Journal of Islamic Mysticism
Print ISSN: 2538-5135 Online ISSN:2980-8421
erfanmag.ir

Psychological and Educational Barriers in Rewriting and Recreating Mystical Anecdotes for Children (With Emphasis on Piaget's and Bandura's Theories)

Shirin Azhdari[1] | Seyyed Mohsen Hoseini MoaKhar[2]✉ | Somayeh Keshavarz[3]

1. Phd graduate, Department of Persian language and litreture, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran/ E-mail: ShAzhdari5@gmail.com
2. Corresponding Author, , Associate Professor Department of Persian language and litreture, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran/ E-mail: s.m.hosseini@hum.ikiu.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Social sciences, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran/ E-mail: s.Keshavarz@soc.ikiu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 13 July 2024
Accepted 20 August 2024
Published online 11 February 2026

Keywords:
Mystical Anecdotes; Children; Rewriting; Piaget; Bandura.

ABSTRACT

Mystical anecdotes are among the most practical resources for developing and flourishing spirituality, human interactions, and behavioral character in children. Although engaging with these anecdotes responds to children's fundamental and meaning-seeking questions both directly and indirectly, naturally not all of them have the capability to be rewritten and recreated for child audiences. The aim of this research is to examine the psychological and educational barriers in selecting mystical anecdotes for children, relying on Piaget's cognitive development theory and Bandura's social-cognitive learning theory. This research, which examines mystical anecdotes from this perspective using a descriptive-analytical method, demonstrates that a large portion of such anecdotes, due to the presence of psychological, linguistic, educational, intellectual-content barriers and complex narrative structures, have not found the capability to be rewritten and recreated for children. Due to linguistic complexities and distance from age requirements and the cognitive-social development of children, they cannot play a role in strengthening children's spiritual intelligence. The study identifies specific barriers that make certain mystical anecdotes unsuitable for children aged 7-11 years, who are in Piaget's concrete operational stage. These barriers include ecstatic utterances, difficult mystical terminology, paradoxical expressions, symbolic narratives, and content promoting antisocial behaviors or depicting supernatural events that conflict with children's concrete thinking patterns.

Cite this article: Azhdari, Shirin, Hoseini MoaKhar, Seyyed Mohsen, Keshavarz, Somayye (2026). Psychological and Educational Barriers in Rewriting and Recreating Mystical Anecdotes for Children (With Emphasis on Piaget's and Bandura's Theories). *Journal of Islamic Mysticism*, 17 (1), 23-45. DOI: http//doi.org/10.66224/erfan.17.1.23

© The Author(s).
Publisher: Scientific Association of Islamic Mysticism of Iran.
DOI: http//doi.org/10.22034.17.1.6

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]
[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

Extended Abstract

Introduction

Mystical anecdotes are among the best sources for the attractive reflection of mystical concepts that can be used to answer children's meaning-seeking questions. Storytelling, which is abundantly observed in mystical texts, is one of the methods of spreading the thoughts of mystics that indirectly influences the guidance and upbringing of generations, especially children. Although engaging in spiritual journeying to find mental, cognitive whys and inclination toward human spiritual matters is more common in adulthood and even middle age, because human infants enter the realm of existence with pure nature and spiritual disposition, a type of spiritual journeying and seeking can be expected in childhood as well.

It seems possible to benefit from the capabilities of mystical texts in developing and nurturing children's innate and spiritual inclinations, as the concepts of these texts can be a rich source for responding to children's mental whys and existential questions. Although writing mystical anecdotes ensures the growth and transcendence of spirituality in children, the complex and abstract nature of some anecdotes' concepts makes their transfer to child audiences, especially children in the age range of this research (seven to eleven years), who are passing through the concrete operational stage (the third stage of Piaget's cognitive development) and the period of logical thinking, difficult and perhaps impossible.

The main research questions are: Which categories of mystical anecdotes can in no way be used for rewriting or recreating children's stories? And why? This research focuses on children aged 7-11 years, which corresponds to the concrete operational stage of Piaget's cognitive development theory.

Research Findings

The research demonstrates that barriers to using mystical anecdotes for children can be classified into four main categories:

1. Linguistic-Cognitive Barriers: This category includes difficulties in explaining ecstatic utterances (shaṯḥiyyāt), difficulties in explaining mystical terms and expressions, and difficulties in justifying paradoxical statements. Ecstatic utterances, which arise from mystical experiences, are a type of apparent contradiction that conflicts with the outward appearance of religious law. Children in the concrete operational stage deal directly with concrete objects and cannot connect with verbal hypotheses. According to Bandura's theory as well, no points indicating social-cognitive learning are found in anecdote-filled ecstatic utterances.

2. Complex Narrative Structures: Symbolic and allegorical mystical anecdotes, due to their lack of correspondence with concrete realities and sensory experiences, will have no effect on attracting reality-oriented children in the concrete operational stage. One of the prominent characteristics of this period is the opposition between concrete matters and abstract phenomena.

3. Educational Barriers: These include content promoting exhausting asceticism, isolation-seeking, antisocial behaviors, self-harm or harm to others, death-glorification, and anti-rationalism. These

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

barriers refer to matters that only make sense in the culture of mystics' lives, and writing them fundamentally contradicts the ethical-educational principles for children and promotes any kind of bad learning, inducing a spirit of despair and hopelessness, pessimism, and avoidance of normal human life in society.

4. Intellectual-Cognitive Barriers: Understanding the difference between the childhood world of mystics and today's children, and the difficulty of explaining miracles (karāmāt), are among the most prominent intellectual-cognitive barriers for children in concrete operations. Some mystical anecdotes that are considered superstitions in society cannot attract the attention of logical and concrete-oriented children in this stage. According to Bandura's view, none of the miracle-centered mystical anecdotes will have a constructive effect on children's social-cognitive learning.

The research provides detailed examples from classical mystical texts demonstrating each category of barrier, showing how specific anecdotes conflict with children's cognitive developmental stage and learning patterns.

Conclusion

The findings of this research, conducted with the aim of identifying barriers to rewriting and recreating mystical anecdotes for children, indicate that although using mystical anecdotes is one of the most practical resources for strengthening the foundation and spiritual intelligence of children, due to some linguistic, educational, and psychological barriers, they are not suitable for children's writings.

The research demonstrates that while mystical anecdotes contain valuable spiritual content, their presentation must be carefully adapted to match children's cognitive development stage. For children aged 7-11 years in the concrete operational stage, anecdotes containing abstract concepts, paradoxical statements, symbolic narratives, or content promoting behaviors inconsistent with healthy child development should be avoided.

The study emphasizes that selecting appropriate mystical anecdotes for children requires understanding both the content of the anecdotes and the psychological and cognitive capacities of the target age group. Writers and educators must filter mystical content through the lens of developmental psychology to ensure that spiritual education strengthens rather than confuses children's moral and spiritual growth.

This research can serve as a preliminary guide for finding positive models for using mystical stories with the aim of strengthening spiritual intelligence in children, ensuring that the rich heritage of mystical literature is presented in developmentally appropriate ways that truly benefit young readers.

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23] [Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

پژوهشنامه عرفان
شاپای چاپی: ۵۱۳۵-۲۵۳۸ شاپای الکترونیکی: ۸۴۲۱-۲۹۸۰
erfanmag.ir
انجمن علمی عرفان اسلامی ایران
Scientific Association of Islamic Mysticism of Iran

موانع روانشناختی و تربیتی در بازنویسی و بازآفرینی حکایت‌های عرفانی برای کودکان

(با تأکید بر نظریه‌های *پیاژه* و *بندورا*)

شیرین اژدری[۱] | سید محسن حسینی مؤخر[۲]✉ | سمیه کشاورز[۳]

۱. دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)، قزوین، ایران. رایانامه: ShAzhdari5@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)، قزوین، ایران. رایانامه: s.m.hosseini@hum.ikiu.ac.ir

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)، قزوین ایران. رایانامه: s.Keshavarz@soc.ikiu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۵
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۲۱

کلیدواژه‌ها:
حکایت‌های عرفانی، کودکان، بازنویسی، پیاژه، بندورا.

چکیده

حکایت‌های عرفانی یکی از کاربردی‌ترین منابع برای رشد و شکوفایی معنویت، تعاملات انسانی و منش رفتاری در کودکان به حساب می‌آید. اگرچه پرداختن به این حکایت‌ها به پرسش‌های بنیادین و معناجویانه کودکان به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم پاسخ می‌دهد، اما طبعاً همه آن‌ها قابلیت بازنویسی و بازآفرینی برای مخاطب کودک را ندارند. هدف پژوهش حاضر بررسی موانع روانشناختی و تربیتی در گزینش حکایت‌های عرفانی برای کودکان با تکیه بر نظریه رشد شناختی پیاژه و نظریه یادگیری شناختی–اجتماعی بندورا است. این پژوهش که به روش توصیفی–تحلیلی به بررسی حکایت‌های عرفانی از این منظر پرداخته، نشان می‌دهد بخش زیادی از این گونه حکایت‌ها به دلیل وجود موانع روان‌شناختی، زبانی، تربیتی، فکری–محتوایی و ساختار پیچیده روایی، قابلیت بازنویسی و بازآفرینی برای کودکان را نیافته، و به دلیل پیچیدگی‌های زبانی و دوری از اقتضائات سنی و رشد شناختی–اجتماعی کودک، نمی‌توانند در تقویت هوش معنوی او نقشی ایفا کنند.

استناد: اژدری، شیرین، حسینی مؤخر، سید محسن، و کشاورز، سمیه (۱۴۰۴). موانع روانشناختی و تربیتی در بازنویسی و بازآفرینی حکایت‌های عرفانی برای کودکان(با تأکید بر نظریه‌های پیاژه و بندورا). *پژوهشنامه عرفان*، ۱۷ (۱)، ۴۵-۲۳.
DOI: http//doi.org/10.66224/erfan.17.1.23
ناشر: انجمن علمی عرفان اسلامی ایران.
© نویسندگان.

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]
[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23] [Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

۱. مقدمه

حکایات عرفانی از بهترین منابع برای بازتاب پرکشش مفاهیم عرفانی هستند که می‌توان از ظرفیت و قابلیت‌های آن‌ها برای پاسخ‌دهی به پرسش‌های معناجویانه کودکان استفاده کرد. حکایت‌پردازی، که به وفور در متون عرفانی مشاهده می‌شود، یکی از شیوه‌های گسترش اندیشه‌های عارفان است، که به طور غیرمستقیم در ارشاد و تربیت نسل‌ها، به ویژه کودکان، اثرگذار است. اگرچه پرداختن به سیروسلوک برای یافتن چراهای ذهنی، شناختی و میل به امور معنوی بشر، بیشتر در دوران بزرگ‌سالی و حتی میان‌سالی متداول است؛ به واسطه اینکه نوزاد انسان با فطرتی پاک و روحیه‌ای معنوی پا به عرصه وجود می‌گذارد، در دوران کودکی نیز می‌توان نوعی از سیروسلوک و جستجوگری معنوی را انتظار داشت. «کودکان ذاتاً به موضوعات معنوی و هستی‌گرایانه تمایل دارند و اغلب در جست‌وجوی موضوعات وجودی‌اند.» (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۴۳)

به نظر می‌رسد بتوان از قابلیت‌های متون عرفانی در رشد و پرورش گرایش‌های فطری و معنوی کودکان بهره برد، زیرا مفاهیم این متون می‌تواند منبعی غنی برای پاسخ‌گویی به چراهای ذهنی و سؤالات هستی‌شناسانهٔ کودکان باشد. اگرچه نگارش حکایت‌های عرفانی متضمن رشد و تعالی معنویت در کودکان است، اما پیچیده و انتزاعی بودن مفاهیم برخی حکایت‌ها، انتقال آن‌ها را به مخاطب کودک، به‌ویژه کودکان ردهٔ سنّی این پژوهش(هفت الی یازده سال)، که مرحلهٔ عملیات عینی(سومین مرحله از رشد شناختی پیاژه) و دورهٔ تفکر منطقی را پشت سر می‌گذارند، دشوار و چه‌بسا غیرممکن می‌سازد. لذا اتّخاذ اسلوب‌ها و روش‌هایی که بتوان این‌گونه موانع را تشخیص داد و آن‌ها را از دایرهٔ نگارش‌های کودکانه خارج ساخت، ضروری می‌نماید. گزینش معیارها و ملاک‌هایی برای حذف برخی حکایت‌های نامناسب عرفانی برای کودکان، مقدمه‌ای است برای به‌کارگیری حکایت‌های عرفانی کارآمد برای تقویت هوش معنوی کودکان در این مرحله از رشد شناختی.

