

A Philosophical Explanation of "Te Whariki" (The New Zealand National Early Childhood Education Program) and its critical review from the perspective of "Philosophy of Education in the Islamic Republic of Iran"

Mohammad Pour hoseini*, Ali Reza Sadegh Zadeh Ghamsari**

Ebrahim Talaei***, Mohsen Imani Naeini****

Abstract

The purpose of this study is a) to explore and explain philosophically the foundations of TeWhariki (New Zealand National Program in early childhood education(ECE)) and b) to do a critical review of the emerged foundation based on education philosophy in Iran. The research method adopted was a descriptive-analytical one in which an external review of TeWhariki's philosophical foundation was carried out. The main findings are: a) TeWhariki is based on empowering the child to discover inside and outside of the self, making emotional relationships, paying attention to local and global culture, participation of all stakeholders in ECE, and accepting cultural pluralism; b) different philosophies are its educational foundation; c) it considers a spiritual origin and destination for human beings, pays attention to various aspects of the child's existence,

* Ph.D. student of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran, m.poor@modares.ac.ir

** Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran (Corresponding Author), ali_sadeq@modares.ac.ir

*** Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran, e.talae@modares.ac.ir

**** Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran, eimanim@modares.ac.ir

Date received: 2023/03/01, Date of acceptance: 2023/06/19



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

benefits from national culture and indigenous tradition and pays attention to the role of family. From the perspective of "Philosophy of Education in Iran", TeWhariki ignores the role of religious teachings in child's education, it does not rely on a comprehensive philosophical and value system, and there appears to be a kind of hidden relativism inside.

Keywords: Education, Early Childhood , ECE, Te Whariki, Islamic Education



تبیین فلسفی "تهواریکی" (برنامه ملی تربیت اوان کودکی نیوزیلند) و نقد آن از منظر "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران"

محمد پورحسینی*

علی رضا صادق زاده قمصری**، ابراهیم طلایی***، محسن ایمانی نائینی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر دستیابی به مبانی رویکرد تهواریکی (برنامه ملی کشور نیوزیلند) در تربیت اوان کودکی (=تاک) و نقد آن برپایه فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی و با تکیه بر رویکرد استنتاجی و نقد بیرونی صورت گرفته است. اهم یافته‌ها عبارتند از: الف- رویکرد تهواریکی در برنامه تربیتی خود بر توانمندسازی در کشف درون و برون، ایجاد روابط عاطفی، توجه توأمان به فرهنگ بومی و جهانی، مشارکت همه عوامل در تاک و پذیرش تکثر فرهنگی استوار است؛ ب- فلسفه‌های متفاوتی، زیربنای تربیتی آن هستند؛ ج- قائل شدن تهواریکی به مبدأ و مقصدی معنوی برای انسان، توجه به جنبه‌های مختلف وجود کودک، تاکید بر بهره‌مندی از فرهنگ ملی و سنت بومی و توجه به نقش خانواده از جمله وجوه مثبت این رویکرد از منظر "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" می‌باشد. اما از همین منظر، مواردی نظیر بی‌توجهی به نقش تعالیم دینی در تربیت کودک و تکیه نکردن

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران،
m.poor@modares.ac.ir

** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول)،
ali_sadeq@modares.ac.ir

*** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران،
e.talae@modares.ac.ir

**** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران،
eimanim@modares.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۹



بر یک مبنای فلسفی و ارزشی جامع و نیز نوعی نسبت‌گرایی پنهان در رویکرد ته‌واریکی، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تاک در کشور ایران را نسبت به الهام بخشی از این رویکرد هشیار می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: تربیت، اوان کودکی، تاک، ته‌واریکی، تربیت اسلامی.

۱. مقدمه

امروزه، "تربیت اوان کودکی" (=تاک) (early childhood education) (ECE) در همه کشورهای توسعه یافته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از اوایل قرن بیستم میلادی، تاک به عنوان بخشی اساسی از جریان تربیت در بسیاری از کشورها محسوب شده است (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴: ۹۳ به نقل از Catron & Allen, 1993). اوان کودکی با وجود اختلاف نظر در مورد محدوده زمانی آن، اکثراً بازه زمانی تولد تا زمان ورود به مدرسه را دربردارد. با توجه به تأکید منابع اسلامی بر اهمیت تربیت کودک در هفت سال اول (افروز، ۱۳۷۸)، و نتایج تحقیقات مربوط به ماندگاری اثرات این نوع تربیت در طول عمر (Elango, García, Heckman, & Hojman, 2015)، با توجه به این بسترها، با اینکه موضوع تاک اخیراً در ایران مورد توجه مراجع سیاستگذار فرهنگی قرار گرفته است، ولی باید اذعان نمود که نهادهای علمی کشور ما از لحاظ نظریه‌پردازی و انجام انواع تحقیقات علمی مربوط به این موضوع هنوز در آغاز راه هستند. لذا احتمال می‌رود که نهادهای متولی سیاستگذاری و برنامه‌ریزی تاک در کشور ما در این عرصه از برخی رویکردهای رایج تاک در دنیای معاصر استفاده کنند که با نظام ارزش‌ها و فرهنگ اسلامی - ایرانی ما سازگار نباشند.

در این زمینه، برنامه ملی تاک در کشور نیوزیلند (زلاندنو) (New Zealand)، موسوم به ته‌واریکی (Te Whariki)، یکی از مهم‌ترین رویکردهای مورد توجه در سطح جهان است، به گونه‌ای که نویسندگان مقاله‌ی "عجایب هفت‌گانه در زمینه تاک" (Lash, Monobe, Kursun, 2016)، این رویکرد را در کنار رویکردهای مشهوری نظیر مونتسوری، رجیوامیلیا و والدورف قرار داده‌اند. به هر حال، برنامه ته‌واریکی با اشتغال بر وجوهی متمایز و قابل ملاحظه - نظیر توجه به فرهنگ ملی و بومی و کوشش برای مقاومت در برابر رویکرد نولیبرال، پذیرش تنوع فرهنگی، ملاحظه نقش بی‌بدیل خانواده و نگاه کل‌گرا به کودکی - این قابلیت را دارد که در سایر جوامع از جمله ایران در سطح عملی مورد اقتباس و الهام بخشی قرار گیرد. اما چنانکه می‌دانیم برای هرگونه بهره‌مندی عملی هوشمندانه از تجارب و

رویکردهای تربیتی سایر جوامع، نخست لازم است میزان تناسب و سازگاری میان این تجارب و رویکردها (و نیز بین مبانی فلسفی و نظری آنها) با ارزش‌ها و فلسفه تربیتی مقبول جامعه مقصد مورد ارزیابی قرارگیرد و سپس براساس چنین تناسبی، نسبت به استفاده از این تجارب و رویکردها با ملاحظه مسائل و چالش‌های تربیتی در جامعه بومی، تصمیم مقتضی اتخاذ شود.

بنابراین به نظر می‌رسد در باره نحوه مواجهه با برنامه ته‌واریکی نیز تحلیل و بررسی رویکرد نظری حاکم بر این برنامه و نقد مبانی فلسفی آن از منظری بومی ضرورت می‌یابد. لذا مقاله حاضر با مفروض دانستن اعتبار محتوایی و مقبولیت "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" (=فلسفه تربیت ج.ا.) پس از توصیف تحلیلی رویکرد حاکم بر برنامه ته‌واریکی، بر تبیین و نقد فلسفی این رویکرد مشخص و بررسی میزان سازواری و تناسب مبانی و محتوای آن با "فلسفه تربیت ج.ا." و دلالت‌های آن برای تاک متمرکز می‌باشد. بدیهی است که این نوشتار با توجه به صبغه فلسفی و نظری حاکم بر آن به بیان جزئیات تفصیلی برنامه ته‌واریکی و قضاوت و ارزیابی درباره چگونگی بهره‌مندی از این رویکرد در روند سیاستگذاری و برنامه‌ریزی تاک در ایران نمی‌پردازد.

بر این اساس ما در بخش نخست مقاله، با روش توصیفی-تحلیلی و با تکیه بر رویکرد استنتاجی در پی پاسخگویی به این پرسش هستیم که "می‌توان چه توصیف و استنباطی از مفهوم تاک و مولفه‌های اصلی و متمایز آن در برنامه ته‌واریکی داشت؟" بدیهی است که منبع اصلی ما در این بخش، مستندات و منابع مربوط به معرفی و توضیح این برنامه در کشور زلاندنو می‌باشد. آنگاه در بخش دوم، با تحلیلی پس‌رونده به این پرسش می‌پردازیم که "رویکرد ته‌واریکی به تاک چرا و براساس کدام مبانی فلسفی به چنین ایده متفاوتی از کودکی و نحوه تربیت کودکان رسیده است و التزام به این مبانی، بر روند برنامه‌های تاک چه تأثیرات مشخصی داشته است؟" لذا در این بخش، اعماق و عقبه‌ی نظری و فلسفی این نگاه را جستجو می‌نماییم تا درک کنیم صاحب‌نظران حامی این رویکرد چرا و با تکیه بر کدام نگرش فلسفی چنین دیدگاه متمایزی به تاک را ارائه کرده‌اند؟ چرا که می‌دانیم "تأثیر روش‌شناختی و روشی استنتاج بر فلسفه تعلیم و تربیت بر این استوار است که هر نظام فلسفی، متضمن نظریه‌ای تربیتی است" (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، صص. ۲۱-۱۹). بنابراین، با تحلیلی فلسفی از متن ته‌واریکی، استنباطی از اهم مبانی فلسفی پشتیبان این رویکرد خواهیم داشت. سپس در بخش سوم، با تکیه بر اثر منتشره در زمینه "فلسفه تربیت ج.ا." (صادقزاده و همکاران، ۱۳۹۰) - و با استنتاج برخی دلالت‌های این اثر برای تاک، ملاک‌هایی را برای نقد و ارزیابی بیرونی رویکرد ته‌واریکی

از منظر اسلامی فراهم می‌کنیم و سپس با توجه به این ملاک‌های مفروض، تاملاتی انتقادی را نسبت به این رویکرد و مبانی فلسفی آن مطرح می‌نماییم.

امید است نتایج این مطالعه، بتواند افزون بر الهام‌بخشی محتوایی برای نحوه مواجهه مناسب با رویکرد ته‌واریکی توسط سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و کارگزاران تاک در ایران، رهنمودهای روش‌شناختی مناسبی را در زمینه چگونگی بهره‌مندی هوشمندانه از دیگر تجارب موفق تربیتی جوامع معاصر در عرصه تاک فراهم آورد.

۲. پیشینه بحث

در باره تحلیل رویکرد ته‌واریکی و خصوصاً تبیین و نقد فلسفی آن می‌توان به چند پژوهش مهم اشاره نمود:

الف- رانا (Rana) (2012) نقد می‌کند و نتیجه می‌گیرد که چگونه پداگوژی ته‌واریکی تحت تاثیر تکنولوژی نولیرال مصرف‌گرا شده است و نولیرالیسم از خلال تدوین برنامه ته‌واریکی نسخه‌ای ویژه از جهانی شدن را در بافتی محلی تولید کرده است، اما این همه داستان نیست و کودک جهانی ته‌واریکی ضرورتاً فردی سربه‌زیر در برابر فرهنگ جهانی نیست و ظرفیت به چالش کشیدن گفتمان نرم دوفرهنگی نولیرال را دارد.

ب- میچل و همکارانش (Mitchell, Wylie, & Carr, 2008) با نوعی ارزیابی مثبت از ته‌واریکی، تاکید دارند که این رویکرد، تمایز سستی در اهداف برنامه درسی بین حوزه شناختی و حوزه اجتماعی عاطفی را رد می‌کند و نتایج یادگیری در ته‌واریکی، اموری پویا و تحت تاثیر مشارکت کودکان در زمینه یادگیری مداوم هستند و در نتیجه با کمک به شکل‌گیری هویت کودک، می‌توانند از یادگیری کودک در آینده نیز پشتیبانی کنند.

