



چکیده مقالات همایش ملی فلسفه تربیت در دوره کودکی

سیزدهمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران
۲۶ و ۲۷ آذر ۱۴۰۴ - دانشگاه فردوسی مشهد



يا رازق الطفل الصغير

به یاد کودکان مظلوم مدرسه شجره طیبه میناب
که در حمله ایالات متحده آمریکا در ۹ اسفند ۱۴۰۴ به **شهادت** رسیدند.

چکیده تفصیلی مقالات

همایش ملی فلسفه تربیت در دوره کودکی

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران و دانشگاه فردوسی مشهد

۲۶ و ۲۷ آذر ۱۴۰۴

مشهد مقدس



سیزدهمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

«فلسفه تربیت در دوره کودکی»

دانشگاه فردوسی مشهد - ۲۶ و ۲۷ آذر ماه ۱۴۰۴



شناسنامه:

عنوان: چکیده مقالات همایش ملی فلسفه تربیت در اوان کودکی (سیزدهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران)

گردآوری و تنظیم: مجتبی همتی فر (عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد)

بازبینی و تنظیم استناددهی پایان با فرمت APA: امیر محمد تقی صدیق، سیدسجاد زارعی و سارا خاتون

سال انتشار: ۱۴۰۴

تارنمای همایش: PESI13.um.ac.ir



مقالات این همایش در پایگاه استادی و و پایش علم و فناوری جهان اسلام (ISC) با

کد ۱۵۷۸۰ - ۰۴۲۵۱ ثبت و نمایه شده است.

با حمایت:



فهرست

ماجرای ۴۴۱ روز همایش	ر
محورهای همایش	ش
اعضای کمیته علمی و ارزیابی همایش (به ترتیب الفبا)	ض
اعضای دبیرخانه اجرایی همایش (به ترتیب الفبا)	ظ
بخش اول: سخنرانی‌های کلیدی همایش	۱
سخنرانی آغازین دبیر علمی همایش	۲
طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	۲
هویت و تربیت کودک از منظر عاملیت انسان	۴
خسرو باقری	۴
برنامه آموزش فلسفه به کودکان در مواجهه با چالش‌های میان قدرت، معنویت و فلسفه‌ورزی	۶
مسعود صفایی مقدم	۶
مسئولیت و الزام تربیتی در دوره کودکی (بازاندیشی فلسفه تربیت کودک با تأکید بر فقه تربیت)	۹
حجت‌الاسلام و المسلمین مجتبی الهی خراسانی	۹
بخش دوم: مقالات برگزیده برای ارائه سخنرانی (به ترتیب الفبا)	۱۰
مقایسه و تطبیق نقش و جایگاه الگو در تربیت اخلاقی در مکتب عاطفه‌گرا (نادینگز) و رویکرد اسلامی	۱۱
لیلا اقبالی و ابوالفضل غفاری	۱۱
سکوت در سایه گفت‌وگو: بازاندیشی نقش سکوت در فلسفه برای کودکان	۱۹
احمد اکبری و زینب اجلالی	۱۹
تربیت فلسفی و آموزش فلسفه به کودکان: گذار از ابژه‌سازی به سوژگی در افق گشودگی وجودی (بازاندیشی نقش کودک در نظام آموزشی ایران معاصر)	۲۳
عزیز اله احمدی	۲۳
شنیدن فضیلت‌محور برای کودکان و نوجوانان: از سکوت معنادار تا بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر	۳۵
سمانه امینی مشهدی	۳۵
تسهیلگر یا میانجی؛ درنگی در ابرچالش تربیتی قرن بیست و یکم و پیش‌فرض‌های آن	۴۱
رمضان برخورداری	۴۱
هستی‌شناسی کودکی و مسئله پایداری اجتماعی	۴۵
احمد بنی اسدی	۴۵
کودکان غزه و مسئولیت جهانی فیلسوفان تربیت در قبال کودکان جنگ‌زده (در سایه‌سار اخلاق مراقبتی و رابطه من و تویی)	۵۱
طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی، احمد شم آبادی، مجتبی عطایی	۵۱
روایتی کودکانه از کودکی: پدیدارشناسی ادراک کودکان از کودکی	۵۷
معصومه جلالی فر و مراد یاری دهنوی و محدثه برهانی نژاد	۵۷



بازاندیشی نقش معلم در تربیت اخلاقی کودک در عصر هوش مصنوعی: بررسی فلسفی از دیدگاه نادینگز ۶۳	۶۳
عماد حاتمی گروه، امیرعلی خوشخونزاد، حبیب الله کرد	۶۳
بازنگری در الگوی تدوین اهداف تربیت در دوره‌ی کودکی مبتنی بر نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبائی: چرخش از منطق دو درجه‌ای به منطق سه درجه‌ای	۷۰
داود حسین پور صباغ	۷۰
والدگری در عصر دیجیتال/هوش مصنوعی	۷۸
حمیده سادات خادمی	۷۸
پاسداران کودکی در عصر بازار: بازاندیشی در نقش مدیران مدارس در صیانت از زیست‌جهان کودک	۸۵
مهدیه دژبرد	۸۵
اوتوپای میل و گرایش به کودک‌سانی	۹۴
حبیب‌الله رحیم‌پور ازغدی	۹۴
تربیت کودک به مثابه کنش گفتگویی؛ با تأکید بر فلسفه زبان	۹۹
ملیحه رجائی	۹۹
واکاوی مفهوم تربیت فلسفی به منظور ارائه دلالت‌های آن در آموزش فلسفه به کودکان	۱۰۷
مصطفی زبان دان، اکبر پناهی درچه	۱۰۷
اصول طراحی آزمایش فکری و تبیین نقش و جایگاه آن در آموزش تفکر و تربیت فلسفی	۱۱۴
کیما زندگانی، سید جلال هاشمی	۱۱۴
فلسفه بازی در پرتو عاملیت و بیش‌های تربیتی برآمده از آن: رویکردی تبیینی - انتقادی به دیدگاه نوئن	۱۱۹
نرگس سادات سجادیه	۱۱۹
مبانی فلسفی رویکرد دینی نسبت به فلسفه کودکی در ترازوی اندیشه اسلامی	۱۲۸
بتول شاهی، علی ستاری	۱۲۸
والدین هلیکوپتری: تحلیل فلسفی پیامدهای کنترل افراطی بر رشد استقلال کودک	۱۳۴
اکرم شوشتری، سمیه مهرنژاد، سیده نرگس صالحی	۱۳۴
تربیت اخلاقی در زمانه فقدان معصومیت کودکی: رویکرد پدیدارشناختی	۱۴۳
مهدی صبوری و سیده سعیده جعفری	۱۴۳
دلالت‌های تربیتی نظریه فطرت در عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی؛ مبتنی بر دیدگاه انسان‌شناسانه امام خمینی	۱۵۲
فاطمه صدر	۱۵۲
تحلیل فلسفی - اجتماعی مفهوم کودکی در همسایگی با فقر در فیلم سینمایی «خورشید»	۱۶۴
سید مجتبی طباطبائی و مرضیه عالی	۱۶۴
بازخوانی تربیت اخلاقی کودک از منظر جامعه‌شناسی انتقادی	۱۷۰
مرضیه عالی	۱۷۰
یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی به مثابه پیشران‌ها و تسهیل‌کننده‌های تعامل مطلوب کودکان با جهان معاصر	۱۷۶
طاهره عبداللهی فرد، سید جلال هاشمی	۱۷۶



- استنتاج آموزه‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه به منظور بهره‌گیری در تعلیم و تربیت کودکان..... ۱۸۲
- مریم غفارزاده، اکرم شوشتری، پروین خزامی، علی ساقی ۱۸۲
- تبارشناسی گفتمانی تربیت و تحمیل در کودکی: مقاومت و انقیاد در پرتو روابط قدرت..... ۱۸۸
- زهره غفوری، اکبر صالحی ۱۸۸
- روایت مادی‌استعاری: مفهوم گم‌شده فلسفه تربیت دوران کودکی..... ۱۹۵
- عطیه فیروزمند، محبوبه موسیوند ۱۹۵
- مسأله کودکی در ایران: فلسفه دوران کودکی..... ۲۰۳
- یحیی قانندی ۲۰۳
- دلیل، زایل‌کننده اخلاق و کودکی..... ۲۰۸
- یحیی کاظمی ۲۰۸
- واکاوی مبانی تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با تأکید بر جایگاه کشور فرانسه؛ یک فراتحلیل کیفی ۲۱۳
- بهروش کریمی، سعید آزادمنش ۲۱۳
- نقد حلقه کندوکاو در برنامه «فلسفه برای کودکان» بر اساس فلسفه صدرایی با تأکید بر جایگاه قوه خیال ۲۲۱
- محمد مالدار کاریزی، داوود حسین پور صباغ، سید علیرضا دخانچی ۲۲۱
- تربیت کودک و ارتباط آن با مشاوره فلسفی بر اساس دیدگاه علی صفایی حائری..... ۲۲۹
- حمزه محمدآبادی، مراد یاری دهنوی، سید حمیدرضا علوی ۲۲۹
- تبیین مؤلفه‌های لازم بازی‌های آموزشی و ارزیابی نمونه‌هایی از بازی‌های ریاضی دوره دوم مقطع ابتدایی بر اساس آن ۲۳۵
- زهره ملکی، نرگس سادات سجادی، علیرضا صادق زاده قمصری ۲۳۵
- فلسفه آموزش صلح به کودکان بر اساس آموزه‌های اسلام؛ چیستی و چرایی ۲۴۲
- فاطمه موحدی پارسا، طاهره حیاتی ۲۴۲
- بازاندیشی در مفهوم «گوش‌دادن به کودک» نه صرفاً به‌عنوان کنشی تربیتی، بلکه به‌مثابه تجربه‌ای بنیادین از رویارویی با دیگری..... ۲۴۸
- پروانه ولوی، زهره بلیوند ۲۴۸
- بازاندیشی مطالعات کودکی در ایران معاصر: کاوشی از منظر الهیاتی و تاریخی..... ۲۵۴
- مجتبی همتی فر و مرتضی نقره‌ای ۲۵۴
- برنامه درسی زمانمند؛ هم‌نوازی کودک و برنامه درسی..... ۲۶۴
- علیرضا هوشمند ۲۶۴
- بررسی مؤلفه‌های کودک به مثابه کنشگر اجتماعی در فلسفه دوران کودکی و تأملاتی در پیامدهای تربیتی آن ۲۷۱
- زهره هوشیار، بابک شمشیری، امین ایزدپناه ۲۷۱
- مسئله‌مندسازی فقدان «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» در دوران کودکی (اغلب) کودکان ایرانی امروز ۲۸۱
- مراد یاری دهنوی ۲۸۱
- بخش سوم: مقالات برگزیده برای ارائه به صورت پوستر (به ترتیب الفبا) ۲۸۳



شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر برای پرورش فکری کودکان برآمده از آموزه‌های قرآنی	۲۸۴
سیده الهام آقایی	۲۸۴
نگاه پساپیاژه‌ای به کودک و به رسمیت‌شناسی امکان درک برون‌انگارانه کودکان از خدا: بازپردازی‌هایی در مسیر افق‌گشایی	۲۹۰
آرزو ابراهیمی، خسرو باقری نوع‌پرست، نرگس‌سادات سجادی، مهدی سجادی	۲۹۰
وارونگی هرم حکمرانی آموزش: بحران هستی‌شناختی تربیت در عصر هوش مصنوعی	۲۹۵
سمیه ابراهیمی کوشک مهدی	۲۹۵
یادگیری در مغز: طبیعت، تربیت و چهار ستون یادگیری از نظر دهاین	۳۰۲
رزیتا ابوترابی	۳۰۲
واکاوی تجربه زیسته مربیان کودک از یادگیری بازیگوشانه	۳۰۷
حمید احمدی هدایت	۳۰۷
نقد مبانی فلسفی اصول اساسی حقوق تربیتی کودک در کنوانسیون بین‌المللی حقوق کودک با سند ملی حقوق کودک و نوجوان	۳۱۳
هاجر اختری، محمد حسن میرزامحمدی	۳۱۳
خوانش فلسفی از تربیت کودکان در آثار خواجه نصیر و دلالت‌های آن برای نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران	۳۱۸
محمدرضا اسماعیل پورمقدم، ابوالفضل غفاری	۳۱۸
تربیت کودک در عصر فناوری در پرتو نقد تکنولوژی از منظر هایدگر	۳۲۱
محمدرضا اسماعیل پورمقدم، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	۳۲۱
بررسی مزایا، چالش‌ها و رهیافتهای کاربری مفهوم اخلاق مراقبت از منظر نادینگز در برنامه فلسفه برای کودکان	۳۲۴
لیلا اقبالی و طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	۳۲۴
واکاوی فهم معلمان از نقش فضای آموزشی موجود بر رشد شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی	۳۳۳
محبوبه البرزی، مریم فتوحی، قدرت‌اله خلیفه	۳۳۳
از زمین بازی تا صلح جهانی: تربیت دوران کودکی به مثابه بنیان‌گذار فرهنگ صلح	۳۴۱
معصومه امیری	۳۴۱
برادران دروغین: تمایزگفت‌وگوی اصیل از شبه‌گفت‌وگو در تربیت منش کودک	۳۴۶
سمانه امینی مشهدی	۳۴۶
از پاسخ‌گویی تا پاسخ‌پذیری: مسئولیت‌پذیری معلم و کودک و نوجوان در پرتو آموزه‌های قرآنی و دیدگاه‌های کوهلمن و الگین	۳۵۱
سمانه امینی مشهدی، زینب سادات ساقی	۳۵۱
واکاوی مفهوم فضیلت در داستان‌های فلسفی مناسب کودکان	۳۶۰
مریم انصاری، پگاه جعفری	۳۶۰



- ۳۶۶ بررسی مقایسه‌ای شیوه‌های آموزش فلسفه برای کودک در ایران و جهان
- ۳۶۶ مریم انصاری، هاجر جعفری
- ۳۷۴ تاثیر داستان‌های فلسفی بر هنر پرسشگری دانش‌آموزان دختر دوره‌ی ابتدایی شهر مشهد
- ۳۷۴ امین بابادی، زینب قاسمی
- ۳۸۳ بازاندیشی «تجربه‌ی وقت نماز» در مدارس با تأکید بر مسأله زمانمندی وجود
- ۳۸۳ حدیث بابایی توسکی و زهره اسمعیلی
- ۳۸۸ بازنمایی جنسیت، مذهب و قدرت در فلسفه ضمنی کودکی در آموزش و پرورش ایران
- ۳۸۸ حسن باقری نیا
- ۳۹۸ نقش اپوخه در غنی‌سازی محیط‌های یادگیری کودکی بر اساس نظریه کنش ارتباطی
- ۳۹۸ محدثه برهانی نژاد
- تعاملی بودن محیط و تأثیر آن بر فرآیند تکوینی پرسش‌های کودکان: بررسی نقش فضاهای نیمه‌ساختاری، داستان‌ها و هنجارهای اجتماعی
- ۴۰۶ مهناز برهانی نژاد
- ۴۱۶ برداشتی از تربیت کودکان بر اساس دیدگاه فاضل نراقی
- ۴۱۶ سید رضا بلاغت، محسن کوهستانی
- ۴۲۲ بررسی مؤلفه‌های تربیت کودکان مبتنی بر دیدگاه ابن رشد و ارتباط آن با آموزش و پرورش کنونی
- ۴۲۲ معصومه بهاری جویباری، حجت صفار حیدری
- ۴۲۸ تبیین جایگاه دوره کودکی و تعلیم و تربیت متناسب با آن در اندیشه آلیسون گوپنیک
- ۴۲۸ سید نورالدین بهروزی نیک
- بازشناسی و تبیین پیوندهای مفهومی و عملی میان تفکر مراقبتی و سایر اشکال تفکر خلاق، انتقادی و مشارکتی و دلالت‌های آن در آموزش تفکر به کودکان
- ۴۳۵ فریده بیداری، سید جلال هاشمی
- ۴۴۲ نسبت برنامه فلسفه برای کودک با ساحت تربیت دینی و اخلاقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ...
- ۴۴۲ نصیبه تاری
- کودکان با منش سقراطی: گذر از دیالوگ کلاسی به دیالکتیک فلسفی در حلقه کندوکاو کلاسی در قالب برنامه آموزش فلسفه برای کودکان
- ۴۴۸ علی جان درمیان، امیررضا نجفوند دریکوندی، سید جلال هاشمی
- تحلیل نقادانه برنامه آموزش تفکر به کودکان از منظر تمهیدی بودن دوره کودکی در رویکرد عاملیت انسان
- ۴۵۶ علی جان درمیان، سید جلال هاشمی
- ۴۶۲ تثبیت مفاهیم دینی در دوره کودکی از رهگذر سازوکارهای عصب‌شناختی: نقش جلسات مذهبی هفتگی
- ۴۶۲ سعیده جاودانی سمیعی
- بازاندیشی فلسفی در چالش‌های تربیت کودک در عصر هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال: تحلیل مضمون تجارب زیسته معلمان
- ۴۶۶



- ۴۶۶ صدیقه جمشیدی اول، مریم برهنم
- بررسی چالش فضای سخت‌گیرانه مدرسه بر مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب و بیش‌فعالی با رویکرد اسلامی (غزالی، ابن سینا و مطهری) و نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان) ۴۷۵
- ۴۷۵ امیرمحمد حسنی، حیدرضا ایرانمنش
- بررسی تطبیقی تربیت شهروندی کودک با تأکید بر گفت و گو بر پایه نظریه هابرماس و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ۴۸۶
- ۴۸۶ مهنوش حیدری مقدم و علیرضا صادقزاده قمصری
- بررسی دیدگاه بوبر در تعلیم و تربیت کودک ۴۹۴
- ۴۹۴ مهنوش حیدری مقدم و علیرضا صادقزاده قمصری
- فلسفه، فناوری و تربیت کودک: بررسی فرصت‌ها و چالش‌های آموزش فلسفه به کودکان در عصر دیجیتال ۵۰۰
- ۵۰۰ ریحانه خانی ناصرو، محمد جواد خانی ناصرو
- بررسی تطبیقی دیدگاه‌های فارابی و ابن سینا در مورد کودک و تربیت در دوره کودکی ۵۰۶
- ۵۰۶ معصومه خنکدار طارسی، نگین الماسی
- مطالعه تطبیقی مبانی فلسفه تربیتی شاهنامه و سوره لقمان با تأکید بر کودک عصر دیجیتال ۵۱۱
- ۵۱۱ معصومه خیری، معصومه السادات سعیدی
- بررسی فرایند بحران و بازسازی هویت در کودکان مهاجر با تأکید بر سفر قهرمانی و نظریه‌های شجاعت: مطالعه موردی انیمیشن «لوکا» ۵۱۸
- ۵۱۸ لیلا دهقانی تفتی
- بررسی تطبیقی انسان‌شناسی تربیتی در دیدگاه ماریا مونته‌سوری و فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران ۵۲۶
- ۵۲۶ محمد رحمانی پور، سید حشمت روح الامینی
- تطور تاریخی مفهوم کودکی، آثار و استلزامات آن در تربیت ۵۳۳
- ۵۳۳ معصومه رضائی فینی، مبینا حسنی فر
- تقویت مهارت‌های پرسش‌گری و اندیشه‌ورزی در کودکان؛ راهکارهای عملی و چالش‌های تربیتی ۵۳۹
- ۵۳۹ معصومه رضائی فینی، فاطمه صباحی، مهتاب سنجری بنستانی
- تأثیر زندانی شدن والدین بر فرصت‌های آموزشی کودکان در ایران؛ نگاهی به چالش‌ها و ضرورت اصلاحات سیاسی ۵۴۶
- ۵۴۶ هادی رمضانیان فهندری
- کودکی به مثابه خاستگاه و سرچشمه پرسش‌های بنیادین فلسفی: تبیین نسبت کودکیدن و فلسفیدن ۵۵۳
- ۵۵۳ کیمیا زندگانی، سید جلال هاشمی
- وقتی الگوریتم‌ها تربیت می‌کنند؛ بازاندیشی نقش مربی در دنیای دیجیتال ۵۵۹
- ۵۵۹ عادل سعیداوی، سمیه مهرنژاد
- تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال و تربیت اخلاقی کودک در بستر فلسفه تربیت اسلامی ۵۶۵
- ۵۶۵ معصومه سادات سعیدی و مهری یزدانی



چالش‌های تربیتی کودکان در دوران سلطه فناوری‌های هوشمند: تحلیلی انتقادی بر مبانی و راهکارهای نوین	
تعلیم و تربیت	۵۷۱
معصومه السادات سعیدی، فاطمه محمدیان	۵۷۱
ردپای تعاملات و تجربیات دوران کودکی در هیجانات دانشجویان کلاس درس زبان عمومی انگلیسی: مطالعه	
کیفی با رویکرد تحلیل مضمون	۵۷۹
زری سعیدی، آرمین توکلی، مریم الداغی	۵۷۹
نقش خانواده و جامعه در حمایت از کنشگری اجتماعی کودکان	۵۸۵
مرضیه سلطان دوست، عاطفه صدقیان	۵۸۵
از تصویر تا معنای اخلاقی: تأملی بر نقش کتابهای تصویری در تربیت اخلاقی کودکان	۵۹۱
نعیمه شفیعی اپورواری، مراد یاری دهنوی، سید حمیدرضا علوی، امین ایزدپناه	۵۹۱
آموزش فلسفه به کودکان در عصر هوش مصنوعی: ضرورت‌ها، چالش‌ها و راهبردها	۵۹۸
احمد شم آبادی، مجتبی عطایی	۵۹۸
چالش‌های اجرای آموزش فلسفه به کودکان در نظام آموزشی ایران	۶۰۶
اکرم شوشتری، سمیه مهرنژاد، موسی زرگر شوشتری	۶۰۶
بازاندیشی در مفهوم «زمان کودکی» و تأثیر آن بر طراحی تربیتی و برنامه‌ریزی آموزشی	۶۱۲
اکرم شوشتری، مریم غفارزاده، زهرا مردانی	۶۱۲
بررسی فلسفی و تربیتی مشق‌شب از منظر فلسفه کودکی رویکرد اسلامی عمل (توصیف و تجویز)	۶۲۰
محمد صادقی، محسن فرمehنی فراهانی	۶۲۰
تبیین معیارهای ارزیابی قصه‌های مناسب تربیت اخلاقی برای کودکان ۱۰-۱۲ سال	۶۲۷
علیرضا صالحی، نرگس سادات سجادیه	۶۲۷
کودک به مثابه شهروند: بازخوانی داستان‌های قرآن کریم در جستجوی ویژگی‌های شهروند شایسته	۶۳۴
زهرا صالحی متعهد، سمانه موسوی فضیلت	۶۳۴
زوال کودکی و احیای بازی: رویکرد تربیتی مبتنی بر روانشناسی یونگی و فلسفه‌ی باختین	۶۴۱
مهدی صبوری و سیده سعیده جعفری	۶۴۱
بازتعریف تربیت کودکی در عصر پسانسان‌گرایی: نقش فناوری‌های دیجیتال در شکل‌دهی هویت کودکان	
.....	۶۵۲
مهدی صبوری و مژگان محمدی نائینی	۶۵۲
جستاری بر فلسفه تربیت دوران کودکی از منظر ابن سینا	۶۶۱
علی صحبت لو	۶۶۱
تربیت برای آزادی یا تربیت برای انطباق	۶۷۰
عاطفه صدقیان، مرضیه سلطان دوست	۶۷۰
تبیین تربیت اخلاقی در کودکی براساس نظریه اسلامی رشد انسان	۶۷۷
سارا طوسی‌ان خلیل آباد، فاطمه احمدی	۶۷۷



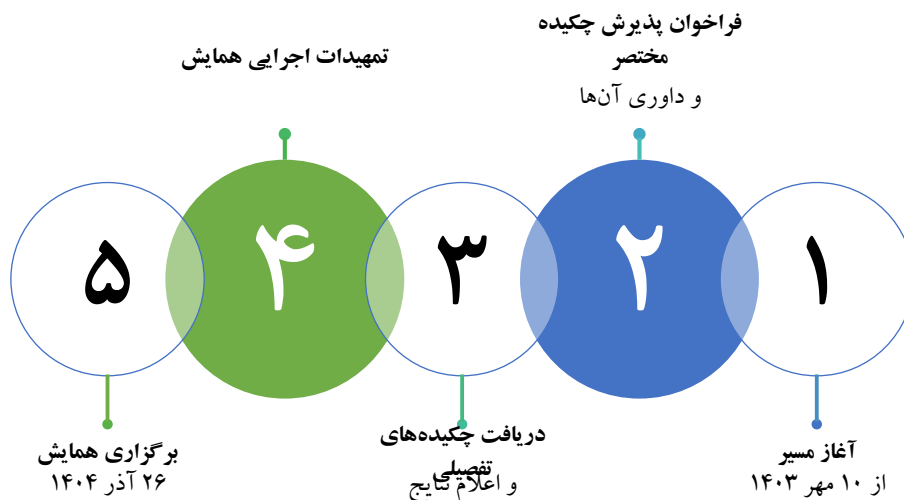
- الزامات حرفه‌ای و شخصیتی معلمان در آموزش تفکرمحور: تحلیل مضمون اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت ۶۸۸
- زهره عصار، احسان وادی السلامی، شهرام رامشت ۶۸۸
- آموزش تفکر انتقادی به مثابه فضیلت اخلاقی و ارزش شناختی برای رشد شخصیت در کودکان ۶۹۵
- یاسر عفراوی و پروانه ولوی ۶۹۵
- بازخوانی تربیت در پرتو حرکت جوهری: تحلیلی بر دلالت‌های برنامه‌ریزی درسی رشدمحور در دوره ابتدایی با تأکید بر آرای صدرالمألهین ۷۰۵
- صدرا علی پور و میترا علی پور ۷۰۵
- بررسی دلالت‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه و نقد آن بر اساس آموزه‌های اخلاق اسلامی به منظور ارائه چارچوب مفهومی تربیت اخلاقی کودکان دبستانی ۷۱۵
- مریم غفارزاده، علی ساقی ۷۱۵
- خوانشی فراترکیب از مؤلفه‌های فلسفی محوری در گفتمان‌های نوظهور مطالعات کودکی ۷۲۰
- اعظم فرهادی و فرحناز محمدوند وف رحناز اشرفی سلطان احمدی ۷۲۰
- تبیین ربط و نسبت مؤلفه‌های مفهومی آموزش صلح به زیست‌جهان کودکان: چستی، چرایی و چگونگی ۷۳۶
- سارا فلک زاده، سید جلال هاشمی ۷۳۶
- بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی بر تعاملات اجتماعی و افزایش جسارت در کودکان ۷۴۴
- فاطمه قاسمی طغراجرودی، فائزه ایرانمنش و محدثه برهانی نژاد ۷۴۴
- بازاندیشی در تربیت دختران در عصر هوش مصنوعی: تحلیل پدیدارشناختی عاملیت در آموزش ابتدایی ۷۵۰
- فاطمه قدردان، زهره اسمعیلی ۷۵۰
- بازاندیشی در تربیت دینی کودک در عصر دیجیتال؛ از انتقال مفاهیم تا شکل‌گیری تجربه زیسته معنوی ... ۷۵۷
- رضا کارگر ۷۵۷
- تحلیل محتوای کتب فارسی دوره ابتدایی بر اساس ساحت تربیت زیبایی‌شناختی در سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت و تبیین دلالت‌های آن در دوره کودکی ۷۵۸
- زهره کاظمی زاده ۷۵۸
- کودکی در غبار مدرسه: تجربه‌زیسته معلمان ابتدایی از عوامل مدرسه‌ای موثر بر زوال دوره کودکی ۷۷۵
- جواد کیهان ۷۷۵
- کودکی و تربیت در آیین حکمت و فلسفه: روایتی تطبیقی میان فلسفه‌های آموزشی اسلامی و غربی ۷۸۶
- جواد کیهان، محمدمهدی مجلسی آذر، امیر حسین یوزباشی ۷۸۶
- تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی، قرآن، هدیه‌های آسمانی دوره اول دبستان بر اساس بایسته‌های توصیف خدا به کودکان ۷۹۷
- زهره گلستانی حتکنی، مراد یاری دهنوی، سید حمید رضا علوی ۷۹۷
- تحول در والدگرایی سستی در عصر دیجیتال ۸۰۸
- مهدی مجرمی، بیژن بابایی ۸۰۸
- فرا تحلیل نقدهای برنامه فلسفه برای کودکان: از مبانی نظری تا زمینه‌های فرهنگی ۸۱۲



- ۸۱۲ اعظم محمدزاده قصر، سعیده فخار نوغانی، فاطمه عراقیان، داوود حسین پور صباغ
- ۸۲۲ سوء استفاده از کودکان در تجارت و آسیبهای آن در تربیت کودکی
- ۸۲۲ سمیه محمدصادقی پور، حمید بلوچی مرج
- ۸۲۸ چالش‌های فلسفی تربیت کودک در عصر فناوری‌های نوین با تأکید بر مبانی تربیت اسلامی
- ۸۲۸ مژگان محمدی نائینی و مهری یزدانی
- ۸۳۴ عاملیت کودک در محیط آموزش مجازی
- ۸۳۴ فرامرز محمدی پویا و اعظم رضایی کرامت
- ۸۴۱ خودتنظیمی در رویکرد مونته سوری به کودک و مواجهه آن با تربیت در عصر دیجیتال
- ۸۴۱ فرامرز محمدی پویا، فاطمه بیک لری
- ۸۴۸ بررسی چند داستان از کلیله و دمنه براساس معیارهای داستان مناسب برنامه فلسفه برای کودکان
- ۸۴۸ منصوره مرادی، احمد اکبری، اسدالله زنگویی، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی، علی خالق‌خواه
- اهمیت محتوا در برنامه فلسفه برای کودکان و لزوم توجه به داستان‌های ایرانی، در چهارچوب نظریه «بومی‌سازی آموزش»
- ۸۵۸ منصوره مرادی، احمد اکبری، اسدالله زنگویی، علی خالق‌خواه، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی
- ۸۷۶ پرورش منش مسئولیت پذیری در دوره کودکی اول و دوم: استنتاج اصول تربیتی راهنمای والدین
- ۸۷۶ امیررضا نجفوند دریکوندی، سید جلال هاشمی
- ۸۸۲ شایستگی‌های همدلی مادرانه و زمینه سازی رشد تفکر مراقبتی فرزند
- ۸۸۲ امیررضا نجفوند دریکوندی، سید جلال هاشمی
- ۸۸۸ بازشناسی و تبیین ظرفیت‌های فلسفی کودکان خردسال به عنوان سرآغاز آموزش تفکر به آنان
- ۸۸۸ امیررضا نجفوند دریکوندی، علی جان در میان، سید جلال هاشمی
- ۸۹۴ کودک روایت‌گر: پرورش فضیلت‌های اخلاقی در کودکان با تکیه بر هرمنوتیک روایی پل ریکور
- ۸۹۴ زهره همایون، ماهمنیر ایرانپور
- ۸۹۷ کودکی و تعلیم و تربیت اوان کودکی در عصر آنترپوسن: یک مرور دامنه‌ای
- ۸۹۷ زهرا هوشیار، امین ایزدپناه
- ۹۰۹ کاوشی در ابعاد مختلف رویکرد پژوهش با کودکان: دعوتی برای فهم دوران کودکی با کودکان
- ۹۰۹ زهرا هوشیار، طیبه میری
- ۹۱۷ واکاوی جایگاه بازی در پرورش حس امیدواری کودکان
- ۹۱۷ محمدرضا یوسفزاده چوسری، عبدالرضا خدري

ماجرای ۴۴۱ روز همایش

۴۴۱ روز برنامه‌ریزی و تلاش اعضای خانواده دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران در کشور



محورهای همایش:

- ۴ محور اصلی و ۲۸ محور فرعی
- الف) فلسفه کودکی: گذشته، حال و آینده
- ب) مبانی فلسفی-اجتماعی تعلیم و تربیت دوره کودکی
- ج) فلسفه تربیت معنوی و دینی در دوران کودکی
- د) تعلیم و تربیت کودکان با توجه به ویژگی‌ها و چالش‌های فلسفی عصر حاضر

آمارهای همایش:

- ۳۰۲ چکیده مختصر (۷۳ درصد پذیرش مرحله اول)
- ۱۶۱ چکیده تفصیلی (۱۳۰ مورد پذیرش)
- ۳۸ مقاله برای ارائه شفاهی
- ۹۲ مقاله برای ارائه پوستر
- با همکاری ۶۰ داور از ۲۶ دانشگاه و مرکز پژوهشی ۱۰۳۲ مورد داوری انجام شد (هر مقاله حداقل ۲ داور)

جدول ۱- آمار مقالات ارسالی به تفکیک استان (بیش از ۱۰ مقاله)

ردیف	عنوان	تعداد مقالات
۱	تهران	۱۲۱
۲	خراسان رضوی	۹۰
۳	خوزستان	۶۶
۴	کرمان	۳۳
۵	فارس	۲۰
۶	همدان	۱۹
۷	آذربایجان غربی	۱۵
۸	اصفهان	۱۲
۹	اردبیل	۱۱
۱۰	مازندران	۱۰
۱۱	قم	۱۰

محتوایی:

- یک پیش نشست تخصصی
- برگزاری ۶ نشست تخصصی حضوری در همایش برای ارائه مقالات
- برگزاری ۱ نشست تخصصی مجازی در همایش برای ارائه مقالات
- یک سمپوزیوم تخصصی با موضوع «گمشدگی معنا و آرمان: نقش تربیت در دوره کودکی»
- ۴ سخنرانی اصلی
- غرفه‌های جنبی مدارس حامی همایش

حامیان همایش:

- دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد
- شهرداری مشهد مقدس
- شورای اسلامی شهر مشهد
- مؤسسه فرهنگی شهرآرا
- آکادمی همراه اول
- پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی
- پژوهشکده تعلیم و تربیت عباس زادگان
- اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی
- استانداری خراسان رضوی - کارگروه آموزش و پرورش



- مؤسسه فرهنگی آموزشی امام حسین (ع)
- مجموعه فرهنگی و آموزشی مفتاح قائم
- مجموعه مدارس دخترانه عارفان طوس
- کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان خراسان رضوی
- بنیاد کرامت رضوی آستان قدس رضوی
- دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی
- دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد
- فرهنگسرای خانواده
- فرهنگسرای کودک و آینده شهرداری مشهد
- اندیشکده نگاه
- زیست‌بوم تربیتی نهی



محورهای همایش

الف) فلسفه کودکی: گذشته، حال و آینده

۱- ماهیت کودک و دوران کودکی

۲- نسبت کودک با آزادی، عاملیت و مسئولیت

۳- کودکی و پرسش‌های بنیادین فلسفی

۴- کودکی و تعامل با جهان معاصر

ب) مبانی فلسفی - اجتماعی تعلیم و تربیت دوره کودکی

۱- ماهیت تربیت در دوره کودکی

۲- معناداری، قلمرو و رویکردها در ساحت‌های مختلف تربیتی کودک

۳- بنیان‌های نظری تربیت دوره پیش‌دبستانی و دبستانی

۴- کودک و تربیت دوره کودکی در اندیشه متفکران و مربیان بزرگ

۵- فلسفه بازی و تربیت دوران کودکی

۶- تأملات فلسفی در باره نقش ادبیات و رسانه در تربیت کودک

۷- مفاهیم کلیدی در تربیت دوره کودکی (استعداد، رشد، موقعیت، عدالت، زبان، تفکر، اخلاق مراقبتی و...)

۸- بنیان‌های فلسفی حقوق کودک با تأکید بر حق تربیت

۹- استلزام‌های روش‌شناختی و اخلاقی مطالعات تربیتی در دوره کودکی

ج) فلسفه تربیت معنوی و دینی در دوران کودکی

۱- معنا، حدود و رویکردهای تربیت معنوی کودک

۲- معنا، حدود و رویکردهای تربیت دینی کودک

۳- مفاهیم بنیادین تربیت دوره کودکی و بازاندیشی و بازخوانی آن‌ها از منظر اسلامی (فطرت، رشد، عقل،

استعداد، موقعیت، خیال و اراده، بازی و بازی‌محوری، زبان و تفکر، اخلاق مراقبتی، هویت، آزادی و عدالت و...)

۴- فرهنگ و ارزش‌های دینی در فلسفه تربیت کودک ایرانی

۵- کودک و تربیت در دوره کودکی در اندیشه متفکران مسلمان

۶- رویکرد اسلامی به چالش‌های معاصر تربیت در دوره کودکی

۷- نقد و ارزیابی رویکردهای تربیت کودک از منظر اسلامی

د) تعلیم و تربیت کودکان با توجه به ویژگی‌ها و چالش‌های فلسفی عصر حاضر

۱- تربیت فلسفی و آموزش فلسفه به کودکان



- ۲- تربیت کودک در دوران هوش مصنوعی، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی
- ۳- فلسفه والدگری (مادری و پدری) در عصر جدید
- ۴- توسعه پایدار و ملاحظات بوم‌شناختی (مهارت‌های اجتماعی و شهروندی، محیط زیست و...)
- ۵- تربیت در دوران زوال کودکی
- ۶- نگرش تجاری به کودک و تربیت دوران کودکی
- ۷- تربیت در دوران کودکی و چالش هویت و مهاجرت
- ۸- دوران کودکی و آموزش صلح



اعضای کمیته علمی و ارزیابی همایش (به ترتیب الفبا)

دکتر سعید آزادمنش	استادیار دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر احمد اکبری	دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد
دکتر سیده الهام آقایی	وزارت آموزش و پرورش - تهران
دکتر اکبر امراهی	استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر نجمه احمدآبادی آرانی	وزارت آموزش و پرورش - تهران
دکتر حمید احمدی هدایت	استادیار دانشگاه فرهنگیان تهران
دکتر سید محسن اصغری نکاح	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سمیه ابراهیمی کوشک مهدی	استادیار دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)
دکتر منصوره ابوالحسنی	استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر مریم انصاری	استادیار دانشگاه پیام نور تهران
دکتر مقصود امین خندقی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سیدرضا بلاغت	استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان
دکتر محدثه برهانی نژاد	استادیار دانشگاه فرهنگیان کرمان
دکتر احمد بنی اسدی	استادیار دانشگاه ملایر
دکتر بیژن بابائی	استادیار دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی
دکتر حسین باغگلی	استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر خسرو باقری	استاد دانشگاه تهران
دکتر امین بابادی	استادیار موسسه آموزش عالی آرمان رضوی
دکتر طیبه توسلی	دانشیار دانشگاه قم
دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر داود حسین پور	استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر محمد حسنی	دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (تهران)
دکتر عماد حاتمی گروه	استادیار دانشگاه فرهنگیان کرمان
دکتر علی خالقیخواه	استاد دانشگاه محقق اردبیلی
دکتر محمد دادرس	استادیار دانشگاه تهران
دکتر اکبر رهنما	استاد دانشگاه شاهد تهران
دکتر معصومه رمضان‌فینی	استادیار دانشگاه فرهنگیان هرمزگان
دکتر سکینه سلطانی کوهبنانی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سید مهدی سجادی	استاد دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نرگس سجادیه	دانشیار دانشگاه تهران
دکتر شهرزاد شاه سنی	دانشگاه شیراز



دکتر بابک شمشیری	استاد دانشگاه شیراز
دکتر بختیار شعبانی ورکی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر زهرا صالحی متعهد	استادیار دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر علیرضا صادق زاده قمصری	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر علی صحبت لو	استادیار دانشگاه فرهنگیان زنجان
دکتر فاطمه صدر	استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (تهران)
دکتر مسعود صفایی مقدم	استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر شریف طاهرپور	استادیار دانشگاه ملایر
دکتر سارا طوسیان	وزارت آموزش و پرورش - خراسان رضوی
دکتر لطفعلی عابدی	موسسه آموزش عالی صفاهان اصفهان
دکتر مرضیه عالی	استادیار دانشگاه تهران
دکتر جمیله علم‌الهدی	استاد دانشگاه شهید بهشتی تهران
دکتر سید حمیدرضا علوی	استاد دانشگاه شهید باهنر کرمان
دکتر ابوالفضل غفاری	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سعیده فخار نوغانی	دانش آموخته فلسفه دانشگاه آزاد تهران
دکتر یحیی کاظمی	دانشیار دانشگاه سیستان و بلوچستان
دکتر جواد کیهان	دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه
دکتر سوسن کشاورز	استادیار دانشگاه خوارزمی
دکتر فاخته ماهینی	دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر
دکتر اعظم محمدزاده قصر	استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر رضا محمدی چابکی	استادیار دانشگاه شهید بهشتی
دکتر فرامرز محمدی پویا	استادیار دانشگاه بو علی سینا همدان
دکتر بهروز مهران	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر محمدحسن میرزاحمدی	استاد دانشگاه شاهد
دکتر مرتضی نقره‌ای	استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر محسن نوغانی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سید جلال هاشمی	استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر مجتبی همتی فر	استادیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر علی وحدتی دانشمند	استادیار دانشگاه تهران
دکتر مراد یاری دهنوی	استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان
دکتر بهبود یاریقلی	دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان



اعضای دبیرخانه اجرایی همایش (به ترتیب الفبا)

دکتر حسین باغگلی (دبیر اجرایی همایش)

خانم سمیه آسایش پور	آقای امیر شهریاری
آقای امیر صالح اتحاد	خانم زهرا صابری
آقای هومن احمدیان یزدی	خانم سعیده ظاهر فریمانی
خانم مژگان ارشادی	خانم سعیده ظاهر فریمانی
آقای سهیل اسحاقی	خانم زهرا عطائی
آقای سید محمدمهدی اکبری	خانم فاطمه غلامحسین زاده
خانم سمانه امینی	خانم مبینا غلامرضا پور
خانم سمیرا بهادری	خانم زهرا فخیم زاده
آقای سید محمد بینش	خانم روژینا قارداشی
خانم کوثر پورحسینی	خانم نرگس قلی زاده
آقای امیرمحمد تفقید صدیق	آقای سجاد کمالی نیا
خانم زهرا جانی	خانم پرنیا کوهستانی
خانم سمیه جوهرچی	خانم نسرين محرمی
آقای غلامحسین خانی	آقای محمدحسین محمدزاده
خانم فاطمه خراسانی	آقای علی اکبر محمدی
خانم حدیثه خسروی علی آباد	آقای محمد مختاری
خانم زهرا خضری	خانم کبری مرادی
آقای مسلم دبیری	آقای علی مقدسی
خانم مبینا دلپذیر	خانم فرزانه مقدم
آقای حجت رمضان زاده	خانم نگین مهمانکش
آقای مرتضی رمضانی	خانم طویه میری
خانم زهرا زیرک	آقای علی نبی پور
خانم نرگس سرگزی	آقای فرشاد نسیمی
خانم سمانه سعیدزاده	خانم سحر نصری
خانم رها سلیقه	خانم زینب نقابی
خانم اکرم شاهد	خانم محدثه وطن دوست
آقای مهدی شایان مهر	آقای سیدحسن هاشمی
آقای احمد شم آبادی	

بخش اول: سخنرانی‌های کلیدی همایش

دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی
(دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد و دبیر علمی همایش)

دکتر خسرو باقری
(استاد دانشگاه تهران و دبیر انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران)

دکتر مسعود صفایی مقدم
(استاد دانشگاه اهواز و عضو هیئت مدیره انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران)

حجت‌الاسلام و المسلمین مجتبی الهی خراسانی
(استاد حوزه علمیه خراسان رضوی)



سخنرانی آغازین دبیر علمی همایش

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۱

اساتید فرهیخته، پژوهشگران ارجمند، مربیان گرامی، دانشجویان عزیز و میهمانان محترم به همایش «فلسفه تربیت در دوره کودکی» خوش آمدید.

مایه خرسندی است که امروز در جمع اندیشمندانی گرد هم آمده‌ایم که دغدغه مشترکشان تأمل در یکی از بنیادی‌ترین و در عین حال حساس‌ترین دوره‌های زندگی انسان، یعنی دوره کودکی است؛ دوره‌ای که نه تنها زیربنای شکل‌گیری شخصیت فردی، اخلاقی و اجتماعی انسان به‌شمار می‌آید، بلکه آینده جوامع انسانی نیز به کیفیت تربیت در آن وابسته است.

فلسفه تربیت به ما یادآوری می‌کند که تربیت کودک صرفاً مجموعه‌ای از روش‌ها و مهارت‌های آموزشی نیست، بلکه پیش از هر چیز مستلزم پاسخ به پرسش‌های بنیادینی است؛ پرسش‌هایی چون: کودک کیست؟ تربیت او بر چه اصولی باید استوار باشد؟ و چه اموری در این دوره اهمیت بنیادین دارند؟ پرداختن به این پرسش‌ها، به‌ویژه در شرایط پیچیده و پرچالش امروز، ضرورتی انکارناپذیر است.

در این میان، یکی از موضوعات مهم در دوره کودکی، جایگاه بازی در تربیت است. بازی نقشی محوری در فهم جهان کودک دارد و می‌توان آن را زبان طبیعی زیستن و اندیشیدن کودک دانست. کودک از طریق بازی می‌اندیشد، با دیگران رابطه برقرار می‌کند و تجربه‌های خود را به معنا تبدیل می‌سازد. توجه آگاهانه به بازی، امکان ورود به جهان کودک و همراهی تربیتی با او را فراهم می‌آورد، بی‌آنکه زبان و منطق بزرگسالانه بر تجربه زیسته او تحمیل شود. همچنین، بازی ضمن اینکه ابزاری برای سرگرمی و شادی کودک است، بستری بنیادی برای رشد همه‌جانبه او نیز به‌شمار می‌آید. در خلال بازی، جنبه‌های گوناگون وجود کودک درگیر می‌شوند و فرصت بروز و شکوفایی می‌یابند. کودک در بازی با نقش‌آفرینی‌های گوناگون، به درک عمیق‌تری از خود و جهان پیرامونش دست می‌یابد.

بعلاوه، فلسفه تربیت بر این نکته تأکید می‌ورزد که تربیت، پیش از آنکه پروژه‌ای برای «ساختن کودک» باشد، مسیری مشترک برای «شدن» است؛ مسیری که در آن، مربی و متربی هم‌زمان در حال رشد و دگرگونی‌اند. پذیرش این همراهی، نگاه اقتدارمحور را به نگاهی مشارکتی و فروتنانه بدل می‌کند و امکان یادگیری متقابل را فراهم می‌آورد.

همچنین از منظر فلسفه تربیت، گفت‌وگوی صمیمانه و همراه با احساس امنیت با کودک و شنیدن صدای او، بستر اصلی تربیت را شکل می‌دهد. در این رویکرد، فهم زبان کودکی و سخن گفتن با کودک به زبانی قابل فهم و متناسب با جهان تجربه او، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. گفت‌وگو زمانی تربیتی است که بزرگسال با پذیرش تفاوت‌های رشدی کودک، از شتاب در قضاوت و تصحیح بپرهیزد و به جای آن، با پرسش‌های گشوده و گوش‌دادنی همدلانه، کودک را به اندیشیدن و تأمل دعوت کند تا او بتواند خود را آزادانه بیان کند و به‌عنوان مشارکت‌کننده‌ای فعال در

^۱. دبیر علمی همایش فلسفه تربیت دوره کودکی و دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد،



فرایند تربیت حضور داشته باشد. از این رو، تربیت مبتنی بر گفت و گو، راهبردی است برای پرورش کودکانی شاد و سرزنده، مسئول، پرسشگر و توانمند در فهم خود و دیگران؛ چنین کودکانی که تجربه شنیده شدن را زیسته اند، می توانند در آینده نیز با جهان پیرامون خود وارد گفت و گویی سازنده و اخلاقی شوند.

افزون بر این، تربیت از راه عمل و خودتربیتی والدین و مربیان نیز از دغدغه های اساسی در فلسفه تربیت به شمار می آید. والدین و مربیان، چه آگاهانه و چه ناآگاهانه، همواره برای کودک نقش الگو را ایفا می کنند و تربیت اخلاقی و معنایی کودک، پیش از آنکه در گفتار شکل بگیرد، در کردار ما نمود می یابد. کودک با مشاهده پیوسته رفتارهای روزمره والدین و مربیان، الگوهایی از زیستن را درونی می کند که ماندگاری آن ها بسی فراتر از توصیه ها و آموزش های مستقیم است. کودک پیش از آنکه به سخنان ما توجه کند، به شیوه زندگی ما می نگرد؛ اینکه با دیگران چگونه رفتار می کنیم، تفاوت ها را چگونه می پذیریم، با خطاها چگونه روبه رو می شویم و مسئولیت هایمان را چگونه به عهده می گیریم. صداقت، احترام: بوری و مسئولیت پذیری، و بسیاری از فضائل اخلاقی دیگر، زمانی برای کودک معنا می یابند و در وجودش نهادینه می شود که آنها را دائماً در کنش های عینی بزرگسالان مشاهده نماید. از این رو، ما مربیان، بیش از آنکه صرفاً دغدغه تربیت کودکان را داشته باشیم، نیازمند تأملی جدی در تربیت راستین خویش هستیم و در این معنا، خودتربیتی بزرگسالان نه امری حاشیه ای، بلکه بنیان هر فرایند تربیتی اصیل است.

بنابراین، در جهانی که کودکی با تحولات سریع فناوری، تغییر سبک های زندگی و فشارهای گوناگون آموزشی روبه روست، امید است بازاندیشی فلسفی در باب مسائل مطرح شده و سایر چالش های پیش رو، افق های تازه ای برای سیاست گذاری های آموزشی، برنامه های درسی و کنش های تربیتی در خانواده و مدرسه بگشاید.

همایش حاضر تلاشی است برای فراهم آوردن فضایی گفت و گو محور و میان رشته ای که در آن اندیشه های فلسفی در پیوند با تجربه های زیسته تربیتی به بحث و تبادل نظر گذاشته شود. از این رو، امیدواریم این رویداد با اتکا به گفت و گوی علمی، تبادل تجربه ها و تأملی عمیق تر در مبانی فلسفی تربیت کودک، گامی مؤثر در جهت تعمیق نگاه انسانی و اخلاقی به تربیت کودک و ارتقای کیفیت زیست تربیتی آنها بردارد و زمینه ساز گفت و گوهای علمی ماندگار در این حوزه شود. در همین راستا، از همه استادان، سخنرانان، ارائه دهندگان مقالات، اعضای کمیته علمی و اجرایی و تمامی دست اندرکاران برگزاری این همایش صمیمانه قدردانی می کنم و از حاضران دعوت می شود با مشارکت فعال، نقد اندیشمندانه و گفت و گوی سازنده، به غنای علمی این رویداد بیفزایند.

با آرزوی همایشی پربار و الهام بخش برای همه شما.

هویت و تربیت کودک از منظر عاملیت انسان

خسرو باقری^۱

چکیده

کودکی بخشی از فرایند شدن آدمی است و مانند هر جزئی از یک کل، لازم است در پرتو کل مربوط به خود، درک شود. نادیده گرفتن این رابطه جزء - کل و نگاه استقلال‌ی به جزء، همانقدر ما را در شناخت کودکی دچار تحریف می‌سازد که یکی انگاشتن جزء با کل و داشتن تصور «بزرگسال کوچک» از کودک. بنابراین، از این دو زاویه باید به کودکی نگریست. از زاویه نخست، نیاز به آن داریم که کلیت آدمی را در نظر آوریم و بخش کودکی را در پرتو آن تعریف کنیم. در این نوشتار، کلیت آدمی برحسب مفهوم عاملیت مشخص می‌شود. آدمی دارای عاملیت است؛ به این معنا که در متن موقعیت‌های مختلف و تو در توی محیط بر او، در حد وسع خود، تصمیم بر اقدام و عمل می‌گیرد و با مجموعه اعمال خود، هویت خویش را رقم می‌زند. عاملیت با مسئولیت آدمی نسبت به نوع اعمال خویش ملازم است. بر این اساس، تحقق عاملیت در گرو: ۱ رشد شناختی برای در نظر گرفتن پی‌آمدهای عمل؛ ۲ رهایی از سلطه امیال و ۳ قدرت اراده و تصمیم‌گیری برای انجام عمل است. با نگرستن به کودکی در متن این کل، یعنی عاملیت انسان، مشخص می‌شود که کودک در گام نخست، فاقد این خصایص سه‌گانه اما در مقام سیر به سوی تحقق آنها است و ویژگی‌های مذکور به تدریج در وی نضج می‌یابند. بنابراین، هویت کودکی در متن هویت کلی انسان، به منزله مرحله «تکوین عاملیت» در نظر خواهد آمد.

با نگرستن از زاویه دوم، کودکی همچون مرحله‌ای خاص از موجودیت آدمی است. خاص بودن دوره کودکی، هم از جهت نقاط ضعف و هم از جهت نقاط قوت مورد نظر است. از جهت نقاط ضعف، کودک فاقد عاملیت و لوازم آن، یعنی شناخت تأملی، تسلط بر امیال و قوت اراده حاکم بر امیال و تصمیم‌گیری است. از جهت نقاط قوت، کودک واجد شناختی نو به نو، حیرت‌آمیز و کنج‌کاوانه است. از جهت گرایشی، کودک خودانگیخته و دارای امیال قدرتمند و غرایز نیرومند و بی‌پروا است. سرانجام، از جهت ارادی، اراده کودک در خدمت امیال اوست و بنابراین، با قدرت امیال پیش می‌رود و او را در نیل به نتایج خواسته‌های خود، مصرّ و قاطع می‌سازد.

با ظهور بلوغ جنسی، فکری، عاطفی و اجتماعی، نخستین تبلور عاملیت در کودک رخ می‌دهد. اما عاملیت، مفهومی عام است و همانقدر شامل عمل‌های سازنده و اخلاقی است که شامل عمل‌های مخرب و غیراخلاقی. اینجاست که باید نقش تربیت در مرحله کودکی را مورد توجه قرار داد. تربیت در دوره تکوین عاملیت، عبارت خواهد بود از تمهید مقدمات ظهور عاملیت سازنده، مسئولانه و اخلاقی. این تمهید در هر سه بعد شناختی، گرایشی و ارادی جلوه‌هایی دارد. در بعد شناختی، تمهید علاوه بر حفظ و پرورش شناخت حیرت‌آمیز، شامل پرورش توانایی سنجش پیامدهای عمل و تأمل بر عمل از حیث فردی و اجتماعی و بازشناسی اعمال سازنده و مخرب است. در بعد گرایشی، تمهید علاوه بر حفظ و پرورش خودانگیختگی و پرهیز از سرکوب امیال، شامل پرورش توانایی خودداری و خروج از سلطه امیال خودخواهانه و بسط امیال دگرخواهانه است. سرانجام، در بعد ارادی و تصمیم‌گیری، تمهید

^۱ استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران؛ khbgheri@ut.ac.ir



علاوه بر حفظ و پرورش توانایی پی‌جویی و نتیجه‌گرایی، شامل پرورش جسارت بر اقدام و توانایی در انجام اعمال فردی، جمعی و اجتماعی است.

واژگان کلیدی: کودکی، عاملیت، خوانگیختگی، کنجکاوی، شناخت، گرایش، اراده، تربیت، تکوین،

تمهید.



برنامه آموزش فلسفه به کودکان در مواجهه با چالش‌های میان قدرت، معنویت و فلسفه‌ورزی

مسعود صفایی مقدم^۱

چکیده

برنامه آموزش فلسفه به کودکان، و دیگر برنامه‌های مشابه، همه بر تفکر انتقادی، گفت‌وگو و خودآیینی تأکید دارند. اما در مقام عمل، این برنامه‌ها همیشه در یک بستر فرهنگی - سیاسی اجرا می‌شوند. در این بستر است که فلسفه‌ورزی کودکان همواره با چالش‌هایی مواجه است. عمده‌ترین این چالش‌ها چالش‌های میان قدرت (سیاسی، ایدئولوژیک، نهادی) و فلسفه‌ورزی، معنویت یا معنویت نهادینه شده و فلسفه‌ورزی، و نهایتاً چالش میان قدرت و معنویت است. قدرت تعیین می‌کند که کودکان درباره چه چیزهایی فکر کنند و معنویت (دینی یا غیر دینی) تعیین می‌کند که جهان چه معنایی دارد. در حالی که فلسفه تلاش می‌کند قدرت را نقد و معنویت را تفسیر کند.

چالش میان قدرت و فلسفه‌ورزی در برنامه فلسفه‌ورزی کودکان

قدرت حد و حدود گفتگو را تعیین می‌کند. این امر در سطوح مختلفی صورت می‌گیرد. نهادهای رسمی قدرت، مثل نهاد مدرسه، نهادهای سیاست‌گذار، و نهایتاً نهاد دولت، چارچوب‌های مجاز گفتگو، موضوعات ممنوعه، مدیریت روایت‌های تاریخی، اخلاقی و هنجاری، و مدیریت محتواهای مربوط به دین، فرهنگ، قومیت، یا نظم اجتماعی را در اختیار دارد. نهاد رسمی آموزش و نظام آموزشی نیز در قالب اهداف تربیتی از پیش تعیین شده، برنامه‌های درسی تجویزی، و معیارهای از پیش تعیین شده در ارزیابی‌های هنجاری، به اعمال قدرت خود می‌پردازند. معلم نیز یکی از مصادیق قدرت است وقتی که می‌تواند نحوه مدیریت کلاس و هدایت گفتگوها را خود تنظیم نماید و با سوگیری‌ها و یا ارزش‌گذاری‌های پنهان تفسیر خاصی از تفکر درست ارائه دهد و به این شکل بر جریان فلسفه‌ورزی اثر بگذارد.

حوزه دیگری که محل بروز و ظهور قدرت و مواجهه آن با فلسفه‌ورزی است فضای درونی مدرسه یا اجتماع پژوهشی و روابط بین کودکان است که در آن می‌توان اثر طبقه، قومیت، جنسیت، زبان را مشاهده نمود. این شرایط می‌تواند فضای ذهنی اجتماع پژوهشی یا حلقه کند و کاو را تحت تاثیر قرار دهد و به بازتولید روابط سلطه در حلقه گفت‌وگو منجر شود.

حال یک پرسش مهم که ناظر به چالش میان قدرت و فلسفه است، این خواهد بود که آیا برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند واقعاً انتقادی باشد وقتی قدرت، محدودیت‌های گفتگو را تعیین می‌کند؟ در حالی که ماهیت اصلی این برنامه ماهیت انتقادی آن است. در یک سطح دیگر، می‌توان سؤال کرد که آیا کودکان حق پرسیدن درباره مسائلی که ممکن است نظم آموزشی را مختل نماید را دارند؟ باز از نظر دور نداریم که فلسفه‌ورزی کودکان بر پایه مفروضات زیر شکل گرفته است، حق پرسشگری نامحدود و امکان نقد مفروضات مسلط، و یا تعلیق قطعیت‌ها، پذیرش امکان خطا و بازنگری، برابری معرفتی نسبی معلم و کودک و گفتگوی هم تراز و غیر سلطه‌گرانه. پس می‌توان گفت چالش اصلی این است که قدرت به خصوص در صورت سیاسی و ایدئولوژیک آن تحمل

^۱. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز



عدم قطعیت، چندصدایی و تقد بنیادین را ندارد. در حالی که فلسفه ورزی بر همین عناصر شکل گرفته است. اما یک سوال دیگر که مبنای طراحی نحوه مواجهه با این چالش است این است که آیا چالش میان قدرت و فلسفه ورزی، و ایضاً معنویت و فلسفه، ذاتی است و به ماهیت معنویت یا قدرت برمیگردد، یا ناشی از نحوه سازمان یافتگی ساختاری و معنایی آنها و چگونگی اعمال آنها در میدان تربیت است؟

چالش میان معنویت و فلسفه ورزی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان

معنویت می تواند صورت های دینی، اخلاقی، سکولار داشته باشد. معنویت بخصوص وقتی صورت نهادی یا نهادینه شده به خود می گیرد بر عناصر زیر ابنا دارد: معانی قطعی، تجربه های زیسته غیر تحلیلی، یا ناگفتنی بودن تجربه معنوی، باورها و ارزش هایی که نقد آنها دشوار است، تعدد روایت های معنوی. بنابراین می توان به طور خلاصه گفت که معنویت نهادینه شده با ویژگی های تقدم پاسخ های از قبل تعیین شده، مرجعیت معرفتی غیرقابل پرسش، قداست مفاهیم و گزاره ها، حساسیت داشتن نسبت به شک و تردید و پرسش های بنیادی، همراه است. چالش معنویت نهادینه شده با فلسفه ورزی از همین ویژگی ها ناشی می شود. چالش میان تقدم ارزش های معنوی و گفتگوی آزاد، که باعث می شود فلسفه به تفسیر معنویت تقلیل یابد نه نقد آن. همچنین بر اساس ویژگی ناگفتنی بود تجربه معنوی نمی توان یک گفتگوی جمعی به صورت عقلانی و عینی شکل داد و این منجر به دشواری شکل گیری حلقه کندوکاو می شود. یا لاقبل به شکل های متعارف نمی توان گفتگوی کودکان را در این خصوص شکل داد. بر اساس تعدد روایت های معنوی می توان گفت کودکان در جامعه ای با گروه ها و باورهای مختلف (مثلاً در ایران و خوزستان: شیعی، سنی، عرب، لر، بختیاری، اقلیت های دینی) با معنویت های گاه متعارض روبه رو می شوند. فلسفه قرار است امکان گفت و گو میان این روایت ها را فراهم کند.

قدرت و معنویت درگیر است. فلسفه ورزی به معنایی که سقراط هم بر آن بود ریختن آب در خوابگاه مورچگان است. به هم زدن آرامشی است که ریشه در آگاهی یا خودآگاهی ندارد. پرسیدن از رازها مگو است. چرا این ارزش مقدسا است؟ مشروعیت این قدرت از کجا آمده است؟ چرا این رواست درست است و بقیه خیر؟

چالش میان قدرت و معنویت و نقش فلسفه در این میان

قدرت و معنویت در تاریخ اندیشه و عمل آدمی همواره پهلوی به پهلوی هم بوده اند که بیشتر در رقابت و تنش با هم بوده اند تا در رفاقت. وقتی نهاد قدرت به همه ارکان جامعه از جمله نهاد معنویت نیز دست درازری می کند و مدعی تملک و مهندسی معنویت می شود و با ایدئولوژیک سازی معنویت آن را تبدیل به ابزاری برای حفظ و توسعه قدرت خود می کند تعارض تشدید می شود. در این حال معنویت به نهادی فردی و گریزان از مسئولیت اجتماعی بدل می شود. اما داستان به همین جا ختم نمی شود. به مجرد یافتن فرصت تخاصم میان این دو تشدید شده و به امری اجتماعی و پر انرزی تبدیل می شود که می تواند خسارت های زیادی به بار آورد. در این میان فلسفه می تواند نقش میانجی را یافته و فلسفه ورزی کودکان از این نظر می تواند به پادزهری برای حفظ و حراست از دستاوردهای تمدنی و سلامت جامعه و دور داشتن این دو نهاد قدرتمند از آسیب رسانی بدل نماید

فلسفه و فلسفه ورزی می تواند چالش میان این نهاد را حل و فصل نماید به شرطی که بتواند مناسبات زیر را لحاظ نماید. در درجه نخست باید بتواند با باز تعریف قدرت و معنویت آنها را به اموری معقول و ضابطه مند و عینی



تبدیل نماید. برای این کار باید معنویت را قابل گفتگو کند، بدون آن که پیشاپیش آن را ابطال نماید. قدرت را شفاف کند به جای آن که آن را نادیده بگیرد. استدلال را با تجربه زیسته معنوی پیوند زند. در جریان تنش زدایی میان قدرت و معنویت، فلسفه و فلسفه ورزی فرصتی می‌یابد برای تربیت انسان‌های خود آیین، اخلاقی، مسئولیت شناس و دارای خرد انتقادی.

موفقیت فلسفه در تنش زدایی میان نهادهای فوق الذکر بر این مبناست که چالش‌های میان نهادهای قدرت و معنویت با فلسفه ورزی ذاتی معنویت یا قدرت نیستند، بلکه ناشی از نحوه سازمان یافتگی و اعمال آنها در میدان تربیت هستند. به عنوان مثال، تعارض میان فلسفه ورزی کودکان که پرسش محور است، با معنویت نهادی که غالباً پاسخ محور است، تعارض میان فلسفه ورزی و معنویت زیسته نیست، بلکه میان فلسفه ورزی و معنویت ایدئولوژیک و هنجاری است.

جمع‌بندی

اتعارض ها و چالش‌های پیش گفته، تاریخی و نهادی هستند نه ذاتی. و به همین دلیل قابل اصلاح و جرح و تعدیل هستند آن هم به واسطه گری فلسفه و فلسفه ورزی. چنانچه معنویت با قدرت پیوندی ایدئولوژیک ببندد، فلسفه ورزی کودکان محدود می‌شود. چنانچه معنویت از سلطه گری رهایی یابد می‌تواند با فلسفه ورزی کودکان سازگار گردد. در آخر باید گفت برنامه آموزش تفکر به کودکان، اساساً پروژه‌ای است که ماهیت انتقادی دارد و وقتی این انتقاد متوجه قدرت شود ماهیت سیاسی می‌یابد،

این جمع‌بندی با آموزه‌های اسلامی نیز سازگار به نظر می‌رسد. علاوه بر توصیه‌های مکرر قرآن کریم به تفکر، قرآن به شدت از پیروی کورکورانه انتقاد می‌کند. کودک پرسشگر به روح اسلامی نزدیک‌تر است تا کودک مطیع خاموش. از سوی دیگر، بر حسب عرفان اسلامی، حقیقت الهی در صورت‌های متکثر فهم می‌شود و این بنیان هر گونه گفت و گوی فلسفی با کودکان است. بر این اساس از آنجا که معنا ذاتاً متکثر است، محدود کردن کودکان در پرسشگری و کاستن از افق نگاه و پرسشگری آنها نه تنها در دفاع از ایمان الهی به حساب نمی‌آید بلکه به تحریف معنویت منجر می‌شود. آموزه دیگری که در این راستا می‌تواند راهگشا باشد ایده فطرت است. فطرت را می‌توان آمادگی برای پرسش، فهم و معناجویی دانست. لذا می‌توان گفت فلسفه ورزی کودکان فعلیت یافتن فطرت الهی در کودکان پیش از ایدئولوژیزه شدن، یا پیش از آن است که تبدیل به سوژه ایدئولوژی شوند.

در نهایت، موارد زیر مورد تأکید قرار می‌گیرند:

بر اساس قرآن و عرفان اسلامی، پرسشگری و تفکر از جمله فضیلت‌های اخلاقی هستند که باید مورد اهتمام برنامه‌های تربیتی قرار گیرند. تنها میان معنویت نهادینه شده یا قدرت زده با فلسفه ورزی کودکان تعارض و چالش وجود دارد، نه معنویت اصیل. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، چنانچه به درستی درک و اجرا شود، تهدیدی برای ایمان الهی نیست، بلکه در خدمت ایمان آگاهانه و فطری قرار دارد.



مسئولیت و الزام تربیتی در دوره کودکی (بازاندیشی فلسفه تربیت کودک با تأکید بر فقه تربیت)

حجت الاسلام و المسلمین مجتبی الهی خراسانی^۱

چکیده

فلسفه تربیت دوره کودکی در ادبیات معاصر، غالباً در چارچوب رویکردهای روان‌شناختی و حقوق‌محور صورت‌بندی شده است؛ رویکردهایی که در آنها، مشروعیت الزام تربیتی و حدود مسئولیت والدین و مربیان با ابهام‌های جدی مواجه است. این سخنرانی می‌کوشد با تأکید بر فقه تربیت، امکان بازاندیشی فلسفه تربیت کودک را از منظری متفاوت بررسی کند. در منطق فقه تربیت، کودک هرچند مکلف به معنای فقهی نیست، اما به کلی خارج از قلمرو الزام تربیتی نیز قرار ندارد. از این رو، مسئله اصلی، تبیین سنخ خاصی از الزام است که با اجبار حقوقی یا توصیه اخلاقی یکسان نیست. در این منطق، قلمروی مسئولیت در تربیت کودک با مفهوم ولایت و تضمین ادای مسئولیت تربیتی توسط والدین و مربیان و... با مفهوم حکم، تبیین می‌شود. مباحث تربیت کودک در چارچوب فقه تربیت و منطق حکم مورد بازخوانی قرار می‌گیرد و نسبت حق، مسئولیت و ولایت تربیتی به عنوان سازوکار هدایت و صیانت از کودک تحلیل می‌شود. جمع‌بندی نشان می‌دهد که فقه تربیت می‌تواند مبنای صورت‌بندی منسجم‌تری از شبکه موضوعات تربیت در دوره کودکی فراهم آورد.

^۱. استاد خارج فقه و اصول، حوزه علمیه مشهد؛ عضو هیئت علمی مرکز تخصصی آخوند خراسانی (وابسته به دانشگاه باقرالعلوم ع)، مشهد، ایران.

بخش دوم: مقالات برگزیده برای ارائه سخنرانی (به ترتیب الفبا)

مقایسه و تطبیق نقش و جایگاه الگو در تربیت اخلاقی در مکتب عاطفه‌گرا (نادینگز) و رویکرد اسلامی

لیلا اقبالی^۱ و ابوالفضل غفاری^۲

چکیده

تربیت اخلاقی کودکان یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیت و رشد شخصیت آن‌هاست. تربیت اخلاقی از مؤلفه‌های مختلفی تأثیر می‌پذیرد که یکی از آن‌ها الگوها یا سرمشق‌های تربیتی است. وجود یک یا چند شخصیت، به‌عنوان الگو و اسوه، مؤلفه‌ای کلیدی در تمامی رویکردهای تربیت اخلاقی به‌شمار می‌رود. رویکردهای فلسفی مختلف و نظریه‌های روان‌شناسی رشد، یادگیری و اجتماع‌یو نیز آموزه‌های دینی و پژوهش‌های مرتبط نشان می‌دهد که همه افراد و به‌ویژه کودکان تمایل دارند از شخصیت‌های تأثیرگذار اطراف خود الگو برداری کنند.

آنچه در این پژوهش اهمیت دارد نحوه نگرش مکتب عاطفه‌گرایی به‌عنوان یکی از مکاتب نوظهور که دلالت‌های فراوانی در مباحث اخلاقی و تربیتی دارد و همچنین رویکرد اسلامی به نقش و جایگاه الگو و اسوه در فرایند تربیت اخلاقی کودکان است. این مقاله در صدد است به مقایسه و تطبیق جایگاه الگو به‌عنوان مؤلفه‌ای مهم در تربیت اخلاقی در هر یک از موارد یادشده بپردازد. بر این اساس، پرسش اصلی این است که الگو در تربیت اخلاقی عاطفه‌گرا و رویکرد اسلامی چه جایگاه و نقشی دارد؟

این مقاله با رویکردی تطبیقی - تحلیلی به بررسی نقش محوری «الگو» در دو پارادایم تربیتی مکتب عاطفه‌گرایی (با تأکید بر آرای نل نادینگز) و رویکرد اسلامی می‌پردازد. در هر دو دیدگاه، الگو به‌عنوان عنصری کلیدی و زنده در انتقال و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی شناخته می‌شود. در بررسی رویکرد عاطفه‌گرا دیدگاه نادینگز به‌عنوان نماینده این مکتب و در رویکرد اسلامی منابع قرآنی و احادیث مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته شده‌اند.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که اگرچه هر دو دیدگاه بر اهمیت «عمل»، «رابطه» و «مشاهده» در فرآیند الگودهی تأکید دارند اما در مبانی انسان‌شناختی، منابع الهام‌بخش، هدف غایی و نقش عقل و وحی تفاوت‌های بنیادینی با یکدیگر دارند. مکتب نادینگز با محوریت «اخلاق مراقبت» و «روابط انسانی» بر نقش الگوهای زمینی (والدین و معلمان) تأکید می‌ورزد، در حالی که رویکرد اسلامی با تکیه بر جهان‌بینی توحیدی، «اسوه‌های الهی» را به‌عنوان الگوهای کامل و قدسی در مرکز توجه قرار می‌دهد. این مقاله در نهایت، با تلفیق نقاط قوت هر دو دیدگاه، راهکارهای عملی برای طراحی یک مدل تربیتی جامع‌تر ارائه می‌دهد.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، عاطفه‌گرایی، نادینگز، اخلاق مراقبت، رویکرد اسلامی، الگو، اسوه، سرمشق

مقدمه

تربیت اخلاقی، سنگ بنای شکل‌گیری شخصیت انسانی و هویت اجتماعی است و همواره به‌عنوان یکی از اهداف غایی نظام‌های تربیتی در طول تاریخ مطرح بوده است. در این میان، «روش الگویی» به‌عنوان یکی از کارآمدترین و طبیعی‌ترین شیوه‌های تربیتی، مورد اجماع مکاتب مختلف فکری، اعم از دینی و سکولار، قرار گرفته

^۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ le.eghbali@mail.um.ac.ir

^۲. دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد؛ ghaffari@um.ac.ir



است. روان‌شناسان از دیرباز بر این امر واقف بوده‌اند که کودکان و نوجوانان بیش از آنکه از طریق گفتار و توصیه‌های انتزاعی تربیت شوند، از طریق مشاهده، تقلید و تعامل با الگوهای معنادار زندگی خود، ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی را درونی می‌کنند (Kuhn, 1973).

در منظومه فکری اسلام، این روش از جایگاهی رفیع و بی‌بدیل برخوردار است. قرآن کریم به صراحت پیامبر اکرم (ص) را به عنوان «أَسْوَهُ حَسَنَه» (الاحزاب: ۲۱) معرفی می‌کند و سرمشق گرفتن از سیره عملی ایشان و اهل بیت (ع) را راه نجات و رستگاری می‌داند.

از سوی دیگر، در غرب و در پاسخ به رویکردهای عقل‌محور و قاعده‌بنیاد در تربیت اخلاقی (مانند نظریه کولبرگ)، مکتب «عاطفه‌گرایی» یا «اخلاق مراقبت» با پیشگامی نظریه‌پردازانی چون نل نادینگر سر برآورد. این مکتب با محور قرار دادن «عاطفه»، «رابطه» و «مراقبت»، بر نمایش عملی این فضایل توسط الگوها (عمدتاً معلمان و والدین) به عنوان مؤثرترین روش تربیت اخلاقی تأکید می‌ورزد (Noddings, 1984).

در مقابل، رویکرد اسلامی بر اساس آموزه‌های قرآن و سنت، نقش الگوهای الهی و انسانی مانند پیامبر اکرم (ص) را در تربیت اخلاقی برجسته می‌کند (مطهری، ۱۳۶۸).

این مقاله در پی آن است تا با مقایسه و تطبیق دو دیدگاه عاطفه‌گرا و اسلام به این پرسش‌های کلیدی پاسخ گوید. بر این اساس سوال پژوهش از این قرار است که نقش و جایگاه الگو در تربیت اخلاقی از منظر نادینگر و رویکرد اسلامی چیست؟ وجوه اشتراک و افتراق این دو دیدگاه در زمینه الگودهی کدام‌اند؟

مفهوم‌شناسی الگو: از سرمشق تا اسوه

واژه «الگو» در فارسی معانی گسترده‌ای از قبیل «مدل»، «سرمشق»، «مقتدا»، «اسوه»، «قدوه» و «نمونه» را در بر می‌گیرد (دهخدا، ۱۳۴۶). معنای اصطلاحی الگو در علوم مختلف، گوناگون و البته نزدیک به هم است. در تعلیم و تربیت، معنای اصطلاحی و لغوی الگو با هم کاملاً مطابقت دارد و به مدل، طرح و نمونه‌هایی از شکل، اشیاء یا جزئی از رفتار گفته می‌شود. (حسینی نسب و علی اقدم، به نقل از احمدیان، ۱۴۰۳)

در مورد انسان، الگو به شخصیتی گفته می‌شود که ارزش تقلید و پیروی را به دلیل ویژگی‌های خاص دارد. در روانشناسی اجتماعی، الگو به کسی گفته می‌شود که کودکان از رفتار او تقلید می‌کنند. (ساروخانی، به نقل از احمدیان، ۱۴۰۳)

در حوزه روان‌شناسی تربیتی و اجتماعی طبق نظر بندورا، الگو (Model) به شخصیتی اشاره دارد که رفتارها، نگرش‌ها و واکنش‌های او مورد مشاهده و تقلید قرار می‌گیرد و بدین ترتیب یادگیری غیرمستقیم صورت می‌پذیرد. در این نگاه، الگو یک «منبع آموزشی» است.

