

Exploration and Explanation of Spiritual Education and a Glance at Its Elements of Curriculum

واکاوی و تبیین تربیت معنوی و نگاهی اجمالی به عناصر برنامه‌ی درسی در آن ساحت

A. Hosseinikhah*

علی حسینی خواه^{۱*}

Assistant Professor of Curriculum Studies
Faculty of Education, Kharazmi
University, Tehran, Iran

^۱ استادیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

Accepted Date: 2018/10/6; Received Date: 2018/03/31

Abstract

Purpose: The aim of this research was in-depth study and to explain the qualitative concepts of "spirituality" and "spiritual education" from a curricularist's point of view. The purpose was to know whether spirituality and its education in the formal education system, is definable and can be convertible to an applicable curriculum plan or not?

Method: The method used for this research was philosophical inquiry: conceptual analysis (PI-CA). From the three levels of philosophical-analytical research, the first two levels, namely 1. Concept Interpretation (CI) 2. Concept Development (CD) was used.

Findings: The result of the researcher's thoughtful thinking and reflections has been to achieve a theoretical-practical curriculum framework for the cultivation of spirituality. In the process of the searching and the conceptualization of spirituality, these findings were derived: Definition of spirituality and spiritual education; Explanation of the importance and necessity of spiritual education; Identification of the dimensions of spiritual education (religious, non-religious, and religious-non-religious); Description of the curriculum elements (aims; educational themes; learning environment, teaching approaches).

Key words Spirituality; Spiritual Education; Curriculum Design; Teaching.

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، مطالعه عمیق و تشریح مفاهیم کیفی "معنویت" و "تربیت معنوی" از زاویه نگاه برنامه درسی بود. برای رسیدن به پاسخ این پرسش که آیا معنویت و پرورش آن در ساحت نظام آموزشی، قابل تعریف و تبدیل به یک طرح برنامه درسی قابل دفاع و قابل اجرا است یا خیر؟

روش: روش انجام پژوهش، پژوهش فلسفی از نوع تحلیل مفهومی بود. از سطوح سه گانه پژوهش فلسفی-تحلیلی، دو سطح آغازین آن یعنی ۱- تفسیر مفهوم ۲- تدوین مفهوم (مفهوم پردازی) مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها: نتیجه تعمقات و تاملات محقق، رسیدن به یک چارچوب نظری-عملی برنامه درسی برای پرورش معنویت بوده است. در فرایند مفهوم نوردی و مفهوم پردازی معنویت، این یافته‌ها حاصل آمد: تعریف معنویت و تربیت معنوی؛ تبیین جایگاه و ضرورت وجود تربیت معنوی؛ تشخیص ابعاد تربیت معنوی (دینی، غیر دینی، دینی-غیردینی)؛ تشریح عناصر برنامه درسی (مقاصد، مضامین آموزشی، محیط آموزش، رویکردهای تدریس).

کلیدواژه‌ها: معنویت؛ تربیت معنوی؛ طراحی برنامه درسی؛ آموزش.

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۱۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۲۵

مقدمه

عصر حاضر، عصر ارزش‌های زودگذر و بی‌ثبات است و همین امر، زندگی را تبدیل به چیدمانی مصنوعی کرده است که روابط حاکم بر آن غیرانسانی شده و چیزی جز بی‌معنایی و بی‌سرانجامی و در نتیجه نگرانی و ناامیدی برای بشر به ارمغان نیاورده است. احساس عدم تعلق به چیزی و فرسایش درونی در عصر حاضر، مولود رخت بر بستن معنویت از روح جامعه است و گذار از این مرحله و رسیدن به سعادت و خوشبختی، نیازمند توجه بیشتر به ارزش‌های متعالی است؛ ارزش‌هایی که متضمن ایجاد آشتی و پیوند مجدد انسان با خویش، با خداوند، طبیعت و انسان‌های دیگر است. عدم توجه نظام‌های تربیتی به انتقال و شکوفاسازی ارزش‌های والای انسانی، در وهله‌ی نخست، منجر به گسست پیوند کودکان‌مان با خود و غیر خود و در وهله‌ی بعدی، منجر به بروز نارسایی و ناهنجاری‌های اجتماعی خواهد شد. بی‌بهره‌کردن کودکان و نوجوانان از دانش معنوی، منجر به رهاکردن و غوطه‌ورساختن آنان در دنیای تاریک و غریبی خواهد شد که هیچ غرابتی با وجود پاک آنان نداشته و در آنجا از فهم معانی عاجز خواهند ماند. لذا، توجه به ارزش و ضرورت تربیت معنوی و گنجاندن آموزه‌های معنوی در برنامه‌ی درسی مدارس، تنها راهکار خروج از این بحران انسانی خواهد بود. و در صورت تحقق چنین امری، نظام تعلیم و تربیت قادر به خلق انسان‌های وارسته، فروتن، غایت‌مند و معناکاو خواهد شد

روش شناسی

مطالعه، واکاوی و توجیه عقلانی مفاهیم تربیتی-دینی مستلزم بکارگیری روش‌های پژوهش کیفی از جنس فلسفی است. از این رو، روش پژوهش فلسفی از نوع تحلیل مفهومی^۱ برای انجام این مطالعه کیفی مورد استفاده قرار گرفت. به باور شورت^۲ (1991: 27) پژوهش فلسفی-تحلیلی، بخش لاینفک تحقیقات برنامه درسی است؛ زیرا که مفاهیم و ساختارهای مفهومی بنیان این رشته علمی را تشکیل می‌دهند و این مفاهیم کیفی هستند که به نوبه خود سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های درسی را شکل می‌دهند. اگر این مفاهیم و ساختارهای مفهومی به درستی فهم، توصیف و تشریح نشوند و فاقد دقت و انسجام منطقی باشند، تصمیمات و برنامه‌های درسی مبتنی بر آنها نیز فاقد شفافیت و دقت کافی خواهد بود و در نتیجه در حوزه عمل برنامه درسی، قابلیت اجرایی نخواهد داشت.

^۱ Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis

^۲ Edmund C. Short

پژوهش فلسفی-تحلیلی داری سه گونه مستقل تحلیل فلسفی است: ۱- تفسیر مفهوم^۱ ۲- تدوین مفهوم^۲ ۳- ارزیابی ساختارهای مفهومی^۳ (Ibid: 27-37). از آنجا که محقق، برای تربیت معنوی، موفق به شناسایی ساختارها یا ساختار مفهومی مقبول و قابل تعمیم به بافت بومی ایران نشدند، دو مرحله نخست پژوهش فلسفی یعنی تفسیر و تدوین مفهوم را برای واکاوی و مفهوم پردازی و همچنین بازسازی مفاهیم موجود "معنویت" و "تربیت معنوی" بکار بردند. تلاش شده که در مرحله تفسیر مفهوم، مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با موضوع پژوهش (معنویت و تربیت معنوی) شناسایی شده و پس از درک و فهم آنها، به گزاره هایی با انتزاع کمتر و عینیت بیشتر تبدیل شوند. در مرحله تدوین مفهوم، سعی شده که مفاهیم موجود (که هنوز برای بکارگیری در حوزه عمل قابلیت لازم را ندارند) پس از تعدیل و بازسازی مفهومی، توسعه عملیاتی پیدا کرده و به هدایت برنامه های درسی کمک کنند

پرسش های پژوهش

- ۱- برای مفاهیم "معنویت، تربیت معنوی و مفاهیم تابعه آن" چه تعاریف قابل قبولی می توان ارائه کرد؟
 - ۲- تربیت معنوی حائز چه اهمیت و ضرورتی در ساحت آموزش و برنامه درسی است؟
 - ۳- اختلاف سلیق (ابعاد گوناگون) در تربیت معنوی به چه صورت است؟
 - ۴- در ساحت تربیت معنوی، عناصر اصلی برنامه درسی چه هویتی پیدا خواهند کرد؟
- تعریف و تبیین مفاهیم "روح"، "معنویت"، و "تربیت معنوی"^۴**

ریشه ی لاتین اصطلاحات معنویت و معنوی، "روح"^۵ است و هرگاه راجع به آن صحبت می شود، ماهیتی مجرد چون عقل^۶ یا ذهن^۷ در تصور انسان نقش می بندد؛ ماهیتی که نشان از واقعیت چیزهای غیرمادی پنهان شده در اعماق وجود آدمی دارد (Steiner, 2004: 18). باین وجود و برخلاف

¹. Concept Interpretation (CI)

². Concept Development (CD)

³. Conceptual Structure Assessment (CSA)

⁴. (در مقاله ی حاضر، به دلیل برگردان ریشه ی لاتین اصطلاح معنوی به "روح"، معادل های فارسی Spiritual education "لالانوی" و "روحي" مترادف به کار رفتند.)

⁵. Spirit

⁶. Intellect

⁷. Mind

برداشت بعضی فرقه‌های مذهبی، عرفانی و خرافی^۱، روح مقوله‌ای مجزا و مستقل از عالم مادی نبوده و می‌توان روح را در هر چیزی دمید. قبول چنین معنایی وسیع و قابل‌لمس برای "روح"، سازگاری بیشتری با آنگونه معنویت و تربیت معنوی دارد که متعلق به همه‌ی انسان‌هاست. بنابراین، منظور از روح در اینجا، شبح یا بعدی از وجود آدمی نیست که از بدن جدا می‌شود، بلکه کیفیتی کاملاً انسانی است که اگر پرورش یابد، انسان را به ماورای آنچه که اکنون هست و می‌داند، می‌برد؛ به عبارت دیگر، با هدایت انسان از جهان شناخته‌ها به ناشناخته‌ها، موجب تعالی معنوی در وی می‌شود (Myers, 1999). با مبنا قرار دادن چنین معنایی برای "روح"، "معنویت"^۲ نیز می‌تواند علاوه بر حوزه‌ی دین، حوزه‌های دیگر از قبیل اخلاق، شهروندی و زندگی غیردینی را شامل شود. نگاه ما در اینجا به معنویت، نگاهی وسیع و همه‌جانبه است که حوزه‌ی دین و غیردین را دربرمی‌گیرد و چنین معنوبیتی، دو نوع معنویت انسانی و عبادی را پوشش می‌دهد: معنویت انسانی^۳ که متوجه برآورده‌سازی نیازهای حیاتی و غیرمادی بشر از قبیل آرامش، دوستی، محبت، احساس امنیت، همدردی و همدلی است و معنویت عبادی^۴ که مستلزم پرداختن به معنویت با واسطه‌ی انجام بعضی اعمال دینی است (Bradford, 1995: 62; Cited in Meehan, 2002b). قبول چنین معنایی برای "معنویت"، آن را در زمین و آسمان صاحب جایگاه می‌سازد و تنها در این حالت است که معنای معنویت از "آدم با خدا بودن" فراتر رفته و تجربه‌ی معنویت، متعلق به همه‌ی انسان‌ها می‌شود. از این رو، می‌توان چنین نتیجه گرفت که معنویت، تلاش و جویش دیرینه و جاودان بشر برای ایجاد پیوند با چیزی با عظمت‌تر و مطمئن‌تر از خود^۵ خویش است؛ پیوند با روح خویش، با دیگری، با تاریخ و طبیعت، با اسرار خلقت و آن وجود نامتناهی است (Palmer, 1998). تلاش برای ادغام "تربیت معنوی" در ساحت تعلیم و تربیت، اشاره به این واقعیت دارد که بعد معنوی آدمی جدای از ابعاد ذهنی و بدنی وی نیست. تعلیم و تربیت اگر بخواهد همه‌جانبه و کل‌نگر باشد، باید علاوه بر خود فیزیکی و ذهنی، به خود روحی و معنوی نیز توجه کافی داشته باشد (Noddings, 1992: 49; Cited in Neiman, 2000). هدف چنین تربیتی در تعارض با آرمان‌های تعلیم و تربیت نیست، چراکه تربیت معنوی نیز به دنبال ایجاد تغییر سازنده در انسان است تا او به لحاظ معنوی رشد پیدا کند (Webster, 1985; Cited in Meehan, 2002a). بر اساس دیدگاه اتخاذ شده در این نوشتار، رشد معنوی به تربیت دینی محدود نشده و شمول معنایی آن گسترده‌تر از

^۱. Fanatical, Mystical & Superstitious Sects

^۲. Spirituality

^۳. Human Spirituality

^۴. Devotional Spirituality

^۵. Ego

جایگاهی است که در دین برای آن لحاظ شده است و از این رو، انسان روحاً تربیت یافته انسانی است که همواره به دنبال کشف و برگرفتن معنا و مقصد در زندگی است تا از درهم تنیدگی زندگی خویش با غیرخویش آگاه گشته و نه تنها در قبال دین خویش و آشنایان، بلکه در قبال همه کس و همه چیز احساس تعهد و مسئولیت کند. براین اساس، تربیت معنوی را می توان تلاش برای آگاه ساختن انسان از این واقعیت انکارناپذیر که خطر "از انسانیت دور شدن" در کمین اوست (Hay, 1998) و توسعه و تحکیم پیوند انسان با خویش، با انسان دیگر، با طبیعت و خداوند تعریف کرد که محصول آن بخشیدن غنا و عمق به زندگی و انسان تر کردن انسان^۱ است تا در نهایت به تمام معنا انسان شود^۲ (Macquarrie, 1974: 40; Cited in Meehan, 2002b).

