

تبیین و نقد انگاره‌های کودکی در سند برنامه پیش‌دبستانی ایران^۱

نرگس سادات سجادیه^۲، رضوان اسامی^۳ و ابراهیم طلائی^۴

چکیده

این پژوهش درصدد استنباط انگاره کودکی مفروض در سند «راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان» و نقد آن است. به این منظور انگاره‌های کودکی مستتر در سند استخراج شده است. سپس با نقد درونی این انگاره‌ها، ناسازواری‌های آنها بیان شده است. همچنین انگاره‌ها با توجه به رویکرد اسلامی عمل، از منظر بیرونی به نقد گذاشته شده است. روش مورد استفاده برای استنباط انگاره‌های دوران کودکی از سند، روش تحلیل فرارونده و تحلیل محتواست. جهت نقد درونی انگاره‌های سند، با استفاده از روش ارزیابی ساختار مفهوم، انسجام و سازواری آنها بررسی شده است. برای نقد بیرونی نیز روش تحلیل تطبیقی پیوسته به کار گرفته شده است. پس از بررسی سند، هفت انگاره به دست آمده است. این انگاره‌ها عبارتند از: کودک ارگانیک، کودک مکانیک، کودک به مثابه سرمایه، کودک به مثابه پیش‌بزرگسال و کودک معصوم بالقوه. مهم‌ترین ناسازواری در میان انگاره‌ها در سند، بین انگاره کودک به مثابه گیاه و کودک به مثابه موم یافت شده است. در نقد بیرونی، انگاره‌ها نخست به انگاره‌های کودک در رویکرد اسلامی عمل از جمله انگاره کودک شبه‌عامل و کودک جوانه‌ای خودرو و متکی به قیّم اشاره شده است. در نقد بیرونی، بیان شده که سند به جوان بودن گیاه و نیاز او به اتکا به قیّم توجه کافی نداشته است. از سوی دیگر، انگاره موم برای انسان، چه کودک و چه بزرگسال، قابل قبول دانسته نشده است. همچنین، بیان می‌شود که انگاره کودک سرمایه در گرو مسائلی نظیر خواست کودک قرار دارد.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت کودک، انگاره کودکی، پیش‌دبستانی، سند، رویکرد اسلامی عمل

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۸

^۲ استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ Sajjadieh@ut.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ r.asami89@gmail.com

^۴ عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس؛ Ebrahim.talae@gmail.com

مقدمه

سین زیر هفت‌سال، دوره پیش‌دبستانی اهمیت مضاعفی دارد. در کشور ما سیاست‌گذاری بلندمدت دولت‌ها در راستای افزایش نرخ پوشش پیش‌دبستانی‌ها^۱ بوده است و این دوره برای اغلب کودکان اولین مواجهه با آموزش رسمی محسوب می‌شود. به لحاظ قانونی، وزارت آموزش و پرورش متولی نظارت و برنامه‌ریزی دوره پیش‌دبستانی است. به منظور هدایت برنامه تربیتی مربوطه، «راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان» در سال ۱۳۸۷ توسط وزارت آموزش و پرورش تدوین گردیده است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). این سند که برای تمامی تولیدکنندگان محتوا در حوزه پیش‌دبستانی در سراسر کشور لازم‌الاجراست، به گفته مدیرکل دفتر پیش‌دبستانی آموزش و پرورش پس از گذشت حدود ده سال قرار است مورد بازنگری قرار گیرد (فضلی، ۱۳۹۶). از نکات قابل توجه در سند اخیر آن است که انگاره‌های کودکی مدنظر نویسندگان به صراحت مشخص نشده است. همچنین، مواردی در آن به چشم می‌خورد که شبهه تعارض را در ذهن زنده می‌کند. همچنین از یک‌سو، با نگاهی ماشینی و از بالا به پایین به کودک و انگاره‌ای از مربی در مقام فعال مایشاء بر ایجاد رفتارهای مطلوب در کودک تأکید می‌شود: «ایجاد رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در کودکان» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۰) و از سوی دیگر با اصرار بر فعالیت کودک، مربی را تسهیل‌گر می‌خواند: «مربی تسهیل‌گر بوده مباحث را ... هدایت کند» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۶۴). چنین ابهام‌ها و تفاوت‌هایی می‌تواند سند را در هدف‌بخشی به فعالیت‌ها دچار اغتشاش نماید و راه را بر تفسیرهای مختلف و حتی متعارض هموار نماید. از این‌رو، ارزیابی سند مذکور و تصریح انگاره‌های نظری پشتیبان آن نسبت به کودک، می‌تواند وضعیت آن را به روشنی نشان دهد و تعارض‌های احتمالی در آن را آشکار سازد. در گام بعد می‌توان به حل این تعارض‌ها اندیشید. از سوی دیگر فارغ از نقد درونی، هر نقد دیگری متضمن برخورداری از موضع نقد است. موضع مذکور عدسی بر چشمان ناقد است که ناسازواری‌ها و نادرستی‌ها از مقایسه با آن رخ می‌نمایند.

^۱ تعهد ایران در پیمان‌نامه داکار به پوشش صددرصدی آموزش پیش‌دبستانی (راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی، ص. ۱۱).

^۲ مقصود گروه پیش‌دبستانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی آموزش و پرورش است که به اختصار، به صورت سرواژه «دتک» ذکر شده است.

در پژوهش حاضر، موضع مختار در نقادی انگاره‌های کودکی موجود در سند پیش‌دبستانی، رویکرد اسلامی عمل بوده است. دلایل انتخاب این رویکرد را در موارد زیر می‌توان خلاصه کرد: نخست اینکه رویکرد مذکور، بر مبانی انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی دینی تکیه دارد (باقری، ۱۳۹۳) و از این‌رو، با اسناد بالادستی کشور از هم‌آوایی برخوردار است.^۱ دوم اینکه این رویکرد در نسبت با رویکردهای رقیب خویش در فلسفه اسلامی تربیت، از انسجام بیشتری برخوردار است (سجادیه، مدنی فر و یاری دهنوی، ۱۳۹۲). سوم اینکه نسبت به سایر رویکردها، ورود جدی‌تری به دوران کودکی داشته و تلاش کرده با تدوین انگاره‌ای از دوران کودکی و فعالیت‌های تمهیدی در آن، تمهید در این دوران را سامان بخشد و نسبت خویش را با رویکردهای مطرح در دوران کودکی مشخص سازد (برای نمونه: رجوع شود به سجادیه، ۱۳۹۹).

ارزیابی انگاره‌های ناظر بر کودکی، نخستین بار در اثر اریس^۲ (۱۹۶۲) مورد توجه قرار گرفت. اریس در این کتاب با بررسی آثار تاریخی از جمله نقاشی‌ها و پیکرنگاری‌ها نشان داد که در گذشته به کودکان به چشم بزرگسال کوچک نگریسته می‌شد. این منبع مورد توجه قرار گرفت و با وجود گذشت حدود ۶۰ سال از انتشار ترجمه آن به زبان انگلیسی همچنان در آثار گوناگون مورد استناد است. این اثر در نهایت در تیرماه ۱۳۹۹ به زبان فارسی نیز ترجمه شد. به دنبال این نگاه به مفهوم کودکی در کتاب اریس به تدریج تأملات درباره انگاره کودکی افزایش یافت و امروزه مقالات متعددی در زمینه انگاره کودکی نوشته شده است. برای نمونه سورین^۳ (۲۰۰۵)، ده انگاره رایج از دوران کودکی و ریشه‌های تاریخی شکل‌گیری هر یک را بیان می‌کند. این انگاره‌ها عبارتند از: کودک معصوم، کودک ناجی، کودک شرور، کودک گلوله برفی، کودک خارج از کنترل، مینیاتور بزرگسال، در آموزش بزرگسالی، کودک به عنوان کالا، کودک قربانی و کودک عامل.^۴ هافمن^۵ (۲۰۰۳) نیز با بررسی میان مجلات مشهور

^۱ باقری فصلی از جلد نخست کتاب *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران* را به تطبیق این رویکرد با قانون اساسی جمهوری اسلامی اختصاص داده و در نهایت نتیجه گرفته است که این نظام تربیتی با این سند در مقام بالاترین سند بالادستی هم‌آوایی دارد.

^۲ Aries

^۳ Sorin

^۴ The innocent child, the noble/ savior child, the evil child, the snowballing child, the out-of-control child, the miniature adult, the adult-in-training, the child as commodity, the child as victim, the agentic child.

^۵ Hoffman

کودکان و محتوای آموزشی دوران کودکی در آمریکا در جستجوی نگاه غالب به کودکی است. هافمن در مقاله خود با عنوان «ایدئولوژی کودکی در آمریکا: دیدگاه مقایسه فرهنگی»^۱ سرمایه‌داری را مسلط بر کودکی و نگاه غالب به کودک را نگاه سرمایه‌ای ذکر می‌کند. در یکی از نزدیک‌ترین پژوهش‌های صورت گرفته به پژوهش حاضر، میلی^۲ (۲۰۰۵) به استنباط مهم‌ترین انگاره‌ها از کودک در نظام تربیت استرالیا می‌پردازد. وی در مقاله‌ای درباره موضوع گفتمان کنترل در کلاس درس، به نقل از وودرو^۳، انگاره‌های کودکی را بر رویکرد افراد در برخورد با کودکان مؤثر می‌داند و سه انگاره از کودک غالب در آموزش و پرورش استرالیا را معرفی می‌کند. این انگاره‌ها عبارتند از: انگاره کودک معصوم، کودک به عنوان تهدید و کودک بزرگسال کوچک^۴. پژوهش هافمن و میلی که با استنباط انگاره‌های ناظر بر کودکی در نظام‌های آموزش و پرورش دو کشور آمریکا و استرالیا محوری شده‌اند، جهت‌گیری‌های کلان این دو نظام را نشان می‌دهند.

