

واکاوی رویکردها به فلسفه کودک به منظور شناسایی فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش

و پرورش ایران

بتول شاهی^۱، علی ستاری^{۱*}، مریم بنان^۲، افسانه نراقی زاده^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۹	در این پژوهش، در راستای شناسایی فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، گفتمان‌های غالب در دو حوزه خطی و غیرخطی مورد بررسی قرار گرفت. از این رو برای تحلیل نوع نگاه به کودک و نیز تأمین هدف مطالعه، ابتدا با استفاده از روش تحلیل اسناد معتبر و روش بردی، تمامی نگرش‌ها از گذشته تا کنون در قالب پارادایم‌های سنتی و مدرنیستی در طیف‌های متنوع تاریخی، دینی، فلسفی و جامعه‌شناختی توصیف شد. در ادامه، گزاره‌های توصیف‌کننده با یکدیگر مقایسه شدند و در خصوص همجواری یا عدم همجواری، شباهت‌ها و تفاوت‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در پایان، بخش مقایسه همزمان رویکردها، مهم‌ترین عامل در ابهام مفهوم-پردازی فلسفه کودکی، نبود تعریفی مشخص از آن و بی‌توجهی به هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی کودکی در اسناد بالادستی شناخته شد. دستاورد این بررسی نشان‌دهنده تناقضاتی در مورد نسبت رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی اسناد بالادستی با رویکردهای سنتی و پست‌مدرنیستی گردیده است که راهکار برون‌رفت از آن را می‌توان از یک سو به فاصله گرفتن از رویکردهای خطی و از سوی دیگر به لزوم اشاره بر وجود تفاوت‌های آن با رویکردهای غیرخطی معطوف کرد. رابطه میانه-ای که هم بر وجود تعامل میان کودک با دنیای پیرامون او و هم بر وجود ناهمترایی میان جایگاه او با بزرگسالان اشاره دارد که می‌توان با استفاده از رویکردهای بیناپارادایمی و رویکرد غیرخطی پیوسته کودکان را شرکایی در فرایند پژوهش و دانش‌تلقی نمود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۶	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
رویکردها، فلسفه کودکی، اسناد بالادستی، فطرت‌گرایی توحیدی	

۱. دانشجوی دکتری گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران،

ایران

۳. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

مقدمه

در سال ۲۰۱۸ دانشنامه فلسفه استنفورد^۱ فلسفه کودک را به‌عنوان یکی از رشته‌های تحقیقی «فلسفه میان‌رشته‌ای» به رسمیت شناخت؛ در این تعریف، فلسفه کودک بر پرسش‌های جالب فلسفی در رابطه با کودکی، تصویری که مردم از کودکی دارند و نظریه‌هایی در مورد اینکه کودکی چیست اشاره می‌نماید (دانشنامه فلسفی استنفورد، ۲۰۱۸).

برای داشتن مفهومی روشن از «فلسفه کودک» ابتدا به تفاوت آن با مفهوم «فلسفه برای کودکان» و «فلسفه با کودکان» می‌پردازیم. لیپمن^۲ فلسفه برای کودکان را تلاشی برای بسط فلسفه می‌داند، با این هدف که بتوان آن را به‌عنوان جانشینی برای آموزش به‌کار برد. فلسفه در این معنا، روشی آموزشی است که برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی بهره برده می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۸، صص: ۱۵۱-۱۷۵). در آموزش فلسفه برای کودکان، هدف این است که کودکان با نمونه‌هایی از اندیشه‌ها و نظریه‌های فلسفی که در طول تاریخ فلسفه به‌وجود آمده، آشنا شوند. کتاب دنیای سوفی اثر یوستین گاردنر^۳ به همین شیوه تهیه شده است (ستاری، ۱۳۹۳، ص: ۱۲). در این دو تعبیر، فلسفه مقوله‌ای مستقل از کودک است که در یکی به‌مثابه روشی است که کودک را برای فلسفه‌ورزی آماده می‌کند و در دیگری از بحث و گفت‌وگو درباره آرای فلسفی سود می‌برد. اما مفهوم فلسفه کودک برای نخستین بار در کتاب فلسفه کودک نوشته گرت متیوز^۴ به‌کار گرفته شد. متیوز امکان شناخت کودکان در مقام همتایی انسانی را گسترش داد. او ماهیت کودکان را دارای ساخت فلسفی می‌دانست که به کمک آن قادر به طرح پرسش‌های عمیق فلسفی هستند، بی‌آنکه آموزش دیده و یا از روش‌های فلسفی برای آموزش آنها استفاده گردد. در این تعبیر کودکان ابژه مطالعات قرار گرفته و همراه بزرگسالان، اعضای چیزی هستند که کانت آن را «ملوک غایت‌ها» می‌نامد (متیوز، ۱۳۹۵، ص: ۳۵).

همچنین، تزار^۵ (۲۰۱۶) فلسفه کودک را دانشی تلقی می‌کند که به مطالعه فلسفی موضوعاتی که پیرامون کودک و کودکی وجود دارد می‌پردازد (تزار، ۲۰۱۶، ص: ۱۹). در این رابطه و در راستای شناسایی زاویه نگاه به کودکی، تمامی رویکردهای موجود در دو قالب سنتی و مدرنیستی مورد بررسی قرار گرفت. در نگرش‌های سنتی کودک به‌مثابه یک ارگانسیم یادگیرنده است. در این راستا، دو مکتب رفتارگرایی^۶ و شناخت‌گرایی^۷ هر یک از زاویه دید خود به کودک می‌نگرند. همچنین، مدل کودک دارای رشد اجتماعی در علم جامعه‌شناختی، تا حد زیادی همانند روان‌شناسی رشد،

1 . Stanford Encyclopedia of Philosophy

2 . Lipman

3 . Jostein Gaarder

4 . Matthews, Gareth B

5 . Marek Tesar

6. behaviorism

7 . cognitivism

به فهم رشد و بلوغ شناختی کودکان علاقه‌مند است (جیمز، جنکس و پروت، ۱۳۹۳، ص: ۶۴). از سوی دیگر، در رویکردهای مدرنیستی نگرش فلسفی و ادبی رایج گشته است. نگاه فلسفی، یاد دادن چگونه اندیشیدن است (پناهی، ۱۳۹۶، ص: ۲). در رویکرد ادبی، کودک در ادبیات داستانی تجلی یافته و پدیدار می‌شود. از این رو، یک بدنه از ادبیات به اهمیت دوران کودکی به‌عنوان موقعیتی اجتماعی برای مطالعه کودکان که سابقاً نادیده گرفته شده یا به حاشیه رانده شده‌اند، اشاره دارد (کیلی، ۲۰۰۹).

در خصوص پیوند میان دین با رویکردهای سنتی و مدرنیستی، می‌توان گفت که دین به‌عنوان یک نهاد مهم قابلیت ایجاد و تغییر نگرش را دارد و قادر است از جنبه نظام‌های هنجاری جوامع جایگاه خود را در وضع قوانین اجتماعی بروز دهد (شبانی، ۱۳۹۵، ص: ۳۸). از آنجایی که در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران فلسفه تربیتی؛ برآمده از گفتمان دینی است، تلفیقی از آموزه‌های فلسفی و دینی اساس طرح‌ریزی آن را تشکیل می‌دهد. به‌طوری که مفهوم نظام معیار اسلامی دال بر مجموعه‌ای منسجم از مبانی و ارزش‌های برگرفته از منابع معتبر دین اسلام^۱ شناخته شده (مبانی نظری، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۰) و این نگرش رویکرد حاکم بر فلسفه کودکی را دربرگرفته است. از سوی دیگر، با نگاهی به سوابق تعلیم و تربیت در جامعه ایران، می‌توان اذعان نمود که در ایران تعلیم و تربیت با رویکردی دینی و ادبی انجام شده است (صدیق، ۱۳۴۷).

به‌طوری که در سند بنیادین تحول در بخش برنامه درسی ملی آمده: «این برنامه تحول‌آفرین با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، درصدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی برای دانش‌آموزان را میسر سازد ... تا مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مفاهیم آموزشی و تربیتی به‌صورت نظام‌مند و ساختاریافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱، صص: ۳-۴) به‌نظر می‌آید رویکرد ایدئولوژیکی که در حال حاضر در آموزش و پرورش ایران دنبال می‌شود، با توجه به ورود و حضور نظریه‌های تربیتی حاکم، اجازه چنین حرکتی به سمت معیار مورد تأکید در سند تحول بنیادین را نخواهد داد. در این باره، ادهم (۱۳۹۶) معتقد است نظر به اینکه در دنیای متحول و متغیر کنونی، بسیاری از مفاهیم نظری، بنیان‌های فکری، رویکردها، کارکردها و روش‌های حاکم در حوزه تعلیم و تربیت، دستخوش تغییر و دگرگونی شده است، قوانین و مقررات نیز باید همپای سایر عوامل، با درک «شرایط و نیازهای زمان» و التزام به «اصول و مبانی تربیتی» و «تحولات محیطی»

۱. در بخش روش‌شناسی تحقیق مبانی نظری سند تحول، منظور از منابع معتبر دینی - تعالیم اسلامی برگرفته از قرآن کریم و سنت معتبر، معارف اصیل اسلامی و نیز تحلیل و تقریر دیدگاه‌های مشهور در بین فیلسوفان مسلمان (به‌ویژه پیروان حکمت متعالیه صدرایی) است (همان: ۳۲).

روزآمد شوند و امکان تحقق اهداف آموزشی و تربیتی را برای امروز و فردای جمهوری اسلامی فراهم آورند (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۶، ص: ۱۰). مسئله دیگر در ارتباط با فلسفه کودک، کمبود مطالعات مبتنی بر فلسفه کودک در ایران است. در این زمینه، فعالان عرصه کودک (یوسفی، ۱۳۹۱) اظهار می‌دارند که حوزه نظریه‌پردازی در فلسفه کودک در کشور ما وضعیت مطلوبی ندارد. طلایی (۱۳۹۴) معتقد است در ایران ضرورت و اهمیت توجه به کودک از پختگی و بلوغ لازم برخوردار نیست و مبانی نظری و تجربی آن در میان متخصصان تعلیم و تربیت به بوتۀ نقد، دفاعیات متقن و تعالی نظری گذاشته نشده است. همچنین، آزادمنش (۱۳۹۵) بیان می‌کند که شناخت دقیق و کافی نسبت به ماهیت کودک و دوران کودکی وجود ندارد و صحبت لو (۱۳۹۹) نیز، به غفلت از شناخت دقیق و کافی نسبت به ماهیت کودک و نبود چشم‌اندازی مشخص از دوران کودکی در ایران اشاره می‌کند.

به همین سبب، نیاز است تا زاویه نگاه موجود به کودک به واسطه شناخت رویکردها در دو طیف سنتی و مدرنیستی مشخص شود. جنکس (۲۰۰۵) تفسیر خود از زاویه نگاه به کودک را این‌گونه بیان می‌کند: این پرسش که ما چه شناختی از دوران کودکی داریم؟ در هنگام تأمل پیرامون کودک چه چیزی به ذهن متبادر می‌شود؟ آیا کودکان غوطه در امواج پس‌روندی بی‌کفایتی‌اند و یا صاحبان بینشی روشن‌اند که ما در حین تجربه از کف دادیم؟ (جنکس، ۲۰۰۵، ص: ۱۳). این پژوهش به دنبال بررسی زاویه نگاه به فلسفه کودک در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران است. پرسش این است که اساساً با توجه به حیطه‌های فلسفی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی نگرش حاکم بر فلسفه کودک در ایران چگونه است؟

روش پژوهش

روش‌های پژوهش در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت گوناگون‌اند (گیون، ۲۰۰۸ و هیتینگ، ۲۰۰۱). بر این اساس، روش پژوهش تحلیلی و استنتاجی مورد نظر قرار گرفته است. در گام اول، برای شناسایی رویکردهای معطوف به فلسفه کودک، به تحقیقات نظری موجود در حیطه کودک‌شناسی اعم از کتاب‌ها، مقالات و اسناد معتبر مراجعه کردیم.

