



Moral Education in Early Childhood from the Perspective of Mashshā'ī Thinkers

Fāṭemeh Mowāḥḥedī-Parsā¹ 

1. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
Email: f.movahedi8@cfu.ac.ir



Article Info

Article type:

Research Article

Received: 15 September 2025

Revised: 27 October 2025

Accepted: 24 December 2025

Available Online: 25 December 2025

Keywords:

Moral Education, Early Childhood, Mashshā'ī Thinkers, Child Education, Ethical Virtues.



Abstract

Islam accords particular significance to ethics and early childhood, often regarded as the golden period of education. Developing an indigenous-Islamic model for moral education during this stage requires not only an examination of moral education within religious teachings—the Qur'ān and Hadīth—but also a study of the ideas of Muslim thinkers concerning this period. Analyzing the views of Mashshā'ī (Peripatetic) thinkers, as representatives of the first Islamic educational school, constitutes an essential step toward formulating such a model. With the aim of investigating the nature and rationale of moral education in early childhood, this article examines the works of Mashshā'ī thinkers using a descriptive-analytical method, identifying the concept, objectives, influencing factors, and content of moral education during this stage. The findings indicate that, from the perspective of Mashshā'ī thinkers, moral education of children in early childhood is not only feasible and necessary, neglecting it is impermissible. The ultimate goal of moral education in this period is human felicity (Sa'ādah), while some of its intermediate objectives include obedience to and respect for parents, teaching the science of ethics prior to other disciplines, and refining personal manners. Influential factors are categorized into human factors and environmental factors. Among the most important virtues that the educational content of this period seeks to cultivate are contentment (Qanā'ah), patience (Ṣabr), humility (Tawāḍu'), chastity of speech ('iffat al-Kalām), and chastity of appetite ('iffat al-Baṭn).

Cite this article: Mowāḥḥedī-Parsā, F. (2025). Moral Education in Early Childhood from the Perspective of Mashshā'ī Thinkers. *Islamic Philosophical Doctrines*, 20(37), 321-350. <https://doi.org/10.30513/ipd.2026.8020.1703>



© The Author(s). Publisher: Razavi University of Islamic Sciences.



Extended Abstract

Introduction

This research investigates moral education in early childhood from the perspective of Mashshā'ī (Peripatetic) thinkers. It is based on the premise that moral education for children during their formative years differs from that for the general public due to their specific developing characteristics. Considering the necessity of tailoring moral education to developmental stages and the differing anthropological foundations of the Islamic system compared to others, this study endeavors to extract the core elements of children's moral education from the works of Mashshā'ī philosophers. By reviewing Islamic precedents and referencing the three-stage model of education in a Prophetic Ḥadīth, the position of early childhood within the Mashshā'ī ethical framework is explored.

Method

Employing a descriptive-analytical approach, this research examines and deduces the viewpoints of Mashshā'ī thinkers on the moral education of young children. The content of written works by Mashshā'ī philosophers, including works such as *al-Madīnah al-Fāḍilah* by al-Fārābī, *al-Shifā'* and *al-Najāt* by Ibn Sīnā (Avicenna), and *Akhlaq-e Nāserī* by Khwājah Naṣīr al-Dīn al-Ṭūsī, was analyzed in relation to the research's core themes and questions.

Findings

The findings are presented across six themes, as follows.

Concept. Moral education for young children is defined as “a series of gradual activities aimed at providing the necessary grounds and conditions for the child's movement towards happiness and perfection, guided by reason, through teaching moral behaviors, developing the capacity for moral conduct, and nurturing all moral potentials in accordance with the characteristics of children aged zero to seven.” This definition, framed within Mashshā'ī philosophy, emphasizes five key features: gradualness, comprehensiveness of developmental dimensions, attention to individual differences in designing educational programs, attainment of human felicity, and the dominance of reason over other aspects of human existence. In this process, nurturing faculties that manifest earlier in the child based on their nature should be prioritized over others.

Starting age. The views of Mashshā'ī thinkers on the commencement of moral education can be summarized into three ideas: some consider initiation from the prenatal period – emphasizing pre-natal care; others regard the moment of birth as the starting point; and still others, referencing texts such as the treatise *al-Siyāsah*, consider the end of the breastfeeding period (weaning) as the true beginning of the moral education process. Ultimately, Mashshā'ī philosophers agree that children, from infancy, should become acquainted with moral behaviors alongside their natural play and activities, gradually internalizing them.



Furthermore, they all believe that preventive measures during pregnancy lay the groundwork for the formation of the child's moral character. Therefore, moral education can be considered a continuous process that begins in the prenatal period by providing conducive conditions and avoiding detrimental factors, and in the early years of life gains an active and conscious dimension through objective instruction and role modeling.

Possibility. Moral education for young children is not only possible but also crucial, as neglecting it can lead to significant educational harms in later stages. Considering that preparatory measures are also part of education, its commencement dates back to before birth.

Objectives. The objectives of moral education for children were examined in two categories: ultimate and intermediate. The ultimate goal, consistent with the overall educational system of these thinkers, is "human felicity." Some intermediate objectives during this period include obedience to parents and educators, respect for them, prioritizing moral instruction, cultivating resilience against harshness and difficulty, refining manners in eating, drinking, speaking, movement, and dwelling, and observing the rights of parents. These objectives, in essence, serve as the foundations that enable the realization of moral virtues guided by reason in later developmental stages.

Factors. The factors influencing children's moral education were examined in two categories. The first includes human factors, such as family (particularly parents and especially the mother), playmates, and companions with whom the child interacts. The second comprises environmental factors, which in turn include the physiological environment governing the child's body and the socio-cultural and educational environment.

Content. For Mashshā'ī thinkers, the most important considerations in determining the content of moral education for children are: alignment of content with the child's needs, developmental stages, nature, and educational phases, attention to individual differences among children, provision of engaging elements to foster interest, attention to practical examples, and consideration of children's interests and aversions. On this basis, the most important virtues to be addressed in the content of this period-aimed at the gradual realization of the corresponding dispositions in the child-include contentment, patience, humility, purity of speech, and purity of appetite. Conversely, the most significant vices from which this content should steer children away are gluttony, laziness, love of ease, anger, fear, and any other undesirable character trait.

Discussion

The findings demonstrate that Mashshā'ī thinkers, in alignment with Islamic teachings, devoted special attention to moral education from the very beginning of life. Their emphasis on education during childhood stems from the conviction that a child's capacity to adapt to their environment and to others in adulthood is more significantly influenced by childhood behavioral and moral habits than by later interventions. However, since these thinkers did not present a separate or systematic discussion of this topic in their works, and the abovementioned points have been extracted from scattered writings, some aspects they may have considered in children's moral education are not explicitly apparent in their texts. Consequently, alongside the strengths of their views, certain weaknesses were observed, including insufficient attention to supra-human factors in moral education and



the omission of certain virtues-such as empathy, courage, benevolence, and responsibility-during this period. Despite its philosophical and rationalist character, the Mashshā'ī school has provided valuable groundwork for the moral education of children within the Islamic tradition.

Conclusion

Mashshā'ī thinkers place significant emphasis on the importance of education during childhood, believing that adherence to the principles of Islam from a young age helps shape and strengthen children's behavioral and moral foundations, preparing them for the future. This enables them to traverse the path of happiness through wisdom and sound reasoning. To complement this perspective and develop an indigenous Islamic model of child moral education, it is recommended that comparative research on the works of Mashshā'ī philosophers be expanded, focusing on the practical aspects of moral education.

Author Contributions

The article was written solely by the lead author (100% contribution).

Data Availability Statement

All data used in this article are derived from the cited published sources and are fully disclosed therein.

Ethical Considerations

All ethical principles of research have been observed, including accurate citation and avoidance of plagiarism.

Funding

This research received no financial support from any institution.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process

During the preparation of this work, the author used GAPGPT (Persian-language AI platform) to assist with translating the abstract into English and QWEN for preliminary analyses of content organization. After using these tools, the author thoroughly reviewed, revised, and verified the generated output. The author assumes full responsibility for the completeness, accuracy, and integrity of the published work.



تربیت اخلاقی در اوان کودکی از منظر اندیشمندان مشاء

فاطمه موحدی پارسا^۱

۱. نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: f.movahedi8@cfu.ac.ir

چکیده

اسلام برای اخلاقیات و دوران اولیه کودکی (دوران طلایی تربیت)، اهمیت ویژه‌ای قائل است. برای دستیابی به الگویی بومی-اسلامی برای تربیت اخلاقی اوان کودکی، علاوه بر بررسی تربیت اخلاقی در آموزه‌های دینی (قرآن و حدیث)، بررسی اندیشه‌های اندیشمندان مسلمان در این دوره نیز ضروری و لازم است. بررسی دیدگاه اندیشمندان مشائی (اولین مکتب تربیتی اسلامی) در این مورد جزو اولین گام‌های ارائه الگو است. در این مقاله با هدف بررسی چیستی و چرایی تربیت اخلاقی در اوان کودکی، آثار اندیشمندان مشائی با روش توصیفی-تحلیلی بررسی شد و مفهوم، اهداف، عوامل و محتوای تربیت اخلاقی در این دوره شناسایی شد. یافته‌ها بیانگر آن است که از نظر اندیشمندان مشائی، تربیت اخلاقی کودکان در اوان کودکی نه تنها امکان‌پذیر است و ضرورت دارد، بلکه غفلت از آن شایسته نیست؛ هدف غایی تربیت اخلاقی در این دوره سعادت و برخی از اهداف واسطی آن شامل اطاعت و احترام والدین، آموزش علم اخلاق پیش از سایر علوم، و کمک و اصلاح آداب است. عوامل مؤثر در دو دسته: عوامل انسانی و عوامل محیطی معرفی شده است و برخی از مهم‌ترین فضائلی که محتوای این دوره به دنبال تحقق آن است، عبارت از قناعت، صبر، تواضع، عفت کلام و عفت شکم است.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۶/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۲

تاریخ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۱۰/۳

کلیدواژه‌ها

تربیت اخلاقی، اوان کودکی، اندیشمندان مشاء، تربیت کودک.

استناد: موحدی پارسا، فاطمه. (۱۴۰۴). تربیت اخلاقی در اوان کودکی از منظر اندیشمندان مشاء. آموزه‌های فلسفه اسلامی، ۲۰(۳۷)، ۳۵-۳۱.