اهمیت و ضرورت تربیت معنوی

در قرن حاضر، به دلیل بروز و گسترش مشکلات جمعی از قبیل خشونت، عدم امنیت، تنهایی، احساس درماندگی و بی مقصودی، آرام و قرار از قلب ها^۳ سلب شده است. و چاره ی رفع این بی قراری، معنویت است که منجر به آرامش و افزایش توان آدمی در مقابل چنین مشکلاتی می شود (Cully, 1984: 14; Cited in Yob, 1995). مزید بر عدم توجه به مشکلات فوق، بعضی از نظام های آموزشی با تأکید بیش از اندازه بر پیشرفت تحصیلی، رقابت و نیازهای بازار، سلامت روحی^۴ دانش آموزان را به خطر انداخته اند. در قوانین و اساس نامه های نظام تعلیم و تربیت اغلب کشورهای پیشرفته، در کنار رشد ذهنی، بدنی و فرهنگی، به رشد معنوی نیز اشاره شده است (SCAA, 1995: 3; Cited in Benami, 2006: 19-20). لازم به ذکر است که توجه به رشد معنوی مغایرتی با ابعاد دیگر رشد نداشته و چه بسا منجر به تقویت و توسعه ی آنها نیز خواهد شد؛ جنبه های رشد معنوی از قبیل بینش و بصیرت، تخیل، خودآگاهی، خودفهمی و دگرفهمی، کنجکاوی و معناکاوی، وحدانیت و غایت مندی، پیش شرط رشد ذهنی محسوب می شوند (Benami, 2006: 20). نل نادینگز، از طریق مطرح ساختن موضوع "غم خواری"^۵ به ساحت معنویت نزدیک می شود؛ در برنامه های درسی مدارس نه به عنوان منابع اقتصادی، بلکه باید به چشم انسان به دانش آموزان نگریست و آموزش باید در فضایی صمیمی و معنوی

¹. Becoming More Human

². Becoming a Person in the Fullest Sense

³. Restless Hearts

⁴. Spiritual Health

⁵. Caring

اتفاق بیافتد. رابطه‌ی غم‌خواری اشاره به رابطه‌ی دو وجود دارد که یکی محبت‌کننده و مراقبت‌کننده^۱ و دیگری گیرنده‌ی محبت و مراقبت^۲ است و عدم همکاری هر کدام از آنها منجر به عدم شکل‌گیری این رابطه خواهد شد. مهم نیست که یکی از طرفین تا چه اندازه مواظب و مراقب دیگری باشد، مهم آن است که هر دو طرف مشتاقانه پذیرای این رابطه باشند (Noddings, 1992: 15; Cited in Benami, 2006: 10). تربیت معنوی به دنبال ایجاد چنین رابطه‌ی غم‌خوارانه با خویشتن، با دیگران، با طبیعت و خداوند است و مدارس با اتخاذ راهبردهای نامناسب و عدم توجه به چنین روابطی، منجر به تنهانشدن معلمان و دانش‌آموزان شدند. به اعتقاد بوبر، تسهیل ارتباط با خویش و غیرخویش باید جزو اولیه‌ترین اهداف تعلیم و تربیت باشد تا روح معنویت در فضای مدارس دمیده شود (Buber, 1970). دیویی نیز معتقد است که از طریق تربیت معنوی می‌توان بسیاری از ارزش‌های والای انسانی و حتی دینی را از نسلی به نسل دیگر منتقل کرد (Dewey, 1932; Cited in Laird, 1995)، و حتی عده‌ای بر این باورند که توجه به تربیت معنوی در مدرسه، منجر به آگاه‌سازی دانش‌آموزان و آزادسازی آنان از سلطه‌ی مذهبی والدین‌شان خواهد شد تا زندگی را برای خود بازتعریف کنند (Laird, 1995). تربیت معنوی با تأکید بر ارزش‌های جهان‌شمول و آموزه‌های همه‌پسند، می‌تواند در آشتی و دوستی پیروان ادیان مختلف مؤثر واقع شده و دانش‌آموزان و معلمان با زمینه‌های قومی، فرهنگی و دینی گوناگون را به فهم مشترکی از انسانیت^۳ برساند که مدنظر دیویی بوده است. به اعتقاد بعضی، این فهم مشترک از انسانیت چیزی جز "دموکراسی معنوی"^۴ نیست که می‌تواند پادزهری در برابر خشونت‌های ایدئولوژیک و اختلافات بین‌دینی بوده و به جای جامعه‌ی تک-اعتقادی منجر به خلق جامعه‌ی همه-دینی^۵ شود (Erricker, 2006). به طور کلی، نگرانی‌های زیر که شمولیت جهانی دارند، توجه به حوزه‌ی معنویت را توجیه می‌کند:

۱. نگرانی اجتماعی نسبت به کاهش تعامل و تعاون اجتماعی و کم رنگ شدن حس جستجوی هدف مشترک در میان اعضای اجتماعات امروزی؛
۲. نگرانی شدید راجع به ناچیزشمردن و به فراموشی سپردن ارزش‌های سنتی به دلیل گسترش جریانان اجتماعی ارقبیل سکولاریسم و ماتریالیسم؛

¹.Carer

².Cared-for

³.Common Faith

⁴.Spiritual Democracy

⁵.Pan-Religious Society

۳. دغدغه‌ی متخصصان تعلیم و تربیت راجع به اهداف کنونی نظام‌های تعلیم و تربیت که تحت تأثیر علایق سیاسی، تأکید افراطی بر اهداف اقتصادی و حرفه‌ای دارند، و این امر منجر به نادیده گرفتن اهداف دیگر همچون اهداف اخلاقی و معنوی تعلیم و تربیت شده است (Carr & Haldane, 2003: 213-4).

۴. بی‌روح و مرده شدن فضای حاکم بر کلاس‌های درس، به دلیل توجه افراطی به تست‌های استاندارد و تولید عملکرد مورد انتظار

۵. گسترش احساس بیگانگی در میان انسان‌ها و بویژه نوجوانان و جوانان، به دلیل وجود مسائل و مشکلات غیرانسانی همچون جنگ ملت‌ها، ظلم و تعدی به اقلیت‌ها، افزایش شکاف بین قشر فقیر و غنی و ... که همگی به سبب غفلت از معنویت است (Ibid.: 171-3).

تربیت معنوی دینی یا غیردینی

در حوزه‌ی تربیت معنوی، اختلاف سلیقه‌ها به وضوح قابل مشاهده است. اگر این سلايق متعدد و مختلف را بر روی پیوستار تصور کنیم، اکثر آنان به دو طیف تقسیم شده و در دو سر پیوستار قرار می‌گیرند و سلايق اندکی در میانه‌ی آن باقی می‌ماند که این سلايق نیز اغلب به یکی از دو سر پیوستار تمایل دارند. در یک سر پیوستار، عده‌ای قرار می‌گیرند که مدعی هستند تربیت معنوی ماهیتاً دینی است و فقط در چارچوب دین است که معنا و هستی پیدا می‌کند، برخلاف این عقیده و در سر دیگر پیوستار، عده‌ی دیگر بر این باورند که تربیت معنوی کاملاً غیردینی است و آغشته و آلوده کردن آن با دین، موجب سلب معنا از آن می‌شود. در ادامه، به شرح دیدگاه‌های این دو گروه غالب پرداخته خواهد شد و در خاتمه‌ی بحث، نگارنده با ذکر دلایلی چند به جانبداری از دیدگاه میانه‌رو خواهد پرداخت.

تربیت معنوی دینی: به اعتقاد طرفداران این دیدگاه، تربیت معنوی غیردینی صریحاً و تلویحاً به معنای خنثی فرض کردن "معنویت" است که در این حالت، رابطه‌ی معنویت با هرگونه سنت دینی قطع شده و منجر به شکل‌گیری نوعی از معنویت خواهد شد که مغایر با معنا و ماهیت حقیقی معنویت است، چراکه معنویت خنثی نبوده و حامل ارزش است (Mabud, 1992; Watson, 2000; Cited in Watson, 2006). به بیان دیگر، معنویت غیردینی ممکن نیست، چراکه به دلیل ارزش-بار بودن آن، ناگزیر از مقید شدن به یک سنت دینی است. بلیک مصرأً بر این باور است که اگر کودکی پیشینه‌ی دینی نداشته باشد، تبدیل به انسانی معنوی نخواهد شد و لذا، تربیت معنوی تنها در بافت دینی قابل اجرا خواهد بود (Blake, 1996: 443; Cited in Meehan, 2002b). دیوید کار نیز،

معتقد است که آشناسازی کودکان با ساحت معنویت، از فرهنگ دینی آنان آغاز شده و گسستن این پیوند نامعقول و ناممکن خواهد بود (Carr, 1996; Cited in Pridmore, 2002). حتی عده‌ای از حامیان این دیدگاه، اینگونه استدلال می‌کنند که تعلیم و تربیت خود مبتنی بر ارزش است، پس تربیت معنوی عریان شده و عاری از ارزش، در ساحت تعلیم و تربیت نخواهد گنجید. بعضی دیگر، بدین دلیل مخالف معنویت غیردینی هستند که این نوع معنویت، مهمترین هدف تربیت معنوی یعنی "ارتباط انسان با خدا" را نادیده می‌گیرد (Carr, 1999; Cited in Watson, 2006).

تربیت معنوی غیردینی: در رابطه با خاستگاه این تفکر، باید به عصر روشنگری اشاره کرد که به گمان بسیاری از حامیان آن، معنویت از آسمان به زمین تغییر مکان داد و تبدیل به معنویتی شد که وجهی غیردینی دارد و متعلق به همه‌ی انسانهاست (Van Ness, 1996: 4; Cited in Meehan, 2002b). طرفداران این دیدگاه، معتقد به "معنویت سکولار"^۱ هستند. در این حالت، معنویت هیچ سنخیتی با دین ندارد، چراکه برخلاف رویکرد القایی در تربیت دینی، فرایند تربیت معنوی کاملاً انسانی و همراه با تعمق و تأمل است (White, 1994a, 1994b; Cited in Pridmore, 2002). در معنویت دینی، با این واقعیت انکارناپذیر مواجه هستیم که معنویت، آغشته به وظیفه‌شناسی و اجبار دینی می‌شود، لیکن در تربیت معنوی غیردینی، شخص تربیت‌شده، امور معنوی را با میل و رغبت انجام داده و از این کار لذت می‌برد (Hull, 2002). اغلب حامیان این دیدگاه، اذعان دارند که اهداف معنویت غیردینی به حوزه‌ی "وجود متعالی" کشیده نشده و تنها در رابطه با ارتباط مسالمت‌آمیز انسان با خویش، با دیگران و با طبیعت است (Newby, 1998; Pridmore, 2002; Hand, 2003). از این‌رو، در چنین فرهنگ غیرمذهبی، معنویت برحسب فرضیات غیرمتافیزیکی بنیان نهاده می‌شود.

