

## Reggio Emilia: a postmodern approach to early childhood education

Seyyed Amir Ghasemtabar 

Assistant Professor of Education Department, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: [Ghasemtabar.e@gmail.com](mailto:Ghasemtabar.e@gmail.com)

---

### Article Info

### ABSTRACT

---

**Article type:**

Research Article

**Article history:**

Received 18 July 2022

Received in revised 30 July  
2022

Accepted 2 August 2022

Published online 22 September  
2022

**Keywords:**

Reggio Emilia, loris Malaguzzi,  
early childhood education,  
postmodernism

The current research was conducted with the aim of explaining and interpreting the approach of Reggio Emilia based on the basic assumptions and beliefs of postmodern philosophy. Analytical-inferential method was used to conduct the research. The scope of the current research was all national and international written sources in the field of postmodern education and the Reggio Emilia approach, from which the most reliable sources were selected using a targeted sampling method. To answer the research question, the basic principles and features of Reggio Emilia's approach were described, explained and interpreted based on the four core features of postmodern philosophy. The first feature of postmodern philosophy (denying the centrality of the knowing agent) based on the concept of "progettazione", and paying attention to the teacher as a partner, nurturer and guide and not an omniscient; The second feature of postmodern philosophy (attention to language) based on the idea of "one hundred languages of children"; The third feature of postmodern philosophy (negation of totalitarianism) is based on challenging the idea of the transferability of the curriculum, paying attention to children's meaning-making skills, rejecting the idea of homogenization and dualistic thinking, and being based on inclusive education; And finally, the fourth characteristic of postmodern philosophy (paying attention to the element of otherness) was analyzed and interpreted based on the two concepts of "listening pedagogy" and "pedagogical documentation". Imitating or copying, Reggio Emilia's approach is neither possible nor desirable. However, knowing and analyzing the features and values governing this approach can bring valuable lessons for the reconstruction and reform of early childhood education in our country.

---

**Cite this article:** Ghasemtabar, Seyyed Amir. (2022). Reggio Emilia: a postmodern approach to early childhood education. *Journal of Philosophical Investigations*, 16 (39): 40-58. DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52571.3297>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52571.3297>

---

---

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Many contemporary theorists of early childhood education believe that early childhood programs need new theoretical foundations that are flexible and responsive enough to be able to update and maintain this field in the new millennium, and postmodernism and the related critical perspective helps to revise early childhood education through “other ways” which is strongly needed (Yelland & Kilderry, 2005: a, 245; Soto & Swadener, 2002). Reggio Emilia is one of the new approaches to the education and training of young children (zero to six years old), which according to many thinkers (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Murphy, Ridgway, Cunneen & Horgan, 2015), its view on children, childhood and child education is compatible with the beliefs of postmodern philosophy. The aim of the current research was to examine and explain the approach of Reggio Emilia and the educational ideas of Loris Malaguzzi from the perspective of postmodern educational philosophy and to show why and how the approach of Reggio Emilia can be considered a postmodernist idea towards the education of young children. The present study helps the researchers, experts and decision makers of early childhood education in Iran to better understand the approach of Reggio Emilia, and also get to know an example of the education of young children based on the postmodern educational philosophy.

### **Methodology**

Since the present study also aimed to explain the approach of Reggio Emilia based on the basic assumptions and beliefs of postmodern educational philosophy, the analytical-inferential method was used. The scope of the current research is all national and international written sources in the field of postmodern educational philosophy as well as the approach of Reggio Emilia, which could be retrieved and accessed through internal and external databases. To collect and analyze the sources, the electronic sampling method was used.

### **Results**

Four characteristics can be considered as important characteristics of postmodern philosophy (Bagheri, 1996). Based on this, in order to examine and explain the approach of Reggio Emilia based on the postmodern educational philosophy, these four characteristics are stated first. Then, based on the mentioned features, we will explain and describe the approach of Reggio Emilia. One of the characteristics of postmodern conditions is denying the centrality of the knowing agent (Bagheri, 2015). This feature can be shown in the best way in the term *progettazione*, which is one of the important keywords and also the main approach of teaching children in Reggio Emilia. *Progettazione* is a “a strategy, a daily practice of observation-interpretation-documentation” (Rinaldi, 2021: 157). In addition, in Reggio Emilia, teachers do not think of themselves as omniscient or experts whose task it is to disseminate knowledge (Murphy & et al, 2015: 310), rather, the teacher is a Partner, nurturer and guide (Edwards, 1998: 186).

Another characteristic of postmodernism is the attention to language (Bagheri, 1996). Language and meaning are not fixed or stable, but change based on different social, cultural and philosophical contexts (Sumsion, 2005). Attention to language is best reflected in the idea of "the hundred languages of children".

Malaguzzi (1998: 93) says " I do not want to limit the domain of symbolic languages only to reading, writing, and numbers. Symbols are used as well by musicians, storytellers and others.

The fourth and last feature of postmodernism, which is an immediate result of the rejection of totality and totalism, is paying attention to others or giving importance to the element of "otherness" (Bagheri, 1996). The idea of respecting the other in Reggio Emilia happens through "listening". In fact, Reggio Emilia is a "pedagogy of listening" (Dahlberg and Moss, 2005: 97). Listening to children in Reggio Emilia happens mainly through the process of pedagogical documentation. Documenting in Reggio Emilia means listening [to children], observing [children], collecting documents, and interpreting them (Rinaldi, 1998: 120).

### **Discussion**

The author believes that the first step to get out of the current situation of early childhood education in Iran is to study and review the successful and modern global models and approaches in the field of education and training of young children. On the other hand, contemporary theorists of early childhood education believe that the traditional frameworks of modernity are not suitable for living in today's complex, diverse, and changing postmodern society, as a result of the need for reconceptualizing its education. It is childhood (Clark, 2014; Pacini-Ketchabaw & Pence, 2005). The Reggio Emilia approach is one of the most successful approaches to early childhood education, it offers a new understanding of the education of young children and is fully compatible with today's postmodern world.

### **Conclusion**

Imitating or copying Reggio Emilia's approach is neither possible nor desirable because Reggio Emilia's approach is a contextual curriculum (Rinaldi, 2021: 156) and "Reggio itself is an interpretation of Reggio!" (p. 150). However, the examination and analysis of the principles and values governing it can provide valuable lessons for the reconstruction and reform of early childhood education in our country.

## رجیو امیلیا:

### رویکردی پستمدرن به تعلیم و تربیت اوان کودکی

سید امیر قاسم تبار

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: [Ghasemtabar.e@gmail.com](mailto:Ghasemtabar.e@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
<b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی	<b>هدف:</b> پژوهش حاضر با هدف تبیین و تفسیر رویکرد رجیو امیلیا بر اساس مفروضه‌ها و باورهای اساسی فلسفه پستمدرن انجام شد. <b>روش پژوهش:</b> برای انجام پژوهش از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شد. حیطه پژوهش حاضر تمامی منابع نوشتاری ملی و بین‌المللی در زمینه تعلیم و تربیت پستمدرن و همچنین رویکرد رجیو امیلیا بود که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌برداری هدفمند، معتبرترین منابع انتخاب شدند.
<b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۱/۰۴/۲۷	<b>یافته‌ها:</b> برای پاسخ به سوال پژوهش، اصول و ویژگی‌های اساسی رویکرد رجیو امیلیا بر اساس چهار ویژگی محوری فلسفه پستمدرن، مورد توصیف، تبیین و تفسیر قرار گرفت. ویژگی اول فلسفه پستمدرن (انکار محوریت فاعل شناسا) بر اساس مفهوم «پروچیتسیونه»، و توجه به معلم به‌عنوان یک همراه، پرورش‌دهنده و راهنما و نه یک دانای کل؛ ویژگی دوم فلسفه پستمدرن (توجه به زبان) بر اساس ایده «صد زبان کودکان»؛ ویژگی سوم فلسفه پستمدرن (نفی کلیت‌گرایی) بر اساس به‌چالش کشیده شدن ایده قابل‌انتقال بودن برنامه‌درسی، توجه به شایستگی‌های معناسازی کودکان، رد اندیشه یکسان‌سازی و تفکر دوگانه، و مبتنی بودن بر آموزش و پرورش فراگیر و در نهایت، ویژگی چهارم فلسفه پستمدرن (توجه به عنصر غیریت) بر اساس دو مفهوم «پداگوژی گوش دادن» و «مستندسازی پداگوژیک»، مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفت.
<b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۱/۰۵/۸	<b>نتیجه‌گیری:</b> تقلید، یا کپی کردن رویکرد رجیو امیلیا نه ممکن است و نه مطلوب. با این حال، شناخت و تحلیل ویژگی‌ها و ارزش‌های حاکم بر این رویکرد می‌تواند درس‌های ارزشمندی برای بازسازی و اصلاح تعلیم و تربیت اوان کودکی کشورمان به‌همراه داشته باشد.
<b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۱/۰۵/۱۱	
<b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۱/۰۶/۳۱	
<b>کلیدواژه‌ها:</b> رجیو امیلیا، لوریس مالاگاتسی، تربیت اوان کودکی، پستمدرنیسم.	

**استناد:** قاسم‌تبار، سید امیر. (۱۴۰۱). رجیو امیلیا: رویکردی پستمدرن به تعلیم و تربیت اوان کودکی. *پژوهش‌های فلسفی*، ۱۶(۳۹): ۵۸-۴۰. DOI:

<http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52571.3297>



© نویسنده‌گان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

## ۱. مقدمه

باورهای محوری مدرنیته به اندازه کافی آشنا هستند. یکی اعتقاد به کلی و جهانی بودن<sup>۱</sup> عقل مستقل انسانی است. دیگری، اعتقاد به اجتناب‌ناپذیر بودن پیشرفت تاریخی است. سوم اینکه جهان تنها زمانی به مکان بهتری تبدیل می‌شود که مبتنی بر دانش‌عینی بدست‌آمده از روش‌های خنثی علم باشد (کار<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳: ۳۱۴). اما پس از دو جنگ جهانی، هولوکاست، بمب اتم، تخریب محیط‌زیست، و بهره‌برداری از منابع طبیعی زمین، به‌سختی می‌توان به مفهوم مدرن پیشرفت، برای دفاع از دنیایی بهتر و جامعه‌ای انسانی‌تر پایبند بود. حتی پیشرفت به‌سوی آزادی فردی و خودشکوفایی، اغلب به گروه‌های خاصی محدود می‌شد و به زنان یا اقلیت‌ها تسری نداشت. مطمئناً، پیشرفت هنوز هم اتفاق می‌افتد - مثلاً در غلبه بر بیماری - اما به‌جای اینکه برای کل بشریت صادق باشد، بر خاص گروه معدودی است (الکاینده<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). در این راستا، برخی بر این باورند که بینش‌های حاصل از نگرش پست‌مدرن سبب می‌شود تا فضا و زمینه‌های ایجادکننده چنین تراژدهایی، شناسایی و ساختارشکنی<sup>۴</sup> شوند و بدین‌وسیله حتی جایگزین‌های مناسبی را برای این تخریب‌ها و ویرانگری‌ها معرفی کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۷۰). پست‌مدرنیسم در کلیت خود نوعی نظریه انتقادی و اعتراض علیه مدرنیسم است. تقریباً با ظهور مدرنیته اندیشه پست‌مدرنیستی وجود داشته است اما رفتار پست‌مدرنیستی سابقه اندکی دارد و تقریباً از دهه ۱۹۵۰ با تحول و انقلاب در زمینه‌های اطلاعاتی و ارتباطی، زندگی در برخی از کشورهای غربی را دستخوش تغییر ساخته است (قادری، ۱۳۸۹: ۱۱۴). نظریه‌پردازان معاصر خاطر نشان می‌کنند که ما در یک جامعه کیفی پست‌مدرن زندگی می‌کنیم که متضمن تغییر پارادایم در درک جهان، نظام ارزشی، علم، فناوری و آموزش و پرورش است (کرنجا و برنسلوویچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳) زیرا ما در زمان پیچیده‌ای زندگی می‌کنیم و چارچوب‌های سنتی مدرنیته، پیچیدگی «جهان‌های زندگی»<sup>۶</sup> را که امروز تجربه می‌کنیم، و همچنین راه‌های جدیدی را که برای انطباق با موقعیت‌های آموزشی ناآشنا لازم است، دربر نمی‌گیرند (یلند و کیلدری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵ الف: ۳)

