

Islamic Knowledge and Insight

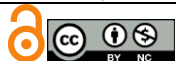
From Experience to Revelation: A Comparative Re-reading of Children's Spiritual Education in the Approaches of John Dewey and Allameh Tabataba'i

1. Saber Nosrati: Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran
2. Kiumars Khatirpasha: Department of Educational Sciences, Sar.c, Islamic Azad University, Sari, Iran. (Email: ki.khatirpasha@iau.ac.ir)
3. Seyedeh Esmat Rasoli: Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran

Abstract

The present study was designed with the aim of re-reading and comparatively examining the concept and implications of "children's spiritual education" within two distinct approaches: the experiential-educational approach of John Dewey and the philosophical-religious perspective of Allameh Tabataba'i. Research data were collected through documentary content analysis; specifically, using purposive sampling, the key works of the two thinkers (philosophical, educational, and exegetical texts) were selected as the study corpus. Data collection instruments included structured note-taking and theme-oriented coding. Data analysis was conducted using thematic analysis in order to extract the dimensions and components of spiritual education; subsequently, a comparative method based on a theoretical comparison model was employed to examine correspondences and divergences between the two perspectives. The findings indicate that, in Dewey's view, children's spirituality is formed within the context of social life, lived experience, ethical participation, and practical interaction, such that the school and classroom should provide a setting for experience, reflection, cooperation, and responsibility. In contrast, in Allameh Tabataba'i's perspective, spiritual education is grounded in religious reason, revelation, divine nature (fitrah), and individual-moral conduct, with spiritual growth realized through self-knowledge, relationship with God, purification of the soul, and worship. Nevertheless, despite their philosophical differences, both approaches emphasize holistic education—that is, the cultivation of the cognitive, affective, and behavioral dimensions of the human being—and regard moral development, self-awareness, and human perfection as the primary aims of spiritual education. It is concluded that a logical and creative integration of these two perspectives can provide the basis for a hybrid and indigenous model of children's spiritual education, a model that attends simultaneously to moral-spiritual needs and to contemporary social and educational realities.

Keywords: children's spiritual education; John Dewey; Allameh Tabataba'i; content analysis; comparative study; philosophy of education



How to cite: Nosrati, S., Khatirpasha, K., & Rasoli, S. E. (2026). From Experience to Revelation: A Comparative Re-reading of Children's Spiritual Education in the Approaches of John Dewey and Allameh Tabataba'i. *Islamic Knowledge and Insight*, 4(4), 1-14.

© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Submit Date: 24 September 2025

Revise Date: 22 January 2026

Accept Date: 29 January 2026

Initial Publish: 15 July 2026

Final Publish: 23 October 2026

معرفت و بصیرت اسلامی

از تجربه تا وحی: بازخوانی تطبیقی تربیت معنوی کودکان در رویکرد جان دیویی و علامه طباطبائی

۱. صابر نصرتی: گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران
۲. کیومرث خطیر پاشا: گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. (پست الکترونیک: ki.khatirpasha@iau.ac.ir)
۳. سیده عصمت رسولی: گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازخوانی و مقایسه تطبیقی مفهوم و دلالت‌های «تربیت معنوی کودکان» در دو رویکرد متمایز، رویکرد تجربه‌گرایانه و آموزشی جان دیویی و دیدگاه فلسفی-دینی علامه طباطبائی، طراحی شد. داده‌های پژوهش از طریق «تحلیل محتوای اسنادی» گردآوری شدند؛ بدین صورت که با روش نمونه‌گیری هدفمند، آثار کلیدی دو متفکر (متون فلسفی، تربیتی و تفسیری) به‌عنوان جامعه مطالعاتی انتخاب گردیدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل فیش‌برداری ساختاریافته و کدگذاری مضمون‌محور بود. تحلیل داده‌ها با روش «تحلیل مضمون» انجام شد تا ابعاد و مؤلفه‌های تربیت معنوی استخراج شوند؛ سپس با روش تطبیقی بر پایه الگوی پیشنهادی تطبیق نظری (مقایسه نظری) بین دو دیدگاه انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که در دیدگاه دیویی معنویت کودکان در بستر زندگی اجتماعی، تجربه زیسته، مشارکت اخلاقی و تعامل عملی شکل می‌گیرد؛ به‌گونه‌ای که مدرسه و کلاس باید بستری برای تجربه، تفکر، همکاری و مسئولیت‌پذیری فراهم سازند. در مقابل، در دیدگاه علامه طباطبائی تربیت معنوی متکی بر عقل دینی، وحی، فطرت الهی و سلوک فردی-اخلاقی است و رشد معنوی از طریق خودشناسی، ارتباط با خدا، تهذیب نفس و عبادت تحقق می‌یابد. با این حال، علی‌رغم تفاوت‌های فلسفی، هر دو رویکرد بر تربیت همه‌جانبه — یعنی پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و کنشی انسان تأکید دارند و رشد اخلاقی، خودآگاهی و کمال انسانی را هدف اصلی تربیت معنوی می‌دانند. نتیجه‌گیری می‌شود که ترکیب منطقی و خلاقانه این دو نگرش می‌تواند مستند و زمینه‌ساز یک الگوی تلفیقی و بومی تربیت معنوی برای کودکان باشد؛ الگویی که هم به نیازهای معنوی اخلاقی و هم به واقعیت‌های اجتماعی و تربیتی معاصر توجه دارد.

کلیدواژه‌ها: تربیت معنوی کودکان، جان دیویی، علامه طباطبائی، تحلیل محتوایی، مقایسه تطبیقی، فلسفه تعلیم و تربیت

شیوه استناددهی: نصرتی، صابر، خطیر پاشا، کیومرث، و رسولی، سیده عصمت. (۱۴۰۵). از تجربه تا وحی: بازخوانی تطبیقی تربیت معنوی کودکان در رویکرد جان دیویی و علامه طباطبائی. معرفت و بصیرت اسلامی، ۴(۴)، ۱-۱۴.

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

تاریخ ارسال: ۲ مهر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۹ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۲۴ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ آبان ۱۴۰۵

مقدمه

در جهان معاصر، کودکان در محیطی رشد می‌کنند که تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی و تکنولوژیک، گسست از سنت‌ها، و فشار زندگی مدرن را با خود دارد؛ در این فضا، فقدان توجه به بُعد معنوی و اخلاقی در نظام‌های آموزشی، می‌تواند زمینه‌ساز بحران هویت، پوچی معنایی و ضعف مسئولیت‌پذیری اجتماعی شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که «آموزش دینی و معنوی» در سنین کودکی نه تنها به غنی‌سازی بعد اخلاقی و روحی افراد کمک می‌کند، بلکه با بهبود سلامت روان، تنظیم هیجانی و تاب‌آوری اجتماعی، مسیر رشد متوازن انسان را هموار می‌سازد (نصر، ۱۳۸۰). از سوی دیگر، در جوامع با هویت دینی - فرهنگی مانند ایران، تربیت معنوی به عنوان زیربنای هویت، اخلاق و سعادت فردی و جمعی شناخته می‌شود؛ بنابراین، مقایسه تطبیقی دیدگاه‌های مختلف، مانند تجربه‌گرایی مدرن و فلسفه دینی، درباره تربیت معنوی می‌تواند راهگشای طراحی مدل‌هایی بومی و همه‌جانبه باشد که هم با ارزش‌های دینی منطبق‌اند و هم با نیازهای زندگی معاصر هم‌خوان. با انجام چنین پژوهشی، امکان دارد برای سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی، معلمان و مربیان چارچوبی نظری و عملی فراهم شود تا برنامه‌های تربیتی متعادلی طراحی گردد که رشد شناختی، عاطفی و روحی کودکان را توأمان تضمین کند.