بدین ترتیب، سؤالات اصلی پژوهش عبارتند از: کدام دسته از حکایت‌های عرفانی، به هیچ روی نمی‌توانند برای بازنویسی یا بازآفرینی داستان‌های کودکان مورد استفاده قرار گیرند؟ و چرا؟

پژوهش حاضر به تحلیل کاربردی برخی حکایت‌های منتخب عرفانی پرداخته است و به روش توصیفی–تحلیلی و با هدف بررسی موانع به‌کارگیری حکایت‌های عرفانی برای کودکان انجام شده است. رویکردهای مدّنظر پژوهش حاضر، نظریهٔ رشد شناختی پیاژه (۱۹۸۰–۱۸۹۶) و نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی بندورا (۲۰۲۱–۱۹۲۵) است. محدودهٔ سنّی کودکان در این تحقیق ۱۱–۷ سالگی را شامل می‌شود. این دورهٔ سنّی با مرحلهٔ تفکر عینی، سومین مرحله از رشد شناختی پیاژه (که شامل: حسی–حرکتی، پیش‌عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری است) مطابقت دارد. تعیین مؤلفه‌هایی برای شناخت حکایات عرفانی نامناسب برای کودکان از یافته‌های این پژوهش است.

۲. پیشینه پژوهش

اغلب تحقیقات در حوزهٔ اندیشهٔ کودکان در کشور ما ذیل ادبیات دینی صورت گرفته است. بازنویسی آثار عرفانی کودکان نیز معمولاً با همان معیارهای مخاطب بزرگسال انجام می‌گیرد. پژوهش‌های انجام شده در زمینهٔ حکایت‌های عرفانی و ارتباط آن با کودکی، عمدتاً شامل مقالات توصیفی است که به گزینش حکایت‌های عرفانی برای کودک، بدون درنظر گرفتن رشد شناختی و محدودهٔ سنّی او به نگارش درآمده است.

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

کریمی(۱۳۷۶) در مقالهٔ «تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به کودکی»، ریشهٔ عظمت، معرفت و خلاقیت‌های بزرگسالی را در دوران کودکی می‌داند. وی با استفاده از نظریه روان‌شناختی *هاینز ورنر*، هوش شهودی را که مختص شاعران و عارفان است، مطرح می‌کند و بر مبنای آن به تحلیل و تبیین ویژگی‌های تفکر دورهٔ کودکی می‌پردازد. ویدا احمدی(۱۳۸۲) در پژوهش «تحلیل عرفانی داستان هانسل و گرتل برادران گریم»، به کشف اعماق نمادینِ به ظاهر کودکانه، اما شگفت‌انگیز و حکمت‌آمیز داستان‌های *هانسل* و *گرتل*، از مجموعه داستان‌های برادران گریم، و پیوند میان آن با آموزه‌های قرآن کریم و عرفان *جلال‌الدین رومی* پرداخته است. سرامی(۱۳۸۵)، مقاله «کودکان عارفان راستین» را با هدف مقایسه کودکان با عارفانی چون *عطار* و *مولانا* به نگارش درآورده است. در این پژوهش، کودکان به حقیقت عارف معرفی شده‌اند. از طرفی، عارفان بزرگ نیز کسانی هستند که بتوانند به روزگار کودکی خود رجعت کنند. عارفی و شعبان‌زاده(۱۳۹۳) در پژوهش «دگرگونی درون‌مایهٔ قصه‌های عرفانی در بازنویسی‌های آذریزدی»، به بررسی دگرگونی‌های درون‌مایهٔ عرفانی در بازنویسی *آذریزدی* از قصه‌های *مثنوی* و *عطار* پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که میان قصه‌های عرفانی و بازنویسی‌های *آذریزدی* با مآخذ اصلی آن‌ها تفاوت زیادی صورت گرفته است. *آذریزدی* برخی عقاید عرفانی را تغییر داده و به بازآفرینی قصه‌ها با هدف انتقال درون‌مایه اخلاقی آنها و آشنا ساختن مخاطبان با گنجینه ارزشمند ادب فارسی پرداخته است. قیومی و جلائی‌فر(۱۳۹۶) در مقالهٔ «ظرفیت بازنویسی متون عرفانی به‌منظور رشد معنوی کودکان با توجه به نظریهٔ آگاهی ارتباطی»، با استفاده از تئوری آگاهی ارتباطی *ربکا نای*، ظرفیت بازنویسی مجموعه‌ای از حکایت‌های عرفانی *بایزید* در *تذکرةالاولیاء* به‌منظور بازنویسی کودکانه برای رشد معنوی کودکان را مورد مطالعه قرار داده‌اند. نزدیک‌ترین تحقیق به پژوهش حاضر، مقاله‌ای است از شانه و نزهت(۱۴۰۰) با عنوان «تحلیل داستان‌های کودکانه با درون‌مایهٔ عرفانی». در این پژوهش، نگارندگان تعریفی با پنج مؤلفه برای ادبیات عرفانی کودک در نظر گرفته‌اند. ایشان سه اثر داستانی را از نظر اهمیت تخیل فلسفی در داستان‌های کودکانه مورد بررسی قرار داده و با مؤلفه‌های ارائه شده، تحلیل کرده و تطبیق داده‌اند. تفاوت عمده کار ایشان با پژوهش حاضر در این است که آنها بر مفاهیم عرفانی در داستان‌های امروزی تأکید کرده‌اند، اما در این پژوهش، مؤلفه‌های تعیین‌شده، به منظور تشخیص موانع روانشناختی و تربیتی حکایت‌های عرفانی در متون گذشته انجام می‌شود.

وجه تمایز پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌های مرتبط در این است که معیارهای تعیین شده برای انتخاب و گزینش داستان‌ها از دو منظر سلبی و ایجابی صورت می‌پذیرد. محدودهٔ سنّی کودکان و مرحلهٔ رشد شناختی آنان کاملاً مشخص و مؤلفه‌هایی برای کنار گذاشتن برخی حکایت‌های غیرکاربردی و نامناسب برای کودکان مورد بحث پژوهش، تعیین گردیده است.

۳. مبانی نظری

۳–۱. نسبت کودکی با عرفان

کودکان با ویژگی‌هایی چون سادگی، بی‌آلایشی، بی‌غلّ و غش بودن، آسان‌گیری امور، پرهیز از پیچیدگی‌ها، شعف و شادابی، احساس تغییر مستمر و... شناخته می‌شوند. این ویژگی‌ها، به انضمام نداشتن تعلّق قلبی به دنیا، آنان را مستعدّ ادراک عرفانی و هم‌ردیف عارفان قرار می‌دهد. «کودکان نه عارفان کوچک، که عارفان بزرگ‌اند که نه‌تنها عارفانه می‌اندیشند و عارفانه به جهان درمی‌نگرند، که عارفانه می‌زیند.»(سرامی، ۱۳۸۵: ۲۱۴) از طرفی، عارفان نیز کوشیده‌اند با بازگشت به دوران کودکی و بهره‌گیری از ویژگی‌های خوب این دوران چون معصومیّت، سادگی، تخیّل، حیرت و...، تجربه‌های معنوی‌شان را تقویت کنند. عارف تلاش می‌کند «با حفظ دستاوردهای بزرگ‌سالی، با بازگشت به فطرت پاک و معصوم و راه‌یافتهٔ کودکی، از تعلّقات و دلبستگی دوران بزرگ‌سالی بکاهد»(رضی و جلاله‌وند الکامی، ۱۳۹۲: ۷۱) شاید *مولانا* را بتوان از نخستین کسانی دانست که قائل به نوعی کودکی در بینش عارفان است. او در *فیه‌مافیه* آورده است: «حق‌تعالی صباوت بخشد پیران را از فضل خویش که صبیان از آن خبر

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]
[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

ندارند زیرا صباوت بدان سبب تازگی می‌آرد و برمی‌جهاند و می‌خنداند و آرزوی بازی می‌دهد که جهان را نومی‌بیند.»(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۲۰)

کودکان با برخورداری از فطرتی پاک و سرشتی خداجو، همواره با سؤالاتی معناجویانه مواجه می‌شوند که پاسخ آن را می‌توان در مفاهیم تعبیه شده در حکایت‌های عرفانی یافت. اما آن‌چه مسلّم است، اغلب حکایت‌های عرفانی شامل مفاهیم انتزاعی‌اند و این در حالی است که اندیشه و مبنای توصیف کودکان، به‌ویژه کودکان مرحلهٔ عملیات عینی، بیشتر تمایل به درک محسوسات دارد. زیرا عینی بودن تفکر سبب می‌شود که کودکان با مسائلی که رویکردی انتزاعی دارد و در دنیای واقعی قابل مشاهده نیست، نتوانند ارتباط برقرار کنند.(برگ، ۱۳۸۳، ج۱: ۴۱۰)

تقابل انتزاعی بودن مفاهیم عرفانی با ادراک حسّی کودکان را نمی‌توان به منزلهٔ انکار کلی ویژگی‌های عرفانی در فطرت کودکان و کنار گذاشتن گنجینهٔ غنی متون عرفانی دانست.(شانه و نزهت، ۱۴۰۰: ۶۱) لذا پرداختن به امور معنوی از طریق به‌کارگیری حکایت‌های عرفانی می‌تواند یکی از ملزومات جوامع معاصر برای کودکانی باشد که صرف پرداختن به آموزش بدون پرورش معنوی، غباری بر ساحت عرفانی و فطرت حقیقت‌جوی‌شان انداخته است.

۲-۳. پیوند عرفان و روان‌شناسی

از نظر لغوی، روان‌شناسی[۱] از «دو واژه یونانی، یعنی Psyche به معنای روح یا ذهن و Logose به معنای شناخت و معرفت تشکیل شده که معادل معرفت نفس نیز می‌باشد. عرفان نیز از ریشهٔ عَرَفَ به معنی شناختن و معرفت است.»(افراسیاب‌پور، ۱۳۹۰: ۱۲) به عبارتی، عرفان، ذاتیِ نوع بشر با رویکردی درون‌گرایانه است. هدف اصلی مبانی روان‌شناسی و مفاهیم عرفانی، شناخت انسان و دستیابی‌اش به وحدت درونی است.

