان من التوجّه والتوكّيز على الأمور ومحاولة التقدّم. يقول الإمام الخميني (رض) بهذا الصدد: «انتبه إلى أن هذه الخيالات الفاسدة والقبيحة وكذلك التصورات الباطلة كلها من إلقاءات الشيطان؛ الشيطان الذي يحاول أن يحل جنوده في مملكة باطنك (...)، حاول أن تختلي هذا الحصن المهم وتخرجه من إحتلال الشيطان، ولو غلت [الشيطان] هنا فترقب الخير إذن». (الإمام الخميني، ١٣٧١ ش: ١٨)

٤-٤ المبادئ التي تدل على هدف تصعيد الروح (في جانبيه الإيجابي والسلبي)

مبدأ تنمية الإرادة المحسنة: يقول آية الله الجوادي الأملي حول الإرادة: «القوة الباعة على السعي والنشاط في الإنسان والتي تعود إلى الجانب العملي فيه - ولا الجانب النظري- تسمى "رغبة" إذا كانت تحكمها التدابير الواهمة، ولكنه إذا كان تدابيرها بيد العقل، فهذه تسمى "إرادة".» (جوادي آملي، ١٣٧٧ ش، ج ١: ١٢٧-١٢٩) فإذاً بفضل تنمية الإرادة المحسنة في الطفل، يتيسّر مسير تقدمه إلى الأعمال المبتنية على الفطرة وحركة روحه إلى الله. فعلي المربي أن يحاول مساعدة الطفل (الתלמיד) لتنمية إرادته للخير.

مبدأ إيجاد الملكة المحسنة: «توجب ملكة الخير تسهيل حركة الروح وتسريع هديه إلى الله. وبالنسبة إلى أهمية العمل يكفيك الإلتفات إلى أن الكمال هو نتيجة العمل ولا الغير (...).» (جوادي آملي، ١٣٧٧ ش، ج ١: ٤١) يشير القرآن الكريم إلى أهمية الشاكلة في تكوين الفهم والاحساس والعمل عند الإنسان. أما العلماء الأخلاقيون يستخدمون مصطلح "الملكة" للتعبير عن الشاكلة. إن الشاكلة في حين أنها "شكل"، لكنها "مشكّل" أيضاً وهذا يعني أن الظاهر يؤثر فيه الباطن ويشكّله وحسب التعبير القرآني، الباطن يحيط بالظاهر. (باقري، ١٣٨٥ ش: ١٢٤) وأملكة بخلاف العادة فهي تلازم الوعي والمعرفة الداخلية للإنسان. (نقلًا عن شمشيري، ١٣٨٣ ش: ٢٠٦) ويحمل فيها كلًّا من المطلوبية وغير المطلوبية. فمن هنا لابدً للمربي من أن يهدي الطفل (الתלמיד) نحو خلق الملكات المحسنة فيه.

مبدأ الحرية عن النفس (الحرية عن التملك لغير الله): والإسلام بالإضافة إلى إعترافه بحرية الإنسان التكوينية، فقد دعا الإنسان إلى مرتبة عالية هي مرحلة إكتساب الحرية الحقيقة والوصول إلى المفهوم الحقيقي لل اختيار. و في الواقع فحرية الإنسان الحقيقة هي نفي لطاعة كل من هو غير الله، والحرية هي أن تكون العبودية والخضوع لخالق الكون فحسب. (سند التحول، ١٣٩٠ ش: ١٠١-١٠٠) فعلي أساس هذا المبدأ، على المربي أن يهدي الطفل (الתלמיד) نحو الحرية عن تمليك نفسه لكل من هو غير الله، وأن يرشده لنيل الحرية الحقيقة التي هي عبودية الله.