تربیت معنوی دینی-غیردینی: نگارنده معتقد به رویکردی وسیع و همه‌جانبه به تربیت معنوی است که حوزه‌ی دین و غیردین را دربرمی‌گیرد. تربیت معنوی به دنبال رساندن انسان به معنا و مقصد در زندگی است که تحقق این امر، از طُرُق دینی و غیردینی ممکن است (Watson, 2006). به عبارت دیگر، تربیت معنوی نیاز به محتوا دارد و این محتوا می‌تواند برگرفته از دین یا چیزی غیر از دین باشد. در نظرسنجی‌های صورت گرفته، این نتایج حاصل آمده که ۱) معنویت به افراد خاص که معتقد به دین خاصی هستند محدود نمی‌شود، بلکه همه‌ی انسان‌ها حتی آنان را که پیرو دین خاصی نیستند را نیز شامل می‌شود و ۲) معنویت در ارتباط با اهداف جهان‌شول جستجو برای معنا، هدف، و کمال در زندگی است (McSherry, 2008). در راستای تحقق این تفکر، مدارس می‌توانند زمینه را برای هر دو نوع تربیت معنوی دینی و غیردینی فراهم سازند؛ می‌توانند در حین احترام گذاشتن به باورها و تجارب مذهبی دانش‌آموزان و بهره‌گرفتن از پتانسیل دین، به باورهای معنوی غیردینی نیز اهمیت دهند تا همه‌ی دانش‌آموزان معتقد و غیرمعتقد به دین خاص، از تربیت معنوی بهره‌مند شوند. در رابطه با

^۱.Secular Spirituality

وجهی دینی تربیت معنوی، می‌توان به این واقعیت اشاره کرد که دین همواره حوزه‌ای بوده که در آن راجع به "روح" و "معنویت" بحث‌های ارزشمند شده و در ادیان مختلف، اصطلاح "روح" به جنبه‌ی خاصی از روان بشر اطلاق شده که وظیفه‌ی آن تصفیه، تزکیه و به کمال رساندن وجود انسان است (Carr & Haldane, 2003: 214). به طور کلی، دین حامل موضوعات و سئوالات بنیادین در رابطه با وجود و ماهیت خالق و مخلوق، معنا و مقصد در زندگی است (Noddings, 1993: xiii; Cited in Neiman, 2000) که می‌توانند محور تأمل و تفکر در حوزه‌ی معنویت باشند. در همه‌ی ادیان الهی، معنویت اساس زندگی رهبران دینی و پیروان‌شان بوده است (Blake, 1996)، و به عقیده‌ی تاچر، شخص رشدیافته به لحاظ معنوی، کسی است که در کنار عشق به طبیعت و همسایه‌گانش، به خداوند نیز عشق می‌ورزد (Thatcher, 1996, 1999; Cited in Pridmore, 2002). تنها در این صورت است که تربیت معنوی می‌تواند حوزه‌ی متافیزیک و وجود متعالی را پوشش دهد. اشاره به این نکته لازم است که در تربیت معنوی، شیوه‌ی برخورد با محتوای دینی کاملاً متفاوت از برخورد انفعالی، القایی و تحمیلی است که در تربیت دینی رایج است (Wright, 1998, 2000; Cited in Pridmore, 2002). در رابطه با **وجهی غیردینی تربیت معنوی**، نیز باید گفت که این وجهی تربیت معنوی، به معنای انکار دین و تعرض به ساحت آن نیست؛ قید غیردینی متوجه محدود نکردن تربیت معنوی به چارچوب دین خاصی است و اگر چنین شود، ممکن است که معنویت حاصل شده تنها در چارچوب همان دین، معنویت محسوب شود و هروقت به خارج از آن چارچوب منتقل شود، متعرض حقوق پیروان ادیان دیگر شده و در تعارض با معنویت جهان‌شمول قرار بگیرد (Hull, 2002). درواقع، وجهی غیردینی اشاره به ارزش‌های مشترک انسانی دارد که اغلب کلی‌تر از ارزش‌های دینی بوده و می‌تواند همه‌ی انسان‌ها را تحت لوای خود بگیرد (Lewis, 2000). وجهی غیردینی، به تربیت معنوی جامعیت و جهانیّت^۱ می‌بخشد؛ بدین معنی که در کنار قبول داشتن همه‌ی ادیان و اعتراف به این امر که برای رسیدن به هدف واحد، راه‌های متعددی وجود دارد، خود را محدود و مقید به هیچ دین و آیینی نمی‌کند. در زیر و به طور‌گذرا به نارسایی و مشکلات ناشی از اتخاذ نگاه تک‌قطبی به تربیت معنوی پرداخته می‌شود:

نگاه تک‌قطبی دینی: در این نوع نگاه، تربیت معنوی ساختار و محتوای خود را از یک دین خاص می‌گیرد و از این جهت، معنویت مهارشده^۲ محسوب می‌شود (Marple, 2006). استفاده انحصاری از معنویت و محدود و مقید کردن آن به سنت دینی خاص، منجر به ساقط شدن معنا از آن خواهد شد؛ چراکه معنویت، حائز ویژگی جامعیت و جهان‌شمولی^۳ بوده و صرف‌نظر از اینکه انسان‌ها چه دین و آیینی داشته باشند، متوجه زندگی همه‌ی آنهاست. اگر تربیت معنوی تنها مبتنی بر دین خاصی

¹.Universality

².Tethered Spirituality

³.Inclusivity

باشد، تعداد و تنوع افرادی که از این نوع رشد بهره‌مند می‌شوند، محدود خواهد شد (Grimmitt, 2002b; Cited in Meehan, 1987: 182)، و همانگونه که تعلیم و تربیت برای همگان است، به تبع آن تربیت معنوی نیز باید برای همگان باشد (Starkings, 1993: 13; Cited in Meehan, 2002b).

نگاه تک‌قطبی غیردینی: همانند نگاه تک‌قطبی دینی، این نگاه نیز در معرض این اتهام قرار دارد که مبدا عده‌ای را از تربیت معنوی محروم کند یا آموزه‌های آن بدون توجه به ارزش‌های دینی و حتی در تقابل با آن باشد که بدین لحاظ، عده‌ای آن را معنویت افسارگسیخته^۱ نامیدند (Marples, 2006). با اینکه حامیان این نوع نگاه، ظاهراً مدعی توجه به همه‌ی انسان‌ها هستند، لیکن در عمل، معتقدان به ادیان مختلف را نادیده می‌گیرند. به عبارت بهتر، عالی‌ترین هدف دین، یعنی "آرامش یافتن بواسطه‌ی ارتباط با خدا" را در گنجینه‌ی اهداف خود ندارند (Pridmore, 2002; Hand, 2003). برخلاف ادعای بعضی از حامیان تربیت معنوی غیردینی، همه‌ی ادیان به نوعی به اهداف تربیت معنوی اشاره کرده‌اند؛ هزاران سال است که همه‌ی ادیان الهی، فرزندان را به احترام گذاشتن به والدین‌شان، و پیروان‌شان را به رعایت حقوق انسان‌های دیگر و حیوانات دعوت می‌کنند (Miller, 1990: 32; Cited in Laird, 1995).

عناصر برنامه‌ی درسی تربیت معنوی

در اجتماع متخصصان تعلیم و تربیت، برنامه‌ی درسی تربیت معنوی، اغلب تحت عنوان "برنامه-ی درسی برای زندگی درون"^۲ مطرح شده است؛ هدف این برنامه، ایجاد تعادل و پیوند بین جهان بیرون و جهان درون است و به بیان دیگر، هدف آن توجه به رشد معنوی در کنار ابعاد دیگر رشد از قبیل رشد ذهنی، بدنی، اخلاقی، عاطفی و هیجانی است (Miller, 2000: 48). به قول نل نادینگز^۳، برنامه‌ی درسی معنوی^۴ بدین معنا نیست که از دانش‌آموزان بخواهد به قوه‌ی ذهنی اهمیت ندهند و غیرمنطقی رفتار کنند، بلکه این نوع برنامه‌ی درسی بدن‌بال آن است که چیزی بیشتر به حوزه‌ی منطق و عقلانیت بیافزاید تا زندگی معنا و عمق بیشتری پیدا کند (Iannone & Obenauf, 1999). امروزه توجه به این نوع برنامه‌ی درسی بیشتر شده است و در گذشته نیز در مدارس هم‌چون مدرسه‌ی مونته‌سوری و مدارس والدورف^۵ آشکارا به آن پرداخته شده است (Bower, 2008: 13). البته اکنون نیز بیش از ۳۰۰۰ مدرسه‌ی والدورف در بیش از ۳۲ کشور جهان دایر است که هدف اساسی آنها توجه

^۱.Untethered Spirituality

^۲.Curriculum for Inner Life

^۳.Nell Noddings

^۴.Spiritual Curriculum

^۵.Waldorf

به رشد معنوی، اخلاقی و عاطفی دانش‌آموزان است (Waldorf Foundation, 2016). تحقیقات تجربی راجع به امکان تربیت معنوی از سه دهه‌ی پیش آغاز شده و اکنون به لحاظ کیفی و کمی در حال گسترش روزافزون است. دو مورد از مهمترین این تحقیقات، عبارتند از دو پروژه‌ی "معنویت کودکان"^۱ و "کودکان و جهان‌بینی‌شان"^۲ که نتایج حاکی از آن است: کودکان و نوجوان در زندگی روزمره‌ی خود به کرات و به درستی از زبان معنوی استفاده می‌کنند؛ آنان علاقه و اشتیاق ذاتی به برقراری ارتباط با درون خویش و جهان پیرامون‌شان دارند؛ قدرت تخیل در آنان بسیار بالاست که این امر، تربیت معنوی را به راحتی ممکن می‌سازد؛ تجربه‌ی معنوی در میان دانش‌آموزان سطوح مختلف تحصیلی از مرزهای فرهنگی و دینی فراتر رفته و تربیت معنوی غیردینی را نیز توجیه و ممکن می‌سازد (Wright, 2000: 41-5). در راستای تعریف جامع و همه‌جانبه‌ای که برای تربیت معنوی ارائه شد و با توجه به نگاه وسیع دینی و غیردینی اتخاذ شده در این نوشتار، سعی خواهد شد که عناصر اصلی اهداف، محتوا، محیط یادگیری و روش تدریس، دارای همان شمول و جامعیت باشد. **اهداف تربیت معنوی:** تعیین اهداف تربیت معنوی متضمن پاسخ گفتن به این سؤال است که "انسان بودن به چه معنا است؟" در تبیین تربیت معنوی اشاره شد که تربیت معنوی، تلاش برای آگاه‌ساختن انسان از این واقعیت انکارناپذیر است که خطر "از انسانیت دور شدن" در کمین اوست و در نتیجه توسعه و تحکیم پیوند انسان با خویش، با انسان دیگر، با طبیعت و خداوند، جنبه‌های ملزوم و مکمل انسان بودن هستند و باید پایه و اساس رشد معنوی قرار بگیرند. در این تعریف به چهار نوع رابطه اشاره شده است که هر کدام از آنها را تحت عنوان یک هدف بررسی خواهیم کرد:

توسعه و تحکیم رابطه‌ی انسان با خویش: به اعتقاد بسیاری از متخصصان و مربیان حوزه‌ی تربیت معنوی، قابلیت‌هایی چون خودفهمی^۳، خودشناسی^۴، خویش‌شناسی^۵ و خود-ارزشی^۶ یکی از جنبه‌های حیاتی رشد معنوی است. تحقق این هدف لازمی تحقق اهداف دیگر است؛ انسان جهت شناخت غیرخویش و پذیراشدن آن، نخست باید خود را بشناسد و تا این اتفاق نیافتد، انسان نمی‌تواند متوجه غیر شده و آن را مشتاقانه بپذیرا شود (Ungoed-Thomas, 1990: 345; Cited in Meehan, 2002a). از این رو، حداقل بخشی از محتوا و محیط یادگیری باید در راستای تحقق این هدف باشد. لازمی

¹.Children's Spirituality Project

².Children and Worldviews Project

³.Self-Understanding

⁴.Self-Knowledge

⁵.Self-Acceptance

⁶.Self-Worth

تحقق این هدف، فراهم کردن فرصت مناسب و دادن آزادی کافی به دانش‌آموزان است تا به تعمق و تأمل در خویش پرداخته و به راحتی هرآنچه در درون دارند را ابراز کنند. فرصت ابراز باید برای همه‌ی دانش‌آموزان فراهم آورده شود و معلم این فرصت را نباید تنها در اختیار سوگلی‌های^۱ محدود خود قرار بدهد (Benami, 2006: 33). پیامدهای تربیتی این هدف، می‌تواند خودآگاهی، کسب هویت، عزت-نفس، پذیرش واقعیت، و تمکین در برابر مشکلات باشد.