اما در رویکرد اسلامی، مفهوم «اسوه» فراتر از یک مدل آموزشی صرف می‌رود. «اسوه» که ریشه آن به معنای «تأسی» و «اقتداء» است، بر پیروی آگاهانه، عقلانی و تمام‌مره از یک آرمان اخلاقی و معنوی دلالت دارد. علامه طباطبایی در تفسیر المیزان با تفکیک دقیق این مفهوم می‌فرماید: «تأسی به معنای پیروی کردن است... و این وظیفه‌ای همیشگی و ثابت است» (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج ۱۶: ۴۳۲). بنابراین اسوه تنها رفتار بیرونی را نمایش نمی‌دهد بلکه «منش»، «نیت» و «جهان‌بینی» خود را نیز منتقل می‌کند. الگو در اسلام، تبلور عینی «انسان کامل» و تجسم



گام زدن در «صراط مستقیم» است. این مفهوم علاوه بر پیامبر (ص)، سایر انبیاء، ائمه معصومین (ع) و اولیاء الله را نیز در بر می گیرد که به عنوان مظهر اسماء الهی، سرمشق زندگی توحیدی هستند (جوادی آملی، ۱۳۹۵).

مزایای روش تربیت الگویی بر اساس مشاهده مستقیم

به همین دلایل، بسیاری از کارشناسان و صاحب نظران عرصه تربیت، الگوسازی را بهترین و مهم ترین شیوه تربیت می دانند. به عنوان مثال، سید قطب سرمشق دادن را عظیم ترین ابزار تربیت معرفی کرده و اساس روش تربیتی خویش را بیش از هر چیز دیگر بر این اصل استوار می سازد (قطب، ۱۳۵۳، به نقل از احمدیان، ۱۴۰۰).

روش تربیت الگویی بر اساس مشاهده مستقیم، به عنوان یک رویکرد مؤثر در یادگیری، به یادگیرندگان این امکان را می دهد که از طریق مشاهده رفتار و عملکرد الگوهای موفق، مهارت های لازم را بیاموزند. یکی از مزایای کلیدی این روش، تسهیل یادگیری فعال و تأثیرگذاری بر یادگیرندگان است. در یک مطالعه، بررسی ها نشان دادند که دانش آموزانی که تحت آموزش الگویی بر اساس مشاهده مستقیم قرار می گیرند، به طور قابل توجهی در مهارت های اجتماعی و یادگیری علمی پیشرفت می کنند و این امر به دلیل توانایی آنها در مشاهده و تقلید از رفتارهای مثبت و مؤثر دیگران است. (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006)

علاوه بر این، روش مشاهده مستقیم به تقویت انگیزه و اعتماد به نفس یادگیرندگان کمک می کند. تحقیقاتی نشان داده اند که زمانی که یادگیرندگان موفقیت های دیگران را مشاهده می کنند، احساس می کنند که خود نیز قادر به دستیابی به چنین موفقیت هایی هستند. این امر به افزایش تلاش و پشتکار آنها در یادگیری منجر می شود (Schunk, 2003). به علاوه، مشاهده رفتارهای مثبت و موفق می تواند به یادگیرندگان این امکان را بدهد که با چالش ها به طور مؤثرتری مواجه شوند و راهکارهای بهتری برای حل مشکلات پیدا کنند.

در نهایت، تربیت الگویی بر اساس مشاهده مستقیم می تواند به یادگیرندگان کمک کند تا مهارت های اجتماعی و ارتباطی خود را تقویت کنند. مطالعه ای نشان داد که یادگیرندگانی که در محیط های آموزشی که بر اساس مشاهده مستقیم طراحی شده بودند، شرکت کردند، توانایی بهتری در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران و همکاری در گروه ها داشتند (Hattie, 2009). این مهارت ها در زندگی روزمره و حرفه ای آنها به ویژه در موقعیت های گروهی و تیمی اهمیت دارد.

نقش الگو در مکتب عاطفه گرای نادینگز: رابطه مراقبتی به مثابه بستر تربیت

نل نادینگز، فیلسوف تربیتی برجسته، با نقد نظریه های تحول اخلاقی عقل محور (به ویژه نظریه لورنس کولبرگ)، مکتب «اخلاق مراقبت»^۱ را به عنوان جایگزینی معنادار بنیان نهاد. از دیدگاه وی، مبنا و اساس تربیت اخلاقی نه در استدلال و ورزی انتزاعی و قواعد عام بلکه در «رابطه مراقبتی»^۲ نهفته است. این رابطه که هسته مرکزی نظام تربیتی نادینگز را تشکیل می دهد، مبتنی بر دو نقش کلیدی اما سیال و متقابل است: «مراقب» و «مراقبت شونده». در این چارچوب، مراقبت فرآیندی دوسویه است که در آن هر فرد می تواند در موقعیت های مختلف هر یک از این دو نقش را ایفا کند.

^۱ Ethics of Care

^۲ Caring Relation



نادینگر در اثر خود با عنوان «تربیت افراد اخلاقی: یک جایگزین مراقبتی برای تربیت شخصیت» (۲۰۰۲) چهار مؤلفه اساسی را برای تحقق تربیت اخلاقی مبتنی بر مراقبت معرفی می‌کند:

۱. سرمشق‌گیری: در این مؤلفه، معلم یا والدین به عنوان الگو، پیش از هرگونه آموزش کلامی، باید خود تجسم عملی مراقبت، همدلی و توجه باشند. نادینگر با تأکید بر این امر می‌گوید: «ما غمخواری خود را در رابطه‌ای که با آنان داریم نشان می‌دهیم» (نادینگر، ۱۳۹۴: ۱۴۵). به عبارت دیگر، رفتار غیر کلامی و عمل روزمره مراقب، به مراتب تأثیرگذارتر از سخنرانی‌های اخلاقی است. این الگوسازی نه تنها باعث ایجاد اعتماد می‌شود بلکه نشان می‌دهد که مراقبت یک ارزش زنده و عملی است.

۲. گفتگو: گفتگو در دیدگاه نادینگر فرآیندی اصیل، باز و مستمر است که در آن نه تنها احساسات و عواطف طرفین به رسمیت شناخته می‌شود بلکه دلایل و انگیزه‌های پشت رفتارهای مراقبتی نیز مورد کاوش قرار می‌گیرد. این گفتگوها هدفمند نیستند و نتیجه‌ها از پیش تعیین شده ندارند بلکه مسیری برای کشف مشترک و درک متقابل هستند.

۳. تمرین: این مؤلفه بر اهمیت فراهم آوردن فرصت‌های عینی برای دانش‌آموزان تأکید دارد تا خود در نقش مراقب ظاهر شوند. از طریق این تجربه مستقیم، آنان نه تنها مهارت‌های مراقبت را می‌آموزند بلکه درک عاطفی و شناختی از تأثیر رفتار خود بر دیگران به دست می‌آورند. این تمرین عملی به تدریج حس مسئولیت‌پذیری و تعهد اخلاقی را در آنان تقویت می‌کند.

۴. تأیید: تأیید به معنای تشویق و تصدیق هر حرکت مثبت و اصیلی است که از سوی مربی در جهت مراقبت و همدلی صورت می‌گیرد. نادینگر بر این باور است که با تأیید رفتارهای اخلاقی، می‌توان تصویری مثبت از خود را در فرد تقویت کرد و او را به تداوم این رفتارها ترغیب نمود.

الگو در این مکتب، موجودی «زمینی» و در دسترس است. او معلمی است که به جای برخورد یکسان با همه دانش‌آموزان، با درک «نیازهای خاص» هر یک، به صورت «متفاوت اما عادلانه» رفتار می‌کند. این تفاوت در رفتار به معنای تبعیض نیست بلکه نشان‌دهنده توجه به اقتضائات و شرایط فردی است تا احساس «مورد مراقبت واقع شدن» در همه آنان ایجاد شود. هدف غایی این نظام تربیتی، پرورش افرادی است که بتوانند در یک «زنجیره مراقبت» قرار گیرند؛ به این معنا که هم توانایی مراقبت از دیگران را داشته باشند و هم بتوانند مراقبت دیگران را بپذیرند (Noddings, 1984). این چرخه مراقبت، اساس شکل‌گیری جامعه‌ای مبتنی بر همدلی و مسئولیت متقابل است.

نقش الگو در رویکرد اسلامی: اسوه‌های الهی و مسیر قرب

در رویکرد اسلامی، تربیت اخلاقی، حرکتی همه‌جانبه به سمت «تخلق به اخلاق الله» و «قرب الهی» است. در این مسیر، الگوها «نقشه راه» و «معلمان عملی» این سیر و سلوک هستند. قرآن کریم با صراحت می‌فرماید: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ» (بی‌گمان برای شما در [زیست و] روش رسول الله سرمشق نیکویی است) (احزاب: ۲۱).

مهم‌ترین روشی که در قرآن کریم آمده است، روش عملی یا الگویی است. روش الگویی از جمله مؤثرترین روش‌هاست (دهقان، به نقل از خواجه‌بوی و همکاران، ۱۴۰۱). این روش هم در قرآن کریم مورد سفارش قرار گرفته



و هم در عمل به کار رفته است. در این روش، فرد با مشاهده عملکرد فرد دیگری که به عنوان اسوه و الگو معرفی شده، سعی در تأثیرپذیری از آن دارد. از این رو می‌توان گفت: یکی از روش‌های تربیتی که در قرآن و روایات بر آن تأکید فراوان شده، روش الگویی است؛ زیرا برنامه‌های عملی همواره مؤثرترین برنامه‌ها هستند. عمل، نشان‌دهنده ایمان عمیق فرد به گفتارش است و وجود الگوها و سرمشق‌های بزرگ در زندگی انسان، همواره به عنوان ابزاری مؤثر در تربیت آنان عمل کرده است. (خواجویی و همکاران، ۱۴۰۱)

در قرآن مجید، به عنوان یک قاعده کلی تصریح شده است که هر قوم و مردمی دارای امام و الگو و هدایتگری هستند: «لِكُلِّ قَوْمٍ هَادٍ» (رعد: ۷)؛ «يَوْمَ نَدْعُوا كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَامِهِمْ» (اسراء: ۷۱). علاوه بر این، دست‌یابی به مقام امامت و پیشوایی و اسوه شدن برای متقین، به عنوان یک ارزش و آرمانی قرآنی مورد تأکید قرار گرفته است. خداوند از زبان انسان‌های طالب آرمان مذکور، این گونه نقل کرده است: «وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا» (فرقان: ۷۴)؛ و آنان افرادی هستند که هنگام دعا با خدای خود گویند: پروردگارا، ما را از جفتمان فرزندانِ مرحمت‌نما که مایه چشم‌روشنی ما باشند و ما را پیشوای اهل تقوا قرار ده.

علاوه بر این، امیرمؤمنان امام علی علیه السلام به عنوان بهترین مفسر قرآن، به ضرورت وجود امام برای هر مأموم و مقتدایی تصریح کرده‌اند: «الا و انّ لكل مأموم اماما يقتدى به و يستضيء بنور علمه.» (نهج البلاغه، ۴۱۷) وجه باشید که برای هر مأموم و اقتداکننده‌ای امامی است که به آن اقتدا می‌کند و از نور علم هدایت وی طلب نورانیت می‌کند.

در روایت دیگری از امام باقر علیه السلام نقل شده است: «یا اباحمزه، یخرج احدکم فراسخ فیطلب لنفسه دلیلاً و انت بطرق السماء اجهل منك بطرق الارض فاطلب لنفسک دلیلاً»؛ (کلینی، ۱۳۸۵) ای اباحمزه، هریک از شما که چند فرسخ در روی زمین می‌خواهد راه برود برای خودش دلیل و راهنما طلب می‌کند. در حالی که تو نسبت به راه‌های ملکوتی آسمان جاهل‌تر هستی پس در زمینه هدایت معنوی خود نیز دلیل و راهنمایی جست‌وجو کن. در این روایت، نیازمندی به راهنما و الگو برای هدایت یک امر بدیهی و ضروری دانسته شده و استدلال برای آن آورده شده است.

با توجه به ضرورت وجود اسوه و الگو، در روایت دیگری امیرمؤمنان علیه السلام پیامبر صلی الله علیه و آله را به عنوان الگو و اسوه معرفی نموده، به دیگران دستور تأسی و پی‌روی از ایشان را می‌دهند: «و لقد کان فی رسول الله صلی الله علیه و آله کافٍ لک فی الاسوة... فتأسّ بنبیّک الاطیب الاطهر صلی الله علیه و آله فانّ فیہ اسوة لمن تأسی»؛ (نهج البلاغه: ۱۶۳) رسول خدا صلی الله علیه و آله حتماً به عنوان اسوه و الگو برای تو کافی است. پس تأسی و پی‌روی کن از پیامبر صلی الله علیه و آله پاک‌تر خود. پس به درستی که او اسوه و الگوی هر فردی است که نیازمند تأسی و الگو می‌باشد.

علاوه بر این، در جای دیگری حضرت فرموده‌اند: «و اقتدوا بهدی نبیکم فانّه افضل الهدی»؛ (همان) اقتدا و پی‌روی کنید به هدایت پیامبرتان. پس به درستی که هدایت او برترین هدایت است. و امیرمؤمنان، امام علی علیه السلام خود جزو اولین عمل‌کنندگان به این دستور خویش بود. ایشان درباره اسوه‌پذیری خویش از رسول خدا صلی الله علیه و آله فرموده است: «و لقد کنتُ اتّبعه اتّباع الفصیل اثر امّه یرفع لی کلّ یوم من اخلاقه علما و یامرني بالاقتداء



به؟» (همان) من بسان بچه ناقه‌ای که به دنبال مادر خود می‌رود، به دنبال پیامبر صلی الله علیه و آله می‌رفتم. هر روز یکی از فضایل اخلاقی خود را برای من تعلیم می‌کرد و به من دستور می‌داد که از آن پی روی نمایم.

در روایت دیگری از امام صادق (ع) نیز با تأکید بر اهمیت یادگیری مشاهده‌ای از الگوهای رفتاری، این گونه نقل شده است: «کونوا دعاة للناس بالخیر بغیر السنتکم لیروا منکم الاجتهاد والصدق والورع»؛ (کلینی، ۱۳۸۵) مردم را به سوی کار خیر با غیر زبان‌هایتان، از طریق عمل دعوت کنید. پس دیگران باید در شما سعی و تلاش در انجام کارهای خوب، راست گویی و ورع را مشاهده کنند. روایت مزبور از دو نوع دعوت و تبلیغ زبانی و عملی، تبلیغ عملی و مشاهده‌ای را مؤثرتر می‌داند؛ زیرا در تبلیغ عملی، مخاطب با دیدن و مشاهده انجام کار نیک به طور غیرمستقیم و ناخودآگاه به سوی آن جذب می‌شود. برخلاف روش تبلیغ زبانی و قولی که مربی خود را به مرتب‌ی نزدیک می‌کند، در روش تربیت الگویی و عملی، مرتب‌ی (متأسی) به صورت ناخودآگاه خود را به مربی (اسوه) نزدیک می‌کند.

«أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدَاهُمْ أَفْتَدَهُ» (انعام: ۹۰)؛ آن‌ها (پیامبران) کسانی بودند که خدا آنان را هدایت نمود. تو (ای پیامبر) نیز به هدایت آنان اقتدا کن.

ویژگی‌های الگو در دیدگاه اسلام عبارتند از:

قدسیت و کمال: الگوهای برتر (انبیاء و ائمه) معصوم و در اوج کمال اخلاقی و معنوی هستند. لذا سرمشق گرفتن از آن‌ها تضمینی برای دوری از انحراف است. رفتار آن‌ها تلفیقی از «بعد انسانی» (مانند مهربانی و عدالت) و «بعد الهی» (مانند عبادت و توکل) است.

جامع‌نگری: این الگوها در همه عرصه‌های زندگی فردی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی قابل اقتدا هستند. از نحوه غذا خوردن تا اداره حکومت، همگی درس آموز است.

هدفمندی: نمایشگری اخلاقی الگوها تصادفی نیست بلکه «هدفمند» و در جهت هدایت بشر به سمت فلاح و رستگاری است. هر عمل به ظاهر کوچک معصوم، حاوی پیامی تربیتی است.

تلفیق عقل و عاطفه: در سیره الگوهای اسلامی، عقلانیت عمیق (حکمت) و عاطفه سرشار (رأفت) به صورت توأمان و متعادل مشاهده می‌شود. پیامبر (ص) هم «معلم حکمت» است و هم «رحمة للعالمین».

مقایسه و تطبیق: تحلیل وجوه اشتراک و افتراق

معیار مقایسه	مکتب عاطفه‌گرا (نادینگر)	رویکرد اسلامی
مبنای انسان‌شناختی	انسان موجودی ارتباط ساز، نیازمند مراقبت و تأیید	انسان موجودی فطری‌گرا، دارای استعداد تکامل تا مقام خلیفه الله
منبع / مصداق الگو	الگوهای زمینی: معلم، والدین، دوست (هر کس که نقش مراقب را ایفا کند).	الگوهای زمینی و آسمانی: والدین و معلمان + الگوهای قدسی: پیامبران و ائمه (ع).



معیار مقایسه	مکتب عاطفه گرا (نادینگز)	رویکرد اسلامی
مکانیسم تأثیر	مشاهده، تقلید، ایجاد رابطه عاطفی دوسویه (مراقبت و پاسخ به مراقبت).	مشاهده، تقلید، اقتدای آگاهانه و عقلانی، ایجاد محبت و عشق به الگو.
هدف غایی تربیت	پرورش افراد مراقبت گر دایره مراقبت در جامعه.	قرب به خداوند، تکامل معنوی و تخلق به اخلاق الهی.
نقش مربی (مراقب)	تسهیل گر رابطه: ایجاد فضای امن عاطفی، نشان دادن مراقبت در عمل.	هادِ اِلِی الله: هم تسهیل گر رابطه است و هم مسار و راهنمای مسیر معنوی.
جایگاه عقل و وحی	تأکید بر عاطفه و رابطه؛ عقل در خدمت درک احساسات دیگران و حل تعارضات رابطه است.	تلفیق عقل (حکمت)، عاطفه (محبت) و وحی؛ عقل برای درک چرایی احکام و عاطفه برای جذب قلب.

و جوه اشتراک:

اهمیت عمل و رفتار: هر دو مکتب، «عمل» را بر «قول» مقدم می دارند.

محوریت رابطه: رابطه مربی و متربی در هر دو دیدگاه، محوری و حیاتی است.

نقش غیرمستقیم مربی: در هر دو، مربی بیشتر یک «نمایش گر» است تا یک «خطابه گر».

توجه به عاطفه: هر دو برای بعد عاطفی انسان اهمیت قائلند.

و جوه افتراق:

مبانی متفاوتی: نادینگز بر یک مبانی اومانیستی و فمینیستی تکیه دارد، در حالی که مبانی اسلامی، توحیدی و

و حیانی است.

عمق و گستره الگو: الگو در اسلام از عمق «قدسی» و گستره «جامع» (همه ابعاد زندگی) برخوردار است.

هدف نهایی: هدف در نادینگز «اخلاقی زیستن در جامعه» است اما در اسلام «الهی شدن» است.

نتیجه گیری

این مقایسه تطبیقی نشان می دهد با وجود اینکه هر دو دیدگاه بر نقش بی بدیل الگو در تربیت اخلاقی صحه می گذارند اما از منظرهای متفاوتی به این موضوع می نگرند. مکتب نادینگز با ارائه رهیافتی «زمینی» و «رابطه محور»، دستورالعمل های عملی بسیار ارزشمندی برای معلمان و والدین در جهت ایجاد فضایی امن و مراقبتی فراهم می آورد. از سوی دیگر، رویکرد اسلامی با ارائه الگوهای «قدسی» و «کامل»، آرمانی متعالی و مقصدی نهایی را پیش رو می گذارد و تربیت اخلاقی را در چارچوبی جهان شمول و معنادار تعریف می کند.

به نظر می رسد تلفیق ظرفیت های این دو دیدگاه بتواند به طراحی یک مدل تربیتی جامع بینجامد. به این ترتیب

که:



از راهکارهای عملی نادینگز (مانند تأکید بر گفتگوی اصیل، تمرین مراقبت و ایجاد رابطه امن) در محیط‌های آموزشی و خانوادگی استفاده شود.

محتوا و جهت‌گیری اسلامی (با محوریت اسوه‌های الهی و هدف قرب به خدا) به عنوان «چراغ» و «قطب‌نما»ی این فرآیند عمل کند.

مریی اسلامی با بهره‌گیری از تکنیک‌های مراقبتی، خود را به الگویی جذاب، قابل اعتماد و دوست‌داشتنی تبدیل کند تا زمینه را برای معرفی و محبوبیت الگوهای برتر (معصومین) فراهم آورد.

بدین ترتیب، می‌توان از «مراقبت» به عنوان پلی برای رسیدن به «محبت» الهی استفاده کرد و فضایی ایجاد نمود که در آن هم «قلب» مخاطب به‌دست آورده شود و هم «عقل» او به‌جهت درک چرایی این مسیر هدایت گردد.

منابع

احمدیان، ا. (۱۴۰۳). واکاوی ابعاد روش تربیت الگویی در پرتو معارف علوی. *آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث*، ۱۰(۱)، ۲۰-۱. <https://doi.org/10.22034/tgh.2024.41521.1632>
باقری، خ. (۱۳۹۹). هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت).

جواد آملی، ع. (۱۳۹۵). تفسیر تسنیم (ج. ۱۲). مرکز بین‌المللی نشر اسراء.
خواجویی بازمانده، ع.، ابوسعیدی منوچهری، ع.، علوی رضوی، س. ز.، و کدخدازاده، ز. (۱۴۰۱). تربیت کودکان و نوجوانان با روش الگویی (با تأکید بر سیره معصومین علیهم السلام) [مقاله]. سیزدهمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، ایران.
دهخدا، ع. ا. (۱۳۴۶). لغت‌نامه دهخدا (ج. ۱). انتشارات دانشگاه تهران.
طباطبایی، س. م. ح. (۱۳۶۲). تفسیر المیزان (ج. ۱۶، م. ب. موسوی، مترجم). دفتر انتشارات اسلامی.
کلینی، م. ب. ی. (۱۳۸۵). ترجمه اصول کافی (ج. ۲: حسن زاده، مترجم). قائم آل محمد.
مطهری، م. (۱۳۶۸). تعلیم و تربیت در اسلام. صدرا.
نهج البلاغه. (۱۳۸۵). (ص. صالح، محقق). دارالهجره.
نادینگز، ن. (۱۳۹۴). چشم‌اندازهای فلسفه تعلیم و تربیت (ر. برخوردار، مترجم). نخستین. (اثر اصلی انتشار یافته در ۱۹۹۵)

Gilligan, C. (۱۹۸۲). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.

Hattie, J. (۲۰۰۹). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (۲۰۰۶). Evaluating training programs: The four levels (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Kuhn, D. (1973). Imitation theory and research from a cognitive perspective. Human Development, 16(3), 157-180. <https://doi.org/10.1159/000271274>

Lickona, T. (۱۹۹۱). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam Books.

Noddings, N. (۱۹۸۴). Caring: A feminine approach to ethics and moral education. University of California Press.

Noddings, N. (۲۰۰۲). Educating moral people: A caring alternative to character education. Teachers College Press.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. Reading & Writing Quarterly, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>

Slote, M. (۲۰۰۷). The ethics of care and empathy. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203945735>



سکوت در سایه گفت و گو: بازاندیشی نقش سکوت در فلسفه برای کودکان

احمد اکبری^۱ و زینب اجلالی^۲

چکیده

در برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) گفت و گوی فلسفی همواره به عنوان ابزار اصلی پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبانه شناخته شده است، اما سکوت، با وجود نقش کلیدی اش، غالباً مورد غفلت قرار می گیرد. این مقاله به واکاوی جایگاه و کارکرد سکوت در فرایند یادگیری فلسفی کودکان می پردازد و می کوشد با تکیه بر تحلیل های فلسفی، روان شناختی، تربیتی و پدیدارشناختی، سکوت را نه صرفاً به منزله فقدان کلام، بلکه به مثابه فضایی زاینده برای تأمل، درک عمیق و مشارکت اصیل در گفت و گو تبیین کند. در ابتدا، سکوت به عنوان بستری برای اندیشیدن، پرسشگری و شکل گیری فضای ذهنی برای تفکر انتقادی معرفی می شود. سپس نقش آن در ارتقای مهارت های شنیداری، تقویت تعاملات گروهی و کمک به پردازش های شناختی کودکان بررسی می گردد. همچنین نشان داده می شود که سکوت می تواند توجه کودکان را به لایه های عمیق تر معنا جلب کرده و قدرت تفکر مستقل آنان را پرورش دهد. با بهره گیری از تحلیل مشاهدات کلاس های P4C و مرور متون نظری، مقاله نتیجه می گیرد که گنجاندن آگاهانه لحظات سکوت در طراحی جلسات گفت و گوی فلسفی می تواند به تعمیق تفکر و افزایش کیفیت مشارکت کودکان منجر شود. در پایان، پیشنهادهایی عملی برای مربیان و معلمان ارائه می شود تا از ظرفیت های بالقوه سکوت به عنوان ابزاری مؤثر در تسهیل رشد فکری و گفت و گوی معنادار بهره گیرند.

واژگان کلیدی: سکوت، فلسفه برای کودکان، مهارت های شنیداری، تعاملات گروهی، پرسشگری

مقدمه و بیان مسئله

برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) که توسط متیو لیپمن^۱ پایه گذاری شد، با هدف پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبانه طراحی گردید و تاکنون در بیش از صد کشور جهان اجرا شده است (قائدی، ۱۳۹۵). این برنامه با تأکید بر روش فلسفیدن، کودکان را به مشارکت در فرایندهای گفت و گو و پرسشگری در قالب اجتماع پژوهشی سوق می دهد. دو رویکرد اصلی در اجرای P4C وجود دارد: رویکرد فرایندی که بر روش پرسشگری و فعالیت گروهی متمرکز است (اکبری، ۱۳۹۳) و رویکرد محتوامحور که بر معرفی تاریخ فلسفه و متون فلسفی تأکید دارد. افزون بر این، رویکردهایی مانند «فلسفه به مثابه ادبیات» و «فلسفه به مثابه فرهنگ» نیز در مطالعات اخیر مطرح شده اند. در آموزش فلسفه به کودکان دو رویکرد اصلی مطرح است: رویکرد فرایندی که تمرکز بر روش فلسفیدن، پرسشگری سقراطی و فعالیت در قالب «اجتماع پژوهشی» دارد و بدون تأکید بر محتوا مهارت های تفکر انتقادی و مشارکتی کودکان را توسعه می دهد، و رویکرد محتوامحور که با استفاده از داستان ها و متون فلسفی، کودکان را با تاریخ فلسفه و مسائل مطرح شده توسط فلاسفه آشنا می کند. علاوه بر این، رویکردهایی مانند فلسفه به مثابه ادبیات و فلسفه به مثابه فرهنگ نیز وجود دارند که به ترتیب بر داستان گوایی و زمینه های فرهنگی و اجتماعی تفکر فلسفی تأکید دارند. با وجود تأکید فراوان بر گفت و گو در P4C، سکوت به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از تفکر کمتر مورد توجه

^۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، مشهد، ایران akbari.180@gmail.com

^۲. آموزگار ابتدایی، مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس هاشمی نژاد مشهد، ایران ejlali.61@yahoo.com



قرار گرفته است. سکوت می‌تواند فرصت بازاندیشی، تمرکز و پردازش ذهنی را فراهم کند و در عین حال در شکل‌گیری تعاملات اجتماعی در اجتماع پژوهشی نقشی اساسی ایفا نماید (مشکی‌یاف‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش حاضر از روش تحلیل مفهومی^۱ بهره گرفته است (شورت^۲، ۱۳۸۸). فرایند تحلیل شامل سه گام بوده است:

۱. تبیین مفهوم سکوت به عنوان عنصری فعال در تفکر.
 ۲. بازشناسی جایگاه سکوت در برنامه فلسفه برای کودکان.
 ۳. ارزیابی اهمیت تربیتی و آموزشی سکوت با تمرکز بر اجتماع پژوهشی.
- در این چارچوب، ابتدا سکوت به عنوان عنصر فعال در فرایند تفکر تبیین شد، سپس جایگاه آن در برنامه فلسفه برای کودکان بازشناسی و در نهایت اهمیت تربیتی آن تحلیل گردید. همچنین، از روش استنتاجی برودی برای بررسی دلالت‌های تربیتی سکوت و عاملیت معلم و دانش‌آموز بهره گرفته شد، همچنین از روش استنتاجی برودی برای تبیین دلالت‌های تربیتی سکوت استفاده شده است.
- سکوت در کلاس‌های فلسفه برای کودکان می‌تواند ناشی از عوامل مختلف باشد و نقش آن در فرآیند تفکر و تعامل تربیتی متفاوت است. معلم برای بهره‌گیری از سکوت باید ابتدا ماهیت آن را شناسایی کند تا تفسیر نادرست و مواجهه نامناسب ایجاد نشود. سکوت می‌تواند: ۱. نشانه تفکر و تمرکز باشد: دانش‌آموز برای پردازش مفاهیم و تأمل شخصی سکوت می‌کند. این سکوت، مشارکت فعال در اجتماع پژوهشی را تسهیل می‌کند (شولت^۳، ۲۰۱۰). و یا ۲. ابزار آموزشی باشد: معلم با فراهم کردن فضای امن و فرصت کافی برای سکوت، امکان رشد تفکر انتقادی و خلاق را فراهم می‌کند. و یا ۳. هشداردهنده موانع یادگیری باشد: سکوت ممکن است نشان‌دهنده ناامنی یا کمبود آمادگی باشد و معلم را به اتخاذ راهبردهای حمایتی هدایت کند.
- بر اساس پژوهش‌های پیشین و تأکید بر مبانی عمل سکوت، می‌توان سکوت را به شش نوع دسته‌بندی کرد:
۱. سکوت معطوف به ندانستن: شامل سکوت مسئولانه (پرهیز از اظهار نظر ناآگاهانه) و سکوت غیرمسئولانه (ناشی از کمبود آمادگی یا توجه) (شولت^۳، ۲۰۱۰).
 ۲. سکوت ناشی از تحمیل: سکوتی که به واسطه فشار محیطی یا اقتدار شکل می‌گیرد و ظاهر ارادی دارد، اما واقعیات بیرونی آن را شکل داده‌اند (هانا^۴، ۲۰۲۱).
 ۳. سکوت محافظ: برای اجتناب از تحقیر یا تمسخر اجتماعی انجام می‌شود و اغلب در اقلیت‌ها مشاهده می‌شود (شولت^۳، ۲۰۱۰؛ هانا، ۲۰۲۱).
 ۴. سکوت به نشانه احترام: ابزاری برای حفظ نظم و توجه به دیگران در محیط آموزشی (هانا، ۲۰۲۱).
 ۵. سکوت به نشانه اعتراض: واکنشی در برابر ناعدالتی یا محدودیت‌ها که می‌تواند فردی یا جمعی باشد (هانا، ۲۰۲۱؛ شولت^۳، ۲۰۱۰).

^۱ Conceptual Analysis

^۲ Edmund C. Short

^۳ Schultz

^۴ Hanna



۶. سکوت ناظر به تفکر: سکوتی فعال که فرصت تمرکز و پردازش اطلاعات را فراهم کرده و مشارکت فعال در اجتماع پژوهشی را تقویت می‌کند (باقری و همکاران، ۱۴۰۳).
تمرکز پژوهش حاضر بر سکوت ناظر به تفکر است، زیرا این نوع سکوت، برخلاف سایر انواع، نه تنها غیاب گفت‌وگو نیست بلکه ابزار رشد تفکر فلسفی، تعمیق یادگیری و ارتقای کیفیت گفت‌وگوهای جمعی در کلاس است.

سکوت، عاملی کلیدی در فرایند تفکر است که معلم باید از آن به‌طور استراتژیک بهره‌برد:
مواجهه متناسب با سکوت: برخوردهای اقتدارگرایانه یا انفعالی می‌تواند اثر مثبت سکوت را خنثی کند. معلم باید نوع سکوت را شناسایی و مواجهه تعاملی و حمایتی داشته باشد.
تشویق سکوت معطوف به ندانستن: با راهنمایی و ایجاد فرصت جبران ضعف‌های آموزشی، دانش‌آموز به مشارکت فعال تشویق می‌شود.

بسترسازی برای سکوت تفکر: زمان و فضایی کافی برای تأمل ایجاد شود تا دانش‌آموز بتواند اطلاعات را پردازش کرده و اندیشه‌های خود را توسعه دهد.
امن‌سازی محیط برای سکوت محافظ: ایجاد فضای امن و پذیرا، دانش‌آموزان را بدون ترس از تمسخر به بیان نظرات ترغیب می‌کند.

شکستن سکوت اعتراض: ایجاد امکان بیان نقد و گفت‌وگو، مشارکت کلامی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.
تکریم سکوت ناظر به احترام: با ارتقای مهارت‌های معلم و تقویت اقتدار علمی، سکوتی مؤثر و تربیتی شکل می‌گیرد.

بدین ترتیب، سکوت نه مانع یادگیری بلکه عامل فعال در تفکر، تمرکز و مشارکت فعال در کلاس محسوب می‌شود.

۱. انواع سکوت در کلاس فلسفه برای کودکان

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سکوت در بافت آموزشی می‌تواند اشکال گوناگونی داشته باشد: سکوت ناشی از ندانستن، سکوت تحمیلی، سکوت محافظ، سکوت احترام‌آمیز، سکوت اعتراضی و سکوت ناظر به تفکر (شولت^۳، ۲۰۱۰؛ هانا^۴، ۲۰۲۱؛ باقری و همکاران، ۱۴۰۳). از میان این انواع، «سکوت ناظر به تفکر» بیشترین ارتباط را با اهداف فلسفه برای کودکان دارد.

۲. سکوت به‌عنوان ابزار فعال در اجتماع پژوهشی

در اجتماع پژوهشی، کودکان در فضایی گفت‌وگویی و برابر به تبادل ایده‌ها می‌پردازند. سکوت ناظر به تفکر در این میان، فرصتی برای پردازش ذهنی، بازاندیشی و آماده‌سازی مشارکت فعال است. این سکوت نه تنها فرایند یادگیری فردی را تقویت می‌کند، بلکه به غنای جمعی گفت‌وگو نیز می‌افزاید. سکوت در این معنا، زمینه‌ساز مشارکت برابرتر و شنیدن صداهای کمتر شنیده‌شده است (اکبری و همکاران، ۱۳۹۳).

۳. نقش معلم در هدایت سکوت



نقش معلم در P4C صرفاً تسهیل گری گفت و گو نیست، بلکه شامل مدیریت آگاهانه سکوت نیز می شود. معلم می تواند با ایجاد فضایی امن و حمایتگر، سکوت های ناظر به تفکر را تقویت کرده و در عین حال با سکوت های تحمیلی یا ناشی از ناامنی مقابله کند. راهبردهایی مانند «وقفه های تأملی» یا «زمان سکوت» می تواند به بخشی از طراحی آموزشی کلاس فلسفه برای کودکان تبدیل شود.

نتیجه گیری

سکوت، به عنوان پدیده ای پیچیده و چندوجهی، نقشی بنیادین در فرآیندهای آموزشی و تربیتی دارد. در برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) که اساس آن بر گفت و گوی جمعی و شکل گیری «اجتماع پژوهشی»^۱ است، سکوت غالباً به عنوان غیاب گفتار تلقی شده و کمتر به منزله عاملی فعال در تفکر مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش با رویکرد کیفی و تحلیل مفهومی، جایگاه سکوت را در فرآیندهای فلسفیدن کودکان بازانديشي می کند. یافته ها نشان می دهد که سکوت ناظر به تفکر، برخلاف سکوت های اجباری یا محافظ، بستری برای تمرکز، پردازش شناختی و تقویت مشارکت در اجتماع پژوهشی فراهم می آورد. آموزش معلمان برای به کارگیری استراتژیک سکوت می تواند کیفیت گفت و گو، تفکر انتقادی و خلاق کودکان را ارتقا دهد. بر این اساس، سکوت نه غیاب گفتار، بلکه بخشی فعال و ضروری از تجربه فلسفی کودکان است. پژوهش حاضر نشان داد که سکوت، به ویژه سکوت ناظر به تفکر، نقشی بنیادین در برنامه فلسفه برای کودکان دارد و می تواند کیفیت اجتماع پژوهشی را به طور چشمگیری ارتقا دهد. برخلاف تلقی رایج از سکوت به عنوان غیاب گفتار، این مقاله تأکید می کند که سکوت بخشی فعال از فرایند فلسفیدن است و با فراهم آوردن فرصت بازانديشي و تمرکز، به رشد تفکر انتقادی، خلاق و مراقبانه کمک می کند. بنابراین، آموزش معلمان برای مدیریت و بهره گیری استراتژیک از سکوت، ضرورتی اساسی در توسعه برنامه فلسفه برای کودکان محسوب می شود.

منابع

- اکبری، ا.، جاویدی کلاته جعفری، ت.، شبانی وراکی، ب.، و تقوی، م. (۱۳۹۳). رویکرد کل گرایانه به فلسفه برای کودکان. بنیادهای پژوهش در آموزش، ۲(۲)، ۷۵-۹۸.
- شورت، ا. سی. (۱۳۸۸). روش شناسی مطالعات برنامه درسی (م. مهرمحمدی و همکاران، مترجمان). سمت.
- قائدی، ی. (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان (پ. پروین اردبیلی، ویراستار). مرآت.
- مشکی باف مقدم، ز.، چرابین، م.، اکبری، ا.، و داوودی، ع. (۱۳۹۸). تحلیل نشانه شناختی «سکوت» در مدیریت کلاس درس. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۲)، ۶۷-۸۴.
- میرلوحی، س. ح. (۱۳۹۳). اهمیت تربیتی سکوت از دیدگاه عمل گرا و امکان گنجاندن آن در برنامه درسی مدارس. در م. مهرمحمدی و همکاران (ویراستاران)، برنامه درسی: نظریه ها، رویکردها و چشم اندازها. به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- Hanna, A. (2021). Silence at school: Uses and experiences of silence in pedagogy at a secondary school. *British Educational Research Journal*, ۱۱۷۶-۱۱۵۸, (۵) ۴۷. <https://doi.org/10.1002/berj.3737>
- Schultz, K. (2010). After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833-2849. <https://doi.org/10.1177/016146811011201103>

^۱. Community of Inquiry



تربیت فلسفی و آموزش فلسفه به کودکان: گذار از ابژه‌سازی به سوژگی در افق گشودگی وجودی (بازاندیشی نقش کودک در نظام آموزشی ایران معاصر)

عزیز اله احمدی^۱

چکیده

این جستار در سپهر اندیشه‌ورزی فلسفی - نظری، به کاوش امکانات "تربیت اونتولوژیک" کودک در قلمرو آموزش رسمی ایران می‌پردازد. هدف بنیادین آن، واکاوی و تحلیل چگونگی تبدیل کودک از "ابژه خاموش آموزشی" به "سوژه روشن پرسشگری" است که در پرتو بازآفرینی مفاهیمی چون "دازاین کودکانه" (در خوانش هایدگری از بودن - در - جهان)، سوژگی رهایی بخش (در سنت پداگوژی فریره ای) و تبارشناسی گفتمان‌های تربیتی (با الهام از فوکو) صورت‌بندی می‌شود. مسأله محوری، تقابل ساختارهای اقتدارگرایانه آموزشی با نیاز بنیادین به پرورش "سوژگی کودکانه" و رهایی از ابژه‌سازی نهادی است. روش پژوهش، کیفی و مبتنی بر تحلیل "پدیدارشناسی - هرمنوتیکی" با تلفیق مفاهیم فلسفه قاره‌ای و واقعیات فرهنگی ایران است تا امکانات رهایی‌بخش فلسفه برای کودکان را در افقی اگزیستانسیال بکاود. یافته‌ها گواه آن است که آموزش فلسفه، چونان کنشی هستی‌ساز، از رهگذر بازتعریف معلم به مثابه همراه اونتولوژیک (و نه مُبلِّغ دانش)، به کارگیری روایت‌های بومی به مثابه آینه‌ای برای واسازی گفتمان مسلط و برپایی جماعت پرسشگر (با الهام از اجتماع پژوهشی لیمن)، می‌تواند مقاومت در برابر مکانیسم‌های ابژه‌پردازی نهادی را به ساحت سوژه‌شدگی رادیکال ارتقا بخشد. فرجام این جستار، آموزش فلسفه به کودکان را نه صرفاً ابزاری تربیتی، که جرعه‌ای از سیاست وجودی می‌داند که افق‌های نوین سوژگی کودکانه را در پهنه آموزش ایران می‌گشاید تا در نهایت به دگرگونی برنامه‌های درسی تک‌صدا، فروکاستن از سلسله مراتب آموزشی و هم‌آوایی نهادهای فرهنگی برای زایش سوژه‌های پرسشگر بینجامد.

واژگان کلیدی: تربیت فلسفی، دازاین کودکانه، سوژگی، گشودگی وجودی، آموزش رهایی بخش، اجتماع پژوهشی، سیاست اگزیستانسیال، مدرسه دموکراتیک

مقدمه و بیان مسئله:

در دل گفتمان مدرنیته متأخر، که تربیت را در سه گانه استحاله‌گرِ فونکسیونالیسم تکنومدار (تقلیل فرآیند پرورش به بازتولید نیروی کار)، ابژکتیویسم مهارت‌بنیاد (انحلال ذهنیت کودک در فرآیند استانداردسازی یادگیری) و ابهام‌زدایی استانداردساز (حذف تفاوت‌های اگزیستانسیال در چارچوب‌های هنجارمند) به بند کشیده است، پرسش بنیادین از ماهیت کودکی به مثابه "امر مغفول" سر برمی‌آورد. این غفلت، ریشه در پارادایم معرفت‌شناختی حاکم دارد که کودک را صرفاً به مثابه "سوژه منفعل اپیستمیک" در سلسله‌مراتب انتقال معرفت می‌فهمد؛ حال آنکه از منظر هستی‌شناسی اگزیستانسیال، کودک ذاتاً "پرسشگر آنتولوژیک" (جستجوگر معنای وجود خویش)، "عرصه تجلی تفکر اصیل" (فراسوی تقلید عقلانی) و "شریک دیالکتیک انسان‌شدگی" (فاعلی در فرآیند شدن) است (حسینی و حسینی، ۱۳۹۰؛ سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸). این تقابل، مسئله را از حوزه روان‌شناسی تربیتی فراتر برده و به استقهامی وجودشناسانه ارتقا می‌دهد. به منا که آیا فلسفه برای کودکان (P4C) می‌تواند با

^۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، mahdiahmadi35@yahoo.com

گسست از الگوی برنامه‌درسی صرف، به مثابه "رخداد اگزستانسیال"، امکان‌گذار کودک از "ابژه منفعل تربیتی" به "سوژه هستی‌پژوه فاعل" را فراهم آورد؟

در دستگاه معرفت - قدرت حاکم بر نظام‌های آموزشی مدرن (به‌ویژه در دولت‌مداری تمرکزگرای ایران)، کودک در جایگاه "ابژه تربیتی"، از طریق گفتمان‌های انضباطی ناظر بر سوژه‌سازی هنجارمند، تحت‌الفظی می‌شود. این فرآیند که فوکو (۱۹۷۵) آن را در قالب "ریخت‌شناسی قدرت انضباطی" تحلیل می‌کند، کودک را به مثابه "دازاین ناتمام" (هستی فاقد عقلانیت خودبنیاد) بازمی‌شناسد و از طریق سه گانه‌های: فناوری‌های سنجش‌گر (ارزیابی‌های کمی شده استاندارد)، منطق نرمال‌ساز (حذف هرگونه ناهمسانی) و تئولوژی اجتماعی دیسپلین‌محور (هدایت به سوی سوژه مطیع)، امکان رادیکال سوژگی را نابود می‌سازد. (مرعشی، رحیمی‌نسب و لسانی، ۱۳۸۷؛ حسینی و حسینی، ۱۳۹۰). بنابراین به نظر می‌رسد در بافتار آموزشی ایران، که بر سه ستون دانش محتوامحور، سلسله‌مراتب پوزیتیویستی دانایی و عقلانیت ابزاری استوار است، کودک در محاصره سه سازوکار حذف‌گر تکلیف‌مداری سلب‌کننده امکان (به مثابه انسداد فضای پرسشگری)، شایسته‌سالاری رتبه‌بند (به عنوان تقلیل هویت به کارکردهای قابل اندازه‌گیری) و انسان‌مداری بزرگ‌سالانه (بسان نادیده گرفتن هستی خودبنیاد کودک) به حاشیه رانده شده است. بر این پایه، مسئله کانونی پژوهش حاضر چنین صورتبندی می‌شود که چگونه می‌توان از مجرای تربیت فلسفی، امکانی هستی‌شناختی برای بازشناسی کودک به مثابه "سوژه دیالوژیک هستی‌پژوه" (و نه ابژه تربیتی) را گشود؟ این پرسش، مستلزم مفصل‌بندی سه افق نظری است:

- ۱- پدیدارشناسی وجودی (هیدگر): کودک چونان "دازاینی" در وضعیت گشودگی^۱ که همواره در فراروی^۲ معناسازی است.
- ۲- تبارشناسی فوکویی: کشف گذرگاه سیالانگی‌های قدرت در گفتمان‌های تربیتی و واسازی^۳ سازوکارهای ابژه‌سازی.
- ۳- فلسفه تربیت رهایی‌بخش (فریره): بازتعریف آموزش به مثابه "رخداد سوژگی مشترک"^۴ در پراتیک گفت‌وگوی انتقادی.

هشدار بنیادین پژوهش حاضر این است که برنامه P4C اگر در افق انتقادی - رهایی‌بخش، بازآفرینی نشود و از زیست‌جهان فرهنگی ایران برنیاید، به جای آنکه "رخداد انکشاف اندیشه کودک" باشد، آن را به ابزار نوین مشروعیت‌بخش گفتمان مسلط بدل می‌کند. بطوری که نه فقط تداوم گر حذف سوژگی کودک و ازدست‌رفتن فرصت دیالکتیک انسان‌شدگی اصیل در بستر فرهنگی ایران می‌شود بلکه بازتولید الگوهای معرفت‌محور غربی در پوششی جدید خواهد بود (گرگی و ایزدپناه، ۱۴۰۰؛ عبدالحیان و همکاران، ۱۴۰۲) از این رو، غایت پژوهش نه اصلاح نهادهای موجود، بلکه تعالی تجربه هستی‌شناختی کودک در باز-آرایی او در مقام "پدیدار زنده آموزش" (تجسد فرآیند تربیت) و "رخداد فلسفی متحقق‌شده" (اوج دیالکتیک انسان‌شدگی) است تا در این گذار، "سوژگی

^۱ - Dasein

^۲ - Transcendence

^۳ - Deconstruction

^۴ - Intersubjective Becoming



بینافردی^۱، "پرسشگری وجودی"، "رخداد دیالوژیک" و "گشودگی آنتولوژیک"، جانشین پارادایم مسلط "محتوا-محور مهارت بنیاد" شود.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش در پارادایم رویکرد "تأملی - تفسیری"^۲ و ذیل فلسفه تربیت وجودی - انتقادی جای می‌گیرد. غایت آن، نه توصیف کمی واقعیت تربیتی، بلکه واسازی سازه‌های گفتمانی ابژه‌ساز و کشف امکانات سوژگی کودک از رهگذر تحلیل اگزستانسیال است. سه مؤلفه بنیادین، ستون‌های روش‌شناختی آن را می‌سازند: ۱. گذار از زیست‌سنجی به زیسته‌کاوی، با عبور از مشاهده پدیدارهای رفتاری به سوی تفسیر پویایی‌های هستی‌شناختی تفکر در میدان آموزش؛ ۲. رخدادمحوری، با تمرکز بر آفرینش گشودگی‌های دیالکتیکی در فرآیند معناسازی، فراسوی بازنمایی صرف؛ ۳. واسازی مفاهیم بنیادین، شامل برساخت‌شکنی "کودک" در قاموس دازاین‌تاتمام، آموزش به مثابه عرصه نبرد گفتمانی، و "فلسفه" چونان پراتیک رهایی‌بخش.

اگر چه داده‌ها در سه ساحت متنی، با اتکا به هرمنوتیک تبارشناسانه تحلیل می‌گردند. یعنی:

- در متون کلاسیک فلسفه تربیت (هایدگر، فوکو، فریره، لیپمن)، با محوریت واسازی اپیستمیک، امکانات مغفول سوژگی در تقابل با الگوهای ابژه‌ساز ردیابی می‌شود.
- در اسناد رسمی آموزش ایران (سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی)، از طریق تبارشناسی گفتمان، مکانیسم‌های انضباطی و نرمال‌سازی بازتولیدکننده "ابژه تربیتی" آشکار می‌گردد.
- در پژوهش‌های تجربی P4C (مطالعات ۱۴۰۰-۱۴۰۴)، با رویکرد پدیدارشناسی انتقادی، تناقض‌های اجرایی و نقاط گسست رهایی‌بخش تفسیر می‌شود.

ولی تحلیل نهایی در تقاطع دیالکتیکی سه دستگاه نظری پیش می‌رود:

۱. پدیدارشناسی هایدگری، با کاوش ساختارهای پیشینی هستی کودک در متن زیسته.
 ۲. تبارشناسی فوکویی، با ردیابی رژیم‌های حقیقت و تکنولوژی‌های سوژه‌سازی در گفتمان‌های تربیتی.
 ۳. فلسفه فریره‌ای، با خوانش امکان‌های گفت‌وگوی انتقادی در لایه‌های پنهان اسناد.
- بنابراین فرجام کار، نه تولید دانش توصیفی، بلکه پیکارمفهومی برای گسست از اپیستمه مسلط تربیتی است؛ پیکاری که با انکشاف امکان‌های نوین سوژگی کودکانه، بازآرایی نسبت "فلسفه - تعلیم - کودک" و صورتبندی امر تربیتی در افق اگزستانس رهایی‌یافته محقق می‌شود

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش با اتکا به سه سنت فلسفی پدیدارشناسی وجودی (هایدگر)، تبارشناسی گفتمان (فوکو) و فلسفه تربیت رهایی‌بخش (فریره) یافته‌ها را در دو سطح اصلی صورت‌بندی شده‌اند. نخست، سطح مفهومی-فلسفی که شامل سه لایه درهم‌تنیده هستی‌شناختی، گفتمانی و پداگوژیک. دوم، سطح الزامات عملی-انتقادی که به امکان‌ها و ملزومات گذار از وضعیت موجود به برنامه P4C رهایی‌بخش در بستر بومی اشاره دارد (سجادی‌پور و یآوری،

^۱ - Inter subjectivity

^۲ - Reflective-Interpretive Approach



۱۴۰۲). این تمایز دوساحتی، پژوهش را از دام تقلیل به سیاست گذاری صوری یا فلسفه ورزی انتزاعی می رهند و آن را به مثابه ی کنشی پژوهشی در مرز "فهم نظری" و "تحول امکان پذیر" مستقر می سازد.

یافته اول: بازشناسی هستی شناختی کودک (از ابژه تربیتی به سوژگی پرسشگر و دازاین گشوده):

تحلیل پدیدارشناسانه این پژوهش مؤید آن است که کودک در خوانش اوتولوژیک هایدگری، دازاینی پرتاب شده^۱ به جهان پیشاساخته معنا (Heidegger, 1962) است. این پرتاب شدگی - که خود شرط امکان هر اندیشه ای است - کودک را نه "موجودی در حال شدن"، بلکه امکان بالفعلی برای اقامت در گشودگی وجود می نمایند. حیرت متافیزیکی کودک در برابر پرسش های بنیادین (مرگ، زمان، معنای بودن) نشانه ناپختگی نیست؛ بل تجلی ساختار پرسشگری پیشا - مفهومی^۲ اوست که در هستی اش ریشه دوانده است. (Kohan, 2014) در هر حال، اگرچه هایدگر مستقیماً به کودکی نپرداخته، مفاهیم کلیدی "هستی و زمان" در خوانش کوهان (2014) به قلمروی کودکی گسترش می یابند. بطوری که کودک - آن دازاین پرسشگر - در پرتاب شدگی خویش، همواره در میانه ی مرگ، زمان مندی و دلهره بودن، مقیم پهنه ی گشوده ی هستی است و این سرآغاز راستین فلسفه ورزی است. (Kohan, 2014) (Heidegger, 1962). از این رو، فلسفه ورزی اصیل کودکی، ذاتاً "اقامت در پرسش" است، نه صرفاً آموزش مهارت شناختی. نظام های آموزشی ابژه ساز با تبدیل و تقلیل زمانمندی اگزیستانسیال^۳ به "توالی مکانیکی درسی"، اضطراب وجودی را به ترس از ارزیابی فرو می کاهند. پروژه P4C تنها آن گاه رهایی بخش می شود که سکوت ابژگی را به "زبان سوژگی رادیکال" فراروی دیالکتیکی^۳ کند؛ زبانی که با گسست از بند مفاهیم تحمیلی، افق های تازه ای از بودن را می گشاید.

یافته دوم: تبارشناسی گفتمان تربیتی (دیسپوزیتیف انضباطی و شی وارگی در پوشش رهایی): در کاوشی تبارشناسانه بر گفتمان تربیتی ایران، یافته دوم این پژوهش آشکار می سازد که این نظام آموزشی، در چارچوب مفهومی فوکو، به مثابه یک "دیسپوزیتیف ابژه ساز" عمل می کند (Foucault, 1980).

این دستگاه قدرت/دانش، سوژگی کودک را از رهگذر سه سازوکار به هم تنیده، به "ابژه نظم پذیر" تقلیل می دهد:

۱. رژیم های حقیقت ساز: سازوکار نخست در نظام ارزشیابی کمی متجلی است. این رژیم، هستی چندبعدی کودک و فرآیندهای پیچیده یادگیری را به داده های سنجش پذیر و عددی فرو کاسته، حقیقت وجودی او را در چارچوبی تک بعدی و قابل محاسبه تعریف می کند. پیامد اگزیستانسیال این امر، تقلیل هستی به مجموعه ای از ارقام و رتبه ها است، که غنای وجودی و امکان های نهفته کودک را به محاق می برد. (مرعشی، رحیمی نسب و لسانی، ۱۳۸۷)

^۱ - Geworfene Dasein

^۲ - Pre-conceptual Inquisition

^۳ - Dialectical Sublation



۲. تکنولوژی‌های انضباطی: نمود عینی این سازوکار را می‌توان در برنامه‌های درسی متمرکز و یکسان‌ساز جست‌وجو کرد. این تکنولوژی‌ها، با نظم‌بخشی دقیق به زمان، فضا، حرکات و حتی اندیشه‌های دانش‌آموز، به تولید کالدهای مطیع می‌انجامند که پیشاپیش در معرض الگوهای ازپیش‌تعیین‌شده رفتاری و شناختی قالب‌گیری شده‌اند. ۳. هژمونی گفتمانی بزرگ‌سالانه: سازوکار سوم در سلطه بی‌چون‌وچرای گفتمان معلم‌محور و «دانایی بزرگ‌سالانه» تبلور می‌یابد. در این میدان گفتمانی، کودک به‌مثابه «کنشگر دیالوژیک» و حامل دانش‌ها و پرسش‌های معتبر خود، اساساً حذف یا حاشیه‌رانده می‌شود. صدای او تنها در چارچوب پذیرش و بازتولید گفتمان مسلط مشروعیت می‌یابد (سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸) در دل این چارچوب انضباطی، حتی پروژه‌های به ظاهر متریقی و رهایی‌بخشی چون فلسفه برای کودکان (P4C)، در غیاب نقدی رادیکال از بنیادهای قدرت نهفته در دستگاه تربیتی، در معرض وارونگی معنایی قرار می‌گیرند. آن‌چنان که «هاینز و موریس» نیز بدان اشاره دارند، این گونه ابتکارات می‌توانند به دام شی وارگی نرم گرفتار آیند. (Haynes & Murriss, 2012).

در این وضعیت پارادوکسیکال، دیالوگ ظاهری و پرسش‌گری نمایشی، نه ابزار کشف حقیقت یا پرورش سوژه نقد، که به پوششی فریبده برای تداوم همان منطق ابژه‌سازی بدل می‌شوند. به تعبیر فوکویی، این دیالوگ کاذب، در واقع سازوکاری ظریف‌تر در دل «ماتریس قدرت/دانش» حاکم است که هدف غایی آن، نه پرورش اندیشه مستقل، که بازتولید همان ابژه عقلانی مطیع، البته این بار در هیئتی نوین و به ظاهر دموکراتیک، می‌باشد. رهایی وعده داده‌شده، در عمل به استحاله سوژه در پوششی جدید از انقیاد می‌انجامد.

یافته سوم: پداگوژی رهایی‌بخش؛ زایش سوژگی در کوره‌گاه‌های دیالوگ هستی‌ساز

در تقابلی بنیادین با دستگاه انضباطی، فلسفه تربیتی پائولو فریره (۱۹۷۰) افقی انقلابی می‌گشاید و آن این که آموزش راستین، نه انتقال دانش که پراتیک مشترک انسان‌شدن است. این چرخش پارادایمی، هسته تربیت را به اقامت جمعی در سکوت پرسش (Vlieghe & Zamojski, 2019) استحاله می‌دهد، جایی که معلم و کودک، در افقی برابر، هم‌سفران اگزیستانسیال در جست‌وجوی معنا می‌گردند. در این منظر رهایی‌بخش، زبان دیالوژیک، از مقام ابزار صرف انتقال، به خانه هستی‌ار تقا می‌یابد و به زادگاه آنتولوژیک سوژگی (Biesta, 2017, p. 89) بدل می‌شود. دیالوگ، در این قلمرو، به میدان نبرد هستی‌شناختی (Wegerif, 2007, p. 112) فراوریداده می‌شود؛ عرصه‌ای که هم واژگان را از قید نشانه‌های انتزاعی رهانیده و به پل‌های اگزیستانسیال بدل می‌کند و هم سکوت‌ها را از خلأ به فاصله‌های معنا‌ساز، مبدل. (Appleton, 2021) تا شاید گفتار را از زیر یوغ هژمونی گفتمانی برهاند. (Freire, 1970, p. 88) این گسست رُخدادی^۱، در سه ساحت دیالکتیکی زایش سوژه به کمال می‌رسد:

۱. گفتار تن‌بنیاد: تئاتر پیکرهای اندیشه

در تقابل با انتقال یک‌سویه، زبان در تئاتر پیکرهای به تجسد می‌گراید. واژگان در آمیزش با ژست‌ها و حرکات بدن، عینیت می‌یابند. کودکان در اجراهای فی‌البداهه، مفاهیمی چون آزادی را نه با تعریف انتزاعی، که با گسترش بال‌های خیال در پهنه فضا بازمی‌نمایانند. زبان، در این ساحت، پیکر اندیشه می‌شود. (کردلو و همکاران، ۱۴۰۳)

^۱ - Evental Rupture



۲. سکوت گویا: زبان سایه‌های وجود

سکوت، در این جا دیگر خلأ نیست. زیرا در شکاف‌های میان واژگان، کارگاه‌های نانوشته معنا زاده می‌شوند. به تأویلی دلوزی (Deleuze, 1990) و در پرتو تاریخ صوتی آموزش (Verstraete, 2025)، سکوت زبان سایه‌های وجود است؛ قلمروی مقاومت که در لابه‌لای گفتمان مسلط، امکان‌های ناشناخته و ناگفته را می‌پروراند و فضایی برای نفی نظم مستقر می‌گشاید.

۳. دیالوگ افقی: مرگ مرکزیت دانایی

در این ساحت، نابودی سلسله‌مراتب معلم - شاگرد را در "دایره‌های گفت‌وگوی بی‌هسته" جشن گرفته می‌شود تا کودک، گاه پرسش‌گر هستی‌شناس "و گاه "شنونده هرمنوتیکی" گردد. (عبدالهیان و همکاران، ۱۴۰۲). این نابودی مرکزیت دانایی، شرط ضروری زایش سوژگی اصیل است. پیامد این سه‌گانه دیالکتیکی، تجسد مکان‌مند هستی‌گفتمانی است تا مدرسه از بن‌بست انضباطی در زادبوم گفت‌وگوی هستی‌ساز تپش زنده‌پنداری را تجربه کند. در این زادبوم، "امر جمعی" نه در هم‌نوایی، که در هم‌آوایی پرسش‌های ناهم‌نوا متولد می‌شود. در استنتاجی هستی‌شناسانه می - توان گفت پداگوژی رهایی‌بخش، دیالوگ را از حاشیه ابزار تربیت به متن مادرزاد سوژگی فرامی‌برد تا کودک در آغوش گرم این زبان دیالوژیک، تن اونتولوژیک خویش را بیاراید تا هم پرسش‌هایش به چکش‌های معنا ساز بر سندان گفتمان مسلط بدل گردند و هم سکوت‌های ژرفاش، زهدان‌های زایش امکانات ناشناخته شوند. و در این کوره‌گه دیالکتیکی ست که سوژه نه محصول انقیاد، بلکه زائیده گفت‌وگویی بی‌پایان با هستی خویش و دیگری می‌شود.

یافته چهارم: الزامات گذار به P4C رهایی‌بخش (چهار گسست اونتولوژیک)

گذار به فلسفه رهایی‌بخش (P4C)، برای کودکان به اصلاح حاشیه آموزشی که انقلاب اونتولوژیک در معماری نظام تربیت است. این گذار، چهار گسست بنیادینی را طلب می‌کند که ساختارهای کهنه ابره‌ساز را درهم می‌شکنند و افق زایش سوژگی کودکانه را می‌گشایند. (Kohan, 2015) :

گسست نخست، مرگ محتوای استاندارد شده و جایگزینی برنامه‌های درسی مبتنی بر سنجش پوزیتیویستی با

روایت‌گویی اگزیستانسیال^۱ که مفاهیمی چون مرگ، آزادی و تنهایی را در کانون می‌نهد. (Murriss, 2016)

گسست دوم، برافکندن هیمنه مرفتی معلم متنفذ و تبدیل آن به تسهیل‌گر گشودگی و "مسافر گمشده در

هزارتوهای اندیشه" (Braidotti, 2019) که با شنیدن پدیدارشناسانه و تعلیق داوری، فضای ظهور پرسش‌های رادیکال را فراهم می‌آورد. (Demissie, Stacey, & Baillie, 2024).

گسست سوم، سرریزندگی سوژگی^۲ مدرسه به گشودگی پرسش‌گرانه است که گفت‌وگوی دیالکتیکی

با متون سخنگو و رویش اندیشه از هم‌تنشی با طبیعت را به میدان پرسشگری آزاد و بازآفرینی مفاهیم در پیکرهای ملموس بدل می‌کند.

^۱ - Existential Narratives

^۲ - Subjective Overflow



گسست چهارم، نابودی ارزیابی کمی و جایگزینی آن با سنجش شدت مشارکت در پرسش از رهگذر ژورنال‌نگاری فلسفی یا ردگیری “سیر شدن سوژه” در یادداشت‌های روزانه (Haynes & Murriss, 2012)؛ و نگاشت‌های مفهومی غیر کلامی (Pierre, 2021) مانند ترسیم “چهره بی‌عدالتی” در نقاشی‌های کودکان است. این چهارگانه، P4C را از قفس برنامه‌درسی رها کرده و به رخداد اگزستانسیال‌رهای بخش فرامی‌برد؛ رخدادی که در آن کودک، معمار هستی خویش می‌گردد و مرزهای هویت تحمیلی را درهم می‌شکند. برنامه فلسفه برای کودکان مبتنی بر رویکرد یادگیری تلفیقی، از طریق هم‌نشینی فعالیت‌های تعاملی و بازتابی، زمینه‌ای فراهم می‌آورد که کودک به مثابه فاعل فعال در فرآیند اندیشه، تفکر انتقادی خود را توسعه دهد و از موقعیت منفعل ابژه‌سازی شده رهایی یابد (سجادی‌پور و یآوری، ۱۴۰۲).

یافته پنجم: مقاومت اپیستمولوژیک از مجرای زبان مادری: هرمنوتیک رهای بخش در برابر هژمونی زبانی کاربرد زبان مادری در پداگوژی‌های رهای بخش نظیر فلسفه برای کودکان (P4C)، فراتر از کارکرد ارتباطی، به مثابه کنش هرمنوتیکی بنیادین در بازپس‌گیری امر واقع زبانی ظاهر می‌شود. این کنش، بر بنیاد فهم گادامری از زبان به مثابه “افق فهم” (Gadamer, 2004, p. 443)، امکان گشودگی افق هستی‌شناختی خاص کودک را فراهم می‌سازد. لذا، تبدیل زبان‌های محلی به ابزارهای واسازنده هژمونی نظام آموزشی تک‌زبانۀ ملی، ضرورتی اپیستمولوژیک در طراحی برنامه درسی رادیکال است. (García & Wei, 2014). این رویکرد، مفاهیم بدیع پژوهش را در چارچوب نظری گسترش می‌دهد: نخست آنکه سکوت آگاهانه، با اتکا به خوانش‌های هایدگری و فوکویی (Heidegger, 2010; Foucault, 1995)، به کنش غایت‌مدار و عمل متفکرانه‌ای ضد - هژمونیک بدل می‌شود که فضاهای خالی معنا ساز را بر علیه روایت‌های مسلط گشوده، ساحت “سکوت پرسش” فریره‌ای را تکمیل می‌کند. (Freire, 2018) دوم، نگاه کودک در تقابل با “نگاه نظارتی” دیسپوزیتیف انضباطی (Foucault, 1995)، با الهام از رانسییر (Rancière, 2024)، به نظاره‌گری رهای یافته تبدیل می‌شود که قادر به برهم‌زدن توزیع پیشینی امر محسوس و بازآرایی رادیکال فضاهای معرفتی است. سوم، پرسش به‌سان رخداد زیبایی‌شناختی (Kant, 1987) و شدت هستی‌شناختی (Deleuze, 1994)، گسست‌هایی در زمینه گفتمانی تثبیت‌شده ایجاد کرده، “پداگوژی حیرت” را تعمیق می‌بخشد. (Murriss, 2016) چهارم، زبان مادری، در تقابل با خشونت نمادین نظام آموزشی (Bourdieu, 1991)، به سنگرمقاومت اپیستمولوژیک ارتقا یافته، با تقویت روایت‌های بومی، امکان “تجسد مکان‌مند هستی” را عینیت بخشیده و امر ناممکن‌نمای قدرت/دانش مسلط را دچار گسست می‌کند (Appiah, 2018; Santos, 2018). در این پارادایم، کودک نه موضوع انقیاد پداگوژیک، بلکه سوژه‌ای فاعل در فرآیند هرمنوتیک رهای بخش است. کنش زبانی او، متکی بر چهار محور سکوت به مثابه پراتیک ضدگفتمانی، نگاه به‌عنوان عامل برهم‌زننده توزیع امر محسوس، پرسش به‌سان رخداد زیبایی‌شناختی - هستی‌شناختی، و زبان مادری چونان رخدادگاه مقاومت اپیستمولوژیک، گفتمان رهای بخش را به‌سوی افق‌های نامکشوفۀ امکان‌سازی جمعی هدایت می‌کند.

یافته ششم: آموزش فلسفه از رهگذر بازتعریف معلم به مثابه “همراه اونتولوژیک”



در پارادایم سنتی، معلم در هیئت «سلطه معرفتی»^۱، از مجرای «فرآیند انقیاد سوژه در پیکره‌بافت دانش»، کودک را به «ابژه آموزشی خاموش» فرو کاسته است. در تقابل رادیکال، الگوی «همراه اونتولوژیک»^۲ - با اتکا به چارچوب پدیدارشناسی هایدگری - خویشتن را در «ساحت»^۳ هم آوانی وجودی^۴ با کودک مستقر می‌سازد. این دگردیسی، دو گام بنیادین طلب می‌کند:

-اپوخه پدیدارشناسانه^۵: تعلیق پیش‌انگاشت‌های جزمی درباره‌ی «کودک» به‌مثابه موجودی ناکامل عقلانی. -شنود هرمنوتیکی: مواجهه بی‌واسطه با پرسش‌های اونتولوژیک کودک «چرا رنج هست؟»، «مرگ کجای زندگی من است؟» «بی‌آنکه در دام «پاسخ‌های پیش‌ساخته متافیزیکی» فروغلتد. همراه اونتولوژیک، «اضطراب بنیادین» کودک را نه نشانه نقص روان‌شناختی، بل «زادگاه پرسشگری رادیکال»^۶ باز می‌شناسد. معلمان در این الگو فضای آموزشی را به «کارگاه پرسش‌های آپورتیک»^۷، واژگونی ساحتی می‌کنند. (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰) و با آفرینش «موقعیت‌های رویارویی با عدم»^۸ مانند بازنمایی «هیچ‌انگاری»^۹ در قالب هنر تجسمی، کودک را تا کران‌های «هستی نامستقر»^{۱۰} پیش می‌برند. پیامد اگزیستانسیال این همراهی، باززایی اگزیستانسیال^{۱۱} معلم به «میزبان گشودگی وجودی»^{۱۲} است؛ سوژه‌ای که نه آموزگار، که شریک سکونت در فضای پرسش می‌شود. کودک نیز در پهنه پرسش‌های بنیادین، تجربه‌ای از «سوژگی خود-زاینده»^{۱۳} را از سر می‌گذراند. در این افق، آموزش فلسفه به «خاستگاه تجلی حقیقت» بدل می‌شود؛ رخدادی که در آن، هستی در زبان پرسنده و گشودگی معنا پدیدار می‌گردد (Heidegger, 1962) به بیان بهتر، همان رخداد آشکارگی رهایی‌بخش سوژگی^{۱۴} فرارویدیده که در آن، «هستی - در - جهان کودکانه»^{۱۵} از قید پنهان‌بودگی رها می‌گردد. این الگو، آموزش را از «بازتولید دانش ابزاری»^{۱۶} به «عرصه زایش اونتولوژیک»^{۱۷} ارتقا می‌دهد. معلم، دیگر «سوژه دانش بنیاد» نیست، بل «دازاین هم‌سفر»^{۱۸} است که در «هستی‌افکنی کودک»^{۱۹} شریک می‌شود. پیامد غایی، «گشودگی رادیکال افق‌های امکان»^{۲۰} برای کودک است؛ آن‌سان که پرسش‌هایش نه «ابژه تربیت»، بل «آفریننده جهان دازاین خویش» می‌گردد.

یافته هفتم: برپایی جماعت پرسشگر (از سوژه‌سازی نرم به ساحت زایش دیالکتیکی رهایی‌بخش)
جماعت پرسشگر، که با الهام از «اجتماع پژوهشی»^{۲۱} لیپمن (۱۹۸۰) صورتبندی می‌شود، در میدان عمل به سازوکار «سوژه‌سازی نرم»^{۲۲} فرومی‌گلتد؛ پدیده‌ای که بر مبنای واکاوی‌های فوکویی، گفت‌وگوی ساختاریافته را به بازتولید «منطق هنجارساز»^{۲۳} نظام آموزشی فرو کاسته است. (محمودی، ۱۳۹۸). این تناقض بنیادین، پرسش‌های اگزیستانسیال کودکان را در بند مسائل حل‌شدنی تکنوکراتیک اسیر ساخته، فریاد بازآفرینی رادیکال را از ژرفای

^۱ - Epistemic Sovereignty

^۲ - Mit-sein

^۳ - Phenomenological Epoché

^۴ - Aporiatic Workshop

^۵ . Existential Regeneration

^۶ -Autopoietic Subjectivity

^۷ -Ereignis of Alētheia

^۸ -Kindliches In-der-Welt-sein

^۹ -Existential Projection

^{۱۰} -Soft Subjectification

^{۱۱} -Normalizing Logic



گسست معرفتی برمی‌آورد. رهیافت‌های بخش در گرو دو دگرگونی بنیادین است: نخست، برپایی «سیالیت هستی‌شناختی»^۱ از رهگذر جایگزینی فضاها و سلسله‌مراتبی با «هزارتوهای دیالوژیک»^۲ آن‌سان که باغ‌های پرسش (که در آن پرسش‌های عمیق با هم مطرح و بررسی می‌شود)، رویش اندیشه را از زهدان طبیعت ممکن می‌سازند و کتابخانه‌های زنده (که در آن با افراد به عنوان انسان‌های دارای داستان، گفت‌وگو می‌کنند، نه برجسب) متون را از «ابژه‌های انتقال» به «فاعلانِ گفت‌وگو محور»^۳ فرامی‌روند (Barad, 2007). در این سپهر، کودک «هستی‌سیال»^۴ را زیسته و مرزهای انضباطی معلم - شاگرد را درمی‌شکند. دوم، استقرار «چرخش نقش‌های دیالکتیکی»^۵ که کودکان را در سه ساحت تسهیل‌گر، گشودگی، روایت‌گر، هرمنوتیکی و نقادِ گفتمان‌زدا متجلی می‌سازد؛ کنشی که ساختار قدرت را به «افقیتِ رهایی‌بخش»^۶ فرامی‌روید (Braidotti, 2019). سکوت در این پارادایم، چونان «کنشِ آنارشیک وجودی» باز-معنا می‌شود. در تقابل با خوانشِ متعارف، «سکوتِ اندیشمندانه»^۷ نه نشانِ انفعال، که اوج «مقاومتِ اگزیستانسیال» در برابر شتابِ ابژه‌سازانه آموزشی است.

بحث و نتیجه‌گیری (گذار از شی‌شدگی به سوژگی آفرینشگر)

پژوهش حاضر با ژرف‌کاوی ساختارهای معرفتی - قدرتی نظام آموزشی ایران، پارادوکسی بنیادین را آشکار می‌سازد: فرایندهای تربیتی نه تنها گذار به سوژگی رادیکالِ کودکان را ناممکن ساخته‌اند، بلکه خود به ماشین بازتولید «شی‌وارگی نظام‌مند» بدل گشته‌اند. این دیسپوزیتیف سلطه‌گر، با سه سازوکار درهم‌تنیده:

۱. حقیقت‌سازی کمی‌گرا (نظام ارزشیابی استاندارد شده به‌سان سیاستِ زیستی^۸ سنجش‌پذیر)

۲. تولید بدن‌های مطیع (تقویم درسی متمرکز به‌مثابه تکنولوژی انضباطی فوکویی)

۳. هژمونی اپیستمیکِ معلم‌محور (حذف کودک به‌مثابه کنشگر دیالوژیک)

کودک را به «ابژه‌ای نظم‌پذیر» فروکاسته، حتی پراتیک‌های نوظهوری چون فلسفه برای کودکان (P4C) را در دام «شی‌وارگی نرم» - بازتولید ناگج‌آبادِ ساخت‌ساز قدرت در پوشش رهایی - به دام می‌اندازد.

