

اصول و روش‌های تربیت معنوی براساس دیدگاه دیوید کار

افضل السادات حسینی^۱، نرجس بیطرف حقیقی^۲، سمیرا حیدری^۳

(تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۸/۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰)

چکیده

در قرن بیست و یکم، معنویت بیش از پیش در جوامع بشری و زندگی مردم جهان اهمیت یافته است. در نظام‌های آموزش و پرورش در سراسر جهان نیز تربیت معنوی مورد توجه قرار گرفته است و تلاش شده است که در برنامه‌ی درسی مدارس جایگاهی به آن اختصاص داده شود. هدف مقاله حاضر شناسایی و تبیین آرای دیوید کار، فیلسوفی که به خاطر آثارش در زمینه‌ی تربیت معنوی شهرت دارد و ارائه‌ی اصول و روش مبتنی بر این آراست. از یافته‌های این پژوهش نتیجه می‌گیریم اصول شامل عقلانیت، محوریت منش، همراهی دین و معنویت، فراگیربودن ارزش‌ها و آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی است که با روش‌های ظرفیت‌انتقاد و گفت‌وگو، انتقاد از خود، علاقه و احترام به دیگران، مشارکت دوجانبه‌ی مدرسه و خانه، آگاهی از معنویت و درک ارزش‌ها، به‌کارگیری هنر و ادبیات، سرمشق‌دهی، به‌کارگیری مربیان فضیلت‌گرا نه فضیلت‌آموز، به‌کارگیری علم در تربیت معنوی، مهارت‌آموزی به‌کارگیری مراقبه، به‌کارگیری حکایت و داستان و پرورش فضایل نظری و اصلی امکان‌پذیر است. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است.

واژگان کلیدی: اصول، تربیت، تربیت معنوی، دیوید کار، روش.

۱. دانشیار دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده‌ی مسئول)؛

Email:afhoseini@ut.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه‌ی آموزش و پرورش دانشگاه تهران؛

Email:narges.bitaraf@yahoo.com

Email:s_heidari2001@yahoo.com

۳. دکترای فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛

۱. مقدمه

در قرن بیست و یکم، معنویت بیش از پیش در جوامع بشری و زندگی مردم جهان اهمیت یافته است [۲۱، ص ۱]. امروزه، بسیاری از مردم، در جوامع پیشرفته، از سطحی بودن زندگی مادی خود خسته شده‌اند و به دنبال ارزش‌هایی معنابخش برای زندگی خود هستند. ابراهام مازلو معتقد است «ما به ارزش‌های انسانی نیاز داریم، ارزش‌هایی که بتوانیم باورشان کرده و خود را وقفشان کنیم. نه به این دلیل که ما را تشویق کرده‌اند باورشان کنیم، بلکه به این خاطر که حقیقت‌اند» [۱، ص ۱۰۰]. بدین ترتیب، مازلو باور به نظام ارزشی را علاج بیماری قرن می‌داند. معنویت ساختاری پیچیده دارد و به رابطه شخص با خود متعالی، به رابطه خود با دیگران و جهان و ارزش‌هایی هم‌چون صلح و وحدت اشاره دارد. دیدگاه بلوس، معنویت قابلیت‌های اساسی در انسان تلقی می‌شود که بقای او به آن وابسته است. از سوی دیگر، زبان دین برای بیان جنبه معنوی انسان به کار می‌رود [۴، ص ۱].

درباره مفهوم ارزش‌های معنوی و معنویات بحث‌های گوناگونی ارائه شده است و این مفهوم در گستره علوم مختلف از جمله انسان‌شناسی، آموزش و پرورش، فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و دین‌شناسی در ابعاد گوناگون تعریف شده که در برخی موارد مشابه و در برخی دیگر متفاوت‌اند [۳، ص ۱].

تربیت معنوی عبارت است از کشف رمز و راز درونی، جست‌وجوی معنا و هدف زندگی، پرورش احساسات و عواطف، خودشناسی و باورها و این باورها لزوماً نباید به یک نظام اعتقادی مذهبی مرتبط باشند [۲۲، ص ۱۴۷].

اندیشمندان مختلف در تبیین معنا و مفهوم آن اختلاف نظر دارند. همچنین، به رغم همپوشی دین و معنویت، وجوه تشابه و تمایزی نیز بین این دو دیده می‌شود. از دیدگاه راحیمووا و اوسمانوا، تربیت معنوی در وهله اول باید در تقابل با رذایل ذاتی فرد باشد. هماهنگی بین خانواده، نهادهای تربیتی و کل جامعه در تربیت معنوی بسیار اثرگذارند. به‌طور کلی، جامعه نمی‌تواند بدون معنویت و ملاحظات اخلاقی به حیات خود ادامه دهد [۲۴، ص ۱].

رایت معتقد است تأثیر ادیان و مذاهب مختلف، زبان‌های گوناگون و مسائل اقتصادی در مفهوم این واژه را نباید نادیده گرفت و هریک از موارد فوق در مفهوم واژه معنویت و میزان پذیرش آن در جوامع گوناگون تأثیر بسزایی دارند. این تفاوت‌های معنایی به

وضوح در جوامع مختلف دیده می‌شوند و سرمنشأ اختلاف نظر در خصوص چگونگی دستیابی به معنویات در نظام آموزش و پرورش جوامع مختلف‌اند [۲۶، ص ۷]. اندیشمندانی هم‌چون روسو به تربیت دینی اشاره کرده است. او تربیت دینی را لازم می‌داند، اما پیرو دین خاصی نیست و نمی‌خواهد دین خاصی را نیز به شاگرد خود تحمیل کند. مربی کوشش خواهد کرد که وقتی شاگرد بزرگ شد، دینی را که عقل او می‌پسندد انتخاب کند [۲، ص ۱۹۶].

ویلیام جیمز که از پیشروان فلسفه عملگرایی است، با اینکه تربیت را برای حل مسائل زندگی انسان ضروری می‌داند، این زندگانی را در امور مادی صرف نمی‌بیند چنان‌که ایمان به خدا و دینداری را لازمه آرامی درونی و سلامت نفس و سیر به سوی کمال می‌شمارد [۵، ص ۱۸۶]. دیویی، از دیگر فیلسوفان عملگرا، جست‌وجوی یقین مطلق را که هدف ادیان است از راه تجربه ممکن نمی‌داند. در زمینه تربیت دینی، تنها نوعی تربیت اجتماعی و اخلاقی را که تضادهای موجود میان طبقات اجتماعی و آیین‌های گوناگون را از میان بردارد کافی می‌داند [همان، ص ۲۳۰]. پیازنه نیز مانند دیویی از این حد فراتر نمی‌رود و تربیت معنوی انسان را جزئی اجتماعی و اخلاقی می‌داند. اما دیوید کار به فراسوی دیدگاه‌های قبلی می‌رسد و ساحت دینی را نیز در تربیت معنوی در نظر می‌گیرد و تربیت معنوی را در حوزه برنامه درسی لحاظ می‌کند. دیوید کار، در مقاله‌ای، معنای تربیت معنوی، حقیقت و فضیلت معنوی، شفاف‌سازی تحلیل مفاهیم معنوی، تمایز تربیت معنوی از تربیت دینی و تشابه با آن، چگونگی پرداختن به تربیت معنوی و گنج‌اندیدن آن در برنامه درسی و فهم حقایق معنوی را بررسی می‌کند. وی دلیل افزایش توجه به معنویت و تربیت معنوی را در موارد زیر خلاصه می‌کند:

۱. کاهش همکاری اجتماعی و نداشتن هدف مشترک اجتماعی در شرایط کثرت‌گرایی فرهنگی و فردگرایی؛
 ۲. شکسته‌شدن ارزش‌های سنتی و افزایش ناهنجاری‌های رفتاری جوانان و؛
 ۳. تمرکز بیشتر استانداردهای آموزشی بر منافع اقتصادی تا مزایای اخلاقی [۷].
- دیوید کار دلیل گرایش به تربیت معنوی را ارائه راهکارهایی برای این مشکلات می‌داند [۱۵].
- از آنجا که تربیت دینی و معنوی از اهداف عمده نظام اسلامی است و جهت‌گیری

کلی نظام سیاسی و فرهنگی کشور ما به سوی گسترش ارزش‌ها و باورهای دینی و معنوی در میان مردم، به ویژه نسل جوان، شکل گرفته است و با توجه به اینکه جامعه در انتقال ارزش‌ها و موازین دینی به نسل جدید با مشکلاتی روبه‌روست، ضرورت پژوهش همه‌جانبه در تمام ابعاد معنویت و تربیت معنوی احساس می‌شود.