از اواسط دهه ۱۹۸۰ پرسش‌ها و نقدهای پیوسته‌ای در مورد تسلط روان‌شناسی و رشد کودک و همچنین پژوهش‌های پوزیتیویست تجربه‌گرا<sup>۸</sup> بر حوزه تعلیم و تربیت اوان کودکی<sup>۹</sup> وجود داشته است و اینکه چگونه این گفتمان‌ها بر همه جنبه‌های تعلیم و تربیت اوان کودکی، از طراحی برنامه‌درسی تا آموزش معلمان و همچنین پژوهش درباره معلمان، والدین و فرزندان حاکم شده‌اند. این «چرخش پست‌مدرن»<sup>۱۰</sup> در تعلیم و تربیت اوان کودکی، یک تغییر مهم در تفکر درباره کودکان، دوران کودکی و ارتباط و تناسب سنت‌های بنیادی تثبیت‌شده در رشته تعلیم و تربیت اوان کودکی بود (آزگود<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵: ۱۵۸).

رشته یا حوزه تعلیم و تربیت اوان کودکی در کشورمان نسبتاً ناشناخته است. از این‌رو، نیاز به توضیح دارد. در ایران معمولاً زمانی که از تعلیم و تربیت کودکان قبل از ورود آنها به دوره دبستان صحبت می‌شود، اولین و تنها مفهومی که به ذهن متبادر می‌شود، آموزش و پرورش پیش‌دبستان<sup>۱۲</sup> است؛ دوره‌ای که در سند برنامه‌درسی ملی (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱) به آموزش و پرورش کودکان ۵ تا ۶ سال محدود شده است. به‌منظور فاصله گرفتن از این نگاه حداثی و نشان دادن اهمیت سال‌های اولیه زندگی در رشد و یادگیری کودکان (گیلمور، نیک مایر و گائو<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۸)، متخصصان تعلیم و تربیت کودکان خردسال، از اصطلاح جامع‌تر «تعلیم و تربیت اوان کودکی» استفاده می‌کنند. برحسب این‌که چه‌سنی را به لحاظ رشدی و تحولی، دوران اولیه کودکی یا اوان کودکی بنامیم، تعاریفی متفاوتی از تعلیم و تربیت اوان کودکی ارائه شد. انجمن ملی آموزش به کودکان خردسال<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۰)، اوان کودکی

1. universality

2. Carr

3. Elkind

4. reconstruction

5. Krnjaja & Breneselović

6. lifeworlds

7. Yelland & Kilderry

8. empiricist positivist

9. Early Childhood Education

10. postmodern turn

11. Osgood

12. preschool education

13. Gilmore, Knickmeyer & Gao

14. National Association for the Education of Young Children

را دوره سنی بین تولد تا هشت سالگی تعریف می‌کند، از این‌رو تعلیم و تربیت اوان کودکی، برنامه‌هایی است که برای این گروه از کودکان (تولد تا پایان ۸ سالگی) طراحی می‌شود. با این‌حال، در بسیاری از کشورها (مانند ایتالیا و فنلاند)، تعلیم و تربیت اوان کودکی، شامل تمامی برنامه‌های آموزشی و پرورشی است که برای کودکان قبل از ورود به دوره رسمی و اجباری مقطع ابتدایی ارائه می‌شود. در نوشتار حاضر تعریف اخیر از تعلیم و تربیت اوان کودکی مدنظر است.

بسیاری از نظریه‌پردازان معاصر تعلیم و تربیت اوان کودکی معتقدند برنامه‌های دوران کودکی به مبانی نظری جدیدی نیاز دارند که به‌اندازه‌کافی انعطاف‌پذیر و پاسخگو باشند تا بتوانند این رشته را در هزاره جدید به‌روز و حفظ کنند و پست‌مدرنیسم و دیدگاه انتقادی مرتبط با آن، به بازبینی تعلیم و تربیت اوان کودکی از طریق «دیگر روشهایی»<sup>۱</sup> که شدیداً مورد نیاز است، کمک می‌کند (یلند و کیلدی، ۲۰۰۵ الف: ۲۴۵؛ سوتو و سوادنر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). به‌عنوان مثال، دالبرگ، ماس و پنس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) و اساسی تعلیم و تربیت اوان کودکی بر اساس دیدگاه‌های رشدی و تحولی را مورد بحث قرار داده‌اند. ماس (۲۰۰۲) استدلال می‌کند که دوران کودکی در یک حوزه وسیع‌تر قرار می‌گیرد و سوتو و سوادنر (سوتو و سوادنر، ۲۰۰۲) گفتمان‌های رهایی‌بخش جدید<sup>۴</sup> و فضاهای آموزشی را به‌عنوان مبنایی برای نظریه‌پردازی در این حوزه پیشنهاد می‌کنند. رجیو امیلیا یکی از رویکردهای نوین تعلیم و تربیت کودکان خردسال (صفر تا شش سال) است که به باور بسیاری از اندیشمندان (دالبرگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ مورفی، ریدوی، کانین و هورگان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵) نگاه آن به کودک، کودکی و تعلیم و تربیت کودک با انگاره‌های فلسفه پست‌مدرن سازگار است. این رویکرد نوین تربیتی که محبوبیت آن در جهان روز به روز در حال افزایش است، توسط یک اندیشمند و معلم ایتالیایی به نام لوریس مالاگاتسی مطرح شد. لوریس مالاگاتسی با کمک مردم اولین مرکز پیش‌دبستانی را در روستای ویلاچلا<sup>۶</sup> از توابع شهر رجیو امیلیا (شهری کوچک واقع در شمال ایتالیا) در سال ۱۹۴۶ یعنی یک سال پس از پایان جنگ جهانی دوم، تاسیس نمود. در سال ۱۹۶۳ اولین پیش‌دبستانی شهری یا عمومی به‌نام رابینسون<sup>۷</sup>، و در سال ۱۹۷۰ نیز اولین مهدکودک برای کودکان ۱ تا ۳ سال تحت‌عنوان «آسیلو نیدو»<sup>۸</sup> در شهر رجیو امیلیا و بر اساس اندیشه‌های لوریس مالاگاتسی تاسیس شد (مالاگاتسی، ۱۹۹۸: ۶۲-۴۹).

اندیشه‌های لوریس مالاگاتسی و رویکرد رجیو امیلیا توسط دوستان و همکاران او در ایتالیا، یعنی افرادی چون کارلینا رینالدی<sup>۹</sup> (که از به‌عنوان جانشین لوریس مالاگاتسی یاد می‌کنند)، وئا وکی<sup>۱۰</sup>، تیزیانا فیلیپینی<sup>۱۱</sup> و همچنین صاحب‌نظران و اندیشمندان غیر ایتالیایی مانند کارولین ادواردز<sup>۱۲</sup>، لیلیا گاندینی<sup>۱۳</sup>، جورج فرمن<sup>۱۴</sup>، گونیل دالبرگ<sup>۱۵</sup> و پیترو ماس<sup>۱۶</sup>، معرفی و مفهوم‌پردازی شد. هرچند مربیان رویکرد رجیو امیلیا سخنی از اصول به‌میان نمی‌آوردند و معتقدند تأکید بر اصول، رویکرد رجیو امیلیا را به یک روش<sup>۱۷</sup>، الگو<sup>۱۸</sup> یا برنامه‌درسی<sup>۱۹</sup> تقلیل می‌دهد، کدول<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۳: ۶-۴) در معرفی رجیو امیلیا به ۹ اصل مهم اشاره می‌کند که عبارتند از: کودک به‌عنوان قهرمان یا پروتاگونیست<sup>۲۱</sup>؛ کودک به‌عنوان همکار؛ کودک به‌عنوان ارتباط‌گیرنده؛ محیط به‌عنوان معلم سوم؛ معلم به‌عنوان

1. other ways

2. Soto & Swadener

3. Dahlberg, Moss, & Pence

4. new liberating discourses

5. Murphy, Ridgway, Cunneen & Horgan

6. Villa Cella

7. Robinson

8. Asilo nido

9. Carlina Rinaldi

10. Vea Vecchi

11. Tiziana Filippini

12. Carolyn Edwards

13. Lella Gandini

14. George Foreman

15. Gunilla Dahlberg

16. Peter Moss

17. method

18. model

19. curriculum

20. Cadwell

21. protagonist

شریک، پرورش‌دهنده و راهنما؛ معلم به‌عنوان پژوهشگر؛ مستندسازی<sup>۱</sup> به‌مثابه ارتباط؛ والدین به‌عنوان شریک یا همکار و سازمان به‌مثابه یک اصل مهم. رویکرد رژیو امیلیا از سوی بسیاری از چهره‌های سرشناس روان‌شناسی و تعلیم و تربیت مورد توجه و تحسین قرار گرفته است. هاوارد گاردنر<sup>۲</sup> (۱۹۹۸: XVI)، صاحب نظریه هوش‌های چندگانه<sup>۳</sup>، می‌نویسد: «دیویی برای چندین دهه در مورد تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا نوشت، اما مدرسه او ۴ سال به‌طول انجامید. دقیقاً در مقابل آن، جامعه رژیو است؛ بسیار فراتر از فلسفه یا روش که دستاورد اصلی مالاگاتسی است. در هیچ کجای دنیا چنین رابطه یکپارچه و همزیستی بین فلسفه پیشرفت‌گرای یک مکتب و اعمال آن وجود ندارد».