پیوند گسست‌ناپذیر روان‌شناسی با عرفان اساساً از جایی آغاز می‌شود که هم روان‌شناسی و هم عرفان درصدد یافتن تحولات بنیادینی هستند که در روان یا درون انسان اتفاق می‌افتد. روان‌شناسان با بهره‌گیری از تجربه‌های عرفانی می‌توانند گام‌های مؤثری در شناخت و درمان اختلالات روانی بردارند. عارفان نیز گام‌های مؤثری در قلمرو روان‌شناسی برداشته و با دقتی هرچه تمام‌تر به کشف اسرار روح آدمی نائل آمده‌اند تا از این طریق به قوانین عجیب حاکم بر روح آدمی پی ببرند.(شفیعی کدکنی، ۱۳۹۲: ۲۵۱)

شاید بتوان روان‌شناسی فراشخصی[۲] را، که از شاخه‌های جدید روان‌شناسی است و ریشه در روان‌شناسی انسان‌گرا دارد، فصل مشترک روان‌شناسی با تجارب عرفانی دانست.(پوررستگاری و نیّری، ۱۴۰۰: ۱۷۰) این رویکرد، مرز باریکی با عرفان داشته و درصدد ارائه الگویی درست در راستای کمک به زندگی سالم بشری است. روان‌شناسان این حوزه با «دیدی نو به ماهیت انسان می‌نگرند. انسانی که آن‌ها می‌بینند با آن‌چه که رفتارگرایی و روان‌کاوی، یعنی اشکال سنتی روان‌شناسی، ترسیم می‌کنند، متفاوت است.»(شولتس، ۱۳۹۴: ۶)

۳-۳. پیاژه و رشد شناختی

ژان پیاژه[۴](۱۹۸۰-۱۸۹۶)، زیست‌شناس، فیلسوف و روان‌شناس سوئیسی، از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان در روان‌شناسی رشد است. به اعتقاد *پیاژه*، نظریه رشد شناختی با تمام دوره‌های زندگی انسان در ارتباط بوده و «انسان در تمام دوره زندگی فعال، کنجکاو و نوآور می‌باشد و در جست‌وجوی تماس و کنش متقابل با محیط بوده و پدیده‌ها را تعبیر و تفسیر می‌کند.»(نجاتی، ۱۳۷۱: ۹۴) از

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

مهم‌ترین نتایج تحقیقات *پیاژه* در ارتباط با رشد شناختی کودکان، متفاوت بودن نحوهٔ تفکر آنان با بزرگ‌سالان بود. بنا بر دیدگاه او، کودکان صرفاً قادر به انجام کارهایی هستند که آن را بفهمند.(رایس، ۱۳۹۰: ۵۰)

چهار مرحله رشد شناختی *پیاژه* عبارت‌اند از: مرحله حسی–حرکتی[۵] (از تولد تا ۲ سالگی)؛ مرحله پیش‌عملیاتی[۶] (از ۲ تا ۷ سالگی)؛ مرحله عملیات عینی[۷] (از ۷ تا ۱۱ سالگی)؛ و مرحله عملیات صوری(انتزاعی)[۸] (از ۱۱ تا حدود ۱۵ سالگی). از میان مراحل چهارگانه رشد شناختی *پیاژه*، سومین مرحله (مرحلهٔ عملیات عینی)، که بازهٔ سنّی هفت الی یازده سال را شامل می‌شود، مورد بحث این پژوهش است.

کودکان در مرحلهٔ عملیات عینی، وارد مرحلهٔ جدیدی از شناخت می‌شوند که آنان را با نوعی بحران شناختی و عقلی روبه‌رو می‌کند. به اعتقاد *پیاژه*، کودکانِ مرحلهٔ عملیات عینی، از نظر احساسات و عواطف شباهت بسیاری با بزرگ‌سالان دارند ولی از نظر تفکر با ایشان متفاوتند.(سیف و همکاران، ۱۳۷۹: ۲۹۵) آنان قادرند یک سلسله قواعد منطقی و بنیادی مشخصی را درک کنند؛ اما فقط به هر آن‌چه که به صورت دیداری می‌بینند و تجربهٔ شخصی و مستقیم‌شان است، باور دارند.(رایس، ۱۳۹۰: ۱۷۸) کودکان در این مرحله محدودیت‌هایی نیز دارند. آنان اگرچه می‌توانند از طریق منطق و کمیت دست به استدلال بزنند، «اما این اعمال را با امور محسوس و عینی می‌تواند انجام دهد، نه با امور فرضی و پدیده‌های انتزاعی.»(هدایتی، ۱۳۹۰: ۲۵) از دیگر محدودیت‌های این دوره، عدم دست‌یابی به واقعیت به سبب تکیه بر استدلال و نتیجه‌گیری است.

بنا بر تحقیقات، گرایش و دغدغهٔ کودکان به امور معنوی، منجر به رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی‌شان می‌شود. همچنین، یادگیری معنوی، توانایی، ظرفیت، و مهارت‌های کودکان را ارتقاء می‌بخشد.(هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۴۴) با توجه به استعداد عرفانی و گرایش فطری کودکان به معنویت، می‌توان انتظار داشت انتخاب درست حکایت‌های عرفانی، که دربرگیرندهٔ بزرگ‌ترین و بالاترین مفاهیم اخلاقی و تربیتی است، و بازنویسی و بازآفرینی آنها برای کودکان، تأثیر به‌سزایی در تربیت و رشد معنوی کودکان داشته باشد.

۴–۳. بندورا و نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی[۹]

آلبرت بندورا[۱۰] (متولد ۱۹۲۵)، روان‌شناس کانادایی نورفتارگرا، بنیان‌گذار و تبیین‌کننده نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی است. در نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی، عمدهٔ مفاهیم، از طریق سرمشق‌گیری از الگوهای رفتاری با مشاهده و تقلید انجام می‌شود. تقلید که شامل فرایندهای شناختی است، اطلاعات چشمگیری را از طریق مشاهدهٔ الگوها به دست می‌دهد. این اطلاعات که مبنای رفتار انسان قرار می‌گیرد، خلق‌السّاعه ایجاد نشده، بلکه به‌تدریج شکل گرفته و آموخته می‌شود.(نجاتی، ۱۳۷۱: ۱۱۵) الگوهای رفتاری مشاهده‌ای، که منجر به رفتار جدید در شخص می‌شود، صرفاً الگوهای زنده نیستند، بلکه الگوهای نمادین، مانند آن‌چه در فیلم‌ها دیده می‌شود یا در کتاب‌ها خوانده می‌شود نیز الگوهای رفتاری به‌شمار می‌آیند.

چهار فرایند عمدتاً مؤثر بر جریان یادگیری اجتماعی–شناختی عبارت‌اند از:

فرایندهای توجه که تعیین می‌کنند کدام جنبه‌های موقعیت الگو مورد توجه قرار دارند؛ فرایندهای به‌یادسپاری که دربرگیرندهٔ رمزگردانی تجسمی و کلامی اطلاعات هستند، که می‌توانند ذخیره شوند و در آینده مورد استفاده قرار گیرند؛ فرایندهای تولید رفتار که شامل توانایی دادنِ پاسخ‌های ضروری به‌صورت تبدیل آموخته‌ها از راه مشاهده به رفتار است؛ و فرایندهای انگیزشی که چون یادگیری به طور پیوسته صورت می‌گیرد، تعیین می‌کنند چه جنبه‌هایی از پاسخ‌های قبلاً آموخته شده به عمل تبدیل می‌شوند.(السون، ۱۳۸۸: ۴۲۶)

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

بندورا بر نقش یادگیری در بافت اجتماعی تأکید دارد: «در صورتی که مردم برای اطلاع در باب نحوهٔ عمل خود، فقط بر اثرات کنش‌های خود متّکی بودند، یادگیری–اگر نگوییم زیان‌بار–بسیار دشوار می‌شد ... از آن جهت که مردم می‌توانند پیش از اقدام به رفتار، حدّاقل به تقریب نحوهٔ عمل را از نمونه‌های آن بیاموزند.»(بندورا، ۱۳۷۲: ۳۵)

حکایت‌های عرفانی، که بعضاً با هدف استعلای شخصیت عارفان به‌عنوان الگوهای انسانی مطرح در جامعهٔ انسانی به نگارش درآمده، می‌توانند در یادگیری شناختی–اجتماعی کودکان مؤثر باشند. زیرا کودکان بسیاری از اعمال را از طریق مشاهده می‌آموزند و تأثیرپذیری‌شان از حرف‌های مربیان و والدین اندک است.(سیف و همکاران، ۱۳۷۹: ۷۳)

۵–۳. مهم‌ترین موانع روانشناختی–تربیتی در گزینش حکایت‌های عرفانی برای کودکان

با توجه به نظریه رشد شناختی *پیاژه* و یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا*، مهم‌ترین موانع در گزینش حکایت‌های عرفانی مناسب برای کودکان را می‌توان به صورت زیر طبقه‌بندی کرد:

۱- موانع زبانی–شناختی (دشواری تبیین شطحیات، دشواری‌های تبیین تعابیر و اصطلاحات عرفانی، و دشواری توجیه تعابیر و جملات متناقض‌نما)

۲- ساختارهای روایی پیچیده (حکایت‌های رمزی و تمثیلی)

۳- موانع تربیتی (تحمّل ریاضت‌های طاقت‌فرسا، عزلت‌گزینی، جامعه‌گریزی و رفتارهای ضداجتماعی، آسیب‌رساندن به جسم خود یا دیگری، مرگ‌ستایی، و عقل‌ستیزی)

۴- موانع فکری–شناختی (تفاوت دنیای کودکی عرفا با کودکان امروزی، و دشواری تبیین کرامت‌ها)

موارد فوق، در مسیر درک برخی حکایت‌های عرفانی برای کودکانِ مرحله عملیات عینی اختلال ایجاد می‌کند. بنابراین، هر حکایتی که به نوعی گرفتار برخی از این موانع باشد، نمی‌تواند با حیطه سنی کودکانِ مرحله عملیات عینی *پیاژه* و نظریه یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا* تناسب داشته باشد.

۴. بحث و بررسی

در این بخش، برخی حکایت‌های منتخب از متون عرفانی مختلف آورده شده است. سپس، در هر حکایت، مؤلفه‌های عدم گزینش آن‌ها برای کودکان، با توجه به رویکرد روان‌شناختی *پیاژه* در مرحلهٔ عملیات عینی، و نظریه یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا* تطبیق و تحلیل می‌شود.

۱–۴. موانع زبانی–شناختی

پرداختن به موضوع زبان در به‌کارگیری حکایت‌های عرفانی اهمیّت ویژه‌ای دارد؛ چراکه موقعیت فکری و اجتماعی شخصیت‌های عرفانی، و جهان‌بینی نویسنده که شامل عقاید، احساسات و درونیاتش است، از رهگذر زبان شناخته می‌شود.(رضوانیان، ۱۳۸۹: ۲۴۷) زبان عرفان، غالباً با رمزوارگی همراه است؛ زیرا «حوزهٔ تجربهٔ عرفانی، حوزهٔ تداول نیست و از این‌رو، با زبان روزمرّه که مربوط به این حوزه است، نمی‌توان به بیان آن پرداخت.»(فولادی، ۱۳۸۹: ۷۴) از طرفی، زبان عرفان زبانی کل‌گراست و در آن پرداختن به جزئیات موضوعیت ندارد. به همین سبب، واقع‌نگری در این زبان کمتر مجال بروز و ظهور می‌یابد. بخشی از موانع

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]
[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

زبانی که بازنویسی و بازآفرینی حکایت‌های عرفانی را برای کودکان دشوار می‌سازد، وجود شطحیّات، اصطلاحات و تعابیر دشوار عرفانی، و جملات متناقض‌نما در آنهاست.