<https://doi.org/10.30513/ipd.2026.8020.1703>





مقدمه

یکی از زمینه‌های مؤثر در تربیت اخلاقی، توجه به مراحل رشد اخلاقی انسان است؛ بر این اساس، بسیاری از اندیشمندان حوزه تربیت اخلاقی بر این باور هستند که نظام تربیت اخلاقی لازم است با توجه به مراحل رشد اخلاقی انسان برای هر دوره سنی تنظیم شود (لیکونا، ۱۳۷۵؛ بناری، ۱۳۷۹). بر اساس تفاوت‌های اساسی در مبانی انسان‌شناسی و مراحل رشد انسان در نظام تربیتی اسلام با سایر نظام‌های تربیتی (آذربایجانی، ۱۳۹۳؛ اخوت، ۱۳۹۲؛ فیست و فیست، ۱۳۸۴)، نظام تربیت اخلاقی اسلامی برای مخاطبان در دوره‌های مختلف، تفاوت‌هایی با نظام تربیت اخلاقی غیراسلامی دارد؛ لذا طراحی الگویی برای تربیت اخلاقی در مراحل مختلف رشد با تکیه بر مبنای اسلام یک ضرورت مورد تأیید است.

رسول اکرم صلی الله علیه و آله وسلم در حدیثی سه مرحله تربیتی: سیادت، اطاعت و وزارت را بیان نموده‌اند. لذا می‌توان بر اساس این سه مرحله و با توجه به مراحل رشدی انسان در آموزه‌های اسلام، نظام تربیت اخلاقی را برای هر مرحله طراحی و تنظیم نمود. برای این امر لازم است، در کنار تحلیل و بررسی آموزه‌های دینی (قرآن و حدیث)، به بررسی پیشینه مباحث مرتبط به نظام تربیت اخلاقی هر مرحله در بین اندیشمندان اسلامی پرداخته شود. از این رو بررسی نظر اندیشمندان مشائی (به‌عنوان اولین مکتب اسلامی) در مورد محورهای مرتبط به تربیت اخلاقی به‌طور عام و تربیت اخلاقی در اوان کودکی به‌طور خاص، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر این اساس، در این مقاله، بررسی تربیت اخلاقی در اولین مرحله تربیت، یعنی دوره سیادت که تقریباً مطابق با اوان کودکی (تولد تا هفت سالگی) است، مورد توجه قرار گرفته و مسئله اصلی پژوهش است.

فرضیه اساسی پژوهش این است که از منظر اندیشمندان مشائی، نظام تربیت اخلاقی برای اوان کودکی تفاوت‌هایی با نظام تربیت اخلاقی برای مخاطب عام دارد. با فرض خنثی نبودن ترتیب و ترتب زمانی تربیت در این مکتب فلسفی و با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای کودکان در این دوره، تربیت اخلاقی کودکان در دوره سیادت بر اساس نظر اندیشمندان مشائی مورد بررسی قرار گرفت. هدف اصلی این پژوهش، شناسایی برخی عناصر نظام تربیت اخلاقی (شامل مفهوم، امکان، اهداف، عوامل و محتوا) کودکان در اوان کودکی (تولد تا هفت سالگی) از منظر اندیشمندان مشائی است. برای تحقق این هدف با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی برای



فهم مفهوم، امکان، هدف، عوامل و محتوای تربیت اخلاقی کودکان در این دوره، چهار ذیل سؤال مورد بررسی قرار گرفت.

۱- تربیت اخلاقی کودکان از منظر اندیشمندان مشائی چه مفهومی دارد؟

۲- از چه زمانی امکان پذیر است؟

۳- هدف این تربیت چیست؟

۴- چه عوامل و چه محتوایی در آن نقش دارند؟

۱. اندیشمندان مشائی و تربیت کودک

بنیان‌گذار فلسفه مشاء در اسلام، یعقوب بن اسحاق کندی (د. ۲۵۰~ ق) محسوب می‌شود که نخستین کوشش‌های نظری برای هماهنگی فلسفه یونانی با مبانی کلامی اسلام را آغاز کرد (نجاتی، ۱۳۸۵). پس از او، محمد بن محمد فارابی (د. ۳۳۹ ق) با عنوان «معلم ثانی»، ساختار مفهومی فلسفه مشاء را در اسلام نظام‌مند ساخت و زمینه را برای گسترش آن فراهم آورد. اوج تکامل این مکتب در آثار حسین بن عبدالله ابن سینا (د. ۴۲۸ ق) دیده می‌شود. او با تألیف کتاب‌هایی چون «الشفاء» و «الاشارات والتنبیها» فلسفه مشاء را به بلوغ سیستماتیک رساند و به حق به عنوان «شیخ الرئیس» و نماینده اصلی حکمت مشائی در جهان اسلام شناخته می‌شود. پس از ابن سینا، خواجه نصیرالدین طوسی (د. ۶۷۲ ق) با تدوین شروع دقیق بر آثار ابن سینا، به ویژه الاشارات، نقش کلیدی در حفظ و انتقال میراث مشائی ایفا کرد (نصر، ۱۳۷۴).

در تاریخ فلسفه اسلامی، واژه «مشائی» به معنای تأکید بر «روش برهانی» در کنار پذیرش مبانی دینی است (دیباچی، ۱۳۹۴)، چنان‌که مطهری در تبیین آن می‌نویسد: «کلمه استدلالی می‌تواند روش فیلسوفان مشاء را بیان کند... فلسفه مشاء را فلسفه استدلالی و پیروان آن را استدلالیون (در مقابل اشراقیون) نامید» (مطهری، ۱۳۸۸، ص. ۱۱۵). از این رو، در این پژوهش منظور از فیلسوفان «مشائی»، آن دسته از فیلسوفان مسلمانی هستند که در تبیین مسائل تربیتی، بر استدلال عقلی و ساختارمندی مفاهیم همراه با پذیرش نقش هدایت‌گرانه شریعت تکیه داشته‌اند و در حوزه تربیت کودک آثار مکتوب دارند. بر همین اساس، اندیشمندان مورد نظر عبارت‌اند از: فارابی، ابن سینا و خواجه نصیر طوسی در آثار خود به این موضوع پرداخته‌اند؛ فارابی در کتاب‌های السیاسة و آراء اهل المدینه، ابن سینا در کتاب‌های تدابیر المنازل، قانون و شفا و خواجه نصیر



طوسی در کتاب اخلاق ناصری، بخشی را به مباحث مرتبط با تربیت کودک اختصاص داده‌اند. پژوهشگر در این مقاله بر اساس این آثار به بررسی دیدگاه این اندیشمندان مشائی در عرصه تربیت اخلاقی در اوان کودکی (هفت سال اول زندگی) پرداخته است.

حکمای مشاء توجه و تأکید زیادی بر اهمیت تربیت در دوران کودکی دارند و معتقدند اگر انسان در کودکی تربیت نشود و بر اساس طبیعت خود رشد کند، به رذیلت‌هایی همچون شهوت طلبی، غضب و سایر رفتارهای ناشایست که با طبع آن‌ها سازگارتر است، روی می‌آورند. این اندیشمندان معتقدند دستورات دین اسلام برای تربیت در دوران کودکی باعث می‌شود پایه‌های رفتارهای شایسته در آن‌ها ایجاد و تقویت شود تا در آینده بتوانند از طریق تفکر صحیح با پذیرش حکمت و جست‌وجوی فضیلت‌ها به سعادت انسانی دست یابند (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۴۱). از نظر آن‌ها، چون انسان بیشترین عادات رفتاری خود را از دوران کودکی کسب می‌کند و از طرفی قدرت سازگاری فرد با محیط پیرامون خود نیز وابسته به دوران کودکی است، تربیت در دوران کودکی اهمیت بالایی دارد؛ همچنین آن‌ها معتقدند از تربیت کودک در خردسالی می‌توان کیفیت رفتارهای او را در بزرگسالی پیش‌بینی کرد (عطاران، ۱۳۶۵، ص. ۳۸). از بین این اندیشمندان، فارابی به مباحث تربیتی بیشتر پرداخته است؛ او تربیت را تابع سیاست مدینه فاضله می‌داند و هدف آن را انتقال فضایل مدنی می‌خواند. ابن‌سینا جامع‌تر به بررسی تعلیم و تربیت پرداخته است و به برخی از حوزه‌های تربیتی از جمله تربیت کودک توجه بیشتر داشته است و در کتابی با عنوان تدابیرالمنازل محتوای مربوط به تربیت کودک را مکتوب نموده است (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۲۸۲؛ کاردان و همکاران، ۱۳۷۴، صص. ۲۷۳-۲۷۴). ابن‌سینا معتقد است انسان چهار دوره: رشد، جوانی، کهولت و سالخوردگی را در زندگی خود سپری می‌کند. دوره رشد که از تولد تا سی سالگی ادامه دارد به پنج زیردوره: طفولیت (۰-۲)، کودکی (۲-۵)، نشو و نما (۶-۱۴)، نوجوانی (۱۵-۲۰) و جوانی (۲۱-۳۰) تقسیم می‌شود (ابن‌سینا، ۱۴۰۴، ص. ۲۰۰؛ ابن‌سینا، بی‌تا، صص. ۱۵۱-۱۵۸). از این رو ایشان به رشد تدریجی قوا در کودک معتقد است و مرحله «نشو و نما» را کلیدی می‌داند. بررسی اندیشه‌های خواجه نصیر طوسی نیز بیانگر این است که این اندیشمند نیز همچون ابن‌سینا اهمیت زیادی به رعایت مراحل تربیت و هماهنگی این مراحل با رشد طبیعی انسان می‌دهد به حدی که از نظر آن‌ها، توجه نکردن به این مسئله نه تنها در فرایند تربیت تلاش‌ها را بی‌اثر می‌کند، بلکه گاهی نتیجه برعکس دارد و



به اساس تربیت لطمه وارد می‌کند (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۴۶). او در اخلاق ناصری تربیت را با اخلاق فردی و خانوادگی پیوند داده و «اصلاح عادت‌ها» را اساس آن می‌داند.