توسعه و تحکیم رابطه‌ی انسان با انسان دیگر: رشد معنوی در خودشناسی خلاصه نمی‌شود، بلکه ارتباط با خود، پیش شرط برقرای ارتباط با غیرخود است که این غیرخود در اینجا، انسان است. زمانی که شخص به پختگی می‌رسد، بدین معناست که از خودمداری فاصله گرفته و به سمت پذیرش وجود دیگران می‌رود. در این حالت، انسان علاوه بر خویش، برای دیگران نیز زندگی می‌کند (Hull, 1996: 43; Cited in Meehan, 2002a). این رابطه می‌تواند از کلاس درس و در قالب روابط شاگرد-شاگرد و شاگرد-معلم آغاز شده و به بیرون تسری پیدا کند؛ اگر تعلیم و تربیت در پی آن است که ارزش‌هایی چون همدردی، غم‌خواری، مهربانی، رحم و شفقت را به کودکان منتقل کند، پس باید آنها را درگیر فعالیت‌های جمعی دوستانه کند. در جهت پرورش این رابطه، می‌توان دانش‌آموزانی را که به بقیه کمک می‌کنند، تشویق کرده و به آنان پاداش داد (Skinner et. al., 2000). نظریه‌ی بوبر تحت عنوان رابطه‌ی من-تو^۲، متوجه همین هدف است؛ در این رابطه، دو طرف در حین حفظ موجودیت خود، به فهم درستی از یکدیگر نایل می‌آیند (Benami, 2006: 8-9). پیامدهای تربیتی این هدف، می‌تواند عدالت، انسان‌دوستی، بخشش و خیرخواهی، فداکاری، درک و احترام متقابل باشد.

توسعه و تحکیم رابطه‌ی انسان با طبیعت: امروزه با فجایع اکولوژیکی منتظره و غیرمنتظره‌ای مواجه هستیم که همگی ناشی از دخالت انسان در طبیعت است. رابطه‌ی نادرست و نابرابر انسان با طبیعت، منجر به بوجود آمدن حوادثی چون تغییرات آب و هوایی، فرسایش اکوسیستم، نازک شدن لایه اوزون، کاهش تنوع زیستی، کاهش سلامت و کیفیت آب، خاک و هوا شده است. به جهت آشناکردن دانش‌آموزان با طبیعت و ایجاد حس همدردی و مسئولیت در آنان، باید زمانی را به گردش و بازدید از طبیعت اختصاص داد و بلائی مذکور را در محتوای درسی گنجانده. هنگامی که کودکان و نوجوانان در میان شکوه علف‌زاران و درختان، روی فرش زمین و زیر سقف پرچراغ آسمان می‌خوابند، به یقین در روح آنان تحول و دگرگونی رخ داده و متوجه زیبایی و فایده‌ی بیکران طبیعت خواهند شد. متوجه خواهند شد که انسان جزئی جدایی‌ناپذیر از طبیعت است و هرگونه آسیب‌وارده به طبیعت، آسیب به انسان نیز است. روح انسان محتاج طبیعت است و طبیعت نیز به توجه و مراقبت انسان نیاز دارد^۳؛ دانش‌آموز باید بیاموزد که با طبیعت به مانند خانه و کاشانه‌ی خود برخورد کند و از آن محافظت

¹.Teacher's Pets

².I-Thou Relationship

³.Spirit-Ecology Relationship

و مراقبت کند (Miller, 2000; Cited in Benami, 2006: 34). در راستای تحقق این هدف، باید مدرسه را با طبیعت و شگفتی‌های آن درهم آمیخت؛ با نزدیک ساختن مدرسه به جنگل و طبیعت، یا آوردن طبیعت به مدرسه از طریق کاشتن درخت و آوردن حیوانات و یا حداقل از طریق گزارشات علمی و داستان‌های طبیعی، می‌توان در راستای این هدف گام برداشت (Benami, 2006: 34). نل نادینگر نیز، معتقد به این است که در اهداف برنامه‌ی درسی باید مواردی چون مراقبت از حیوانات، گیاهان و کره‌ی زمین گنجانده شود (Noddings, 1992). پیامدهای تربیتی این هدف، می‌تواند علاقه به طبیعت، علاقه به خلوت‌گزینی، ستایش زیبایی، تعهد در قبال محیط، درک علمی از حیات و طبیعت باشد.

توسعه و تحکیم رابطه‌ی انسان با وجود متعالی: این رابطه متوجه آشنایی و کشیده‌شدن انسان به سمت چیزی است که در عالم انسانی و مادی نمی‌گنجد. این هدف، اشاره به ایجاد و تقویت باور و ایمان به وجودی متعالی^۱ دارد که نیروی برتر است (Fisher et. al., 2000). هنگامی که انسان به شناخت این رابطه نائل آید، به یقین آن را ارج می‌گذارد و از آن آبخور تغذیه می‌شود. در این حالت، دانش‌آموزان تبدیل به جویندگان حقیقت^۲، و زائران جوان^۳ می‌شوند (Yob, 1995). به اعتقاد نادینگر، این هدف به جای جویش در ماده، متوجه جویش در ایده‌هاست؛ بدین معنی که مطرح ساختن و پاسخ گفتن به سئوالاتی از قبیل آیا انسان با مرگ می‌میرد، آیا رفتارهای خوب انسان روزی پاداش داده می‌شود، آیا کائنات خالق دارد، آیا حیات نظام‌مند و غایت‌مند است، باید محور توجه این هدف باشد (Noddings, 1992: 49; Cited in Benami, 2006: 60). پیامدهای تربیتی این هدف، می‌تواند داشتن ایمان و باور به چیزی والا، اعتقاد به حرکت همه‌ی انسان‌ها به سمت غایتی واحد، آرامش یافتن از طریق ستایش و عبادت، احساس جاودانگی و نامرگی باشد.

بحث اهداف را با دو نکته خاتمه می‌دهیم. نخست اینکه در تدوین برنامه‌ی درسی تربیت معنوی، باید به همه‌ی اهداف مذکور اهمیت داد، چراکه تأکید صرف بر یکی از این اهداف و غفلت از اهداف دیگر منجر به ایجاد اختلالات شخصیتی در کودک می‌شود. برای مثال، امکان دارد که توجه صرف به هدف نخست (رابطه‌ی انسان با خویش)، منجر به خود-محوری و خود-رأی دانش‌آموز شده و از همه‌کس و همه‌چیز احساس بی‌نیازی کند. یا تأکید افراطی بر هدف دوم (رابطه‌ی انسان با دیگران)، منجر به سرسپردگی به غیر و غفلت از خویش شود. نکته دوم این است که هر کدام از اهداف فوق، خود باید متوجه سه سطح باشد؛ بدین معنی که سطح نخست، متوجه مقاومت‌زدایی و آشناسازی، سطح دوم، متوجه توسعه و تقویت و سطح سوم، متوجه ابراز و اقدام عملی باشد (Beesley, 1993). به عبارت

^۱. Transcendental

^۲. Truth Seekers

^۳. Young Pilgrims

دیگر، تربیت معنوی را باید از مباحث اولیه و نظری و مشاهده‌ی دیگران آغاز و پس از ایجاد فرصت و شرایط جهت تعمق و تأمل در آن مباحث، فرایند یاددهی/یادگیری را به حوزه‌ی عمل کشاند.

محتوای تربیت معنوی: قبل از پرداختن به نوع محتوایی که مناسب تربیت معنوی است، نخست لازم است که مفهوم دانش و دانستن در ساحت معنویت روشن شود. دانسته‌ی معنوی^۱، دانشی است که از شور و شوق و عشق یادگیرنده به برقراری ارتباط با خود و غیرخود حاصل می‌شود. تحصیل چنین دانشی، مستلزم درگیرشدن و تعمق و تأمل در معنای حقیقت زندگی است (Palmer, 1983; Cited in Yob, 1995: 8-9). حقیقت زندگی با نگاه به معنویت، حقیقتی است که فراتر از حقایق حسی و عقلی است^۲، منسجم و انسجام‌بخش است^۳، متوجه نیکی و انسانیت است^۴، متعلق به همه‌ی دوران‌هاست و هرگز نمی‌میرد^۵ (Hopkinson, 1985: 46; Cited in Meehan, 2002a). برای شناخت این حقیقت، جوینده‌ی معنویت باید با آن درآمیزد؛ این درآمیختگی، خودخواسته و با میل و رغبت بوده و همواره با شور و اشتیاق و هیجانی وصف ناپذیر همراه است. در فرایند اکتساب دانش از طریق جویش معنوی^۶، موضوع دانستن^۷ نیز مشتاقانه در جستجوی جوینده‌ی خویش است؛ چنین امری ممکن است، چراکه در حیطه‌ی تربیت معنوی، موضوع دانستن وجود هوشیاری چون خویشتن، دیگری، طبیعت و وجود متعالی است که همگی به نوعی سخن می‌گویند و در تعامل مستمر با آدمی هستند. به بیان بهتر و از قول پالمر: "نه تنها من در پی فهم حقیقت هستم، حقیقت نیز در پی فهم من است" (Ibid, 58). ماهیت ویژه‌ی تربیت معنوی ایجاب می‌کند که راجع به انتخاب و سازماندهی محتوا، یک سری اولویت‌ها رعایت شود که عبارتند از:

۱. اولویت مفاهیم بر حقایق
۲. اولویت واگرایی و پرسش بر همگرایی و پاسخ
۳. اولویت کیفیت اطلاعات بر کمیت اطلاعات
۴. اولویت مطالب تخیلی بر مطالب دانشی
۵. اولویت تفکر شهودی بر تفکر منطقی

¹.Spiritual Knowing

².Beyond the Sensual & Intellectual Realities

³.Coherent & Cohering

⁴.Good Purpose

⁵.Timeless

⁶.Spiritual Quest

⁷.The Known

۶. اولویت بافت انتقال محتوا بر نوع محتوا

۷. اولویت فرایند یادگیری بر محصول یادگیری (Iannone & Obenauf, 1999).