در گام دوم، به منظور شناسایی رویکرد موجود به سراغ اسناد بالادستی آموزش و پرورش در ایران رفتیم و داده‌های حاصل از گام اول با محتوای اسناد یادشده تطبیق داده شد. بدین‌منظور محتوای اسناد بالادستی مرتبط با موضوع پژوهش، تحلیل کیفی شد. از آنجا که برای تحلیل کیفی^۱ همچون یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، روش‌های گوناگونی وجود دارد (گیون، ۲۰۰۸)، در پژوهش حاضر، بنا بر ضرورت باهم‌نگری داده‌های حاصل از رویکردها به کودک،

با رویکرد موجود در اسناد بالادستی آموزش و پرورش (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش از سال ۱۳۶۸ تا کنون و مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت اسلامی)^۱، از روش تحلیل تطبیقی^۲ مفاهیم و گزاره‌ها بهره گرفته شد. به باور ریوکس (۲۰۰۶)، تحلیل تطبیقی، مقایسه تحلیلی میان گفت‌وگوها، رویکردها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آن را آشکار می‌کند. در این راستا، در پژوهش حاضر، مفاهیم استنباط‌شده و گزاره‌های توصیف‌کننده فلسفه کودکی در رویکردهای حاصل، با مفاهیم استنباط‌شده و گزاره‌های توصیف‌کننده فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش در ایران به روش تحلیل تطبیقی بردی، مقایسه شدند. مسئله موجود در خصوص فلسفه کودکی توصیف شد و در ادامه به تفسیر رویکردهای موجود پرداخته شد و در بخش مقایسه همزمان^۳ مشخص شد کدام عامل بیشترین تأثیر را بر مسئله تحقیق داشته است (معدن‌دار آرانی، ۱۳۹۸، صص: ۱۰۱-۱۰۲). در نهایت، مؤلفه‌های اساسی فلسفه کودکی مطلوب آموزش و پرورش ایران ارائه شد.

پیشینه تحقیق

شارون هانتز (۲۰۲۰) در مقاله «عاملیت و خودفرمانی؛ دیدگاه ضداومانیستی باتای^۴ دربارهٔ کودک» به این مطلب مهم اشاره می‌کند که ما در تبیین مفهوم عاملیت کودکی گام اشتباهی برداشته‌ایم و همین موضوع باعث شده تا فهم درستی از مفهوم کودکی نداشته باشیم. در ادامه و برای شرح مدعای خود به تفسیر دیدگاه باتای پرداخته است. باتای با نقد دوگانگی پارادایم‌های موجود در این حوزه معتقد است که باید به فرای آنها رفته و یک نگاه ترکیبی و چندوجهی را برگزینیم و بدین ترتیب دیدگاه اومانیستی عصر روشنگری را به چالش کشیده و نگاه ضداومانیستی منسوب به مارکس را به کار می‌گیرد که به موجب آن آگاهی، سوژه و فرد متزلزل می‌شود. به باور او، انسان دو بعد دارد؛ بعد طبیعی (حیوانی) و بعد انسانی. کودک انسان نیست بلکه به‌مثابه حیوانی است در حال انسان شدن و این بزرگسالان هستند که کودکان را وارد دنیای انسانی می‌کنند و از این مرحله با واژه کودک بودن (بچگی کردن)^۵ یاد می‌کند؛ که مسیری فعال از انسان بودن نیست؛ زیرا کودک در آن فعال نیست. فعالیتی که ما انجام می‌دهیم تا کودک را در این مسیر قرار دهیم

۱. از آنجایی که در این پژوهش اسناد بالادستی آموزش و پرورش مورد نظر می‌باشند، با کمک روش نمونه‌گیری هدفمند و رسیدن به اشباع نظری، نمونه‌هایی انتخاب شدند که از نظر مسئله و اهداف پژوهش غنی باشند. بر این اساس، جامعه مطلوب در میان اسناد بالادستی شامل مواردی است که ذکر شد.

2. Comparative Analysis
3. Simultaneous comparison
4. Bataille
5. Childishness

یک رابطه تربیتی است. بنابراین نمی‌توانیم کودک را عامل بدانیم. اما نپذیرفتن عاملیت کودک و اینکه کودک در مراحل اولیه یک حیوان است و اراده تفکر مستقلی ندارد و تماماً وابسته است، شیوه‌ای از جبرگرایی مفهوم کودک را متبادر می‌کند. این در حالی است که می‌توان درجاتی از عاملیت را برای کودک در نظر گرفت. در حقیقت می‌توان گفت عاملیت دارای سطوح و مراتبی است و کودکان دارای ایده و نظر هستند و باید برای کودک جایگاهی درخور شأن او قائل باشیم. ساریکارتل (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «کودکی از منظر ژان فرانسوا لیوتار؛ در جست‌وجوی یک مفهوم متکثر» بر این باور است که آرای لیوتار در عبارت کودکی^۱ بازشناخته می‌شود. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که کودکی چهره‌های مختلفی دارد و در آرای لیوتار ساکن است. او به حد و مرز بین سیستم و رویداد، همان و دیگری، ساختار و تفاوت، توجه دارد و حد نهایی را در جایی که ناهمگون به نظر می‌رسد قابل فهم می‌سازد؛ نوعی مرزبندی که در کودکی قابل فهم‌تر است. کودکی یک نیروی سازنده و در عین حال مهار شده است. این دقیقاً همان چیزی است که انتظار می‌رود تا از چهره‌های مختلف کودکی ترسیم شود. چهره‌هایی که به یکدیگر تقلیل نمی‌یابند، از شیرخوارگی تا خردسالی و از خردسالی تا شیرخوارگی متفاوت‌اند. بنابراین، لیوتار سعی می‌کند هر بار این غریبه را با سازهای مختلف بنوازد.

شیخه و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله «تبیین دوران کودکی در رویکرد برساخت اجتماعی تحلیلی و سازانه درباره دوران کودکی» کودکی را پدیده‌ای اجتماعی مفروض گرفته که متناسب با آن تعلیم و تربیت ماهیتی اجتماعی- فرهنگی یافته و تحت تأثیر دیگر قطب‌های آموزش، یعنی معلم و دیگر عوامل نهاد آموزش و پرورش، ساخته می‌شود. در این دیدگاه، تکثرگرایی در حوزه محتوا و روش موجه دانسته می‌شود. این پژوهش بر بعد اجتماعی کودک به‌عنوان یکی از مبانی انسان‌شناختی کودک تمرکز یافته و هر چند ورود مطلوبی به فلسفه کودک دارد، با این حال در بعد جامع فلسفی به فلسفه کودک نپرداخته است.

ناجی و رسنانی (۱۳۹۶) در کتاب «تاریخ، نظر و عمل فلسفه برای کودکان» چشم‌اندازهای جهانی گفتارهایی را ارائه داده‌اند که از طریق گفت‌وگو با پایه‌گذاران و نظریه‌پردازان جنبش فلسفه برای کودکان گردآوری شده است و از دریچه ۲۵ مقاله، پژوهشگران را برای سیر در فلسفه برای کودکان و کیفیت جاری آن در فرهنگ‌های مختلف همراهی می‌کند و در ادامه جهت تعمیم گزاره «فلسفه برای کودکان در سراسر جهان» به ترویج گفت‌وگوهای صورت‌گرفته با اندیشمندان این حوزه توجه ویژه‌ای دارند. گفتار یادشده ناظر بر فلسفه برای کودکان است که رویکردش بر آموزش تفکر به کودکان و باز کردن فضای فکر فلسفی برای کودکان است، از این روی، به فلسفه کودک کمتر ارتباط پیدا می‌کند. در این پژوهش‌ها کمتر به وجوه فلسفه کودک

پرداخته شده است، هر چند مفهوم کودکی را با خود همراه ساخته‌اند. از این رو، در میان پژوهش‌ها؛ پژوهشی که از حیطة هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در پی پاسخ دادن به سؤالات اساسی فلسفه در باب کودکی باشد انجام نشده است. افزون بر این، هیچ‌یک از پژوهش‌های داخلی با هدف فراهم ساختن مؤلفه‌های فلسفه کودکی برای آموزش و پرورش ایران صورت نگرفته است.

گام اول پژوهش (رویکردهای معطوف به فلسفه کودکی)

فلسفه کودکی متأثر از نگرش‌های کلی است که هریک به حوزه خاصی تعلق دارد. در حال حاضر، مطالعات کودکی با نقد رویکردهای سنتی تقلیل‌گرایانه زیستی و روان‌شناختی؛ با اختیار کردن منظری بین‌رشته‌ای و ترکیبی، کودکان را نه همچون عاملان و کنشگرانی بالقوه و در حال شدن، بلکه به خودی خود مقوله‌ای مهم و قابل مطالعه در نظر می‌گیرد. بر این اساس، مطالعات کودکی با فرارفتن از رویکردهای خطی و مرسوم روان‌شناختی رشدی و جست‌وجوی پارادایم‌های اجتماعی و فرهنگی و مانند آن کودکی را نه تنها مقوله‌ای محلی و ملی، بلکه موضوع پژوهش مهمی در سطح بین‌المللی می‌داند (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۲۰). در این تعبیر، می‌توان فلسفه کودکی را در دو طیف پارادایم‌های سنتی و مدرنیستی بازشناخت.

پارادایم‌های سنتی گفتمان کودکی در ایران و جهان

رویکرد تاریخی فرهنگی در نگاه به کودک

سیر تاریخی تکوین مسئله کودکی در چهار مقطع تاریخی دوره باستان، قرون میانه، دوره رنسانس و بعد از آن، در نهایت دوره معاصر قابل بررسی است. مهم‌ترین ویژگی کودک در دنیای باستان، عدم محوریت آن در نسبت با بزرگسال است. در این دوران، کودک و کودکی در حاشیه بزرگسال اجازه حیات داشت. در دوران میانه، مفهوم ویژه‌ای از کودکی وجود نداشت و فاصله کودکی تا بزرگسالی آن‌چنان اندک بود که چون لحظه‌ای بی‌اهمیت در تربیت در نظر گرفته می‌شد. در جامعه قرون وسطی ایده کودکی ناشناخته بود (آریه، ۱۳۹۸، ص: ۱۱۵). به‌طوری که، فیلیپ آریه^۱ با تکیه بر اسناد مکتوب و مصور اروپای وسطی -بالاخص فرانسه- نشان داد، در این دوره درکی از مفهوم کودکی به معنای مدرن آن یعنی "کودک به‌مثابه کودک" و "کودکی به‌سان دوره‌ای مستقل از بزرگسالی و ذاتاً ارزشمند" وجود نداشت (حاتمی، ۱۳۹۷، ص: ۸). کم‌کم مفهوم «دوره‌های زندگی» جایگاه ویژه‌ای در رسالات شبه‌علمی قرون وسطی یافت. در رابطه با مضمون دوره‌های زندگی، متون بی‌شماری از قرون وسطی باقی مانده است که یکی از آنها «مالک مطلق کائنات»^۲ دانشنامه‌ای بریتانیایی از قرن سیزدهم است. در این کتاب، دوره‌های زندگی از هفت

1 . Aries. Philippe

2 . Le Grand Proprietaire de toutes choses, tre utile: 1556

دوره تشکیل می‌شود: «اولین دوره، کودکی است که در آن دندان‌ها می‌رویند، این مرحله از بدو تولد آغاز می‌شود و تا هفت سالگی به طول می‌انجامد». تا سال‌های پایانی قرن شانزدهم، دوره کودکی صرفاً پدیده‌ای بیولوژیک انگاشته می‌شد. مفهوم کودکی به مفهوم فرودستی و وابستگی پیوند خورده بود (آریه، ۱۳۹۸، صص: ۲۰-۲۷).

همچنین دی مایسو (۱۹۷۴) در اثر خود «تاریخ کودکی»^۱ زاویه نگاه به کودک را از منظری روان‌کاوانه مورد بررسی قرار می‌دهد. او معتقد است تاریخ کودکی^۲، کابوسی است که به تازگی از آن بیدار شده‌ایم. در واقع، دی مایسو به ارائه یک نظریه در خصوص تاریخ کودکی که دارای خاستگاه‌های روانی است پرداخته است. به بیان او، تاریخ گذشته اروپا نشان می‌دهد که هر چه به عقب برمی‌گردیم سطح مراقبت از کودکان پایین بوده است. به طوری که می‌توان گفت: تا پیش از قرن هفدهم، کودکان و دوران کودکی به‌عنوانی موجودی سرکش، نافرمان که در گناه اولیه زاده شده‌اند؛ ترسیم می‌شدند. اما اندک اندک، اخلاق‌گرایان قرن هفدهم با گرایش روان‌شناسانه و دقتی اخلاقی به کودکی و سرشت ویژه آن توجه نشان دادند. در نگرش آنان، کودک به‌عنوان موجودی سرگرم‌کننده و دلپذیر نگرسته نمی‌شد. اما پایان قرن هجدهم نشان‌دهنده مفهومی متفاوت از کودکی و جایگاهش در جامعه بود (آریه، ۱۳۹۸، ص ۲۹۶). پس از سپری شدن قرون میانه و آغاز دوره رنسانس، نگرش‌ها نسبت به فلسفه کودکی تغییر یافت. به طوری که، مقوله «کودکی» در غرب زاییده رنسانس قلمداد گشت و تا دوران اخیر و زمان حاضر تکامل یافت (پستمن، ۱۳۸۸، صص: ۱۵-۱۶).