این در حالی است که در ایران به دلیل فقدان پژوهش‌هایی از این دست، جهت‌گیری کلی نظام آموزش و پرورش در دوران کودکی هنوز در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. در سال‌های اخیر، پژوهش‌هایی در این راستا صورت گرفته است. در ادامه، ضمن بررسی این پژوهش‌ها نشان خواهیم داد که تحقیقات انجام شده در عین لزوم، کافی نیستند و هنوز ابعاد مهمی از جهت‌گیری کلان نظام آموزشی در دوران کودکی مبهم و مجمل است. یکی از پژوهش‌هایی که تلاش کرده وضعیت کودکان در ایران را مورد بررسی قرار دهد، پژوهش تاریخی حاتمی (۱۳۹۳) است. او به بررسی تاریخی مفهوم کودکی در دوران قاجار و پهلوی می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه مفهوم کودکی در ایران طی دوره قاجار تا پایان پهلوی اول از شکل سنتی به مفهوم جهانی و مدرن آن نزدیک می‌شود. اثر مذکور از جهت پرداخت رویکردی مفهومی به فعالیت‌های تربیتی صورت گرفته در ایران که ناظر بر دوران کودکی بوده‌اند، قابل توجه است. در عین حال، این پژوهش از دو منظر قابل نقد است؛ از یک طرف، تبیین مفهوم فلسفی از سوی آن صورت نگرفته و بیشتر شواهد تاریخی به صورت مجموعی کنار هم نهاده شده و از سوی دیگر، انگاره‌های مورد ادعای وی منتزع از روزنامه‌ها بوده و ارتباط وثیقی با

¹ Childhood ideology in the United States: a comparative cultural view

² Millei

³ Woodrow

⁴ child as innocent, child as threat and child as embryo adult

جهت‌گیری نظام آموزشی ندارد. همچنین، خردخورد و همکاران (۱۳۹۵) تلاش کرده‌اند تا تطور مفهوم کودکی را در آثار مرادی کرمانی دنبال کنند. آنها آثار این نویسنده را به دو بازه زمانی دهه‌های ۲۰ تا ۵۰ و ۵۰ تا ۸۰ تقسیم کرده و نشان می‌دهند که چگونه مفهوم کودکی متناسب با شرایط زندگی در جامعه، از بزرگسال کوچک به کودکی مستقل که می‌تواند آزادانه افکار خود را بیان کند، تبدیل می‌شود. این پژوهش نیز ناظر بر نظام آموزشی نیست و بیشتر در قالب ادبی نگاشته شده است. طلایی (۲۰۲۰) نیز به تغییرات چشمگیر مفهوم کودکی در تاریخ ۱۵۰ سال اخیر ایران می‌پردازد. وی در این مقاله پس از نگاهی به کودکی در دوران قاجار و پهلوی بر ویژگی‌های کودکی در سال‌های اخیر متمرکز می‌شود. وسعت دوره مورد بررسی در این مقاله نیز جهت‌گیری نظام آموزشی را به حاشیه برده است و از سوی دیگر، انگاره‌ها بیشتر وجه کلی و جامعه‌شناختی دارند تا فلسفی و تبیین‌گرایانه. یکی دیگر از پژوهش‌های معطوف به سند پیش‌دبستان، پژوهش بهمن‌پور (۱۳۹۶) است. او برای پاسخگویی به این پرسش که آیا عملکرد مراکز پیش از دبستان، اصول و اهداف تعلیم و تربیت کشور را برآورده می‌کنند؟ اصول و اهداف برخی از اسناد بالادستی از جمله سند پیش‌دبستانی را مورد توجه قرار داده است و سپس میزان انطباق این اصول و اهداف را با اصول تعلیم و تربیت اسلامی بررسی می‌کند. بهمن‌پور از بین مجموعه اسناد بالادستی، سند پیش‌دبستانی آموزش و پرورش، برخی از مصوبات شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش کشور، سند تحول بنیادین، فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران و سند برنامه‌درسی ملی را مدنظر قرار داده و اهداف و اصول معیار خود را از رویکرد اسلامی عمل وام گرفته است. در نهایت، او بین این دو هم‌پوشانی فراوانی به دست می‌آورد. با وجود تلاش این پژوهشگر برای بررسی اجمالی اسناد حوزه پیش از دبستان، چند نقد عمده به آن وارد است؛ از جمله اینکه برخی از اسناد برگزیده شده همچون سند تحول بنیادین به صورت حداقلی و جزئی به دوره پیش از دبستان اشاره کرده است و نمی‌تواند نشان‌گر رویکرد نظام آموزشی به کودکی باشد. از سوی دیگر، اهداف تربیت (تمهید) دوران کودکی در رویکرد اسلامی عمل در سال ۱۳۹۴ در قالب مقاله‌ای منتشر شده است اما در این پژوهش اهداف و اصول این رویکرد به صورت کلی مدنظر قرار گرفته و معطوف به دوران کودکی نشده است. از این‌رو، مبنای انتخاب شده و مقایسه‌های صورت گرفته از دقت فلسفی لازم برخوردار نیست. علاوه بر این، پژوهشگر در میان اهداف و اصول رویکرد اسلامی عمل و اسناد بالادستی هم‌آوایی و مشابهت فراوانی یافته است؛ در حالی که برخی اسناد همچون سند برنامه‌درسی ملی در

سال ۱۳۹۲ از منظر رویکرد اسلامی عمل به نقد گذاشته شده است و تقابل‌ها میان اهداف سند برنامه‌درسی ملی و رویکرد اسلامی عمیق است و باید در نظر گرفته شود.

ارزیابی پیشینه صورت گرفته نشان از آن دارد که هیچ‌یک از تحقیقات صورت گرفته، ناظر به بررسی فلسفی و دقیق این سند رسمی نبوده است. نظر به اهمیت اسناد در راهبری نظام‌های تربیتی و محوریت آنها در سال‌های اخیر در نظام آموزش و پرورش ایران، بررسی این سند از اهمیت و ضرورت ویژه برخوردار است. از این‌رو، در پژوهش حاضر، بررسی این سند ذیل دو پرسش اساسی صورت گرفته است؛ پرسش نخست ناظر به استنباط انگاره‌های کلان معطوف به کودک در این سند است و پرسش دوم ناظر به ارزیابی این انگاره‌ها از منظر رویکرد اسلامی عمل و بررسی ارتباط درونی آنها در این سند^۱ خواهد بود. از آنجا که سند مذکور مربوط به دوره پیش‌دبستان است، منظور از کودک در این پژوهش، سنین ۷-۴ سال است. این سن معمولاً به عنوان کودکی نخست شناخته می‌شود^۲. لازم به ذکر است، مفهوم انگاره، تصور زیرسازی است که در هر متن به عنوان «کودک» در نظر گرفته می‌شود و براساس آن، توصیه‌ها و اهداف سامان‌بخشی می‌شوند. از این‌رو ممکن است خود سند با این ادبیات به صورت صریح از انگاره سخن نگفته باشد اما در بطن خویش پیش‌فرض‌هایی از کودک داشته باشد که ماهیت آن را به صورتی ویژه صورت‌بندی می‌کند و برنامه‌ها را به شکلی خاص پیش می‌برد.

روش پژوهش

در پاسخ به پرسش‌های این پژوهش از رویکردهای روشی متنوعی بهره‌گیری شده است. در پاسخ به پرسش نخست که ناظر به استنباط انگاره‌های ناظر به کودکی است از روش تحلیل محتوا و رویکرد روشی تحلیل فرارونده استفاده شده است. در تحلیل فرارونده شروط لازم برای تحقق یک امر تجربی بیان می‌شود. به این منظور، ابتدا امر مورد نظر توصیف می‌شود و پس از آن پیش‌شرط‌های ضروری آن تبیین می‌گردد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۹۴). بنابراین در گام نخست با روش تحلیل محتوا، گزاره‌های ناظر به ماهیت کودک و

^۱ سند پیش‌دبستانی آموزش و پرورش نخستین بار در سال ۱۳۸۸ به چاپ رسید و مبنای کار پیش‌دبستانی‌ها در کشور قرار گرفته است. گروه پیش‌دبستانی مستقر در سازمان پژوهش وزارت آموزش و پرورش براساس پیش‌بینی‌های صورت گرفته در تلاش برای بازبینی این سند است. در عین حال پژوهش‌های زیادی بر سازواری و قابلیت کاربرد آن صورت نگرفته است. از این‌رو ضروری است تأملی فلسفی - تربیتی بر روی این سند صورت پذیرد.