ج- پیترز و تسار (Peters, & Tesar, 2017) تاکید می‌کنند که سند برنامه درسی ته‌واریکی به عنوان یک سند فلسفی همراه با اشتغال بر اقدامات شفاف پداگوژیک و سیاسی، به طریقی مشخص هم مقاومت در برابر تداوم استعمارگری و حاکمیت ایدئولوژی نولیرال بر تاک را نشان داده و هم چارچوبی برای چنین مقاومتی خلق کرده است.

د- اما در پیگیری پیشینه عام این پژوهش - به لحاظ تحلیل و نقد مبانی فلسفی رویکردهای غربی به تاک از منظر فلسفه تربیت اسلامی - می‌توان به پژوهش ایروانی و وحدتی‌دانشمند (۱۳۹۶) اشاره نمود که به مقایسه مبانی و اصول رویکردهای والدورف، مونته‌سوری و

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۶۹

رجیوامیلیا با اسناد تربیت در جمهوری اسلامی ایران پرداخته است. نتیجه این تحقیق حاکی از آن است که اگرچه در لایه‌ی رویین مشابهتی میان دو نگاه غربی و اسلامی دیده می‌شود، اما در لایه‌ی زیرین فاصله‌ای عمیق میان آنها وجود دارد. همچنین عزیزی‌لاری (۱۳۹۹) در پایان‌نامه ارشد خود نشان می‌دهد که مبانی فلسفی رویکرد والدورف در عین تشابه با رویکرد اسلامی به تاک، در مواردی با نگاه اسلامی تفاوت قابل توجه دارند.

اما در خصوص بررسی رویکرد ته‌واریکی بطور ویژه باید متذکر شویم که تاکنون پژوهشی در ایران معطوف به معرفی، تبیین، تحلیل این رویکرد و خصوصاً بررسی و نقد محتوا و مبانی فلسفی آن از منظر "فلسفه تربیت ج.ا." انجام نشده است. چنانچه وجه دیگر نوآورانه پژوهش حاضر این است که به استنتاج تعریفی مشخص از کودکی و تربیت اوان کودکی در برنامه ته‌واریکی و تبیین و شناسایی اهم مبانی فلسفی آن پرداخته است. بنابراین بخش اول مقاله نیز از معرفی و توصیف محض برنامه ته‌واریکی فراتر رفته و جنبه تحلیلی - استنباطی یافته است.

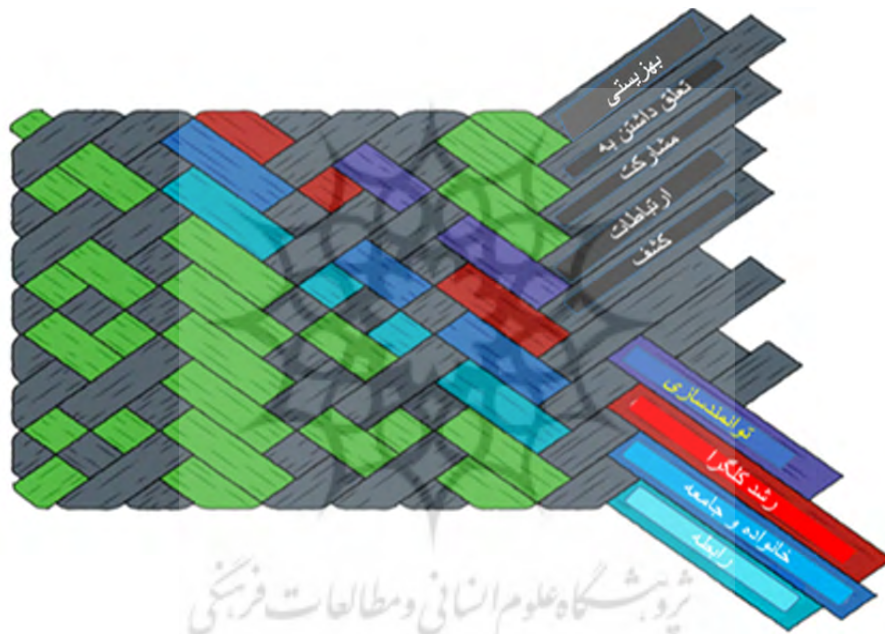
۳. بخش نخست: توصیف و تحلیل رویکرد ته‌واریکی

بومیان کشور نیوزیلند، مائوری (Māori) نامیده می‌شوند. اما خودشان اصطلاح "مردم زمین" را می‌پسندند (Battle, 2012:77). در حدود ۱۵ درصد نیوزیلندی‌ها، مائوری هستند (Samuelsson & Fleer, 2008:19). امروزه اکثریت جمعیت این کشور، مهاجران اروپایی تبار هستند. پاسیفیکایی‌ها (Pasifika) (مردم منطقه جنوبی اقیانوس آرام) و آسیایی‌ها از سال ۱۹۴۵ به تنوع جمعیت مثل تنوع جغرافیایی افزوده‌اند. هرچند تنوع فرهنگی هم بخاطر به رسمیت شناختن دوفرهنگ مائوری و پاکه‌ها (Pakeha) (مهاجران غیرمائوری بخصوص انگلیسی زبانان) در توافقنامه سال ۱۸۴۰ که تی‌وان (Te One) (۲۰۱۳) آن را سند پایه‌ای در آتوریا (نیوزیلند در زبان مائوری، Aotūroa به معنی سرزمین ابرهای کشیده است) می‌داند، بر اساس اصل مشارکت برابر، امری پذیرفته شده است.

تدوین و اجرای برنامه درسی ملی تربیت اوان کودکی در نیوزیلند که ته‌واریکی نام دارد، را می‌توان نوعی رنسانس و زنده کردن مائوری‌ها در زبان و فرهنگشان به شمار آورد، در حالی که پیش از این فرهنگ مائوری از قرن هجدهم تحت استعمار بریتانیا در حال محو شدن بود (File, Mueller, & Wisneski, 2012:147). بنابراین نیوزیلندیها (۱۹۸۹) خدمات اولیه کودکان را که قبل از آن بر عهده وزارت بهداشت بود به حوزه تربیت آوردند (Bennett, Belsky, , Owen, & Ahnert, Lamb, McCartney, ... & Vandebroek, 2018:43) و سند ته‌واریکی که توسط هلن مای

و مارگارت کار (Helen May and Margaret Carr) نوشته شده بود، در سال ۱۹۹۶ اجرا و در سال ۲۰۱۷ به روز شد (منظور از سند ته‌واریکی، ۲۰۱۷، این سند Ministry of Education. (2017). Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum. Wellington: Learning Media. می باشد).

ته‌واریکی کلمه‌ای برگرفته از زبان مائوری است. ته (Te) در ابتدای آن معادل حرف تعریف the و واریکی در واژه‌شناسی زبان مائوری یعنی "حصیری برای ایستادن همه روی آن (a mat for all to stand on)" اما در اصطلاح این عبارت معنی بافتن و خلق کردن می‌دهد. (مای و کار، ۱۹۹۷، ص. ۲۲۵)



شکل ۱: حصیر نماد رویکرد ته‌واریکی

بطور کلی ته‌واریکی دارای چهار اصل (Principles) و پنج رشته (Strands) و نیز شامل مجموعه‌ای از اهداف (goals) و نتایج یادگیری (learning outcomes) است. ته‌واریکی چهارچوبی منسجم را برای فعالان هر محیط یادگیری فراهم می‌کند که می‌خواهند یک برنامه درسی محلی طراحی کنند. "اصول" و "رشته‌ها"، آرمان‌ها، امیدها و آرزوهای (مورد نظر برای) کودک هستند.

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۷۱

- "اصول" مدنظر ته‌واریکی - "توانمند بودن" (Empowerment): "رشد جامع" (کل - گرا) (Holistic Development); "خانواده و اجتماع" (Family and Community) و "روابط" (Relationships) - اساس هر نوع تصمیم‌گیری در برنامه درسی و راهنما برای هر جنبه از تربیت و عمل در تاک هستند.

- "رشته‌ها" - "کشف" (Exploration); "بهزیستی" (Well-being); "تعلق داشتن به" (Belonging); "مشارکت و همکاری" (Contribution) و "ارتباطات" (Communication) - حوزه‌های یادگیری و رشد در تاک را توصیف می‌کنند.

- "اهداف"، مقصد اصلی قرار دادن ایده‌های پنج‌گانه مربوط به هر "رشته" در عمل هستند. هر "رشته" به سه یا چهار "هدف" تقسیم می‌شود و هر "هدف" تعدادی "نتیجه یادگیری" را ارائه می‌دهد. "اهداف" ویژگی‌های محیطی تسهیل‌کننده و نیز "آموزش‌های تسهیل‌کننده" ای را توصیف می‌کنند که با "اصول" منطبق هستند.

- "نتایج یادگیری" ملاک‌هایی برای برنامه‌ریزی و ارزشیابی (evaluation) از برنامه درسی و سنجش (assessment) پیشرفت کودکان هستند. البته نتایج یادگیری به شیوه‌ای دلالتی به جای شیوه‌ای قطعی توصیف شده‌اند. مثال‌هایی از تجارب غیرالزام‌آور و اعمال مورد نیاز برای رسیدن به نتایج یادگیری مربوط به هر هدف که برای نوزادان، کودکان نوپا و خردسالان به صورت جداگانه تنظیم و ارائه شده است. (سند ته‌واریکی، ۲۰۱۷، صص. ۱۶-۲۲).

اما با وجود این توصیف کلی از ته‌واریکی، برای پاسخ به پرسش فلسفی از چیستی تاک در این رویکرد، به نظر می‌رسد باید ابتدا به این پرسش فلسفی پاسخ دهیم که تعریف کودکی از نظر ته‌واریکی چیست و چه مولفه‌هایی دارد؟ زیرا «هرگونه طرحی برای (تربیت) کودکی مبتنی بر تعریف ما از کودکی است» (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). بنابراین ما در این تحلیل، ابتدا مولفه‌های مفهوم کودکی را از اصول و رشته‌های مطرح شده در سند ته‌واریکی، استنباط می‌کنیم:

۱.۳ مولفه "توانمندی کودک در کشف جهان درون و برون"

مولفه توانمند بودن کودک در کشف درون و برون ما را به سوی این ایده راهنمایی می‌کند که ته‌واریکی در نگرش به کودک، کودک را به مثابه عامل کشف واقعیت‌های درون و برون وجود خود می‌داند. در تحلیل ما این مولفه مهم از مفهوم کودکی از اصل "توانمند بودن" و رشته "کشف"، در سند تاک استنباط شده است. از دید فرهنگ مائوری کودکان گنجینه‌های ملی،

شایسته، توانا، با اعتماد به نفس و عامل هستند (Houen, Danby, Farrell, & Thorpe, 2016:259-262). "تمام کودکان با پتانسیل بسیار بالایی متولد می‌شوند. هر کودک یک گنج است. در سنت مائوری، کودکان بدون توجه به سنشان، به لحاظ ذاتی دارای شایستگی، غنی و کامل هستند" (سند ته‌واریکی، ۲۰۱۷، صص. ۱۲، ۶، ۱۸). جلوه‌هایی از مولفه عاملیت کودک مانند نگاه به کودک به عنوان موجودی منحصر به فرد، شایسته و توانمند، و تدارک زمینه‌هایی جهت بروز و شنیدن صدای کودک در ته‌واریکی تحقق یافته است. بنابراین اولین ویژگی و مولفه مفهوم کودکی، عاملیت و فعال و توانمند بودن کودک برای حرکت به سمت کشف جهان درون و بیرون، یادگیری و رشد است.

بنابر این تحلیل مفهومی، می‌توانیم نتیجه‌گیری کنیم که در رویکرد ته‌واریکی اولین خصوصیت تاک این است که کیفیت یادگیری به همه کودکان کمک کند تا ظرفیت و توانایی خود برای کشف جهان درون و بیرون خویش را درک و به سمت کشف محیط اطراف حرکت کنند.

۲.۳ مولفه "بهزیستی جامع"

توجه به همه جنبه‌های وجود کودک، باعث رشد شخصیت و خلاقیت او می‌شود (محمودی، ۱۴۰۰). مولفه بهزیستی جامع از مفهوم کودکی را می‌توان امری تجویزی و معطوف به بیان آرمان و مقصد تاک دانست. ویژگی بهزیستی جامع از اصل رشد جامع و رشته بهزیستی، در ته‌واریکی استنباط شده است.