مفهوم فلسفه کودکی در ایران نیز به سه دوره باستان، میانه و جدید قابل تقسیم است. از این رو، در دوران باستان، فلسفه کودکی بیش از هر چیز متأثر از باورهای فرهنگی و دینی با بهره‌گیری از سه آیین اوستا، مانی و مزدک بوده است. «مهم‌ترین ویژگی کودک در دنیای باستان، عدم توجه به خصایص، علایق و نیازهای ماهوی اوست. هر نوع توجهی نسبت به کودک، صرفاً ناظر بر آینده بود (شاه آبادی، ۱۳۸۵، ص: ۵۷). در ایران پیش از دوران مشروطه (دوره میانه) نیز مفهوم کودکی وجود نداشت، در این هنگام با ورود مدرنیته به ایران، از دوران کودکی تعریف تازه‌ای ارائه شد. به تدریج و به تبع تغییر در ساختارهای دیگر، مفهوم کودکی نیز تغییر کرد و شکل تازه‌ای گرفت (خاکساری، ۱۳۹۷، ص: ۲). شواهد بر جای مانده در اندیشه ایرانیان عصر قاجار نیز حاکی از آن است که ایرانیان تا پیش از آشنایی با تجدد نوظهور غربی، با الهام از تفسیر غالب در تمامی ادیان پذیرفته‌شده درکی بیولوژیک، تعریفی سال‌شمار، یکپارچه و واحد از کودکی

1 . the history of childhood

2 . 'the history of childhood is a nightmare from which we have only recently begun to awaken' (1974: 21)

داشتند. برای مثال در گلستان سعدی^۱، بلوغ جسمانی نشانه‌ای مبنی بر پایان کودکی و ورود به دنیای بزرگ سالان قلمداد می‌شد (حاتمی، ۱۳۹۷، ص: ۱۵).

در دوره پیشامشروطه اندیشه‌گرایان متجدد تحت تأثیر جنبش اصلاحی قرن نوزدهم اروپا اصلاح ساختار آموزشی را از پیش شرط‌های ترقی ایران به حساب آورده و در این رابطه به انتشار کتاب‌ها و تغییر شیوه آموزش کودکان توجهی ویژه نمودند. از سوی دیگر و در آستانه روی کار آمدن حکوت پهلوی، ذهنیت عمومی جامعه ایرانی نسبت به مفهوم کودکی دچار تغییر و تحولات آرام و بطئی شده بود. در ذهنیت مسلط بر جامعه درباره تعریف کودکی به‌عنوان مفهومی بیولوژیک، شک و تردید ایجاد شده بود و کودکان به تدریج از اقلیتی خاموش در حاشیه اجتماع به گروهی مورد توجه جامعه تبدیل می‌شدند. تعیین حداقل سن کار برای کودکان و اجبار والدین به فرستادن فرزندانشان به مدرسه فارغ از جنسیت آنان، نشان از آن داشت که اندک اندک در نظر گرفتن شاخصه جسمانی بلوغ به‌عنوان حد پایانی کودکی لاقلاً در عرصه ذهنی دچار اختلال شده بود. به‌طوری که برخی خانواده‌ها، سن پایان کودکی در میان دختران و پسران را فارغ از اندیشه‌ها و تفاسیر دینی یکسان دانسته و براساس آن به تعلیم دختران همت می‌گماردند در پی حرکت‌های اصلاحی این دوران مقالات بلندی پیرامون آموزش و بهداشت کودکان در روزنامه‌ها به چاپ می‌رسید. همچنین کودکان محور برخی کتاب‌ها مانند کتاب احمد یا سفینه طالبی^۲، حکایت پیر و جوان^۳، داستان شگفت یا سرگذشت یتیمان^۴ قرار گرفتند (همان، صص: ۲۴-۲۵).

با وقوع انقلاب اسلامی و تحولات ساختاری متعاقب آن، بخش عمده‌ای از اهداف تغییر کرد و تأکید بر ارزش‌های دینی اولویت بیشتری یافت و نگاه اخلاقی و آرمانی به کودکان و کودکی مبنای سیاست‌گذاری قرار گرفت. این گفتمان آرمانی و اخلاقی اگر چه در دهه چهارم انقلاب نیز همچنان موجه و مورد استناد است، با تفکیک اجتماعی ایجاد شده و دسترسی کودکان به طیف متنوعی از منابع جایگزین رسانه‌ای قدرت گفتمان ایدئولوژیک و دینی را در ادبیات کودک تحلیل برده است. ادبیات کودک امروزه عرصه قدرتمندی است که کودکان و بزرگسالان می‌توانند

۱. گلستان سعدی، تصحیح غلامحسین یوسفی، خوارزمی، ۱۳۹۶، باب هفتم در تأثیر تربیت، ص ۱۵۹: «طفل بودم که بزرگی را پرسیدم از بلوغ گفت در مسطوره آمده [است] که سه نشان دارد: یکی پانزده سالگی و دوم احتلام و سوم آمدن موی پیش...»

۲. میرزا عبدالرحیم طالبوف، کتاب احمد یا سفینه طالبی، تهران: گام، ۱۳۳۶.

۳. نخستین بار این داستان در روزنامه ملتی، نمره ۱۸، ۲۳ ذی حجه ۱۲۸۴ قمری به‌صورت داستانی دنباله‌دار به قلم حکیم الممالک به چاپ رسید.

۴. داستان شگفت یا سرگذشت یتیمان، نوشته میرزا اسماعیل خان آصف‌الوزاره تبریزی در روزنامه چارچی و تاریخ ادبیات کودکان ایران، ج ۴، صص ۲۰۷-۵۰۹ منتشر گردید.

در آن درباره کودکی بحث گفت‌وگو و براساس آن سیاست ارتباطی و تعاملی خود را در میدان-های مختلف تنظیم کنند (ذکایی، ۱۳۹۶، صص: ۲۸-۲۹).

رویکرد دینی در نگاه به کودک

در رویکرد دینی، می‌توان به دو تقسیم‌بندی کلی اشاره کرد که تحت تأثیر نفوذ دین در فلسفه غرب و شرق بخش‌پذیر است. در قرون وسطی با ظهور دین در قالب رئالیسم خداپاورانه^۱ (تومیسم)^۲ به‌عنوان فلسفه‌ای نو صورت‌بندی تازه‌ای در نگاه به کودک آغاز شد (گوتک، ۱۳۹۱، صص: ۷۴-۷۵). طبق آموزه‌های مسیحیت آدمی دارای شر ذاتی بود و به تبع آن نیز، این‌گونه فرض می‌شد که کودکان به هنگام تولد با ویژگی شر ذاتی قرین‌اند.

اما در اواخر قرون وسطی، مذهب پروتستانیسم به مخالفت با آباء کلیسا پرداخت و زاویه نگاه به کودک را تغییر داد. همچنین، در تاریخ دینی فلسفه شرق آیین‌های هندو، بودا، زرتشت و با ورود اسلام، نگرش‌های دینی رونق گرفت. هدف از آموزش و پرورش در ایران باستان این بود که کودک را معتقد به خدا و متدین بار بیاورند (خاری آرانی، ۱۳۹۷، ص: ۴۴). پس از اسلام، می‌توان نگرش‌های دینی را عمدتاً در سه گروه ۱. صرفاً دینی (متأثر از آیات، احادیث و روایات و تفاسیر فقهای اسلامی) ۲. نگاه تلفیقی (به‌ویژه در آرای مشائون، اشراقیون و متکلمان) ۳. آثار منظوم و منثور ادیبان زبان فارسی (سعدی، مولوی، فردوسی و ...) بازنمایی نمود.

در رویکرد دینی به کودکی؛ قریب به اتفاق فقها، کودک را کسی دانسته‌اند که به حد بلوغ شرعی نرسیده است. در واقع اگر فردی به بلوغ شرعی رسید، از حد کودکی نیز گذر کرده و استعداد برخورد از نوع بزرگسالی را یافته است (شبان، ۱۳۹۵، ص: ۵۲). با وقوع انقلاب اسلامی ضمن اولویت‌یافتن ارزش‌های دینی؛ نگاه آرمانی به کودکی مد نظر قرار گرفت. این مسئله در اسناد بالادستی نمود یافت؛ به‌طوری که در هدف‌گذاری‌های تربیتی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در اولویت قرار گرفت (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۹). در این تعبیر، تربیت اعتقادی به جهت شکل‌گیری و تقویت ایمان متربیبان پیش‌نیاز دیگر ساحت‌های تربیت تلقی شده و بخشی درهم‌تنیده با آنها به شمار می‌آید (مبانی نظری سند، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۵).

رویکرد روان‌شناسان رفتارگرا و شناختی در نگاه به کودک

روان‌شناسان رفتارگرا

رواج گسترده روان‌شناسی رفتارگرا را می‌توان حاصل تلاش‌ها و فعالیت‌های نسل جدیدی از دانشمندان رفتارگرا مانند جان واتسون^۳، پاولف^۴ و اسکینر^۵ از اوایل قرن ۱۸ دانست. رویکرد

1. Theistic realism
2. Thomism
3. John B. Watson
4. Pavlov
5. Frederic Skinner

عینیت‌گرایانه روان‌شناسی رفتارگرا باعث می‌شود تا از شیوه‌های ذهنی و تحلیل در شخصیت-شناسی فاصله گرفته و دقیقاً راجع به رفتار قابل مشاهده یعنی همان چیزی که مستقیماً دیده می‌شود- قضاوت شود (سیف، ۱۳۹۷، ص: ۱۲۵). پاولف نیز، چون از روان‌شناسی ذهن‌گرا ناخرسند بود، با ابداع نظریه شرطی‌سازی وسیله‌ای، پاسخ‌های عینی را وسیله‌ای تلقی کرد که به کمک آن بتوان به تقویت رفتار مطلوب در کودک نائل گشت.

روان‌شناسان شناختی^۱

همزمان با روان‌شناسان رفتارگرا که روش درون‌نگری را مورد انتقاد قرار دادند، گروهی از روان‌شناسان که خود را روان‌شناسان گشتالت^۲ می‌نامیدند، بهره‌نبردن از آن را به باد انتقاد گرفتند. توجه اصلی این رویکرد به موضوعاتی مانند ادراک، حل مسئله از طریق شهود، تصمیم‌گیری و فهم است. افزون بر مکتب گشتالت، روان‌شناسانی از قبیل پیازه و برونر^۳ نیز در این حوزه نظریه پردازان کرده‌اند (کدیور، ۱۳۹۵). پیازه از برجسته‌ترین روان‌شناسان شناختی است که به طرح نظریه رشد ذهنی مرحله‌ای در حوزه روان‌شناسان کودک پرداخته است. این نظریه اظهار می‌دارد، چنانچه شما بخواهید توانایی کودکان، برای کار با دیگران رشد نماید، آموزش آنها باید در سطح رشدی و درک شناختی ایشان باشد (سی فلت، ۱۳۷۲، ص: ۲۵۹).

گام دوم (تحلیل تطبیقی فلسفه کودکی براساس رویکردهای سنتی با اسناد بالادستی)

این‌گونه به نظر می‌رسد که بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، درباره موضوع کودکی، بر پایه پارادیم‌های سنتی صورت گرفته و از چهارچوب‌های رشد زیستی، بیولوژیکی و شناختی کودک بهره برده است (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۷). به طوری که مضامین به کار رفته در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران نیز مؤید آن است. برای نمونه: در مبانی نظری سند تحول انواع تربیت با توجه به مراحل رشد متربی تقسیم‌بندی گشته است (مبانی نظری سند، ۱۳۹۰، ص: ۱۶۱) و در تعیین زمان شروع و پایان، سطوح و مراحل کلیدی/ گذر در هر یک از دوره‌های تربیت به ویژگی‌های رشدی متربیان تأکید می‌شود (همان، ص: ۳۴۸).

این بینش متأثر از رویکردهای مرحله‌ای است که قائل به وجود مراتب شناختی برای کودکان هستند. از سوی دیگر، نگاه به کودکی در ایران همچنان کمتر بر مدار سنت‌های بین پارادیمی استوار است و تحولات اخیر معرفت‌شناختی، روش‌شناختی و مسئله‌شناسانه را در این حوزه کمتر مورد توجه قرار می‌دهد (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۱۰). در ادامه و برای روشن شدن این موضوع

1 . Cognitive psychology
2 . Gestalt
3 . Bruner

به رویکرد حاکم بر فلسفه کودکی در نظر (اسناد بالادستی) و عمل (محتوای کتب درسی) پرداخته شد.