^۲ Early childhood, defined as the period from birth to eight years old (یونسکو، بی‌تا)

کودکی و مرتبط با آن استخراج شود و در گام بعد، تلاش شده تا گزاره‌های واقع‌نگر ناظر بر ماهیت کودک از دل گزاره‌های تجویزی استنباط شوند. در واقع مبتنی بر سخن کانت که «بایدها بر توانستن‌ها دلالت دارند» از درون گزاره‌های تجویزی، تصویری از توانش‌ها و گزاره‌های واقع‌گرایانه از کودک استنباط شده است. برای نمونه می‌توان این هدف را در سند در نظر گرفت: «ایجاد رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در کودکان» (دتك، ۱۳۹۶، ص. ۱۰). در نظر گرفتن این هدف به معنای ممکن دانستن تحقق آن است؛ به سخن دیگر، سندنویس در اینجا، «ایجاد کردن رفتارهای مطلوب در کودک» را امری ممکن می‌داند. این نوع نگاه به کودک، می‌تواند به استعاره مکانیستی موم تعبیر شود. در این حالت، ماهیت کودک، ماهیتی قابل مدیریت و قابل کنترل در نظر گرفته شده است و می‌توان رفتاری را در وی ایجاد کرد. از این‌رو، با این رویکرد، انگاره پشتیبان این گزاره تجویزی، انگاره موم خواهد بود.

از سوی دیگر، در پرسش دوم که ناظر به نقد و ارزیابی انگاره‌هاست از دو روش نقد درونی و نیز رویکرد تحلیل تطبیقی پیوسته استفاده شده است. در نقد درونی که در ذیل روش ساختار مفهومی آمده است، عدم انسجام‌ها^۱، ناسازواری‌ها^۲، تناقض‌ها^۳، نامفهوم بودن و تفسیرپذیری عبارات بیان می‌شود (شورت^۴، ۱۳۹۲، صص. ۴۴ و ۵۶ و ۶۱). برای نمونه هنگامی که دو انگاره کودک در مقام موم و کودک در مقام یک ارگانسیم زنده در یک سند مطرح می‌شوند می‌توانند ناسازواری‌هایی را به ظهور رسانند؛ زیرا در این حالت، مربی با دو انگاره متفاوت مواجه است که فعالیت‌های مبتنی بر آنها گاه به تعارض خواهند انجامید. رویکرد دوم در ارزیابی انگاره‌ها، ارزیابی آنها با موضع فلسفی رویکرد اسلامی عمل نسبت به کودک است. در این حالت، نقد با توجه به موضع مختار صورت می‌گیرد و نسبت انگاره‌ها با آن انگاره تعیین خواهد شد. این رویکرد که از آن به عنوان تحلیل تطبیقی پیوسته^۵ یاد شده، با برابر نهادن گزاره‌های متناظر نسبت آنها با یکدیگر را مشخص می‌سازد (گیون، ۲۰۰۸، ص. ۱۰۰-۱۰۱)؛ برای نمونه، رویکرد انگاره ارگانسیم با انگاره متناظر آن در رویکرد اسلامی عمل که

¹ incoherence

² inconsistencies

³ contradictions

⁴ Short

⁵ Constant comparative analysis

انگاره شبه‌عامل است، متناظر در نظر گرفته شده و به صورت تطبیقی و مقایسه‌ای نقد شده است.

۱. انگاره‌های کودکی

همان‌طور که اشاره شد، دسته‌بندی‌های گوناگونی از مفهوم کودکی وجود دارد. برای مثال سورین انگاره‌هایی ده‌گانه از کودک بیان می‌کند (سورین، ۲۰۰۵) و میلی کودکی رایج در استرالیا را به سه دسته تقسیم می‌کند (میلی، ۲۰۰۵). در این مقاله با جمع‌بندی انگاره‌های کودکی مورد مطالعه، ده انگاره از دوران کودکی بدست آمده‌اند که در ادامه بیان می‌شود.

۱-۱- دوگانه کودک شرور- معصوم^۱

انگاره کودک شرور و به دنبال آن کودک معصوم، در تاریخ زندگی بشر سابقه‌ای طولانی دارد. در نگاه نخست، کودکان با شرّ ذاتی بدنیا می‌آیندند. این نگاه به کودکی موجب شد کودک‌کشی در یونان، رم، آفریقا و چین افزایش یابد. با گذشت زمان، کودک‌کشی با تنبیه بدنی کودک جایگزین شد و سخت‌گیری یکی از راهبردهای تربیتی شد تا کودکان از شرّ پاک شوند (سورین، ۲۰۰۵). برای دستیابی به برجسته‌ترین نمونه‌های تاریخی برای انگاره کودک شرور باید به قرون وسطی بازگشت. در این دوران بر پایه گناه نخستین در عقاید مسیحیان، کودکان مستوجب سخت‌گیری‌های بیشتری بودند (استیرنس^۲، ۱۳۸۸). به تدریج در غرب تصور شرّ بودن کودک دستخوش تغییر شد و کودک تازه متولد شده همانند لوح سفید پنداشته شد. در قرن هجدهم با تأکید ژان ژاک روسو^۳ در کتاب امیل^۴ بر پاکی وجود در هنگام تولد، موجی در جامعه ایجاد شد (استیرنس، ۱۳۸۸) و کودکی به منزله دوره طلایی عمر آدمی قلمداد شد. از این منظر، کودک با توانایی خودکنترلی و فطرتی در پی زیبایی و فضیلت، پا بدنیا می‌گذارد و این محیط است که پاکی اولیه کودک را از بین می‌برد (دلبرگ،

۱ - در نگاه ادیان الهی کودک موجودی معصوم است و بعدها در مسیحیت تحریف شده بجای عصیان، گناه را به حضرت آدم (ع) نسبت دادند و سپس مسأله گناه ذاتی را مطرح کرده‌اند و بعداً دیدگاه روسو مطرح شده است. پس باید انگاره نخست، انگاره کودک معصوم - شرور باشد و اگر در انگاره نخست، کودک شرور بر کودک معصوم مقدم آمده است، بیانگر دیدگاه سورین است.

۲. Stearns

۳. Jean Jacques Rousseau

۴. Emile

موس و پنس^۱، ۲۰۰۵). از این‌رو، بزرگسالان باید با قرنطینه‌سازی محیط، کودک را از پلیدی جامعه حفظ کنند (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵).

۲-۱. دوگانه کودک قربانی - ناجی

کودکان قربانی اغلب کودکانی هستند که تحت تأثیر جبر اجتماعی بسر می‌برند و شرایطی خارج از کنترل مانند قحطی، فقر و جنگ زندگی آنها را متأثر ساخته است. این بچه‌ها در کلاس درس معمولاً در غفلت سایرین، در انزوا قرار می‌گیرند، همواره تغذیه نامناسبی دارند و لباس فرمشان وصله‌دار و کثیف است (سورین، ۲۰۰۵). در مقابل این دسته، کودک ناجی قرار دارد. کودک ناجی مشکلات را از سر راه برمی‌دارد. او برای سعادت دیگران تلاش می‌کند و در این مسیر متحمل رنج و زحمت می‌شود حتی ممکن است کودک جان خود را در این راه از دست بدهد. این تصویر از کودکی در غرب برخاسته از فرهنگ مسیحی است و در ادبیات، از آثار چارلز دیکنز^۲ تا آثار معروف به هری پاتر^۳ و ابرقهرمانان^۴ در برنامه‌های مخصوص کودکان می‌توان یاد کرد (سورین، ۲۰۰۵).

۳-۱. دوگانه کودک سرمایه - دردرساز

انگاره کودک سرمایه در طول تاریخ به اشکال گوناگونی درآمده است. در گذشته‌های دور و در دوران کشاورزی، خانواده‌ها برای تأمین نیروی کار خود، به طور میانگین پنج تا هفت فرزند به دنیا می‌آوردند. این کودکان از نوجوانی هم‌پای والدین مشغول به کار می‌شدند (استیرنس، ۱۳۸۸). به تدریج در قرن نوزدهم با آغاز سرمایه‌داری و صنعتی شدن، شکل جدیدی از کودک ظهور کرد. با گسترش کارخانه‌ها و صنایع، کودکان به طور گسترده مشغول به کار شدند (اسکاتون^۵، ۱۹۹۷). پس از مدتی زنان نیز وارد بازار کار شدند و کودکان خود را به مراکز تربیت و نگهداری سپردند (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). به تدریج سیاستمداران و رهبران اقتصادی به اهمیت سرمایه‌گذاری بر دوران کودکی پی بردند. آنها متوجه شدند که با سرمایه‌گذاری در زمینه آموزش کودکان می‌توانند از مادران شاغل حمایت کنند و نیروی کار ماهر آینده خود را تضمین کنند (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). به این ترتیب در قرن نوزدهم

¹ Dahlberg, Moss & Pence

² Charles Dickens

³ Harry Potter

⁴ Super heroes

⁵ Scraton

برای نخستین بار قانون تحصیل اجباری وضع شد (الوود، ۲۰۰۳) و این روند ادامه یافت تا اینکه در قرن ۲۱، سرمایه‌گذاری در آموزش با سرمایه‌گذاری در ماشین‌آلات و نوآوری‌های فنی برابر دانسته شد (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). به دنبال تأثیرات اجتماعی زندگی مدرن همچون افزایش فرزندان تک‌والد، اشتغال والدین و ... کودکانی نازپروده پدید آمدند که دست به رفتارهای ناهنجار می‌زنند. این کودکان نظم کلاس را مختل می‌کنند (سورین، ۲۰۰۵). به عقیده معلمان، این کودکان نمی‌دانند چه علمی برای آنها مناسب است. آنها در کلاس درس درگیر یادگیری جمعی نمی‌شوند و به افکار خودشان مشغول هستند. بنابراین معلم باید انرژی زیادی را صرف این کودکان دردرس‌ساز و حمایت از سایر دانش‌آموزان در برابر آنها کند (میلی، ۲۰۰۵).