در فرهنگ مائوری، تمام ابعاد رشد انسانی (شناختی، فیزیکی، عاطفی، معنوی، اجتماعی و فرهنگی) به صورت درهم آمیخته مورد توجه هستند و بعد معنوی پایه رشد جامع محسوب می‌شود که این نگرش جامع به رشد آدمی در تقابل با برنامه‌ریزی برای جنبه‌های مختلف رشد کودک بود که قبل از ته‌واریکی وجود داشت (Alvestad, & Duncan, 2006:40).

لذا ته‌واریکی با توجه به همین مولفه، به لحاظ تربیتی مفهوم سنتی برنامه درسی را به چالش می‌کشد که در آن مطالب موضوعی (مانند موسیقی، علم و ریاضیات) بطور جدا از هم صورت‌بندی شده‌اند. در عوض، آنها در سرتاسر برنامه درسی ته‌واریکی، در قالبی یکپارچه دیده می‌شوند (Terreni, 2016:51).

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۷۳

ویژگی دیگر تاک در ته‌واریکی، متناسب با این مولفه، شمول و فراگیری مفهوم و مخاطب تربیت است، یعنی این رویکرد برنامه‌درسی را برای همه کودکان زلاندنو می‌داند و تنوع جنسیت، قومیت، توانایی‌ها، ارزش‌های خانوادگی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و دینی آنها را می‌پذیرد. لذا از اولویت‌های محلی و از شیوه‌های یادگیری فردی هر کودک حمایت می‌کند. البته رویکرد ته‌واریکی به ارائه تنوع، از نوع تجویزی و "چکانیدن از بالا به پایین" نیست (Farquhar, 2015:67)، یعنی "تنظیم فرمولی" (یکسان برای همه) (Zhang, 2017:87) انجام نمی‌دهد و ماهیت غیرمستقیم و غیرتجویزی دارد (Blaiklock, / Goulding, Dickie, & Shuker, 2017:209) و مراکز تاک مطابق با فلسفه خود و دیدگاه‌های محلی عمل می‌کنند و معلمان و کودکان، تولیدکننده و بافنده‌ی برنامه درسی هستند. بر همین اساس، ارزیابی از آموخته‌های یادگیرندگان نیز به صورت کیفی و بر اساس روش داستان‌های یادگیری (learning stories) است. "داستان‌های یادگیری، از تنوع کودکان و تنوع روش‌ها حمایت و مراکز تاک را به خانواده‌ها و جوامع محلی متصل می‌کنند" (Smith, 2013:274).

بنابراین دومین مولفه مفهوم کودکی در ته‌واریکی این است که کودک به عنوان کل معنی‌دار، به صورت جامع و فراگیر رشد می‌کند و همه ابعاد رشد او به صورت درهم آمیخته تحقق می‌یابد و بعد معنوی نیز پایه‌ی رشد جامع کودک می‌باشد. پس دومین ویژگی تاک در این رویکرد آن است که تربیت به صورت جامع، فراگیر و متنوع با کمک انواع بازی که همه جنبه‌ها در آن وجود دارد، ارائه گردد و به بعد معنوی به عنوان پایه‌ی رشد جامع نگاه شود و در ارزیابی نتایج آن از داستان‌های یادگیری استفاده شود.

۳.۳ مولفه "برقراری روابط متقابل عاطفی"

گرچه در مفهوم بهزیستی جامع بر عواطف تأکید می‌شود، اما از آنجا که در ته‌واریکی چه در خانواده و چه در جامعه به محبت و عواطف اهمیت بسیار می‌دهند، آن را در اینجا برجسته کرده‌ایم. اصول "خانواده و جامعه" و "روابط" و رشته‌های "تعلق داشتن" و "مشارکت و همکاری" و "ارتباطات" ما را به ویژگی دیگر مفهوم کودکی یعنی بعد اجتماعی-عاطفی آن رهنمون می‌سازند. "بزرگسالان در قلب خود بهترین علائق نسبت به کودکان را دارند... کودکان نیز عواطف و حس تعلق به خانواده، جامعه و محیط اطرافشان را دارند... کودکان از طریق روابط پاسخگو و متقابل با افراد، مکان‌ها و چیزهای دیگر یاد می‌گیرند" (سند ته‌واریکی، ۲۰۱۷، صص. ۲۱، ۲۵ و ۶۰). بنابراین مولفه برقراری روابط متقابل عاطفی کودک با دیگران را می‌توان به

مناظره راهکار اصلی تحقق تاک در ته‌واریکی دانست. سومین ویژگی تعریف تاک در ته‌واریکی این است که هویت و یادگیری کودک با برقراری ارتباط متقابل عاطفی با زبان‌ها و فرهنگ‌های خانواده، قبیله و مردم جامعه و احترام به آنها رشد می‌یابد چنانچه مریدان نیز باید روابط معنی‌داری با خانواده‌ها و تجربیات رومزه کودکان برقرار کنند.

۴.۳ جمع‌بندی مفهوم کودکی و تعریف تاک در ته‌واریکی

بر اساس آنچه گذشت، مفهوم مطلوب از کودکی در رویکرد ته‌واریکی را این‌گونه می‌توان تعریف کرد:

کودکان یادگیرندگان و عاملان دارای اعتماد به نفس، شایسته و توانا درکشف جهان درون و برون خود هستند که قابلیت رشد کلی و همه‌جانبه دارند، دارای سلامتی و بهزیستی جامع در ذهن و بدن و روح خویش هستند و در ارتباط با دیگران و در تعلق عاطفی به ایشان احساس امنیت می‌کنند و مطمئنند که سهم ارزشمندی در زندگی خانواده و جامعه دارند.

با ملاحظه مفهوم تجویزی یادشده از کودکی که از ته‌واریکی استنباط شد به نظر می‌رسد می‌توانیم چنین تعریفی را از تاک بر همین اساس ارائه کنیم:

فرایندی مداوم، جامع، یکپارچه، فراگیر و محبت‌آمیز که کودکان در محیط و با مشارکت خانواده و جامعه از طریق بازی و تجارب تعاملی و عاطفی روزمره با دیگران کشف می‌کنند، یاد می‌گیرند، با داستان‌های یادگیری ارزیابی می‌شوند تا بطور همه‌جانبه رشد یابند، حس تعلق عمیق نسبت به خانواده و همه افراد جامعه خود پیدا کنند و به این درک برسند که گنج‌هایی ارزشمند هستند که با تصمیمات و اعمالشان، خود و جامعه را می‌سازند و به بهزیستی جامع دست می‌یابند.

۴. بخش دوم: تبیینی فلسفی از رویکرد ته‌واریکی به تاک

مفهوم ته‌واریکی به معنی حصیری که همه اجزای ایستادن بر روی آن را دارند، تنوع برنامه‌ها و حضور فلسفه‌های مختلف در تاک را به رسمیت می‌شناسد (Paul-Burke, & Rameka, 2016:5).

لذا

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۷۵

در سند ته‌واریکی از برخی نظریه‌ها و فلسفه‌های متنوع به اجمال و در حد چند خط به عنوان خاستگاه و مبنای نظری این رویکرد نام برده شده است: نظریه مائوری، رویکردهای پاسیفیکایی، نظریه اجتماعی-فرهنگی (ویگوتسکی و برونر)، نظریه‌های انتقادی، فلسفه بوم‌شناختی برونفنبرگر و تحقیقات جدید علوم شناختی.

اما با این وجود تاکنون هیچ تحقیقی به تبیین فلسفی این مبانی متنوع ته‌واریکی نپرداخته است. بنابراین ما به استنباط و تحلیل ریشه‌ها و مبانی فلسفی ته‌واریکی در این بخش می‌پردازیم. افزون بر این، برخی نظریه‌ها و ایدئولوژی‌ها (نظیر پست‌مدرن و نئولیبرالیسم) هم در لایه‌های پنهان برنامه ته‌واریکی حضور دارند که باید در این تحلیل فلسفی به آنها نیز توجه داشته باشیم (هرچند در ته‌واریکی اسمی از آنها نیست).

۱.۴ اهم مبانی فلسفی و نظری رویکرد ته‌واریکی

۱.۱.۴ هستی به مثابه واقعیتی پویا و معنوی و نقش آدمی در خلق مداوم آن

هستی‌شناسی ته‌واریکی، جهانی پویا و در فرایند را مد نظر دارد. در قسمت انسان‌شناسی، کودکی مد نظر است که آنچه که جهان برایش فراهم نموده است را به صورتی خلاقانه بازآفرینی می‌کند. همان گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود جاهایی که اصول و رشته‌ها به هم می‌رسند، قابل کشف است. بنیان هستی بر سه عنصر قرار گرفته است که مهمترین عنصر این سیستم کل گرا و جامع، معنویت است.

۲.۱.۴ معرفت و ارزش به منزله سازه‌هایی ناتمام

معرفت و یادگیری اموری خلق کردنی می‌باشند، چرا که رشته‌ها و اصول حصیر ته‌واریکی هنوز باز هستند. پس هم هستی و هم کودک و هم یادگیری و معرفت و تربیت، همه به صورتی فرایندی و مداوم و در حال سفر و ناتمام می‌باشند. شناخت ما بر منابع تفکر، عواطف، حس و جنبه روحانی انسان استوار است. در این دیدگاه، هنرها و بازی که بر تمام جنبه‌های انسان بخصوص عرفانی و تخیلی تاکید دارند دارای ارزش مضاعفی هستند چرا که معنویت بنیادی‌ترین عنصر انسان، معرفت و جهان است. حتی ارزش‌ها هم در حال نوسازی هستند.

۳.۱.۴ انسان موجودی قابل وصول به سلامتی همه‌جانبه و بهزیستی جامع

ریشه‌های انسان‌شناختی مولفه بهزیستی جامع به این دیدگاه مائوری می‌رسد که کودکان دارای سلامتی در سه بخش ذهنی (تفکر و روان و عواطف سالم)، بدنی (فیزیکی) و روحی (معنویت) هستند که معنویت پایه همه آنهاست (سند ته‌واریکی، ۲۰۱۷، صص. ۲، ۵ و ۱۰).

۴.۱.۴ کودک، موجودی ارزشمند و به مثابه گنجینه ملی

مفهوم‌سازی کودک به‌عنوان گنج ملی از گذشته استعمار شده زلاندنو نشأت نگرفته، بلکه از فرهنگ مائوری آمده است. زیرا مهاجران اروپایی کودکان را شرور و مجازات جسمانی را مهم می‌دانستند (Yelland, 2010:104)، اما در سنت مائوری، کودکان بدون توجه به سن، به لحاظ ذاتی دارای شایستگی و کامل هستند و با پتانسیل بسیار بالایی متولد می‌شوند. کیفیت یادگیری اولیه به کودکان کمک می‌کند که این پتانسیل را درک کنند (سند ته‌واریکی، ۲۰۱۷، صص. ۷، ۱۲ و ۱۳). بنابراین در انسان‌شناسی، کودک هنگام تولد چیزی در درون خود دارد و یک لوح سفید نیست و دارای ظرفیت‌ها و توانایی‌هایی هست که از خدایان و اجداد خود به ارث برده که نیاز است شکوفا گردند.

۵.۱.۴ نگاه پسانسان‌گرایانه و طبیعت‌گرایانه به آدمی

ته‌واریکی با فلسفه مائوری‌اش، به زمین و محیط مادی و طبیعی به اندازه انسان اهمیت می‌دهد، لذا به نظر می‌رسد از دیدگاه پسانسان‌گرایی و فلسفه‌های محیطی حمایت می‌کند که نگاه سیستمی به جهان هستی و دیدن آن به عنوان یک کل دارند. لذا با اینکه جامعه امروز زلاندنو عمدتاً دارای فلسفه مسیحی-یهودی ناظر به فلسفه انسان‌مداری غربی است که انسان را اشرف مخلوقات می‌داند، اما مفاهیم فلسفی و اخلاقی فرهنگ مائوری متمرکز به زمین (و محیط زیست طبیعی) هستند" (Keown, 2002:116).