٢-٧-٥ المبادئ التي تدل على تحقيق الحياة الطيبة

تم استنتاج المبادئ والأساليب التي تدل على تحقيق الحياة الطيبة، مبنيةً على خصائص الحياة الطيبة نفسها. يدل قسم خاص من هذه المبادئ إلى تحقيق شؤون الحياة الطيبة المختلفة (= الشاملة). يجدر الإشارة إلى أنه وهملاحظة سعة هذه الشؤون في الحياة الطيبة، فكان لا بد من ذكر مبادئ أخرى وأساليب أكثر، إلا أنه وبما أن المجال هنا لا يسع لتطرق كل ذلك، فنكتفي بذكر ما يلي:

مبدأ ضرورة تنمية جميع شؤون حياة الطفل لغرض تحقيق الحياة الطيبة له: فعلي أساس هذا المبدأ، لا بد للطفل من التجنّب عن الرذائل في جميع شؤون حياته، وعليه أن ينطلق نحو الفضائل، فهو في الجانب العقدي والعبادي والأخلاقي عليه الابتعاد عن كل إعتقداد باطل وعن الخرافات والواهوم وعن العقائد الشركية. وينبغي عليه أن ينطلق إلى إكتساب معرفة الله معرفة صحيحة والإعتقداد القوم إلى الله والعقائد الصلبة فيه. وأما من حيث الجانب العبادي، فعليه التجنّب عن الأخطاء والرثاء والعمل الإعتيادي في مناسكه وآدابه الدينية، ولا بد له من المبادرة إلى المعرفة والأخلاق والآيمان. الجانب الأخلاقي، فعليه تطهير علاقته ورغباته عن كل قبيح وهوي، ولا بد له من الرغبة البريئة ومن الإرادة المحسنة ونية العمل الصالح في جانب العمل الفردي والإجتماعي. وفي الشأن المعيشي، فعلى المربي أن يسوق الطفل نحو حفظ الصحة والارتقاء من مستواها، ومراعاة الصحة الجسمية والنفسية، وكذلك تنمية قواه الجسمية والنفسية وصموده لعوامل المرض والضعف، فبهذا يمكن الطفل من الصحة الجسمية والذهنية والنفسية، وكذلك الأمر في كل من الجوانب السياسية والأجتماعية وأيضاً الجانب الاقتصادي والعلمي والفنى و... .

مبدأ التدريج والتعالى المترتب: إن للتكامل والرقي مراتب في وجود الإنسان؛ فكل شخص يكتسب ما يليقه حسب قدراته وممتلكاته في نفسه. فليس للنمو المتكامل والمتعادل حدًا محدداً عينه لكل أحد مسبقاً، بل هو أمر يتحقق خلال مراتب متعددة، فكل شخص يناله حسب سعيه ووسعه. وكما أن الحياة الطيبة لها مراتب أيضاً يحرزه الشخص تبعاً لسعيه وقدراته الوجودية ويمكنه الإرتقاء من مستوى إلى مستوى أعلى في الحياة الطيبة. (سند التحول، ١٣٩٠ ش: ١٨٦) وعليه، فلابد للمربي من الوعي بالنسبة إلى مسيرة نمو الطفل طيلة مراحل حياته الطيبة، وهذه المسيرة مسيرة ذات مراتب وهي متدرجة بحيث يتدرج فيها الشخص من مستوياتها الدنيا إلى المستويات العالية، إذ يقود المربي الطفل في مسیرته نحو تحقيق الحياة الطيبة.

٣-٧ مراتب الروحانية والتربية الروحية للأطفال في النموذج الإسلامي

بما أن مفهوم "القرب إلى الله" مفهوم أوسع من الدين، وبما أن له وجوه ومراتب مختلفة، من هنا وهملاحظة مفهوم التربية الروحية للأطفال من منظار فلسفة التربية للجمهورية الإسلامية الإيرانية يمكننا القول بأن الروحانية والتربية الروحية لها مستويات حسب ما يلي:

أ) الروحانية والتربية الروحية فيما قبل الدين: وهي الروحانية التي تؤيدها الدين وليس تختص بالأديان أو المتدينين لزوماً، وهذا المستوى من الروحانية يتوفّر خارج عرصه الأديان ولغير المتدينين أيضاً، وهي نقطة التلاقي فيما بين الروحانية الدينية (اي دين الإسلام) والروحانية غير الدينية وتحقيق ضمن أبعاد علاقة الفرد بنفسه وبالخلق وبالبيئة. هذا المستوى

من الروحانية، ينافي الإحتكار الديني للروحانية ويثبت الروحانية قبل الدين. فالمفروض الضمني في نظام التعليم الإيراني، أنه لا تتيّسر هذه الروحانية إلا عبر الدين، ويجب أن ترهن صيورة الأشخاص روحانياً قيد ديانتهم. وهذا يضعف الجانب العيني في الروحانية والعينية تعني محاولة الفحص والبناء للروحانية عبر تجارب الطفل والروحانية التي هو يكتسبها خلال علاقاته على أرضية المجتمع والثقافة والبيئة حيال إلتقائه بمختلف القيم. كما يقول واتسن (٢٠٠٩م): «بناء الروحانية هو النشاط المركزي لحياة الإنسان وهو بمثابة نشاط روحي مؤثر على باقي جوانب الحياة». وإذا لم يتمتع الطفل بنموه اللائق بسبب الغفلة عن هذا البُعد، فسوف يرتفق من مستوى بناء الروحانية إلى مستوى وجдан الروحانية، وهذا ما يجب إختلال عملية اكتشاف الطفل للمستويات العالية للروحانية، وبالنتيجة إختلال نموه الروحي. كما أن «إحدى المعضلات الدارجة في التعليم والتربية الحالية هي الغفلة عن الظروف الخارجية والتوكيز على الطموحات، فهذا بدوره أفشل الناس لنيل الطموحات، وذلك بما أن الظروف الواقعية والطموحات، كلاهما مرتبان من وجود الإنسان، ولا شك في أن نمو الإنسان وتعاليه رهن التوجّه إلى الطرفين معاً» (اسدالله مرادي ، ١٣٨٢ ش)

وفي هذا المستوى من التربية الروحية، تسعى المدارس إلى تنمية وعي التلميذ وفهمه لمختلف الأسئلة والم الموضوعات الروحانية عند التقائه بالمجتمع وبالثقافة وبالعالم وبالبيئة المحيطة به. وهذه الأسئلة والم موضوعات الروحانية هي مجموعة من الأصول والعقائد والقيم والمفاهيم، تؤثر كل منها في تشكيل تطلعات الطفل إلى الحياة والسلوك في المستويات المذكورة، وهي بحيث تتناسب مع الأطر القيمية للدين (فلا تناهى الإطار القيمي لدين الإسلام).

إن التربية الروحية قبل الدين، تشكل على الأغلب البُعد البنائي لتكوين الروحانية، وهي تتمحور عادة حول المفاهيم الشخصية للطفل - التي لها دور هام في تشكيلة تطلعاته تجاه الحياة - وتتمركز على معرفة القيم الإنسانية وتعلّمها. وبفضل التربية الروحية قبل الدين، تتهيأ الأرضية حتى لا يري الطفل بحصر الفرَص الروحانية في الدين فقط، وكذلك يعتني بما اكتسبه إثر علاقته بالمجتمع والثقافة والبيئة والعالم المحيط به.

ب) الروحانية والتربية الروحية الدينية: إن الوجه الآخر من الروحانية هي الروحانية الدينية التي تنخرط في دين الإسلام، وهذا النوع من الروحانية الدينية (الإسلامية) يبْتني على العلاقة بالله. فالروحانية في هذا المستوى تتحقق ضمن علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين وبالبيئة وبالله، وتحتحق لأجل القرب من الله، وهو القاسم المشترك بين الملتدينين. وبين أن جميع الملتدينين لا يعتقدون بلزم معرفة باطن الدين وحقائقه الباطنية، فإنهم يستنكرون التجاوز عن ظواهر الدين، وبذلك فإنهم يندرجون ضمن نوعٍ من القشرية.