با استناد به گفته‌های فوق، می‌توان مدعی شد که دانش معنوی از جنس دانش دقیق و عینی موجود در حوزه‌های موضوعی چون ریاضی، شیمی و فیزیک نیست. از این لحاظ، می‌توان چنین نتیجه گرفت که برگرفتن محتوا از بعضی حوزه‌های موضوعی، مناسب‌تر از بقیه است. حوزه‌های موضوعی زیادی را می‌توان نام برد که به دلیل داشتن ارزش‌های والا و جهان‌شمول، مناسب تربیت معنوی هستند. در اینجا و به سبب روشن شدن بحث، به سه نمونه از آنها، یعنی حوزه‌های تاریخ، دین و هنر اشاره خواهد شد:

حوزه‌ی تاریخ: تاریخ شامل هر آن چیزی است که از آغاز خلقت تا به اکنون اتفاق افتاده است. تاریخ صرفاً توالی منطقی رخدادهایی نیست که در محیط مادی و عاری از هرگونه ارزش اتفاق افتاده باشد؛ رخدادهای تاریخی، جریانی از نیروهای معنوی‌اند که از روح و روان بشر برخاسته‌اند. از باب مثال، در برنامه‌ی درسی مدارس والدورف و به جهت تحقق رشد معنوی در دانش‌آموزان، اهمیت خاصی به تاریخ داده شده است؛ در این مدارس، به تاریخ فرهنگی و دینی تمدن‌های بزرگ همچون یونان، روم و ایران پرداخته شده است. تاریخ فرهنگی و دینی، آکنده از آموزه‌های معنوی برای نسل امروز است و برای مثال، در درس تاریخ مدارس والدورف به تاریخ فرهنگی و دینی ایران باستان پرداخته شده است؛ در آنجا به دوران زرتشت اشاره شده که اذهان مردم آن زمان را به سوی زمین معطوف کرد و اینکه کشاورزی امری مقدس و معنوی است. همچنین به آموزه‌ی معنوی غلبه‌ی همیشگی نیروی روشنایی (اهورامزدا) بر نیروی تاریکی (اهریمن) اشاره شده است (Wilkinson, 1996: 61-5).

حوزه‌ی دین: آموزه‌های دینی رابطه‌ی دیرینه و بنیادین با رشد معنوی دارد. تربیت دینی، بواسطه‌ی تقویت آگاهی دانش‌آموزان و برانگیختن احساسات و افزایش حساسیت آنان به ارزش‌های انسانی، اغلب منجر به رشد معنوی شده است (Grimmitt, 1987: 168; Cited in Meehan, 2002a). بر همه عیان و آشکار است که ساحت دین، ساحت مطرح‌شدن معنای حیات، ماهیت انسان و انسانیت، اسرار خلقت و وجود خالق است و اینها همه، همان مسائلی هستند که معنویت متوجه آنهاست. تربیت معنوی را نمی‌توان از تربیت دینی کاملاً مجزا ساخت، چراکه هر دو با حقایق نسبتاً مشترکی سروکار دارند با این تفاوت که امکان دارد تفسیر این حقایق در ادیان مختلف، متفاوت و چه بسا مغایر با هم باشد (Carr, 1995). از این رو، در حوزه‌ی تربیت معنوی باید به گونه‌ای با این حقایق و محتوای دینی برخورد شود که تفسیر حاصله در تضاد با باورهای هیچ‌کدام از ادیان نباشد. اگر به جای القا و تحمیل باورها و ارزش‌های دینی به دانش‌آموزان، رویکرد اکتشاف و پرسیدن جایگزین شود و برخورد با محتوای دینی،

برخوردی بازپاسخ بوده و تا حدی با کنجکاوی و خطرکردن همراه باشد، می‌توان امیدوار بود که محتوای دینی به جای ایجاد تعصب و برحق ندانستن دیگری، منجر به شکوفایی صفات انسانی فراگیر در دانش‌آموزان شود.

حوزه‌ی هنرها: هنر، موجب ارتباط وجود مادی با وجود غیرمادی، و وجود متناهی با وجود نامتناهی می‌شود. تجربه‌ی هنری نوعی تجربه‌ی معنوی است و اصطلاحات "روحی" یا "معنوی" اغلب به همراه "تجارب زیباشناسانه" می‌آیند. اثر هنری، در اثر تلاش هنرمند برای یافتن معنا و احساس همدردی با غیرخود پدید می‌آید. زبان آثار هنری، زبان معنویت است، چراکه معنویت نیز با استفاده از علائم و نشانه‌ها و با زبان استعاره و تشبیه سخن می‌گوید (Carr, 1995). هنر، برای رشد معنوی هر دانش‌آموزی ضروری است و این بدان معنی نیست که همه دانش‌آموزان دارای استعداد هنری هستند و باید امکان هنرمند شدن را برای همه‌ی آنان فراهم آورد. منظور آن است که هر دانش‌آموزی، زنگ و رنگ صدای منحصر به خود را دارا می‌باشد و این نیاز ذاتی در همه وجود دارد که جهان درون خویش را به نحوی به بیرونی‌ها نشان دهد. و این هنرها هستند که امکان ابراز خود و ارتباط با دیگری را به شیوه‌های متعدد فراهم می‌سازند. به جهت روشن‌تر ساختن اهمیت برگرفتن محتوا از ساحت هنرها، در زیر به دو هنرِ دراما و ادبیات داستانی اشاره خواهد شد:

هنر دراما: می‌توان شمار زیادی از ارزش‌های ذکر شده برای حوزه معنویت از قبیل: هوشیاری، شگفت‌زدگی، تواضع و فروتنی، امید و سرزندگی، ملامت و ملاحظت، خودباوری و ابراز خود، و از همه مهم‌تر، خود را به جای دیگری نشانیدن را در هنر دراما یافت (Beck, 1991; Evans, 1993; Cited in Winston, 2002). ماتیو آرنولد، هنرمندی است که همواره معتقد به این بوده که پرورش معنویت باید یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت باشد؛ به باور او، معنویت نهفته در هنر، نیرویی است که منجر به انسانیت انسان، منجر به خلق نور و روشنایی در وجود انسان، و منجر به حس همدردی و لذت ناشی از آن می‌شود (Arnold, 1960: 64). هنر درام، مستلزم بازی نقش و اجرا در جلوی جمع است و در این حالت، بازیگر می‌تواند از دایره‌ی یک واقعیت مجرد خارج شده و به صحنه‌ی واقعیت‌های متعدد دیگر پا بگذارد. پس، دراما این امکان را برای دانش‌آموز فراهم می‌سازد که با واقعیت‌های جایگزین مواجه شود؛ کودک از طریق بازی نقش و حتی مشاهده آن، با واقعیت‌های دیگر غیر از واقعیتی که با آن زندگی کرده، مواجه می‌شود. ارسطو که نخستین نظریه‌پرداز حوزه دراما است، به راز و رمز این هنر پرداخته و چنین می‌گوید: "هنر درام، انسان را با تجارب ترس و افسوس، غم و اندوه، شگفتی و حیرت آشنا می‌سازد (Winston, 2002). کلاس می‌تواند تبدیل به صحنه نمایش شود و در آنجا دانش‌آموزان با قبول نقش‌های متفاوت، با خود و با غیرخود ارتباط برقرارکنند. نقش‌های همسو با شخصیت فرد، این امکان را به وی می‌دهد که به اعماق ضمیر خود سفر کند و هر آنچه در عمق دارد را به سطح آورد و در این حالت، علاوه بر شناساندن خود به دیگران، به خودشناسی نیز

می‌رسد. بازیگر نمایش با پوشیدن لباس نقش‌های متفاوت، تلاش می‌کند که خود را جای غیر خود بگذارد و این تلاش به منزله‌ی سعی در ارتباط با دیگری و فهم او است. این دیگری در حوزه نمایش نه تنها انسان بلکه می‌تواند عنصری از طبیعت همچون یک درخت باشد. موضوع نمایشنامه می‌تواند دغدغه‌های بشر و مشکلات اجتماعی و محیطی باشد. هنر درام، آکنده از کلام، حرکت، تخیل و تجسم، احساس و هیجان است، پس می‌تواند به هدف غایی تربیت معنوی یعنی هماهنگ‌سازی بدن، ذهن و روح کمک کند.

هنر ادبیات داستانی: روایت و روایت‌گری در قالب داستان، یکی از مهم‌ترین اشکال انتقال ارزش از نسلی به نسل دیگر بوده است. برخلاف شیوه‌های متداول، روایت‌گری به دنبال اثبات و یا دست یافتن به حقایق رسمی و تجربی نیست، بلکه به دنبال حقایق شبه واقعی و شبه زنده است که این نوع واقعیت، سنخیت زیادی با واقعیت معنوی دارد (Bruner, 1986: 11; Cited in Trousdale, 2004). روایت داستانی، براساس زندگی انسان و رابطه‌ی او با دیگری شکل می‌گیرد. در داستان، مسائل زیادی نقل شده و به سئوالات زیادی پاسخ داده می‌شود؛ در داستانها می‌توان به دنبال تبیین آغاز خلقت گشت و اینکه چگونه آدم پا به عرصه وجود گذاشت. داستان‌های با رنگ و بوی معنوی، ریشه در تمام فرهنگ‌ها دارند و راویان چنین داستان‌هایی که رامشگر، خنیاگر، یا قصه‌گو خوانده شدند، نخستین معلمان بشر بودند. آنان بودند که ارزش‌های اجتماعی و انسانی را از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌کردند، آنان بودند که مردم را از هویت فردی و اجتماعی خود آگاه می‌کردند تا ارزش‌های مشترک را بشناسند و با غیر خود، احساس همدردی و همدلی کنند (Trousdale, 2004). اکنون که خواننده، داستان را می‌خواند، خود همان اتفاق افتاده را در ذهن خود تصور کرده و دوباره آن را می‌نگارد. این بدین معناست که ادبیات داستانی، تخیل^۱ و تخیل، حس معنوی را بیدار می‌سازد. تخیل به ایده‌های انسان، طراوت و تازگی می‌بخشد و فراگیر را قادر می‌سازد که چشم به جهان جدیدی بگشاید. تخیل، پنجره‌های زیادی را به روی انسان می‌گشاید تا از روزن آنها، درون خویش و حال و وضع غیر خویش را ببیند؛ از طریق قوه تخیل است که انسان، مشکلات و رنج‌های هم نوع خود را تجسم کرده و می‌چشد، از طریق قوه تخیل است که انسان، می‌تواند وجود متعالی را در هیئت ناچیز خود گنجانده و نظاره کند (Hill, 1990: 100; Cited in Meehan, 2002a)

محیط یادگیری همسو با معنویت: در حوزه‌ی تربیت معنوی، معلم نقش حیاتی دارد؛ با وجود تدوین محتوای مناسب برای این نوع تربیت، شیوه‌ی برخورد با محتوا و ایجاد محیط مناسب جهت اجرای آن است که در نهایت موجب موفقیت یا عدم موفقیت برنامه می‌شود. لازم است که معلم درس تربیت معنوی، نسبت به ساحت معنویت دارای دیدگاهی روشن‌گرانه و جهانی باشد؛ معناکاوی و غایت‌گرایی، تعمق و تأمل، و پرسیدن سؤال را ترغیب و تشویق کرده و دامنه‌ی تعریف انسانیت را به خارج

^۱.Imagination

از مرزهای محلی و ملی بکشاند. محیط یادگیری باید به گونه‌ای سازماندهی شود که اهداف چهارگانه‌ی تربیت معنوی را پوشش دهد؛ محیطی آرام و صمیمی که همه صدای درون خویش^۱ را شنیده و مشتاق و پذیرای شنیدن گفته‌های همدیگر باشند. ماحصل تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که معلم موفق در این نوع تربیت، معلمی است که در کنار تدریس محتوای تدوین شده، محیط یادگیری را به این پنج ویژگی بیاراید:

مشمول ساختن^۲: معلم باید دانش‌آموز را برای بقیه قابل رؤیت سازد تا شکوفا شود؛ در تربیت معنوی، فراگیر در حین حفظ فردیت خود، نیاز به درآمیختگی با جمع دارد. جهت تحقق این امر، موضوعات و مباحث مطرح شده در کلاس باید متنوع و مورد علاقه‌ی همه‌ی دانش‌آموزان باشد تا مشارکت جمعی ترغیب شده و احساس تعلق به جمع در آنان شکل بگیرد. معلم باید زمان کافی برای ابراز وجود در حضور جمع را به تک تک دانش‌آموزان بدهد (Ware, 2000: 13; Cited in Bellous, 2006). در اینجا ذکر این نکته لازم است که انسان نمی‌تواند تجارب مفید دیگران را به دایره درک و فهم خود اضافه کند، مگر اینکه نخست، خود را شناخته باشد. لذا، معلم باید مواظب باشد که کودک ابتدا با وجود خود رابطه برقرار کند و سپس با وجود دیگران درآمیزد. در این حالت، ضمن حفظ موجودیت فردی، موجودیت اجتماعی نیز شکل می‌گیرد.