۴-۱. دوگانه کودک مینیاتور بزرگسال - کودک مستقل از بزرگسال

انگاره کودک مینیاتور بزرگسال نیز پیشینه‌ای تاریخی دارد و با بررسی‌های تاریخی اریس نمایان شده است. کودکان در این انگاره مانند بزرگسالان لباس می‌پوشند. بازی‌های آنها بیش از خردسالی ادامه نمی‌یابد (اریس، ۱۹۶۲). منفعل هستند و باید آنچه را بزرگسال برای آنها لازم می‌داند، فراگیرند (سورین، ۲۰۰۵). روان‌شناسی رشد متأثر از نگاه ارسطویی (متیوس و مولین، ۲۰۱۸) نوعی نقشه ساده از زندگی ترسیم کرد که در آن هر مرحله مقدمه مرحله بعدی در راه نیل به بزرگسالی است. بر پایه این سخن، کودکی نه به خودی خود، بلکه به عنوان مرحله نخست از سفر بسوی بلوغ اهمیت دارد (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). در برابر این دیدگاه، رویکردی وجود دارد که دوران کودکی را به صورت مستقل از بزرگسالی به رسمیت می‌شناسد و جایگاه مستقلی برای کودکان در جامعه قائل است. در این دیدگاه کودکان توانمندی‌های مستقلی دارند که حتی ممکن است در دوران بزرگسالی محو شود. از جمله ورنر (به نقل از کریمی، ۱۳۸۷) با دوگانه دیدن انواع هوش، معتقد است در حالی که ادراک «فنی-هندسی»^۱ بیشتر در دوران بزرگسالی به چشم می‌خورد، ادراک «شهودی»^۲ تنها مخصوص دوره کودکی است و با پا نهادن کودک به دوران بزرگسالی ناپدید می‌شود. از نظر وی، هوش شهودی یا فیزیونومی^۳، نوعی ادراک از عالم است که آدمی در دنیای عرفان و

¹ Geometric – Technical Perception

² Physiognomic Perception

³ Physiognomy

شعر از طریق الهام به دست می‌آورد. وی این ادراک کل‌گرایی و وحدت‌نگر را نوعی هوشیاری کودکانه می‌داند و معتقد است تنها کودکان واجد آن هستند. از نگاه وی، شاعران تنها با سفر به دنیای کودکی خویش می‌توانند این نوع توان ادراکی خویش را باز یابند. از نگاه وی این نوع ادراک کودک را از سطح امور حرکت می‌دهد و به لایه‌های ژرف و عمیق می‌رساند.

۵-۱. دوگانه کودک موم - گیاه

یکی دیگر از دوگانه‌های دیرپا در عرصه تعلیم و تربیت کودک، دوگانه موم/گیاه یا متناظر با آن دوگانه مکانیسم/ارگانیسم است. انگاره مکانیسم کودک را به مثابه موجودی منفعل می‌نگرد که همچون موم شکل‌پذیر است (باقری، ۱۳۹۲). براساس این نوع نگاه به کودک، ایجاد هرگونه وضعیتی در وی یا قرار دادن او در هر چارچوب و قالبی امکان‌پذیر خواهد بود؛ زیرا کودک موجودی شکل‌پذیر است که می‌توان او را به شکل‌های مختلف درآورد و موارد مختلف رفتاری را در وی ایجاد کرد. از سوی دیگر این رویکرد با نگاهی ماشینی به کودک میان رفتارهای وی و عناصر محیطی، روابط علی (نه تفسیری) قائل است (باقری، ۱۳۹۲) و معتقد است با استفاده از رویکردهایی چون شرطی‌سازی و عادت‌بخشی (لطف‌آبادی، ۱۳۸۹) می‌توان رفتارهای کودک و در نهایت، کل وجود وی را شکل داد. در طرف دیگر این دوگانه، انگاره گیاه یا ارگانیسم قرار دارد. این انگاره، کودک را به سان گیاهی می‌نگرد که اقتضائات درونی‌اش مسیری منحصر به فرد را در برابر وی قرار می‌دهد و حرکت وی براساس همان اقتضاها تعیین می‌شود. بر این اساس کودک در مقام ارگانیسمی در حال رشد، نقشه طبیعی رشد خویش را گام به گام طی می‌کند (باقری، ۱۳۹۲، ص. ۴۲) و مربی نقش چندانی در این فرآیند ایفا نمی‌کند. مربی در این دیدگاه، تسهیل‌گر این فرآیند رشد خود به خودی است. در واقع، رشد توسط خود گیاه و با توجه به اقتضاها درونی آن صورت می‌پذیرد و مربی تنها در پی آماده‌سازی شرایط پیرامونی است. در این انگاره علایق و خواسته‌های کودک به گونه‌ای پیرنگ مدنظر قرار می‌گیرند و در مقام نشانه‌هایی هستند که مسیر تربیت را به مربی یادآوری می‌کنند. در واقع، این علایق و خواسته‌ها بیانگر همان اقتضائات درونی است که مسیر رشد را نشان می‌دهند و هدایت می‌کنند. از این‌رو توجه به این علایق و خواسته‌ها در این انگاره اهمیت زیادی می‌یابد.

در ادامه، با تمرکز بر سند پیش‌دبستان، مهم‌ترین انگاره‌های مطرح شده از کودک در آن، استنباط می‌شوند. سپس این دوگانه‌های انگاری در نقد درونی و بیرونی سند به کار گرفته خواهند شد.

۲. انگاره‌های سند^۱

در این بخش تلاش می‌شود تا با ارجاع به سند پیش‌دبستان انگاره‌های پشتیبان این سند در بخش‌های مختلف استنباط و تصریح شوند. از میان انگاره‌های مختلفی که می‌توان از سند استنباط کرد، انگاره‌هایی در این پژوهش بیان می‌شوند که از کمیت بیشتر یا کیفیت اساسی‌تر و محوری‌تری در سند برخوردار بوده‌اند.

۲-۱. انگاره گیاه - ارگانسیم

نخستین انگاره پرتکرار در سند پیش‌دبستان، انگاره گیاه یا ارگانسیم است. این انگاره که بیشتر در بخش فعالیت‌ها و برنامه‌ها مورد تأکید قرار گرفته است، مربی را به تسهیل‌گری فرا می‌خواند و بر فعالیت کودک اصرار می‌ورزد. از جمله در بخش نمایش آمده است: «در نمایش خلاق، مربی نقش راهنما و هدایت‌کنندگی را داشته و مسئولیت طراحی و سازمان‌دهی تمرین‌ها را برعهده دارد و نباید الگوی حرکتی به کودکان بدهد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۵۷). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود در فعالیت بر تسهیل‌گری معلم و عدم دخالت صریح آن در اجرای نمایش تأکید شده است. همچنین، در موضعی دیگر در سند آمده است: «مربی تسهیل‌گر بوده و مباحث را به سمت شکوفایی فطرت و دستیابی به اطلاعات ضروری هدایت کند» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۶۴). در این بیان تسهیل‌گری معلم به صورت صریح مورد تأکید قرار گرفته است که بر انگاره ارگانسیم دلالت دارد.

همان‌گونه که پیش از این بیان شد تأکید بر علایق و خواسته‌های کودکان و سپردن زمام برنامه‌درسی به این علایق یکی از نتایج انگاره ارگانیستی از کودک است. نمونه‌هایی از این رویکرد نیز در سند پیش‌دبستان قابل ردیابی است. مثلاً «این برنامه ضمن توجه به نیازها و علایق طبیعی کودکان، تلاش دارد ... زمینه شکوفایی و بروز خلاقیت‌ها را در آنها فراهم آورد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۰). همچنین در جای دیگر می‌بینیم علایق کودکان در مقام معیار انتخاب و اجرای فعالیت محوریت یافته است: «معیارهای اجرا: انتخاب موضوع براساس علاقه، نیازها و توانایی کودک» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۶۶). در اجرای برنامه انس با قرآن

^۱ لازم به ذکر است آنچه در پیشینه به دست آمده، انگاره‌های کودکی است که افراد مختلف مطرح کرده‌اند و آنچه از سند استنباط شده انگاره‌ای بوده که به صورت مغشوش و مستتر پیش‌فرض قرار گرفته اما تصریح نشده است. از این‌رو، انگاره‌های مطرح شده در پیشینه، ابزارهای مفهومی ما برای یافتن استخراج انگاره‌ها از معدن سند و تصریح آنهاست. از این‌رو، انگاره‌ها در سند هستند اما ابداع سند‌نویسان نیستند.