ويمكن تسمية التربية المتناظرة لهذا الوجه من الروحانية باسم "التربية الروحية الدينية" أو "التربية الروحية بإتجاه ديني"، وهذا النوع من التربية لها الشأن المعرفي (معرفة الحقائق وباطن الدين) ولها أيضاً الشأن العملي (كيفية العلاقة بهذه الحقائق والقيم ونوع من العمل بال تعاليم الدينية). تجدر الإشارة إلى أنه عند الموازنة بين الشأن المعرفي والشأن العملي في التربية الروحية الدينية، فإن الثقل الأكبر والأصلي في كفة الشأن المعرفي للتربية. وبعبارة أخرى وإن كان للتنسّك بالأداب والأعمال الدينية دور هام وأساسي في النمو الروحي للتلמיד، إلا أن المهم هو أن التنسّك بهذه الآداب والأعمال الدينية له خلفية معرفية عميقه للحقائق والقيم والمعتقدات وسائل المقدرات الروحانية للدين، كما له خلفية بشأن العلاقة الخاصة بين الطفل وبين هذه الأمور.

ج) إن للتربية الروحية للأطفال ساحات وأبعاد؛ ففي البُعد الأنثropolجي، فإنها تدل على كشف الحقيقة بالنسبة إلى وجود الله كالمبدأ والمنشأ، وبالنسبة إلى الحقيقة وإلى غاية الخلقة؛ وأما في بُعدها الإستيمولوجي، فهي تدل على توسيع نطاق المعرفة الصحيحة بالنسبة إلى وجود الله. وأما في البُعد الأنثربولجي فال التربية الروحية للأطفال تدل على تنمية روح الطفل وتشدید رغبته إلى الله (= تنمية فطرته الإلهية)، وأما من حيث البُعد الأكسيولوجي فال التربية الروحية للأطفال تدل على التحقيق الوعي والإختياري للحياة الطيبة في جميع شؤون حياة الطفل.

د) تتركز خصائص التربية الروحية الدينية فيما يلي:

١. التربية الروحية الدينية لا تحتكر بالطفل ضمن رؤية كونية واحدة، بل تعرض له أنواعاً من الرؤى الكونية الروحانية، وتفسح له المجال لقياس قدرات هذه الرؤى الروحانية ولتقديرها، وكذلك يتيسر له أن يقوم بعرض رؤيتها الكونية إلى باقي الرؤى الكونية.

٢. إن الروحانية بنائية ووجودانية في الوقت نفسه؛ فالبعد البنائي لها يتعلق عادة بكشف وجود الخالق ومعرفته والبعد الوجوداني لها يشمل المستويات ما قبل العلاقة بالله، والتي هي العلاقة بالنفس وبالآخرين وبالبيئة.

٣. ففي هذا المستوى من التربية الروحية، تتأكد دراسة المعتقدات الدينية وحقائقها، وكذلك القيم الدينية وكيفية علاقة الطفل بها، وتتأكد أيضاً ترسیخ الفضائل المرتبطة بذلك في كيان الطفل.

٤. التربية الروحية الدينية للأطفال والراهقين متanax باسم العقلانية والمفهومية والأوسعية، وذلك بالقياس للتربية الدينية الفارغة عن الإتجاه الروحاني.

٥. مفهوم التربية الروحية للأطفال هو مفهوم شامل، يشمل جميع أبعاد كيان الطفل، إذن وعلى خلاف بعض الإتجاهات التي تحدد التربية الروحية في إطار تنمية ماضي ضمير الطفل، فإن هذا المفهوم من التربية الروحية تشمل البعد الجسми والخارجي للطفل، حيث إنه يري بأن نيل الحقيقة يتم بسلوك نهج العقل ونهج القلب ونهج العمل.