۱-۱-۴. موانع زبانی-شناختی

یکی از موانع زبانی موجود در حکایت‌های عرفانی، مسئله شطحیات است. شطحیات، که به تبع تجربیات عرفانی پدید می‌آیند، به نوعی اجتماع نقیضین و اصطلاحاً نوعی خلاف‌آمد هستند که با ظاهر شرع تناقض دارند. *شفیعی کدکنی* معتقد است در شطحیّات «ساحت هنری و اسلوب ادای سخن به هیچ روی مورد نظر نبوده است بلکه صرف اظهار نظری در الاهیات که قدری دعوی و پاره‌ای انکار و الحاد در آن نهفته باشد، شطح تلقّی می‌شده.»(شفیعی کدکنی، ۱۳۹۲: ۴۱۰) شطحیات موجب پیچیدگی معانی در زبان می‌شود، به نحوی که اگر زبان خارج از بافت شطح‌ها مورد مداقّه قرار گیرد، ناگزیر مواجهه با معناهایی را ایجاب می‌کند که کشف باطن آن‌ها ناممکن می‌شود.(رضوانیان، ۱۳۸۹: ۲۴۲)

کودک در مرحلهٔ عملیات عینی، به طور مستقیم با عینیات(اشیاء) سر و کار دارد و با فرضیه‌های گفتاری نمی‌تواند ارتباط برقرارکند.(پیاژه و اینهیلدر، ۱۳۶۷: ۱۰۵) شطحیات، به ویژه شطح گفتمان، از مقولاتی است که در آن، عینیّت‌گرایی وجود ندارد. از طرفی، در نظریهٔ *بندورا* نیز نه‌تنها هیچ نکته‌ای دالّ بر یادگیری شناختی-اجتماعی در حکایت‌های شطح‌آمیز یافت نمی‌شود، بلکه عُرفاً نیز سبب رویگردانی عامّهٔ مردم، علی‌الخصوص کودکانِ این مرحله می‌شود.

اگرچه دیدگاه عارفان متّکی بر اندیشه‌های توحیدی بوده و به نفی هر چه جز خدا می‌پرداختند، اما گاهی در بیانی شطح‌آمیز حتّی از دشمنی با شیطان هم امتناع می‌ورزیدند.(فولادی، ۱۳۸۹: ۳۰۶) کلام شطح آمیز *رابعه عدویه* از زمره این تعابیر است: «از او پرسیدند که حضرت عزّت را دوست می‌داری؟ گفت: دارم. گفتند: شیطان را دشمن داری؟ گفت: نه. گفتند: چرا؟ گفت: از محبّت رحمان پروای شیطان ندارم.»(عطار، ۱۳۸۷: ۹۵)

حکایات و عبارت‌های آکنده از شطح *بایزید بسطامی*، همچون شطحیات *حلاج* و *بوسعید*، در بیان یگانگی با خدا نیز از این دست است: «نقل است در موسم حج جماعتی از مردمان را دید که در پی او می‌آمدند. وی پس از نماز گزاردن به ایشان نگریست گفت: اِنّی اَنَاالله لا اِلَهَ اِلا اَنَاَ فَاعبُدونِی.»(همان: ۱۶۵) از *شبلی*، که به شطح گفتن بیشتر از دیگران شهرت دارد، می‌پرسند: «ندانی که او رحمان است؟ گفت: دانم ولیکن تا رحمتِ وی بدانسته‌ام، هرگز نخواسته‌ام تا بر من رحمت کند.»(قشیری، ۱۳۹۱: ۳۴۱)

آن‌چه از حکایت‌های فوق استنباط می‌شود آن است که بیان حکایت‌ها و تعابیر شطح‌آمیز به هیچ روی نمی‌تواند در دایره فهم کودکان قرار گیرد؛ زیرا اساساً بر مبنای دیدگاه *پیاژه*، با توانمندی‌های ذهنی کودکان در مرحلهٔ عملیات عینی در تناقض است. در نظریه *بندورا* نیز هیچ سنخیتی بین این حکایت‌ها و مفاهیم مرتبط با یادگیری شناختی-اجتماعی وجود نداشته و جز ابهام ذهنی برای کودکان نتیجه‌ای در بر ندارد. از این رو، به نظر نمی‌رسد بتوان این گونه حکایت‌ها را برای رشد معنوی کودکان مفید دانست.

۲-۱-۴. دشواری تبیین اصطلاحات و تعابیر عرفانی

بخشی دیگر از موانع زبانی، به اصطلاحات و تعابیر عرفانی در حکایت‌ها مرتبط است؛ زیرا در غالب آن‌ها، اصطلاحات دشوار و تعابیر پیچیده وجود دارد. در واقع، استخدام برخی اصطلاحات و تعابیر عرفانی، نظیر فنا، بقا، صحو، سکر، وحدت وجود، توکّل، قبض و بسط و... در قالب حکایت‌ها، به منظور دستیابی به کُنه مفاهیم عرفانی بوده و تأثیرگذاری بر مخاطب کودک مدّنظر نبوده است. «برخی حکایات یا نقل قول‌ها نکته یا دقیقه‌ای عرفانی در خود دارند که فهم آن منوط به دانستن آن نکته است و طبعاً مفهوم کل مطلب برای مخاطب و به ویژه مخاطب کودک قابل درک نیست.»(جلائی‌فر و قیومی، ۱۳۹۶: ۷)

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

اگرچه ذهن کودک از ۷ سالگی به سرعت به سوی زمینه‌های نمادین، از جمله تصورات و واژه‌ها پیش می‌رود و منطقی و سازمان‌یافته می‌شود(کرین، ۱۴۰۰: ۲۰۴)، اما این تفکر منطقی و سازمان‌یافته، در آغاز عملیات عینی نمی‌تواند اصطلاحات و تعابیر پیچیدهٔ عرفانی را درک و تجزیه و تحلیل کند. از نظر *بندورا* نیز مشاهدهٔ رفتار الگوها مبنای یادگیری کودکان است، نه صرفاً نمونه‌های مکتوب.(نجاتی، ۱۳۷۱: ۱۵)

در حکایتی از *رسالهٔ قشیریه* آمده است: «زنان که یوسف را دیدند؛ همه دست‌ها ببریدند چون مشاهدهٔ یوسف به ایشان درآمد و زن عزیز اندر بلای یوسف تمام‌تر بود؛ موی بر وی بنجنبید آن روز، زیرا که او صاحب تمکین بود.»(قشیری، ۱۳۹۱: ۱۶۵) با اندکی تأمّل معلوم می‌شود مقصود از بیان این حکایت صرفاً داستان‌سرایی نبوده، بلکه تفهیم اصطلاح عرفانی تمکین–که صفت اهل حقیقت است–مورد نظر نویسنده بوده است.

حسین *منصور* در گفتگو با *ابراهیم خواصّ*، به او گفت: «چه می‌کردی اندر این سفرها و بیابان‌ها که می‌بریدی؟ گفتا در توکّل مانده بودم (و) خویشتن را بر آن راست می‌نهادم.»(همان: ۲۶۸)

قبض و بسط نیز از اصطلاحات و تعابیر رایج برخی حکایت‌های عرفانی است: «تا یحیی بود نخندیده بود و تا عیسی بود نگریست، صلوات الله علیهم؛ از آنچه یکی منقبض بود و آن دیگری منبسط.»(هجویری، ۱۳۹۳: ۵۵۰) محور اصلی این حکایت‌ها پرداختن به اصطلاحات و تعابیری است که نزد عارفان رسمیّت دارد. بنابراین، میان آن‌ها با نظریهٔ رشد شناختی *پیاژه* در مرحلهٔ عملیات عینی کودکان و نظریه یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا*، نمی‌توان وجه اشتراکی قائل شد.

۳–۱–۴. دشواری توجیه تعابیر متناقض‌نما[11]

از دیگر دلایلی که به سادگی در حیطهٔ فهم و تجربهٔ کودک نمی‌گنجد، آوردن حکایت‌هایی است که در آن، جملات متناقض‌نما به منظور بیان مفاهیم عرفانی به‌کار رفته باشد. ردّ پای متناقض‌نماها را در هر جایی که نیاز به تعبیر تجربه‌های ماورایی باشد می‌توان یافت.(فولادی، ۱۳۸۹: ۲۳۹) از این رو، یکی از عرصه‌های واقعی جملات متناقض‌نما، برخی حکایت‌های عرفانی است.

ابوسعید خرّاز گفت: «توکّل اضطرابی است بی‌سکون و سکونی است بی‌اضطراب.»(عطار،۱۳۸۷: ۴۱۶) اگرچه تفکر کودکان در مرحلهٔ عملیات عینی منطقی‌تر از گذشته می‌شود، اما برای آنان درک مفاهیمی که بر پایهٔ تناقض استوار است، ناممکن می‌نماید. از *بایزید* نقل است: «یک روز سخن حقیقت می‌گفت و لب خویش می‌مزید و گفت: هم شراب خواره‌ام و هم شراب و هم ساقی.»(عطار، ۱۳۸۷: ۱۸۷) در این حکایت، درک این مفهوم که چگونه شخص در آن واحد می‌تواند شخصیت‌های مختلف را عهده‌دار باشد، از نظر الگوبرداری شخصیتی در نظریهٔ *بندورا* برای کودکان ایجاد مشکل می‌کند.

از *ابوالحسن خرقانی* نقل است: «هر کسی ماهی در دریا گیرد این جوانمردان بر خشک گیرند، و دیگران کشت بر خشک کنند این طایفه بر دریا کنند.»(همان: ۶۳۱) باور این منطق عارفانه (از خشکی ماهی صید کردن و کشت و کار در دریا)، برای کودکان عقل‌گرای این دوره نامفهوم است.

ابوسعید ابوالخیر در باب تصوف گفته است: «عزّتی ست در ذُلّ، توانگری ست در درویشی، خداوندیی ست در بندگی، سیریی ست در گرسنگی، پوشیدگی ست در برهنگی...»(محمدبن منوّر، ۱۴۰۰، ج۱: ۲۸۹) این‌که چگونه می‌توان در عین عزّت، ذلیل بود، در توانگری، درویش و... در زمرهٔ مجهولاتی است که کودکان مورد بحث پژوهش، هیچ‌گاه پاسخ معلومی برای آن نمی‌یابند.

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

بنابراین، تسامح در به‌کارگیری حکایت‌هایی با بیان متناقض‌نما، جز ابهام‌آلود کردن فضای ذهنی کودکانی که لازمهٔ رشد شناختی‌شان اندیشه‌های واقع‌گرایانه است، نتیجه‌ای در بر نخواهد داشت. بر اساس نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا* نیز جملات متناقض‌نما که عمدتاً ناقض الگوهای رفتاری و گفتاری متعارف اجتماع‌اند، نمی‌تواند کانون توجه کودکان قرار گیرد.

۴–۱–۴. ساختارهای روایی پیچیده (حکایت‌های رمزی)

رمز[۱۲]، که معانی و مصداق‌های گسترده و متعدّدی در حوزه‌های مختلف چون روان‌شناسی، فلسفه، عرفان، ادبیات و... دارد، واژه‌ای عربی در زبان فارسی است. رمز، عبارت از هر گونه علامت، اشاره، کلمه، ترکیب و عبارتی است ورای معنی و مفهوم ظاهری.(پورنامداریان، ۱۳۷۵: ۴) رمز در قلمرو حکایت‌های عرفانی، اتفاقات روحانی فراتر از احساسات تجربی را شامل می‌شود که با واقعیت‌ها و تجربه‌های عادی انسان در جهان مادی و محسوس در تعارض است.

از مشخصات کودکان مرحلهٔ عملیات عینی، واقع‌گرایی و توجه به ملموسات است. به باور *بندورا*، تحقّق یادگیری از طریق تجربیات مستقیم به واسطهٔ مشاهدهٔ رفتار دیگران و پیامدهای ناشی از آن امکان‌پذیر است(بندورا، ۱۳۷۲: ۸)، نه اموری که فراتر از تجربه و حس است.

معراج‌نامه بایزید یکی از بحث‌برانگیزترین حکایت‌هایی است که در آن، سفری روحانی با ساختاری رمزگرا توصیف می‌شود: «گفتم: بارخدایا این چیست؟ گفت: آن همه منم و نه غیر من یعنی مباشر افعال تویی لیکن مقدّر و میسّر تو منم تا توفیق من روی ننماید از طاعت تو چیزی نیاید.»(عطار، ۱۳۸۷: ۱۹۹)

کودکان مرحلهٔ عملیات عینی، نسبت به آن‌چه به طور مستقیم درک می‌کنند، باور دارند؛ لذا درک این مفهوم ذهنی که بشود با خدا سخن گفت و از او جوابی چنین واضح شنید، برای آنان باورپذیر نیست.