بار دیگر علایق کودکان در اجرا مدنظر قرار گرفته است: «برنامه انس با قرآن کریم دوره پیش‌دبستان باید مطابق رغبت و علاقه او بوده و از هرگونه الزام و اجبار به دور باشد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۷۲). تأکید بر علایق و خواسته‌های کودک در برنامه پیش‌دبستانی در مواضع مختلف دیگری چون فعالیت‌های زبانی نیز قابل ردیابی است: «[فعالیت در نظر گرفته شده] متنوع، کوتاه‌مدت و برانگیزاننده ذوق و علاقه کودک باشد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۸۱). همه این تأکیدها بر علایق کودک می‌تواند نشان‌گر اذعان این سند به رشد طبیعی کودک و لزوم حرکت کردن در امتداد علایق و اقتضاهای درونی وی باشد.

از سوی دیگر، استعاره گیاه با تأکید بر اقتضاهای درونی کودک با مفهومی مانند استعداد، هم‌آوایی ویژه‌ای دارد. سند پیش‌دبستان نیز با پیروی از همین مسیر در مواضع مختلف از ضرورت پرداختن به استعدادها و کودک سخن گفته است. مثلاً «این رویکرد ... از همه مهم‌تر، به نقش مربی که باید زمینه و بستر مناسب را جهت شکوفا کردن استعدادها و کودک فراهم نماید، عنایت خاصی دارد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). در واقع، ادبیات شکوفایی استعداد، کودک را به مثابه گیاهی با استعدادها و قابلیت‌هایی ویژه می‌نگرد که باید همت مربی معطوف به شکوفایی آنها باشد. این ادبیات نیز به کژات در سند دیده می‌شود. از جمله در همین موضع تبیین رویکرد می‌خوانیم: «این رویکرد ... در تدوین و انتخاب محتوا به زمینه‌سازی جهت بارور شدن و رشد و شکوفایی استعدادها و کودک در مسیر ارزش‌های الهی ... عنایت خاص دارد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲).

جلوه دیگر انگاره گیاه، تأکید بر تفاوت‌های فردی کودکان است. در این انگاره، کودکان به مثابه گیاهان مختلف دارای مقتضیات و استعدادها و مختلف در نظر گرفته می‌شوند و برنامه به گونه‌ای باید این تنوع و تفاوت را در نظر بگیرد. در سند، در بخش اصول و چارچوب‌ها، تأکید بر این انگاره قابل مشاهده است: «تفاوت‌های فردی ... را به رسمیت بشناسد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۵). همچنین، در صفحه ۲۰ این سند آمده است: «محتوای برنامه پیش‌دبستانی سیال ... به تفاوت‌های فردی ... نوآموزان توجه خاص داشته...». همچنین در بخش کاردستی آمده است: «چون مشاهدات، ادراکات و توانایی کودکان متفاوت است، بدیهی است دست‌ساخته‌های آنان نیز متفاوت خواهد بود؛ در نتیجه محصولات نهایی آنها را نباید با هم مقایسه کرد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۵۱). براساس این شواهد و نمونه‌های دیگر موجود در سند می‌توان جلوه دیگری از ظهور انگاره گیاه از کودک را

در سند در این قالب ملاحظه کرد. از این رو می‌توان گفت انگاره گیاه از کودک در مواضع مختلف سند جریان دارد و برای نویسندگان انگاره‌ای جدی محسوب می‌شود.

۲-۲. انگاره موم - مکانیسم

از سوی دیگر در بخش‌هایی از سند می‌بینیم که تصور نویسندگان سند از کودک، چون مومی در دستان مربی است که می‌توان آن را به هر قالب و چارچوبی درآورد و هر رفتاری را در وی ایجاد کرد. این انگاره نیز از انگاره‌های پرتکرار در سند پیش‌دبستان است. از جمله در اهداف با عباراتی مواجه می‌شویم که شائبه این انگاره را با خود به همراه دارند: «ایجاد رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در کودکان» (دتک، ۱۳۹۶، ص ۱۰). همان‌گونه که بیان شد، ایجاد رفتار و شکل‌دهی، فهمی از تربیت است که مبتنی بر انگاره موم از کودک است. این انگاره با در نظر گرفتن کودک به عنوان موجودی بدون اقتضاهای اولیه، آن را مومی قابل شکل می‌داند که مربی می‌تواند در وی، رفتارهای مختلف و با ویژگی‌های مختلف را ایجاد کند. همچنین، در بخش‌های دیگری از سند پیش‌دبستان به شکل دادن رفتار کودک به صورتی که وی «رعایت آداب» کند، «به آداب و رسوم احترام» بگذارد (دتک، ۱۳۹۶، صص. ۲۶ و ۲۹) یا در کارها «نظم‌پذیر باشد» و «عادت به راست‌گویی» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۷) کند، سخن به میان آمده است. این نوع نگاه و استفاده از عبارت‌هایی چون شکل‌دهی به رفتار یا عادت دادن نیز می‌تواند ناظر بر نگاه مکانیستی و مومی شکل به کودک باشد.

از سوی دیگر، نویسندگان سند علاقه دارند کودک در دوره پیش‌دبستانی در چارچوب‌های مختلف قرار گیرد و تحت این قالب‌ها درآید. از جمله در هدف چهارم از اهداف تفصیلی بر ایجاد «رفتارهای اجتماعی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۵) تأکید شده یا در ذیل هدف تقویت هویت ملی گفته شده باید تلاش شود کودک به ایرانی بودن خود افتخار کند، با آداب و رسوم و مناسبت‌های ملی، شخصیت‌های ملی، زبان فارسی و میراث فرهنگی آشنا شود و به آنها احترام بگذارد (دفتر تألیف کتب درسی، ۱۳۹۶، ص. ۲۹). این روند در مورد چارچوب‌های دینی دنبال شده است همچنین در مورد آداب و چارچوب‌های رفتار دینی آمده است: «کودک در دوره پیش‌دبستان بیش از هر زمان دیگری آماده پذیرش آداب و رفتارهای مطلوب است» و «عمق تأثیرگذاری آموزه‌ها» در او بیشتر است (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). بر همین اساس نویسندگان سند، دوره پیش‌دبستان را دوره مناسبی برای مناسب‌سازی رفتارهای کودک با آداب و رفتارهای مطلوب [دینی] دانسته‌اند و بر استفاده از آن تأکید دارند. همچنین در رویکردی کلان، سندنویسان به صراحت نوشته‌اند که در پی تعریف رابطه کودک

با خود، خدا، خلق و طبیعت هستند^۱. در واقع، نگاه شکل‌دهی به کودک و تعریف چارچوب‌های مشخص برای رفتارهای اجتماعی، زبانی و دینی وی در سند حضور جدی دارد. بر این اساس می‌توان گفت انگاره کودک به مثابه موم و نگاه ماشینی به وی در سند و به ویژه در سطح اهداف، حضوری جدی دارد.

۲-۳. انگاره کودک به مثابه سرمایه

انگاره دیگری که به صراحت در سند مورد اشاره قرار گرفته، انگاره کودک به مثابه سرمایه است. این نگاه در حالت کلان و در بخش رویکردهای آن به روشنی بیان شده است. برای نمونه در پیشگفتار سند آمده است: «ما معتقدیم چنانچه نگرش همگان، اعم از مسئولان خدمتگزار و مردم فارغ از برخی تنگناها و مصالح زودگذر به نفع ضرورت تمرکز و توجه بیشتر بر تعلیم و تربیت دوران کودکی تغییر یابد بسیاری از امور فردی و اجتماعی اصلاح و در آینده‌ای نه چندان دور شاهد نسلی پویاتر خواهیم بود» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۷).

در این نگاه، کودکان در مقام سرمایه‌هایی برای اصلاح اجتماعی و توسعه نگریسته شده‌اند البته نویسنده با تأکید بر عبور از مصالح زودگذر، این سرمایه‌گذاری را نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت می‌داند.

همچنین جایی دیگر در بخش رویکرد برنامه آمده است: «از آنجایی که سال‌های اولیه زندگی کودک زیربنای تکوین شخصیت اوست چنانچه تعلیم و تربیت کودک ... به خوبی سامان یابد امید می‌رود در آینده سرشت حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی، عبودیت و... در او بروز نماید» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۵).

در این عبارت نیز اهمیت دوران کودکی در بنا نهادن بنیادهای انسان فضیلت‌مند مدنظر قرار گرفته و براساس همین منطوق بر اهمیت دوران کودکی و ضرورت پرداختن بدان تأکید شده است. در جای دیگری از سند آمده است: «کودکان امروز، نوجوانان و جوانان فکور و مؤثر جامعه فردا و نیز پیران فرزانه و راهنمایان جامعه در آینده خواهند بود» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۰). در اینجا نیز با تأکید بر نقش سرمایه‌ای کودک، وی را راهنما و پیر فرزانه آینده تلقی کرده است.

^۱ «برنامه‌ها و فعالیت‌های دوره پیش از دبستان، با تأثیرپذیری از رویکرد الهی سعی دارد رابطه کودک را متناسب با درک و ظرفیت این سنین در چهار حوزه (ارتباط با خود، خدا، جامعه و نظام آفرینش) تعریف کند» (دفتر تألیف کتب درسی، ۱۳۹۶، ص. ۲۰).