٦. تثبت التربية الروحية الدينية بترسيخ هدفها في تحقيق الحياة الطيبة في جميع الشؤون والمراتب، فهي تثبت بأن التربية الروحية للأطفال أمر له مراتب متعددة، ومن هنا فهي تقدر على ترسیخ الروحانية في جميع الأطفال بمختلف خلفياتهم الدينية وغير الدينية؛ فهذا يبرر القول بأن التربية الروحية الدينية تعمّ التربية الروحية فيما قبل الدين أيضاً.

٧. هذه الرؤية، تستلزم التأكيد على فرص متوزعة على جميع البرنامج الدراسي واغتنامها لغرض تنمية الطفل الروحاني.

٨. بحث وخليل: قياس النموذج الإسلامي لدى الأطفال بالإتجاه الغربي

لو قاييسنا بين مفهوم الروحانية والتربية الروحية للتربية الروحية للأطفال طبقاً للنموذج الإسلامي وبين الإتجاه الغربي لها، يمكن القول بأن الروحانية والتربية الروحية في أيٍ من النموذج الإسلامي وفي وجهة نظر "بامر"، تنظر إلى كشف الحقيقة وهي تتصور في إطار العلاقات رباعية الأبعاد: العلاقة بالنفس، وبالآخرين وبالبيئة وبالخالق (الله تبارك وتعالى) وأما بامر فإنه يؤكّد أن الحقيقة هي حصيلة العلاقة، ومن هنا فإنها تقود التلميذ نحو المعرفة الحقيقة المتعينة التي تتبلور من خلال العلاقات. وعلى هذا الأساس، يمكن القول بأنه يمكن للحقيقة أن تتعدد لأن بامر لا يبني رأياً حول المعايير لتشخيص الحقيقة، وهذا يسبب انحراف التلميذ عن تبعية الحقيقة إلى تبعية الأشخاص. والحال أن الإسلام يري أن الروحانية وإن كانت تدل على

فحص الحقائق ومعرفتها، إلا أنها تدل على وجود الله. فالنموذج الإسلامي يعرض الزamas معرفة الحقيقة وكيفية النيل إليها. فعلى سبيل المثال، فإن قسماً مهماً من الأهداف للتربية الروحية للأولاد - طبقاً للنموذج الإسلامي - هو كشف الحقيقة بالنسبة إلى الله وتوسيع هذه المعرفة الصحيحة تجاه الخالق، فنجد الإسلام أتى ببعض المبادئ والأوامر العملية لهذا الغرض، نحو كشف وجود الخالق، وإرشاد الطفل (اللدي) نحو المراتب والمستويات المختلفة للعلم، وتوسيع التطلعات الاعتقادية والقدرات الروحانية في سائر السنن والتطلعات، وتوسيع نطاق المعرفة بالله، وتنمية الفكرة النقدية. و في الوقت نفسه، نجد بعض التعاليم الإسلامية بأنها تفيد في هذا المجال، نحو التأكيد على طلب العلم المتميز، والمترسخ والحي.

وعند قياس النموذج الإسلامي بالرؤية الكونية العلمانية يمكن القول بأن الجانب ما قبل الدين في النموذج الإسلامي يتسع حتى على مفهوم الروحانة، ومفهوم التربية الروحية طبقاً لآراء المنظرين العلمانيين وبصورة خاصة رأي "اريكر" في هذا المجال، حيث إنه - وحسب رأيه - تتحدد الروحانة والتربية الروحية في إطار عملية تكوين المعنى بواسطة الطفل خلال تجاربه في العلاقة بالآخرين وبالبيئة المحيطة به. فإن الجانب ما قبل الدين في النموذج الإسلامي يشمل أيضاً مفهوم الروحانة والتربية الروحية على أساس رأي راستير، حيث يرى بأن الروحانة ترتبط بأسلوب الفرد الخاص في التفكير للحياة، وترتبط بتلك المفروضات الخاصة التي تستخدمها الفرد لتبرير سلوكياته. والتربية الروحية تشير أيضاً إلى معرفة المفاهيم الثقافية ونقدتها وتفسيرها وإلى حل تلك القضايا الأخلاقية والروحانية أيضاً. والحال أن الجانب ما قبل الدين يساعد الطفل عندما يواجه المجتمع والثقافة والبيئة المحيطة به، يساعد هذه حينئذ أن يعرف المفاهيم وأن يقوم ب النقدتها وتقديرها وتوسيعها، ويساعد أيضاً أن يستخدم القيم الإنسانية في علاقاته بالآخرين وبالبيئة ويحصل جزءاً ذلك على السلامة الروحانية في هذه المستويات.