فلسفه تربیتی پست‌مدرن خالی از نقد نیست (باقری، ۱۳۷۵؛ خالقی‌نژاد، ملکی؛ حکیم‌زاده، ۱۳۹۴؛ قادری، ۱۳۸۹؛ امین‌خندقی و قادری، ۱۳۹۴). با این حال، دیدگاه پست‌مدرن را می‌توان برای جدا کردن و شاید رد فراروایت‌ها<sup>۴</sup> یا گفتمان‌های مسلطی که در حال حاضر در آموزش و پرورش عمل می‌کنند، حیاتی دانست. پست‌مدرنیسم با مظاهر گسترده<sup>۵</sup> و ضد شکل<sup>۶</sup> خود، معلمان را قادر می‌سازد تا به دانش‌آموزان و فرزندان خود، تدریس‌شان، محیط آموزشی و بافت اجتماعی و فرهنگی بزرگتر، به‌گونه‌ای متفاوت نگاه کنند. در فضای آموزشی کنونی که اهداف و نیازهای آموزشی به‌سرعت در حال تغییر هستند، به‌کارگیری راهبردهای آموزشی یکسان، و ارائه یا فراهم ساختن محتوایی که تنها در زمان‌های گذشته برای جامعه و آموزش و پرورش مناسب بود، کافی نیست (یلند؛ کیلدری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵ ب: ۲۴۳). البته این بدان معنا نیست که همه آموزش‌ها و محتوای فعلی و گذشته باید منحل شوند یا نادیده گرفته شوند، بلکه اکنون باید پذیرای زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی متغیری که خود را در آن می‌یابیم، باشیم (هال؛ گین<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲) و بر اساس نیازهای زندگی معاصر، آموزش‌ها و محتوای برنامه‌های درسی خود را بازنگری کنیم (یلند؛ کیلدری، ۲۰۰۵ ب: ۲۴۳). از این‌رو، هدف در پژوهش حاضر آن بود تا رویکرد رژیو امیلیا و اندیشه‌های تربیتی لوریس مالاگاتسی را از منظر فلسفه تربیتی پست‌مدرن مورد بررسی و تبیین قرار دهیم و نشان دهیم چرا و چگونه می‌توان رویکرد رژیو امیلیا را یک اندیشه پست‌مدرنیستی نسبت به تعلیم و تربیت کودکان خردسال دانست. مطالعه حاضر به پژوهشگران، صاحب‌نظران و تصمیم‌گیرندگان تعلیم و تربیت اوان کودکی در ایران کمک می‌کند تا ضمن شناخت بهتر رویکرد رژیو امیلیا، با یک نمونه از تعلیم و تربیت کودکان خردسال بر اساس فلسفه تربیتی پست‌مدرن نیز آشنا شوند.

## روش پژوهش

مطالعه حاضر با روش تحلیلی-استنتاجی<sup>۹</sup> انجام شد. روش تحلیلی-استنتاجی، یکی از روش‌های مطرح پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت است. این روش زمانی به‌کار برده می‌شود که پژوهشگر مسائل تعلیم و تربیت، موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و می‌خواهد آن را کاربردی کند به‌نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم کند (باقری، ۱۳۹۰). از آنجا که مطالعه حاضر نیز با هدف تبیین رویکرد رژیو امیلیا بر اساس مفروضه‌ها و باورهای اساسی فلسفه تربیتی پست‌مدرن انجام شد، از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شد. بدین منظور ابتدا ویژگی‌های فلسفه تعلیم و تربیت پست‌مدرن شناسایی شد. سپس با بررسی و تحلیل اسناد و منابع معتبر در زمینه رویکرد رژیو امیلیا، نشانه‌ها و در واقع ویژگی‌های فلسفه تعلیم و تربیت پست‌مدرن در این رویکرد استخراج و تبیین شد.

**حوزه پژوهش و روش نمونه‌برداری:** حیطه پژوهش حاضر تمامی منابع نوشتاری ملی و بین‌المللی در زمینه فلسفه تربیتی پست‌مدرن و همچنین رویکرد رژیو امیلیا است که از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی قابل‌بازرسی و دسترسی بودند. از

1. documentation

2. Howard Gardner

3. Multiple Intelligence

4. meta-narratives

5. versatile manifestations

6. antiform

7. Yelland & Kilderry

8. Hall and Gieben

9. analytical-inferential method

میان این منابع، با استفاده از روش نمونه‌برداری هدفمند، معتبرترین منابع (منابعی که توسط صاحب‌نظران برجسته نوشته شدند، در نشریات یا انتشارات معتبر به چاپ رسیده‌اند و استنادات<sup>۱</sup> بالایی را دریافت کردند)، انتخاب شدند. برای گردآوری و تحلیل منابع از روش فیش‌برداری الکترونیکی استفاده شد. همچنین سطح یا رویکرد تحلیل در مطالعه حاضر، توصیفی-تفسیری است. در رویکرد توصیفی-تفسیری، علاوه بر توصیف، به تجزیه و تحلیل هم پرداخته می‌شود و اطلاعات، دسته‌بندی و نتیجه‌گیری می‌شود ولی نظریه‌پردازی و نظریه‌سازی صورت نمی‌گیرد (مزیدی، ۱۳۹۴ نقل از اسدی؛ شمشیری؛ یوسفی؛ کریمی، ۱۳۹۸).

### یافته‌های پژوهش

بسیاری از نویسندگان نسبت به تعریف اصطلاح «پست‌مدرن» هشدار می‌دهند. آنها استدلال می‌کنند که تلاش برای تعریف پست‌مدرن، آن را به شیوه‌ای از تفکر مدرنیستی یا «علمی» که با درک‌های پست‌مدرن ناسازگار است، مرتبط می‌کند (آشر و ادواردز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴: ۶). از این‌رو، به‌جای تلاش برای تعریف پست‌مدرن، بهتر است بر ویژگیها یا آنچه لیوتار<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) آن را شرایط پست‌مدرن<sup>۴</sup> می‌نامد، متمرکز شویم. هرچند در مورد ویژگی‌های پست‌مدرن نیز اتفاق نظر وجود ندارد اما چهار ویژگی را می‌توان به عنوان ویژگی‌های مهم فلسفه پست‌مدرن در نظر گرفت (باقری، ۱۳۷۵). از این‌رو، رویکرد رجیو امیلیا را بر اساس این چهار ویژگی فلسفه پست‌مدرن مورد بررسی و تبیین قرار می‌دهیم.

یکی از ویژگی‌های شرایط پست‌مدرن، خارج کردن فاعل شناسایی دکارتی، کانتی و هگلی از نقطه مرکزی و اساسی است. یعنی انکار اینکه انسان، فاعل شناسایی است که می‌تواند واقعیت‌ها را بشناسد و بازنمود آن را، روشن و قاطع درک کند. در اینجا نوعی مرکز زدایی<sup>۵</sup> صورت می‌پذیرد که در آن، فاعل شناسا از مرکز به پیرامون افکنده می‌شود (باقری، ۱۳۷۵). در واقع، پست‌مدرن، باور محوری مدرنیته یعنی قدرت عقل انسانی و اعمال روش‌های عقلانی منحصر به فرد، به‌ویژه روش علمی تجربی عینی<sup>۶</sup> را به چالش می‌کشد. از منظر پست‌مدرن، هیچ دانش مطلق و هیچ واقعیت مطلقی در انتظار کشف شدن وجود ندارد. در عوض، جهان و دانش ما از آن، به‌صورت اجتماعی ساخته شده است و همه ما به‌عنوان انسان، مشارکت‌کنندگانی فعال در این فرآیند هستیم (برگر و لاکمن<sup>۷</sup>، ۱۹۶۶)، که به‌جای یافتن حقیقت، درگیر ارتباط با دیگران برای معنایابی هستیم. حقایق دانش «ساخت‌های متنی و اجتماعی هستند که توسط ما در تلاش برای درک موقعیت‌هایمان خلق می‌شوند» (لاتر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۱: ۹۹).

نقی محوریت فاعل شناسا و گزاره‌های مربوط به آن را می‌توان به بهترین شکل در اصطلاح پروجکتسیون<sup>۹</sup> که یکی از کلیدواژه‌های مهم و همچنین رویکرد اصلی آموزش به کودکان در رجیو امیلیا است، نشان داد. پروجکتسیون یک برنامه‌ریزی منعطف<sup>۱۰</sup> درباره هر جنبه‌ای از زندگی در مدرسه و در ارتباط با جامعه است (ادواردز، گاندینی و فورمن<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۸: ۴۶۷). پیشگامان و مروجان رویکرد رجیو امیلیا واژه پروجکتسیون را با دو واژه برنامه‌درسی و پروژه<sup>۱۲</sup> مقایسه می‌کنند و معتقدند که در زبان انگلیسی هیچ معادل مناسبی برای آن وجود ندارد. مریان رجیو امیلیا تاکید می‌کند که پروجکتسیون قطعاً یک طرح‌درس<sup>۱۳</sup> یا برنامه‌درسی نیست چون اینها روی اهداف یا نتیجه تاکید دارند و نه بر فرایند. مالاگاتسی (۱۹۹۸: ۸۸) می‌گوید: «مدارس ما [مدارس رجیو امیلیا] برنامه‌درسی برنامه‌ریزی شده با واحدهای درسی<sup>۱۴</sup> و زیرواحدها (طرح‌درس)، آن‌طور که رفتارگرایان می‌خواهند، نداشته‌اند و ندارند. اینها مدارس

<sup>1</sup>. citation

<sup>2</sup>. Usher & Edwards

<sup>3</sup>. Lyotard

<sup>4</sup>. Postmodern Conditions

<sup>5</sup>. decentralization

<sup>6</sup>. objective empirical scientific method

<sup>7</sup>. Berger and Luckman

<sup>8</sup>. Lather

<sup>۹</sup>. Progettazione: متضاد این واژه ایتالیایی، programmazione است که به برنامه‌های درسی از پیش‌تعریف شده (predefined curricula)، برنامه‌ها (programmes) مراحل (stages) و مانند آنها اشاره دارد (رینالدی، ۱۹۹۸: xiii).

<sup>10</sup>. flexible planning

<sup>11</sup>. Edwards, Gandini & Forman

<sup>12</sup>. project

<sup>13</sup>. lesson plan

<sup>14</sup>. units



ما را به سمت آموزش بدون یادگیری سوق خواهند داد». به باور رینالدی (۲۰۲۱: ۹۶) اصطلاح «برنامه‌درسی» یا اصطلاحاتی چون «برنامه‌ریزی درسی» یا «طرح درس» برای نشان دادن راهبردهای پیچیده و متعددی که برای حفظ فرایندهای ساخت دانش کودکان ضروری است، نامناسب هستند. افرادی چون رینالدی معتقدند که پروژتسیونه نه تنها با برنامه‌درسی یا آموزشی متفاوت است بلکه مترادف با واژه پروژه نیز نیست. منظور رینالدی به‌طور خاص اصطلاح آمریکایی «کار پروژه‌های»<sup>۱</sup> است که اولین بار توسط دو مربی آمریکایی یعنی لیلیان کاتز<sup>۲</sup> و سیلویا چارد<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) مطرح شد. از منظر مربیان رویکرد رژیو امیلیا، در اصطلاح غربی «کار پروژه‌های»، بر اهداف از پیش تعیین شده و همچنین مفاهیم علمی و آکادمیک بویژه مفاهیم ریاضیات، علوم و سوادآموزی تاکید بیش از اندازه شده است.

