

پژوهش‌ها در معماری اسلامی ۲۰

شماره شایا X - ۱۳۹۷

فصلنامه علمی پژوهشی
قطب علمی معماری اسلامی
سال نهم - شماره سوم - پائیز ۱۳۹۷

تجلی عالم مثال در طراحی فضای شهری، سیری از خیال تا واقعیت: مورد پژوهی: میدان قبله شهر مشهد مقدس

سید عبدالهادی دانشپور / زهرا غفاری آذر / فاطمه درستی

ارزیابی مفاهیم اسلامی طراحی مسکن، با هدف بازآفرینی در مسکن معاصر

رضا حسین پور / آریتا بلالی اسکویی / محمدعلی کی‌نژاد

بازشناخت مؤلفه‌های مؤثر بر شکل‌گیری مکان در شهر ایرانی اسلامی: مورد پژوهی: مسجد نصیرالملک و مسجد جامع عتیق شیراز

علی‌رضا صادقی / مهدی خاکزند / امید باقرزاده

بررسی تطبیقی تعامل کودک با محیط شهری از منظر اندیشه‌ی اسلامی و غربی

مرتضی میرغلامی / مینو قره‌بگلو / پریا پارسا

آسیب‌شناسی پروژه‌ی مسکن مهر با توجه به آموزه‌های شهرسازی الگوی بومی سکونت (مورد مطالعاتی: بندر خمیر)

محمد صالح شکوهی بیدهندی / علی سبحانی / سپهر ژند

گونه‌شناسی دیوارهای هو در معماری ایرانی

ترگس کریمی / رضا ایوبی / داریوش حیدری

شاخص‌سازی قناعت در معماری

محمد مهوش / مهدی سعدوندی



پژوهش‌های معماری اسلامی ۲۰

شماره شایا: X - ۹۷ - ۳۳۸۷

فصلنامه علمی - پژوهشی
قطب علمی معماری اسلامی
سال ششم - شماره سوم - پائیز ۱۳۹۷

مدیر مسئول: معاونت پژوهشی دانشگاه علم و صنعت ایران

سر دبیر: دکتر محسن فیضی

مدیر داخلی: دکتر فاطمه مهدیزاده سراج

ویراستار ادبی فارسی: سارا متولی

کارشناس مجله: امیرحسین یوسفی - زهرا کاشانی دوست

ویراستار انگلیسی: محمد رضا عطایی همدانی

هیأت تحریریه:

دکتر سید غلامرضا اسلامی: دانشیار دانشگاه تهران

دکتر حسن بلخاری: استاد دانشگاه تهران

دکتر مصطفی بهزادفر: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر محمد رضا پور جعفر: استاد دانشگاه تربیت مدرس

دکتر مهدی حمزه نژاد: استادیار دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر اسماعیل شیعه: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر منوچهر طیبیان: استاد دانشگاه تهران

دکتر حمید ماجدی: استاد واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

دکتر اصغر محمد مرادی: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر غلامحسین معماریان: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر فاطمه مهدیزاده سراج: استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

مهندس عبدالحمید نقره کار: دانشیار دانشگاه علم و صنعت ایران

دکتر محمد تقی زاده: استادیار واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

دکتر علی یاران: استاد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

طراح جلد و صفحه آرا: امیرحسین یوسفی

قیمت: ۱۵۰۰۰ ریال

نشریه پژوهش‌های معماری اسلامی بر اساس مجوز کمیسیون نشریات وزارت علوم تحقیقات و فناوری به شماره ۱۳۷۲۰۶/۱۸/۳ مورخ ۹۳/۷/۲۸ از شماره نخست دارای اعتبار علمی پژوهشی می باشد.

این مجله در پایگاه های (SID) و (ISC) نمایه می شود.

مقالات مندرج در این مجله، الزاماً بیانگر نقطه نظرات «پژوهش های معماری اسلامی» و «قطب علمی معماری اسلامی» نمی باشد و نویسندگان محترم، مسئول مقالات خود هستند.

نشانی دفتر مجله: دانشگاه علم و صنعت ایران / قطب علمی معماری اسلامی / کد پستی ۱۶۸۴۶۱۳۱۱۴ / تلفن مستقیم: ۷۷۴۹۱۲۴۳ - ۰۲۱

نشانی راینامه: jria@iust.ac.ir / نشانی وب: <http://iust.ac.ir/jria>

www.SID.ir

بررسی تطبیقی تعامل کودک با محیط شهری از منظر اندیشه‌ی اسلامی و غربی*



مرتضی میرغلامی**

دانشیار طراحی شهری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز (نویسنده‌ی مسئول)

مینو قره‌بگلو***

دانشیار معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز

پریا پارسا****

پژوهشگر دکتری شهرسازی اسلامی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، دانشکده معماری و شهرسازی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۵/۰۶ تاریخ پذیرش نهایی: ۹۷/۰۹/۱۰

چکیده:

ایده‌ی شهر دوستدار کودک از سال ۱۹۹۶ ارائه شد تا شهرها را برای همه‌ی افراد، به‌ویژه کودکان، قابل زندگی کند. امروزه بسیاری کشورها اصول شهر دوستدار کودک را به کار می‌بندند؛ اما توجه به فضاهای مناسب کودک در ایران سابقه‌ی چندانی ندارد. غالب این فضاها الگوبرداری صوری و ظاهری از تجارب سایر کشورها، بدون توجه به زمینه‌ی فرهنگی آن است. این تحقیق با راهبرد استدلال منطقی در تحقیقات کیفی، با مطالعه آرای نظریه‌پردازان اسلامی و غربی رشد کودک و گردآوری شاخص‌های محیطی مؤثر در تعامل کودک با محیط از دو دیدگاه فوق، به دنبال مقایسه‌ی تطبیقی نحوه‌ی تعامل کودک با محیط شهری از دو منظر اسلامی و غربی است. مطابق فرآیند مقایسه تطبیقی، این پژوهش در سه گام انجام می‌شود: ابتدا مسئله اصلی مطرح می‌شود. سپس دامنه‌ی تحقیق، تنگ شده و در آخر، بیشترین وجوه تمایز و تشابه در ارتباط کودک با محیط از دو منظر اسلامی و غربی معرفی می‌شوند. مقایسه‌ی تطبیقی به اشتراکات و افتراقات دو دیدگاه در دو سطح کلان (محیط‌های پیرامون کودک) و خرد (شاخص‌های محیطی هر یک از محیط‌های پیرامونی کودک) می‌پردازد. در سطح کلان، باوجودیکه دین اسلام مستقیماً درباره فضاهای شهری مناسب کودکان و ارتباط آنها با این فضاها سخن به میان نیاورده؛ اما تعالیم اسلامی به محیط به عنوان بستری برای انتقال ارزش‌های اخلاقی دینی می‌نگرد. در سطح خرد، تعالیم اسلامی بر چهار مسئله تأکید کرده‌اند که در متون غربی دیده نمی‌شود: آموختن آداب دینی به کودک در بازی‌ها، اعمال محدودیت در بازی خارج از خانه برای دختر، محدود کردن بازی‌های دختر و پسر، ممانعت از ورود کودک به محیط کفر. در حالیکه اهداف شهر دوستدار کودک غربی در مشارکت کودک، داشتن حقوق برابر با سایر شهروندان و سلامت جسمی و روانی او خلاصه می‌شود؛ محیط مناسب کودک در متون اسلامی ضمن تأکید بر احقاق حقوق کودک، آسایش و سلامت او به عنوان الزامات رشد، بر ارزش‌های حاکم بر محیط عملی کودک تمرکز کرده؛ توصیه می‌کند کودک در محیطی رشد کند که فطرت او آسیب نبیند تا به کمال نسبی دست یابد. لذا این پژوهش الگوی جدید شهر مناسب کودک از منظر اندیشه اسلامی را با عنوان «شهر مربی کودک» معرفی می‌کند.

واژه های کلیدی: کودک، محیط، شهر، تعامل کودک با محیط، اندیشه‌ی اسلامی.

* مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری شهرسازی اسلامی با عنوان «تبیین الگوی شهر مربی کودک از منظر اندیشه‌ی اسلامی» می‌باشد که توسط پریا پارسا و با راهنمایی آقای دکتر مرتضی میرغلامی و خانم دکتر مینو قره‌بگلو در دانشکده‌ی معماری و شهرسازی دانشگاه هنر اسلامی تبریز تدوین شده است.

** m.mirgholami@tabriziau.ac.ir

***m.gharehbaglou@tabriziau.ac.ir

**** p.parsa@tabriziau.ac.ir

مقدمه

مشکلات عدیده در کلانشهرهای شکل گرفته در اغلب جوامع شهری امروز نظیر جمعیت فراوان، شلوغی، ترافیک و آلودگی باعث گردیده تا توجه به نیازهای برخی گروهها نظیر کودکان و سالمندان مورد بی توجهی قرار گیرد. از سال ۱۹۶۰ بود که رفته رفته توجه به این بخش از شهروندان مورد توجه قرار گرفت و بعدها با توسعه و تعمیق این حوزه مفاهیمی چون شهر دوستدار کودک و شهرهای کودک مدار به وجود آمد و جایگاهی مهم تر در ادبیات شهری بدست آوردند. کودک نیازمند محیطی است که آن را مخاطب قرار دهد؛ محیطی که او را به چالش وادارد؛ توجه او را جلب کند و کودک از آن بیاموزد. درحالیکه محیطهای شهری در بسیاری از شهرهای کوچک و بزرگ در برانگیختن کنجکاوی، تخیل و ایجاد انگیزه برای تحرک و بازی ضعیف هستند. در اینجا این سؤال مطرح می شود که چه اشتراکات و افتراقاتی میان نحوه تعامل کودک با محیط شهری از منظر اندیشه های اسلامی و غربی وجود دارد؟ اسلام دوره های سنی کودک را به سه دوره ی هفت ساله تقسیم می کند. در هفت سال نخست باید کودک را آزاد گذاشت و از طریق بازی به او آموزش داد. در هفت سال دوم باید کودک را مورد تربیت و توجه قرار داد و به او علم و قرآن آموخت. در این دوره تأثیرگذارترین عامل بر رفتار کودک، محیط می باشد. همین موضوع به اهمیت نقش فضای شهری در تربیت کودک می افزاید. در هفت سال سوم باید از کودک یاری گرفت و حلال و حرام را به او آموخت. دین اسلام در کنار توجه به رویکردهای محتوایی (ماهیت نیازها و خواسته های کودک)، رویکرد فرآیندی (فرآیند رشد کودک) را اتخاذ می کند و بر تعلیم و تربیت کودک تأکید فراوان دارد.

توجه به خواست، نیاز و رفاه کودک در غرب پیشینه ای طولانی دارد. پس از جنگ جهانی دوم و در پی افزایش سریع جمعیت، یک مرکزیت سیاسی و اجتماعی برای کودکان تضمین شد. در دهه ی ۱۹۶۰ در آمریکای شمالی و اروپا ادبیاتی پدیدار شد که میان توسعه ی شهری و رفاه کودکان اتصال برقرار می کرد. ایده ی شهر دوستدار کودک

از سال ۱۹۹۶ ارائه شد تا شهرها را برای همه ی افراد، قابل زندگی کند و هدف آن، در صدر قراردادن کودکان بود. در بازه ی سنی که این پژوهش بر آن تأکید دارد (۶ تا ۱۲ سال)، کودک در مرحله ای است که بیشترین تماس را با محیط بلافصل از خانه (محلّه) دارد. لذا تربیت غیررسمی کودک در این دوره به عهده ی محیط است. محیط نه به عنوان یک مربی منفعل، بلکه می تواند به عنوان مربی فعال عمل کند. لذا پژوهش حاضر سعی دارد با یافتن پیام هایی که در رابطه ی هدفمند محیط و کودک از منظر اندیشه اسلامی، از محیط به کودک و برعکس منتقل می شوند؛ مفهومی جدید برای محیط مناسب کودک معرفی کند.

سؤال و روش تحقیق

در پی یافتن پاسخ سؤال: «در رابطه ی کودک با محیط چه اشتراکات و افتراقاتی میان اندیشه اسلامی و غرب وجود دارد؟» این پژوهش با راهبرد استدلال منطقی، با روش تبیین توصیفی-تحلیلی، مطابق فرآیند مطالعه ی تطبیقی، در گام های زیر صورت گرفته است:

گام اول (تعریف مسئله): این بخش در مقدمه ی تحقیق آمده است.