در میان اندیشه‌های تربیتی موجود، دو نگاه به‌طور خاص برجسته‌اند: نگاه تجربه‌گرا و پراگماتیستی جان دیویی^۱ با تأکید بر تجربه زیسته، تعامل اجتماعی و یادگیری از طریق عمل؛ و نگاه فلسفی - دینی علامه طباطبایی با تأکید بر عقل، وحی و فطرت الهی به تربیت. با وجود اختلافات فلسفی عمیق، این سؤال مطرح است که آیا این دو رویکرد متضاد، نقطه مشترکی در مفهوم و دلالت‌های تربیت معنوی دارند یا خیر؟ و آیا امکان تلفیق سازنده آن‌ها برای ارائه مدلی بومی، کاربردی و متناسب با نیازهای کودکان در جوامع معاصر وجود دارد؟

در نظام آموزش و پرورش ایران نیز موضوع «تربیت معنوی» جایگاه مهمی در اسناد رسمی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) دارد؛ با این حال، در عمل، برنامه‌درسی مدارس اغلب فاقد رویکردی یکپارچه، فلسفی و کاربردی در این حوزه است (Ahmadi, 2016). از این رو، بهره‌گیری از منابع اصیل نظری و دیدگاه‌های فلسفی معتبر، همچون آراء علامه طباطبایی و جان دیویی، می‌تواند راهگشای طراحی الگوهای مؤثر در این حوزه باشد. علامه طباطبایی، با تکیه بر آموزه‌های حکمت متعالیه، تربیت معنوی را مبتنی بر فطرت، عقل، وحی و تهذیب نفس می‌داند و هدف آن را رسیدن انسان به کمال عقلانی و شهود قلبی در مسیر تقرب به خداوند تعریف می‌کند (Mirshafiei, 2021; Yousefi, 2016). در مقابل، جان دیویی، بنیان‌گذار فلسفه پراگماتیسم تربیتی، معنویت را در بستر تجربه، بازنمایی اخلاقی، رشد اجتماعی و ارتباط فعال با جامعه تعریف می‌کند و بر یادگیری مبتنی بر تجربه، کنشگری، و آموزش دموکراتیک تأکید دارد (Dewey, 1934). تحلیل و مقایسه این دو دیدگاه می‌تواند به شناسایی اشتراکات تربیتی و نیز تمایزهای روش‌شناختی و فلسفی منجر شود؛ امری که در راستای طراحی مدل‌های بومی و کارآمد در تربیت معنوی دانش‌آموزان کشور بسیار حائز اهمیت است. ضرورت این پژوهش از چند منظر قابل تبیین است: نخست آنکه نسل جدید دانش‌آموزان با بحران‌هایی چون اضطراب وجودی، بحران هویت، ضعف انسجام اخلاقی و کاهش حس مسئولیت‌پذیری مواجه‌اند. رویکردهای تربیتی رایج، عمدتاً شناخت‌محور، پاسخگوی این نیازهای ژرف وجودی نیستند. دوم آن که تاکنون الگویی نظری با پشتوانه فلسفی برای تلفیق عناصر سنتی تربیت دینی و مؤلفه‌های تربیت نوین، کمتر ارائه شده است. سوم آنکه یافته‌های این پژوهش می‌تواند در طراحی محتوای درسی، تربیت معلم، روش تدریس و ارزشیابی‌های آموزشی مورد بهره‌برداری قرار گیرد. به‌علاوه، تحلیل تطبیقی دو نظام فکری

1. John Dewey

اسلامی و غربی، به فهم دقیق‌تری از ظرفیت‌های فلسفی در تربیت معنوی کمک می‌کند.

هدف این مقاله، بازخوانی و مقایسه تطبیقی مفهوم، مؤلفه‌ها و دلالت‌های «تربیت معنوی کودکان» در دیدگاه جان دیویی و علامه طباطبایی است. سؤالات اصلی پژوهش نیز عبارت‌اند از: ۱. تربیت معنوی از دیدگاه جان دیویی چگونه تعریف و تبیین می‌شود؟ ۲. تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی چگونه تعریف و تبیین می‌شود؟ ۳. اصول و روش‌های تربیت معنوی در دیدگاه دیویی و علامه طباطبایی کدامند؟ ۴. تفاوت‌ها و اشتراک‌های اساسی بین این دو رویکرد چیست؟ با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، فرضیه‌ای به صورت کمی مطرح نمی‌شود، اما گزاره‌هایی مانند تفاوت در مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی و همچنین امکان استخراج اشتراکات تربیتی وجود دارد. مفاهیم کلیدی پژوهش شامل: تربیت معنوی (فرایند تعالی اخلاقی-ارزشی کودک)، تحلیل تطبیقی (بررسی مقایسه‌ای شباهت‌ها و تفاوت‌های دو نظام فکری)، تحلیل مضمون (استخراج الگوهای معنایی از متون) و دلالت تربیتی (کاربردهای نظری در عمل تربیتی) است.

پیشینه پژوهش نیز مؤید اهمیت این موضوع است. نصر (۲۰۰۱) تربیت اسلامی را متکی بر معرفت الهی و غایت‌مدار می‌داند (Nasr, 2001). یوسفی (۱۳۹۵) سه رکن عقل، وحی و تهذیب نفس را بنیاد تربیت معنوی در اندیشه علامه می‌داند (Yousefi, 2016). میرشفیعی (۱۴۰۰) بر انس با قرآن و عمل به آن به عنوان مسیر اصلی تربیت معنوی در این دیدگاه تأکید دارد (Mirshafiei, 2021). در ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت، آثار جان دیویی مانند دموکراسی و آموزش و پرورش همچنین تجربه و آموزش و پرورش تأثیرات عمیقی بر نظریه‌های آموزشی نوین داشته‌اند؛ او بر پرورش فرد تفکرکننده، مشارکت‌جو و اخلاق‌مدار تأکید می‌کرد. در عین حال، مطالعات ایرانی و اسلامی نیز به نقش تربیت معنوی از منظر فلسفه دینی پرداخته‌اند؛ برای نمونه مقاله‌هایی درباره اصول و روش‌های تربیت معنوی از نگاه علامه طباطبایی وجود دارد. با این همه،

پژوهشی جامع که این دو جریان فکری را به صورت تطبیقی و بر پایه دلالت‌های تربیتی برای آموزش و پرورش ایران بررسی کند، انجام نشده است. این پژوهش قصد دارد با پر کردن این خلأ، زمینه نظری و عملی برای مدلی تلفیقی و کارآمد فراهم آورد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی - تطبیقی اسنادی است. با توجه به هدف پژوهش (مقایسه دیدگاه دو متفکر درباره «تربیت معنوی کودکان») و طبیعت داده‌ها (متون مکتوب: آثار فلسفی، تربیتی و تفسیری)، روش کیفی و اسنادی بهترین انتخاب است. در پژوهش کیفی، هدف «درک عمیق و تبیینی» پدیده است، نه سنجش کمی یا تعمیم آماری. این رویکرد به پژوهشگر کمک می‌کند تا با تحلیل دقیق متون، مفاهیم و ساختارهای معنایی را شناسایی و بافت آن‌ها را در دو دیدگاه متفاوت بررسی کند.

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه پژوهش شامل کلیه منابع مکتوب اصیل، آثار تفسیری، کتاب‌ها، مقالات علمی-پژوهشی، رساله‌ها و سایر اسناد معتبر مرتبط با اندیشه‌های تربیتی و فلسفی جان دیویی (Dewey, 1934) و علامه طباطبایی (Tabataba'i, 2005, 2008) بود. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، مهم‌ترین منابع اصلی این دو متفکر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. از میان آثار علامه طباطبایی، آثاری همچون تفسیر المیزان، نه‌ایة الحکمة، بدایة الحکمة و اصول فلسفه و روش رئالیسم تحلیل شدند و از میان آثار دیویی، کتاب‌های دموکراسی و آموزش، تجربه و آموزش و کودک و برنامه درسی به عنوان منابع کلیدی انتخاب گردیدند. همچنین از منابع ثانویه معتبر شامل مقالات تحلیلی و شروح تربیتی مرتبط بهره گرفته شد.