در مقابل، پروژتسیونه یک استراتژی، و یک برنامه روزانه مشاهده، تفسیر و مستندسازی است (رینالدی، ۲۰۲۱: ۱۵۷). یعنی مربیان کودکان را در حین انجام فعالیت‌ها مورد مشاهده قرار می‌دهند، مشاهدات خود را به‌صورت فردی و گروهی تفسیر و تحلیل می‌کنند، بر اساس آن یک موضوع (تم) به کمک کودکان، برای کودکان خلق می‌کنند و پس از درگیر شدن و مشارکت کودکان، فعالیت‌های کودکان و همچنین فعالیت‌های خودشان را ثبت می‌کنند تا با بررسی و تفسیر این مشاهدات، فعالیت یا پروژه جدیدی برای کودکان تعریف کنند. در واقع برنامه‌درسی رژیو امیلیا از نوع رویدادی یا پدیدارشنونده<sup>۴</sup> است یعنی برنامه‌درسی که بواسطه تعاملات بین مربی و کودک و بر اساس نیازها، و علائق کودکان ساخته می‌شود. رینالدی (۱۹۹۸: ۱۱۹) در توصیف پروژتسیونه در رژیو امیلیا می‌گوید: «من دوست دارم از استعاره سفر استفاده کنم، جایی که شخص به‌جای قطار با مسیرها و برنامه‌های ثابت خود، راه را با استفاده از قطب‌نما پیدا می‌کند». مالاگاتسی (۱۹۹۸: ۸۸) در این خصوص می‌گوید: «مربیان کودکان را دنبال می‌کنند، نه طرح و برنامه را ... اهداف با اهمیت هستند و نباید نادیده گرفته شوند اما چرایی و چگونگی رسیدن به این اهداف مهم‌تر است». بنابراین مراحل و چگونگی پیشرفت پروژه از ابتدا مشخص نیست بلکه به تدریج و بر اساس علائق، نیازها و توانایی‌های کودکان تعیین می‌شود. در تعبیری دیگر، آموزش در رویکرد رژیو امیلیا بیشتر نوعی شناسایی<sup>۵</sup> است (مالاگاتسی، ۱۹۹۸: ۸۸). یعنی فعالیت‌های یادگیری کودکان به‌جای اینکه بر اساس برنامه‌ریزی<sup>۶</sup> یا برنامه از پیش تعریف‌شده صورت گیرد، بر شناسایی و شناخت نیازها و علائق کودکان مبتنی است.<sup>۷</sup>

دیدگاه غیرخطی و فرایندی نسبت به پروژه در رویکرد رژیو امیلیا، بیشتر متأثر از نگاه مالاگاتسی نسبت به دانش<sup>۸</sup> است. از نگاه مالاگاتسی دانش همانند «کلاف اسپاگتی»<sup>۹</sup> است؛ یعنی دانش آغاز، میانه و پایان مشخصی ندارد (دالبرگ و ماس، ۲۰۲۱: XIX). بنابراین راه رسیدن به این دانش یعنی پروژه (پروژتسیونه) هم باید دارای چنین ماهیتی باشد. رینالدی (۲۰۲۱: ۹۵)، دیدگاه مشابهی دارد و می‌گوید «یادگیری به‌روش خطی، جبرگرا و تعیین شده، و با مراحل قابل پیش‌بینی و پیش‌رونده، پیش نمی‌رود، بلکه از طریق پیشرفت‌های هم‌زمان، وقفه‌ها، و «عقب‌نشینی‌هایی» که جهت‌های بسیاری به خود می‌گیرند ساخته می‌شود». در واقع، کار پروژه‌های در رژیو امیلیا بدون یک اصل کلی و دستوری، در جهت‌های مختلف رشد می‌کند و ایده رایج اکتساب دانش به‌عنوان یک شکل از پیشرفت خطی که برای توصیف آن از «استعاره درخت» استفاده می‌شود را به چالش می‌کشد و در عوض دانش را به‌مثابه یک ریزوم<sup>۱۰</sup> (زمین‌ساقه) در نظر می‌گیرد (دلوز و گاتاری، ۱۹۹۹) که در آن هیچ سلسله مراتبی از ریشه، تنه و شاخه وجود ندارد. ریزوم شبیه به پلکان نیست که در آن مجبور باشید قدم اول را بردارید تا بتوانید به پله بعدی برسید<sup>۱۱</sup> (دالبرگ و ماس، ۲۰۲۱: XX).

1. project work

2. Lilian Katz

3. Sylvia Chard

4. emergent

5. Reconnaissance

6. planning

۷. واژه شناسایی در واقع به پیمادهای بدون سرنشینی اشاره دارد که برای شناسایی موقعیت‌ها به پرواز در می‌آیند و پس از عکس‌برداری و شناسایی منطقه، برمی‌گردند.

8. knowledge

9. tangle of spaghetti

10. rhizome

11. Deleuze & Guattari

۱۲. در علم گیاه‌شناسی به ساقه‌های زیر زمینی ریشه مانند، ریزوم (زمین ساقه) گفته می‌شود که برخلاف ریشه‌های اصلی در جهات گوناگون گیاه سیر می‌کنند.

پست‌مدرنیسم همانطور که محوریت فاعل شناسا را نفی می‌کند، محوریت معلم را نیز به‌عنوان دانای مطلق و راهنمای بی‌بدیل در کلاس درس رد می‌کند و معتقد است که معلم و دانش‌آموز با یکدیگر پدیده‌ها را کشف می‌کنند و از این راه «زمینه و خودشان»<sup>۱</sup> دچار دگرگونی می‌شوند و یادگیری و فهمیدن از طریق گفتگو و تأمل<sup>۲</sup> اتفاق می‌افتد (امین‌خندقی و قادری، ۱۳۹۴). در رویکرد رجیو امیلیا نیز چنین نگاهی در مورد معلمان وجود دارد. در این رویکرد، معلمان خود را دانای کل<sup>۳</sup> یا متخصصانی که وظیفه آنها انتشار دانش باشد، نمی‌پندارند (مورفی و همکاران، ۲۱۵: ۳۱۰) بلکه، معلم یک همراه<sup>۴</sup>، پرورش‌دهنده<sup>۵</sup> و راهنما<sup>۶</sup> است. آنها تنها کودکان را همراهی می‌کنند، از آنها حمایت می‌کنند و کمک، منابع و راهبردهای لازم را ارائه می‌کنند تا کودکان در هنگام مواجهه با مشکلات، شکست بدی را تجربه نکنند (ادواردز، ۱۹۹۸: ۱۸۶). فیلیپینی<sup>۷</sup> (۱۹۹۰)، مربی رویکرد رجیو امیلیا می‌گوید: «نقش بزرگسالان بیش از هر چیز گوش دادن، مشاهده و درک راهبردی است که کودکان در شرایط یادگیری به کار می‌برند. از نظر ما، معلم نقش «توزیع‌کننده فرصت‌ها»<sup>۸</sup> را دارد و برای ما بسیار مهم است که کودک احساس کند که معلم نه یک قاضی، بلکه منبعی است که می‌تواند در صورت نیاز برای وام گرفتن یک رفتار یا یک کلمه به او مراجعه کند». نقش معلم به‌عنوان راهنما و تسهیل‌کننده در رجیو امیلیا با نظریه ویگوتسکی<sup>۹</sup> در مورد «منطقه تقریبی رشد»<sup>۱۰</sup>، که در آن بزرگسالان نقش یک تکیه‌گاه را برای کمک به کودکان در یادگیری و رشد بازی می‌کنند، مطابق دارد (هیوت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۱).

مالاگاتسی برای توصیف تعاملات بین مربی و کودک و نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر، راهنما یا تکیه‌گاه یادگیری کودکان از استعاره «مسابقه پینگ‌پونگ» استفاده می‌کند. مالاگاتسی این تعبیر را از ماکس ورتهاایمر<sup>۱۲</sup> روان‌شناس بزرگ مکتب گشتالت<sup>۱۳</sup> وام گرفته است. استعاره مسابقه پینگ‌پونگ به دو معنا است. اول اینکه مربیان رویکرد رجیو امیلیا معتقدند هرچند یادگیری کودکان بسیار مهم است اما نکته مهم‌تر این است که یادگیری در یک بستر و جو شاد، متناسب با نیازها و علائق کودکان رخ دهد یعنی مبتنی بر بازی باشد. معنای دوم و مهم‌تر آن این است که در بازی پینگ‌پونگ اگر مهارت یکی از بازیکنان از بازیکن دیگر بالاتر باشد، بازی ادامه پیدا نخواهد یافت بلکه خیلی زود به اتمام می‌رسد یا بدتر از آن، به سرعت برای هر دو بازیکن خسته‌کننده خواهد شد. برای اینکه بازی پینگ‌پونگ ادامه پیدا کند و برای هیچ‌یک از بازیکنان خسته‌کننده نشود، مستلزم این است که مهارت دو بازیکن در یک سطح باشد و یا مهارت‌هایشان را در بازی با یکدیگر هماهنگ و هم‌سطح کنند. بنابراین برای اینکه کودکان به بازی خودشان ادامه بدهند و خسته نشوند و شور و اشتیاق‌شان را برای انجام فعالیت و یادگیری از دست ندهند، کنجکاو و احساس شگفتی در آنها از بین نرود و یا بخاطر استفاده از راهبردهای غیر اثربخش در حل مسائل از ادامه فعالیت منصرف نشوند، بزرگسال (معلم) سعی می‌کند دانش و مهارت خود را با دانش و مهارت کودک هماهنگ یا به اصطلاح کوک کند یعنی با ارائه رهنمودها یا پرسیدن سوالات باز پاسخ، کودکان را به ادامه بازی یعنی ادامه فعالیت، کنجکاو و حل مسئله تشویق کند. اگر مربی در تعاملات خود با کودکان، صرفاً از کودکان بخواهد تا آنچه را که قبلاً به آنها آموخته است را تکرار کنند یا پاسخی که از آنها انتظار دارد را ارائه دهند، موجب می‌شود کودکان علاقه، انگیزه و شوق‌شان را برای ادامه بازی از دست بدهند چراکه مربی در اینجا نقش یک دانای کل را دارد که تلاش می‌کند دانش و مهارت بالاتر خود را به رخ کودکان بکشد و این مسئله باعث دلسردی کودکان برای ادامه بازی یا همان فعالیت و در نتیجه رشد و یادگیری خواهد شد.