گام دوم (تحدید دامنه تحقیق): دیدگاه های فلسفه ی غرب و شرق به کودک شامل طبیعت گرایی، آرمانگرایی، وجودگرایی، عملگرایی و واقع گرایی، بررسی می شوند. سپس دیدگاه اندیشه ی اسلامی پیرامون تعلیم و تربیت کودک از حوزه ی فلسفه، عرفان و کلام بررسی می شود. در بخش کودک و محیط، ابتدا ارتباط کودک با محیط از دیدگاه غربی در دو مقیاس کلان (ویژگی های شهر دوستدار کودک) و خرد (محیط های مطلوب کودک) بررسی می شود. سپس این ارتباط از منظر اندیشه ی اسلامی مطالعه می شود.

گام سوم (یافتن بیشترین وجوه تمایز و تشابه): ارتباط کودک با محیط از دو منظر اسلامی و غربی مقایسه ی تطبیقی شده و تمایزات و افتراقات آن دو (در ابعاد مختلف، ولو جزئی) مشخص می شوند.

مبانی نظری

۱. نگرش به کودک از منظر مکاتب مختلف تربیتی



عقلانی و قیاس‌هاست که می‌توان به‌وسیله‌ی آن در کمال سهولت، رفتار پرورشی مطلوب کرد و هر کودک را از موقف مخصوص خود به هدف مطلوب رساند. اصول، راهنمایی برای انتخاب روش‌های تربیتی قلمداد می‌شوند. در این پژوهش از این چهار مفهوم در جهت سهولت معرفی کودک از دیدگاه اسلام و غرب استفاده شده است. از بعد فلسفی، نگرش به کودک به پنج دسته‌ی آرمانگرایی، عملگرایی، وجودگرایی، طبیعت‌گرایی و واقع‌گرایی تقسیم می‌شود که در جدول ۱، متفکران و دیدگاه آنان آمده است.

حداقل مفاهیمی که در دستور کار هر مکتب تربیتی قرار می‌گیرد عبارت است از: مبنا، هدف، اصل و روش. عزیمت به سوی هر مقصد برای آنکه متضمن وصول بدان باشد؛ متضمن طرح و نقشه‌ای است که ناگزیر باید با توجه به مبدأ حرکت ترسیم شود. بدین ترتیب، مناط در تشخیص مبانی تعلیم و تربیت آن است که مبانی، ناظر به مبدأ حرکت تربیتی هستند. هدف تربیتی مشخص‌کننده‌ی جهتی است که فعالیت‌های آموزشی باید متوجه آن باشند یا در مسیر آن حرکت کنند. مقصود از اصول، جستجوی آن‌گونه مبانی

جدول ۱. دیدگاه مکاتب تربیتی درباره‌ی کودک (مأخذ: نگارندگان)

دیدگاه	نام متفکر	مبنا	هدف	اصل	روش
آرمانگرایی	بودا	تقدم روح بر ماده (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۳۸۹)	کمک به رشد و تکامل ذهن فراگیران فراهم آوردن زمینه مناسب برای خودشکوفایی انسان (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۳۹۴)	نکشتن موجود زنده دیگر حسدنبردن و دست‌درازی نکردن به مال دیگران دروغ نگفتن ننوشیدن مشروب تسلیم نشدن به بی‌عفتی (مایر ۱۳۷۴)	تفکر کشف و شهود آزمایش (مایر ۱۳۷۴)
	کنفوسیوس		حفاظت از همه چیز به صورت نسبی ایجاد یکنواختی کامل (منسوب بصری ۱۳۸۴)	آموزش رسمی فردی (منسوب بصری ۱۳۸۴) تربیت باطنی (یاسپرس ۱۳۶۳)	تقلید از نمونه‌های گذشته یادگیری صنعت و فنون تفکر (یاسپرس ۱۳۶۳)
طبیعت‌گرایی	دیدرو	انطباق با طبیعت (شعاری نژاد ۱۳۸۱، ۲۷۰)	آموزش نیکی و عظمت حقیقی به کودک (کرسون ۱۳۶۳)	پرورش ذوق کودک تربیت در خانه مقدم بودن تربیت روحی بر تعلیم دروس (کرسون ۱۳۶۳)	الگوگیری مشاهده تفکر تجربه تحقیق (کرسون ۱۳۶۳)
واقع‌گرایی	منکیوس	دانش اخلاق دین	خوب رفتار کردن احترام به بزرگترها دینداری (شریعتمداری ۱۳۹۳، ۱۱۸)	پرورش ذوق کودک تربیت در خانه مقدم بودن تربیت روحی بر تعلیم دروس (کرسون ۱۳۶۳)	الگوگیری مشاهده تفکر تجربه تحقیق (کرسون ۱۳۶۳)
	کومنیوس	(شریعتمداری ۱۱۸، ۱۳۹۳)	آماده کردن کودک برای زندگی (نقیب‌زاده ۱۳۶۸)	احترام به پدر و مادر اطاعت از برادران بزرگتر (اندیشمندان تعلیم و تربیت ۱۳۸۲)	خودسازی تربیت متربی (اندیشمندان تعلیم و تربیت ۱۳۸۲)





<ul style="list-style-type: none"> ○ روش آموزش باید با توجه به توانایی و دلبستگی متربی برگزیده شود (نقیب زاده ۱۳۶۸). 		<ul style="list-style-type: none"> ○ آماده کردن کودک برای زندگی (نقیب زاده ۱۳۶۸) 		گرامشی	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ ارتباط تحصیل و کار ○ رشد خودجوش شخصیت کودک (حبیبی ۱۳۹۳، ۱۴۴) 			گرامشی	
<ul style="list-style-type: none"> ○ توجه به زندگی سالم بزرگسالان (حبیبی ۱۳۹۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ لذت یادگیری ○ نیل به خود-نظمی ○ کمک به دیگران (حبیبی ۱۳۹۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ آموختن نحوه‌ی اندیشیدن ○ سازگار ساختن کودک با محیط متغیر (حبیبی ۱۳۹۳، ۱۵۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ واقعیات زندگی (شریعتمداری ۱۳۷۶) 	فریر	عملگرایی
<ul style="list-style-type: none"> ○ تجربه ○ تفکر ○ آزمایش (دیوی ۱۹۰۰) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ کارکرد اجتماعی (کاردان ۱۳۸۲، ۲۲۶) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ توسعه‌ی شخصیت ○ آمادگی عقلی و اخلاقی برای عضویت در جامعه ○ پژوهشکده‌ی حوزه و دانشگاه (۱۳۷۲) 		جان دیویی	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ ارتباط تحصیل و کار ○ توجه به نیاز واقعی متربی هنگام آموزش (حبیبی ۱۳۹۳) 			مائو	
<ul style="list-style-type: none"> ○ خودشناسی (موسوی ۱۳۷۳) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ بازگشت به اصل ○ انتخاب و گزینش ○ نوسان بین شک و یقین ○ حرکت به سوی خدا (موسوی ۱۳۷۳) 			فردیت انسان (نلر ۱۳۸۳)	
				ساترلندنیل	
				کگارد	وجود گرایی

شروع می‌شود؛ تا قرب الهی ادامه می‌یابد و از طریق تعلیم و تربیت حاصل می‌گردد. مطابق جدول ۲، اسلام حقوق فرزندان بر والدین را به پنج دسته‌ی کلی تقسیم می‌کند.

۲. نگرش به کودک از منظر مکتب تربیتی اسلام
 دین اسلام از سه منظر به کودک می‌نگرد: در کلام اسلامی، «مفهوم رشد» و «حقوق کودک» مطرح می‌شوند. رشد جریان پیوسته‌ای است که از هنگام تولد بر مبنای فطرت



جدول ۲. حقوق کودک در اسلام (مأخذ: نگارندگان)

حقوق کودک در اسلام	
امنیت	نکشتن کودک بر اثر تنگدستی یا مشقت (اسراء، ۳۱)
احترام و شخصیت	<ul style="list-style-type: none"> ▪ مشورت با کودک ▪ مسئولیت دادن به کودک (یوسف، ۱۴) ▪ اعتماد به قول کودک (یوسف، ۶۶)
محبت	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ترحم، ملامطت، اخلاق خوش (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۶: ۴۹) ▪ انتخاب نام نیکو (کلینی، ۱۳۶۵: ۱۸) ▪ فراهم کردن زمینه ازدواج (نور، ۳۲) ▪ عمل به قولی که به کودک داده شده (مدرسی، ۱۳۸۸: ۲۴۱) ▪ بوسیدن کودک ▪ مساوات در لبراز محبت به کودکان ▪ اطعام کودک (ریشه‌پوری، ۱۳۸۴، ج ۲: ۲۰۷۰) (دهر، ۸۵ تا ۸) ▪ دعای خیر برای کودک (یوسف، ۱۷ و ۱۸)
آموزش های عقیدتی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ زمینه‌سازی برای بیدار شدن فطرت خداجوی کودک (بردن کودک به مسجد) (طه، ۱۳۲) ▪ آموزش قرآن، رسوم مذهبی (دشتی، ۱۳۸۶، حکمت ۳۶۹) ▪ امیدوار کردن کودک هنگام سختی ها (لقمان، ۱۷) (یوسف، ۸۷)
تربیت	<ul style="list-style-type: none"> ▪ زمینه‌سازی ارتباط کودک با بزرگترها ▪ تذکردهی هنگام خطا و اشتباه (یوسف، ۱۸ و ۸۳) ▪ غفلت نکردن از حال کودک (جسم و جان) (هود، ۴۲) ▪ علم آموزی (بلد، ۱۴ و ۱۵) ▪ آموزش آداب معاشرت، اخلاق، آداب زندگی، نظافت ▪ (ری شهری، ۱۳۸۴، ج ۲: ۲۰۶۸) (لقمان، ۱۸ و ۱۹) (مطهری، ۱۳۸۱)

رهنمودهای فراوانی برای کمال و تعالی انسان داشته باشد (شریعتمداری ۱۳۹۳، ۲۳۹-۲۳۶). روش تربیتی این مکتب مبتنی بر فعالیت، تجارب عملی و فردی متربی است. در واقع برنامه‌ی تربیتی به مثابه یک برنامه‌ی سفر است که از مراحل و منازل گوناگونی تشکیل یافته است. در نتیجه، طریقی نیز جز رفتن و پیمودن وجود ندارد. باید گام به گام مسیر ناهموار سفر پیموده شود تا فرد بتواند منازل راه را یک به یک تجربه کرده؛ آن‌ها را درک کند؛ توشه‌ی لازم را با خود به همراه بردارد؛ سپس آن‌ها را پشت سر گذارد. به همین خاطر در این روش، درک منازل و تجارب حاصل از این حرکت، با بحث و گفتگو، خواندن کتاب و پای درس استاد نشستن به دست نمی‌آید. مختصات روش

در فلسفه‌ی اسلامی، تربیت اسلامی تربیتی است معنوی و عقلانی. سامان دادن به تعلیم و تربیت اسلامی نیازمند سامان دادن به زیرساخت‌ها و تبیین و توجیه عقلی این نظام بر اساس مبانی فلسفی و آموزه‌های اسلامی است. در عرفان اسلامی، هدف تربیتی اساسی مکتب اسلام پرستش خدای یگانه است. خدانشناسی و پرستش خدا بنیان استواری است که حرکت دائمی انسان را به سوی کمال تضمین می‌کند. تعلیم دین اسلام درباره‌ی حقوق و رشد کودک، همواره به تعلیم و تربیت او همگرا شده است. انسان دارای فطرت و استعداد دینی ذاتی است (مطهری ۱۳۸۱، ۶۹). استعدادی که به ویژه از طریق دل و عواطف آدمی قابل کشف است و تعلیم و تربیت نیز با پرورش آن می‌تواند





هم‌عرض حیطه‌ی عقلانی و چه‌بسا بالاتر از آن قرار می‌گیرد. مبنای هدف، اصل و روش‌های تربیت دینی از دیدگاه فلاسفه، عرفا و متکلمان اسلامی در جدول ۳ آمده است.