ابزار گردآوری اطلاعات

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش عبارت است از:

- **فیش‌برداری ساختاریافته:** پژوهشگر متون منتخب را با دقت مطالعه کرده و یادداشت‌های سازمان‌یافته (فیش) بر اساس محورهای پژوهش (مانند تعریف معنویت، مؤلفه‌ها،

روش‌های تربیتی، زمینه انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی، نتیجه تربیت معنوی و...) تهیه می‌کند.

- **کدگذاری مضمون‌محور:** بر اساس فیش‌ها، مفاهیم کلیدی، مضامین، الگوها و ساختارهای معنایی استخراج می‌شوند. این روش بر پایه تحلیل محتوای کیفی است و برای کشف معانی پنهان و ساختار مفهومی مناسب است.

فرایند تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها در دو مرحله اصلی انجام گردید:

۱. تحلیل مضمون:

- متون انتخاب‌شده ابتدا خوانده شدند و برای هر متن «واحد تحلیل» تعیین گردید (مثلاً فصل، بخش، پاراگراف، یا گزاره). این گام معادل «آماده‌سازی داده‌ها» در تحلیل محتوا است.
- سپس کدگذاری اولیه انجام گرفت و مفاهیم پایه استخراج شدند. در ادامه، این مفاهیم در دسته‌های بزرگ‌تر (مضامین) طبقه‌بندی شدند.
- در مرحله نهایی، مضامین فراگیر (کلی) مشخص شدند که نمایانگر ابعاد تربیت معنوی از دید هر متفکر هستند (مثلاً بعد شناختی، عاطفی، کنشی).

۲. تحلیل تطبیقی: پس از استخراج مضامین برای هر

دیدگاه، با استفاده از چارچوب مفهومی پژوهش (سه ساحت تربیت معنوی: شناختی، عاطفی، کنشی) مفاهیم و مضامین هر دو دیدگاه در کنار هم قرار گرفتند و تفاوت‌ها و اشتراک‌ها با تأکید بر مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی تحلیل شدند.

این فرایند تطبیقی به پژوهشگر امکان می‌دهد تا علاوه بر تحلیل هر دیدگاه به صورت جداگانه، زمینه تلفیق یا ترکیب مفهومی نیز بررسی شود.

تضمین کیفیت پژوهش: روایی، اعتبار و قابل اعتماد بودن نتایج

برای افزایش اعتبار و اطمینان از کیفیت تحلیل کیفی، اصول زیر رعایت شد:

- **شفافیت در فرایند پژوهش:** ذکر دقیق منابع، واحدهای تحلیل، کدگذاری و دسته‌بندی مفاهیم. این شفافیت به خواننده امکان داوری مستقل درباره صحت تحلیل می‌دهد. این موضوع در راهنمای روش پژوهش کیفی تأکید شده است.
- **تطبیق نظری:** مقایسه یافته‌ها با مبانی نظری هر دیدگاه و نیز با پژوهش‌های پیشین؛ این کار به کاهش سوگیری پژوهشگر کمک می‌کند.
- **تطبیق داده:** استفاده از منابع مختلف (متون فلسفی، تربیتی، تفسیری) برای هر متفکر، تا دیدگاه جامع‌تری به دست آید.
- **بازبینی همتایان و نقد همکارانه:** در صورت امکان، تحلیل مضامین و تطبیقی توسط پژوهشگران دیگر بازبینی شود تا امکان تأثیر ذهنی پژوهشگر کاهش یابد.

روش تحلیل داده‌ها

فرایند تحلیل داده‌ها در این پژوهش به صورت نظام‌مند در سه مرحله اصلی طراحی و اجرا شد که در ادامه به تفصیل هر یک پرداخته می‌شود:

۱. تحلیل مضمون^۱

در مرحله اول، به منظور استخراج ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت معنوی از متون و آثار اصلی دو متفکر مورد نظر، از تحلیل مضمون قیاسی-استقرایی بهره گرفته شد. بدین صورت که ابتدا بر پایه مبانی

¹ Thematic Analysis

- نظری و مطالعات پیشین، چارچوب اولیه‌ای شامل سه ساحت اصلی شناختی، عاطفی و کنشی طراحی شد. سپس با مطالعه دقیق منابع، گزاره‌های کلیدی و مفاهیم معنادار شناسایی و کدگذاری اولیه انجام گرفت. در ادامه، کدها بر اساس شباهت مفهومی دسته‌بندی و در قالب مؤلفه‌های معنوی تنظیم گردیدند. این مؤلفه‌ها عبارت بودند از:
- بعد شناختی: تجربه تأملی، معناجویی، گشودگی ذهنی، پیوستگی هستی
- بعد عاطفی: همدلی، درونی‌سازی ارزش‌ها، انگیزش نیکی، تجربه زیباشناختی
- بعد کنشی: تفکر انتقادی، بازسازی مستمر تجربه، مشارکت اجتماعی، انعطاف‌پذیری

از دیدگاه جان دیویی:

جدول ۱: کدگذاری و مضامین استخراج‌شده — دیدگاه جان دیویی

واحد تحلیل / گزاره / کد اولیه	کد مفهومی / مضمون پایه	مضمون سازمان‌دهنده	بعد (ساحت)
تجربه زیسته و تعامل با محیط واقعی زمینه رشد فرد است.	تجربه زیسته	زمینه اجتماعی — زیستی	شناختی / کنشی
دانش آموز باید در فعالیت جمعی و مشارکت اجتماعی شرکت کند.	مشارکت اجتماعی	مشارکت و مسئولیت اجتماعی	کنشی
یادگیری از طریق آزمایش، تجربه و عمل معنا دارد.	یادگیری فعال	تجربه — عمل — یادگیری	شناختی / کنشی
تفکر انتقادی و بازاندیشی در رفتار و تصمیم	تفکر انتقادی	بازاندیشی و ارزیابی	شناختی / کنشی
همدلی، احترام، مسئولیت نسبت به دیگران	همدلی / مسئولیت اخلاقی	پرورش اخلاق اجتماعی	عاطفی / کنشی
زندگی مدرسه باید انعکاس زندگی واقعی جامعه باشد	مدرسه به مثابه جامعه کوچک	زمینه تربیت اجتماعی	کنشی
معنویت، کیفیتی از تجربه انسانی و تعامل	معنویت تجربه‌محور	معنویت به مثابه زندگی	شناختی / عاطفی / کنشی

- در جدول شماره ۱، «واحد تحلیل» به گزاره یا قطعه‌ای از متون دیویی اشاره دارد؛ سپس آن را به «کد مفهومی» تبدیل شده است. بعد «مضامین پایه» را مشخص شده است. و در مرحله بعد، این مضامین را در «مضامین سازمان‌دهنده» طبقه‌بندی شد. در نهایت، برای هر مضمون سازمان‌دهنده، «بعد یا ساحت» متناظر (شناختی، عاطفی، کنشی) نشان داده شده است.
- بعد شناختی: شناخت خداوند، معرفت وحی، تفکر و تعقل، شناخت هدف خلقت
- بعد عاطفی: عبودیت فطری، محبت به اولیای الهی، خشوع قلبی
- بعد کنشی: تهذیب نفس، انجام مستحبات، جهاد اکبر، تعهد اجتماعی

از دیدگاه علامه طباطبایی:

تطابق بین کدها و چارچوب نظری اولیه، اعتبار تحلیل را تقویت کرد و در صورت بروز کدهای جدید، بازبینی در چارچوب انجام شد.