انسان‌شناسی پسانسان‌گرایی، نقدی بر محوریت انسان در رویکرد اومانستی است. از این منظر همه ساکنان زمین برابر هستند. در هستی‌شناسی مائوری و پسانسان‌گرایی و کل‌گرایی، جهان یک خانواده بزرگ است که انسان‌ها کودکان زمین و آسمان هستند. این وحدت به این معنی است که طبیعت معلم غایی در مورد زندگیست و ارزش‌شناسی آن به درس گرفتن از طبیعت و احترام به او ارتباط پیدا می‌کند. در این دیدگاه انسان‌شناختی، انسان هم‌رده‌ی دیگر موجودات است و برتر از طبیعت نیست. معرفت‌شناسی مائوری،

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۷۷

انسان‌ها را درون طبیعت قرار می‌دهد و بر شیوه‌هایی که در آن درک فرهنگی و ارتباطات بین نسلی بین مردم و زمینه‌های بیوفیزیکی‌شان در حفظ و حفاظت از تنوع زیستی کمک می‌کند، تمرکز دارد (Bahler, & Kennedy, 2017:193-194).

۶.۱.۴ انسان به مثابه موجودی اجتماعی-فرهنگی

در انسان‌شناسی ته‌واریکی، کودک بر اساس روابط متقابل با خانواده، جامعه، طبیعت و میراث گذشتگان تعریف می‌شود. کودک موجودی اجتماعی-فرهنگی عاطفی است که با تاثیرپذیری و تاثیرگذاری بر جامعه، خود و جامعه را می‌سازد (می‌بافد). شناخت کودک نیز از طریق روابط فعالش با محیط حاصل می‌گردد. در این رابطه، ارزش‌ها با حرکت فرد در جامعه، نو می‌شوند (هرچند ارزش‌های جهان‌شمول رنگ نمی‌بازند). لذا هستی و وجود انسان نیز بر اساس روابط او هویت می‌یابد. بنابراین رویکرد برساخت‌گرایی در ته‌واریکی ریشه دوانیده است. در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی، معرفت امری برساخته و محصول تعاملات اجتماعی است (شیخه و صفایی‌مقدم و پاک‌سرشت و مرعشی، ۱۳۹۹). «تربیت اوان کودکی در زلاندنو از نظریه اجتماعی-فرهنگی نشأت گرفته است» (Stuart, / Foster-Cohen, & van Bysterveldt, 2016:214 / Layland, 2010:386 / Alcock, 2016:3-18 / Haggerty, & Mitchell, 2010:338 / 2014:45). در این نظریه بر روابط و زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی تأکید می‌گردد (Nolan, & Raban, 2015:7). «در نظریه اجتماعی-فرهنگی و یگوتسکی زمینه اجتماعی (افراد، خانواده، مدرسه و انتظارات اجتماعی) تفکر و رشد کودک را شکل می‌دهد» (Nutbrown, / Isenberg, & Jalongo, 2003: 17). همچنین برونفنبرنر (دارای دیدگاه اجتماعی-فرهنگی)، در نظریه دل‌بستگی، تعامل کودک با مراقبین بلاواسطه را مفهوم‌سازی می‌کند (Smith, 2013:373). «نظریه دل‌بستگی نشان می‌دهد که ارتباط کودک با مراقب اصلی-اغلب مادر-برای رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی کودک ضروری است» (Aubrey, & Riley, 2016:266). لذا براساس مبانی فلسفی برساخت‌گرایی اجتماعی، کودک برساخته‌ای اجتماعی-فرهنگی است و باید به زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی در آموزش به کودکان اهمیت داد و عمل تربیت در شکل گروهی برجسته می‌شود. بر روابط تعاملی، یادگیری مشارکتی، دوستی‌ها و بازی‌های نمایشی کودکان تأکید می‌شود و نقش نهادهای غیررسمی در کنار نهاد رسمی تربیت اهمیت می‌یابد (شیخه و صفایی‌مقدم و پاک‌سرشت و مرعشی، ۱۳۹۸).

۷.۱.۴ کثرت‌گرایی فرهنگی

سند ته‌واریکی (۲۰۱۷) از دو فرهنگی و چندفرهنگی (صص ۳ و ۲) حمایت می‌کند. اهمیت به زبان‌های دیگر و حفظ زبان مائوری و فرصت‌های عادلانه‌ای برای یادگیری نیز در صفحات ۳، ۶، ۶۱ و ۶۲ آن آمده است که همگی از چشم اندازهای مطلوب و پیشنهادی نظریات انتقادی و پست مدرن هستند. پست مدرن‌ها نظام تربیتی کنونی را عامل انتقال فرهنگ مسلط می‌دانند. از نظر آنان تربیت مطلوب‌تر آن است که در آن فرهنگ‌های دیگر نیز آموخته شود (David, 1953: 153). در هستی‌شناسی پست‌مدرن، هستی در عین وحدت، دارای تنوع و کثرت می‌باشد. بنابراین ته‌واریکی در حوزه اخلاق و ارزش‌ها، به احترام برای ارزش‌های سایر فرهنگ‌ها و مدارا کردن با آنها باور دارد (شیخه و صفایی‌مقدم و پاک‌سرشت و مرعشی، ۱۳۹۹). توجه به تنوع و کثرت در فرهنگ مائوری نیز ریشه دارد و این کثرت‌گرایی در ته‌واریکی با این عبارت بیان شده است: «یک درخت از یک دانه به دست می‌آید، اما میوه‌های زیادی می‌دهد» (۲۰۱۷، ص ۸).

۸.۱.۴ نگرش اقتصادی و مصرف‌گرایانه به فرهنگ

یک جامعه برای رسیدن به رشد و استقلال نیازمند افرادی است که خودشان فکر می‌کنند و سرسپرده‌ی دیگران نیستند (هدایتی، ۱۳۹۳). با وجود اینکه ته‌واریکی، اوان کودکی را یک مرحله گذار نمی‌داند و برای دوران کودکی اصالت و موضوعیت قائل است (این از آموزه‌های فرهنگ سنتی مائوری نشأت گرفته)، ولی در لایه‌های پنهان آن نوعی تاکید بر مدرسه‌ای کردن کودکان و آمادگی ایشان برای ورود به تحصیلات رسمی وجود دارد که می‌دانیم تربیت مدرسه‌ای و اصالت قائل شدن برای مدرسه از آموزه‌های نولیبرالی است. گیبونث (Gibbons, 2008) می‌گوید: «مائوری‌ها به خانواده اهمیت زیادی می‌دهند و از نظر آنها، کودک هر چه در خانه بماند بهتر است. اما انگیزه دولت و کارشناسان که از دخالت زودهنگام در زندگی خانواده‌ها حمایت می‌کنند، حمایت از بنگاه‌های اقتصادی است» (ص. ۷۴۷). نشانه‌ی دیگر این نگرش، تاکید ته‌واریکی بر دوفرهنگی و دوزبانی است - یکی فرهنگ و زبان انگلیسی به عنوان راه ارتباطی با جهان (بال‌ها) و دیگری فرهنگ و زبان مائوری (ریشه‌ها) - و نیز تاکید می‌کند که بر یادگیری مادام‌العمر در این سند شده است (صص ۲ و ۷ و ۲۳). اتوول (Atwool, 1999) می‌گوید که: «(زلاندنو نظریه اقتصاد نولیبرالی را پذیرفته است» (ص. ۳۱۰). ته‌واریکی نیز چنین ایده‌ای را دنبال می‌کند. اگرچه به نظر می‌رسد که ته‌واریکی به عنوان یک رویکرد پشتیبان نظریات

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۷۹

انتقادی، از نظریه نولیبرال فاصله داشته باشد، اما این گونه نیست. دوهن (Duhn) (۲۰۰۶) تأکید می‌کند که:

ته‌واریکی نه تنها مدافع نولیبرالیسم است بلکه به تربیت کردن انسان نولیبرالیستی نیز مشغول است... می‌دانیم اقتصاد جدید به افراد سریع و خلاق با توانایی فکر کردن و عمل بر روی پای خودشان نیاز دارد. انسان نولیبرال بال‌هایی برای شرکت در سطح جهانی (جهان لغزنده و بی‌ثبات) و ریشه‌هایی برای استحکام و حفظ درکی از خود در سطح محلی (احساس تعلق) نیاز دارد... لذا ته‌واریکی موضوعات مورد تأکید دیدگاه نولیبرال (یادگیرنده مادام‌العمر، نیروی کار انعطاف‌پذیر، تصمیم‌گیرنده خودمختار) را حمایت می‌کند (صص. ۲۰۰-۱۹۱).

بنابراین با وجود اینکه ته‌واریکی ادعا دارد که بر اصالت و حفظ فرهنگ مائوری تمرکز کرده، نیاز است عوامل مخرب و لایه‌های پنهان این سند نیز شناسایی گردد و عواملی که فرهنگ مائوری را تضعیف می‌نماید، مورد بررسی قرار گیرند.

۵. بخش سوم: تأملاتی انتقادی در باره ته‌واریکی و مبانی فلسفی آن

در این بخش به تحلیلی انتقادی از رویکرد ته‌واریکی و نقد و بررسی مبانی فلسفی آن از منظر "فلسفه تربیت ج.ا." و با توجه به دلالت‌های آن برای تاک می‌پردازیم. بنا بر این نخست باید توضیحی کوتاه در باره مبنای مفروض این بررسی انتقادی ارائه کنیم.

۱.۵ فلسفه تربیت ج.ا. و اهم دلالت‌های آن برای تاک

با نگاهی به اثر منتشرشده در زمینه "فلسفه تربیت ج.ا." ("فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" به عنوان بخش اول از "مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران"، نوشته شده توسط صادقراده و همکاران در سال ۱۳۹۰ است که مورد تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفته است. لذا این اثر بدین لحاظ در این مقاله مورد توجه بوده است)، مشخص می‌گردد که در تعریف برگزیده این متن از تربیت براساس نگرش اسلامی، با نوعی گستره مفهومی عام و فراگیر مواجه هستیم که می‌توانیم تاک را از انواع آن در نظر بگیریم؛ زیرا در این مجموعه و در مقام بیان چستی تربیت، با ملاحظه چند

مفهوم کلیدی (نظیر حیات طیبه، هویت، نظام معیار اسلامی، موقعیت، هدایت، فرآیند تعاملی و زمینه‌سازی) و بیان خصوصیات آنها، این تعریف تجویزی عام از تربیت آمده است:

تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده‌شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد (ص. ۲۲۶).

افزون بر این در متن "فلسفه تربیت ج.ا.ا." و در مقام بیان انواع تربیت با توجه به مراحل رشد، به صراحت آمده است که:

براساس شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در تحولات ساختار جسمانی و روانی - اجتماعی انسان می‌توان تربیت را به انواع گوناگونی برحسب مراحل رشد (دوره جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میانسالی، بزرگسالی و کهنسالی) تقسیم نمود. همانندی تحولات در هر مرحله و لزوم رعایت نیازها و ویژگی‌های آن، تدابیر، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی متناسب (به لحاظ اهداف، اصول، رویکرد، محتوا و روش‌ها) و در نتیجه نوع تربیت ویژه‌ای را برای هر مرحله می‌طلبد (همان، ص ۱۶۱).

براین اساس به لحاظ روش شناختی، منطقی به نظر می‌رسد که بحث فلسفی در باره نوع خاصی از تربیت به عنوان تاک (از تولد تا سن ورود به مدرسه) را می‌توان با مفروض گرفتن تعریف عام تربیت در این مجموعه دنبال نمود. در نتیجه ما در این بخش، بررسی و نقد فلسفی رویکرد ته‌واریکی (خصوصاً تحلیل انتقادی مفهوم کودکی و تعریف تاک و نقد مبانی فلسفی این رویکرد) را از منظر اسلامی و با توجه به تعریف تجویزی تربیت و برخی مفاهیم کلیدی مربوط به این تعریف در "فلسفه تربیت ج.ا.ا." و با توجه به دلالت‌های آنها برای تاک پیگیری می‌کنیم.