تربیتی مکتب اسلام عبارتند از نخست، عمل‌گرایی و تجربه‌محوری؛ دوم، تأکید بر تجارب فردی و به تبع آن «تربیت فردی شده»؛ سوم، ارتباط عاطفی بین مربی و متربی که اساس این روش محسوب می‌شود (باخزری ۱۳۶۲، ۶۶). جنبه‌ی عاطفی در تعلیم و تربیت از نظر اهمیت و جایگاه،

جدول ۳. دیدگاه مکتب تربیتی اسلام درباره‌ی کودک (مأخذ: نگارندگان)

روش	اصل	هدف	مبنا	نام متفکر	
<ul style="list-style-type: none"> ○ دور نگه داشتن کودک از محیط ناسالم ○ مواجهه‌ی کودک با مشکلات ○ بازی ○ تربیت بدنی ○ تشویق و تنبیه (شعاری‌نژاد ۱۳۸۱، ۴۹۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ تفاوت‌های فردی ○ نقش‌پذیری قلب کودک ○ تغییرپذیری اخلاق ○ مراحل متعدد تعلیم و تربیت ○ ماهیت سلب و ایجابی داشتن تعلیم و تربیت ○ تدریجی‌بودن شکل‌گیری شخصیت ○ نقش عادت در تعلیم و تربیت ○ نقش تلقین در تعلیم و تربیت (نیکزاد ۱۳۷۵، ۱۴۱) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ سعادت دین و دنیا ○ خوشنودی خدا (شعاری‌نژاد ۱۳۸۱، ۴۹۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ معرفت‌شناسی 	غزالی	فلسفه
<ul style="list-style-type: none"> ○ اراده و توبه ○ تفکر ○ چله‌نشینی و عمل صالح ○ صبر، نماز و روزه (سهروردی ۱۳۸۰، ۳۶۹) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ بیداری ○ معرفت نفس ○ تلازم طریقت با شریعت ○ تحمل ریاضت (سهروردی ۱۳۷۲، ۱۱۱) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ هدف غایی: لقاء الله (خادمی و گل آقایی ۱۳۸۹) ○ اهداف واسطه‌ای: ○ معرفت شهودی ○ پرورش عقل ○ عشق ○ عبودیت (سهروردی، ۱۳۸۰: ۲۸۴-۲۸۶) 		سهروردی	عرفان
<ul style="list-style-type: none"> ○ تربیت متربی: ○ تشویق و تنبیه ○ مهرورزی ○ الگوگیری ○ مشاوره ○ موعظه حسنه ○ داستان‌سرایی ○ عبرت‌آموزی (بهشتی و همکاران ۱۳۸۶، ۲۵۲) ○ خودسازی 	<ul style="list-style-type: none"> ○ وابستگی ابعاد وجودی انسان به روح فناپذیر (بهشتی و همکاران ۱۳۸۶، ۱۸۸) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ رسیدن به کمال معنوی انسانی (بهشتی و همکاران ۱۳۸۶، ۱۸۸) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ انسان‌شناسی ○ معرفت‌شناسی ○ ارزش‌شناسی 	مولوی	



	<ul style="list-style-type: none"> ○ ارتباط تحصیل و کار ○ توجه به نیاز واقعی متربی ○ هنگام آموزش (حبیبی ۱۳۹۳) 	<p>هدف غایی: فنای فی الله و بقاء بالله (خمینی ۱۳۷۷، ۱۰۳)</p>			
<ul style="list-style-type: none"> ○ تجربه ○ تفکر ○ نماز و روزه 	<ul style="list-style-type: none"> ○ گذر از عشق‌های مجازی و رسیدن به عشق حقیقی (ابن سینا ۱۳۶۲، ج ۳، ۲۵۰) ○ رهایی از دنیای ماده (بهشتی و حسین‌آبادی ۱۳۹۱) 	<p>اهداف واسطه‌ای: ○ بصیرت (بهشتی و حسین‌آبادی ۱۳۹۱) ○ عشق (مطهری ۱۳۷۴، ۱۳۰) ○ وصول به لذات باطنی (ملکشاهی ۱۳۸۸، ۴۱۶) ○ وصول به لذات عقلی (ابن سینا ۱۳۳۹، ۱۵۸) ○ پرورش روحیه‌ی اجتماعی (ابن سینا ۱۳۳۹، ۱۶۲)</p>		ابن سینا	
<ul style="list-style-type: none"> ○ پرسش و پاسخ ○ شیوه‌های نمایشی ○ سخنرانی ○ داستان‌سرایی ○ الگوگیری ○ تمثیل ○ گردش علمی 	<ul style="list-style-type: none"> ○ امکان‌پذیری معرفت ○ برخورداری انسان از معرفت ○ مرتبت‌مندی معرفت ○ واقع‌گرایی ○ مرتبت‌مندی هستی ○ میدامندی هستی ○ مقصدمندی هستی ○ وحدت اجزا (بهشتی و نیکویی ۱۳۹۰) 	<p>هدف غایی: قرب مطلق الهی</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ معرفت‌شناسی ○ وجودشناسی 	آیات، احادیث، روایات	کلام

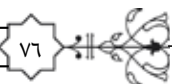
تربیتی اسلامی و غربی با هم مشابهت دارند.

۳. پیشینه‌ی مطالعات درمورد محیط و کودک

سیر ارتباط اندیشیده شده‌ی کودک با محیط، ابتدا از تأمین نیازهای اساسی او در روند توسعه‌ی شهری و در واقع، در نظر گرفتن کودک به‌عنوان عضوی مؤثر از جامعه آغاز می‌شود. پس از آن، مطالعات به سمت تأثیری که محیط می‌تواند بر کودک داشته باشد و نقشی که کودک می‌تواند در برنامه‌ریزی شهری ایفا کند؛ پیش می‌رود. پس از تحکیم اهمیت کودک در شهر، به او حق اظهار نظر و خودابرازی در امور شهری و به ذهنیت کودک از محیط پیرامونش بها داده می‌شود. کیفیت زندگی کودک و سلامت همه‌جانبه‌ی او در شهر، تا امروز مورد توجه پژوهشگران و مجریان امور می‌باشد. جدول ۴ این فرآیند را نمایش می‌دهد.

با مقایسه‌ی تطبیقی دیدگاه‌های فلسفی غربی و شرقی و دیدگاه‌های اسلامی (جداول ۱ و ۳) این نتیجه حاصل می‌شود که مبنای تعلیم و تربیت از دیدگاه آن دو مشابه نمی‌باشد. هدف از تعلیم و تربیت کودک در اسلام، آماده‌سازی او برای طی سفر دنیوی و زندگی ابدی در جهان آخرت می‌باشد. در مقابل، اهداف تربیتی غربی، فردمحور و شرط لازم و نه کافی برای سیر تکامل کودک برای رسیدن به اهداف والاتر در جوامع اسلامی هستند. همچنین اصول تربیت اسلامی و غربی نیز با هم متفاوتند. برخی مکاتب تربیتی با ارائه‌ی تفسیری متفاوت از جهان و انسان، تربیت را بر محوری غیر از خدا (مثال: پرورش عقل، نیل به آسایش) قرار داده‌اند. هرچند دامنه‌ی تفکر الهی متضمن رفاه اجتماعی، تعالی خرد و آسایش فردی است؛ اما در این تفکر، روح دین بر ابعاد مختلف نظام تربیتی حاکمیت دارد. روش‌ها (ابزارها)ی





جدول ۴. فرآیند مطالعات محیط و کودک (مأخذ: نگارندگان)

سال	تفکر غالب
انقلاب صنعتی تا ۱۹۶۸	توسعه شهری و نیازهای اساسی کودک
۱۹۶۸-۱۹۸۰	اثرات متقابل کودک و محیط
۱۹۸۰-۲۰۰۰	مشارکت و حقوق شهروندی کودک
۲۰۰۰-۲۰۰۶	تصویر ذهنی کودک از محیط
۲۰۰۶ تا کنون	کیفیت زندگی و سلامت کودک

در مقیاس کلان، ویژگی‌های یک شهر دوستدار کودک و در مقیاس خرد، مکان‌های مطلوب کودک بررسی می‌شوند.

۴. کودک و محیط در مقیاس کلان

۴.۱. شهر دوستدار کودک

ایده‌ی شهر دوستدار کودک از سال ۱۹۹۶ ارائه شد تا شهرها را برای همه‌ی افراد، قابل زندگی کند و هدف آن، در صدر قراردادن کودکان بود. این شهر، یک «برند» نیست؛ «مقامی» است که شهرها باید برای رسیدن به آن تلاش کنند. شهر دوستدار کودک جنبشی است که مشارکت‌کنندگان گسترده‌ای را دور هم جمع کرده، از رویکردهای حکمروایی و مدیریت شهری مشارکتی حمایت می‌کند و تحقق حقوق جوان‌ترین شهروندان را ارتقا می‌دهد. کودکان در شهر دوستدار کودک نمایندگان فعال هستند؛ رأی و ایده‌ی آن‌ها مهم است و فرآیند تصمیم‌سازی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. جدول ۵، ویژگی‌های شهر دوستدار کودک را نشان می‌دهد.

جدول ۵. ویژگی‌های شهر دوستدار کودک (مأخذ: نگارندگان)

مبنا	هدف	اصل	روش
قابل زندگی کردن شهر برای همه (نورداستورم ^۴ ۲۰۱۰)	تحقق حقوق جوان‌ترین شهروندان	<ul style="list-style-type: none"> ○ دریافت خدمات اساسی مانند مراقبت‌های بهداشتی، تحصیل و پناهگاه ○ نوشیدن آب سالم و دسترسی به بهداشت مناسب ○ محفوظ‌بودن در برابر استعمار، خشونت و بدرفتاری ○ قدم‌زدن امن در خیابان‌ها به تنهایی ○ دیدن دوستان و بازی ○ بهره‌مندی از فضای سبز ○ زندگی در محیط غیرآلوده ○ شهروند برابر بودن در شهر خود، با دسترسی به همه خدمات، بدون توجه به قومیت، اصل و نسب، مذهب، درآمد، جنس یا ناتوانی (آزموده ۱۳۹۱، ۱۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ تهیه‌ی استراتژی حقوق کودک در سطح شهری ○ ایجاد واحد حقوق کودک با داشتن یک مکانیسم هماهنگ ○ شناساندن حقوق کودک به بزرگسالان و کودکان



<ul style="list-style-type: none"> ○ ارزیابی تأثیرات (برنامه) روی کودک ○ داشتن بودجه مقتضی برای کودک ○ ارائه گزارش منظم وضعیت کودکان در شهر ○ وکالت مستقل برای کودکان 	<ul style="list-style-type: none"> ○ تأثیرگذاری کودک بر تصمیمات شهر خود ○ مشارکت در زندگی خانوادگی، محلی و اجتماعی 	<p>حمایت از رویکردهای حکمروایی و مدیریت شهری مشارکتی</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ○ تضمین مشارکت کودکان ○ داشتن چارچوب قانونی دوست‌دار کودک (آزموده ۱۳۹۱، ۱۴) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ اظهارنظر درباره‌ی شهر مطلوب و آرمانی‌اش ○ مشارکت در رویدادهای فرهنگی و اجتماعی 	<p>درگیر کردن گروه‌های متنوع مشارکت‌کننده (نورداستورم ۲۰۱۰)</p>	

۵. کودک و محیط در مقیاس خرد

مکان‌های مطلوب کودک

در جوامع شهری سه واحد اجتماعی خانواده، مدرسه و فضاهای شهری در روند آموزش و اجتماعی شدن کودکان دارای اهمیت ویژه‌ای هستند. درواقع کودکان برای اولین بار با تجربه‌ی عرصه‌ی محله و فضای باز شهر به تعاملات اجتماعی با دنیای پیرامون می‌پردازند (نورداستورم ۲۰۱۰). «مکان‌های محله‌ای» کودک به فضاهای باز و تسهیلات جمعی دارای اهمیت از لحاظ روان‌شناسی، رفتاری و نمادین، برای کودکان در یک محله گفته می‌شود (چاولا^۵ ۱۹۹۲). این مکانها نوعاً ویژگیهای محیطی را ارائه میدهند که برای تجربیات معنادار کودکان مفید است. فضاهای باز جمعی در محله برای کودکان، یک منطقه‌ی میانی به حساب می‌آیند که خانه را به جهان بیرون متصل می‌کند و غالب نیازهای بازی کودکان در خارج از خانه را مرتفع می‌سازد. این منطقه چیدمانی را فراهم می‌کند که کودک در عین حال که احساس امنیت، محصوریت و شخصی بودن می‌کند؛ احساس به چالش کشیده شدن و عمومی بودن هم می‌کند و نیازهای جاری‌اش به همراه الحاظ نیازهای آتی، برآورده می‌شود. وقتی کودک تنها یا با دوستانش به خارج از خانه می‌رود؛ می‌تواند برای خودش جهان را کشف کند. آنچه آن‌ها در جهان طبیعی می‌یابند؛ به ابتکارشان پاداش می‌دهد و حضور مداوم آن‌ها را تشویق می‌کند؛ زیرا طبیعت غنی از قابلیت‌ها است. این آزادی، شرایط را برای اتفاقاتی که توجه کودک را به خود جلب می‌کنند؛ فراهم می‌کند. بازی آزادانه در جهان طبیعی چرخه‌های تعاملی تأثیرگذاری را عرضه می‌کند. مشاهدات