راه برون‌رفت در بازخوانی هستی‌شناختی کودک به‌مثابه دازاینِ گشوده نهفته است. کودک، چونان هستنده‌ای پرتاب‌شده در جهان، حیرت متافیزیکی خویش را نه کنشی روان‌شناختی، بلکه زیست‌پدیداری اگزیستانسیال در مواجهه با مرگ/زمان/معنا تجربه می‌کند؛ تجربه‌ای که آموزش را از فرآیند انتقال معلومات به «عرصه ظهور هستی‌شناختی» فرامی‌خواند. این خوانش، مستلزم واسازی رادیکالِ سازه‌های انضباطی از طریق خلق زیست‌بوم‌های مقاومت دیالوژیک (کتابخانه‌های زنده، باغ‌های پرسش) به‌سان جغرافیای طغیان علیه شی‌شدگی است؛ فضاها و رایزوماتیکی که با ایجاد گسست در بدن‌های کدگذاری‌شده، امکانات خط‌های گریز از هژمونی را می‌گشایند. هم‌زمان، پراتیک گفت‌وگویی رهایی‌بخش با استحاله اگزیستانسیال زبان، آن را از ابزار انتقال دستور به زادگاه

^۱ -Ontological Fluidity

^۲ - Dialogic Labyrinths

^۳ -Dialogical Agents

^۴ -Fluid Being

^۵ -Dialectical Role-Shifting

^۶ -Emancipatory Horizontality

^۷ -Thoughtful Silence

^۸ - Biopolitics



امکان‌های اصیل بودن متحول می‌سازد؛ دیالوگ به‌سان میدان نبرد هستی‌شناختی (باختین) که آموزگار را در نقش «همراه اونتولوژیک» و کودک را چنان هم‌سفران پرسشگر در افق‌های ناشناخته دازاین قرار می‌دهد.

تحقق این گذار، مستلزم سه گسست بنیادین است:

- گسست معرفت‌شناختی با جایگزینی برنامه درسی مهارت‌محور با «پداگوژی حیرت» مبتنی بر روایت‌های هستی‌گرا و هنر تجسمی به‌مثابه آینه‌های واسازنده گفتمان مسلط.

- گسست ساختاری با برپایی کارگاه‌های آفرینش معنا («مکان‌بودگی هستی‌گذار») به‌سان کوره‌های دازاین‌سازی در تقابل رادیکال با زندان‌های انضباط اندیشه. (یوسفیان اهری و همکاران، ۱۴۰۰)

- گسست ارزشیابی با طرد کمی‌سازی به‌سود «ارزیابی روایی‌بنیاد» (لیوتار) که ژرفای پرسشگری را در روایت‌های زنده کودکانه می‌کاود. افق گشوده این پژوهش، زایش پارادایم گذار است؛ پارادایمی که کودک را هم‌زمان چنان پدیدار زنده فلسفه و سوژه تاریخ‌ساز خویش بازمی‌شناسد. در این افق، گشودگی اگزیستانسیال کودک شالوده پراتیک تربیتی شده، آموزش به زایشگاه امکان‌های ناپیدا استحاله می‌یابد. پرسش‌های رادیکال کودک - هم‌چون بازخوانی انتقادی «بی‌عدالتی» در نقاشی‌ها - سازه‌های سلطه را درهم می‌شکنند و تاریخ اندیشه را در کارگاه هستی‌آفرین خویش بازمی‌آفرینند. این نقشه‌گذار، الگویی از زیست‌معناشناسی مقاومتی را پیشنهاد می‌دهد که در آن کودک پرسشگر نه «مشکل» که معجزه‌ای اگزیستانسیال است؛ نه موضوع تربیت، که سوژه‌ای فاعل در تاریخ‌سازی فرهنگی. پذیرش این معجزه، سنگ بنای فروپاشی سازه‌های شی‌وارگی است. البته تحقق این گسست‌ها در بافت ایران معاصر مستلزم عبور از میدان نیروهای متقاطع است: مقاومت در برابر خشونت نمادین نهادها با پداگوژی سایه‌ها (مکلارن)، چالش با ساختارهای هژمونیک دانش، و خلق فضاهای ضد - هژمونیک که تنها در پرتو سیاست رادیکال امکانات میسر می‌گردد.



منابع

- حسینی، ا.، و حسینی، س. (۱۳۹۰). بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی رسمی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷(۲)، ۱۴۹-۱۷۶.
- حسینی، س. ح.، و حسینی، س. ن. (۱۴۰۱). تبیین و نقد رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر پرسشگری وجودی. پژوهش‌های فلسفی، ۳۹(۳)، ۷۸-۹۵.
- حسینی، س.، رهنما، ا.، و موسوی، ر. (۱۴۰۰). مطالعه مبانی هستی‌شناسی رویکرد مرلوپونتی و لیپمن به‌منظور تدوین الگوی تلفیقی در برنامه فلسفه برای کودکان. تفکر و کودک، ۱۲(۲)، ۱۵۷-۱۸۰.
- سجادی‌پور، ف. س.، و یآوری، ف. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان مبتنی بر رویکرد یادگیری تلفیقی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان. تفکر و کودک، ۱۴(۲)، ۱۷۳-۲۰۰.
- سیدکلان، س.، و وقار، ز. (۱۳۹۸). ارزیابی و نقد تربیتی برنامه فلسفه برای کودکان از منظر تربیت اسلامی (پژوهشی مبتنی بر کاوشگری فلسفی انتقادی). پویش در آموزش علوم انسانی، ۵(۱۷)، ۵۴-۷۰.
- عبدالهیان، ز.، قدمی، م.، و کچویان، ر. (۱۴۰۲). تبیین مدلی از «فلسفه برای کودکان» جهت آموزش تفکر انتقادی در چارچوب تربیت اسلامی. قرآن و طب، ۱۸(۱)، ۴۲-۴۹.
- علوی، س. (۱۴۰۰). امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی. در هشتمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
- کردلو، م.، بهرنگی، م.، و مرادی، ا. (۱۴۰۳). ترکیب مراحل الگوی مدیریت آموزش فلسفه برای کودکان با محوریت اجتماع پژوهشی در تأثیرپذیری رشد مهارت‌های استدلالی (تفکری) دانش‌آموزان پایه ششم. نشریه زمین و منابع، ۱۳(۱)، ۱۹۵-۲۱۷.
- گرگی، ح.، و ایزدپناه، ا. (۱۴۰۰). بررسی و نقد بومی‌سازی آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان: مطالعه تطبیقی دو رمان کودک فیلسوف، لیل و لیزا، کودکی در مدرسه. آموزش پژوهی، ۷(۴)، ۶۳-۸۴.
- محمودی، س. (۱۳۹۸). فراتحلیل اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های فکری دانش‌آموزان. تفکر و کودک، ۱۰(۲)، ۲۰۱-۲۲۱.
- مرعشی، س.، رحیمی‌نسب، ح.، و لسانی، م. (۱۳۸۷). امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۷(۲۸)، ۷-۲۸.
- یوسفیان اهری، پ.، رنج‌دوست، ش.، و عظیمی، م. (۱۴۰۰). تحلیل محتوای اسناد بالادستی بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۹(۵۲)، ۲۹۹-۳۳۳.
- Appiah, K. A. (2018). *The lies that bind: Rethinking identity*. Profile Books.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1993). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1982).
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense* (M. Lester, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1969).
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1968).
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1975).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th Anniversary ed.). Bloomsbury Academic. (Original work published 1970).
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1960).
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gregory, M. (2021). Ethics and listening in P4C. *Childhood & Philosophy*, 17, 1-22.
- Hatab, L. J. (2014). Dasein, the early years: Heideggerian reflections on childhood. *International Philosophical Quarterly*, 54(4), 379-391.
- Haynes, J., & Murreis, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy and philosophy*. Routledge.
- Heidegger, M. (1954). *What is called thinking?* (J. G. Gray, Trans.). Harper & Row.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row. (Original work published 1927).



- Heidegger, M. (2010). *Being and time* (J. Stambaugh, Trans.). State University of New York Press. (Original work published 1927).
- Kant, I. (1987). *Critique of judgment* (W. S. Pluhar, Trans.). Hackett Publishing. (Original work published 1790).
- Kohan, W. O. (2014). *Philosophy and childhood: Critical perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Kohan, W. O. (2015). *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. Routledge.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Rancière, J. (2024). *Rethinking emancipation: Conversations with Aliocha Wald Lasowski*. John Wiley & Sons.
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- St. Pierre, E. A. (2021). Post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 115–126.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). Towards an ontology of teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 298–313.



شنیدن فضیلت محور برای کودکان و نوجوانان: از سکوت معنادار تا بازگویی فهم و پرسش روشن گر

سمانه امینی مشهدی^۱

چکیده

در پرتو فراز امیرمؤمنان علی (ع) در نهج البلاغه «خداوند رحمت کند کسی را که سخن حکمت بشنود، نیکو فراگیرد، چون هدایت شود بپذیرد و بدان چنگ زند» و بر پایه تفسیر المیزان ذیل آیه ۳۶ اسراء «إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ...» که بر تقدّم «سمع» در زنجیره تحصیل معرفت دلالت دارد، این پژوهش می‌کوشد «شنیدن فعال» را از مهارتی صرفاً صوت‌شناختی به کنشی فضیلت‌محور ارتقا دهد. در مدرسه‌های گفتارمحور، شاخص‌های رایج مشارکت (تولید کلام، حاضر جوابی) عملاً «خود گویا» را پاداش می‌دهند و «خود شنوا» را به حاشیه می‌رانند؛ پیامد آن، جایگزینی فهم مشترک با نشانه‌های صرفاً ظاهری توجه و رواج «تظاهر به شنیدن» است. در این راستا، چارچوب سه مرحله‌ای «اخذ/شدن، آموختن، جُستن (Caught, Taught, Sought)» در پیوند با چهار مؤلفه فضیلت (اخلاقی، عقلانی، شهروندی، مهارتی/عملکردی) به صورت مدلی هم‌سو با آموزه‌های دینی (برساخته بر مفاهیم اسلامی حلم، وقار و کرامت) عرضه می‌شود که شنیدن فضیلت‌محور را بر سه رکن عملی استوار می‌سازد: «سکوت کوتاه معنادار» پیش از پاسخ، «بازگویی فهم» برای حصول دریافت مشترک، و «پرسش روشن گر» برای تکمیل معنا. مرز هنجاری شنیدن خوب با «تظاهر به شنیدن» از حضور/غیبت این نشانگرهای اجرایی تعیین می‌شود. در سطح تربیتی، «گوش سپاری همراه با وقار» به معنای حضوری آمیخته به احترام، خویشتن‌داری گفتاری و گشودگی به فهم دیگری، زیربنای اخلاقی معرفتی شنیدن معرفی می‌گردد. برای نهادینه‌سازی، سازوکارهایی چون «روزنگار شنیدن»، «تعهد شفافیت همسالان» و قاعده «۱-۳-۲» پیش از داوری پیشنهاد می‌شود؛ این رویه‌ها به صورت پلکانی و متناسب سن (از الگوهای کوتاه زبانی در پیش‌دبستان تا بازگویی ساخت یافته در دوره اول متوسطه) طراحی می‌گردند. از نظر رویکرد، پژوهش حاضر فلسفی-تحلیلی/مفهومی است. انتظار می‌رود اجرای مدل، یادگیری عمیق و منصفانه، تعمیق عقلانیت نقادانه، تقویت سرمایه مدنی مدرسه و پایداری هیجانی/اجتماعی را ارتقا دهد و شنیدن را به فضیلت منشی در مدرسه تعالی دهد.

واژگان کلیدی: شنیدن خوب؛ تربیت منش؛ گوش سپاری همراه با وقار؛ بازگویی فهم؛ پرسش روشن گر؛ کودکی و نوجوانی.

مقدمه و بیان مسأله

در پرتو فراز امیرمؤمنان حضرت علی (ع) در نهج البلاغه که می‌فرمایند "خداوند رحمت کند کسی را که سخن حکمت بشنود، نیکو فراگیرد، و چون هدایت شود بپذیرد و بدان چنگ زند تا نجات یابد"^۲ و نیز بر پایه تفسیر المیزان، ذیل این آیه قرآن کریم که می‌فرماید: "و از آن چه بدان علم نداری پیروی مکن، زیرا گوش و چشم و دل، همه این‌ها مورد بازخواست‌اند"^۳؛ که بر تقدّم «سمع» در زنجیره تحصیل معرفت دلالت دارد و قرینه‌ای بر تقدّم گوش سپاری مسئولانه بر دیگر ساحت‌های ادراک است (طباطبایی، المیزان)، این پژوهش می‌کوشد «شنیدن فعال»

^۱ دانش‌آموخته دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد samanehaminimashhadi@gmail.com

^۲ رَحِمَ اللَّهُ أَمْرًا سَمِعَ حُكْمًا قَوَّعَى وَ دُعَى إِلَى رَشَادٍ فَلَدَّنَا، نهج البلاغه / خطبه ۷۶

^۳ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا، اسراء ۳۶/



را از سطح یک مهارت صرفاً صوت‌شناختی به ساحت اخلاقی تربیت منش تعالی دهد. مسئله این است که در بسیاری از مدارس امروزه به‌ویژه در محیط‌های گفتارمحور، نمایش «خود گویا» بر پرورش «خود شنوا» تقدم می‌یابد؛ وضعیتی هم‌سو با ادبیات نظری که از مغفول‌ماندن شنیدن در فلسفه تعلیم و تربیت و در نظام تربیتی خبر می‌دهد (Haroutunian-Gordon, 2010; Waks, 2010; Rice & Burbules, 2010).

در چنین بستری، «مشارکت» عمدتاً با تولید کلام، حاضر جوابی و تعداد دفعات اظهار نظر سنجیده می‌شود و به‌صورت ضمنی دانش آموزانی را پاداش می‌دهند که بیش از آن که بشنوند، سخن می‌گویند؛ پیامد آن که شنیدن همراه با وقار^۱، بازگویی فهم^۲ و پرسش روشن‌گر^۳ کمتر به‌عنوان کنش‌های معتبر یادگیری به رسمیت شناخته می‌شود و فهم مشترک به «نشانه‌های صرفاً ظاهری توجه» مانند سر تکان دادن، تماس چشمی و آواهای تأییدی، فروکاسته می‌شود و «تظاهر به شنیدن^۴» جای شنیدن واقعی را می‌گیرد (Burbules & Rice, 2010).

به‌منظور رفع این خلأ، با الهام از چارچوب «تربیت منش» مرکز جویلی^۵ و با منطق سه‌مرحله‌ای (اخذ کردن/شدن، آموختن و جستن^۶)، مدلی ارائه می‌شود که در آن «شنیدن نقادانه»، «فهم ساختارمند» و «زیستن با مهارت» هم‌چون حلقه‌های یک چرخه یادگیری پیوسته سامان می‌یابد و چهار مؤلفه فضیلت را هم‌زمان به حرکت درمی‌آورد: اخلاقی^۷ (همدلی)، عقلانی^۸ (کنجکاوی و گوش‌سپاری همراه با وقار)، شهروندی^۹ (گفت‌وگو، مشارکت اجتماعی) و مهارتی/عملکردی^{۱۰} (پشتکار و تاب‌آوری) (Jubilee Centre, 2017; Rud & Garrison, 2010; Rice & Burbules, 2010).

در این چارچوب، «شنیدن خوب» کنشی فضیلت‌محور است: پذیرش فعال سخن دیگری بر پایه همدلی، کنجکاوی و گوش‌سپاری همراه با وقار یعنی حضوری آمیخته به احترام، خویشتن‌داری گفتاری و گشودگی برای فهم دیگری، در بستری که تاب‌آوری ارزش دارد.. (Rud & Garrison, 2010) نمود این کنش، یا به‌صورت «پذیرندگی سنجیده» (تعلیق پیش‌داوری و اجازه‌دادن به شکل‌گیری معنا) پدیدار می‌شود، یا به‌صورت «تسهیل‌گری بیانی» (دعوت به توضیح بیشتر، روشن‌سازی واژگان). در هر دو حالت، دو نشانگر اجرایی شنیدن خوب باید حاضر باشند: «بازگویی فهم» و «پرسش روشن‌گر» که خود ادبیات شنیدن نیز آن‌ها را بخشی از کیفیت شنیدن می‌شمارد (Rice & Burbules, 2010).

در برابر، «تظاهر به شنیدن» نمایش نشانه‌های بیرونی توجه بدون دریافت واقعی معناست؛ کنشی که از منظر فضیلت‌محور نارواست، زیرا فهم مشترک را به ظواهر فرو می‌کاهد و جای بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر را می‌گیرد. با این همه، چون شنیدن پیوسته و کامل همواره ممکن نیست و توان توجه انسان محدود است، گاه «همراهی

^۱ reverent listening

^۲ paraphrasin

^۳ clarifying question

^۴ pretending to listening

^۵ deliberate silence

^۶ Caught, Taught, Sought

^۷ moral virtue

^۸ intellectual virtue

^۹ civic virtue

^{۱۰} performance virtue



ظاهری موقت می تواند پلی برای حفظ جریانِ گفت و گو و بازگرداندنِ تمرکز باشد؛ به شرطِ کوتاه بودن و صداقت درباره حدود توجه. راهکارِ عملی این است که به محض تشخیصِ این وضعیت، مکثِ کوتاهی برقرار شود و گفت و گو فوراً به دو نشانگرِ اصیل بازگردد: نخست بازگوییِ فهم («آنچه شنیدم این بود که... آیا درست فهمیدم؟») و سپس پرسشِ روشن گر برای تکمیل معنا (Burbules & Rice, 2010).

برای گذارِ سنجیده از بحثِ نظری به کنش های آموزشی، اکنون به چارچوب سه گانه «اخذ کردن/شدن، آموختن، جُستن» وارد می شویم و گام ها را بر پایه دو نشانگرِ اجرایی «بازگوییِ فهم» و «پرسشِ روشن گر و با مرزبندیِ روشن» (تظاهر/تظاهر محتاطانه) - صورت بندی می کنیم. هم چنین، با توجه به تفاوت های رشدی امکان پرورش جوانب همدلانه شنیدن، راهبردها به گونه ای تنظیم می شود که آموزش مستقیم فراتر رود و شامل آماده سازی های کلاس محور (مانند آیین های گفت و گو، مکث کوتاه، و بازخورد هدایت شده) نیز باشد.

روش شناسی

ماهیت پژوهش فلسفی - کیفی و با تحلیلِ مفهومی - هنجاری است. متون اسلامی (قرآن/المیزان؛ نهج البلاغه) برای تقویتِ بعد دینی - فرهنگی به کار رفته اند و بدنه نظری از ادبیات تربیت منش و فلسفه تعلیم و تربیت شنیدن اخذ شده است. سپس، یافته ها بر اساس طراحی آموزشی سطح کلاس و بر پایه سه گانه اخذ/شدن، آموختن، جُستن تبیین شد. در «اخذ/شدن»، معلم با الگوگریِ شنیدنِ مشفق و موقر، دو نشانگرِ حداقلیِ بازگوییِ فهم و پرسشِ روشن گر را همراه با سکوت کوتاه و «زبان درخواستی مکث» جا می اندازد؛ در «آموختن»، این نشانگرها به صورت آموزش صریح و در آیین های گفت و گو/نوبت گیری ادغام و با رویکردهای ساده ای پشتیبانی می شوند؛ و در «جُستن»، عادت سازی از راه روزنگارِ شنیدن، تعهد شفافیت همسالان و قاعده ۳-۲-۱ پیش از داوری همراه با پایشِ تکوینی پیگیری می گردد. استحکام استدلال از رهگذر ارزیابی انسجام درونی سنجیده می شود: الف. هم سویی تعریف ها، نتایج و توصیه های اجرایی؛ ب. قابلیت استخراج قواعد کلاسی از مبانی هنجاری.

یافته ها

گام نخست: شنیدن آگاهانه (اخذ کردن/شدن)

معلم با اتخاذ موضع گوش سپاریِ مشفقانه همراه با وقار و نیز با حضور با مراقبت در کنار دانش آموز، تعلیقِ پیش داوری، اولویت دادن به صدای دیگری و تنظیم آگاهانه لحن و زبان بدن، الگوی زنده شنونده خوب را مجسم می کند (Garrison, 2010; Haroutunian-Gordon, 2010; Rice & Burbules, 2010). این موضع با سه کنشِ هنجاری اجرا می شود:

الف) سکوت کوتاه معنادار پیش از پاسخ؛

ب) بازگوییِ همدلانه فهم برای سنجش دریافتِ مشترک («آنچه شنیدم این بود که... آیا درست فهمیدم؟»؛

ج) پرسش های روشن گر گشاینده، به جای پرسش های بازخواست گر، برای حفظ فضای امن و کرامت محور.

هم زمان، معلم، بی آن که برچسب بزند یا شرمساری ایجاد کند، مصادیقِ رایجِ تظاهر به شنیدن (مانند سر تکان دادن بی دریافت و «بله-بله گوییِ مؤدبانه») را نام گذاری و مرز شناسی رفتاری می کند و بلافاصله بدیل اخلاقی را نشان می دهد: «درخواست مکث کوتاه» برای بازبازیِ توجه و سپس بازگشت سریع به بازگوییِ فهم + پرسشِ روشن گر.



بدین سان از آغاز روشن می شود که نشانه های ظاهری توجه، جای فهم مشترک منصفانه را نمی گیرد و مسیر پذیرفتنی، گذار از وانمود به اصالت از راه گفت و گوی مشفقانه است (Burbules & Rice, 2010).

گام دوم: آموختن (روشن سازی معیارها و مرزها)

۱. هدف: تبیین معیارهای هنجاری «شنیدن خوب» و تعیین مرزهای اخلاقی میان «تظاهر» و «تظاهر محتاطانه»، و تبدیل آنها به رفتارهای قابل تمرین در کلاس.

۲. دامنه اجرا: یک بسته فشرده سواد شنیداری در ۳۰-۴۵ دقیقه با تمرین های کوتاه و هدایت شده.

۳. معیارها:

- بردباری در ابهام: پذیرش سکوت معنادار پیش از پاسخ و پرهیز از داوری شتاب زده.
- گوش سپاری همراه با وقار: حضوری احترام آمیز با خویشتن داری گفتاری و گشودگی به معنای دیگری.
- پیوند پاسخ با دلایل گوینده: اتکا به مثال ها/ استدلال های خود گوینده، نه صرفاً موضع شخصی.
- ۴. رویه های استاندارد:

الف) بازگویی فهم: «آنچه شنیدم این بود که ... آیا درست فهمیدم؟»

ب) پرسش روشن گر: «منظورت از ... چیست؟ می توانی یک مثال بزنی؟» (Rice & Burbules, 2010).

۵. مرزشناسی «تظاهر» و «تظاهر محتاطانه»:

- الف) تظاهر فریبکارانه (ناموجه): نمایش نشانه های توجه بدون دریافت معنا (ضد فضیلت).
- ب) تظاهر محتاطانه (موجه به شرط): تدبیری کوتاه و شفاف برای مدیریت توجه، با بازگشت فوری به اصالت. زبان درخواستی پیشنهادی: «یک مکث کوتاه می خواهم ...»، «می شود آهسته تر/ کوتاه تر تکرار کنی؟»؛ پس از مکث، شنونده بلافاصله به «بازگویی فهم + پرسش روشن گر» بازمی گردد و از جایگزین کردن وانمود به جای اصالت پرهیز می شود

۶. پایش کم هزینه یادگیری - چرایی و چگونگی

چرایی: اطمینان از به کارگیری حداقل «دو نشانگر» و شکل گیری فهم مشترک.

چگونگی:

- چک فهرست مشاهده معلم/ همسالان (سه سؤال بله/خیر: بازگویی انجام شد؟ پرسش روشن گر طرح شد؟ پاسخ به دلیل گوینده پیوند خورد؟)

- برگه خروج: هر دانش آموز یک بازگویی و یک پرسش روشن گر درباره آخرین گفت و گو می نویسد (ارزیابی تکوینی).

- نمایه های کمی نرمال شده (برای مقایسه کلاس ها):

- نرخ پرسش های روشن گر به ازای هر ۱۰ نوبت = (تعداد پرسش های روشن گر/ کل نوبت ها) $\times 10$

(تعداد پرسش های روشن گر/ کل نوبت ها) $\times 10$

- نرخ بازگویی فهم به ازای هر ۱۰ نوبت = (تعداد بازگویی ها/ کل نوبت ها) $\times 10$

(می توان این نرخ ها را برای هر دانش آموز و کل کلاس جداگانه محاسبه کرد).



گام سوم: جُستن (نهادینه‌سازی عادت‌های فضیلتمند)

برای تثبیت رفتار، آموخته‌ها به عادت‌های فضیلتی بدل می‌شوند:

الف) روزنگار شنیدن: بازتاب روزانه «اصالت/تظاهر»، «بازگوییِ فهم» و «پرسشِ روشن‌گر»؛ ثبتِ مسیر «مکثِ کوتاه» → بازگشت به رویه اصیل.

ب) تعهد شفافیت همسالان: توافق کلاسی که در مرز و انمود، جمله «یک مکثِ کوتاه می‌خواهم...» گفته شود و جمع فوراً به رویه اصیل بازگردد؛ هدف، مدیریت اخلاقیِ توجه است.

ج) قاعده ۱-۲-۳ پیش از داوری: سه پرسشِ روشن‌گر، دو بازگوییِ فهم، یک تأملِ کوتاه؛ سپس اظهار نظر. این سازوکارها «شنیدنِ خوب» را به مشارکتِ اجتماعیِ مسئولانه پیوند می‌دهند و با تنظیمِ شفافِ توجه، از فرسودگی معلم و دانش‌آموز پیشگیری می‌کند (Burbules & Rice, 2010).

نتیجه:

این پژوهش، با تکیه بر تقدّم «سمع» در قرآن و نهج البلاغه و برخی پژوهش‌های تربیتی نشان داد که «شنیدن» در تربیت صرفاً مهارتی صوتی نیست، بلکه تعهدی معرفتی - اخلاقی است که باید در دستگاه فضیلت فهم و سامان‌دهی شود. نوآوری پژوهش در ترکیب روایت فضیلت‌محور از شنیدن با منطق سه‌گانه اخذ/شدن، آموختن، جُستن (Caught-Taught-Sought) است؛ بدین معنا که سه نمود رفتاری وقار (سکوتِ کوتاه معنادار، بازگوییِ فهم، پرسشِ روشن‌گر) به مثابه «زبان مشترکِ گفت‌وگو» صورت‌بندی و از سطح توصیه به رویه‌های کلاسیِ سنجش‌پذیر تبیین شدند. این دو نشانگر اجراییِ حداقلی (بازگویی/پرسش) مرز شنیدنِ واقعی را از تظاهر به شنیدن روشن می‌کنند و به چهار مؤلفه فضیلت (اخلاقی، عقلانی، شهروندی، مهارتی/عملکردی) جهتِ واحد می‌دهند. به عبارت دقیق‌تر، مدل، یک چرخه یادگیریِ پیوسته را فعال می‌سازد: از شنیدنِ نقّادانه (با سکوتِ معنادار) به فهمِ ساختارمند (با بازگوییِ فهم) و سپس به زیستنِ ماهرانه در کنشِ کلاسی و اجتماعی (با پرسشِ روشن‌گر). این چرخه، چهار مؤلفه فضیلت اخلاقی (احترام/همدلی)، عقلانی (کنجکاوی/گشودگی به دیگری و گوش‌سپاری همراه با وقار)، شهروندی (گفت‌وگو/مشارکتِ مسئولانه) و مهارتی/عملکردی (پشتکار/تاب‌آوری) را هم‌زمان و هم‌افزا به حرکت درمی‌آورد و نقطه تمایز الگو با رویکردهای صرفاً مهارت‌محور است. از منظر اجرا، الگو برای کودکی و اوایل نوجوانی با ابزارهای سبک‌وزن (کارتِ «مکث»، جمله‌سازی‌های بازگویی، گردشِ نوبت‌های زمان‌دار (۹۰-۶۰ ثانیه) و برگه خروج؛ و با انطباق‌های ساده برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر است. ارزیابیِ اثربخشیِ تجربی این پژوهش در میدان به پژوهش‌های آینده واگذار می‌شود. باین حال، برای پایشِ مدرسه‌ای می‌توان از نمایه‌های عملی زیر بهره گرفت: نسبتِ نوبت‌های آغازشده با بازگوییِ فهم، میانگینِ پرسش‌های روشن‌گر به ازای تعداد نوبت‌ها، و بسامدِ ارجاعِ پاسخ‌ها به دلایلِ خودِ گوینده. انتظار می‌رود استقرارِ پلکانیِ این رویه‌ها شنیدنِ فضیلت‌محور را در کلاس تقویت کند و به فهمِ مشترکِ منصفانه، عقلانیتِ نقّادانه، سرمایه مدنیِ مدرسه و پایداریِ هیجانی/اجتماعی بینجامد.



منابع:

طباطبایی، م. ح. (بی تا). *المیزان فی تفسیر القرآن* (ذیل اسراء: ۳۶). پایگاه جامع قرآن کریم نور. بازیابی شده از

<https://quran.inoor.ir/fa/ayah/17/36/translate>

- Burbules, N. C., & Rice, S. (2010). On pretending to listen. *Teachers College Record*, 112(11), 2874-2888. <https://doi.org/10.1177/016146811011201108>
- Garrison, J. (2010). Compassionate, spiritual, and creative listening in teaching and learning. *Teachers College Record*, 112(11), 2763-2776. <https://doi.org/10.1177/016146811011201102>
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *A framework for character education in schools*. University of Birmingham.
- Rice, S., & Burbules, N. C. (2010). Listening: A virtue account. *Teachers College Record*, 112(11), 2728-2742. <https://doi.org/10.1177/016146811011201106>
- Rud, A. G., & Garrison, J. (2010). Reverence and listening in teaching and leading. *Teachers College Record*, 112(11), 2777-2792. <https://doi.org/10.1177/016146811011201105>
- Waks, L. J. (2010). Two types of interpersonal listening. *Teachers College Record*, 112(11), 2743-2762. <https://doi.org/10.1177/016146811011201109>



تسهیلگر یا میانجی؛ درنگی در ابرچالش تربیتی قرن بیست و یکم و پیش فرض های آن

رمضان برخوردار^۱

چکیده

در تعلیم تربیت معاصر انواعی از چالش ها داریم که می تواند تبدیل به مسئله شود و در نتیجه طی فرایند حل مسئله پاسخ یابد. چالش هایی مانند کمبود فضای آموزشی و نسبت معلم و شاگرد و کار کودکان و کودکان کار و.. اما چالش های بنیادین وجود دارد که به نحو بنیادینی شکل دهنده کنش و منش معلمان و شاگردان است. پرسش اساسی که در اینجا مطرح می شود آیا معلم در مثلث شاگرد، معلم و موضوع یادگیری باید نقش تسهیلگر داشته باشد یا نوعی نقش میانجی. هر کدام از این مفاهیم پیش فرض های خود را دارد و امکانات و محدودیت هایی پیش روی ما می نهد. گفتمان تسهیلگری در فلسفه برای کودک به عنوان روبنای یک گفتمان کلان تربیتی غالب شده است. شخصیت های پیشرو در تشکیل مفهوم تسهیلگری کسانی مانند داروین، دیویی، پیازه و لیپمن هستند و در تشکیل مفهوم میانجی گری با نوعی تکیه بر پیش فرض اساسی کمال و کمال پذیری انسان بر آموختن بهترین دستاوردهای بشر تأکید می شود. مجموعه متفکرانی که به عنوان فیلسوف فرهنگ شناخته می شوند در سنت انگلیسی زبان مانند متیو آرنولد، آلن بلوم و در سنت آلمانی زبان مانند هردر، کانت، هگل و آرنت را می توان به عنوان پیشینه این تفکر دانست. در پیش فرض میانجی گری و معلم به منزله میانجی، نوعی پیوستگی در تجربیات فردی و نیز ارتباط با نوعی میراث نوعی مفروض است. منازعاتی مانند اصالت فرد و یا جمع و احترام به عقاید دیگران (برخاسته از اندیشه دموکراسی) در شکل کلی از چالش هایی است که در منازعه این دو دیدگاه طرح می شود. شواهدی از پژوهش های تجربی نیز به نوعی به نفع رویکرد میانجی قرار دارد و از ناکامی رویکردهای تسهیلگرانه سخن گفته اند. رویکردهای تسهیلگرانه حافظه کوتاه مدت را درگیر می کند و رویکردهای تسهیلگرانه حافظه بلند مدت را. بنا به چنین مقدماتی مفهوم و کنش تسهیلگرانه این امکان را دارد که منظومه تربیتی را در معرض نوعی ساده اندیشی و سطحی نگری نسبت به ماهیت تفکر و نیز انسان، تمدن و فرهنگ قرار دهد.

واژگان کلیدی: تسهیلگری، میانجیگری، فلسفه کودکی، ییلدونگ

مقدمه

به موازات مسائل اجرایی و مدیریتی نظام های آموزشی-مانند کمبود فضا، نسبت نامتناسب معلم به شاگرد، یا مسئله کودکان کار-نوعی چالش بنیادین تر وجود دارد که به سطح فلسفه تعلیم و تربیت مربوط است و به نحو ریشه ای، کنش و منش معلمان و دانش آموزان را تعیین می کند. این چالش به پرسش اساسی باز می گردد: آیا معلم باید نقش «تسهیل گر» در یادگیری را ایفا کند یا نقش «میانجی»^۳ میان شاگرد و میراث معرفتی-فرهنگی بشر؟ گفتمان تسهیلگری در دهه های اخیر در جریان هایی چون «فلسفه برای کودکان»، سازنده گرایی و یادگیری مشارکتی نقشی محوری یافته است و عرصه ای از مناقشه را به سوی اندیشمندان و فعالان تربیتی گشوده است. متفکران و محققانی مانند دیویی، پیازه، ویگوتسکی و لیپمن، معلم را بیشتر طراح موقعیت های یادگیری و برانگیزنده

^۱ دانشیار دانشگاه خوارزمی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی؛ گروه فلسفه تعلیم و تربیت؛ r.barkhordari@khu.ac.ir

^۲ facilitator

^۳ Mediator



تجربه یادگیرنده می‌دانند (دیویی، ۱۹۱۶؛ پیاز، ۱۹۳۸؛ ویگوتسکی ۱۹۷۸؛ لپمن ۱۹۹۱) در این رویکرد، یادگیری محصول تعامل، تجربه شخصی و ساخت فعالانه معناست. چنین فهمی از آموزش، اغلب با پیش‌فرض‌های دموکراتیک و فردگرایانه همراه است؛ یعنی احترام به عقاید، گفت‌وگوی افقی و خودآیینی^۱ یادگیرنده.

با این حال، گروه دیگری از متفکران-در سنتی که می‌توان آن را «سنت میانجی‌گری» نامید-بر اهمیت میراث فرهنگی، دانش ساختاریافته و پیوستگی تاریخی فرد تأکید می‌کنند. آرنولد (۱۸۶۹) آموزش را انتقال «بهترین اندیشه‌های بشر» می‌داند. آرنولد فرهنگ را چنین تعریف می‌کند: «پیگیری بی‌وقفه بهترین چیزهایی که گفته و اندیشیده شده است». این تعریف نشان می‌دهد که فرهنگ چیزی برساخته فردی نیست، بلکه پیکره‌ای از بهترین محصولات تاریخی است که طی قرن‌ها ساخته شده.

پیش‌تر در تاریخ تاملات فرهنگی در نظر فیلسوفان کانت (۲۰۰۷/۱۸۰۳) آموزش را فرآیند گذار از طبیعت به آزادی معرفی کرد. هگل (۱۹۸۵/۱۸۳۵) معلم را واسطه‌ای میان فرد و «روح عینی» جامعه می‌داند. از منظر تاریخ تحول اتوریت به نظر آرنولد (۱۹۶۱) معلم «نماینده جهان» برای کودک است و نمی‌تواند صرفاً در جایگاه مشارکت‌گر قرار گیرد. این سنت، یادگیری را ورود به جهان مشترک می‌فهمد نه صرفاً تجربه فردی. از این منظر به عنوان پیامد در عرصه میزان نقشی که برای معلم در عرصه تعلیم و تربیت می‌توان قائل شد تسهیل‌گری محض می‌تواند به نوعی گسست فرهنگی و سطحی‌نگری معرفتی منجر شود.

اگرچه کانون توجه مقاله حاضر یک موضوع نظری است اما در سال‌های اخیر برخی از پژوهش‌های تجربی از منظر توجه به مسأله حافظه در نظام‌های آموزشی و به ویژه نظام‌هایی که دخالت کمینه^۲ یا بیشینه^۳ برای معلم در هدایت فعالیت‌های تربیتی دارند صورت گرفته است و ضعف‌هایی برای رویکردهای دخالت کمینه - و در راستای مفهوم مقاله حاضر معادل نقش تسهیلگرانه - ذکر کرده‌اند و آن را محل یادگیری عمیق دانسته‌اند و به نفع مداخله یا هدایتگری بیشینه در برخی موقعیت‌های استدلال کرده‌اند.

برخی از این تحقیقات در علوم شناختی و تربیتی نشان می‌دهند که رویکردهای با حداقل هدایت، بیشتر حافظه کوتاه‌مدت را فعال می‌کنند و در انتقال دانش پایدار و ساختاریافته ناکام‌اند (کریشنر ۲۰۰۶؛ ویلینگهام ۲۰۰۹؛ هرش ۲۰۱۶) این رویکردها به جای پرورش فهم عمیق، گاه احساس مشارکت را جایگزین دانش واقعی می‌کنند. در مقابل، رویکردهای میانجی مبتنی بر انتقال دانش فرهنگی و سازمان‌یافته، موجب شکل‌گیری حافظه بلندمدت، فهم مفاهیم پیچیده و ایجاد پیوست هویتی می‌شوند (هرش ۱۹۸۷؛ شولوم ۱۹۸۶؛ بلوم ۱۹۸۷). از سوی دیگر، سنت فلسفه فرهنگ-از هر دو تا آرنولد-بر این نکته تأکید دارد که انسان بدون پیوند با میراث تاریخی و فرهنگی نمی‌تواند به بلوغ برسد (هرد ۲۰۰۲/۱۷۷۴؛ هگل ۱۹۸۵/۱۸۳۵؛ آرنولد ۱۹۶۱). بنابراین، اگر معلم به‌طور کامل به «تسهیل‌کننده تجربه» تقلیل یابد، ارتباط دانش آموز با جهان فرهنگی قطع شده و آموزش در معرض نوعی نسبی‌گرایی معرفتی قرار می‌گیرد. این نقدها نشان می‌دهند که گفتمان تسهیل‌گری، در صورت افراط، می‌تواند ساده‌انگارانه و حتی ضدتربیتی باشد.

^۱ autonomy

^۲ Minimum

^۳ Maximum



حاصل آنکه هر دو رویکرد دارای پیش فرض های فلسفی متفاوتی هستند. تسهیل گری بر خودآینی و تجربه فردی تأکید می کند و میانجی گری بر پیوند فرد با سنت معرفتی-فرهنگی و نقش بارز اتوریته یا اقتدار مربی یا معلم تأکید دارد. با این حال، شواهد فلسفی و تجربی نشان می دهد که رویکرد میانجی گرانه ظرفیت بیشتری برای ایجاد یادگیری عمیق، پیوست هویتی و انسجام فرهنگی دارد، در حالی که تسهیل گری افراطی ممکن است یادگیری را به سطحی گرایی و گسست فرهنگی سوق دهد.

میانجی گری یا تسهیل گری؛ در میانه سرحدات دو سنت فلسفی - تربیتی

به نظر می رسد این دو رویکرد با نمایندگانی که از آنها یاد شده در نقطه سرحداتی دو سنت فلسفی و تربیتی قرار می گیرند که یکی فرد و تجربه فردی را در کانون قرار می دهد و دیگری بر نقش فرهنگ و میراث فرهنگی که می تواند به عنوان عاملی مقتدر فرد و جامعه را از فروپاشی نجات دهد می نگرند. آشکار است اتخاذ موضع در این زمینه موضوعی حیاتی برای نظام های تربیتی است. آنچه مشخص است این است که هر دو موضع حاوی مزیت های قابل توجه و خلاء های آشکار است. از یک سو تجربه فردی نقش مهمی در ساخته شدن دانش دارد و از طرف دیگر تأکید افراطی بر تجربه فردی می تواند نقش مهم میراث فرهنگی را نادیده بگیرد. از یاد نباید برد به تعبیر گرت بیستا^۱ تعلیم و تربیت چیزی فراتر از یاد گیری است. در وضعیت یادگیری وار، آموزش نه به عنوان رابطه ای تربیتی، بلکه صرفاً فرایندی برای تولید یادگیری تعریف می شود. (بیستا، ۲۰۱۰)

در این رویکرد:

- معلم تبدیل می شود به «تسهیل گر یادگیری»
- اهداف تربیتی به «نتایج یادگیری» تبدیل می شوند
- ارزش های اجتماعی و اخلاقی آموزش کنار گذاشته می شود
- رویکردهای اقتصادی و فناورانه بر آموزش مسلط می شود.

به نظر بیستا این روند، آموزش را از معنای انسانی و اجتماعی آن تهی می کند. در حالی حتی اگر بخواهیم نقش فرهنگ را به صورت ارادی نادیده بگیریم وارد به مطالبه به ورود به یک عرصه ناممکن شده ایم؛ چرا که ما پیشاپیش در یک جهان اجتماعی زاده می شویم و با ابزار و لوازم آن می اندیشیم؛ ابزار و لوازمی که نوع بشر با همه شکست ها و کامیابی ها آن را نسل به نسل به نسل جدید یا به تعبیر هانا آرنست (۱۹۵۴) نو واردان^۲ عرضه می کند. آرنست معتقد است که آموزش باید نوعی میانجی گری میان جهان موجود و نوواردانی باشد که وارد آن شده اند.

از نظر وی آموزش (تربیت) مسئولیت ما (انسان بالغ بزرگسال) در قبال جهان است و در قبال کودکانی که به این جهان آمده اند و قرار است پس از چند صبحی پس از ما عهده دار آن باشند و به نوواردان پس از خود واگذار کنند. از این رو به نظر می رسد لازم است در بازسازی چنین مسئولیتی در هر دوره ای باید به میراث نه به عنوان امری که تنها به عنوان ابزار آموزشی بلکه به عنوان دارایی های نوع بشر باید نگریست؛ به ویژه دارایی هایی که محصول و دستاورد بارزترین و درخشان ترین ذهن های نوع بشر است و می تواند همواره نه تنها فرهنگ را به تعبیر آرنولد از گسیختگی نجات دهد بلکه دستمایه ای برای عنی بخشیدن برای تجربه های فردی نیز باشد.

^۱ Gert Biesta

^۲ natality



منابع

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 1–18.
- Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt, *Between past and future* (pp. 173–196). Viking Press.
- Arnold, M. (1869). *Culture and anarchy*. Smith, Elder & Co.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Routledge.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. Simon & Schuster.
- Clark, R. E., Kirschner, P. A., & Sweller, J. (2006). Putting students on the path to learning: The case for fully guided instruction. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Hegel, G. W. F. (1985). *Philosophy of education* (H. S. Harris & T. M. Knox, Eds. & Trans.). University of Toronto Press. (Original work published 1835)
- Herder, J. G. (2002). *Essay on the origin of language* (J. Moran & A. Gode, Trans.). Morningside. (Original work published 1774)
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy*. Houghton Mifflin.
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters*. Harvard Education Press.
- Kant, I. (2007). Lectures on pedagogy (R. B. Louden, Trans.). In P. Heath & J. B. Schneewind (Eds.), *Lectures on ethics*. Cambridge University Press. (Original work delivered 1803)
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. University of Notre Dame Press.
- Mayer, R. E. (2004). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist, 38*(1), 1–4.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285.
- Sweller, J., & Cooper, G. A. (1985). The use of worked examples as a substitute for problem solving. *Cognitive Science, 9*(2), 129–145.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* Jossey-Bass.

هستی‌شناسی کودکی و مسئله پایداری اجتماعی

احمد بنی اسدی^۱

چکیده

مطالعات کودکی اغلب با رویکردهای روان‌شناختی به کودک نگریسته‌اند و او را موجودی بالقوه تعریف کرده‌اند که باید با آموزش و مراقبت به شکوفایی برسد. این مقاله با اتخاذ رویکردی هستی‌شناختی، کودکی را نه فقط مرحله‌ای زیستی یا روانی، بلکه نحوی از «بودن و شدن» در جهان در نظر می‌گیرد. در این چارچوب، نسبت میان هستی کودک و پایداری اجتماعی بررسی می‌شود. همچنین پژوهش حاضر با روش «تأمل انتقادی» تلاش می‌کند نشان دهد که فهم هستی‌شناختی از کودک می‌تواند به درکی ژرف‌تر از پایداری اجتماعی و امکان‌های برآورده شدن آن بینجامد. از اینرو پیشنهاد می‌شود با جدیت بیشتری نگرش هستی‌شناختی به کودکی و بازتعریف تربیت کودکی بر پایه آن در کانون توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: هستی‌شناسی، کودکی، شدن، پایداری اجتماعی

مقدمه و بیان مسأله

در جهانی که بیش از هر زمان دیگری با بحران‌های زیست‌محیطی، شکاف‌های اجتماعی و بی‌ثباتی‌های روانی و فرهنگی مواجه است، «پایداری اجتماعی» به عنوان یکی از سه رکن توسعه پایداری، با وجود دشواری‌های مفهومی در تعری (McGuinn et al., 2020)، نسبت به دو بُعد دیگر توسعه یعنی اقتصادی و زیست‌محیطی، توجه فزاینده‌ای را در میان پژوهشگران برانگیخته است (Vallance et al., 2011)، و به ضرورتی بنیادین در اندیشه و کنش انسانی بدل شده است و تعیین ابعاد پایداری اجتماعی، امکان تحلیل و شناسایی الگوهای مؤثر در زمینه‌های اجتماعی جوامع را فراهم می‌سازد (نسترن و همکاران، ۱۳۹۲).

مقصود از پایداری اجتماعی در این مقاله، با چارچوب مفهومی‌ای نزدیک است که آیزنبرگ و جبارین (۲۰۱۷) پیشنهاد کرده‌اند؛ آنان با تأکید بر ضرورت فهم پایداری اجتماعی در متن گسترده‌تر پایداری و در مواجهه با ریسک‌های ناشی از تغییرات اقلیمی و تهدیدهای محیطی، آن را به مثابه برهم کنش میان ابعاد اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی صورت‌بندی کرده‌اند. در این چارچوب، پایداری اجتماعی بر پایه چهار مؤلفه اصلی تبیین می‌شود: «عدالت اجتماعی» که از طریق جلوگیری از سیاست‌های نابرابر و تقویت مشارکت واقعی در تولید فضا، به انسجام و حس تعلق اجتماعی می‌انجامد؛ «ایمنی» که بنیان هستی‌شناختی پایداری تلقی شده و بر حق انسان‌ها برای مصونیت از آسیب‌ها و آمادگی برای پیشگیری از خسارت‌های آینده تأکید دارد؛ «تولید/مصرف» که ناظر به شیوه‌های مسئولانه در مصرف و تولید در جهت اهداف اجتماعی و زیست‌محیطی است؛ و «اشکال پایداری شهری» که به بعد کالبدی و طراحی فضاهای زیست‌جمعی می‌پردازد و می‌کوشد سلامت، امنیت، تعلق اجتماعی و اهداف زیست‌محیطی را در ساختار شهری ادغام کند. از این منظر، پایداری اجتماعی نه صرفاً بر ویژگی‌های فیزیکی، بلکه

^۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران؛ a.banyasady@malayeru.ac.ir



بر فرآیندها و ساختارهای اجتماعی - فضایی ای تکیه دارد که توانایی جامعه را در انطباق با شرایط متغیر و ساختن آینده‌ای عادلانه و پایدار تقویت می‌کنند (Eizenberg & Jabareen, 2017)

اهمیت پرداختن به پایداری اجتماعی در ایران، بیش از هر چیز مبتنی بر نتایج پژوهش‌های داخلی است که از وضعیت نامطلوب آن در کشور حکایت دارند (شیخی و همکاران، ۱۳۹۷؛ بابایی بنایی و همکاران، ۱۴۰۳؛ سلاورزاده و همکاران، ۱۴۰۳). در این پژوهش، با تأکید بر آموزش به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی پایداری اجتماعی - که در اسناد بین‌المللی نیز مورد تأکید قرار گرفته است^۱ (United Nations, 2025) تلاش خواهد شد نشان داده شود که یکی از عناصر بنیادین در تحقق پایداری اجتماعی، به حوزه «تربیت کودکی» بازمی‌گردد. به بیان دقیق‌تر، این مقاله ضمن تأکید بر اهمیت پایداری اجتماعی، می‌کوشد یکی از دروازه‌های تحقق آن را در مقوله تربیت کودکی نشان دهد.

از اینرو با توجه به چارچوب مفهومی پیشنهادی آیزنبرگ و جبارین (۲۰۱۷) و نیز اسناد بین‌المللی در حوزه توسعه پایدار، می‌توان استدلال کرد که تربیت نقش محوری در تحول و تعالی پایداری اجتماعی ایفا می‌کند. به‌ویژه، دوره کودکی به‌مثابه مرحله‌ای بنیادین در شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و شیوه‌های زیست اجتماعی، ظرفیت آن را دارد که ابعاد گوناگون عدالت، ایمنی، مصرف و تولید مسئولانه و اشکال پایدار زیست جمعی را از همان ابتدا در زندگی فردی و اجتماعی نهادینه سازد. از این منظر، بازاندیشی در تربیت کودکی، نه صرفاً به‌عنوان انتقال دانش یا مهارت، بلکه به‌مثابه بنیانی هستی‌شناختی برای بازتعریف جایگاه کودک ضرورت است؛ نگاهی که کودک را نه موجودی صرفاً در حال رشد، بلکه به‌عنوان کنشگر اجتماعی و شریک در ساختن آینده‌ی پایدار در نظر می‌گیرد. چنین نگرشی به کودکی، همان چیزی است که این مقاله پیشنهاد می‌کند در دستور کار سیاست‌گذاری و پژوهش‌های تربیتی قرار گیرد.

ملاحظات روش‌شناختی

در این پژوهش، از رویکرد «تأمل انتقادی»^۲ به‌عنوان روش تحقیق بهره گرفته شد؛ روشی که فراتر از یک مهارت فردی و آموزشی، بستری برای «دانستن به شیوه‌ای دیگر»^۳ فراهم می‌آورد (Morley, 2008؛ Fook, 2025). تأمل انتقادی با تمرکز بر کاوش در مفروضات پنهان، به پرسش‌گری از بدیهیات پذیرفته‌شده و آشکارسازی روابط قدرت در بازنمایی‌های سنتی دانش می‌پردازد. این رویکرد، نه در پی بازتولید ساختارهای مسلط، بلکه در جهت تحول اجتماعی و تحقق عدالت عمل می‌کند. در زمینه مطالعه حاضر، تأمل انتقادی امکان بازاندیشی هستی‌شناسانه در باب کودکی را فراهم می‌سازد؛ به گونه‌ای که کودک نه صرفاً به‌مثابه مرحله‌ای زیستی، بلکه به‌عنوان مفهومی اجتماعی، تاریخی و مرتبط با پایداری اجتماعی بازتعریف می‌شود. این روش، با برجسته‌سازی اهمیت نگرش تحولی و بلند مدت به کودکی، زمینه‌ساز خلق افق‌های تازه در تربیت کودک و سیاست‌گذاری آموزشی مرتبط با آن است.

^۱ - در اینباره در سند گفته شده آمده است: «تضمین آموزشی باکیفیت برای همه به شکل فراگیر و عادلانه و ترویج فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همه افراد»

^۲ - Critical reflection

^۳ - Knowing Differently



افق‌هایی که در آن، کودک به‌مثابه سوژه‌ای اخلاقی و مشارکت‌جو، در ساختن آینده‌ای پایدار نقش آفرین تلقی می‌شود.

پایداری اجتماعی و تربیت کودکی از منظر هستی‌شناختی

سنت فعلی به کودک در ایران دست کم در اسناد، مطالعات نظری و تجربه میدانی بیشتر وابسته به نگرشی است که به واسطه آن کودکی مرحله‌ای از تحول زیستی انسان بالغ قلمداد می‌شود و به لحاظ تجربی نیز کودک کسی است که باید دستاوردهایی داشته باشد. به عنوان نمونه در اسناد موجود از سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک به ویژه بند ۵ اهداف اساسنامه این سازمان به روشنی آمده است: «زمینه سازی برای تکوین و تعالی هویت «اسلامی - ایرانی» و رشد همه جانبه در ابعاد شناختی، عاطفی، روانی - حرکتی، اجتماعی، معنوی و زیستی - بدنی». در این بیان چه مفاهیم «تکوین و تعالی» و چه «رشد همه جانبه» جملگی عاری از نگرشی است که بتوان به روشنی آن را نگرشی هستی‌شناختی خواند (اساسنامه سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، ۱۳۹۹). البته نگرش هستی‌شناختی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت (۱۳۹۰) با بخش مجزایی پوشش داده شده ولی در آنجا نیز گستره بحث کودکی و تحول او را آنچنان که باید در کانون توجه ندارد. بخش هستی‌شناسی این متن بسیار الاهیاتی نگاشته شده و توجه به هستی انسان بیشتر در قسمت بعدی این سند یعنی بحث «انسان‌شناسی» آن گنجانده شده است؛ به ویژه در بند ۱۲ این بخش «تحول و شدن» آدمی در پرتو انتخاب‌گری او مورد توجه بوده است. این مهم اگر برای تحلیل ما نکته ارزنده‌ای است ولی همچنان و آنچنان که باید کودکی او در کانون توجه جدی نبوده است. به‌ویژه هنگامی که به عرصه تربیت رو می‌آوریم و در عمل آنچه مشاهده می‌شود با نگرش هستی‌شناختی فاصله دارد. در وضع کنون کودک در عمل کسی است که باید اسباب رشد او را به منظور رسیدن به هدفی دنبال کرد. این هدف در سال‌های آتی رو به سوی انتخاب‌های محدودی خواهد گذاشت و بسا از تحول آدمی دیگر سخنی به میان نباشد و انسان همانند چیزی در طبیعت به دنبال هدفی می‌رود که با تحول درونی او در تضاد باشد.

این تحلیل اگر پذیرفته شود آنگاه باید برای دوری‌گزیدن از آن راهی جست. تمرکز بر دوره کودکی و اعمال نگرش هستی‌شناختی به آن که با انسانی سروکار داریم که قرار است اندک اندک «شدن و دگرگونی» را تجربه کند؛ آنگاه بازآرایی و بسا بازتعریف تربیت بر شیوه دیگری استوار شود.

روشی که در آن کودکی محل توجه است تا زمینه ساز پایداری اجتماعی شود. و کودکی می‌تواند چنین زمینه سازی را بر دوش کشد که تربیت دوران کودکی از غنای کافی برخوردار باشد. به بیان دیگر دوره کودکی محل توجه سرمایه‌گذاری‌های بنیادین قرار می‌گیرد نه به الزام از آن رو که مقدمه دوره‌های بعدی حیات آدمی شود، بلکه از آن رو که خود دوره زمینه‌ترین غنی و بهره‌گیری بیشینه را از آن برای فرد پدید آورد. در چنین نگرشی کودکی می‌تواند دروازه پایداری اجتماعی قرار گیرد.

به طور عینی‌تر در چارچوب تربیت به‌مثابه گفت‌وگوی هستی‌شناختی، کنش تربیتی در دوران کودکی باید بر پایه تجربه زیسته، مشارکت فعال و معناپردازی مشترک با کودک بنا شود. این رویکرد در عمل می‌تواند با طراحی موقعیت‌هایی تحقق یابد که کودک را درگیر پرسش‌های بنیادین درباره خود، دیگری و جهان‌کند-پرسش‌هایی که از دل تجربه روزمره برمی‌خیزند و با زبان کودکانه قابل لمس‌اند. برای نمونه، در فعالیت‌های گروهی مانند



کاشت گیاه، بازی‌های مشارکتی یا روایت‌گری درباره محیط زیست، کودک نه تنها با مفاهیم پایداری اجتماعی مانند همکاری، مسئولیت‌پذیری، و مراقبت از طبیعت آشنا می‌شود، بلکه این مفاهیم را در بستر گفت‌وگوی هستی‌شناختی تجربه می‌کند. در چنین تربیتی، کودک به مثابه سوژه‌ای در حال بودن، فرصت می‌یابد تا نسبت خود با جهان را از طریق تأمل، تعامل و کنش اخلاقی بازتعریف کند-فرایندی که بنیان تربیت برای توسعه پایدار را در سنین کودکی پی‌ریزی می‌کند.

یافته‌ها و نتیجه

در این مقاله تلاش شد نشان داده شود هم از یک سو آنچنان که باید به مباحث پایداری اجتماعی در کشور توجه نشده و از هم از دیگر سو مبحث آموزش در پایداری اجتماعی در کانون توجه یا دست کم الهام‌گیری قرار نداشته است. از سوی دیگر بنا به گزارش‌های کم‌جان کنونی وضعیت پایداری اجتماعی در کشور هم چندان مطلوب نیست، گرچه باید رفتار اجتماعی جنگ تحمیلی ۱۲ روزه اخیر را از این تحلیل جدا دانست. همچنین نشان داده شد از زیر مؤلفه‌های مرتبط با پایداری اجتماعی در بحث تربیت کودکی نگرش ما به کودکی دست کم تا الان کمتر از زاویه دید مباحث هستی‌شناختی در کانون توجه بوده است. این درحالی است که به نظر می‌رسد نگرش هستی‌شناسانه با اعمال‌نگاهی به طول پهنه هستی و با فاصله گرفتن از واژگانی چون رشد و نمو بیشتر تحول بلند مدت را در کانون توجه قرار می‌دهد و از گونه‌ای از «تحول» و «شدن» سخن به میان می‌آورد. بر این اساس پیشنهاد شد این تغییر نگاه شناختی به کودکی در کانون مطالعات نظری و سیاست‌گذارانه قرار گیرد. از اینرو جمع‌بندی زیر قابل اعتنا دانسته می‌شود:

۱. بازاندیشی در مفهوم کودکی: از بالقوه‌بودن تا بودن

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که مفهوم رایج کودکی، که بر پایه‌ی بالقوه‌بودن و رشد خطی استوار است، نیازمند بازنگری بنیادین است. در رویکردهای سنتی، کودک به مثابه موجودی ناقص و در حال تکامل تلقی می‌شود که هدف تربیت، رساندن او به وضعیت مطلوب بزرگسالی است. اما تحلیل‌های هستی‌شناختی و بازتاب انتقادی در این پژوهش، کودکی را نه مرحله‌ای گذرا، بلکه نحوی از بودن در جهان معرفی می‌کنند که واجد معنا، تجربه و سوژگی خاص خود است. کودک در این نگاه، نه صرفاً گیرنده‌ی تربیت، بلکه کنش‌گری است که در تعامل با جهان، معنا می‌سازد و هستی خود را شکل می‌دهد. این تحول مفهومی، زمینه‌ساز بازاندیشی در اهداف، روش‌ها و غایت‌های تربیت کودک است و نشان می‌دهد که فهم کودک به مثابه «بودن» می‌تواند بستری برای تربیت اخلاقی، اجتماعی و زیباشناختی فراهم آورد. چنین نگاهی، امکان عبور از تربیت ابزاری و عملکردمحور را فراهم کرده و راه را برای تربیت به مثابه تجربه‌ی زیسته و مشارکتی هموار می‌سازد.

۲. نسبت کودکی با پایداری اجتماعی: هستی کودک به مثابه امکان

تحلیل‌های این پژوهش نشان می‌دهند که کودکی، در مقام نحوی از بودن، واجد ظرفیت‌هایی است که می‌تواند به شکل‌گیری پایداری اجتماعی منجر شوند. برخلاف دیدگاه‌هایی که پایداری را صرفاً در سطح سیاست‌گذاری یا آموزش مهارت‌های شهروندی جست‌وجو می‌کنند، یافته‌ها حاکی از آن‌اند که پایداری اجتماعی در سطحی عمیق‌تر، نیازمند تربیت سوژه‌هایی است که در کودکی تجربه‌ی معنا، مسئولیت و پیوند را زیسته‌اند. کودکانی که



در بستر تربیتی مبتنی بر گفت‌وگوی هستی‌شناختی رشد می‌کنند، نه تنها به مسائل اجتماعی حساس‌ترند، بلکه توانایی کنش‌گری اخلاقی و مشارکت در ساختن زیست‌جهان انسانی را نیز دارا هستند. از این منظر، کودکی نه مقدمه‌ای برای بزرگسالی، بلکه مرحله‌ای بنیادین در شکل‌گیری سوژگی اجتماعی است. تربیت کودک، اگر با درک هستی‌شناختی همراه باشد، می‌تواند به پرورش انسان‌هایی منجر شود که پایداری را نه به‌عنوان وظیفه‌ای بیرونی، بلکه به‌مثابه نحوی از زیستن درونی و اخلاقی تجربه می‌کنند.

۳. نقد گفتمان‌های تربیتی رایج: فاصله از تربیت مراقبتی و عملکردمحور

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که گفتمان‌های رایج در تربیت کودک-اعم از روان‌شناسی رشد، آموزش مهارت‌های عملکردی، یا تربیت شهروندی-در فهم ژرف هستی کودک ناکام مانده‌اند. این گفتمان‌ها، با تمرکز بر کنترل، اصلاح و آماده‌سازی کودک برای آینده، او را به سوژه‌ای منفعل و قابل مدیریت تقلیل داده‌اند. در چنین رویکردهایی، تربیت به فرآیندی فنی و ابزاری بدل می‌شود که هدف آن، تطابق کودک با ساختارهای موجود است. اما تحلیل‌های بازتابی این پژوهش نشان می‌دهند که چنین تربیتی نه تنها از تجربه‌ی زیسته‌ی کودک غافل است، بلکه مانع شکل‌گیری سوژگی اخلاقی و اجتماعی در او می‌شود. تربیت باید از سطح مراقبت و آموزش مهارت‌ها فراتر رود و به بستری برای معنا یافتن، گفت‌وگو و تجربه‌ی هستی بدل شود. این نقد، ضرورت تحول در نظریه‌های تربیتی را برجسته می‌سازد و نشان می‌دهد که بدون بازنگری در مفاهیم بنیادین تربیت، امکان تحقق پایداری اجتماعی از مسیر کودک فراهم نخواهد شد.

۴. پیشنهاد چارچوب تربیتی بدیل: تربیت به‌مثابه گفت‌وگوی هستی‌شناختی

بر اساس یافته‌های نظری و تأملات انتقادی، این پژوهش چارچوبی بدیل برای تربیت کودک پیشنهاد می‌دهد که مبتنی بر گفت‌وگوی هستی‌شناختی، تجربه‌ی زیسته و مشارکت اخلاقی است. در این چارچوب، تربیت نه فرآیندی برای اصلاح یا آماده‌سازی کودک، بلکه بستری برای همراهی با او در مسیر معنا یافتن و شدن است. گفت‌وگوی تربیتی، در این معنا، فضایی است که در آن کودک و مربی به‌طور مشترک در تجربه‌ی هستی مشارکت می‌کنند، به پرسش‌های بنیادین می‌اندیشند و نسبت خود با جهان را بازتعریف می‌کنند. این تربیت، با الهام از سنت‌های فلسفی غربی و شرقی، از جمله اندیشه‌های بی‌یستا، فریره، سهروردی و ملاصدرا، بر سوژگی کودک، پیوند با طبیعت، و تجربه‌ی اخلاقی تأکید دارد. چنین چارچوبی، امکان پرورش کودکانی را فراهم می‌آورد که نه تنها درک عمیق‌تری از خود و جهان دارند، بلکه توانایی مشارکت در ساختن زیست‌جهانی پایدار، اخلاقی و انسانی را نیز دارا هستند.

۵. نتیجه‌گیری نهایی: کودکی به‌مثابه امکان تحول اجتماعی

در جمع‌بندی نهایی، این پژوهش نشان می‌دهد که بازاندیشی در مفهوم کودکی و تربیت آن، ضرورتی نظری و اجتماعی است که می‌تواند به تحول در زیست‌جهان انسانی منجر شود. کودکی، اگر به‌مثابه نحوی از بودن و شدن درک شود، بستری برای شکل‌گیری سوژه‌هایی است که پایداری اجتماعی را در سطحی اخلاقی، زیباشناختی و مشارکتی تجربه می‌کنند. تربیت کودک، در این معنا، نه ابزاری برای تطابق با نظم موجود، بلکه امکانی برای خلق نظم‌های بدیل و انسانی‌تر است. این مقاله با نقد گفتمان‌های رایج و پیشنهاد چارچوبی فلسفی برای تربیت، نشان



می‌دهد که کودکی می‌تواند نقطه‌ی آغاز تحول اجتماعی باشد، تحولی که از درون تجربه‌ی زیسته‌ی کودک آغاز می‌شود و به بازسازی رابطه‌ی انسان با خود، دیگری و جهان می‌انجامد. از این منظر، تربیت کودک نه تنها وظیفه‌ای آموزشی، بلکه مسئولیتی هستی‌شناختی و اخلاقی است که در قلب پروژه‌ی پایداری اجتماعی جای دارد. و در آخر اینکه نویسنده آگاه است که ایده‌ او می‌تواند کمی آرمان‌گرایانه به نظر برسد و از اینرو پژوهش‌های بعدی می‌توانند با حساسیت و دقت بیشتری هم اهمیت نگرش هستی‌شناسانه به دوره‌ی کودکی را در کانون توجه قرار دهند و هم نسبت آن را با امر مهم پایداری اجتماعی واکاوی نمایند.

منابع

- اساسنامه سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک. (۱۳۹۹). مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/1648271>
- بابایی بنایی، م.، امیر احمدی، ر.ا.، و محسنی، ر. (۱۴۰۳). طراحی مدل پایداری اجتماعی در محیط‌های شهری و بررسی تطبیقی آن در شهرهای تهران و زاهدان. *علوم/اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۲۱ (۴)، ۱۹۹-۲۴۵. <https://doi.org/10.22067/social.2024.81977.1517>
- سلاورزاده، م.، شیخی، ح.، و محمدی، آ. (۱۴۰۳). ارزیابی شاخص‌های اجتماعی شهرهای کوچک با مرتبه جمعیتی آن‌ها: نمونه موردی نظام شهری استان ایلام. *پژوهش‌های جغرافیای انسانی*، ۵۶ (۳)، ۱۴۹-۱۶۷. <https://doi.org/10.22059/jhgr.2023.343755.1008495>
- شیخی، م.، جمعه پور، م.، و سجادی، ا. (۱۳۹۷). سنجش رابطه میان رضایتمندی شهروندان از کیفیت محیطی و پایداری اجتماعی. *دانش شهرسازی*، ۲ (۴)، ۱۹-۳۱. <https://doi.org/10.22124/upk.2019.10171.1090>
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. <https://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/02>
- نسترن، م.، قاسمی، و.، هادیزاده زرگر، و مهین، ن. (۱۳۹۲). ارزیابی شاخص‌های پایداری اجتماعی با استفاده از فرآیند تحلیل شبکه (ANP). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۴ (۳)، ۱۵۵-۱۷۳.

- Eizenberg, E. & Jabareen, Y. (2017). Social sustainability: A new conceptual framework. *Sustainability*, 9(1), Article 68. <https://doi.org/10.3390/su9010068>
- Fook, J. (2025). Critical reflection in research. In *Handbook of research methods in social work* (pp. 317–330). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035310173.00031>
- McGuinn, J., Fries-Tersch, E., Jones, M., Crepaldi, C., Masso, M., Kadarik, I., Lodovici, M. S. & Geny, B. (2020). *Social sustainability* (Study for the Committee on Employment and Social Affairs). Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies, European Parliament.
- Morley, C. (2008). Critical reflection as a research methodology. In P. Liamputtong & J. Rumbold (Eds.), *Knowing differently: Arts-based and collaborative research methods* (pp. 265–280). Nova Science Publishers.
- Samuelsson, I. P. (2016). What is the future of sustainability in early childhood. In A. Farrell, S. L. Kagan & E. K. M. Tisdall (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood research* (pp. 502–516). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473920859.n30>
- Vallance, S., Perkins, H. C. & Dixon, J. E. (2011). What is social sustainability? A clarification of concepts. *Geoforum*. 42(3), 342–348. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.01.002>



کودکان غزه و مسئولیت جهانی فیلسوفان تربیت در قبال کودکان جنگ‌زده (در سایه‌سار اخلاق مراقبتی و رابطه من و تویی)

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۱، احمد شم آبادی^۲، مجتبی عطایی^۳

چکیده

در جهانی که خشونت‌های سازمان یافته، کودکی را به یکی از نخستین قربانیان بحران‌های سیاسی و نظامی بدل ساخته‌اند، مسئله مسئولیت اخلاقی و تربیتی در قبال وضعیت اسف‌بار کودکان غزه از جمله مخاطرات متوجه جان آن‌ها تخریب زیرساخت‌های آموزشی، آواره‌گی گسترده، قحطی و کاهش دسترسی به مراقبت‌های بهداشتی و روانی که آینده یک نسل را در معرض نابودی قرار داده است، ضرورتی فوری و غیرقابل چشم‌پوشی است. این مقاله به روش تحلیلی-تفسیری و با تمرکز بر وضعیت جاری کودکان در نوار غزه و متکی بر دو چارچوب نظری مکمل در پاسخ به چنین بحرانی - یعنی «اخلاق مراقبت» نل نادینگز و «رابطه من - تو» مارتین بوبر - تلاش می‌کند بازاندیشی‌ای در باب نقش فلسفه تعلیم و تربیت در مواجهه با چنین وضعیتی علیه کودکان ارائه دهد. این مقاله نشان می‌دهد که نظریه نادینگز با تأکید بر مراقبت به مثابه پاسخ فعال به نیازهای عینی و نظریه بوبر با تأکید بر رابطه اصیل میان من و تو، مشترکاً راهی برای فراروی از انتزاع‌گرایی نظری و ورود به عمل اخلاقی - تربیتی پیش پای فیلسوفان تعلیم و تربیت می‌گذارند. در پایان، مقاله با پیشنهاد یک چارچوب سه‌بعدی شناختی، عاطفی و عملی، زمینه‌ای برای طراحی مداخلات تربیتی ارائه می‌دهد که کودکان جنگ‌زده را نه به‌مثابه ابژه‌های ترحم بلکه به‌مثابه سوژه‌های زندگی، یادگیری و کرامت انسانی به رسمیت می‌شناسد.

واژگان کلیدی: کودکان غزه، فیلسوفان تربیت، اخلاق مراقبتی، رابطه من و تویی

۱. مقدمه و بیان مسأله

جهان معاصر، علی‌رغم پیشرفت‌های شگرف در عرصه‌های علمی و حقوقی، همچنان درگیر فجایعی است که حیات انسانی و به‌ویژه «کودکی» را به یکی از نخستین قربانیان بحران‌های سازمان‌یافته بدل ساخته است. از میان بحران‌های معاصر، وضعیت کودکان در نوار غزه به ملموس‌ترین و تکان‌دهنده‌ترین نمود رنج کودکان در بستر خشونت‌های ساختاری و نظامی تبدیل شده است. بر اساس گزارش‌های معتبر نهادهای بین‌المللی همچون یونیسف (UNICEF, 2023) و سازمان ملل (UNHRC, 2023)،

نوار غزه در سال‌های اخیر تبدیل به نمونه تراژیک مخاطراتی شده است که کودکی را به مخاطره می‌اندازند: کودکان بصورت مورد هدف قرار می‌گیرند، مدارس هدف قرار گرفته، زیرساخت‌های بهداشتی و آبرسانی نابود شده و صدها هزار کودک دسترسی به آموزش منظم را از دست داده‌اند. به عنوان نمونه، یونیسف گزارش می‌دهد که بیش از ۶۴۵،۰۰۰ کودک در غزه یک سال تحصیلی کامل را از دست داده‌اند؛ همچنین بخش وسیعی از جمعیت (نزدیک به دو میلیون نفر) بارها مجبور به جابه‌جایی شده و امنیت زیستی کودکان شدیداً به خطر افتاده

^۱ دانشیار گروه آموزشی مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، tjavid@um.ac.ir

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد

^۳ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، Ataee@mail.um.ac.ir



است. این آمار نشان‌دهنده آن است که شرایط فعلی نه یک بحران مقطعی بلکه یک بحران نسل‌سوز است. این کودکان به شکل بی‌سابقه‌ای در معرض بمباران، محاصره، بی‌خانمانی و محرومیت از حقوق حیاتی از جمله آموزش و مراقبت‌های جسمی - روانی قرار گرفته‌اند. این وضعیت، هستی کودک را از ساحت امید و شکوفایی به عرصه‌ای از آسیب، تبعیض و بی‌پناهی تقلیل داده است.

در مواجهه با این فاجعه اخلاقی، مسئولیت جهانی تمامی حوزه‌های فکری و عملی، به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت، ضرورتی فوری و غیرقابل چشم‌پوشی است. مسأله اصلی پژوهش در نوعی خلأ اخلاقی در گفتمان‌های جهانی فلسفه تربیت ریشه دارد؛ جایی که این حوزه گاه از رنج‌های عینی کودکان جهان جدا افتاده و صرفاً به مباحث نظری یا الگوهای انتزاعی محدود شده است. این مقاله می‌کوشد تا به این پرسش محوری پاسخ دهد: در مواجهه با وضعیت اسف‌بار کودکان غزه، فلسفه تعلیم و تربیت چه مسئولیتی دارد و فیلسوفان تربیت چگونه می‌توانند از ساحت نظر، به ساحت کنش اخلاقی - تربیتی گذر کنند؟

پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن بازشناسی جایگاه کودکان غزه به مثابه سوژه‌های اخلاقی و نه ابژه‌های ترحم، با اتکا به دو چارچوب نظری مکمل یعنی «اخلاق مراقبت» نل نادینگز و «رابطه من - تو» مارتین بوبر، یک چارچوب تحلیلی - عملی برای کشگری فیلسوفان تربیت ارائه دهد. این مقاله بر این فرض بنا شده که «بی‌طرفی فاقد کاذب» در برابر رنج نظام‌مند، خود شکلی از همراهی با خشونت است (Todd, ۲۰۰۳)، و بنابراین فیلسوفان تربیت ملزم‌اند از ساحت نظری به ساحت مداخله مسئولانه گام نهند. به دیگر سخن هدف غایی، فراتر رفتن از بی‌طرفی کاذب و تدوین مسیری است که فلسفه تربیت را به یک فلسفه مداخله‌گر در قبال ظلم و ستم تبدیل کند. (Barrow, 2015)

۲. مبانی نظری و چارچوب تحلیلی

استدلال محوری این مقاله بر این فرض بنا شده است که برای پاسخگویی اخلاقی به فجایعی مانند وضعیت کودکان غزه، فلسفه تربیت باید رویکردهای انتزاعی مبتنی بر قاعده را کنار نهاده و بر اخلاق رابطه‌مند متمرکز شود. دو چارچوب اصلی یعنی اخلاق مراقبت و رابطه من و تو، ابزارهای نظری این تحول را فراهم می‌آورند.

۲-۱. اخلاق مراقبت نل نادینگز: از تعهد به پاسخ فعال

نل نادینگز اخلاق مراقبت را نه یک نظام اخلاقی مبتنی بر اصول کلی بلکه رویکردی برآمده از رابطه و پاسخگویی به نیاز دیگری تعریف می‌کند؛ در این رویکرد، اخلاق عملی، موقعیتی و وابسته به زمینه است و کارکرد اصلی آن «پاسخ‌گویی فعال» به نیازهای عینی دیگری است. (Noddings, 2002; 2013) بر این اساس، مراقبت، تنها احساس شفقت نیست بلکه تعهد فعال به درک و تأمین نیازهای خاص، عینی و ملموس فرد نیازمند مراقبت^۱ است. نادینگز معتقد است شخص در غم‌خواری در حالتی از رنج و اضطراب قرار می‌گیرد که او را بیدار می‌سازد تا از خود فراتر برود و نیازهای دیگران را مانند نیازهای خود بداند (ذبیح‌نیا عمران، ۱۴۰۲). این رویکرد، مسئولیت را از حوزه فردی فراتر برده و آن را به سیاست‌گذاری اجتماعی و جهانی در جهت حفظ صلح پایدار گسترش می‌دهد (حیدرزاده، ۱۳۹۶).