جدول شماره ۱. تحلیل تطبیقی رویکردهای سنتی به فلسفه کودکی و اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

تفاوت‌ها	شباهت‌ها	فلسفه کودکی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	رویکردهای تاریخی، دینی و روان‌شناختی
برجسته‌سازی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی	کودکی مقدمه‌ای بر آمادگی ورود به دنیای بزرگسالی	پایبندی به گفتمان ایدئولوژیکی	تاریخی (نبودن درکی از کودک به مثابه کودک)
تقدم ارزش‌های دینی در اسناد تحولی	وجود نگاه دینی و هنجارسازی با دین	اولویت بخشیدن به ساحت اعتقادی	دینی (نگاه هژمونیک ادیان مختلف به کودک)
نگاه تشکیکی (تفاوت در منبع نگاه)	رویکرد خطی و مرحله-ای (از نقصان به کمال)	تفکر رشدی در طیف سه دوره هفت ساله	روان‌شناختی (رویکرد رشدی و مرحله‌ای به کودک)

فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

برای مطلع شدن از زاویه نگاه حاکم بر اسناد بالادستی به تبیین فلسفی کودکی پرداخته شد. در این راستا، هستی‌شناسی کودکی یعنی شناخت جایگاه کودک در هستی؛ در حوزه معرفت‌شناسی توان شناخت کودک و در رابطه با ارزش‌شناسی کودکی (ابزاری بودن، ذاتی بودن و یا مقدماتی بودن کودکی) مورد بررسی قرار گرفت.

از آنجا که اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران برآمده از فلسفه تربیت اسلامی است نیاز است تا مفهوم کودک در منابع دینی روشن شود. در این راستا، کودک به عنوان ترجمه «صب» در اصطلاح فقه، همواره در معنایی متقابل با بلوغ به کار می‌رود (علامه طباطبایی، ۱۴۱۹ (ب): ۲/۲۹۸). بنابراین، کودک در اصطلاح فقه عبارت است از نابالغ یعنی فردی [پسر یا دختری] که به حد بلوغ نرسیده باشد. در این تعریف، کودکی یعنی مقطع پیش از بلوغ، دارای دو مقطع به نام «تمییز» و «مراهقه» است. به موجب فقه اسلامی، اصولاً شمول احکام تکلیفی الزامی منوط به تحقق شرایطی از جمله بلوغ است. به نظر فقها تکالیف غیر الزامی، که وجوب یا حرمت را دربر ندارد، شامل نابالغان می‌شود؛ همچنین پاره‌ای مقررات الزامی در قرآن و احادیث در مورد کودکان ممیز (کودکانی که به سن تمییز رسیده‌اند و سود و زیان خود را تشخیص می‌دهند) و نیز کودکان مراهق (کودکانی که بلوغ آنها نزدیک است) آمده که اولیای آنها مأمور شده‌اند که کودکان خود را به رعایت کردن آن احکام و ادارند یا با آنان به مثابه بالغان رفتار کنند.



به نظر برخی دانشمندان، حکمت تشریح بسیاری از این تکالیف آن است که زمینه پیشگیری از اعتیاد به گناهان بزرگ پس از بلوغ فراهم آید و کودکان آماده ورود به دوره بلوغ شوند^۱. آرمین نیز در ترجمه کتاب *مناهل العرفان فی علوم القرآن* به نقل از پیامبر اکرم (ص) براهین جواز نسخ را برای سه گروه یاد می‌کند: «قلم تکلیف از سه کس برداشته شده است: از شخص خفته تا وقتی که بیدار شود، از دیوانه تا اینکه بهبود یابد، و از کودک تا اینکه بزرگ و بالغ گردد» (آرمین: ۷۴۹).^۲ از آنجا که کودک در سنین پایین آمادگی لازم برای شناخت ثواب و عقاب را ندارد، تکلیف از او برداشته شده است. از این رو، نیاز است تا با مقتضیات دانش و فهم کودک مورد آموزش و بازخواست قرار گیرد. همچنین با نظر به اسناد بالادستی می‌توان رویکرد کلی در تمامی آنها را «فطرت‌گرایی توحیدی» قلمداد کرد که در آن کودک امانت الهی و دارای کرامت ذاتی است که فطرت الهی در وجود او نهفته است و قابلیت شکوفایی و فعلیت یافتن دارد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص: ۱۲). بدین ترتیب فرایند یاددهی - یادگیری بایستی زمینه‌ساز ابراز گرایش‌های فطری از سوی کودک باشد (همان، ص: ۱۵). به این تعبیر، فطرت آموزش‌پذیر نیست، بلکه نوع خاصی از خلقت است که باید پرورش داده شود. در ارتباط با مبانی اساسی تربیت در سند برنامه درسی ملی شخصیت آدمی در وجه کلی (اعم از کودک و بزرگسال) مورد نظر قرار گرفته و به طور مشخص راجع به چگونگی ادراک کودک و زاویه نگاه او به هستی، ابزار شناخت، ارزش‌ها و نگرش دینی او به جهان طبیعت و ماورای آن اشاره‌ای نشده و تنها در بخش مبانی روان‌شناسی رسیدن به سن رسش خاصی را ملاک یادگیری قرار داده است (همان، ص: ۶۵). همچنین در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش فرایند تعلیم و تربیت تعالی - جویانه، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است. اما در این سند هم تفاوت‌های میان کودک و بزرگسال مشخص نشده و تنها با ذکر وجود این تفاوت به متناسب‌سازی حجم و محتوای کتب درسی با توانمندی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان پرداخته است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص: ۳۲).

۱. شماری از این احکام از آیات قرآن استنباط شده‌اند؛ مانند وجوب اجازه گرفتن (استیذان) کودکان برای ورود به اتاق اولیای خود در سه وقت: پیش از نماز صبح، در نیمروز هنگامی که آنان لباس‌های خود را بیرون می‌آورند و پس از نماز عشاء: «یا ایُّهَا الَّذِینَ آمَنُوا لَیْسَتْ اَنْفُسُکُمْ اَلَّذِینَ مَلَکَتْ اَیْمَانُکُمْ وَ الَّذِینَ لَمْ یَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنْکُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِنْ قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَ حِینَ تَضَعُونَ ثِیَابَکُمْ مِنَ الظَّهِیرَةِ وَ مِنْ بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَکُمْ...» (نور/ ۲۴، ۵۸)، لزوم پوشش زنان در برابر پسر ممیز به استناد آیه ۳۱ نور/ ۲۴: «أَوِ الطِّفْلِ الَّذِینَ لَمْ یَظْهَرُوا عَلَی عَوْرَاتِ النِّسَاءِ» و وجوب پاسخ دادن به سلام کودک ممیز.

۲. رک: سنن ابی داوود: ۴/ ۱۴۱، حدیث ۴۴۰۳؛ صحیح بخاری: ۸/ ۲۰۴، بخاری به این صورت حدیث را نقل کرده است:

در مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش نیز با هدف دستیابی دانش آموزان به مراتبی از حیات طیبه در راستای اهداف سند تحول مصوباتی از سال ۱۳۶۸ تا کنون به تصویب رسیده است. در بخش مربوط به اساسنامه‌ها، اساسنامه دوره پیش دبستانی به تاریخ ۱۳۸۲/۱۱/۲۸ تنها در تفسیر اصول حاکم بر دوره پیش دبستانی به هماهنگی و همسویی آن با اهداف دوره ابتدایی اشاره نموده؛ اما در خصوص مفهوم‌پردازی فلسفه کودک به نکته خاصی نپرداخته است (مصوبات شورای عالی، ۱۳۹۶، ص: ۶۴). در مقدمه آمده: کودکان دوره پیش دبستانی بیش از هر زمان دیگری، آماده پذیرش آداب و رفتارهای مطلوب‌اند^۱. «فطرت توحیدی» در این مقطع سنی، در آستانه شکوفایی قرار می‌گیرد تا شخصیت ایشان را شکل دهد؛ از این رو، 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. در این رویکرد، نگاه عمیق به انسان وقتی پدید می‌آید که در امتداد نگاه جامع پروردگار به انسان و هستی باشد؛ چرا که بافت وجودی انسان با ساختار هماهنگ و قانونمند نظام هستی، همخوانی و همسویی دارد و نقطه شفاف و تجلی بخش این هماهنگی در انسان را می‌توانیم در فطرت توحیدی او ببینیم که او را به پرستش، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و دیگر صفات ارزشمند الهی دعوت می‌کند. رویکرد فطرت توحیدی قائل است به اینکه انسان فطرت (خلقت خاص) دارد. یعنی نسبت به مبدأ عالم هستی معرفت و گرایشی اصیل (غیراکتسابی) دارد (همان، ص: ۵۹).

در مبانی نظری سند تحول بنیادین، با تکیه بر روایات دینی^۲ به تفکیک مراحل رشد تربیتی پرداخته شده است که شامل: مرحله اول کودکی (هفت سال اول زندگی)، مرحله دوم کودکی (هفت سال دوم زندگی)؛ مرحله نوجوانی و بلوغ (هفت سال سوم زندگی) است و برنامه درسی دوره‌ها را تابع نیازها و ویژگی‌های رشدی در هر یک از سطوح و مراحل کلیدی/گذر دانسته که باید برای طراحی و تدوین آن به طیف تفاوت‌های رشدی توجه شود (همان، ص: ۳۴۸). اما مقرب (۱۳۹۴) با نقد رویکردهای ارسطویی و روایت‌های تعدیل‌شده آن در یک و نیم قرن اخیر با عنوان نظریه بازپیدایی^۳ و نظریه رشد شناختی پیازهای، تئوری حاکم بر آنها را با عنوان

۱. فرمایش معصومین (ع): العلم فی الصغر کالتنش فی الحجر: فبأدبک بالأدب قبل أن یفسد قلبک.

۲. شیخ صدوق در کتاب لایحضره الفقیه، باب تأدیب الولد و امتحانه، به نقل حدیثی از امام علی (ع) می‌فرماید: کودک را تا هفت سال بیروند [آزاد بگذارید] و هفت سال آموزش دهند و هفت سال به کار و فعالیت وادارند، و تا بیست و پنج سالگی عقل غریزی‌اش کامل گردد و از آن پس تجربه آموزد. (صدوق: ۱۷۷).
- قَالَ الصَّادِقُ عَلَيْهِ السَّلَامُ: «دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَيُؤَدِّبُ سَبْعَ سِنِينَ وَالزِّمْمَةُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِينَ فَإِنْ أُلْفِحَ وَإِلَّا فَإِنَّهُ مِمَّنْ لَا خَيْرَ فِيهِ» (من لایحضره الفقیه، ج ۳، ص ۴۹۲).

«رشد مرحله‌ای» به چالش کشید و در تقابل با آن از «رشد حلقه‌ای» نام برد که منسوب به دیدگاه ملاصدرا است. به باور او، در نظریه مرحله‌ای که پیازه نماینده آن است کودکان همان «بزرگسالان کوچک» اند که مرحله به مرحله باید مراحل تکامل و رشد را طی کنند تا به بلوغ فکری و عقلی برسند. اما در دیدگاه حلقه‌ای، مراحل گوناگون که یکی پس از دیگری پدیدار می‌شوند وجود ندارد؛ تنها حلقه‌های گوناگون از مراحل رشد وجود دارد که قیاس ناپذیرند. در این دیدگاه نمی‌شود گفت که کودک در یک حلقه یا مرحله، تکامل یافته‌تر از مرحله یا حلقه دیگر است. هر دوره یا حلقه منحصر به فرد است و قابل مقایسه با حلقه دیگر نیست. در این دیدگاه، کودکان خود فیلسوف، کاشف، مبدع و توانایی‌های شگفت‌انگیزی دارند که به هیچ روی نمی‌شود آن را با توانایی‌های بزرگسالی در دوره‌های بعدی مقایسه کرد. ملاصدرا علم و ادراک را از اقسام وجود برشمرده و به این واسطه معتقد است هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی یک چیزند. به طوری که در رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی اسناد بالادستی نیز نگاه عمیق به انسان در امتداد نگاه جامع پروردگار به هستی و انسان شکل می‌گیرد. بنابراین، گوهر آدمی آگاهی است و هرکس آگاهی‌اش افزون‌تر است، انسان‌تر است. تعلیم و تربیت باید به صورت مرحله به مرحله انجام پذیرد. نفس برای رسیدن به کمال، از آغاز پیدایش خود در بدن، مراحلی را پشت سر می‌گذارد و قوای مندرج در نفس نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی به تدریج پدیدار می‌شوند. پس تعلیم و تربیت نیز می‌بایست تدریجی، پیوسته و مرحله به مرحله انجام گیرد و در هر مرحله، برنامه‌های متناسب با همان مرحله تدبیر شود (مقرب، ۱۳۹۴، ص: ۴۳). بنابراین لازم است به بازنگری در زمینه تفکیک (واقعی) مراحل رشدی پیردازیم و «شخص»ی را در نظر داشته باشیم که به عنوان یک کل در حال تکوین است (محمدی، ۱۴۰۰، ص: ۱۶).