جدول ۲: کدگذاری و مضامین استخراج‌شده — دیدگاه علامه طباطبایی

واحد تحلیل / گزاره / کد اولیه	کد مفهومی / مضمون پایه	مضمون سازمان‌دهنده	بعد (ساحت)
انسان با فطرت الهی آفریده شده است.	فطرت خداجوی	مبنای فطری — الهی	شناختی / عاطفی
وظیفه انسان تهذیب نفس و پاک‌سازی باطن است.	تزکیه نفس	خودسازی و اخلاق الهی	عاطفی / کنشی
شناخت خدا و هستی از طریق عقل و وحی ضروری است	معرفت توحیدی	شناخت الهی و فلسفی	شناختی
عبادت، نماز و ذکر، ابزار تربیت معنوی‌اند.	عبادت و سلوک	کنش عبادی — تربیتی	کنشی
مدرسه و محیط تربیتی باید زمینه تهذیب و رشد معنوی فراهم کند.	مدرسه به مثابه محیط معنوی	محیط تربیت معنوی	کنشی / عاطفی
عشق الهی، محبت به معارف دین، انس با قرآن	محبت الهی / انس با وحی	گرایش معنوی	عاطفی
«تربیت معنوی، فرآیندی درون‌زا و سیر عبادی است.	تربیت سلوکی	تعالی روحی و عبادی	شناختی / عاطفی / کنشی

در تحلیل جدول شماره ۲ کدگذاری و مضامین استخراج شده برای دیدگاه علامه طباطبایی، پژوهشگر ابتدا گزاره‌های مختلف متون فلسفی، تفسیری و تربیتی او را به عنوان واحدهای تحلیلی بررسی کرده و سپس آن‌ها را به مضامین مفهومی طبقه‌بندی نموده است؛ این مضامین نشان‌دهنده ساختار درونی و هدفمند تربیت معنوی در اندیشه علامه هستند. علامه تربیت معنوی را فرآیندی سلوکی، فطری و وحی‌محور می‌داند که بر پایه فطرت الهی انسان شکل می‌گیرد و از طریق عقل همراه با وحی تنظیم می‌شود، به گونه‌ای که شناخت درست خدا، خود و رابطه انسان با هستی را ممکن می‌سازد (مفهوم فطرت توحیدی، معرفت توحیدی و عقلانیت دینی). از این رو مضامین استخراج شده شامل تأکید بر «فطرت توحیدی» و «معرفت الهی» در بُعد شناختی، «محبت الهی و انس با وحی» در بُعد عاطفی، و «تزکیه نفس»، «عبادت و سلوک» در بُعد کنشی هستند، که همگی معرف نقش تربیتی عقل، وحی و عمل در تعالی روح انسانی‌اند. این تحلیل نشان می‌دهد که علامه برای تربیت معنوی کودکان خودسازی، تهذیب نفس و پیوند عمیق با آموزه‌های قرآنی و وحیانی

را اهمیت می‌دهد، به گونه‌ای که رشد معنوی مبتنی بر معرفت یقینی، محبت به حق و عمل صالح تحقق می‌یابد و آموزه‌های اخلاقی و عرفانی را در چارچوب تربیت همه‌جانبه قرار می‌دهد.

۲. تحلیل تطبیقی بر پایه الگوی جرج بردی^۱

در مرحله دوم، برای مقایسه دو نظام فکری (اسلامی و پراگماتیستی) در باب تربیت معنوی، از الگوی تطبیقی جرج بردی استفاده شد. این الگو شامل چهار مرحله اصلی است:

الف) توصیف: گردآوری و بازنمایی داده‌ها و مفاهیم اصلی در هر دیدگاه

ب) تفسیر: تبیین مفهومی داده‌ها بر اساس مبانی انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی

ج) هم‌جواری: قرار دادن مؤلفه‌های مشابه و متفاوت در کنار یکدیگر (د) مقایسه: تحلیل تطبیقی وجوه افتراق و اشتراک

در این تحلیل، شباهت‌ها و تفاوت‌ها در سه سطح حیطه شناختی، عاطفی و کنشی مورد بررسی قرار گرفت و برای هر سطح، مؤلفه‌های معنوی با توجه به جدول زیر تحلیل شدند:

جدول ۳: مقایسه مضامین کلیدی بین جان دیویی و علامه طباطبایی

ساحت / بُعد	دیویی - مضامین سازمان‌دهنده	طباطبایی	مضامین اشتراک / تفاوت کلیدی
شناختی	تجربه زیسته؛ تفکر انتقادی؛ یادگیری فعال	معرفت الهی؛ خودشناسی؛ عقل و وحی	اشتراک: اهمیت شناخت + رشد عقلانی — تفاوت: مبنای معرفت (تجربه VS وحی/فطرت)
عاطفی / گرایشی	همدلی؛ مسئولیت‌پذیری	محبت الهی؛ عشق به خدا؛ تهذیب نفس	اشتراک: پرورش اخلاق و گرایش معنوی — تفاوت: منشأ و جهت‌گیری اخلاق (اجتماعی. الهی)
کنشی (عملی)	مشارکت اجتماعی؛ یادگیری از طریق عمل؛ زندگی جمعی	عبادت و سلوک؛ خودسازی؛ عمل اخلاقی/دینی	اشتراک: عمل + تلاش برای رشد — تفاوت در نوع عمل (اجتماعی/دموکراتیک VS عبادی/سلوکی)

در جدول تطبیقی (جدول ۳) مقایسه‌ی مضامین کلیدی بین جان دیویی و علامه طباطبایی مشخص می‌شود که اگرچه این دو متفکر از مبانی فلسفی بسیار متفاوتی برخوردارند، رویکردهای آن‌ها به «تربیت معنوی» در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و کنشی نقاط اشتراک و افتراق قابل توجهی دارند. دیدگاه دیویی بر اساس فلسفه‌ی

پراگماتیسم و تجربه‌محوری استوار است و معنویت را به عنوان کیفیتی از تجربه‌ی انسانی می‌فهمد که از طریق تعامل اجتماعی، تجربه‌ی معنادار، مشارکت فعال و تفکر انتقادی حاصل می‌شود؛ این رویکرد بر رشد اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و یادگیری از طریق عمل تأکید دارد، و معنا را در زندگی واقعی و تجربه‌های جمعی

¹ George Brady's Comparative Model

جست‌وجو می‌کند. در مقابل، علامه طباطبایی تربیت معنوی را بر مبنای فلسفه‌ی اسلامی و فطرت الهی تعریف می‌کند؛ او با تأکید بر عقل و وحی، هدف تربیت معنوی را «تقویت میل فطری به حق» و تعالی روح می‌داند و آن را در شناخت خدا و خود، محبت الهی، انس با معارف دینی و عمل عبادی-اخلاقی می‌جوید؛ در این دیدگاه، معنویت به‌عنوان سلوک درونی و وحدت یافتن با امر الهی مطرح است اگرچه هر دو رویکرد بر اهمیت رشد شناختی، پرورش عاطفه‌های اخلاقی و نقش عمل در زندگی تأکید دارند، در مبنای معرفت‌شناختی و جهت‌گیری ارزش‌ها تفاوت بنیادی دیده می‌شود: یکی تجربه و تعامل انسانی را محور می‌سازد و دیگری عقل و وحی را اساس قرار می‌دهد؛ این تفاوت، علی‌رغم اشتراک در جنبه‌های روش تربیتی، در چشم‌انداز اهداف نهایی تربیت معنوی نقش‌آفرین است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل مضمون و تحلیل تطبیقی بر پایه سؤالات پژوهش، به تفکیک و به‌صورت ترکیبی از داده‌های کیفی و تحلیل‌های استنباطی ارائه می‌گردند. همچنین برای افزایش غنای علمی، این یافته‌ها با مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهشی مقایسه و تحلیل می‌شوند.