^۱ The Cared-For



در بحث تربیت، اخلاق مراقبت، راهبردهای تربیتی را بر نیازها و علایق واقعی کودک بنا می‌کند. نادینگز تأکید دارد که محیط تربیتی باید در جهت کشف و تحقق این نیازها ساماندهی شود زیرا تحقق ارتباط مراقبتی می‌تواند پیامدهایی نظیر شادمانی، امنیت خاطر و همدلی در پی داشته باشد (الهی باغان و همکاران، ۱۳۹۸).

نادینگز چهار مؤلفه اصلی برای آموزش غمخوارانه پیشنهاد می‌کند که می‌توانند به مداخلات تربیتی در بستر بحران تعمیم یابند: سرمشق‌دهی^۱، گفتگو^۲، تمرین^۳ و تأیید/تشویق (عسگری و همکاران، ۱۴۰۱). این مؤلفه‌ها، ابزارهای عملی تبدیل تئوری مراقبت به کنش در قبال کودکان جنگ‌زده را فراهم می‌کنند.

۲-۲. رابطه من و تویی مارتین بوبر: فراروی از شی‌انگاری

مارتین بوبر، به عنوان فیلسوف گفت‌وگویی، اخلاق را در مواجهه اصیل می‌جوید. او تمایز قاطعی میان دو نوع رویکرد به جهان قائل است (Buber, 1970):

رابطه من - آن: رابطه‌ای ابزاری و مبتنی بر بهره‌مندی و تسلط است که در آن دیگری به موضوع تحلیل، شیء یا مجموعه‌ای از ویژگی‌ها تقلیل می‌یابد.

رابطه من - تو: رابطه‌ای دوسویه، بی‌قید و شرط، زنده و بیناسوژه‌ای است که در آن، دیگری به عنوان یک "تو" تمام‌عیار با ذات فاعل - فاعل پذیرفته می‌شود (علیزمانی و همکاران، ۱۴۰۱).

بوبر هشدار می‌دهد که تبدیل کودک رنج‌دیده غزه به "آمار قربانیان" یا "موضوع تحلیل بحران"، نوعی شی‌سازی اخلاقی است. رابطه واقعی من - تو تنها در قلمروی بین دو وجود هم‌تراز از نظر کرامت رخ می‌دهد و مستلزم آن است که طرفین با وجود برقراری رابطه، استقلال خود را حفظ کنند (ایمانی و شرفی، ۱۳۸۸). تنها از طریق این مواجهه اصیل است که فرد می‌تواند معنای زندگی را کشف کند و عشق را ادراک نماید (علیزمانی و همکاران، ۱۴۰۱).

۲-۳. ترکیب چارچوب‌ها: اخلاق رابطه‌مند و کنشگری تربیتی

ترکیب نظریه‌های نادینگز و بوبر، یک چارچوب تحلیلی - عملی قوی ایجاد می‌کند:

۱. نادینگز بر پاسخ فعال به نیازهای عینی و "چه باید کرد" تأکید دارد و چارچوبی عملی برای مداخله ارائه می‌دهد.

۲. بوبر بر کیفیت مواجهه، "آنگونه که باید باشیم" و پرهیز از شی‌سازی تأکید می‌کند و مبنای احترام به سوژگی کودک را فراهم می‌سازد.

هر دو نظریه مشترکاً راهی برای فراروی از انتزاع‌گرایی نظری فراهم می‌آورند و فیلسوف تربیت را به ساحت کنشگری سوق می‌دهند و زیربنای مفهوم «مراقبت گفت‌وگویی» خواهند بود.

۳. روش‌شناسی پژوهش

^۱ Modeling

^۲ Dialogue

^۳ Practice

^۴ I-It

^۵ I-Thou

^۶ Subject-Subject

^۷ What to do

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، یک مطالعه نظری است که با رویکرد تحلیلی - تفسیری^۱ به انجام رسیده است. در این راستا، از تحلیل اسنادی برای بررسی، استخراج و ترکیب مفاهیم کلیدی استفاده شده است. منابع اصلی پژوهش شامل آثار بنیادین نل نادینگر و مارتین بوبر در حوزه اخلاق و تعلیم و تربیت، تحلیل‌های تفسیری و کاربردی این نظریات در منابع علمی فارسی (همچون آثار علیزمانی و همکاران، ایمانی و شرفی، حیدرزاده و ذبیح‌نیا عمران) و همچنین گزارش‌های می‌دانی نهادهای بین‌المللی از وضعیت کودکان در مناطق بحرانی (UNICEF, 2023; UNHRC, 2023) بوده است. هدف از این روش‌شناسی، تفسیر مجدد مسئولیت فیلسوفان تربیت در پرتو دو نظریه رابطه‌مند فوق و ترسیم یک چارچوب مفهومی عملیاتی برای کنشگری اخلاقی - تربیتی بوده است.

۴. یافته‌ها و چارچوب سه‌بعدی کنشگری اخلاقی - تربیتی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که فلسفه تعلیم و تربیت برای تحقق مسئولیت خود در قبال کودکان غزه، باید از صرف تحلیل‌های انتزاعی فاصله گرفته و یک چارچوب سه‌بعدی شناختی، عاطفی و عملی را برای کنشگری در پیش گیرد. این چارچوب، نتیجه پیوند عمیق میان تأکید نادینگر بر پاسخ فعال به نیاز و تأکید بوبر بر کیفیت مواجهه اصیل است:

بعد کنشگری	تمرکز و رسالت	استدلال نظری و استناد
۱. شناختی (نظری - تحلیلی)	چالش گفتمانی و بازتعریف مفاهیم: فیلسوفان تربیتی باید «بی‌طرفی فاقد کاذب» را رها کرده، فلسفه تربیت را به یک فلسفه مداخله‌گر در قبال ظلم و ستم تبدیل کنند و گفتمان‌های رسمی را که رنج کودک را به حاشیه می‌رانند، به چالش بکشند.	این بعد بر لزوم درگیری تربیت با مسائل اخلاقی، سیاسی و دموکراتیک تأکید دارد. (Biesta, 2010) فعالیت‌ها شامل بازتعریف مفاهیمی چون عدالت و سوژگی کودک در بستر بحران و ترویج تربیت شهروندان آزاد جهانی است (بوبری و همکاران، ۱۳۹۹).
۲. عاطفی (بینافردی - اخلاقی)	پرورش حساسیت اخلاقی و فراروی از ایژه‌سازی: این بعد مستلزم انتقال از رابطه «من - آن» به «من - تو» است. کودک جنگ‌زده نباید به موضوع ترحم انتزاعی تقلیل یابد.	بوبر رابطه فاعل - فاعل را برای درک عشق و کشف معنای زندگی ضروری می‌داند (علیزمانی و همکاران، ۱۴۰۱). این رویکرد با نادینگر در تأکید بر همدلی، امنیت خاطر و یادگیری از دیگری رنج‌دیده همسو است (الهی باغان و همکاران، ۱۳۹۸).
۳. عملی (سیاست‌گذاری - مداخله)	فراروی از نظریه به عمل و مداخله ملموس: هدف، طراحی مداخلاتی است که مستقیماً به کاهش رنج و افزایش توانمندی کودکان جنگ‌زده بینجامد.	این بعد مبتنی بر چهار مؤلفه اصلی آموزش غمخوارانه نادینگر است: سرمشق‌دهی، گفتگو، تمرین و تأیید/تشویق (عسگری و همکاران، ۱۴۰۱). فعالیت‌ها شامل پیشنهاد مداخلات آموزشی - رسانه‌ای، پویش‌های آگاهی‌بخش و همکاری‌های فرامرزی در تربیت معلمان مناطق بحرانی است.

^۱ Analytical-Interpretive Approach



۵. بحث و نتیجه گیری

۵-۱. بحث: پیوند نظریه و گسست از انتزاع

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که فلسفه تعلیم و تربیت از ظرفیت نظری لازم برای مواجهه با فجایع جهانی برخوردار است اما این ظرفیت تنها از طریق گسست آگاهانه از انتزاع محقق می‌شود. رویکرد ترکیبی اخلاق مراقبت نادینگز و رابطه من و تو بوبر دو بال برای این تحول فراهم می‌کند: نادینگز، فلسفه تربیت را به عرصه پاسخ فعال و سیاست‌گذاری می‌کشاند؛ در حالی که بوبر، مواجهه اصیل و پرهیز از شی‌انگاری اخلاقی را تضمین می‌کند.

استدلال می‌شود که عدم موضع‌گیری فیلسوفان تربیت در قبال ظلمی آشکار همچون فاجعه غزه، یک بی‌طرفی کاذب است. این بی‌طرفی، نه تنها اخلاقی نیست بلکه خود به استمرار وضعیت خشونت دامن می‌زند. بنابراین مسئولیت اخلاقی از فیلسوفان می‌خواهد که از ساحت نظر به ساحت کنشی واسطه‌ای و روشنگرانه (Todd, 2003) گذر کنند. این کنش، از طریق حضور و مشارکت در طرح‌هایی عملی کاهنده رنج کودکان مناطق جنگ زده بویژه غزه - مبتنی بر چارچوب‌های نظری که در این مقاله آمده است -، بازآفرینی گفتمان‌ها و تربیت نسلی از شهروندان و معلمان آگاه که توانایی درک رنج «دیگری» را دارند، انجام می‌پذیرد.

۵-۲. نتیجه‌گیری و فراخوان نهایی

این مقاله با تمرکز بر وضعیت اسف‌بار کودکان غزه، چارچوب سه‌بعدی شناختی-عاطفی-عملی را به عنوان نقشه راهی برای مسئولیت جهانی فیلسوفان تربیت پیشنهاد داد. این چارچوب، نه تنها مفاهیم بنیادین (مانند عدالت و سوژگی) را بازتعریف می‌کند بلکه با تمرکز بر همدلی و اقدامات عملی (مانند آموزش غمخوارانه)، به مداخلات ملموس می‌پردازد.

کودکان غزه، ما را به بازنگری در معنا و غایت تربیت فرا می‌خوانند؛ فراخوانی که فراتر از بحث‌های صرفاً دانشگاهی است. این کودکان، ما را به اتخاذ موضعی اخلاقی فرامی‌خوانند که در آن، آن‌ها نه به مثابه ابژه‌های آسیب‌دیده و نیازمند ترحم بلکه به مثابه سوژه‌های مقاوم، دارای صدا، حق و کرامت به رسمیت شناخته شوند. فلسفه تربیت، در قامت یک میانجی اخلاقی، موظف است این صدای رنج را به قلب مباحث دانشگاهی و سیاست‌گذاری جهانی بیاورد و از آن غافل نماند.



منابع

- ایمانی، م.، و شرفی، م. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه مراحل سه گانه تحول فکری مارتین بوبر. *اندیشه دینی*، ۹ (۳۰)، ۵۶-۲۷.
<https://doi.org/10.22099/jrt.2012.302>
- الهی باغان، م.، جاویدی کلاته جعفرآبادی، ط.، و جعفری ثانی، ح. (۱۳۹۸). نظریه اخلاق مراقبتی نادرینگر و دلالت‌های تربیتی آن برای برنامه درسی پیش دبستانی. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۲۰ (۲)، ۳۱-۸.
<https://doi.org/10.22067/jped.v20i2.64687>
- (توضیح: شماره دوره این فصلنامه بر اساس مستندات نمایه‌نشریه، دوره ۲۰ است که اصلاح شد).
- بویری، ر.، قلاتش، ع.، هاشمی، س. ا.، و ماشینچی، ع. ا. (۱۳۹۹). تدوین شاخص‌های تربیتی شهروندان آزاد جهان با الهام از آراء فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر. *جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۳ (۴)، ۲۶۲۰-۲۵۹۹.
<https://doi.org/10.30510/psi.2021.282806.1687>
- حیدرزاده، ز. (۱۳۹۶). اخلاق مراقبت، حافظ صلح پایدار. پویه، ۴ (۷)، ۲۰-۱۱.
- ذبیح‌نیا عمران، آ. (۱۴۰۲). تحلیل فرزندنامه‌سرایی بر اساس نظریه اخلاق غمخواری نل نادرینگر. *سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)*، ۱۶ (۱۰)، ۱۴۷-۱۶۵.
<https://doi.org/10.22034/bahareadab.2023.14152>
- عسگری، ف.، شریفیان، ف.، و میرشاه جعفری، س. ا. (۱۴۰۱). مؤلفه‌های آموزش غمخوارانه نادرینگر و میزان کاربست آن توسط معلمان دوره ابتدایی. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۷ (۶۵)، ۱۳۲-۹۹.
- علیزمانی، ا. ع.، طباطبایی دانا، م. س.، و عباسی، ب. (۱۴۰۱). بررسی حضور «دیگری» و «معنای زندگی» در آثار و اندیشه‌های مارتین بوبر. *پژوهش‌های هستی‌شناختی*، ۱۱ (۲۲)، ۴۵۷-۴۲۹.
<https://doi.org/10.22034/jor.2022.2036.1465>
- Barrow, R. (2015). Philosophy of education and the public role of educators *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 5–15.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12130>
- Biesta, G. (۲۰۱۰). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Buber, M. (۱۹۷۰). *I and Thou* (W. Kaufmann, Trans.). Charles Scribner's Sons.
- Noddings, N. (۲۰۰۲). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/90000>
- Noddings, N. (۲۰۱۳). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
<https://doi.org/10.1525/9780520957343>
- Todd, S. (۲۰۰۳). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY Press.
- UNHRC. (۲۰۲۳). *Human rights report on Gaza* (Official Report). United Nations Human Rights Council.
- UNICEF. (۲۰۲۳). *Children in Gaza under siege* (Report). United Nations Children's Fund.



روایتی کودکانه از کودکی: پدیدارشناسی ادراک کودکان از کودکی

معصومه جلالی^۱ و مراد باری دهنوی^۲ و محدثه برهانی نژاد^۳

چکیده

دوران کودکی، مرحله‌ای بنیادین در حیات انسان است که رویدادهای آن تأثیری ژرف بر شکل‌گیری شخصیت و تجارب زیسته فرد در دوره‌های بعدی زندگی دارد. با این حال، تجربه‌ی کودکی در دوره‌های تاریخی و فرهنگی مختلف یکسان نبوده و تجارب بزرگسالان از معنای کودکی‌شان با آنچه کودکان امروز تجربه می‌کنند، تفاوت‌هایی اساسی دارد. این تفاوت‌ها به‌ویژه در پرتو تحولات اجتماعی، فرهنگی و تاریخی معنادار شده‌اند و کودکان معاصر را با زیست‌جهان‌هایی نو و متفاوت مواجه کرده‌اند. این پژوهش با هدف بررسی معنای کودکی از منظر روایت‌های خود کودکان و در بستر اجتماعی و فرهنگی خاص آنان انجام خواهد شد. به این ترتیب، تلاش شد فهمی مبتنی بر تجربه زیسته کودکان از کودکی، در زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی معنادار برای خود آنان، به دست آید. امروزه در رویکردهای نوین، در حوزه مطالعات کودکی با رد انگاره جهان شمول از کودکی، بر بازشناسی معنای کودکی و تنوع کودکی تأکید شده است. از این رو، کودکان را به مثابه فاعلانی فعال و کنشگرانی اجتماعی می‌نگرند که در فرایند ساختن معنای کودکی خود نقش دارند. از این منظر، نمی‌توان از «کودکی» به صورت یکدست سخن گفت؛ بلکه باید از «کودکی‌ها» گفت و به تنوع تجربه‌های کودکی در بسترهای اجتماعی و فرهنگی گوناگون توجه نمود. در این پژوهش با رویکرد پدیدارشناسی به واکاوی ادراک کودکان از معنای کودکی از خلال روایت‌های خود آنان پرداخته شد. براین اساس، با روش نمونه‌گیری به شکل هدفمند، بر پایه اشباع نظری در تعیین حجم نمونه، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با کودکان ۶ تا ۱۰ سال جمع‌آوری گردید و با روش کلایزی تحلیل و کدگذاری شد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی برای بازنگری در نحوه ارتباط با کودکان و محتوای تربیتی آنان قرار گیرد.

واژگان کلیدی: کودکی، معنای کودکی، کودکان، تجربه زیسته، پدیدارشناسی

مقدمه و بیان مسئله

در پژوهش‌های معطوف به کودکی، توجه صرف به دیدگاه بزرگسالان نمی‌تواند بازتاب‌دهنده‌ی کامل واقعیت‌های زندگی کودکان باشد. در این راستا خسرو نژاد تصریح می‌کند: «کودکان وجود ندارند، زیرا همه مفهومی‌هایی که از کودکی در ذهن داریم ساخته بزرگسالانی است که نمی‌توانند به یاد آورند کودک بودن چگونه است؟ همه تعریف‌هایی که از کودک و کودکی ارائه می‌شود ساخته و پرداخته آن‌هایی است که کودک نیستند.» (خسرو نژاد، ۱۳۸۷: ۳۶۳) از این رو، ضروری است نگاه‌ها به سوی خود کودکان معطوف شود؛ آن‌ها که تجربه‌گران مستقیم کودکی‌اند و قادرند دریافت‌ها، احساسات و فهم خود را از این دوره بازگو کنند. شنیدن صدای کودکان و توجه به تجربه زیسته آن‌ها می‌تواند درک عمیق‌تری از معنای کودکی فراهم آورد و تصویری زنده‌تر و اصیل‌تر از

^۱ . دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران (نویسنده مسئول)؛ jalali@ens.uk.ac.ir

^۲ . دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران؛ myaridehnavi@uk.ac.ir

^۳ . استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فرهنگیان کرمان؛ Mohadesse_borhani@cfu.ac.ir



جهان کودکان به دست دهد. مشارکت فعال کودکان در فرآیند پژوهش، گامی مؤثر در غنای فهم ما از این دوره بنیادین زندگی است.

با ظهور رویکردهای جدید در مطالعات کودکی، توجه به عاملیت کودکان، مشارکت آنها در زندگی اجتماعی و توانمندی آنان برای بازنمایی تجربه خود افزایش یافته است. با این حال، در بسیاری از پژوهش‌های داخلی، همچنان کمتر به ادراک کودکان از خود مفهوم کودکی پرداخته شده است.

برخی مطالعات و پژوهش‌ها بر این نکته تأکید داشته‌اند که در زمینه مفهوم کودکی و تحول آن در ایران، با فقدان یا کمبود جدی پژوهش‌های نظام‌مند مواجه هستیم (ذکایی: ۱۳۹۵، حاتمی: ۱۳۹۵، روشنفکر: ۱۳۹۷). با وجود افزایش توجه به حقوق کودکان و شعارهایی نظیر «کودک محوری» و «شنیدن صدای کودکان»، هنوز هم بیشتر گفت‌وگوها درباره کودکی، از منظر بزرگسالان و نهادهای رسمی شکل می‌گیرد. مطالعات گذشته در حوزه‌ی کودکی، با به رسمیت شناختن دوره کودکی؛ گرچه بر اهمیت نقش اجتماعی کودک و تأثیر عوامل فرهنگی و ساختاری تأکید داشته‌اند، اما اغلب فاقد رویکردی پدیدارشناسانه بوده‌اند؛ رویکردی که بر فهم عمیق و ناب از معنای کودکی از درون زندگی واقعی کودکان تمرکز دارد. از این رو، خلأ مهم در ادبیات پژوهش احساس می‌شود: صدای خود کودکان، ادراک آنها از کودکی، و نحوه زیستن این مفهوم در زندگی روزمره‌شان همچنان کم‌رنگ باقی مانده است. در این پژوهش، تلاش شده است تا از طریق گفت‌وگوهای باز و آزاد با کودکان و با تکیه بر رویکرد پدیدارشناسی تجربه زیسته، معنای کودکی از منظر خود کودکان فهم و تبیین شود. پرسش اصلی این است که کودکان چه درک، شناخت و تفسیری از کودکی دارند؟ و این ادراک چه وجوهی از زیست جهان کودکان را بازتاب می‌دهد؟ هدف اصلی این مطالعه، فهم معنای کودکی از منظر کودکان، برجسته‌سازی صدا و روایت آنان و شناسایی ابعاد گوناگون این تجربه است. این پژوهش می‌کوشد از خلال روایت‌های صادقانه و بی‌واسطه‌ی کودکان، آن‌چه در زیست روزمره‌ی آنان در حوزه‌هایی چون روابط خانوادگی، بازی، احساسات، آرزوها، محدودیت‌ها و نگاهشان به بزرگ‌ترها شکل می‌گیرد را آشکار سازد و به درکی اصیل‌تر از کودکی دست یابد؛ درکی که نه ساخته و پرداخته‌ی فرضیات بزرگسالان، بلکه برخاسته از جان و زبان خود کودکان است.

روش تحقیق و ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی، از روش نمونه‌گیری هدفمند، مبتنی بر اشباع نظری برای انتخاب ۱۵ کودک ۶ تا ۱۰ سال با تنوع فرهنگی - اجتماعی استفاده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و ثبت مشاهدات میدانی در محیط‌های طبیعی تعامل کودکان گردآوری گردید. تحلیل داده‌ها با پیروی از روش هفت مرحله‌ای کلازی (شامل: ۱) استخراج گزاره‌های معنادار، ۲) فرمول بندی مفاهیم، ۳) خوشه بندی مضامین، ۴) ساخت شبکه معنایی، ۵) توصیف فراگیر پدیده، ۶) شناسایی ماهیت بنیادین تجربه، و ۷) اعتبارسنجی از طریق بازخورد مشارکت کنندگان انجام پذیرفت (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱).

ملاحظات اخلاقی شامل: کسب رضایت آگاهانه از کودکان، تضمین محرمانگی اطلاعات از طریق استفاده از نام‌های مستعار، و طراحی فضای غیررسمی مصاحبه‌ها برای کاهش اضطراب کودکان، به دقت رعایت شدند.



زیست جهان کودکی

مفهوم متأخر زیست جهان در راستای ایده رجوع به خود چیزها قرار دارد: بازگشتی به تجربه بی واسطه و پیش فرض زدایانه اشیاء و معانی پیش از هر نظریه پردازی (فتح زاده، ۱۳۹۱). زیست جهان کودکان یعنی همان دنیایی که کودکان به طور مستقیم و از درون زندگی روزمره تجربه می کنند؛ دنیایی که از طریق بازی، کنجکاوی، احساسات و رابطه های روزمره شان شکل می گیرد و نه از روی نظریه ها یا برداشت های بزرگسالان. این جهان همان چشم انداز آگاهی کودک است که زمینه تجربه ها را فراهم می کند و قبل از هرگونه توضیح نظری یا تبیین، قابل زیستن و آشکار شدن است.

یافته ها

در این بخش، بخشی از یافته های پژوهش بر اساس رویکرد پدیدارشناسی و از طریق تحلیل روایت های به دست آمده از مصاحبه ها ارائه می گردد. در فرآیند کدگذاری، ابتدا کدهای پایه استخراج و سپس در قالب دسته هایی مفهومی سامان یافتند که نهایتاً به شکل کدهای محوری یا مضامین سازمان دهنده تبلور یافتند. این کدها بازتاب دهنده ابعاد متنوع تجربه ی زیسته ی کودکان از معنای کودکی اند. در ادامه، چند کد محوری کلیدی انتخاب شده و هر یک با استناد به نقل قول های کودکان و پیوند نظری به صورت اجمالی تبیین می شوند.

کودکی و زیستن در اکنونِ کودکانه

کودکان در روایت های خود ارزش و لذت زیستن در لحظه های کودکانه را برجسته می کنند و ترجیح می دهند در این وضعیت باقی بمانند، به جای آنکه وارد مسئولیت ها و محدودیت های بزرگسالی شوند.. کد ۲: «دوست ندارم زودتر بزرگ بشم کودک خیلی خوبه، می تونی بازی کنی.» همچنین کد (۹): «دوست دارم همیشه کودک بمونم چون وقتی بزرگ بشی، باید کار کنی و سختی ها بیشتر می شن.»

این تجربه زیسته، کودکی را نه صرفاً مرحله ای گذرا در مسیر رشد، بلکه موقعیتی زیستی ارزشمند و قابل ستایش نشان می دهد.

تحلیل پدیدارشناسانه روایت ها نشان داد که این کد محوری بر اساس طیف وسیعی از کدهای پایه شکل گرفته است که درک مشترک کودکان از شادی، آزادی، و جذابیت لحظات کودکانه را منعکس می کند. این یافته بر اهمیت توجه به تجربه و ادراک کودکان از زندگی در اکنون و حفظ فرصت های بازی و خلاقیت در آموزش و تربیت تأکید دارد.

عناصر مهم زیست جهان کودکانه

کد محوری «عناصر مهم زیست جهان کودکانه» بیانگر جنبه های کلیدی تجربه زیسته کودکان از کودکی است و شامل کدهای پایه ای مانند «دنیا و کودکی بهتر برای کودکان = بازی بیشتر»، «اهمیت بازی و کودکی»، «اسباب بازی به عنوان بخشی از لذات و خاطرات کودکی»، «بازی به عنوان دلیل اصلی رضایت از کودکی» و «قدردانی از فرصت های ناب کودکی» می شود. این کد محوری نشان می دهد که کودکان بازی، شادی و فرصت های کودکانه را محور تجربه خود از زندگی کودکانه می دانند و آن را ارزشمند و لذت بخش تلقی می کنند.



کد ۲: «احساس خیلی خوبی دارم، که کودکم، چون بازی می‌کنم، بازی برای ما معنی زندگی رو میده.» و کد ۲۰: «هرچی بیشتر بازی کنم نسبت به کودکی حس بهتری دارم، کودکان دنیا شون پر از بازی و سرگرمیه.»

تفاوت کودک و بزرگسال در نگاه کودکانه

کد محوری «تفاوت کودک و بزرگسال در نگاه کودکانه» بیانگر ادراک کودکان از جایگاه خود نسبت به بزرگ‌ترها و تجربه زیسته‌شان از تفاوت قدرت و اختیار است و شامل کدهای پایه‌ای مانند «ادراک کودکان از نابرابری قدرت و اختیار»، «نارضایتی از سلب اختیار کودکی»، «تجربه‌ای از آزادی مطلق و رهایی بخش کودکی»، «آزادی در انجام فعالیت‌های شاد»، «آزادی از مسئولیت‌ها و دغدغه‌های زندگی» و «شناخت کودک از توانمندی‌ها و محدودیت‌های بزرگ‌ترها» می‌شود. در همین راستا کد (۱۶) می‌گوید: «سختی‌های بزرگ‌ترها رو ما نداریم، کودکان لذات بیشتری دارن و خوشحال ترن، و دردسر کمتری دارن.» این کد محوری نشان می‌دهد که کودکان درک عمیقی از مرزهای توانمندی خود و دیگران دارند و تجربه کودکانه را با احساس استقلال، آزادی و شادکامی در چارچوب محدودیت‌های سنی خود ارزشمند می‌دانند.

نگاه انتقادی کودک به زیست کودکانه

یکی از یافته‌های مهم این پژوهش، برجسته شدن «نگاه انتقادی کودک به زیست کودکانه» است. کودکان در روایت‌های خود نه تنها به جنبه‌های لذت بخش و مثبت کودکی پرداخته‌اند، بلکه محدودیت‌ها، نابرابری‌ها و فشارهای تحمیل شده بر خود را نیز مورد انتقاد قرار داده‌اند. برای نمونه، کد ۱۴ می‌گوید: «فکر می‌کنم ما نمی‌تونیم کاری کنیم... ولی می‌تونیم، حتی گاهی بهتر» کودکان به صراحت نسبت به پیش‌داوری بزرگ‌ترها درباره ناتوانی آنان اعتراض می‌کنند و خواستار فرصت برای اعمال و اثبات توانایی‌هایشان هستند. تصور نقصان محور از کودکی، همراه با پیامدهای پنهانی است که تمامی زمینه‌ها و فرایندهای زندگی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نهایت به انکار ارزش‌های ذاتی و توانمندی‌های طبیعی کودکان منجر می‌شود (ایزدپناه، ۱۳۹۹).

همچنین برخی از کودکان بیان داشتند آزادی عمل، فرصت‌های بازی و امکان ابراز نظر مستقل از آنان سلب می‌شود. این نگاه انتقادی نشان‌دهنده آن است که کودکان صرفاً موجوداتی منفعل در فرآیند اجتماعی شدن نیستند، بلکه عاملیت و توان بازاندیشی نسبت به موقعیت خود را دارا هستند.

انتظار به رسمیت شناختن عاملیت و مشارکت

یکی دیگر از مضامین مهم، خواست کودکان برای شنیده شدن و مشارکت در تصمیم‌های مربوط به خود است. کودکان خواهان فضایی هستند که در آن توانایی‌ها و نظراتشان جدی گرفته شود؛ فضایی که بتوانند در امور مدرسه‌ای و خانوادگی به صورت واقعی دخیل باشند. کد ۱۹ می‌گوید: «می‌خوام به مامانم کمک کنم، اجازه نمیده، من بلدم و می‌تونم، ولی مامانم به حرفم گوش نمیده.»

نتیجه‌گیری و دلالت‌ها

این پژوهش بر چند نکته کلیدی تأکید می‌کند: ۱. بازشناسی کودکی به عنوان تجربه‌ای دارای ارزش ذاتی: کودکی نباید صرفاً به عنوان مرحله‌ای برای آماده‌سازی بزرگسالی دیده شود؛ بلکه ویژگی‌های اکنون خود کودکی (بازی، خلاقیت، روابط) باید در سیاست‌ها و برنامه‌ها مورد توجه قرار گیرند.



بر اساس بررسی انجام شده کودکان در روایت‌های خود، کودکی را نه یک «پل گذرا» به سوی بزرگسالی، بلکه فضایی هستی‌شناختی مستقل تعریف می‌کنند که ارزش ذاتی دارد. این نگاه در گزاره‌هایی مانند «کودکی خیلی خوبه، می‌تونی بازی کنی» یا «احساس خیلی خوبی دارم که کودکم» تجلی می‌یابد. تحلیل پدیدارشناسانه نشان می‌دهد کودکان زیست در لحظه را به مثابه شکلی از مقاومت در برابر عقلانیت ابزاری بزرگسالانه می‌دانند. آنان «اکنون» را نه از دست‌رفته، بلکه سرشار از امکاناتی می‌بینند که در بازی، خلاقیت، و آزادی از مسئولیت‌های ساختاری متجلی می‌شود. این پارادایم، نیاز به بازتعریف نظام‌های آموزشی را آشکار می‌کند: آموزشی که نه آینده‌محور، بلکه «اکنون‌گرا» باشد و فضای بازی را به مثابه زبان اصلی یادگیری به رسمیت بشناسد. از این رو پیشنهاد می‌شود که در سیاست‌های آموزشی و تربیتی بازناندیشی شود؛ برنامه‌های آموزشی باید فضاهایی فراهم کنند که به تجربه اکنون کودکان، خلاقیت و مشارکت آنان اولویت دهند؛ نه صرفاً اهداف آینده‌محور.

۲. تمرکز بر عاملیت کودکان: پذیرش و تقویت عاملیت کودکان در سطوح خانوادگی و آموزشی می‌تواند به افزایش حس مسئولیت‌پذیری و تعلق اجتماعی در کودکان منجر شود. انتقاد آنان به «تصور نقصان‌محور از کودکی» (مثلاً در نادیده گرفتن توانایی‌هایشان در کارهای خانه) نشانگر شکل‌گیری نوعی خودآگاهی جمعی است.

۳. بازنگری در روش‌های تعامل بزرگسالان با کودکان: لازم است بزرگسالان (والدین، معلمان، مدیران) شیوه‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری خود را اصلاح کنند تا صدای کودکان در فرایندهای مرتبط با آنان شنیده و لحاظ شود. کودکان به‌طور هوشمندانه‌ای نابرابری ساختاری در روابط با بزرگسالان را درک می‌کنند. گزاره‌هایی مانند «بزرگ‌ترها فکر می‌کنن ما نمی‌تونیم کاری کنیم... ولی می‌تونیم» نشانگر آگاهی از سلسله مراتب قدرت است. این آگاهی دوجبهه‌ای است: از یک سو، کودکان «آزادی مطلق» کودکی را می‌ستایند (مثلاً در «نداشتن دغدغه‌های زندگی»)، و از سوی دیگر، از «سلب اختیار» در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خود انتقاد می‌کنند. این پارادوکس، نیاز به بازتعریف مفهوم اقتدار مشارکتی را مطرح می‌کند - الگویی که در آن بزرگسالان نه به عنوان حاکمان مطلق، بلکه به مثابه تسهیل‌گران فضای گفت‌وگو عمل می‌کنند.

۴. بازی، زبان هستی‌شناختی کودکی: بازی در این روایت‌ها فراتر از یک فعالیت تفریحی، شیوه‌ای برای بودن در جهان است. کودکان بازی را «معنی زندگی» و «دلیل اصلی رضایت از کودکی» می‌دانند. این یافته، نظریه‌های کلاسیک رشد را به چالش می‌کشد که بازی را صرفاً ابزاری برای آماده‌سازی مهارت‌های آینده می‌دانند. در عوض، داده‌ها نشان می‌دهد بازی خود غایت است - فضایی که در آن عاملیت، خلاقیت، و خودمختاری کودک بدون مداخله بزرگسالان شکوفا می‌شود.

پژوهش‌های آینده می‌توانند تفاوت‌های فرهنگی و جنسیتی در ادراک کودکی را بررسی کنند و از روش‌های ترکیبی برای ارائه تصویری جامع‌تر بهره بگیرند.



منابع

- امامی سیگارودی، ع.، دهقان نیری، ن.، رهنورد، ز.، و نوری سعید، ع. (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی. *مجله پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، ۲۲ (۶۶)، ۵۶-۶۲.
- ایزدینا، ا. (۱۳۹۹). بررسی نقش کودکان و صداهاى آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی. *فلسفه تربیت*، ۵ (۲)، ۱۰۹-۱۳۵.
- حاتمی، ز. (۱۳۹۵). تاریخ کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره رضاشاه). *علم*.
- خسرونژاد، م. (۱۳۸۷). دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای ساختارگرا و پساساختارگرا در نقد ادبیات کودک. *کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان*.
- ذکایی، م. س. (۱۳۹۵). مطالعات کودکی: مفاهیم، رویکردها و مسائل محوری. *در درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران: مجموعه مقالات (صص ۱۵-۴۵). آگاه*.
- روشنفکر، پ.، و همکاران. (۱۳۹۷). *وضعیت اجتماعی کودکان در ایران*. آگاه.
- فتح‌زاده، ح. (۱۳۹۱). زیست‌جهان فراموش شده؛ نسبت انسان و جهان در مدرنیته از منظر پدیدارشناسی هوسرل. *سوره/اندیشه*، ۶۶ (۶۷ و ۶۸)، ۱۴۵-۱۴۷.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1023296>



بازاندیشی نقش معلم در تربیت اخلاقی کودک در عصر هوش مصنوعی: بررسی فلسفی از دیدگاه نادینگز

عماد حاتمی گروه^۱، امیرعلی خوشخونزاد^۲، حبیب الله کرد^۳

چکیده

هدف پژوهش بررسی نقش معلم در تربیت اخلاقی کودکان در عصر هوش مصنوعی (AI) با نظر به فلسفه اخلاق نادینگز است. مسئله پژوهش، تحلیل چگونگی حفظ و تقویت روابط مراقبتی اصیل در محیط‌های آموزشی که از هوش مصنوعی بهره می‌برند می‌باشد. روش پژوهش، توصیفی، تحلیلی و فلسفی است. به طوریکه مفاهیم کلیدی در اخلاق مراقبت تحلیل و سپس نقش معلم در عصر هوش مصنوعی تبیین می‌شود نهایتاً درمورد چگونگی اعمال اصول اخلاق مراقبت در مواجهه با چالش‌ها و فرصت‌های ناشی از هوش مصنوعی در تربیت اخلاقی استدلال خواهد شد. یافته‌ها حاکی از این است که در این فضا، معلم صرفاً انتقال دهنده اطلاعات نیست بلکه نقش او به تسهیل‌گری، الگوی روابط مراقبتی تغییر می‌کند. فراهم کردن شرایط تعامل مناسب، فضایی امن، شرایط درک و تمرین اخلاق مراقبت در تعاملات انسانی، کم کردن فاصله اخلاقی بین معلم و دانش آموز می‌تواند جزء فعالیت‌های معلم قرار گیرند. لذا هوش مصنوعی می‌تواند یک ابزار مکمل برای ارائه سناریوهای اخلاقی باشد پس نمی‌تواند جایگزین نقش حیاتی معلم در "مراقبت نزدیک" شود. نتایج نشان می‌دهد که با توجه به محوریت ادغام هوش مصنوعی در تربیت اخلاقی، حفظ و تقویت روابط مراقبتی بین معلم و دانش آموز هسته اصلی است. هوش مصنوعی می‌تواند به عنوان پشتیبان، از نادیده گرفتن همدلی و درک عاطفی که از ارکان اخلاق مراقبت می‌باشند جلوگیری کند. نقش معلم هدایت استفاده آگاهانه از هوش مصنوعی و اطمینان از اولویت تعاملات انسانی در تربیت اخلاقی است.

واژگان کلیدی: هوش مصنوعی، اخلاق مراقبت، تربیت اخلاقی، نادینگز

مقدمه و بیان مسئله

استفاده از فناوری هوش مصنوعی (AI) در آموزش در حال گسترش روزافزون است و باعث تحول در محیط‌ها و روش‌های سنتی یادگیری شده است (هولمز و همکاران، ۲۰۱۹). هوش مصنوعی با فراهم کردن یادگیری شخصی سازی شده، سیستم‌های نمره دهی خودکار و.... باعث تحول عظیمی در محیط‌های آموزشی رسمی و غیر رسمی از جمله نقش معلم شده است.

نکته مهم این است که در حالی که ما درگیر این چالش‌ها هستیم استفاده از اندیشه‌های فلاسفه، از فلاسفه یونان گرفته تا فلاسفه معاصر بینش‌های قابل تاملی در مورد دانش، اخلاق، رشد انسان، معلم و شاگرد و... ارائه می‌دهند که در دنیای مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند کاربرد داشته باشند (کریستینسن، و وارد، ۲۰۱۶). این مقاله با چنین رویکردی به بازاندیشی نقش معلم در تربیت اخلاقی کودک می‌پردازد و از فلسفه اخلاق نادینگز برای هدایت رویکرد خود استفاده می‌کند. با ایجاد ارتباط بین اندیشه فلسفی نادینگز و فناوری هوش مصنوعی، ما در تلاش هستیم تا چارچوبی برای معلمان در زمینه تربیت اخلاقی کودک تدوین کنیم که نوآوری را با ارزش‌های انسانی متوازن کند (پنا، ۲۰۱۷). بحث ما شامل وضعیت فعلی هوش

^۱ - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵۸۸۹، تهران، ایران (نویسنده مسئول) emad.hatamigoroh@cfu.ac.ir

^۲ - استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵۸۸۹، تهران، ایران Amirali.khoshkhounjad@cfu.ac.ir

^۳ - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵۸۸۹، تهران، ایران h-kord@cfu.ac.ir



مصنوعی در آموزش، مسائل اخلاقی کلیدی، بینش‌های مرتبط از فلسفه اخلاق نادینگز، نقش متغیر معلمان و اهمیت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان خواهد بود. هدف از این بررسی این است که علاوه بر استفاده از پتانسیل‌های هوش مصنوعی، همچنان به ارزش‌های انسانی و اخلاقی پایبند باشیم لذا برای این مهم نیازمند بازاندیشی در نقش معلم به عنوان مهم‌ترین مؤلفه تعلیم و تربیت می‌باشیم.

از آنجایی که از یک طرف در فضای فناوری هوش مصنوعی قرار داریم و از جهت دیگر لازم است در حوزه تربیت به طور کلی و تربیت اخلاقی به طور خاص مسائل انسانی و ارزش‌های اخلاقی درونی شوند این خلاء پژوهشی احساس می‌شود که چگونه می‌توان هم از فناوری هوش مصنوعی استفاده کرد و هم اینکه ارزش‌ها را درونی کرد. لذا با چنین نگاهی رویکرد نادینگز در فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی انتخاب شد تا اینکه بتواند به عنوان چارچوبی موثر در اختیار معلم قرار گرفته و نقش خود را در این فضا به بهترین نحو ایفا کند به طوریکه از فناوری هوش مصنوعی در راستای بهبود روابط انسانی که نادینگز بر آن تأکید دارد استفاده کند، نه اینکه ابزار دست هوش مصنوعی باشد. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش این است که: نقش معلم در تربیت اخلاقی کودک در عصر هوش مصنوعی از منظر فلسفی و اخلاق مراقبت نادینگز چگونه باید باشد تا علاوه بر استفاده از فناوری‌های هوشمند به حفظ و تقویت روابط انسانی و کاهش فاصله اخلاقی کمک کند.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی - تحلیلی و فلسفی است. به این صورت که از متون مرتبط با فلسفه اخلاق مراقبت و هوش مصنوعی استفاده و مطالب مرتبط مورد تحلیل و بررسی فلسفی قرار گرفت. ضمن بررسی مطالب مرتبط با موضوع در منابع مختلف، ابتدا چالش‌ها و فرصت‌های تربیت اخلاقی در عصر هوش مصنوعی شناسایی و نهایتاً نقش معلم در چنین فضایی از منظر فلسفه اخلاق نادینگز مورد واکاوی و بازاندیشی قرار گرفته است.

نظریه اخلاق نادینگز

نادینگز یکی از صاحب نظران عمده در رویکرد دلمشغولی (مراقبت)^۱ در اخلاق می‌باشد. او همانند بسیاری از فلاسفه اخلاق جدید سعی کرده است که اخلاق را در جریان زندگی روزمره وارد کند و از این رو ادعا می‌کند که داشتن روابط خوب و مبتنی بر مسئولیت و دلمشغولی در قبال خود، دیگران، حیوانات، گیاهان و مصنوعات ساخته بشر، ایده‌ها و اندیشه‌ها یکی از مهم‌ترین فاکتورهای حیات اخلاقی است که باید به نسل‌های آینده هم منتقل شود (نادینگز، ۱۹۹۲). از این منظر شش نوع دلمشغولی را مطرح می‌کند که عبارتند از: دلمشغولی برای خود^۲، دلمشغولی در حوزه درونی^۳، دلمشغولی برای افراد غریبه و دور^۴، دلمشغولی برای جانداران، گیاهان و زمین^۵، دلمشغولی برای جهان ساخته‌ی دست بشر^۶، دلمشغولی برای اندیشه‌ها^۷ (همان).

نادینگز برخلاف رویکردهای سنتی که بر قواعد کلی، جهانشمول و عقلانیت محض تأکید دارند اخلاق را در بستر «روابط انسانی» و «دلمشغولی» تعریف می‌کند؛ مفهومی که ریشه در عواطف طبیعی و همدلی داشته و اخلاق

^۱ - ارتباطی معادل واژه Care قرار گرفته است؛ غمخواری، دلمشغولی، مراقبت و مبالغات معادلهای دیگری برای این واژه هستند.

^۲ - Caring for self

^۳ - Caring in the Inner Circle

^۴ - Caring for Strangers and Distant Others

^۵ - Caring for Animals, Plants, and Earth

^۶ - Caring for the human-made world

^۷ - Caring for Ideas



را عملی زنده و رابطه‌محور می‌داند (نادینگر، ۲۰۱۳). در این چارچوب، اخلاق در بطن روابط انسانی و مراقبت متقابل معنا یافته و پرورش حساسیت اخلاقی و مسئولیت‌پذیری از طریق تجربه و تعامل مستقیم با دیگران تحقق می‌یابد.

از نظر نادینگر غمخواری واقعی در ارتباط دوطرفه محقق می‌شود، گاهی اوقات، وقتی شخص غمخواری می‌کند اما طرف مقابل نمی‌تواند ارتباط غمخواری را به درستی پاسخ دهد، غمخواری نمی‌تواند با اعمال مشخصی نشان داده شود. این اندیشه نادینگر متأثر از بوبر بر ارتباط دوطرفه تأکید دارد و معتقد است که این ارتباط دوجانبه است که باعث رشد انسان‌ها می‌شود نه اصول از پیش تعیین شده (نادینگر، ۱۹۹۸).

در اعمال مراقبت و تأثیر آن بر فرد مقابل، یکی از نکاتی که باید مورد توجه قرار گیرد، علاقه، شور و شغف یا توجهی است که فرد مورد غمخواری (در اینجا دانش آموز) در چشمان فاعل غمخواری (در اینجا معلم) مشاهده می‌کند و گرمایی است که در کلام و زبان بدن فاعل غمخواری احساس می‌کند. هیچ عملی به مانند نگرش فاعل غمخواری، در حق فرد مورد غمخواری مهم و تأثیرگذار نیست (همان).

با چنین نگاهی نادینگر در مورد نقش معلم معتقد است که معلم (شخص غمخور) باید جهان عاطفی (کلاس درس) را به گونه‌ای طراحی کند که کودک که با آن در ارتباط خواهد بود (شخص مورد غمخواری)، برای مسئولیت‌های اخلاقی مهم در موقعیت‌های مهم، مهارت داشته باشد، برای این منظور معلم باید به علاقه بدوی در کودک (کودک ویژه و معین) نگاه کرده و محیط تربیت را بر آن اساس سامان دهد. معلم در نظریه نادینگر نقش «مراقب غمخور» را ایفا می‌کند که باید در تعاملات روزمره با دانش آموزان، نیازها و عواطف آنان را درک و به آن‌ها پاسخ دهد (نادینگر، ۲۰۱۲) تا اینکه بتوانند مراقبت و مسئولیت‌پذیری را در عمل بیاموزند.

نادینگر در کتاب درس‌های حیاتی: آنچه مدارس ما باید آموزش دهند (۲۰۰۶) در مورد نقش معلم معتقد است که معلم به عنوان مراقب باید فراتر از انتقال دانش صرف عمل کرده و همراه عاطفی دانش آموز باشد، نباید رابطه معلم و دانش آموز رسمی و یکطرفه باشد بلکه باید مبتنی بر احترام، توجه و فهم متقابل شکل بگیرد، تفاوت‌های فردی آنها باید به رسمیت شناخته شده و روش‌های تدریس به شکلی تنظیم شود که دانش آموزان بتوانند متناسب با توانمندی‌ها و شرایط خود به بهترین نحو یاد بگیرند. و نهایتاً اینکه در تربیت اخلاقی، معلمان باید محیطی را فراهم کنند که دانش آموزان بتوانند ارزش‌های انسانی و مسئولیت‌پذیری در قبال یکدیگر را بیاموزند.

نادینگر برای تربیت اخلاقی از چشم‌انداز غمخواری، چهار مؤلفه کلیدی سرمشق دهی، گفتگو، عمل و تایید را معرفی کرده و معتقد است که محیط مدرسه طوری باید طراحی شود که مبتنی بر استمرار روابط، اعتماد و غمخواری باشد. به باور او، غمخواری نه تنها در ارتباطات فردی بلکه در مواجهه با مفاهیم فکری مانند ریاضی و هنر نیز نقش دارد. این رویکرد با پرهیز از نخبه‌گرایی، گفت‌وگویی آزاد و بدون پیش فرض را دنبال می‌کند و هدف آن تربیت افرادی است که نسبت به خود، دیگران و جهان پیرامون، مسئول و اخلاق‌ورز باشند.

فرصت‌ها و چالش‌های استفاده از هوش مصنوعی در تربیت اخلاقی

استفاده از هوش مصنوعی اگرچه فرصت‌های بی شماری مانند شخصی سازی آموزش، حمایت از معلمان، افزایش انگیزه یادگیری، تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری و ارزیابی دقیق‌تر دانش آموزان فراهم می‌کند به همان



میزان چالش‌هایی مانند حریم خصوصی داده‌های دانش‌آموزان، یادگیری ایمن، سوءگیری الگوریتمی، تغییر نقش معلم و تضعیف روابط انسانی را نیز در پی دارد. بنابراین در چنین شرایطی با نظر به فلسفه اخلاق نادرینگر که معتقد است اخلاق ذاتاً در ارتباط زنده معنا پیدا می‌کند، این تهدید به جای خود باقی است که چگونه می‌توان در عین استفاده از هوش مصنوعی سد راه تضعیف روابط معلم و شاگرد که عصر اصلی اخلاق مراقبت می‌باشد، جلوگیری کرد.

نکته دیگر اینکه تصمیم‌گیری‌های ماشینی، پیچیدگی‌های اخلاقی تازه‌ای را به وجود می‌آورد که نیاز به توجه و آموزش ویژه دارد (شارکی، ۲۰۱۸). علاوه بر این چالش دیگر، چالش فاصله اخلاقی^۱ است. فاصله اخلاقی یعنی کسانی که تصمیم می‌گیرند یا فاعلان اخلاقی (معلمان) از افرادی که این تصمیمات را تحت تأثیر قرار داده یا عمل اخلاقی در مورد آنها انجام می‌شود (در اینجا دانش‌آموزان) جدا شده‌اند. مثلاً معلمی که در مورد دانش‌آموز تصمیم می‌گیرد از دانش‌آموز که منشأ و منبع تصمیم‌گیری معلم است جدا شده و زمینه، بافت و شرایط دانش‌آموز را مد نظر قرار نمی‌دهد لذا احساس مسئولیت اخلاقی در مورد آنها کاهش پیدا می‌کند (ویلگان و مارتین، ۲۰۲۳). یعنی در چنین شرایطی انسان‌ها (دانش‌آموزان)، عواطف و آسیب‌های آن‌ها «نامرئی»^۲ شده و این نامرئی شدن می‌تواند باعث تضعیف احساس مسئولیت اخلاقی معلمان شود. هوش مصنوعی می‌تواند باعث تشدید این چالش شود.

نکته قابل ذکر اینکه این فاصله از دو طریق می‌تواند ایجاد شود: ۱- فاصله مکانی - زمانی - فرهنگی^۳ که در آن حذف حضور متقابل، باعث محو چهره‌ها و زمینه‌های انسانی می‌شود و ۲- فاصله بوروکراتیک^۴ که به واسطه سلسله مراتب سازمانی، فرایندهای پیچیده، عدم شفافیت در تصمیم‌گیری‌های الگوریتمی و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر قواعد و اصول کلی ایجاد و باعث تضعیف همدلی و توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان می‌شود (همان). لذا این مسئله نیز چالشی جدی برای اخلاق مراقبت محسوب می‌شود که در آن بر روابط نزدیک و متقابل تأکید دارد.

یافته‌ها و نتیجه

با نظر به آنچه که گفته شد یافته‌ها و نتایج زیر بدست آمده است:

اول اینکه در عصر هوش مصنوعی حفظ روابط بین معلم و دانش‌آموز از ضروریات است. به طوری که با نظر به فلسفه نادرینگر می‌توان نقش معلم را بدینگونه تعریف کرد که تلاش معلم باید حفظ و تقویت روابط انسانی واقعی باشد. فناوری‌های هوشمند باید به عنوان ابزارهایی مکمل و تسهیل‌کننده در خدمت این روابط باشند، نه جایگزین آن‌ها. معلم باید با ایجاد فضای عاطفی امن و حمایتی، رابطه‌ای مبتنی بر مراقبت و توجه متقابل با دانش‌آموزان برقرار کند (نادرینگر، ۲۰۱۲). بسیاری از کارهایی که به طور سنتی معلم انجام می‌داد را هوش مصنوعی می‌تواند انجام دهد بنابراین معلم فرصت بیشتری برای ایجاد رابطه‌ی مراقبتی با دانش‌آموزان دارد که باید به آن توجه کند.

دوم اینکه با توجه تأکید نارواتز بر الگودهی معلم در تربیت اخلاقی، معلم باید خود الگوی عملی مراقبت و غمخواری باشد تا دانش‌آموزان بتوانند این ارزش‌ها را در عمل بیاموزند. این نقش در عصر هوش مصنوعی پیچیده‌تر

^۱ - moral distance

^۲ - Moral invisibility

^۳ - Proximity Distance

^۴ - Bureaucratic Distance



شده و معلم باید توانایی استفاده هوشمندانه از فناوری را برای تقویت روابط انسانی و پرورش اخلاق مراقبتی داشته باشد (قاسم‌پور و واحدی، ۱۴۰۲). توانمندی معلم در حوزه هوش مصنوعی و استفاده بهینه از آن می‌تواند خود بهترین الگوی عملی در این زمینه باشد.

سوم اینکه حساسیت در مواجهه با هوش مصنوعی باید توسط معلم در دانش‌آموزان پرورش یابد به طوریکه معلم در عین حال که از هوش مصنوعی به عنوان یک ابزار استفاده می‌کند باید چالش‌های اخلاقی آن، از جمله عدالت الگوریتمی، حریم خصوصی و مسئولیت‌پذیری را به دانش‌آموزان بیاموزد. معلم نقش راهنمایی و آموزش این مفاهیم را بر عهده دارد تا نسل آینده بتواند در فضای هوشمند با آگاهی و مسئولیت نسبت به یکدیگر رفتار کنند (بلبلی و پارسانیا، ۱۴۰۲). برای این منظور معلم باید محیط آموزشی مراقبتی ای فراهم کند که در آن مهارت‌های مراقبت و همدلی از طریق فعالیت‌های گروهی و فناوری‌های تعاملی، آموزش اخلاق فناوری و ارزیابی مراقبتی با استفاده از ابزارهای هوشمند پرورش پیدا کنند (تورکل، ۲۰۱۷ و نادینگز، ۲۰۱۳). در این چارچوب، معلم محور اصلی مراقبت باقی مانده و هوش مصنوعی در خدمت اهداف تربیتی است.

با توجه به یافته‌های مذکور نتایج زیر بدست می‌آید:

۱- تأکید نروائز بر بنا نهادن اخلاق ورزی بر رابطه عاطفی، زنده و مبتنی بر روابط بین غمخوار و فرد مورد غمخواری (نادینگز، ۲۰۱۳) نشان می‌دهد که این رابطه زمانی زنده است که همراه با «دل‌مشغولی» و «پاسخگویی» باشد زیرا بدون آن، اخلاق به اصول و قوانین خشک فررکاسته می‌شود. معلم، در این چارچوب، نه تنها دانش را می‌آموزد بلکه مراقب غمخواری است که با حضور فعال و همدلانه‌ی مبتنی بر روابط متقابل، زمینه رشد اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. این دیدگاه، تربیت اخلاقی را به فرآیندی زنده و پویا تبدیل می‌کند که در آن دانش‌آموز نه فقط گیرنده اطلاعات، بلکه شریک فعال در تجربه مراقبت است (نادینگز، ۲۰۱۲). بررسی فلسفه اخلاقی نادینگز این بینش را به ما می‌دهد که ابزارهای هوش مصنوعی، هرچند ابزارهای قدرتمندی برای آموزش می‌باشند، اما فاقد توانایی حضور عاطفی و پاسخگویی انسانی‌اند.

۲- نقش معلم در عصر هوش مصنوعی باید به گونه‌ای بازتعریف شود که «مراقبت واقعی» را حفظ کرده و هوش مصنوعی را در خدمت تقویت این مراقبت قرار دهد. معلم باید به عنوان «مراقب غمخوار» حضور خود را در رابطه با دانش‌آموزان حفظ کرده و از هوش مصنوعی به عنوان ابزاری برای تسهیل ارتباط انسانی و پرورش اخلاق مراقبتی بهره گیرد، نه جایگزین آن. نقش سنتی معلم را به عنوان منبع اطلاعات هوش مصنوعی چه بسا بهتر و دقیق‌تر انجام می‌دهد لذا این مهم، فرصتی را در اختیار معلم قرار می‌دهد که بتواند به جای انتقال اطلاعات، روابط مراقبتی و مبتنی بر غمخواری را تقویت کرده و رابطه‌ای مبتنی با همدلی با دانش‌آموزان برقرار نماید. همچنین این فرصت را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد که بتوانند به صورت عملی «مراقبت» را تمرین و در خود درونی کنند. معلم می‌تواند در محیط‌های آموزشی هوشمند فعالیت‌هایی را طراحی کند که امکان تعامل انسانی را فراهم کند، مانند بازی‌های نقش‌آفرینی تعاملی یا پروژه‌های گروهی.

۳- نادینگز هشدار می‌دهد که مراقبت یکطرفه و بدون مشارکت فرد مورد مراقبت امکان‌پذیر نیست این امر نیازمند «تایید» و «پاسخ» متقابل است (نادینگز، ۲۰۱۳). این نکته در آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی اهمیت دارد؛



زیرا هوش مصنوعی باید امکان تعامل دوسویه و بازخورد انسانی را فراهم کند تا مراقبت واقعی تحقق یابد. از این رو نقش معلم در این زمینه این است که تعادل ظریفی بین هوش مصهوعی و روابط انسانی برقرار نماید. معلم باید روابط انسانی و مراقبت واقعی را برجسته کرده و به عنوان مراقب غمخوار، با بهره‌گیری هوشمندانه از هوش مصنوعی، تربیت اخلاقی عمیق، انسانی و مبتنی بر عواطف را تحقق بخشد و مراقب باشد که هوش مصنوعی به جای تسهیل و تقویت مراقبت، موجب کاهش حضور انسانی و تضعیف روابط و عواطف نشود. این مسئله نیازمند آموزش معلمان برای توسعه مهارت‌های مراقبتی و فناوری و همچنین طراحی محیط‌های آموزشی هوشمند با محوریت اخلاق مراقبت است. با چنین نگاهی می‌توان به پرورش نسلی مسئول، دلسوز و آگاه در مواجهه با چالش‌های اخلاقی مرتبط با هوش مصنوعی کمک کرد.

معلم باید روابط عاطفی مبتنی بر همدلی و مراقبت را بین خود و دانش‌آموزان شکل داده و خود و دانش‌آموزان را در شبکه‌ای از روابط قرار دهد نه موجوداتی مستقل؛ و برای هر تصمیم اخلاقی، زمینه، بافت و شرایط را در نظر گرفته و نیازها و ضعف‌های دانش‌آموزان و دیدگاه‌ها و تجربه‌های آنان را در تصمیم‌گیری‌ها ببیند و به اصطلاح اخلاق غمخواری دیگری^۱ شود. در چارچوب فلسفه خلاق نادرنگز تمرکز اصلی در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بر اصول اساسی و مطلق نیست بلکه درک معنوی وضعیت‌ها و شرایط افراد مد نظر قرار می‌گیرد که به شفافیت و کاهش فاصله اخلاقی کمک زیادی می‌کند. در این زمینه یکی از مهم‌ترین فرصت‌هایی که هوش مصنوعی در اختیار معلم می‌گذارد یادگیری شخصی سازی شده است که در آن فناوری‌های هوشمند براساس علائق، انگیزه، توانمندی و... دانش‌آموزان مطالب آموزشی را ارائه می‌کنند این مسئله می‌تواند هم راستا با این دیدگاه نادرنگز باشد که معتقد است در تربیت اخلاقی، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان باید مورد نظر قرار گیرد و هر دانش‌آموز، شخص منحصر به فردی است با شرایط خاص خودش و از این رو اصول مراقبتی واحدی را نمی‌توان برای همه دانش‌آموزان تجویز کرد.

^۱ - voice



منابع

بلیلی قادیکلایی، س.، و پارسا، ح. (۱۴۰۲). مروری نظام‌مند بر دلالت‌های اخلاقی استفاده از هوش مصنوعی در فناوری‌های دیجیتال و نسبت آن با اخلاق شکوفایی. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۱۲(۳)، ۷۷۱-۷۹۸.

قاسم‌پور، م.، و واحدی، م. (۱۴۰۲). هوش مصنوعی و ملاحظات اخلاقی. مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران. سیولیکا.

میری بالاجورشری، س.، و محمودی، ا. (۱۴۰۳). واکاوی مسائل اخلاقی در زمینه هوش مصنوعی با نگاهی به اخلاق اسلامی. مطالعات اخلاق کاربردی، ۲۰(۱)، ۹۷-۱۲۳.

- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Westview Press.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Sharkey, A. (2018). The ethical frontiers of robotics. *Science Robotics*, 3(14), eaat5434.
- Turkle, S. (2017). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
- Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press.
- Van Wynsberghe, A., & Robbins, S. (2019). Critiquing the reasons for making artificial moral agents. *Science and Engineering Ethics*, 25(3), 719-735.
- Villegas-Galaviz, C., & Martin, K. (2023). Moral distance, AI, and the ethics of care. *AI & Society*. Advance online publication.
- Wayne, H., Maya, B., & Charles, F. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.



بازنگری در الگوی تدوین اهداف تربیت در دوره‌ی کودکی مبتنی بر نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی: چرخش از منطق دو درجه‌ای به منطق سه درجه‌ای

داود حسین پور صباغ^۱

چکیده

معنا و ماهیت اهداف تعلیم و تربیت و تدوین فهرست معتبری از آن‌ها همواره یکی از دغدغه‌های اساسی فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده است. تدوین اهداف اگرچه در همه‌ی دوره‌های تربیت حائز اهمیت است، در دوره‌ی کودکی بخاطر عمق و شدت تأثیرپذیری او از محیط، اهمیتی مضاعف می‌یابد. در این مقاله سعی شده مبتنی بر تأملات نظرورزانه‌ی انتقادی با استفاده از روش تحلیلی و استنتاجی یک منطق جایگزین ارائه گردد. بطور کلی نوع نگاه به ساختار وجودی انسان، غایات اجتماعی و ایدئولوژی‌های حاکم، تقسیم بندی ساحت‌های حیات، اقتضائات بومی و فرهنگی و غیره به عنوان مؤلفه‌های اساسی حاکم بر تدوین اهداف تربیت ذکر شده‌اند اما به نظر می‌رسد در اغلب الگوهای موجود، تجزیه کودک به نفس و بدن و حاکم شدن یک نگاه دو درجه‌ای به هویت او، جامعیت آن‌ها را مورد تردید قرار داده است. در مقابل، در منطق پیشنهادی مبتنی بر نظریه اعتباریات علامه طباطبایی می‌توان یک هویت سه درجه‌ای برای کودک در نظر گرفت که علاوه بر بدن و نفس (اعم از شناخت، عاطفه و اراده)، شامل یک سنخ وجود اعتباری نیز می‌شود که از قضا فصل ممیز حیات او از بقیه موجودات است. وجود اعتباری کودک که از سویی ریشه در ساحت خیال و از سویی دیگر بر موقعیت‌های اجتماعی او مبتنا دارد، زمینه حیات او در جهان‌های اجتماعی متفاوت را مهیا می‌سازد. براین اساس در منطق پیشنهادی، اهداف تربیت باتوجه به تبیین سه درجه‌ای از هویت کودک، شایستگی‌های ناظر به مرتبه بدنی، شایستگی‌های ناظر به مرتبه نفسانی (اعم از شناخت، عاطفه و اراده)، و شایستگی‌های ناظر به مرتبه اعتباری، تدوین می‌گردد.

واژگان کلیدی: اهداف تربیت، دوره اوان کودکی، نظریه اعتباریات، علامه طباطبایی، منطق سه درجه‌ای

مقدمه و بیان مسأله

تدوین اهداف تعلیم و تربیت به طور کلی و تربیت اوان کودکی بطور خاص یکی از موضوعات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت است. منطق نظری پشتیبان در توضیح «انسان» مهم‌ترین مؤلفه در نحوه صورتبندی و تدوین اهداف محسوب می‌شود. در الگوهای نظری موجود در قلمرو تعلیم و تربیت به بطور خاص تعلیم تربیت اسلامی، توضیح انسان در منطق دو درجه‌ای نفس و بدن، موجب غفلت از اهدافی در سطح موقعیت اعتباری انسان (و در اینجا بطور خاص کودک) شده است. به نظر می‌رسد این غفلت از امکانات و ظرفیت‌های فلسفه تربیتی پشتیبان ناشی شده است. هدف این پژوهش آن است که نشان دهد با توجه به ظرفیت‌هایی که نظریه اعتباریات علامه طباطبایی به ارمغان می‌آورد می‌توان اهداف تعلیم و تربیت دوره کودکی را ناظر بر محوریت مفهوم موقعیت در سه سطح بدنی - نفسانی - اعتباری صورت بندی نمود. این پژوهش از زمره پژوهش‌های فلسفی است و از روش تحلیلی - استنتاجی استفاده می‌نماید.

یافته‌ها و نتیجه

۱. استادیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، davood.hps@ferdowsi.um.ac.ir



علامه طباطبایی نظریه ادراکات اعتباری را به عنوان نظریه‌ای نوین (سروش، ۱۳۶۰) برای صورت‌بندی دقیق‌تر «ساختار کنش انسان» در یک فضای انسان‌شناختی مطرح می‌کند که بر اساس آن، عمل، ضرورتاً بر اساس اعتبار انسان تحقق می‌یابد (سوزنچی ۱۳۹۵). ایشان با طرح ادراکات اعتباری به عنوان سنجی از ادراکات انسانی که برخلاف ادراکات حقیقی متعلق قوای فعاله انسان هستند، نقش عناصری چون نیاز، مقاصد و غایات، قوه وهم و موقعیت انسان را در کانون توجه خود قرار می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۹۲: ۱۵۷ تا ۲۰۰). علامه نسبت اعتباریات و انسان را به نسبت آب به ماهی تشبیه نموده است (طباطبایی، ۱۳۹۴: ۵۶) از این رو می‌توان اعتباریات را جهان ویژه‌ای دانست که سراسر حیات اجتماعی انسان را در برمی‌گیرد (کیاشمشکی ۱۳۹۵). البته این جهان اعتباری در نسبت با جهان حقیقی شکل می‌گیرد اما نکته مهم، توجه علامه به ارتباط تنگاتنگ آن با موقعیت (جوانعلی ۱۳۹۵، اولیایی ۱۳۸۹) است.

به عقیده علامه، انسان به کمالش به طور تام نمی‌رسد مگر در اجتماع؛ و زندگی اجتماعی انسان نیازمند اعتباراتی است که اغراض اجتماعی او را برآورده نماید؛ لذا دایره‌ی اعتباریات به کل اجتماع نیز گستره می‌شود؛ اعتباریات خود منشأ اعتباریات دیگری می‌شوند و اعتبار روی اعتبار بنا می‌شود و همین طور اعتباریات پیچیده‌تری ایجاد می‌شود و تا آنجا گسترش می‌یابد که به تعبیر علامه انسان همچون ماهی در دریای اعتباریات غوطه ور است (طباطبایی، ۱۳۹۴: ۵۴).

در فلسفه‌ی اسلامی هر یک از موجودات جهان بر اساس سطح برخورداری از هستی، واجد مرتبه و موقعیت وجودی خاصی در عالم در نظر گرفته می‌شوند. بر این اساس هر یک از افراد انسان موقعیت منحصر به فردی در نظام هست‌ها اشغال نموده است (مطهری، ۱۳۹۴، درس‌های اسفار، ج ۳: ۵۰). بنابراین حد و نفاد وجود عینی هر شیء دو چیز را متعین می‌سازد، یکی تشخیص آن و دیگری موقعیت و مقام آن در عالم (همان). بدین ترتیب به طور خلاصه می‌توان گفت که در تبیین وجودشناختی، «موقعیت» حاکی است از نسبت‌ها و ربط‌های وجودی یک موجود با موجودات دیگر است.

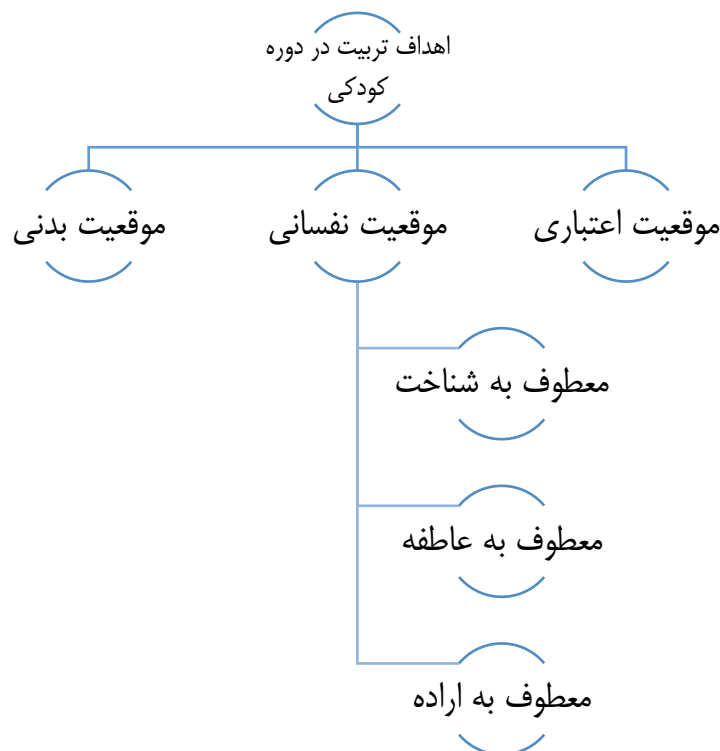
در اینجا بر آنیم نشان دهیم، «موقعیت» انسان در سه مرتبه «موقعیت بدنی»، «موقعیت نفسانی» و «موقعیت اعتباری» قابل تفکیک است. از آنجا که اهداف تربیتی بر اساس موقعیت وضع می‌شوند (مبانی نظری سند تحول بنیادین)، می‌توان بر اساس مراتب سه گانه موقعیت اهداف تربیتی متناسب با آن را به تفکیک تدوین نمود. اهمیت این تفکیک به طور خاص به صورت‌بندی اهداف متناسب با موقعیت اعتباری است که تا کنون در الگوهای نظری تعلیم و تربیت اسلامی مغفول مانده است.

تغییرات مربوط به فرآیندهای رشد از ابتدای شکل‌گیری نطفه شروع می‌شود و تا شش سالگی و پس از آن هم ادامه می‌یابد. متناظر با تکامل تدریجی وجود کودک، موقعیت‌های وجودی او در سطوح «بدنی»، «نفسانی» و «اعتباری» نیز تغییر می‌یابد؛ بنابراین موقعیت کودک از جهت وجود انسانی از سه سطح بدنی - نفسانی - اعتباری برخوردار است.

با توجه به حرکت یکپارچه و متصل وجود کودک در همه ابعاد می‌توان گفت که اهداف دوره اوان کودکی مراتب قابل حصولی از تحقق غایات تربیت در مسیر رشد انسان بالغ است و ماهیت مستقلی ندارد^۱. به طور کلی

هدف اصلی و نهایی هر انسان اصلاح و ارتقای موقعیت خویش در جهان هستی است. از آنجا که هستی انسانی جنبه خلقی یعنی آفرینش تدریجی و فزاینده دارد، در نتیجه اصلاح و تعالی موقعیت هستی شناختی نیز به طور تدریجی، غیرناگهانی و متناسب با دارایی‌ها و وسعت نفس رخ می‌دهد؛ بنابراین «شناسایی، توجه و اصلاح موقعیت» به منزله هدف اصلی و نهایی تعلیم و تربیت نیز در گرو یک سلسله اهداف تدریجی و واسطی است.

تغییرات مربوط به فرآیندهای رشد از ابتدای شکل‌گیری نطفه شروع می‌شود و تا شش سالگی و پس از آن هم ادامه می‌یابد. متناظر با تکامل تدریجی وجود کودک، موقعیت‌های وجودی او در سطوح «بدنی»، «نفسانی» و «اعتباری» نیز تغییر می‌یابد. ناظر به هر یک از این سطوح می‌توان وضع مطلوبی را در نظر گرفت و بر اساس آن اهداف تربیت در دوره اوان کودکی را مشخص نمود. چنانکه در ادامه تبیین خواهد شد.



جدول ۲- الگوی مفهومی تقسیم‌بندی اهداف

منطق صورت‌بندی و تدوین اهداف تربیت در دوره اوان کودکی بدین گونه است که هدف غایی و اهداف واسطی مبتنی بر آن در کل جریان تربیت در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و برخی منابع تکمیلی همسو با آن مفروض انگاشته شده است و با توجه به محدودیت‌ها و اقتضائات رشدی کودک، زمینه‌ها و شرایط تحقق آن اهداف، در تدوین اهداف دوره اوان کودکی مدنظر قرار گرفته است. سپس محتوای استخراج شده در منطق سه سطحی موقعیت‌ور تبندی شده است. در ادامه به توضیح سطح و اهداف تربیتی متناظر با آن می‌پردازیم.

موقعیت بدنی

موقعیت بدنی در ادبیات علامه بیش از همه در ارتباط با تعبیری چون «ساختمان بدنی» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۷: ۲۶۸) یا «ترکیبات جهازات بدنی» (طباطبایی، ۱۳۹۲: ۲۰۹) قرار دارد. بر اساس نظر علامه از دو حیث می‌توان به انسان نگاه کرد: «حیات طبیعی» و «حیات فکری»؛ بر اساس آنچه گفته شد، آنچه علامه به عنوان «حیات طبیعی» نام



می‌برد تعیین کننده موقعیت بدنی اوست. در افق حیات طبیعی «یک فرد انسان عیناً وضعیت ذاتی یک موجود طبیعی مانند درخت دارد و هر فرد انسانی هر وقت و هر کجا باشد اعم از شاه و گدا، اعم از مرد و زن، اعم از عاقل و دیوانه، اعم از بیابانی و شهری، اعم از دانشمند و نادان، یک واحد طبیعی است که در دایره هستی خود یک سلسله خواص و آثار طبیعی را از قبیل تغذیه و تنمیه و تولید مثل به حسب طبیعت و تکوین «جبراً» انجام می‌دهد» (طباطبایی، ۱۳۹۲: ۱۷۶ و ۱۷۷).

بدن هر یک از ما در جهان طبیعت موقعیت خاصی را اشغال کرده که در نسبت با وجودات همان مرتبه قرار دارد و به تناسب موقعیتی که دارد از ویژگی‌های مشترک و متفاوتی برخوردار می‌شود. زمانمندی و مکانمندی، نیازهای مادی، قد، وزن، ابعاد و شکل بدن، قوای جسمانی رنگ پوست مفهوم مزاج، و حتی بسیاری از ویژگی‌های خلقی و شخصیتی مؤلفه‌هایی در سطح بدنی انسان است که موقعیت بدنی او را متعین می‌کند. بر این اساس اهداف تربیت متناسب با موقعیت بدنی عبارتند از:

اهداف در سطح موقعیت بدنی

- تحقق پاکی و سلامت جسمی و قوی کردن قوای بدنی و اندام‌ها متناسب با دوره‌های رشدی
- بهره‌مندی از رزق پاک و طیب، تحقق تعادل مزاج و قوای درونی بدن در فرایند رشد جسمانی
- رشد جسمانی متناسب با تغذیه و شرایط و موقعیت محلی و جغرافیایی
- تحقق بستر لازم برای ظهور قوت و سلامت و ظرافت در اعضای بدن و ابزارهای حسی آن.