در این پژوهش، دیدگاه دیوید کار، فیلسوف تعلیم و تربیت، بنا به چند دلیل، بررسی خواهد شد: نخست، دیوید کار از حامیان نقش دین در تربیت و به خصوص تربیت معنوی و پایه گذار رویکرد جدید به تربیت معنوی مبتنی بر دین است که در اندیشمندان قبلی همچون روسو، جیمز، دیویی و پیازه مطرح نشد. دوم، دیوید کار معتقد است انسان، به دلیل داشتن ساحت روحانی، قابلیت آن را دارد که به فضایل معنوی آراسته و از حقایق معنوی آگاه شود. سوم، محوریت کسب فضایل و دوری از رذایل در این رویکرد آن را به دیدگاه اسلامی نزدیک می‌کند.

۲. پیشینه تحقیق

فیشر، در مقاله‌ای با عنوان «ارزیابی سلامت معنوی از طریق چهار حوزه رضایت روحی»، در خصوص شناسایی مؤلفه‌های سلامتی معنوی می‌گوید: «مجمع ملی بین ادیان، برای شناسایی مؤلفه‌های سلامت روحی، چهار رابطه را شناسایی کرده که شامل رابطه فرد با خویش، با دیگران، با محیط و با خداست. این روابط به گونه‌های مختلف در سلامت روحی اثرگذارند. فیشر، با تأمل و بررسی این چهار رابطه و پاسخ‌هایی که از مصاحبه با ۹۸ معلم مدارس دولتی، کاتولیک و دیگر مدارس در استرالیا به دست آورده است، بیان می‌کند سلامت روحی جنبه اساسی و مهم سلامت و رضایت فرد را شکل می‌دهد که تمام ابعاد دیگر سلامتی مانند سلامت فیزیکی، فکری یا ذهنی، عاطفی، اجتماعی و شغلی را دربرمی‌گیرد. سلامت روحی افراد از طریق توسعه و رشد آن چهار رابطه ارتقا می‌یابد [۲۳].»

فیشر، پس از ارزیابی افراد مورد مطالعه، به این نتیجه رسید که افرادی را که در چهار حوزه ارتباطی مذکور امتیازاتی بیشتر از حد متوسط به دست آوردند، می‌توان «کل‌گرا» نامید. کل‌گراها رضایت روحی دارند و ارزش بالایی برای وجود متعالی یا خدا در نظر می‌گیرند [۱۹، ص ۱۴۳]. پدرسون، در پژوهشی با عنوان «رابطه هویت معنوی و جهت‌گیری دینی»، به این نتیجه دست یافت که افرادی که هویت دینی در آن‌ها

پررنگ تر است از افرادی که هویت دینی ضعیف‌تری دارند، به مسائل دینی حساس‌ترند و تعصب بیشتری نشان می‌دهند. به عبارتی، رفتار آن‌ها تحت تأثیر عقاید دینی‌شان است. یافته‌ها آشکار می‌کنند که بعد هویت دینی عامل مهمی در هویت خویشتن است که در سایر ابعاد تأثیر می‌گذارد. وی نشان داد؛ ادای مراسم دینی و رفتن به کلیسا با هویت دینی رابطه مستقیم دارد. همچنین، نتایج نشان داد افرادی که دارای هویت دینی‌اند سلامت روانی بهتر، عزت نفس بالاتر و ثبات هیجانی بیشتری دارند [۲۳]. کلیواریکر و جین اریکر در مقاله «بازسازی مذاهب، معنویت و تربیت اخلاقی» می‌نویسند: «در خصوص شیوه‌های عملی تربیت در عصر حاضر، روش‌های خویشتن‌داری^۱ و خودانضباطی^۲ مهم‌ترین محورهای تربیت اخلاقی و حتی معنوی تلقی می‌شوند [۱۸]. کولین رینگ در مقاله‌ای با عنوان «آیا معنویت می‌تواند بخشی از تعلیم و تربیت باشد؟» معتقد است تربیت معنوی از تربیت اجتماعی و فرهنگی جدا نیست و از طریق دروس فرهنگی و اجتماعی می‌تواند آموزش داده شود. دروسی از قبیل علوم اجتماعی، ادبیات و شعر می‌توانند به تربیت معنوی بینجامند. به علاوه، برانگیختن احساس کنجکاوی دانش‌آموزان برای پاسخ‌گویی به سؤالات اساسی و زیربنایی، مانند «هستی از کجا آغاز شده است»، می‌تواند یکی از راه‌های پرورش معنویت باشد [۲۷]. لوئیس داف، در مقاله‌ای با عنوان «رشد معنوی و تعلیم و تربیت»، سه جنبه معنویت را معرفی کرده است و تمرین‌هایی را برای رشد معنوی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌دهد. او رشد معنوی کودک را در گرو رشد عناصری مانند کاوش درونی، سکوت ذهنی و مدیریت فکر می‌داند [۲۱]. مایکل هند^۳ در مقاله «معنای تربیت معنوی» می‌گوید: از معنای معنویت دو نوع گزاره به دست می‌آید. از معنایی که درباره شرایط شکوفایی انسان است، گزاره‌های اخلاقی و از معنای دیگر که گسترده‌تر است، گزاره‌هایی به دست می‌آیند که صراحتاً یا ضمناً به وجودی الهی اشاره می‌کنند که «گزاره‌های دینی» نامیده می‌شوند [۲۰]. کلیواریکر، در کتاب راهنمای تربیت دینی معتقد است مهم‌ترین مسئله، تعریف تحول معنوی است که با توجه به رابطه بسیار نزدیکی که با تربیت دینی دارد، نمی‌توان تعریفی دقیق برای آن ارائه کرد. اما، درعین حال، می‌توان ویژگی‌هایی برای تحول معنوی برشمرد. به نظر می‌رسد کودکانی که در مسیر تحول معنوی‌اند یادگیرندگان موفق و دارای قابلیت

1. Self-control.
2. Self-discipline.
3. Hand.

مدیریت، خلاقیت و حل مسئله‌اند. آن‌ها دارای ذهن و فکر گشوده‌اند و افکار بزرگی درباره رویدادهایی دارند که جهان ما را شکل می‌دهند [۱۸].

۳. آرای دیوید کار

۳.۱. تربیت و معنویت

از نظر دیوید کار، تربیت روندی است که براساس رفتار مبتنی بر عقل، آزادی، اختیار، پذیرندگی و گشودگی همراه با درک ارزش‌ها پیش می‌رود [۷، ص ۶۰]. از سویی، معنویت ۱ درک آرمان‌ها یا اهداف اخلاقی مثبت است و جوانی از تجربه انسان را دربرمی‌گیرد که فراتر از امور مادی و دنیوی است و به آنچه متعالی و ابدی است توجه دارد [۶، صص ۸۳-۹۷]. از دیدگاه کار، هیچ مفهوم واحدی از معنویت وجود ندارد، بلکه بینش‌های معنوی متفاوت وجود دارند. به عبارتی، نه تنها شرح و توضیحات متفاوتی در ادیان گوناگون در خصوص حالات مشترک رنج انسان وجود دارد، درمان و تجویزهای متفاوتی نیز برای رستگاری معنوی بیان شده‌اند [۱۲، ص ۱۵۲]. درواقع، اهداف تربیت از امور دنیوی فراتر می‌رود و اموری متعالی جای آن‌ها را می‌گیرد. بنابراین، وی تعریف واحدی از معنویت براساس فرقه‌های موجود در جهان ارائه نمی‌دهد.