لذا در این بخش برخی از مهم‌ترین مفاهیم کلیدی مربوط به تعریف برگزیده "تربیت" در "فلسفه تربیت ج.ا.ا." و اهم خصوصیات آنها را در قالب جدول ذیل به عنوان اهم ملاک‌های مفهومی تحلیل انتقادی رویکرد ته‌واریکی یادآور می‌شویم:

جدول شماره ۱: مفاهیم تربیت اسلامی

تعریف مفهوم و اهم خصوصیات آن	مفهوم کلیدی
<p>- «حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب براساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت اصیل زندگی انسان، یعنی قرب الی الله نخواهد شد.»</p> <p>- تحقق حیات طیبه دارای ابعاد مختلف فردی و جمعی و دربردارنده شئون متعددی (اخلاقی و دینی، زیستی و بدنی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری و زیبایی‌شناختی و هنری) است که در ارتباط و تعامل با هم، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند.</p> <p>- حیات طیبه، وصول به مراتب مقدماتی و پیش نیاز آن سنطیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد یا رعایت بعضی ارزشهای اخلاقی مقبول عموم انسانها- مورد درخواست هر عقل سلیمی است، و تلاش برای تحقق حیات طیبه را از این مراتب مقدماتی می‌توان آغاز نمود.</p> <p>- فرد دارای حیات طیبه، علاوه بر شکوفایی فطرت، به رشد همه‌جانبه و متعادل همه‌ی استعدادهای طبیعی خود بر مبنای نظام معیار ربوبی دست یافته است.</p> <p>- حیات طیبه در نگرش اسلامی هم در بُعد فردی و رابطه شخصی انسان با خداوند و هم در بُعد اجتماعی (مفهوم «جامعه صالح») تجلی می‌یابد.</p> <p>- تحقق حیات طیبه، بر وجود آمادگی برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی و کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران استوار است.</p>	<p>حیات طیبه</p>
<p>«مجموعه‌ای منسجم از مبانی و ارزش‌های برگرفته از منابع معتبر دین حق (=اسلام) و یا متناسب با آنهاست که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آن در همه ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی رایج غیردینی (=سکولار) محسوب می‌شود.»</p> <p>- پذیرش نظری و تعهد عملی به این ارزش‌ها - شرط اصلی تحقق حیات طیبه- باید با توجه به توانایی شناخت، عقل‌ورزی و اختیار انسان، به شکل آگاهانه و اختیاری صورت پذیرد (و دارای سطوح متفاوتی است).</p>	<p>نظام معیار اسلامی</p>

<p>«منظور از موقعیت، نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری (توسط خود و دیگران) است که حاصل تعامل پیوسته انسان با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است»</p> <p>-درک موقعیت خود و دیگران (با تکیه بر نیروی عقل) و تغییر آن با عمل فردی و جمعی می‌تواند -با توجه به ویژگی آزادی و اراده انسان- به طور صحیح و شایسته یا نادرست انجام شود و در جهت صعود یا سقوط آدمی باشد.</p>	
<p>«واقعیتی مشخص و سیال و برآیند تعامل اختیاری فرد با مجموعه‌ای از عوامل مؤثر بر موقعیت او در طی زندگی است که در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات و اعمال مداوم فردی و جمعی به تدریج در وجود هر شخص شکل می‌گیرد و به همین منوال متحول می‌گردد.»</p> <p>- تکوین هویت هر انسان نه تنها از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش شخص -والبته در پرتو اراده الهی و تا حدودی متأثر از شرایط محیطی- است. این تأثیر بیرون از اراده خود فرد نیست. لذا هر شخص می‌تواند هویت فردی و جمعی خویش را چنان‌که می‌خواهد شکل دهد و آن را به طور مداوم متحول سازد، همچنان‌که تکوین و تحول هویت فردی و جمعی بر اعمال افراد در آینده تأثیرات پیش‌رونده خواهد داشت.</p> <p>- هویت فردی به وجه شخصی و متمایز وجود هر انسان از دیگران اشاره دارد و هویت جمعی ناظر به وجوه مشترک هویت فرد با هویت دیگران (نظیر هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، هویت ملی/قومی، هویت جنسیتی و هویت خانوادگی) می‌شود.</p>	

۲.۵ رویکرد 'فلسفه تربیت ج.ا.' به تاک و وجوه اشتراک و تفاوت آن با رویکرد

تهواریکی

در بخش سوم مبانی نظری تحول بنیادین (۱۳۹۰) -از صفحه ۳۴۸ تا صفحه ۳۵۱- و همچنین در برنامه درسی ملی در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) -صفحات ۴۶ و ۴۹ و ۵۰- با ملاحظه مفاد 'فلسفه تربیت ج.ا.' به تبیین دوره اول تربیت و اصول و اهداف حاکم بر آن پرداخته شده است. در این تبیین بطور کلی تاک در دوره اول تربیت با توجه به مرحله‌بندی تربیت با نظر به آموزه‌های دینی (رشد بر اساس سه مرحله هفت ساله) قرار گرفته است. در جدول زیر مولفه‌های مربوط به برنامه درسی در دوره کودکی و مولفه‌های مربوط به تربیت کودکی با مولفه‌های تربیت کودکی در تهواریکی در دو بخش مقایسه شده‌اند.

جدول شماره ۲: مقایسه رویکرد فلسفه تربیت ج.ا.ا. و رویکرد ته‌واریکی به تاک

محور مقایسه	فلسفه تربیت ج.ا.ا.	رویکرد ته‌واریکی
موانع‌های مربوط به برنامه‌دستی در دوره کودکی	تربیت همه جانبه و برنامه درسی فراگیر و توجه به تفاوت‌های فردی در ابعاد مختلف وجودی	تربیت کل‌گرا و برنامه‌دستی فراگیر (یک برنامه درسی برای همه کودکان) و توجه به تفاوت‌های فردی
	مرحله اول تربیت از تولد تا هفت سال و در محدوده دوره تمهید.	توجه حتی به دوره حاملگی و قبل از آن ولی برنامه‌ریزی از تولد تا پنج سالگی برای آینده کودک.
	ارزیابی بر اساس نظام معیار اسلامی.	ارزیابی برنامه بر اساس داستان‌های یادگیری.
	لزوم ارتباط و هماهنگی کامل میان عوامل و نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی	ارتباط و مشارکت همه نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی
	توجه به محوریت نقش خانواده در تدوین و اجرای برنامه‌های تربیتی	توجه به محوریت نقش خانواده در تدوین و اجرای برنامه‌های تربیتی و توجه به فرهنگ خاص هر کودک.
	انعطاف‌پذیری برنامه و تدارک فرصت‌های تربیتی.	نگاه کل‌گرایانه و جامع به محتوا و سیال بودن محتوا و برنامه‌ها
	آزادی و انتخاب عمل‌متربی در برنامه‌ها و ارتباط آن با تجربیات روزمره.	کودک محوری و توجه به علائق و لطایف کودکان در برنامه‌ریزی‌ها
	شادابی محیط آموزش. تدارک محیطی غنی و شاداب و متنوع.	اولویت‌بخشی به تعامل کودک با محیط بخصوص محیط طبیعی. توجه زیاد به بازی.
	پرورش حواس و تخیل کودکان.	پرورش حواس و تخیل کودکان با کمک بازی.
موانع‌های مربوط به تربیت کودکی	توجه به رشد گرایش‌های فطری. رشد جنبه‌های طبیعی، بینشها و گرایشهای فطری.	کودکان بدون توجه به سن، به لحاظ ذاتی دارای توانایی و استعداد هستند. علاوه بر حواس به منابع دیگر شناخت مثل اشراق هم توجه می‌شود.
	تدارک محتوای خاص دینی و ایجاد زمینه‌های عاطفی آشنایی و انس و تعلق به مفاهیم	ایجاد و رشد زمینه‌های عاطفی آشنایی و انس و تعلق به مفاهیم قومی و فرهنگی و

قرآنی و ارزش‌های اسلامی.	ملی بخصوص از طریق تجربیات روزمره و بازی. دین خاصی تبلیغ نمی‌شود.
کنترل امیال و خواهش‌های آنی و غیرموجه کودک از طریق توجه به رعایت آداب و تنظیم بیرونی رفتارهای روزمره کودک	تاکید بر عامل بودن کودک ضمن اینکه به کمک و ارتباط داشتن کودک با بزرگسالان توجه می‌شود.
کسب آداب و مهارت‌های شایسته اخلاقی و دینی جهت آمادگی برای زندگی مطلوب و حیات طیبه	نگاه جامع و همه جانبه به کودک و معنویت (نه دین) به عنوان پایه دیگر ابعاد و پایه رشد جامع.
رشد همه جانبه و آمادگی برای ورود شایسته به شئون متفاوت حیات طیبه در دوران بزرگسالی	رشد و رفاه متنوع، کل‌گرا و سلامت فراگیر در ذهن و بدن و روح

مقایسه دلالت‌های "فلسفه تربیت ج.ا." و رویکرد ته‌واریکی به تاک در جدول بالا

چند نکته را برای ما نمایان می‌سازد:

الف- نکات مشترک فراوانی در این دو رویکرد -یعنی رویکرد ته‌واریکی و رویکرد "فلسفه تربیت ج.ا." در زمینه تاک مشاهده می‌گردد و این دو نگاه به تاک در ظاهر موارد تعارض کمی با هم دارند.

ب- محور اصلی گفتمان تربیتی در "فلسفه تربیت ج.ا." دستیابی متربی به مراتبی از حیات طیبه در همه ابعاد است (مهدوی‌هزازه و ملکی و مهرمحمدی و عباس‌پور، ۱۳۹۵: ۱۳۹). بنابراین باید آشنایی اولیه کودک با آموزه‌های دینی و اخلاقی در دستور کار قرار گیرد (سجادیه و مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴: ۲۹). پس در "فلسفه تربیت ج.ا." با استناد به مبانی اسلامی، آموزش احکام و آداب دینی و نوعی کنترل رفتاری در کودکان مد نظر است که منجر به تعریف مرزهایی مشخص برای متربیان در قالب نظام معیار دینی است که این برخلاف رویکرد ته‌واریکی است که از این جهت‌گیری فرهنگی مبتنی بر دین و از حمایت از دینی خاص اجتناب دارد و این امر به تدریج تفاوت قابل توجهی را در میان دستاوردهای این دو رویکرد نمایان می‌سازد (ایروانی و وحدتی‌دانشمند، ۱۳۹۶: ۲۵).

ج- دوران کودکی در نگرش اسلامی، دوران گذار به عاملیت است و بنا به تعبیری دوره تمهید محسوب می‌شود (آزادمنش و سجادیه و باقری، ۱۳۹۵: ۸۳). پس رعایت اقتضائات دوران کودکی در تاک (به عنوان مرحله اول تربیت) صرفاً با توجه به این جهت‌گیری حاکم

تبیین فلسفی "تهواریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۸۵

مورد توجه است به گونه‌ای که متربی در نهایت به انسانی عامل و مسئولیت‌پذیر تبدیل شود. اما در تهواریکی، دوره اوان کودکی دوره تمهید برای عاملیت در دوره بزرگسالی نیست و گویا تمرکز بر تامین علائق و رفع نیازهای دوره کودکی نشانگر این است که دوره کودکی دارای نوعی استقلال از دوره بزرگسالی می‌باشد.

د- همه کودکان در "فلسفه تربیت ج.ا." مثل دیدگاه تهواریکی فی‌نفسه به دلیل کودک بودن، حق برخورداری از تربیت شایسته را دارند و این امر در دیدگاه اسلامی حتی موجب چشم‌پوشی از رعایت اصل تفکیک جنسیتی در فضاهای تربیتی می‌شود (ایروانی و وحدتی- دانشمند، ۱۳۹۶: ۲۳-۲۴).

و- براساس "فلسفه تربیت ج.ا." مسئولیت امر تربیت پیش از آغاز تربیت رسمی بر عهده خانواده است و سایر نهادها باید به خانواده در تدارک زمینه‌های لازم کمک نمایند. اما در صورتی که خانواده نتواند شرایط لازم را برای رشد کودک فراهم نماید یا بنا به دلایلی کودک از سرپرستی خانواده محروم باشد، دولت وظیفه حمایت ارا برعهده خواهد داشت (صادقزاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۴۸). چنانچه در تهواریکی هم خانواده بنیان اصلی تربیت است و مشارکت والدین در تربیت کودک اهمیت فراوانی دارد.