موقعیت نفسانی

دو تعبیر «حیات فکری انسان» (طباطبایی، ۱۳۹۲، ج ۲: ۱۷۸) و «ساختمان روحی» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۷: ۲۶۸) در نظر علامه حکایت از مرتبه دیگری از موقعیت دارد که می‌توان آن موقعیت نفسانی نامید. بر این اساس «موقعیت نفسانی» نسبتی است که انسان با موجودات دیگر در افق علم و گرایش‌های فرامادی^۱ برقرار می‌کند. در حین حرکت و تکامل جسم، تغییراتی در نفس بر اساس علم و آگاهی صورت می‌گیرد. «که ضمن کشف معانی و ادراک و ابداع صورت‌های علمی روی می‌دهد و در مراتب ادراک از حد حس تا حد عقل مفارق اشتداد می‌یابد... بنابراین توسعه علمی نفس عین اشتداد مرتبه وجودی او می‌باشد» (علم‌الهدی ۱۳۸۸: ۳۸۶). بر اساس اصل حرکت جوهری و اشتدادی نفس «حرکت متفاوت نفوس انسانی در مراتب طولی موجب تفاوت در شدت وجودی آن‌ها و در نتیجه تغییر موضع آن‌ها در سلسله مراتب طولی وجود می‌شود» (علم‌الهدی، همان)؛ با توجه به سه مؤلفه بنیادی «شناخت»، «عاطفه»، و «اراده» موقعیت نفس تابع تغییرات در هر یک از این مؤلفه‌ها تغییر می‌کند. بنابراین اهداف تربیتی متناسب با «موقعیت نفسانی» در سه دسته‌ی شناختی، عاطفی و ارادی به نحو زیر قابل تقسیم بندی است:

اهداف در سطح موقعیت نفسانی:

معطوف به شناخت:

۱. نیازهای فرامادی در افق بالاتر از طبیعت انسان شکل می‌گیرد که از آن تعبیر به فطرت نیز شده است. این افق که افق وجود انسان است، از جنس آگاهی و علم است و از این رو منوط به موقعیت علمی-روحی انسان می‌گردد. (رک به بحث فطرت در همین رساله)



- شکل گیری توانمندی‌های حسی مانند خوب شنیدن، خوب دیدن، خوب لمس کردن، خوب بو کشیدن و خوب چشیدن؛
 - شکل گیری توانمندی‌های فکری، مانند تمرکز، حل مسئله، درک واقعیت، حافظه، جست و جوگری و کشف کردن، خلاقیت، خیال‌ورزی
 - شکل گیری توانایی‌های شناختی لازم برای ورود به تعاملات اجتماعی مانند، درک مفاهیم مالکیت، قانون، آگاهی از دارایی‌های خود، قدرت استخدام آگاهانه اشیاء و درک و فهم پدیده‌های ساده اقتصادی مثل خرید فروش پول، پس انداز.
 - تشخیص اجمالی خیر و شر، زشت و زیبا، آشنایی اولیه با آثار هنری،
 - فهم اولیه نسبت به غیب، خداوند، کتاب آسمانی و اولیاء و نمادهای دینی متناسب با سطوح رشدی از طریق آشنایی با قصه‌ها و حکمت‌های اخلاقی ایرانی - اسلامی،
 - آشنایی با نمادها و قهرمان‌ها سرودها و قصه‌ها و حکایت‌های ملی، آشنایی با زبان فارسی.
- معطوف به عاطفه:
- شکل گیری توانمندی‌های حساسی عاطفی لازم جهت دریافت و ابراز عواطف مانند «الذت‌جویی و مهرورزی، ابراز خشم؛
 - شکل‌گیری احساس امنیت و آرامش، شادابی و نشاط، مهرورزی و محبت، تجربه کنترل شده رنج، احساس جرئت ورزی و عدم ترس و اضطراب مستمر؛
 - فراهم کردن زمینه احساس آزادی کودک در برون‌ریزی تمایلات و تلاش برای برآوردن آن‌ها
 - دستیابی بر مرتبه‌ای از احساس خیر/زیبا دوستی و شر/زشتی گریزی، احساس مثبت به الگوهای خیر و تنفر از الگوهای شر و علاقه‌مندی به فعالیت‌های هنری،
 - کسب حس مثبت به غیب، خداوند، قرآن (یا کتاب‌های آسمانی دیگر برای پیروان سایر ادیان توحیدی)؛ اولیاء، آیین‌ها و نمادهای اسلامی و دینی
 - دستیابی به مرتبه‌ای از عاطفه اجتماعی برای کودک در تعاملات عاطفی با اعضای خانواده متناسب با استقرار ولایت و سرپرستی والدین،
 - احساس مثبت و تعلق به نمادها و قهرمان‌های ملی، همدلی و مهرورزی با دوستان و همسالان و احساس تعلق به فرهنگ بومی و قومیت خود.
 - احساس خوش آیند برای ارتباط به طبیعت و مراقبت از آن.
 - احساس خوش آیند نسبت به جست‌وجوگری علمی و میل به کنجکاوی و اکتشاف، کنترل احساسات در زمینه خواسته‌ها.
- معطوف به اراده و عمل:
- شکل‌گیری توانایی‌های عملکردی مانند مهارت‌های ظریف و دقیق، تلاش و کوشش؛



- شکل‌گیری و توسعه توانمندی‌های گفتاری و زبانی در خوب شنیدن و فهمیدن و خوب گفتن و انتقال معنای مد نظر؛
- شکل‌گیری توانمندی‌های حرکتی در کودک برای انجام فعالیت‌های بدنی به صورت صحیح و دقیق؛
- دستیابی به مرتبه‌ای رعایت آداب اخلاقی، احترام به دیگران، شکرگزاری، امانت و صداقت در سخن و رفتار،
- انجام دستورات ساده دینی به صورت تقلیدی از مربی، تجربه حضور و مشارکت در آیین‌های مذهبی به همراه خانواده
- تجربه مشارکت در فعالیت‌های هنری و بهره‌گیری از قدرت تخیل خود در خلق آثار هنری اولیه.
- شکل‌گیری توانایی ارتباطی مانند انجام بازی‌های گروهی، توانایی ایجاد تعادل در دوگانه آزادی/تعلق در تعاملات اجتماعی. مشارکت در فعالیت‌های ملی مانند سرود و...، تسلط بر زبان فارسی و استفاده از آن.
- تجربه حضور مستقیم در طبیعت و کوشش جهت مراقبت از آن.
- دستیابی به مرتبه‌ای از مشارکت در فعالیت‌های علمی کنترل شده مانند تجربه پدیده‌های طبیعی، جست‌وجوی علمی و غیره؛

موقعیت اعتباری

موقعیت بدنی و موقعیت نفسانی، زمینه‌ی پیدایش موقعیت اعتباری انسان را فراهم می‌کند. قانون عمومی حرکت در موجودات آن‌ها را در یک ساختار جبری برای رسیدن به کمال قرار می‌دهند. این حرکت جبری در افق انسانی منجر به موقعیت نفسانی وی می‌شود لکن نفس برای ادامه حرکت اشتدادی و استکمالی خود نیازمند عمل و اراده بر مبنای علم خود است. از این رو اگرچه انسان نیز مانند همه موجودات «برای دستیابی به هستی بی‌زوال، کامل و تام می‌کوشد منابع هستی‌بخش را تحصیل و از منابع هستی زدا بگریزد» (علم‌الهدی، ۱۳۸۸: ۲۵۹) اما «این فعالیت و حرکت استکمالی را از راه علم انجام می‌دهند» (طباطبایی، ۱۳۹۲: ۲۲۵). «بقای وجود انسان و رسیدن به مقاصد حقیقی مادی و روحیش او را وادار می‌سازد که معانی اعتباری را معتبر شمرده و اعمال خود را بر آن تطبیق نماید و بدین وسیله به سعادت خود نائل آید» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۸: ۶۸). انسان برای تحقق کمال خود ضرورتاً دست به خلق معانی اعتباری می‌زند و با تکرار و توسعه معانی اعتباری که نتیجه تنوع نیازها و اقتضائات زندگی اوست آنچنان در برساخته‌های خود غرق می‌شود که نه تنها راهی برای خروج از آن برایش باقی نمی‌ماند بلکه پس از آن، با واقعیت‌های خارجی -و حتی واقعیت خود- نیز از حجاب همین معنای اعتباری ارتباط برقرار می‌نماید. بدین ترتیب انسان سیر موقعیت بدنی و نفسانی خود را در ساختار وجودی طی می‌کند و با شرکت در زندگی جمعی به موقعیت اجتماعی خود که موقعیتی اعتباری است نائل می‌شود. لذا هر یک از ما در جهان اجتماعی موقعیت خاصی را اشغال



کرده و نقش متناسب با همان موقعیت را بر عهده می‌گیریم^۱، و به تناسب موقعیتی که داریم از مزایا و حقوقی برخوردار می‌شویم (پارسانیا، ۱۳۹۵: ۱۲۴).

بنابراین «موقعیت اعتباری» متضمن پیدایش جهان برساختی انسان است که همه‌ی قوانین، هنجارها، ارزش‌ها، نهادهای اجتماعی و معانی استعاری را در برمی‌گیرد و از این‌رو از ارتباط انسان با موجودات دیگر در افق اعتبار حکایت می‌کند. موقعیت اعتباری نه تنها نسبت به موقعیت بدنی و نفسانی از تأخر زمانی برخوردار نیست بلکه از همان ابتدای تولد و همراه با دو موقعیت دیگر به محض حضور انسان در این دنیا برساخته می‌شود و با ادامه حیات او فربه‌تر، گسترده‌تر و عمیق‌تر می‌شود و ابعاد بسیار پیچیده‌ای به خود می‌گیرد. از این‌رو رابطه‌ی بسیار پیچیده و درهم تنیده‌ای میان موقعیت بدنی، موقعیت نفسانی و موقعیت اعتباری انسان برقرار است؛ و تفکیک آن‌ها صرفاً به اعتبار ذهن اتفاق می‌افتد.

از این رو با توجه این مرتبه از موقعیت اهداف تربیتی ویژه‌ای از قرار ذیل قابل صورت بندی است:

اهداف در سطح موقعیت اعتباری:

- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان شخص سالم و قوی
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان یک انسان، برخوردار از توانایی‌های مشترک با حیوانات (شنیدن، دیدن، لمس کردن، بوییدن، چشیدن) و اختصاصی (تفاوت‌ها در سطح و نحوه حواس پنجگانه).
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان فردی با توانایی‌های فکری، خلاق، جست و جوگر و.
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان سطوح اولیه‌ای از کنشگر اجتماعی در دایره خانواده و همسالان و اجتماع امن پیرامونی
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان فردی امین و صادق،
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان فرد با ایمان و دوست داشته شده توسط خداوند و محبوب در اجتماع دینداران
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان یک علاقه‌مند توانا در هنر.
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان یک عضو خانواده ایرانی،
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان دوستدار و مراقب محیط زیست.
- ایجاد برساخت اجتماعی و ادراک تصویر خود به عنوان جست‌وجوگر توانادر علم

جمع بندی

- ۱- موقعیت عبارت است که از نسبت و ربطی که هر موجود (از جمله انسان) با موجودات دیگر برقرار می‌کند.
- ۲- ربط و نسبت موجود با موجودات دیگر تابع تشخیص آن موجود (و بهره‌ای که از هستی دارد) است.

۱ به عنوان مثال، در مقابل بدن انسان که وجودی طبیعی و ساختار و نظامی تکوینی دارد - که اراده انسان در آن دخیل نیست - فرد انسان به عنوان عضو اجتماع یک پدیده قرار دادی و اعتباری است؛



- ۳- عوامل مختلفی در تشکیل موقعیت برای انسان دخالت دارند؛ این مجموعه عوامل را می‌توان در سه سطح موقعیت بدنی، موقعیت نفسانی و موقعیت اعتباری بر شمرد.
- ۴- موقعیت‌های سه گانه نه تنها مستقل نیستند بلکه در ارتباطی تنگاتنگ و پیچیده با یکدیگر قرار دارند که می‌توان از آن به چرخه موقعیت تعبیر نمود.
- ۵- الگوهای نظری تربیت اسلامی از جمله اصول فلسفه صدرایی مانند اصل تشخیص و اصل حرکت جوهری اگرچه به خوبی و با موفقیت از عهده تبیین مبادی هستی‌شناختی «موقعیت» برمی‌آید؛ اما در تبیین عوامل اعتباری و اجتماعی موقعیت دچار تکلف است. ابداعات علامه طباطبایی در نظریه اعتباریات و بحث اصالت جامعه می‌تواند زمینه مناسبی برای این منظور فراهم آورد. این مهم زمینه گذار از منطق دو درجه‌ای (بدن - نفس) به منطق سه درجه‌ای (بدن - نفس - اعتبار) را فراهم می‌کند.

منابع

- اولیایی، م. (۱۳۸۹). واقعیت اجتماعی و اعتباریات از دیدگاه علامه طباطبایی و جان سرل. پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- پارسا، ح. (۱۳۹۵). اعتباریات عینی و مسئله نسبیت (ق. ابراهیمی‌پور، تدوین‌کننده). علوم انسانی اسلامی، ۱۹(۱)، ۷۵-۹۰.
- جوانعلی آذر، م. (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی نظریه ساخت اجتماعی واقعیت و نظریه اعتباریات علامه طباطبایی و تبیین دلالت‌های آن در حوزه سیاست‌گذاری [رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس]. سامانه گنج ایرانداک.
- سروش، ع. (۱۳۶۰). یادنامه استاد شهید مرتضی مطهری. سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- سوزنجی، ح. (۱۳۹۵). نگاهی متفاوت به خاستگاه و ثمرات بحث اعتباریات علامه طباطبایی. علوم انسانی اسلامی، ۱۹(۱)، ۴۵-۶۰.
- طباطبایی، س. م. ح. (بی‌تا). انسان از آغاز تا انجام (ص. لاریجانی، مترجم و معلق). بوستان کتاب.
- طباطبایی، س. م. ح. (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان (س. م. ب. موسوی همدانی، مترجم). دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طباطبایی، س. م. ح. (۱۳۹۲). اصول فلسفه و روش رئالیسم (با مقدمه و پاورقی م. مطهری). صدرا.
- علم‌الهدی، ج. (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- کیاشمشکی، ا. (۱۳۹۵). نظریه اعتباریات یا این همان انگاری بهترین مدل مطالعات انسانی [گفتگو]. علوم انسانی اسلامی، ۱۹(۱)، ۲۰-۳۵.

والدگری در عصر دیجیتال/هوش مصنوعی

حمیده سادات خادمی^۱

چکیده

چشم‌انداز فرزندپروری در چند دهه گذشته دستخوش تحولات چشمگیری شده است. درحالی که راهکارهای سنتی فرزندپروری هنوز هم اهمیت خود را حفظ کرده‌اند، ظهور سریع فناوری‌های دیجیتال زوایایی از پیچیدگی را به آن افزوده است. نسل Z و Alpha اولین نسل‌هایی هستند که در جهانی بزرگ می‌شوند که اینترنت، هوش مصنوعی، رسانه‌های اجتماعی و دستگاه‌های دیجیتال عمیقاً در زندگی روزمره آنها ادغام شده‌اند. گرچه فناوری دیجیتال فرصت‌های آموزشی و سرگرمی بی‌شماری را ارائه می‌دهد، اما چالش‌هایی را نیز به همراه دارد. بر این اساس ارائه راهکارهای تربیتی عملی برای والدین پیرامون هدایت فرزندان، برای تقویت رشد سالم آن‌ها در جهانی که به طور فزاینده‌ای دیجیتالی می‌شود، ضروری است. با توجه به این ضرورت در این پژوهش تلاش شده است تا با استفاده از روش تحلیل مفهومی و با توجه به ویژگی‌های اصلی این دو نسل در ابتدا تاثیر فضای دیجیتال بر سه بعد اصلی رشد کودکان: "رشد شناختی"، "مهارت‌های اجتماعی" و "سلامت روان" بررسی شود؛ و در ادامه با توجه به این ویژگی‌ها هفت راهکار تربیتی برگرفته از تحلیل ارائه شود؛ از جمله: "تعیین مرزهای مشخص و محدوده زمانی استفاده از صفحه نمایش"، "ارائه مدل استفاده درست و متعادل از فناوری"، "تشویق به استفاده از برنامه‌های دیجیتال هدفمند"، "آگاهی بخشی پیرامون خطرات احتمالی فضای دیجیتال"، "مشخص کردن زمان‌ها و مکان‌های بدون فناوری"، "مهمی کردن فضای تعاملات حضوری در کنار تعاملات آنلاین"، "رشد سواد دیجیتال و تفکر انتقادی به محتوا"، "نقش میانجیگری والدین و مشاهده هم زمان محتوا". این نسل‌ها در دنیایی رشد می‌کنند که توسط فناوری شکل گرفته است و وظیفه والدین است که به آنها کمک کنند تا در این عرصه جدید به گونه‌ای حرکت کنند که عادات دیجیتال سالم و تاب‌آوری هیجانی را کسب کنند. با تعیین مرزها، الگوسازی رفتار مثبت، والدین می‌توانند فرزندان خود را راهنمایی کنند تا فضای دیجیتال به جای منبع اضطراب و استرس، به فرصتی برای رشد، یادگیری و ارتباط معنادار تبدیل شود.

واژگان کلیدی: والدگری، عصر دیجیتال، تعلیم و تربیت کودکی، هوش مصنوعی، فرزندپروری

بیان مسئله و اهمیت و ضرورت فلسفی-تربیتی

فرزندپروری به عنوان یکی از اساسی‌ترین وظایف انسان در انتقال فرهنگ، معنا و ارزش‌ها به نسل‌های آینده، همواره موضوع توجه اندیشمندان علوم تربیتی، روان‌شناسان و فلاسفه بوده است. در دوران پیشامدرن، والدگری بیشتر بر اساس سنت‌های بومی و دینی سامان می‌یافت و این نوع والدگری منجر به بازتولید سبک زندگی و ارزش‌های نسل گذشته شد. اما ورود به جهان مدرن، با چیرگی عقلانیت ابزاری و تکنولوژی، والدگری را با مسائل نوینی مواجه ساخت (آرنت^۲، ۱۹۶۱). در دوره کنونی، که بسیاری از آن با عنوان "عصر دیجیتال" یا "عصر هوش مصنوعی" یاد می‌کنند، پیچیدگی‌های تازه‌ای به جوانب مختلف زندگی انسان افزوده شده است؛ به‌طوری که که

^۱ استادیار گروه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

^۲ . Arendt



آموزش و تربیت کودک و نوجوان دیگر صرفاً امری خانوادگی یا بومی تلقی نمی‌شود، بلکه به شدت در متن تحولات فناورانه و جهانی شدن قرار دارد (بیستا^۱، ۲۰۱۵).

پرسش اصلی آن است که والدگری در جهان دیجیتال چگونه باید تعریف و بازاندیشی شود؟ والدین امروز با فرزندان نسل Z و Alpha روبه‌رو هستند؛ دو نسلی که از بدو تولد در تماس کامل با اینترنت، رسانه‌های اجتماعی و فناوری‌های هوش مصنوعی رشد کرده‌اند (توینگ^۲، ۲۰۱۷). آنها نخستین کودکان و نوجوانانی هستند که زیستشان در جهان، هم‌زمان با هوش مصنوعی، واقعیت مجازی و شبکه‌های اجتماعی شکل گرفته است. بر این اساس، وظیفه والدین، متولیان و اندیشمندان حیطه تعلیم و تربیت آن است که نسبت به پرسش‌های بنیادین فلسفی و تربیتی درباره چستی این تحولات و پیامدهای آن برای رشد شناختی، اجتماعی و سلامت روان کودکان توجه کنند.

فلسفه تکنولوژی، به‌ویژه نزد متفکرانی چون هایدگر^۳ (۱۹۷۷) و پستمن^۴ (۱۹۹۳)، به ما هشدار می‌دهد که تکنولوژی تنها یک ابزار نیست، بلکه شیوه‌ای برای انکشاف^۵ و آشکار شدن جهان است که می‌تواند نحوه بودن انسان را دگرگون کند. از این رو، مواجهه کودکان و نوجوانان با فناوری‌های دیجیتال نه فقط مسئله‌ای روان‌شناختی، بلکه مسئله‌ای هستی‌شناختی و انسان‌شناختی است؛ آنها در جهانی رشد می‌کنند که معنای تجربه زیسته، آگاهی بدنی، تعامل و حتی واقعیت، به‌طور بنیادی دگرگون شده است. همین امر ضرورت بازاندیشی در والدگری و طراحی راهبردهای فلسفی-تربیتی را برجسته می‌سازد.

چارچوب نظری: فلسفه تکنولوژی و فلسفه تعلیم و تربیت

برای فهم والدگری در عصر دیجیتال، پژوهش حاضر از دو چارچوب نظری بهره گرفته است:

۱. فلسفه تکنولوژی

هایدگر در مقاله مشهور "پرسش از تکنولوژی" (۱۹۷۷) مطرح می‌کند که تکنولوژی مدرن صرفاً ابزار نیست، بلکه شکلی از گشتل^۶ یا "گردآوری" است که جهان و انسان را به مثابه منبعی برای بهره‌برداری عرضه می‌کند. از این منظر، کودکان امروز از آغاز زندگی خود در فضا و چارچوبی رشد می‌کنند که تجربه‌ها، روابط و حتی خودشان به صورت داده و منبع بازنمایی می‌شوند. پستمن (۱۹۹۳) نیز با نقد فرهنگ تکنوپولی^۷ تأکید می‌کند که فناوری‌های رسانه‌ای نه تنها ابزار ارتباطی، بلکه سهمی از شکل‌دهندگی به جهان‌بینی و ارزش‌های نسل‌ها هستند.

۲. فلسفه تعلیم و تربیت

آرنت (۱۹۶۱) در مقاله "بحران تعلیم و تربیت" یادآور می‌شود که وظیفه اصلی تعلیم و تربیت، معرفی جهان به نسل جدید و مسئولیت‌پذیری در برابر آینده است. بی‌یستا (۲۰۱۵) نیز تأکید دارد که تربیت باید به فرزندان این فرصت را بدهد که در دنیایی که همیشه در حال تغییر و غیر قابل پیش‌بینی است، به سمت فردی شدن و رفتارهای

^۱. Biesta

^۲. Twenge

^۳. Heidegger

^۴. Postman

^۵. Revealing

^۶. Gestell

^۷. Technopoly



اخلاقی و اجتماعی بهتر گرایش پیدا. با توجه به این دیدگاه‌ها، تربیت در عصر دیجیتال فقط محدود به کنترل کردن استفاده از فضای مجازی و رسانه‌ها نیست. بلکه هدف این است که شرایطی فراهم کنیم که کودک بتواند در مواجهه با فناوری، استقلال خود را حفظ کرده، نقدپذیر باشد و توانمندی‌های اخلاقی و زیستی خود را رشد دهد. ترکیب این دو چارچوب نظری به ما کمک می‌کند تا والدگری را نه به عنوان مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، بلکه به مثابه عملکردی فلسفی-تربیتی درک کنیم.

اهداف و پرسش‌های پژوهش

پژوهش حاضر در پی آن است با استفاده از تحلیل فلسفی - مفهومی و مروری بر ادبیات روان‌شناختی، به چند پرسش مهم پاسخ بدهد: اول، تاثیر فناوری دیجیتال و هوش مصنوعی روی سه بعد اصلی رشد کودک، یعنی رشد شناختی، مهارت‌های اجتماعی و سلامت روان چیست؟ دوم، چگونه می‌توان از این تحلیل‌ها، راهکارهای تربیتی ارائه داد که فراتر از توصیه‌های ساده باشند و نگاه عمیق‌تر فلسفی و تربیتی داشته باشند؟ و سوم، والدین چگونه می‌توانند - در دنیای دیجیتال - همزمان هم به اهمیت فناوری احترام بگذارند و هم بر حفظ کرامت انسانی و رشد اخلاقی و انتقادی کودکان تمرکز کنند؟

روش‌شناسی

در این پژوهش از روش تحلیل مفهومی استفاده شده است؛ به این معنا که مفاهیم اصلی مانند "والدگری"، "عصر دیجیتال" و "رشد کودک" از دیدگاه فلسفه تکنولوژی و فلسفه تعلیم و تربیت دوباره بررسی شده‌اند.

یافته‌های اصلی

یافته‌ها بر مبنای تلفیق دیدگاه‌های فلسفی و شواهد روان‌شناختی، به سه محور اصلی رشد کودک و نوجوان در عصر دیجیتال دسته‌بندی شده است: رشد شناختی، مهارت‌های اجتماعی، و سلامت روان.

۱. رشد شناختی

مطالعات روان‌شناختی نشان می‌دهند که استفاده بیش از اندازه از رسانه‌های دیجیتال می‌تواند توجه، حافظه کاری و توانایی‌های تحلیلی کودکان را تحت تاثیر قرار دهد (ایریچ و همکاران^۱، ۲۰۲۲). با این حال، استفاده هدفمند و هوشمندانه از ابزارهای دیجیتال می‌تواند به رشد مهارت‌های جست‌وجوی اطلاعات، خودآموزی و افزایش سواد دیجیتال کمک می‌کند (نیکولز و سلیم^۲، ۲۰۲۲). از دیدگاه فلسفی، این وضعیت دوگان نشان‌دهنده "ماهیت دوچهره تکنولوژی" است؛ همانی که هایدگر (۱۹۷۷) از آن به عنوان خطر و امکان هم‌هنگام یاد می‌کند. فناوری می‌تواند به کاهش کیفیت تجربه زیسته بینجامد، اما در عین حال می‌تواند امکان‌های تازه‌ای برای تفکر و خلاقیت نیز فراهم آورد.

۲. مهارت‌های اجتماعی

مطالعات نشان می‌دهند که افزایش زمان صرف‌شده در فضای مجازی ممکن است با کاهش تعاملات رودررو و مهارت‌های اجتماعی در کودکان همراه شود (روزن و همکاران^۳، ۲۰۱۳). در عین حال، شبکه‌های مجازی

^۱. Eirich et al

^۲. Nichols & Selim

^۳. Rosen et al



دیجیتال فرصت‌هایی تازه برای شکل‌گیری هویت اجتماعی و احساس تعلق به جامعه را ایجاد می‌کنند (توینگ، ۲۰۱۷). از دیدگاه فلسفه تعلیم و تربیت، این تناقض ما را به تفکری دوباره درباره مفهوم "اجتماع" سوق می‌دهد. سوال این است که آیا اجتماع فقط حضور فیزیکی است یا باید شکل جدیدی از باهم‌بودگی انسانی را در قالب اجتماع دیجیتال به رسمیت شناخت؟ پاسخ این پرسش، به شیوه برنامه‌ریزی و راهبری والدگری بستگی دارد.

۳. سلامت روان

کلس و همکاران^۱ (۲۰۲۰) طی پژوهشی نشان دادند که افزایش استفاده از رسانه‌های اجتماعی می‌تواند با افزایش اضطراب، افسردگی و مشکلات تنظیم هیجان در کودکان و نوجوانان مرتبط باشد. با این حال، تحقیقات دیگری نشان می‌دهند که کیفیت استفاده از فناوری (مثلاً مشارکت در فعالیت‌های آموزشی یا ارتباطات خانوادگی آنلاین) می‌تواند اثرات محافظتی بر سلامت روان داشته باشد (لوین^۲، ۲۰۱۲). این وضعیت ما را به پرسش فلسفی بنیادینمان باز می‌گرداند: آیا فناوری از اساس تهدید محسوب می‌شود یا ارزش؟ پاسخ، همان‌طور که پستمن (۱۹۹۳) بیان می‌کند، در نسبت میان فرهنگ و فناوری نهفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

در نتیجه‌گیری کلی، مشخص می‌شود که در دنیای دیجیتال امروز، والدین باید نگرشی تازه و متفاوت داشته باشند؛ نگرشی که هم به عمق پیچیدگی‌های روانی کودکان توجه کند و هم به اصول فلسفی که در مواجهه با فناوری باید مدنظر قرار گیرد. در این جا می‌توان چند محور اصلی را مطرح کرد:

۱. والدگری به مثابه میانجی‌گری فلسفی-فرهنگی

والدگری در عصر دیجیتال را می‌توان نه صرفاً به عنوان مجموعه‌ای از راهکارهای مدیریت رفتار، بلکه به عنوان "پلی میان فلسفه و فرهنگ" در نظر گرفت؛ یعنی اینکه والدین نقش واسطه‌ای بین کودک و دنیایی را دارند که فناوری، بخش جدایی‌ناپذیر آن شده است. همان‌طور که آرنت (۱۹۶۱) در موضوع "مسئولیت در مقابل جهان" اشاره می‌کند، بزرگسالان باید کودکان را با جهانی که در آن زندگی می‌کنند آشنا کنند، نه با جهانی که آرزو دارند و در آن به دنبال تکرار سنت‌های گذشته باشند. در این نگاه، معرفی فناوری به فرزندان نباید تنها به عنوان یک دشمن یا تهدید دیده شود، بلکه لازم است آن را به عنوان بخشی از جهان معاصر و محیط زیست فرهنگی روزمره بپذیریم، چراکه فناوری اکنون به یک فضای فرهنگی و بستر زندگی روزمره تبدیل شده است (پستمن، ۱۹۹۳). به نظر بی‌ستا (۲۰۱۵)، والدین باید به فرزندانشان این فرصت را بدهند که "سوژه‌شدن" را تجربه کنند؛ یعنی توانایی عمل و تفکر مستقل در دنیایی که پر از فناوری و اطلاعات است، نه تنها مطیع و همراه شدن با آن. به علاوه، پژوهشگرانی مانند لوین (۲۰۱۲) و نیکولز و سلیم (۲۰۲۲) نشان داده‌اند که والدین نقش مهمی در تبدیل تجارب دیجیتال به فرصت‌های رشد دارند؛ به این صورت که با گفت‌وگو، همراهی و نشان دادن الگو می‌توانند به فرزندشان کمک کنند تا نسبت به دنیای مجازی دیدی فعال و انتقادی پیدا کند. از دیدگاه دیگر، تربیت والدینی فلسفی-فرهنگی، قصد ندارد فناوری را کنار بگذارد، بلکه تلاش می‌کند آن را در بستر زندگی خانوادگی و تربیتی معنا کند؛ رویکردی که در

^۱. Keles et al

^۲. Levine



عین پذیرش امکانات فناوری، به کرامت انسانی، تأکید بر تعاملات رودرو و رشد تفکر انتقادی در کودکان، اهمیت می‌دهد (هایدگر، ۱۹۷۷؛ ایریچ و همکاران، ۲۰۲۲).

۲. ضرورت بازاندیشی در مفهوم "واقعیت"

فناوری‌های دیجیتال و هوش مصنوعی مرزهای سنتی میان "واقعیت"^۱ و "بازنمایی"^۲ را بسیار دگرگون کرده‌اند. تجربه‌های مجازی برگرفته از بازی‌های رایانه‌ای، واقعیت افزوده^۳ (AR) و واقعیت مجازی^۴ (VR) چنان در زندگی روزمره کودکان ادغام شده‌اند که گاه تمایز آن‌ها از تجربه عینی دشوار است (اسلاتر و سانچز - ویوز، ۲۰۱۶). شبکه‌های اجتماعی نیز با ایجاد و تولید داستان‌های گزینشی، شکل تازه‌ای از واقعیت اجتماعی را می‌سازند که ممکن است با جهان بیرونی تفاوت بنیادین داشته باشد (باچر، ۲۰۱۸). این تحولات، به تعبیر بی‌ستا (۲۰۱۵)، وظیفه والدین و مربیان را از تنها انتقال دانش، به پرورش "سوژه‌های اخلاقی-انتقادی" تغییر داده است؛ کودکانی که توانایی تشخیص و پرسشگری درباره لایه‌های گوناگون واقعیت را داشته باشند. روان‌شناسان رشد نیز نشان داده‌اند که فقدان این مهارت می‌تواند زمینه‌ساز بروز سردرگمی هویتی و مشکلات روان‌شناختی شود (الس و همکاران، ۲۰۱۷). در این میان، والدگری فلسفی باید کودکان را به بازاندیشی در ماهیت واقعیت، پرسشگری در مورد مرزهای آن، و مقاوم کردن آنان در مقابل واقعیت‌های مجازی کمک دهد.

۳. تربیت سواد دیجیتال انتقادی

سواد دیجیتال در سطح عمیق‌تر صرفاً به معنای توانایی استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال نیست، بلکه به تعبیر باکینگهام^۵ (۲۰۱۵) نوعی سواد انتقادی است که شامل درک لایه‌های پنهان داده‌ها، الگوریتم‌ها، تبلیغات و سازوکارهایی است که فضای دیجیتال را سامان می‌دهند. از این رو، کودک یا نوجوانی که صرفاً یاد می‌گیرد با گوشی یا اینترنت کار کند، هنوز به معنای واقعی "باسواد دیجیتال" نیست، بلکه هنگامی به این مرتبه می‌رسد که بتواند بپرسد: "این محتوا توسط چه کسی، با چه هدفی و بر اساس چه سازوکاری به من نمایش داده می‌شود؟" (لیوینگ‌استون^۶، ۲۰۱۹). می‌هالیدیس و تونین^۷ (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان داده‌اند که آموزش سواد دیجیتال انتقادی، امکان بازاندیشی نسبت به واقعیت‌های رسانه‌ای و بازنمایی‌های غالب را برای نوجوانان فراهم می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا در برابر فشارهای فضای دیجیتال و فرهنگ مصرف‌گرایی مقاومت کنند. بنابراین، والدین "واسطه‌گری فعال"^۸ در تربیت دیجیتال فرزندان‌شان هستند؛ به این معنا که نه تنها باید فرزندان خود را در استفاده‌ی ایمن از رسانه‌ها راهنمایی کنند، بلکه آن‌ها را به تفکر انتقادی نسبت به محتوا، انگیزه‌های تولیدکنندگان و تأثیرات روانی و اجتماعی فناوری بر خودشان هدایت کنند (کلارک، ۲۰۱۱).

^۱ reality: به جهان عینی و زیسته اشاره دارد.

^۲ Representation: به تصویر، روایت یا مدلی گفته می‌شود که آن واقعیت را بازتاب یا بازسازی می‌کند (ولی همیشه یکسان با خود واقعیت نیست).

^۳ Augmented reality

^۴ Virtual reality

^۵ Slater & Sanchez-Vives

^۶ Uhls et al

^۷ Buckingham

^۸ Livingstone

^۹ Mihailidis & Thevenin

^{۱۰} Active mediation



۴. راهکارهای عملی برگرفته از تحلیل فلسفی

- تعیین مرزهای روشن زمانی و مکانی برای استفاده از فناوری.
 - الگوسازی استفاده متعادل و اخلاقی از فناوری توسط والدین.
 - تشویق به استفاده از برنامه‌های دیجیتال هدفمند (آموزشی و خلاقانه).
 - ایجاد زمان‌های "بدون فناوری" برای بازگشت به تعاملات حضوری.
 - تقویت گفت‌وگوی خانوادگی درباره ماهیت فناوری و خطرات آن.
 - حمایت از رشد تفکر انتقادی و استقلال در مواجهه با محتوای دیجیتال.
- این راهکارها نشان می‌دهند که والدگری در عصر دیجیتال تلفیقی است از فلسفه و عمل: فلسفه، به ما امکان درک بنیادین از تحولات را می‌دهد و عمل، مسیرهای مشخصی برای مواجهه روزمره با کودکان را مشخص می‌کند.

نتیجه نهایی

والدگری در عصر دیجیتال و هوش مصنوعی نه صرفاً یک مسئله آموزشی یا روان‌شناختی، بلکه مسئله‌ای فلسفی-فرهنگی است. این پژوهش نشان داد که برای مواجهه با چالش‌های فناوری در تربیت نسل‌های Alpha و Z، باید از سطح توصیه‌های سطحی عبور کرد و به عمق پرسش‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و اخلاقی فناوری توجه نمود. بدین ترتیب، والدین به جای انفعال در برابر سیل فناوری، می‌توانند به کنشگرانی آگاه بدل شوند که ضمن پذیرش واقعیت دیجیتال، بر حفظ کرامت انسانی و رشد ظرفیت‌های اخلاقی-انتقادی کودکان تأکید دارند.



منابع

- Arendt, H. (1961). The crisis in education. In *Between past and future: Six exercises in political thought* (pp. 173–196). Viking Press.
- Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635842>
- Bucher, T. (2018). *If... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190493028.001.0001>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Eirich, R., McArthur, B. A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D. A., & Madigan, S. (2022). Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 79(5), 393–405. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155>
- Heidegger, M. (1954). The question concerning technology. In *The question concerning technology, and other essays* (pp. 3–35). Harper & Row.
- Keles, B., Leamy, M., Trainor, G., Murrells, T., & Grealish, A. (2020). A study protocol: The role of relational orientation in the relationship between social media use and mental health in adolescents. *BMC Psychology*, 8, Article 102. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00467-3>
- Levine, M. (2012). *Teach your children well: Parenting for authentic success, why values and coping skills matter more than grades, trophies, or "fat envelopes"*. HarperCollins Publishers.
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1177/1527476418811118>
- Nichols, S., & Selim, N. (2022). Digitally mediated parenting: A review of the literature. *Societies*, 12(2), Article 60. <https://doi.org/10.3390/soc12020060>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Postman, N. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage Books.
- Rosen, L. D., Whaling, K., Carrier, L. M., Cheever, N. A., & Rökkum, J. (2013). The Media and Technology Usage and Attitudes Scale: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2501–2511. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.006>
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, Article 74. <https://doi.org/10.3384/frobt.2016.00074>
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media in adolescence. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S67–S70. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E>

پاسداران کودکی در عصر بازار: بازاندیشی در نقش مدیران مدارس در صیانت از زیست جهان کودک

مهديه دژبرد^۱

چکیده

تحولات تاریخی در سپهر مدیریت آموزشی، از «اداره آموزشی» در دهه ۱۹۶۰ به «مدیریت آموزشی» در دهه ۱۹۷۰ و سپس به «رهبری عملکردی» و...، پیوندی عمیق با رشد منطق نئولیبرالی در نظام‌های آموزشی یافته است؛ تحولاتی که بازتاب‌دهنده دگرگونی‌های بنیادین در هویت و جایگاه کنشگران آموزشی است؛ در این چشم‌انداز، مدیریت آموزشی به کودک به‌مثابه موجودی می‌نگرد که قصد دارد کالایی به وی عرضه کند. بدین سان، تجاری‌سازی فزاینده در آموزش و پرورش، کودکی را از زیست‌جهانی اصیل به عرصه‌ای برای رقابت اقتصادی و منافع بازار فروکاسته است. رهبران آموزشی نیز، تحت فشار الگوهای کارایی، رقابت و سنجش‌های کمی، به مدیرانی شبیه به کارگزاران کسب و کار تبدیل شده‌اند؛ بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکرد انتقادی، با هدف بازاندیشی نقش مدیران آموزشی به‌مثابه پاسداران کودکی در عصر سلطه بازار انجام شد. روش پژوهش، مروری روایتی بود که با استفاده از واژگان کلیدی “childhood and capitalism”، “marketization of education”، “educational management”، “Commercialization of childhood”، “Neoliberal education” مقالات انگلیسی در پایگاه‌های داده اریک و اشپرنگر جستجو شد. نتایج نشان داد که در روند تجاری‌سازی دوران کودکی، کودک، دیگر نه به‌مثابه سوژه‌ای در حال شدن، بلکه سرمایه‌ای برای مصرف آینده تلقی می‌شود. براساس مرور روایتی مطالعات، استدلال می‌شود که در چنین وضعیتی، مدیریت آموزشی ناگزیر است کنشی انسانی، چندبعدی و اخلاقی برگزیند؛ کنشی که در آن «کیفیت زندگی انسان» به‌عنوان معیار کلیدی، هدایت مبانی نظری و جهت‌گیری‌های عملی مدیریت آموزشی را بر عهده گیرد؛ معیاری که نمی‌تواند از نیازهای اساسی، عدالت توزیعی و مشارکت انسانی غفلت ورزد. از این منظر، رهبران مدارس، باید از کارگزاران بی‌چهره سیاست به کنشگران اخلاقی و حافظان ارزش‌های وجودی کودک فرا روند. مقاومت در برابر منطق ابزاری: یانت از کودکان در برابر تهاجم تبلیغات، پرورش سواد انتقادی و تقویت خودآگاهی وجودی، به مسئولیت‌های نوین رهبران آموزشی بدل شده است. درحقیقت، رسالت اصلی رهبران رهایی بخش در عصر سلطه بازار، پاسداشت معنا: یانت از اصالت وجودی کودکان و ارتقای کیفیت حقیقی زندگی آنان است. رسالتی که تنها در افق نقد منطق کالایی و بازگشت به مبانی انسانی تربیت، میسر است.

واژگان کلیدی: مدیریت آموزشی، زیست جهان کودک، تجاری سازی، نقش مدیران مدارس، نئولیبرالیسم

مقدمه و بیان مسئله

فیلسوفان بزرگ تعلیم و تربیت، از فروبل تا دیویی، کودکی را نه به چشم «پیش‌درآمدی برای بزرگسالی»، بلکه دوره‌ای مستقل و ذاتی از حیات انسانی می‌دیدند؛ دورانی که شایسته قرار گرفتن در قلب سیاست‌ها و فلسفه‌های تربیتی است (کارلا، ۲۰۱۹)؛ اما در گذار از قرن بیستم، این چشم‌انداز انسانی و ژرف به تدریج رنگ باخت و در پس طلوع ایدئولوژی نئولیبرالیسم، آن سرزمین بکر کودکی به تدریج تبدیل به میدانی سرد و حسابگرانه شد.

^۱ . دانشجوی دکتری رشته مدیریت-آموزشی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛ sahardejbord114@gmail.com (نویسنده مسئول)



نئولیبرالیسم، با منطق بی‌رحم بازار و عقلانیت ابزارگرایانه‌اش، آموزش را همچون عرصه‌ای برای رقابت بی‌امان، سنجش‌های کمی و بهره‌وری اقتصادی تعریف کرد. در این گفتمان نوین، کودک، دیگر «شهروندی در حال رشد» نبود؛ بلکه «سرمایه‌ای برای آینده» بود که می‌باید هر چه زودتر به چرخه تولید و مصرف افزوده شود. مدل‌های تجاری سود و زیان، بازگشت سرمایه و بهره‌وری مالی، مبنای سنجش و سیاست‌گذاری آموزش دوران کودکی شد و بار این سرمایه‌گذاری سخت و سنگین بر دوش کودکان گمارده شد (کارلا، ۲۰۱۹؛ ساوه و همکاران، ۲۰۲۲).

این تغییر گفتمانی، سیمای مدیریت آموزشی را نیز دگرگون کرد. گانتز (۲۰۰۴)، اندیشمند برجسته، با دقت مسیر تاریخی مدیریت آموزشی از «اداره صرف» در دهه ۱۹۶۰، به «مدیریت» در دهه ۱۹۷۰ و درنهایت «رهبری عملکردی» در دهه‌های پایانی قرن بیستم را ترسیم می‌کند؛ تحولی که همگام با نفوذ گفتمان نئولیبرالیسم، آموزش را به عرصه‌ای رقابتی و کارآمد اقتصادی تبدیل کرد. مدیر مدرسه، دیگر ناظر یا تسهیلگر فرایند یادگیری نبود؛ بلکه کارگزار سیاست‌های کلان، رقیبی در بازار آموزش و مدیری بود که موظف به اداره مدرسه چون یک بنگاه اقتصادی بود؛ بنگاهی که باید «مشتری» جذب کند، رتبه‌های رقابتی را ارتقا دهد و به شاخص‌های کارایی پاسخ دهد. در پس این نگاه، خرد تربیتی به حاشیه رانده شد و فضای تصمیم‌گیری به دست داده‌ها، نمودارها و شاخص‌های کمی سپرده شد؛ باین‌حال، نگاه چندبعدی سندر (۱۹۸۹) همچنان چراغ امیدی است. او یادآور می‌شود که شاخص‌هایی چون اثربخشی، پاسخگویی و تناسب صرفاً معیارهای بیرونی نیستند، بلکه بیانگر نسبت مدرسه با پداگوژیک، سیاست، فرهنگ نیز هستند؛ از این‌رو مدیریت آموزشی اصیل باید ابعاد ابزاری خود را در پرتو ابعاد اساسی (پداگوژیک و فرهنگی) قرار دهد؛ مدیریتی که نه تنها در خدمت منافع رقابتی و انحصار دانش، بلکه متعهد به آزادی، عدالت و مشارکت نیز است. چنین مدیریتی می‌تواند فضاهای امید را بگستراند، مقاومت را در برابر فشارهای بازارگرایانه پشتیبانی کند و «ساختارهای ستم‌زده‌ای را که انسان‌ها را به «موجوداتی برای دیگران» تبدیل می‌سازند، مختل می‌کند» (فریره، ۱۹۹۳).

مرور ژرف‌نگرانه پژوهش‌ها (مانند نامن، ۲۰۲۵؛ آرنه و همکاران، ۲۰۲۳؛ مانسون، ۲۰۲۱؛ لیم، ۲۰۱۷؛ وینتیمبلا، ۲۰۱۴) پژوهش کمبود تأملی اصیل بر نقش مدیران آموزشی در عصر بازار و منطق نئولیبرال را به‌وضوح نمایان می‌کند. کالاهن (۱۹۶۲) هشدار داده بود که مدیریت آموزشی همواره ردای سلطه و بازتولید ایدئولوژی طبقه حاکم را بر تن داشته است (به نقل از بیتس، ۲۰۰۶). گفتنی است، این نقد تلخ، تنها به گذشته تعلق ندارد، بلکه در بافت امروز نیز حضوری زنده و فعال دارد؛ با این‌همه، مدیریت آموزشی به‌عنوان دانشی انسانی نمی‌تواند چشم بر این واقعیت ببندد. آنچه در ژرفای این دانش می‌تپد، «ارزش‌ها» است (بیتس، ۲۰۰۵)؛ ارزش‌هایی که اگر دوباره در دل مدیران بیدار شود، می‌تواند مسیر مدرسه را از منطق بازار به سوی حیات اصیل کودکی بازگرداند؛ بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکرد انتقادی، با هدف بازاندیشی نقش مدیران آموزشی به‌مثابه پاسداران کودکی در عصر سلطه بازار انجام شد.

برای دستیابی به هدف این جستار، از روش اسنادی با رویکرد مرور روایتی استفاده شد. جست‌وجوی منابع در پایگاه‌های اطلاعاتی ERIC و Springer با بهره‌گیری از واژگان کلیدی “*childhood and capitalism*”،

و “commercialization of childhood”، “educational management”، “marketization of education” و “neoliberal education” صورت گرفت. معیارهای ورود مقالات به پژوهش حاضر عبارت بود از: تناسب مفهومی و محتوایی مقاله با موضوع مطالعه؛ انتشار مقالات به زبان انگلیسی؛ دسترسی کامل به متن. به منظور ارتقای اعتبار داده‌های استخراج‌شده، بر اصالت و اعتبار علمی منابع تأکید شد و کوشش گردید روایت‌های برگرفته از متون مختلف از انسجام، معقولیت و قابلیت اعتماد برخوردار باشند (صادقی‌فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴).

یافته‌ها و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، بسیاری از منابع بررسی‌شده به‌طور مستقیم به نقش و مسئولیت مدیران آموزشی در صیانت از کودکی پرداخته‌اند، اما رویکرد حاضر این بود تا با شناسایی و واکاوی ابعاد بحران موجود در اتمسفر مدرسه در عصر بازار، افقی نوین برای فهم و بازاندیشی نقش مدیران ترسیم شود. ابعاد استخراج‌شده زمینه‌ساز تولید گزاره‌ها برای مدیریت آموزشی در جهت پاسداری از کودکی شده‌اند. برای تسهیل فرایند تحلیل، هر مفهوم کلیدی به‌منزله جوهره و چکیده معنایی استخراج‌شده از متون در نظر گرفته شد. این مفاهیم حاصل تمرکز بر واژگان و مضامین پربسامد و معنادار در روایت‌های متنی‌اند. سپس هر مفهوم کلیدی با مضمون متنی متناظر شد که به‌صورت خلاصه‌ای از یافته‌ها، بستر و زمینه معنایی آن مفهوم را روشن می‌کند. در گام بعد، بر پایه این پیوند، گزاره‌های راهبردی برای مدیران بازسازی شد؛ گزاره‌هایی که به‌طور مستقیم در متن نبودند، بلکه با استنباط تحلیلی و بازاندیشی انتقادی محقق تولید شدند (جدول ۲).

جدول ۲- ابعاد بحران مدرسه و زمینه‌های بازاندیشی نقش مدیران در صیانت از زیست‌جهان کودکی

ردیف	مفهوم کلیدی	مضمون متنی یا خلاصه یافته‌ها	تولید گزاره‌های راهبردی برای مدیران	منابع
۱	استحاله زیست‌جهان کودکی در منطق بازار	زیست‌جهان کالایی‌شده؛ عقلانیت ابزاری؛ کودک به‌مثابه سرمایه انسانی؛ مشتری‌محوری والدین؛ کودک به‌مثابه کالایی در گردش میان خانواده و مدرسه؛ رنگ‌باختن نیازهای حقیقی کودک به دلیل فشار سودآوری؛ الویت منافع اقتصادی بر نیازهای کودک؛ حذف عاملیت کودک؛ قربانی شدن کودکی برای پرورش انسان تجاری‌محور.	بازپس‌گیری زیست‌جهان کودکی؛ مدیران آموزشی به‌مثابه پاسداران مرزهای وجودی کودکی باید در برابر استحاله زیست‌جهان کودکی به منطق سرد و کمی بازار ایستادگی کنند. رسالت آنان بازآفرینی مدرسه به‌عنوان سپهر اخلاقی و فرهنگی است که در آن کودک نه به‌عنوان کالایی در گردش، بلکه به‌منزله سوژه‌ای خلاق دارای عاملیت و واجد کرامت ذاتی بازشناخته می‌شود. این ایستادگی مستلزم پالایش فضای آموزشی از سیطره عقلانیت ابزاری، احیای تخیل و بسط تجربه‌های زیسته اصیل است تا کودکی از حاشیه‌نشینی در نظم سودمحور به مرکز توجه در سپهر تربیت بازگردد.	بارتلت و همکاران (۲۰۰۲)، دیویس و بانسل (۲۰۰۷)، ویتیمیلیا (۲۰۱۴)، سیمز (۲۰۱۷)، لیم (۲۰۱۷)، کارالا (۲۰۱۹)، لوید (۲۰۱۹)، مانسون (۲۰۲۱)، سولستیورینی (۲۰۲۳)، راسمانی و همکاران (۲۰۲۳)، آرنست و همکاران (۲۰۲۳)، به‌نقل از ساوه و همکاران، (۲۰۲۳)، نامن (۲۰۲۵)
۲	تجاری و کالایی‌شدن	دگرگونی ماهیت آموزش؛ آموزش به‌مثابه کالا؛ آموزش به‌مثابه عملی	بازپس‌گیری آموزش اصیل در زیست کودکی؛ بازاری‌شدن آموزش، دانش را	دیویس و بانسل (۲۰۰۷)، ویتیمیلیا (۲۰۱۴)، لیم



ردیف	مفهوم کلیدی	مضمون متنی یا خلاصه یافته‌ها	تولید گزاره‌های راهبردی برای مدیران	منابع
	زیست‌جهان آموزش	مکانیکی؛ دانش به‌عنوان شیء انگاشته‌شده؛ آموزش در خدمت بازار؛ کلاس درس به‌مثابه بازار؛ اندازه‌گیری آموزش و یادگیری توسط آزمون‌های استاندارد، دانش همگن، پداگوژی نادانی، آموزش برای آزمون؛ آموزش در خدمت رقابت؛ یادگیری بدون توجه به زمینه؛ تمرکز بر نتایج یادگیری؛ آموزش برای امرار معاش.	شیء‌گون می‌کند، فرایند یادگیری را ایستامی‌کند و تجربه زندگی کودک را نادیده می‌پندارد. کلاس درس به‌جای قلمرو پرسشگری و کنش انسانی، به بازاری برای عرضه دانش همگن تبدیل می‌شود. مدیران آموزشی در نقش کششگران فرهنگی باید با بازسازی میدان آموزشی براساس سرمایه‌های اخلاقی، فرهنگی و نمادین، امکان بازگشت یادگیری به متن زندگی و رشد کودکی را فراهم کنند. همچنین باید در برابر سلطه معیارهای اقتصادی و آزمون‌محوری مقاومت و ایستادگی ورزند.	(۲۰۱۷)، سیمز (۲۰۱۷)، شارما و سن‌فورد (۲۰۱۸)، لویڈ (۲۰۱۹)، کارلا (۲۰۱۹)، جوادی و عزیززاده اصل (۲۰۲۰)، مانسون (۲۰۲۱)، آرنٹ و همکاران (۲۰۲۳)، به‌نقل از ساوه و همکاران، (۲۰۲۳) نامن (۲۰۲۵)
۳	کیفیت آموزشی در اسارت منطق بازار	بازارگرایی و سودمحوری مساوی کاهش کیفیت آموزشی؛ کیفیت خدمات در چنگال بازارهای تجاری و رقابت‌های نابرابر؛ تغییرات ساختاری نامتناسب با نیازهای تربیتی؛ سلطه تبلیغات و برندینگ بر کیفیت آموزش؛ ناکارآمدی ارزیابی‌های داوطلبانه در تضمین کیفیت؛ کودکان مناطق محروم و کیفیت پایین‌تر آموزش.	بازپس‌گیری کیفیت اصیل آموزش کودکی یا در زیست کودکی: مدیران آموزشی به‌مثابه پاسداران زیست‌جهان تربیتی کودکان موظف‌اند در برابر هژمونی منطق سودمحور و فرایندهای تجاری‌سازی نتولیرال ایستادگی کنند و فضای مدرسه را از سلطه کالایی‌سازی و برندینگ رهایی بخشند. کیفیت آموزش کودکی باید فراتر از معیارهای اقتصادی و بازارمحور تعریف شود و به‌عنوان حق بنیادین و زیربنایی رشد کودکی بازپس‌گیری شود. مدیران باید عرصه مدرسه را به میدان مقاومت فعال در برابر منطق نتولیرال تبدیل کنند و کیفیت آموزش را در پرتو ارزش‌های تربیتی و عدالت بازتعریف نمایند، تا کودکی را از دام زوال اصالت و فروکاست شدن به کالا نجات دهند.	لیم (۲۰۱۷)، کارلا (۲۰۱۹)، جوادی و عزیززاده اصل (۲۰۲۰)، بلوم (۲۰۲۳)، ساوه و همکاران (۲۰۲۳)

ردیف	مفهوم کلیدی	مضمون متنی یا خلاصه یافته‌ها	تولید گزاره‌های راهبردی برای مدیران	منابع
۴	زوال عدالت آموزشی در سایه استیلاي منطق بازار	تشدید نابرابری‌های آموزشی؛ تعارض بین عدالت اجتماعی و فشارهای بازار؛ تعطیلی مدارس کم‌درآمد؛ کاهش توجه به عدالت آموزشی؛ تضاد فرهنگی با خانواده‌های رنگین‌پوست؛ به حاشیه رانده شدن دانش‌آموزان با عملکرد ضعیف.	بازپس‌گیری زیست‌جهان عدالت در زیست کودکی: مدیران آموزشی به‌مثابه پاسداران عدالت تربیتی، موظف‌اند در برابر هژمونی منطق سودمحور مقاومت فعال کنند و مدرسه را از دام نابرابری‌های بازتولیدشده توسط بازار رهایی بخشند. عدالت آموزشی فراتر از معیارهای کمی و سیاست‌های سطحی، زیست‌جهانی اخلاقی است که کرامت و فرصت برابر کودکان، به‌ویژه محرومان را تضمین می‌کند. بازپس‌گیری عدالت مستلزم بازاندیشی بنیادین درباره آموزش و ساختارهای اقتصادی - اجتماعی است تا مدرسه جایگاه اصیل خود به‌عنوان زیست‌جهان تحقق انسانیت و عدالت را بازیابد.	بارتلت و همکاران (۲۰۰۲)، لیم (۲۰۱۷)، سیمز (۲۰۱۷)، شارما و سن‌فورد (۲۰۱۸)، لوید (۲۰۱۹)، کارالا (۲۰۱۹)، جوادی و عزیززاده اصل (۲۰۲۰)، مانسون (۲۰۲۱)، بلوم (۲۰۲۳)، سولیستیورینی (۲۰۲۳)
۵	فرسایش هستی حرفه‌ای معلم در مدار سرمایه‌محوری مدرسه	دستمزدهای نا‌عادلانه؛ کمبود نیروی متخصص، تغییر نقش معلم به ارائه‌دهنده خدمات شبه‌تجاری؛ زوال اقتدار و خودمختاری معلم؛ وابستگی انگیزش به پاداش‌های بیرونی معلم؛ کاهش رضایت شغلی معلم؛ سرکوب خلاقیت معلم؛ تعریف «معلم مطلوب» براساس اطاعت‌پذیری و انطباق با بازار؛ تهدید عاملیت و توانمندسازی معلمان؛ تشدید نظارت‌های بیرونی نابرابر و روند نظام‌مند غیرحرفه‌ای‌سازی؛ شرایط کاری نامناسب.	بازپس‌گیری اصالت حرفه‌ای معلم در پاسداری از زیست کودکی: مدیران آموزشی به‌مثابه پاسداران زیست‌جهان تربیتی و اخلاقی، موظف‌اند جایگاه حرفه‌ای معلمان را نه به‌عنوان منابع انتقال دانش، بلکه به‌عنوان حاملان اصالت انسانی و اخلاقی آموزش بازتعریف و بازسازی کنند. تبدیل معلم به نیروی کار ارزان‌قیمت و ابزاری، زمینه‌ساز تضعیف زیربناهای تربیتی و فروپاشی ساختارهای اخلاقی جامعه است. مدیران باید این جایگاه را بازپس گیرند و مدرسه را از چنگال منطق سودمحور و کالایی‌سازی رهایی بخشند تا آموزش، انسانی و معنادار باقی بماند.	دیویس و بانسل (۲۰۰۷)، لیم (۲۰۱۷)، سیمز (۲۰۱۷)، شارما و سن‌فورد (۲۰۱۸)، کارالا (۲۰۱۹)، لانکوند و همکاران (۲۰۱۷)، به‌نقل از جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)، فردمن و دوگنی (۲۰۱۲)، به‌نقل از جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)، دوگاس و همکاران (۲۰۱۸)، به‌نقل از جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)، سولیستیورینی (۲۰۲۳)
۶	فروکاست مدیریت به بازاریابی	فشار بر مدیران برای دستیابی به نتایج کمی؛ اولویت‌بندی کوتاه‌مدت بر اهداف آموزشی؛ تسلط فنون بازاریابی و تبلیغات برای جذب؛ وابستگی مدیران به اهداکنندگان منابع خصوصی؛ کاهش استقلال حرفه‌ای	بازپس‌گیری استقلال حرفه‌ای و ارزش‌های تربیتی مدیریت در زیست کودکی: مدیر آموزشی، در عصر تسلط بازار و معیارگرایی کمی باید خود را به‌مثابه «پاسدار زیست‌جهان اخلاقی مدرسه» بازشناسی کند؛ کسی که نه تنها	دیویس و بانسل (۲۰۰۷)، سیمز (۲۰۱۷)، شارما و سن‌فورد (۲۰۱۸)، لوندا و همکاران (۲۰۱۳)، جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)، بلوم (۲۰۲۳)

ردیف	مفهوم کلیدی	مضمون متنی یا خلاصه یافته‌ها	تولید گزاره‌های راهبردی برای مدیران	منابع
		مدیران؛ دورشدن مدیران از آموزش مدنی و شهروندی کودکان؛ تضاد پیروی از سیاست‌های بازار و حمایت از جامعه مدرسه؛ تهدید ارزش‌های حرفه‌ای؛ کاهش حرفه‌گرایی.	مقاومت فعال و هوشمندانه در برابر منطق رقابت و تجاری‌سازی اعمال می‌کند، بلکه با بازتعریف مدرسه به عنوان میدان تحقق کرامت انسانی، شکوفایی خلاقیت ذاتی کودکی و بستری برای عدالت توزیعی، استقلال حرفه‌ای را باز می‌گرداند. در این مسیر، مدیر از نقش بازاریاب صرف عبور می‌کند و به تحلیلگر فرهنگی و استراتژیست تربیتی تبدیل می‌شود که مدرسه را از قید و بند منطق سودمحور رها می‌کند و عاملیت معلم و معنای آموزش را باز می‌سازد.	سولیستیورینی (۲۰۲۳)، راسمانی و همکاران (۲۰۲۳)
۷	فرسایش اخلاق حرفه‌ای در بازارگرایی	برتری ارزش‌های پولی و اقتصادی؛ کاهش توجه به ارزش‌های اجتماعی؛ تضعیف ارزش‌های دموکراتیک؛ یادگیری و موفقیت در سایه ارزش‌های تجاری و بازاری؛ سرگرمی به عنوان ارزش فراگیر در آموزش؛ خودداری مدرسه از پذیرش مسئولیت در آسیب‌ها به دلیل حفظ مزیت بازار؛ تنش بین آرمان سنتی آموزشی (توجه به نیازهای هر کودک و سیاست‌های تئولیرال (کاهش هزینه و افزایش مشارکت).	بازپس‌گیری زیست‌جهان اخلاقی در زیست کودکی: در زیست‌جهان مدرسه، ارزش‌های تجاری و سودمحوری به تدریج جای ارزش‌های آموزشی، اخلاقی و دموکراتیک را می‌گیرند؛ مدیران و معلمان تحت فشار نتایج کمی، تبلیغات و جذب منابع، استقلال حرفه‌ای خود را از دست می‌دهند و نقش آموزش مدنی و تربیت شهروندی کودکان به حاشیه می‌رود. در این فرایند، مدیران و معلمان با تضاد میان آرمان‌های سنتی آموزشی و سیاست‌های تئولیرال مواجه‌اند و برای بازپس‌گیری استقلال و معنای حرفه‌ای خود نیازمند مقاومت هوشمندانه و بازخوانی نقش خویش در زیست‌جهان مدرسه‌اند.	دیویس و بانسل (۲۰۰۷)، ویتیمیلیا (۲۰۱۴)، سیمز (۲۰۱۷)، لیم (۲۰۱۷)، کارلا (۲۰۱۹)، جوادی و عزیززاده اصل (۲۰۲۰)، مانسون (۲۰۲۱)، بلوم (۲۰۲۳)
۸	فرسایش آزادی و خویشتن در زیست‌جهان کودکی	از دست دادن آزادی کودک؛ احساس عدم قطعیت و بی‌ثباتی در دانش‌آموز؛ از دست دادن خلاقیت دانش‌آموز؛ کاهش مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموز؛ کاهش توجه دانش‌آموزان به استدلال‌های پیچیده و نوشتن؛ خالی‌شدن از کنجکاوی فکری شدید؛ به حاشیه رفتن تفکر؛	بازپس‌گیری آزادی و خویشتن در زیست جهان کودکی: در زیست‌جهان کودکی، فرسایش آزادی و خویشتن به مثابه پیامد سیطره ارزش‌های بازارگرایی، ذهن کودک را از ظرفیت‌های بنیادین کنجکاوی، خلاقیت و تفکر انتقادی تهی می‌کند و تجربه مسئولیت اجتماعی و انتخاب آزاد	دیویس و بانسل (۲۰۰۷)، ویتیمیلیا (۲۰۱۴)، سیمز (۲۰۱۷)، لوید (۲۰۱۹)، مانسون (۲۰۲۱)، لانکوند و همکاران (۲۰۱۷)، به نقل از جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)، لوندال و همکاران

ردیف	مفهوم کلیدی	مضمون متنی یا خلاصه یافته‌ها	تولید گزاره‌های راهبردی برای مدیران	منابع
		کاهش مسئولیت اجتماعی؛ مشروعیت فردیت؛ برتری یافتن بر دیگری نه زیستن برای دیگری.	راه به حاشیه می‌راند. مدیران آموزشی در قامت حافظان اخلاق حرفه‌ای و پاسداران زیست‌جهان دموکراتیک مدرسه، مأموریت دارند با بازخوانی نقش خویش، مدرسه را از دام ارزش‌های صرفاً اقتصادی و سودمحور برهانند و فضاهایی بیافرینند که آزادی، آگاهی اخلاقی و رشد تمام‌جانبه هر کودک را احیا و حفاظت کنند.	(۲۰۱۳)، به نقل از جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)
۹	برنامه‌درسی در انحصار منطق بازار	بازسازی برنامه درسی براساس نیازهای بازار؛ وجود اصطلاحاتی مانند برنامه درسی سودمند، فنی و بازارگرایانه؛ برنامه درسی به دنبال دیدگاه هزینه و فایده؛ کنترل برنامه درسی از طریق نظارت و استانداردسازی؛ برنامه درسی فشرده و نزولی؛ برنامه درسی در راستای تشکیل سرمایه انسانی؛ نفوذ بازار بر برنامه آموزش معلم.	بازپس‌گیری حق کودکی از اسارت برنامه درسی بازارمحور: در روزگار انحصارزدگی برنامه درسی که تمامی افق‌های یادگیری در منطق هزینه-فایده و تولید سرمایه انسانی بازتعریف می‌شود، کودکی به محاق می‌رود و نیازهای وجودی او در حاشیه‌ای خاموش تبعید می‌شود. در چنین شرایطی، وظیفه مدیر آموزشی: رفاً اداره مدرسه نیست؛ بلکه بر ساختن سپهری بدیل برای رهایی برنامه درسی از چنگال بازار است، تا کودکی دوباره به مثابه سوژه‌ای آزاد، خلاق و پرسشگر به مرکز بازگردد و برنامه درسی از ابزار تولید نیروی کار به میدان پرورش انسان دموکراتیک و اخلاقی تبدیل شود.	سیمز (۲۰۱۷)، شارما و سن‌فورد (۲۰۱۸)، کارلا (۲۰۱۹)، ساویج (۲۰۱۷)، به نقل از جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)، یانگ (۲۰۰۸)، به نقل از جوادی و عزیززاده اصل، (۲۰۲۰)

براساس مرور انتقادی پژوهش‌ها، مدرسه به مثابه نهادی اجتماعی، از رسالت تاریخی خویش در جهت دموکراسی و برابری فاصله گرفته و به دام زرق و برق بازار دل سپرده است. در این زیست‌جهان، دیگر مأموریت تربیتی جایگاهی ندارد؛ بلکه اهداف تجاری، مدرسه را به کالبدی برای بازاریابی و برند تبدیل کرده‌اند. از این منظر، گزاره‌ای بنیادین رخ می‌نماید: در عصر بازار، روایت فرسایش کودکی نه یک استعاره، بلکه واقعیتی زیسته است. کودک دیگر به مثابه «سوژه‌ای در حال شدن» فهم نمی‌شود؛ بلکه همچون «سرمایه‌ای برای مصرف آینده» صورت‌بندی می‌گردد.

مرور انتقادی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی نیز خود در قفس بازار گرفتار آمده است؛ قفسی که سازوکارهای ارزیابی، بودجه مبتنی بر عملکرد، رتبه‌بندی مدارس، استانداردسازی و عددی‌سازی، زبان و کنش و حتی هویت حرفه‌ای مدیران را شکل داده است. مدیریت آموزشی در چنین وضعیتی، نه تنها از امکان حمایت انتقادی از کودک بازمی‌ماند، بلکه هویت حرفه‌ای و استقلال خویش را نیز از دست می‌دهد.



با این حال، افق دیگری نیز گشوده است؛ افقی که بر مقاومت، بازآفرینی و بازتعریف هویت مدیریت آموزشی تأکید دارد. این بازتعریف بر سه بنیان استوار است: عدالت، معنا و مقاومت. عدالت یعنی مدیر آموزشی صدای کودکانی باشد که به حاشیه رانده شده‌اند؛ معنا یعنی آموزش، فراتر از شاخص‌های عددی، حامل ارزش‌های انسانی و اخلاقی باشد؛ مقاومت، ایستادگی در برابر منطق کالایی و استانداردسازی بی‌روح و خلق بدیل‌هایی برای آینده‌ای انسانی‌تر است.

البته مدل چندوجهی سندر (۱۹۸۷) در این قسمت درخور توجه است که مدیریت آموزشی ناگزیر است کنشی انسانی، چندبعدی و اخلاقی برگزیند. از این منظر، مدیران مدارس باید از کارگزاران بی‌چهره سیاست به کنشگران اخلاقی و حافظان ارزش‌های وجودی کودکانی فراروند. در این بین، تلاش برای حفظ تعادل بین اهداف آموزشی (مانند پرورش تفکر انتقادی و دانش) و اهداف تجاری (کسب درآمد)، ترویج مدل‌های جایگزین و مبتنی بر ارزش‌های اجتماعی، ایجاد فضای مشارکت و دموکراسی آموزشی، مقاومت در برابر منطق ابزاری؛ یانت از کودکان در برابر تهاجم تبلیغات، پرورش سواد انتقادی و تقویت خودآگاهی وجودی، حمایت از رشد حرفه‌ای سازی آموزش کودکانی به مسئولیت‌های نوین مدیران رهایی‌بخش تبدیل می‌شود.

رسالت اصلی مدیران رهایی‌بخش در عصر سلطه بازار، پاسداشت معنا؛ یانت از اصالت وجودی کودکان و ارتقای کیفیت حقیقی زندگی آنان است. مدیران باید هنر رهبری انتقادی را بیاموزند، جرئت پرسیدن پرسش‌های بنیادین را در خود پرورش دهند و مدرسه را بار دیگر به مأمن آزادی و برابری بدل کنند. با پذیرش این نقش (فراتر رفتن از انطباق)، رهبران آموزشی شروع به عملکرد به عنوان «خبره‌های رهبری» (به تعبیر انگلیش و عریچ، ۲۰۱۶) می‌کنند. خبره‌های رهبری جهان را به گونه‌ای متفاوت می‌بینند و درک می‌کنند: با استفاده از دانش و تجربه خود برای تأمل عمیق و از طریق رشد خود، یاد می‌گیرند که «به زیبایی رهبری کنند» (سیمز، ۲۰۱۷).

گفتنی است، مسئولیت مقاومت در برابر نئولیبرالیسم تنها بر دوش رهبران آموزشی نیست؛ به‌طوری‌که کارلا (۲۰۱۹) و سیمز (۲۰۱۷) بازناسی کودکانی به‌عنوان دوره‌ای ارزشمند برای رشد، حفظ ارزش‌های کودکانی در برابر فشارهای بازار، ایجاد فضا برای مقاومت در برابر سیاست‌های بازار محور، حمایت از معلمان در مدیریت تنش‌ها، تقویت هویت‌های غیر اقتصادی در دانش‌آموزان، الویت‌دادن به بهزیستی دانش‌آموزان، بازتعریف موفقیت - آموزشی، توجه به معنویت فلسفه‌ای در عمل به‌عنوان ذخایر فرهنگی دانش، تمرکز ملی بر آموزش دوران کودکی، حفظ عاملیت آن‌ها، توانمندسازی در برابر موج اطاعت تحمیلی، گوش‌دادن به صدای کودکان، بهره‌گیری از نگاهی زنانه در آموزش و برهم زدن تعادل قدرت را از وظایف تمام کنشگران در حوزه تعلیم و تربیت به‌صورت عام و مدیران آموزشی به‌صورت خاص می‌دانند.

در پایان باید یادآور شد که هر ایدئولوژی، در کنار ظرفیت‌های مثبت، پیامدهای منفی نیز دارد و مدرسه ناگزیر در چارچوب و هیئت آن ایدئولوژی بازتولید می‌شود. از آنجا که رویکرد این نوشتار انتقادی بود، تمرکز اصلی بر برجسته‌سازی ابعاد مسئله‌زا و بحران‌آفرین گفتمان نئولیبرالی در اتمسفر مدرسه بود و به وجوه مثبت و کارکردهای بالقوه آن مجال بروز داده نشد.



- Blum, L. (2022). Neoliberalism and education. In *Handbook of philosophy of education* (pp. 257–269). Routledge.
- Carela, B. M. (2019). Neoliberalism in the early childhood education classroom: From deficit to empowerment. *International Critical Childhood Policy Studies*, 7(2), 73–94.
- Bates, R. (2005). An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 231–241. <https://doi.org/10.1080/13598660500286109>
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141–156. <https://doi.org/10.1177/1746197906064676>
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 21–41. <https://doi.org/10.1080/0159630042000178464>
- Javadi, Y., & Azizzadeh, S. (2020). Teacher's identity, marketization of higher education, and curriculum. *Journal of Language Teaching and Research (JLTR)*, 11(1), 128–137. <https://doi.org/10.17507/jltr.1101.16>
- Lim, S. (2016). Marketization and corporation of early childhood care and education in Singapore. In *Contemporary issues and challenge in early childhood education in the Asia-Pacific region* (pp. 17–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2207-4_2
- Lloyd, E. (2019). Reshaping and reimagining marketised early childhood education and care systems: Challenges and possibilities. In *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit: Ergebnisse der DFG-Forscherguppe* (pp. 89–106). Beltz Juventa
- Naumann, I. (2011). Towards the marketization of early childhood education and care? Recent developments in Sweden and the United Kingdom. *Nordic Journal of Social Research*, 2(1), 37–53. <https://doi.org/10.7577/njsr.2065>
- Rasmani, U. E. E., Sarifudin, A., Wahyuningsih, S., Nurjanah, N. E., Zuhro, N. S., Fitrianingtyas, A., & Widiastuti, Y. K. W. (2023). Advertising management of early childhood education institution: Challenges, opportunities, and development. *European Journal of Educational Research*, 12(4), 1731–1742. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.4.1731>
- Säfsström, C. A., & Månsson, N. (2022). The marketisation of education and the democratic deficit. *European Educational Research Journal*, 21(1), 124–137. <https://doi.org/10.1177/14749041211025528>
- Sander, B. (1989). Management and administration of education systems: Major issues and trends. *Prospects*, 19(2), 225–241. <https://doi.org/10.1007/BF02206947>
- Saveh, M., Mirzamohammadi, M. H., Sobhaninejad, M., & Bagheri, K. (2022). Analyzing and criticizing the foundations of educational liberalism and educational neoliberalism: Introducing a new conceptualization. *Iranian Journal of Comparative Education*, 5(2), 1948–1966. <https://doi.org/10.22034/ijce.2022.339233.1054>
- Sharma, M., & Sanford, K. (2018). Introduction for the special issue: The impact of neoliberalism on teacher education in Canada. *Alberta Journal of Educational Research*, 64(4), 341–345. <https://doi.org/10.11575/ajer.v64i4.56559>
- Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), Article 1365411. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>
- Sulistyorini, S. (2023). Marketing management of educational services in early childhood education. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 1312–1319. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i2.4116>
- Vintimilla, C. (2014). Neoliberal fun and happiness in early childhood education. *Journal of Childhood Studies*, 39(3), 79–87. <https://doi.org/10.18357/jcs.v39i3.15223>

اتوپای میل و گرایش به کودک‌سانی^۱

حبیب‌الله رحیم‌پور ازغدی^۲

چکیده

مفهوم کودکی همواره مفهوم مناقشه‌انگیزی بوده است و از همین رو فلسفه تربیت در دوره کودکی، ناگزیر باید به مفهوم‌پردازی کودکی بپردازد. یکی از رویکردهای بنیادی که در صورت‌بندی مفهوم کودکی به کار می‌رود، پاسخ به این پرسش است که کودکی باید بر مبنای کدام ویژگی انسانی مفهوم‌پردازی شود. در این مقاله، پس از شفاف‌سازی این که کدام ایده در انسان‌شناسی مبنای پژوهش قرار گرفته، کودکی با تکیه بر مقوله «میل» صورت‌بندی می‌شود و تأکید می‌گردد که برای درک فلسفی دوره کودکی، بیش از عقل‌ورزی و اراده‌مندی، میل‌گرایی را باید در کانون انگاره‌های انسان‌شناسی قرار داد. در سایه این صورت‌بندی از انسان و التفات به این نکته که تربیت به معنای تبدیل انسان از وضعیتی به وضعیتی دیگر است، به مفهوم‌پردازی تربیت نیز مبادرت شده است. تربیت در این مقاله به منزله فرایندی است که زمینه نیل انسان را از «میل» به «میل در سایه عقل و اراده» مهیا سازد؛ بنابراین، کودکی به منزله میل‌مندی و تربیت به مثابه فراروی از اصالت میل صورت‌بندی شده است. مقاله در انتها به این یافته اشاره دارد که کودکی، اضافه بر یک دوره سنی یا یک بازه رشدی فرد، باید به منزله یک وضعیت اجتماعی نیز صورت‌بندی گردد. این پدیده اجتماعی به این مسئله اشاره دارد که «عقل و اراده در سایه میل»، وضعیت بهینه انسان پنداشته می‌شود. انگاره‌ای که تنگنای انکارناپذیری برای تربیت به همراه دارد و تربیت را به یک موقعیت پرمسئله تبدیل می‌سازد؛ زیرا یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌هایی که تربیت را به منزله یک ضرورت تلقی می‌کند، هوشیارسازی انسان در رویارویی ارادی با رانه‌های پرفشار میل است. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد، یکی از پادگفت‌مان‌های تربیتی که در ایران امروز، رو به رشد است، روندی وارونه را دنبال می‌کند و خردسالی را به منزله سرمشق بزرگ‌سالی بازنمایی می‌کند. بر مبنای این وارونگی، میل اصالت می‌یابد و ارضای بیشینه میل، فضیلت تلقی می‌شود و این گونه است که کودک‌سانی رفته‌رفته به منزله وضع اتوپایی انسان، هنجارسازی می‌گردد و تربیت را به تنگنا می‌کشاند.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت، فلسفه کودکی، انسان‌شناسی، میل‌گرایی، کودک‌سانی، مفهوم‌پردازی

مقدمه و بیان مسأله

این بااین که «کودکی» در ایران، رفته‌رفته در دستور کار سیاست‌گذاری تربیتی قرار گرفته، هنوز در فضای فلسفه‌ورزی تربیتی به اندازه‌ای که باید مورد التفات قرار نگرفته و به همین دلیل است حوزه فلسفه کودکی در ایران از یک فقر نسبی رنج می‌برد. فقر ادبیات در مطالعات کودکی ایران، به ویژه فلسفه کودکی، واقعیتی نیست که بشود انکار کرد. این فقر تا اندازه‌ای است که شماری از پژوهشگران، پا را فراتر از باور به «فقر مطالعات کودکی» نهاده‌اند و شواهد و مشاهدات موجود را بیان‌کننده «فقدان مطالعات کودکی» در ایران دانسته‌اند (ذکایی، ۱۳۹۵: ۴۱).