یافته‌های مربوط به سؤال اول: تربیت معنوی از دیدگاه

جان دیویی چگونه تعریف و تبیین می‌شود؟

یافته‌های پژوهش نشان داد که دیویی معنویت را در بستر تجربه زیسته، کنش اجتماعی و تأمل فردی معنا می‌کند. به‌عبارت دیگر، دیویی تلاش می‌کند معنویت را از ساحت ماورایی صرف به ساحت تجربی و عملی وارد کند و آن را جزئی از فرآیند یادگیری فعال بداند. بنابراین، تربیت معنوی از منظر او به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن انسان، از طریق مشارکت در زندگی اجتماعی، تجربه اخلاقی، تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری، به رشد معنوی دست می‌یابد. در تحلیل مضمون، مؤلفه‌های تربیت معنوی از منظر دیویی در سه حیطه شناختی، عاطفی و کنشی دسته‌بندی شد:

الف) حیطه شناختی: تأمل در تجربه‌های زیسته، تفکر انتقادی و عقلانیت انعطاف‌پذیر و ارتباط بین تجربه، یادگیری و رشد انسانی

ب) حیطه عاطفی: همدلی، شفقت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، رشد اخلاقی از طریق مشارکت در اجتماع و پرورش حس معنا، امید و مشارکت ج) **حیطه کنشی:** کنش اخلاقی در بستر جامعه، مشارکت فعال در تجربه‌های دموکراتیک یادگیری مبتنی بر عمل و آزمون و خطا همچنین **تحلیل یافته‌ها در پرتو مبانی نظری** در مبانی نظری پژوهش، اشاره شد که دیویی تربیت را فرآیندی مستمر می‌داند که از دل تعامل میان فرد و محیط برمی‌خیزد. از آنجا که تجربه‌های انسانی، منشأ یادگیری و تحول هستند، هر تجربه معناداری می‌تواند زمینه‌ساز رشد اخلاقی و درونی شود و از این منظر، واجد بعد معنوی گردد. دیویی در اثر خود "ایمان و اخلاق" دین را نه نهاد، بلکه گرایش به تجربه متعالی می‌داند که فرد را از خودفراموشی، بی‌معنایی و بی‌هدفی نجات می‌دهد (Dewey, 1934).

با توجه به مبانی نظری، می‌توان نتیجه گرفت که معنویت از منظر دیویی، برخلاف نگاه‌های سنتی، نه مبتنی بر ایمان به مفاهیم مابعدالطبیعی، بلکه مبتنی بر کیفیت اخلاقی و درونی تجربه انسانی است. تجربه‌ای که فرد را به همدلی، عمل اخلاقی و بازاندیشی پیوسته در زندگی سوق دهد، یک تجربه معنوی محسوب می‌شود.

اما تطبیق با پژوهش‌های پیشین: یافته‌های این پژوهش با نتایج برخی پژوهش‌های پیشین همسو است. برای مثال: در پژوهش اسمیت (۲۰۲۴)، دیویی به‌عنوان یکی از نخستین فیلسوفانی معرفی شده که معنویت را از قالب نهاد دین بیرون کشید و آن را در بستر تجربه زیسته انسان تعریف کرد (Smith, 2024). همچنین پژوهش قاسمی (۱۴۰۲)، که به بررسی جایگاه اخلاق و دین در آموزش از دیدگاه دیویی می‌پردازد، نشان داد که دیویی برای تربیت اخلاقی-معنوی، بیش از هر چیز بر تجربه، مشارکت و ارتباط انسانی تکیه دارد (Ghasemi, 2023). این یافته‌ها تأیید می‌کنند که دیویی بنیانی

تجربی، اجتماعی و دموکراتیک برای معنویت قائل است؛ معنویت که در تعامل کودک با محیط و دیگران شکوفا می‌شود، نه در تعالیم سنتی یا فرامین آسمانی.

یافته‌های به‌دست آمده در پاسخ به سؤال اول نشان می‌دهند که در دیدگاه جان دیویی، تربیت معنوی بخشی از تربیت جامع انسانی است که در بستر تجربه‌های روزمره، روابط انسانی، تفکر اخلاقی و عمل آگاهانه پدید می‌آید. معنویت از نظر او کیفیتی از تجربه است، نه نتیجه پذیرش یک ایمان خاص. این رویکرد، با سنت‌های دینی متفاوت است اما در عین حال تلاش دارد نیاز انسان به معنا، تعلق، رشد اخلاقی و مشارکت اجتماعی را پاسخ دهد. چنین برداشتی از معنویت، می‌تواند الگویی تازه برای بازاندیشی در برنامه درسی، به‌ویژه در جوامع متکثر و در حال گذار باشد.

یافته‌های مربوط به سؤال دوم: تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی چگونه تعریف و تبیین می‌شود؟

تحلیل یافته‌ها در پرتو مبانی نظری: در مبانی نظری پژوهش، اشاره شد که علامه طباطبایی با تأکید بر عقل، وحی و فطرت، انسان را موجودی مختار، هدفمند و متمایل به کمال می‌داند. بر اساس این دیدگاه، تربیت معنوی به معنای پرورش استعداد فطری انسان برای معرفت الهی است؛ فرایندی که از شناخت آغاز می‌شود، با محبت و انگیزش عاطفی تداوم می‌یابد، و در نهایت به کنش‌های اخلاقی و عبادی می‌انجامد (Tabataba'i, 2005). علامه در تفسیر المیزان، بارها تأکید می‌کند که قرآن، کتاب تربیت انسان است و هدف نهایی آن، رساندن انسان به مقام یقین، عبودیت و حیات طیبه است. از این دیدگاه، تربیت معنوی تنها در چارچوب وحی الهی، شریعت، و التزام به عبادات معنا پیدا می‌کند.

تطبیق با پژوهش‌های پیشین: نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های متعددی هم‌راستا است. برای نمونه: نصر (۲۰۰۱)، در تحلیل فلسفه اسلامی و تعلیم و تربیت معنوی، نشان داده است که فلاسفه مسلمان، به‌ویژه در سنت حکمت متعالیه، معنویت را غایت نهایی تربیت می‌دانند و آن را در پیوند با معرفت الهی و سلوک فردی

تبیین می‌کنند (Nasr, 2001). یوسفی (۱۳۹۵)، در پژوهش خود درباره مبانی تربیت معنوی در اندیشه علامه طباطبایی، به این نتیجه رسید که ساختار تربیت معنوی در این دیدگاه بر سه پایه عقل، وحی و تهذیب نفس استوار است و هدف آن، رسیدن انسان به مقام شهود و یقین است (Yousefi, 2016). میرشفیعی (۱۴۰۰)، در بررسی دیدگاه‌های تفسیری علامه طباطبایی، تأکید می‌کند که تربیت دینی و معنوی، تنها از مسیر انس با قرآن و عمل به آن حاصل می‌شود، نه از مسیر تجربه صرف انسانی (Mirshafiei, 2021).

نتیجه تحلیل‌های انجام شده نشان می‌دهد که تربیت معنوی در اندیشه علامه طباطبایی، هدف نهایی زندگی انسان است و در بستر شناخت، محبت و عمل به آموزه‌های الهی تحقق می‌یابد. برخلاف دیویی که معنویت را در تجربه زیسته فردی و اجتماعی جست‌وجو می‌کند، علامه معنویت را در پرتو ارتباط آگاهانه با خدا، فطرت توحیدی، و زندگی مبتنی بر ایمان تعریف می‌کند. از منظر علامه، تربیت معنوی نه تنها فرآیندی علمی یا تربیتی، بلکه نوعی سلوک فردی و ارتباط مستمر با امر قدسی است که همه‌ی ساحت‌های ذهنی، قلبی و رفتاری انسان را دربرمی‌گیرد. بر این اساس، دلالت‌های تربیتی این دیدگاه برای نظام آموزش و پرورش ایران، به‌ویژه در ارتقای نقش معلم معنوی، انس با قرآن،

یافته‌های مربوط به سؤال سوم: اصول و روش‌های تربیت معنوی در دیدگاه دیویی و علامه طباطبایی کدامند؟

بر اساس یافته‌های پژوهش، اصول و روش‌های تربیت معنوی در اندیشه جان دیویی، ریشه در مبانی فلسفه‌ی پراگماتیسم و تجربه‌گرایی دارد. دیویی تربیت را فرآیندی فعال، پویا و مبتنی بر تعامل می‌داند و به جای تکیه بر آموزش مستقیم مفاهیم دینی، بر فراهم کردن موقعیت‌هایی برای تجربه اخلاقی، تفکر انتقادی و یادگیری اجتماعی تأکید دارد. از نظر او، معنویت زمانی در فرد شکل می‌گیرد که در خلال زندگی اجتماعی، با مسائل اخلاقی واقعی مواجه شود و بتواند از طریق تجربه‌های معنادار، به درک عمیق‌تری از خود و دیگران دست یابد.