كما أن قسماً مهماً من النموذج الإسلامي يستوعب تنمية الروح ورغبة الطفل نحو الخالق، ولأجل هذا يعرض هذا النموذج أصول وقواعد لتنمية الإرادة المحسنة والطموحات البريئة، وكذلك الحرية الأخلاقية والفكرية والثقافية (وهو الحرية عن الآخرين). وبعبارة أخرى، فإن الرؤية الكونية العلمانية ورأي "راستير" ينخرطان ضمن الجانب ما قبل الديني للنموذج الإسلامي، وعلى أساس الرؤية الكونية العلمانية والرؤية الكونية الفارغة عن الروحانة (رأي راستير) هي متمايزة عن الدين، وهي مفهوم بنائي رأساً وقماماً، وهو لا يجد طريقاً إلى كشف الروحانة والتربية الروحية في النموذج الإسلامي. وبمراجعة ما ذكرناه، يمكن القول بأنه على أساس النموذج الإسلامي، فإن الجانب الأنسب للأطفال والجانب الأسهل عملياً من بين جوانب التربية الروحية هو الجانب الأول. ففي الجانب الثاني، نلاحظ التربية الروحية مزيجاً من مختلف المستويات النظرية والعملية، فإنها تجدر المراهقين وما فوقهم وهي أنساب لهم، حيث إنها تتمتع بالقدرة على استيعاب المفاهيم الإنعزازية للكشف الروحانية، ولأجل معرفة الحقائق الروحية والقيم والغايات.

٩. النتائج

بعد التعرّف على الإتجاهات الغربية في مجال التربية الروحية للأطفال وبعد نقدتها، رسمنا في هذا البحث النموذج الإسلامي للتربية الروحية للأطفال. و في النموذج هذا تبين المفهوم لكلّ من "الروحانية" من منظار فلسفة التربية و"التربية

الروحية للأطفال، كما أنتا طرّقنا لبحث المبادئ الفلسفية للتربية الروحية للأطفال، وكذلك الأهداف والمبادئ التربوية ومراحل التربية المختصة بها. طبقاً لهذا النموذج، يلاحظ أن التربية الروحية عند الأطفال هي مفهوم شامل يسعى إلى كشف وجود الخالق، وكذلك توسيع نطاق المعرفة الصحيحة بالنسبة إلى الخالق، وأيضاً يحاول فهو الجانب الروحي للطفل وزناعاته نحو الخالق ليتمكنه من الحياة الطيبة في جميع الشؤون والابعاد. واتضح أنه على أساس النموذج الإسلامي، فإن التربية الروحية عند الأطفال لها مراحل فيما قبل الديانة وما بعد الديانة. وبفضل هذه التثنية والتمييز لمراحل التربية الروحية للأطفال، تيسّر إمكانية إصلاح محتوى التربية الدينية والتعاليم الدينية الموجهة للأطفال، وكذلك فإن باقي ساحات المنهج الدراسي تتمتع بهذه النزعة اللطيفة للإنسان. وعلى هذا الأساس، فإن النموذج المقترن لـ "التربية الروحية للأطفال" وبالنظر إلى إستهداfe غاية "تحقيق الحياة الطيبة في جميع الشؤون والابعاد" فيكون لها إتجاه شمولي تشمل بسببها التربية الدينية بأكملها.