در مجموع و با استناد به روایات دینی، دیدگاه صدرایی و اتخاذ رویکرد فطرت مدار در اسناد بالادستی می‌توان پایان کودکی را مصادف با آغاز دوران بلوغ برشمرد که تا اواسط نوجوانی (۱۴ تا ۱۵ سالگی) لحاظ شده است. کودک پیش از رسیدن به سن بلوغ در مرحله تهیه اسباب و مقدمات شناخت به سر می‌برد. چنانچه کودک با فطرت الهی خود همسو باشد، دارای شخصیتی متعادل خواهد بود که در قالب حرکت جوهری در مسیر تعالی تربیتی قرار می‌گیرد. اما از آنجاکه تا پیش از بلوغ؛ تکلیفی برای او منظور نشده این امر نشان از نداشتن آمادگی کودک برای جست‌وجو در مسائل عقلی، انتزاعی فلسفی و منطقی است. نگاه فطری به کودک یعنی وجود کمالات بالقوه‌ای که به زمینه‌های مناسب رشد و تحول وابسته است. در این تعبیر، کودک بزرگسال بالقوه است. اما به دلیل عدم فعلیت یافتن تمام قوای رشدی و ذهنی، فاقد تکلیف بوده یا نهایتاً در موارد غیرالزامی مکلف شناخته می‌شود. در تفسیر دیدگاه صدرای چنین آمده که کودکی گذار از نفوس نباتی و حیوانی است که در یک حرکت تدریجی پیوسته به پیش می‌رود. اما

ماهیت این حرکت خطی و یکنواخت نیست. فردیت کودک در هر مرحله مورد توجه است؛ زیرا کودک به تناسب علم و آگاهی از درک فلسفی پیرامون جهان، خود و خداوند برخوردار است. اما در رویکردهای منسوب به ارسطو به عنوان مثال، رویکرد پیاژه‌ای ویژگی‌های رشد شناختی کودکان در هر مرحله یکسان فرض شده که می‌توان قابلیت‌های او را پیش‌بینی نمود. در پارادایم‌های خطی یا به تعبیری ارسطویی کودک محدود به مراحل است که بیان شده است. در این صورت، رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی مطلوب اسناد بالادستی منسوب به رویکردهای خطی نیست؛ زیرا همچنان در برخی موارد برای کودک تکلیف قائل است اما باید دید می‌توان این تفسیر را با رویکردهای غیرخطی پارادایم‌های مدرنیستی و پست مدرنیستی یکی دانست؟ این پارادایم‌ها برای فاعلیت و قابلیت کودک جایگاه ویژه‌ای قائل‌اند. شاید در ابتدا به نظر برسد که رویکرد صدرایی به این تعبیر نزدیک‌تر باشد، اما بازهم تفاوت‌هایی قابل بررسی است.

در نگاه مدرنیستی و پست مدرنیستی کودک -بماهو کودک- است؛ یعنی خودبودگی مطلق کودک و مقاومت^۱ او در برابر خواست جامعه بزرگسال به رسمیت شناخته شده، اما در تفسیر دینی اگر چه قدرت تکلیف الزامی از کودک برداشته شده، با این‌همه، حکمت تشریح برخی از این تکالیف (غیرالزامی) به منزله آماده‌سازی کودک برای ورود به دنیای بزرگسالی مورد تأکید می‌باشد. بنابراین تمایز جدی هم در حوزه ارزش‌شناسی و هم در حوزه معرفت‌شناسی میان این دو گفتمان به وجود می‌آید. کودک در نگاه پست مدرنیستی دارای ارزش ذاتی است، اما در نگاه دینی، کودک دارای ارزش مقدماتی برای به فعلیت رسیدن بزرگسالی است.

در ادامه برای رسیدن به مفهوم دقیق‌تری از فلسفه کودک به دیدگاه باقری (۱۳۹۴) اشاره شده است. به باور او، در مورد زاویه نگاه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به کودک می‌توان از ماهیت فرارونده تفکر نقادانه یاد کرد که در این تعبیر، مفهوم رشد در مراحل هفت ساله به موازات رشد تدریجی کودک، با شیب ملایمی همراه است و بر این اساس کودک در حال گذار به عاملیت و تعامل ناهم‌تراز با معلم است. کودک عامل تمام عیاری محسوب نمی‌شود و از همین حیث محدودیت‌هایی برای آزادی او در دو دوره هفت سال اول و تحت نظارت معلم در نظر گرفته شده است؛ زیرا شناخت و آگاهی او از هستی، خدا، طبیعت به قدری از پختگی نرسیده است که بتوان او را عامل دانست. اما از آنجا که کودک انسان است و انسان عامل در نظر گرفته شده، انگاره کودک را می‌توان با مفهوم گذار به عاملیت بیان کرد. عنوان «گذار به عاملیت» در عین حال که موجودیتی بالفعل را نشان نمی‌دهد، قابلیت را نشان می‌دهد که مفهوم خاصی به دوران کودک می‌دهد. بدین ترتیب که با کودک که در گذار به عاملیت است باید در قاموس عاملیت، یعنی در فضای تعامل، برخورد کرد (باقری، ۱۳۹۴، صص: ۹۹-۱۰۰).

چنانچه آمد دیدگاه اسناد بالادستی مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی مرحله‌ای است که در سه دوره هفت ساله به تناسب ویژگی‌های رشدی و رشدی زیستی انسان به تفاوت در محتوای کتب درسی و عاملیت خاص هر دوره قائل است. همچنین با توجه به اینکه در تقریر مراحل رشدی زاویه نگاه صدرایی به‌طور خاص مورد تأکید سند است، به شرح دیدگاه او پرداخته شد تا تفاوت‌ها و شباهت‌های رویکرد اسناد بالادستی با پارادایم‌های سنتی و مدرنیستی مشخص شود. بنابر آنچه شرح داده شد، می‌توان در یک تقسیم‌بندی کلی به دو دیدگاه عمده خطی و غیرخطی در این رابطه اشاره نمود. بر طبق دیدگاه نخست، کودکان «بزرگسالان کوچک هستند»؛ نسخه‌ای کوچک شده و ناقص از بزرگسالان‌اند و نیازمند راهنمایی و دچار انواع و اقسام کژی‌ها و کاستی‌هایی هستند که در طی زمان می‌تواند برطرف گردد. ارسطو و پیروان او، فیلسوفان قرون وسطی، به‌ویژه آگوستین^۱، جان لاک^۲، ژان پیاژه^۳ و برخی فیلسوفان اسلامی همچون ابن سینا به این دیدگاه باور دارند. بر طبق دیدگاه دوم، کودکان فیلسوف‌اند، دانشمند و نوآوران و توانایی دست و پنجه نرم کردن با مسئله‌های بزرگ را دارند. توانایی ذهنی و سرعت انتقال و قدرت یادگیری آنها چندین برابر بزرگسالان است. آنها نسخه کوچک شده بزرگسال نیستند، بلکه در نوع خود، یگانه و منحصر به‌فردند. روسو^۴، لیمن، متیوز، رنسیرو^۵ به این دیدگاه باور دارند. برای نمونه: متیوز بر این باور است که کودکان خود فیلسوف‌اند، زیرا پرسش‌هایی را می‌پرسند که فیلسوفان مطرح می‌کنند. در این تعبیر، کودک به منزله عامل در نظر گرفته شده و رابطه کودک با دیگران و از جمله معلم تسهیل‌کننده همچون تعاملی هم‌تراز نگریسته شده است. در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، بر این تلقی از کودک انتقادهایی وارد است. انگاره اساسی کودک در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را می‌توان با تعبیر گذار به عاملیت و تعامل ناهم‌تراز بیان کرد (باقری، ۱۳۹۴، ص: ۱۰۰).

با این توصیف، به دلیل قائل شدن به وجهی از عاملیت برای کودک نمی‌توان آن را با رویکردهای خطی جمع‌پذیر دانست. از سوی دیگر به دلیل تفاوت در فضای تعاملی حاکم بر دیدگاه دوم با فلسفه تربیت اسلامی می‌توان به دو دسته‌بندی زیر رویکردهای غیرخطی اشاره کرد که می‌توان در دیدگاه‌های برآمده از فضای تعاملی هم‌تراز از رویکرد غیرخطی ناپیوسته نام برد که به دلیل پذیرش هم‌تایی و هم‌ترازی کودک و بزرگسال نیازی به حضور پیوسته معلم در یادگیری نیست و کودکان به تنهایی نیز قادر به شناخت و طرح پرسش‌های فلسفی خواهند بود. در حالی که، در

1 . Saint Augustin
 2 . John Locke
 3 . Jean Piaget
 4 . Rousseau
 5 . Rancière

نگاه فلسفه تربیت اسلامی همواره حضور معلم در حکم سرمایه دانشی و ارزشی در کنار کودک ملحوظ است. بنابراین نه می‌توان این مفهوم را به رویکردهای خطی منسوب کرد که عاملیتی برای کودک قائل نیستند و نه آن را با رویکرد غیرخطی ناپیوسته که بر عاملیت تمام عیار کودک تأکید دارند همسان دانست. از این رو می‌توان از رویکرد غیرخطی پیوسته‌ای یاد کرد که برخاسته از نگاه حاکم بر فلسفه تربیت اسلامی و صدرایی است تا افزون بر قائل بودن به قدرت عاملیت و توان فلسفی کودک به حضور پیوسته فردی رشدیافته در فرایند اندیشه‌ورزی کودک تأکید کرد. در این صورت، کودکان به مانند شرکایی در دانش قادر به مشارکت و طرح ایده‌ها و نظرات خود خواهند بود.

با وجود تعبیری که از رویکرد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و رویکرد صدرایی در خصوص کودک شد، در اسناد تحولی همواره موضوع تربیت انسان است و از مفاهیم متربی یا دانش‌آموز یا کودک به‌عنوان موضوع تربیت به ندرت نام برده می‌شود (ایروانی، ۱۳۹۶، ص: ۲۸). این امر در تعریف تربیت خود را آشکار می‌سازد: «تربیت را باید عملی جامع و یک پارچه، تدریجی و هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام‌العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه انسان دانست که به‌صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به‌منزله یک کل، سرو کار دارد (مبانی نظری، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۶). چنین تعریفی بی‌تردید نشان از گرایش به محصول‌محوری بیش از فرایند‌محوری در تربیت دارد؛ زیرا هدف تربیت انسان بوده و شامل ویژگی‌های تعریف شده و معین در درجاتی متعالی است. از آنجاکه در تمامی اسناد تحولی، دانش‌آموز‌محوری مورد تأیید نیست و بلکه مرجعیت معلم و مرجعیت مطلق خداوند بر اساس مبانی هستی‌شناختی نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای دارد، و انسان نیز می‌بایست در مقابل خداوند و دیگران و خود مسئول و پاسخگو باشد، شاید بتوان داشتن رویکرد فردگرایانه در تربیت را مورد تردید قرار داد (ایروانی، ۱۳۹۶، ص: ۲۹).

همچنین حیدری و حسین‌نژاد (۱۳۹۳) معتقدند «سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش» هم در حیطه نظری و هم در حیطه عملی دچار کاستی است. جامعل ایدئال مورد اشاره در سند تحول، جامعه‌ای است که در آن همگان از تفسیری واحد از آموزه‌های دینی برخوردار بوده و ایدئولوژی رسمی واحدی را می‌پذیرند. این در حالی است که تحولات اندیشه فلسفی، به دگرگونی جوامع بشری در دوران مدرن، به‌ویژه در پنج دهه گذشته که در جوامع پیشرفته صنعتی رخ داده است توجه نموده‌اند. از این رو چگونه می‌توان بدون در نظر گرفتن این تحولات، سندی و یا طرحی موفق را برای تحول در نظام آموزشی پیشنهاد کرد. بنابراین، اصلاح نظام‌های آموزشی محصول توجه به نیازها و ضرورت‌های عملی جامعه است. از سوی دیگر، غلبه نگرش آرمان‌گرا از نوع افلاطونی آن، نادیده گرفتن تنوع و آزادی‌های فردی دانش‌آموزان، برجستگی بیش اندازه دغدغه‌های ایدئولوژیک و در نتیجه سنگینی فزاینده آن بر مدارس، مبتنی کردن مبانی آن بر یک

نوع نگرش فلسفی و نیز نادیده گرفتن شرایط زندگی و تحولات اجتماعی کنونی که ممکن است به ناکارآمدی و عدم اجرای آن بینجامد، از جمله کاستی‌هاست (حیدری، حسین نژاد، ۱۳۹۳، صص: ۳۷-۴۵).