نشان می‌دهند که کودکان در فضای طبیعی نسبت به زمین بازی یا فضاهای بدون درخت و چمن، بیشتر درگیر نقش‌های اجتماعی خلاقانه و مهیج می‌شوند (کربی^۶ ۱۹۸۹؛ تیلور^۷ و همکاران ۱۹۹۸). هنگامیکه کودک در جستجوی طبیعت از آزادی لذت می‌برد؛ احتمالاً با بهترین نوع شرایط محیطی رو به رو می‌شود. وقتی کودک از جهان پیرامون، تجربیات ارض‌کننده کسب می‌کند؛ تشویق می‌شود که بیشتر کشف کند و با هر جنبه از محیط که می‌فهمدش و هر چالشی که بر آن غلبه می‌کند؛ به سطح بالاتری از دانش محیطی و صلاحیت شخصی می‌رود. وقتی کودک به جهان طبیعی دسترسی داشته باشد و اعضای خانواده او را به کشف و توجه به آن تشویق کنند؛ کودک در علاقه به محیط، پایه‌ی محکمی پیدا خواهد کرد (چاولا ۲۰۰۶). یک کودک ویژگی‌های مکان را از این لحاظ اولویت‌بندی می‌کند:

۱. دسترسی به یک ارتباط فضایی میان چیدمانها؛ نزدیکی به خانه یا مدرسه، ارتباط با فعالیتهای منظم روزانه (مور^۸ ۱۹۸۵)؛

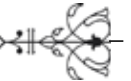
۲. امکان خصوصیسازی و حس قلمرو؛ عدم ورود غیرمجاز دیگران؛

۳. فرصت دیدار و بازی با دوستان یا همکلاسی‌ها؛ حس تعلق و با هم بودن؛

۴. عدم وجود ریسک‌های اجتماعی و کالبدی ممکن در چیدمان؛ ورود وسایل نقلیه، کنترل بزرگسالان و ارازل (مین^۹ و لی^{۱۰} ۲۰۰۶).

کودکان منظر را نه فقط به صورت فرم، بلکه از طریق عملکردها ادراک و تفسیر می‌کنند (گیسون^{۱۱} ۱۹۷۹). در





که این نشانه‌ها هستند که تبدیل به نقاط اصلی نقشه‌های شناختی می‌شوند (مکاندرو ۱۳۸۷، ۵۸-۶۱). نشانه‌ها نخستین عناصر محیط هستند که آموخته می‌شوند و به دنبال آن‌ها مسیرها و شبکه‌ی مسیرها و سرانجام یک صورت‌بندی ذهنی از محیط به وجود می‌آید. کودک نیازمند محیطی است که آن را مخاطب قرار دهد؛ محیطی که او را به چالش وادارد؛ توجه او را جلب کند و کودک از آن بیاموزد. مکان دوست‌دار کودک امکان خلق و کنترل قلمروها را می‌دهد؛ اسرار کودک را در خود حفظ می‌کند و زمینه‌ای را فراهم می‌کند که کودک در عین احساس امنیت، به چالش کشیده شود. کشش به سمت مکان، کودک را به کشف آن مکان و سوسه می‌کند؛ به طوری که قادر به توسعه اطلاعات و استعدادهایش خواهد بود.

آنچه در حال حاضر زندگی کودکان ما را تهدید می‌کند؛ بیش از آنکه بی‌نظمی باشد؛ نظم و قوانین دست و پاگیر است؛ قوانینی نظیر نحوه و امنیت استفاده از وسایل بازی، اینکه در چه مکانی و چه زمانی بازی کنند (به نقل از قره‌گل و منصور ۱۳۹۰؛ بلینکرت ۲۰۰۴، ۱۰۶). جین جیکوبز^{۱۵} بر این باور است که در اجتماع شهری مهمترین علائق کودک به ایمنی خیابان، تنوع کاربری زمین، شادابی و سرزندگی شهر باز می‌گردد (درک^{۱۶} ۱۹۹۷، ۶۰). خیابان‌های شهر فرصت‌های مشابهی را برای جستجوی ایمن و چالش‌های پله‌پله در قرارگاه‌هایی مملو از تنوع و سرزندگی ارائه می‌کنند. جدول ۶ شاخص‌های اثرگذار بر تعامل کودک و محیط را معرفی می‌کند.

دوره‌ی ۶ تا ۱۲ سال کودک دارای بیشترین تحرک نسبت به سنین دیگر بوده؛ قدرت یادگیری او بسیار زیاد است؛ بنابراین محیط باید جوابگوی این نیاز باشد (مطلق‌زاده ۱۳۷۸، ۸۸). کودک در این سن، به طور مداوم در حال آزمایش و بررسی توان جسمی خود است. محیط زندگی آن‌ها باید به اندازه‌ی کافی هیجان‌انگیز باشد و اجازه‌ی پرش، بالارفتن و دویدن را برای رشد مهارت‌های مورد نیاز به کودک بدهد. به علاوه، در این سن کنش متقابل با همسالان بسیار مهم است که به کاهش خودمداری آن‌ها کمک می‌کند و کودک قادر به همسازی با دیگران و تعامل اجتماعی می‌شود.

فضای بازی آزاد قلمرویی است خارج از خانه که چهار خصیصه «در دسترس بودن»، «امنیت»، «انعطاف‌پذیری» و «فرصت تعامل با دیگر کودکان» را دارد (به نقل از قره‌گل و منصور ۱۳۹۰؛ بلینکرت^{۱۲} ۲۰۰۴، ۱۰۰). ضمن آنکه حضور یک بزرگسال آشنا در فضا در عین حفظ استقلال کودک، میتواند امنیت خاطر او را تأمین کند. در واحدهای همسایگی که هنجارهای اجتماعی از فعالیتهای فیزیکی خارج از خانه حمایت میکنند و حمایت اجتماعی زیادی از زندگی فعال وجود دارد؛ افراد ممکن است با وجود نبود شرایط کالبدی مناسب، همچنان مایل به فعالیت خارج از خانه باشند (کریستاکیس^{۱۳} و فلاور^{۱۴} ۲۰۰۷). کودکان دنیای اطراف را متفاوت از بزرگسالان می‌بینند و درک متفاوتی از عناصر برجسته‌ی موجود در محله‌شان دارند. آنها به سرعت، مکان‌های ترسناک، شیرینی‌فروشی‌ها و راه‌های میان‌بر به مکان‌هایی که دوست دارند را یاد می‌گیرند. مواردی از این دست، اهمیت نشانه‌ها را به ما گوشزد می‌کنند و می‌گویند

جدول ۶. عوامل تأثیرگذار بر تعامل کودک و محیط بر اساس مدل سانفلد (مأخذ: نگارندگان)

محيطي/کالبدی	عملکردی	ادراکی	رفتاری
حداقل ريسک‌های کالبدی (مین و لی ۲۰۰۶؛ چاولا و مالون ^{۵۰} ۲۰۰۳؛ پین ۲۰۰۶ ^{۵۱} ؛ چترجی ۲۰۰۶)	تشويق خانواده به استفاده از محیط بيرونی (کالین ۱۹۹۶؛ چاولا ۲۰۰۶)	حضور یک بزرگسال آشنا (چتری ۲۰۰۶؛ کاستونگوئری و ژوتراس ۲۰۰۹؛ موتا ^{۳۷} و همکاران ۲۰۰۵)	تنوع قرارگاه‌های رفتاری (مین و لی ۲۰۰۶؛ بارکر ^{۱۷} و شوگن ^{۱۸} ۱۹۷۳؛ کاستونگوئری ^{۱۹} و ژوتراس ^{۲۰} ۲۰۰۹؛ متیوس ^{۲۱} ۱۹۹۲؛ وارد ^{۲۲} ۱۹۷۸؛ چتری ^{۲۳} ۲۰۰۶).



<p>امکان بازی آزادانه باقاعده* (پاکزاد و بزرگ ۱۳۹۱، ۲۹۷؛ لیندهولم^{۳۴} ۱۹۹۵؛ بلینکرت ۲۰۰۴، ۱۰۰ به نقل از قره بگلو و منصورى ۱۳۹۰؛ آکادمی اطفال آمریکا^{۳۵} ۲۰۰۷؛ کاستونگوتري و ژوتراس ۲۰۰۹)</p>	<p>حمایت اجتماعی (امنیت خاطر) (چاولا ۲۰۰۷؛ کریستاکیس و فلاور ۲۰۰۷؛ ون^{۳۶} و همکاران ۲۰۰۷؛ کیم^{۳۷} و همکاران ۲۰۰۶؛ فیشر^{۳۸} و همکاران ۲۰۰۴؛ کوهن^{۳۹} و همکاران ۲۰۰۶؛ وینیکات^{۴۰} ۱۹۷۱، ۱۳۴؛ کالین^{۴۱} ۱۹۹۶؛ ساراسون^{۴۲} ۱۹۷۵؛ اسپیلبري^{۴۳} ۲۰۰۵؛ بلینکرت ۲۰۰۴، ۱۰۰ به نقل از قره بگلو و منصورى ۱۳۹۰؛ منصورى و قره بگلو ۱۳۹۰)</p>	<p>فرصت تعامل با دیگر کودکان (منصوری و قره‌بگلو ۱۳۹۰؛ چترجی ۲۰۰۶؛ پاکزاد و بزرگ ۱۳۹۱، ۲۹۷؛ بلینکرت ۲۰۰۴، ۱۰۰ به نقل از قره بگلو و منصورى ۱۳۹۰؛ مین و لی ۲۰۰۶)</p>	<p>عناصر طبیعی (آب، خاک، گیاه) (نیکلسون ۱۹۷۱؛ تیلور و همکاران ۱۹۹۸؛ چاولا ۲۰۰۶؛ جورتوف ۲۰۰۴، ۲۰۰۳ به نقل از قره بگلو و منصورى ۱۳۹۰؛ کربی ۱۹۸۹؛ مور و وانگ^{۴۴} ۱۹۹۷؛ میچرلیج^{۴۵} ۱۹۶۳، ۲۵؛ تیتمان ۱۹۹۴؛ چاولا ۲۰۰۷؛ السلی^{۴۶} ۲۰۰۴؛ کاستونگوتري و ژوتراس ۲۰۰۹؛ بارکر و شوگن ۱۹۷۳؛ ولز^{۴۷} و ایوانس^{۴۸} ۲۰۰۳؛ موتا و همکاران ۲۰۰۵)</p>
<p>عدم وجود قوانین محدودکننده‌ی محیطی (کیتا^{۴۹} ۲۰۰۶)</p>	<p>توجه به نشانه و راه، مقدم بر سایر عناصر در فضای شهری (هالسس^{۳۶} و داريج^{۳۷} ۲۰۰۰، ۵۷۴؛ هارت و مور ۱۹۷۳؛ مک اندرو ۱۳۸۷، ۶۰)</p>	<p>اولویت عملکرد بر فرم (گیبسون ۱۹۷۹؛ ساید^{۴۵} و همکاران ۲۰۰۵؛ شرمن^{۴۶} و همکاران ۲۰۰۵؛ وایتهاوس^{۴۷} و همکاران ۲۰۰۱؛ اسکات^{۴۸} و کانتز^{۴۹} ۱۹۹۷؛ مین و لی ۲۰۰۶؛ چترجی ۲۰۰۶)</p>	<p>مطلوبیت کالبدی (در^{۵۰} ۲۰۰۲؛ چترجی ۲۰۰۶؛ کاستونگوتري و ژوتراس ۲۰۰۹)</p>
	<p>امکان ایجاد قلمرو شخصی (مین و لی ۲۰۰۶؛ چترجی^{۳۸} ۲۰۰۶)</p>		<p>چیدمان‌های مفید دارای قابلیت (مین و لی ۲۰۰۶)</p>
	<p>رنگ (لوشر ۱۳۶۹، ۳۳؛ پیازه و سیمون ۱۳۶۶، ۳۷؛ تیتمان^{۳۹} ۱۹۴۴)</p>		<p>امکان ایجاد قلمرو شخصی (مین و لی ۲۰۰۶؛ چترجی ۲۰۰۶)</p>
	<p>پیچیدگی و چالشبرانگیزی محیط (منصوری و قره‌بگلو ۱۳۹۰؛ فراست^{۴۰} و استریکلند^{۴۱} ۱۹۸۵؛ تیتمان ۱۹۹۴؛ ویلکینسون^{۴۱} ۱۹۸۰؛ سانوف^{۴۲} ۱۹۹۱)</p>		<p>نور و سایه (پاکزاد و بزرگ ۱۳۹۱، ۲۹۷)</p>
	<p>قابلیت کشف محیط (منصوری و قره‌بگلو ۱۳۹۰؛ رید^{۴۴} ۱۹۹۶)</p>		
<p>* تمایل به فعالیت در کودکان ۶ تا ۹ ساله غالباً در فضاهای سبز نزدیک به خانه خود یا یکی از آشنایان می‌باشد. این نشانه «نیاز به امنیت خاطر» در این بازه‌ی سنی است. در کودکان ۹ تا ۱۲ ساله، تمایل غالباً به زمین‌های خالی و گوشه‌های دنج دور از خانه است. این کودکان نیاز به کنترل بیشتری دارند. همچنین پسرها فعالیت بدنی سریع و دخترها، روابط دوستانه را ترجیح می‌دهند.</p>			