«یکی از بزرگان گفت: احمد خضرویه را دیدم در گردونی نشسته به زنجیرهای زرّین، آن گردون را فرشتگان می‌کشیدند در هوا...»(عطار، ۱۳۸۷: ۳۲۵) این حکایت نیز کاملاً انتزاعی بوده و در باور کودکان عینی‌گرا نمی‌گنجد. همچنین، شامل هیچ نکته‌ای که بتوان آن را سرلوحهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی قرار داد، نمی‌شود. بنابراین، ساختار روایی حکایت‌های رمزآلود نمی‌تواند مطلوب و متناسب با ردهٔ سنّی این کودکان باشد.

۴–۲. موانع تربیتی

در بحث از موانع تربیتی، که غالباً محتوامحور هستند، بهتر است از نگارش حکایت‌های عرفانی‌ای که در آنها سخن از زندگی عارفانی است که با اصول تربیتی پذیرفته‌شده در خصوص تعلیم و تربیت کودکان امروزی تضاد دارد، اجتناب شود؛ مواردی چون عقل‌ستیزی، مرگ‌ستایی و اضرار به نفس، که در بعضی موارد منجر می‌شد به اینکه «خود را از شهوت‌های جنسی محروم سازند یا در اجتناب از خوردن و نوشیدن افراط نمایند.»(زرین‌کوب، ۱۳۹۰: ۱۴) ترک دارو و درمان، پوشیدن مرقعه و لباس‌های مندرس، دریوزگی، چهارتراش کردن (زدن موی سر و صورت)، بی‌زاد و توشه و به نشانی توکل سر به کوه و بیابان گذاشتن، رفتارهای غیراجتماعی پیشه کردن و در یک کلام، هر آن‌چه موجب ترغیب انسان به پرهیز از زندگی عادی انسانی و اجتماعی شود، از مصادیق موانع تربیتی برای کودکان محسوب می‌شود.

به‌کارگیری این حکایت‌ها علاوه بر سوء برداشت، منافی اصول تربیتی امروز نیز هست. زیرا در یادگیری شناختی–اجتماعی، کودکان با مشاهده اعمال و نحوهٔ عملکرد دیگران در موقعیت‌های مختلف، ایده‌های جدید کسب می‌کنند تا در موقعیت‌های بعدی از آن‌ها به‌عنوان راهنمای عمل بهره‌گیرند.(بندورا، ۱۳۷۲: ۲۸۳) موارد زیر، که بخشی از اصول تربیتی متصوفه است و فقط در همان فرهنگ معنا می‌یابد، به هیچ‌وجه نمی‌تواند به مخاطب کودک، به‌ویژه کودکان مرحلهٔ عملیات عینی تعمیم داده شود:

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

۱-۲-۴. تحمل ریاضت‌های طاقت‌فرسا

عارفان گاه برای نیل به مقامات معنوی، متحمّل ریاضت‌های سخت و طاقت‌فرسا می‌شدند و معتقد بودند نیازهای اولیه‌ای چون خواب و خوراک نیز بعضاً مانع پیشرفت سلوک عارفانه‌شان می‌شود. بنابراین، با این‌که همواره گرسنه بودند و در آرزوی خوراک، این خواهش نفس را سرکوب می‌کردند.(احمدی،۱۳۷۶: ۴۳) در نگاه عارفان، اساساً، دل در گرو دنیای دون داشتن، سرمنشأ لغزش‌ها و سوق به سمت گناهان تلقی می‌شد و آن‌چه نزد ایشان اصالت داشت، رنج‌بردن و سختی‌کشیدن بود.(نعیمی، ۱۳۷۹: ۲۹)

احمد حرب «در عمر خود شبی نخفته بود. گفتند: آخر لحظه‌ای بیاسای. گفت: کسی را که بهشت از بالا می‌آرایند و دوزخ در نشیب او می‌تابند و او نداند که از اهل کدام است، این جایگاه چگونه خواب آیدش؟»(عطار، ۱۳۸۷: ۲۷۵) در این حکایت، دو تعارض برای کودکان عملیات عینی پیش می‌آید: نخست آن‌که چگونه می‌توان از خواب که سبب رشد و مایهٔ آرامش است، صرف‌نظر کرد. ثانیاً، شوق بهشت و ترس از دوزخ برای آنان ملموس و عینی نیست تا بتوانند آن را باور کنند. از نظر تربیتی نیز نوعی ترس و اضطراب را برای آنان ایجاد می‌کند.

عارفی چون *سهل بن عبدالله* هر پانزده روز یک‌بار غذا می‌خورد. وی نیرو و توانش را از گرسنگی کسب می‌کرد و هرگاه طعامی می‌خورد، ضعیف و ناتوان می‌شد.(قشیری،۱۳۹۱: ۲۴۰) کودکان استدلال‌گرای عملیات عینی نمی‌توانند درک کنند که چگونه می‌شود از غذا خوردن که نیاز اساسی آنان برای رشد و سلامت جسم است، اجتناب کرد؛ یا مگر می‌شود با امساک از غذا، قدرت و نیرو به دست آورد یا بالعکس.

ابوسعید ابوالخیر در گوشه‌ای از مسجد «چوبی نهاده بود و رسنی در وی بسته. آن چوب برگرفت و در گوشهٔ آن مسجد چاهی بود. به سر آن چاه شد و آن رسن در پای خود بست و آن چوب که رسن در وی بسته بود به سر آن چاه فراز نهاد. و خویشتن را از آن چاه بیاویخت، سرزیر، و قرآن ابتدا کرد.»(محمدبن منوّر، ۱۴۰۰، ج۱: ۳۲-۳۱) اگرچه مشاهده یا بررسی رفتار نمونه‌ها در یادگیری رفتار انسان مؤثر است و یادگیری در عرفان با سرمشق‌گیری از الگوها انجام می‌شود(افراسیاب‌پور، ۱۳۹۰: ۱۷۶)، اما مشاهدهٔ چنین رفتارهایی حتی از الگوهای عرفانی نمی‌تواند نظر کودکان منطقی این مرحله را جلب نماید.

۲-۲-۴. عزلت‌گزینی ، جامعه‌گریزی و رفتارهای ضداجتماعی

عزلت‌گزینی و جامعه‌گریزی جزء لاینفکّ زندگی بسیاری از متصوفه بوده است. رفتارهای غریب و ضداجتماع امثال قلندریه، از دریوزگی گرفته تا تراشیدن موی سر و صورت، استعمال حشیش و طرز پوشش عجیب و غریب، که «غالباً با هیئت زننده، کشکول به دست در بازارها پرسه می‌زدند، بنگ و حشیش استعمال می‌کردند.»(زرین‌کوب،۱۳۹۰: ۳۶۶) و خود سنت خانقاه‌نشینی و ترک کسب‌وکار، به نحوی که «هر گونه اشتغال دنیوی و مادی بر آنها حرام است»(همان: ۱۴) و در یک کلام، همه ایرادهایی که امثال *ابن جوزی* بر متصوفه گرفته‌اند، همگی مصادیق عزلت‌گزینی و رفتارهای ضداجتماعی متصوفه‌اند.

درحالی‌که دورهٔ عملیات عینی، دورهٔ همانندسازی است، «یعنی دوره‌ای که کودکان به پذیرفته شدن در گروه و تأیید از جانب اعضای دسته و گروه توجه زیادی می‌کنند.»(سیف و همکاران، ۱۳۷۹: ۲۸۲)

در *کشف‌المحجوب* آمده است که عارفی «شست سال به حکم عزلتی صادق به گوشه‌ها اندر می‌گریخت، و نام خود از میان خلق گم کرده بود، و بیشتر به جبل لکام بودی.»(هجویری، ۱۳۹۳: ۲۵۲) زندگی این قبیل افراد، هرچند در عرفان به مقامات

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]
[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

بالایی نائل آمده باشند، به دلیل استقبال از گمنامی و جامعه‌گریزی نمی‌تواند الگوی رفتاری مناسبی برای سرمشق‌گیری کودکان باشد.

ابوسعید ابوالخیر در جوانی «بکلی از خلق اعراض‌کرد. و چون مدتی برین بگذشت، طاقت صحبت خلق نمی‌داشت. و دیدار خلق نیز زحمت راه او می‌شد. پیوسته به صحرا می‌شدی و تنها در بیابان و کوه می‌گشتی.»(محمد بن منور،۱۴۰۰، ج۱: ۲۷) رویگردانی از جامعه، فرار از مردم و روی به صحرا نهادن، برای کودکی که در عصر ارتباطات می‌زید، به هیچ روی پذیرفتنی نیست، ضمن این‌که معرفی الگوهای رفتاری جامعه‌گریز تأثیر مثبت بر یادگیری شناختی–اجتماعی کودکان نخواهد داشت.

۳–۲–۴. آسیب رساندن به جسم خود یا دیگری

اضرار به نفس خود یا دیگری از جمله مواردی است که در برخی از حکایت‌های صوفیه ذکر شده است، برای مثال: «از ابوعلی سیاه مروزی حکایت کنند که گفت من به گرمابه رفته بودم بر متابعت سنت، ستره را مراعات می‌کردم گفتم ای ابوعلی، این مقصود را که منبع شهوات است که ترا به چندین آفت مبتلا دارد از خود جدا کن تا از شهوت بازرهی.»(هجویری، ۱۳۹۳: ۳۱۵) با اندک توسعه معنایی، می‌توان غالب ریاضت‌های سخت و جانفرسایی که متصوفه بر جسم خود روا می‌داشته‌اند را جزء مقوله اضرار به نفس به حساب آورد.

ابوحازم مکی «روزی به قصّابی بگذشت گوشت فربه داشت. گفت: از این گوشت بستان. گفت: سیم ندارم. گفت: تو را زمان دهم. گفت: من خویشتن را زمان دهم نکوتر از آن‌که تو مرا زمان دهی و من خود آراسته گردانم. قصّاب گفت: لاجرم استخوان‌های پهلویت پدید آمده است.»(عطار، ۱۳۹۷: ۸۵)

جدای از مساله اضرار به نفس، در برخی از متون صوفیه، به حکایت‌هایی برمی‌خوریم که بیانگر اضرار به غیر و یا تنبیه بدنی هستند. تنبیه بدنی در روش‌های نوین تربیتی یکی از عوامل ایجاد اختلالات عاطفی، رفتاری و اجتماعی کودکان و اساساً از مقولهٔ تربیت خارج است و کودکانی که قربانی تنبیه و بدرفتاری شده‌اند، از ناهنجاری‌های جسمی، ذهنی و رفتاری رنج می‌برند.(کدیور، ۱۳۸۷: ۷۲) این در حالی است که برخی حکایت‌های عرفانی بر تنبیه بدنی به عنوان یکی از راهکارهای تربیت صحیح، تأکید دارند.

در حکایتی از *مقالات شمس*، کودکی بی‌ادب با چند مرحله تنبیه بدنی توسط *شمس تبریزی* باادب و اهل خرد می‌شود: «معلمی می‌کردم. کودکی آوردند شوخ، دو چشم همچنین سرخ، گویی خونستی، ... یک سیلیش زدم–طپانچه‌ای که بر زمین افتاد–و دیگری، و مویش را پاره کردم، و همه برکندم ... باری آمد از همه باادب‌تر و باخردتر.»(شمس، ۱۳۹۶: ۲۹۲) نمونه‌هایی از این دست تنبیهات، اگرچه کودک را ظاهراً باادب و آرام می‌کند، اما چنین فضای تربیتی، آفتی برای شکوفایی استعداد و خلّاقیّت کودک در آینده محسوب می‌شود.