۲. چیستی و امکان تربیت اخلاقی در اوان کودکی

اوان کودکی از نظر اندیشمندان مشائی دوره‌ای از کودکی است که از نظر سنی شامل دو زیرمرحله: طفولیت و کودکی و دو سال از زیرمرحله سوم، یعنی نشو و نما، از مرحله اول یعنی مرحله رشد می‌شود. برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های کودکان در این دوره از نظر این اندیشمندان عبارت است از: میل به رفتارهای ناشایست، قابلیت فراگیری رفتارهای شایسته از طریق تأدیب و تجربه، تأثیرپذیری از همسالان و قابلیت مؤاخذه نسبت به انجام رفتارهای ناشایست (طوسی، ۱۳۶۰، ص. ۲۲۲؛ رفیعی، ۱۳۹۲، صص. ۱۷۲-۱۷۳). ابن‌سینا، در عین حال که عنوان مباحث تربیتی خود را «سیاسة الرجل ولده» قرار داده، در متن بحث از واژه تأدیب برای بیان تربیت کودک و در یک مورد هم واژه ریاضت استفاده کرده است (ابن‌سینا، ۱۳۷۹، ص. ۱۵۲). لذا با توجه به اینکه مفهوم تربیت از منظر ابن‌سینا مرتبط به رشد جسمانی و رشد معنوی است و فارابی نیز در برخی از موارد تربیت را در معنای دوم آن یعنی رشد معنوی هم به کار برده است، این برداشت می‌شود که اندیشمندان مشائی در تربیت کودکان به بُعد جسمانی و معنوی توجه دارند؛ هرچند گاهی به نظر می‌رسد توجه به بُعد جسمانی و رشد جسمی بیشتر مورد نظر است.

فارابی و ابن‌سینا واژه «تأدیب» را برای تربیت اخلاقی کودکان و واژه «تهذیب» را برای مباحث اخلاقی و خودتربیتی (خودسازی) استفاده نموده‌اند. در آثار این اندیشمندان، تأدیب به معنای ایجاد توانایی رفتارهای اخلاقی از طریق آموزش به کار رفته است (داودی، ۱۳۹۴، صص. ۷-۱۷). در برخی پژوهش‌های مرتبط به تعلیم و تربیت مشاء، تربیت از منظر این اندیشمندان این‌طور تعریف شده است:

» مجموعه فعالیت‌ها به منظور فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط لازم برای رساندن مربی به سعادت و کمال از راه پرورش دادن و شکوفا ساختن همه استعدادها و وی به صورت متناسب (داودی، ۱۳۹۴، ص. ۱۴).

بر این اساس، تربیت هم زمینه‌ساز و هم هدایت‌کننده به سوی سعادت است؛ معلم در این



فرایند نقش الگو و راهنما را دارد که متریبان خود را آزادانه به سمت سعادت هدایت می‌کنند (داودی، ۱۳۹۴، صص. ۱۴-۱۷).

از نظر ابن‌سینا، کودک را باید از دوران جنینی پرورش داد و در این مورد تأکید می‌کنند که زنان باردار باید از تکانه‌های جسمی و عصبی دور باشند، چون اثر منفی بر جنین دارد (ابن‌سینا، ۱۳۶۰، ص. ۳۶۰). لذا این اندیشمندان معتقدند که کودکان از همان اوان کودکی در کنار گردش و بازی باید تربیت شوند و با روش‌های کریمانه و محبت‌محور، امور اخلاقی به تدریج به آن‌ها آموزش داده شود. بهترین زمان برای تربیت اخلاقی طفولیت است؛ چون اگر کودکان به رفتارهای ناشایست که هم‌سو با طبیعت آن‌ها است عادت کنند، به سختی می‌توانند رفتارهای شایسته را کسب کنند، رفع مشکلات تربیتی و اصلاح رفتارهای آن‌ها مشکل خواهد شد و فعالیت‌های تربیتی خیلی مؤثر نخواهد بود. لذا تربیت اخلاقی کودک را باید از همان دوران طفولیت آغاز کرد و در این فرایند، تربیت قوایی که در کودک بر اساس طبیعتش زودتر بروز می‌کنند باید مقدم بر دیگر قوا قرار گیرد (طوسی، ۱۳۶۹؛ بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸؛ رفیعی، ۱۳۹۲). تحلیل‌ها بیانگر آن است که از دیدگاه مشائیان، «تربیت اخلاقی» به معنای هدایت تدریجی قوای نفس در مسیر اعتدال است، به‌ویژه از طریق تأدیب، تمرین و الگوگیری در محیط طبیعی و خانوادگی.

در همین چارچوب، خواجه نصیرالدین طوسی بر این باور است که قوای روانی کودک در مسیر رشد، به‌صورت تدریجی و متوالی ظهور می‌یابند؛ به‌گونه‌ای که نخست «قوه طلب غذا» فعال می‌شود، سپس «قوه تخیل» شکل می‌گیرد، پس از آن «قوه غضب» تجلی می‌یابد و در نهایت «قوه تمییز» در کودک رشد می‌کند (طوسی، ۱۳۶۰، صص. ۱۵۲-۲۲۲؛ طوسی، ۱۳۶۹، ص. ۲۵۸؛ بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۱۴۴؛ رفیعی، ۱۳۹۲، ص. ۱۶۸). او معتقد است:

«... بعد از اتمام دوره شیرخوارگی، قبل از اینکه کودک رفتارهای ناشایست فراگیرد، لازم است تأدیب و ریاضت اخلاق او را شروع کرد؛ چون کودک به دلیل نقص‌هایی که در طبیعت او وارد شده، میل بیشتر به اخلاق ناشایست دارد و مستعد فراگیری آن‌ها است (طوسی، ۱۳۶۰، ص. ۲۲۲).



لذا در تربیت اخلاقی کودک لازم است به طبیعت او توجه شود. هر استعدادی که در کودک زودتر بروز پیدا کند، اصلاح و تکمیل آن باید مقدم شود. طوسی دربارهٔ قوهٔ تمیز معتقد است:

« اولین استعدادی که در حوزهٔ تشخیص و تمیز شایسته از ناشایست در کودک ظهور پیدا می‌کند، فضیلت حیا است. اگر این فضیلت در او غالب باشد، دلیل نجابت اوست و به زیبایی و رفتارهای شایسته میل دارد که بیانگر استعداد تأدیب در کودک است؛ لذا لازم است به این استعداد او توجه زیاد نمود و به تربیت اخلاقی او همت نمود و در تربیت اخلاقی او سهل‌انگاری و تأخیر جایز نیست (طوسی، ۱۳۶۰، ص. ۲۲۲).

او معتقد است که تربیت کودک لازم است از پایان دورهٔ شیرخوارگی شروع شود؛ همچنین ایشان بر تأثیر همسالان و هم‌بازی‌ها و هم‌نشینان کودک تأکید دارند؛ لذا لازم است در انتخاب این گروه‌ها دقت لازم صورت گیرد، چون در این مرحله کودکان نسبت به نیکی‌ها یا زشتی‌هایی که اطرافیان‌شان مرتکب می‌شوند، بسیار تأثیرپذیر هستند. بر این اساس، از نظر این اندیشمند، پایان دو سالگی که پایان دورهٔ شیرخوارگی طفل است، زمان مناسبی برای شروع تربیت اخلاقی است (طوسی، ۱۳۶۹، ص. ۲۲۳؛ بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۱۴۹). همچنین شایسته است تربیت اخلاقی کودکان را ابتدا از قوهٔ شهویه (شهوت شکم؛ طلب غذا) با آموزش آداب غذا خوردن به صورت غیرمستقیم و عملی شروع کرد، سپس آداب مرتبط به قوه: تحیل، غضب و تمیز (با تأکید بر مقدم نمودن آموزش حیا) را به ترتیب آموزش داد.

ادبیات پژوهشی مرتبط با نظام تربیتی ابن‌سینا، دو دیدگاه متمایز در تقسیم‌بندی مراحل تربیت ارائه می‌دهد. گروهی از پژوهشگران با استناد به بیان ابن‌سینا در رساله‌ای که در آن می‌فرماید: «فَإِذَا فُطِمَ الصَّبِيُّ عَنِ الرَّضَاعِ بُدِيَ بِتَأْدِيبِهِ وَرِيَاضَةِ أَخْلَاقِهِ...» (ابن‌سینا، ۱۳۷۹، ص. ۱۲)، مراحل تربیت را به سه دورهٔ پیش‌دبستانی، عمومی و تخصصی تقسیم کرده‌اند و پایان دورهٔ شیرخوارگی را آغاز واقعی فرایند تربیتی تلقی می‌نمایند (داودی، ۱۳۹۴، ص. ۱۶۳). در مقابل، گروه دیگری با تکیه بر کاربرد واژهٔ «تربیت» در کتاب القانون فی الطب در بخش‌های مربوط به مراقبت از جنین و نوزاد، دورهٔ شیرخوارگی را نیز جزئی از مراحل تربیتی می‌دانند و نظام تربیتی ابن‌سینا را چهارمرحله‌ای تبیین می‌کنند (نقیب‌زاده، ۱۳۷۱، صص. ۱۰۹-۱۱۲). با توجه به تحلیل



مفهومی، دیدگاه دوم قابل دفاع تر به نظر می‌رسد؛ زیرا «تمهید» - که در دوره جنینی و نوزادی انجام می‌شود - جزئی جدایی‌ناپذیر از فرایند تربیت محسوب می‌گردد و در تمامی مراحل رشد کارکرد دارد، هرچند در سال‌های اولیه زندگی و پیش از تولد اثرگذاری آن چشمگیرتر است. همچنین، جمله‌ای که گروه نخست به آن استناد کرده‌اند، صرفاً به «تأدیب» و «ریاضت اخلاق» اشاره دارد که مربوط به پرورش اخلاقی آگاهانه پس از فطام است، نه آغاز کل فرایند تربیتی. از این رو، می‌توان استنباط کرد که در چشم‌انداز این سینا، تربیت از زمان تولد - و حتی پیش از آن، با اتخاذ تمهیدات پیشگیرانه - شروع می‌شود؛ در حالی که ادب‌آموزی و ریاضت اخلاق به معنای دقیق، از پایان دوره شیرخوارگی آغاز می‌گردد. از دیدگاه وی، بذرفتاها و استعدادهایی که در سال‌های نخست زندگی کاشته یا جوانه می‌زنند، نه تنها در مراحل بعدی مسیر تربیتی فرد تأثیرگذارند، بلکه ساختار جامعه آینده را نیز رقم می‌زنند. از این رو هر جامعه‌ای که در پی دگرگونی پایدار است، باید در این دوره حساس سرمایه‌گذاری جامع و هدفمند را در دستور کار قرار دهد (موحدی، ۱۳۹۸؛ شاهی، ۱۳۹۲).