۳.۲. فضایل نظری و فضایل اصلی

دیوید کار فضایل را به دو دسته تقسیم می‌کند: فضایل نظری که شامل ایمان، امید و نیکوکاری است و فضایل اصلی که شامل پرهیزکاری، بخشایش دیگران و توبه است. او می‌گوید: آنچه فضایل نظری را از فضایل اصلی متمایز می‌سازد این است که فضایل اصلی حوزه دنیوی اخلاقیات قراردادی انسان را دربرمی‌گیرند و فضایل نظری حوزه فرادنیوی را. این امر زمانی روشن تر می‌شود که وجوه افتراق و اشتراک فضایل نظری و اصلی بررسی شوند.

الف) امید

از دیدگاه کار، امید و شهادت برای محافظت افراد در مقابل خطر، سختی‌ها و ناملايمات طراحی شده‌اند. این ویژگی‌ها فضایی اختصاصی برای افزایش مقاومت در زمان ترس، اندوه و تردیدند. شهادت در مقابل احساس ترس و ناتوانی مطرح و امید به صورت پند و

نصیحت در مقابل یأس و ناامیدی نمایان می‌شود و احساس بی‌معنایی و بیهودگی را از بین می‌برد. کاملاً روشن است که انسان می‌تواند شهامت داشته باشد و درعین حال ناامید باشد و برعکس. شهامت واقعی مؤثر شهامتی است که برآمده از امید باشد. بنابراین، امید بی‌شک فضیلت روحی حقیقی‌ای است که ما را تشویق می‌کند، فراتر از شکست‌ها و شرایط نامطلوب، به آینده‌ای درخشان‌تر بنگریم و شکست‌هایمان را فقط بخشی از آنچه گذراست، نه ماندگار، بدانیم یا آن‌ها را فرصت‌هایی برای رشد معنوی تلقی کنیم [۶، صص ۶۳-۹۸]. به‌واسطه امید است که زندگی انسان معنای واقعی می‌یابد، در مسیر زندگی خود ناملازمات و شکست‌ها را امری گذرا تلقی می‌کند و آن‌ها را فرصتی برای رشد بیشتر در نظر می‌گیرد.

ب) نیکوکاری

از دیدگاه کار، شباهت‌های آشکاری میان عدالت^۱ و نیکوکاری^۲ وجود دارد. عشق، نیکوکاری و خیرخواهی مسیحی مستلزم توجه به دیگران است. همچنین، همان‌طور که ناامیدی بزرگ‌ترین گناه معنوی مسیحیان است، نیکوکاری بزرگ‌ترین فضیلت معنوی آنان به شمار می‌رود. البته کاملاً درک‌پذیر است که امید و نیکوکاری مستقل از هرگونه زمینه دینی نیز وجود داشته باشند [همان]. بنابراین، با آنکه می‌توان امید و نیکوکاری را فضایل معنوی در مسیحیت برشمرد، این دو فضیلت می‌توانند بدون در نظر گرفتن زمینه‌های دینی نیز در انسان‌ها وجود داشته باشند.

ج) ایمان

ایمان نیز فضیلتی معنوی و دارای بُعد شناختی است که مستلزم اعتقاد به چیزی با ماهیتی خاص است. امید دارای ویژگی انفعالی است. برای مثال، به‌سادگی می‌توان امیدوار بود که امور بهتر شوند، ولی اگر از ما بپرسند ایمانمان تا چه حد است، به‌سختی می‌توانیم پاسخ دهیم. به نظر می‌رسد ایمان مستلزم اعتقادات معنوی معینی است که لازم است در بافت یا زمینه‌ای همچون زمینه دینی شکل گیرد [همان]. پس همان‌طور که گفته شد، امید و نیکوکاری به زمینه دینی خاصی نیاز ندارند، ولی ایمان مستلزم زمینه اعتقادی خاصی مانند دین است.

1. Justice.
2. Charity.

د) پرهیزکاری و خویشتن‌داری

براساس نظر دیوید کار، علاوه بر سه فضیلت نظری ایمان و امید و نیکوکاری، بی‌شک فضایل دیگری نیز وجود دارند که می‌توان ادعا کرد مشخصاً از ماهیتی معنوی برخوردارند و آن‌ها را «فضایل اصلی» نامید. برای مثال، اکثر آیین‌های معنوی، علاوه بر ایجاد هم‌بستگی بین پیروان خود به‌منظور تقویت ایمان به‌مثابه راهی برای بیان خیرخواهی، معمولاً مستلزم انجام اموری همچون روزه‌داری و خویشتن‌داری‌اند که، از نظر ویژگی و هدف، فراتر از اشکال افراطی فضیلت اخلاقی میانه روی، تا حد زیادی، عزت‌نفس یا خویشتن‌داری محسوس‌اند. روزه‌داری و خویشتن‌داری یا پرهیز، درواقع، به معنای نفی تمام خوشی‌های دنیا نیستند، بلکه باید با دید معنوی به آن‌ها نگریست؛ آن‌ها را هدایایی الهی برای بهره‌برداری عاقلانه و صحیح از موهبت‌های دنیا در نظر گرفت. پرهیزکاری، که اساسی‌ترین غایت زهد است، در بیشتر آیین‌های معنوی بزرگ، به‌منزله فضیلتی مهم و اثرگذار، تقدیس شده است؛ فضیلتی که از منظر دنیای مدرن به‌هیچ‌وجه نوعی خویشتن‌داری تلقی نشده است. هدف معنوی این فضیلت منفی نبوده، بلکه مثبت است؛ زیرا به دنبال نفی دنیای جسمانی نیست، بلکه در پی پالایش و تبدیل عشق نفسانی انسان به عشق دیگرخواهانه‌ای خالص به خدا و مخلوقاتش است [همان]. درواقع، از دیدگاه دیوید کار، مسیر زهد و پرهیزکاری، که آیین‌های مختلف به پیروانشان سفارش می‌کنند، به عشق به خدا و مخلوقاتش می‌انجامد.

ه) بخشایش دیگران

از دیدگاه دیوید کار، بخشش دیگران فضیلتی بسیار مهم است که دستیابی به آن بسیار دشوار است. این فضیلت به دلیل شباهت‌هایی که با لطف^۱ دارد، ممکن است با آن اشتباه گرفته شود. واضح است که انسان، بدون بخشش، نمی‌تواند رؤف یا بخشنده باشد. به عبارتی، لطف را می‌توان امری قراردادی بین افراد در نظر گرفت، اما بخشش باید از قلب برخیزد [همان]. بنابراین، دیوید کار بین لطف و بخشش تفاوت قائل می‌شود؛ لطف را امری قراردادی بین انسان‌ها تلقی می‌کند، اما بخشش را امری قلبی و درونی می‌داند.

و) توبه

فضیلت معنوی توبه را باید از پاسخ‌های اخلاقی قراردادی مانند پشیمانی و قبول صرف

1. Grace.

گناه‌بودن یک عمل متمایز کرد. توبه یعنی پشت‌سر گذاشتن تخلف گذشته و گام‌نهادن در مسیری درست و جدید. پشیمانی و ندامت الزاماً چنین نیستند؛ زیرا می‌توانیم برای عمل نادرستی که در گذشته انجام دادیم، متأسف باشیم، اما قلباً مشتاق باشیم دوباره آن‌را انجام دهیم [همان].