در دسته‌ای دیگر از حکایت‌ها، کار از تنبیه بدنی فراتر رفته و به قتل کشیده شده است؛ عملی که به حسبِ ظاهر، خلاف عقل، شرع و عُرف محسوب می‌شود. در حکایت «پادشاه و کنیزک» *مثنوی*، حکیمی الهی مأمور کشتن جوانی بی‌گناه می‌شود. برای آن عمل نیز توجیهی مستدلّ و منطقی ارائه نمی‌شود، صرفاً از این جهت که عوام از درک چرایی آن عاجزند:

کشتن آن مرد بر دست حکیم — نه پی اومید بود و نه ز بیم
او نکشتش از برای طبع شاه — تا نیامد امر و الهام اله
آن پسر را کِش خِضِر بُبرید حلق — سرِّ آن را درنیابد عامِ خلق

(مولوی، ۱۳۹۳، ج۱: ۱۲)

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]
[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

با نگارش این قبیل حکایت‌ها برای کودکان واقع‌گرای مرحلهٔ عملیات عینی، به هیچ روی نمی‌توان از بارِ سؤالات ذهنی ایجادشده برای آنان شانه خالی کرد. پیامد آن نیز جز آشفتگی ذهنی و بر هم زدن حالات روانی چیز دیگری نمی‌تواند باشد. لذا امثال این حکایت‌ها از نظر رشد شناختی *پیاژه* و تئوری یادگیری اجتماعی–شناختی *بندورا* کاملاً مردود و آفتی برای تربیت و اخلاق کودکان به شمار می‌آید.

۴–۲–۴. مرگ‌ستایی

مرگ‌ستایی و انقطاع از دنیای دون از دیگر موانع تربیتی موجود در حکایت‌های عرفانی است. مرگ برای برخی عارفان حکم رهایی از زندان تن دارد، از این‌رو، مشتاقانه به استقبالش می‌روند.(احمدی، ۱۳۷۶: ۴۴) *حسن بصری* در تشییع جنازه‌ای چنان گریست «که خاک گل شد. پس گفت: ای مردمان اوّل و آخر لحد است... چه می‌نازید به عالمی که آخرش این است؟»(عطار، ۱۳۸۷: ۵۶) سخن وی اگرچه مؤیّد نکات اخلاقی چون دل‌نبستن به ظواهر دنیا و انقطاع از مادیات است، اما برای کودکان این دوره چیزی جز القاء ناامیدی نمی‌تواند باشد. «ابوحمزه گوید: هر که دوستی مرگ اندر دل گیرد؛ هرچه باقی است بر وی دوست کنند و هر چه فانی است بر وی دشمن کنند.»(قشیری، ۱۳۹۱: ۱۱۴) کودکان این دوره، دوستی با مفهوم انتزاعی‌ای چون مرگ را درنمی‌یابند. گاه مرگ عزیزی، سبب لبخند عارفی چون *فضیل عیاض* می‌شود؛ کسی که هرگز خنده بر لبش دیده نشده بود «مگر آن روز که پسرش علی بمرد.»(عطار، ۱۳۸۷: ۷۱) او نه تنها از مرگ فرزند اندوهگین نمی‌شود، بلکه می‌گوید: «خدای دوست داشت که این پسر بمیرد؛ من نیز دوست داشتم آن به موافقت فرمان وی.»(همان) این حکایت، کاملاً با استدلال منطقی کودکان در تضاد است. چگونه می‌توان از مرگ عزیزان شاد شد؟ حکایت‌هایی از این دست نیز از حوزهٔ رویکرد شناختی *پیاژه* در دوره عملیات عینی خارج است. چه بسا نگارش این حکایت‌ها، عاملی است برای ایجاد یأس و بدبینی در کودکانِ مرحلهٔ مورد نظر پژوهش و هیچ‌گونه یادگیری شناختی–اجتماعی مثبتی را در پی نخواهد داشت.

۴–۲–۶. عقل‌ستیزی

علی(ع) عقل را چراغ راه و رهاننده از گمراهی می‌داند: «عقل تو را کفایت کند که راه گمراهی را از رستگاری نشانت دهد.»(نهج‌البلاغه، حکمت ۴۲۱) عقل و استدلال، که ابزار شناخت امور حسی بشرند، در قلمرو عرفان رنگ می‌بازند و عارفان «در کشف حقیقت بر ذوق و اشراق بیشتر اعتماد دارند تا بر عقل و استدلال.»(زرین‌کوب، ۱۳۶۹ : ۹) با توجه به این‌که کودک در سنین ۷ الی ۱۱ سالگی با نوعی بحران شناختی و عقلی روبه‌رو می‌شود، آوردن حکایت‌های عقل‌ستیز با رشد شناختی کودکان این مرحله سازگاری ندارد. بنا بر نظریه *بندورا* نیز باید از نگارش این‌حکایت‌ها به‌سبب بدآموزی اجتناب شود. نمونه‌های زیر حکایت‌هایی است از هم‌نشینی عارفان با حیوانات وحشی آسیب‌رسان:

ابوسعید ابوالخیر سال‌ها هم‌صحبت اژدها بود: «ماری بزرگ عظیم، مثل اژدهایی، پدید آمد و روی به ما نهاد ... گفتند: «ای شیخ! این چه بود؟» شیخ گفت: «چند سال ما را با وی صحبت بوده است.»(محمد بن منوّر، ۱۴۰۰، ج۱: ۱۸۳). عقربی سال‌ها ندیم *منصور حلاج* بود: «یکی به نزدیک او آمد عقربی دید که گرد او می‌گشت. قصد کشتن کرد، حلاج گفت: دست از وی بدار که دوازده سال است تا او ندیم است و گرد ما می‌گردد.»(عطار، ۱۳۸۷: ۵۲۳) کودکان این مرحله از باور هم‌صحبتی با مار و عقرب و دوستی با آن‌ها امتناع می‌ورزند. اگرچه پرداختن به نمونه‌هایی این‌چنینی در برخی پویانمایی‌ها مشاهده می‌شود؛ با این همه، بافت و ساختار آن برنامه‌ها با بافت آثار عرفانی متفاوت است و آن کارکردی که در تقویت هوش معنوی از آن‌ها انتظار می‌رود، محقق نمی‌شود.

۴–۳. موانع فکری–شناختی

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

۱-۳-۴. تفاوت دنیای کودکی عرفا با کودکان امروزی

گاه در حکایت‌های عرفانی، شرح‌حال کودکانی نقل شده است که احوالات آنان تفاوت بنیادین با روحیّات کودکان امروزی دارد. آنان به حَسَب ظاهر، با هم‌سالان خود متفاوت بوده و دلبستگی خاصی به امور معنوی داشته‌اند. اما این موضوع نمی‌تواند سبب گردد تا کودک معاصر به‌دلیل زندگی در جهانی که پیشرفت‌های فن‌آورانه «او را هم‌نشین و همدل با تمام مظاهر جهان مدرن» گردانیده(نعیمی، ۱۳۷۵: ۳۰)، از امور معنوی فاصله نگیرد. نمونه‌های زیر حکایت‌هایی است از کودکی عارفان نامدار:

از *سهل بن عبدالله*، که از سه سالگی اهل قیام شب بوده، آورده‌اند که: «خال را گفتم: مرا حالتی می‌باشد صعب. چنان‌که می‌بینم که سر من به سجود است پیش عرش.»(عطار، ۱۳۸۷: ۲۸۴) کودکِ مرحلهٔ عینی از درک مفهوم انتزاعی سر به سجود نهادن در برابر عرش عاجز است. محدودهٔ عینی‌گرایی وی تا بدان‌جاست که سوار بر بال خیال نهایتاً تا آسمان پرستاره به پرواز درآید. به‌ندرت در این دوران می‌توان کودکی را یافت که چون کودکی *ابوسعید ابوالخیر* خواهان نوشتن مفاهیم معنوی بر در و دیوار خانه‌اش باشد:

> پدر شیخ ما، بابوابوالخیر، سلطان محمود را عظیم دوست داشتی و او را در میهنه سرایی بکرد ... و بر دیوار و سقف‌های آن بنا نام سلطان محمود و ذکرِ حشم و خدم و پیلان و مراکب او نقش فرمود. و شیخ کودک بود. پدر را گفت: مرا در این سرا یک خانه بنا کن چنانک آن خانه خاصهٔ من باشد و هیچ‌کس را در آن هیچ تصرف نباشد. پدر، او را خانه‌ای بنا کرد در بالای سرای، که صومعهٔ شیخ آن است. چون خانه تمام شد و در گل گرفتند، شیخ بفرمود تا بر در و دیوار و سقف آن بنوشتند که الله الله الله. پدرش گفت: یا پسر! این چیست؟ شیخ گفت: هرکسی بر دیوار خانهٔ خویش نام امیر خویش نویسند.(محمد بن منور، ۱۴۰۰، ج۱: ۱۷)

کودکان امروزی، به‌ویژه در مرحله عملیات عینی، به هیچ روی نمی‌توانند میان خود با دوران کودکی عارفان سنخیّتی بیابند. لذا نگارش این‌قبیل حکایت‌ها از نظر رشد شناختی در مرحلهٔ عملیات عینی *پیاژه* مورد استقبال کودکان قرار نمی‌گیرد. بنا بر نظریه یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا* نیز نمی‌توان شرح‌حال کودکی عرفا را سرلوحهٔ کودکان امروزی قرار داد.

۲-۳-۴. دشواری تبیین کرامت‌ها

کرامت‌ها شامل احوال و اقوال شگرف منسوب به مشایخ صوفیه است که «به‌عنوان عملی فرازمانی، فرامکانی و فرازبانی دارای اهمیت بسیارند. در عین حالی که همچون امور اسرارآمیز، صرف‌نظر از انگیزه‌ها و هدف‌هایشان، نظام علت و معلول را درهم می‌شکنند و از خلاف‌آمد عادت بهره می‌گیرند.»(شهبازی و ارجی، ۱۳۸۷: ۹)

هدف از بیان کرامت‌ها، صرف‌نظر از رد و انکار مخاطبان، ثبت لذّت باور و اعتقاد به شگفتی‌ها و ناممکن‌هاست؛ اعمال و کردارهای شگفتی که جهانی جدید پیش روی مخاطبان می‌گشاید. «اعمال و کردارهای شگفت، گفتارها و شطح‌های غریب، ریاضت‌ها و عبادت‌های خارق‌العاده، کرامت‌های شگرف همه و همه در خلق و آفرینش این جهان شگفت دخیلند.»(حسینی مؤخر، ۱۳۸۳: ۲۳۱) جهان کرامت‌ها، گاه بسیار ملموس و آشنا و گاه وصف‌ناشدنی و ناممکن‌اند. در این جهان شگرف، مردگان سخن می‌رانند، به خشم می‌آیند یا می‌خندند، از درختان صدای آواز شنیده می‌شود، حیوانات زبان به سخنان حکیمانه می‌گشایند، مشایخ از گزند درندگان در امانند، پارسایان دشت و صحرا را به طلا تبدیل می‌کنند، و...(احمدی، ۱۳۷۶: ۷-۶)

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

عمدهٔ حکایت‌های کرامت‌مدار، به‌دلیل تناقض و تضادهای موجود در آن‌ها، خرافه به شمار می‌آیند و نمی‌توانند نظر کودکان منطقی این مرحله را به خود معطوف سازند. از طرفی، بر مبنای نظریه *بندورا*، هیچ یک از این جنس حکایت‌ها تأثیر مثبت بر یادگیری شناختی–اجتماعی کودکان نداشته و در نهایت، به امور باورناپذیر تعبیر می‌شوند.