ویژگی دیگر در پست‌مدرن، توجه به زبان است (باقری، ۱۳۷۵). زبان در پست‌مدرنیسم از حد یک رسانه و ابزار خارج شده و نقش بسیار مهم‌تری حتی نسبت به عقل بر عهد دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). زبان، نسخه‌ای از واقعیت نیست یا آن را بازنمایی

1. the land and themselves

2. dialogue and reflection

3. omniscient

4. partner

5. Nurturer

6. Guide

7. Filippini

8. dispenser of occasions

9. Vygotsky

10. Zone of proximal development

11. Hewett

12. Max Wertheimer

13. Gestalt

نمی‌کند بلکه خالق واقعیت است. از منظر پست‌مدرن، جهان از نقشه‌هایی که می‌کشیم، توصیف‌ها یا مقوله‌هایی که می‌سازیم بی‌نهایت پیچیده‌تر است (دالبرگ و همکاران، ۲۰۰۷: ۲۵). بنابراین، معنا امری نیست که قائم بر کلمات و واژه‌ها باشد و دلالت‌های قطعی و مشخصی برای آنها وجود داشته باشد (باقری، ۱۳۷۵). بر حسب بافت‌های مختلف، معیارهای مختلفی برای مطلوب بودن یک اندیشه و درست و غلط بودن آن به‌میان می‌آید که به هر یک از بافت‌ها اصطلاحاً «سخن» یا «کلام»<sup>۱</sup> گفته می‌شود. سخن با زبان کاملاً هم‌معنی نیستند. در یک زبان می‌توانیم سخن‌های مختلفی بیافرینیم. مثلاً می‌توان از سخنی به‌نام هنر، سخنی به‌نام علم تجربی یا سخنی به‌نام فلسفه و سخنی به‌نام دین و غیره نام برد (باقری، ۱۳۷۵). بنابراین، بواسطه زبان، کتابهای درسی و مواد آموزشی معرفت واقعی تلقی نمی‌شوند بلکه هریک از برنامه‌های درسی متأثر از قواعد و بازی‌های زبانی در بستر سیاسی، اجتماعی و فرهنگی هستند (قادری، ۱۳۸۹: ۱۳۲). زبان و معنا ثابت یا پایدار نیستند، بلکه بر اساس زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی و فلسفی تغییر می‌کنند (سامسیون، ۲۰۰۵). از منظر لیوتار، هدف تعلیم و تربیت پست‌مدرن، هدفی از پیش تعیین‌شده، انعطاف‌ناپذیر، تحمیلی و مجزا از تجارب واقعی محصلان نیست بلکه برگرفته از نیازهای اتفاقی، آنی و اینجا و اکنون است که با مشارکت معلم و شاگردان طراحی و اجرا می‌شود (فانی، ۱۳۸۳ نقل از قادری، ۱۳۸۹: ۱۳۳).

این اندیشه پست‌مدرن را می‌توان به روشنی در رویکرد رژیو امیلیا مشاهده کرد. در این رویکرد «کودکان نظریه‌های خود را تولید می‌کنند، نظریه‌های مهمی که از آنها الهام می‌گیرند. نظریه‌هایی که ارزش‌ها، معانی و همچنین زمان‌بندی خاص خود را دارند که هم معنا دارد و هم معنا می‌دهد و مسیر فرآیندهای یادگیری آنها را هدایت می‌کند. این زمان باید درک شود، مورد احترام و حمایت قرار گیرد» (رینالدی، ۲۰۲۱: ۹۶). به‌همین دلیل، برنامه‌درسی تجویزی یا از پیش تعیین‌شده هیچ جایگاهی ندارد و فعالیت‌های یادگیری کودکان از طریق پروژه‌هایی که خود، آغازگر آن هستند، شکل می‌گیرد. در این رویکرد، به‌جای اینکه دانش در لابلای کتابها جستجو شود و از طریق معلم به کودکان انتقال داده شود، توسط خود کودکان و از طریق فعالیت‌های واقعی و لذت‌بخش، ساخته می‌شود. مریان رویکرد رژیو امیلیا همسو با اندیشه‌های پست‌مدرن بر این باورند که «یادگیری انتقال دانش نیست که کودک را به‌سوی نتایج از پیش تعیین‌شده هدایت کند، و همچنین کودک یک دریافت‌کننده و بازتولیدکننده منفعل نیست؛ کودکی «فقیر» که با امیدواری در انتظار دریافت دانش و غنی‌سازی بزرگسالان باشد. آنچه کودکان یاد می‌گیرند، همه دانش‌شان، در فرآیند خودسازی و ساخت اجتماعی پدیدار می‌شود (رینالدی، ۱۹۹۸: ۱۱۵).

نکته دیگر در توجه به زبان در فلسفه پست‌مدرن این است که سخن‌ها یا گفتمان‌های مختلفی که وجود دارند، در عرض یکدیگرند و هیچ سخن برتری وجود ندارد که ما بخواهیم با قرار گرفتن در آن سخن برتر، تکلیف سخن‌های دیگر را مشخص کنیم (باقری، ۱۳۷۵) و هرگاه یک گفتمان یا سخن یا بازی‌زبانی بر دیگری غلبه پیدا کند، ما شاهد بی‌عدالتی خواهیم بود (قادری، ۱۳۸۹: ۱۳۶). در رژیو امیلیا تمام گفتمان‌ها و زبان‌های هنری، علمی، اخلاقی و اجتماعی محترم شمرده می‌شوند و رشد و یادگیری کودکان تنها به جنبه‌های شناختی یا کلامی محدود نشده است. هاوارد گاردنر (۱۹۹۸: XVI) در توصیف رویکرد رژیو امیلیا می‌نویسد: رژیو امیلیا «مدارسی برای کودکان خردسال است که در آن ظرفیت‌های فکری، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی هر کودک به‌دقت پرورش و هدایت می‌شود». معلمان رژیو امیلیا در تعامل خود با کودکان به‌دنبال ارتقای رفاه کودکان و تشویق یادگیری در تمامی زمینه‌های شناختی، فیزیکی- حرکتی، اجتماعی و عاطفی هستند (ادواردز، ۱۹۹۸: ۱۹۷).

اهمیت پرداختن به گفتمان‌ها یا زبان‌های متعدد و متکثر و ضرورت توجه به تمامی نظام‌های معنایی در پست‌مدرن (باقری، ۱۳۷۵)، به بهترین شکل در ایده «صد زبان کودکان»<sup>۲</sup> انعکاس یافته است. مالاگاتسی (۱۹۹۸: ۹۳) می‌گوید «من نمی‌خواهم حوزه زبان‌های نمادین<sup>۳</sup> را فقط به خواندن، نوشتن و اعداد محدود کنم. نمادها توسط نوازندگان، قصه‌گوها و دیگران نیز استفاده می‌شود». در رویکرد رژیو امیلیا «کودک صد زبان دارد، صد دست، صد فکر، صد شیوه برای فکر کردن، بازی کردن و صحبت کردن»<sup>۴</sup> (مالاگاتسی، ۱۹۹۰). رینالدی (۲۰۲۱: ۱۳۲) ایده صد زبان را «نظریه خارق‌العاده»<sup>۵</sup> می‌نامد و در توضیح آن می‌نویسد: «صد زبان

1. discourse

2. Sumsion

3. the hundred languages of children

4. symbolic languages

۵. بخشی از شعر معروف «به هیچ وجه. صد وجود دارد» سروده لوریس مالاگاتسی (۱۹۹۰).

۶. fantastic theory

کودکان تنها استعاره‌ای برای اعتبار دادن به کودکان و بزرگسالان با صد یا هزار ظرفیت خلاق و ارتباطی نیست. به نظر ما صد زبان نشان‌دهنده راهبردی برای ساخت مفاهیم و تثبیت فهمیدن است. اما مهمتر از همه، اعلام کرامت و اهمیت یکسان همه زبانها است، نه فقط نوشتن، خواندن و شمارش، که برای ساخت دانش، بیش از پیش ضروری شده است. از منظر مربیان رجیو امیلیا، این زبان‌ها سرچشمه‌ها یا ریشه‌های دانش هستند (وکی، ۲۰۱۰: xviii).

محوریت نقش زبان و گفتمان‌های متعدد در فلسفه پست‌مدرن، و یا آنچه که مربیان رجیو امیلیا «صد زبان کودکان» می‌نامند، در تمامی عناصر و بخش‌های مراکز رجیو امیلیا انعکاس یافته است. همانطور که اشاره شد، راهبرد اصلی آموزش به کودکان در مراکز رویکرد رجیو امیلیا، پروجکتسیونه (پروژه) است. رویکرد پروژه‌ای مبتنی بر برنامه‌درسی تلفیقی<sup>۱</sup> است. تلفیق به معنای کوشش برای ایجاد ارتباط، اتصال و نهایتاً یکپارچگی در تجربیات یادگیری کودکان است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). در مراکز رجیو امیلیا، فعالیت‌های متعدد و متنوعی در راستای موضوع پروژه برای کودکان فراهم می‌شود تا با استفاده از زبان‌های مختلف هنری (مانند مجسمه‌سازی، نقاشی و طراحی، موسیقی و آواز) یا علمی (انجام آزمایش‌های علمی با ابزارها) به بیان و آزمون ایده‌ها و اندیشه‌های خود پردازند و به شکل تلفیقی، رشد و یادگیری را در جنبه‌های متعدد تجربه کنند. مالاگاتسی (۱۹۹۸: ۸۷) می‌گوید: «کودکان ما در واقع انتخاب‌های زیادی دارند: آنها مکان‌هایی دارند که می‌توانند تنها باشند، در یک گروه کوچک یا بزرگ، در آتلیه - با معلمان یا بدون آنها، در آتلیه کوچک در پیاتزا<sup>۲</sup>، یا اگر هوا خوب بود، به حیاط بیرونی که با سازه‌های بازی کوچک و بزرگ غنی شده است، بروند.

ویژگی سوم در پست‌مدرنیسم عبارت از نفی کلیت‌گرایی<sup>۳</sup> است (باقری، ۱۳۷۵). برخلاف تصور مدرنیستی از حقیقت مطلق که مبتنی بر عقلانیت است، پست‌مدرنیسم درک متکثری از حقیقت را پیشنهاد می‌کند؛ اینکه همه دانش‌ها زمینه‌ای، تاریخی، گفتمانی (آشر و ادواردز، ۱۹۹۴: ۲۴) و نسبی هستند. این سنت مدعی است که هیچ دانش مطلق، هیچ واقعیت قابل کشفی وجود ندارد که صرف‌نظر از مکان یا زمان صادق باشد. از منظر پست‌مدرنیست‌ها، دانش به صورت اجتماعی ساخته می‌شود و هرگز خالی از ارزش نیست، بلکه از طریق تعاملات و روابط با جهان‌هایی که ما در آن گرفتار شده‌ایم، ایجاد می‌شود (آزگود، ۲۰۱۵: ۱۵۸). فلسفه پست مدرن، ضمن تاکید بر تنوع، عدم قطعیت و پیچیدگی، به دنبال برهم‌زدن «حقایق<sup>۴</sup>» رایج در مورد درک ما از کودکان، نحوه زندگی و یادگیری آنها و در نتیجه رویکردهای آموزشی است (آزگود، ۲۰۱۵: ۱۶۰).