در یک جمع‌بندی، نظر اندیشمندان مشائی را در مورد زمان شروع تربیت اخلاقی به سه گروه می‌توان تقسیم کرد: دسته‌ای آغاز تربیت اخلاقی را از دوران جنینی - با تأکید بر مراقبت‌های پیش از تولد - می‌دانند؛ گروه دیگری نقطه شروع را لحظه تولد قلمداد می‌کنند؛ و عده‌ای نیز با استناد به متونی چون رساله «السیاسة»، پایان دوره شیرخوارگی (فطام) را آغاز واقعی فرایند تربیت اخلاقی می‌شمارند. همه این دیدگاه‌ها در اصلی مشترک هم‌خوانند: ضرورت شکل‌گیری پایه‌های اخلاقی در سال‌های نخستین زندگی. در تحلیل نهایی، فیلسوفان مشائی بر این امر اجماع دارند که کودک از دوران کودکی - به ویژه پس از گذار از مرحله رضاع - باید در کنار بازی و فعالیت‌های طبیعی خود، با رفتارهای اخلاقی آشنا شود و تدریجاً آن‌ها را درونی‌سازی کند. همچنین، همگی معتقدند که اقدامات پیشگیرانه در دوران بارداری - از جمله رعایت سلامت جسمی و روانی مادر - زمینه‌ساز شکل‌گیری سالم شخصیت اخلاقی کودک هستند. از این رو، می‌توان تربیت اخلاقی را فرایندی پیوسته دانست که از دوران جنینی با فراهم آوردن شرایط مساعد و دوری از عوامل مخرب آغاز شده و در سال‌های اولیه زندگی، با آموزش عینی و الگوسازی، جنبه فعال و آگاهانه پیدا می‌کند.

لذا بر اساس مطالب فوق می‌توان گفت تربیت اخلاقی کودکان در اوآن کودکی عبارت است



از «مجموعه فعالیت‌های تدریجی به منظور فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط لازم برای حرکت کودک در مسیر سعادت و کمال با حاکمیت عقل از راه آموزش رفتارهای اخلاقی، ایجاد توانایی رفتار اخلاقی و شکوفا ساختن همه استعدادهای اخلاقی متناسب با ویژگی‌ها کودک صفر تا هفت سال». این تعریف که در چارچوب فلسفه مشائی ارائه شد، بر پنج ویژگی کلیدی استوار است که هر یک به شکلی هماهنگ، مسیر شکل‌گیری انسان فاضل را رقم می‌زنند. نخست، این فرایند ذاتاً تدریجی است؛ آغاز آن از مراحل پیش از تولد - از طریق مراقبت‌های بهداشتی و روانی مادر - رقم می‌خورد و در طول سال‌های اولیه زندگی، گام‌به‌گام پیش می‌رود تا ریشه‌های اخلاقی را عمیق‌تر سازد. دوم، پوشش جامع ابعاد رشد در این مکتب مورد تأکید است؛ یعنی تربیت تنها محدود به آموزش کلامی نیست، بلکه با همکاری مربیان شایسته - که در گام نخست مسئولیت آن بر عهده والدین، به‌ویژه مادر است - و در مرحله بعد با حضور الگوهای اخلاقی در محیط اطراف کودک، از سه مسیر: فراهم آوردن بستر مناسب رشد، انتقال مفاهیم اخلاقی از راه گفتار و القای ارزش‌ها از طریق رفتار عملی و قابل مشاهده هم‌زمان پیش می‌رود. سوم، توجه به تفاوت‌های فردی در طراحی برنامه‌های تربیتی ملاحظه می‌شود؛ به این معنا که آموزش‌ها بر اساس سن، استعدادها، ظرفیت‌های درکی و نیازهای رشدی هر کودک تنظیم می‌گردد تا هر فرد بتواند در مسیری متناسب با ذات خود، به کمال نزدیک شود. چهارم، هدف نهایی این مسیر، دستیابی به سعادت انسانی است که در تعریف فیلسوفان مشائی مسلمان، همان قرب الهی محسوب می‌شود؛ یعنی جایگاهی که در آن انسان با کمال عقلانی خود، به بالاترین درجه هماهنگی با حقیقت مطلق دست می‌یابد. پنجم، حاکمیت عقل بر دیگر جهات وجودی - از جمله نفس اماره و غضب - به عنوان هدف واسطه‌ای و ابزاری برای رسیدن به سعادت غایی در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا بدون سلطه عقل، رسیدن به کمال اخلاقی و در پی آن، قرب خالق، میسر نخواهد بود.

مطالب فوق مشخص می‌کند که از نظر اندیشمندان مشائی، تربیت اخلاقی کودکان در اوان کودکی نه تنها امکان‌پذیر است و ضرورت دارد، بلکه غفلت از آن شایسته نیست و باعث آسیب‌های تربیتی زیادی در دوره‌های بعد خواهد شد و زمان شروع آن با توجه به اینکه زمینه‌سازی‌ها هم جزئی از تربیت است، به قبل از تولد برمی‌گردد؛ آموزش‌های اخلاقی به صورت غیرمستقیم از بدو تولد آغاز و با توجه به رشد قوای کودک بیشتر می‌شود.

۳. هدف تربیت اخلاقی در اوان کودکی

اهداف تربیت اخلاقی کودکان از منظر اندیشمندان مشائی مورد مطالعه در این مقاله، در دو دسته اهداف غایی و اهداف واسطی بررسی شد. هدف غایی، هم‌خوان با کلیت نظام تربیتی این اندیشمندان، «سعادت انسان» است؛ مفهومی که در اندیشه فیلسوفان مسلمان مشائی، جایگاه محوری دارد (اسکندری، ۱۳۸۳). خواجه نصیرالدین طوسی در «اخلاق ناصری» سعادت را در سه بعد تبیین می‌کند: سعادت نفسانی، سعادت بدنی و سعادت مدنی. وی ترتیب مراحل کسب سعادت نفسانی را چنین برمی‌شمارد: نخست علم تهذیب اخلاق، پس از آن منطق، سپس ریاضیات، در ادامه آن طبیعیات و سرانجام الهیات. سعادت بدنی نیز مربوط به علمی است که به تنظیم احوال جسمانی بازمی‌گردد - مانند پزشکی و نجوم - و سعادت مدنی متعلق به علمی است که نظام اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه را شکل می‌دهند، از جمله فقه، کلام، ادبیات و سایر علوم ظاهری (طوسی، ۱۳۶۰، ص. ۱۵۴).

برای دستیابی به این هدف غایی، لازم است مسیری پله‌ای با اهداف واسطی طی شود که خواجه نصیر آن‌ها را به دو گروه اهداف واسطی طولی و واسطی عرضی تقسیم می‌نماید. اهداف طولی در مسیر سعادت نفسانی، شامل تهذیب قوه ناطقه، کسب حکمت و تحقق فضیلت عدالت است. اهداف عرضی نیز دربرگیرنده تهذیب قوه شهویه، تهذیب قوه غضبیه، تربیت سیرت در جهت لذت و کرامت و در نهایت تحقق فضایل عفت، شجاعت و حکمت می‌باشد؛ به‌گونه‌ای که فضیلت عدالت، حاصل تعدیل و هماهنگی این سه فضیلت بنیادین است (اسکندری، ۱۳۸۳). از این رو، می‌توان چنین استنباط کرد که هدف نهایی تربیت اخلاقی در مکتب مشاء، برقراری تعادل درونی میان قوای نفسانی و حفظ این هماهنگی برای رساندن انسان به سعادت است.

داودی (۱۳۹۴) در بررسی نظام‌مند دیدگاه فیلسوفان مشائی به این جمع‌بندی می‌رسد که هرچند هدف غایی تربیت اخلاقی در این مکتب، سعادت تعریف شده است، هدف نهایی و واسطه تحقق آن - با توجه به اختلاف‌های جزئی در اولویت‌بندی فضایل - برقراری «حاکمیت عقل» بر سایر جهات وجودی انسان محسوب می‌شود (داودی، ۱۳۹۴، صص. ۴۷-۵۱). اهداف واسطی تربیت اخلاقی در هر دوره زندگی، متناسب با ویژگی‌های رشدی و شرایط محیطی آن مرحله تعیین می‌گردد. خواجه نصیر تربیت اخلاقی را فرایندی «تکوینی» می‌داند؛



یعنی انسان در مسیر کمال‌یابی اخلاقی باید مراحل مختلف را به صورت پله‌ای و تدریجی سپری کند (اسکندری، ۱۳۸۳). اشاره به اینکه تربیت اخلاقی فرایندی تکوینی است، نکته کلیدی در فهم نگاه مشائی است. این به آن معناست که فضایل (مانند عدالت) محصول آگاهی صرف نیستند، بلکه محصول تکرار عمل صحیح و رشد تدریجی هستند. این دیدگاه، اهمیت زمان‌بندی (اوان کودکی) را توجیه می‌کند. با توجه به بررسی دیدگاه این اندیشمندان، تحلیل‌ها بیانگر آن است که هدف غایی تربیت اخلاقی در این دوره همان هدف غایی فرایند تربیت است. برخی از اهداف واسطی در اوان کودکی - که پایه‌ریزی اخلاقی در آن صورت می‌گیرد - عبارت‌اند از اطاعت از والدین و مربیان، احترام به ایشان، تقدم آموزش اخلاق، عادت در برابر درستی و سختی، اصلاح آداب خوردن و نوشیدن، گفتار، حرکت و سکونت و رعایت حقوق والدین (نوروزی و عاطفت دوست، ۱۳۹۰). این اهداف، هرچند در ظاهر ساده و روزمره به نظر می‌رسند، در واقع پایه‌هایی هستند که تحقق فضایل اخلاقی را با حاکمیت عقل در مراحل بعدی رشد ممکن می‌سازند.