۲.۳. دین و معنویت

از دیدگاه دیوید کار، دین جایگاهی برای مواجه‌شدن با مبحث روح یا معنویت است. بسیاری از آیین‌های دینی برنامه‌های آموزش معنوی ویژه‌ای را به این مفهوم اختصاص داده‌اند. برای مثال، تمرینات معنوی روحانیون مسیحی و روش‌های مراقبه بودایی‌ها برای کمک به پرورش روح در مسیر تسلیم یا روشنگری طراحی شده‌اند. براساس این دیدگاه، می‌توان فرض کرد که ادیان سنتی چهارچوب‌های اولیه منسجمی را برای آموزش معنوی فراهم کرده‌اند [۱۳، ص ۳۵]. البته، دیوید کار خود را فردی کاتولیک و آزادمنش می‌داند و معتقد است، غیرکاتولیک بودن عیناً اشتباه است. البته، به کار بردن عنوان آزادمنش و تعهد برای شیوه‌ای از زندگی به دیگران اجازه می‌دهد، هر طور که می‌خواهند زندگی کنند [همان، ص ۱۳۴]. بنابراین، راهی برای بحث مستدل در خصوص درستی یا نادرستی باوری دینی و هرگونه مفهومی از پیشرفت و سعادت بشری باز می‌شود. دین میراثی فرهنگی است که پیوندی سازنده و اساسی میان گذشته و حال برقرار می‌کند، به طوری که تلاش‌ها و موفقیت‌های تجربی گروه‌های مختلف بشری در دوره‌های توسعه اجتماعی، معنوی و اقتصادی‌شان را بازتاب می‌دهد و تا حدودی می‌پذیرد [۱۱، ص ۱۳۶]. «هرگونه تلاش به‌منظور جداسازی آگاهی معنوی از محتوای دینی برای دیدگاه آموزش معنوی فاجعه‌آمیز است» [۸، ص ۴۵۷]. به بیان دیگر، دیوید کار بر پیوند بین دین و معنویت تأکید می‌کند. به زعم وی، ادیان مختلف زمینه‌هایی را برای آموزش معنویات به انسان‌ها فراهم کرده‌اند. او با اینکه خود را مسیحی کاتولیک معرفی می‌کند، خود را آزادمنش نیز می‌داند. بنابراین، بر همسویی انسان‌ها با دینی خاص تأکید ندارد و می‌گوید هر انسانی، هرگونه که بخواهد، می‌تواند زندگی کند.

۳.۳. هنر، ادبیات و تربیت معنوی

دیوید کار بر اهمیت تأثیر هنر و ادبیات در تربیت معنوی تأکید می‌کند. از دیدگاه وی، بخش مهمی از برنامه درسی که تأثیر بسزایی در تربیت معنوی دارد، هنر است. ادبیات،

شعر، نمایش، نقاشی و موسیقی درک رابطه میان جهان ابدی و زندگی دنیوی را تسهیل می‌کنند. در هریک از شاخه‌های هنری فوق، دین و هنر با زبان خاص خود با مخاطب ارتباط برقرار می‌کنند. زبان ادبی و هنری زبان توصیف مباحث علمی نیست، بلکه زبان معنوی اسطوره، استعاره، ایهام، شعر و خیال است. با بررسی جامع مقولات منطقی می‌توانیم ویژگی دین و هنر را در قالب نشانه‌ها، نمونه‌های فرضی و نمادهایی مشخص کنیم که در کانون تجربه و زندگی بشر قرار دارند. بنابراین، دین و هنر در کنار هم الهام‌گرند [۱۴، ص ۱۳۷-۱۵۱]. در فرهنگ جوامع مختلف جهان، می‌توان آمیختگی دین و هنر و ادبیات را به روشنی مشاهده کرد. برای مثال، اگر به ادبیات پارسی بنگریم، درمی‌یابیم شاعران و نویسندگان، در طی قرون و اعصار گوناگون، در آثار نفیس خود به شیوه‌های مختلف از مضامین دینی و اخلاقی استفاده کرده‌اند.

۴. اصول و روش‌های تربیت معنوی براساس دیدگاه دیوید کار

۴.۱. اصول تربیت معنوی

از دیدگاه دیوید کار، اصول معنوی اصولی‌اند که آشکارا یا پنهان برخاسته از هدفی الهی‌اند. این اصول مبتنی بر شرایط شکوفا شدن انسان‌اند. کار توجه انسان به مادیات را مانع شکوفا شدن روح او می‌داند. از این‌رو، معتقد است باید رستگاری روح خود را بر جست‌وجو و دستیابی به مادیات اولویت دهیم و اگر این اصل معنوی نادیده گرفته شود، روح انسان شکوفا نمی‌شود [۶، ص ۸۹].

۴.۲. روش‌های تربیت معنوی

کار معتقد است معنویت را نمی‌توان آموزش داد. انسان فقط می‌تواند شرایط و بستر رشد را فراهم کند. در سطح آموزش، مدارس می‌توانند روش‌هایی عملی را برای آگاه‌سازی دانش‌آموزان طراحی یا شرایطی را برای رشد آگاهی آن‌ها فراهم کنند. به این طریق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند، مسیر کشف خویش را جست‌وجو کنند و بیابند [۱۷، ص ۲۳۶]. مقصود از روش‌های تربیت دستورالعمل‌های جزئی و فنونی کاربردی است که اصول و اهداف تعلیم و تربیت را عینیت می‌بخشند. بنابراین، این روش‌ها بخش عملی و کاربردی فرایند تربیت را برعهده دارند.

اصل اختیار و آزادی اندیشه

اختیار و آزادی اندیشه از حقوق اساسی انسان‌هاست [۱۱، ص ۲۱۱]. با اینکه انسان‌ها، به‌مثابه گونه‌ای خاص از موجودات، مشترکاتی با هم دارند، به‌منزله اشخاص، بسیار متفاوت‌اند. بنابراین، رویکرد فضیلت‌گرا و رویکرد استقلال‌گرا، از نظر اهمیتی که به بسط استدلال اخلاقی و آزادی انتخاب و متمایز کردن تربیت اخلاقی از مهارت‌آموزی و تلقین می‌دهند، با هم شباهت دارند [۷، ص ۴۵-۵۱].

روش‌های متناظر با این اصل

ظرفیت انتقاد و گفت‌وگو

دیوید کار، ضمن اعتقاد به لزوم پرورش فضایل در زمینه فرهنگی، معتقد است می‌توان پرورش قابلیت انتقادی را برای ارزیابی عینی زمینه اجتماعی و اکتساب مطلوب فضایل، حیاتی قلمداد کرد. در قالب برنامه درسی، مواردی چون تعیین فرصت‌های مشخص، نه مجزا، از ساعات کلاسی دروس مختلف برای گفت‌وگو و بحث در خصوص مسائل جوهری اخلاق و پاسخ‌گویی به سؤالات اخلاقی‌ای که برای دانش‌آموزان پیش می‌آید، نیز با رویکرد فضیلت‌گرا سازگارند [۶، ص ۸۹].

انتقاد از خود

یکی از مضامین اصلی رشد معنوی، که با پرورش خویش و جست‌وجوی درونی همراه با مدیریت فکر آغاز می‌شود، سکوت ذهن است که به‌رهایی از آرزوها و انگیزه‌های خودخواهانه می‌انجامد. در فرایند درک خویشتن که بسیار بر آن تأکید شده است، تمایز آشکاری میان آگاهی مکانیکی و خودآگاهی ایجاد می‌شود [۱۷، ص ۲۲۸]. از سویی، مربی، در جایگاه شخصی که مسئول تربیت ارزشی افراد است، ارزش‌های خود را به شخص تحت تربیت خود القا نمی‌کند و به برابری همه ارزش‌ها اعتقادی ندارد، بلکه سعی می‌کند خود را به ارزش‌هایی جهان‌شمول و بزرگ نظیر امانت، صداقت، تحمل، غم‌خواری، مهربانی، گشودگی و پذیرابودن بیاراید. بدین ترتیب، اعتبار گفتار او بر تجلی آن در رفتارش مبتنی می‌شود. مربی اخلاق کسی است که ضمن تعهد به ضوابط اخلاقی، آمادگی پذیرش ضعف‌هایش را نیز دارد و خود را از خطا دور نمی‌داند [۸، ص ۲۰۶].

اصل جماعت‌گرایی

روابط اخلاقی با اعمال و سنن اجتماعی رابطه تنگاتنگی دارد. از این رو، روابط اجتماعی فرد بسیار مهم است [۷].