۲-۴. انگاره کودک به مثابه پیش بزرگسال

یکی از انگاره‌های زیرساز سند پیش‌دبستان، مفهوم آمادگی است. این مفهوم آمادگی و ناظر به آینده بودن، متضمن نگاهی پیش بزرگسالانه به کودک است. در این انگاره، کودک در مقام فردی در آستانه ورود به دنیای بزرگسالی انگاشته و براساس دنیایی که قرار است پا بدان نهد و مقتضیات آن، آموزش‌هایی به وی داده می‌شود. این منطق، منطق پشتیبان دوره‌های پیش‌دبستانی در مقام آمادگی است. در مواضع مختلف سند به این موضوع نیز پرداخته شده است. بر این اساس، آمادگی‌های خاصی برای کودک تعریف شده و برنامه در راستای آن تنظیم شده است. برای نمونه در سند می‌خوانیم: «برنامه‌ریزان، تولیدکنندگان محتوا، مربیان، والدین و مسئولان مراکز پیش‌دبستانی ... زمینه شکوفایی و ارتقای کودک به سمت تحقق اهداف و انتظارات تعیین شده در برنامه را فراهم سازند» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). این انتظارات از وضعیت مورد انتظار در دوران بزرگسالی نشئت می‌گیرد.

۲-۵. انگاره کودک معصوم بالقوه

در نهایت، انگاره دیگری که در سند مذکور ظهور و بروز ویژه دارد، انگاره کودک معصوم است. نویسندگان با تأکید ویژه بر فطرت در کودک، بر معصومیت وی اصرار دارند. از جمله در سند می‌خوانیم: «فطرت توحیدی» در این مقطع سنی در آستانه شکوفایی قرار می‌گیرد تا شخصیت ایشان را شکل دهد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۰). همچنین در جای دیگری از سند آمده است: «اگرچه خمیره انسان با فطرت الهی سرشته شده و این مهم در تمام مراحل حیات او جلوه‌گر است ولی در دوران سیادت به لحاظ عمق تأثیرگذاری آموزه‌ها این ویژگی باید عمیقاً مورد عنایت اولیا و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گیرد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲).

البته در اینکه نویسندگان فطرت را چه می‌دانند، قدری ابهام وجود دارد؛ اما اتصاف این فطرت به توحیدی و الهی می‌تواند نشانه پاکی و مثبت بودن آن باشد بنابراین، تأکید بر آن می‌تواند بیانگر تأکید بر انگاره کودک معصوم باشد. از سوی دیگر تأکید بر شکوفایی فطرت در مواضع مختلف سند، نشان از بالقوه انگاشتن این وضعیت در کودک است؛ به عبارت دیگر، نویسندگان سند معصومیت کودک را بالقوه می‌دانند.

۳. نقد و ارزیابی انگاره‌های سند

در این بخش به ارزیابی و نقد انگاره‌های استنباط شده از سند پرداخته می‌شود. در گام نخست می‌توان با نقد درونی به نسبت میان انگاره‌های مختلف درون سند پرداخت و در گام دوم، مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، به ارزیابی انگاره‌های موجود در سند می‌پردازیم.

۳-۱. نقد درونی انگاره‌های سند

مهم‌ترین تعارض انگاره‌ای میان دو انگاره گیاه و موم در سند به وقوع می‌پیوندد. همان‌گونه که در بخش قبلی ملاحظه شد شواهد قابل توجهی از حضور جدی این دو انگاره در سند وجود دارد که سند را به سمت نوسان میان این دو می‌راند و سازواری آن را خدشه‌دار می‌سازد. سند از یک‌سو کودک را گیاهی با اقتضائات درونی و تفاوت‌های فردی می‌نگرد که راه خویش را در پیش دارد و نمی‌تواند در قالب‌های از پیش تعیین شده قرار گیرد و از سوی دیگر و در همان حال او را مومی قابل شکل‌گیری می‌داند که مریب باید آن را به قالب‌های مختلف درآورد و دغدغه شکل‌بخشی آن را در حوزه‌های مختلف دینی، ملی و زبانی داشته باشد. از یک‌سو، کودک سند، گیاهی است که خود به رشد خویش ادامه می‌دهد و از سوی دیگر مومی است در دستان معلم که منتظر شکل‌های مختلف است. تعارض درونی این دو انگاره به موضع سند نیز نفوذ یافته و آن را دچار نوسان و ناسازواری کرده است. نکته قابل توجه دیگر آن است که می‌توان انتظار داشت انگاره موم و دستورالعمل‌های ناظر بر آن به دلیل برخورداری بیشتر از عینیت و نفوذ آن در فعالیت‌ها، در عمل نیز بیشتر مورد توجه مربیان قرار گیرد. از این‌رو، سند مذکور، در معرض افتادن در تله انگاره موم است. این خطر در بخش بعد براساس رویکرد اسلامی عمل تحلیل و نقد خواهد شد. از سوی دیگر اگر نویسندگان سند از نوعی گیاه در چارچوب سخن بگویند، لازم است سازوکار تعامل این گیاه با چارچوب را مشخص کنند، در غیر این صورت، سند از نظر مفهومی و به تبع آن از نظر پیامدهای عملی دوپاره خواهد شد.

در باب انگاره‌های دیگر می‌توان گفت در هر دوگانه، سند در یک سمت قرار می‌گیرد و تعارض جدی رخ نمی‌دهد. برای نمونه، در انگاره کودک سرمایه یا دردرساز، سند با تأکید بر وجود سرمایه‌ای کودک در جهت آرمان‌های توسعه اجتماعی در آینده، در سویه انگاره سرمایه می‌ایستد و کودک را به سان سرمایه‌ای اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی می‌نگرد. همچنین در دوگانه میان کودک ناجی/کودک قربانی به صورت ضمنی و با تأکید بر نگاه سرمایه‌ای سند به کودک می‌توان گفت رویکرد سند به کودک، رویکرد ناجی است. همچنین

در دوگانه خیر و شرّ در باب کودک می‌توان گفت سند موضع کودک معصوم را اتخاذ کرده است. البته بالقوگی این معصومیت تمایزهایی را در این انگاره با انگاره سند ایجاد خواهد کرد. از سوی دیگر انگاره پیش‌بزرگسالی از کودک می‌تواند با انگاره گیاه از وی در تعارض قرار گیرد. در واقع باید دید کودک گیاه‌گونه سند چگونه و تا چه میزان می‌تواند در چارچوب‌های مورد انتظار برای دوران بزرگسالی قرار گیرد. از این‌رو سند برای تأکید بر هر دوی این انگاره‌ها باید راه برون‌رفتی بیابد تا از تعارض و ناسازواری نجات یابد.

۳-۲. نقد بیرونی انگاره‌های سند براساس رویکرد اسلامی عمل

در این بخش ابتدا خلاصه‌ای از موضع رویکرد اسلامی عمل در باب کودکی بیان و انگاره‌های مورد قبول آن توضیح داده می‌شود سپس براساس این انگاره‌ها، انگاره‌های سند مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرند.

۳-۲-۱. کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل

این رویکرد در انسان‌شناسی مهم‌ترین عامل را عمل آدمی می‌داند. الگوی انسان عامل برآیند نیروهای درونی وجود آدمی همچون نفس، عقل، روح، فطرت و نیروهای بیرونی مؤثر همچون عوامل اجتماعی را در عمل فرد خلاصه می‌کند. البته هر فعلی که از فرد سر می‌زند، زیرمجموعه عمل به شمار نمی‌رود؛ عمل فعلی اختیاری است که از سه منبع باور، اراده و امیال سرچشمه می‌گیرد (باقری، ۱۳۹۵، صص. ۲۵۹-۲۷۸).

در کودکی سه مبدأ عمل ذکر شده تحت تأثیر اقتضائات خاص این دوران قرار دارد. در این دوران، کودک با محدودیت‌های شناختی مواجه است. امیال کودک در نحوه رفتار او نقش پررنگ‌تری دارد. اراده هنوز در وجود او شکل نگرفته است. به دلیل ویژگی‌هایی از این دست در دوران کودکی نمی‌توان از تربیت سخن گفت. از این‌رو در این دوره از اصطلاح «تمهید» به جای «تربیت» استفاده می‌شود. در دوران تمهید، کودک برای رسیدن به سن بلوغ و استقلال‌یابی در این سن آماده می‌شود (سجادیه، مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴، ص. ۴۳).^۱

^۱. باید توجه داشت منظور از در حال تکوین بودن شناخت در کودک و عدم ظهور اراده در معنای اتم آن در کودکی بی‌توجهی به آنها نیست بلکه تلاش می‌شود شناخت در حال تکوین و اراده‌ای که هنوز وجود ندارد به عنوان محدودیت‌های کودک در نظر گرفته شود. در بررسی دستورات دینی باید این دو اقتضا را به عنوان اقتضاهای دوران کودکی به رسمیت شناخت. برای نمونه، می‌توان گفت یکی از دلایلی که واجبات دینی در دوران کودکی به کودکان واجب نشده‌اند همین عدم ظهور تمام و کمال اراده در آنهاست. در واقع تکلیف که با اراده همبستگی دارد در دوران کودکی منتفی خواهد بود. در عین حال نوعی از دست‌ورزی با امیال به معنای تقدم برخی امیال به برخی دیگر یا وابسته دیدن یکی به دیگری که با مداخله مربیان صورت می‌پذیرد، می‌تواند کودک را به تدریج آماده سازد تا در ادامه