وفي الختام تجدر الإشارة إلى أن مبادئ هذه الساحة التربوية لا تنحصر على المبادئ المذكورة هنا وحسب، ولا شك في أن الدين الإسلامي وتعاليمه يعتبر أفضل مصدر لمواصلة التتبع والتعمق فيها بهذا الصدد. كما يبدو أنه من الأحسن أن يخصّص كلّ من هذه المبادئ لبحث علميّ على حده. كما أنه يوصي بدراسة كيفية تطبيق هذه المبادئ في البرنامج الدراسي وفي الصف الدراسي. وأيضاً من القريب جداً اعتبار هذا البحث كمحاولة تمهيدية لنيل النموذج الإسلامي في حقل التخطيط الدراسي الممرّك على الروحانية.

المصادر

١. القرآن الكريم
٢. اسدی گمارودی، محمد. (١٣٧٠ ش) درس‌های تربیت انسانی: تعلیم و تربیت، اخلاق، تهران، مرکز انتشارات رجاء.
٣. اشعری، زهرا، خسرو باقری نوع پرست و افضل السادات حسینی. (١٣٩١ ش) «بررسی تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبائی؛ مفهوم، اصول و روش‌ها». *تربیت اسلامی* ٧: ١٥.
٤. باغکلی، حسین. (١٣٩١ ش) *مطالعه انتقادی تربیت معنوی در دنیای معاصر؛ مقایسه رویکردهای دینی و نوپدید در حوزه تعلیم و تربیت*. رساله دکترا. دانشگاه فردوسی مشهد.
٥. باقری نوع پرست، خسرو. (١٣٩٠ ش) *تربیت اسلامی*، تهران، سازمان انتشارات نظریه پردازی.
٦. ______. (١٣٨٤ ش) *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران، انتشارات مدرسہ.
٧. باقری نوع پرست، خسرو. (١٣٨٩ ش) *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، ج ١ و ٢.
٨. جعفری، محمد تقی. (١٣٦٠ ش) *حيات معقول*، قم، انتشارات اسراء.
٩. جوادی آملی، عبدالله. (١٣٧٧ ش) *تفسیر موضوعی قرآن کریم؛ ریشه‌های اخلاق در قرآن کریم*، قم، مرکز انتشارات اسراء، ج ١١.
١٠. حکیمی، محمد رضا و برادران. (١٣٦٠ ش) *الحياة*، قم، انتشارات جامعة المدرسین.
١١. دیلمی، علی و محمد آذر بایجانی. (١٣٨١ ش) *اخلاق اسلامی*، قم، مرکز انتشارات تعلیم و تربیت.
١٢. شمشیری، بابک. (١٣٨٣ ش) *بررسی مبانی معرفت‌شناسی عرفان اسلامی و آثار آن بر تعلیم و تربیت*. رساله دکترا. دانشگاه تربیت مدرس تهران.
١٣. صادق زاده قمصری، علیرضا. (١٣٩٤ ش) «روش‌شناسی الگوپردازی يومی»، تهران، کنفرانسی در دانشگاه تربیت مدرس.
١٤. گروهی از مؤلفان. (١٣٩٠ ش) *مبانی نظری تربیت رسمي و عمومی جمهوری اسلامی ایران*، تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی.

١٥. مردایی، اسدالله. (ش) آسیب‌شناسی تربیت دینی در گفت‌و‌گو با اندیشمندان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، مصاحبه با غلامحسین ابراهیمی دینانی، تهران، انتشارات مدرسه.
١٦. موسوی خمینی، روح الله. (ش) چهل حدیث، تهران مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
17. 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*. 21-33. Routledge.
18. Bagheri Noparast, Kh (2012) 'physical and spiritual education within the framework of pure life' *International journal of children's spirituality*.
19. 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*. New York, Rutledge.
20. Palmer, P. J. (1981) *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*, San Francisco, Harper One, An Imprint of Harper Collins Publishers.
21. Rossiter, G. (2014) Historical perspective on spiritual education in Australian schools, Part II: A personal development basis. *Journal of Christian Education*, 55(2).
22. Rossiter, G. (2014) Historical perspective on spiritual education in Australian schools, Part I, The contribution of religious education. *Journal of Christian Education*, 55(2).
23. Rossiter, G. (2014) "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*, New York: Routledge.
24. 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.
25. Erricker, J. (2001) *Spirituality and Notion of Citizenship in Education*, In *Spiritual Education; Cultural, Religious and Social Differences, new perspectives for the 21st Century*. edited by J. Erricker; C. Ota; & C. Erricker, Brighton, Portland, Sussex Academic Press.
26. 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*, Springer.
27. Watson, J. (2006) "Spiritual development and inclusivity: The need for a critical democratic approach", *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1).
28. 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*, Springer.