روش‌های متناظر با این اصل

علاقه و احترام به دیگران

وی بیان می‌کند افزایش قابلیت‌های علاقه به دیگران - که مستلزم، به اصطلاح روان‌شناسان شناختی، رهایی از خودمحوری است - از یک سو، تا حدی به پرورش تمایلات و غرایز طبیعی کودک برای ارتباط طبیعی با انسان‌های دیگر وابسته است و از سوی دیگر، به احترام به دیگران به مثابه اصلی مهم وابسته است؛ چراکه احترام و علاقه به دیگران نباید فقط به افراد مورد علاقه محدود شود، بلکه باید به تمامی هم‌نوعان تعمیم یابد. این اصل از راه تمرین و تکرار رفتار درست و اصلاح اشتباه‌های پیشین در حافظه ثبت و ذخیره می‌شود.

مشارکت دوجانبه مدرسه و خانه

آموزشی که مدارس عمومی ارائه می‌کنند نه تنها براساس اصول دینی یا معنوی نیست، بلکه بر اصل بی‌طرفی در خصوص اعتقادات دینی و مفاهیم اساسی رشد و شکوفایی انسان مبتنی است [۲۰، ص ۳۹۸].

امروزه بر «مشارکت» مدرسه، خانه و جامعه بسیار تأکید می‌شود. بر این اساس، برنامه‌های درسی و بهترین روش‌های تدریس می‌شود که شاگردان به منزله مشتری می‌توانند، با توجه به سلیقه خود، اجناس دلخواهشان را انتخاب کنند [۹، ص ۵].

تأکید بر اهمیت نظام تعلیم و تربیت ارائه شده در کودکان، دبستان‌ها و مدارس در تحول فردی و اجتماعی و همچنین تأکید بر لزوم همکاری میان مدارس و نهادهای اجتماعی دیگر به منظور جست‌وجوی علل نابسامانی‌های عاطفی و حل آن‌ها برای کمک به والدین در کسب مهارت‌های مناسب موجب شکل‌گیری بینش‌های نوینی در حوزه تربیت اخلاقی کودکان می‌شود [۱۰، ص ۲۵۲].

اصل معنوی‌بودن انسان

انسان، به دلیل داشتن ساحت روحانی، لازم است به فضایل معنوی آراسته شود و از

توجه بیش از اندازه به مادیات، که مانع شکوفا شدن روح او می‌شود، بپرهیزد. بنابراین، بهتر است به رستگاری روح خود اولویت دهد و کمتر در پی دستیابی به مادیات باشد؛ چراکه اگر این اصل معنوی نادیده گرفته شود، روح انسان شکوفا نمی‌شود [۷].

روش متناظر با این اصل

آگاهی از معنویت و درک ارزش‌ها

برخی محققان بیان می‌کنند تجربه‌های معنوی در کودکان را می‌توان به افزایش آگاهی از معنویت تعبیر کرد که با احساسات قوی همچون عشق، حیرت و شگفتی همراه است. این تجربه این‌گونه توصیف می‌شود: «نیروی بالقوه برای آگاهی عمیق‌تر از خود و آگاهی از رابطه صمیمی و علاقه‌مندانه با هر چیزی که در ارتباط و پیرامون اوست». بدین ترتیب، توجه این دیدگاه معنویت‌گرا به «قابلیت ارتباط و انفصال» معطوف است که سه بُعد آگاهی، علاقه و ارزش را دربرمی‌گیرد [۲۸، ص ۸].

اصل آموزش حقایق معنوی

نظریه‌پردازان فضیلت‌گرا پرورش عواطف را برای افزایش آمادگی‌های حساس به موقعیت فضایل حیاتی قلمداد می‌کنند. دیوید کار بر حقیقت معنوی در کنار سایر اقسام دانش تأکید می‌کند. او حقیقت و فضیلت معنوی را حقیقتی اصیل و ارزشمند برمی‌شمرد و تربیت معنوی را که باید در مسیر آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی پیش رود از تعلیم و تربیت متمایز می‌کند.

با توجه به پیشرفت‌های عظیم فناوریانه، نمی‌توانیم فراموش کنیم که هدف ما معلمان، کمک به پرورش بهتر افراد و ارتباط میان روح هاست. بدین منظور، لازم است این باور را در کودکان پرورش دهیم که یکی از مهم‌ترین ارزش‌های انسانی، احترام به دیگران است و موفقیت صرفاً در کسب نمرات تحصیلی بهتر یا بالاتر نیست. همان‌طور که برخی هشدار داده‌اند، قدرت روح انسان را نمی‌توان به وسیله رایانه یا نمرات او در آزمون‌های مختلف اندازه‌گیری کرد. برای پرورش خویشتن سالم در کودکان، معلمان و سیاست‌گذاران باید برنامه‌های کل‌نگرانه‌ای را طراحی و تهیه کنند که رشد همه‌جانبه کودک و ارتباط پیوسته میان ذهن، بدن و روح او را مدنظر داشته باشد. از جنبه آرمانی، چنین برنامه‌هایی این باور را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند که می‌توانند قهرمانان

خردمند داستان‌های شخصی خود باشند و بر این اساس عمل کنند [۵، ص ۶۴-۶۵].
عواطفی که در سنین معنوی گوناگون پرورش می‌یابند - مثل امید، آرزو، عشق و فراموشی - با تأثیر در مسیرهای بی‌طرفی که نظام‌های معنوی را به هم مرتبط می‌کنند، فرد را در مسیری مثبت قرار می‌دهند [۲۵، ص ۲۷].

روش‌های متناظر با این اصل

هنر و ادبیات

دیوید کار، در خصوص اثرگذاری هنر و ادبیات در تربیت معنوی، معتقد است هنر بخشی از برنامه‌ی درسی است که تأثیر بسزایی در تربیت معنوی دارد. ادبیات، شعر، نمایش، نقاشی و موسیقی، میان جهان بی‌انتهای ابدی و دنیای گذرای فعلی پل می‌زنند. دین و هنر، در هر قالب و ساختاری، با زبان خاص خود با مخاطب ارتباط برقرار می‌کنند. زبان ادبی و هنری زبان توصیف علمی یا حتی زبان ارزیابی نیست، بلکه زبان معنوی اسطوره، استعاره، ایهام، شعر و خیال است. با بررسی جامع مقولات منطقی می‌توانیم خصوصیت دین و هنر را در قالب نشانه‌ها، نمونه‌های فرضی و نمادهایی مشخص کنیم که در کانون تجربه و زندگی بشر قرار دارند. بنابراین، این توازن معنویت و هنر است که، در قالبی غیرمشابه، فضای الهام را با فرضیات روح و معنویت یکی می‌سازد. پس روشن است که این دو مفهوم الهام‌گر با هم مرتبطاند [۱۴، صص ۱۳۷-۱۵۱].

کار، در مقاله‌ی «آموزش اخلاقی در فیلم‌ها»، به نقش دوجانبه‌ی مخرب یا مفید انواع فیلم‌های تلویزیونی و موسیقی، که از همان اوان کودکی و عنفوان جوانی روح و ذهن کودکان و دانش‌آموزان را در معرض داده‌گیری و تصویربرداری و آموزش قرار می‌دهند، اشاره می‌کند. او می‌گوید:

این روند نشان‌دادن برنامه‌های تلویزیونی و فیلم‌هایی را که قهرمانش مرد قاتل سیاه‌پوش کلاه‌به‌سری است که دیگران (منحرفان و خرابکاران) را می‌کشد متوقف کنید. در برخی موارد، قاچاقچی مواد یا فردی که از بانک سرقت می‌کند و از دست پلیس می‌گریزد به الگو تبدیل می‌شود. در این صورت، اگر از دانش‌آموز بپرسید قهرمان تو کیست و در فهرست پاسخ وی این گونه افراد هم باشند، چه خواهید کرد [۱۷]. بنابراین، بهتر است از رسانه برای گسترش و پایه‌ریزی اصول اخلاقی و تربیت مناسب بهره‌گیریم و این علاقه‌مندی دانش‌آموزان را با اصول اخلاقی ترکیب کنیم، ترکیبی واقعی نه

متظاهرا نه. ما باید از طریق فیلم و سینما به گسترهٔ عظیم اصول اخلاقی تحسین‌برانگیز انسانی توجه کنیم و بیننده و مخاطب را در شیوهٔ درک و دریافت و ترکیب آن تحت فشار نگذاریم.