در ادامه، در حوزه عمل و برخلاف تأکیدی که در اسناد بالادستی مبنی بر تدریجی و مرحله‌ای بودن انتقال دانش به کودک در سه دوره هفت‌ساله صورت گرفته، اما همچنان محتوای کتاب‌های درسی برای اکثریت دانش‌آموزان خشک، انتزاعی و سنگین است و تمام دقت و تلاش دوران نوجوانی و جوانی آنها را می‌گیرد و در پایان توشه‌ارزنده‌ای که آموختن مهارت‌های زندگی است برجای نمی‌گذارد (خلخالی، ۱۳۸۰). به نحوی که کتاب‌های درسی محل تبلور اندیشه حاکم بر ساختار سیاسی، دینی، فرهنگی و اجتماعی جامعه قرار گرفته است و بیشترین نشانه‌های «به پیش راندن کودکی به سمت بزرگسالی» در بعد دینی - مذهبی و در ساحت سیاسی قابل مشاهده است. آموزش و پرورش در تمام کتاب‌های درسی در پی تأکید و تجویز گرایش‌ها و رفتارهای خاصی است که غالب آنها مانند لباس گشادی دوخته بر تن کودکان است. از جمله مفاهیم سیاسی‌ای که در کتاب‌های درسی می‌توان بدان‌ها اشاره کرد، عبارت است از: انقلاب، مقاومت، دشمن، پرچم، مقابله با دشمن، شعار، فلسطین، همبستگی، میهن، قهرمان، جنگ و ... که در این تحلیل توان ذهنی کودکان نادیده انگاشته شده است (شبانلی، ۱۳۹۵، صص: ۱۰۳-۱۰۴).

بنابراین، با وجود مطالعات نظری صورت‌گرفته در چهارچوب اسناد بالادستی و شرح دیدگاه متخصصان، شاهد آن هستیم که محتوای کتاب‌های درسی در حیطه عمل نیز با رویکرد حلقه-ای (صدرایی) و نگاه حاکم بر فلسفه تربیت اسلامی تناقضاتی دارند. در مبانی نظری در بخش انواع تربیت با توجه به مراحل رشد با مشاهده شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در تحولات ساختار جسمانی و روانی - اجتماعی انسان، اذعان می‌کنیم که برای تربیت انواع گوناگونی بر حسب مراحل رشد (دوره جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوایل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) وجود دارد و به الزام حضور مربی به‌ویژه در سنین پایین و مراحل اولیه رشد برای برخورداری متربیبان از شرایطی که آنها را به مقام انسان عاقل و آزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، قائل‌ایم؛ زیرا کودکان و افراد کمتر رشدیافته و کم‌تجربه را در معرض خطا و تأثیرپذیری بیشتری از عناصر منفی محیط می‌دانیم (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۵، ص: ۱۶۵). از سوی دیگر، در کتاب‌های درسی با کودکان به‌مثابه افرادی بزرگسال و دارای توان بالای فلسفی برخورد می‌کنیم. از سوی دیگر، از مفهوم کودکی به‌طور مستقل یاد نمی‌کنیم و کودکی را مقطعی گذرا و صرفاً برای پیوند با بزرگسالی ارزشمند می‌دانیم. پنداشتن

کودکان مانند سوژه‌ها و انسان‌هایی در حال شدن و نه بودن، جهت‌گیری جبرگرایانه در مطالعه و توجه به مسیر رشد، غیرتاریخی بودن و در نظر نگرفتن تجربه کودک و کودکی در کلیت آن (جزئی کردن کودکی) و دلالت‌های ایدئولوژیک آن برای وابسته کردن و کنترل کودکان از جمله نقدهای جدی وارد بر این نگرش است. چنین زاویه دیدی بیشترین همسویی را با پارادایم‌های سنتی و خطی خواهد داشت که در آنها کودکی در محاق قرار گرفته و از توان عاملی او به مثابه کودک انسان فروکاسته شده است. از سوی دیگر، عدم وفاق شارحان این سنت درباره اهمیت نسبی عوامل روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی و دینی در شکل دادن به رشد کودک تأملات زیادی را درباره کارایی آن برانگیخته است که امتداد آن، افزون بر حوزه‌های علمی و دانشگاهی، به دیگر سطوح نهادین و نیز به گفتمان‌های عمومی جامعه نیز کشیده است. «رویکردهای مدرن به چندانکه بودن و تنوع کودکی، ضرورت به‌کارگیری چشم‌اندازهای متنوع به آن، تعیین‌کننده بودن خود کودکان در برساختن کودکی خویش و اهمیت مشارکت آنها در خانواده، اجتماع و فرهنگ تأکید دارند» (والر، ۲۰۰۵).

در این رابطه، مطالعات (مک کوتد؛ ۲۰۱۷، ایموردینو یانگ ۲۰۲۰، سزار و همکاران ۲۰۱۷) نشان می‌دهد توانمندی‌های هوشی و ذهنی در اثر تجربه و در پرتو انعطاف‌پذیری مغز قابل تغییر است و تجربیات بعدی افزون بر تأثیر مستقیم در افزایش هوش و توانمندی ذهنی، حتی می‌تواند به افت و کاهش هوش و توانمندی آن در طول رشد شخص بینجامد. در این زمینه، همچنین مطالعات حاکی از آن است که رشد انسان‌ها در الگوهای پیچیده و دارای فراز و فرود رخ می‌دهد و فرایند تغییرات در رشد به شیوه خطی نیست (ویلسون و فیشر، ۲۰۰۵). کندی بر این باور است که فلسفه کودک به نقد رویکردهای فلسفی خطی پرداخته و در صدد است تا صداهای به حاشیه رانده شده^۱ عصر (مدرنیته) را احیا کند. در سنت دیرینه فلسفی غرب کودکان در صورتی از نقصان و کمبود مجسم می‌شدند. این قدرت به حاشیه رانده شده فرهنگی در خوانشی مجدد و در ساختار پست مدرنیسم مورد بررسی قرار گرفت. از برجسته‌ترین فیلسوفان این دوران می‌توان به افرادی چون ژیل دلوز^۲، جورجو آگامبن^۳ و ژاک رنسییر^۴ اشاره نمود که در ادامه به شرح دیدگاه آنان می‌پردازیم (کندی، ۲۰۱۵، ص: ۱۶). به باور آنان، کودک را باید در خودش دید، نه در مقیاسی از بزرگسال که در این تعبیر، می‌تواند در برابر بزرگسالان مقاومت^۵ داشته باشد. دلوز با به‌کار بردن دو مفهوم «کودکی در حال شدن»^۶ و «کودکی مسدود شده»^۷ تفسیر

1. "Voices from the margins,"

2. Gilles Deleuze

3. Giorgio Agamben

4. Jacques Rancière

5. Resistance

6. becoming child

7. Blocked of childhood

جدیدی از کودکی ارائه می‌دهد. آگامبن نیز اذعان می‌کند کودک بدون زبان به دنیا می‌آید که این یک تجربه ویژه و منحصر به فرد است و مقطع ویژه‌ای است. در این غیبت گفتار^۱ چیزهای دیگر پایه‌گذاری شده‌اند او خاطر نشان می‌سازد آنچه که به ظاهر کمبود دیده می‌شود، ممکن است به عنوان یک ظرفیت تأیید و تصدیق شود (کوهن، ۲۰۱۴، ص: ۱۹).

رنسیر هم بر برابری هوش^۲ کودک با بزرگسالان معتقد است. بنابراین نیازی نیست تا با هم سنجیده شوند. او به اصل ساده یکسانی هوش نزد ابنای بشر اعم از کودک و بزرگسال قائل است. بر همین اساس بیان می‌کند: «ما کودکان را براساس نظری که قائل به برابری ذکاوت هاست، راهبری می‌کنیم» (رنسیر، ۱۳۹۸: ۷۰). گناری^۳ و دلوز از متمایز بودن کودک و بزرگسال یاد می‌کنند و برای این امر به مقایسه اقلیت‌ها در برابر اکثریت‌ها با واژه کوچگری^۴ می‌پردازند. در این تعبیر ایلیاتی گری یعنی نمادی (سمبلی) از حرکت مداوم و همواره شدن‌های بی‌پایان. نه به معنای ارسطویی و طولانی مدت؛ بلکه در این تعبیر، پراتز کودکی یک سیر شدن^۵ دارد. دلوز این روند را حاکی از مقاومت می‌داند که در آن اقلیت‌ها به واکنش در برابر اکثریت پرداخته و پیروی از اکثریت را به شیروفرنی تعبیر می‌نماید و رهایی از آن.

رویکردهای متأخر الگوهای غیرخطی را جایگزین نمونه‌های خطی، زمانی و مرحله‌ای که قرن‌ها در مورد کودک موضوعیت داشته و پارادایم اصلی قرن بیستم بوده نموده‌اند و زوایای پنهان در مورد فلسفه کودکی را فراخوانده و گفتمان جدیدی را پی‌ریزی می‌کنند که در جهت گیری‌های اخیر محققان، روان‌کاوان، نئوپراگماتیست‌ها، پساساختارگرایان و نظریه‌پردازان انتقادی نیز دنبال می‌شود (کوهن، ۲۰۱۵، ص: ۳۴).

در کل، رویکردهای پست مدرنیستی بر خودبودگی کودک تأکید دارند. بر همین اساس، جانا مورلون^۶ به خوانش حساسیت فلسفی در کودکان فرامی‌خواند تا به واسطه آن توانایی خود را برای تشخیص و تأمل بر روی پرسش‌های بنیادین درباره وضع بشر و شناخت او از هستی، خدا، زندگی، مرگ و واقعیت پرورش دهد (مورلون، ۱۳۹۸، ص: ۴۹). جدی گرفتن پرسش‌های کودکان به معنای گوش دادن به شیوه‌ای باز به سؤال‌های آنهاست. در پایان این بخش می‌توان به وجود تفاوت میان دیدگاه‌های غیرخطی (چندوجهی) با دو تعبیر ناپیوسته و پیوسته نام برد که در رویکرد غیرخطی ناپیوسته کودک به تنهایی قادر به تفکر و تأمل فلسفی است که این زاویه نگاه به رویکردهای پست مدرنیستی برمی‌گردد، اما در رابطه با رویکرد غیرخطی پیوسته، افزون

1 . absence of speech
 2 . Equal intelligent
 3 . Guattari
 4 . Nominalism
 5 . Becoming
 6 . Jana Mohr Lone

بر پذیرش نقش عاملی برای کودک ناهمترازی میان او و معلم را به رسمیت شناخته و به حضور پیوسته فردی آگاه در کنار نقش آفرینی کودک واقف است که این زاویه نگاه برخاسته از رویکرد تربیت اسلامی است.

جدول شماره ۲: تبیین فلسفه کودکی در پارادایم‌های مورد بحث

تربیت اسلامی	اسناد بالادستی	پست مدرنیستی	مدرنیستی	سنتی (قرون وسطی و میانه)	پارادایم‌ها و مبانی فلسفی
			موجودیت	کودکی در رابطه با بزرگسالی معنا می‌یافت (در دوران میانه کودک به مثابه بزرگسال ناقص)	هستی‌شناسی
موجودیت	موجودیتی غیر	موجودیت تمام	موجودیت عیار کودکی	در قرون وسطی و (کودک به مثابه بزرگسال کوچک)	
هویت انسانی	منسجم (عدم	مقوله‌ای مستقل	مرحله - ای (پیاژه)	بزرگسال (کوچک)	
کودکی	وفاق در حوزه	و متمایز از	و رویکردهای غیر مرحله‌ای (متیوز)		
(دیدگاه باقری و مقربی)	نظر و عمل)	بزرگسالی)			
		کودک در	کودک در	کودک در	معرفت‌شناسی
		موقعیتی همتراز و	موقعیتی غیر تعاملی	موقعیتی	
		با موقعیتی	بزرگسال و	ناهمتراز و	
		ناهمتراز و	(استقلال کامل که	با تعاملی	
		با تعاملی	به مقاومت	بزرگسال	
		بزرگسال	می‌پردازد)		
		ارزش ذاتی	ارزش ماهیتی	ارزش ابزاری	ارزش‌شناسی
		ارزش مقدماتی	(کودک - بیا هو	(کودک در خدمت جامعه	
		کودک انسان	کودک - است)	بزرگسال)	

گام سوم (تحلیل تطبیقی فلسفه کودکی براساس رویکردهای مدرن با اسناد بالادستی)

پارادیم‌های بین رشته‌ای گفت‌وگو در ایران و جهان

اگر چه در بخش مربوط به فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، به دیدگاه برخی فیلسوفان مدرن و پست مدرن اشاره شد، اما لازم است به منظور شناسایی جریان‌هایی که توسط این فیلسوفان و یا شارحان آنان تحت عنوان پارادیم‌های بین رشته‌ای مورد مطالعه قرار گرفتند پرداخته شود. به طوری که در انتقادهای پسااستعماری به روان‌شناسی رشد، آموزش کودکی الزاماً باید اندیشه‌های برآمده از سنت رشته‌هایی همچون جامعه‌شناسی، مطالعات فرهنگی و فلسفه را که در قالب رویکردهای بین رشته‌ای تعریف شده‌اند مورد توجه قرار دهد (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۲۳).