۴. عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی کودکان

بر اساس چارچوب نظری فیلسوفان مشائی، تربیت اخلاقی در اوان کودکی تحت تأثیر مجموعه پیچیده و درهم‌تنیده از عوامل قرار می‌گیرد که هر یک در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی سهمی اساسی ایفا می‌کنند. در این میان، خانواده به‌عنوان نخستین محیط اجتماعی ساز، نقشی محوری در القای ارزش‌ها و الگوهای رفتاری دارد. طبیعت ذاتی (یا وراثت) نیز به‌عنوان بستر زیستی - روانی، ظرفیت‌ها و استعداد‌های اولیه کودک را رقم می‌زند و مسیر رشد اخلاقی را هدایت می‌کند. شرایط رشدی محیطی - شامل عوامل اقتصادی، فرهنگی و فضای فیزیکی زندگی - زمینه‌ساز یا محدودکننده فرصت‌های تربیتی هستند. همچنین، میل‌های درونی کودک و آمادگی‌های شناختی و عاطفی او در هر مرحله از رشد، تعیین‌کننده پذیرش و درونی‌سازی آموزه‌های اخلاقی محسوب می‌شوند. علاوه بر این، حضور اطرافیان - از جمله مربیان آگاه، دوستان و همسالان، هم‌نشین‌ها و هم‌بازی‌ها - در تعاملات روزمره، نقشی تقویت‌کننده یا تضعیف‌کننده در شکل‌گیری رفتارهای اخلاقی ایفا می‌کند. در نهایت، عادات رفتاری که در این دوره تثبیت می‌یابند، پایه‌هایی مستحکم برای ساختار اخلاقی آینده فرد فراهم می‌آورند (طوسی، ۱۳۶۱، صص. ۳۶۴-۵۳۲؛ بهشتی و



همکاران، ۱۳۸۸، صص. ۵۲-۱۴۷؛ اعرافی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۲۸۳؛ سعید اسماعیل، ۱۳۹۰، ص. ۱۴۴؛ رفیعی، ۱۳۹۲، ص. ۱۷۶؛ داودی، ۱۳۹۴، صص. ۱۸۶-۱۸۷). این عوامل در نظام تفکر مشائی، نه به صورت جداگانه، بلکه در تعامل پویا و هم‌افزایی با یکدیگر، فرایند پرورش اخلاقی را شکل می‌دهند. لذا اندیشمندان مشائی فراهم آوردن محیط سالم و آرام برای رشد اخلاقی کودک را مورد توجه خاص قرار می‌دهند، چنانکه ابن‌سینا در کتاب قانون مراقبت شدید از اخلاق کودک را ضروری می‌داند و معتقد است باید مراقب بود او به ترس، خشم، اندوه و شب‌بیداری زیاد گرفتار نشود. برای این کار باید دید علایق کودک چیست و از چه چیزهایی بی‌زاری می‌جوید؛ فهم علایق کودکان در دو بُعد تربیتی کودک اثر مفید دارد؛ یک بُعد آن تأثیر در خلق و خوی کودک است و بُعد دیگر تأثیر مفید در رشد جسمی و بدنی او است. تأثیر جسمی نیز مؤثر در بُعد خلقی می‌باشد و موجب می‌شود کودک خوش خلق بار بیاید و با تعدیل اخلاق، سلامت روح و تن هر دو حاصل می‌شود (سعید اسماعیل، ۱۳۹۰، ص. ۱۴۴؛ ابن‌سینا، ۱۳۷۰، ص. ۱۵۷).

در همین راستا نکته مهمی که ابن‌سینا و خواجه نصیر در تربیت کودکان مورد توجه قرار داده‌اند، مسئله تأثیرپذیری از همسالان است. تأثیرپذیری از دوست، تابعی از آگاهی و اراده انسان است. هرچه اراده ضعیف‌تر و آگاهی کمتر باشد، تأثیرپذیری بیشتر و به عکس، هرچه اراده قوی‌تر و آگاهی بیشتر باشد، تأثیرپذیری ناآگاهانه کمتر خواهد بود. بر این اساس، هرچه سن تربیتی کمتر باشد، تأثیرپذیری او بیشتر است؛ چراکه در سن و سال پایین‌تر آگاهی کمتر و اراده ضعیف‌تر است. پس در سنین پایین‌تر باید مراقبت بیشتری صورت گیرد تا مرتبگی با افراد دارای تربیت صحیح معاشرت داشته باشد تا از آفات دوستان بد در امان بماند (داودی، ۱۳۹۴، ص. ۱۸۶). از نظر حکمای مشاء، عمل و رفتاری که در کودک تکرار شود، اعم از اعمال و رفتار نیک یا اعمال و رفتار بد، در درون او ملکه می‌شود و او را مستحق خیر یا شر می‌کند. کودکان در اثر مجالست با کسانی که به رفتاری شهره و به خلقی متصفند، با تقلید و تکرار رفتار آنان به آن خلق و رفتار می‌گریند، حتی اگر خودشان به خلق و رفتاری ضد آن خوی و رفتار متصف باشند؛ یعنی دوستان و معاشران به راحتی می‌توانند خوی و رفتار یکدیگر را حتی ناخواسته دگرگون سازند (رفیعی، ۱۳۹۲، ص. ۱۷۶؛ بهشتی، ۱۳۸۸، ص. ۱۴۵).

لذا در تربیت اخلاقی کودکان خانواده، عامل اصلی و بسیار مؤثری است، چنانکه خواجه طوسی گفته است، خانواده کلی است که از پدر و مادر و فرزندان تشکیل یافته است. این



اجزا پراکنده و ازهم‌گسیخته نیستند، بلکه نظامی برایشان حاکم است که آنان را با یکدیگر ربط داده و کثرت آن‌ها را به وحدت تبدیل می‌کند. هدف این نظام فراهم‌آوردن مقدمات و زمینه‌های لازم برای ادامه زندگی و آماده‌کردن عوامل و زمینه‌های ضروری برای دستیابی هریک از اعضا به کمال شایسته خویش است. از آنجاکه یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها و عوامل رشد و کمال هر انسان تعلیم و تربیت است، یکی از وظایف خانواده فراهم‌آوردن عوامل و زمینه‌های ضروری برای تعلیم و تربیت فرزندان است. والدین خود تا آنجا که می‌توانند باید شخصاً به این کار همت کنند و در مواردی که خود از عهده این کار برنمی‌آیند، خواه به دلیل نداشتن تخصص لازم یا به دلیل نداشتن وقت و فرصت کافی، باید زمینه تعلیم و تربیت وی را با فرستادن به مؤسسات آموزشی-تربیتی فراهم آورند. از آثار فیلسوفان مشاء چنین استفاده می‌شود که اموری از قبیل انتخاب نام نیکو، انتخاب دایه خوب در صورت نیاز، رسیدگی به تغذیه و بهداشت کودک، مراقبت و پرستاری از وی، آموزش آداب و رسوم صحیح، فراهم‌آوردن زمینه معاشرت با دوستان شایسته و تربیت‌شده باید در خانواده و از سوی والدین انجام شود؛ اما هنگامی که کودک به شش سالگی رسید، باید به مدرسه فرستاده شود تا آموزش‌های رسمی را در آنجا ببیند (داودی، ۱۳۹۴، صص. ۱۸۶-۱۸۷).

در نظام تربیتی فیلسوفان مشائی، طبیعت به عنوان یکی از عوامل بنیادین شکل‌دهنده فرایند پرورش اخلاقی کودک در دوران کودکی مورد تأکید قرار گرفته است. بر این اساس، هم‌آوایی با قانون‌مندی‌های طبیعی رشد و پیروی از سیر ذاتی شکل‌گیری استعدادهای انسانی، اصلی مسلم در رویکرد تربیتی این مکتب محسوب می‌شود. این مبانی نه تنها در اندیشه پیشینیان خواجه نصیر - از جمله ابن‌سینا - ریشه دارد، بلکه در آموزه‌های متریان مسلمان پس از او نیز جریان یافته است. با این حال، خواجه نصیرالدین طوسی با دقت بیشتری بر سیر تدریجی رشد قوای نفسانی تمرکز کرده و استدلال می‌کند که موفقیت تربیت کودک منوط به شناخت عمیق طبیعت ذاتی او و هم‌راستایی روش‌های تعلیم و تربیت با مراحل تکاملی قوای درونی‌اش است (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۱۴۷). این دیدگاه را خود طوسی با بیانی استعاری چنین بیان می‌کند:

” طبیعت همچون معلم و استاد است و صناعت همچون شاگرد و دانش‌آموز؛



و چون کمال هر موجود در تشبه به ذات خویشتن نهفته است، کمال صناعت نیز در همانندی و پیروی از طبیعت نمایان می‌گردد (طوسی، ۱۳۶۰، صص. ۱۴۹-۱۵۰).

این نگاه، تربیت را نه فرایندی القایی و خارجی، بلکه هم‌افزایی هوشمندانه با پتانسیل‌های ذاتی کودک تعریف می‌کند؛ به‌گونه‌ای که هر مرحله از رشد، زمینه‌ساز گذار به مرحله بالاتر در مسیر کمال‌یابی اخلاقی است.

به‌طورکلی می‌توان عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی کودکان در اوان کودکی را در به دو دسته تقسیم نمود. دسته اول، عوامل انسانی است که شامل خانواده به خصوص والدین و به‌ویژه مادر، دوستان و هم‌بازی‌های طفل و انسان‌هایی که کودک با آنان هم‌نشینی و معاشرت دارد می‌شود. دسته دوم، عوامل محیطی است که خود شامل دو نوع می‌شود: یک، محیط فیزیولوژی حاکم بر جسم کودک؛ دو، محیط فرهنگی-اجتماعی و تربیتی که کودک در آن رشد می‌کند. اگر بخواهیم با عنایت به دیدگاه‌های مرتبط به تربیت اخلاقی کودکان بر اساس رویکردهای آموزش اخلاق که شامل ۱- رویکرد مبتنی به عوامل بیرونی، ۲- رویکرد مبتنی به روانکاوی، ۳- رویکرد مبتنی به یادگیری اجتماعی، ۴- رویکرد مبتنی به اجتماع-فرهنگ، ۵- رویکرد مبتنی به سیستم‌های بوم‌شناختی، ۶- رویکرد مبتنی به رشد شناختی (موحدی، ۱۳۹۴، به نقل از برک، ۱۳۸۸؛ پیازه، ۱۳۷۹؛ شیخ‌رضایی، ۱۳۸۹) است، عوامل تربیت اخلاقی کودکان در این دوره را مورد بررسی قرار دهیم، می‌توان این‌طور برداشت نمود که اندیشمندان مشائی برای تربیت اخلاقی کودکان به همه شش رویکرد مطرح در مورد عوامل تربیت اخلاقی توجه داشته‌اند. لذا آن‌ها نگاه جامع‌تری به عوامل تربیت کودک در هفت سال اول داشته‌اند و به عوامل فرانسائی نیز در کنار سایر عوامل توجه ویژه دارند. البته در آثار بررسی شده این اندیشمندان شاهدهی برای عوامل فرانسائی همچون خداوند و فرشتگان و غیره پیدا نشد؛ اما با توجه به باور دینی این اندیشمندان، خداوند علت‌العلل همه عوامل و سایر عوامل فرانسائی هم جزو عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی کودکان هستند.