مراقب و مواظب بودن^۳: مراقبت دقیق و ادامه‌دار، یکی از ملزومات انتقال ارزش‌های معنوی است. همین توجه و ملاحظت است که موجب پیوند روحی معلم با دانش‌آموز می‌شود. اگر در محیط کلاس و مدرسه، کودک احساس کند که مورد توجه است، حتی اگر کمبود و محدودیتی وجود داشته آن را تحمل می‌کند. اما اگر احساس کند که به او توجهی نمی‌شود، از آن محیط متنفر و منزجر شده و چه بسا مرتکب خشونت شود. توجه و مراقبت از کودک، اقدامی روحی است که به کودک کمک می‌کند اگر احیاناً در زندگی با عدم یا کمبود توجه و محبت مواجه بوده، وجودش بازسازی شود (Kegan, 1982: 211; Cited in Bellous, 2006).

با آغوش باز پذیرفتن^۴: این اقدام، نیازمند تعطیل کردن قضاوت شخصی و تعدیل کردن هویت خویش است. حضور پذیرای معلم در کنار دانش‌آموزان، موجب دلگرمی و اعتمادبه‌نفس آنان می‌شود. معلم باید دلواپسی‌ها و نگرانی‌های دانش‌آموزان را درک کرده و در هر شرایطی پذیرای دانش‌آموزان و گوش سپردن به درد دل‌هایشان باشد. معلم تحت هیچ شرایطی نباید رویش را از دانش‌آموز برگرفته و وی را ناامید سازد. با آغوش باز پذیرفتن به معنای بازکردن جایی در دل خود برای دیگران است و جا باز کردن برای دیگران در دل خود، مستلزم آرایش مجدد فضای درون است که این، خود مستلزم تعطیل پیش‌داوری‌ها و تعدیل هویت‌های درونی است (Volf, 1996: 29; Cited in Bellous, 2006).

^۱.Inner-listening

^۲.Including

^۳.Attending

^۴.Embracing

آزاد گذاشتن^۱: آزادگذاشتن، به معنای دادن فرصت و وقت کافی به دانش‌آموز است تا آزادانه و مستقلانه به فعالیت و یادگیری بپردازند. رشد معنوی علاوه بر احترام جمعی و همکارانه، نیازمند اقدام فردی و مستقلانه است و این امر، دلالت عملی هدف نخست تربیت معنوی است (Kegan, 1997; Cited in Bellous, 2006).

باقی گذاشتن^۲: این فعالیت به معنای توجه معلم به پیشینه و گذشته دانش‌آموزان است، چرا که رشد به معنای جداسازی و کنده‌شدن از یک مرحله و حرکت به سوی مرحله دیگر نیست. رشد علاوه بر اکتساب تازه‌ها، متوجه فراخوانی آموخته‌ها نیز است. گذشته بخشی از وجود کودکان است و این بخش می‌تواند به تدریج تعدیل شده و حتی دیگر از آن آنان نباشد (Bellous, 2006). اگر کودک از محیطی که در آن بزرگ شده یکدفعه کنده شود، دچار بی‌هویتی و عدم تعادل می‌شود. رشد در عین حال که مستلزم گذراندن و به دورانداختن بخشی از گذشته است، مستلزم استوار شدن اولیه بر آن گذشته نیز است که احتمالاً در آینده بخش دیگری جایگزین آن خواهد شد. نقطه آغاز باید آموزه‌های خانوادگی کودک باشد چرا که در غیر این صورت، رابطه کودک با گذشته و آنچه آموخته به یکباره قطع شده و آموزه‌های جدید به درستی منتقل نخواهد شد.

رویکردهای تدریس به تربیت معنوی: در تربیت معنوی، لازم است که معلم به دانش‌آموز بیاموزد که خویش و جهان پیرامون خویش را به درستی بشناسد. در این فرایند، نیازی نیست که معلم، دانش‌آموزان را با رویکردهای تلقینی و القایی مجبور به خودشناسی و دگرشناسی کند؛ کودکان و نوجوانان به مانند هر بزرگسال روشنفکر، از طریق بازی، کنجکاو، تعامل با محیط، خلوت گزیدن و با خود حرف زدن، به راحتی پذیرای آموزه‌های معنوی هستند و وظیفه‌ی معلم اتخاذ رویکردهای آموزش مناسب و استفاده‌ی بجا از آنها و همچنین ایفای نقش هدایت‌گری و تسهیل‌گری است. به قول توماس مرتن^۳، هدف تعلیم و تربیت این نیست که تعریفی پیش‌ساخته از انسان و جهان هستی بر دانش‌آموز تحمیل کند، بلکه هدفش آن است که به دانش‌آموز بیاموزد چگونه خویش را در رابطه با جهان پیرامونش، به طور صحیح و حقیقی تعریف کند (Hart, 2003:176). در ادبیات تربیت معنوی، رویکردهای متعددی برای آموزش معنوی ذکر شده است. برای مثال، در دسته‌بندی اشتون، این رویکردها به چهار دسته‌ی اعترافی، پدیدارشناختی، تجربتی، و قضاوتی تقسیم شده‌اند (Ashton, 2000: 20-22) و یا نلسون و بستاید، آنها را به دو دسته رویکردهای صریح^۴ و ضمنی^۵ تقسیم کرده‌اند؛ البته مفاهیم صریح و ضمنی به دو منظور متفاوت به کار برده شدند: نخست، اینکه مباحث معنوی به صورت آشکار و بی‌پرده ارائه شده و آزادانه و روشن‌گرانه مورد بحث و تفحص قرار گیرند (رویکرد

¹.Releasing

².Remaining

³.Thomas Merton

⁴.Explicit

⁵.Implicit

صریح)، و یا پیچیده در لفاف و رازگونه ارائه شده و تا حد امکان از دسترس پرسش و پاسخ دور شوند (رویکرد ضمنی) (Nelson, 2009: 497-9)؛ دوم، اینکه تدریس در خدمت اهداف و محتوای از قبل تعیین شده‌ی راجع به یک دین خاص باشد که می‌توان گفت رویکردی تلقینی و تحمیلی است (رویکرد صریح)، و یا درصدد ایجاد محیطی منعطف باشد تا معنویت در آنجا و در فرایندی انسانی و روشن‌گرانه به مرتبی معرفی شود (رویکرد ضمنی) (Bastide, 1992: 115-8). به طور کلی، می‌توان همه‌ی این رویکردها را به سه دسته تقسیم کرد که عبارتند از: رویکردهای "عادت‌ی"، "عقلانی"، "شهودی".

رویکرد مبتنی بر عادت: زمانی عمل یا روندی عادت محسوب می‌شود، که به دفعات تکرار شده و به صورت خودکار درآید. فیلسوفان و روانشناسان متعددی چون ارسطو و ویلیام جیمز به اهمیت عادت اشاره کرده و از آن دفاع کردند (Hirst, 1998: 34). در ایران نیز (بویژه ایران قدیم)، آدم تربیت شده به کسی اطلاق می‌شود که فضیلت در او به صورت خوی و عادت پایدار درآید و این اشاره به اهمیت تشکیل عادت در مرتبی از نظر مریبان ایرانی دارد (Karimi, 1376: 101). باین وجود، تصور غالب از عادت این است که عادت، عملی بی‌ارزش، مضر، کهنه‌شده، و نازیبا است (Hirst, 1998: 37). مخالفان عادت، همچون روسو و کانت بر این باورند که تنها چیزی که کودک باید بدان عادت کند، این است که به چیزی عادت نکند، چراکه عادت جوهره عقلانی و ارادی رفتار را از بین می‌برد (Karimi, 1376: 101). آنچه که در حوزه‌ی دین و معنویت، انتقاد به عادت‌آموزی^۱ محسوب می‌شود، متوجه بعد فیزیکی و تکراری عادت و اهمیت حیاتی آن برای زندگی نیست. برای مثال، زمانی که دیویی به اهمیت عادت اشاره می‌کند و می‌گوید "عادت، عملکرد تجربه است." اهمیت بعد فیزیکی عادت را گوشزد می‌کند. انتقادات وارده، متوجه بعد روانی و تعطیل شدن فکر و اندیشه، آزادی و اراده به هنگام یادگیری و انجام عادات است (Betts & Hawthorne, 2005: 92). عادت دادن می‌تواند با رویکرد تلقینی و تحمیلی همراه باشد که منجر به پذیرش کورکورانه و کناره‌گیری خرد و اراده می‌شود. از این رو، رفتارهای عادت‌ی می‌تواند کلیشه‌شده و از تأمل، تعقل، و تجربه‌ی شخصی خالی شود و اینجاست که رویکرد مبتنی بر عادت، نیازها و انتظارات خواسته شده از تربیت معنوی را برآورده نمی‌سازد. توجه زیاد به این رویکرد در تربیت معنوی، به دلیل سادگی انجام آن است و معلم به جای مباحثه و دلیل آوردن و ترغیب به مکاشفه درونی، اغلب به انتقال محتوای از قبل آماده شده می‌پردازد، به عبارت دیگر، نوعی اعتراف‌گیری است و مرتبی تنها باید بله بگوید (Scheffler, 1973: 68). پس همانطور که اشاره شد، در مقابل مخالفان عادت، موافقانی نیز وجود داشت و این می‌تواند بدین معنا باشد که می‌توان تحت شرایط خاص و مناسب از رویکرد مبتنی بر عادت استفاده کرد. برای مثال، در عرف‌آموزی (تربیت معنوی دینی) می‌توان از آن استفاده کرد، چراکه این گونه تربیت و بویژه در سنین پایین که قوای عقل و شهود خام و نارس است، نیازمند ایجاد باور و تعهد دینی معنوی در مرتبی است (Sajadi,

^۱. Habituation

1384). مشروط کردن استفاده از رویکرد عادت به شرایط خاص، به معنای استفاده ابزاری از عادت است، یعنی به عنوان وسیله و برای رسیدن به اهداف متعالی تربیت معنوی مورد استفاده قرار گیرد. استفاده از رویکرد مبتنی بر عادت در هر شرایط و برای هر هدفی، بدین معناست که خودِ عادتِ آموزشی، جایگزین غایات تربیت معنوی شود که این امر معقول و موجه نمی‌نماید. اگر بر اساس کاربرد و نقاط قوت و ضعف دیدگاهها و ایدئولوژی‌های برنامه‌ی درسی نیز به مسأله‌ی عادت نگاه کنیم، تنها استفاده‌ی مشروط از آن قابل تجویز است. رویکرد مبتنی بر عادت، از اصول ایدئولوژی جزمیت مذهبی و دیدگاه رفتاری تبعیت می‌کند و امروزه، این نوع دیدگاهها به دلیل کاربرد محدود و ناکارآمدی، اغلب منسوخ شدند. هدف‌نهایی چنین دیدگاههایی، شکل‌دادن به افکار و رفتار متربی است و محیط یادگیری به‌گونه‌ای فراهم نمی‌شود که متربی بتواند از اندیشه و اراده و تجربه‌ی شخصی خود استفاده کند (Mehrmohammadi, 1387: 115-6) (Miller, 1998; translated by Mehrmohammadi, 1383: 18-20).