رویکرد فلسفی در نگاه به کودک

رویکرد فلسفی در تبیین با رویکردهای مرحله‌ای، شارح دیدگاهی است که اساساً هرگونه توالی را به چالش می‌کشد. این نگاه به دنبال آن است تا کودک به حاشیه رانده شده را به مرکزیت سوق داده و ثنویت میان کودک و بزرگسال را با واسازی قطب‌ها تغییر دهد. این کوشش نه تنها به صورت یک تقلای فلسفی، بلکه به عنوان تجربه زیسته از کودکان، توان فلسفه‌ورزی کودک را به نمایش درمی‌آورد. با آنکه به نظر می‌آید پرداختن به فلسفه کار فیلسوفان است، اما این کار منحصر به آنان نیست؛ بلکه فلسفه همگانی است (نقیب زاده، ۱۳۷۴). سؤالی که اینجا مطرح می‌شود این است که اگر فلسفه همگانی است، پس چرا کودکان نتوانند درگیر آن شوند؟ لیپمن، این نظریه را در دانشگاه کلمبیا، مطرح کرد که چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم (پناهی، ۱۳۹۶، ص: ۳). از این منظر، کودکان به سان فیلسوفان، از آنچه موجب تحیر و شگفت‌زدگی آنها می‌شود جسورانه پرسش می‌کنند. در ایران، شاید بتوان نقدهای آغازین را در دیدگاه اساتیدی چون صدیق یافت. او عملکرد مطلوب آموزش را نه با تحمیل افکار به اشخاص، بلکه بیشتر با انتخاب آگاهانه توسط هر فرد معرفی می‌کند و در این رابطه به ارتقای آموزش کودکان اشاره می‌نماید: «اگر تا دیروز ما فقط به کودکان خود یاد می‌دادیم که فرمانبرداران محض باشند، از حالا به بعد، باید به آنها آموزش دهیم که به حقوق خود آشنا باشند و با توجه به قانون و به دستور عقل خود رفتار کنند (نقل از مناشری، ۱۹۹۲، ص: ۲۴۶). قائدی (۱۳۹۵) به نقل از نقیب‌زاده به نموده‌های بسیاری از به شگفت‌آمدن، به حالت پرسندگی رسیدن و شوق به فهمیدن در زندگانی کودکان اشاره می‌کند که بنا بر این تعریف، می‌توانیم فیلسوفان را کودکانی بشماریم که آموزه‌های جزمی و پاسخ‌های قطعی بزرگسالان، شور شناسایی را در آنان فرونشانده و اندیشه آنان را زیر بار گران‌آموخته‌ها از حرکت باز نداشته است (قائدی، ۱۳۹۵، ص: ۹).

رویکرد ادبی - هنری در نگاه به کودک

امروزه ادبیات کودک به عنوان حوزه مهمی مطرح است. این عرصه با تولید محتوای ادبی و تربیتی، در زندگی کودکان نقش آفرینی می‌کند (یوچیم، ۲۰۰۷). در این میان، نقش آفرینی تربیتی ادبیات کودک، یکی از مواردی بوده است که همواره در کنار ذوق ادبی ادبیات کودک مد نظر قرار گرفته است. از سوی دیگر، ادبیات کودک ماهیتی متفاوت از ادبیات بزرگسال دارد (خسرونژاد، ۱۳۸۲)؛ این تفاوت ناشی از تفاوتی ماهوی است که کودک و بزرگسال با یکدیگر دارند؛ توانایی‌های شناختی، عاطفی و ارادی کودک و بزرگسال با یکدیگر متفاوت است؛ از این رو، مفاهیم و سبک نگارشی‌ای که در هریک از این دو ادبیات به کار گرفته می‌شود متفاوت خواهد شد (آزادمنش و سجادیه، ۱۳۹۵، ص: ۲). با این همه، تا پیش از قرن هفدهم و حتی تا مدتی بعد از آن هیچ کتابی ویژه کودکان وجود نداشت. در این دوران تنها حجمی از کتاب‌های آموزش وجود داشت که تنها به امر و نهی او می‌پرداخت (شاه آبادی، ۱۳۸۵، ص: ۹۱). از اوایل قرن بیستم ادبیات مدرن کودکان با نقد نگاه یک سویه و بزرگ سال محور؛ به دنبال تولید آثاری بوده است که از منظری درونی به دنیای کودکی نظر افکند و استقلال و منطق کودکی را به رسمیت بشناسد. انتقاد دیگر به ادبیات کودکان تشکیک در دوره بندی‌های سنی ارائه شده از طرف روان‌شناسی رشد و نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در رشد کودکان است (ذکایی، ۱۳۹۶، صص: ۲۷-۲۸). دوران کودکی دارای خصوصیات خاص است و این خصایص وارد شدن به دنیای کودکان و آگاهی از عوالم آنها را می‌طلبد. در این راستا باید در فکر عاملی بود که مانع «زوال دوران کودکی»^۱ (پستمن، ۱۹۹۴) گردد. شناخت کودکان می‌تواند از طریق عناصری صورت گیرد که رابطه نزدیکی با وی برقرار می‌کنند و ادبیات کودک یکی از مهم‌ترین این عوامل است. از طرفی به زعم متیوز (۱۹۹۴)، کتاب خوب کودکان کتابی است که خواننده نیازی ندارد تجربه فرد بزرگسال را داشته باشد تا آن را بفهمد یا ارج نهد. پس در ادبیات کودک به گسست میان نویسنده و خواننده نیازی نیست (متیوز، ۱۳۹۷، ص: ۱۰۹). همذاتی هنر و ادبیات با دوران کودکی نیز می‌تواند در برگیرنده این مفهوم باشد که خردورزی در ذات و فطرت هر کودکی حضور دارد. بدین ترتیب، با به‌کارگیری هنر و ادبیات در شیوه آموزشی کودکان می‌توان زمینه آگاهی بخشی به آنان را فراهم آورد (جعفری ولنی، ۱۳۹۹، صص: ۵۲-۵۳).

رویکرد جامعه‌شناسی در نگاه به کودک

علم جامعه‌شناسی در ۳۰ سال گذشته، سعی کرده است تا موضوع طبیعی بودن رشد کودک را به فرهنگی بودن رشد کودک برگرداند. در این مقطع، کودکان به روش‌های متعددی به‌عنوان

1. The Disappearance of Childhood

موجوداتی ضرورتاً غیرقابل تشخیص از بزرگسالان در نظر گرفته می‌شوند. به عبارت دیگر، آنها عامل‌هایی فعال محسوب می‌شوند (جیمز و پروت، ۱۹۹۰، صص: ۸۰-۸۱).

مطالعات کودکی در این نگرش، گرایش به طبیعی و ذاتی دانستن کودکی را در بخش عمده گفتمان رایج قرن بیستم رد می‌کند. این اصل که کودکی ساختی اجتماعی دارد، از روایت‌های تقلیل‌گرا درباره «ویژگی‌های واقعی» کودکی فاصله می‌گیرد. رشد کودکان فرایندی اجتماعی و فرهنگی است (ریچاردز و لایت، ۱۹۸۶؛ شافر، ۱۹۹۶). کودکی پدیده‌ای اجتماعی است (کورتروپ و همکاران، ۲۰۰۴). فعالیت‌های اجتماعی کودکی دارای ساخت اجتماعی و آکنده از مبحث قدرت است. بر این اساس، فرهنگ‌های کودکی عمیقاً اجتماعی‌اند. با این‌همه، انعطاف-ناپذیری سنت پژوهش کودکی در ایران به رویکرد جامعه‌شناسی برخلاف رویکرد روان‌شناختی سهم کمتری در مطالعات نظری و فلسفی به کودکی داده است. در این سنت همچنان کودکان در چهارچوب نهادهای اجتماعی کننده‌ای همچون خانواده و مدرسه و تا اندازه‌ای گروه‌های هم‌سال موضوع مطالعه بوده‌اند. نگاه غالب، کودکان را نه سازندگان فرهنگ که دریافت‌کنندگان آموزه‌های ارائه‌شده می‌داند (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۱۱). به باور شبانی (۱۳۹۵) تصور برنامه‌ریزان در ایران، اجتماعی‌شدن سریع و گذار سریع از کودکی به دنیا و مفاهیم بزرگسالی است. بر این اساس، شیوه انتقال ارزش‌های سیاسی و دینی به گونه‌ای است که کودکان زودتر از حد معمول از جهان کودکی فاصله می‌گیرند و دغدغه‌ها و انتظارات غیرکودکانه بر آنها تحمیل می‌شود (ذکایی، ۱۳۹۶، ص: ۱۴). این در حالی است که درک نوین از مفهوم کودکی در صد سال اخیر عمدتاً درباره نقش آنها در استقلال دوره کودکی شکل یافته است. بنابراین آنچه گفته شد رویکردهای موجود به‌طور قابل توجهی متأثر از نگرش‌های آرمانی (آرای مدینه فاضله فارابی)، دینی، افلاطونی و هگلی هستند (مبانی نظری سند، ۱۳۹۰، ص: ۲۰۶) که بر این اساس، واقعیت زیسته کودکان و عاملیت آنان عمدتاً به دوره بزرگسالی موقوف می‌گردد.

جدول شماره ۳: تحلیل تطبیقی رویکردهای مدرن به فلسفه کودکی و اسناد بالادستی آموزش و

پرورش ایران

رویکردهای فلسفی، هنری و جامعه‌شناختی	فلسفه کودکی در سند تحول	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
فلسفی (توجه به توان اندیشه‌ورزی کودک)	قائل بودن به توان کم فلسفی برای کودک	ضرورت توجه به تفکر فلسفی در نگاه فلاسفه	فروکاهش واقعیت زیسته کودک در اسناد بالادستی
هنری-ادبی (توجه به هادی و راهنما بودن کودک)	عدم توجه به ادبیات کودک	اشاره کلی به رویکردهای هنری در ساحت زیبایی‌شناختی	گسست میان نویسندگان و خواننده در ادبیات کودک در اسناد بالادستی

نظریه کودک پیش	وجود نگرش	جامعه شناختی (نقض)	جامعه شناختی (نقض)
جامعه‌شناختی در	جامعه‌شناختی	رویکرد رشدی و توجه به	رویکرد رشدی و توجه به
اسناد بالادستی و	حداقلی در اسناد	عاملیت کودک)	عاملیت کودک)
کودک جامعه	تحویلی		
شناختی در			
رویکردهای نوین			

به نظر می‌رسد نبودن جایگاهی مشخص برای رویکردهای نوظهور در ارتباط با فلسفه کودک در اسناد بالادستی توجه به نگرش‌های فلسفی، هنری، ادبی و جامعه‌شناختی را با تمرکز بر واقعیت زیسته کودک فرامی‌خوانند تا کودکان در فضایی آزاد و رهایی‌بخش به تمرین دموکراسی، تفکر نقادی و خلاق بپردازند. بدین صورت، می‌توان به فلسفه مطلوب کودک برای آموزش و پرورش ایران اشاره نمود که به نقش فعال و عاملیت کودک تأکید دارد. کودکان در این تعبیر، از بافتی منعطف و سازه‌گرا برخوردار خواهند شد تا در بستر آن به جست‌وجوگری بپردازند.