بر همین اساس، اندیشمندان مشائی وظایف عوامل انسانی (به خصوص والدین) درباره تربیت اخلاقی کودکان در این دوره را به دو مرحله تقسیم می‌کنند که عبارت است از: مرحله نخست، مرحله طفولیت یا مرحله شیرخواری است؛ در این مرحله برخی از مهم‌ترین وظایف عوامل انسانی عبارت‌اند از رعایت بهداشت و تغذیه کودک، انتخاب نام نیکو و شایسته برای



کودک و انتخاب دایه مناسب در صورت نیاز (رفیعی، ۱۳۹۲، صص. ۱۷۲-۱۷۳). مرحله دوم، دوران کودکی (۲-۷ سالگی) است؛ برخی از مهم‌ترین وظایف عوامل انسانی به خصوص والدین در این دوره شامل آسان‌سازی مراحل رشد، مراقبت شایسته، فراهم نمودن شرایط محیطی مطلوب و شایسته، تأدیب و آموزش اخلاقی کودک از طریق روش‌های کریمانه و محبت‌محور در کنار بازی و گردش، مراقبت بر هم‌نشینان و اطرافیان کودک و دور کردن کودک از هم‌نشینان ناشایست، آشنانمودن تدریجی آنان با وظایف دینی و... می‌شود (طوسی، ۱۳۶۹، صص. ۲۲۲-۲۲۳؛ سعید اسماعیل، ۱۳۹۰، ص. ۱۴؛ رفیعی، ۱۳۹۲، صص. ۱۷۲-۱۷۳؛ بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۱۵۰).

۵. محتوای تربیت اخلاقی در اوان کودکی

فهم تربیت اخلاقی در اوان کودکی بر اساس نظر اندیشمندان مشائی پس از تعیین اهداف و عوامل تربیتی نیازمند بررسی محتوا است. محتوا یکی از عمده‌ترین عناصری است که هدف‌های تربیت اخلاقی از طریق آن محقق می‌شود. در تهیه محتوا باید اصولی همچون علاقه، سودمندی، اعتبار، اهمیت و قابلیت یادگیری مورد توجه باشد (قاسم‌پور مقدم، ۱۳۹۳).

خواجه نصیر معتقد است در اوان کودکی باید مراقب بود که اول از همه طعام را در نظر کودک حقیر کنند و به طعام لذیذتر حریص نکنند و حتی وی را به خوردن نان تهی عادت دهند؛ شام زیاد نخورد چراکه کاهل می‌گردد؛ در میان طعام آب نخورد و او را به مجلس شراب‌خوارگان نبرد. از شنیدن سخن‌های زشت او را بازدارند و به زور او را نخواستارند و او را از جامه نرم برحذر دارند. تواضع کردن را به وی بیاموزند، او را به نطقی که نیکو باشد تشویق کنند و اگر حرف یا فعلی ناپسند داشت، صریح او را تنبیه نکنند، بلکه اگر مداومت بر انجام آن داشت وی را توبیخ کنند (طوسی، ۱۳۶۰، صص. ۲۲۴-۲۲۸). لذا در این دوره می‌توان آداب مرتبط به خواب، پوشش، خوردن و معاشرت را به کودکان آموخت. در همین راستا ابن‌سینا معتقد است در تربیت اخلاقی کودکان باید تفاوت‌های فردی آن‌ها مورد توجه قرار گیرد. همچنین معتقدند در تهیه محتوای تربیت باید به آمادگی کودکان برای تأدیب شدن یا گریزان بودن از این امر توجه شود (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۲۸۳؛ بهشتی و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۵۲). از منظر او با پایان یافتن دوران شیرخوارگی باید به تأدیب و پرورش اخلاقی کودک همت گمارد و فرصت نداد کودک به خوی و صفت ناپسند آلوده گردد. باید او را از بازی با کودکان بی‌ادب دور داشت و چون به سن آموزش رسید،



سنن و وظایف دینی را به او آموزش داد و در تربیت او بیش از پیش کوشید و نیکان را در حضور او ستود و وی را برای هر کار نیک ستایش کرد (رفیعی، ۱۳۹۲، ص. ۱۷). بوعلی در کتاب قانون مراقبت شدید از اخلاق کودک را ضروری می‌داند و معتقد است باید مراقب بود خشم، ترس، اندوه و شب‌بیداری کودک زیاد نشود؛ برای این کار باید دید علایق کودک چیست و از چه چیزهایی بی‌زاری می‌جوید (سعید اسماعیل، ۱۳۹۰، ص. ۱۴۴). بر اساس مطالب فوق و بررسی‌های انجام شده، برخی از مهم‌ترین نکاتی که در تعیین محتوای تربیت اخلاقی از منظر اندیشمندان مشائی برای کودکان در این دوره باید مورد توجه قرار گیرد عبارت است از: ۱- هم‌سویی محتوا با نیازها، مراحل رشد، طبیعت و مراحل تربیتی کودک در این دوره؛ ۲- توجه به تفاوت‌های فردی کودکان؛ ۳- فراهم نمودن جاذبه برای ایجاد آمادگی در کودکان؛ ۴- توجه به نمونه‌های عملی؛ ۵- توجه به علایق و گریزهای کودکان. در همین راستا بر اساس مطالب فوق، برخی از مهم‌ترین فضایی که در محتوای این دوره باید مورد توجه باشد تا به تدریج ملکه‌ی مرتبط به آن در کودک محقق شود عبارت است از قناعت، صبر، تواضع، عفت کلام و عفت شکم و برخی از مهم‌ترین رذایلی که باید این محتوا کودکان را در این دوره از آن دور کند عبارت است از پرخوری، تنبلی، راحت‌طلبی، خشم، ترس و هر نوع خوی و صفت ناپسند.

نتیجه‌گیری

هرچند اندیشمندان مشائی در مورد تربیت اخلاقی در اوان کودکی به طور مجزا مطلبی بیان ننموده بودند، با بررسی نظرات آنان در مورد تربیت کودک مشخص شد که آن‌ها توجه و تأکید زیادی بر اهمیت تربیت در دوران کودکی دارند و بر این باورند که رعایت دستورات دین اسلام از کودکی باعث می‌شود تا پایه‌های رفتاری و اخلاقی کودکان شکل بگیرد و تقویت شود و برای آینده آماده شوند تا بتوانند در پرتو حکمت و فکر صحیح راه سعادت را سپری کنند. لذا تأکید آن‌ها بر تربیت در این دوره به این خاطر است که معتقدند قدرت سازگاری کودک با محیط و اطرافیان خود در بزرگسالی مؤثر از عادات رفتاری و اخلاقی او در کودکی است. آن‌ها این دوره را از نظر سنی شامل زیرمرحله اول (طفولیت)، دوم (کودکی) و دو سال اول مرحله سوم (نشوونما) از مرحله اول یعنی مرحله رشد می‌دانند. آن‌ها از واژه تأدیب، که به معنای آموزش رفتارهای اخلاقی و ایجاد توانایی رفتار اخلاقی است، برای تربیت اخلاقی کودک در آثار خود استفاده نموده‌اند. تعریفی که با



عطف به نظرات این اندیشمندان برای تربیت اخلاقی در این دوره پیشنهاد شد عبارت است از: «فرایند زمینه‌سازی و آموزش تدریجی به منظور فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط لازم برای حرکت کودک در مسیر سعادت با حاکمیت عقل از راه آموزش رفتارهای اخلاقی، ایجاد توانایی رفتار اخلاقی و شکوفاساختن همه استعدادهای اخلاقی متناسب با ویژگی‌های کودک در این دوره».

اندیشمندان مشائی معتقدند از همان اوان کودکی، حتی قبل از تولد در دوره جنینی، باید تربیت اخلاقی را آغاز کرد؛ ابتدا با زمینه‌سازی‌های دوران جنینی، سپس از پایان دوره شیرخوارگی (طفولیت) در کنار بازی و گردش لازم است با روش‌های کریمانه و محبت‌محور امور اخلاقی به کودکان آموخته شود.

هدف غایی تربیت اخلاقی از نظر این اندیشمندان در اوان کودک همان هدف غایی تربیت یعنی سعادت است. اطاعت از پدر، مادر و معلم، احترام به آن‌ها، تقدم آموزش اخلاق، عادت به درستی و سختی، اصلاح آداب، سخن‌گویی، حرکت و سکون، خوردن و نوشیدن و رعایت حقوق والدین از جمله هدف‌های واسطی تربیت اخلاقی مستخرج از نظر این اندیشمندان برای اوان کودکی است.

عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی کودکان در این دوره را از منظر این اندیشمندان می‌توان در دو دسته تقسیم نمود. دسته اول عوامل انسانی است که شامل خانواده به خصوص والدین و به‌ویژه مادر، دوستان و هم‌بازی‌های طفل و انسان‌هایی که کودک با آنان هم‌نشینی و معاشرت دارد می‌شود. دسته دوم عوامل محیطی است که خود شامل دو نوع می‌شود: یک، محیط فیزیولوژی حاکم بر جسم کودک؛ دو، محیط فرهنگی-اجتماعی و تربیتی که کودک در آن رشد می‌کند.

برخی از مهم‌ترین فضایی که در محتوای این دوره مورد توجه اندیشمندان مشائی است عبارت از قناعت، صبر، تواضع، عفت کلام و عفت شکم است تا بدین وسیله به تدریج ملکه مرتبط به آن در کودک محقق شود و برخی از مهم‌ترین رذایلی که باید این محتوا کودکان را در این دوره از آن دور کند عبارت از پرخوری، تنبلی، راحت‌طلبی، خشم، ترس و هر نوع خوی و صفت ناپسند است.