الف- انگاره کودک شبه عامل

یکی از انگاره‌های اساسی رویکرد اسلامی عمل از کودک، شبه‌عامل است. هنگامی که عمل واقعی را مبتنی بر سه مبدأ شناخت، اراده و میل بدانیم و نیز دو مبدأ شناختی و ارادی را نیز در دروان کودکی در حال تکوین فرض کنیم انگاره عامل نمی‌تواند نشان‌دهنده تمامیت وجود کودک باشد. از این‌رو می‌توان کودک را شبه‌عامل نامید (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). بر این اساس کودک در حال عملی است که مبتنی بر گرایش‌های وی انتخاب می‌شود و محقق می‌گردد. بنابراین یکی از ملاحظات برنامه‌های آموزشی ناظر بر دوران کودکی در نظر گرفتن انگاره شبه‌عامل از وی خواهد بود. مسئله مهم در دوران کودکی که زمینه ظهور اراده در آن هم به شمار می‌رود تنوع و تزاخم امیال مختلف کودک است. این تعدد و تزاخم شرایطی را فراهم می‌کند که کودک ناگزیر از انتخاب میان امیال خویش خواهد بود. در این میان مربیان نیز می‌توانند با ایجاد و تعمیق چنین موقعیت‌هایی به دست‌ورزی امیال درونی کودک کمک کنند و زمینه تدبیر امیال درونی در وی را در آستانه بلوغ فراهم آورند.

ب- انگاره گیاه جوان متکی به قیّم

یکی دیگر از انگاره‌های مورد پذیرش رویکرد اسلامی عمل از کودک، رویکرد گیاه متکی به قیّم است. این انگاره با وجود پذیرش اقتضاهای درونی و علایق فرد بر جوان بودن این اقتضاها و قابل‌تغییر بودن آنها تأکید می‌ورزد. باقری (به نقل از سجادیه و حسینی، ۱۳۹۸) در بحث استعداد ضمن پذیرش برخی اقتضاهای اولیه معتقد است بر بستر این اقتضاها اولیه و براساس تلاش فرد و الهام‌بخشی‌های محیط می‌تواند اقتضاها را ثانویه‌ای رشد کند که لزوماً کاملاً درونی نباشد. از این‌رو انگاره گیاه را باید به گیاه جوان تغییر داد تا نشانگر امکان‌های تغییر در اقتضاها توسط خود کودک با همراهی مربی (قیّم) و محیط پیرامونی وی باشد. همچنین تأکید بر اتکای به قیّم حاکی از عدم استقلال کامل کودک و برکنار بودن مربی از امر تربیت است. بر این اساس کودک به سان گیاهی تازه رسته و جوان فرض می‌شود که با تکیه بر قیّم (مربی) می‌تواند به رشد خویش ادامه دهد و با تعامل ناهم‌تراز با وی (باقری، ۱۳۸۶) به تدریج نضج گیرد و مستقل شود.

اراده‌ای قوی در وی ظهور کند. همچنین محدودیت‌های شناختی کودک در دوران کودکی باعث می‌شود تا در طرح برخی امور انتزاعی با آنها جانب احتیاط را نگه داریم (برای توضیحات بیشتر رجوع شود به سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۴)

در مقایسه انگاره‌های سند با انگاره‌های مورد حمایت رویکرد اسلامی عمل، هر یک از انگاره‌ها با دو انگاره مورد اشاره مقایسه خواهند شد؛ در مورد انگاره نخست استنباط شده از سند یعنی انگاره گیاه می‌توان گفت براساس موضع رویکرد اسلامی عمل، سند به جوان بودن این گیاه و نیاز به اتکای آن توجه کافی نکرده و به نحوی مطلق و قطبی از این انگاره حمایت کرده است. این در حالی است که استقلال از منظر رویکرد اسلامی عمل و انگاره گیاه جوان متکی به قیّم نقطه آرمانی ما در انتهای فرآیند تربیت است نه سال‌های پیش‌دبستانی که کودک در حال آغاز دوران تربیت است. از این‌رو تأکید بر مربی تسهیل‌گر به صورت کلی، منفرد دیدن کودک، بسنده کردن به علائق کودک و عدم جهت‌دهی و پالایش و والایش آنها که در سند به گزرات دیده می‌شود، نمی‌تواند در دوره پیش‌دبستان مورد پذیرش باشد.

در واقع علائق کودک نقطه آغازی است که باید با همراهی مربی و هدایت وی این علائق تعالی یابند، پالایش شوند و در راستای مصالح آتی کودک قرار گیرند. قیّم بودن مربی در انگاره رویکرد اسلامی عمل از کودک به معنای حمایت هوشمندانه کودک در این مسیر است.

از طرف دیگر انگاره موم که در بخش‌هایی از سند به ظهور رسیده نیز نمی‌تواند بدون قید در کودکی و در نگاهی کلان برای انسان پذیرفته شود. در هر دو انگاره گیاه جوان متکی به قیّم و انگاره شبه‌عامل، کودک را نمی‌توان چون مومی منفعل در دستان مربی در نظر گرفت. همچنین نمی‌توان انتظار داشت او در تسخیر چارچوب‌های مورد علاقه ما درآید و آنها را در بست بپذیرد. برای نمونه نمی‌توان آداب اجتماعی را بدون در نظر گرفتن مقتضیات درونی کودک، پرسش‌ها و چالش‌های او درباره آداب و نیز علائق و خواسته‌هایش بر او تحمیل کرد و انتظار داشت او هم منفعلانه آنها را بپذیرد. در این حالت باید آداب به گونه‌ای در کنار کودک و در مسیر علائق و رشد وی قرار گیرد، توسط مربی برای او توجیه شود، با مقتضیات زندگی روزمره‌اش بیامیزد و با پایش معلم، به گونه‌ای تدریجی در وی نهادینه شود تا به رعایت آنها بپردازد.

در عین حال رویکرد اسلامی عمل با انگاره کودک به مثابه سرمایه چندان موافق نیست. اینکه کودک سرمایه هست یا خیر نمی‌تواند تنها با نگاه به کودک ایجاد شود و سرمایه بودن یا نبودن او در گروهی مسائل متفاوتی از جمله خواست وی است. در واقع نوع تعامل والدین، مربیان و جامعه با کودک و در نهایت خواست و اراده وی در روزگار جوانی و بزرگسالی است

که جهت‌گیری زندگی او را مشخص می‌سازد و نمی‌توان از ابتدا وی را در زمره سرمایه‌ها قرار داد. در منطق قرآن سرمایه‌های وجودی اولیه تنها با تجارت و عمل در دنیا تعیین تکلیف می‌شوند و سرمایه اولیه نشانه موفقیت نهایی نخواهد بود. از سوی دیگر بسط نگاه اقتصادی به حوزه تربیتی پیامدهای تخریب‌گری خواهد داشت؛ زیرا حوزه تربیت به دلیل برخورداری آدمی از اراده، نوعی عدم تعین دارد و نمی‌توان بازگشت سرمایه و سود آن را تضمین کرد. در عین حال چنانچه منظور از سرمایه، سرمایه بالقوه احتمالی اولیه باشد و تحت ملاحظاتی می‌توان این ایده را پذیرفت.

انگاره کودک معصوم بالقوه نیز توسط رویکرد عمل، پذیرفته می‌شود؛ زیرا این رویکرد با پذیرش فطرت به عنوان امری حداقلی در درون آدمی و در مقام شناخت و گرایش ربوبی که به صورت اجمالی در درون انسان و کودک نهفته است موافقت دارد (باقری، ۱۳۹۳) و این گرایش ربوبی را در کودک تازه‌تر می‌داند (سجادیه، ۱۳۹۷). وجود این گرایش ربوبی اجمالی در کودک، وی را نسبت به بزرگسال از معصومیت بیشتری برخوردار می‌سازد. در عین حال وجود محدودیت‌های آدمی، وجود غرایز و ابزار شناختی و ارادی در وی امکان رفتن به سوی شرّ را نیز در او نهادینه می‌سازد پس باید انگاره معصومیت را انگاره‌ای بالقوه فرض کرد.