رویکرد مبتنی بر عقلانیت: عقلانیت^۱ اشاره به یکی از ظرفیت‌های آدمی دارد که او را از دیگر موجودات متمایز می‌سازد؛ ارسطو، انسان را حیوان عاقل نامیده (Barrow & Woods, 1998: 82) و با آوردن قیدی بر سر حیوان، خواسته است او را به‌خاطر داشتن توانایی اندیشیدن، استدلال کردن و محاسبه کردن از دیگر حیوانات متمایز سازد. از این رو، عقلانیت و مفاهیم پیرامونی آن از قبیل حریت، فردیت، استقلال، خودراهبری و آزادی اراده، بدنبال رساندن این معناست که آنچه قرار است انسان انجام دهد، باید در انجام آن مختار باشد و خود راجع به آن بیاندیشد. در طول تاریخ، همه‌ی مربیان معنویت در توجیه ماهیت، ضرورت و اهمیت آموزه‌های معنوی برای بشر، متوسل به یک سری ادله و براهین شدند. بنابراین، اکنون نیز نیاز به اقناع و مجاب‌سازی کودکان و نوجوانان احساس می‌شود. بی‌اعتنایی به اقناع منطقی دانش‌آموزان، که یکی از معضلات تربیت دینی است می‌تواند گریبانگیر تربیت معنوی نیز شود. بسیاری از جنبه‌های معنویت، صبغه‌ی عقلی داشته و می‌توان با استفاده از رویکرد عقلانی در تربیت معنوی، باورها و اعمال معنوی را برای متربی توجیه و تبیین کرد و این بدین معناست که معنویت منافاتی با خرد ندارد و هر دو به هم نیاز دارند (Harris & Moran, 1998: 31). بنابراین، بی‌توجهی به عنصر عقلانیت (قشری‌گری) یا تأکید بیش از حد بر عقل (عقل‌گرایی)، همچون تربیت دینی تبدیل به آسیب‌های تربیت معنوی نیز می‌شود. قشری‌گری که می‌تواند روایت دیگری از تأکید افراطی بر رویکرد عادت باشد، منجر به بار آوردن افرادی می‌شود که تنها ظاهر شریعت یا معنویت را رعایت می‌کنند و در فهم براهین معرفتی (عقلی) آن بصیرت نداشته و حتی ممکن است دلیل هم نخواهند. در جهت مخالف، عقل‌گرایان قرار می‌گیرند که به دنبال استفاده افراطی از عقل‌اند و به عقیده‌ی آنان، هر چیز دینی یا معنوی که از صافی عقل انسان نگذرد، پذیرفتنی نیست (Bagheri, 1380: 51-4). لیکن، ماهیت معنویت به‌گونه‌ای است که عقل از راه‌بردن به لایه‌های درونی و هسته‌های

^۱.Rationality

آخرین آن، عاجز است و آنجا جایی است که عرصه‌ی تحیر عقل است و انسان خردمند این محدودیت را می‌پذیرد (Ibid, 54). اگر در قالب دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی نیز به این قضیه نگاه کنیم، متوجه می‌شویم که رویکرد عقلانی خود مبتنی بر اصول دیدگاه عقل‌گرایی بوده و اهداف این دیدگاه به تنهایی کفایت نمی‌کند، چراکه رشد ذهنی کودک تنها یکی از ابعاد وجودی اوست و تأکید بیش از اندازه بر آن می‌تواند منجر به غفلت از ابعاد دیگر رشد همچون رشد معنوی شود (Mehrmoammadi, 1387: 118). در خاتمه‌ی این بحث و با قبول کارکرد عقل‌ورزی برای رویکرد عقلانی به تربیت معنوی، ذکر چند نکته تحت عنوان "استلزامات رویکرد عقلانی" ضروری است (Pumfrey & Verma, 1993: 66) (Betts & Hawthorne, 2005: 215-225) که عبارت است از:

- مواجهه‌ساختن متریبان با موقعیت‌ها و مسائل معنوی چالش‌دار و سؤال-برانگیز
- فراهم‌سازی زمینه و دادن فرصت کافی به متریبان برای تعمق و تأمل در خویش و جهان پیرامون خویش
- فراهم‌سازی زمینه و دادن فرصت کافی به متریبان جهت بحث و گفتگو و به اشتراک گذاشتن تجارب شخصی خود از معنویت
- دادن اجازه‌ی ابراز خود به متریبی راجع به پدیده‌ی معنویت و جنبه‌های متعدد آن
- اتخاذ رویکرد باز (نه بسته) نسبت به عناصر برنامه‌ی درسی
- استفاده از روش‌های تدریس متناسب با رویکرد عقلانی از قبیل روش‌های مسأله‌محور، پروژه‌محور، مباحثه، و پرسش-پاسخ.

رویکرد مبتنی بر شهود: شهود به معنای درک و شناخت مستقیم، بلاواسطه و آنی از یک پدیده است، پس رویکرد مبتنی بر شهود، در تقابل با رویکردهای منطقی (همچون رویکرد عقلانی) قرار می‌گیرد که حالت خطی، غیرآنی و باواسطه دارند. به قول نل نادینگز: "شهود یعنی بدون عینک دیدن؛ بدون سانسور شنیدن؛ و بدون دستکش لمس کردن" (Miller, 2007: 90-91). برخلاف تفکر عقلی، تفکر شهودی متوجه تفاوت‌ها و برجسته‌ساختن وقایع خاص و جزئی نیست، بلکه متوجه اشتراکات و کشف وحدت نامشهود میان پدیده‌هاست که به انسان این قابلیت را می‌بخشد که میان خویش و عالم کائنات پیوند برقرار کند (میلر؛ ترجمه‌ی مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۷-۲۳۶). تجربه‌ی شهودی در حوزه‌های متعددی همچون اخلاق، معنویت، هنر و دین مطرح شده است (Wild, 2008: 97-137). تربیت معنوی مبتنی بر شهود از باور افرادی چون اشلایرماخر ناشی شده که معتقد است ماهیت واقعی معنویت در عقلانیت نیست، بلکه در احساس و شهود است؛ عقلانیت انسان در مقابل فهم جامع هستی، کودک منفعلی بیش نیست (Cox, 2006: 41). شهود معنوی با احساسات اولیه‌ی وابستگی به عالم بالا و فناپذیری آغاز می‌شود و سپس وجود انسان لبریز از تأثرات آنی و بلاواسطه می‌شود (Ibid: 41-2).

از این رو و برخلاف رویکردهای مبتنی بر عادت و عقلانیت، تربیت معنوی مبتنی بر شهود، متوجه مکاشفه و تجربه‌ی درونی است؛ فرصت‌های طبیعی و درون‌یابانه برای متربی فراهم می‌شود تا با تجربه‌ی درونی و الهام گرفتن از فطرت خود، معنویت را کشف کند. حامیان این رویکرد بر این باورند که تجربه‌ی شهودی را نمی‌توان از طریق تحمیل، تلقین و یا عقل بدست آورد، و معنوی شدن به معنای آشنایی ظاهری با آموزه‌های معنوی نیست، بلکه به معنای مواجهه‌ی شهودی و شخصی با حقیقت مطلق است (Karimi, 1379: 64-7). در راستای توجه به شهود در تربیت معنوی، رویکردهای اکتشافی همچون رویکرد نمادین حائز توجه و اهمیت است که به جای کلیشه‌ها و توصیه‌های کلامی (عادت) یا منطقی (عقلی)، از نمادها، نشانه‌ها و رفتارهای غیرکلامی مدد می‌جوید. در رویکرد نمادین باور بر این است که تجربه‌ی شهودی نه از طریق فن و تکنیک، بلکه از راه شور و عشق زاییده می‌شود و جریانی است کشف‌کردنی نه کسب‌کردنی، ابداع است نه القاء، الهام است نه اقتباس، جوشش است نه کوشش، و بالاخره پنهان است نه هویدا (Karimi, 1381: 11). در این رویکرد، به جای عادت دادن و قانع‌سازی متربی، فضایی قدسی برای او فراهم می‌شود تا در آیات هستی گردش کند و خود شخصاً از نشانه‌های به ظاهر ناآشنا و سازمان‌نیافته‌ی بیرونی، سازمان‌یافتگی درونی را بیافریند (Ibid: 136). پس همانطور که اشاره شد، این رویکرد، عادت و عقل را برای تربیت دینی مناسب و کافی نمی‌داند و در عوض تجربه‌ی شخصی (شهودی) را معرفی می‌کند. استفاده از این رویکرد در تربیت معنوی کار دشواری است و نیازمندی‌های خاص خود را دارد، چراکه متوجه نگاه کاملاً ضمنی و تعریف نشده به تربیت معنوی است و عمل تربیت را از حالت همگانی خارج ساخته و کاملاً شخصی می‌سازد و امکان دارد به باطن‌گرایی که همچون تربیت دینی یکی از آسیب‌های تربیت معنوی است بیانجامد. باطن‌گرایی قطب مخالف ظاهرسازی است که در این حالت، ظواهر بی‌ارزش تلقی شده و تنها به باطن و حالات درونی پرداخته می‌شود و بسیاری از نحله‌های صوفی‌گری چنین موضعی را اتخاذ نمودند. آسیب آنجاست که معنویت و تربیت معنوی ناتمام رها شده و پیوند جسم و ذهن با روح و جان گسسته می‌شود (Bagheri, 1380: 38-40). اگر در قالب دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی نیز به این قضیه نگاه کنیم، متوجه می‌شویم که رویکرد شهودی خود مبتنی بر اصول دیدگاه ماوراء‌فردی است. این دیدگاه به دنبال و در مخالفت با اهداف دیدگاه‌های رفتاری و عقل‌گرایی مطرح شده است، چراکه حامیان آن بر این باورند که نظام‌های تعلیم و تربیت اغلب بر اهداف رفتاری و عقلانی به قیمت بی‌توجهی به تفکر شهودی تأکید کرده‌اند (Miller; Translated by Mehrmohammadi; 1383: 232). پس همانطور که می‌توان از دیدگاه ماوراء‌فردی به عنوان مکمل دیدگاه‌های دیگر استفاده کرد و میان تفکر عقلانی و تفکر شهودی تعادل و توازن برقرار کرد، در تربیت معنوی نیز می‌توان در کنار دیگر رویکردها و برای شناخت و تجربه‌ی بسیاری از جنبه‌های معنویت از رویکرد مبتنی بر شهود استفاده کرد.

نتیجه‌گیری

انسان در کنار رسیدن به خواسته‌های جسمی، مادی و ذهنی (بویژه تحصیل علم)، نیاز دارد که احتیاجات روحی خویش را نیز مرتفع سازد. این ناممکن و محال نیست که انسان با وجود داشتن همه نوع سرگرمی، امکانات و تحصیلات، باز احساس کند که درمانده و تنها است و زندگی غایت و مقصد دیگری ندارد. معنویت با نشان دادن معنا و مقصد واقعی زندگی به روح انسان، به کمک بشر شتافته و وی را به سرمنزله سعادتمندی و خوشبختی می‌رساند. بیدارسازی و اعتلای معنویت در روح انسان، خود به خود اتفاق نیافتاده و نیازمند مداخله و تربیت است. اینجاست که تربیت معنوی مطرح می‌شود تا از طریق نظام آموزش رسمی و از آغاز زندگی، به کودکان و نوجوانان منتقل شود. برخلاف دو دیدگاه افراطی غالب که یکی، تربیت معنوی را تنها در چارچوب دین ممکن می‌داند و دیگری، منکر هرگونه رابطه‌ی رشد معنوی با دین است، ما بر این باوریم که معنویت ریشه در فطرت آدمی دارد و رگه‌ای از آن در همه‌ی انسان‌ها یافت می‌شود. اثبات چنین باوری، مستلزم برگزیدن رویکردی دینی/غیردینی به ساحت معنویت است که درحین احترام گذاشتن به همه‌ی ادیان و برگرفتن اهداف و محتوا از غایبات و ارزش‌های کلی آنها، مقید و محدود به هیچ دین و آئینی نباشد. به منظور عملی ساختن چنین دیدگاهی، اهداف تربیتی باید همه‌ی ابعاد معنویت از رابطه با خویش و غیرخویش گرفته تا رابطه با طبیعت و خالق طبیعت را دربرگیرد. استوار کردن این نوع تربیت بر پایه‌های فلسفی معنویت و اقتباس اهداف مناسب و شدنی، نخستین گام در تدوین برنامه‌ی درسی تربیت معنوی است. گام بعدی، تدوین محتوا است که باید جامع بوده و همه‌ی اهداف تعیین شده را پوشش دهد. باوجود داشتن اهداف و محتوای مناسب، موفقیت برنامه تضمین نمی‌شود، چراکه شیوه‌ی برخورد معلم و والدین با محتوا و تأثیر انکارناپذیر آنها بر محیط یادگیری، یکی از مهمترین دلایل موفقیت یا عدم موفقیت این نوع آموزش است. لذا، غفلت نکردن از نقش معلم و والدین و همسوسازی باورهای آنان با دیدگاهی روشنگرانه و همیارانه نسبت به تربیت معنوی، حائز اهمیت فراوان است.