مطالب این مقاله حاکی از آن است که در مکاتب اسلامی در راستای تحقق آموزه‌های دین اسلام توجه ویژه‌ای به تربیت اخلاقی از همان بدو تولد شده است، اما با عنایت به این مطلب که این اندیشمندان بحث جداگانه‌ای تحت این عنوان در آثار خود نداشته‌اند و این مطالب



از آثار آن‌ها برداشت شده است، ممکن است برخی مسائلی که آنان در تربیت اخلاقی کودکان مورد توجه قرار داده‌اند، در آثار آن‌ها مشهود نبوده باشد؛ لذا در حین قوت‌هایی که نظرات این اندیشمندان داشت، برخی نکته‌های ضعفی هم مشاهده شد؛ از جمله عدم توجه به عوامل فرانسائی در تربیت اخلاقی و عدم توجه به برخی فضیلت‌ها (همچون همدلی، شجاعت، احسان، مسئولیت‌پذیری و...) در این دوره است.

مکتب مشائی با وجود ماهیت فلسفی و عقل‌گرا بودن، زیرساخت‌های ارزشمندی برای تربیت اخلاقی کودکان در سنت اسلامی فراهم کرده است. برای تکمیل این دیدگاه و تدوین الگوی بومی-اسلامی تربیت اخلاقی کودک، پیشنهاد می‌شود: تحقیقات تطبیقی در آثار مشائیان با تمرکز بر جنبه‌های کاربردی تربیت اخلاقی گسترش یابد؛ دیدگاه ایشان با نظریات عرفای اخلاقی، محدثان و مترجمان معاصر تلفیق شود؛ آموزه‌های قرآن و روایات پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) در این حوزه به صورت نظام‌مند تحلیل گردد. این رویکرد تلفیقی می‌تواند راهگشای تدوین مدلی جامع، کاربردی‌پذیر و متناسب با بافت فرهنگی-دینی جامعه ایرانی باشد.

ملاحظات اخلاقی

حامی مالی

نویسنده مقاله هیچ‌گونه کمک مالی مشخصی از نهادهای مالی در بخش‌های دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش مقاله حاضر، کسی با نویسنده مشارکتی نداشته است و او نویسنده مسئول است و ۱۰۰ درصد پژوهش و نگارش بر عهده او بوده است.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

نویسنده برای ترجمه چکیده به زبان انگلیسی از هوش مصنوعی «GAPGPT» و برای برخی تحلیل‌ها از هوش مصنوعی «QWEN» استفاده کرده است. البته محتوای تولیدی بازبینی و ویرایش شد و مسئولیت کامل محتوای منتشرشده بر عهده نویسنده است.



تعارض منافع

نویسنده اعلام می‌کند که هیچ‌گونه تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسنده از جعل داده‌ها، تحریف، سرقت علمی و هرگونه سوءرفتار پژوهشی اجتناب ورزیده است و این موضوع را تأیید می‌کند.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

هیچ داده‌ای در دسترس نیست.



فهرست منابع

۱. ابن سینا، حسین بن عبدالله. (۱۴۰۴ق). الشفاء (الطبیعیات؛ الإلهیات) (با مقدمه ابراهیم مدکور). قم: مکتبه آیت الله مرعشی نجفی.
۲. ابن سینا، حسین بن عبدالله. (۱۳۷۹). رساله السیاسة (ترجمه مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی). تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۳. ابن سینا، حسین بن عبدالله. (۱۳۶۰). دانشنامه علائی: منطق و فلسفه اولی (تصحیح احمد خراسانی). تهران: کتابخانه فارابی.
۴. ابن سینا، حسین بن عبدالله. (۱۳۷۰). قانون در طب (ترجمه عبدالرحمن شرفکندی، مقابله و حواشی ابوالقاسم پاکدامن و محمدرضا غفاری، چاپ ششم). تهران: سروش.
۵. ابن سینا، حسین بن عبدالله. (بی تا). النجاة. بی جا: مکتبه المصطفوی.
۶. اخوت، احمد رضا. (۱۳۹۲). دوره‌های رشد تفکر اجتماعی: از تکلم تا بلوغ (ج ۲). تهران: انتشارات قرآن و اهل بیت.
۷. اخوت، احمد رضا. (۱۳۹۲). دوره‌های رشد تفکر اجتماعی: پیش از تولد تا آغاز تکلم (دوره ظهور ولایت و تأدیب) (ج ۱). تهران: انتشارات قرآن و اهل بیت نبوت (علیهم السلام).
۸. اسکندری، محمد. (۱۳۸۳). مقایسه اندیشه‌های اخلاقی و تربیتی ارسطو و خواجه نصیرالدین طوسی و چگونگی تحلیل مسائل جاری تعلیم و تربیت بر اساس یافته‌ها و کاربرد آن در آموزش و پرورش (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم، تهران.
۹. اعرافی، علیرضا، بهشتی، محمد، فقیهی، علی نقی، و ابوجعفری، مهدی. (۱۳۸۸). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی: اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: سمت.
۱۰. آذربایجانی، مسعود، و شجاعی، محمد صادق. (۱۳۹۳). روان‌شناسی در نهج البلاغه. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۱. برک، لورا. (۱۳۸۸). روان‌شناسی رشد (ترجمه یحیی سیدمحمدی، دوره ۲ جلدی). تهران: ارسباران.
۱۲. بناری، علی‌همت. (۱۳۷۹). بررسی اولویت‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه امام علی (ع) در نهج البلاغه. پژوهش‌های تربیت اسلامی، (۴)، ۵۳۹-۵۶۸.
۱۳. بهشتی، محمد، و همکاران. (۱۳۸۸). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (ج ۲، چاپ چهارم). تهران و قم: انتشارات سمت و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۴. بهشتی، محمد، و همکاران. (۱۳۸۸). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (ج ۱، چاپ سوم). تهران: انتشارات سمت.
۱۵. پیازه، ژان. (۱۳۷۹). قضاوت‌های اخلاقی کودکان (ترجمه محمدعلی امیری). تهران: نشر نی.
۱۶. دیاجی، سید محمد علی. (۱۳۹۴). نسبت ابن سینا و فلسفه مشاء. تاریخ فلسفه، ۶ (۳).



۱۷. داودی، محمد. (۱۳۹۴). *فلسفه تعلیم و تربیت مشاء (ج. ۱ و ۲)*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۸. رفیعی، بهروز. (۱۳۹۲). *مربیان بزرگ مسلمان*. قم و تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سمت.
۱۹. سعید اسماعیل، علی، و رضا، محمد جواد. (۱۳۹۰). *مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی* (ترجمه، نقد و اضافات از بهروز رفیعی). تهران: سمت.
۲۰. شیخ‌رضایی، حسین. (۱۳۸۹). *رشد اخلاقی کودک و ادبیات داستانی به همراه بررسی آثار داستانی جمشید خانیان از منظر رشد اخلاقی. تفکر و کودک*، (۱).
۲۱. شاهی، محمد. (۱۳۹۲). *تبیین تربیت اخلاقی از منظر ابن سینا (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه اصفهان، اصفهان.
۲۲. طوسی، نصیرالدین. (۱۳۶۱). *اخلاق محتشمی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۲۳. طوسی، نصیرالدین. (۱۳۶۰). *اخلاق ناصری*. تهران: خوارزمی.
۲۴. طوسی، نصیرالدین. (۱۳۶۹). *اخلاق ناصری (تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا مرادی)*. تهران: خوارزمی.
۲۵. عطاران، محمد. (۱۳۶۵). *نظریات علمای بزرگ مسلمان در باب تربیت کودک*. تربیت، ۲ (۱)، ۲۰-۲۳.
۲۶. فیست، جس، و فیست، گرگوری. (۱۳۸۴). *نظریه‌های شخصیت (ترجمه یحیی سیدمحمدی)*. تهران: انتشارات روان.
۲۷. قاسم‌پور مقدم، حسین. (۱۳۹۳). *محتوا، انتخاب و سازماندهی آن. دانشنامه ایرانی برنامه درسی*. قابل دسترس در: <http://www.daneshnamehicsa.ir>
۲۸. کاردان، علی محمد، اعرافی، علیرضا، پاک‌سرشت، محمدجعفر، حسینی، علی‌اکبر، و ایرانی، حسین. (۱۳۷۴). *درآمدی به تعلیم و تربیت اسلامی (۱): فلسفه تعلیم و تربیت (ج ۱، چاپ دوم)*. تهران: سمت.
۲۹. لیکونا، توماس. (۱۳۷۵). *چگونه فرزندان خوب تربیت کنیم (ترجمه مهدی قراچه‌داغی)*. تهران: نشر اوحدی.
۳۰. مسکویه، احمد بن محمد. (۱۳۷۱). *تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق (چاپ پنجم)*. قم: بیدار.
۳۱. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۸). *کلیات علوم اسلامی*. تهران: صدرا.
۳۲. موحدی پارسا، فاطمه؛ جاویدی، طاهره؛ شعبانی، بختیار؛ بناری، علی‌همت. (۱۳۹۸). *تربیت اخلاقی کودکان در دوره سیادت از منظر اندیشمندان مسلمان. تربیت اسلامی*، ش. ۲۸، صص. ۲۸-۷.
۳۳. موحدی پارسا، فاطمه. (۱۳۹۵). *تربیت اخلاقی کودکان سرور (رساله دکتری)*. دانشگاه فردوسی، مشهد.
۳۴. نصر، سید حسین. (۱۳۷۴). *سه مکتب بزرگ فلسفه اسلامی*. تهران: انتشارات دانشگاهی.



۳۵. نجاتی، محمد. (۱۳۸۵). **تاریخ فلسفه در اسلام**. تهران: سمت.
۳۶. نقیب‌زاده، عبدالحسین. (۱۳۷۱). **نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش**. تهران: انتشارات طهوری.
۳۷. نوروزی، رضا علی؛ و عاطفت دوست، حسین. (۱۳۹۰). تربیت اخلاقی؛ بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ. **معرفت اخلاقی**، ۲ (۶)، ۵۳-۶۸.



Resources

The Holy Qur'ān.