همچنین، رویکرد اسلامی عمل با انگاره کودک به منزله پیش‌بزرگسال تا حدی موافق است و در عین حال آن را به انگاره کودک به منزله پیش‌بزرگسال نامتعیین تبدیل می‌کند. در واقع اهداف تربیتی که برای دوره پیش‌دبستان و دوره‌های بعد تبیین می‌گردد و فعالیت‌های تمهیدی- تربیتی رو به سوی آنها تنظیم می‌شود همه از تصور آینده کودک در مقام بزرگسال و تعیین نیازمندی‌های وی برمی‌خیزند. در عین حال مؤلفه زمان و تغییر در نگرش‌ها، رویه‌ها و سازوکارها، مربی را بر آن می‌دارد تا به جای تأکید بر موارد فرآورده‌ای به موارد فرآیندی نهادی توجه کند. این موارد فرآیندی نهادی می‌تواند مواردی چون اندیشه‌ورزی، حقیقت‌جویی، خیرخواهی و اخلاقی زیستن را شامل شود. تأکید بر این گونه موارد و معلق نهادن موارد فرآورده‌ای و منوط دانستن آنها به عبور از دالان موارد فرآیندی و معتبر شدن توسط آنها، چارچوبی از بزرگسالی پیش روی ما می‌نهد که کلی است و برخی موارد آن به بررسی‌های بیشتر و تأمل در موقعیت و انهاده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله، سند «راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان»، به عنوان یکی از معدود اسناد رسمی و مدون در زمینه تربیت کودک زیر هفت سال در ایران

بررسی شد. در این نوشتار انگاره کودکی مستتر در سند به دست آمده و نقد شده است. بدین منظور ابتدا انگاره‌های کودکی به صورت عام بررسی شده‌اند. در نتیجه این بررسی، انگاره‌های کودکی در قالب پنج دوگانه؛ کودک شرور- معصوم، کودک قربانی- ناجی، کودک سرمایه- ددرساز، کودک مینیاتور بزرگسال- مستقل از بزرگسال و کودک موم- گیاه تبیین شدند. پس از بررسی سند هفت انگاره بدست آمد. این انگاره‌ها عبارتند از: کودک ارگانیسم، کودک مکانیسم، کودک به مثابه سرمایه، کودک به مثابه پیش‌بزرگسال و کودک معصوم بالقوه. مهم‌ترین تقابل در سند نیز میان انگاره کودک به مثابه گیاه و کودک موم یافت شد. در پایان به نقد انگاره‌های کودکی استخراج شده از منظر رویکرد اسلامی عمل پرداخته شد. از جمله انگاره‌های کودکی در رویکرد انسان عامل می‌توان به انگاره کودک شبه‌عامل و کودک جوانه‌ای خودرو و متکی به قیّم اشاره کرد. در نقد بیرونی سند بیان شد که سند به جوان بودن گیاه و نیاز او به اتکا به قیّم توجه کافی نداشته است. از سوی دیگر انگاره موم برای انسان نمی‌تواند قابل قبول باشد. همچنین انگاره کودک سرمایه در گرو مسائلی نظیر خواست کودک قرار دارد.

به نظر می‌رسد سند پیش‌دبستان لازم است با توجه به نقدهای درونی و بیرونی، در گام نخست تلاش کند تا تقابل میان دو انگاره موم و گیاه از کودک را برطرف کند و با شفافیت‌بخشی به انگاره خویش یا انگاره سومی تعریف کند یا اگر نظرش با یکی از این انگاره‌ها یکی است بر آن اصرار ورزیده و موارد تقابلی را حذف نماید. این اقدام می‌تواند توسط مربیان پیش‌دبستان نیز صورت پذیرد. در این بخش اتخاذ انگاره‌های استنباط شده از رویکرد اسلامی عمل در عین برخورداری از انسجام، نوعی از تعادل را نیز برخوردارند و می‌توانند مورد استفاده مدیران و مربیان پیش‌دبستان قرار گیرند و به سان نخ تسبیح فعالیت‌های مختلف را به یکدیگر اتصال دهند و فضای فکری مشترکی میان والدین، مربیان و مدیران پدید آورند. به نظر می‌رسد نگاه فرآیندی به رشد در دوران کودکی یکی از موارد مهم دیگری است که باید در سند مذکور مورد توجه قرار گیرد و معیاری در دست مربی باشد تا نوع تعامل خویش با کودک را در موارد مختلف از سطوح ابتدایی به سطوح پیشرفته‌تر ارتقا بخشد.

منابع

- استیرنس، پیتر (۱۳۸۸). دوران کودکی در تاریخ جهان (سارا ایمانیان، مترجم). تهران: انتشارات اختران.
- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. دوفصلنامه نظریه و فلسفه تربیت، (۱)، ۱۱۹-۱۴۵.
- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو (۱۳۹۵). تبیین ماهیت دوران کودکی در هندسه نظریه اسلامی عمل. پژوهش-نامه میانی تعلیم و تربیت، (۱)۶، ۱۰۳-۸۳.
- بارو، رابین؛ ودز، رونالد (۱۳۹۱). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. (چاپ دوم). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۹۳). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۱). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). هویت علم دینی؛ نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۹۴). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پسندیده، عباس (۱۳۹۵). روایات «سبع سنین» در فرزندپروری، گونه‌ها و تحلیل درونی آن‌ها. علوم حدیث، ۳۱(۸۱)، ۳-۲۴.
- توکلی، معصومه (۱۳۹۲). تحلیل مفهوم خیال و حدود آن در قرآن کریم بر اساس نظریه اسلامی عمل و بررسی بایسته‌ها و نیایسته‌های آن در تربیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه تهران.
- توماس، رابرت ماری (۱۳۹۷). نگاهی تطبیقی به نظریه‌ها در روانشناسی رشد. (مسعود حسین‌چاری و محمد آقادلورپور، مترجمان). تهران: رشد.
- حاتمی، زهرا (۱۳۹۷). تاریخ کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره رضاشاه). تهران: نشر علم.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۷). اصول تمهیدی دوران کودکی. گزارش منتشر نشده برای مدرسه میزان.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۷). اهداف واسطی «تمهید» (اهداف تربیتی پیش از بلوغ) بر اساس رویکرد انسان‌عامل. گزارش منتشر نشده برای مدرسه میزان.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۹). نگاهی به رویکرد تربیتی مونته‌سوری از منظر عاملیت انسان. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۴(۲)، صص ۱۱۹-۱۴۳.
- سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. دوفصلنامه نظریه و فلسفه تربیت، (۱)، ۱۱۹-۱۴۵.
- سجادیه، نرگس و حسینی، زکریا (۱۳۸۹). بازتبیین دیدگاه شفلر در باب استعدادهای آدمی در پرتوی نقدهای صورت گرفته: احتیاط، انعطاف و پویایی در انتساب استعداد. پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، (۱)۹، ۸۸-۱۱۱.
- سجادیه، نرگس، مدنی‌فر، محمدرضا و باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل. دو فصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، (۲)۱۰، ۳۹-۶۵.
- سجادیه، نرگس، مدنی‌فر، محمدرضا و یاری‌دهنوی، مراد (۱۳۹۲). تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر. پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، (۱) ۳، ۱۵۹-۱۸۰.
- شورت، ادmond، سی. (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی. (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
- صادقی‌گوغری، زهره (۱۳۹۸). تبیین معیارهای تربیتی منتج از رویکرد اسلامی عمل در عرصه «ادبیات کودک»: بررسی موردی کتاب‌های نارنجی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه تهران.
- فضلی، رخساره (۱۳۹۶). برنامه‌درسی دوره پیش‌دبستانی بازنگری می‌شود/ درخواست خانواده‌ها برای آموزش زبان خارجی به کودکان. بازیابی از خبرگزاری دانشگاه آزاد اسلامی آنا از: <http://www.ana.ir/news/337260>

- قهرمان‌پور، رحمان (۱۳۸۶). مهندسی فرهنگی و هویت ملی در عصر جهانی شدن. ماهنامه مهندسی فرهنگی، (۱۰)، (۱۱)، ۵۶-۶۱.
- کرتیس، جیمز استنلی (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت از فلسفه تا برنامه‌درسی. (فاطمه زیباکلام و محمد دادرسی، مترجمان) تهران: مدرسه.
- گروه پیش‌دبستانی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی (دtk) (۱۳۹۶). راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی «دوره پیش‌دبستانی». تهران: انتشارات مدرسه.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- محمدی، مریم (۱۳۹۶). انگاره‌ای از تربیت اجتماعی در دوران کودکی (۷-۱۱ سال) از منظر نظریه اسلامی عمل و کاربردپذیری آن در عرصه عمل تربیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه تهران.
- مصوبه هفت‌صد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). بازبایی از مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
از: <http://rc.majlis.ir>
- Aries, P. (1962). Centuries of childhood: A Social history of family life. (Robert Baldickm Trans.). Paris: Libraries Plon.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. USA: Taylor & Francis.
- Cannella, S., G. & Viruru, R. (2005). Childhood and Postcolonization, Power, Education, and Contemporary Practice. USA: Taylor & Francis.
- Given, M. L. (2008). The Sage Encyclopedia of qualitative research methods. Sage Publications.
- Hoffman, M. D. (2003). Childhood ideology in the United States: a comparative cultural view. *International Review of Education*, 49(1-2), 191- 211.
- Millei, J. Z. (2005). The Discourse of Control: disruption and Foucault in an early childhood classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 128-139.
- Matthews, G. & Mullin, A. (2018). The Philosophy of Childhood, In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from:
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood>
- Scraton, P. (1997). 'Childhood' in 'Crisis'? London: UCL Press.
- OECD, Eurostat & UNESCO (2015). ISCED 2011 Operational Manual. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood: Reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Talaei, E. (2020). A Cultural-Historical Analysis of "Childhood" and "Early Childhood Education" in Contemporary Iran. In S. Faas, D. Kasüschke, E. Nitecki, M. Urban and H. Wasmuth (Eds.), *Globalization, Transformation and Cultures in Early Childhood Education and Care, Critical Cultural Studies of Childhood* (pp. 85-103). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- UNESCO. (n.d.). Early childhood care and education. Retrieved December 19, 2020, from: <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>