۶. کودک و محیط از منظر اندیشه اسلامی

انتظار معقول این است که کودکان با غرق شدن در محیط، تماس با اشیاء، ارتباط با موجودات زنده و معاشرت سالم با کودکان هم سن و بزرگترها راه و رسم صحیح زندگی مستقل را فراگیرند (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۷۹). دین اسلام توصیه کرده که به کودکان اجازه‌ی بازی آزادانه بدهید. اینجاست که حتی خاک بازی کودکان نیز معنا پیدا می‌کند و نباید به آن به دیده‌ی تحقیر نگریست (همان، ۲۸۱). بهتر است تفریح و ورزش ترجیحاً در فضای آزاد و سبز صورت گیرد که بر شادابی و سلامت جسمانی کودکان بیفزاید.

خداوند در آیه ۵ سوره حج ۶۰ دوران کودکی را مقدمه‌ای برای رشد و بلوغ کودک معرفی می‌کند و در آیه ۲۰ سوره حدید ۶۱، این زمان را دوران اشتغال به بازی و سرگرمی برمی‌شمارد. تربیت و آموزش کودکان باید توأم با محبت و گذشت باشد و با نرمی با آنها برخورد شود. در مقابل جنب و جوش و جست و خیز آنان باید صبور بود. رسول اکرم (ص) می‌فرماید: «شیطنت و جنب و جوش کودک در خردسالی نشانگر فزونی تحمل او در بزرگسالی است». خواجه نصیرالدین طوسی ورزش و بازی را وسیله‌ای برای رفع خستگی می‌داند. او شرط بازی را آزادی عمل کودکان می‌داند. پسرها در بازی‌های خود از محدودیت‌های کمتری برخوردارند. آن‌ها در میدان، پارک، کوچه و صحرا بیشتر امکان بازی دارند. در مقابل؛ دخترها باید محدودیت‌های بیشتری را تحمل کنند. البته فی نفسه بر این محدودیت‌ها ایرادی نیست؛ زیرا برای دور ماندن دخترها از خطرات، راهی به جز این وجود ندارد (همان، ۲۱۹). لازم است در انتخاب همبازی دقت شود تا مبادا با شیطنت خود، کودک را گرفتار حادثه کند (همان، ۶۱). کودکان علاقه دارند که بزرگترها ضمن اینکه آنها را در بازی‌های خود آزاد می‌گذارند؛ به ابزار بازی آنها نیز توجه کنند تا بتوانند از راه بازی به واقعیت‌های زندگی نزدیک شوند (همان، ۲۶۴). نوه‌های پیامبر گرامی اسلام، هم بازی می‌کردند و هم در راه کمال جسمی و روحی پیش می‌رفتند. بزرگترها علاوه بر اینکه آنها را از بازی منع نمی‌کردند؛ بلکه مشوق و گاهی همبازی آنها نیز بودند. ضمن اینکه آنها را در بازی‌هایشان آزاد می‌گذاشتند؛ هرگز از حال آنها غافل نمی‌ماندند (همان، ۲۷۳). رسول اکرم (ص) فرمودند:

«آن کس که نزد او کودکی است باید در پرورش وی کودکانه رفتار کند». با این روش، بزرگسالان به دنیای کودکان رجعت می‌کنند و به آرامی تجربیات و معلومات خود را به آنها منتقل می‌سازند (همان، ۴۲). آموختن آداب دینی از سه سالگی شروع می‌شود و در نه سالگی خاتمه می‌یابد. لازم است آداب دینی و اخلاقی در بازی‌های کودکان راه یابند تا کودک ضمن بازی هرچه لازم است بیاموزد و خود را برای تکالیف دینی آماده کند (همان، ۲۶۷). آنانکه در بازی‌ها کودکان را از ترس خطرات، گرفتار ممنوعیت و محدودیت می‌کنند؛ به گمان خود چنین می‌پندارند که می‌توان این سر پر سودا را از سودا خالی کرد؛ اما وحشت از ضررها مجوز متوقف کردن فعالیت و بازی‌های پرنشاط کودکان نیست. کودکانی که از طرف بزرگترها زیاد مورد ملامت و انتقاد واقع می‌شوند و کمتر مورد تشویق قرار می‌گیرند دستخوش کمرویی می‌شوند؛ حالت انزوا به خود گرفته و از بازی‌های جمعی فاصله می‌گیرند (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۷۱). از جمله وظایف دولت اسلامی آن است که کودکان را از محیط کفر و ظلم بیرون آورد و اجازه ندهد آنان در محیطی رشد کنند که فطرت ایشان لطمه ببیند و نتوانند کمالات بایسته و شایسته خود را به دست آورند. خداوند در آیه ۷۵ سوره نساء ۶۲، ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم را به عنوان یک وظیفه و مسئولیت برای مؤمنان تعریف کرده است. بر همین اساس مسئولیت دولت اسلامی در این حوزه به سبب امکانات و توانایی‌ها به مراتب سخت‌تر است.

خداوند در آیه ۶ سوره ضحی ۶۳ بهره‌مندی کودکان از محل آسایش و زندگی مناسب را از حقوق آنان دانسته است. هرچند این آیه در مقام امتنان بر پیامبر است؛ ولی باتوجه به قلمدادشدن محل آسایش به عنوان نعمت خدا می‌توان اینگونه استنباط کرد که از حقوق کودکان دسترسی به آرامش و محیط مناسب رشد است. پرهیز از معابری که محل عبور وسایط نقلیه است؛ برای کودک ضروری است. نهر و استخر برای کودک دامگاه مرگ است؛ اما نخستین فرمول زندگی، برخورد صحیح با این خطرات است. کودکی که از این‌ها دور بوده کودک موفق نیست؛ اما کودکی که تحت نظارت دقیق و صحیح بزرگترها آنها را شناخته و با آنها بازی هم کرده، کمتر دستخوش خطر می‌شود (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۷۵).



گاهی دیده می شود که پسر و دختر یا خواهر و برادر نقش زن و شوهر را بازی می کنند که این در جای خود درخور دقت است. بهتر است اینگونه بازی ها مورد استقبال بزرگترها قرار نگیرد و به نحو معقول، اسباب انصراف آنها فراهم آید. زیرا ممکن است کودکان از راه چنین بازی هایی به روابط زناشویی کشیده شوند و موجب سرافکنندگی گردند (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۰۷). در ادامه، جمع بندی شاخص های محیطی ذکر شده در متون اسلامی در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. شاخص های محیطی در ارتباط با کودک در متون اسلامی (مأخذ: نگارندگان)

رفتاری	ادراکی	عملکردی	محیطی/کالبدی
محدودیت در نوع بازی دختر و پسر (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۰۷)	بهره مندی کودکان از محل آسایش (ضحی: ۶)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	بازی آزادانه، ورزش و جنب و جوش (یوسف: ۱۲؛ حدید: ۲۰)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱)؛ (هیثمی ۱۴۱۴، ق، ۱۵۹)	بهره گیری از عناصر طبیعی (یوسف: ۱۲)؛ (هیثمی ۱۴۱۴، ق، ۱۵۹)؛ (ق: ۶-۱۰)؛ (یونس: ۳)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
بازی های هدفدار، خالی از فساد و زداینده آثار خستگی (بهشتی ۱۳۹۱، ۶۰؛ به نقل از شیخ طبرسی)	وجودالمان وساختارهای خوانه، واضح و متنوع برای کودکان (اعراف: ۴۶؛ الرحمن: ۴۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	همبازی شدن با کودک (پیامبر(ص))؛ حضرت علی(ع)	حداکثر تماس کودکان با آب جاری و ساکن (انبیاء: ۳۰؛ بقره: ۲۵؛ جاثیه: ۵؛ فرقان: ۴۸؛ انعام: ۹۹؛ حجر: ۲۲)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	توجه به جنب های مادی و معنوی زیبایی در فضای شهری (حدیث: ان الله جمیل و یحب الجمال؛ سجده: ۷)	ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم (نسا: ۷۵)؛ (هاشمی رفسنجانی، ۱۳۷۱).	تعادل میان فضاهای طبیعی و مصنوع (مائده: ۸؛ اعراف: ۲۹)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	امنیت روانی کودکان در فضاهای طراحی شده (نسا: ۳۶؛ انعام: ۸۱؛ نور: ۵۵)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱؛ بهشتی ۱۳۹۱، ۷۳)	مراقبت از کودکان در برابر حوادث (یوسف: ۱۲)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱)	استقرار و مکان یابی مناسب عناصر مرتبط با کودکان و ارتباط منطقی بین آن ها (مائده: ۸؛ اعراف: ۲۹)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	ارتباط بصری و معنایی میان فضاهای مختلف با وجود تفکیک کالبدی آن ها (ملک: ۴۳)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	آموختن آداب دینی به کودک در بازی ها (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۶۷)	تعریف و تعیین حدود برای کودکان (حجر: ۲۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	وجود نشانه ها برای هدایت کودک به سمت ارزش ها (اعراف: ۴۶)؛ (الرحمن: ۴۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	تشویق خانواده به استفاده از محیط بیرونی (هیثمی ۱۴۱۴، ق، ۱۰۹)؛ (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۶۴)	نور (نور: ۳۵)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
	رنگ (اعراف: ۴۶؛ الرحمن: ۴۱)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).	محدودیت در بازی خارج از خانه برای دخترها (بهشتی ۱۳۹۱، ۲۰۷)	دسترسی مناسب و راحت به عملکردهای مختلف (حجر: ۱۹)؛ (مائده: ۸)؛ (هاشمی رفسنجانی ۱۳۷۱).
		دقت در انتخاب همبازی (بهشتی ۱۳۹۱، ۶۱)	

۷. یافته‌ها

مقایسه‌ی تطبیقی نحوه‌ی تعامل کودک و محیط در اندیشه اسلامی و غرب

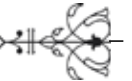
همانطور که در توضیح شهر دوستدار کودک نیز اشاره شد؛ اهداف شهر دوستدار کودک غربی در «مشارکت کودک در غالب امور جامعه، داشتن حقوق برابر با سایر شهروندان و سلامت جسمی و روانی» خلاصه می‌شود. علت اینست که ذهنیت انسان منفصل از معنویت با این حوزه آشنا تر است و به لحاظ نظری التزام به قیود اخلاقی یا دینی در آن ضرورتی ندارد. در حالیکه محیط مناسب کودک در متون اسلامی، ضمن آنکه بر احقاق حقوق کودک (امنیت، محبت، احترام و...)، آسایش و سلامت او به عنوان الزامات رشد کودک تأکید می‌کند؛ توصیه می‌کند کودک در محیطی رشد کند که فطرت او آسیب نبیند و بتواند به کمال نسبی دست یابد. زیرا از دیدگاه اسلام، «انسانیت» کیفیتی کمال‌جویانه و در ساختار دین، متعین و امری که باید «بشود» است (ناری‌قمی و قره‌بگلو ۱۳۹۴، ۳۰). به منظور شفاف‌سازی اشتراکات و افتراقات، ابتدا با نگاه کلی‌نگر، هر یک از محیط‌های مرتبط با کودک (کالبدی/جغرافیایی، عملکردی، ادراکی، رفتاری) را از دیدگاه غربی و اسلامی با هم مقایسه می‌شوند؛ سپس با نگاه جزئی‌نگر، شاخص‌های هر محیط را بررسی خواهیم کرد. به طور کلی، اندیشه‌ی اسلامی تأکید زیادی بر محیط طبیعی پیرامون کودک و اثر آن در هدایت او به سمت ارزش‌های دینی دارد. این در حالی است که در نگرش غربی، محیط‌های طبیعی و مصنوع بدون در نظر گرفتن بعد معنوی آن‌ها، مدنظر قرار می‌گیرند. اسلام به طور مشخص بر ارزش‌های دینی حاکم بر محیط عملکردی کودک تمرکز کرده؛ بر رعایت نکات اخلاقی سفارش شده در تعلیمات اسلامی، در این محیط‌ها تأکید می‌کند. ضمن