۳.۵ سه محور و زاویه ارائه نقد به تهواریکی

اکنون پس از مقایسه‌ای اجمالی که بین دلالت‌های "فلسفه تربیت ج.ا." برای تاک با محتوای تهواریکی در این زمینه نمودیم، وقت آن رسیده است تا در سطحی عمیق‌تر ارزیابی و تاملات انتقادی خود در باره رویکرد تهواریکی به تاک را براساس نقدی بیرونی و با ملاحظه مفاد "فلسفه تربیت ج.ا." و خصوصاً با توجه به اهم دلالت‌های تعریف برگزیده تربیت و مفاهیم کلیدی مربوط به این تعریف برای تاک بیان نماییم. البته در این ارزیابی انتقادی هم به نکات مثبت و هم به نکات منفی و کاستی‌های تهواریکی خواهیم پرداخت. ولی با توجه به یافته‌های بخش‌های پیشین، ارزیابی موردنظر را در سه محور ارائه می‌کنیم:

۱.۳.۵ محور نخست: ارزیابی مفهوم کودکی و مولفه‌های سه‌گانه آن در تهواریکی

الف- نخستین مولفه مفهوم کودکی مطرح شده در تهواریکی در این نوشتار "توانمندی کودک در کشف درون و برون" بود؛ به نظر می‌رسد توجه به این توانایی همه کودکان درکشف جهان

درون و برون خود، نکته بسیار ارزشمندی است که جریان یاددهی-یادگیری را در تاک به شکلی موثر و مبتنی بر انگیزه و فعالیت کودکان تسهیل می‌نماید. این مولفه از منظر مبانی معرفت‌شناختی "فلسفه تربیت ج.ا." در تحلیل اولیه امری کاملاً مورد تایید می‌باشد زیرا دربخش مبانی معرفت‌شناختی این متن آمده که: «انسان نسبت به شناخت هستی و درک موقعیت خود و دیگران در هستی توانایی دارد.» اما باید توجه داشت که اولاً در نگاه اسلامی توانایی آدمی (حتی بزرگسالان) در فهم و درک موقعیت خود در هستی همراه با برخی محدودیت‌ها و موانع می‌باشد که باید در جریان تربیت به این‌ها نیز توجه نمود و البته این محدودیت‌ها و موانع در دوران اوان کودکی به دلایل آشکار بیشتر از دوره بزرگسالی نیز هستند که باید در تاک برای مواجهه با این موارد تدابیر و پیش‌بینی‌های واقع بینانه‌ای (نظیر پرورش تفکر انتقادی، تعامل و گفتگو با دیگران و تاکید بر استفاده کودک از منابع مختلف معرفتی) صورت پذیرد؛ ثانیاً لازم است عاملیت کودک را تنها به فهم و درک جهان و موقعیت خود و دیگران محدود نکنیم و در کنار آن به موضوع توانایی و قابلیت آدمی برای تغییر و بهبود موقعیت خود و دیگران (علاوه بر کشف و درک آن) براساس نظام معیار ربوبی تاکید کنیم که موجب می‌شود عاملیت فرد در سطح معرفت و آشنایی با جهان هستی باقی نماند و مفهوم عاملیت انسان به سمت شناسایی و انتخاب خداوند به عنوان رب و پذیرش نظام معیار ربوبی دین و سپس عمل برای تغییر موقعیت خود و دیگران براین اساس توسعه یابد. این نکته در مبانی انسان‌شناختی "فلسفه تربیت ج.ا." با این بیان آمده است که «انسان همواره در «موقعیت» است و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد.» و قطعا در تلقی رویکرد ته‌واریکی از این نوع عاملیت کودک مغفول می‌باشد. لذا به نظر می‌رسد این دونکته را می‌توان به منزله‌ی کاستی قابل توجه ته‌واریکی در خصوص این مولفه مفهوم کودکی دانست.

ب- دومین مولفه مفهوم کودکی در ته‌واریکی عبارتست از: رشد همه جانبه و بهزیستی جامع که از نگاهی کل‌گرا و فراگیر به واقعیت ابعاد وجودی انسان (با ملاحظه جنبه معنوی) و نیز رویکردی جامع‌نگر به وضعیت مطلوب زندگی آدمی نشأت گرفته است. متخصصان، بی‌توجهی به معنویت را، در پرورش موجود انسانی، یکی از نگرانی‌های اصلی مؤسسات آموزشی و در نهایت دغدغه‌ای برای جامعه می‌دانند. شواهد متعددی دال بر منافع پرورش این جنبه در دوران کودکی و تمایل کودکان به آن است (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱). البته نمی‌توان با توجه به تجارب شکست خورده تربیت مدرن متکی بر علوم تجربی یک سو نگر با رویکرد اثبات‌گرایانه و عواقب سوء این تجارب، در اصل لزوم ملاحظه این نگرش کل‌گرا و جامع به

جریان رشد کودکان کمترین تشکیکی نمود و توجه به این مولفه را در ترسیم مفهوم کودکی در تاک ضروری ندانست. خوشبختانه این موضوع در بخش‌های متعددی از "فلسفه تربیت ج.ا." نیز مورد توجه بوده است (از جمله تعریف مفهوم جامع حیات طیبه و تربیت چندساحتی و نیز مفهوم ترکیبی هویت و بحث تعیین اهداف برنامه‌های درسی براساس مفهوم کل‌گرایانه شایستگی)، اما باید دانست که در این خصوص تنها تاکید بر مفهوم جامع تربیت و رشد همه جانبه کودک و بهزیستی جامع او کفایت نمی‌کند بلکه چه در مقام توصیف واقعیت وجودی کودکان و ابعاد مختلف آن و چه در مقام ترسیم آرمان بهزیستی جامع و یا حتی ملاحظه معنویت در جریان تاک، باید با تکیه بر نوعی انسان‌شناسی معتبر و نسبتاً دقیق فلسفی همه ابعاد مختلف و وجوه متنوع زندگی آدمی را شناسایی کرده و همه آنها را در سیاست‌ها و برنامه‌های تاک مدنظر بگیریم و تنها با تعابیری شعارگونه مانند کل‌گرایی و جامعیت و معنویت نمی‌توان در مقابل چالش بسیار مهم تربیت مدرن یعنی فروکاستن وجود انسان به برخی از جنبه‌های محدود ایستادگی نمود. به نظر می‌رسد ته‌واریکی از این منظر نقص و کاستی جدی دارد که در محور بعدی نیز از لحاظ نسبت ته‌واریکی با دین و تعالیم دینی به آن خواهیم پرداخت.

ج- سومین مولفه مفهوم کودکی در ته‌واریکی عبارتست از "برقراری روابط متقابل عاطفی کودک با دیگران"؛ به نظر می‌رسد این مولفه که از فرهنگ سنتی بومیان اخذ شده، نکته بسیار ارزشمندی است که هم به جنبه‌های رشد عاطفی کودک در مراحل اولیه زندگی تکیه دارد و هم به نقش‌آفرینی خانواده (و دیگر عوامل اجتماعی) در برقراری روابط متقابل عاطفی عمیق با کودکان نظر دارد و البته در سبک زندگی مدرن مردم در جوامع معاصر بسیار مورد غفلت قرار گرفته است. به هر حال ملاحظه این مولفه را می‌توان از منظر فلسفه تربیت ج.ا. و به لحاظ نقش و مسئولیتی که دیدگاه اسلامی برای خانواده به عنوان رکن تربیت برای مشارکت در جریان تربیت و در جهت حمایت تربیتی از فرزندان خود قائل است بطور کامل تایید نمود. چنانکه تاکید ته‌واریکی بر استفاده از روابط غیررسمی مریبان با متریبان در قالب بازی و پرهیز از مدرسه‌ای کردن تاک را باید به منزله‌ی راهکار اصلی این رویکرد در جهت تحقق این مولفه از مفهوم کلیدی کودکی امری ارزشمند از منظر فلسفه تربیت ج.ا. بدانیم.

د- اما تعریف مفهوم کودکی در ته‌واریکی با وجود نکات ارزشمندی که در مولفه‌های سه‌گانه آن مطرح شده‌اند، با برخی کاستی‌های قابل توجه و تأمل همراه است. از جمله اینکه در این تعریف به وجود فطرت کمال‌گرا در کودک و لزوم رشد و شکوفایی همه جانبه آن خصوصاً در ابعاد معنوی، زیبایی‌شناختی و فضیلت‌گرایی توجه نشده است. ضمن اینکه در این مفهوم به

ضرورت تنظیم امیال و تعدیل عواطف کودکان از طریق نوعی کنترل بیرونی و محدود نمودن ابراز این عواطف و امیال در قالب التزام عملی به آداب و سنن فرهنگی توجه نشده است تا تحقق مفهوم کودکی در این دوران، وصول به مرتبه‌ای از عاملیت مستقل، مسئولیت‌پذیر و پاسخگو را در مراحل بعدی رشد به دنبال داشته باشد. همچنین به نظر می‌رسد لزوم رشد عقلانیت انتقادی و قوای فکری کودک و رشد خلاقیت و قدرت خیال‌ورزی کودک در مقام درک سازه‌گرایانه واقعیت‌های پیرامون از طریق سازوکارهایی مانند گفتگو و بحث در باره علل امور و پدیده‌ها در این مفهوم مورد غفلت قرار گرفته است.

۲.۳.۵ محور دوم: ارزیابی انتقادی تعریف تاک و مولفه‌های آن در ته‌واریکی

به نظر می‌رسد تعریف تاک در ته‌واریکی را با ملاحظه تعریف برگزیده تربیت در "فلسفه تربیت ج.ا." و مفاهیم کلیدی آن می‌توان از چند جنبه مورد نقد قرار داد:

الف- تعریف تاک که مبتنی بر مفهوم کودکی در سند ته‌واریکی می‌باشد بدون شک جنبه‌های مثبتی را با توجه به مولفه‌های سه‌گانه مفهوم کودکی داراست. از جمله ملاحظه جامعیت ابعاد و تداوم و فراگیری و محبت آمیز بودن تاک و تکیه بر معنویت و تاکید بر رابطه تعاملی و عاطفی بین مربیان و متربیان و نقش خانواده و جامعه در تاک و نیز تاکید بر عاملیت کودک برای کشف و تاثیرگذاری بر زندگی خود و دیگران در جهت وصول به سلامت همه‌جانبه و بهزیستی جامع؛ اما نکته مهم این است که این تعریف سعی نموده تا مجموعه‌ای از عناصر مختلف برخاسته از مبانی نظری و فلسفی متضاد را با رویکردی عمل‌گرایانه ذیل یک عبارت جمع کند بدون اینکه این مفاهیم و عناصر را بر چهارچوب فلسفی نظری جامعی متکی کند و سپس همه این عناصر را با توجه به آن چهارچوب جامع بازسازی مفهومی نماید و این یعنی نوعی التقاط و ناسازواری درونی در تعریف تاک و ازهم گسیختگی بین مولفه‌های مختلف این تعریف که لاجرم به ابهام و اختلاف و ناهماهنگی بین مفسران و مجریان ته‌واریکی خواهد انجامید؛ از این رو ملاحظه می‌کنیم که برخی از شارحان ته‌واریکی این برنامه را متهم به حمایت از ایدئولوژی نولیبرال می‌کنند و برخی آن را تلاشی برای مقاومت در برابر ایده‌های فرهنگ نولیبرال می‌دانند. همچنانکه ماهیت دوفرهنگی این برنامه و تاکید بر توجه همزمان به فرهنگ جهانی و فرهنگ سنتی مائوری تنها به معنای جمع کردن بین دو امر متضاد در یک قالب واحد می‌باشد و این نوع کثرت‌گرایی در عمل ره به جایی نخواهد برد. اکنون پرسش مهم در قبال ته‌واریکی (به عنوان چهارچوب حاکم بر تاک در زلاندنو) این است که تعیین ابعاد و وجوه مختلف شخصیت

و زندگی مطلوب آدمی در مفهوم بهزیستی جامع یا رشد همه‌جانبه، براساس کدام جهان‌بینی و دیدگاه انسان‌شناسی معین و نسبتاً مقبول در جامعه چندفرهنگی زلاندنو ویا حداقل با توجه به کدام فلسفه تربیتی ملی مشخص صورت گرفته است؟ هرچند این پرسش چالش‌برانگیز و فلسفی را می‌توان در مقابل همه سیاستگذاران و برنامه‌ریزان تربیتی جوامع چندفرهنگی و نظام‌های تربیتی سکولار کنونی قرار داد و غیبت آشکار تعالیم دینی و نظام معیار مبتنی بر ادیان و حیانی در نظام سیاستگذاری و برنامه‌ریزی تربیتی این جوامع را به عنوان نقص و کاستی بسیار مهم مطرح نمود و انتظار داشت که در دوران مابعدسکولار و بازگشت دوباره دین به همه جوامع معاصر راهی را برای تاثیرگذاری ادیان الهی بر جریان تربیت پیداکنند. لذا نمی‌توان با اشاره ته‌واریکی به تعبیری مانند معنویت و توجه به امور معنوی (فارغ از دین) در برنامه تاک و بدون تبیین دقیق مفهوم معنویت و تعیین مصادیق مفهوم معنویت و تربیت معنویت‌بنیان، براساس یک جهان‌بینی و نظام ارزشی معتبر در تاک به گونه‌ای ساده‌انگارانه همه مخاطبان را راضی ساخت.