۲. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی، (نویسنده مسئول)؛ Azqadi@gmail.com



روشن است که یکی از الزامات برون‌رفت از این فقر ادبیات، کوشش نظری در راستای مفهوم‌پردازی دوره کودکی است و از قضا، این کار نسبت تنگاتنگی با یکی از کارویژه‌های رشته «فلسفه تربیت» دارد؛ زیرا که فلسفه‌های تحلیلی تربیت می‌کوشند معنای واژگان را آشکار سازند و به این وسیله از فروافتادن در ابهام‌های معنایی و لغزش‌های فلسفی دوری کنند (نادینگز، ۱۳۹۴: ۸۲)؛ بنابراین، یکی از کارویژه‌های فلسفه تربیت در زمینه مطالعات کودکی می‌تواند، کندوکاو بنیادی درباره معنای کودکی باشد تا بلکه از این راه زمینه‌ای برای مفهوم‌پردازی کودکی تدارک ببیند.

ضرورت مفهوم‌شناسی کودکی در مطالعات فلسفی و لزوم کندوکاو در معنای کودکی وقتی روشن‌تر می‌شود که به تفاوت مفهوم‌پردازی‌های ارائه‌شده از کودکی دقت شود. تفاوتی که در مواردی تا اندازه‌ای شدت می‌گیرد که سر به تعارض می‌گذارد و برای سیاست‌گذار تربیتی سردرگمی می‌آفریند؛ از همین رو است که فلسفه کودکی باید راه را پیش روی سیاست‌گذاری تربیتی روشن کند و نشان دهد که تربیت دوره کودکی باید کدام معنا از کودکی را در نظر گیرد و تربیت را شکل دهد.

نکته‌ای بنیادی که در این زمینه باید پیگیری شود این است که مفهوم‌پردازی‌های گوناگونی که از کودکی صورت گرفته، می‌تواند ذیل رویکردهای نظری ویژه‌ای از یکدیگر متمایز گردد. به این معنا که در شماری از رویکردها، کودکی تنها یک «دوره سنی» انگاشته می‌شود. شماری دیگر از رویکردها، کودکی را به‌منزله یک «مرحله رشدی» تلقی می‌کند. شمار دیگری از رویکردها، کودکی را به‌مثابه یک «وضعیت انسانی» صورت‌بندی می‌کند؛ اما اضافه بر موارد یادشده، شماری از رویکردها نیز در مطالعات کودکی قابل ردگیری است که کودکی را به‌عنوان یک «پدیده اجتماعی» شناسایی می‌کند.

باین که موارد گفته‌شده، تنها نمونه‌ای از این رویکردها بوده و تمام گونه‌های رویکردی در مفهوم‌پردازی کودکی را شامل نمی‌شود؛ اما نکته اساسی در بازشناسی تفاوت این رویکردها از یکدیگر، این است که در بسیاری از مفهوم‌پردازی‌ها، کودکی «ناظر به فرد» بررسی می‌شود اما در بعضی از مفهوم‌پردازی‌ها، کودکی «از منظر اجتماعی» واری می‌گردد. این تفاوت رویکرد، مهم‌ترین تفاوتی است که مقاله پیش رو، مورد التفات قرار داده و باور دارد که در سیاست‌گذاری تربیتی باید مد نظر قرار گیرد؛ بنابراین در این مقاله، کودکی به‌منزله یک «وضعیت انسانی» مورد اشاره قرار می‌گیرد که به یک «پدیده اجتماعی» تبدیل شده است، نه صرفاً یک دوره سنی یا مرحله رشدی.

بر اساس مقدمه‌ای که از نظر گذشت، این مقاله می‌کوشد گامی در زمینه مطالعات کودکی در ایران بردارد. به این منظور، ابتدا در گام اول در مفهوم‌پردازی کودکی کنکاش می‌کند و سپس در گام دوم، با نظر به شرایط اجتماعی امروز ایران، پیش‌شرط‌ها و الزاماتی را برای سیاست‌گذاری تربیتی ارائه می‌دهد.

گفتنی است این مقاله برای نیل به هدف اول، ابتدا به ارتباط تنگاتنگ «نظریه‌های انسان‌شناسی» و «مفهوم‌پردازی کودکی» توجه می‌کند و سپس از روش تحلیل مفهومی (باقری، ۱۳۸۹) بهره می‌برد تا در راستای مفهوم‌پردازی کودکی گام بردارد. برای نیل به هدف دوم نیز کوشیده است تا پس از ترسیم تنگناهای ناشی از تلقی یادشده از کودکی به کشف دلالت‌های این صورت‌بندی برای سیاست‌گذاری تربیتی در ایران کنونی بپردازد.



یافته‌ها و نتیجه

ناظر به مطالبی که در بخش مقدمه و بیان مسئله بیان گردید، مطالعات فلسفه کودکی، ناگزیر با پرسش از چیستی کودکی درگیر است. گاه در پاسخ به این پرسش، با رویکردی ذات‌باورانه، برای کودکی ویژگی‌های سرشتی در نظر می‌گیرد و گاه با رویکردی ذات‌انکارانه، کودکی را دارای ویژگی‌های برساختی تلقی می‌نماید. همچنین گاه در پاسخ به این پرسش، با رویکردی فردگرایانه، کودکی را صورت‌بندی می‌کند و گاه با گذر از فردانگاری، کودکی را در تراز یک پدیده یا وضعیت اجتماعی مفهوم‌پردازی می‌کند.

اما در هر دو صورت، این نکته انکارناپذیر است که کودکی یک موقعیت انسانی است و از همین رو مفهوم‌پردازی کودکی به‌ناگزیر در سایه نظریه‌های انسان‌شناسی معنایی می‌شود. به بیان دیگر، مفهوم‌پردازی از دوره کودکی، وابسته به نظری‌پردازی درباره انسان است؛ بنابراین، این نکته را باید در نظر داشت که در زمینه انسان‌شناسی نیز، نظریه‌های بسیار گوناگونی طرح شده است که از یک طرف، سر ناسازگاری با یکدیگر داشته و از طرف دیگر، پیامدهای انکارناپذیری در صورت‌بندی طرح‌واره‌های تربیتی به دنبال دارند؛ چراکه برداشت‌ها مختلف درباره طبیعت انسان، دیدگاه‌های متفاوتی را درباره اینکه چه باید کرد و چگونه باید آن را انجام داد، نتیجه می‌دهد (لزلی و دیگران، ۱۳۹۴: ۱۸).

اکنون که به نقش انکارنشدنی پیش‌فرض‌های بنیادی انسان‌شناختی در مفهوم‌پردازی کودکی اشاره شد، نیاز است درباره طرح‌واره‌های گوناگون انسان‌شناسی تأمل کرد و این مسئله را در نظر گرفت که یکی از ریشه‌های اصلی تفاوت این طرح‌واره‌ها با یکدیگر، در عنصری است که برای ساختار انسان برمی‌شمارند. به این معنا که نظریه‌های انسان‌شناختی در کوشش برای تبیین ساختار وجودی انسان، از حیث هستی‌شناختی و عناصر تشکیل‌دهنده وجود او یا تعیین عنصر جوهری وجود انسان، اختلافات بنیادینی با یکدیگر دارند. مرور نظریه‌های متفاوت انسان‌شناسی بیش از هر چیز، به روشنی نشان می‌دهد که هر طرح‌واره فلسفی یا نظریه علمی درباره انسان، عناصر ویژه‌ای را در وجود او برمی‌شمارد و برجسته می‌سازد؛ بنابراین بسیار پراهمیت است که کودکی بر اساس کدام مبنای انسان‌شناختی صورت‌بندی می‌شود. پس یکی از پرسش‌های بنیادی در صورت‌بندی نظری کودکی، گذر از این ابهام است که کودکی باید بر مبنای کدام ویژگی انسانی مفهوم‌پردازی شود.

در این مقاله که با نگاه به دیدگاه باقری (۱۳۹۹) نوشته شده، انسان ناظر به سه مؤلفه «عقل» و «اراده» و «میل» صورت‌بندی شده است. بر این اساس و در سایه این سه گانه، تلاش شده که فرایند رشد انسان، متناسب با نسبت‌هایی که با این سه مؤلفه برقرار می‌کند، به دو دوره «کودکی» و «پساکودکی» تقسیم‌بندی شود. به این معنا که دوره کودکی، دوره‌ای است که «میل» بر «عقل و اراده» سایه می‌اندازد و در مقابل، دوره پساکودکی، دوره‌ای است که «میل» در سایه «عقل و اراده» قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، در این مقاله، کودکی با تکیه بر مقوله «میل» صورت‌بندی می‌شود و تأکید می‌گردد که برای درک فلسفی دوره کودکی، «میل‌گرایی» را باید بیش از هر مؤلفه دیگری در کانون انگاره‌های انسان‌شناسی قرار داد. بر این اساس است که کودکی به‌منزله هندسه‌ای از نفس انسانی صورت‌بندی می‌شود که در یک دوره سنی از فرایند رشد انسان، فعلیت‌یابی و قوام‌یافتگی بیشتری دارد. کودکی دوره‌ای است که «میل» فعلیت تام دارد و به واسطه تربیت دوره کودکی است که «عقل» و «اراده» باید فعلیت یابد و بر میل سایه



اندازد؛ پس روش به کاررفته در این رویکرد برای مفهوم‌پردازی کودکی، هندسه متمایزی را برای کودک و بزرگسال در نسبت با عناصر وجودی انسان در نظر می‌گیرد.

از سوی دیگر، یکی از روش‌هایی که در مطالعات فلسفه کودکی بسامد بالایی دارد، مقایسه‌ای است که بین «خردسالی» و «بزرگسالی» صورت می‌گیرد تا به این وسیله، امکانی برای صورت‌بندی مفهوم کودک فراهم گردد. از رایج‌ترین سرفصل‌هایی که ذیل این رویکرد مقایسه‌ای، ادبیات فلسفه کودکی را راهبری می‌کند، التفات به دو مؤلفه «تفاوت» و «ترجیح» است. مؤلفه تفاوت، این مسئله را بررسی می‌کند که آیا خردسالی و بزرگسالی ماهیتی متفاوت با یکدیگر داشته یا سرشتی یکسان دارند. مؤلفه ترجیح نیز، به این مسئله می‌پردازد که اگر تفاوت معناداری بین خردسالی و بزرگسالی برقرار است، آیا یکی بر دیگری ترجیح دارد یا هر دو، از منزلتی هم‌تراز بهره‌مندند.

رویکردی که پیرامون دو پرسش یادشده در این مقاله پیگیری می‌شود، بر این دیدگاه استوار است که خردسالی و بزرگسالی بر اساس انگاره اصالت «میل» در برابر «عقل و اراده»، با یکدیگر تفاوت دارند و بزرگسالی به دلیل ترجیح عقل و اراده بر میل، نسبت به خردسالی فضیلت دارد. تربیت نیز، فرایندی ضروری برای تبدیل خردسالی به بزرگسالی است؛ بنابراین بزرگسالی با التفات به ابعادی مانند عقل‌گرایی و اراده‌ورزی نسبت به خردسالی ترجیح می‌یابد و خردسال باید به وسیله ورود به فرایند تربیتی به بزرگسال تبدیل شود و از میل‌گرایی صرف فاصله بگیرد. در همین شبکه معنایی، ضرورت تربیت نیز قابل تبیین است؛ زیرا که عقل‌ورزی انسان در رویارویی ارادی با رانه‌های گوناگون میل اهمیت می‌یابد و این فرایند تربیت است که باید توانایی چیرگی عقل و اراده بر میل را در انسان بی‌روrand.

مقاله پیش رو، نه به مطالعه کودکان ایرانی که به مطالعه کودکی در ایران می‌پردازد؛ اما همان گونه که مورد اشاره قرار گرفت، کودکی را به مثابه یک پدیده اجتماعی در نظر می‌گیرد که زیست انسان را زیست «معطوف به میل» می‌انگارد و بر همین اساس است که در چالشی بنیادی با «منطق تربیت» قرار می‌گیرد؛ زیرا از بین دوگانه «عقل و اراده در سایه میل» یا «میل در سایه عقل و اراده»، اولی را برمی‌گزیند و به رسمیت می‌شناسد. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد، یکی از پادگفتان‌های تربیتی که در ایران امروز، رو به رشد است، روندی وارونه را دنبال می‌کند و خردسالی را به منزله سرمشق بزرگسالی بازنمایی می‌کند. بر مبنای این وارونگی است که به تقلید از طرح‌واره کودکی اعتبار می‌دهد؛ در نتیجه، میل اصالت می‌یابد و ارضای بیشینه میل، فضیلت تلقی می‌شود و این گونه است که کودکی رفته‌رفته به منزله وضع اتوپیایی انسان، هنجارسازی می‌شود.

بر اساس مطالبی که از نظر گذشت، شرط بنیادین هرگونه سیاست‌گذاری تربیتی در ایران امروز، این است که پادگفتان تربیت بر گفتمان تربیت سایه نیندازد. به بیان دیگر، این انگاره فراگیر نشود که عقل و اراده، بندگان میل‌اند و بس؛ بلکه همچنان فضیلت عقل و اراده نسبت به میل باورپذیر بنماید و هنجار تلقی شود. و گرنه سیاست‌های تربیتی در نیل به «چیرگی عقل و اراده بر میل» ناکام مانده و این میل است که نظم اجتماعی را شکل می‌دهد. روشن است در صورتی که نظم عمومی رو به میل‌مندی بایستد و میل‌وارگی اصالت یابد، سازوکارهای تنظیم‌گر میل، مانند «شرع» و «قانون» نیز با تنگناهای شکننده‌ای روبه‌رو می‌شود؛ در نتیجه، فرایندهای تربیتی با پدیده‌هایی همانند



«کشسانی کودکی» یا «گرایش به کودک‌سانی» روبه‌رو می‌گردد و گفتمان تربیت یا نهادهای تربیتی را بیش از پیش با تنگنا روبه‌رو می‌سازد.

منابع

- استیونس، ل.، هابرم، د.، و رایت، م. (۱۳۹۴). *دوازده نظریه درباره طبیعت بشر* (م. محمدامینی، مترجم). نشر نو.
- باقری، خ. (۱۳۹۹). عاملیت انسان: رویکردی دینی و فلسفی. نشر واکاوش.
- باقری، خ.، سجادی، ن.، و توسلی، ط. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ذکایی، م. س. (۱۳۹۵). *درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران*. آگاه.
- نادینگر، ن. (۱۳۹۴). *چشم‌اندازهای فلسفه تعلیم و تربیت* (ر. برخورداری، مترجم). نشر نخستین.



تربیت کودک به مثابه کنش گفتگویی؛ با تأکید بر فلسفه زبان

ملیحه رجائی^۱

چکیده

مقاله حاضر با رویکرد تحلیلی - انتقادی، به واکاوی مبانی فلسفی به‌ویژه فلسفه زبان در تربیت کودک می‌پردازد و نشان می‌دهد که گذر از تربیت اقتدارمحور و یکسویه به تربیت گفت‌وگومحور و تعاملی، مستلزم تحول اساسی در نگرش به کودک، زبان و فرآیند یادگیری است. در این مقاله با اتکا به رویکردهای فلسفه زبان، زبان نه صرفاً ابزاری برای انتقال اطلاعات، بلکه بستری برای بودن، کنش متقابل و معناسازی کودک در نظر گرفته می‌شود. تربیت گفت‌وگومحور در این چارچوب، فراتر از یک روش آموزشی، و مستلزم تحول در بنیادهای معرفتی و انسانی نهاد آموزش و تربیت و تحقق چنین تربیتی نیازمند فراهم‌سازی زمینه‌هایی در سطوح چندگانه فلسفی، ساختاری، فرهنگی و عملی است. در سطح فلسفی، بازنگری در مفاهیم بنیادینی مانند زبان، کودک و تربیت است. در سطح ساختاری؛ نظام آموزشی مبتنی بر کنترل، استانداردسازی و آموزش خطی نقد و بر روح انعطاف‌پذیری و گفت‌وگوسازی برای تحول در ساختارها و سیاست‌گذاری‌ها تأکید می‌شود. در سطح فرهنگی، رویکرد پوزیتیویستی، سلطه و سکوت نقد، و توجه و احترام به تفاوت‌ها بعنوان ارزش فرهنگی بنیادین تعیین می‌شود. در سطح عملی، روش‌های تدریس گفتگویی معرفی می‌شوند که با حضور معلم تسهیل‌گر و طراحی فضای مناسب امکان گفتگو ضمن تربیت فراهم می‌شود. در مجموع با اتکا به رهیافت‌های فلسفه زبان، تلاش می‌شود چارچوب مفهومی تربیت گفتگویی در دوره کودکی ترسیم، و راهکارهایی برای تحول در سیاست‌گذاری و عمل تربیتی ارائه دهد.

واژگان کلیدی: تربیت کودک، تربیت گفتگومحور، فلسفه زبان، پست مدرنیسم.

مقدمه و بیان مسأله

تربیت مفهومی ریشه‌دار و بنیادین در تاریخ اندیشه بشری است؛ مفهومی که با تمامی وجوه زندگی انسان پیوند خورده و در عرصه‌هایی همچون اقتصاد، مدیریت، سیاست، جنگ و صلح، هنر، ادبیات، تکنولوژی و روابط اجتماعی تأثیرگذار بوده است. از همین‌رو، تربیت نه فقط عامل رشد و تعالی فردی، بلکه خاستگاه تحول در ویژگی‌ها، خصلت‌ها و ابعاد روانی و اجتماعی انسان دانسته می‌شود. این گستره و پیچیدگی، همواره تلاش اندیشمندان تعلیم و تربیت را برای فهم حقیقت و چیستی تربیت برانگیخته و موجب شده است که نظریه‌پردازی در این حوزه یکی از مباحث اساسی در سنت‌های علمی مختلف باشد (رجائی، ۱۳۹۹).

در دهه‌های اخیر، اندیشه‌های پست‌مدرنیستی، بر بسیاری از نظریه‌ها و روش‌های تربیتی سایه افکنده‌اند. پست‌مدرنیسم با نقد روایت‌های کلان و ارزش‌های مطلق‌گرای مدرنیسم، مفاهیمی چون انسان، عقل، تاریخ و فرهنگ را از چارچوب‌های جهان‌شمول بیرون می‌کشد و در عوض، توجه را معطوف به حاشیه‌ها، مرزها و تفاوت‌ها می‌سازد. اما پست‌مدرنیسم صرفاً نقدی درونی بر مدرنیسم نیست؛ بلکه کوششی است برای درک نوینی از ساختار

۱. استادیار دانشکده غیرانتفاعی رفاه، rajaee@refah.ac.ir



اجتماعی، فرایند خودسازی و شکل‌گیری سوژه‌هایی که در دل بافتارهای فرهنگی و زبانی معنادار می‌شوند. در همین راستا، زبان در پست‌مدرنیسم جایگاهی محوری می‌یابد و فیلسوفانی چون ویتگنشتاین^۱، سوسور^۲، دریدا^۳ و آستین^۴، با بازخوانی بنیادین نسبت ما با زبان، نگرشی انسان‌شناختی و بینادینی از فرهنگ و واقعیت اجتماعی ارائه می‌کنند (پیترز^۵، ۱۹۹۳). چرا که جهت‌گیری‌ای به سوی مفهومی انسان‌شناختی تر و متمایز تر از فرهنگ ارائه داده‌اند که همزمان بر «زبانی بودن» و شکل‌گیری اجتماعی «بینادینیت‌های» جدید تأکید دارد.

از دیگر سو؛ آنچه در دنیای کنونی بوضوح قابل مشاهده است، چندفرهنگی‌گرایی ناشی از تحولات جهانی شدن بخاطر دیجیتالی شدن یا همان گسترش حوزه ارتباطی تمام افراد از هر گروه، قوم، ملیت یا... است که تحت تاثیر اندیشه‌های پست مدرنیسم و با هدف گسترش ارتباطات و از بین بردن ریشه‌های مختلف مرزهای (جغرافیایی) انسانی بوجود آمده است و در این میان، نمی‌توان از اثربخش بودن این تعاملات بدون در نظر گرفتن فرهنگ گفتگویی در فضای آموزشی و انسانی مطمئن بود (زاکووا^۶ و همکاران، ۲۰۲۲).

از طرف دیگر، گفتگو نه تنها تابع شرایط فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جوامع است، بلکه به مثابه رکن بنیادین تربیت، در فرایند رشد و تحول انسان نقش آفرین است. بسیاری از پژوهشگران، رشد انسان را بیش از آنکه فرایندی روان‌شناختی یا فردی بدانند، فرآیندی اجتماعی و بین‌فردی قلمداد می‌کنند. به باور آنان، عاملیت انسانی در دل ارتباط با دیگری شکوفا می‌شود و کنش متقابل، بستر اصلی ساختن زندگی انسانی است. از این منظر، توسعه انسانی بنیانی گفتگویی دارد؛ چراکه انسان، خود را در جهان از خلال ارتباط با دیگران درمی‌یابد و می‌سازد (نیجانتن^۷، ۲۰۱۰: ۱۳۲). همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که گفتگو در آموزش نه فقط به بهبود کیفیت یادگیری و درک مفاهیم کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز رشد مهارت‌های اجتماعی، اخلاقی، و مشارکتی در یادگیرندگان است (اسکیدمور^۸، ۲۰۰۶ و الکادر^۹، ۲۰۱۵). در اینجا، گفتگو به مثابه فرایندی معنا ساز، به کسب دانش، تولید معنا و عملکرد بهتر منتهی می‌شود. تحقق چنین گفتگویی مستلزم شکل‌گیری ساختارها، محتوا و فضاهایی در نظام آموزشی است که گفتگو را به عنوان محور اصلی فعالیت‌های تربیتی بپذیرند و در عمل پیاده کنند (ابی^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ ایزدپناه، ۲۰۲۲؛ وسلین و ولدین^{۱۱}، ۲۰۲۱). کاربرد رویکرد گفتگویی در تربیت، نه فقط منجر به بهبود مهارت‌های

^۱. Wittgenstein

^۲. Saussure

^۳. Derrida

^۴. Austin

^۵. Peters

^۶. Zhukova

^۷. Nijnatten

^۸. Skidmor

^۹. Elkader

^{۱۰}. Abbey

^{۱۱}. Wessling & Velden



شناختی، بلکه در سطحی عمیق‌تر موجب رهایی از جزم‌گرایی، افزایش حس مسئولیت اجتماعی، ارتقاء مهارت‌های حل مسئله، و تقویت بنیان‌های دموکراسی می‌شود (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۳؛ آنتونیادس^۱، ۲۰۰۸؛ ماتوسو^۲، ۲۰۲۱). از این نکته نباید غافل بود که تبیین تازه و جدید تربیت گفتگو محور در جهان پست مدرن، تحت تاثیر نگاه نوین نسبت به یادگیری و کسب دانش، نیز قرار گرفته است و آموزش گفتگویی بیش از اینکه یک روش مخصوص باشد، یک رویکرد یا دیدگاه تخصصی است که به چگونگی درک ما از دانش، انسان، و جامعه بستگی دارد. رویکردهای پیشرفت گرا در تربیت به درک دیالکتیکی میان فرهنگ، هنجارها و ارزش‌های متفاوت با یکدیگر متعهد هستند و این ایده را رواج می‌دهند که درک مشترک و تفاهمی درباره این ارزش‌ها، در بهبود، تغییر اجتماعی و گسترش دموکراسی موثر هستند (اسچاوز و باکر^۳، ۲۰۱۷: ۴۶). با وجود این، آنچه در فضای معاصر آموزش قابل مشاهده است، نوعی «ضدگفتگویی بودن» در بطن نهادهای آموزشی و اجتماعی است. هرچه روند جهانی‌شدن شتاب می‌گیرد، گفت‌وگو به مثابه فرایند مولد، کمرنگ‌تر می‌شود و فضای آموزشی به عنوان بازتاب جامعه، از این وضعیت متأثر می‌گردد (بربولوس^۴، ۲۰۱۰). ریشه این وضعیت را می‌توان در نگاه ابزارانگار به زبان، دانش و کودک جستجو کرد؛ نگاهی که زبان را صرفاً وسیله‌ای برای انتقال داده‌ها می‌بیند و تربیت را به انباشت اطلاعات و تثبیت هنجارها تقلیل می‌دهد، بی‌آن که فرصتی برای تفکر، تفاهم و گفت‌وگوی انتقادی فراهم آورد این وضعیت را می‌توان نتیجه‌ی تداوم نگاه ابزارانگار به زبان، دانش و کودک دانست. در چنین رویکردی، زبان صرفاً وسیله‌ای برای انتقال داده‌ها و حقایق است، نه بستری برای معنا و کنش متقابل. از این رو، تربیت نیز به جای آن که فرایندی برای پرورش تفکر، درک تفاوت‌ها، و گفت‌وگوی انتقادی باشد، بیشتر به فرایند انباشت اطلاعات و تثبیت هنجارها فروکاسته می‌شود (بیستا^۵، ۲۰۱۲). فلسفه زبان در این میان، امکانی برای بازاندیشی در بنیان‌های تعلیم و تربیت فراهم می‌سازد. این فلسفه با تأکید بر نقش زبان در شکل‌گیری روابط انسانی، معنا، و ساختارهای اجتماعی، نشان می‌دهد که زبان نه فقط ابزار ارتباط، بلکه شرط تحقق تفکر و یادگیری است. زبان به انسان امکان می‌دهد تا جهانی را خلق کند، معنا ببخشد و در تعامل با دیگری، هویت و آگاهی خود را شکل دهد. فلسفه زبان بعنوان یکی از وجوه پست مدرنیسم، خود مفهومی چند بعدی است که مهم‌ترین و مبنایی‌ترین بعد آن، مرکز ارتباط بودن در جامعه است. یعنی افراد از طریق آن ارتباط برقرار می‌کنند، منظور خود را به دیگران می‌رسانند و در حقیقت این زبان است که افراد را قادر می‌کند تا یک جهان مصنوعی مجزا از هم را طبق اصول خودش (مثل دستور نحو) شکل دهد و دومین ویژگی اساسی زبان دال بر ایجاد تفکر در انسان است، هر کلمه‌ای که خواننده یا بیان می‌شود توسط دیگری درک می‌شود، و هر چه ارتباط نزدیک‌تری با جمع داشته باشد معنادارتر و به همان نسبت ماندگارتر خواهد بود (بایکنت^۶، ۲۰۱۶: ۵).

^۱. Antoniadis

^۲. Matusov

^۳. Schwarz & Baker

^۴. Burbules

^۵. Biesta

^۶. Baykent



تربیتی خود را نشان می‌دهد. تمام نظریه‌ها - رویکردها - و تکنیک‌ها از طریق زبان توسعه پیدا می‌کند و از طرفی تمام آموزش (متن آموزشی، خواندن، نوشتن، سخن گفتن) نیز بوسیله زبان صورت می‌گیرد و به این ترتیب می‌توان گفت یادگیری اساساً فرایندی مبتنی بر زبان است (آگوستینا و زاجدی^۱، ۲۰۲۰). نوآوری اصلی این مقاله، پیوند میان فلسفه زبان و تربیت کودک با رویکردی بین‌رشته‌ای است که می‌کوشد زبان را نه ابزار، بلکه بنیان تربیت بداند و بر همین اساس، چارچوبی نظری برای تحول در اندیشه و عمل تربیتی ارائه دهد و در مسیر طراحی سیاست‌ها و راهبردهای تربیتی جدید قابل استفاده است.

فرض پژوهش حاضر نیز بر این است با رجوع و بازخوانی فلسفه زبان، در دل پست مدرنیسم می‌توان راهگشایی - هایی برای تربیت گفتگویی در نظر گرفت و بطور ویژه بر این موضوع تمرکز می‌کند که تحقق تربیت گفتگومحور چه تغییراتی را در سطوح الف) فلسفی، ب) ساختاری، ج) فرهنگی و د) عملی طلب می‌کند؟ برای پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، ابتدا فلسفه زبان از دیدگاه باختین، دریدا و ویتگنشتاین مورد بازخوانی قرار می‌گیرد و با استخراج نکات کلیدی مرتبط با زبان، تربیت و گفتگو در دیدگاه ایشان، پیامدهای تربیت گفتگومحور در چهار سطح اصلی (فلسفی، ساختاری، فرهنگی و عملی) استنتاج می‌شوند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در زمره مطالعات نظری و بنیادی در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت قرار دارد. از منظر روش‌شناسی، پژوهش از نوع تحلیل مفهومی - تفسیری با رویکردی استنتاجی است و بر تحلیل متون فلسفی متفکران پست‌مدرن تمرکز دارد. متون اصلی مورد بررسی شامل آثار ویتگنشتاین (۱۹۵۳)، باختین (۱۹۸۱)، هستند که با استفاده از روش تحلیل مفهومی به بازخوانی مفاهیم کلیدی مانند گفت‌وگو، بازی‌های زبانی، چندآوایی و ساختارشکنی پرداخته شده است.

روش تحقیق شامل مراحل زیر است: استخراج مفاهیم کلیدی تربیت گفتگومحور از متون فلسفی؛ تحلیل تطبیقی این مفاهیم در چهار سطح: فلسفی، ساختاری، فرهنگی و عملی؛ نقد ساختارهای رایج نظام آموزشی با استناد به نتایج تحلیل؛ استنتاج پیامدهای تربیتی و ارائه الگویی مفهومی برای تربیت گفتگومحور و در نهایت، یافته‌ها در چهار سطح یادشده تحلیل و گزارش شده‌اند. برای اعتباربخشی، تلاش شده است تا از منابع درجه‌اول و تحلیل مبتنی بر شواهد فلسفی بهره گرفته شود.

یافته‌ها و نتیجه

برای پاسخ به سوال پژوهش و تبیین ۴ سطح تربیت گفتگومحور؛ ابتدا یافته‌ها در هر سطح تنظیم و تشریح می‌شود و در نهایت الگو و تبیینی جدید درباره تربیت کودک ارائه می‌شود که گفتگویی و متناسب با جهان جدید باشد. ابتدا سطح فلسفی بعنوان زیربنایی‌ترین سطح تربیت، و سپس سطوح فرهنگی، آموزشی و عملی به تفکیک تبیین و بررسی می‌شود.

سطح فلسفی باختین زبان را نه یک ابزار خنثی برای انتقال معنا، بلکه عرصه‌ای هستی‌شناختی می‌داند که در آن، بودن انسانی شکل می‌گیرد. در نگاه او، انسان موجودی بنیادی گفت‌وگویی است؛ یعنی «بودن» ما ذاتاً «بودن

^۱. Agustina & Zuchdy



- با - دیگری» است و این بودن تنها در بستر زبان و در مواجهه با «صدای دیگری» تحقق می‌یابد. به بیان دیگر، هویت فردی نه یک ماهیت پیشینی و ثابت، بلکه محصولی تاریخی-اجتماعی است که در کنش‌های زبانی و گفت‌وگوهای بین‌ذهنی ساخته و بازساخته می‌شود. همچنین او مفهوم چندصدایی (polyphony) را بیان می‌کند که دقیقاً به پیوند میان زبان و بودن اشاره دارد. هر صدا حامل یک «موقعیت هستی‌شناختی» است و گفت‌وگو میان صداها، میدان اصلی شکل‌گیری معنا و هویت انسانی است. از این منظر، زبان صرفاً بازتاب جهان نیست، بلکه خود صحنه‌ای است که جهان انسانی بر آن ساخته می‌شود (باختین، ۱۹۸۱). ویتگنشتاین متأخر (۱۹۵۳)، نیز زبان را نه ساختاری صلب با قواعد منطقی از پیش تعیین شده، بلکه یک پدیده زنده، متغیر و درهم‌تنیده با زندگی انسانی می‌بیند. و تقریباً سه ایده کلیدی بازی‌های زبانی^۱، شکل‌های زندگی و معنا به مثابه کاربرد را مطرح می‌کند. در بازی‌های زبانی، ویتگنشتاین تأکید می‌کند معنای واژه‌ها وابسته به «کاربرد» آن‌ها در بسترهای خاص زندگی است. این بسترهای خاص، همان «بازی‌های زبانی» هستند؛ هر بازی مجموعه‌ای از قواعد نانوشته دارد که شرکت‌کنندگان از طریق تعامل و تمرین یاد می‌گیرند. طبق نظریه بازی‌های زبانی، زبان پدیده‌ای چندبعدی و برآمده از پست مدرنیسم و منطبق با شکلی از زندگی است و برای فهم یک بازی زبانی باید در آن شکلی از زندگی که بازی زبانی مورد نظر در بستر آن واقع می‌شود، شرکت جست. در ادامه او در ایده فرم‌های زندگی می‌گوید که همه بازی‌های زبانی بر «شکل‌های زندگی» بنا شده‌اند. «شکل زندگی» یعنی مجموعه عادات، رسوم، و روابط انسانی که زبان در دل آن معنادار می‌شود. این به معنای آن است که «بودن» ما در جهان، پیوندی ناگسستنی با شبکه‌های زبانی-اجتماعی دارد. در معنا به مثابه کاربرد بیان می‌کند؛ معنای یک واژه، کاربرد آن در زبان است که نشان دهنده این است که زبان، بخشی جدایی‌ناپذیر از کنش‌های ماست و یادگیری زبان، یادگیری چگونه زیستن در میان دیگران است، نه فقط حفظ کردن واژگان یا قواعد نحوی (استیکنی، ۲۰۲۰؛ فاضلی، ۱۳۹۱؛ ندرلو، ۱۳۹۰).

پیامدهای تربیتی در این سطح را می‌توان اینگونه تحلیل کرد؛ مطابق با دیدگاه باختین، کودک از بدو تولد در شبکه‌ای از روابط گفت‌وگویی^۲ حضور فعال دارد و بنابراین شکل‌گیری هویت او به مشارکت در همین «بافت گفت‌وگویی» وابسته است. بر این اساس، فرایند تربیت نباید به انتقال یک‌سویه اطلاعات تقلیل یابد، بلکه باید فضایی برای حضور، شنیده شدن صدای کودک و پاسخ‌گویی به آن فراهم شود. در این رویکرد، معلم یا مربی نه «صدای یگانه و نهایی»، بلکه بخشی از یک چندصدایی زنده است که امکان گفت‌وگومندی را برای همه مشارکت‌کنندگان فراهم می‌کند. همچنین، ویتگنشتاین در «پژوهش‌های فلسفی» بیان می‌کند که بودن ما در جهان، پیوندی ناگسستنی با شبکه‌های زبانی-اجتماعی دارد. کودک وقتی وارد یک «شکل زندگی» می‌شود، در واقع وارد الگویی از بودن می‌گردد که از طریق شرکت در «بازی‌های زبانی» آموخته می‌شود؛ از پرسیدن و پاسخ دادن گرفته تا شوخی کردن، استدلال کردن، انتقاد کردن، یا حتی سکوت کردن. بنابراین، زبان صرفاً یک مهارت جانبی نیست، بلکه فضای اصلی زیستن و تعامل است؛ کودک در زبان زندگی می‌کند و بودنش را می‌آموزد. معلم، آگاه از این

^۱. Language-Games

^۲. Stickney

^۳. dialogic relations



حقیقت، باید بداند که هر تعامل زبانی، کودک را به شکلی خاص از زندگی اجتماعی پیوند می‌دهد (همستون ۱، ۲۰۰۶؛ زاربسکی ۲، ۲۰۲۳).

سطح ساختاری: در سطح نظام آموزشی، کنترل، استانداردسازی و مدل‌های سلسله‌مراتبی گفتمانی، با تربیت گفتگومحور در تعارض جدی هستند. مفاهیم "بافت گفت‌وگویی"، "چندصدایی" و "بازی‌های زبانی" که پیش‌تر از منظر باختین و ویتگنشتاین بررسی می‌تواند راهگشایی برای بازبینی در سطح ساختاری نیز داشته باشد. برخی از مضامین کلیدی در تربیت گفتگویی ناظر بر ارج نهادن تفاوت‌ها، توانمندسازی یا تقویت عاملیت دانش‌آموز؛ پرورش تفکر انتقادی و ساخت معنای جدید اشاره کرد (رجائی، ۱۳۹۹) که در بسیاری از نظریات تربیتی نیز به آن تأکید شده است. با اینحال مدارس اغلب چون درگیر استاندارد سازی و گرفتن آزمون برای برقراری عدالت آموزشی هستند، نمی‌توانند مؤلفه‌های تربیت گفتگویی را در ساختارهای آموزشی و مدرسه برقرار کنند و به همین خاطر اغلب استانداردسازی و کنترلگری در مدرسه را در تضاد با گفتگومحوری می‌دانند. محققان استدلال می‌کنند منطق آموزش سنتی (کنترل از بالا، پاسخ واحد) با «منطق دیالوگی» ناسازگار است. در رویکرد دیالوگی، دانش به صورت مشارکتی و در مواجهه‌ی صداهای متفاوت تولید می‌شود؛ بنابراین، خروج از کنترل‌گرایی شرط شکوفایی گفتگومحوری و به همان ترتیب؛ رشد تفکر و قدرت معناسازی است. همچنین طبقه‌بندی، چارچوب‌بندی در گفتمان رسمی برنامه درسی، نوعی استانداردسازی و کنترلگری است که تعیین می‌کند چه چیزی، چگونه و توسط چه کسی «قابل گفتن» است. هرچه چارچوب‌بندی تعاملات سخت‌گیرانه‌تر باشد، انتقال یک‌سویه‌ی محتوا (بانکداری آموزشی) مرسوم باشد، استاندارد سازی زبان رسمی، آزمون‌ها و ارزیابی‌ها با پاسخ‌های از پیش تعیین شده و مشخص و اقداماتی از این قبیل یادگیرندگان را منفعل می‌کند و دامنه‌ی گفت‌وگو، ابتکار دانش‌آموز و «چندصدایی» محدودتر می‌شود؛ بنابراین، کاستن از شدت این سازوکارها پیش شرط گشودن فضای گفتگویی است (سگال ۳ و همکاران، ۲۰۱۷؛ وگریف ۴، ۲۰۱۳: ۱۷-۱۶).

سطح فرهنگی: برای تحقق تربیت گفتگویی، مطابق با نظرات باختین فرهنگ اجتماع باید مبتنی بر چند صدایی و گفت‌وگومندی باشد زیرا هیچ صدایی در خلأ معنا پیدا نمی‌کند، بلکه در تعامل با دیگر صداها شکل می‌گیرد و فرهنگ زنده فرهنگی است که در آن صداهای متکثر (قومیت‌ها، طبقات اجتماعی، گروه‌های سنی و جنسیتی) امکان شنیده شدن داشته باشند.

و در دیدگاه ویتگنشتاین؛ فرهنگ بستری برای شکل‌گیری زبان است. ویتگنشتاین معتقد است که معنا نه در ذهن فردی و نه در تطابق صرف کلمات با اشیاء، بلکه در کاربرد واژه‌ها در زمینه‌های زبانی شکل می‌گیرد. او زبان را چیزی "درون فرهنگی" می‌داند؛ یعنی قواعد، کارکردها و قراردادهای زبانی فقط در دل یک فرهنگ زنده و جاری معنا پیدا می‌کنند. بعبارتی، قواعد زبانی در بستر نهادهای فرهنگی شکل می‌گیرند و نشان‌دهنده‌ی پیوند ناگسستنی فرهنگ و زبان‌اند و این شیوه زندگی همان زمینه فرهنگی و اجتماعی است که زبان را امکان‌پذیر می‌کند.

^۱. Hamston

^۲. Zarebski

^۳. Segal

^۴. Wegerif



ویتگنشتاین با مفهوم بازی‌های زبانی نشان می‌دهد که کاربرد زبان مانند یک بازی است که قواعد خاص خود را دارد. اما این قواعد به طور مجرد وجود ندارند، بلکه در دل نهادهای فرهنگی و اجتماعی شکل گرفته‌اند. هر فرهنگی الگوهای خاصی از پرسش، پاسخ، شوخی، انتقاد، یا حتی سکوت را به عنوان قواعد زبانی و عملی تثبیت می‌کند. پیامد تربیتی را نیز می‌توان اینگونه صورتبندی کرد که اگر فرهنگ بستر زبان است، پس فهم معنا و یادگیری حتماً از طریق مشارکت در شیوه زندگی بخصوصی خواهد بود (سالیوان، ۲۰۱۰). به همین دلیل، آموزش و تربیت از نگاه ویتگنشتاین، انتقال صرف دانش نیست، بلکه نوعی آشنا شدن با فرهنگ و قواعد ضمنی و عملی آن است و تربیت کودک یعنی وارد کردن او به شکل خاصی از زندگی اجتماعی - زبانی و مطابق با دیدگاه باختین؛ در سطح فرهنگی، مدرسه باید فضایی برای حضور صداهای گوناگون کودکان باشد؛ نه بازتولید تک‌صدایی رسمی و باید فضایی برای تلاقی و گفت‌وگوی ارزش‌ها فراهم شود.

سطح عملی: از منظر باختین، کلاس درس باید به یک فضای چندصدایی تبدیل شود؛ جایی که صدای کودک نه تنها شنیده شود بلکه در شکل‌گیری معنای مشترک نیز نقش داشته باشد. معلم دیگر تنها "صدای نهایی" نیست، بلکه بخشی از گفت‌وگویی زنده است. هر پاسخ یا پرسش کودک، بخشی از روند معناسازی جمعی می‌شود. برای مثال، در تدریس ادبیات یا علوم، معلم به جای ارائه پاسخی قطعی، پرسش‌های باز مطرح می‌کند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد روایت‌های مختلفی بسازند برای این منظور لازم است در آموزش ملمان به این نکته پرداخت که چگونه در کلاس‌های متفاوت، فرصت‌های گفت‌وگویی واقعی ایجاد کنند و کودکان از طریق استدلال و نقد متقابل، یادگیری عمیق‌تری داشته باشند (سالیوان، ۲۰۱۰). از منظر ویتگنشتاین، هر کلاس درس یک «شکل زندگی خاص خود را دارد. کودک با ورود به آن، در بازی‌های زبانی خاصی شرکت می‌کند (پرسیدن، توضیح دادن، شوخی کردن، اعتراض کردن و ...)». معلم باید آگاه باشد که هر بازی زبانی، کودک را در نوع خاصی از زندگی اجتماعی قرار می‌دهد. برای مثال، وقتی کودک در کلاس تمرین «استدلال کردن» یا «نقد کردن» می‌کند، در حال یادگیری یک سبک از بودن در جهان است. بنابراین طراحی فعالیت‌های کلاسی باید بر پایه‌ی مشارکت زبانی و ایجاد موقعیت‌های متنوع گفت‌وگویی باشد (وگریف، ۲۰۰۸).

نتیجه‌گیری

تربیت گفت‌وگومحور نه یک روش آموزشی، بلکه نگرشی فلسفی به تربیت است که مستلزم تحول در نگاه به کودک، زبان، معلم و ساختارهای یادگیری است. برای تحقق این تربیت، لازم است سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان درسی، مربیان و دانشگاه‌ها به بازسازی مبانی تربیتی بر پایه گفت‌وگو، تفاهم و معنا توجه کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به تحلیل تجربی اجرای این چارچوب در محیط‌های آموزشی و تأثیر آن بر یادگیری و رشد کودک بپردازند.

^۱. Sullivan



منابع

- رجائی، م. (۱۳۹۹). تبیین تربیت مبتنی بر گفتگو با رویکرد اسلامی و نقد و بررسی ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی در مبانی نظری سند تحول بنیادین بر مبنای آن [پایان نامه دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد].
- فاضلی، م. (۱۳۹۱). معنا به مثابه تجربه. فلسفه و الهیات، ۱۷(۴)، ۳۵-۱۷.
- قاسمی، س.، سجادی، م.، و ایمانی، م. (۱۳۹۴). تربیت اجتماعی زیبایی شناسانه، پارادایمی بدیل برای نظام تربیت اجتماعی جزم گرا. تحقیقات فرهنگی ایران، ۸(۲)، ۱-۲۵.
- ندرلو، ب. (۱۳۹۰). نظریه بازی های زبانی ویتگنشتاین: یک نظرگاه فلسفی پست مدرن درباره زبان. غرب شناسی بنیادی، ۲(۱)، ۱۰۰-۸۷.

- Abbey, N. (2012). Developing 21st century teaching and learning: Dialogic literacy. *New Horizons for Learning*.
- Agustina, Y., & Zuchdi, D. (2020). Educational and language philosophy principle: Content analysis on "Basic English Handout". *VELES: Voices of English Language Education Society*, 4(2), 130-141.
- Antoniades, A. (2008). *From 'theories of hegemony' to 'hegemony analysis' in international relations* [Paper presentation]. 49th ISA Annual Convention, San Francisco, USA.
- Baykent, U. Ö. (2016). *An introductory course to philosophy of language*. Cambridge Scholars Publishing.
- Burbules, N. C. (2010). Postmodernism and education. In *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 524-534). Oxford University Press.
- Elkader, N. (2015). Dialogic multicultural education theory and praxis: Dialogue and the problems of multicultural education in a pluralistic society. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3, 45-63.
- Izadpanah, A. (2022). Teacher-focused dialogical education: Moving between centripetal and centrifugal positions. *Foundations of Education*, 11(2), 57-76.
- Matusov, E. (2021). The educational regime of the Bakhtinian dialogue. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 11(1), 1-15.
- McCarthy, S. J. (2004). Bakhtin's dialogism in a preschooler's talk. *Literacy Teaching and Learning*, 8(2), 27-62.
- Nijnatten, C. v. (2010). Children's agency, children's welfare: A dialogical approach to child development, policy and practice. The Policy Press.
- Schwarzer, B. B., & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, argumentation and education*. Cambridge University Press.
- Segal, A., Snell, J., & Lefstein, A. (2017). Dialogic teaching to the high stakes standardized test? *Research Papers in Education*, 32(5), 596-610.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514.
- Stickney, J. (2020). Wittgenstein's relevance to philosophy of education: Personal reflections on meaningful uses of post-foundationalism. *Educação & Realidade*, 45(3), Article e99876.
- Wessling, K., & van der Velden, R. (2021). *Flexibility in educational systems: Concept, indicators, and directions for future research*. Graduate School of Business and Economics, Maastricht University.
- Zarębski, T. (2022). Fictitious language games, otherness, and philosophy of education: A view on the later Wittgenstein. *Studies in Philosophy and Education*, 42, 323-336.
- Zhukova, H., Vashevich, O., Patlaichuk, O., Shvets, T., Torchynska, N., & Maidaniuk, I. (2022). Dialogue in the philosophical and educational postmodern view. *Postmodern Openings*, 13(2), 303-320.

واکاوی مفهوم تربیت فلسفی به منظور ارائه دلالت‌های آن در آموزش فلسفه به کودکان

مصطفی زبان دان^۱، اکبر پناهی درچه^۲

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر، واکاوی مفهوم تربیت فلسفی به منظور ارائه دلالت‌های آن در آموزش فلسفه به کودکان، باتوجه به مقتضیات فلسفی هزاره سوم است. بنابراین، از آنجا که پژوهش‌های صورت گرفته‌ای همچون پژوهش زبان-دان، عابدی و قادری در سال ۱۴۰۱ مشخص می‌کند که رویکردهای منطقی و فلسفی هزاره سوم همچون متامدرنیسم، علاوه بر فراتر رفتن از نقاط ضعف مدرنیته و شخصی سازی عملکرد تکنوکراتیک مدرن، باتوجه به ایده‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های هزاره سوم، بر عبور از انتقاد صرف به گذشته، برای درک جهانی معنادار از طریق ایجاد مسیرهای نوآورانه تمرکز دارند، ضرورت دارد که فرآیندهای آموزشی به سمت ایجاد تعادل بین نوآوری، سنت و اهداف صنعتی حرکت کنند. درواقع، تربیت فلسفی، به کودکان این توانایی را می‌بخشد که در این فضای پیچیده و در حال تحول، تعادل را برقرار سازند. باتوجه به هدف کلی و مسأله پژوهش، روش تحقیق در این پژوهش، تحلیل مفهوم از نوع تفسیر مفهوم است که به منظور رسیدن به تفسیر عینی و قابل دفاع از تربیت فلسفی و ارائه دلالت‌های آن در آموزش فلسفه به کودکان انجام گرفته است. بنابراین، در پژوهش حاضر، باتوجه به استفاده از این روش تحقیق، برای بهبودی مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی به واسطه تفسیر تجربه، بیان مقاصد و ساخت بندی مسائل، به تحلیل مفهوم تربیت فلسفی، ارائه دلالت-ها، موارد استفاده، شرایط و ابعاد گسترده تر و عمیق تر آن از نظر معنا برای آموزش به کودکان در شرایط هزاره سوم پرداخته شده است. جامعه پژوهش کلیه اسناد و مقالات موجود، مرتبط و دردسترس است که برای انتخاب آن‌ها از نمونه گیری هدفمند تا حد اشباع نظری استفاده شده است. برای گردآوری و ثبت اطلاعات از چهارنوع فیش استنادی، مفهومی، توصیفی، تحلیلی/تفسیری استفاده شده است. بنابراین تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک‌های کد گذاری باز، محوری و انتخابی انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش علاوه بر آشکار نمودن مسیر مفهومی رویکردهای فلسفی و گسترده-و عمیق تر شدن آن در هزاره سوم، مشخص کرده است که تربیت فلسفی شامل مفاهیم برخورداری از دانش منطقی و مهارت-های تفکر انتقادی، توانایی در وضوح باورها، توانایی در ترکیب، نقد، ارزیابی و ساختار سازی از مجموعه دانش‌ها، بهره-گیری از فرهنگ و شخصیتی ثابت و دور از تعصبات کور است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که تعامل بافضای-پیچیده فلسفی هزاره سوم، نیازمند ارائه مطالعات فلسفی از مدرسه تا دانشگاه برای کودکان به منظور تحقق تربیت فلسفی است.

واژگان کلیدی: آموزش، تربیت فلسفی، کودکان، فلسفه، هزاره سوم

مقدمه و بیان مسأله

تربیت فلسفی از قدمتی دیرینه برخوردار است به گونه‌ای که ساختار ابتدایی آن را می‌توان در یونان باستان همزمان با فعالیت‌های آموزشی سوفیست‌ها و در تقابل با آن در تعالیم و آموزه‌های سقراط یافت. علاوه براین، افلاطون نیز برای کسانی که از تربیت فلسفی یا اخلاقی برخوردار هستند، چهار فضیلت دانایی یا حکمت؛ دادگری یا عدالت؛ شجاعت و پاکدامنی یا عفت را به عنوان مبانی اصلی در تربیت فلسفی خود ذکر کرده است (افلاطون،

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان، اصفهان (نویسنده مسئول)، zabandan.edu@gmail.com

۲. دکترای مدرسی الهیات و معارف اسلامی، استادیار، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ak.panahi@cfu.ac.ir



۱۳۶۷: ۱۰۲۲). درواقع اگرچه پشتوانه فکری چند هزار ساله نقش فلسفه در تربیت، اهداف اساسی تعلیم و تربیت فلسفی را به سمت تمایل برای جستجوی حقیقت و ظرفیت انجام تحقیق عقلانی هدایت می کند (Tolboll, 2012, p.1)، اما در هزاره سوم تمرکز ایده‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها بر عبور از انتقاد صرف به گذشته، برای درک جهانی معنادار از طریق ایجاد مسیرهای نو آورانه است که ضرورت حرکت فرآیندهای آموزشی به سمت تعادل بین نوآوری، سنت و اهداف صنعتی را مشخص می‌کند. بنابراین باتوجه به مقتضیات فلسفی هزاره سوم در فراتر رفتن از نقاط ضعف مدرنیته و شخصی سازی عملکرد تکنوکراتیک مدرن (زبان‌دان، عابدی، قادری، ۱۴۰۱: ۳۵)، تربیت فلسفی کودکان برای کسب توانایی ایجاد تعادل در این فضای پیچیده و در حال تحول از ضرورت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. درواقع، مطالعات در زمینه جامعه مدرن، با همه مزایای مادی و توسعه غیر قابل کتمان که امروزه بدان دست یافته است، نشان می‌دهد که مردم از شادی و رضایت کافی از زندگی عقلانی و معنوی خود برخوردار نیستند. به گونه‌ای که در بسیاری از جوامع، این روان‌رنجوری‌ها که بیشتر حاصل پشت کردن به نیازهای معقول تربیتی است، نه تنها شادی فردی، بلکه آسایش کل جامعه را نیز با چالش‌های جدی مواجه ساخته است (Akhter, 2022, p.17). درواقع به همین دلیل است که جهان و به‌ویژه غرب در هزاره سوم، رویکردهای فکری و فلسفی کثیری را به سودای احیای مبانی جدید برای رهایی از چند پارگی‌های پست‌مدرنیسم در قرن اخیر معرفی کرده است. رویکردهایی همچون آلترمدرنیسم، متامدرنیسم، پست‌پست‌مدرنیسم، هایپرمدرنیسم، پرفورماتیسم، دیجی مدرنیسم و سایر رویکردهای منطقی با وحدت نظر در تغییر شرایط پست مدرن، همگی به دنبال ارائه اخلاقی جدید برای هزاره سوم هستند (زبان‌دان، میرزامحمدی و فرمehنی فراهانی، ۱۴۰۱: ۱۰).

شکاف یا خلأ پژوهشی در ادبیات موجود

با این وصف، کنکاش در ادبیات موجود و مطالعات صورت گرفته در حیطه تربیت فلسفی، مشخص کرد که پژوهش‌های انجام شده در این حیطه چندان زیاد نیست به گونه‌ای که جستجو در بانک‌های اطلاعات داخلی و خارجی، نتایج زیادی که مستقیماً به تربیت فلسفی مربوط باشند ارائه نمی‌کند. اما با توجه به قرابت تربیت فلسفی و فلسفه تعلیم و تربیت و جستجوهای صورت گرفته، می‌توان هم پوشانی مختصر این دو موضوع را محور بیان پیشینه تاریخی بحث در نظر گرفت. درواقع برخی از پژوهش‌ها، «تربیت فلسفی» را با مفهوم «فلسفه تعلیم و تربیت» یکسان تلقی کرده‌اند که لزوماً اینگونه نیست. همچنین پژوهش‌های دیگری هم موضوع را با «فلسفه برای کودکان» یکی دانسته‌اند. به همین دلیل کنکاش در حیطه تربیت فلسفی به‌ویژه در ارائه دلالت‌های آن در آموزش فلسفه به کودکان با قید هزاره سوم، نشان دهنده وجود نوعی شکاف یا خلأ پژوهشی در ادبیات موجود در این زمینه است. بنابراین مرور نظام‌مند نتایج یافت شده در بانک‌های اطلاعات داخلی نشان می‌دهد که آقایان امینی و یزدخواستی (۲۰۱۹) در مقاله خود به زبان انگلیسی تحت عنوان «آموزش فلسفه به دانش آموزان»، ضمن بیان ضرورت‌ها، پیش‌نیازها و تجربیات بین‌المللی در آموزش فلسفه به دانش آموزان، تأکید بر لزوم فراهم نمودن مقدمات قانونی شدن آموزش فلسفه در برنامه درسی مدارس و مراکز آموزشی داشته‌اند. همچنین در پژوهشی دیگر با عنوان: «تبیین اصول تربیت فلسفی براساس تلقی علامه طباطبایی از فلسفه»، آقایان جعفریان، رهنما، میرزامحمدی و اکبریان (۱۴۰۲) به ده اصل تربیت فلسفی منتج از فلسفه علامه طباطبایی دست یافته‌اند که این اصول عبارتند از: حرکت به سمت تفاهم فکری



با دیگران، حقیقت جویی و سنجش حقیقت و پندار، کلی‌نگری، علت‌شناسی، خداشناسی، انسجام‌گرایی توحیدی، طرد روش‌های غیریقینی در فلسفه‌ورزی، حضور وجودشناسانه فلسفه در علوم، فلسفه‌ورزی در اعتقادات و اصل تطهیر اندیشه. علاوه بر این از جمله پژوهش‌های محافل خارجی مربوط می‌توان به پژوهش‌های Alvarez et al. (2019)، Krstić (2006), Toyirkulovich (2023), Thornton, S., 'Krstić (2006), Toyirkulovich (2023), Tolboll (2012), Graham, M., & Burgh, G. (2021) اشاره نمود.

هدف اصلی پژوهش و پرسش‌های اصلی

بنابراین با توجه به این که پیشینه موجود، مشخص می‌کند که تا کنون در محافل علمی داخلی و خارجی موضوعی با عنوان: «واکاوی مفهوم تربیت فلسفی به‌منظور ارائه دلالت‌های آن در آموزش فلسفه به کودکان» مورد توجه صاحب نظران و پژوهشگران عرصه فلسفه و علوم تربیتی قرار نگرفته است، محققان هدف اصلی این پژوهش را واکاوی مفهوم تربیت فلسفی به‌منظور ارائه دلالت‌های آن در آموزش فلسفه به کودکان در نظر گرفته‌اند و برای شفاف‌سازی روابط میان تربیت فلسفی و فرآیند آموزش فلسفه به کودکان در هزاره سوم، سؤالات زیر به عنوان سؤالات اصلی پژوهش مطرح شده است.

۱. مفهوم تربیت فلسفی چیست؟

۲. دلالت‌های تربیت فلسفی در هزاره سوم برای آموزش فلسفه به کودکان چیست؟

روش‌شناسی و روش پژوهش

از آنجا که روش تحقیق تحلیل مفهومی یا تحلیل فلسفی، با هدف بهبودی مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی، به تفسیر تجربه، بیان مقاصد، ساخت‌بندی مسائل و اجرای پژوهش‌ها می‌پردازد (کومبز و دانیل، ۱۳۸۷: ۴۳)^۱، می‌توان از آن برای رفع ابهامات فضای فلسفی هزاره سوم و مفهوم تربیت فلسفی برای کودکان استفاده نمود. بنابراین پژوهشگران در این پژوهش، با هدف رسیدن به تفسیر عینی قابل دفاع از فضای فلسفی هزاره سوم و اصطلاح تربیت فلسفی، پژوهش خود را با استفاده از روش «تحلیل مفهومی از نوع تفسیر مفهوم» صورت‌بندی کرده‌اند. لذا به عنوان گام‌های فرایند تحلیل مفهومی (از نوع تفسیر مفهوم) در این پژوهش ابتدا مفهوم تربیت فلسفی مورد شناسایی و تحلیل قرار گرفت، حدود و دامنه آن تعیین گردید و در ادامه به‌عنوان گام دوم به ارائه دلالت‌های تربیت فلسفی برای آموزش فلسفه به کودکان پرداخته شد.

یافته‌ها و نتیجه

۱. تربیت فلسفی چیست؟

تعلیم و تربیت فلسفی به گنجاندن اصول و مفاهیم فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت اشاره دارد و شناخت اهمیت فلسفه به‌عنوان زیربنای تعلیم و تربیت، قرین درک این نکته است که مسائل تربیتی را نمی‌توان از اندیشه‌های فلسفی جدا کرد. زیرا تعلیم و تربیت بدون فلسفه کور است و فلسفه بدون تربیت باطل (Akhter, 2022, p. 20). تربیت فلسفی باید به توان، بایستگی و احتمال ایجاد نوعی از رشد یا شکل‌گیری به واسطه حضور اندیشه فلسفی اشاره داشته باشد (Bøyum, 2010, p. 543). پیشینه اولیه مفهوم تربیت فلسفی به اندیشه‌های افلاطون، به‌عنوان پایه‌گذار

^۱ Coombs, Gerald and Lou, Daniel



فلسفه تعلیم و تربیت می‌رسد. افلاطون چهار فضیلت اصلی شامل حکمت، عدالت، شجاعت و عفت را به عنوان مبانی تربیت فلسفی معرفی کرده است (افلاطون، ۱۳۶۷: ۱۰۲۲). این اصول نه تنها در زمان افلاطون بلکه در عصر حاضر نیز به عنوان معیارهایی برای تربیت اخلاقی و فلسفی افراد مورد توجه قرار دارند. تربیت فلسفی به طور ذاتی با ماهیت فعالیت فلسفی مرتبط است و می‌تواند امکان ظهور مجموعه‌ای از مهارت‌های تولید شده در فرآیند تربیت فلسفی را فراهم کند (Reis, das Dores Formosinho, 2019, p. 375). بنابراین، تربیت فلسفی باید به عنوان یک راهبرد کلیدی در فرآیند آموزش به کودکان مطرح شود تا بتواند به تحقق عقلانیت و رشد اندیشه کمک کند. با این وجود، قابل توجه است که مطالعات در زمینه جامعه مدرن، با همه مزایای مادی و توسعه غیر قابل کتمان که امروزه بدان دست یافته است، نشان می‌دهد؛ مردم از شادی و رضایت کافی از زندگی عقلانی و معنوی خود برخوردار نیستند؛ به گونه‌ای که در بسیاری از جوامع، این روان‌رنجوری‌ها که بیشتر حاصل پشت کردن به نیازهای معقول تربیتی است، نه تنها شادی فردی، بلکه آسایش کل جامعه را نیز با چالش‌های جدی مواجه ساخته است (Akhter, 2022, p. 17). درواقع، ورود به هزاره سوم شرایطی را رقم زده است که دیگر نمی‌توان تربیت فلسفی با مفهوم افلاطونی آن را کافی دانست زیرا هزاره سوم با سودای رهایی از چند پارگی‌های پست‌مدرنیسم آغاز شده است و جهان، بویژه غرب را مجبور نموده است تا رویکردهای فکری و فلسفی کثیری همچون آلترمدرنیسم، متامدرنیسم، پست‌پست مدرنیسم، هایپرمدرنیسم، پرفورماتیسم و دیجی مدرنیسم را ارائه کنند. این رویکردهای منطقی با وحدت نظر در تغییر شرایط پست مدرن، همگی به دنبال ارائه اخلاقی جدید برای هزاره سوم هستند (زبان‌دان، میرزامحمدی و فرمehنی فراهانی، ۱۴۰۱: ۱۰). تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناوری در هزاره سوم، جهان را با چالش‌های جدیدی مواجه نموده است که پاسخگویی منطقی به این چالش‌ها در دنیای پیچیده امروز، به یادگیری مهارت‌های تفکر نیازمند است (فرمehنی فراهانی، میرزامحمدی و خارستانی، ۱۳۸۷: ۴۶). بنابراین، فلسفه از میان ابهامات ذهنی ما برای برون شدن از غار افلاطونی به عنوان استعاره‌ای از سیر تعلیم و تربیت، به دنبال تلاش برای گشودن راهی است که با تفکری انتقادی، «جزم‌گرایان»^۱ و «منطق‌گرایان»^۲ را زیر سوال ببرد (Bøyum, 2010, p. 547 cited Reis and Simões 2021, p. 20). براین اساس از نظر ارزش‌شناسی هزاره سوم دارای خانواده‌ای از ارزش‌های مدرن، پست مدرن و سنت است که این ارزش‌ها برای ارائه راه حل، مطابق با چالش‌های زمانه است و باید با سه چالش قرن بیست و یکم؛ یعنی پایداری، نابرابری و بیگانگی مطابقت داشته باشد (Freinacht, 2017). در کل درمی‌یابیم که رویکردهای منطقی و فلسفی هزاره سوم، علاوه بر فراتر رفتن از نقاط ضعف مدرنیته و شخصی‌سازی عملکرد تکنوکراتیک مدرن، با توجه به ایده‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های هزاره سوم به دنبال انتقاد هم نیستند؛ بلکه از راه‌های جدید برای درک جهانی معنادار (در مقابل هرج و مرج) حمایت می‌کنند (زبان‌دان، عابدی، قادری، ۱۴۰۱: ۳۵). علاوه بر این هزاره سوم به یک «ایده‌آلیسم عمل‌گرایانه» نیازمند است که با توجه به معرفت‌شناسی پراگماتیسم، به دنبال ایجاد یک جهان معنادار در برابر هرج و مرج باشد (Vermeule, van den Akker, 2010). در این شرایط آموزش و پرورش در حوزه فرآیندها، فرهنگ و تاریخی جهان با تغییرات و

^۱. philodoxers

^۲. misologues



عدم ثبات مواجهه شده است (Bushman, 2022, p. 12). بنابراین تربیت فلسفی در هزاره سوم باید با توجه به پیچیدگی‌های اجتماعی و فرهنگی معاصر، به پرورش عقلانیت و تفکر انتقادی پردازد تا بتواند نسل آینده را برای مواجهه با چالش‌های جهانی آماده کند. این رویکرد نه تنها در سطح فردی بلکه در سطح اجتماعی نیز می‌تواند به تقویت همبستگی و همدلی کمک کند. لذا در فضای هزاره سوم تربیت فلسفی برای شک دکارتی به دلیل ارزش تربیتی آن اهمیت قائل است. این فرآیند باعث می‌شود که هر از گاهی در محتوای ذهن خود برای به دست آوردن استقلال و مسئولیت واقعی تجدید نظر کنیم و زمینه جدیدی را برای ساختن و رهایی خود از سنت و اقتدار ایجاد کنیم (Gordon, 2022, p. 23). تقریباً بسیاری از آموزه‌های فلسفی هزاره سوم، برای به کار گرفته شدن در فعالیت‌های گوناگون دارای ظرفیت است؛ زیرا فلسفه به موضوعات بسیاری می‌پردازد و بسیاری از روش‌های آن در هر زمینه‌ای قابل استفاده است (Akhter, 2022, p. 19). با توجه به نکاتی که مطرح شد، فرآیند آموزشی مستلزم ایجاد تعادل بین روند نوآوری و سنت است که با حفظ ویژگی‌های اهداف صنعتی، بتواند موجب توسعه بهبود و ارتقا آموزش در بخش عملی و سازمانی شود (Bushman, 2022, p. 12).

۲. دلالت‌های تربیت فلسفی در هزاره سوم برای آموزش فلسفه به کودکان چیست؟

تحلیل مفهوم تربیت فلسفی و بررسی ویژگی‌های هزاره سوم مشخص کننده دلالت‌هایی برای آموزش فلسفه به کودکان است. در واقع در هزاره سوم با توجه به ویژگی‌هایی که در زندگی اجتماعی و فردی مردم بر اثر ظهور فناوری‌های دیجیتال، مدگرایی، سرمایه داری، نعت و غیره به وجود آمده است؛ آموزش فلسفه و تربیت فلسفی به کودکان باید متناسب با ایجاد مهارت‌هایی برای حل ابهامات و چالش‌های هزاره سوم باشد. در واقع توسعه آموزشی در قرن بیست و یکم نه تنها با تغییرات و بهبودهای معمول در فضای آموزشی داخلی و محلی مشخص می‌شود، بلکه در یک پارادایم کل نگر از توسعه اجتماعی - فرهنگی ادغام شده است که مدل‌های مربوط به خود را ارائه می‌دهد و با روندهای نوآورانه زمان کنونی سازگار است. (Bushman, 2022, p. 12). در چنین فضایی پیشرفت‌های علمی و فناوریانه با اطمینان خاصی خود را موجب توسعه تمدن نشان می‌دهد و آموزش هم به عنوان مبانی به ظهور رساندن ظرفیت‌های فناوریانه و خلاق انسان در نظر گرفته می‌شود (Samodryn et al., 2023, p. 342). تربیت فلسفی یکی از روش‌های توانمند ساختن کودکان در وضعیت هزاره سوم است. بنابراین اگر بخواهیم؛ با توجه به تحلیل مفهوم تربیت فلسفی و چالش‌های پیچیده اجتماعی و فرهنگی هزاره سوم، دلالت‌هایی برای آموزش فلسفه به کودکان ارائه کنیم؛ احتمالاً اولین دلالت، توجه به فضای پست پست مدرنیسم است. در هزاره سوم، تربیت فلسفی باید از مفاهیم افلاطونی و مدرن فراتر رفته و به سمت ایجاد فضایی باز و چندصدایی حرکت کند که در آن کودکان بتوانند به طور فعال در فرآیند یادگیری مشارکت کنند و نظرات مختلف را مورد بررسی قرار دهند. دومین دلالت در تربیت فلسفی کودکان در هزاره سوم، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در کودکان به واسطه تربیت فلسفی است. این امر نه تنها به کودکان کمک می‌کند تا با مسائل پیچیده‌تر زندگی آشنا شوند، بلکه آنها را برای مواجهه با نابرابری‌ها و بیگانگی‌های اجتماعی آماده می‌سازد. سومین دلالت، برخورداری از ارزش‌های ترکیبی است. درواقع تربیت فلسفی باید ارزش‌هایی متناسب با سه چالش قرن بیست و یکم؛ یعنی پایداری، نابرابری و بیگانگی (فریناخت، ۲۰۱۷) برای درک و تحلیل این چالش‌ها به کودکان ارائه دهد به گونه‌ای که آنها را تشویق



کند تا به عنوان شهروندان فعال در جامعه زیست کنند. دلالت چهارم، توسعه همبستگی اجتماعی و همدلی است. با توجه به چندپارگی ها و انزوای اخلاقی حاصل از دوران پست مدرن، تربیت فلسفی در هزاره سوم علاوه بر توسعه فردی باید به تقویت همبستگی اجتماعی نیز کمک کند. با تربیت فلسفی در هزاره سوم، کودکان یاد می گیرند که به دیگران گوش دهند، نظرات مختلف را در نظر بگیرند و در نتیجه، احساس همدلی و همبستگی بیشتری نسبت به یکدیگر پیدا کنند. به عنوان پنجمین دلالت می توان از تعادل بین نوآوری و سنت سخن گفت. بنابراین تربیت فلسفی باید به دنبال ایجاد تعادل بین نوآوری و سنت باشد. این رویکرد می تواند به کودکان کمک کند تا به درک ارزش های سنتی پردازند و همچنین، در نوآوری های فکری جدید نیز مشارکت کنند. ششمین دلالت برای تربیت فلسفی در هزاره سوم شک و استقلال فکری است. فرآیندی چون شک دکارتی به کودکان می آموزد که در مورد باورها و ارزش های خود به واکاوی و تجدید نظر پردازند و از این طریق به سوی استقلال فکری حرکت کنند. این استقلال به آنها کمک می کند تا در مورد انتخاب های خود مسئولیت پذیر باشند. سرانجام هفتمین دلالت ایده آلیسم عمل گرایانه است. بر این اساس تربیت فلسفی در هزاره سوم باید کودکان را برای جستجوی معنا و هدف در زندگی خود تشویق کند. این رویکرد می تواند به آنها کمک کند تا با چالش های پیچیده زندگی بهتر کنار بیایند و از هرج و مرج دوری کنند.

نتیجه گیری

در این پژوهش مشخص گردید که تربیت فلسفی با دلالت های قبل از هزاره سوم برای ارائه مهارت های زندگی به کودکان کافی نیست چرا که وضعیت هزاره سوم در عرصه های مختلف دچار دگرگونی شده است. بنابراین برای برخورداری از وضعیت مطلوب در تربیت فلسفی کودکان باید تربیت فلسفی در هزاره سوم را با توجه به پیچیدگی های اجتماعی و فرهنگی معاصر طراحی نمود تا باعث آمادگی نسل آینده برای مواجهه با چالش های جهانی شود. علاوه بر این یافته های این پژوهش نه تنها به آشکار نمودن مسیر مفهومی رویکردهای فلسفی و گسترده و عمیق تر شدن آن در هزاره سوم پرداخته است، بلکه مشخص کرده است که تربیت فلسفی شامل مفاهیم برخورداری از دانش منطقی و مهارت های تفکر انتقادی، توانایی در وضوح باورها، توانایی در ترکیب، نقد، ارزیابی و ساختارسازی از مجموعه دانش ها، بهره گیری از فرهنگ و شخصیتی ثابت و دور از تعصبات کور است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که تعامل با فضای پیچیده فلسفی هزاره سوم، نیازمند ارائه مطالعات فلسفی از مدرسه تا دانشگاه برای کودکان به منظور تحقق تربیت فلسفی است.