برای مثال، درباره کرامت‌های *ابوسعید ابوالخیر* آمده است: «میان مجلس، که شیخ را سخن می‌رفت، و خلق به یکبار گریان شده بودند، از زحمت زنان، کودکی خُرد از کنار مادر از بام بیفتاد. شیخ ما را چشم بر وی افتاد، گفت: بگیرش! دو دست در هوا پدید آمد و آن کودک را بگرفت و بر زمین نهاد چنانک هیچ الم به وی نرسید.»(محمد بن منور، ۱۴۰۰، ج۱: ۵۸) از محدودیت‌های کودکان عملیات عینی، استدلال با محسوسات و قوانین علمی است نه فرضیات و پدیده‌های انتزاعی. بنابراین در مخیّلهٔ این کودکان نمی‌گنجد که کودکی از بام به زمین بیفتد و برخلاف جاذبهٔ زمین در هوا معلّق بماند. عجیب‌تر آن‌که دو دست که مشخص نیست از آنِ چه کسی است، او را بگیرد و نجات دهد.

در جای دیگر، کوهی به اشارهٔ *فضیل عیاض* به حرکت درمی‌آید و به دستور او از حرکت بازمی‌ماند: «کوه در حرکت آمد. فضیل گفت: ساکن باش بدین نه تو را می‌خواهم. کوه ساکن شد.»(قشیری، ۱۳۹۱: ۵۳۱) این حکایت، با باورپذیری کودکان این دوره تداخل دارد؛ چراکه اشیاء ساکن طبق قوانین فیزیکی نمی‌توانند حرکت کنند، چه برسد به آن‌که انسانی به آن دستور دهد. در این صورت، این حکایت بیشتر شبیه موهومات است تا واقعیت.

سهل بن عبدالله گفت: «یاد دارم که حق تعالی می‌گفت: اَلَستُ بِرَبِّکُم و من گفتم: بَلی و جواب دادم و در شکم مادر خویشتن را یاد دارم.»(همان: ۲۸۴) اگرچه نوعی حافظه با نام حافظهٔ رویدادی به وقایع یا رودادهای زندگی افراد اشاره دارد که در زمان و مکان مشخصی تجربه شده است(نیکدل و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۰)، اما زمان و مکان حکایت مذکور، در عالم واقع وجود ندارد. با این همه، ذهن استدلال‌گر کودک عملیات عینی، مکالماتی این‌چنین میان خداوند و انسان را نمی‌تواند بپذیرد.

۵. نتیجه‌گیری

همانندی کودکان با عارفان و داشتن سؤالات معناجویانه، زمینه‌ای مناسب برای بهره‌گیری از قابلیت‌های حکایات عرفانی است؛ چراکه آموزش مفاهیم عرفانی در قالب حکایت می‌تواند متضمن رشد و پرورش تعالی معنویت در کودکان گردد. این پژوهش، با فرض این‌که تمام حکایت‌های عرفانی قابلیت انتقال به مخاطب کودک را ندارند، با بهره‌گیری از استدلالات روان‌شناسانه، چون نظریهٔ رشد شناختی *پیاژه* در مرحلهٔ عملیات عینی و نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا*، به بررسی آن دسته از حکایت‌های عرفانی پرداخته که به‌هیچ‌روی نمی‌تواند جواز ورود به دنیای کودکان مرحلهٔ عملیات عینی را که در محدودهٔ سنّی ۷ الی ۱۱ سال به‌سر می‌برند، بیابد؛ زیرا دلایلی چون پیچیدگی زبان عرفان و انتزاعی بودن مفاهیم آن، که از ویژگی‌های لاینفکّ اغلب حکایت‌های عرفانی است، انتقال مفاهیم را به دنیای کودکان دشوار و گاه غیرممکن می‌کند.

یافته‌های این پژوهش، که با هدف شناسایی موانع بازنویسی و بازآفرینی حکایت‌های عرفانی برای کودکان صورت گرفت، بیانگر آن است که اگرچه به‌کارگیری حکایت‌های عرفانی یکی از کاربردی‌ترین منابع برای تقویت بنیه و هوش معنوی کودکان محسوب می‌شود؛ به دلیل برخی موانع زبانی، تربیتی و روان‌شناختی، برای نگارش‌های کودکانه مناسب نیستند. این موانع به طور کلی عبارتند از: (۱) دشواری‌ها و موانع زبانی–شناختی (شطحیات، دشواری اصطلاحات و تعابیر پیچیدهٔ عرفانی، و جملات متناقض‌نما) (۲) ساختارهای روایی پیچیده (حکایت‌های تمثیلی و رمزی) (۳) موانع تربیتی (تحمّل ریاضت‌های طاقت‌فرسا،

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

عزلت‌گزینی، جامعه‌گریزی و رفتارهای ضدّاجتماعی، آسیب رساندن به جسم خود یا دیگری، مرگ‌ستایی و عقل‌ستیزی) (۴) موانع فکری–شناختی (تفاوت دنیای کودکی عارفان دیروز با کودکان امروزی و دشواری تبیین کرامت‌ها).

دلایل ممنوعیت به‌کارگیری حکایت‌های عرفانی در چهار دستهٔ کلیِ موانع زبانی–شناختی، ساختارهای روایی پیچیده، موانع تربیتی، و موانع فکری–شناختی طبقه‌بندی شد:

۱- موانع زبانی–شناختی: طبق دیدگاه *پیاژه*، کودکان مرحلهٔ عملیات عینی با فرضیه‌های گفتاری ابهام‌آمیز، که در این پژوهش ذیل عنوان موانع زبانی–شناختی (دشواری تبیین و توجیه شطحیات، دشواری تبیین تعابیر و اصطلاحات عرفانی، و دشواری توجیه جملات متناقض‌نما) آمده‌اند، نمی‌توانند ارتباط برقرار کنند. زیرا این موانع به دلیل پیچیدگی، عمدتاً ناقض الگوهای رفتاری و گفتاری متعارف‌اند. بر اساس نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا* نیز نمی‌توان آن‌ها را در کانون توجه کودکان قرارداد.

۲- ساختارهای روایی پیچیده: پرداختن به حکایت‌های عرفانیِ رمزآلود، به سبب عدم تطابق با واقعیات و تجربه‌های محسوس، تأثیری در جذب کودکان واقع‌نگر مرحلهٔ عملیات عینی نخواهد داشت. زیرا یکی از شاخصه‌های بارز این دوران تقابل امور عینی با پدیده‌های انتزاعی است. در نظریهٔ یادگیری شناختی–اجتماعی *بندورا* نیز رفتارهایی منشأ اثرند که با تجربیات مستقیم از طریق مشاهده رفتارهای مشخص، در ارتباط باشند.

۳- موانع تربیتی: موانع تربیتی اشاره شده در پژوهش (ریاضت‌های طاقت‌فرسا، عزلت‌گزینی، اضرار به نفس، مرگ‌ستایی و عقل‌ستیزی)، از مواردی است که صرفاً در فرهنگ زندگی عارفان معنا می‌یابد و نگارش آن‌ها، اساساً، با اصول اخلاقی–تربیتی کودکان در تضاد بوده و مروّج هرگونه بدآموزی، القاء روحیّهٔ یأس و ناامیدی، بدبینی، و پرهیز از زندگی عادی انسانی در اجتماع است. لذا بهتر آن است که از نگارش این قبیل حکایت‌ها برای کودکان مرحلهٔ عملیات عینی اجتناب شود. ضمن این که معرفی الگوهای رفتاری جامعه‌گریز به هیچ روی تأثیر مثبت در یادگیری شناختی–اجتماعی این کودکان ندارد.

۴- موانع فکری–شناختی: درک تفاوت دنیای کودکی عرفا با کودکان امروزی و دشواری تبیین کرامت‌ها، از بارزترین موانع فکری–شناختی برای کودکان عملیات عینی به شمار می‌آید. نحوهٔ تفکر کودکان این مرحله با دوران کودکی عارفانی که شرایط خاص زندگی، آنان را عمیقاً با امور معنوی پیوند داده بود، نمی‌تواند هیچ سنخیّتی داشته باشد. با توجه به نظریهٔ *بندورا*، نمی‌توان شرح‌حال کودکی عارفان را نسخه و سرلوحه‌ای برای کودکان امروزی قرارداد. دشواری در تبیین کرامت‌ها نیز که بعضاً در عرف جامعه خرافه به شمار می‌آیند، نمی‌تواند نگاه کودکان منطقی و عینی‌گرای عملیات عینی را به خود معطوف سازد. از طرفی، بنا بر دیدگاه *بندورا*، هیچ‌کدام از حکایت‌های عرفانی کرامت‌محور تأثیر سازنده بر یادگیری شناختی–اجتماعی کودکان نخواهد داشت.

از آنجا که اتخاذ اسلوب‌ها و روش‌هایی که بتوان در راستای آن، موانع گزینش حکایت‌های عرفانی برای کودکان را مرتفع نمود، ضروری می‌نماید، نتایج این پژوهش می‌تواند مقدمه‌ای برای یافتن الگوهای ایجابی جهت به‌کارگیری قصه‌های عرفانی با هدف تقویت هوش معنوی در کودکان باشد.

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

پی‌نوشت

1- Psychology
2- Humanistic Psychology
3- Congnitive Development
4- Jean Piaget
5- Sensory Motor
6- Preoperational
7- Concrete Operations
8- Formal Operations
9- Social learning theory
10- Albert Bandura
11- Paradox
12- Symbol

منابع

- احمدی، ویدا (۱۳۸۲)، «تحلیل عرفانی داستان هانسل و گرتل (برادران گریم) بر اساس آموزه‌های قرآن کریم و مثنوی جلال‌الدین مولوی»، *پژوهش‌های ادبی* (۱)، ۲۴-۱۱.
- احمدی، بابک (۱۳۷۶)، *چهار گزارش از تذکرةالاولیاء*، تهران: نشر مرکز.
- افراسیاب‌پور، علی‌اکبر (۱۳۹۰)، *روانشناسی عرفان*، تهران: خرمشهر.
- السون، متیو اچ و بی. آر. هرگنهان (۱۳۸۸)، *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی‌اکبر سیف، چاپ چهاردهم، تهران: دوران.
- برگ، لورا (۱۳۸۳)، *روان‌شناسی رشد*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ سی‌ام، تهران: ارسباران.
- بندورا، آلبرت (۱۳۷۲)، *نظریه یادگیری اجتماعی*، ترجمه فرهاد ماهر، شیراز: راهگشا.
- پوررستگار، امیر و نیری، محمدیوسف (۱۴۰۰)، «واکاوی رویکرد روان‌شناختی تصوف در پژوهش‌های شرق‌شناسی»، *ادبیات عرفانی* ۱۳(۲۴)، ۱۹۲- ۱۶۳.
- پورنامداریان، تقی (۱۳۷۵)، *رمز و داستان‌های رمزی در ادب فارسی*، چاپ چهارم، تهران: علمی و فرهنگی.
- پیاژه، ژان و باربل اینهلدر (۱۳۶۷)، *روانشناسی کودک*، ترجمهٔ زینب توفیق، چاپ دوم، تهران: نی.
- حسینی‌مؤخر، سید محسن (۱۳۸۳)، «سیر تحول نثر شاعرانه متصوفه از آغاز تا پایان قرن هفتم»، رساله دکتری، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- رایس، ف. فیلیپ (۱۳۹۰). *رشد انسان: روان‌شناسی از تولد تا مرگ*، ترجمه مهشید فروغان، چاپ پنجم. تهران: ارجمند.
- رضوانیان، قدسیه (۱۳۸۹)، *ساختار داستانی حکایت‌های عرفانی*، تهران: سخن.