رد کلیت‌گرایی و دفاع از تنوع، کثرت‌گرایی و پیچیدگی را می‌توان در لایه‌های متعدد رویکرد رجیو امیلیا شاهد بود. مربیان رویکرد رجیو امیلیا معتقدند که «ساخت دانش یک فرآیند ذهنی است که به صورت مارپیچی<sup>۵</sup>، و نه خطی یا مرحله‌ای پیش می‌رود» (رینالدی، ۱۹۹۸: ۱۱۹). مالاگاتسی (۱۹۹۸: ۸۱) به ما یادآور می‌شود که «کودکان قادرند به‌طور مستقلانه از تجربیات زندگی روزمره خود از طریق اعمال ذهنی یعنی برنامه‌ریزی، هماهنگی ایده‌ها و انتزاع، معنا بسازند. به یاد داشته باشید، معانی هرگز ایستا، یکدست<sup>۶</sup> یا نهایی نیستند. آنها همیشه مولد معانی دیگری هستند. بنابراین، عمل اصلی بزرگسالان، فعال کردن شایستگی‌های معناسازی کودکان به‌ویژه به‌شکل غیرمستقیم، به‌عنوان پایه و اساس همه نوع از یادگیری است». رویکرد رجیو امیلیا همچنین اندیشه یکسان‌سازی<sup>۷</sup>، نرمال‌سازی<sup>۸</sup>، و همچنین تفکر دوگانه<sup>۹</sup> «یا این/یا آن<sup>۱۰</sup>» را به‌چالش می‌کشد و تفاوت، کثرت‌گرایی و تفکر «هم این/هم آن<sup>۱۱</sup>» را مبنا و اساس کار خود قرار می‌دهد. در واقع، رجیو امیلیا توانسته است فرآیندهای یکسان‌سازی، استانداردسازی<sup>۱۲</sup>

1. integrated curriculum

2. piazza: سالن یا فضای باز و بزرگ که بخش اصلی ساختمان مراکز رجیو امیلیا است.

3. totalitarianism

4. truths

5. spiraling

6. univocal

7. unification

8. normalization

9. dualistic thinking

10. either/or

11. and/also

12. standardization

و خنثی‌سازی<sup>۱</sup> را مختل کند و راه را برای تنوع، تفاوت و کثرت‌گرایی<sup>۲</sup> باز کند و آن را مقدس شمارد (دالبرگ، ۱۹۹۵: ۱۶). چنین نگاهی در رجیو امیلیا، متأثر از اندیشه‌های فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، جان دیویی<sup>۳</sup> است که معتقد بود: «بشر مایل است که با توجه به تضادهای افراطی بیندیشد و باورهای خود را با توجه به یا این یا آن‌هایی فرمول‌بندی می‌کند که در بین پیوستار آن هیچ احتمالات میانی را نمی‌شناسد» (۱۹۳۸/۱۹۵۹: ۱۷).

مالاگاتسی (۱۹۹۸: ۵۹) در نقد تفکر دوگانه‌نگر و اهمیت کثرت‌گرایی این‌گونه می‌گوید: «ما از فلجی که بیش از یک دهه نظریه‌پردازان سیاسی چپ<sup>۴</sup> را در بحثی در مورد رابطه محتوا و روش در آموزش به بن‌بست انداخته بود، اجتناب کردیم. برای ما این بحث بی‌معنی بود زیرا تفاوت‌هایی که بخشی از جامعه ما بود را در نظر نمی‌گرفت و این واقعیت را نادیده می‌گرفت که آموزش فعال مستلزم اتحاد ذاتی بین محتوا و روش است. تقویت اعتقاد ما به آموزش فعال، ناشی از آگاهی ما از کثرت‌گرایی خانواده‌ها، کودکان و معلمان بود». بنابراین مریبان رجیو امیلیا دوگانه‌گرایی‌های بین محتوا و روش، فرایند و محصول، ذهن و بدن، علم و هنر، و نظریه و عمل، را کنار می‌گذارند و معتقدند این طرز تفکر دوگانه به کودکان یا بزرگسالان تعلق ندارد، بلکه متعلق به کسانی است که فکر می‌کنند «روش علمی» به‌معنای نداشتن عاطفه، شور و قلب است؛ آنهایی که معتقدند بدون این ویژگی‌ها علم واقعی‌تر و عینی‌تر است (رینالدی، ۲۰۲۱: ۱۳۰). مالاگاتسی (۱۹۹۰) نظام‌های آموزشی را به‌خاطر چنین تفکری ملامت می‌کند: «مدرسه و فرهنگ سر را از بدن جدا می‌کنند. آنها به کودک می‌گویند: بدون دست فکر کردن؛ بدون سر انجام بده؛ گوش بده و صحبت نکن؛ بدون لذت بردن، درک کن. ... آنها به کودک می‌گویند: کار و بازی؛ واقعیت و خیال؛ علم و تخیل؛ آسمان و زمین؛ خرد و رویا، چیزهایی هستند که به هم تعلق ندارند»<sup>۵</sup>.

وجود تنوعی از ابزارهای و وسایل بازی، فعالیتها (فعالیت در گروه‌های بزرگ، کوچک یا انفرادی) محل بازی (فضای آزاد و فضای داخلی)، پروژه‌ها (هنری، علمی، فناورانه، اجتماعی)، شیوه‌های متنوع مشارکت در پروژه‌ها (مشارکت از طریق انجام فعالیت-های هنری، علمی، آزمایشگاهی)، و روش‌های مستندساختن یادگیری (برای مثال از طریق نقاشی، نمایش، مجسمه‌سازی، آزمایش، قصه‌گویی) از جمله مصادیق و شیوه‌های تلفیق اصل توجه و احترام به تفاوت‌ها و کثرت‌گرایی در مراکز رجیو امیلیا است. اما علاوه بر موارد اشاره شده، نبود هیچ نوعی از برنامه‌درسی از پیش تعیین‌شده یا تجویزی و مبتنی بودن بر آموزش و پرورش فراگیر<sup>۶</sup>، از دیگر نشانه‌های نفی کلیت‌گرایی و توجه به تفاوت‌ها و کثرت‌گرایی در رویکرد رجیو امیلیا است که با توجه به اهمیت آنها، در ادامه به توضیح این دوم مفهوم می‌پردازیم.

• رویکرد رجیو امیلیا، با درک ماهیت بافت‌گرا و پویایی عمل تربیتی، ایده قابل انتقال بودن برنامه‌درسی را به چالش می‌کشد (دالبرگ و همکاران، ۲۰۰۷: XXIII). از این‌رو، در این رویکرد هیچ الگو، برنامه‌درسی یا آموزشی مدون و تعریف شده‌ای که آماده اجرا در دیگر بافت‌های فرهنگی باشد، وجود ندارد. به‌سخن دیگر، رجیو امیلیا یک الگو، یک برنامه، یک «بهترین عمل»<sup>۷</sup> یا سنجه<sup>۸</sup> نیست<sup>۹</sup>. رویکرد رجیو امیلیا برآمده از یک زمینه خاص، یک تاریخ خاص و انتخاب‌های سیاسی و اخلاقی خاص است. بنابراین، رابطه رجیو امیلیا با دیگران یک رابطه تجاری و با یک محصول صادراتی نیست. بلکه، یک رابطه امید، یک آرمان‌شهر و یا هر دو آنها است. این رابطه، برای کسانی که به دنبال ارزش‌ها و روش‌های متفاوتی برای تفکر هستند، احساس تعلق و انگیزه‌ای برای ایستادن در مقابل کسانی که در اطراف خود می‌یابند، ارائه می‌کند (دالبرگ و همکاران، ۲۰۰۷: XXXI). رینالدی (۲۰۲۱: ۱۵۰) آن را اینگونه توضیح می‌دهد: «رجیو خود تفسیری از رجیو است! [رویکرد رجیو امیلیا مبتنی بر فرهنگ مردمان شهر رجیو امیلیا و ویژگی‌ها، نیازها و علائق

<sup>۱</sup>. neutralization

<sup>۲</sup>. pluralism

<sup>۳</sup>. John Dewey

<sup>۴</sup>. left political theorists

<sup>۵</sup>. بخشی از شعر معروف «به هیچ وجه. صد وجود دارد» سروده لوریس مالاگاتسی (۱۹۹۰).

<sup>۶</sup>. inclusive education

<sup>۷</sup>. best practice

<sup>۸</sup>. benchmark

<sup>۹</sup>. مفهیمی که در بسیاری از رویکردهای تعلیم و تربیت اوان کودکی مانند رویکرد های اسکوپ (high scope) و عمل متناسب با تحول (Developmentally Appropriate Practice) بر آنها تاکید می‌شود.

کودکان این شهر است]. تنها چیزی که می‌توانیم با دیگران به اشتراک بگذاریم، ارزش‌هایمان و دلیل و روشی است که سعی می‌کنیم خودمان را به‌چالش بکشیم. بنابراین، به‌همین دلیل است که ما شجاعت صحبت کردن با مردم آفریقای جنوبی، آلبانی یا چین را داریم. ما چیزی برای آموزش نداریم. خطری که ما باید از آن اجتناب کنیم رویکرد امپریالیستی<sup>۱</sup> است». از این‌رو، رجیو نه دستورالعملی ارائه می‌کند و نه روشی و نمی‌توان آن را کپی کرد زیرا ارزش‌هایی که بر اساس آن است، فقط قابل‌زندگی هستند (ماس، ۲۰۱۶).

• رجیو امیلیا، مکانی برای همه کودکان با تنوعی از توانایی، نیازها و علائق است. به‌سخن دیگر، رجیو امیلیا یک آموزش و پرورش فراگیر است. اولین نکته‌ای که مالاگاتسی در مطالعه الگوهای آموزشی رایج زمان خود به آن پی‌برد این بود که توان فراگیر شدن را ندارند و در فراگیر کردن روند آموزش برای عموم کودکان ناتوان هستند. حتی الگوی مشهور ماریا مونته‌سوری<sup>۲</sup> با تمام خاص بودنش، عملاً در دیدن تمام گروه‌های کودکان ناموفق بود (یوسفی، ۱۳۹۵: ۲۳۵). از منظر مریان رجیو امیلیا آنچه ما تحت‌عنوان «نیاز» در کودکان یاد می‌کنیم در واقع حق و حقوق کودکان برای متفاوت بودن است. از این‌رو، به‌جای استفاده از واژه «کودکان با نیازهای ویژه»<sup>۳</sup> از اصطلاح «کودکان با حقوق ویژه»<sup>۴</sup> استفاده می‌کنند (گیلمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). رینالدی (۲۰۲۱: ۲۰) ماهیت و چرایی آموزش فراگیر در رجیو امیلیا را اینگونه توضیح می‌دهد: «دشمن بزرگی که همه ما باید با آن مبارزه کنیم جدایی<sup>۶</sup> و انزوا است. ارزش بزرگی که باید به آن دست یافت، اطلاعات و ارتباطات است. نوعی ارتباط، که آموزنده، شکل‌دهنده و فراگیر است، به‌گونه‌ای که هیچ‌کس از آن حذف نمی‌شود و همه باهم برای یافتن راه‌حل‌های جایگزین تلاش می‌کنند. نوعی ارتباط که تفاوت‌ها را کاملاً می‌شناسد و به آنها احترام می‌گذارد، تفاوت‌هایی که کیفیت و کمیت ارتباطات را تقویت می‌کنند».