References

1. The Holy Quran. Translator: Mohammad Mahdi Fooladvand. Electronic file.
2. A series of authors. (2011). *The theoretical foundations of formal and general education of the Islamic Republic of Iran*. Supreme Council for Cultural Revolution. Tehran.
3. 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*. 21-33. Routledge.
4. Asadi Garmaroodi, M. (1991). *Lessons of humanity education; education, morality*. second edition, Raja publishing center.

5. Ashari, Z. & Bagheri Noparast, Kh & Hossaini, A. (2013). Considering spiritual education from view of Alame Tabatabaie; the concept, principles and methods. *Journal of Islamic Education*. No. 15 (7).
6. Bagheri Noparast, Kh (2006). *Take a look back to Islamic education*. First edition. School publishing. Tehran.
7. Bagheri Noparast, Kh (2010). *Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran: goals, foundations, principles*. Volume I, second edition. Scientific and cultural publications.
8. Bagheri Noparast, Kh (2011). *Islamic Education*. Organization theory Publications. Tehran.
9. Bagheri Noparast, Kh. (2012). physical and spiritual education within the framework of pure life. International journal of children's spirituality.
10. Baghgoli, H. (2013). *A critical study of spiritual education in the contemporary world: comparison of religious and re-new approaches in the field of education*. Doctoral thesis, Ferdowsi University.
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*, (5-20). New York: Rutledge.
12. 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.
13. Deilami, A. Azarbeyjani, M. (2003). *Islamic morality*. Second edition, publication office of education. Qom.
14. 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*. 198-206. Brighton. Portland: Sussex Academic Press.
15. 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*, 1307–1320. Springer.
16. Hakimi, M & et al (1982). *Alhayat*. Qom.
17. Imam Khomeini, R. (1999). *Forty Hadith*. Publication of Imam Khomeini's Works. Qom. Electronic file.
18. Jafari, M. T. (1982). *Reasonable life*. Publication of Asra. Tehran.
19. Javadi Amoli, A. (1999). *Thematic interpretation of the Qur'an, the origins of morality in the Qur'an*. Volume XI, Qom: Asra publishing center.
20. Moradi, A. (2003). *Pathology of religious education in dialogue with scholars and experts in education*; interview with Gholam Hosain Dienani. School publishing. Tehran.
21. Palmer, P. J. (1981). *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. San Francisco: Harper One, An Imprint of HarperCollins Publishers.
22. Rossiter, G. (2014a). Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part II: A personal development basis. *Journal of Christian education*, 55(2).
23. Rossiter, G. (2014b). Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part I: The contribution of religious education. *Journal of Christian education*, 55(2).
24. Rossiter, G. (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). *In Global perspectives on spirituality and education*. 140-152. New York: Routledge.
25. Sadeghzade, A (2014). Methodology of native modeling, a conference in Tarbiat Modares University.
26. Sadeghzadeh Ghamsari, Alireza.(2015) methodology native making pattern, Tehran conference in Tarbiat Modarres University.

27. Shamshiri, B. (2005). *Considering epistemological foundations of Islamic mysticism and its effects on education*. Doctoral thesis, Tarbiat Modares University. Tehran.
28. Watson, J. (2006). Spiritual development and inclusivity: The need for a critical democratic approach. *International journal of children's spirituality*, 11(1): 113–124.
29. 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*, 895–903. Springer.