آنکه همچون محیط کالبدی، محیط عملکردی را در هدایت کودک به سمت ارزش‌های دینی بسیار مؤثر می‌داند. در حالیکه در نگرش غربی اخلاقیات دینی مطرح نشده است. در محیط ادراکی کودک، هر دو رویکرد غربی و اسلامی بر عناصر کیفیت فضای شهری تأکید دارند (مثلاً خوانایی، زیبایی و امنیت) با این تفاوت که دین اسلام ابعاد مادی و معنوی هر یک از عناصر و نقش آن‌ها در هدایت کودک به سمت ارزش‌های اخلاقی دینی را توأمان در نظر می‌گیرد (مثلاً مطابق نگرش اسلامی، در خوانایی محیط، هدف از وجود نشانه‌ها، هدایت کودک به سمت ارزش‌های دینی است). اسلام رویکرد هنجاری به محیط رفتاری کودک دارد و بر رعایت اخلاقیات دینی در این محیط تأکید دارد؛ اما رویکرد غربی به جنبه‌های کالبدی محیط رفتاری توجه می‌کند.

با دید جزئی‌نگر، با مقایسه جداول ۶ و ۷، به همپوشانی شاخص‌های محیطی در ارتباط با کودک در مبانی نظری اسلامی و غربی پی برده می‌شود. مطابق جدول ۹ و نگرش اسلامی، هر یک از شاخص‌های محیطی با یک یا چند شاخص غربی همپوشانی دارند (مثلاً جنبه‌های مادی و معنوی زیبایی در فضای شهری: نور و سایه/ رنگ/ عناصر طبیعی). هنگام مقایسه‌ی متون اسلامی و غربی پیرامون محیط کودک مشاهده می‌شود تعالیم اسلامی بر چهار مسئله تأکید کرده‌اند که در متون غربی دیده نمی‌شود (خانه‌های خاکستری رنگ در جدول ۹)؛ آموختن آداب دینی به کودک در بازی‌ها، اعمال محدودیت در بازی خارج از خانه برای دختر، محدود کردن بازی‌های دختر و پسر، ممانعت از ورود کودک به محیط کفر و ظلم. جدول ۸ رویکرد اسلامی و غربی به نحوه تعامل کودک با محیط را با هم مقایسه می‌کند.

جدول ۸. مقایسه‌ی تطبیقی رویکرد اسلامی و غربی به تعامل کودک با محیط (مأخذ: نگارندگان)

شاخص‌های محیطی	محیط‌های مرتبط با کودک			
	رفتاری	ادراکی	عملکردی	محیطی/کالبدی
همپوشانی هر یک از شاخص‌های محیطی اسلامی با یک یا چند شاخص غربی	تأکید بر فراهم آوردن بازی‌های قاعده‌مند و هدف‌دار برای کودک	تأکید بر عناصر کیفیت فضای شهری (خوانایی، امنیت، نفوذپذیری) در محیط مناسب کودک	۱. اهمیت نقش همبازی و دقت در انتخاب آن برای کودک ۲. اهمیت نقش خانواده در اجتماع‌پذیری کودک	توجه به عناصر طبیعی (آب، نور، سبزیگی، خاک) در محیط مناسب کودک



دارد و محیط مناسب کودک را محیطی می‌داند که این نیازها را پاسخگو باشد؛ درحالی‌که دین اسلام در کنار مراقب از کودکان در برابر حوادث و برآوردن نیازهای نخستین آنان، بر انتقال مفاهیم دینی و هنجارهای فردی و اجتماعی مبتنی بر تعالیم اسلامی به کودک از طریق محیط و رشد او در محیطی که بتواند کمالات شایسته و بایسته‌ی خود را بدست آورد؛ تأکید می‌کند. همچنین محیط عملکردی کودک را حائز بیشترین اهمیت دانسته و جنبه‌های مادی و معنوی فضا را توأمان مدنظر قرار می‌دهد. از اشتراکات دو دیدگاه می‌توان به توجه به محیط طبیعی پیرامون کودک و عناصر کیفیت فضای شهری (خوانایی، امنیت و نفوذپذیری) اشاره کرد. ضمن آنکه هریک از شاخص‌های محیطی اسلامی با یک یا چند شاخص محیطی غربی همپوشانی دارند. از این رو، ارائه‌ی مفهوم فراگیر محیطی که قابلیت انتقال ارزش‌های موردنظر تعلیمات اسلامی را به کودک دارا باشد؛ ضروری بنظر می‌رسد. این محیط که به عنوان یک مربی فعال، وظیفه تعلیم و تربیت دینی غیررسمی کودک در فضای شهری را به عهده دارد؛ تا ضمن حفظ کودک در بستر جامعه، او را با ارزش‌های غایی اخلاقی دینی آشنا کند؛ با نام «شهر مربی کودک» در این پژوهش معرفی می‌شود.

تنهایی نمی‌تواند برآورده کننده تمام نیازهای او باشد؛ در مقابل، باید آینده‌ی کودک را نیز درنظر داشت و زندگی او را چون مسیری دید که بدون داشتن چشم‌انداز و نقشه‌ی راه، نمی‌توان از آن عبور کرد. در بازه‌ی سنی که این پژوهش بر آن تأکید دارد (۶ تا ۱۲ سال)؛ کودک در مرحله‌ای است که بیشترین تماس را با محله دارد. لذا تربیت غیررسمی کودک در این دوره به عهده محیطی است که نه به عنوان «مربی منفعل»؛ بلکه به عنوان «مربی فعال» به تربیت کودک می‌پردازد. می‌توان ادعان داشت که مفهوم جدیدی قابل شکلگیری است که در این پژوهش به آن «شهر مربی کودک» اطلاق می‌شود.

۸. جمع بندی

در پی یافتن اشتراکات و افتراقات تعامل کودک با محیط از منظر اندیشه‌ی اسلامی و غربی، مطابق فرآیند مطالعه‌ی تطبیقی، دیدگاه مکاتب مختلف تربیتی درباره‌ی کودک بررسی شد. سپس ارتباط کودک با محیط از دیدگاه غربی و اسلامی در دو مقیاس کلان و خرد مطالعه شد (تحدید دامنه تحقیق)؛ و در گام آخر، بیشترین وجوه تمایز و تشابه میان دو دیدگاه یافته شد. نگرش به تعامل دوسویه‌ی کودک و محیط در بینش اسلامی و غربی دارای تشابهات و افتراقاتی است. افتراقات به این صورت است که نگرش غربی در جهت تأمین نیازهای اساسی، برقراری امنیت، برقراری روابط اجتماعی و خودشکوفایی کودک تلاش

پی نوشت

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| ۱۵. Jane Jacobs | ۱. Dewey |
| ۱۶. Derek | ۲. Bettelheim |
| ۱۷. Barker | ۳. cited in Porteous 1977 |
| ۱۸. Schoggen | ۴. Nordstrom |
| ۱۹. Castonguay | ۵. Chawla |
| ۲۰. Jutras | ۶. Kirby |
| ۲۱. Matthews | ۷. Taylor |
| ۲۲. Ward | ۸. Moore |
| ۲۳. Chatterjee | ۹. Min |
| ۲۴. Lindholm | ۱۰. Lee |
| ۲۵. American Academy of Pediatrics | ۱۱. Gibson |
| ۲۶. Kytta | ۱۲. Blinkert |
| ۲۷. Mota | ۱۳. Christakis |
| ۲۸. Wen | ۱۴. Fowler |
| ۲۹. Kim | |



- Fisher .۳۰
 Cohen .۳۱
 Winnicott .۳۲
 Colin .۳۳
 Sarason .۳۴
 Spilsbury .۳۵
 Halseth .۳۶
 Doddridge .۳۷
 Chatterjee .۳۸
 Titman .۳۹
 Frost .۴۰
 Strickland .۴۱
 Wilkinson .۴۲
 Sanoff .۴۳
 Reed .۴۴
 Said .۴۵
 Sherman .۴۶
 Whitehouse .۴۷
 Scott .۴۸
 Canter .۴۹
 Malone .۵۰
 Pain .۵۱
 Nicholson .۵۲
 Fjortoft .۵۳
 Wong .۵۴
 Micherlich .۵۵
 Elsley .۵۶
 Wells .۵۷
 Evans .۵۸
 Derr .۵۹

۶۰. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن تَرَابٍ ثُمَّ مِّن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِّن عَلَقَةٍ ثُمَّ مِّن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لَّئِبِينَ لَكُمْ
 وَنُفْرًا فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَّن يَتُوفَىٰ وَمِنْكُمْ مَّن يَرُدُّ إِلَىٰ أَرْدَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مَن
 بَعْدَ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَىٰ الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ.

۶۱. اَعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهُمْ زِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ
 يَكُونُ حُطَامًا وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ.

۶۲. وَمَا لَكُمْ لَا تَقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ
 لَنَا مِن لَّدُنكَ وَلِيًّا وَاجْعَلْ لَنَا مِن لَّدُنكَ نَصِيرًا.

۴. أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ.

منابع

۱. قرآن کریم، ۱۳۷۴. ترجمه و توضیحات بهاءالدین خرمشاهی. تهران: نیلوفر و جامی.