ویژگی چهارم و آخر پست مدرنیسم که از نتایج بلافصل رد کلیت و کلیت‌گرایی است توجه به دیگران یا اهمیت دادن به عنصر «غیریت»<sup>۷</sup> است، خواه این دیگری، فرد و یا فرهنگ دیگری باشد (باقری، ۱۳۷۵). ایده احترام به دیگری در رجیو امیلیا از طریق «گوش دادن» اتفاق می‌افتد. در واقع رجیو امیلیا، «پداگوژی گوش دادن»<sup>۸</sup> است (دالبرگ و ماس، ۲۰۰۵: ۹۷). پداگوژی گوش دادن یعنی گوش دادن به تفکرات - ایده‌ها و نظریه‌ها، سؤالات و پاسخ‌های کودکان و بزرگسالان؛ یعنی جدی گرفتن تفکر و احترام گذاشتن به آن؛ یعنی کشمکش برای بیرون کشیدن معنا از آنچه گفته می‌شود، بدون ایده‌های از پیش تعیین‌شده درمورد اینکه چه چیزی درست و صحیح است (دالبرگ و ماس، ۲۰۲۱: XXVI). رینالدی (۲۰۲۱: ۹۸) پداگوژی گوش دادن را این‌گونه توضیح می‌دهد: «گوش دادن یک استعاره است برای گشودگی نسبت به دیگران، حساسیت نسبت به گوش دادن و شنیده‌شدن با تمام حواستان... در ورای هر عمل گوش دادن، میل، هیجان، پذیرش تفاوت‌ها، یعنی ارزش‌ها و دیدگاه‌های متفاوت قرار گرفته است. بنابراین ما باید گوش دهیم و به تفاوت‌ها، دیدگاه‌های دیگران چه مرد و چه زن، ارزش بنهیم... بنابراین، گوش دادن یعنی ارزش نهادن به دیگران».

گوش دادن به کودکان در رجیو امیلیا اساساً از طریق فرایند مستندسازی پداگوژیک<sup>۹</sup> اتفاق می‌افتد. مستندسازی در رجیو امیلیا یعنی «گوش دادن [به کودکان]، مشاهده [کودکان]، جمع‌آوری اسناد، و تفسیر آنها» (رینالدی، ۱۹۹۸: ۱۲۰). به‌زبان دقیق‌تر، مستندسازی پداگوژیک فرآیندهای یادگیری و اعمال آموزشی را با روشهای متعدد مستندسازی (از طریق یادداشت‌ها، عکس‌ها، فیلم‌ها، ضبط‌ها، خلاقیت‌های هنری یا دیگر آثار کودکان و غیره) قابل‌مشاهده می‌سازد تا بتوان آنها را به اشتراک گذاشت، مورد بحث قرار داد، تامل کرد، تفسیر کرد و در صورت لزوم، - همواره در ارتباط با دیگران، ارزیابی نمود (ماس، ۲۰۱۶). بنابراین به کمک مستندسازی می‌توان فرآیندهای یادگیری و روش‌های ساخت دانش در کودکان را قابل‌مشاهده نمود (رینالدی، ۱۹۹۸: ۱۲۰).

1. imperialistic

2. Maria Montessori

3. children with special needs

4. children with special rights

5. Gilman

6. separation

7. otherness

8. pedagogy of listening

9. pedagogical documentation

مستندسازی پداگوژیک در رجیو امیلیا همچنین روشی برای سنجش و ارزشیابی است، یعنی «یک پادتن بسیار قوی برای تکثیر ابزارهای سنجش/ارزشیابی که هر روز بیشتر و بیشتر بی‌اعتبار<sup>۱</sup>، بافت‌زدایی‌شده<sup>۲</sup> و فقط ظاهراً عینی و دموکراتیک هستند» (رینالدی، ۲۰۲۱: ۳۶). مقیاس‌های درجه‌بندی‌شده<sup>۳</sup> و ابزارهای هنجاری مشابه که ارزشیابی را با توجه به مجموعه‌ای از هنجارهایی که ثابت، یکسان و عینی هستند، انجام می‌دهند، یک «زبان برای ارزشیابی» را نشان می‌دهند یعنی زبان «کیفیت و برتری<sup>۴</sup>». مستندسازی پداگوژیک زبان دیگری را به ما ارائه می‌کند یعنی زبان «معناسازی<sup>۵</sup>»؛ زبانی که از ما می‌خواهد مسئولیت قضاوت کردن بر اساس مواجهه با عمل واقعی را بپذیریم، آن‌هم در تلاش برای تفسیر و یافتن معنای آنچه که می‌بینیم، و ارتباط برقرار کردن با ارزش‌هایی که مهم می‌پنداریم (داب‌رگ و ماس، ۲۰۲۱: ۹۷).

پداگوژی گوش دادن، روابط را در مرکز قرار می‌دهد (مالاگاتسی، ۱۹۹۳). از نظر مالاگاتسی (۱۹۹۸) نظام روابط، به‌خودی‌خود یک ظرفیت عملاً مستقل برای تعلیم و تربیت است (ص ۶۶) و فرآیند فعال آموزش، یادگیری و ارتباطات به‌شکل همزمان رخ می‌دهند (ص ۶۹) چراکه تعاملات بین کودکان، محل طبیعی تعارضات شناختی<sup>۶</sup> و سایر تعارضات احتمالی است که از تبادل اعمال، انتظارات و ایده‌های متفاوت ناشی می‌شود. این تعارضات سازنده<sup>۷</sup> در نهایت تجربه‌شناختی فرد را تغییر می‌دهد و یادگیری و رشد را در او ارتقا می‌بخشد (مالاگاتسی، ۱۹۹۳). در واقع، آموزش گوش دادن به‌معنای گوش دادن به تفاوت‌هاست. از نظر مربیان رجیو امیلیا، تعارضات و به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌ها ضروری است. تعارض، روابط کودک با همسالان را دگرگون می‌کند - مخالفت، مذاکره، گوش دادن به دیدگاه دیگری و تصمیم‌گیری در مورد پذیرش یا عدم پذیرش آن، و فرمول‌بندی مجدد یک فرض اولیه - بخشی از فرآیندهای جذب<sup>۸</sup> و انطباق<sup>۹</sup> است که در تعاملات گروهی اتفاق می‌افتد (رینالدی، ۱۹۹۸: ۱۱۵). به‌همین دلیل، غالب پروژه‌هایی که کودکان در مراکز رجیو امیلیا انجام می‌دهند، در قالب گروه‌های کوچک اتفاق می‌افتد چراکه علاوه بر رشد کودکان، فرصتی برای آنها فراهم می‌کند تا دریابند که ایده‌های آنها متفاوت است و با ایده‌های دیگران مطابقت ندارد و بنابراین متوجه می‌شوند که ایده‌ها و دیدگاه منحصر به فرد خود را دارند (مالاگاتسی، ۱۹۹۸: ۹۴).

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین و تفسیر رویکرد رجیو امیلیا بر اساس مفروضه‌ها و باورهای اساسی فلسفه پست‌مدرن انجام شد. از این‌رو، اصول و ویژگی‌های اساسی رویکرد رجیو امیلیا بر اساس چهار ویژگی محوری فلسفه پست‌مدرن، مورد توصیف، تبیین و تفسیر قرار گرفت. ویژگی اول فلسفه پست‌مدرن (انکار محوریت فاعل شناسا) بر اساس مفهوم «پروچیتسیونه»، و توجه به معلم به‌عنوان یک همراه، پرورش‌دهنده و راهنما و نه یک دانای کل؛ ویژگی دوم فلسفه پست‌مدرن (توجه به زبان) بر اساس ایده «صد زبان کودکان»؛ ویژگی سوم فلسفه پست‌مدرن (نفی کلیت‌گرایی) بر اساس به‌چالش کشیده شدن ایده قابل‌انتقال بودن برنامه‌درسی، توجه به شایستگی‌های معناسازی کودکان، رد اندیشه یکسان‌سازی و تفکر دوگانه، و مبتنی بودن بر آموزش و پرورش فراگیر؛ و در نهایت، ویژگی چهارم فلسفه پست‌مدرن (توجه به عنصر غیریت) بر اساس دو مفهوم «پداگوژی گوش دادن» و «مستندسازی پداگوژیک»، مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفت. تأثیر تعلیم و تربیت اوان کودکی بر جنبه‌های متعدد رشد و یادگیری کودکان (بوآین و فولفیرول<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۲؛ گیل‌مور<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) و همچنین نقش آن در رشد و توسعه پایدار (اسپیتری<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۲) موجب توجه روز افزون و بیش از پیش کشورهای توسعه‌یافته و حتی کشورهای در حال توسعه، به کیفیت‌بخشی تعلیم و تربیت اوان کودکی شده است. با این‌حال، رشته تعلیم و تربیت اوان کودکی در ایران متأسفانه مظلوم و مغفول واقع شده است. نگاه حداقلی و محدود کردن

1. anonymous

2. decontextualised

3. Rating scales

4. quality and excellence

5. meaning making

6. cognitive conflicts

7. constractive conflicts

8. assimilation

9. accommodation

10. Buain & Pholpirul

11. Gilmore

12. Spiteri

تعلیم و تربیت اوان کودکی به دوره دو ساله (اما در عمل یک ساله) و عدم سیاست‌گذاری‌های روشن و تدوین نقشه راه و یا چارچوب مدون برای این دوره، از مهمترین آسیب‌های تعلیم و تربیت اوان کودکی در ایران است. این در حالی است که، در ایتالیا از سال ۱۹۷۰ و بر اساس رویکرد رجیو امیلیا، برنامه‌های ویژه‌ای برای تعلیم و تربیت کودکان ۱ تا ۳ سال تحت‌عنوان «آسیلو نیدو» تدوین و اجرا شد.

به باور پژوهشگر، اولین گام برای برون‌شدن از وضعیت فعلی تعلیم و تربیت اوان کودکی در ایران، مطالعه و بررسی الگوها و رویکردهای موفق و نوین جهانی در زمینه تعلیم و تربیت کودکان خردسال است. از دیگر سو، نظریه‌پردازان معاصر تعلیم و تربیت اوان کودکی معتقدند چارچوب‌های سنتی مدرنیته برای زندگی در جامعه پیچیده، متنوع، و متغیر پست‌مدرن امروز، مناسب نیست در نتیجه نیاز به مفهوم‌سازی مجدد یا نومفهوم‌سازی<sup>۱</sup> تعلیم و تربیت اوان کودکی است (کلارک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ پاچینی-کتچاباو و پنس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). رویکرد رجیو امیلیا یکی از موفق‌ترین رویکردهای تعلیم و تربیت اوان کودکی است، فهم جدیدی از تعلیم و تربیت کودکان خردسال ارائه می‌دهد و با دنیای پست‌مدرن امروز سازگاری کامل دارد. اهمیت، اعتبار و جذابیت این رویکرد تربیتی را شاید هوارد گاردنر (۱۹۹۸: xvii)، بهتر هر کسی به‌تصویر کشیده است: «به‌عنوان یک معلم آمریکایی، نمی‌توانم تحت‌تاثیر تناقض‌های خاصی قرار نگیرم. ما در آمریکا، به خود مفتخریم که روی کودکان تمرکز می‌کنیم، با این حال توجه کافی به آنچه که آنها واقعاً ابراز می‌کنند، نداریم. ما از کودکان انتظار یادگیری مشارکتی را داریم، با این حال، خودمان در سطح معلم و مجری به‌ندرت توانسته‌ایم همکاری خود را حفظ کنیم. ما انتظار کارهای هنری داریم، ولی به‌ندرت محیط‌های اطرافمان را طوری طراحی می‌کنیم که واقعاً از کودکان حمایت کرده و الهام‌بخش آنان باشند. ما انتظار مشارکت والدین را داریم، اما از اینکه مالکیت، مسئولیت و امتیازات را با والدین سهیم شویم، بیزاریم. ما نیاز به داشتن جامعه و روحیه جمعی را درک می‌کنیم، اما اغلب خیلی سریع به‌شکل گروه‌های متمرکز و ذی‌نفع جدا می‌شویم. ما روش اکتشافی را تشویق می‌کنیم، اما در اجازه دادن به کودکان برای دنبال کردن کشفیاتشان، مطمئن نیستیم. ما انتظار مناظره و بحث داریم، اما اغلب به آن پشت‌پا می‌زنیم؛ ما انتظار داریم به ما گوش دهند، اما اغلب ترجیح می‌دهیم صحبت کنیم؛ ما اغلب مرفه هستیم، اما از منابعی که ما را مرفه نگاه می‌دارند و به رفاه دیگران کمک می‌کنند، مراقبت نمی‌کنیم. رجیو از این نظرها بسیار آموزنده است. در جایی که ما اغلب به دنبال شعار دادن هستیم، معلمان در رجیو، به‌طرز خستگی‌ناپذیر کار می‌کنند تا بسیاری از این مسائل بنیادی - و اساساً دشوار - را حل کنند».