اصول تربیت معنوی در اندیشه دیویی: از دل تحلیل مضمون داده‌ها، اصول زیر به‌عنوان شالوده تربیت معنوی در دیدگاه دیویی استنباط شدند:

۱. **اصل تجربه زیسته:** آموزش باید در بستر تجربه‌های واقعی زندگی کودک اتفاق بیفتد، زیرا یادگیری از طریق تجربه، عامل رشد معنوی است.

۲. **اصل رشد تدریجی و طبیعی:** تربیت معنوی فرایندی تدریجی است و نباید با القا یا تحمیل همراه باشد. رشد باید در مسیر طبیعی خود و بر اساس آمادگی روانی کودک صورت گیرد.

۳. **اصل مشارکت اجتماعی:** معنویت در زندگی اجتماعی و در تعامل با دیگران شکل می‌گیرد، نه در انزوا. مدرسه باید مانند جامعه‌ای کوچک، موقعیت‌های اخلاقی واقعی برای دانش‌آموزان فراهم کند.

۴. **اصل تأمل و بازاندیشی:** کودک باید بیاموزد درباره اعمال و تجربه‌های خود فکر کند و از این طریق به رشد اخلاقی و درونی برسد.

۵. **اصل آزادی در تفکر و بیان:** فضای یادگیری باید آزاد و منعطف باشد تا دانش‌آموز بتواند درباره موضوعات اخلاقی و انسانی پرسش کند و به پاسخ‌هایی متناسب با تجربه خود برسد.

روش‌های تربیت معنوی در اندیشه دیویی: یافته‌ها نشان می‌دهد که دیویی روش‌های تربیت معنوی را از مسیر روش‌های فعال و غیرمستقیم پیگیری می‌کند. از جمله روش‌های مطرح‌شده در تحلیل‌ها:

• **یادگیری مبتنی بر پروژه:** کودک از طریق فعالیت‌های عملی، پژوهش‌های گروهی و تعامل با محیط، مسئولیت‌پذیری، همدلی و معنای عمل را تجربه می‌کند.

• **گفت‌وگوی اخلاقی و دموکراتیک:** ایجاد فرصت‌هایی برای گفت‌وگو درباره مسائل اخلاقی و اجتماعی، تقویت تفکر انتقادی و حس همدلی.

• **هنر و خلاقیت:** دیویی بر نقش هنر به‌عنوان بستری برای تجربه‌های عمیق و معنوی تأکید می‌کرد؛ هنر می‌تواند دریچه‌ای برای درک احساسات، ارزش‌ها و ارتباطات انسانی باشد.

• **بازخورد و مشاهده خود:** تشویق دانش‌آموز به نوشتن، گفتن، یا نقاشی کردن درباره تجربه‌های درونی، تصمیم‌گیری‌ها، احساسات و ارزش‌ها.

• **فعالیت‌های گروهی و مشارکتی:** دیویی مدرسه را محیطی برای تمرین زندگی اجتماعی می‌دانست؛ از این رو، فعالیت‌های جمعی، مهم‌ترین ابزار تربیت معنوی در دیدگاه او هستند.

❖ یافته‌های حاصل از تحلیل اسنادی آثار علامه طباطبایی، به‌ویژه تفسیر المیزان، آثار فلسفی چون *بدایه‌الحکمه* و *نهایه‌الحکمه*، و مکاتبات تربیتی ایشان، نشان می‌دهد که اصول و روش‌های تربیت معنوی در اندیشه وی عمیقاً ریشه در حکمت اسلامی، معرفت‌شناسی قرآنی، و انسان‌شناسی فطری دارد. در نگاه علامه، تربیت معنوی نه یک فعالیت جنبی، بلکه غایت اصلی تعلیم و تربیت است. کودک موجودی فطرت‌مدار و خلیفه‌الله است که باید با هدایت عقل و وحی، از مراتب پایین حیوانی به مراتب عالی انسانی و الهی ارتقا یابد.

اصول تربیت معنوی در اندیشه علامه طباطبایی: از تحلیل مضمون آثار ایشان، اصول بنیادین زیر به‌عنوان شاکله تربیت معنوی استخراج شده است:

۱. اصل فطرت توحیدی: انسان با فطرت خداجوی زاده شده و تربیت باید این فطرت را شکوفا کند (فَطَرَتَ اللّٰهِ اَلَّتِی فَطَرَ النَّاسَ عَلَیْهَا).

۲. اصل عقلانیت دینی: عقل، هدیه الهی برای تمیز راه حق از باطل است و تربیت معنوی باید عقل فرد را در مسیر حق پرورش دهد.

۳. اصل انس با وحی و قرآن: قرآن منبع اصلی تربیت معنوی است و آیات آن نه تنها آموزه، بلکه ابزار تهذیب نفس‌اند.

۴. اصل عبودیت و تقوا: مسیر تربیت معنوی، از طریق عبودیت، بندگی، عمل به شریعت و تقوای عملی تحقق می‌یابد.

۵. اصل تزکیه نفس: خودسازی، مراقبه، محاسبه نفس، ترک گناه و پاک‌سازی درون، اصول بنیادین تربیت معنوی‌اند.

۶. اصل هدایت معصوم: الگوی تربیتی باید معصوم باشد، زیرا معصومیت شرط هدایت حقیقی است.

روش‌های تربیت معنوی در اندیشه علامه طباطبایی:
روش‌هایی که از دل آثار علامه و تحلیل‌های انجام‌شده به‌دست آمد، به شرح زیر دسته‌بندی می‌شود:

- روش تذکر و تذکیر: استفاده از یادآوری ارزش‌های الهی، آیات قرآن، سرگذشت پیشینیان و آخرت‌باوری برای بیدار ساختن فطرت کودک.
- روش محبت و انس با معارف الهی: ایجاد رابطه عاطفی عمیق با خدا، پیامبر و اهل بیت (ع) از طریق قصه‌های دینی، ذکر و دعا.
- روش عبادت و تمرین عملی: تقویت تربیت معنوی از طریق تمرین عملی عبادات مانند نماز، روزه، و آداب دینی ساده.
- روش سلوک تدریجی: تربیت معنوی باید مرحله‌به‌مرحله و متناسب با ظرفیت کودک انجام شود، تا دچار طرد یا اجبار نگردد.
- روش عبرت‌دهی و قصه‌محوری: استفاده از حکایات قرآنی و آموزه‌های اخلاقی برای تقویت قوهی تأمل و تمایز خیر از شر.

- روش الگودهی معنوی: معرفی شخصیت‌های قدسی و تربیت‌یافته همچون حضرت علی (ع)، امام حسین (ع)، و حضرت فاطمه (س) به‌عنوان الگوهای معنوی

یافته‌های مربوط به سوال چهارم: تفاوت‌ها و اشتراک‌های این دو رویکرد چیست؟

❖ تفاوت‌ها: در هستی‌شناسی، طباطبایی به وجود مستقل و الهی اشاره دارد؛ دیویی بر تجربه و پویایی ذهن. در معرفت‌شناسی، علامه مبتنی بر وحی و عقل است؛ دیویی تجربه‌گرای محض. در انسان‌شناسی، علامه انسان را موجودی فطرت‌مدار می‌بیند؛ دیویی او را محصول تعامل محیطی می‌داند.