وی همچنین در خصوص تأثیر مثبت برخی انواع موسیقی در درک حقایق و ارزش‌ها می‌گوید:

به نظر می‌رسد برخی انواع موسیقی ارزش آموزشی مطلوبی دارند؛ موسیقی‌ای که اوج تراژدی و عمق ضعف بشری را معرفی می‌کند. آثار ارزشمند امثال باخ و موتزارت می‌توانند ما را در درک ارزش‌های والا همچون عشق، بخشش، ایمان و امید همراهی کنند. موسیقی همچنین، علاوه بر ارتباط کلی با فرهنگ معناگرا و ارزش‌ها و نظم و انضباط آشکاری که در یادگیری نواختن آلات موسیقی و هارمونی و هماهنگی آن‌ها با هم وجود دارد، می‌تواند وسیله‌ای برای از خود فراتر رفتن و تعالی و درک حقایق باشد [۱۵، صص ۱۰۳-۱۰۷].

اصل اهمیت دادن به استدلال، اراده و عاطفه در شکل‌گیری منش فرد

برای رسیدن به عمل اخلاقی، با توجه به اینکه تربیت سازگارگرا بر القای باورهای تأییدشدهٔ اجتماع از طریق عادت دادن (تلقین و شرطی‌سازی) مبتنی است، تربیت استقلال‌گرا به پرورش مهارت‌های استدلال عملی و تصمیم‌گیری اخلاقی توجه دارد و تربیت فضیلت‌گرا استدلال، اراده، عاطفه و رفتار را با هم مدنظر قرار می‌دهد. بر این اساس، می‌توان ملاحظه کرد که تربیت فضیلت‌گرا جامعیت بیشتری دارد. البته رویکرد فضیلت‌گرا، از این نظر که به بسط استدلال اخلاقی و آزادی انتخاب و متمایز کردن تربیت اخلاقی از مهارت‌آموزی و تلقین اهمیت می‌دهد، با رویکرد استقلال‌گرا مشابهت دارد. با وجود این مشابهت‌ها، رویکرد فضیلت‌گرا در میانهٔ دو رویکرد دیگر قرار می‌گیرد؛ زیرا، به جای تأکید صرف بر رفتار اخلاقی یا استدلال اخلاقی، منش فرد را که برحسب نگرش‌ها و رفتارهای او با هم تعیین می‌شود، معیار سنجش فرهیختگی اخلاقی فرد قرار می‌دهد. رویکرد فضیلت‌گرا میان عناصر مهم استدلال صحیح و رفتار درست - که هر دو در اخلاق حیاتی‌اند - و انگیزش صحیح در برداشتنی منسجم از زندگی اخلاقی پل می‌زند. از این رو، رویکرد فضیلت‌گرا برداشت دقیق‌تری از زندگی و تربیت ارائه می‌دهد.

روش متناظر با این اصل

به‌کارگیری مربیان و معلمان فضیلت‌گرا نه فضیلت‌آموز

دیوید کار به حساسیت والدین برای انتخاب مربیان فرزندانشان اشاره و بیان می‌کند نمی‌توان ضرورت دخالت مستقیم تمام مربیان در تربیت اخلاقی را به‌راحتی کنار گذاشت. تربیت و تدریس با هم درآمیخته‌اند و معلمان نیز باور دارند که بیشتر فعالیت‌های آن‌ها در کلاس در نگرش‌ها، باورها و رفتار دانش‌آموزان تأثیر فراوان دارد [۱۱، صص ۱۸۶-۱۸۷].

معنویت در آموزش و پرورش شامل تغییر شکل و ارتباط و پیوستگی میان روح است. معنویت در آموزش کل‌نگر و در یادگیری تجربی از این نظر که موجب می‌شود تمام پدیده‌ها - تمام تجربه‌های ما - معلم ما باشند، این دو را به هم نزدیک می‌کند. با توجه به اینکه دنیای ما مدرسه ماست و داستان‌ها صدای روح ما، می‌توان با توجه به زندگی به‌منزله نوعی برنامه آموزشی، معنویت را وارد آموزش و پرورش کرد. لازم است معلمان، با پیروی از بینش آموزشی، «آگاهی معنوی کودکان را بیدار و آن‌ها را برای یادگیری و زندگی مشتاق کنند». ما نمی‌توانیم کودکان را از دیگران جدا کنیم. آن دسته از برنامه‌های آموزشی که «دانش معنوی» را ارتقا می‌دهند، راهکارهای مناسبی را برای جلوگیری از انزوای روان‌شناسانه کودکان ارائه می‌کنند. چنین برنامه‌های کل‌نگری می‌توانند تضمین کنند که کودکان در بزرگسالی افراد انعطاف‌پذیرتری شوند [۵، ص ۶۳].

براساس پژوهش‌های انجام‌شده، می‌توانیم برنامه‌ای سه‌سطحی با توجه به مسئولیت‌های معلم تهیه کنیم. در سطح اول، به کودکان کمک می‌شود تا ذهنی باز داشته باشند. به این طریق، کودکان از حد و حدود خود، آگاه و وادار می‌شوند از قوانین و مقررات خارجی پیروی کنند. این سطح با اصول ارائه شده در بخش‌های مربوط به آگاهی و خودآگاهی تعارضی ندارد. احساسی قوی از هر دو منبع در کودک وجود دارد، به طوری که آموزش و پرورش به کودکان کمک می‌کند تا همان‌طور که از محرک‌های خارجی آگاه‌اند، از پاسخ‌های درونی خود نیز آگاه شوند. در سطح دوم، به کودکان کمک می‌شود تا راه‌های مختلف درک و مشاهده جهان را کشف کنند که در نتیجه، آزادی درک جهان بدون شرطی‌شدگی ذهنی و اجتماعی را به آن‌ها می‌دهد. این سطح با دیدگاه‌های بیان‌شده درباره خودآگاهی در این مقاله مطابقت دارد، به این دلیل که میان آگاهی مکانیکی و دیدن جهان با تکیه بر آگاهی از خویش تمایز ایجاد می‌شود. در سطح

سوم، کودکان برای دستیابی به خودآگاهی فردی تشویق می‌شوند و معلمان به کودکان کمک می‌کنند از آگاهی خویش و انعکاس این تجربه آگاه شوند که احساسی قوی از هر دو منبع در خصوص اهمیت فرایند یادگیری مبتنی بر لحظه‌ها، نه براساس تجارب گذشته و دیدگاه‌های آینده، در کودکان پدید می‌آورد [۱۷، ص ۲۳۶].

اصل به‌کارگیری رویکرد عقلانی در تربیت دینی

دیوید کار بر این باور است که رویکرد عقلانی در تربیت اخلاقی و دینی می‌تواند باعث پرورش تفکر و پرهیز از تلقین در دانش‌آموزان شود؛ چراکه این عمل در تعلیم و تربیت ممدوح است. به نظر او، رویکرد عقلانی از رویکرد عادی مزایای بیشتری دارد، از جمله اینکه به جای تلقین، دانش را و به جای شرطی‌سازی و عادات، فهمیدن را و به جای اجتماعی‌سازی، عقلانیت و معقول‌بودن را تقویت می‌کند [۶، ص ۸۹].

از دیدگاه دیوید کار، رویکرد عادی مبتنی بر پرورش افراد با توجه به دینی خاص است. او چنین تربیتی را تربیت برای پایبندی به دین و یا رویکردی برای اقرارکردن به دین می‌نامد [۱۱، ص ۱۷۴].