ب- این تعریف، تربیت در دوران کودکی را بطوری کاملاً تفکیک شده و متمایز از کل جریان تربیت متربیان در سراسر زندگی ایشان در نظر گرفته است و معلوم نیست که چگونه با این انفکاک مفهومی می‌توان انواع تربیت (اعم از تربیت رسمی و غیررسمی و تربیت عمومی و تربیت تخصصی) در جامعه زلاندنو را با تاک مرتبط نمود ویا دستاوردهای تاک را در خدمت دیگر انواع تربیت قرارداد؟ این در حالیست که در فلسفه تربیت ج.ا. با نگاهی جامع و نظام‌مند به کل فرآیند تربیت و برشمردن انواع مختلفی برای فرآیند تربیت، نسبت میان انواع اصلی تربیت با هم و نیز نسبت تربیت با دیگر نهادهای اجتماعی را مشخص نموده است. به بیان دیگر تلاش برای تبیین فلسفی تاک لزوماً باید براساس فلسفه تربیتی ملی مقبول در کشور زلاندنو انجام شود که البته ما در جستجوی خود برای شناسایی مبانی فلسفی ته‌واریکی اثری از وجود چنین مبنایی برای تاک در زلاندنو مشاهده نکردیم. در حالی که افزون بر جمهوری اسلامی ایران در مواردی نظیر مالزی و چین و ژاپن و فنلاند مشاهده می‌شود که بحث تاک به عنوان بخشی از یک پازل کلان ملی برای فرآیند تربیت مورد تامل و بازسازی قرار گرفته است.

ج- ترسیم مقصد و آرمان موردنظر از تاک (یعنی بهزیستی جامع) در این تعریف به گونه‌ای آرمان‌گرایانه وایدئالیستی صورت گرفته و مراتب و درجاتی برای وصول به این مقصد مطرح نشده است تا متربیان و مربیان بطور تدریجی و مرتبه‌ای گام‌ها و مراحل مختلفی را برای وصول به این مقصد نهایی با توجه به وسع و توانایی خود تعیین کنند. چنانچه به نظر می‌رسد مفهوم بهزیستی جامع و مصادیق مدنظر از آن در ته‌واریکی را می‌توان به عنوان درجه و مرتبه

پیش‌نیازی از مراتب تحقق مفهوم حیات طیبه در نظر گرفت که از این لحاظ می‌توانند مورد تایید نگاه دینی فلسفه تربیت ج.ا.ا قرار گیرند. ولی باید متذکر شویم که به نظر می‌رسد تعریف شئون مختلف حیات طیبه بسیار جامع‌تر از ابعاد مدنظر برای مفهوم بهزیستی جامع در تهواریکی است (فی‌المثل شأن اقتصادی و حرفه‌ای و یا شأن زیبایی‌شناختی و هنری و یا شأن اخلاقی و دینی حیات طیبه در ترسیم تهواریکی از مفهوم بهزیستی جامع و یا رشد و سلامت همه‌جانبه مورد غفلت هستند).

د- چنانچه می‌دانیم جریان تربیت در هر حال فرآیندی ارزش‌مدار است و لذا تعریف تاک و دیگر انواع تربیت و یا تعریف تربیت در سطحی عام نمی‌تواند بدون در نظر گرفتن مجموعه‌ای مشخص از ارزش‌های ثابت و متغیر و تعیین سازوکار نحوه اتکای تعریف تربیت بر این نظام ارزشی صورت پذیرد. اما در تعریف تاک در تهواریکی سعی بر این بوده که از بیان نظام ارزشی محل اتکای این تعریف اجتناب شود به نوعی تعریفی فارغ از ارزش ارائه گردد. البته این مشکل در همه نظام‌های تربیتی سکولار و متکثر معاصر وجود دارد که پس از تاکید بر حذف نظام معیار دینی به عنوان مبنای نظام خود، نتوانسته‌اند نظام ارزش‌های معیار و مشخصی را به عنوان بنیان ارزشی مورد قبول اکثریت افراد جامعه برای جریان تربیت در نظر بگیرند و در نتیجه گرفتار نوعی نسبی‌گرایی ارزشی شده‌اند که عواقب و نتایج سوئی را برای نظام‌های تربیتی سکولار در پی داشته است که البته این نوع نسبی‌گرایی کامل ارزشی و مورد تایید فلسفه پست‌مدرن نمی‌تواند از نظر عموم معتقدان به ادیان الهی (اعم از اسلام و مسیحیت و یهود) پذیرفته شود.

و- با وجود نگاه کل‌گرای تهواریکی به وجود کودک، جای توجه به مفهوم هویت آدمی و تبیینی کل‌گرا از همه عناصر هویت را در تعریف تربیت از تاک خالی می‌بینیم چنانچه به نظر می‌رسد در این تعریف تلاش برای پرورش ابعاد هویت بیشتر ناظر به جنبه جمعی هویت بوده و برای تقویت هویت فردی و متمایز هر مرتبی و استقلال شخصیتی او از دیگران نکته‌ای حتی به اشاره مطرح نشده است. البته با تأمل در تعریف مدنظر فلسفه تربیت ج.ا.ا از مفهوم هویت و عناصر آن (از بینش و باور تا گرایش و اراده و انجام اعمال فردی و جمعی بطور مداوم) و نحوه تکوین و تعالی پیوسته هویت و جنبه‌های فردی و جمعی آن می‌توان نکات ارزشمندی را برای تاک در نظر گرفت که طبیعتاً در تعریف تهواریکی از تاک مورد توجه نیستند.

۳.۳.۵ محور سوم: ارزیابی انتقادی مبانی فلسفی تهواریکی

الف- از خصوصیات مهم هستی‌شناسی تهواریکی این است که با آنکه از تئوری‌های غیرمأثوری هم برای بیان اهداف خود استفاده می‌کند، اما اعتقاد به وجود خالقی برای این جهان و پایان نیافتن زندگی انسان بعد از مرگ و مبنا بودن معنویت برای تربیت را حفظ کرده است و این در تطبیق با فلسفه تربیت ج.ا. که خداوند را آغازگر و مقصد جهان می‌داند، نزدیکی‌هایی را نشان می‌دهد. در هستی‌شناسی مأثوری، برخلاف تئوری‌های زیربنایی تهواریکی که آغاز و پایان جهان و انسان معلوم نیست، انسان آغازش از سرزمین خدایان است و انسان هرگز از بین نمی‌رود. "بذر کاشته شده در سرزمین خدایان هرگز از دست نخواهد رفت. در سنت مأثوری، کودکان قبل از حاملگی مادر، قبل از تولد و قبل از زمان، عضو ارزشمند جهان‌های (worlds) مأثوری هستند" (سند تهواریکی، ۲۰۱۷: ۶). در اینجا بر خلاف نظریه انتقادی می‌بینیم که انسان با توجه به اعتقاد مأثوری‌ها در این جهان پرتاب نشده است، پس انسان دارای مسئولیت است.

ب- بر اساس مبانی هستی‌شناختی فلسفه تربیت ج.ا. (صص ۴۹-۵۶)، برخلاف مبانی تهواریکی که به خدایان متعدد اعتقاد دارند، خداوند یگانه است و موجودات نه تنها در خلق، بلکه در ادامه راه نیز فقیر و محتاج به اویند. خداوند یگانه مالک و مدبّر جهان است و جهان بر اساس نظم درونی به پیش نمی‌رود. ویژگی ذاتی موجودات این جهان، فقر و نیاز محض به خداوند است. این فقر ذاتی سبب می‌شود که موجودات به طور ابدی محتاج به خداوند یگانه باقی بمانند.

ج- در تهواریکی، تاکید زیاد بر توانایی‌های انسان وجود دارد ولی سخنی از تدبیر خداوند در هدایت فرایند زندگی انسان و لزوم تکیه بر این تدبیرالهی نشده است. در جهان بینی اسلامی، نزدیکی به خداوند، هدف غایی همه کارهاست (سالار و صفایی مقدم و شفیق‌اسکی و شیخه، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، در نگاه فلسفه تربیت ج.ا. در جهان هستی در عین وحدت، کثرت وجود دارد اما کثرتی غیر اصیل که در نهایت به وحدت باز می‌گردد. خداوند خیر بنیادین هستی است و همه موجودات عالم را به سوی کمال شایسته آنها هدایت می‌نماید. لذا تمام موجودات جهان هستی از هدایت الهی برخوردارند. گرچه در تهواریکی بر وحدت و کل‌گرایی تاکید دارد اما ظاهراً منظور از آن نوعی وحدت بین اجزای هستی در نگاهی طبیعت‌گرایانه است که کل سیستم آن را هدایت می‌کند.

د- در مبانی انسان‌شناسی تهواریکی، انسان به هیچ وجه بر سایر موجودات برتری ندارد. در این دیدگاه انسان مجموعه‌ای از استعدادها می‌باشد و اشتباه است که او را محدود به منطق و

عقل بدانیم، او ابعاد عاطفی و احساسی دارد. او موجودی مختار است که اگر بخواهد می‌تواند آینده خود را هر گونه رقم بزند و به لحاظ اخلاقی هیچ گونه قیدی این اختیار و اراده او را حد نمی‌زند. اما در مبانی انسان‌شناسی فلسفه تربیت ج.ا. ضمن به رسمیت شناختن قابلیت‌های گسترده برای انسان و اشرف مخلوقات دانستن آدمی، مرجعیت مطلق و بی‌قید و شرط او مورد تردید است، زیرا ربوبیت خداوند و تکالیف انسان برای پذیرش این ربوبیت، بر این انسان‌محوری مطلق اولویت می‌یابد. بدیهی است که مرجعیت ربوبی معیار جهت‌دهنده عموم فعالیت‌ها و تصمیمات فردی و جمعی انسان خواهد بود، و متون دینی نظام معیاری را ارائه می‌دهند که بخش مهمی از آن خارج از اراده و خواست فرد است (ایروانی و وحدتی‌دانشمند، ۱۳۹۶).