❖ شباهت‌ها: هر دو بر رشد اخلاقی، مشارکت فعال و مسئولیت اجتماعی تأکید دارند. نقش معلم، محیط آموزشی، و فرآیند یادگیری فعال در هر دو دیدگاه برجسته است. در هر دو، عاطفه مثبت، حس معنا و جهت‌مندی در زندگی مورد توجه است..

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هرچند جان دیویی و علامه طباطبایی از لحاظ فلسفی در مبانی هستی-شناختی، معرفت-شناختی و انسان-شناختی دارای مبناهای متفاوتی هستند، اما هر دو در نسبت تربیت معنوی به فرآیند تربیت کلی انسان اجماع دارند؛ به‌گونه‌ای که تربیت معنوی را جزئی‌ناپذیر از تعلیم و تربیت جامع می‌دانسته‌اند. دیویی معنویت را در چارچوب تجربه زیسته، مشارکت اجتماعی، تفکر انتقادی و رشد اخلاقی در تعامل با جامعه تعریف می‌کند که در آن فرد از طریق تعامل با محیط و دیگران به درک عمیق‌تری از خود و جهان می‌رسد و معنا و ارزش‌های انسانی را می‌آموزد. این رویکرد تجربه‌محور و دموکراتیک، در پژوهش‌های دیگر نیز به‌عنوان زمینه‌ای برای پرورش معنویت کودکان مورد تأکید بوده است، به‌گونه‌ای که رویکرد دیویی می‌تواند در آموزش معنویت در مدرسه به مشارکت فعال کودکان کمک کند و آن را با تجربه‌های

زندگی ۱ در مقابل، علامه طباطبایی تربیت معنوی را بر اساس فطرت توحیدی، عقل دینی و وحی الهی تبیین می‌کند؛ او معنویت را به عنوان فرآیندی می‌داند که با شناخت خدا و خود، محبت الهی، تزکیه نفس، و عمل عبادی و اخلاقی تحقق می‌یابد. از دید علامه، معنویت نه فقط یک تجربه انسانی بلکه سلوک و ارتباط با امر قدسی است که انسان را به قرب الهی و حیات طیبه رهنمون می‌سازد. از این منظر، تربیت معنوی باید بر انس با قرآن، الگوپذیری از اهل بیت و انجام عبادات پایه‌گذاری شود، مبنایی که پژوهش‌های دیگری نیز تأکید کرده‌اند تربیت معنوی در سنت اسلامی مبتنی بر عقل، وحی و تزکیه نفس است. اجتماعی پیوند دهد.

مقایسه تطبیقی این دو دیدگاه نشان می‌دهد که نقاط اشتراک مهمی نیز وجود دارد: اول، هر دو رویکرد تربیت معنوی را فرآیندی همه‌جانبه می‌دانند که هم شامل ساحت‌های شناختی، عاطفی و کنشی می‌شود، و نه صرفاً یک مؤلفه منفصل از تربیت؛ دوم، هر دو بر اهمیت پرورش اخلاقی و رشد انسان در زندگی واقعی تأکید دارند، هر چند مبنای این اخلاق در دیوبندی بیشتر مبتنی بر تجربه‌های مشارکتی اجتماعی است و در طباطبایی بر «عبودیت و تقوا» استوار است. این همگرایی در مجرای تربیت معنوی با رویکردهای مشترک اخلاق و تجربه هم‌پوشانی دارد، که می‌تواند در طراحی الگوهای تعلیم و تربیت تلفیقی و چندفرهنگی مفید باشد.

با توجه به نتایج و تطبیق با پژوهش‌های پیشین، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد دیوبندی با تکیه بر تجربه و مشارکت اجتماعی می‌تواند به عنوان مکملی مفید برای تربیت معنوی در نظام‌های آموزشی امروز باشد، به‌ویژه در جوامع متنوع و در حال گذار، که نیاز به تقویت همدلی، مشارکت و مسئولیت‌پذیری دارد. از سوی دیگر، دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر عقل دینی، وحی و فطرت الهی، می‌تواند پایه‌ای غنی برای تربیت معنوی در چارچوب فرهنگ اسلامی فراهم کند، به‌ویژه در جوامعی که تربیت دینی در نظام آموزش رسمی مورد توجه است.

در نهایت، این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه دو رویکرد در فلسفه و غایت متفاوت‌اند، اجماع آن‌ها بر تربیت انسان کامل، اخلاق‌مدار، مشارکت‌جو و معنাজوی فعال می‌تواند بستری مناسب برای تضارب آراء و تدوین الگوهای تربیت معنوی کاربردی در آموزش و پرورش فراهم سازد — الگویی که در آن تجربه زیسته و وحی الهی بتوانند در یک نظام تلفیقی به رشد کودک یاری رسانند.

پیشنهادهای کاربردی

بر اساس یافته‌ها و تحلیل‌های صورت گرفته، پیشنهادها زیر در سطح عملیاتی و اجرایی برای نظام آموزش و پرورش ایران ارائه می‌شود:

۱. بازنگری در اهداف برنامه درسی: در پرتو

دیدگاه‌های تلفیقی دیوبندی و علامه طباطبایی، اهداف برنامه درسی باید فراتر از صرفاً آموزش دانشی، به سمت پرورش معنوی، زیست اخلاقی، و رشد فکری و اجتماعی کودکان گسترش یابد.

۲. تدوین بسته‌های آموزشی تربیت معنوی: با

استفاده از مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و کنشی تربیت معنوی، می‌توان محتوای تربیتی متناسب با دوره ابتدایی، تدوین کرد که تلفیقی از تجارب زیسته، آموزه‌های دینی، تمرین‌های اخلاقی و پروژه‌های اجتماعی باشد.

۳. بازطراحی دوره‌های تربیت معلم: در دوره‌های

تربیت معلم، علاوه بر آموزش‌های نظری و دینی، باید مهارت‌های گفت‌وگو، همدلی، تفکر تأملی و حل مسئله به معلمان آموزش داده شود تا بتوانند نقش تسهیل‌گر تربیت معنوی را ایفا کنند.

۴. ایجاد فضاهای تربیت معنوی در مدرسه: مدرسه

باید به محیطی برای تجربه زیباشناختی، تهذیب اخلاقی، و رشد جمعی تبدیل شود. فضاهای باز تأمل، حلقه‌های گفتگو، مناسک جمعی، و برنامه‌های مشارکتی می‌توانند در این زمینه مؤثر باشند.

۵. تقویت نقش خانواده و جامعه: خانواده و اجتماع باید به عنوان دو رکن مهم در تربیت معنوی، با مدرسه در ارتباط قرار گیرند. طراحی کارگاه‌های آموزشی برای والدین و مشارکت دادن نهادهای اجتماعی می‌تواند انسجام تربیتی را ارتقا دهد.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی

در ادامه مسیر پژوهش در این زمینه، پیشنهادها زیر ارائه می‌شود:

۱. **پژوهش تجربی میدانی** درباره میزان تأثیر آموزش‌های معنوی طراحی شده بر مبنای یافته‌های این پژوهش بر رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان.
۲. **مطالعه تطبیقی بین‌المللی** درباره دیدگاه‌های تربیت معنوی در سایر نظام‌های آموزشی اسلامی (مانند مالزی، اندونزی، ترکیه) با دیدگاه‌های مشابه در غرب.

moral and spiritual growth within everyday practices of cooperation, democratic participation, aesthetic experience, and ethical inquiry, arguing that education should cultivate habits of reflective thinking and responsible action that enable individuals to find meaning in communal life (Dewey, 1934). By contrast, in Tabataba'i's thought, spiritual education is inseparable from a metaphysical and theological vision of the human being as a creature endowed with divine fitrah, oriented toward truth and perfection through reason and revelation. Spiritual growth, in this view, unfolds through knowledge of God, self-knowledge, moral purification, and sustained engagement with divine guidance as articulated in the Qur'an and interpreted through rational reflection (Tabataba'i, 2005, 2008). Despite these profound philosophical differences, both perspectives converge in emphasizing holistic education, moral cultivation, and the formation of an integrated human personality, suggesting that a comparative analysis can illuminate shared educational concerns while respecting distinct epistemological foundations.