تقلید، یا کپی کردن رویکرد رجیو امیلیا نه ممکن است و نه مطلوب چراکه رویکرد رجیو امیلیا، یک برنامه‌درسی زمینه‌ای<sup>۴</sup> است (رینالدی، ۲۰۲۱: ۱۵۶) و «رجیو خود تفسیری از رجیو است» (ص ۱۵۰). با این حال، بررسی و تحلیل اصول و ارزش‌های حاکم بر آن می‌تواند درس‌های ارزشمندی برای بازسازی و اصلاح تعلیم و تربیت اوان کودکی کشورمان ارائه دهد.

## منابع

- اسدی، حسن؛ شمشیری، بابک؛ یوسفی، حمیدرضا؛ کریمی، محمدحسن. (۱۳۹۸). ویژگی‌های برنامه درسی صلح‌محور بر اساس آموزه‌های فلسفه میان‌فرهنگی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۲۹(۲): ۱۰۴-۱۳۸.
- امین‌خندقی، مقصود؛ قادری، سیدعلی. (۱۳۹۴). برنامه درسی پست‌مدرن در بوته نقد. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی مشهد)*، ۵(۱): ۲۹-۵.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۴-۱): ۸۴-۶۳.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۰). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خالقی‌نژاد، سید علی؛ ملکی، حسن؛ حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۴). نقد دیدگاه پست‌مدرنیسم در برنامه‌درسی با شاخص‌های مبانی فلسفی تربیت اسلامی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه‌درسی*، ۱(۱): ۴۱-۶۰.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی*. تهران: آبیژ.

1. Reconceptualizing

2. Clark

3. Pacini-Ketchabaw & Pence

4. contextual curriculum



قادری، مصطفی. (۱۳۸۹). نظریه انتقادی تعلیم و تربیت: نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متاخر. تهران: یادواره کتاب. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). مفهوم‌شناسی تلفیق در برنامه‌ریزی درسی. *دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی*. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی یوسفی، ناصر. (۱۳۹۵). رویکردهای آموزشی در کار با کودکان خردسال. تهران: کارگاه کودک.

## References

- Amin Khandaghi, M.; Ghaderi, S. (2015). A Critical Approach to Postmoderne Curriculum. *Foundations of Education*, 5(1): 5-29. (in persian) <https://doi.org/10.22067/FE.V5I1.28345>
- Asadi, H.; Shamshiri, B.; Yousefi, H. R.; Karimi, M. H. (2020). Features of a Peace-Axis Curriculum Based on the Teaching of Intercultural Philosophy. *Curriculum Research*, 9(2): 104-138. (in persian) <https://doi.org/10.22099/JCR.2019.5231>
- Bagheri, K. (1996). Education in Post modernism. *Journal of Psychological and Educational Science*, 2(1-4): 63-84. (in persian)
- Bagheri, K. (2011). *Research Approaches and Methods in Philosophy of Education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (in persian)
- Berger, P. L.; Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Nueva York.
- Buain, O.; Pholphirul, P. (2022). Early childhood education and child development outcomes in developing countries: empirical evidence from Thailand. *International Journal of Early Years Education*, 30(2): 369-386. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733937>
- Cadwell, L. B. (2003). *Bringing Learning to Life: The Reggio approach to early childhood education*. Teachers College Press.
- Carr, W. (1993). Professing Education in a Postmodern Age. *Journal of Philosophy of Education*, 31(2): 309-327. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00058>
- Clark, P. (2014). Reconceptualizing Early Childhood Care and Education: Critical questions, new imaginaries and social activism: A reader. Teachers College Record.
- Dahlberg, G.; Moss, P. (2021). *Introduction: Our Reggio Emilia*. In: Rinaldi, C. (2021). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge. pp. XIV- xxxii.
- Dahlberg, G. (1995). Everything is a beginning and everything is dangerous: Some reflections on the Reggio Emilia experience. *Paper given at an international seminar Nostalgio del Futuro in honour of Loris Malaguzzi*, Milan.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1938/1959). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Edwards, C. (1998). The role of the teacher. in: Edwards, C, Gandini, L, Forman, G (eds) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. pp. 178-198. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (eds) (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. pp.113-126. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Elkind, D. (1995). *School and family in the postmodern world*. Phi Delta Kappan, 77(1): 8.
- Fathi Vajargah, K. (2013). *Curriculum towards new identities: A description of contemporary theories of curriculum*. Tehran: Aeij Publication. (in persian)
- Filippini, T. (1990). The Reggio Emilia Approach. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children*, Washington, DC.
- Gardner, H. (1998). Foreword: complementary perspectives on Reggio Emilia. in: Edwards, C, Gandini, L, Forman, G (eds) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. New York: Ablex Publishing Corporation, pp. xv-xviii.
- Ghaderi, M. (2010). *Critical theory of education: criticism of modernity and late capitalism curriculum*. Tehran: Yadavare Ketab. (in persian)

- Gilman, S. (2007). Including the child with special needs: Learning from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 46(1): 23-31.
- Gilmore, J. H.; Knickmeyer, R. C.; Gao, W. (2018). Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(3): 123-137. <https://doi.org/10.1038/nrn.2018.1>
- Hall, S.; Gieben, B. (eds) (1992). *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press in association with Open University.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood education journal*, 29(2): 95-100. <https://doi.org/10.1023/A:1012520828095>
- Katz, L. G.; Chard, S. G. (1989). *Engaging children's minds*. Ablex Publishing Corporation.
- Khaleghinezhad, S.; Maleki, H.; hakimzadeh, R. (2015). Critique of postmodern viewpoint in curriculum based on philosophical foundations of Islamic education. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(1): 41-60. (in persian) <https://dx.doi.org/10.22054/qric.2015.1847>
- Krnjaja, Ž; Breneselović, D. P. (2013). Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. in: Despotović, M., & Hebib, E (eds) *Contemporary Issues of Education Quality*, PP. 13-29
- Lather, P. (1991). Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern. *Journal of Leisure Research*, 24(4): 394. <https://dx.doi.org/10.22054/qric.2015.1847>
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1): 9-12.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. In: Edwards, C, Gandini, L, Forman, G (eds) (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. pp.49-97. New York: Ablex Publishing Corporation,
- Mehromhamadi, M. (2012). The concept of integration in curriculum planning. *Iranian encyclopedia of curriculum*. (in persian)
- Ministry of Education. (2012). *National curriculum document of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Educational Research and Planning Organization. (in persian)
- Moss, P. (2002). Time to say farewell to early childhood? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3): 435-438. <https://doi.org/10.2304/2Fciec.2002.3.3.9>
- Murphy, R.; Ridgway, A.; Cunneen, M.; Horgan, M. (2015). Reggio Emilia. in *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*, (pp. 306-315). Routledge.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Gloossary*. From: <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/glossary#:~:text=early%20childhood%E2%80%9494The%20first%20period,from%20birth%20through%20age%208.>
- Osgood, J. (2015). Postmodernist Theorizing in ECEC: Making the familiar strange in pursuit of social justice. in *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care* (pp. 157-164). Routledge.
- Pacini-Ketchabaw, V.; Pence, A. (2005). Contextualizing the reconceptualist movement in Canadian early childhood education. in V. Pacini-Ketchabaw & A. Pence (Eds.), *Canadian early childhood education: Broadening and deeping discussions of quality* (pp. 5-20). Ottawa, ON: Canadian Child Care Federation. <http://dx.doi.org/10.18357/jcs.v38i1.15441>
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation progettazione: An interview with Lella Gandini. in: Edwards, C, Gandini, L, Forman, G (eds) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. pp.113-126. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Rinaldi, K. (1998). Projected curriculum and documentation. in: Edwards, C, Gandini, L, Forman, G (eds). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. New York: Ablex Publishing Corporation, pp.113-125.

- Smith, C. (1998). Children with “special rights” in the preprimary schools and infant-toddler centers of Reggio Emilia. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*, 2:199-214. <https://doi.org/10.1023/A:1022022107610>
- Smyth, W. (2001). *Critical Politics of Teacher's Work: An Australian Perspective*.
- Soto, L. D.; Swadener, B. B. (2002). Toward liberatory early childhood theory, research and praxis: Decolonizing a field. *Contemporary issues in early childhood*, 3(1): 38-66. <https://doi.org/10.2304%2Fciec.2002.3.1.8>
- Soto, L. D. (2000). An early childhood dreamspace of social justice and equity, in L. D. Soto (ed.) *The Politics of Early Childhood Education* (pp. 197–208). New York: Peter Lang.
- Spiteri, J. (2020). Early Childhood Education for Sustainability. in: Leal Filho, W., Azul, A., Brandli, L., Özuyar, P., Wall, T. (eds) *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. pp. 1-12. Springer, Cham.
- Sumsion, J. (2005). Putting postmodern theories into practice in early childhood teacher education. in *Practical transformations and transformational practices: Globalization, postmodernism, and early childhood education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Usher, R.; Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Yelland, N. (2005). *Critical issues in early childhood education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Yelland, N.; Kilderry, A. (2005 a). *Against the tide: new ways in early childhood education*. in N. Yelland (ed.) *Critical issues in early childhood education*. (pp. 1–13). McGraw-Hill Education (UK).
- Yelland, N.; Kilderry, A. (2005 b). Postmodernism, passion and potential for future childhoods. in N. Yelland (ed.) *Critical Issues in Early Childhood Education*. (pp. 243–248). McGraw-Hill Education (UK).
- Yelland, N.; Kilderry, A. (2005). Postmodernism, passion and potential for future childhoods. in: *Critical Issues in Early Childhood*. pp. 243-248. Yelland, Nicola, ed. Open University Press, Maidenhead, Berks., UK.
- Yousefi, N. (2016). *Educational Approaches in Working with Young Children*. Tehran: Children's Workshop. (in persian)