1. Aḥmadī, B. (2013a). *Dowreh-hā-ye roshd-e tafakkor-e ejtimāī: Qabl az tavalled tā āghāz-e takallem* (dowreh-ye zohūr-e velāyat wa tādīb) (Stages of social thinking development: Before birth to the beginning of speech – The period of the emergence of guardianship and discipline) (Vol. 1). Tehran: Qur'ān va Ahl-e Bayt Publications. [In Persian]
2. Aḥmadī, B. (2013b). *Dowreh-hā-ye rushd-e tafakkor-e ejtimāī: Az takallom tā bolūgh* (Stages of social thinking development: From speech to maturity) (Vol. 2). Tehran: Qur'ān va Ahl-e Bayt Publications. [In Persian]
3. Al-Ṭūsī, N. al-D. (1981). *Akhlāq-e nāṣerī* (Naṣīrean ethics). Tehran: Khwārazmī. [In Persian]
4. Al-Ṭūsī, N. al-D. (1982). *Akhlāq-e moḥtashamī* (Muḥtashamī ethics). Tehran: University of Tehran. [In Persian]
5. Al-Ṭūsī, N. al-D. (1990). *Akhlāq-e nāṣerī* (Naṣīrean ethics) (M. Mīnawī & A. Murādī, Eds.). Tehran: Khwārazmī. [In Persian]
6. A'rāfi, 'A., Beheshtī, M., Faqīhī, 'A., & Abū Ja'farī, M. (2009). *Darāmadī bar ta'līm wa tarbiyat-e eslāmī: Ahdāf-e tarbiyat az dīdgāh-e eslām* (An introduction to Islamic education: Educational goals from the Islamic perspective). Tehran: SAMT. [In Persian]
7. Aṭṭārān, M. (1986). Nazariyāt-e 'ulamā-ye bozorg-e mosalmān dar bāb-e tarbiyat-e kūdak (Theories of great Muslim scholars on child education). *Tarbiyat*, 2(1), 20–23. [In Persian]
8. Āzarbāyjānī, M., & Shujā'ī, M. Ṣ. (2014). *Ravān-shenāsī dar Nahj al-balāghah* (Psychology in Nahj al-balāghah). Qom: Research Institute of Ḥawzah and University. [In Persian]
9. Bark, L. (2009). *Ravān-shenāsī-ye roshd* (Developmental psychology) (Y. Sayyid Muḥammadī, Trans., 2 vols.). Tehran: Arasbarān. (Original work published 2004). [In Persian]
10. Beheshtī, M. (2009a). *Ārā-ye dāneshmandān-e mosalmān dar ta'līm wa tarbiyat wa mabānī-ye ān* (Views of Muslim scholars on education and its foundations) (Vol. 1, 3rd ed.). Tehran: SAMT. [In Persian]
11. Beheshtī, M. (2009b). *Ārā-ye dāneshmandān-e mosalmān dar ta'līm wa tarbiyat wa mabānī-ye ān* (Vol. 2, 4th ed.). Tehran & Qom: SAMT & Research Institute of Ḥawzah and University. [In Persian]
12. Būnārī, 'A. (2000). Barrasī-ye Owlaviyyat-hā-ye tarbiyat-e akhlāqī az dīdgāh-e Imām 'Alī ('a) dar Nahj al-balāghah (Investigating the priorities of moral education from the perspective



- of Imam 'Alī (AS) in Nahj al-balāghah). *Pazhūhesh-hā-ye Tarbiyat-e Eslāmī*, 4, 539–568. [In Persian]
13. Dāvūdī, M. (2015). *Falsafeh-ye ta'lim wa tarbiyat-e mashshā'* (Peripatetic philosophy of education) (Vols. 1–2). Qom: Research Institute of Hawzah and University. [In Persian]
14. Dībāchī, S. M. 'A. (2015). Nesbat-e Ibn Sīnā wa falsafeh-ye mashshā' (The relationship between Avicenna and Peripatetic philosophy). *Tārīkh-e Falsafeh*, 6(3), 11-32. [In Persian]
15. Eskandarī, M. (2004). *Muqāyeseh-ye andīshah-hā-ye akhlāqī wa tarbiyatī-ye Arastū wa Khwājah Naṣīr al-Dīn Tūsī wa chegūnegī-ye tahlīl-e masā'el-e jāri-ye ta'lim wa tarbiyat bar asās-e yāfteh-hā wa kārbord-e ān dar āmuzesh wa parvareh* (Comparison of Aristotle's and Khwājah Naṣīr al-Dīn Tūsī's moral and educational thoughts and analysis of current educational issues based on findings and its application in education) (Master's thesis). Teacher Training University, Tehran, Iran. [In Persian]
16. Fist, J., & Fist, G. (2005). *Naẓariyyeh-hā-ye shakhsīyat* (Theories of personality) (Y. Sayyid Muḥammadī, Trans.). Tehran: Ravān Publications. (Original work published 2002). [In Persian]
17. Ghasempūr Moghaddam, Ḥ. (2014). *Muḥtavā, entekhāb wa sāmān-dahī-ye ān* (Content, selection and organization). Dāneshnāmeḥ-ye Īrānī-ye Barnāmah-ye Darsī. Retrieved from <http://www.daneshnamehicsa.ir>. [In Persian]
18. Ibn Sīnā (Avicenna), Ḥ. ibn 'A. (1981). *Dāneshnāmeḥ-ye 'alā'ī: Manteq wa falsafeh-ye ulū* ('Alā'ī encyclopedia: Logic and first philosophy) (A. Khorāsānī, Ed.). Tehran: Farābī Library. [In Persian]
19. Ibn Sīnā (Avicenna), Ḥ. ibn 'A. (1984). *Al-Shifā'* (The healing) (I. Madkūr, Introd.). Qom: Maktabat Āyat Allāh al-Mar'ashī al-Najafī. [In Arabic]
20. Ibn Sīnā (Avicenna), Ḥ. ibn 'A. (1991). *Qānūn dar ṭibb* (The canon of medicine) (A. Sharafkandī, Trans.; A. Pākdāmān & M. Ghaffārī, Collators & Annotators, 6th ed.). Tehran: Surūsh. (Original work published 1370 AH). [In Persian]
21. Ibn Sīnā (Avicenna), Ḥ. ibn 'A. (2001). *Resālah-ye siyāsāt* (Treatise on politics) (Trans. by Islamic Consultative Assembly Research Center). Tehran: Islamic Consultative Assembly Research Center. (Original work published 1379 AH). [In Persian]
22. Ibn Sīnā (Avicenna), Ḥ. ibn 'A. (n.d.). *Al-Najāt* (Deliverance). al-Muṣṭafawī Library. [In Arabic]
23. Kārdān, 'A. M., A'rāfī, 'A., Pakseresht, M. J., Ḥusaynī, 'A. A., & Īrānī, Ḥ. (1995). *Darāmādī*



- ba ta'lim wa tarbiyat-e eslāmī (1): Falsafeh-ye ta'lim wa tarbiyat*** (An introduction to Islamic education (1): Philosophy of education) (Vol. 1, 2nd ed.). Tehran: SAMT. [In Persian]
24. Lickona, T. (1996). ***Cheghūneh farzandān-e khūb tarbiyat konīm*** (How to raise good children) (M. Qarāchahdāghī, Trans.). Tehran: Owḥadī. (Original work published 1983). [In Persian]
25. Miskawayh, A. ibn M. (1992). ***Tahdhīb al-akhlāq wa taṭhīr al-a'rāq*** (Cultivation of morals and purification of lineages) (5th ed.). Qom: Bīdār. [In Arabic]
26. Muṭahharī, M. (2009). ***Kulliyāt-e 'ulūm-e eslāmī*** (The essentials of Islamic sciences). Tehran: Ṣadrā. [In Persian]
27. Muvahḥedī-Parsā, F. (2016). *Tarbiyat-e akhlāqī-ye kūdakān-e sarvar* (Moral education of noble children) (Doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. [In Persian]
28. Muvahḥedī-Parsā, F., Jāvīdī, T., Shabānī, B., & Bunārī, 'A. (2019). *Tarbiyat-e akhlāqī-ye kūdakān dar dowreh-ye siyādat az manzar-e andīshmandān-e mosalmān* (Moral education of children in the period of mastery from the perspective of Muslim thinkers). ***Tarbiyat-e Eslāmī***, 28, 7–28. [In Persian]
29. Naqībzādeh, 'A. (1992). ***Nigāhī beh falsafeh-ye āmuzesh wa parvareh*** (A look at the philosophy of education). Tehran: Ṭahūrī. [In Persian]
30. Nasr, S. H. (1995). ***Seh maktab-e bozorg-e falsafeh-ye eslāmī*** (Three major schools of Islamic philosophy). Tehran: University Publications. [In Persian]
31. Neajāti, M. (2006). ***Tārīkh-e falsafeh dar eslām*** (History of philosophy in Islam). Tehran: SAMT. [In Persian]
32. Nowrūzī, R., & 'Aṭafatdūst, Ḥ. (2011). *Tarbiyat-e akhlāqī; barrasī-ye taṭbīqī-ye dīdgāh-e Khwājah Naṣīr al-Dīn Ṭūsī wa Kohlberg* (Moral education: A comparative study of the views of Khwājah Naṣīr al-Dīn Ṭūsī and Kohlberg). ***Ma'refat-e Akhlāqī***, 2(6), 53–68. [In Persian]
33. Piaget, J. (2000). ***Qazāvat-hā-ye akhlāqī-ye kūdakān*** (The moral judgment of the child) (M. A. Amīrī, Trans.). Tehran: Ney. (Original work published 1932). [In Persian]
34. Rafīī, B. (2013). ***Morabbiyān-e bozorg-e mosalmān*** (Great Muslim educators). Qom & Tehran: Research Institute of Ḥawzah and University & SAMT. [In Persian]
35. Sa'īd-Isfahānī, 'A., & Reḡdā, M. J. (2011). ***Maktab-hā wa gerāyesh-hā-ye tarbiyatī dar tamaddon-e eslāmī*** (Educational schools and tendencies in Islamic civilization) (B. Rafīī, Trans., Critical ed. & additions). Tehran: SAMT. (Original work published 2005). [In Persian]



36. Shāhī, M. (2013). *Tabyān-e tarbiyat-e akhlāqī az manẓar-e Ibn Sīnā* (Explaining moral education from Avicenna's perspective) (Master's thesis). University of Isfahan, Isfahan, Iran. [In Persian]
37. Shaykhrizā'ī, Ḥ. (2010). Roshd-e akhlāqī-ye kūdak wa adabiyāt-e dāstānī hamrāh bā barrasī-ye āthār-e dāstānī-ye Jamshīd Khāniyān az manẓar-e roshd-e akhlāqī (Child's moral development and fiction literature along with an analysis of Jamshīd Khāniyān's fictional works from the perspective of moral development). *Tafakkor wa Kūdak*, 1(1), 37-67. [In Persian]