۲. ابن سینا. ۱۳۳۹. الاشارات و التنبیها. به کوشش محمود شهایی. تهران: دانشگاه تهران.
۳. ابن سینا. ۱۳۶۲. الاشارات و التنبیها مع الشرح للمحقق خواجه نصیر الدین طوسی و شرح الشرح للعلومه قطب الدین رازی، جلد ۳. تهران: دفتر نشر کتاب.
۴. ابن فارسی، احمد. ۱۴۱۰ ق. کعجم مقانیس اللغة. [بی جا]: الدار الاسلامیه.
۵. آزموده، مریم. ۱۳۹۱. معماری و طراحی برای کودکان. تهران: علم و دانش.
۶. باخزری، یحیی. ۱۳۶۲. اورادالاحیاب و فصوص الآداب. تصحیح ایرج افشار. تهران: دانشگاه تهران.
۷. بهشتی، احمد. ۱۳۹۱. اسلام و بازی کودکان. تهران: چاپ و نشر بین الملل.
۸. بهشتی، سعید، و مسلم حسین آبادی. ۱۳۹۱. تبیین دیدگاه تربیت عرفانی بر مبنای حکمت سینوی (مفهوم، اهداف، مراحل). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی (۱۴): ۹۵-۱۱۴.
۹. بهشتی، سعید، و روشنک نیکویی. ۱۳۹۰. کاوش هایی در باب فلسفه ی دینی از دیدگاه اسلام. روانشناسی تربیتی ۶ (۱۸): ۱۵۴-۱۸۰.
۱۰. بهشتی، محمد، مهدی ابوجعفری، و علی نقی فقیه‌ی. ۱۳۸۶. آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانئ آن، جلد ۱. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۱. پاکزاد، جهان‌شاه، و حمیده بزرگ. ۱۳۹۱. الفبای روانشناسی محیط برای طراحان. تهران: آرمانشهر.
۱۲. پژوهشکده‌ی حوزه و دانشگاه. ۱۳۸۴. اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: سمت.
۱۳. حاجی بابایی، حمیدرضا. ۱۳۹۱. بررسی مفهوم رشد از دیدگاه قرآن کریم. پژوهش های تربیت اسلامی (۱۴ و ۱۵): ۵۳-۷۲.
۱۴. حجتی، سیدمحمدباقر. ۱۳۶۴. آداب تعلیم و تربیت در اسلام. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۵. خادمی، عزت، و معصومه گل آقایی. ۱۳۸۹. تربیت عرفانی از دیدگاه سهروردی. تأملات فلسفی ۲ (۵): ۳۷-۵۶.
۱۶. خمینی، روح اله. ۱۳۷۷. تفسیر سوره حمد. تنظیم علی اصغر ربانی خلخالی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۷. دشتی، محمد. ۱۳۸۶. ترجمه‌ی نهج البلاغه حضرت امیرالمؤمنین (ع). مؤسسه فرهنگی انتشاراتی زهد.
۱۸. دیوبی، جان. ۱۳۶۹. تجربه و آموزش و پرورش. ترجمه‌ی اکبر میرحسینی. تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.
۱۹. سهروردی، شهاب الدین. ۱۳۷۲. کلمه التصوف. به تصحیح و تحشیه و مقدمه‌ی نجفقلی حبیبی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۰. سهروردی، شهاب الدین. ۱۳۸۰. حکمه الاشراف. تصحیح و مقدمه‌ی هنری کرین. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۲۱. شریعتمداری، علی. ۱۳۷۰. جامعه و تعلیم و تربیت، جلد ۹. تهران: امیرکبیر.
۲۲. شریعتمداری، علی. ۱۳۹۳. اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۲۳. شعاری نژاد، علی اکبر. ۱۳۸۱. فلسفه‌ی آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.
۲۴. قطب، محمد. ۱۳۶۲. روش تربیتی اسلام. ترجمه‌ی جعفری. تهران: انجام کتاب.
۲۵. کلینی، محمدبن یعقوب. ۱۳۶۵. اصول الکافی، جلد ۲ و ۶. دارالکتب الاسلامیه.
۲۶. گروه نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی. ۱۳۹۰. فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی مدرسه. تهران.
۲۷. مایر، فردریک. ۱۳۷۴. تاریخ اندیشه‌های تربیتی، جلد ۲. ترجمه‌ی علی اصغر فیاضی. تهران: سمت.
۲۸. مجلسی، محمدباقر. ۱۳۶۳. بحارالانوار، جلدهای ۱۶، ۲۳ و ۷۷. ترجمه‌ی ابوالحسن موسوی همدانی. تهران: کتابخانه‌ی مسجد ولیعصر.
۲۹. محسنی، محمد آصف. ۱۳۹۲. بررسی و نقد رویکردهای اثباتی به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران. اسلام و پژوهش های تربیتی ۵ (۲): ۲۹-۵۶.
۳۰. محمدی ری شهری، محمد. ۱۳۸۴. میزان الحکمه. ترجمه‌ی حمیدرضا شیخی. قم: دارالحدیث.
۳۱. مدرس، سیدمحمدتقی. ۱۳۸۸. احکام خانواده و آداب ازدواج. ترجمه‌ی محمدرضا آژیر. تهران: محبان الحسین (ع).
۳۲. مطلق زاده، رویا. ۱۳۷۸. وسایل بازی کودکان. تهران: سازمان زیباسازی شهر تهران.
۳۳. مطهری، مرتضی. ۱۳۷۴. مجموعه‌ی آثار، جلد ۲. تهران: صدرا.
۳۴. مطهری، مرتضی. ۱۳۸۱. فطرت. تهران: صدرا.
۳۵. مظاهری، حسین. ۱۳۸۱. تربیت فرزند از نظر اسلام. ام ابیها.
۳۶. مک اندرو، فرانسیس تی. ۱۳۸۷. روانشناسی محیطی. ترجمه‌ی غلامرضا محمودی. تهران: زرباف اصل.
۳۷. ملکشاهی، حسن. ۱۳۸۸. ترجمه و شرح اشارات و تنبیها. تهران: سروش.

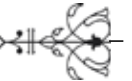


۳۸. منصوری، امیر، و مینو قره بگلو. ۱۳۹۰. کیفیت فضای باز شهری در تعامل با کودکان. مطالعات شهرداری اسلامی ۲ (۶): ۶۳-۷۲.
۳۹. ناری قمی، مسعود، و مینو قره بگلو. ۱۳۹۴. الگوواره‌ی دانش روانشناسی محیط در تعامل با اندیشه اسلامی. پژوهش های معماری اسلامی ۳ (۱): ۱۹-۳۳.
۴۰. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. ۱۳۷۴. نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش. تهران: طهوری.
۴۱. نیکزاد، محمود. ۱۳۷۵. کلیات فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. تهران: کیهان.
۴۲. هاشمی رفسنجانی، علی‌اکبر. ۱۳۷۱. تفسیر راهنما. حوزه علمیه قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
۴۳. هیثمی، ابوالحسن. ۱۴۱۴ ه.ق. مجمع الزوائد و منبع الفوائد، جلد ۸. قاهره: مکتب القدسی.
۴۴. یاسپرس، و سارتر. ۱۳۶۲. انسان کامل از دیدگاه کرکگور. تهران: مؤسسه مکتباتی اسلام‌شناسی.

References

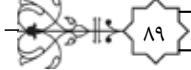
1. *Holy Quran*. 1995. Translated by Baha al-Din Khorramshahi. Tehran: Niloofar and Jami.
2. American Academy of Pediatrics. 2007. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics* 119(1): 182-191.
3. Avicenna. 1960. *al-Esharat va al-Tanbihat*. By Efforts of Mahmood Shahabi. Tehran: Tehran University.
4. Avicenna. 1983. *al-Esharat va al-Tanbihat, Vol 3*. Tehran: Ketab Publishing Office.
5. Authors under Mesbah Yazdi. 2011. *The Philosophy of Islamic School Education*. Tehran.
6. Azmoudeh, Maryam. 2012. *Architecture and Design for Children*. Tehran: Elm va Danesh.
7. Bakhezri, Yahya. 1983. *Oorad al-Ahbab va Fosus al-Adab*. Tehran: Tehran University.
8. Barker, R., and P. Schoggen. 1973. *Qualities of Community Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Beheshti, Ahmad. 2012. *Islam and Children Playing*. Tehran: Beinolmelal.
10. Beheshti, Muhammad, Mehdi Abujafari, and Ali Naghi Faghihi. 2007. *Muslim Scholars' Opinions on Education and its Foundations, Vol 1*. Research Institute of Hawze and University.
11. Beheshti, Saeed, and Moslem Hussainabadi. 2012. Gnostic pedagogy based on Avicenna knowledge. *Researches in Islamic Pedagogy* (14): 95-114.
12. Beheshti, Saeed, and Roshanak Nikouyee. 2011. Research in Religious Philosophy in Islam. *Educational Psychology* 6(18): 154-180.
13. Blinkert, B. 2004. Quality of The City for Children: Chaos and Order. *Children Youth and Environment* (14): 99-112.
14. Castonguay, G., and S. Jutras. 2009. Children'S Appreciation of Outdoor Places in A Poor Neighborhood. *Environmental Psychology* (29): 101-109.
15. Chatterjee, S. 2006. *Children's Friendship with Place: An Exploration of Environmental Child Friendliness of Children's Environments in Cities*. Ph.D thesis, North California State University.
16. Chawla, Louise. 1992. *Childhood Place Attachment in Place Attachment*. Edited by A. Altman and S. M. Low. New York: Plenum.
17. Chawla, Louise. 2006. Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. *Barn* (2): 57-78.
18. Chawla, Louise. 2007. Childhood Experiences Associated with Care for the Natural Environment: A Theoretical Framework for Empirical Results. *Child, Youth and Environment* 17(4):144-170
19. Chawla, Louise, and K. Malone. 2003. *Neighborhood quality in children's eyes*. in P. Christensen and M. O'Brien (eds), *Children in The City: Home, Neighborhood and Community*. London: Routledgefalmer.
20. Christakis, N., J. Fowler. 2007. The Spread of Obesity in A Large Social Network Over 32years. *New England Journal of Medicine* (357): 370-379.
21. Cohen, D. A., B.K. Finch, A. Bower, and N. Sastry. 2006. Collective Efficacy and Obesity: The Potential Influence of Social Factors On Health. *Social Science and Medicine* 62 (3): 769.
22. Colin, V. L. 1996. *Human Attachment*. Philadelphia: Temple University Press.
23. Dashti, Muhammad. 2007. *Translation of Nahj al-Balagha*. Zohd Cultural Publishing Office.
24. Derek, S. 1997. *Planning Out of Crime in Britain, in: Making Cities Livable*. California.
25. Derr, V. 2002. Children's Sense of Place in Northern New Mexico. *Environmental Psychology* (22): 125-137.
26. Dewey, John 1900. *Experience and Education*. Translated by Akbar Mirhosseini. Tehran: Translation And Publication Center.
27. Ebne Farsi, Ahmad. 1989. *Kajam Maghaees al-Loghat*. Al-Dar al-Eslamie.
28. Elsley, S. 2004. Children'S Experience of Public Space. *Children and Society* (18): 155-164.
29. Fisher, K.J., F. Li, Y. Michael, and M. Cleveland. 2004. Neighborhood Level Influences On Physical Activity Among Older





- Adults: A Multilevel Analysis. *Aging and Physical Activity* 12(1):45
30. Fjortoft, I. 2004. Landscape as Playscape: The Effect of Natural Environment On Children's Play and Motor Development. *Children Youth and Environment* 14(2): 21-44.
31. Ghotb, Muhammad. 1983. *The Pedagogy Method of Islam*. Translated by Jafari. Tehran: Anjam-e Ketab.
32. Gibson, J. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
33. Haji Babaee, Hamidreza. 2012. A Study of the Concept of Growth from the Perspective of the Holy Qur'an. *Applied Issues in Islamic Education* (14-15): 53 -72.
34. Halseth, G., and J. Doddridge. 2000. *Children's Cognitive Mapping: A Potential Tool for Neighborhood Planning. Environment and Planning B: Planning and Design* (27): 565-582.
35. Hashemi Rafsanjani, Ali Akbar. 1992. *Quran Commentary Book, Islamic Advertisements Office*. Qom: Seminary.
36. Heisami, Abolhassan. 1993. *Majma al-Zavaed va Manba al-Favaed, Vol 8*. Cairo: Maktab al-Ghodsi.
37. Hojjati, Seyyed Muhammad Bagher. 1984. *The Rite of Education in Islam*. Daftar-e Nashr-e Farhang-e Islami.
38. Khademi, Ezzat, and Masoome Golaghay. 2010. Gnostic Pedagogy in Suhrawardi Attitude. *Philosophical Thought Magazine* 2(5): 37-56.
39. Khomeini, Ruhollah. 1998. *Commentary of Hamd Surah*. Qom: Islamic Publication Office.
40. Kim, D., S. V. Subramanian, S. L. Gortmaker, and I. Kawachi. 2006. US State And Country Level Social Capital In Relation To Obesity And Physical Inactivity: A Multilevel, Multi Variable Analisis. *School Science and Medicine* 63(4):1045-1059
41. Kirby, M. 1989. Nature as Refuge in Children's Environments. *Children's Environments* 6(1):7-12
42. Koleini, Muhammad Ibn-e Yaghub. 1986. *Osul al-Kafi, Vol. 2 and 6*. Dar al-Kotob al-Eslamie.
43. Kytta, Marketta. 2006. *Environmental Child Friendliness in The Light of the Bullerby Model*. In C. Spencer & M. Blades, Children and Their Environments, 141-158. Cambridge: Cambridge university press.
44. Majlesi, Muhammad Bagher. *Bahar al-Anvar, Vol. 16, 23, and 77*. Translated by Abolhassan Moosavi Hamedani. Tehran: Vailasr Mosque Library.
45. Malekshahi, Hassan. 2009. *Commentary on Esharat va Tanbihat*. Tehran: Soroush.
46. Mansouri, Amir, and Mino Gharehbaglou. Urban Open Space Quality in Relation with Children. *Visual Arts* 2 (6): 63-72.
47. Matthews, M. H. 1992. *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large Scale Environments*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf/Savage, MD: Barnes and Noble.
48. Mayer, Fredric. 1995. *The History of Pedagogy Thoughts, Vol. 2*. Translated by Ali Asghar Fayyazi. Tehran: SAMT.
49. Mazaheri, Hossein. 2002. *Child Pedagogy in Islam*. Om-e-Abiha.
50. Mc Andrew, Francis T. 2008. *Environmental Psychology*. Translated by Ghamreza Mahmoudi. Tehran: Zarbaf- Asl.
51. Min, B., and J. Lee. 2006. Children's Neighborhood Place as A Psychological and Behavioral Domain. *Environmental Psychology* (26):51-71.
52. Modaresi, Seyed Muhammad Taghi. 2009. *Family and Marriage Manners*. Tehran: Mohebban-e al-Hossein.
53. Mohseni, Muhammad Asef. 2013. Investigating and Criticizing Positive Approaches to the Philosophy of Islamic Education in the Islamic Republic of Iran. *Islam va Pazhouheshhaye Tarbiati* 5 (2): 29- 56.
54. Moore, R. C. 1986. *Children's Domain, Play and Place in Child Development*. Berkeley: MIG Communications.
55. Motahari, Morteza. 1995. *Collection, Vol 2*. Tehran: Sadra.
56. Motahari, Morteza. 2002. *Temperament*. Tehran: Sadra.
57. Motlaghzadeh, Roya. 1999. *Playing Equipment*. Tehran: Tehran Beautification Organization.
58. Muhammadi Rey Shahri, Muhammad. 2005. *Mizan al-Hekamt*. Translated by Hamidreza Sheikhi. Qom: Dar al-Hadis.
59. Naghibzadeh, Mir Abd al-Hossein. 1996. *A Glance at Pedagogy Philosophy*. Tehran: Tahouri.
60. Nari Ghomi, Masoud, and Minou Gharehbaglou. 2015. A Model of Environmental Psychology in Interaction with Islamic Thought. *Researches in Islamic Architecture* 3 (1): 19-33.
61. Nicholson, Simon. 1971. How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture* 62 (1): 30-34.
62. Nikzad, Mahmoud. 1996. *Pedagogy philosophy*. Tehran: Keyhan.
63. Nordstrom, Maria. 2010. Childrens' View On Child Friendly Environments in Different Geographical. *Cultural and Social Neighborhoods, Urban Studies* 47(3):514-528
64. Pain, R. 2006. Paranoid Parenting? Rematerializing Risk and Fear for Children. *Social and Cultural Geography* 7(2):221-243.
65. Pakzad, Jahanshah, and Hamide Bozorg. 2012. *Alphabets of Environmental Psychology for Designers*. Tehran: Armanshahr.
66. Porteous, J. D. 1977. *Environment and Behavior: Planning and Every Day Urban Life Reading*. MA: Addison-Wesley.
67. Reed, E. S. 1996b. *The Necessity of Experience*. New Haven: Yale University Press.
68. Research Institute of Hawze and University. 2005. *The Goals of Education from The Point of View of Islam*. Tehran: SAMT.
69. Sarason, I. G. 1975. Anxiety and Self-Preoccupation. In I. G. Sarason and D. C. Spielberger, *Stress and Anxiety* (2): 27-44.