References:

- Arnold, M. (1960). *Culture and Anarchy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashton, E. (2000). *Religious Education in the Early Years*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Bagheri, Khosro (1380). Damage and Health in Religious Education. Compended in the *Proceedings of the Islamic Education: Educational Pathology*; Alireza Sadegh-Zadeh Ghamsari and others. Tehran: Center for Islamic Educational Studies. Pp 13-60.
- Barrow, R. & Woods, R. (1998). *An Introduction to Philosophy of Education* (Third Edition). London & New York: Routledge.
- Bastide, D. (editor) (1992). *Good Practice in Primary Religious Education*. London: The Falmer press.
- Beck, C. (1991). *Better Schools*. London: Falmer.
- Beesley, M. (1993). Spiritual education in the schools. *Pastoral Care in Education*, 11 (3), 22-28.
- Bellous, J. (2006). Five Classroom Activities for Sustaining a Spiritual Environment. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 11, No. 1: 99-111.

- Benami, A. (2006). *The Spiritual Dimension of Education*. Doctoral Dissertation: Wayne State University.
- Betts, G. & Hawthorne, M. (2005). *Methods in Teaching Religion*. Whitefish: Kessinger Publishing.
- Blake, N. (1996). Against Spiritual Education. *Oxford Review of Education*, Vol. 22, Issue 4: 443-56.
- Bower, J. (2008). *Spiritual Journeys in the Classroom: Elementary Public School Teachers's Perspectives*. Master Thesis in Education. Brock University, Faculty of Education.
- Bradford, J. (1995). *Caring for the Whole Child: A Holistic Approach to Spirituality*. London: The Children's Society.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. (W. Kaufman, Trans.) New York: Charles Scribner's Sons. (Original work published 1923.)
- Carr, D. (1995). Towards a Distinctive Conception of Spiritual Education. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, Issue 1: 83-98.
- Carr, D. (1996). Rival conceptions of spiritual education. *Journal of the Philosophy of Education*, 30(2), pp. 159-178.
- Carr, D. (1999). Spiritual language and the ethics of redemption: a reply to Jim Mackenzie. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 451-461.
- Carr, D. and Haldane, J. (2003). *Spirituality, Philosophy and Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cox, J. (2006). *A Guide to Phenomenology of Religion*. London & New York: The continuum International Publishing Group.
- Cully, I. (1984). *Education for Spiritual Growth*. San Francisco: Harper & Row.
- Dewey, J. (1932). *A common Faith*. New Haven: Yale University press.
- Erricker, C. (2006). If you don't know the difference you are living with, how can you learn to live with it? Taking difference seriously in spiritual and religious education. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 11, No. 1: 137-150.
- Evans, D. (1993). *Spirituality and Human Nature*. New York: SUNY.
- Fisher, J. & Francis, L. (2000). Assessing Spiritual Health Via 4 Domains of Spiritual Wellbeing. *Pastoral Psychology*, Vol. 49, NO. 2: 133-145.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. London: McCrimmons.
- Hand, M. (2003). The Meaning of Spiritual Education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29, No. 3: 391-401.
- Harris, M. and Moran, G. (1998). *Reshaping Religious Education*. Kentucky: Westminster John Knox Press.
- Hart, T. (2003). *The Secret Spiritual World of Children*. California: New World Library.
- Hay, D. (1998). Why should we care about children's spirituality? *Pastoral Care in Education*, 16(1), pp. 11-16.
- Hill, B. (1990). Whitehead's Approach to Education. *Religious Education*, 85 (1), pp. 92-104.
- Hirst, Paul (1998). *Reason and Habit: the Paradox of Moral Education*. Cited in *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. Edited by Paul H. & Patricia W. (Volume IV). London & New York: Routledge. pp: 27-39.

- Hopkinson, S. (1985). The Spiritual and the Hidden Curriculum. In P. C. Souper (ed.), *The Spiritual Dimensions of Education*, pp. 49-60. University of Southampton: Department of Education.
- Hull, J. M. (1996). The Ambiguity of Spiritual Values. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (eds), *Values in Education and Education in Values*. Pp. 33-44. London: The Falmer Press.
- Hull, J. M. (2002). Spiritual development: interpretations and applications. *British Journal of Religious Education*, 24(3), 171-182.
- Iannone, R. and Obenauf, P. (1999). Toward Spirituality in Curriculum and Teaching. *Journal of Education*, 119(4), 737-743.
- Karimi, Abdul Azim (1381). *Symbolic Approach to Religious Education: Emphasizing Exploratory Techniques*. Tehran: Ghadiani Publishing.
- Karimi, Abdul Azim (1379). *Where does the education go? From nowhere to anywhere*. Tehran: Institute for Cultural and Educational Education.
- Karimi, Abdul Azim (1376). *What is education? How not to train*. Tehran: Tarbiat Publishing
- Kegan, R. (1982). *Evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1997). *In over our heads*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Laird, S. (1995). Spiritual Education in Public Schools. *Religious Education*, Vol. 90, No. 1: 118-132.
- Lewis, J. (2000). Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of The Heart and Mind. *Oxford Review of Education*, Vol. 26, No. 2: 263-283.
- Mabud, S. A. (1992). A Muslim response to the Education Reform Act 1988. *British Journal of Religious Education*, 14(2), 88-98.
- Macquarrie, J. (1974). *Paths in Spirituality*. London: SCM Press, Ltd.
- McSherry, W. (2008). The Ethical Basis of Teaching Spirituality and Spiritual Care. *Nurse Education Today*, Vol.28, No.1: 1002-1008.
- Marples, R. (2006). Against (the use of the term) Spiritual Education. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 11, No. 2: 293-306.
- Meehan, C. (2002a). Promoting Spiritual Development in the Curriculum. *Pastoral Care*, March 2002: 16-24.
- Meehan, C. (2002b). Resolving the Confusion in The Spiritual Development Debate. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 7, No. 3: 291-308.
- Mehrmohammadi, Mahmoud and others (2008). *Curriculum: Views, Approaches and Prospects* (Second Edition). Tehran: Organization for the Study and Compilation of Human Sciences Books of Universities.
- Miller, A. (1990). *Thou Shall Not Be Aware: Society's Betrayal of the Child*. New York: New American Library.
- Miller, J. (2000). *Education and the soul: toward a spiritual curriculum*. Albany: State University of New York Press.
- Miller, J. (2007). *The Holistic Curriculum*. (Second Edition). Toronto: University of Toronto Press.
- Miller, J. P. (1983). *Theories of Curriculum*; Translation by Mahmood Mehrmohammadi (2004). Tehran: Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities.
- Myers, B. (1999). Engaging children's Spirit and Spirituality through Literature. *Childhood Education*, Vol. 25, No. 1.

- Neiman, A. (2000). Democracy and the Education of the Heart: Nel Noddings on Spirituality and schooling. *Religious Education*, Vol. 95, No. 2: 216-230.
- Nelson, J. (2009). *Psychology, Religion, and Spirituality*. New York: Springer.
- Newby, M. (1998). The 'God beyond God' in fiction for young people. *International Journal of Children's Spirituality*, 3(1), pp. 69-74.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1993). *Educating for Intelligent belief or Unbelief*. New York: Teacher College Press.
- Palmer, P. (1983). *To Know as we are Known: A Spirituality of Education*. San Francisco: Harper & Row.
- Palmer, P. J. (1998). Evoking the spirit in public education. *Educational Leadership*, 56 (4), 6-11.
- Pridmore, J. (2002). Talking of God. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 7, No. 1: 23-35.
- Pumfrey, P. & Verma, G. (1993). *The Foundation subjects & Religious Education in Primary School*. London: The Falmer Press.
- Sajjadi, Seyyed Mehdi (2005). Explaining and Evaluating the Rational Approach to Religious Education: Capabilities and Deficiencies. *Journal of Educational Innovation*. No. 11, Spring: 46-26.
- Scheffler, I. (1973). *Reason and Teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- School Curriculum and Assessment Authority (1995). *Spiritual and Moral Development*. London: SCAA Publications.
- Skinner, C. H., Cashwell, T., & Skinner A. (2000). Increasing tootling: The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 263-270.
- Short, Edmund C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Starkings, D. (1993). The landscape of spirituality, in D. Starkings (Ed.) *Religion and the Arts in Education*. London: Hodder and Stoughton).
- Steiner, R. (2004). *The Spiritual Ground of Education*. Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Thatcher, A. (1996). Policing the sublime: a wholly (holy?) ironic approach to the spiritual and moral development of children, in: J. Astley & L. Francis (Eds), *Christian Theology and Religious Education*. London: SPCK.
- Thatcher, A. (1999). Values—secular or Christian? a response to Mary Grey, in: A. Thatcher (Ed.) *Spirituality and the Curriculum*. London and New York: Cassell.
- Trousdale, A. (2004). Black & White Fire: The Interplay of Stories, Imagination and children's Spirituality. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 9, No. 2: 177-188.
- Ungoed-Thomas, J. (1990). Personal and Social Education, Religious Education and Spiritual Development, in L. Francis & A. Thatcher (eds), *Christian Perspectives for Education*, pp. 340-9. Leominster: Gracewing Fowler Wright Books.
- Van Ness, P. H. (1996). Introduction: spirituality and the secular quest, in: P. H. Van Ness (Ed.) *Spirituality and the Secular Quest*. London: SCM Press Ltd.
- Volf, M. (1996). *Exclusion and Embrace*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- Ware, C. (2000). *Discover Your Spiritual Type*. Bethesda, MD: The Alban Institute.

- Watson, J. (2000). Whose Model of Spirituality Should be Used in the Spiritual Development of School Children? *International Journal of Children's Spirituality*, 5(1), 91-101.
- Watson, J. (2006). Spiritual Development and Inclusivity: The Need for a Critical Democratic Approach. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 11, No. 1: 113-124.
- Webster, D. H. (1985). A Spiritual Dimension for Education. *Theology*, 88 (721), pp.11-21.
- Wild, K. (2008). *Intuition*. Cambridge: Read Country Books.
- Wilkinson, R. (1996). *The Spiritual Basis of Steiner Education*. London: Rudolf Steiner Press.
- Winston, J. (2002). Drama, Spirituality and the Curriculum. *International Journal of children's Spirituality*, Vol. 7, No. 3: 241-255.
- White, J. (1994a). Instead of OFSTED: a critical discussion of OFSTED on 'Spiritual, Moral, Social and Cultural Development'. *Cambridge Journal of Education*, 24(3), pp. 369-375.
- White, J. (1994b). *Education and Personal Well-being in a Secular Universe*. London: Institute of Education.
- Wright, A. (1998). *Spiritual Pedagogy: a survey, critique and reconstruction of contemporary spiritual education in England and Wales*. Culham: Culham College Institute.
- Wright, A. (2000). *Spirituality and Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Yob, I. (1995). Spiritual Education: A Public School Dialogue with Religious Interpretations. *Religious Education*, Vol. 90, No. 1: 104-117.