و- در دیدگاه‌های سازنده‌گرا و کل‌گرایی مثل ته‌واریکی، معرفت نسبی است، زیرا توانایی انسان در شناخت پدیده‌ها محدود است و او جزئی از کل است و هرگز جزء نمی‌تواند به شناخت کامل از کل نایل آید. اما بر اساس مبانی معرفت‌شناختی فلسفه تربیت ج.ا. (صص ۷۸-۸۶) آدمی منابع و ابزار شناخت متعددی در اختیار دارد که مکمل یکدیگرند و برای شناخت منسجم و جامع واقعیات و حقایق جهان باید از همه آنها بهره گرفت و نمی‌توان از برخی به نفع دیگری دست برداشت. البته ته‌واریکی هم به استفاده کردن از همه ابزارهای شناخت تاکید دارد اما جالب اینجاست که با نگرشی اومانستی به هیچ وجه وحی الهی را در این زمینه مدنظر قرار نداده است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به تبیین و تحلیل مفاهیم کودکی و تاک و مبانی آنها در رویکرد ته‌واریکی پرداخت. سپس ته‌واریکی و مبانی فلسفی آن براساس "فلسفه تربیت ج.ا." تحلیل و نقد گردید. این تحلیل و بررسی انتقادی نشان داد که گرچه در ظاهر نگاه ته‌واریکی شباهت‌های زیادی با نگاه فلسفه تربیت ج.ا. به تاک دارد و در هر دو نوع رویکرد تربیتی بر معنویت و خانواده و حفظ ارزش‌های فرهنگی تک تک افراد جامعه تأکید می‌شود و هر دو رویکرد سعی در ارائه نگاهی جامع به مفهوم کودک و تاک دارند، اما در باطن و عمق این دو رویکرد، باید به تفاوت‌ها توجه شود. از جمله این تفاوت‌ها می‌توان به رسوخ نوعی سکولاریسم تربیتی در لایه‌های زیرین ته‌واریکی، تفسیری طبیعت‌گرایانه از طبیعت و خلقت جهان، خودمختاری مطلق

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۹۳

و عدم فقر ذاتی انسان به آفریننده متعالی در طی حرکت اختیاری به سمت تعالی، و هم‌تراز بودن انسان با دیگر موجودات طبیعت اشاره نمود.

اما توجه و برجسته سازی و آشکار کردن معنویت در ته‌واریکی و توجه به عواطف و ارتباطات و توجه به عزت نفس کودکان تا حدودی مشابه رویکرد فلسفه تربیت ج.ا. به فطرت آدمی و تربیت فطری است. نگاه حصیری ته‌واریکی به ما می‌گوید که باید در تاک به کودک از زوایای مختلف و از ابعاد مختلف نگاه کرد. در بعد اجتماعی تاک نیز جامعه در شکل‌گیری کودکان نقش دارند و لذا مولفه‌ها و اجزای مختلف باید در تاک مشارکت داشته باشند. همین نگاه حصیری باعث می‌شود که خرده فرهنگ‌های مختلف در تاک نقش داشته باشند خصوصاً در جامعه‌ی ایران که مانند زلاندنو دارای اقوام و خرده فرهنگ‌های مختلف است. بنابراین یکی جنبه‌های مثبت سند ته‌واریکی برای ما این است که به هنگام تنظیم سند برای تاک به ویژگی‌های قومی و محلی ضمن ملاحظه فرهنگ ملی-اسلامی و ایرانی توجه ویژه‌ای داشته باشیم و با انعطاف بیشتری جا را برای بازیگری ایده‌های محلی باز نگه داریم. لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهشی در مورد امکان بهره‌گیری از نکات مثبت رویکرد ته‌واریکی برای سیاستگذاری و برنامه‌ریزی تاک در ایران انجام شود. البته پیشنهاد می‌شود که پژوهشی نیز در باره امکان اصلاح و تکمیل رویکرد ته‌واریکی با بهره‌مندی از قابلیت‌های فلسفه تربیت ج.ا. و دلالت‌های آن برای تاک انجام شود که این امکان برای محققان تطبیقی تاک باز می‌کند تا با توجه به نتایج این تحقیق بتوانند نوعی اصلاح و بازسازی را در محتوای رویکرد ته‌واریکی به منظور بهره‌مندی بهتر از آن در سطح بین‌المللی داشته باشند.

پی‌نوشت

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس تهران است.

کتاب‌نامه

آزادمنش، سعید و سجادیه، نرگس و باقری، خسرو (۱۳۹۵). تبیین اهداف و ملاحظات تربیت اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی. *فصلنامه تربیت اسلامی*. ۱۱ (۲۳). ۱۷۳-۱۵۱.
افروز، غلامعلی (۱۳۷۸). نگرشی بر مبانی نظری هدف‌ها و روش‌ها در پرورش توان‌مندی‌های کودکان پیش‌دبستانی. *پیوند*. شماره ۲۴۲. ۱۹-۱۰.

ایروانی، شهین و وحدتی‌دانشمند، علی (۱۳۹۶). نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان فلسفه بومی در جامعه ایران. *مجله فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت*. ۳۳-۱۷.

باقری، خسرو و سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. چاپ اول. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). *وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. سالار، شبنم و صفایی‌مقدم، مسعود و شفیق‌اسکی، محمد و شیخه، رضا (۱۳۹۹). بررسی تطبیقی ایده دانش فضیلت بنیان در اندیشه اسلام و غرب و کاربردهای تربیتی آن. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. شماره ۴۹. ۶۲-۳۹.

سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). *زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی*. *دوفصلنامه نظریه و فلسفه تربیت*. سال ۱. شماره ۱.

سجادیه، نرگس و مدنی‌فر، محمدرضا و باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی "تربیت" در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل. *فصلنامه تربیت اسلامی*. ۱۰ (۲۱). ۵۵-۲۹.

شیخه، رضا و صفایی‌مقدم، مسعود و پاک‌سرشت، محمدجعفر و مرعشی، منصور (۱۳۹۹). بررسی تحلیلی مبانی رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی. *روش‌شناسی علوم انسانی*. شماره ۱۰۳. ۵۵-۳۹.

شیخه، رضا و صفایی‌مقدم، مسعود و پاک‌سرشت، محمدجعفر و مرعشی، منصور (۱۳۹۸). بررسی دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی درباره کودکی، و آموزه‌های آن برای برنامه آموزش تفکر به کودکان. *فصلنامه تفکر و کودک*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. دوره ۱۰، شماره ۲. ۱۵۰-۱۲۳.

صادقزاده، علی رضا و همکاران (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.

طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. شماره ۱۲۲. ۱۱۸-۹۱.

عزیزی‌لاری، محمدرضا (۱۳۹۹). تبیین فلسفی رویکرد والدورف به تربیت در دوران کودکی و ارزیابی آن بر اساس فلسفه تربیت اسلامی. *پایان‌نامه ارشد*. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

محمودی، سیدنورالدین (۱۴۰۰). *طراحی الگوی خلاقیت موقعیتی مبتنی بر رویکرد تربیت تأملی (مورد مطالعه: برنامه فلسفه برای کودکان)*. *فصلنامه تفکر و کودک*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. شماره ۱. ۳۱۷-۲۸۹.

مهدوی‌هزاوه، منصوره و ملکی، حسن و مهرمحمدی، محمود و عباس‌پور، عباس (۱۳۹۵). *حیات طیبه، چشم‌اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی*. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. شماره ۳۰.

تبیین فلسفی "ته‌واریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۹۵

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی دوره های تربیت مربی برنامه «فلسفه برای کودکان» در ایران و کشورهای پیشرو و ارائه الگوی مناسب برای ایران. *فصلنامه تفکر و کودک*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. شماره ۱. ۱۳۸-۱۰۵.

هدایتی، مهنوش و زریباف، مژگان (۱۳۹۱). پرورش هوش معنوی از طریق برنامه «فلسفه برای کودکان». *فصلنامه تفکر و کودک*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. شماره ۱. ۱۶۶-۱۳۵.

Alcock, S. J. (2016). *Young Children Playing: Relational Approaches to Emotional Learning in Early Childhood Settings* (Vol. 12). Springer.

Alvestad, M., & Duncan, J. (2006). "The value is enormous—It's priceless i think!" New Zealand preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand—A comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 31.

Atwool, N. (1999). New Zealand children in the 1990s: Beneficiaries of new right economic policy?. *Children & society*, 13(5), 380-393.

Aubrey, K., & Riley, A. (2016). *Understanding and using educational theories*. SAGE Publications Limited.

Bahler, B., & Kennedy, D. (2017). *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*. Lexington Books.

Battle, D. E. (2012). *Communication Disorders in Multicultural Populations-E-Book*. Elsevier Health Sciences.

Bennett, J., Belsky, J., Owen, M. T., Ahnert, L., Lamb, M. E., McCartney, K., ... & Vandenberg, M. (2018). Child care—Early childhood education and care. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

Blaiklock, K. (2018). Te Whāriki: The New Zealand Early Childhood Curriculum. In *International handbook of early childhood education* (pp. 1075-1093). Springer, Dordrecht.

David, T., Gooch, K., & Powell, S. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. Routledge.

Duhn, I. (2006). The making of global citizens: Traces of cosmopolitanism in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whāriki. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 191-202.

Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). *Early childhood education* (No. w21766). National Bureau of Economic Research.

Farquhar, S. (2015). New Zealand early childhood curriculum: The politics of collaboration. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 57-70.

File, N., Mueller, J. J., & Wisneski, D. B. (Eds.). (2012). *Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, renewed*. Routledge.

Foster-Cohen, S. H., & van Bysterveldt, A. K. (2016). Early Childhood Inclusion in Aotearoa New Zealand. *Infants & Young Children*, 29(3), 214-222.

Gibbons, A. (2008). Child-Rearing Practices and Expert Identities: A tale of two interventions. *Educational Philosophy and Theory*, 40(6), 747-757.

- Goulding, A., Dickie, J., & Shuker, M. J. (2017). Observing preschool storytime practices in Aotearoa New Zealand's urban public libraries. *Library & Information Science Research*, 39(3), 199-212.
- Haggerty, M., & Mitchell, L. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a New Zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 327-339.
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher-Child Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 259-276.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (Eds.). (2003). *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights*. Teachers College Press.
- Keown, P. (2002). Aotearoa-New Zealand. In *Young People and the Environment* (pp. 115-125). Springer, Dordrecht.
- Lash, M., Monobe, G., Kursun Koptur, D. U., & Black, F. V. (2016). Seven wonders of the early childhood world. *Childhood Education*, 92(3), 236-246.
- Layland, J. (2010). Affordance of Participation Rights for Children in Home-based Education and Care: An Interactive Process Model of Participation—2007. *Children & Society*, 24(5), 386-399.
- May, H., & Carr, M. (1997). Making a difference for the under fives? The early implementation of Te Whaariki, the New Zealand National Early Childhood Curriculum. *International Journal of Early Year Education*, 5(3), 225-236.
- Mitchell, L., Wylie, C., & Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education: Literature review*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Nolan, A., & Raban, B. (2015). *Theories into practice: understanding and rethinking our work with young children*. Teaching Solutions.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early childhood education: History, philosophy and experience*. Sage.
- Paul-Burke, K., & Rameka, L. (2016). Kaitiakitanga-Active guardianship, responsibilities and relationships with the world: Towards a bio-cultural future In early childhood education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6.
- Peters, M. A., & Tesar, M. (2017). The philosophy of early childhood: Examining the cradle of the evil, rational and free child. In *Troubling the Changing Paradigms* (pp. 2-15). Routledge.
- Rana, L. (2012). Globalisation and its implications for early childhood education. *He Kupu*, 3(1), 14-22.
- Samuelsson, I. P., & Fleer, M. (Eds.). (2008). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Smith, A. B. (2013). *Understanding children and childhood: A New Zealand perspective*. Bridget Williams Books.
- Stuart, M. (2014). Out of Place: Economic imperialisms in early childhood education. In *Troubling the Changing Paradigms* (pp. 45-57). Routledge.
- Te One, S. (2013). Te Whariki: Historical accounts and contemporary influences 1990–2012. *Weaving Te Whariki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice*, 7-33.

تبیین فلسفی "تہواریکی" ... (محمد پورحسینی و دیگران) ۹۷

Terreni, L. (2016). Visual Arts Education for Young Children In Aotearoa New Zealand. *Journal of Childhood Studies*, 41(4), 50-59.

Yelland, N. (Ed.). (2010). *Contemporary perspectives on early childhood education*. McGraw-Hill Education (UK).

Zhang, Q. (2017). Emergent literacy as sociocultural practice: How well do New Zealand parents fit with Te Whāriki?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 69-91.