روش متناظر با این اصل

به‌کارگیری علم در تربیت معنوی

علم و ریاضیات، مادامی‌که بتوانند احساس خود - تعالی را ارتقا دهند، باید ابزار مهم آموزش معنوی در نظر گرفته شوند: درواقع، علوم طبیعی می‌تواند فرصت‌هایی را برای حیرت و شگفتی در رمز و راز وجود و همین‌طور برای درک زیبایی‌شناختی خلقت و دیگر زمینه‌های برنامه آموزشی فراهم کند [۱۵].

اصل ترکیب شناخت و عاطفه در تربیت

این رویکرد بین عناصر مهم «استدلال صحیح» و «رفتار درست» که هر دو برای اخلاق حیاتی‌اند و «انگیزش صحیح» در برداشتی منسجم از زندگی اخلاقی، اتحاد برقرار می‌کند و بر این اساس، برداشت دقیق‌تری از زندگی و تربیت اخلاقی ارائه [۷، صص ۴۹-۵۱] می‌کند و تربیت فضیلت‌گرا، استدلال، اراده، عاطفه و رفتار را با هم مدنظر قرار می‌دهد.

روش متناظر با این اصل

مهارت‌آموزی و تمرین عملی

مهارت‌آموزی اولیه در تحول اخلاقی بسیار تأثیرگذار است. ولی کردار مبتنی بر فضیلت، علاوه بر تمرین کردن فضیلت، به داوری و تصمیم‌گیری مستقل نیز نیاز دارد. ارسطو، در ابتدای کتاب اخلاق نیکوماخوسی، فضیلت را با مهارت‌آموزی مقایسه می‌کند. دیوید کار معتقد است فردی که فقط از نظر علمی تربیت شده باشد، در مقایسه با فردی که در زمینه تصمیم‌گیری و مهارت‌آموزی پرورش یافته است، توانمندی کمتری دارد. او در پاسخ برخی که فکر می‌کنند مهارت‌آموزی از تحولات اخلاقی بعدی جلوگیری می‌کند استدلال می‌کند که مهارت‌آموزی مانع تحولات اخلاقی آینده نمی‌شود؛ زیرا، برای مثال، یادگیری طوطی‌وار مهارت‌های موسیقی یا ریاضی مانع خلاقیت در موسیقی یا پیشرفت در بینش ریاضی نمی‌شود [۱۱، ص ۱۹۲].

از نظر وی، تربیت با شرطی‌سازی اجتماعی و تلقین متفاوت است و با آزادی، بردباری، تعقل، گشودگی و از این قبیل ویژگی‌ها مشخص می‌شود [۶، ص ۸۹].

اصل همراهی دین و معنویت

دیوید کار در خصوص نقش دین و معنویت می‌گوید:

به نظر می‌رسد دین آشکارترین جایگاه برای مواجه شدن با مبحث روح و یا معنویت است. در هر صورت، بسیاری از آیین‌های دینی، برنامه‌های آموزش معنوی ویژه‌ای را ارتقا داده‌اند. برای مثال، تمرینات معنوی روحانیون مسیحی و تکنیک‌های مراقبه بودایی‌ها برای کمک به آماده‌سازی و پرورش روح طراحی شده‌اند. در واقع، براساس این دیدگاه، می‌توان فرض کرد که ادیان سنتی چهارچوب‌های منسجمی را برای آموزش معنوی فراهم ساخته‌اند [۱۳، ص ۳۵؛ ۷، صص ۴۶-۴۷].

روش متناظر با این اصل

مراقبه

مراقبه جنبه مهمی از سنت‌های فکری را تشکیل می‌دهد. انواع مختلفی از مراقبه وجود دارد. مراقبه اساساً سعی دارد «مغز حراف» را مهار و مدیریت کند [۱۷، ص ۲۳۴]. مراقبه را می‌توان در مدارس به منزله بخشی از آماده‌سازی کودکان برای رشد معنوی یا تمرین

برای ارتقای یادگیری به کار گرفت. علی‌رغم مفیدبودن مراقبه، این امکان برای همه وجود ندارد که به‌طور منظم در مدرسه مراقبه کنند [۱۶، صص ۳۱۹-۳۳۴].

اصل پرورش عواطف

برخی اشکال عاطفه در ادراک یا ثبت تجربه یا منابع اطلاعاتی راجع به جهان بسیار اثرگذارند و بدون چنین عواطفی، درک عقلانی جهان و به‌ویژه درک قلمروهای اخلاقی، زیبایی‌شناختی و ارزشی دیگر ناممکن خواهد بود. دیوید کار معتقد است هم پیشرفت‌گرایان تربیتی که بر اهمیت عوامل هیجانی یا عاطفی در توسعه اخلاق تأکید دارند و هم سنت‌گرایان آزادی‌خواه که فقط تمسک عقلانی به اصول را در دستور کار خود قرار می‌دهند به ثنوتی میان شناخت و عاطفه معتقدند. حال آنکه می‌توان از این امر اجتناب کرد [۶، ص ۸۹].

روش متناظر با این اصل

به‌کارگیری حکایت و داستان

داستان‌گویی ما را قادر می‌سازد واقعیت‌های دیگری را خلق کنیم. همچنین، ابزاری را برای انتخاب و بیان تجربه، به صورتی که معنا را انتقال دهد، در دسترس ما قرار می‌دهد. علی‌رغم ماهیت شناختی درک معنوی بر این اساس که بیان می‌دارد انسان دارای توانایی درک این است که ظواهر ممکن است واقعیت را منعکس سازد، زمینه‌های تحقیقاتی همچون «تئوری ذهن» به تمرکز بر این مسئله ادامه می‌دهند که چگونه کودکان ذهن یا فکر دیگران را درک می‌کنند، که درواقع، برخلاف اصطلاح گسترده‌تری که دربرگیرنده قلب و روح است، ذهن را «مغز» تعریف می‌کند [۵، ص ۵۶].

رویکرد فضیلت به نیروی بالقوه‌ای برای حکایت و میراث ادبی فرهنگ بشری در امر تربیت اخلاقی قائل است. برای مثال، ادبیاتی که راجع به خیر یا خوبی است زمینه تقدیر از امور خیر در شرایط عینی را فراهم می‌کند.

اصل پرورش فضایل معنوی

فعالیت عملی همان پرورش فضایل معنوی است. منظور دیوید کار از فضایل معنوی تمایلاتی است که تأثیر آن‌ها در رشد و شکوفایی انسان را تنها با اشاره به وجود یا هدفی

الهی می‌توان درک کرد. فضایی مانند عدالت، تقوا، پرهیزگاری و شکیبایی وجود دارند که می‌توانند در هر مفهوم معقولی از رشد و شکوفایی انسان، دینی یا دنیوی، نمود یابند.