منابع

- جعفریان، ح.، رهنما، ا.، میرزامحمدی، م. ح.، و اکبریان، ر. (۱۴۰۲). تبیین اصول تربیت فلسفی بر اساس تلقی علامه طباطبائی از فلسفه تربیت/اسلامی، ۱۸ (۴۶)، ۳۰-۷. <https://doi.org/10.30471/edu.2023.8567.2587>
- زبان‌دان، م.، عابدی، ع. ا.، و قادری، م. (۱۴۰۱). تبیین مبانی نظریه متامدرن و دلالت‌های آن در تعریف عناصر برنامه‌درسی تربیت، ۷ (۷)، ۵۴-۲۵.
- زبان‌دان، م.، میرزامحمدی، م. ح.، و فرمehنی فراهانی، م. (۱۴۰۱). ارائه مبانی، اهداف، اصول و روش‌های اخلاقی برای متامدرنیسم. غرب‌شناسی بنیادی، ۱۳ (۲)، ۲۷-۱. <https://doi.org/10.30465/bws.2022.42856.2411>
- کومبز، ج.، و لو، د. (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (خ. باقری، مترجم). در ا. سی. شورت، م. مهرمحمدی و همکاران (ویراستاران)، روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی (صص ۱۲۳-۱۴۵). انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- Akhter, S. (2022). Importance of philosophy in human life and for curriculum in Indian context. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research*, 5(3), 44-52. <https://doi.org/10.31426/ijamsr.2022.5.3.5113>
- Alvarez Jr, A. V., Ventura, D. R. M., Moreno, B. A. A., & Natividad, R. R. P. (2019). Teachers' philosophical views: Towards a development of philosophical framework in education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 10(3), 4112-4119.
- Amini, M., & Yazdkhasty, A. (2019). Teaching philosophy to students; Necessities, prerequisites and international experiences. *Iranian Journal of Comparative Education*, 1(3), 94-111.
- Bøyum, S. (2010). The concept of philosophical education. *Educational Theory*, 60(5), 543-559.
- Bushman, I. (2022). Education in the 21st century: Philosophical foundations and principles. *Futurity Philosophy*, 1(2), 4-15. <https://doi.org/10.57125/FP.2022.06.30.01>
- Freinacht, H. (2017). The listening society: A guide to metamodern politics, part one. Metamoderna ApS.
- Gordon, M. (2022). Living with existential self-doubt. *Philosophy*, 78(1), 15-32.
- Krstić, P. (2006). Philosophical education as a dysfunction of society. *Philosophy and Society*, 17(3), 127-143. <https://doi.org/10.2298/FID0631127K>
- Reis, C. F. d. S., & Simões, M. F. S. (2021). The ideology of education postponed fantasies. *Epistrophe: International Journal of Professional Ethics in Philosophy and Education*, 4, 227-248.
- Reis, C. S., & das Dores Formosinho, M. (2019). Coping with children's wit: Materials for a dialogical odyssey. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(1), 365-377.
- Samodryn, A., Patlaichuk, O., Morgun, V., Mokliak, O., Aronova, R., & Lebedyk, L. (2023). Methodological foundations of noosphere education: Comprehension of aggravated relevance. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), 342-357. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/737>
- Thornton, S., Graham, M., & Burgh, G. (2021). Place based philosophical education: Reconstructing 'place', reconstructing ethics. *Childhood & Philosophy*, 17, 1-29.
- Tolboll, M. (2012). The difference between philosophical education and ideological education. Morten Tolboll.
- Toyirkulovich, K. M. (2023). *Perspectives of developing the philosophical education*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8175864>
- Vermeulen, T., & Van Den Akker, R. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2(1), Article 56



اصول طراحی آزمایش فکری و تبیین نقش و جایگاه آن در آموزش تفکر و تربیت فلسفی

کیما زندگانی^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

هدف این پژوهش تدوین اصول راهنمای طراحی آزمایش فکری و تبیین نقش و جایگاه آن در آموزش تفکر و تربیت فلسفی کودکان با رویکردی تحلیلی-استنتاجی است. یکی از مؤلفه‌های کلیدی رویکرد آموزشی برنامه فلسفه برای کودکان و دوره‌های تمرین فلسفی، به کارگیری آزمایش‌های فکری با مقاصد اندیشه ورزی، استدلال آوری و درک لذت حل مسئله به روش فلسفی است. آزمایش‌های فکری، ابزارهایی ذهنی و عقلانی اند که با الهام از نظریه‌های شناختی معاصر، بستری عملی برای پرورش تفکر انتقادی، مواجهه استدلالی و خردمندانه و خلاقیت در بررسی مسائل فراهم می‌آورند. نوآوران و پژوهشگران برجسته‌ای همچون متیو لیمن، فیلیپ کم و گرت متیوز نشان داده‌اند که آزمایش‌های فکری، به‌ویژه هنگامی که با روش استنتاجی و در قالب معماها و دوراهی‌های اخلاقی و تحصیلی ارائه می‌شوند، کودکان را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری و کشف معنا سوق می‌دهند. این ابزارها نه تنها مفاهیم انتزاعی فلسفی را به زبان تجربه و عمل نزدیک می‌کنند، بلکه امکان تمرین عملی استدلال آوری و تصمیم‌گیری عقلانی را نیز برای کودکان فراهم می‌سازند. در مواجهه با آزمایش‌های فکری، کودکان نخست با موقعیت‌هایی چالش برانگیز و چندوجهی مواجه می‌شوند؛ سپس با هدایت مربی و مشارکت فعال در حلقه کندوکاو، پیامدها و گزینه‌های مختلف را می‌سنجند و از تجربه‌های عینی به استخراج اصول کلی و تحلیل انتزاعی می‌رسند. آثار لیمن مانند کشف هری استاتلمیر^۳ و «لیزا» نمونه‌هایی از به کارگیری داستان و معما برای فعال سازی تفکر فلسفی کودکان هستند. تحلیل نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ادغام آزمایش‌های فکری با روش استنتاجی، رشد معنادار، تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله و خودکارآمدی تحصیلی کودکان را به دنبال دارد. این رویکرد مدرسه را به جامعه‌ای پژوهشی و مشکل گشا تبدیل می‌کند و کودکان را به مشارکت فعال در تولید معنا و تصمیم‌گیری عقلی و اخلاقی سوق می‌دهد. مربیان فکرپوری می‌توانند از شاخص‌ها و معیارهای عملیاتی زیر در طراحی و اجرای آزمایش‌های فکری در کلاس و در حلقه کندوکاو بهره‌گیری نمایند: سادگی و وضوح آزمایش‌های فکری، ارتباط آن‌ها با دنیای واقعی کودکان، باز بودن بحث‌ها و آزمایش‌ها، جلب مشارکت فعال و خلاقیت کودکان در بررسی آزمایش‌ها، تقویت مهارت‌های استدلالی، رعایت حساسیت‌های سنی، فضای امن برای بیان نظر

واژگان کلیدی: آزمایش فکری، آموزش تفکر، تربیت فلسفی کودکان، شاخص‌های آزمایش فکری، لیمن، فیلیپ کم، متیوز.

مقدمه

با شروع برنامه‌های آموزش فلسفه به کودکان و شکل‌گیری اجتماعات پژوهشی فرایند توجه به تقویت همه جانبه رشد کودکان از جمله تفکر انتقادی، قدرت استدلال آوری، و توانایی حضور فعال در یک حلقه کندوکاو میان تسهیل‌گران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شد.

^۱. دانشجوی ارشد، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گرایش (آموزش فلسفه به کودکان)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ cimzendegani@gmail.com

^۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ J.hashemi@scu.ac.ir



تسهیل گران با هدف به وجود آوردن یک شرایط ملموس و با طراحی و ساخت یک موقعیت چالش زا که به وجود مسئله می پردازد و کودکان را در این سناریو شریک می کند از طریق دوراهی های اخلاقی و فکری، بسیاری از امور اصلی و مهم را که نیاز بود کودکان آن ها را بیاموزند، به صورت فعال و مشارکتی به دانش آموزان آموختند و نتایج ماندگارتری به دست آوردند.

به چالش کشیدن کودکان در موضوعات مختلف، ذهن آنان را مستعد منطق گرایی می کند و به مرور از آن ها انسان هایی می سازد که سکوت نکنند و درباره سؤال ها و پاسخ ها بیندیشند، تأمل کنند و به طراحی فکری بپردازند. از دوران قدیم در تعلیم و تربیت آموختن و یادگیری با داستان همراه بوده و نتایج خوبی را در طی زمان کسب کرده است. آزمایش های فکری با طرح و شکل دادن به یک موقعیت دست ساز و با هدف به وجود آوردن یک دیدگاه خاص در هر کودک، توانایی آنان را برای به کارگیری قوه قضاوت، انتقاد، و مشارکت اجتماعی فعال می کند و اهداف سطح بالا را نیز به دنبال دارد.

بسیاری از چهارچوب های اهداف تعلیم و تربیت در حوزه محتوای کتبی قابل استفاده نبوده و بازخورد خوبی را به دست نمی دهد. در عصر جدید و با وجود توجه بیشتر به حضور فعال دانش آموز در کلاس درس و به وجود آمدن برنامه ای مختص به آموزش تفکر، استفاده از آزمایش های فکری به گونه ای توانسته است تمامی شرایط لازم را برای درگیر شدن هر دانش آموز با موقعیت چالش زا به وجود آورد و آنها را به تفکر تشویق کند، تفکر در جهت حل مسئله، منتهی نه به صورت فیزیکی بلکه از طریق فکر کردن و پاسخ دادن، مورد انتقاد واقع شدن و منتقد بودن. و از بابت مزیت این آزمایش ها در جهت اینکه جواب قاطعانه ای نیز وجود ندارد منجر به تقویت پاسخگویی هر دانش آموز و شکل گیری تعامل بهتر و کارسازتری می شود.

بیان مسأله

برای شکل دادن به یک آزمایش فکری موثر که بتواند منجر به پرورش تفکر فلسفی استدلال و قضاوت کودکان شود، رعایت اصول خاصی ضروری است. این اصول نه تنها تعیین کننده ساختار و طراحی سناریوی فکری هستند بلکه موفقیت آزمایش در تحریک ذهن کودکان و هدایتشان به تفکر عمیق و منطقی را رقم می زنند.

در صورتی که تسهیل گر در طراحی آزمایش فکری، تنها به ایجاد یک موقعیت چالشی بسنده کند و از رعایت معیارهای لازم - مانند سادگی، ارتباط با دنیای واقعی کودکان، باز بودن بحث، رعایت حساسیت های سنی و فراهم سازی فضای امن برای بیان نظر غفلت کند، آزمایش فکری صرفاً به یک داستان یا سؤال بی پاسخ تبدیل می شود و فرصت های یادگیری فلسفی و تربیتی از دست می رود.

بنابراین وجود یک چارچوب مشخص و عملیاتی برای طراحی آزمایش های فکری در آموزش تفکر و تربیت فلسفی کودکان یکی از مسائل مهم پژوهشی در این حوزه محسوب می شود. این چارچوب باید بتواند به تسهیل گران کمک کند تا سناریوها و موقعیت های فکری را به گونه ای طراحی کنند که:

- همسو با سطح رشد شناختی و عاطفی کودکان باشد.
- زمینه را برای استدلال قضاوت و تصمیم گیری اخلاقی فراهم کند.



- به کودکان اجازه دهد در فرآیند یادگیری نقش فعالی ایفا کنند و در نهایت به تقویت مهارت‌های

تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله منجر شود.

آزمایش فکری ساختاری سه‌بخشی یا سه‌مرحله‌ای دارد:

۱: قصه یا سناریوی تخیلی بیان می‌شود

۲: استدلال یا برهانی پیشنهاد می‌شود که می‌کوشد ارزیابی صحیحی از آن قصه یا سناریو به دست دهد.

این ارزیابی از قصه تخیلی محملی می‌شود برای آشکار کردن چیزی دربارهٔ مصادیق و مواردی فراتر از آن قصه

(Gendler, 2000: 21).

در این راستا منابع فلسفی و آموزشی مطرحی چون لیمن به خوبی نقش (Cam) و کم (Matthews) (متیوز، Lipman) آزمایش‌های فکری را در فعال سازی تفکر فلسفی کودکان برجسته کرده‌اند. لیمن در آثارش مانند الفی، و لیزا داستان‌ها را به عنوان فضایی برای تجربه سازی مفاهیم فلسفی و آزمایش ایده‌ها به کار گرفته است. او با طراحی شخصیت‌هایی که در موقعیت‌های چالش برانگیز قرار می‌گیرند کودکان را به تفکر درباره مفاهیمی چون عدالت، حقیقت و مسئولیت فرا می‌خواند.

متیوز نیز در آثار خود به ویژه در کتاب Philosophy and the Young Child تأکید می‌کند که کودکان قادرند در سنین بسیار پایین به تفکر فلسفی بپردازند و این توانایی را می‌توان با استفاده از سناریوها و وضعیت‌های فرضی تقویت کرد. کم نیز در مطالعاتش درباره دوراهی‌های اخلاقی نشان داده است که چگونه طرح مسائل فلسفی در قالب آزمایش‌های فکری می‌تواند منجر به واکاوی عمیق و تمرین استدلال اخلاقی در کودکان شود.

سؤالات پژوهش

۱) آزمایش‌های فکری چه ویژگی‌هایی دارند و نقش و جایگاه آن‌ها در آموزش تفکر و تربیت فلسفی چیست؟

۲) اصول طراحی آزمایش‌های فکری جهت رشد و اعتلای تفکر و استدلال آوری، خلاقیت و حل مسئله

چیستند؟

هدف پژوهش

۱- بازشناسی ویژگی‌های آزمایش‌های فکری و تبیین نقش و جایگاه آن‌ها در آموزش تفکر و تربیت فلسفی

۲- استنتاج اصول طراحی آزمایش‌های فکری جهت رشد و اعتلای تفکر و استدلال آوری، خلاقیت و حل

مسئله

روش پژوهش

در این پژوهش از رویکرد و روش تحلیلی - استنتاجی جهت پاسخ گویی به پرسش‌ها استفاده می‌شود. هنگامی که ویژگی‌هایی آزمایش‌های فکری بازشناسی و احصا می‌شوند و نقش و جایگاه آن‌ها در آموزش تفکر تبیین می‌گردد از روش‌های تحلیلی بهره گرفته می‌شود. پس از آن با رویکردی استنتاجی و بر مبنای مقدمات هنجارین و واقع نگری که در گام قبلی به دست آمده‌اند اصول طراحی آزمایش‌های فکری استخراج و تبیین می‌گردند. این اصول راهنمایی‌های کلی جهت رشد و اعتلای تفکر و استدلال آوری، خلاقیت و حل مسئله برای مربیان فکرپروری و تربیت فلسفی می‌باشند.



یافته‌ها و نتیجه

ویژگی‌های آزمایش‌های فکری:

- ۱: ساده و قابل فهم
 - ۲: ارتباط با دنیای واقعی کودکان
 - ۳: باز بودن بحث و چند پاسخی بودن
 - ۴: رعایت حساسیت‌های سنی و فرهنگی
 - ۵: فرصت برای استدلال و تصمیم‌گیری
 - ۶: فضای امن برای بیان نظر
- نقش آنها در آموزش تفکر و تربیت فلسفی:
- رعایت حساسیت‌هایی سنی و فرهنگی
 - فرصت برای استدلال و تصمیم‌گیری
 - فضای امن برای بیان نظر
 - نقش آنها در آموزش تفکر و تربیت فلسفی
 - فعال سازی ذهن فلسفی
 - پرورش تفکر انتقادی و خلاقیت
 - تقویت استدلال و حل مسئله
 - تمرین قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی
 - باید آزمایش‌های فکری به گونه‌ای طراحی شوند که ضمن رعایت سطح رشد کودکان فضای مناسب برای توسعه تفکر و استدلال را فراهم کنند
 - سادگی و قابل فهم بودن
 - ارتباط با زندگی کودکان
 - باز بودن بحث
 - فضای امن
 - همسویی با سطح شناختی و عاطفی
 - موقعیت‌های چالشی و فرضی
 - آزمایش‌های فکری موثر برای رشد تفکر و استدلال کودکان باید ساده باز امن و منطبق با سطح رشد آنان باشند تا بتوانند تفکر انتقادی خلاقیت و استدلال منطقی را تقویت کنند.



منابع

صادقی، م. (۱۳۹۸). نقش آزمایش‌های فکری در فلسفه. متافیزیک، ۱۱(۲)، ۶۷-۸۰.
گودرزی، م. (۱۳۹۷). جایگاه بحث و گفت‌وگو در فرآیند آموزش به کودکان پیش از دبستان. سامانه کتاب رشد <http://samaneketab.roshdmag.ir/>.

Cam, P. (1995). *Thinking together: Philosophical inquiry for the classroom*. Hale & Iremonger.

Lipman, M. (1976). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.

Lipman, M. (1980a). *Harry Stottlemeier's discovery*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, M. (1980b). *Lisa*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Harvard University Press.

فلسفه بازی در پرتو عاملیت و بینش‌های تربیتی برآمده از آن: رویکردی تبیینی - انتقادی به دیدگاه نوئن^۱

نرگس سادات سجادیه^۲

چکیده

امروزه زندگی مدرن، آدمی را به سمت انفعال پیش رانده و تجربه انفعال و تکرار، ملال را برای آدمی به همراه داشته است. این انفعال و ملال در کنار فراغت‌های ایجاد شده ناشی از سهولت‌های فناورانه، بازی را به عنوان بدیلی مهم برای فرار از روزمرگی مطرح ساخته و نفوذ بازی در ابعاد مختلف زندگی آدمی و کودکان و نوجوانان ما را بر آن می‌دارد تا ماهیت آن را از منظر تربیتی مورد ارزیابی قرار دهیم. بر این اساس در پی آنیم تا در این پژوهش، از منظر عاملیت آدمی به بازی بپردازیم و نخست به به این پرسش پاسخ دهیم که وضعیت عاملیت فرد در بازی چگونه است و رابطه این عاملیت با عاملیت در زیست بیرون از بازی، چگونه خواهد بود و در مرحله بعد، بینش‌هایی تربیتی منتج از این تبیین، فراروی اندیشمندان و کنشگران تربیت قرار دهیم. پرسش نخست با رویکرد بسط مفهومی و پرسش دوم با رویکرد استنتاجی - اشتقاق ضمنی - پاسخ خواهد یافت. با نظر به تبیین نوئن از بازی، می‌توان گفت با ورود فرد به بازی، آدمی وارد عرصه‌ای دیگر از زیست می‌شود و لایه‌ای دیگر از عاملیت برای وی شکل خواهد گرفت. این لایه جدید از عاملیت، از یک سو به واسطه غرقگی فرد در بازی و فاصله گرفتن از روزمرگی تا حدی مستقل از عاملیت تام وی در زندگی بیرون بازی است و از سوی دیگر، به واسطه ارتباط‌های نقطه‌ای با عاملیت تامم و هدایت کلی توسط آن، بدان وابسته است. از سوی دیگر قابلیت بازی در شکل دهی به عاملیت مشارکتی بازیکن یکی دیگر از ویژگی‌های دیگر بازی است. انعطاف‌پذیری در برابر رسانه و قواعد و تقویت تاب‌آوری عاملی نیز از جمله مواردی هستند که بازی می‌تواند در بازیکن ایجاد کند. در بخش پایانی، الهام‌بخشی‌هایی تربیتی برای طراحی بازی‌های مؤثر پیشنهاد می‌شود، از جمله: ایجاد اتصال لولایی بازی به دنیای واقعی، توازن میان تلاش و شانس، تناسب ساختارها با توان بازیکن، طراحی موقعیت‌های رقابتی و مشارکتی متعادل، امکان انعطاف‌پذیری در روند و پایان بازی و تقویت تاب‌آوری و انعطاف عاملی در مواجهه با چالش‌ها.

واژگان کلیدی: بازی، عاملیت بازیکن، فاصله عاملی، مشارکت عاملی، روایت، تاب‌آوری عاملی، انعطاف‌پذیری عاملی، تربیت.

مقدمه

دیرزمانی است که از دوره باستان تاکنون بازی، بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی آدمی بوده است. اما بخشی که کمتر به بررسی‌های نظری، تن سپرده است. البته در قرن بیستم و با ظهور جدی‌تر انواع بازی در زندگی بشر و با راه یافتن بازی به عرصه تربیت، بررسی‌های «بازی» وجهی جدی‌تر به خود گرفت و واژگانی چون بازی‌وار سازی تربیت، ابداع شد. در این میان، برخی چون کارلسون (۲۰۱۰)، بازی را مفهومی می‌داند که بیشتر با دوره کودکی پیوند خورده و بنابراین اگر بزرگسالان مشغول آن می‌شوند، به شکلی موردی بوده و گویی با فراموش کردن

^۱. ایده این مقاله در حین جلسات جمع‌خوانی و ترجمه کتاب نوئن به ذهن بنده رسیده است. لذا باید از گروه فلسفه بازی و اعضای آن به ویژه خانم زهرا ملکی، محمدبنایی و رضا جعفری ربانی تشکر کنم.

^۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران



بزرگسالی خود یادی از دوره کودکی می‌کنند. افراد در بازی از سه عنصر ضرورت، مسئولیت و عواقب که عناصری مهم در زندگی عادی و جدی ما هستند آزاد می‌شوند؛ گویی بازی فرجه‌ای است که در آن ما لحظاتی از زندگی ابزاری و کارکردی رها می‌شویم.

بر همین اساس و با تأکید بر تمایز بازی و عرصه زندگی جدی و واقعی، هویزینگا بازی را به دایره‌ای جادویی مانند می‌سازد که به شکلی آگاهانه در خارج از زندگی روزمره قرار داشته و بازیگر را به شدت به سمت خود جذب می‌کند. در این فعالیت، سودی برای بازیگر حاصل نمی‌شود. از نگاه وی، بازی مرزهای زمانی و مکانی خاص خود را داشته که بر مبنای قواعد و نظامی مشخص متعین می‌شوند.

از سویی دیگر، سوئیتز (۲۰۱۴) با نگاهی از منظر ورزش و مسابقه معتقد است عناصر اصلی بازی عبارت‌اند از: (۱) هدف (۲) وسیله‌ای برای رسیدن به هدف (۳) قواعد (۴) نگرش بازی‌وار^۱. به نظر سوئیتز، هر فعالیتی که به شکل مسابقه دوطرفه انجام می‌شود باید دارای هدف باشد. از سوی دیگر، همه بازی‌ها باید دارای وسیله‌ای برای رسیدن به هدف باشند. آنچه بازی را از دیگر فعالیت‌های هدفمند بشری متمایز می‌کند آن است که در بازی به واسطه وجود قواعد نمی‌توان از هر ابزاری برای رسیدن به هدف استفاده کرد و لذا می‌توان از ابزارهای مجاز و ابزارهای غیرمجاز سخن گفت. در بازی، قواعد را نیز می‌توان به دو بخش تقسیم کرد، قوانین سازنده و قواعد ناظر بر مهارت. قواعد سازنده بازی، همان‌طور که از نامشان پیدا است، قوانینی هستند که بازی را ممکن می‌کنند و با آن‌ها بازی به جریان می‌افتد؛ اما قوانین مهارتی آن‌هایی هستند که ناظر به کیفیت انجام بازی بوده و در صورت رعایت شدن، بازی بهتر انجام می‌شود.

از منظری دیگر و با تأکید بر عنصر خیال و روایت در بازی، بازی به منزله روایت تعریف می‌شود. نخستین تلاش روایت‌شناسان درباره بررسی بازی‌های کامپیوتری بود. آن‌ها بازی‌ها را نوعی متن/روایت در نظر گرفته و از چارچوب‌های نظری مطالعه‌ی روایت^۲، تخیل^۳ و بلاغت^۴ برای بررسی محتوای نمادین بازی‌های کامپیوتری (و گاهی بازی‌ها به طور کلی) استفاده کرده‌اند (نوئن، ۲۰۱۷). برای نمونه آرسث (۱۹۹۷) در کتاب "سایبرتکست"^۵، بازی‌های کامپیوتری را به عنوان متنی جدید و متمایز از متون رایج ادبی در نظر می‌گیرد و آن‌ها را فرامتن می‌نامد. آن‌ها متون ساده‌ی از پیش نوشته شده و یا کلمات از پیش تعیین شده نیستند. فرامتن‌ها در لحظه و در پاسخ به اقدام کاربر تولید می‌شوند. بنابراین می‌توان گفت بازی‌های کامپیوتری سیستم‌هایی خودتنظیم برای تولید متن هستند. به اعتقاد وی روایت‌های سنتی و بازی‌ها شامل جهان‌داستان‌ها، کنشگران و رویدادها هستند بنابراین با وجود این شباهت‌های بنیادین باید برای تحلیل بازی‌ها از ابزارهای روایت‌شناسی بهره برد (آرسث، ۲۰۱۲).

در دیدگاهی دیگر، کارس^۶ (۲۰۱۱) با تعمیم بازی به زندگی، زندگی را به مثابه یک بازی و مردم را به عنوان بازیگران آن در نظر می‌گیرد. وی چون سوئیتز بر این عقیده است که جایگاه بازی در ذهن ما پایین‌ترین چیزی

^۱. lusory attitude

^۲ narrative

^۳ fiction

^۴ rhetoric

^۵ Cybertext

^۶. J. Carse



است که باید باشد. البته وسعت مفهومی که او برای بازی در نظر دارد بیش از دیگران است. اگر سوئیتز و هویزینگا ادعا می کنند که بازی را خیلی جاها می توان یافت، کارس بر آن است که بازی در همه جا جریان دارد. وی امکان زندگی خوب را منوط به این می داند که مردم خود را چون بازیگرانی به شمار آورند که زندگی را به شکل بازی می بینند. کارس بازی ها را به دو نوع بازی های محدود^۱ و بازی های نامحدود^۲ تفکیک می کند. از نظر او، بازی محدود نوعی از بازی است که پایان معینی داشته و برای پیروزی انجام می شود و برای بازیگران نیز مشخص است که در پایان بازی چه کسی مسابقه را برده است. زندگی آدمی مملو از این نوع بازی ها است: مدرسه، کار و روابط بین فردی ما از همین نوع است. در مقابل، بازی نامحدود پایان ندارد، تداوم می یابد و برای خودش انجام می شود. بازی نامحدود نیز مرزهایی دارد اما مرزهای آن به خاطر امکان ادامه بازی رعایت می شود. هدف این بازی رازآلود، کسب آزادی بیشتر است. بر این اساس، در این نوع بازی می توان گفت همه انسان ها در یک تیم قرار داشته و یک هدف نیز بیشتر ندارند.

در سال های اخیر، نوئن با نگرستن از منظر عاملیت، بازی را کتابخانه عاملیت های آدمی به شمار می آورد و معتقد است بازی، شرایطی برای ظهور عاملیت های متنوع را فراهم می آورد و سبب می شود تا آدمی در شرایطی جدید و فرضی، عاملیت هایی متفاوت از خویش بروز دهد. این نوع نگاه، قابلیت مهمی برای پرداختن جدید و تربیتی به ماهیت بازی دارد. نگاهی که بازی را نه امری در تقابل با زندگی و نوعی انفعال و بیهودگی که نوعی فعالیت ثمربخش و در امتداد زندگی معنا کند. این تعبیر از بازی می تواند بینش های تربیتی جدیدی را نیز درباره بازی و بازی وارسازی تربیتی پیش روی قرار دهد. بر این اساس در پی آنیم تا در این پژوهش، نخست به به این پرسش پاسخ دهیم که وضعیت عاملیت فرد در بازی چگونه است و رابطه این عاملیت با عاملیت در زیست واقعی، چگونه خواهد بود و در مرحله بعد، از این تبیین، بینش هایی تربیتی فراروی اندیشمندان و کنشگران تربیت قرار دهیم. پرسش نخست با رویکرد بسط مفهومی و پرسش دوم با رویکرد استنتاجی - اشتقاق ضمنی - پاسخ خواهد یافت.

بازی و عاملیت آدمی

در مقابل دیدگاهی که بازی کردن را نوعی سرگرمی بیهوده و بازیکن را فردی منفعل در جریان بازی تلقی می کند، می توان از عاملیت های چندگانه آدمی در بازی سخن گفت. از نظر نوئن، همانگونه که رمان ها ما را قادر می کنند تا زندگی های نریسته مان را تجربه کنیم، بازی ها این امکان را به ما می دهند که عاملیت هایی را تجربه کنیم که تا کنون آن ها را خودمان کشف نکرده ایم. در ادامه تلاش می کنیم، روابط مختلف بازی و عاملیت آدمی را مورد بحث قرار دهیم.

۱. دولا یگی عاملیت در بازی و واقعیت

بازیکنی که در حال بازی است، در حال تردد میان دنیای واقعی و دایره جادویی هویزینگایی است. در دنیای واقعی، با حدودی احاطه شده و از درجه ای از آزادی و عاملیت برخوردار است و در دنیای بازی هم به دلیل وجود

^۱. finite games

^۲. infinite games



مواع، وسایل و قوانین، با حدودی دیگر احاطه شده و شبیه به دنیای زندگی واقعی، نوع دیگری از عاملیت را تجربه خواهد کرد.

با نظر به تبیین نوئن (۲۰۲۵) از بازی، می‌توان گفت با ورود فرد به بازی، آدمی وارد عرصه‌ای دیگر از زیست خواهد شد و لایه‌ای دیگر از عاملیت برای وی شکل خواهد گرفت. این لایه جدید از عاملیت، از یک سو به واسطه غرقگی فرد در بازی و فراموشی دنیای واقعی تا حدی مستقل از عاملیت وی در زندگی واقعی است و از سوی دیگر، به واسطه ارتباط‌های نقطه‌ای با عاملیت واقعی و هدایت کلی توسط آن، بدان وابسته است. بنابراین فرد نوعی از رفت و برگشت میان دو عاملیت واقعی و بازی را تجربه خواهد کرد.

از منظر نوئن (۲۰۲۵)، ما از دو نوع بازی و به تبع آن از دو نوع بازیکن می‌توانیم سخن بگوییم: بازی و بازیکن بازیکن دستاوردی و بازی و بازیکن تکاپویی. در حالی که بازی دستاوردی فقط برای دستیابی به برد انجام می‌شود و بازیکن در طول بازی همه دغدغه و تلاشش معطوف به برد است، بازی و بازیکن تکاپویی، ناظر به لذتی است که از تلاش و تکاپو در حین بازی حاصل می‌شود. به سخن دیگر، در حالی که بازیکن دستاوردی تنها از برد لذت می‌برد، بازیکن تکاپویی حتی اگر در بازی ببازد هم از آن لذت برده است. نوئن معتقد است ارزش‌های افزوده نهفته در بازی، بیشتر در بازی از نوع تکاپویی است که به ظهور می‌رسد.

علاوه بر این، می‌توان گفت بازیکن دستاوردی به حدی در بازی غرق می‌شود که رفت و آمدی میان دو نوع عاملیت را از یاد خواهد برد و تنها در عاملیت ساخته شده در بازی غرق خواهد شد. حالت تفریطی هم آن خواهد بود که فرد اساساً با زوایت بازی هم داستان و همراه نشود و نتواند عاملیت دنیای واقعی خویش را ولو موقت ترک کرده و تجربه‌ای از عامل در بازی بیابد.

بنابراین برای درک تجربه رفت و برگشت میان عاملیت در دنیای واقعی و عاملیت در دنیای بازی، لازم است درجه‌ای از این غرقگی در عین لذت از تکاپو و حفظ عاملیت محقق در زندگی واقعی روی دهد. این حالت، در بازی تکاپویی به بهترین نحو، روی خواهد داد. بر این اساس می‌توان گفت ما با لایه مندی عاملیت مواجهیم. لایه‌ای از عاملیت در دنیای واقعی و زندگی جدی و لایه‌هایی از آن در بازی و در لباس جایگاه‌ها و شخصیت‌ها به ظهور خواهند رسید.

جای این پرسش خالی است که چه زمانی بازی می‌تواند به عاملیت آدمی کمک کند و آن را از استحکام و تنوع بیشتر برخوردار سازد؟ اگر دیدگاه لایه مندی عاملیت را بپذیریم و بازی تکاپویی را دارای عمق تربیتی بیشتر به شمار آوریم، می‌توان پاسخ این پرسش را با الزامات زیر صورت بندی کرد.

الف- ضرورت استقرار عاملیت در دنیای واقعی و زندگی واقعی فرد:

نخستین شرط تربیتی شدن بازی، آن است که بازی در ذیل زندگی واقعی و در پرتوی نور آن نگریسته شود. در این حالت، هدف آن است که فرد با ورود به دایره جادویی بازی، از زندگی واقعی منقطع نشود و دچار غرقگی افراطی در دنیای بازی نگردد. به سخن دیگر، عاملیت تام فرد باید در دنیای واقعی و زیست واقعی وی استقرار یابد و این عاملیت در مقام ستون خیمه شخصیت و هویت وی مغفول نباشد.

ب- ضرورت باور عاملیت خیالی مندرج در بازی و همراهی با آن:



دومین شرط تربیتی شدن بازی، تحقق آن و ورود فرد به دنیای جادویی و همراهی نسبی با آن است. این شرط بدان معناست که طراحی بازی باید به صورتی جذاب و درگیرکننده صورت پذیرد تا افراد به گونه‌ای طبیعی جذب بازی شوند. تحقق این شرط، خود مستلزم رعایت برخی موارد است. از جمله مهم‌ترین این شرط‌ها، برخورداری بازی از روایتی منسجم، شخصیت‌هایی باورپذیر و جهان داستانی خواستنی است. پرداختن به جهان داستان‌هایی که از یک سو پای در تجربه زیسته افراد داشته باشند و از سوی دیگر از ملال‌ها و جبرهای جهان‌های واقعی به دور باشند، می‌تواند بازی را برای افراد جذاب کند. همچنین برخورداری بازی از روایتی منسجم و شخصیت‌هایی باورپذیر، می‌تواند در پذیرفتن بازی توسط افراد کمک کننده باشد.

د- لزوم رفت و برگشت میان این دو لایه از عاملیت:

یکی دیگر از الزامات بازی از نگاه تربیتی، ضرورت حفظ مسیر ارتباطی میان عاملیت واقعی و عاملیت در بازی است. اگر این مسیر ارتباطی گسیخته شود، فرد موقعیت واقعی خود را فراموش خواهد کرد و غرق در بازی خواهد شد. این فراموشی، نوعی از دست رفتن مرکز فرماندهی ارادی - اخلاقی خواهد شد. یکی از معضلات در بازی‌ها که در مسابقات نیز چالش برانگیز است، جر زدن در بازی است. جر زدن در بازی را می‌توان نوعی فریب ناپذیرفته در ساختار بازی به شمار آورد. در بازی هاف انواعی از فریب به رسمیت شناخته می‌شود اما انواعی دیگر از آن خارج از ساختار بازی است و غیراخلاقی به شمار می‌آید. رفت و برگشت میان عاملیت بیرون بازی و درون بازی است که می‌تواند فرد را در حالت هوشیاری نگاه دارد و او را از ارتکاب به جر زدن‌های غیراخلاقی باز دارد.

د- تدبیر عاملیت در بازی به وسیله عاملیت در واقعیت:

یکی دیگر از ضرورت‌های بازی از منظر تربیتی، حضور فعال عاملیت واقعی فرد در تدبیر عامل حاضر در بازی است. برخی افراد چون بورديو (۱۴۰۳) تلاش کرده‌اند تا رابطه میان عامل در بازی را با عامل مرید و دارای اندیشه، قطع جلوه دهند. بورديو با طرح مفهوم فراست، معتقد است آنچه بازیکن در طول بازی انجام می‌دهد حاصل انباشته عادت‌های وی و به نوعی ناخودآگاه و از پیش طراحی نشده است. از این رو، وی معتقد است بازیکن، در بازی، عاملیت تدبیرگر ویژه‌ای در درون خویش ندارد و آنچه از خود به نمایش می‌گذارد، بروز نیمه آگاه قابلیت‌های تمرین شده قبلی است.

در مقابل اگر بخواهیم از عاملیت آدمی دفاع کنیم و وی را در مقابل همه کنش‌هایش از جمله کنش‌های درون بازی، مسئول و قابل مواخذه بدانیم، نمی‌توانیم رابطه میان عامل درون بازی و عامل آگاه و مرید خارج از بازی را گسیخته بنیم. بنابراین با وجود تکوین دولایه از عاملیت در هنگام بازی، لایه مستقر و تدبیرگر، همان لایه عاملیت مستقر در زندگی واقعی فرد است. برای این منظور، لازم است از غرقگی افراطی در بازی، به گونه‌ای که فرد را از آگاهی و اراده ورزشی باز دارد، جلوگیری کرد و با تحریک‌هایی وی را به دنیای واقعی هم متوجه ساخت.

علاوه بر توجه همزمان فرد به دنیای واقعی و دنیای بازی، لازم است عاملیت واقعی به تدبیرگری عامل بازیکن بپردازد و آن را از دور، به گونه‌ای اخلاقی تدبیر کند. زیرا در میان این دولایه عاملیت، لایه واقعی و دائم، همین لایه است و لایه دوم، فقط در دایره جادویی بازی معنادار است.

۲. ظهور عاملیت مشارکتی در بازی



نگریستن به بازی از منظر هنر و خیال، آن را به مثابه روایتی به تصویر می کشد که داستانی از زندگی است. نوئن (۲۰۲۵) با پررنگ کردن رابطه بازی و هنر مشارکتی، معتقد است بازی‌ها باید امکان هنرآفرینی بازیکن‌ها را در دورن خود فراهم آورند و اجازه دهند بازیکنان عاملیت خود را به ظهور رسانند. همچنین لویی با تمرکز بر بازی و ویژگی آن برای تعریف به عنوان اثر هنری تعاملی، معتقد است "یک اثر هنری تنها در صورتی تعاملی است که بپذیرد کنش‌های کاربران به تولید نمایش آن کمک کند" (لوپس ۲۰۱۰: ۳۶).

به سخن دیگر، اگر بازی را روایت بدانیم و روایت را نوعی اثر هنری به شمار آوریم، در نظر گرفتن آدمی - و به تبع آن بازیکن - به منزله عامل، ایجاب می کند تا وی را در فرایند تکوین این روایت مشارکت دهیم و بازی را در مقام روایتی ناتمام بنگریم که بازیکن قادر باشد آن را به صورت‌های مختلف تمام کند. وجود گزینه‌های مختلف در بازی و در نظر گرفته شدن، پایان‌های متعدد در آن و چه بسا پایان‌های احتمالی - و نه قطعی -، ویژگی دیگری است که بازی را به عاملیت آدمی گره می زند. هر چه بازی‌ها، در مقام روایت‌های ناتمام، قابلیت بیشتری برای ظهور عاملیت بازیکنان داشته باشند، با عاملیت سازگارتر خواهند بود و از این منظر از کیفیت بالاتری برخوردارند.

هنگامی که بازی‌ها، فرایندی مشارکتی شوند و بازیکن‌های مختلف را در خویش جا دهند، این عاملیت، شکل‌های مختلف همراهانه یا رقابتی به خود خواهد گرفت و نوعی از عاملیت اجتماعی - مشارکتی به ظهور خواهد رسید. این عاملیت مشارکتی، بازی را به اثر هنری یکتایی تبدیل خواه کرد که در هر بار اجرا، نقشی تکیه از خویش خلق خواهد کرد که همراه با تجربه‌های تکیه برای تک تک مشارکت کنندگان در آن است. امری که بازی را به زندگی و تکرارناپذیری آن نزدیک خواهد ساخت و ارتباط عاملان با آن را تعمیق خواهد بخشید.

۳. سرسختی رسانه بازی و انعطاف پذیری عاملی بازیکنان

یکی دیگر از ویژگی‌های بازی، تحقق آن بر بستری رسانه‌ای است. بازی‌های تخته‌ای، بازی‌های کامپیوتری و موبایلی، هر یک با رسانه‌ای امکان ظهور می یابند و با آن رسانه، بازیکنان را به جهان داستان خود متصل می سازند. دسته‌های بازی، کارت‌ها، نشان‌ها و وسایلی که هر یک در بازی معنایی دارند، نمونه‌هایی از رسانه‌های بازی‌اند. در این میان، یکی از ویژگی‌های مهم این رسانه، سرسختی است. سرسختی رسانه‌ای به این معناست که هر رسانه لم‌ها خود و دشواری‌ها و قابلیت‌های خاص خود را دارد که جز با کار با آن بدست نمی آید. نکته مهم اینجاست که این سرسختی پیش از عمل با رسانه و به اصطلاح وررفتن آن و با صرف مطالعه نظری آن به چنگ نمی آید. از نگاه نوئن (۲۰۲۰)، هنرمند باید با رسانه کار کند و ببیند چه اتفاقی می افتد. نقاشانی که با رنگ روغن کار می کنند، باید خود را در کندی رنگ روغن غرق کنند؛ نقاشانی که با آبرنگ کار می کنند، باید خود را در حرکت سیال و غیرقابل پیش‌بینی آب غرق کنند. و هر رسانه شکل خاصی از سرسختی خود را دارد.

این سرسختی رسانه، بازی کردن را به تحقق قابلیت از آدمی گره می زند که می توان از آن با نام انعطاف پذیری عاملی یاد کرد. انعطاف پذیری عاملی را می توان به توانمندی تغییر و مانور برای مواجهه با سختی رسانه‌ای تعریف کرد. این مؤلفه که جزئی جدایی ناپذیر از بازی خواهد بود می تواند به قابلیت عاملیت آدمی کمک کند و آن را بارور سازد.



انعطاف پذیری عاملی، از سوی مؤلفه‌ای دیگر از بازی نیز تقویت می‌شود و آن موانعی است که در بازی وجود دارد. در تعریف سوئیتز از بازی، یکی از مؤلفه‌های تکشیل دهنده بازی، موانع و قواعدی است که پیشرفت در بازی، مستلزم غلبه بر آن‌ها یا رعایت آن‌هاست. این سرسختی قاعده‌ای یا وسیله‌ای نیز نیازمند ۴. موانع و قواعد بازی و تقویت تاب آوری عاملی

یکی دیگر از روابطی که میان بازی و عاملیت آدمی می‌توان دید، تاثیری است که بازی می‌تواند بر تاب آوری عاملی آدمی داشته باشد. از آنجا که بازی، با قواعد و موانعی آمیخته است و بازیکن برای برد و پیشرفت در بازی ناگزیر باید با این موانع کلنجار رود و در درون حدود و ساختارها و قواعد بازی، دست به عمل بزند، نوعی از تاب آوری عاملی در وی رشد می‌کند و نهادینه می‌شود. این تاب آوری، در زندگی واقعی یکی از شرط‌های اصلی عاملیت است. امری که باعث می‌شود انسان عامل بر کنشگری خود پای فشاری کند و در نهایت عملش را در محیط طبیعی و اجتماعی خویش تأثیرگذار سازد.

الهام بخشی‌های تربیتی

در این بخش، بر اساس الزامات بازی در هندسه عاملیت آدمی، می‌توان از الهام بخشی‌های تربیتی ناظر به حضور بازی در فرایند تربیت سخن گفت. از آنجا که در سال‌های اخیر، ورود بازی به جغرافیای تربیت مورد توجه قرار گرفته و بازی وارسازی در میان راهکارهای افزایش انگیزه تربیتی، جایگاهی ویژه یافته است، پرداختن به این الهام بخشی‌های از اهمیت خاص برخوردار است. در این بخش تلاش می‌کنیم تا بر اساس سه نوع ارتباط بازی و عاملیت آدمی، الهام بخشی‌هایی تربیتی برای ورود بازی به عرصه تربیت بیان کنیم.

الف- طراحی بازی‌های دارای اتصال لولایی به دنیای واقعی

اگر بخواهیم دولاکی عاملیت در دنیای واقعی و دنیای بازی شکل بگیرد و رفت و برگشتی میان این دولاکیه رخ دهد، لازم است بازی‌ها به صورتی طراحی شوند که اتصالی لولایی به دنیای واقعی داشته باشند. اتصال لولایی بدنی معناست که بازی از یک سو، باید درجه آزادی بیشتری نسبت به دنیای واقعی داشته باشد و در جنبه‌هایی، نیم‌دایره جادویی هویزینگا باشد که فرد را از دنیای واقعی زیستش و ملال جاری در آن نحت بخشد و از یک سو، این فضای جادویی به صورت کامل از دنیای واقعی منقطع نباشد و در نقاطی به دنیای واقعی و زیست واقعی اتصال یابد. تغییر اصلاح دایره جادویی به نیم‌دایره جادویی نیز از همین روست. بنابراین زمان بازی، رویدادها، جهان داستان و شخصیت‌ها یا آواتارهای بازی، باید به گونه‌ای طراحی شوند که در عین فاصله به دنیای واقعی، با آن ملاقات‌هایی هم داشته باشند تا غرقگی به صورت نسبی رخ دهد. در این حالت، در عین برخورداری بازی از جذابیت، این جذابیت به اندازه‌ای نخواهد بود که بازیکن را از دنیای واقعی منقطع سازد.

یکی از الزامات دولاکی عاملیت، رفت و آمد میان دولاکیه عاملیت بود. برای تحقق این امر، وجود موقعیت‌هایی در بازی برای بازگشت فرد به هویت واقعی خویش و بیان مؤلفه‌هایی از آن یا در نظر گرفتن آن‌ها می‌تواند این رفت و آمد را تسهیل کند. مثلاً در موقعیت‌های انتخاب می‌توان، انتخاب را بر اساس مؤلفه‌هایی از زندگی واقعی فرد چون حروف الفبای موجود در نام و نام خانوادگی، سن یا ملیت، پایه تحصیلی، شهر یا محله زندگی، تعداد برادر و خواهر و مواردی از این دست استوار ساخت تا فرد این هویت را در نظر آورد و در بحبوحه بازی، آن را فراخواند.



ب- طراحی بازی با منطق متعادل پیروزیبر اساس تلاش و شانس

یکی دیگر از ویژگی‌های بازی خوب، آن است که تنها برای دستاورد انجام نشود و بازیکن از روند بازی لذت ببرد و در چرخه خطرناک شکست دائمی هم نیفتد. این امر مستلزم دادن فرصت‌هایی به هر بازیکن برای برگرداندن ورق بازی است. اینجاست که شانس و قرعه می‌تواند منطق تکراری برد بازیکن قوی‌تر را بشکند و در نتیجه، گاهی هم برد نصیب بازیکن‌های ضعیف‌تر شود. در عین حال، شانس بودن مطلق بازی نیز می‌تواند عاملیت فرد را بی‌اثر جلوه دهد و وی را از تلاش در بازی دلسرد کند. به همین منظور لازم است به گونه‌ای متعادل، از منطق پیروزی مبتنی بر تلاش نیز حمایت کرد.

ج- طراحی یا بکارگیری قواعد، ساختارها و وسایل به گونه‌ای متناسب با توان بازیکن

از سوی دیگر، از آنجا که قواعد، ساختارها و وسایل محدودی را برای عمل بازیکن فراهم می‌سازند و بازی در محدوده آن‌ها نیازمند برخورداری از درجه‌ای از انعطاف‌پذیری عاملی است، لازم است برای بازی‌ها رده بندی سنی در نظر گرفت و این قواعد و ساختارها، متناسب با حدود قابلیت‌های سنی بازیکنان همان رده طراحی شوند. در غیراینصورت، انجام بازی برای سنین پایین‌تر، همراه با نوعی تجربه مداوم شکست خواهد شد و نوعی از بدبینی نسبت به قابلیت‌های عاملی آن‌ها ایجاد خواهد کرد. گسترده سازی رده سنی برای نمونه از ۳ تا ۹۹ سال، با منطق تناسب موانع و قواعد سازگار نیست.

باید توجه داشت که ممکن است این تناسب، نه در طراحی بلکه در سطح اجرا مد نظر قرار گیرد. در واقع، بخشی از قواعد و ساختارها یا سطحی از آن‌ها برای بازیکن‌های یک رده سنی خاص مد نظر قرار گیرد و این ام بتواند تناسب را محقق کند.

د- طراحی موقعیت‌هایی متعادل برای عاملیت‌های مشارکتی و رقابتی

یکی دیگر از ویژگی‌های بازی تقویت کننده عاملیت‌های مشارکتی و اجتماعی، ایجاد فضاهایی برای تعامل‌های رقابت آمیز یا مشارکتی بود. از این رو، لازم است برای تحقق این ویژگی، بازی به صورتی طراحی شود که در آن به صورتی متعادل، موقعیت‌هایی برای رقابت و نیز موقعیت‌هایی برای مشارکت و همراهی وجود داشته باشد. این ویژگی را برای نمونه در بازی جالیز می‌توان دید. جایی که هر کشاورز هنگامی که به بازار می‌رود و بذری را می‌خرد که خود قادر به کاشت آن نیست می‌تواند در ازای دریافت بذری متناسب یا به صورت هدیه به بازیکنان دیگر واگذار کند.

وجود متعادل چنین موقعیت‌هایی باعث می‌شوند تا بازی از حالت دستاوردی صرف خارج شود و بازیکنان تجربه بازی تکاپویی را نیز داشته باشند و از روند بازی لذت ببرند.

و- انعطاف و خصیصه امکاناتی روند و پایان بازی

یکی دیگر از اثرات محتمل مثبت بازی بر عاملیت آدمی، ظهور عاملیت وی در تکوین روایت بازی است. د راین حالت، فردی که ممکن است اثر عاملیت خویش را در زندگی واقعی خود نبیند و موانع این زیست واقعی آنچنان سترگ و زیاد باشند که این عاملیت در قبض قرار گرفته باشد، در بازی احساس تأثیرگذاری می‌کند و می‌تواند جریان بازی را به سمتی که اراده می‌کند ببرد.



اما این احساس تأثیرگذاری به شرطی محقق می‌شود که بازی این درجه آزادی را به بازیکن بدهد و اجزای دهنده وی روایت ناتمام بازی را تمام کند و پایانی بر اساس عملکرد خود برای آن رقم زند. البته میزان این انعطاف باید متناسب با سطح شناختی و قابلیت‌های فرد نیز باشد. چون ممکن است فرد در سنین پایین‌تر نیازمند ساختارهای بیشتر باشد.

ه- طراحی و پیاده‌سازی موقعیت‌هایی برای تقویت انعطاف و تاب‌آوری عاملی در نهایت لازم است در طراحی و بکارگیری قواعد، موانع و وسایل، به خلق موقعیت‌هایی برای مواجهه با قواعد و موانع و منظومه تلاش‌های پیچیده و منسجم برای عبور سلامت از آن‌ها نیز اندیشید. این تلاش‌ها باید همراه با نوعی انعطاف و چابکی و نیز پایداری و اراده ورزی مداوم باشد تا همزمان انعطاف و تاب‌آوری عاملی را تقویت کند.

باهم‌نگری

در پژوهش حاضر، تلاش شد تا ماهیت بازی از منظر عاملیت آدمی نگریسته شود. در این نگاه که از منظر انسان شناختی - تربیتی صورت گرفت، ابتدا امکان‌هایی که بازی برای تقویت عاملیت آدمی دارد مورد توجه قرار گرفت و سپس بر اساس آن‌ها الزاماتی تربیتی برای طراحی و اجرای بازی بیان شد. به نظر می‌رسد در گام‌های بعد، لازم است با اضافه کردن مواردی چون بسترهای موضوعی، رده‌های سنی و نیازهای تربیتی به الزامات جزئی‌تر و روشی‌تر نیز پرداخت.

منابع

- باقری، خ، سجادی، ن، و توسلی، ط. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. بوردیو، پ. (۱۴۰۳). نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی (م. مردی‌ها، مترجم). نقش و نگار.
- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, E. (2012). A narrative theory of games. In *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 1-9). <https://doi.org/10.1145/2282338.2282340>
- Carlson, C. R. (2010). *Play, games and philosophy: A metaphysical and axiological study* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Carse, J. (2011). *Finite and infinite games: A vision of life as play and possibility*. Simon & Schuster.
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315824161>
- Lopes, D. (2010). *A philosophy of computer art*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203875322>
- Nguyen, C. T. (2017). Philosophy of games. *Philosophy Compass*, 12(8), Article e12426. <https://doi.org/10.1111/phc3.12426>
- Nguyen, C. T. (2025). *Games: Agency as art*. Oxford University Press.
- Suits, B. (2014). *The grasshopper: Games, life and utopia*. Broadview Press.

مبانی فلسفی رویکرد دینی نسبت به فلسفه کودکی در ترازوی اندیشه اسلامی^۱

بتول شاهی^۲، علی ستاری^۳

چکیده

هدف اصلی این تحقیق، بررسی مبانی فلسفی رویکرد دینی نسبت به فلسفه کودکی در اندیشه اسلامی است. فلسفه کودکی متأثر از نگرش‌های کلی است که هریک از زوایه خاصی به کودک توجه می‌نمایند. در این راستا اولین نگرش، به زاویه نگاه دینی مربوط می‌شود. بر این اساس این که زاویه نگاه اسلام به کودک از منظر آیات قرآن و روایات اسلامی و در ترازوی تفکر فلاسفه اسلامی چگونه است؛ اهمیت دارد. این تحقیق به شیوه توصیفی - تحلیلی انجام شده است. نتایج گویای این است که در حیطه هستی‌شناسی رویکرد دینی، وجود کودک وابسته به خداوند و برآمده از اوست. شوق به هستی به جهت داشتن فرآیندی در کودک وجود دارد و هدف از خلقت کودک حقیقت جویی و فطرت‌گرایی توحیدی است. در حیطه معرفت‌شناسی توجه و پرورش ادراک انگیزشی، عاطفی، ارادی و شناختی، نگاه تکمیلی به قوه شناخت کودک و کودکی به مثابه شدن؛ قابل شناخت است. در حیطه انسان‌شناسی پرورش قلب و فؤاد در ابتدای کودکی و انسان‌بودگی یعنی فطرت باوری ویژگی اصلی ابعاد کودکی است. در حیطه ارزش‌شناسی نیز توانایی دریافت خوبی‌ها و بدی‌ها در کودک وجود دارد. توجه به رشد اخلاقی کودک، آموزش خط، توجه به عناصر زیبایی‌شناختی با دوره کودکی به جهت فراهم آوردن موقعیت رشد در بزرگسالی با ارزش و حیاتی است. در مجموع، زاویه نگاه اسلام به فلسفه کودکی بر اساس ضعف شناختی و امکان و استعداد ذاتی کودک برای رشد و توسعه استعدادهای ذاتی و درونی قابل شناسایی است که نیازمند کمک و یاری از سوی بزرگسالان می‌باشد.

واژگان کلیدی: فلسفه کودکی، رویکرد اسلام، عبادت، تربیت، فطرت‌گرایی توحیدی

مقدمه و بیان مسأله

فلسفه کودکی دانشی است که در گذر زمان به تحولات مفهوم کودکی و بررسی جایگاه مناسب کودکان در جامعه از چشم انداز فلسفی؛ پرداخته است (متیوز، ۱۳۹۷). سیر تطور تاریخی این مفهوم را می‌توان از دیدگاه‌های فلاسفه یونان باستان تاکنون بازایی کرد. هر چند در این راستا اولین نگرش، به زاویه نگاه دینی مربوط می‌شود. در ایران متفکران ایرانی این حوزه از جمله ادیبان، فلاسفه و تاریخ‌نویسان تحت تاثیر این بینش‌ها قرار گرفتند. این که زاویه نگاه اسلام به کودک از منظر آیات قرآن و روایات اسلامی و در ترازوی اندیشه و تفکر فلاسفه اسلامی چگونه است؛ اهمیت دارد. در واقع، اهمیت تربیت فکری و عقلی فرزندان و ضرورت تدوین الگوی اسلامی برای آن، از یک سو به جایگاه رفیع تعقل و تفکر در اسلام و از سوی دیگر به رونق الگوهای غربی تربیت فکری و عقلی برمی‌گردد؛ تربیت عقلانی به‌طور عام و تربیت عقلانی کودکان و نوجوانان به‌طور خاص، یکی از مباحث مهم و

۱. مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه الزهرا (س) می‌باشد.

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، batol.shahi@gmail.com

۳. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران، alisattari110@gmail.com



کاربردی تعلیم و تربیت معاصر است که به دلیل رواج روزافزون رویکردهای غربی آن در کشورهای اسلامی از جمله ایران، نیازمند جایگاه‌شناسی در اسلام و ارائه الگویی کامل بر اساس اصول و مبانی اسلامی است که راهنمای عمل مربیان، مبلغان و همه کارگزاران تبلیغ و تربیت اسلامی باشد (مجلسی، ۱۴۰۳). ارزش‌های عقلی مهمی همچون تفکر منطقی، خلاق، تحلیل‌گر، اکتشافی و انتقادی و ارزش‌های برآمده از تفکر انتقادی، یعنی روشن‌اندیشی، دقیق‌اندیشی، متقن‌اندیشی و هماهنگ‌اندیشی، همگی از ثمرات تفکر و تعقل به‌شمار می‌روند (شیخ صدوق، ۱۳۸۰)؛ بنابراین اهمیت تربیت عقلانی فرزندان و لزوم الگوسازی برای آنها از یک سو به جایگاه رفیع تفکر و تعقل در اسلام و از سوی دیگر به اهمیت پرورش ذهن در تعلیم و تربیت معاصر برمی‌گردد.

اساساً فلسفه کودکی درصدد شناسایی جریان‌های تاریخی در خصوص کودک و زاویه نگاه‌های موجود در ادوار تاریخی گوناگون با بنیان‌های فلسفی است تا سیر تحول و تطور این مفهوم را در جوامع گوناگون مورد بازایی و جرح و نقد قرار دهد. در این راستا، تانو بیسواز (۲۰۲۲) ضمن اشاره به فقر فلسفی در مطالعات کودکی؛ توجه به ابعاد هستی‌شناختی پیرامون کودکی را نه صرفاً در جوامع غربی بلکه در تمامی فرهنگ‌ها و اقلیت‌ها قابل‌گسترش و مفهوم‌پردازی می‌داند. زو مودی و داربلی (۲۰۱۹) به تأملات معرفت‌شناختی با رویکردی حقوقی به کودکی و لنا الن (۲۰۱۷) نیز در مقاله «مطالعات دوران کودکی و چالش‌های هستی‌شناسی» به اهمیت مطالعات هستی‌شناسی در این حوزه پرداخته‌اند (گارنیر، ۲۰۱۴). بنابراین فلسفه کودکی متأثر از نگرش‌های کلی است که هریک از زاویه خاصی به کودک توجه می‌نمایند. اما این بحث در کشور ما هنوز جایگاه خود را نیافته و بحث فلسفه کودکی در نظام تعلیم و تربیت ایران دارای خلاءهای جدی می‌باشد که باید با انجام تحقیقات مختلف این بحث را به جایگاه اصلی خود بازگرداند.

با توجه به این مطالب هدف اصلی این پژوهش بررسی مبانی فلسفی رویکرد دینی نسبت به فلسفه کودکی با تأکید بر آموزه‌های دین اسلام می‌باشد. مسأله اصلی در این تحقیق پرداختن به موضوع فلسفه کودکی و تبیین این بحث است که رویکرد صدرایی چه جایگاهی در فلسفه کودکی در اسلام دارد و مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) رویکرد اسلام نسبت به فلسفه کودکی چگونه است؟

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی است و به شیوه توصیفی - تحلیلی انجام شده است. بدین صورت که پژوهشگر به تحلیل مباحث مطرح شده بر اساس نظریه‌های فلسفی موجود پرداخته است. روش توصیفی - تحلیلی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق و ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است. منابعی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت عبارتند از آثار مربوط به فلسفه کودکی که منابع اولیه محسوب می‌شوند و آثار و اسناد موجود در رابطه با مبانی فلسفی فلسفه کودکی در اندیشه اسلامی که در این زمینه منابع ثانویه به شمار می‌آیند. پژوهشگر برای استخراج داده‌های مورد نیاز خویش به مطالعه، دسته‌بندی، تحلیل و ارزیابی مباحث در منابع کتابخانه‌ای پرداخته است. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات این پژوهش با عنایت به نوع تحقیق، استنباطی و استدلالی می‌باشد.

یافته‌ها و نتیجه

یافته‌های تحقیق حاضر در سه بخش به منظور پاسخ دادن به سه سوال اصلی تبیین شده است.



۱- مفهوم فلسفه کودکی

برای داشتن مفهومی روشن از «فلسفه کودکی» به تفاوت آن با مفهوم «فلسفه برای کودکان»^۱ و «فلسفه با کودکان»^۲ می‌پردازیم. لیپمن فلسفه برای کودکان را تلاشی برای بسط فلسفه می‌داند، با این هدف که بتوان آن را به عنوان جانشینی برای آموزش به کاربرد. فلسفه در این معنا، روشی آموزشی است که برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی بهره برده می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۸). در فلسفه با کودکان هدف این است که کودکان با نمونه‌هایی از اندیشه‌ها و نظریه‌های فلسفی که در طول تاریخ فلسفه به وجود آمده، آشنا شوند. کتاب دنیای سوفی اثر یوستین گارد^۳ به همین شیوه تهیه شده است (ستاری، ۱۳۹۳). در این دو تعبیر، فلسفه مقوله‌ای مستقل از کودک است که در یکی به مثابه روشی است که کودک را برای فلسفه ورزی آماده می‌کند و در دیگری از بحث و گفتگو درباره آرای فلسفی سود می‌برد. اما مفهوم فلسفه کودکی برای اولین بار در کتاب فلسفه کودکی نوشته متیوز بکار گرفته شد. او روند بیداری تدریجی خود نسبت به ارتباط میان فلسفه و کودکان را به سال (۱۹۶۳) برمی‌گرداند که در طی آن به فهم تفکر فلسفی و تمایل خودجوشی به فلسفه در کودکان در پژوهش‌های خود دست یافت. متیوز امکان شناخت کودکان در مقام هم تایی انسانی را گسترش داد. او ماهیت کودکان را دارای ساخت فلسفی می‌داند که به کمک آن قادر به طرح پرسش‌های عمیق فلسفی هستند بی آنکه 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، ۱۳۹۷).

۲- رویکرد حاکم بر کودکی در فلسفه اسلامی: رویکرد صدرایی

درباره کودکی دو دیدگاه عمده وجود دارد. بر طبق دیدگاه نخست، کودکان «بزرگسالان کوچک هستند»؛ نسخه‌ی کوچک شده و ناقص از بزرگسالانند 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، بویژه آگوستین^۴، جان لاک و برخی فیلسوفان اسلامی همچون ابن سینا به این دیدگاه باور دارند. بر طبق دیدگاه دوم، کودکان فیلسوفند، دانشمند و نوآورند 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 نسخه‌ی کوچک شده بزرگسال نیستند، بلکه در نوع خود، یگانه و منحصر بفردند. افلاطون، روسو و برخی فیلسوفان اسلامی همچون ملاصدرا به این دیدگاه باور دارند یا دست کم می‌توان این طرز فکر را از آثار آنان استخراج نمود (مقرب، ۱۳۹۴).

مقرب (۱۳۹۴) با نقد رویکردهای ارسطویی اعم از رویکرد ارسطویی و روایت‌های تعدیل شده آن در یک و نیم قرن اخیر با عنوان نظریه بازپیدایی^۵ و نظریه رشد شناختی پیازه^۶ یی تئوری حاکم بر آن‌ها را با عنوان «رشد مرحله‌ای» به چالش کشید و در تقابل با آن از «رشد حلقه‌ای» نام برد. در این دیدگاه، کودکان خود فیلسوف،

^۱ Philosophy for children

^۲ Philosophy with children

^۳ Jostein Gaarder

^۴ Saint Augustin

^۵ Recapitulation Theory



کاشف، مبدع و توانایی‌های شگفت‌انگیزی دارند که به هیچ روی نمی‌شود آن را با توانایی‌های بزرگسالی در دوره‌های بعدی مقایسه کرد (همان).

۳- مبانی فلسفی رویکرد اسلامی به فلسفه کودکی

الف) هستی‌شناسی

در مقوله تقسیم‌بندی موجودات از نظر کمالات وجودی، در میان موجودات مشهود در جهان که به چهار دسته جمادات، نباتات، حیوانات و انسان قابل رویت‌اند، انسانیت انسان و شرافت او امری غیر از کمالات وجودی سه قسم گذشته است و به همین جهت لقب اشرف مخلوقات بر او منتسب گردیده و با برخورداری از نفحه الهی (آیات ۷۲ و ۷۳ سوره ص)، قدرت علمی و تربیت‌پذیری نامحدود دارد؛ تا جائیکه می‌تواند صفات خداوند را در خود ایجاد کند و مراتب کمال را طی کند (شجاعی، ۱۳۷۸). این همان مقام خلیفه الهی است که انسان برای وصول به آن خلق شده است و بواسطه برخورداری از این موهبت الهی مادامی که در مسیر حیات انسانی قرار داشته باشد؛ در بالاترین مرتبه وجودی نظام هستی قرار می‌گیرد و نوع ارتباط ارکان نظام هستی از جمله زمین با انسان مرکزیت موقت آن برای «حیات دنیا» است. وجود کودک نیز وابسته به خداوند است و از آنجائیکه که در مبانی هستی‌شناسی اسلامی خداوند خیر بنیادین هستی (طه / ۵۰؛ اعلیٰ / ۳، ۲؛ فصلت / ۱۲، ۱۱؛ یس / ۴۰، ۳۸؛ نور / ۴۳؛ انعام / ۳۸؛ نحل / ۷۹، ۶۸، ۶۹؛ روم / ۳۰؛ الشمس / ۸، ۷؛ حدید / ۲۵) است و همه موجودات عالم را به سوی کمال شایسته آن‌ها هدایت می‌کند؛ بنابراین تمام موجودات جهان از هدایت الهی برخوردارند و کودک در وجه انسانی وجود خود طالب هستی نامحدود است و زبان حال فطرت (مصباح یزدی، ۱۳۸۴)؛ از همان آغاز تولد درخواست وصول به هستی نامحدود و جلوه‌های آن را دارد.

ب) انسان‌شناسی

مبانی انسان‌شناسی نیز موقعیت کودک در هستی را در مراحل و مراتب متفاوت معرفی می‌نماید. در اسلام مراحل رشد کودک با عناوین رضیع، فطیم «طفولیت»؛ صبی، محتلم (از ۱۵ سالگی به بعد) قابل تمیز است. در رابطه با احکام فقهی و به جهت تدریجی بودن رشد (عدم رشد ادراکی کافی در این سنین نسبت به احکام و معقولات) بر عدم تکلیف کودکان تا پیش از دوران بلوغ تأکید می‌شود و به جهت عدم بلوغ فکری تکلیفی بر کودک عارض نیست (نوح / ۱۴، مومنون / ۱۳-۱۴). باقری (۱۳۹۴) بیان می‌کند انسان به جهت مرتبتی بودن جریان رشد در او «وسع»‌های مختلفی دارد؛ که در ابتدا دوران ضعف نخست و سپس دوران قوت و در پایان دوران ضعف نهایی را تجربه می‌کند (باقری، ۱۴۰۱). بنابراین علیرغم اینکه انسان‌ها تنها موجوداتی‌اند که شایستگی خلیفه الهی را دارند؛ اما با توجه به وجود ضعف و ناتوانی در دوره کودکی و محدودیت‌های که برای انسان (نساء / ۲۸، اسراء / ۱۱) به جهت ضعف، آزمندی و شتابزدگی وجود دارد، نیازمند مراقبت هستند و از سوی دیگر، به دلیل شدت داشتن این محدودیت‌ها در دوره کودکی توجه به رشد آن‌ها ضرورت بیشتری می‌یابد و بر این اساس دوران کودکی دوران تمهید و آماده شدن انسان است تا زمینه بالندگی و حضور جدی‌تر در جامعه برای او فراهم شود.

ج) معرفت‌شناسی



آنچه از آیات و روایات به دست می‌آید، این است که انسان واجد قوه شگفتی به نام «عقل» است؛ در حالت کلی انسان نسبت به شناخت هستی و درک موقعیت خود و دیگران توانایی دارد. شناخت آدمی به علم حضوری و علم حصولی تقسیم می‌شود و علم حضوری برتر از علم حصولی است؛ زیرا فارغ از وساطت صورت‌ها، به طور مستقیم حاصل می‌شود. از طرفی، با غور در متون دین می‌توان ادعا کرد که قلب انسان (نفس و روح الهی) (اعراف/۱۷۹)، مرکز همه اموری است که از انسان سر می‌زند؛ از این رو عقل انسان مصادف و ملازم با قلب اوست. به همین جهت پیامبر (ص) در جواب سؤال عرب بادیه نشین می‌فرماید: «استفت قلبک؛ از قلب خودت سؤال کن» (محبّه البیضاء، ج ۱). اما نکته مهم تدریجی و گام به گام بودن فعلیت یافتن این نیرو و کمال آن در انسان است. آگاهی انسان در ابتدا ساده و بیشتر متأثر از چیزهای دیگر است و رفته رفته پیچیده می‌شود. به همین سبب، کودک هرگز قادر به درک آنچه بزرگسال می‌فهمد نیست. بنابراین، در حیطه معرفت شناسی، ما شاهد سیر تکوینی رشد شناختی در کودک هستیم که مهم‌ترین ابزارهای شناخت به علم حضوری و علم حصولی در حقیقت تشکیکی علم کودک قابل تفکیک است.

(د) ارزش‌شناسی

در خصوص ارزش‌شناسی، از آنجائیکه کودکان در اسلام توانایی دریافت خوبی‌ها و بدی‌ها را دارند؛ توسعه بهره‌مندی بیشتر در دریافت خوبی‌ها ارزشمند است. زیرا کودک به واسطه سرشتی پاک طالب خیر نامحدود برای اتصال به مبدأ هستی است و کودکی به واسطه مدرج بودن جریان رشد و رسیدن به سن تکلیف دارای ارزش مقدماتی است و به محض مکلف شدن نسبت به انجام تکالیف خود، نخست در برابر خداوند و سپس در برابر خویشان و دیگران مسئولیت می‌یابد. با توجه به اهمیت تربیت سرشت کودک؛ پس از پیدایش اسلام در ایران، نخستین پایگاه آموزش و پرورش کودکان، مساجد بودند. مردم، فرزندان خود را برای یادگیری قرآن و نوشتن خط به مسجدها می‌فرستادند. ایرانیان در آن دوران معتقد بودند برای پرورش دانشمندان و ادیبان، باید آموزش را از کودکی آغاز کرد (محمدی، قاینی، ج ۲، ۱۳۹۵). بنابراین توانمندسازی کودکان به انحای مختلف و به ویژه در اماکن مذهبی و به جهت رسیدن به سعادت و شناخت خوبی از بدی مورد توجه قرار داشت.

در نتیجه باید گفت، زاویه نگاه اسلام به کودک و دوران کودکی با دو ویژگی عمده قابل شناسایی است. یکی ضعف شناختی که در خصوص کودکان با جهل شناسایی می‌شود. دوم امکان و استعداد ذاتی کودک برای رشد و توسعه استعدادهای ذاتی و درونی است که نیازمند کمک و یاری از سوی بزرگسالان است. از این رو کودک با وجود ضعف جسمی و شناختی، اما مستعد تقویت، رشد و بالندگی است. در رابطه با وضعیت ارزشی موقعیت کودک امری خنثی است که بالقوه در درون خویش، هم مستعد خیر است هم مستعد شر. این دیدگاه در بین بسیاری از فیلسوفان مسلمان مورد پذیرش بوده از جمله، خواجه نصیر، آدمی را مختار و مستعد قبول خیر و شر می‌داند، با این تفاوت که گرایش انسان به شر را قوی‌تر از تمایل وی به خیر می‌داند. در مجموع، زاویه نگاه اسلام به فلسفه کودکی بر اساس ضعف شناختی و امکان و استعداد ذاتی کودک برای رشد و توسعه تعقل و تفکر، استعدادهای ذاتی و درونی قابل تأمل است و به کمک و یاری بزرگسالان نیاز دارد.



منابع

قرآن کریم.

- ابن بابویه، م. ب. ع. (۱۳۸۰). علل الشرائع (ج. ۲، م. ج. ذهنی تهرانی، مترجم). نشر مؤمنین.
- باقری، خ. (۱۴۰۱). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۱). انتشارات مدرسه.
- ستاری، ع. (۱۳۹۳). نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شجاعی، م. (۱۳۷۸). کمالات وجودی انسان. قیسات، (۱۳).
- لیمن، م. (۱۳۸۸). فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکرد جدیدی در فلسفه تعلیم و تربیت (س. ناجی، مترجم). فرهنگ، (۱)۲۲، ۱۵۱-۱۷۵.
- متیوز، گ. ب. (۱۳۹۷). فلسفه کودکی (س. حسام پور و م. حسام پور، مترجمان). واژه پرداز اندیشه.
- مجلسی، م. ب. ب. م. ت. (۱۴۰۳). بحار الأنوار. دارالکتاب.
- محمدی، م. ه. و قاینی، ز. (۱۳۹۵). تاریخ ادبیات کودکان ایران (مجموعه هشت جلدی). نشر چیستا.
- مصباح یزدی، م. ت. (۱۳۸۴). آموزش عقاید. سازمان تبلیغات اسلامی.
- مقری، ن. (۱۳۹۴). فلسفه کودکی از دیدگاه صدرالمألهین. فلسفه و کودک، (۹)، ۴۸-۲۹.



والدین هلیکوپتری: تحلیل فلسفی پیامدهای کنترل افراطی بر رشد استقلال کودک

اکرم شوشتری^۱، سمیه مهرنژاد^۲، سیده نرگس صالحی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل فلسفی پیامدهای کنترل افراطی والدین (والدگری «هلیکوپتری») بر رشد استقلال کودک انجام شده است. مطالعه حاضر به بررسی این تناقض اساسی می‌پردازد که چگونه رفتارهای حمایتی افراطی والدین، ناخواسته مانع تحقق خودمختاری و رشد وجودی کودک می‌شود. پژوهش با استفاده از روش تحلیل فلسفی تطبیقی و با ترکیب سه رویکرد اصلی صورت گرفته است: نخست، واکاوی مفاهیم خودآیینی اخلاقی (کانت) و بودن در جهان (هایدگر)، دوم، بررسی انتقادی از منظر تئوری قدرت (فوکو)، و سوم، تحلیل مصادیقی تجربیات زیسته در جوامع شهری مدرن. این ترکیب سه گانه، با وجود تفاوت‌های مفهومی، از منظر تربیت انتقادی سازوار تلقی می‌شود؛ زیرا همگی بر اهمیت عاملیت، تجربه زیسته و نقد ساختارهای سلطه تأکید دارند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد کنترل هلیکوپتری والدین چهار پیامد عمده دارد: (۱) ایجاد «امنیت ساختگی»^۴ که کودک را از مواجهه سازنده با چالش‌های وجودی محروم می‌کند، (۲) تضعیف شکل‌گیری «اراده خود بنیاد»^۵ به عنوان پایه رشد اخلاقی؛ (۳) محدود کردن امکان «پرتاب شدگی»^۶ هایدگری لازم برای کشف جهان زیست؛ و (۴) کاهش توانایی حل مسائل پیچیده اجتماعی در بزرگسالی. این مطالعه همچنین نشان می‌دهد که چنین روش تربیتی نه تنها «مراقبت» واقعی محسوب نمی‌شود، بلکه ناقض غرض تربیتی است. نتایج پژوهش به سه دستاورد کلان منجر شده است: اول، لزوم بازتعریف رابطه والد - فرزند بر اساس «اخلاق مراقبت انتقادی»^۷؛ دوم، پیشنهاد «تربیت مقاومتی»^۸ مبتنی بر فلسفه پراگماتیستی دیویی و نظریه دلبستگی بالبی؛ و سوم، هشدار درباره تهدید سرمایه اجتماعی آینده از طریق تولید سوژه‌های منفعل.

واژگان کلیدی: والدین هلیکوپتری، استقلال کودک، خودمختاری اخلاقی، فلسفه تربیت، مراقبت انتقادی

مقدمه و بیان مسأله

در دنیای معاصر، سبک‌های فرزندپروری به‌ویژه در بسترهای شهری و تکنولوژی‌محور، بیش از پیش به سوی الگوهای کنترلی و محافظت‌گراانه گرایش یافته‌اند که یکی از برجسته‌ترین آن‌ها «والدگری هلیکوپتری» است؛ سبکی که در آن والدین با نیت حمایت از فرزندان، به مداخله بیش از حد در جنبه‌های مختلف زندگی آنان می‌پردازند (Schiffrin et al., 2019). این مداخله‌گری مداوم گرچه با هدف کاهش خطرات انجام می‌شود، اما در عمل فرصت تجربه‌های طبیعی، انتخاب مستقل و تحمل پیامدها را از کودک می‌گیرد. برای فهم دقیق‌تر این سبک باید آن را با دیگر شیوه‌های فرزندپروری مرزبندی کرد:

۱. استادیار دانشگاه فرهنگیان. گروه آموزش علوم تربیتی. صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. تهران ایران dr.shooshtari@cfu.ac.ir

۲. دانشجوی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، SomayehMehrnejad@gmail.com

۳. استادیار دانشگاه فرهنگیان. گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره. صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. تهران ایران

۴ Pseudo Security

۵ Self Grounded Will

۶ Thrownness

۷ Critical Care Ethics

۸ Resistant Education



- والدگری مقتدرانه: حمایت همراه با استقلال بخشی.

- والدگری مستبدانه: کنترل بدون گفت و گو.

- والدگری سهل گیرانه: آزادی بدون نظارت.

والدگری هلیکوپتری در ظاهر شبیه مقتدرانه است، اما تفاوت بنیادین آن این است که تجربه‌ی شکست، تصمیم‌گیری مستقل و مواجهه با چالش‌ها را حذف می‌کند؛ در نتیجه توسعه‌ی استقلال مختل می‌شود. شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که این سبک والدگری، گرچه ممکن است از منظر والدین امن و حمایت‌گر به نظر برسد، در عمل با کاهش فرصت‌های یادگیری تجربی، رشد استقلال، مهارت تصمیم‌گیری و شکل‌گیری هویت خودمختار کودکان را به مخاطره می‌اندازد (Padilla-Walker & Coyne, 2020).

از آنجا که این نوع فرزندپروری نه تنها پیامدهای روان‌شناختی، بلکه آثار اخلاقی و تربیتی عمیقی بر کودک بر جای می‌گذارد، تحلیل فلسفی آن ضرورتی بنیادین دارد؛ چرا که نگاه فلسفی می‌تواند لایه‌های معنایی، بلندمدت و پنهان این مداخلات والدین را آشکار ساخته و امکان بازاندیشی در نقش والدین در فرآیند استقلال‌یابی کودکان را فراهم کند (Gheaus, 2022).