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

- رضی، احمد و جلاله‌وند الکامی، مجید (۱۳۹۲)، «همانندی‌های دوران کودکی با سلوک عرفانی»، *پژوهش‌های ادبی*، (۳۹)، ۷۴-۵۳.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۹)، *ارزش میراث صوفیه*، چاپ ششم، تهران: امیرکبیر.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۹۰)، *جستجو در تصوف ایران*. چاپ دوازدهم. تهران: امیرکبیر.
- سرامی، قدمعلی (۱۳۸۵)، «کودکان: عارفان راستین». *عرفان اسلامی*، ۳(۱۰)، ۲۶-۷.
- سیف و همکاران، (۱۳۷۹)، *روانشناسی رشد(۱)*، چاپ یازدهم، تهران: سمت.
- شانه، فهیمه و نزهت، بهمن (۱۴۰۰)، «تحلیل داستان‌های کودکانه با درون‌مایه عرفانی: مطالعه موردی ادبیات عرفانی»، *ادبیات عرفانی*، ۱۳(۲۶)، ۸۳-۵۵ .
- شمس تبریزی، محمد بن علی (۱۳۹۶)، *مقالات شمس*، تصحیح و تعلیق: محمدعلی موحد. چاپ پنجم، تهران: خوارزمی.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۹۲)، *زبان شعر در نثر صوفیه: درآمدی بر سبک‌شناسی نگاه عرفانی*، تهران: سخن.
- شولتس، دوآن (۱۳۹۴)، *روانشناسی کمال: الگوهای شخصیت سالم*، ترجمه گیتی خوشدل، چاپ بیست و یکم، تهران: پیکان.
- شهبازی، ایرج و ارجی، علی‌اصغر (۱۳۸۷)، *سُبع هشتم (قصه‌های کرامت در متون عرفانی تا قرن هفتم)*، قزوین: سایه‌گستر.
- علی بن ابی‌طالب(ع) (۱۳۹۶)، *نهج‌البلاغه*، ترجمه محمد دشتی، قم: آفرینه.
- عطار نیشابوری، فریدالدین (۱۳۸۷)، *تذکرةالاولیاء*، چاپ پنجم، تهران: پیمان.
- فولادی، علیرضا (۱۳۸۹)، *زبان عرفان*، تهران: سخن.
- قشیری، عبدالکریم بن‌هوازن (۱۳۹۱)، *ترجمه رساله قشیریه*، مقدمه، تصحیح و تعلیقات: مهدی محبتی، تهران: هرمس.
- جلایی‌فر، زهرا و قیومی، سمیرا (۱۳۹۶)، «ظرفیت بازنویسی متون عرفانی به منظور رشد معنوی کودکان با توجه به نظریه آگاهی ارتباطی»، *زلال معنویت: مجموعه مقالات ششمین همایش ملی ادبیات کودک و نوجوان ومعنویت*، دانشگاه بیرجند.
- کدیور، پروین (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تربیتی*، چاپ دوازدهم، تهران: سمت
- کرین، ویلیام (۱۴۰۱)، *نظریه‌های رشد (مفاهیم و کاربردها)*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی، چاپ یازدهم، تهران: رشد.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۶)، «تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به کودکی»، *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان* (۱۰) ۲۶-۷.
- محمد بن منور (۱۴۰۰)، *اسرار التوحید فی مقامات الشیخ ابی سعید*، مقدمه، تصحیح و تعلیقات: محمدرضا شفیعی کدکنی، چاپ سیزدهم، تهران: آگه.
- مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۸۷)، *فیه ما فیه*، تصحیح: بدیع‌الزمان فروزانفر، تهران: معاصر.
- مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۹۳)، *مثنوی*، مقدمه، تحلیل، تصحیح و فهرست‌ها: محمد استعلامی، چاپ دهم، تهران: سخن.
- نجاتی، حسین (۱۳۷۱)، *روانشناسی رشد (از کودکی تا نوجوانی)*، تهران: مهشاد.

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

- نعیمی، زری (۱۳۷۹)، «خدا، خشونت و عشق (پژوهشی در آسیب‌شناسی ادبیات کودک)»، *ادبیات کودک و نوجوان*، (۲۲)، ۳۴-۱۲.
- نیکدل، فریبرز و همکاران (۱۳۸۸)، «بررسی نقش خودکارآمدی حافظه بر عملکرد حافظهٔ رویدادی و معنایی»، *تازه‌های علوم شناختی*، (۲)، ۲۶-۱۹.
- هجویری، ابوالحسن علی بن عثمان (۱۳۹۳)، *کشف المحجوب*، چاپ نهم، تهران: سروش.
- هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۰)، «فلسفه‌ورزی در کودکان». *اطلاعات حکمت و معرفت*، ۶(۸)، ۲۴-۲.
- هدایتی، مهرنوش و مژگان زریباف (۱۳۹۱)، «پرورش هوش معنوی از طریق برنامه فلسفه برای کودکان»، *تفکر و کودک*، ۳(۱)، ۱۶۶-۱۳۵.

References

Ahmadi, Vida. (2003). "Mystical Analysis of the Story of Hansel and Gretel (Brothers Grimm) Based on the Teachings of the Holy Qur'an and Rumi's Mathnavi." *Literary Research*, 1, 11-24. (in Persian)

Ahmadi, Babak. (1997). *Four Reports from Tadhkirat al-Awliya*. Tehran: Markaz Publishing. (in Persian)

Afrasiyabpour, Ali Akbar. (2011). *Psychology of Mysticism*. Tehran: Khorramshahr. (in Persian)

Olson, Matthew H.; Hergenhahn, B. R. (2009). *An Introduction to Theories of Learning*. Translated by Ali Akbar Seif. 14th edition. Tehran: Doran. (in Persian)

Berk, Laura. (2004). *Developmental Psychology*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi. 30th edition. Tehran: Arasbaran. (in Persian)

Bandura, Albert. (1993). *Social Learning Theory*. Translated by Farhad Maher. Shiraz: Rahgosha. (in Persian)

Pourrostgar, Amir; Niri, Mohammad Yusuf. (2021). "Analysis of the Psychological Approach to Sufism in Orientalist Research." *Mystical Literature*, 13(24), 163-192. (in Persian)

Pournamdarian, Taqi. (1996). *Symbol and Symbolic Stories in Persian Literature*. 4th edition. Tehran: Elmi va Farhangi. (in Persian)

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel. (1988). *The Psychology of the Child*. Translated by Zeynab Tofiq. 2nd edition. Tehran: Ney. (in Persian)

Hosseini Moakhar, Seyyed Mohsen. (2004). "The Evolution of Mystics' Poetic Prose from the Beginning to the End of the Seventh Century." PhD Dissertation, Faculty of Literature and Humanities, Tarbiat Modares University. (in Persian)

Rice, F. Philip. (2011). *Human Development: Psychology from Birth to Death*. Translated by Mahshid Forughan. 5th edition. Tehran: Arjomand. (in Persian)

Rezvanian, Ghodsiyeh. (2010). *The Narrative Structure of Mystical Anecdotes*. Tehran: Sokhan. (in Persian)

Razi, Ahmad; Jalehvand Alkani, Majid. (2013). "Similarities of Childhood with Mystical Journey." *Literary Research*, 39, 53-74. (in Persian)

Zarrinkoub, Abdolhossein. (1990). *The Value of Sufi Heritage*. 6th edition. Tehran: Amir Kabir. (in Persian)

Zarrinkoub, Abdolhossein. (2011). *Search in Iranian Sufism*. 12th edition. Tehran: Amir Kabir. (in Persian)

Sarami, Ghadamali. (2006). "Children: True Mystics." *Islamic Mysticism*, 3(10), 7-26. (in Persian)

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

Seif et al. (2000). *Developmental Psychology (1).* 11th edition. Tehran: Samt. (in Persian)

Shaneh, Fahimeh; Nezhat, Bahman. (2021). "Analysis of Children's Stories with Mystical Themes: A Case Study of Mystical Literature." *Mystical Literature*, 13(26), 55-83. (in Persian)

Shams Tabrizi, Mohammad ibn Ali. (2017). *Maqalat-e Shams*. Edited and annotated by Mohammad Ali Movahhed. 5th edition. Tehran: Kharazmi. (in Persian)

Shafiei Kadkani, Mohammad Reza. (2013). *The Language of Poetry in Sufi Prose: An Introduction to the Stylistics of Mystical Vision*. Tehran: Sokhan. (in Persian)

Shults, Duane. (2015). *Psychology of Perfection: Models of Healthy Personality*. Translated by Giti Khoshdel. 21st edition. Tehran: Peikan. (in Persian)

Shahbazi, Iraj; Orji, Ali Asghar. (2008). *The Seventh Beast (Miracle Stories in Mystical Texts up to the Seventh Century)*. Qazvin: Sayeh Gostar. (in Persian)

'Ali ibn Abi Talib. (2017). *Nahj al-Balagha*. Translated by Mohammad Dashti. Qom: Afarineh. (in Persian)

'Attar Neyshaburi, Farid al-Din. (2008). *Tadhkirat al-Awliya*. 5th edition. Tehran: Peyman. (in Persian)

Fuladi, Alireza. (2010). *The Language of Mysticism*. Tehran: Sokhan. (in Persian)

Qushayri, 'Abd al-Karim ibn Hawazin. (2012). *Translation of Risalat al-Qushayriyya*. Introduction, correction and annotations by Mahdi Mohabbati. Tehran: Hermes. (in Persian)

Jala'ifar, Zahra; Qayumi, Samira. (2017). "The Capacity of Rewriting Mystical Texts for Children's Spiritual Development with Attention to Communication Awareness Theory." *Crystal of Spirituality: Collection of Articles from the Sixth National Conference on Children's and Adolescent Literature and Spirituality*. Birjand University. (in Persian)

Kadivar, Parvin. (2008). *Educational Psychology*. 12th edition. Tehran: Samt. (in Persian)

Crain, William. (2022). *Theories of Development (Concepts and Applications)*. Translated by Gholam Reza Khoynejad and Alireza Raja'i. 11th edition. Tehran: Roshd. (in Persian)

Karimi, Abdolazim. (1997). "Intuitive Thinking in Children and the Necessity of Returning to Childhood." *Research Journal of Children's and Adolescent Literature*, 10, 7-26. (in Persian)

Mohammad ibn Monavvar. (2021). *Asrar al-Tawhid fi Maqamat al-Shaykh Abi Sa'id*. Introduction, correction and annotations by Mohammad Reza Shafiei Kadkani. 13th edition. Tehran: Agah. (in Persian)

Mawlavi, Jalal al-Din Mohammad. (2008). *Fihi ma Fihi*. Corrected by Badi' al-Zaman Foruzanfar. Tehran: Mo'aser. (in Persian)

Mawlavi, Jalal al-Din Mohammad. (2014). *Mathnavi*. Introduction, analysis, correction and indexes by Mohammad Este'lami. 10th edition. Tehran: Sokhan. (in Persian)

Najati, Hossein. (1992). *Developmental Psychology (From Childhood to Adolescence)*. Tehran: Mahshad. (in Persian)

Na'imi, Zarri. (2000). "God, Violence and Love (Research in the Pathology of Children's Literature)." *Children's and Adolescent Literature*, 22, 12-34. (in Persian)

Nikdel, Fariborz et al. (2009). "Investigating the Role of Memory Self-Efficacy on Episodic and Semantic Memory Performance." *Advances in Cognitive Science*, 2, 19-26. (in Persian)

Hujwiri, Abu al-Hasan 'Ali ibn 'Uthman. (2014). *Kashf al-Mahjub*. 9th edition. Tehran: Sorush. (in Persian)

Hedayati, Mehrnoosh. (2011). "Philosophizing in Children." *Information on Wisdom and Knowledge*, 6(8), 2-24. (in Persian)

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]

Hedayati, Mehrnoosh; Zaribaf, Mozhgan. (2012). "Developing Spiritual Intelligence through Philosophy for Children Program." *Thinking and Children*, 3(1), 135-166. (in Persian)

[Downloaded from erfanmag.ir on 2026-11-23]

[DOI: 10.66224/erfan.17.1.23]