روش‌های متناظر بر این اصل

پرورش فضایل نظری و اصلی

پرورش فضایل نظری، که جنبه فرادنیوی اشتیاق انسان به آن چیزی است که ورای امور صرفاً فانی قرار می‌گیرد، شامل موارد زیر است: پرورش ایمان، که مستلزم اعتقادات معنوی معین در متن و زمینه دین است؛ پرورش امید که برای محافظت افراد در برابر سختی‌ها، خطرات و ناملایمات و افزایش مقاومت در مقابل ترس، اندوه و تردید به‌کار می‌آید؛ پرورش نیکوکاری، که می‌تواند به منزله فضایی مستقل از زمینه خاصی از اعتقاد دینی تعبیر شود و پرورش توبه، که تلاش دارد تا تخلف یا قصور معینی در گذشته را به منظور گشودن راهی جدید در زندگی و شروعی تازه به‌شکلی صحیح پشت سر بگذارد. فضایل اصلی عمدتاً حوزه دنیوی اخلاقیات قراردادی انسان را تشکیل می‌دهند. از جمله این فضایل خویش‌داری (تقوی) است که هدف معنوی این فضیلت منفی نبوده، بلکه مثبت است؛ زیرا در پی نفی دنیای جسمانی نیست، بلکه به دنبال پالایش و تبدیل عشق نفسانی انسان به عشق دیگرخواهانه ای خالص به خدا و مخلوقاتش است [۶]، صص ۶۳-۹۸.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش، از آنجا که تربیت معنوی از دیدگاه فضیلت‌گرایی دیوید کار بررسی شد، ممکن است در بعضی مفاهیم مانند مفهوم روح، نفس، غیب، حقایق معنوی و اهداف معنوی ابهاماتی و میان این مفاهیم و مفاهیمی که موردنظر شریعت اسلام است (با توجه به این‌که دیوید کار مسیحی کاتولیک است) تفاوتی ماهوی وجود داشته باشد و در نتیجه به نقد و بررسی بیشتری نیاز باشد که در مجال مقاله حاضر نیست و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی بررسی شوند. توجه دیوید کار به پرورش فضایل معنوی و نیز تأکید او بر پرورش فضایل معنوی از نقاط قوت دیدگاه وی است که می‌تواند با آموزه‌های ادیان ابراهیمی منطبق باشد. ولی از آنجا که تأکید بر پرورش فضایل بدون بسترسازی لازم برای پرورش فضایل — که همانا «تزکیه نفس» است و طبق آموزه‌های

قرآن کریم «تزکیه نفس، ضمن آنکه موجب رستگاری انسان می‌شود، راهی به سوی معرفت حقیقی است»- ممکن نیست، تزکیه نفس مقدم بر هر امر دیگری از جمله تعلیم است. اهتمام ورزیدن به پرورش فضایل اخلاقی بدون توجه به تزکیه می‌تواند خطرهای آسیب‌های سهمگینی دربرداشته باشد؛ زیرا در این حالت فضایل اخلاقی به صورت عمیق در دل ریشه نمی‌دانند و تنها صوری و سطحی می‌مانند. حال اگر فرایند تربیت تنها به فضیلت پروری پرداخته و از تزکیه غافل بماند، هدف متعالی تربیت محقق نخواهد شد و از آنجا که هدف غایی تربیت معنوی رسیدن به قرب الهی و رسیدن به انسان کامل است و انسان تا به معنویت نرسد، هیچ‌گاه هویت خود را درک نمی‌کند و نمی‌شناسد، باید شناخت معنویت - شناخت هر آنچه مربوط به عالم غیب و ملکوت است که همان حقایق ناب معنوی است - سرلوحه شناخت قرار گیرد. اما صرف رسیدن به آگاهی و شناخت درباره امور معنوی انجام اعمال اخلاقی و معنوی را تضمین نمی‌کند. تربیت معنوی نیازمند نوعی دیگر از آگاهی درونی است که حاصل تزکیه نفس است. البته، در این دیدگاه، اشاره‌ای به تزکیه نفس به منزله مقدمه‌ای بر پرورش فضایل معنوی دیده نشده است.

از دیگر نقاط قوت این دیدگاه تأکید بر نقش الگو و سرمشق‌گیری و تأکید بر نقش معلم فضیلت‌گرا نه فضیلت‌آموز و نقش مهم معلم در ترویج ضمنی و غیرمستقیم فضایل به دانش‌آموزان است؛ همان نقشی که مرشد در تربیت عرفانی ما دارد. همچنین، «جامعیت و یکپارچگی و توجه به اهداف درونی تربیت (مانند تقدیر از ارزش‌ها) و اهداف بیرونی (مانند رفتار و عمل اخلاقی) است که استفاده از این رویکرد را در کنار رویکردهای دیگر مفید می‌سازد.

منابع

- [۱]. مازلو، ابراهام (۱۳۸۶). *مذاهب، ارزش‌ها و تجربه‌های والا*. ترجمه: علی اکبر شاملو، تهران، انتشارات آگاه.
- [۲]. روسو، ژان ژاک (۱۳۵۵). *امیل یا آموزش و پرورش*. ترجمه: غلامحسین زیرک‌زاده، تهران، شرکت سهامی چهر.
- [۳]. ----- (۱۳۸۱). *سیر آرای تربیتی در غرب*. تهران، سمت.
- [4]. Bellous, J. E. (2019). "An inclusive spiritual education". *International Journal of children's spirituality*, 24(4), 389-400.
- [5]. Bosaki, S. L. (2002). "Spirituality and self in preadolescents: Implications for a connected curriculum". *Journal of Beliefs and Values*, 23(1), 55-67.
- [6]. Carr, D. (1995). "Towards a distinctive conception of spiritual education". *Oxford Review of Education*, 21(1), 63-98.

- [7]. Carr, D. (1996a). "After Kohlberg: Some Implications of an Ethics of Virtue for the Theory of Moral Education and Development". *Studies in Philosophy and Education*, 15(4), 159-178.
- [8]. Carr, D. (1996b). "Rival Conception of Spiritual Education". *Journal of Philosophy of Education*, 30, 159-178.
- [9]. Carr, D. (1996c). "Songs of Immanence and Transcendence: A rejoinder to Blake". *Oxford Review of Education*, 22(4), 457-463.
- [10]. Carr, D. (1998). *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse*, London & New York: Routledge.
- [11]. Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*, London & New York: Routledge.
- [12]. Carr, D. (2001). "The Protean spirit of Jeff Lewis". *Oxford Review of Education*, 27(1), 151-163.
- [13]. Carr, D. (2003). Three conceptions of the spiritual for the spiritual education in. D, Carr and J, Haldan (eds), *Philosophy, Spirituality and Education*, London: Routledge-Falmer.
- [14]. Carr, D. (2005). "On the Contribution of Literature and Arts to the Educational Cultivation of Moral Virtue, Feeling and Emotion". *Journal of Moral Education*, 34(2), 151-137.
- [15]. Carr, D. (2006a). "Moral Education at the Movies: on the Cinematic Treatment of Morally Significant, Story and Narrative". *Journal of Moral Education*, 35(3), 319-334.
- [16]. Carr, D. (2006b). "The Significance of Music for the Cultivation of Moral and Spiritual Virtue". *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 103-117.
- [17]. Duff, L. (2003). "Spiritual Development and Education". *International Journal of Children's Spirituality*, 8(3), 228-237.
- [18]. Erricker, C., & Erricker, J. (2009). *Reconstructing Religious, Spiritual, and Moral Education*, London: Routledge Falmer.
- [19]. Fisher, J. W., Francis, L. J., & Johnson, P. (2000). "Assessing Spiritual Health Via Four Domains of Spiritual Wellbeing: The SH4DI". *Pastoral Psychology*, 49(2), 133-145.
- [20]. Hand, M. (2003). "The Meaning of Spiritual Education". *Oxford Review of Education*, 29(3), 391-401.
- [21]. Jahandideh, S., Zare, A., & Kendall, E. (2018). "Nurses' spiritual well-being and patients' spiritual care in Iran". *COJ Nurse Healthcare*, 1(3), 1-5.
- [22]. O'Brien, T. (1998). "The millennium curriculum confronting the issues and proposing solutions". *Support for Learning*, 13(4), 147-156.
- [23]. Pederson, D. M., Williams, R. N., & Kristensen, K. B. (2000). "The Relation of Spiritual Self-identity to Religious Orientation and Attitudes". *Journal of Psychology and Theology*, 28(2), 125-139.
- [24]. Rakhimova, D. A., & Usmanova, U. A. (2020). "The importance of spiritual education in the education of a developed generation". *Theoretical & Applied Science*, (4), 161-163.
- [25]. Ruddock, B., & Cameron, R. J. (2010). "Spirituality in Children and Young People: A suitable topic for educational and child psychology". *Educational Psychology in Practice*, 26(1), 25-34.
- [26]. Wright, A. (2000). *Spirituality and education*, London: Routledge Falmer.
- [27]. Wring, C. (2002). "Is there Spirituality Can it be Part of Education?" *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 157-180.
- [28]. Yee-Ling, N. (2009). "A Qualitative Study of Spiritual Development in the Classroom". *International Journal of Children Spirituality*, 11(2), 1-22.