۳. **طراحی و اعتبارسنجی مدل تربیت معنوی بومی** با ترکیب آموزه‌های فلسفی علامه و روش‌شناسی دیویی برای دوره ابتدایی.

تحلیل سیاست‌گذاری تربیتی جمهوری اسلامی ایران در اسناد بالادستی با تمرکز بر مفهوم «تربیت معنوی» و میزان تحقق آن در برنامه‌های رسمی.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

The question of children's spiritual education has gained renewed urgency in contemporary educational discourse due to accelerating social change, fragmentation of moral frameworks, and the increasing dominance of technocratic and utilitarian approaches to schooling that often marginalize ethical and spiritual dimensions of human development. Within this context, revisiting foundational philosophical perspectives offers a valuable opportunity to rethink spiritual education beyond narrow doctrinal or purely instrumental interpretations. This study undertakes a comparative re-reading of children's spiritual education through the experiential-educational philosophy of John Dewey and the philosophical-religious perspective of Allameh Tabataba'i, with the aim of clarifying their conceptualizations, underlying assumptions, and educational implications. In Dewey's framework, spirituality is not confined to institutional religion or metaphysical doctrines but is understood as a qualitative dimension of lived experience, emerging through reflective interaction with the social and natural environment. Dewey situates

Methodologically, the study adopts a qualitative, documentary, and comparative design grounded in thematic analysis. The research corpus consists of selected primary works by John Dewey and Allameh Tabataba'i, including philosophical, educational, and exegetical texts that explicitly or implicitly address questions of moral and spiritual formation. Data were collected through structured note-taking and systematic coding, allowing for the extraction of recurring concepts, categories, and patterns related to spiritual education. The analytical process proceeded in two main stages: first, thematic analysis was employed to identify core dimensions of spiritual education within each thinker's framework; second, a comparative model of theoretical comparison was applied to examine similarities and differences across cognitive, affective, and practical dimensions. This approach enabled a nuanced interpretation of how each thinker conceptualizes the sources of meaning, the role of experience or revelation, and the educational processes through which spiritual growth is fostered. Attention was also paid to ensuring analytical rigor through transparency of coding procedures, triangulation of sources, and alignment with established theoretical interpretations in the secondary literature. By privileging depth of understanding over statistical generalization, the study seeks to offer a conceptually rich account of spiritual education that can inform both philosophical reflection and practical educational design.

The findings related to Dewey's perspective indicate that children's spirituality is fundamentally experiential, social, and dynamic. Dewey conceives education as a process of continuous reconstruction of experience, in which meaning emerges through reflective engagement with concrete situations rather than through the transmission of fixed doctrines. Spirituality, in this sense, is realized when children participate ethically in communal life, develop empathy and social responsibility, and engage in critical reflection on their actions and their consequences. The school, therefore, functions as a "miniature

society" that should provide opportunities for cooperation, dialogue, creative expression, and democratic practice, enabling children to internalize values through lived participation rather than external imposition (Dewey, 1934). Dewey's emphasis on aesthetic experience further enriches his notion of spirituality, as moments of heightened meaning, unity, and fulfillment in art and everyday life are seen as integral to moral and spiritual growth. This view aligns with interpretations that portray Dewey as redefining spirituality in non-theistic terms, focusing on the ethical quality of experience and the cultivation of habits that sustain meaningful, responsible living within a pluralistic society. Such an approach highlights the potential of experiential learning, project-based activities, and reflective dialogue as pedagogical strategies for nurturing children's sense of purpose, connectedness, and moral agency.

In contrast, the findings related to Allameh Tabataba'i's perspective underscore a spiritually grounded anthropology in which education aims at guiding the child toward ultimate truth and human perfection. Tabataba'i understands spiritual education as a process rooted in the divine nature of the human being, whose innate inclination toward God must be nurtured through religious rationality, engagement with revelation, and practical ethics. From this standpoint, true spiritual growth cannot be reduced to social adjustment or experiential satisfaction but requires a transformative journey of self-purification, worship, and conscious alignment with divine guidance. The Qur'an is regarded as both a source of knowledge and a pedagogical instrument that shapes character, emotions, and conduct, while moral exemplars provide concrete models for spiritual emulation (Mirshafiei, 2021). This vision situates spiritual education at the heart of the educational enterprise, framing it as the ultimate aim that gives coherence and direction to intellectual and social development.

The comparative analysis reveals that, despite divergent metaphysical commitments, Dewey and Tabataba'i share several substantive educational

concerns. Both reject reductionist views of education that focus exclusively on technical skills or cognitive outcomes, and both emphasize the formation of the whole person across cognitive, affective, and practical domains. Moral development, self-awareness, and purposeful action emerge as shared priorities, even though their grounding differs: Dewey locates these aims within democratic social life and reflective experience, whereas Tabataba'i anchors them in divine purpose and transcendent truth. At the same time, significant differences persist in their epistemological and anthropological assumptions. Dewey's experiential naturalism contrasts sharply with Tabataba'i's theistic realism; Dewey views meaning as emergent and provisional, while Tabataba'i understands it as ultimately grounded in divine reality. These differences shape their respective pedagogical orientations, with Dewey favoring indirect, inquiry-based methods and Tabataba'i emphasizing guided moral and spiritual cultivation through revealed knowledge and disciplined practice. Nonetheless, the points of convergence suggest the possibility of dialogue between these traditions, particularly in contexts where educators seek to balance social relevance, ethical formation, and spiritual depth (Ahmadi, 2016; Nasr, 2001).

In conclusion, this comparative re-reading demonstrates that children's spiritual education can be meaningfully conceptualized through both experiential and revelatory lenses without collapsing one into the other. Dewey's emphasis on lived experience, social participation, and reflective inquiry offers valuable insights for addressing the moral and existential needs of children in contemporary, pluralistic societies, while Tabataba'i's focus on fitrah, revelation, and moral purification provides a rich framework for spiritual formation within an Islamic worldview. A creative and critically informed integration of these perspectives can contribute to the development of a hybrid and context-sensitive model of children's spiritual education—one that honors religious and cultural foundations while engaging constructively

with modern educational realities, and that seeks to cultivate morally responsible, spiritually aware, and socially engaged human beings.

References

- Ahmadi, M. (2016). *The Role of Family in Religious Education*. Elmi Publications.
- Dewey, J. (1934). *A Common Faith*. Yale University Press.
- Ghasemi. (2023). Analysis and Critique of Dewey's Theory on Practice and Moral Education Elements from the Perspective of Allameh Tabataba'i. *Islamic Education Studies*, 15, 64-81.
- Mirshafiei, F. (2021). An Analysis of Allameh Tabataba'i's Interpretive View on Religious Education. *Islamic Studies Research Journal*, 10(2).
- Nasr, S. H. (2001). *Islamic Philosophy and Spiritual Education*. Hekmat Publications.
- Smith, L. M. (2024). Integrating Pragmatism and Islamic Philosophy in Moral Education. *International Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 15-30.
- Tabataba'i, M. H. (2005). *Tafsir al-Mizan* (Vol. 1-20). Islamic Publications Office.
- Tabataba'i, M. H. (2008). *Al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an*. Islamic Publications Office.
- Yousefi, M. (2016). Foundations of Spiritual Education in the Thought of Allameh Tabataba'i. *Journal of Islamic Education Research*.