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، رویکردها در رابطه با کودکی در دو گفتمان سنتی و مدرن مورد بررسی قرار گرفت. در مقایسه هم‌زمان مفهوم فلسفه کودک در اسناد بالادستی مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی و صدرایی از یک سو با رویکردهای ارسطویی و از سوی دیگر با رویکردهای پست مدرنیستی به وجود تفاوت‌هایی میان آنها پرداخته شد؛ که البته در برخی موارد اشتراکاتی نیز میان آنها وجود داشت. در رابطه با گفتمان حاکم بر رویکردهای مرحله‌ای و اسناد بالادستی می‌توان به وجود نگاه مرحله‌ای از نوع صدرایی (حلقه‌ای) رسید که از یک سو ضمن قائل شدن بر وجود دوره‌های هفت‌ساله بر نقش‌آفرینی کودکان در شناخت و یادگیری تأکید دارد و از سوی دیگر می‌توان با فاصله گرفتن از رویکردهای خطی، به وجود شباهت‌هایی میان این رویکرد با رویکردهای پست مدرنیستی که برای کودک ارزش ذاتی و ماهوی قائل‌اند نزدیک شد. از طرفی با توجه به رابطه ناهم‌تراز میان معلم و دانش‌آموز در رویکرد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌توان به وجود تفاوت میان این رویکرد با رویکردهای مدرن نیز اشاره نمود؛ زیرا در رویکردهای پست مدرنیستی به پذیرش رابطه هم‌تراز میان کودک و بزرگسال قائل‌اند؛ که در تقسیم‌بندی صورت‌گرفته با عنوان رویکردهای غیرخطی ناپیوسته از آن یاد شد. این در حالی است که با وجود تفاوت میان رویکردهای اسلامی با رویکردهای خطی و غیرخطی ناپیوسته، زاویه نگاه حاکم بر این رویکرد از نوع غیرخطی پیوسته است. بنابراین مفهوم فلسفه کودک در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی رابطه‌ای میانه با هر یک دارد و برای ایجاد توازن نیازمند ابداعاتی است تا دچار تناقض نشود. در خصوص این تناقضات، گفته شد که از یک طرف، در فضای

گفت‌وگو میان معلم و دانش آموز به مرجعیت معلم توجه داریم، زیرا کودکان را کمتر رشد یافته می‌دانیم و از سوی دیگر از مفاهیم انتزاعی و پیچیده فلسفی در کتب درسی استفاده می‌کنیم. همچنین بنا بر محدودیتی که برای کودک متصور می‌شویم به پارادایم‌های مدرنیستی و پست مدرنیستی اقبال خوبی نشان نمی‌دهیم. این در حالی است که امروزه کودکی با شتابی شاید بی‌سابقه، به موضوعی قابل توجه همگان تبدیل شده است. از این رو، نیازمند آنیم تا از رویکردهای نوظهور در این حوزه بهره‌مند شویم. در همین راستا، به منظور توجه به رویکردهای فلسفی، جامعه‌شناسی و ادبی در کنار وجوهی از تفکرات پست مدرنیستی شایسته است از الگوهای مرحله‌ای (خطی) به تعبیر ارسطویی و پیازه ای فاصله بگیریم و از سوی دیگر میزان این فاصله را مشخص کنیم تا بر تعبیر خودبودگی کودک و تمایز او با بزرگسال که در رویکردهای پست مدرنیستی مورد تأکید است دچار نشویم. در مجموع برای بهبود فضای مشارکتی و حضور فعال کودک در آموزش استفاده از تکنیک‌های مشارکتی و پست مدرنیستی در کنار توجه به رابطه ناهمتر از میان معلم و دانش آموز راهگشاست تا از این زاویه کودکان به مثابه سازندگان معنا و شرکای تعامل اجتماعی تعریف شوند. برای دست یافتن به الگوی مفهومی نسبی در خصوص فلسفه کودکی مطلوب برای آموزش و پرورش ایران می‌توان از یک طرف محتوای کتب درسی را با توجه به این موقعیت ناهمتر از متعادل تر نمود و در کنار آن از الگوهای متأخر که بر افزایش توان فلسفه‌ورزی و قدرت انگاره کودکی تأکید دارند، به نسبت اهداف اسناد بالادستی بهره گرفت. از این رو، تنوع‌بخشی به شیوه‌های مشارکتی کودکان رهایی‌بخش بوده و آنها را از نظام‌های هژمونیک به هنجارسازی تربیتی سوق می‌دهد و تمایلات رو به رشد را در آنان غنی تر ساخته؛ عمق و معنا می‌بخشد.

فهرست منابع

- Arani Madandar, A., Kakia, I. (2019). *Comparative research method in humanities with emphasis on educational sciences and psychology*. Tehran: Samat. (Text in Persian).
- Armin, M. (2006). *Translation of the methods of mysticism in Quranic sciences* (Mohammad Abdul Azim Al-Zarqani), Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Azadmanesh, S., Sajjadih, N. (2016). Educational requirements of children's literature with regard to the concept of childhood in the Islamic approach to action, *7th National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association*, Shiraz University. (Text in Persian)
- Bagheri, Kh. (2015). *FABAK in the balance of criticism (a critical look from the perspective of the philosophy of Islamic education)*, Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian)
- C. Felt, C, Barbour, N. (1993). *Early Childhood Education*, translated by Susan Seif, Tehran: Al-Zahra University. (Text in Persian)

- Collection of Approvals of the Supreme Council of Education (2016), Tehran: SADS. (Text in Persian)
- DeMause, L. (ed.) (1974), *The History of Childhood* (New York: Psychohistory Press)
- Given, L. M. (2008). *Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. California & Lon-don: Sage Publications
- Gutak, G. (2012). *Philosophical Schools and Educational Opinions*, translated by Mohammad Jafar Pakseresht, Tehran: Samat. (Text in Persian)
- Hatami, Z. (2016). *History of Childhood in Iran* (from the beginning of the Nasiri era to the end of Reza Shah), Tehran: Alam. (Text in Persian)
- Higher Education Council. (2012). *National Curriculum of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education (Text in Persian).
- <https://plato.stanford.edu/entries/childhood>, Philosophy of Childhood, Stanford Philosophical Encyclopedia (27/09/2018)
- Immordino-yang G. (2020). Embodied brains, social minds, cultural meaning: Integrating neuroscientific and educational research on social-effective development. *Ameriacaan Educational Research Journal* 54(1_suppl), 344-367. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216669780>
- Jafari Veleni, Ali. Mehrjadi, M. (2020). Explaining the position of dialectical art in the program "Philosophy and Child", *Philosophy and Child Quarterly*, 4 (20) ,47-54. (Text in Persian)
- James, A, and Prout, A. (Eds) (1990b) *Constructing and Reconstructing Childhood*, Basingstoke: Falmer Press.
- James, A., Chris, G., Prote. A. (2016). *Childhood Sociology; theorizing about childhood*, translated by Alireza Kermani and Alireza Ebrahimabadi, Tehran: Third. (Text in Persian)
- Jenks, C. (2005) *Childhood*, London: Routledge.
- Kadivar, P. (2016). *Learning Psychology: From Theory to Practice*, Tehran: Position. (Text in Persian)
- Kehily, M. J. (2009). *An introduction to childhood studies*. UK: McGraw-Hill Education/Open
- Kelly-Byrne, D. (1989). *A Child's play Life: An Ethnographic Study*, New York: Teachers College Press.
- Kennedy, D. (2015). Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: A Philosophy of Childhood, *the Edwin Mellen Press Lewiston*, New York,
- Khaksari, A. (2018). *Study of the evolution of the concept of childhood in adult short story (1300-1357)*, to obtain a master's degree, Hormozgan University. (Text in Persian)
- Khari Arani, M., Rahnama, A. (2018). A Study of the Ideas and Thoughts Related to the Concept of Childhood in Ancient Iran, *Quarterly Journal of Philosophy and Child*, 2(18), 41-56. (Text in Persian)
- Khosrownejad, M. (2003). Features and Issues of Philosophy of Children's Literature. *Journal of Social Sciences and Humanities*, Shiraz University, 20 (1), 122-135. (Text in Persian)
- Kohan, O. Walter (2015). *Childhood, Education and Philosophy, New ideas for an old relationship*, First published by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
- Kohan, O. Walter., (2014). Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices, Professor of *Philosophy of Education, State University of Rio de Janeiro, Brazil*,



- Lippmann, Matthew (2009), "Philosophy for Children and Adolescents, a New Approach in the Philosophy of Education", translated by Saeed Naji, Farhang Quarterly, Tehran: *Special Philosophy for Children and Adolescents*, 1(69), 151- 175. (Text in Persian)
- Manasheri, D. (1992). *The Educational System and the Construction of Modern Iran*, translated by Mohammad Hossein Badamchi et al., Tehran: Sina. (Text in Persian)
- Matthews, G. B. (2018). *Child Philosophy (Theory of Children's Literature and the Concept of Childhood)*, translated by Saeed Hesampour and Maryam Hesampour, Tehran: Center for the Intellectual Development of Children and Adolescents. (Text in Persian)
- McQuade, J.D., Breaux, R.P., Miller, r., & Mathias. (2017). Executive functioning and engagement in physical and relational aggression among children with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 45(5), 899-910. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0207-z>
- Mohammadi, A. (2021). Childhood in the Mirror of Cognitive Sciences: A Preliminary Look at the Achievements and Perspectives of this Field for Educating Children, *Bi-Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 1(3), 14-19. (Text in Persian)
- Morlon, J. (2019). *The Philosophical Child (Nurturing Children's Intellectual and Philosophical Ability)*, translated by Morteza Barati, Tehran: Lega. (Text in Persian)
- Muqarrabi, N. (2015). Child philosophy from the perspective of Sadr al-Muta'allehin. *Quarterly Journal of Philosophy and Child*, 1(9), 29-48. (Text in Persian)
- Naji, S., Rasani, H. (2017). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, Routledge.
- Panahi, Gholam, H. (2017). *Explaining the Relationship between Philosophy for Children and Philosophy of Human Learning with Emphasis on Winch's Perspective*, for a PhD, Kharazmi University. (Text in Persian)
- Postman, N. (1982). *the Disappearance of Childhood*, New York: Delacorte Press.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. and Wintersberger, H. (Eds). (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury.
- Ransir, J. (2019). *Le maltre ignorant cing lecons sur lemancipation intellectuelle*, Aram Gharib Translation, Tehran: Shirazeh. (Text in Persian)
- Ricardes, M. and Light, P. (Eds). (1986). *Children of Social Worlds*, Cambridge: Polity Press.
- Rihoux, B. (2006). Qualitative Comparative Analysis. (Qca) And Related Systematic Comparative Methods: Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research. *Journal of International Sociology*. Vol. 21. PP 670-706. <https://doi.org/10.1177/0268580906067836>
- Saffar Heydari H., Hossein Nejad, R. (2014). Approaches to educational justice (a look at the place of educational justice in the document of fundamental change in the Iranian education system). *Journal of Fundamentals of Education*, 4 (1), 27-49. (Text in Persian)
- Sarikartal. E. (2017). *Childhood in Jean-Francois Lyotard*, Universities parise Nature
- Sasser, T.R., Bierman, k.l., Heinrichs, B., & Nix, R.L. (2017). preschool intervention can promote sustained growth in the executive-function skills of children

- exhibiting early deficits. *Psychological science*, 28(12), .1719-1730.
<https://doi.org/10.1177/0956797617711640>
- Sattari, A. (2014). *Critique of the philosophical foundations of philosophy for children*. Tehran: Hozeh and University Research Publications. (Text in Persian)
- Seif, A. (2016). *Modern Educational Psychology*, Tehran: Agah. (Text in Persian)
- Shabani, A. (2016). De-Childhood in Textbooks in Iran, *Quarterly Journal of the Iranian Association for Cultural Studies and Communication*, 13(46), 37-69. (Text in Persian)
- Shahabadi Farahani, H. (2006). *Introduction to Children's Literature (A Discussion on Understanding the Concept of Childhood)*, Tehran: Naghmeh Noandish. (Text in Persian)
- Sharon Hunter. (2020). Agency and Sovereignty: Georges Bastille's Anti-Humanist Conception of Child. *Journal of Philosophy of Education*.
- Sheikh, R., Safaei Moghadam., M, Pakseresht, M., Marashi. M. (1397). Explaining childhood in the approach to social construction, *two quarterly journals of education*.25-56. (Text in Persian)
- Siddiq, I. (1968). *History of Iranian Culture*, Tehran Book Printing Company. (Text in Persian)
- Tabatabai, M H. (1988). *Tafsir Al-Mizan*, vol. 7, Qom: Allameh Tabatabai Scientific and Cultural Foundation. (Text in Persian)
- Talaei, E., Bozorg, H. (2015). Explain the necessity of early childhood education (preschool) based on the synthesis of contemporary empirical evidence. *Quarterly Journal of Education*.91-117. (Text in Persian)
- Tesar, M. (2016). *Philosophy AND pedagogy of childhood*, adolescence and youth. Education Theory.
- The Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *a document on the fundamental transformation of education*. (Text in Persian)
- The Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Formal Public Education System of the Islamic Republic of Iran*. The High Council of Education, the Ministry of Education and the Supreme Council of the Cultural Revolution. (Text in Persian)
- Uchima, E. (2007). *The Power of Children's Literature in the Lives of Children*. LIS 681, November28.http://docslide.us/documents/literature_essay.html. University Press.
- Zakaei, MS. (2017). *An Introduction to Child Studies in Iran*, Tehran: Agah. (Text in Persian)