Washington DC: Hemisphere.

70. Scott, M. J., and D. Canter. 1997. *Picture or Place? A Multi Sorting Study Of Landscape*. Environmental Psychology (17): 263-281.

71. Shariatmadari, Ali. 1991. *Society and Pedagogy, Vol. 9*. Tehran: Amirkabir.

72. Shariatmadari, Ali. 2014. *Principles and Philosophy of Pedagogy*. Tehran: Amirkabir.

73. Shoarinejad, Ali Akbar. 2002. *Philosophy of Pedagogy*. Tehran: Amirkabir.

74. Spilsbury, J. C. 2005. We Don't Really Get to Go Out in The Front Yard-Children'S Home Range and Neighborhood Violence. *Children's Geographies* 3(1): 79-99.

75. Suhrawardi, Shahab al-Din. 1993. *Tasavof*. Edited by Najafgholi Habibi. Tehran: Human Sciences and Cultural Studies Research Center.

76. Suhrawardi, Shahab al-Din. 2001. *Hekmat al-Eshragh*. Tehran: Cultural Studies and Researches.

77. Taylor, A.F., A. Wiley, F. E. Kuo, and W. C. Sullivan. 1998. Growing Up in The Inner City: Green Spaces as Places to Grow. *Environment and Behavior* 30(1): 3-27.

78. Wells, N. M., and G. W. Evans. 2003. Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior* 35(3): 311-330.

79. Wen, M., N. R. Kandula, and D.S. Lauderdale. 2007. Walking for Transportation or Leisure: What Difference Does the Neighborhood Make? *Journal of Internal Medicine* 22 (12): 1674-1680.

80. Winnicott, D.W. 1971. *Playing and Reality, Middlesex*. England: Penguin Books.

81. Yaspers, and Sarter. 1983. *Perfect Man from Kirkugar's Perspective*. Tehran: Islamology Corresponding Institute.



performance of the mosque in the past as a throbbing heart in the old Shiraz fabric, a communication space and a place for gathering and establishing social relations between citizens. On the other hand, many studies refer to the present position of the Nasir al-Mulk historical mosque as a space for communication and social interaction of citizens, a place with unique physical, social, and perceptual characteristics to induce a sense of belonging to citizens and with influential physical attributes to strengthen the sense of spirituality and the imposition of semantic load to the citizens. These signs point to the contemporary role of the courtyard of the mosque as an urban space. Also, the present study uses a descriptive-analytic research method in the field of theoretical framework analysis; and the causal-comparative research method and content analysis and review methods of video documentation and interviews with experts and the Analytic network process (ANP) for ranking the rules and analyzing case examples. Formation of network structure, formation of comparative matrices and compatibility control, binary comparison of the main criteria, binary comparison of internal dependencies of the main criteria, binary comparison of the sub-criteria of each main criteria, the binary comparison of the sub-criteria of internal dependencies, the calculation of the final weight of the sub-criteria, the binary comparison of the preferred options and the choice of the optimal option are the main steps of the network analysis process. The statistical population of this research in interviewing and completing the process of hierarchical analysis was architecture and urban planners of the universities of Iran that among them, based on the snowball sampling method, 25 people with urban and architectural specialties were selected as the sample group of the statistical population. The results of this research show that form component (with indicators: attractive elements of attention, orientation and perception capability through different senses), activity component (with indicators: behavior, body language, and culture sociality), meaning and imagination component (with indicators: memorable, spirituality, Meanings and values and emotion), and ecosystem component (with indicators: tree and plant, water, natural light, and coherence with the climate), affect the formation of the place in the Islamic Iranian city. Also, in this research, along with analysis of case studies, strategies and policies have been presented to make place in the Islamic Iranian city, based on the developed components and key criteria.

Keywords: Islamic Iranian City, Place, Analytic Network Process, Shiraz Nasir al-Mulk Mosque, Shiraz Atigh Jameh Mosque.





Comparative Study of Child and Environment Intercommunication from Islamic and Western Perspective

Morteza Mirgholami *

Minoo Gharehbaglou **

Parya Parsa ***

Received: 28/07/2018

Accepted: 01/12/2018

Abstract

Considering requests, need and welfare of children has a long record in West and gets back to 19th century. The idea of child friendly city was adopted in 1996 to make cities liveable for all and its goal was to put the children on top. This is how countries distant themselves from mere concept and utilize CFC principles today. On the other hand, paying attention to child proper spaces has no long record in Iran. Most children's spaces are external copies of other countries experiences with no regarding to social and cultural context. The research is decided to find commonities and differences between Islamic and western perspectives in child-environment intercommunication, by deductive study and descriptive-analytic method, in a comparative study structure in three steps: Problem statement; Limiting research scope (studying western and eastern philosophical attitudes about children, including naturalism, realism, functionalism, existentialism and idealism. Also studying Islamic attitudes about child pedagogy including religious, philosophy and gnostic. In child-environment section, relation between child and environment in Islamic and western attitudes are studied); Finding commonities and differences between Islamic and western attitudes.

Comparative study includes similarities and differences in two scales: major (childrens' environments) and minor (environmental factors) both in Western and Islamic documents. In major scale, Islamic instructions focus on the environment as a channel to transfer concepts and religious ethics. In minor scale Islamic instructions emphasize on 4 subjects that can't be seen in western's: teaching rituals via playing, limiting girls playing outside, limiting girls playing with boys and preventing children from entering infidelital environments.

Meeting basic needs, security, social communication and self-fulfillment are main subjects, discussing in western approach, while Islam emphasizes on training religious manners and social and individual norms, which has to be done by the environment to help children reach their relative perfection, as well as child safety and meeting his/her needs. Mental and spiritual features of the environment, especially functional environment, are taking

* salehi.k.a@aui.ac.ir ** danaeinia@kashanu.ac.ir *** sayyadi_teb@yahoo.com **** emamimibodim@gmail.com

Managing Director: vice chancellor for
research-Iran University of Science and Technology

Editor-in-chief: Mohsen Faizi

Administrative Director:

Fatemeh Mehdizadeh seraje

Administrative assistant:

AmirHosein Yousefi - Zahra Kashanidoust

Persian literary Editor: Sara Motevalli

English literary Editor: MohammadReza Attaee

Editorial Board Members:

Seyyed Gholam Reza Eslami: Associate Professor,
Tehran University

Hasan Bolkhari: Associate Professor, Tehran University

Mostafa Behzadfar: Professor,

Iran University of Science and Technology

Mohammad Reza Pourjafar: Professor,

Tarbiat Modares University

Mahdi Hamzeh Nejad: Assistant Professor,

Iran University of Science and Technology

Esmail Shieh: Professor, Iran University

of Science and Technology

Manoochehr Tabibian: Professor, Tehran University

Mohsen Faizi: Professor, Iran University

of Science and Technology

Hamid Majedi: Associate Professor, Science and

Research Branch, Islamic Azad University

Asghar Mohammad Moradi: Professor, Iran University

of Science and Technology

Gholam Hossein Memariyan: Professor, Iran University

of Science and Technology

Fatemeh Mehdizadeh: Professor, Iran University

of Science and Technology

Mohammad Naghizade: Assistant Professor, Science and

Research Branch, Islamic Azad University

Ali Yaran: Professor, Iran Ministry of Science,

Research and Technology

Design assistant: AmirHosein Yousefi

Reviewers for Volume6, Number20:

Ali Asadpour: Assistant Professor, Shiraz Art University

MohammadReza Attaee: Assistant Professor, Azad University

Parisa Hashempur: Assistant Professor, Tabriz Islamic Art

Mohamad Bagher Kabirsaber: Assistant Professor, Tehran
University

Reza Kheirodin: Associate Professor, Iran University of Science
and Technology

Shariar Nasekhian: Assistant Professor, Isfahan Art University

Ahad Nezhad Ebrahimi: Assistant Professor, Tabriz Islamic Art
University

Abdolhamid Noqrekar: Associate Professor, Iran University of
Science and Technology

Saeed Norozian: Assistant Professor, Shahid Beheshti University

Maryam Roosta: Assistant Professor, Shiraz University

Samaneh Taghdir: Assistant Professor, Iran University of
Science and Technology

Jafar Taheri: Assistant Professor, Ferdosi University

Saeid Ali Tajer: Assistant Professor, Boali University





- **Manifestation of Mundus Imaginalis in Urban Design, from Imagination to Reality
Case Study: Qibla plaza, Mashhad**
Seyed Abdolhadi Daneshpour / Zahra Ghafari azar / Fatemeh Dorosti
- **Assessment Of Islamic Housing Design Concepts, With The Aim Of Recreating In
Modern Housing**
Reza Hosseinpour / Azita Belali Oskoyi / MohamadAli Keynejad
- **Effective Factors of Place Making in the Islamic Iranian City, Case Study: Nasir
al-Mulk Mosque and Shiraz Atigh Jame' Mosque**
Ali Reza Sadeghi / Mehdi Khakzand / Omid Bagherzadeh
- **Comparative Study of Child and Environment Intercommunication from Islamic
and Western Perspective**
Morteza Mirgholami / Minoos Gharehbaglou / Parya Parsa
- **A Critique on the Urban and Architectural Processes Regarding Mehr Housing
Program, in Comparison to the Endemic Architecture and Urban Planning
Measures and Values: The Case Study of Khameer Seaport**
MohamadSaleh Shokouhi Bidhendi / Ali Sobhani / Sepehr Zhand
- **Typology of Buttresses in Iranian Architecture**
Narges Karimi / Reza Abouei / Dariush Heydar
- **Indexing of Contentment in Architecture**
Mohammad Mahvash / Mahdi Saedvandi