سه تحول اجتماعی باعث برجسته شدن این موضوع شده‌اند:

۱. افزایش رقابت آموزشی

والدین احساس می‌کنند هر خطای کوچک ممکن است آینده‌ی تحصیلی فرزندشان را تهدید کند.

۲. رشد فضای رسانه‌ای و شبکه‌های اجتماعی

مقایسه‌ی دائمی، اضطراب والدین را بیشتر کرده و آنان را به نظارت دائمی تشویق می‌کند.

۳. شهرنشینی و کاهش فرصت تجربه‌های آزاد

کودکان کمتر در معرض بازی آزاد، تعاملات طبیعی و خطرهای کنترل‌شده قرار می‌گیرند.

اهمیت این موضوع از آن روست که دوران کودکی و نوجوانی، به‌عنوان بازه‌ای حساس و سرنوشت‌ساز برای شکل‌گیری هویت، استقلال‌طلبی و کسب مهارت‌های حیاتی ورود به بزرگسالی شناخته می‌شود (Steinberg, 2019). هرگونه اخلال در این فرآیند می‌تواند پیامدهای منفی عمیق و بلندمدتی برای فرد و جامعه به همراه داشته باشد (Crockett & Petersen, 2021). در جوامع مدرن و شهری، با تشدید فشارهای آموزشی، اقتصادی و دغدغه‌های امنیتی، تمایل والدین به کنترل افراطی بر فرزندان افزایش یافته است که این روند، اهمیت بررسی و تحلیل عمیق‌تر والدگری هلیکوپتری را دوچندان می‌کند (Segrin et al., 2020). با توجه به پیامدهای اخلاقی و وجودی این سبک، بررسی آن از منظر فلسفی ضروری است. فلسفه تنها از «رفتار والدین» سخن نمی‌گوید؛ بلکه از «نوع انسانی که تحت این شیوه تربیت می‌شود» بحث می‌کند. از این رو، مقاله حاضر با رویکردی فلسفی و انتقادی به بررسی پیامدهای پنهان این سبک فرزندپروری بر رشد استقلال کودکان می‌پردازد.

در دهه‌های اخیر، والدگری هلیکوپتری به‌عنوان یکی از سبک‌های نوپدید فرزندپروری مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این سبک به مجموعه‌ای از رفتارهای حمایتی و کنترلی افراطی اشاره دارد که در آن والدین با مداخله مداوم در امور روزمره، تجربه کردن خطا، و فرایند تصمیم‌گیری کودک، عملاً فرصت رشد استقلال و



عاملیت او را محدود می‌کنند. والدگری هلیکوپتری از یک سو با والدگری مقتدرانه تفاوت دارد؛ زیرا در سبک مقتدرانه حمایت با فرصت استقلال همراه است، درحالی که در این سبک، کنترل و مدیریت دائمی جایگزین آن می‌شود. از سوی دیگر، برخلاف والدگری مستبدانه که بر نظم تنبیهی استوار است، رفتارهای والدگری هلیکوپتری عمدتاً از نگرانی، مراقبت بیش از حد و تمایل به حذف خطر ناشی می‌شود.

در بستر اجتماعی ایران، عواملی چون رشد تک‌فرزند، انتظارات تربیتی بالای والدین، فشارهای آموزشی و رقابت تحصیلی، به تقویت و رواج این سبک کمک کرده‌اند. در چنین شرایطی، سرمایه‌گذاری عاطفی و تربیتی متمرکز بر تنها فرزند، احتمال بروز کنترل افراطی و حساسیت بیش از حد نسبت به مخاطرات را افزایش می‌دهد و زمینه بروز والدگری هلیکوپتری را تقویت می‌کند.

با وجود افزایش مطالعات در زمینه والدگری هلیکوپتری در سال‌های اخیر، بیشتر این پژوهش‌ها بر پیامدهای روان‌شناختی، تحصیلی یا رفتاری این سبک فرزندپروری متمرکز بوده‌اند. در حوزه بین‌المللی، آثاری مانند تحقیقات (Schiffrin et al., 2019) و (Padilla-Walker & Coyne, 2020) عمدتاً به رابطه این سبک با اضطراب، وابستگی و کاهش تاب‌آوری در نوجوانان پرداخته‌اند.

در ایران نیز مطالعاتی چون جهان‌بازی و نجاراصل (۱۴۰۳)، درباره نقش این سبک در افزایش اضطراب اجتماعی. و عبدولی و احمدی (۱۴۰۳)، در بررسی نظام‌مند آثار منفی آن بر سلامت روان، مؤید همین نگرانی‌ها هستند. با این حال، آنچه در میان این ادبیات غالباً مغفول مانده، تحلیل والدگری هلیکوپتری از منظر فلسفی، اخلاقی و تربیتی است؛ به‌ویژه در زمینه بازان‌دیشی در مفهوم استقلال کودک، خودآیینی و جایگاه والدین در پرورش انسان خودمختار. خلأ مطالعاتی در این حوزه، به‌ویژه با تمرکز بر بستر فرهنگی ایران، ضرورت پژوهشی را ایجاب می‌کند که از رویکردهای صرفاً روان‌شناختی فراتر رفته و به واکاوی مفهومی و معنایی این سبک تربیت بپردازد (Gheaus, 2022).

در ادامه این رویکرد، توجه به تجربه‌های زیسته والدین و نوجوانان در ایران به‌عنوان بخشی از چارچوب نظری اهمیت می‌یابد، زیرا معنا و پیامدهای والدگری هلیکوپتری تنها در بستر فرهنگی-اجتماعی مشخص قابل درک است. شواهد برگرفته از موقعیت‌های واقعی زندگی روزمره، از جمله الگوهای نظارت افراطی، وابستگی‌های ساختاری و انتظارات فرهنگی از نقش والد، امکان می‌دهد این سبک فرزندپروری در پیوند مستقیم با زیست‌جهان ایرانی تفسیر شود. به این ترتیب، تحلیل از سطح رفتارهای قابل مشاهده فراتر رفته و به لایه‌های عمیق‌تر تجربه و معنا نزدیک می‌شود. همچنین به‌منظور تقویت بُعد نظری، مفاهیم کلیدی چون استقلال، خودآیینی و مسئولیت اخلاقی والدین بازخوانی شده‌اند تا بتوانند مبنایی استدلالی‌تر برای تحلیل فراهم کنند. در این نگاه، والدگری هلیکوپتری صرفاً یک الگوی تعاملی نیست، بلکه مسئله‌ای فلسفی و تربیتی است که به امکان‌گیری عاملیت کودک و نسبت قدرت در رابطه والد-فرزند مرتبط می‌شود. روشن‌سازی نسبت میان ابعاد ادراکی تجربه و ابعاد بین‌سوژگی آن، به انسجام بیشتر تحلیل‌های بعدی کمک می‌کند و چارچوب نظری را از اتکا به برداشت‌های صرفاً روان‌شناختی دور می‌سازد. افزون بر این، به‌منظور پیشگیری از انتزاعی شدن نظریه، تلاش شده است مفاهیم فلسفی در نسبت با فرهنگ ایرانی بازتعریف شوند؛ فرهنگی که در آن نقش والد و فهم مسئولیت تربیتی با بسیاری از جوامع غربی



تفاوت دارد. این بازتعریف به چارچوب نظری امکان می‌دهد تا نه تنها از بنیان نظری کافی برخوردار باشد، بلکه درک دقیق‌تری از تجربه زیسته خانواده‌های ایرانی به دست دهد و تحلیل والدگری هلیکوپتری را در بافت واقعی آن قرار دهد.

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی و تحلیل فلسفی پیامدهای پنهان سبک والدگری هلیکوپتری بر رشد استقلال کودکان است. پژوهش حاضر می‌کوشد با رویکردی انتقادی و مفهومی، از چارچوب‌های فلسفه تربیت برای بررسی این پرسش بهره گیرد که چگونه کنترل افراطی والدین می‌تواند بر فرایند شکل‌گیری استقلال، خودآیینی و هویت فردی کودک اثر بگذارد؟ برخلاف مطالعاتی که عمدتاً از منظر روان‌شناسی تجربی به این مسئله پرداخته‌اند، این تحقیق تلاش می‌کند تا با رویکردی معنایی، هستی‌شناختی و اخلاقی به بررسی ابعاد پنهان این سبک تربیتی بپردازد. در این راستا، پژوهش به دنبال ارائه تحلیلی بنیادین از مفهوم "استقلال تربیتی" در دوران کودکی و نوجوانی، و نسبت آن با کنش‌های والدگری مبتنی بر کنترل و مراقبت مفرط است. همچنین هدف آن است که با بازخوانی نقش والدین در بستر ارزش‌های تربیتی معاصر، بستری برای بازاندیشی در مبانی تربیت فرزندان در عصر کنترل و اضطراب فراهم گردد.

پرسش‌های اصلی پژوهش:

۱. رفتارهای کنترلی افراطی والدین در سبک والدگری هلیکوپتری چه تعارض‌هایی با شکل‌گیری خودمختاری اخلاقی کودک (بر اساس اندیشه کانت) ایجاد می‌کنند؟
 ۲. از منظر فلسفه وجودی هایدگر، چگونه والدگری هلیکوپتری مانع تجربه پرتاب‌شدگی و زیستن اصیل کودک در جهان می‌شود؟
 ۳. براساس تحلیل نظریه قدرت فوکو، کنترل والدینی در سبک هلیکوپتری چگونه به تولید "سوزده‌های مطیع" و نه "فاعلان مستقل" می‌انجامد؟
 ۴. تجربیات زیسته در جوامع شهری مدرن ایران چه شواهدی از پیامدهای منفی تربیت هلیکوپتری بر عاملیت و استقلال کودکان ارائه می‌دهند؟
 ۵. چه بازاندیشی‌های فلسفی و تربیتی در زمینه بازتعریف رابطه والد-فرزند، در پرتو اخلاق مراقبت انتقادی و تربیت مقاومتی، ضرورت دارد؟
- پژوهش حاضر از نظر رویکرد، در زمره مطالعات فلسفی-نظری و از نوع «تحلیل فلسفی تطبیقی» قرار می‌گیرد. هدف این روش نه صرفاً توصیف پدیده والدگری هلیکوپتری، بلکه صورت‌بندی مفهومی، ارزشی و هستی‌شناختی آن با بهره‌گیری از سنت‌های فلسفی کلاسیک و معاصر است. این مطالعه، به جای گردآوری داده‌های تجربی میدانی، بر تحلیل عقلانی، خوانش انتقادی و تفسیر مقایسه‌ای متون فلسفی و تربیتی تکیه دارد.
- اجرای این روش در پژوهش حاضر بر چهار گام اصلی استوار است:
۱. استخراج مفاهیم بنیادین هر رویکرد فلسفی



در گام نخست، مفاهیم کلیدی برگرفته از سه دستگاه نظری کانت، هایدگر و فوکو (از جمله استقلال، خودآیینی، عاملیت، مراقبت، انضباط و امکان‌های وجودی) از متون اصلی و منابع معتبر ثانویه استخراج و تعریف شدند.

۲. تحلیل درونی و تبیین منطق نظری هر رویکرد

سپس مبانی اخلاقی، اگزیستانسیال و تبارشناختی هر دیدگاه تحلیل شد تا مشخص شود هر رویکرد چگونه کنش والد، جایگاه کودک و فرایند رشد انسانی را فهم و ارزش‌گذاری می‌کند. این مرحله زمینه را برای شناخت انسجام درونی و محدودیت‌های هر دستگاه فلسفی فراهم می‌سازد.

۳. مقایسه تطبیقی و شناسایی محورهای اشتراک و افتراق

در این گام، سه رویکرد بر اساس محورهای مفهومی مشترک از جمله حدود مداخله والد، نقش آزادی کودک، سازوکارهای شکل‌گیری عاملیت و مرزهای مراقبت در کنار یکدیگر قرار گرفتند. تفاوت‌های بنیادین و نقاط هم‌پوشانی آن‌ها به‌طور نظام‌مند استخراج شد تا امکان دآوری فلسفی درباره والدگری هلیکوپتری فراهم شود.

۴. ترکیب تحلیلی و ادغام مفاهیم سازگار در یک چارچوب واحد

در مرحله نهایی، عناصر سازگار سه رویکرد در چارچوبی ترکیبی ادغام شدند. معیار این ترکیب، حفظ انسجام مفهومی، پرهیز از التقاط سطحی و اتکا بر مفاهیمی بود که بیشترین ظرفیت تبیین پدیده والدگری هلیکوپتری در بستر فرهنگی ایران را دارند. در این مرحله، دیدگاه‌هایی که با واقعیت اجتماعی یا با یکدیگر ناسازگار بودند کنار گذاشته شدند و مفاهیم سازگار، در ساختاری یکپارچه و تفسیرکننده سامان یافتند.

تشریح سه محور نظری پژوهش

۱. تحلیل مفهومی در چارچوب فلسفه اخلاق و اگزیستانس

در این بخش، «خودآیینی اخلاقی» و «استقلال» از منظر کانت بازخوانی می‌شود تا نشان داده شود والدگری هلیکوپتری چگونه با رشد اراده آزاد و مسئولیت‌پذیری کودک در تعارض قرار می‌گیرد. همچنین، بر اساس مفاهیم اگزیستانسیال هایدگر، امکان‌های وجودی کودک، تجربه بودن در جهان، پرتاب‌شدگی و امکان زیستن اصیل تحلیل می‌شود.

۲. نقد ایدئولوژی قدرت در والدگری از منظر فوکو

با تکیه بر نظریه قدرت، انضباط و سوژه‌سازی فوکو، نشان داده می‌شود که چگونه والدگری کنترلی، از طریق سازوکارهای نظارت، مراقبت و نرمال‌سازی، آزادی کودک را محدود و او را در جهت الگوهای مطیع‌سازی شکل می‌دهد.

۳. تحلیل مصداقی با تمرکز بر تجربیات زیسته در بافت ایران

برای پیوند دادن تحلیل انتزاعی با واقعیت اجتماعی، بخش سوم پژوهش به بازخوانی تجربیات زیسته والدین و نوجوانان در ایران اختصاص یافته است. تحلیل پژوهش‌های داخلی و گزارش‌های کیفی (مانند زارعی، ۱۳۹۹؛ رحمانی، ۱۴۰۰) نشان می‌دهد که والدگری هلیکوپتری در زندگی روزمره، روابط آموزشی، رسانه‌ها و فضای



مجازی چگونه بازتولید می‌شود. این تجربه‌های زیسته به عنوان داده‌های تفسیری در مرحله ترکیب نظری مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

روش گردآوری و نوع داده‌ها

پژوهش مبتنی بر مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای است و از آثار فلسفی کلاسیک، تفسیرهای معاصر، مقالات علمی حوزه فلسفه تربیت، جامعه‌شناسی خانواده و روان‌شناسی کودک بهره می‌گیرد. داده‌ها از نوع کیفی - تفسیری‌اند و هدف پژوهش نه تعمیم‌پذیری آماری، بلکه تولید فهم انتقادی، مفهومی و تربیتی از پدیده مورد بحث است.

با توجه به تفاوت بنیادین سه رویکرد فلسفی، در فرآیند ترکیب تحلیلی، سه اصل رعایت شده است:

- حفظ انسجام درونی هر دستگاه نظری
 - انتخاب مفاهیم سازگار و حذف مفاهیم ناسازگار
 - تکیه بر ظرفیت تبیینی مفاهیم در بستر فرهنگی - اجتماعی ایران
- این اصول مانع از التقاط سطحی شده و چارچوب نهایی پژوهش را از نظر فلسفی و تربیتی منسجم می‌سازد.

یافته‌ها و نتیجه

یافته‌های این پژوهش که با بهره‌گیری از روش تحلیل فلسفی تطبیقی و تلفیق سه رویکرد کلان (فلسفه اخلاق، اگزیستانسیالیسم، و نظریه قدرت) به دست آمده، حاکی از آن است که والدگری هلیکوپتری علی‌رغم نیت مراقبتی و حمایت‌گرانه خود در عمل موجب تضعیف بنیان‌های استقلال، عاملیت و بلوغ اخلاقی کودک می‌شود. این یافته‌ها را می‌توان در دو محور عمده دسته‌بندی کرد:

۱. پیامدهای فلسفی - تربیتی والدگری هلیکوپتری

الف) ایجاد امنیت ساختگی و حذف تجربه زیست واقعی

یکی از نتایج اصلی، ایجاد نوعی امنیت ساختگی است. والدین هلیکوپتری با حذف موقعیت‌های خطر، شکست و بحران، کودک را از یادگیری مواجهه فعال با چالش‌ها محروم می‌کنند (Segrin et al., 2013). این حباب حمایتی، کودک را از رشد در موقعیت‌های واقعی باز می‌دارد و فرصت «شدن» را از او می‌گیرد.

از منظر هایدگری، موجود انسانی تنها از طریق تجربه اضطراب، گم‌گشتگی و پرتاب‌شدگی به درون جهان، هویت خود را کشف می‌کند (Heidegger, 1962). چنین حذف آگاهانه‌ی بحران‌ها، کودک را در وضعیت «زیست مصنوعی» نگه می‌دارد و رشد وجودی‌اش را متوقف می‌کند. در ایران نیز، رحمانی (۱۴۰۰)، نشان داده است که والدین شهری با اتکا به فضای مجازی و فناوری‌های نظارتی، کودکان را از زیستن واقعی در جامعه محروم می‌کنند.

ب) تضعیف خودآیینی اخلاقی و شکل‌گیری اراده مستقل

از منظر کانت، رشد اخلاقی انسان متکی به شکل‌گیری اراده‌ی آزاد و عقلانی است (Kant, 1997). کودک باید بیاموزد که به جای تبعیت از امر بیرونی، بر مبنای عقل درونی خود تصمیم بگیرد. در سبک والدگری هلیکوپتری، این فرصت از کودک سلب شده و مسیر رشد اخلاقی او دچار انسداد می‌شود.



مطالعات معاصر نیز نشان می‌دهند که والدگری کنترل‌گر، مستقیماً با کاهش مهارت تصمیم‌گیری، کاهش اعتماد به نفس، و تأخیر در مسئولیت‌پذیری ارتباط دارد ((Padilla-Walker & Nelson, 2012). جهان‌بازی و نجاراصل (۱۴۰۳)، در پژوهشی تجربی، نشان دادند که سبک والدگری هلیکوپتری در کودکان دبستانی منجر به شکل‌گیری نوعی وابستگی مزمن به تصمیم‌گیری بزرگ‌ترها می‌شود.

پ) فقدان تجربه پرتاب‌شدگی و از دست رفتن امکان زیستن اصیل
هایدگر پرتاب‌شدگی (Geworfenheit) را ویژگی بنیادی انسان می‌داند: یعنی قرار گرفتن ناخواسته در جهانی بی‌پاسخ، جایی که فرد باید خود را تعریف و شکل دهد (Heidegger, 1962). در والدگری هلیکوپتری، تجربه این پرتاب‌شدگی اساساً حذف می‌شود. کودک در جهانی امن، پیش‌بینی‌پذیر و مهار شده رشد می‌کند و هیچ‌گاه با بحران‌های بنیادین مواجه نمی‌شود. زارعی (۱۳۹۹)، با تحلیل روایت‌های خانواده‌های طبقه متوسط شهری در تهران، نشان داد که نوجوانان تربیت‌شده در محیط‌های محافظت‌گر، فاقد شجاعت وجودی برای تجربه موقعیت‌های غیردلخواه یا غیرمنتظره هستند.

ت) کاهش تاب‌آوری و ناتوانی در حل مسائل پیچیده در بزرگسالی
سبک هلیکوپتری باعث می‌شود کودک در برابر مسائل واقعی زندگی فاقد توان ایستادگی و تصمیم‌گیری شود. تحقیقات جدید نشان می‌دهد که این سبک با افزایش اضطراب اجتماعی، وابستگی روانی، و حتی گرایش به اعتیاد به فضای مجازی و تلفن همراه در بزرگسالی همراه است ((Schiffrin et al., 2014)؛ ((Givertz et al., 2021). عبدولی و احمدی (۱۴۰۳)، در مروری نظام‌مند بر پژوهش‌های ایرانی، نشان دادند که والدگری کنترل‌گر با ضعف در خودتنظیمی، کاهش همدلی، و افت مهارت‌های سازگاری اجتماعی در نوجوانان همراه است.

۲. دستاوردهای نظری و پیشنهادهای راهبردی تربیتی
بر پایه یافته‌های پژوهش، که به‌روشنایی تحلیل فلسفی تطبیقی انجام شده و از رویکردهایی چون خودآیینی اخلاقی کانت، اگزیستانسیالیسم هایدگر و تحلیل قدرت فوکو بهره گرفته است، برای بازاندیشی در سبک والدگری و کاهش آثار منفی کنترل افراطی والدین بر استقلال کودک، سه راهبرد کلان زیر پیشنهاد می‌شود:

الف) بازتعریف رابطه والد-فرزند بر اساس اخلاق مراقبت انتقادی
در مدل سنتی فرزندپروری، «مراقبت» غالباً با کنترل، مداخله و نظارت مستمر هم‌معناست؛ درحالی‌که فلسفه مراقبت به‌ویژه در رویکردهای نل نودینگز و کارول گیلیگان، مراقبت را نه کنشی از بالا به پایین، بلکه رابطه‌ای مبتنی بر همدلی، گفت‌وگو و احترام به عاملیت کودک می‌داند. اخلاق مراقبت انتقادی در این پژوهش به معنای ایجاد تعادل بین امنیت روانی و فضای تجربه‌محور است. در این مدل، والدین همچنان نقش حامی و راهنما را دارند اما اجازه خطا، تجربه، شکست و استقلال را نیز فراهم می‌سازند (Gilligan, 1982 ; Noddings, Bandura, 2006 ; 2002).

ب) راهبرد طراحی و اجرای الگوی «تربیت مقاومتی» مبتنی بر فلسفه دیویی و نظریه دلبستگی بالبی
دومین راهبرد پیشنهادی، طراحی و اجرای الگوی «تربیت مقاومتی» مبتنی بر فلسفه پراگماتیستی جان دیویی و نظریه دلبستگی بالبی است. فلسفه دیویی بر یادگیری از طریق تجربه، حل مسئله، و کنش فعال کودک در محیط



تأکید دارد؛ درحالی که نظریه دلبستگی بالبی بر اهمیت پیوند عاطفی ایمن برای ایجاد اعتماد به خود و جرأت کشف محیط تأکید می کند. تلفیق این دو دیدگاه، الگویی از تربیت را به دست می دهد که در آن کودک از حمایت روانی والد برخوردار است، اما در عین حال اجازه دارد تجربه کند، اشتباه کند و از دل همین تجربه ها رشد یابد. چنین الگویی، کودک را برای زیستن در جهانی پیچیده آماده می سازد و در عین حال، بنیان های سلامت روانی و تاب آوری او را تقویت می کند (Dewey, 1938 ; Bowlby, 1988).

پ) توجه به پیامدهای کلان اجتماعی و سیاست گذاری برای پیشگیری از تولید سوژه های منفعل در نهایت، سومین راهبرد پژوهش، توجه به پیامدهای کلان اجتماعی والدگری هلیکوپتری و ضرورت پیشگیری از بازتولید «سوژه های منفعل» است. از منظر نظریه قدرت فوکو، کنترل افراطی والدین را می توان نوعی قدرت نرم تلقی کرد که در بلندمدت منجر به درونی سازی انفعال، وابستگی و فقدان اراده در کودک می شود. این وضعیت، در مقیاس اجتماعی، می تواند به تضعیف سرمایه اجتماعی و تربیت نسل هایی فاقد توان تصمیم گیری، مشارکت مدنی و تفکر انتقادی منجر شود. از این رو، پژوهش بر لزوم بازاندیشی در سیاست های آموزشی و فرهنگی تأکید دارد؛ از جمله ورود مهارت های زندگی، آموزش تاب آوری و خودمدیریتی به برنامه درسی مدارس، ایجاد فضاهای غیرساختاری در تربیت رسمی، و فرهنگ سازی در رسانه ها برای ترویج والدگری توانمندساز و نه کنترل گرانه است (Foucault, 1980 ; Narvaez, 2015; Grolnick, 2020).

در مجموع، این سه راهبرد، مبنایی نظری و کاربردی برای عبور از تربیت کنترل محور به سمت تربیت آزادسازانه، مقاوم و اخلاق مدار فراهم می سازد؛ تربیتی که در آن کودک نه تنها حمایت می شود، بلکه قدرت زیستن مستقل و معنابخش را نیز به تدریج کسب می کند.

پژوهش حاضر با نگاهی فلسفی به پدیده والدگری هلیکوپتری، نشان داد که کنترل افراطی والدین حتی با نیت حمایت و مراقبت، در نهایت به تضعیف استقلال، اراده آزاد، تجربه زیسته اصیل و توان تصمیم گیری کودک منجر می شود. در چنین شرایطی، کودک به جای آنکه فاعلی مستقل باشد، به سوژه ای وابسته و منفعل بدل می گردد؛ فردی که در مواجهه با زندگی واقعی، از مهارت های بنیادین همچون حل مسئله، تاب آوری و انتخاب مستقل محروم است.

از منظر تربیت فلسفی، این وضعیت نوعی انحراف از هدف اصلی تربیت یعنی رشد فردی، اخلاقی و وجودی انسان به شمار می رود. در پاسخ به این چالش، پژوهش سه راهبرد کلیدی را پیشنهاد می کند: بازتعریف مفهوم مراقبت بر پایه اخلاق مراقبت انتقادی، توسعه الگوی «تربیت مقاومتی» با الهام از دیویی و بالبی، و اصلاح سیاست های اجتماعی برای پیشگیری از تولید نسل های وابسته و فاقد عاملیت. گذار از والدگری کنترلر به والدگری توانمندساز، ضرورتی تربیتی و مسئولیتی فلسفی برای ساختن آینده ای سالم تر است.



منابع

- جهانبازی، ف.، و نجاراصل، ن. (۱۴۰۳). تأثیر سبک والدگری هلیکوپتری بر خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی. پژوهش‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۱)، ۷۴-۵۵.
- رحمانی، س. (۱۴۰۰). خانواده و فضای مجازی. انتشارات علم.
- زارعی، م. (۱۳۹۹). جامعه‌شناسی خانواده ایرانی. انتشارات علم.
- عبدولی، م.، و احمدی، ف. (۱۴۰۳). بررسی نظام‌مند تأثیر سبک والدگری هلیکوپتری بر سلامت روان و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان ایرانی. فصلنامه علوم تربیتی معاصر، ۵(۲)، ۷۳-۹۰.

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977 (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Gheaus, A. (2022). Parental control and the moral education of children. *Journal of Philosophy of Education*, 56(1), 104-121.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.
- Givertz, M., Segrin, C., & Wosidlo, A. (2021). The long-term effects of helicopter parenting on adult children's adjustment: A longitudinal analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 30(4), 939-951.
- Grolnick, W. S. (2020). The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires. Psychology Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row. (Original work published 1927).
- Kant, I. (1997). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1785).
- Level, L. (2019). The ten basic principles of good parenting. Simon & Schuster.
- Narvaez, D. (2015). Neurobiology and the development of human morality: Evolution, culture, and wisdom. W. W. Norton & Company.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.
- Padilla-Walker, L. M., & Coyne, S. M. (2020). Helicopter parenting and emerging adult outcomes: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 79, 83-93.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177-1190.
- Schiffrin, H. H., Godfrey, H., Liss, M., & Erchull, M. J. (2014). Intensive parenting: Does it have the desired impact on child outcomes? *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 375-387.
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2019). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1323-1334.
- Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, S., & Montgomery, N. (2020). The social consequences of helicopter parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 29(5), 1450-1461.



تربیت اخلاقی در زمانه فقدان معصومیت کودکی: رویکرد پدیدارشناختی

مهدی صبوری^۱ و سیده سعیده جعفری^۲

چکیده

جهان معاصر با گسترش مصرف‌گرایی، خشونت رسانه‌ای و نقض حریم خصوصی، معصومیت کودکی را به مخاطره انداخته و تربیت اخلاقی را به چالشی اساسی تبدیل کرده است. این پژوهش کیفی با هدف کاوش تجربه زیسته کودکان در مواجهه با این تهدیدات و ارائه راهکارهای تربیتی برای پرورش اخلاق مراقبتی انجام می‌شود. پرسش اصلی این است که چگونه می‌توان ارزش‌های اخلاقی را در کودکانی که معصومیتشان در معرض زوال است، تقویت کرد؟ این مطالعه با رویکرد پدیدارشناختی، مبتنی بر چارچوب نظری هوسرل، که بر ادراکات ذهنی تأکید دارد، و مرلوپونتی، که تجربه بدنی را برجسته می‌کند، تجربه کودکان ۶ تا ۱۱ سال را بررسی می‌کند. این گروه سنی به دلیل تأثیرپذیری بالا از رسانه‌ها و ظرفیت رشد شناختی برای درونی‌سازی ارزش‌ها انتخاب شدند. روش پژوهش شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با کودکان، مشاهده تعاملات آن‌ها در محیط‌های اجتماعی مانند کلاس درس و تحلیل توصیفی داده‌هاست که تجربه‌های ادراکی و عاطفی را کاوش می‌کند. یافته‌های اولیه نشان می‌دهند که کودکان در مواجهه با محتوای غیراخلاقی رسانه‌ها، احساس ناامنی و سردرگمی را تجربه می‌کنند، اما تعاملات همدلانه با والدین و مربیان، از طریق گفت‌وگوهای گروهی، داستان‌گویی اخلاقی و فعالیت‌های مشارکتی، ارزش‌های اخلاقی را تقویت می‌کند. این پژوهش پیشنهاد می‌دهد که برنامه‌های تربیتی مبتنی بر کارگاه‌های همدلانه و فعالیت‌های گروهی، کودکان را در برابر زوال معصومیت توانمند می‌سازد. نتایج برای والدین، مربیان و مشاوران، راهنمایی‌هایی عملی ارائه می‌دهد تا با پرورش همدلی و مسئولیت‌پذیری، به تربیت اخلاقی در دوران زوال کودکی کمک کنند.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، پدیدارشناسی، معصومیت کودکی، اخلاق مراقبتی، رسانه، همدلی، ارزش‌های

اخلاقی، تربیت همدلان

مقدمه

جهان معاصر با گسترش رسانه‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی، مفهوم سنتی کودکی را دگرگون کرده است. معصومیت کودکی، که زمانی به عنوان دوره‌ای از پاکی و بی‌گناهی شناخته می‌شد، تحت تأثیر عواملی چون مصرف‌گرایی، خشونت رسانه‌ای و نقض حریم خصوصی به مخاطره افتاده است (پستمن، ۱۹۹۴). این تهدیدات، که از طریق محتوای غیراخلاقی و تعاملات کنترل‌نشده در فضای مجازی به کودکان تحمیل می‌شوند، تربیت اخلاقی را به یکی از چالش‌های اصلی والدین، مربیان، و سیاست‌گذاران آموزشی تبدیل کرده‌اند (نکوفر و قلاوند، ۱۳۹۷). کودکان ۶ تا ۱۱ سال، به دلیل تأثیرپذیری بالای شناختی و عاطفی و ظرفیت بالای درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، گروه سنی مهمی برای مطالعه این موضوع هستند (قاین‌نژاد و شعبانی، ۱۴۰۲). رویکرد اخلاق مراقبتی که

^۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. mehdi.sabori@iau.ir

^۲. کارشناسی ارشد مشاوره، اداره آموزش و پرورش شهر همدان، ناحیه ۱. saide.jafari1368@gmail.com



بر همدلی، مسئولیت‌پذیری، و روابط انسانی تأکید دارد، به‌عنوان راهکاری مؤثر برای تقویت ارزش‌های اخلاقی در این گروه سنی مطرح می‌شود (نودینگز، ۲۰۰۲).

بیان مسئله

رسانه‌های اجتماعی و محتوای دیجیتال، با ارائه تصاویر غیرواقعی از زندگی، تبلیغ فرهنگ مصرف‌گرایی، و نمایش محتوای خشونت‌آمیز، ادراکات و رفتارهای کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (باکینگهام، ۲۰۱۱؛ تونجه، ۲۰۱۷). این تأثیرات می‌توانند به احساس ناامنی، سردرگمی و تضعیف ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت و احترام منجر شوند (نکوفر و قلاوند، ۱۳۹۷). در ایران، مطالعات نشان داده‌اند که استفاده گسترده والدین از رسانه‌های اجتماعی، شیوه‌های تربیتی آن‌ها را تغییر داده و گاه تعاملات همدلانه با کودکان را کاهش داده است (هاشمی سنجانی و همکاران، ۱۴۰۲؛ زارع قنات نوی، ۱۴۰۳). برای مثال، والدینی که زمان زیادی را صرف شبکه‌های اجتماعی می‌کنند، ممکن است فرصت کمتری برای گفت‌وگوهای معنادار با فرزندان خود داشته باشند، که این امر بر رشد اخلاقی کودکان اثر منفی می‌گذارد (مصطفوی آلانق، ۱۳۹۴). این وضعیت، ضرورت بازنگری در روش‌های تربیتی را برای محافظت از معصومیت کودکی و تقویت ارزش‌های اخلاقی برجسته می‌کند.

اهمیت و ضرورت

تربیت اخلاقی در دوره کودکی، پایه‌ای برای شکل‌گیری هویت فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است (مصطفوی کهنگی و حاجی رحیمیان، ۱۳۹۷). در عصر دیجیتال، که کودکان از سنین پایین با محتوای رسانه‌ای مواجه می‌شوند، پرورش ارزش‌هایی مانند همدلی و صداقت از طریق رویکردهای مراقبتی حیاتی است (نودینگز، ۲۰۰۲). در ایران، با توجه به نفوذ روزافزون رسانه‌های اجتماعی و نیاز به حفظ ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی، این موضوع اهمیت دوچندانی دارد (مرادی، ۱۴۰۳). مطالعه تجربه زیسته کودکان در مواجهه با تهدیدات رسانه‌ای می‌تواند راهنمایی‌های عملی برای والدین، مربیان، و مشاوران ارائه دهد تا با ایجاد فضاهای امن و همدلانه، ارزش‌های اخلاقی را در کودکان تقویت کنند.

شکاف پژوهشی

با وجود پژوهش‌های متعدد در ایران درباره تأثیر رسانه‌ها بر کودکان (عسگری، ۱۳۹۸؛ زندانی، ۱۴۰۲)، کمبود مطالعات با رویکرد پدیدارشناختی که تجربه زیسته کودکان را در مواجهه با تهدیدات رسانه‌ای بررسی کند، مشهود است. بیشتر مطالعات موجود بر جنبه‌های روان‌شناختی یا اجتماعی تمرکز کرده‌اند و کمتر به تحلیل ادراکات و تجربیات عاطفی کودکان از منظر فلسفی پرداخته‌اند (هوسرل، ۱۹۷۰؛ مرلوپوتنی، ۲۰۱۲). این شکاف، به‌ویژه در زمینه تربیت اخلاقی با تأکید بر همدلی و اخلاق مراقبتی، نیاز به پژوهشی عمیق‌تر را نشان می‌دهد. رویکرد پدیدارشناختی، با تمرکز بر تجربه زیسته، می‌تواند ابعاد جدیدی از این موضوع را روشن کند (ون‌مانن، ۲۰۱۶؛ پالفری و گاسر، ۲۰۱۶).

هدف پژوهش

این مطالعه با رویکرد پدیدارشناختی، تجربه زیسته کودکان ۶ تا ۱۱ سال در مواجهه با تهدیدات رسانه‌ای (مصرف‌گرایی، خشونت، نقض حریم خصوصی) را کاوش می‌کند و راهکارهای تربیتی مبتنی بر اخلاق مراقبتی را



برای تقویت ارزش‌های اخلاقی پیشنهاد می‌دهد. این پژوهش از چارچوب نظری هوسرل (ادراکات ذهنی) و مرلوپونتی (تجربه بدنی) بهره می‌برد.

سؤال پژوهشی

چگونه می‌توان ارزش‌های اخلاقی را در کودکانی که معصومیتشان در معرض زوال است، تقویت کرد؟

چارچوب نظری

تربیت اخلاقی در دوره کودکی، به‌ویژه در عصر دیجیتال، نیازمند درک عمیقی از تجربه زیسته کودکان و نقش والدین و مربیان در پرورش ارزش‌های اخلاقی است. این پژوهش مفاهیم کلیدی چون معصومیت کودکی، اخلاق مراقبتی، تأثیر رسانه‌های اجتماعی و تجربه زیسته را از منظر فلسفی، روان‌شناختی و تربیتی بررسی می‌کند.

معصومیت کودکی و زوال آن: پستم (۱۹۹۴) در زوال کودکی استدلال می‌کند که گسترش رسانه‌های جمعی مانند تلویزیون و اینترنت، مرزهای سنتی بین کودکی و بزرگسالی را محو کرده است. او معتقد است که کودکان در عصر رسانه به محتواهایی دسترسی دارند که پیش‌تر مختص بزرگسالان بود، از جمله خشونت، محتوای جنسی و تبلیغات مصرف‌گرایانه که معصومیت کودکی را تهدید می‌کند. باکینگهام (۲۰۱۱) در کودک مادی نشان می‌دهد که فرهنگ مصرف‌گرایی، از طریق تبلیغات رسانه‌ای، ارزش‌های مادی را به کودکان القا می‌کند و آن‌ها را از ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت و احترام دور می‌کند. در ایران، نکوفر و قلاوند (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که محتوای غیراخلاقی در فضای مجازی می‌تواند هویت کودکان را تحت تأثیر قرار داده و ارزش‌های اخلاقی را تضعیف کند. عسگری (۱۳۹۸) نیز به آسیب‌های فضای مجازی بر تربیت کودکان اشاره کرده و بر ضرورت طراحی برنامه‌های تربیتی برای محافظت از معصومیت کودکی تأکید دارد. بندانی (۱۴۰۲) این دیدگاه را تأیید می‌کند و استدلال می‌کند که رسانه‌ها با ارائه محتوای غیراخلاقی، رشد اخلاقی کودکان را مختل می‌کنند. این مطالعات، ضرورت مداخلات تربیتی را برای مقابله با زوال معصومیت کودکی برجسته می‌کنند.

اخلاق مراقبتی: نودینگر (۲۰۰۲) در آموزش افراد اخلاقی مفهوم اخلاق مراقبتی را به‌عنوان رویکردی معرفی می‌کند که بر همدلی، مسئولیت‌پذیری و روابط انسانی تأکید دارد. او استدلال می‌کند که تربیت اخلاقی باید بر ایجاد فضاهای امن برای تعاملات همدلانه بین کودکان، والدین و مربیان متمرکز باشد. این دیدگاه با یافته‌های قاین‌نژاد و شعبانی (۱۴۰۲) همخوانی دارد که نشان می‌دهند فعالیت‌های مشارکتی و گفت‌وگوهای گروهی در کلاس درس، ارزش‌هایی مانند صداقت و احترام را در کودکان تقویت می‌کنند. مصطفوی کهنکی و حاجی رحیمیان (۱۳۹۷) نیز بر نقش اخلاق رسانه‌ای در تربیت اجتماعی کودکان تأکید کرده‌اند و پیشنهاد می‌دهند که مربیان باید از محتوای اخلاقی برای آموزش ارزش‌ها استفاده کنند. مرادی (۱۴۰۳) نیز بر اهمیت برنامه‌های پیشگیرانه در تربیت اخلاقی تأکید کرده و کارگاه‌های آموزشی را برای والدین و مربیان پیشنهاد می‌دهد. اخلاق مراقبتی، به‌عنوان چارچوبی برای مقابله با تأثیرات منفی رسانه‌ها، محور این پژوهش است.

رویکرد پدیدارشناختی: هوسرل (۱۹۷۰) در بحران علوم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی بر اهمیت ادراکات ذهنی در فهم تجربه انسانی تأکید می‌کند. او معتقد است که پدیدارشناسی با تمرکز بر آگاهی و تجربه زیسته می‌تواند لایه‌های عمیقی از تعاملات انسانی را آشکار کند. مرلوپونتی (۲۰۱۲) در پدیدارشناسی ادراک این



دیدگاه را با تأکید بر تجربه بدنی گسترش می‌دهد و استدلال می‌کند که بدن به عنوان واسطه‌ای برای ادراک جهان، نقش کلیدی در شکل‌گیری تجربه‌های انسانی دارد. برای مثال، واکنش‌های بدنی کودکان (مانند تنش در مواجهه با محتوای خشونت‌آمیز) تجربه‌های عاطفی آن‌ها را شکل می‌دهد. ون‌مانن (۲۰۱۶) در پدیدارشناسی عملی روش‌هایی برای تحلیل تجربه‌های زیسته ارائه می‌دهد که در این پژوهش برای تفسیر داده‌ها استفاده می‌شود. این چارچوب به تحلیل تجربه کودکان در مواجهه با رسانه‌ها از منظر ادراکات ذهنی و تعاملات بدنی - اجتماعی کمک می‌کند.

تأثیر رسانه‌های اجتماعی: توتنجه (۲۰۱۷) در آی‌جن نشان می‌دهد که رسانه‌های اجتماعی می‌توانند به افزایش اضطراب، کاهش عزت نفس، و سردرگمی اخلاقی در کودکان منجر شوند. او گزارش می‌دهد که کودکان نسل دیجیتال (iGen) به دلیل استفاده مداوم از رسانه‌های اجتماعی، کمتر برای مسئولیت‌های اجتماعی آماده‌اند. والکنبرگ و پیتر (۲۰۱۳) در مدل تأثیرات متفاوت رسانه‌ها استدلال می‌کنند که تأثیرات رسانه‌ای به ویژگی‌های روان‌شناختی و اجتماعی کودکان بستگی دارد. پالفری و گاسر (۲۰۱۶) در متولد دیجیتال نیز به تأثیرات فناوری دیجیتال بر رشد شناختی و عاطفی کودکان پرداخته‌اند و بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای تأکید دارند. اندرسون و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که بازی‌های ویدئویی خشونت‌آمیز می‌تواند رفتارهای پرخاشگرانه را در کودکان تقویت کنند. در ایران، زارع قنات نوی (۱۴۰۳) نشان داده است که ویژگی‌های رفتاری والدین، مانند استفاده بیش‌ازحد از رسانه‌های اجتماعی بر شیوه‌های تربیتی آن‌ها اثر منفی می‌گذارد. هاشمی سنجانی و همکاران (۱۴۰۲) نیز گزارش کرده‌اند که استفاده گسترده والدین از رسانه‌ها، تعاملات همدلانه با کودکان را کاهش می‌دهد. این مطالعات، ضرورت توجه به نقش والدین و مربیان در هدایت کودکان در عصر دیجیتال را برجسته می‌کنند.

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی و پدیدارشناختی انجام شد تا تجربه زیسته کودکان ۶ تا ۱۱ سال در مواجهه با تهدیدات رسانه‌ای بررسی شود. پدیدارشناسی با تأکید بر ادراکات ذهنی (هوسرل، ۱۹۷۰) و تجربه‌های بدنی (مرلوپونتی، ۲۰۱۲) برای تحلیل تجربه‌های عاطفی و ادراکی کودکان مناسب است. این روش به درک عمیق از نحوه مواجهه کودکان با محتوای رسانه‌ای و تأثیر آن بر ارزش‌های اخلاقی کمک می‌کند (ون‌مانن، ۲۰۱۶).

جامعه و نمونه: جامعه پژوهش شامل کودکان ۶ تا ۱۱ سال از چند مدرسه ابتدایی در شهر همدان بود. این گروه سنی به دلیل تأثیرپذیری بالا از رسانه‌ها و ظرفیت رشد شناختی برای درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی انتخاب شد (قاین‌نژاد و شعبانی، ۱۴۰۲). نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد و ۱۵ کودک از سه مدرسه ابتدایی انتخاب شدند تا تنوع جنسیتی و اجتماعی پوشش داده شود.

ابزار و روش‌های گردآوری داده: داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهده تعاملات در محیط‌های اجتماعی (کلاس درس) جمع‌آوری شدند. مصاحبه‌ها شامل سؤالاتی مانند «چه احساسی داری وقتی محتوای خاصی در رسانه‌های اجتماعی می‌بینی؟»، «چگونه با والدین یا معلمان درباره این محتواها صحبت می‌کنی؟» و «چه تأثیری از این محتواها بر رفتارهایت احساس می‌کنی؟» بود. مشاهدات بر تعاملات کودکان با همسالان و



مربیان در فعالیت‌های گروهی، مانند گفت‌وگوهای کلاسی یا پروژه‌های مشارکتی، متمرکز بود. این ابزارها برای ثبت تجربه‌های ادراکی و عاطفی کودکان طراحی شدند (ون‌مانن، ۲۰۱۶).

تحلیل داده‌ها: داده‌ها با روش تحلیل توصیفی پدیدارشناختی تحلیل شدند که برای کاوش تجربه زیسته کودکان مناسب است (ون‌مانن، ۲۰۱۶). این روش شامل سه مرحله اصلی بود: کدگذاری باز، شناسایی مضامین و تفسیر پدیدارشناختی. در مرحله کدگذاری باز، پاسخ‌های مصاحبه‌ها و یادداشت‌های مشاهدات بررسی شدند تا عبارات و مفاهیم کلیدی (مانند ناامنی، سردرگمی، همدلی) شناسایی شوند. سپس این مفاهیم به مضامین اصلی تجربه زیسته کودکان (مانند تأثیر محتوای رسانه‌ای بر ادراکات عاطفی) دسته‌بندی شدند. در مرحله تفسیر، این مضامین با چارچوب نظری هوسرل (۱۹۷۰) و مرلوپونتی (۲۰۱۲) تحلیل شدند تا ادراکات ذهنی و تجربه‌های بدنی کودکان در مواجهه با رسانه‌ها عمیقاً درک شوند. برای مثال، واکنش‌های عاطفی کودکان (مانند اضطراب در مواجهه با محتوای خشونت‌آمیز) با تأکید هوسرل بر آگاهی و دیدگاه مرلوپونتی درباره بدن به‌عنوان واسطه تجربه تحلیل شد. یافته‌های این تحلیل با مطالعات قبلی، مانند نکوفر و قلاوند (۱۳۹۷) درباره تأثیر فضای مجازی بر هویت کودکان و توتنجه (۲۰۱۷) درباره اثرات رسانه‌های اجتماعی بر سلامت روان، مقایسه شدند تا اعتبار نتایج تقویت شود.

اعتبار پژوهش: برای اطمینان از اعتبار، از تکنیک‌های بازتاب‌پذیری (reflexivity) و triangulation (استفاده از منابع متعدد) استفاده شد. منابع ایرانی (مرادی، ۱۴۰۳؛ زارع قنات نوی، ۱۴۰۳) و خارجی (پالفری و گاسر، ۲۰۱۶؛ نودینگز، ۲۰۰۲) برای تأیید یافته‌ها به کار رفتند.

یافته‌ها

تحلیل تجربه زیسته کودکان ۶ تا ۱۱ سال در مواجهه با تهدیدات رسانه‌ای، سه مضمون اصلی را آشکار کرد: احساس ناامنی و سردرگمی، تأثیر تعاملات همدلانه، و نقش والدین و مربیان.

احساس ناامنی و سردرگمی: کودکان گزارش کردند که مواجهه با محتوای غیراخلاقی رسانه‌ها، مانند تصاویر خشونت‌آمیز در بازی‌های ویدئویی یا تبلیغات مصرف‌گرایانه در شبکه‌های اجتماعی، احساس ناامنی و سردرگمی را در آن‌ها ایجاد می‌کند. برای مثال کودکی در مصاحبه اظهار داشت: «وقتی تبلیغاتی می‌بینم که می‌گویند باید فلان اسباب‌بازی را بخرم تا خوشحال باشم، فکر می‌کنم چیزی که دارم کافی نیست.» این یافته با مطالعه توتنجه (۲۰۱۷) همخوانی دارد که نشان می‌دهد رسانه‌های اجتماعی می‌توانند اضطراب و کاهش عزت نفس را در کودکان تشدید کنند. نکوفر و قلاوند (۱۳۹۷) نیز گزارش کرده‌اند که محتوای نامناسب فضای مجازی می‌تواند هویت کودکان را مختل کند. مشاهدات در کلاس درس نشان داد که کودکان در مواجهه با محتوای خشونت‌آمیز، واکنش‌های بدنی مانند تنش یا اضطراب نشان می‌دهند، که با دیدگاه مرلوپونتی (۲۰۱۲) درباره تجربه بدنی هم‌راستاست. اندرسون و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان داده‌اند که بازی‌های ویدئویی خشونت‌آمیز می‌تواند رفتارهای پرخاشگرانه را در کودکان افزایش دهند.

تأثیر تعاملات همدلانه: تعاملات همدلانه با والدین و مربیان نقش کلیدی در تقویت ارزش‌های اخلاقی داشت. کودکان در مصاحبه‌ها اظهار داشتند که گفت‌وگوهای گروهی در کلاس درس و داستان‌گویی اخلاقی



توسط معلمان به آن‌ها کمک کرد تا ارزش‌هایی مانند صداقت، احترام و مسئولیت‌پذیری را درونی کنند. برای مثال، در یک فعالیت داستان‌گویی در کلاس، کودکان داستانی درباره کمک به دیگران شنیدند و سپس در گروه درباره ارزش‌های مطرح‌شده بحث کردند که به تقویت همدلی منجر شد. قاین‌نژاد و شعبانی (۱۴۰۲) نشان داده‌اند که فعالیت‌های مشارکتی در محیط‌های آموزشی، همدلی را در کودکان تقویت می‌کند. نودینگز (۲۰۰۲) نیز تأکید می‌کند که روابط همدلانه، پایه اخلاق مراقبتی هستند و می‌توانند اثرات منفی رسانه‌ها را تعدیل کنند. والکنبرگ و پیتر (۲۰۱۳) نیز گزارش کرده‌اند که تعاملات مثبت اجتماعی می‌تواند تأثیرات منفی رسانه‌ها را کاهش دهند.

نقش والدین و مربیان: والدین و مربیانی که زمان بیشتری برای گفت‌وگو و تعاملات حضوری با کودکان اختصاص دادند، تأثیر مثبتی بر تربیت اخلاقی داشتند. زارع قنات نوی (۱۴۰۳) نشان داد که ویژگی‌های رفتاری والدین، مانند توجه آگاهانه به کودکان، ارزش‌های اخلاقی را تقویت می‌کند. در مقابل، هاشمی سنجانی و همکاران (۱۴۰۲) گزارش کردند که استفاده بیش‌ازحد والدین از رسانه‌های اجتماعی، تعاملات همدلانه را کاهش می‌دهد. در مشاهدات، کودکانی که والدینشان آن‌ها را در فعالیت‌های گروهی مانند پروژه‌های کلاسی همراهی کردند، احساس امنیت بیشتری داشتند و ارزش‌های اخلاقی را بهتر درونی کردند. برای مثال، کودکی اظهار داشت: «وقتی مادرم با من درباره فیلم‌هایی که می‌بینم صحبت می‌کند، احساس می‌کنم می‌توانم سؤال‌هایم را بپرسم.» این یافته‌ها با دیدگاه پالفری و گاسر (۲۰۱۶) همخوانی دارد که بر نقش والدین به‌عنوان واسطه‌های فعال در مدیریت مواجهه کودکان با رسانه‌ها تأکید دارند. مرلوپونتی (۲۰۱۲) نیز تعاملات بدنی - اجتماعی را برای شکل‌گیری تجربه‌های معنادار ضروری می‌داند.

بحث

یافته‌های این پژوهش با مطالعات قبلی همخوانی دارد و راهکارهای عملی برای تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد. احساس ناامنی و سردرگمی کودکان در مواجهه با محتوای رسانه‌ای با نتایج توتنجه (۲۰۱۷) و نکوفر و قلاوند (۱۳۹۷) مطابقت دارد که نشان می‌دهند محتوای غیراخلاقی رسانه‌ها می‌تواند سلامت روان و ارزش‌های کودکان را تهدید کند. پستمن (۱۹۹۴) استدلال می‌کند که زوال معصومیت کودکی نتیجه دسترسی زودهنگام کودکان به محتوای بزرگسالانه است که در این پژوهش با احساس سردرگمی کودکان تأیید شد. اندرسون و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان داده‌اند که بازی‌های ویدئویی خشونت‌آمیز می‌تواند رفتارهای پرخاشگرانه را در کودکان افزایش دهد، که با واکنش‌های عاطفی کودکان در این مطالعه همخوانی دارد.

نقش تعاملات همدلانه در تقویت ارزش‌های اخلاقی با دیدگاه نودینگز (۲۰۰۲) و قاین‌نژاد و شعبانی (۱۴۰۲) هم‌راستاست. فعالیت‌های گروهی و داستان‌گویی اخلاقی، به‌عنوان روش‌هایی برای پرورش همدلی، می‌توانند در برابر زوال معصومیت کودکی مقاومت ایجاد کنند. مرادی (۱۴۰۳) نیز بر اهمیت برنامه‌های پیشگیرانه در تربیت اخلاقی تأکید کرده و پیشنهاد می‌دهد که کارگاه‌های آموزشی برای والدین و مربیان طراحی شوند. این پژوهش، این پیشنهاد را گسترش می‌دهد و کارگاه‌های همدلانه را به‌عنوان ابزاری برای آموزش مهارت‌های گفت‌وگو و همدلی به والدین و مربیان توصیه می‌کند. مصطفوی آلانق (۱۳۹۴) نیز بر استفاده از محتوای اخلاقی در رسانه‌ها برای آموزش ارزش‌ها تأکید دارد، که می‌تواند در قالب داستان‌گویی پیاده‌سازی شود.



نقش والدین در این مطالعه با یافته‌های زارع قنات نوی (۱۴۰۳) و هاشمی سنجانی و همکاران (۱۴۰۲) همخوانی دارد که نشان می‌دهند رفتارهای آگاهانه والدین، مانند کاهش استفاده از رسانه‌ها و افزایش تعاملات حضوری، تربیت اخلاقی را تقویت می‌کند. باکینگهام (۲۰۱۱) نیز تأکید می‌کند که والدین باید به‌عنوان واسطه‌هایی فعال، کودکان را در برابر فرهنگ مصرف‌گرایی محافظت کنند. پالفری و گاسر (۲۰۱۶) نیز بر اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای به والدین و کودکان تأکید دارند، که می‌تواند بخشی از برنامه‌های تربیتی باشد.

از منظر پدیدارشناختی، یافته‌های این پژوهش با دیدگاه هوسرل (۱۹۷۰) و مرلوپونتی (۲۰۱۲) هم‌راستا است که تجربه زیسته را ترکیبی از ادراکات ذهنی و تعاملات بدنی - اجتماعی می‌دانند. ون‌مانن (۲۰۱۶) نیز تأکید می‌کند که تحلیل تجربه‌های زیسته می‌تواند راهکارهای عملی برای مسائل تربیتی ارائه دهد. این پژوهش نشان داد که کودکان از طریق تعاملات همدلانه، تجربه‌های معناداری را شکل می‌دهند که ارزش‌های اخلاقی را تقویت می‌کند.

پیشنهادهای عملی

۱. طراحی کارگاه‌های همدلانه برای والدین و مربیان
برنامه‌های آموزشی برای والدین و مربیان با تمرکز بر مهارت‌های گفت‌وگو و همدلی، مانند کارگاه‌های هفتگی برای آموزش تکنیک‌های ارتباط مؤثر، می‌تواند به بهبود روابط و تقویت اخلاق مراقبتی کمک کند.
۲. ادغام داستان‌گویی اخلاقی در برنامه درسی
داستان‌های اخلاقی و فعالیت‌های گروهی در کلاس درس می‌تواند تفکر انتقادی، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری کودکان را تقویت کنند. این روش‌ها می‌تواند با فرهنگ ایرانی هم تلفیق شوند.
۳. ایجاد اجتماعات پژوهشی در محیط‌های آموزشی
کلاس‌های درس را می‌توان به‌عنوان فضاهایی برای گفت‌وگو درباره ارزش‌های اخلاقی و نقد محتوای دیجیتال طراحی کرد. این امر می‌تواند به کودکان کمک کند تا ارزش‌های خود را تقویت کنند و در برابر محتوای غیراخلاقی مقاومت کنند.
۴. نظارت بر محتوای دیجیتال
پلتفرم‌های آموزشی مانند شبکه شاد باید فیلترهای محتوایی قوی‌تری برای ارائه محتوای مناسب سن کودکان اعمال کنند تا از اضطراب هویتی ناشی از محتوای غیرمناسب جلوگیری شود.
۵. فعالیت‌های فرهنگی و تقویت هویت فرهنگی
فعالیت‌هایی مانند بازآفرینی قصه‌های کهن ایرانی یا طراحی بازی‌های دیجیتال با مضامین محلی در برنامه درسی گنجانده شوند تا هویت فرهنگی در برابر جهانی‌سازی تقویت شود.
۶. برنامه‌های مشاوره‌ای در مدارس
برنامه‌های مشاوره‌ای در مدارس طراحی شوند تا کودکان با اضطراب هویتی ناشی از تعاملات دیجیتال مقابله کنند. این برنامه‌ها باید شامل جلسات گروهی برای بحث درباره احساسات باشند.

نتیجه‌گیری



این پژوهش نشان داد که تهدیدات رسانه‌ای مانند مصرف گرایی، خشونت و نقض حریم خصوصی، معصومیت کودکی را به خطر انداخته و تربیت اخلاقی را به چالشی اساسی تبدیل کرده است. تحلیل تجربه زیسته کودکان ۶ تا ۱۱ سال با رویکرد پدیدارشناختی، احساس ناامنی و سردرگمی آن‌ها را در مواجهه با محتوای غیراخلاقی رسانه‌ها آشکار کرد. با این حال، تعاملات همدلانه با والدین و مربیان، از طریق گفت‌وگوهای گروهی، داستان‌گویی اخلاقی و فعالیت‌های مشارکتی، می‌تواند ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت و مسئولیت‌پذیری را تقویت کند (نودینگز، ۲۰۰۲؛ قاین‌نژاد و شعبانی، ۱۴۰۲).

یافته‌ها بر اهمیت اخلاق مراقبتی در تربیت کودکان تأکید دارند و نشان می‌دهند که والدین و مربیان با ایجاد فضاهای امن و همدلانه، می‌توانند در برابر زوال معصومیت کودکی مقاومت ایجاد کنند. این نتایج با دیدگاه‌های هوسرل (۱۹۷۰) و مرلوپونتی (۲۰۱۲) همخوانی دارد که تجربه زیسته را محور درک انسانی می‌دانند. منابع ایرانی (زارع قنات نوی، ۱۴۰۳؛ مرادی، ۱۴۰۳) نیز بر ضرورت مداخلات تربیتی در بستر فرهنگ ایرانی تأکید دارند. برای مثال، کارگاه‌های آموزشی می‌توانند والدین را به کاهش استفاده از رسانه‌ها و افزایش تعاملات حضوری تشویق کنند (هاشمی سنجانی و همکاران، ۱۴۰۲).

محدودیت‌ها و جهت‌های آینده

یکی از محدودیت‌های این پژوهش محدودیت جغرافیایی و سنی است. مطالعه تنها در چند مدرسه ابتدایی در شهر همدان انجام شد و گروه سنی مورد مطالعه کودکان ۶ تا ۱۱ سال بود. این محدودیت ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به سایر مناطق یا گروه‌های سنی محدود کند. جهت‌های آینده پژوهش می‌تواند شامل:

- گسترش مطالعه به سایر شهرها و مناطق کشور

- بررسی تجربه زیسته نوجوانان و خانواده‌های دارای دسترسی بیشتر به رسانه‌های دیجیتال

- ارزیابی اثربخشی برنامه‌های تربیتی مبتنی بر همدلی و داستان‌گویی اخلاقی.

نتیجه‌گیری کلی

این مطالعه راهنمایی‌های عملی برای والدین، مربیان و مشاوران ارائه می‌دهد تا با پرورش همدلی و مسئولیت‌پذیری، به تربیت اخلاقی کودکان در عصر دیجیتال کمک کنند. تقویت اخلاق مراقبتی نه تنها معصومیت کودکی را حفظ می‌کند، بلکه کودکان را برای زندگی مسئولانه و مشارکت فعال در جامعه آماده می‌سازد.



منابع

- زارع قنات نوی، ر. (۱۴۰۳). بررسی تاثیر ویژگی‌های رفتاری والدین در تربیت فرزندان با تأکید بر نقش رسانه‌های اجتماعی. چشم‌انداز حسابداری و مدیریت، ۷(۹۰).
- سلطانی بندانی، م. (۱۴۰۲). تاثیر رسانه بر تربیت کودک [مقاله کنفرانسی]. سیزدهمین کنفرانس ملی حقوق، علوم اجتماعی و انسانی، روانشناسی و مشاوره، شیروان.
- عسگری، ع. (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی فضای مجازی در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان [مقاله کنفرانسی]. همایش ملی روانشناسی، تعلیم و تربیت و شبکه زندگی. سیویلیکا.
- قاین‌نژاد جفکانلو، م.، و شعبانی: (۱۴۰۲). بررسی تاثیر رسانه بر تربیت کودکان ۷ تا ۱۱ ساله [مقاله کنفرانسی]. هفتمین همایش ملی تحقیقات میان‌رشته‌ای در مدیریت و علوم انسانی، تهران.
- مرادی، ا. (۱۴۰۳). چالش‌های رسانه‌های دیجیتالی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای پیشگیرانه آن. آموزش پژوهی نوین، ۱۰(۳۷)، ۲۴-۳۶.
- مصطفوی آلاق، م. (۱۳۹۴). آموزش و پرورش و رویارویی با آسیب‌های رسانه‌های نوین. ره‌آورد نور، (۵۲)، ۱۰-۱۷.
- مصطفوی کهنکی، ف.، و حاجی رحیمیان، ک. (۱۳۹۷). تاثیر اخلاق رسانه‌ای در تربیت اجتماعی کودکان [مقاله کنفرانسی]. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین در علوم انسانی و مدیریت، تاجکستان.
- نکوفر، ح.، و قلاوند، ز. (۱۳۹۷). تاثیر فضای مجازی بر اخلاق و هویت کودکان [مقاله کنفرانسی]. همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش‌دستانی. سیویلیکا.
- هاشمی سنجانی، ا.، سراوانی، ش.، زینلی‌پور، م.، و اربابی، ف. (۱۴۰۲). پیش‌بینی کارکرد خانواده و شیوه‌های تربیتی فرزندان بر اساس میزان استفاده والدین از رسانه‌های جمعی و شبکه‌های ارتباط مجازی. فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده، ۱۸(۶۳)، ۲۸۷-۳۰۴.

- Anderson, C. A., Gentile, D. A. & Buckley, K. E. (2010). Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy. Oxford University Press.
- Buckingham, D. (۲۰۱۱). The material child: Growing up in consumer culture. Polity Press.
- Husserl, E. (۱۹۷۰). The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (۲۰۱۲). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)
- Noddings, N. (۲۰۰۲). Educating moral people: A caring alternative to character education. Teachers College Press.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (۲۰۱۶). Born digital: How children grow up in a digital age. Basic Books.
- Postman, N. (۱۹۹۴). *The disappearance of childhood*. Vintage Books.
- Twenge, J. M. (۲۰۱۷). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood. Atria Books.
- Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 63(2), 221–243.
- Van Manen, M. (۲۰۱۶). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.



دلالت‌های تربیتی نظریه فطرت در عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی؛ مبتنی بر دیدگاه انسان‌شناسانه امام خمینی

فاطمه صدر^۱

چکیده

مفهوم فطرت از مهم‌ترین و بحث‌برانگیزترین مفاهیم در فلسفه تعلیم و تربیت و به‌ویژه نظریه‌های اسلامی تعلیم و تربیت است. این مفهوم، اصلی‌ترین زیربنایی در انسان‌شناسی اسلامی است که به ودیعه الهی و سرشت خدایی مشترک در تمام انسان‌ها با گرایش‌ها و معرفت‌هایی در زمینه علم، غنا، عشق و قدرت تأکید دارد و طلب تمام صفات و اسماء الهی را در بر می‌گیرد. هدف از این پژوهش، استخراج دلالت‌های تربیتی مفهوم فطرت با استناد به مبانی انسان‌شناسانه امام خمینی، برگرفته از نظریه فطرت آیت الله شاه‌آبادی در برنامه درسی دوره کودکی است. یافته‌های پژوهش که با رویکردی بنیادی و با روش تحلیلی - استنتاجی و متکی بر داده‌های کتابخانه‌ای به دلالت‌پژوهی نظریه فطرت می‌پردازد، بیانگر آن است که کودک با برخورداری از روحیه کمال‌طلبی، خوددوستی/حب ذات، کرامت و عزت نفس، حقیقت‌جویی و انتخاب‌گری ناشی از فطرت توحیدی خود به خیرهای توانایی، دارایی، دانایی و زیبایی برای توسعه و تعالی ظرفیت‌های وجودی خود گرایش دارد. ابتنا بر نظریه فطرت در هر یک از عناصر اصلی برنامه درسی همچون هدف، محتوا، فرایندهای تربیت و یادگیری، محیط و فضا و تجهیزات و ارزشیابی، دلالت‌هایی را در پی دارد که خود را در گرایش‌ها و کنش‌های کودک به صورت بیشتر و بهتر خواستن و داشتن در چهار زمینه فوق نشان می‌دهد.

واژگان کلیدی: فطرت، گرایش به خیر، کمال‌طلبی، دوره کودکی، حب ذات، کرامت و عزت نفس، انتخاب‌گری، حقیقت‌جویی، امام خمینی، برنامه درسی.

مقدمه و بیان مسأله

دوره اوان کودکی، بستر ساز رشد و تربیت متوازن، یکپارچه، منسجم و همه‌جانبه انسان است. پرداختن به این دوره به‌عنوان مهم‌ترین و اصلی‌ترین دوره شاکله‌سازی و شکل‌گیری هویت انسان، مورد توجه منابع و پژوهش‌های داخلی و خارجی بسیاری بوده است. پژوهش‌های متأخر، تجربه‌های جهانی، مستندات و شواهد زیست‌شناختی مانند یافته‌های پژوهشی حوزه عصب‌شناختی و مغز، دلایل اجتماعی مانند نحوه رشد منش‌ها و کنش‌های اجتماعی، تحول در ساختارها و شرایط زیست اجتماعی و الگوهای زندگی خانوادگی در مقایسه با گذشته (American Public University, 2024; Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success, et al., 2015)، و نیز تأکید و عنایت ویژه اسلام به تربیت در دوره کودکی همراه با محبت، احترام و پرورش جسمی و عقلی و رفع نیازهای او که با تعبیر متفاوت در آیات قرآن و احادیث بیان شده است (حجتی، ۱۴۰۲: ۲۱۹-۲۰۹) اثبات‌کننده اهمیت و تأثیر تربیت در اوان کودکی بر تکوین شخصیت انسان و ضرورت توجه به این دوره، از لحاظ نقش تعیین‌کننده آن در زمینه‌سازی تربیتی و شکل‌گیری

^۱ استادیار پژوهشکده تعلیم و تربیت پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، f.sadr@oerp.ir



بسیاری از صفات شخصیتی و خصوصیات جسمی، عقلی، اجتماعی و روان‌شناختی انسان در سایر دوره‌های رشد و زندگی است (خامنه‌ای، ۱۳۶۶، پیام به سمینار علمی و آموزشی کودکان زیر ۶ سال؛ دیدار با گروه کودک و نوجوان رادیو، ۱۳۷۱).

از سوی دیگر تحقق هر فلسفه تربیتی مستلزم جریان مبانی و اصول آن در متن نظام آموزشی و برنامه درسی است (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۲۵۵). یکی از مهم‌ترین ارکان تعلیم و تربیت اسلامی، فطرت‌مندی انسان/کودک است. فطرت کودک در دوره اوان کودکی نسبت به سایر دوره‌های رشدی، بیدارتر و دست‌نخورده‌تر است؛ لذا شکل‌گیری منظم و جهت‌دهی صحیح گرایش‌های کودک در جهت فطرت، بجای گرایش‌محوری بدون جهت‌گیری، ضروری است محور تربیت قرار گیرد (حائری شیرازی، ۱۳۹۶: ۱۰). عدم توجه به این دوره مهم، فرصت ارزشمند تربیتی در سال‌های اوان کودکی را زایل و پیامدهای جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت.

در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) به ویژگی‌های برنامه‌های درسی و تربیتی آموزش و پرورش در بخش چشم‌انداز، اشاره شده که از میان آنها، دو ویژگی «ناظر به ویژگی‌ها، نیازها و فطرت الهی دانش‌آموزان» و «برخوردار از رویکردی نوآورانه، آینده‌پژوهانه، واقع‌بینانه، متناسب با فطرت الهی انسان» به موضوع هماهنگی برنامه‌های درسی با فطرت الهی انسان تصریح کرده است (ص. ۸). بند چهار همین سند نیز «فطرت‌گرایی توحیدی» را به‌عنوان رویکرد و جهت‌گیری کلی تدوین برنامه درسی، تعیین کرده و هدف‌گیری محتوای آموزشی و تربیتی (ص. ۱۲-۱۱) و اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری را زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت الهی بیان کرده است (ص. ۴۰). با این حال بین آنچه درباره برنامه درسی دوران اوان کودکی از نظرگاه‌های مختلف می‌دانیم با آنچه باید بدانیم و نیز با نحوه انتخاب ما برای دانستن این برنامه درسی، شکاف‌هایی وجود دارد (File, 2012, 24).

پژوهش حاضر بر آن است تا مبتنی بر مبانی انسان‌شناسانه امام خمینی در رویکردی نظری، دلالت‌های تربیتی مفهوم فطرت در عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی را استخراج کند. از این رو با بهره‌گیری از مطالعات کتابخانه‌ای و اسنادی، با روش دلالت‌پژوهی به تحلیل و استنتاج یافته‌ها پرداخته است. در روش دلالت‌پژوهی به منظور بسط، تدقیق، بهبود، غنابخشی و حرکت در مرزهای دانش بشری در حوزه‌های علوم انسانی، پژوهشگر درصدد است تا از یک فلسفه، چارچوب، رشته، نظریه، الگو یا ایده‌های مطرح در سایر رشته‌ها به‌عنوان دانش‌مبداء، رهنمودهایی برای کاربرد در دانش تخصصی خود به‌عنوان دانش مقصد، استخراج کند (دانایی‌فرد، ۱۳۹۵: ۵۰-۴۷). در این پژوهش، نظریه فطرت امام خمینی به‌عنوان مبداء دلالت‌پژوهی در نظر گرفته شده و سپس دلالت‌های آن برای عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی به‌عنوان مقصد استخراج شده است. نخست با بررسی داده‌های کتابخانه‌ای مانند مقالات علمی و کتاب‌ها، مقصود از فطرت به معنای عام و فطرت توحیدی به معنای خاص از نظر امام، توضیح داده شده و سپس با روش دلالت‌پژوهی و بهره‌گیری از شیوه تحلیلی - استنتاجی، تبیین شد این نظریه، چه رهنمودها یا دلالت‌هایی برای برنامه درسی دوره کودکی دارد.

چیستی و معنای فطرت



فطرت بر وزن «فعله» بر نوع ویژه، یعنی سرشت خاص و آفرینش ویژه انسان و کیفیت وجودی او دلالت دارد و «لوازم وجود مُدرک» یا صفات لازمه وجود او در نظر گرفته می‌شود (شاه‌آبادی، ۱۳۸۰: ۱۲۷) که دارای سه بعد شناختی، گرایشی و توانشی است (ترخان، ۱۳۹۸: ۲۷). دیدگاه مشترک اندیشمندان اسلامی درباره فطرت آن است که این کیفیت وجودی و ایجادی انسان (غفوری‌نژاد، ۱۳۹۴: ۱۵۴) ودیعه‌ای الهی است که به صورت تکوینی در وجود انسان از بدو تولد تعبیه شده است (میرزایی، ۱۳۹۲: ۱۹۰) و جهتی الهی و توحیدی دارد. بنابراین کودک نیز با این که در مراتب پایین حیات خود قرار دارد: احب فطرت است.

برای امور فطری از آن رو که مقتضای آفرینش انسان هستند، می‌توان چند ویژگی در نظر گرفت: ۱. اکتسابی نیستند؛ ۲. همه انسان‌ها از آنها برخوردارند؛ ۳. با وجود آن که شدت و ضعف می‌پذیرند، ثابت و پایدارند و تبدیل یا تحویل‌پذیر نیستند (ترخان، ۱۳۹۸: ۸)؛ ۴. از جنس گرایش‌ها هستند و گرایش‌های انسان از نقش و جایگاه هدایت‌گری در شکل‌گیری شاکله، دست‌یابی به آگاهی و مبداء عمل او در مسیر آینده زندگی برخوردارند (حائری شیرازی، ۱۳۹۶: ۱۰).

فطرت از آنجا که از سوی خداوند به صورت بالقوه تعبیه شده است، قابلیت فعلیت یافتن دارد و می‌تواند توسعه پذیرد یا برعکس، به فراموشی سپرده شود؛ اما هرگز از بین نخواهد رفت. این سرشت الهی از جنبه معرفتی، معرفت حضوری انسان به خدا و در بُعد گرایشی، میل به همه کمالات مطلق، از جمله گرایش به کمال پرستش، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و زیبایی‌دوستی را در برمی‌گیرد و این قابلیت را دارد که به همه گرایش‌ها، شناخت‌ها: فات و اعمال انسان، جهتی الهی بخشیده و زندگی او را به سمت حیات طیبه و نیل به موجودیتی والا و هدفدار، هدایت کند (مبانی نظری سند تحول بنیادین: ۵۸-۵۹ و ۴۳۹).

جدا از مفهوم فطرت در ادبیات فلسفه غرب که گاه با مفهوم طبیعت هم معنا دانسته می‌شود و موضوع بحث این پژوهش نیست، درباره فطرت الهی یا توحیدی، نظریه‌های مختلفی ارائه شده است که از منظرهای انسان‌شناختی دینی، انسان‌شناختی فلسفی - عرفانی و نظریه‌های روان‌شناسی و معرفت‌شناختی، طرح شده و در تعریف، اقسام و مصادیق فطرت، اندکی تفاوت دیدگاه با یکدیگر دارند (بهشتی، ۱۳۹۵: ۸-۹). لذا بایسته است پیش از آنکه دلالت‌های تربیتی فطرت توحیدی در برنامه درسی بستر ساز شکوفایی فطرت مورد بررسی قرار گیرد، نظریه فطرت توحیدی مبنای این دلالت‌ها یعنی فطرت توحیدی از منظر امام خمینی توضیح داده شود.

چیستی فطرت از نظر امام خمینی

فطرت در اندیشه امام خمینی جایگاهی بنیادین، محوری و انسان‌ساز دارد. رویکرد حکمی امام درباره فطرت با نظر به چهار منبع اسلامی: قرآن، فلسفه، عرفان و فقه، استنباط شده است. امام خمینی در این رویکرد، متأثر از نوآوری‌های نظریه فطرت آیت الله شاه‌آبادی بوده است. استاد امام به فطرت به مثابه یک بحث مهم فلسفی و عرفانی می‌نگرد و از تمسک به مقتضیات فطرت انسانی برای اثبات برخی مباحث فلسفی و از جمله اثبات مبداء با ۱۰ برهان بهره می‌جوید (غفوری‌نژاد، ۱۳۹۴: ۱۵۷).

مقصود از فطرت توحیدی، معرفت و گرایشی اصیل به سمت کمال مطلق، یعنی خدای یگانه است که به صورت حالت و هیأتی تکوینی که خداوند، خلق را بر آن قرار داده و از لوازم و خمیره وجود اوست، ظهور و بروز دارد



(موسوی خمینی، ۱۳۷۲: ۱۵۴). از نظر امام خمینی «نفس [انسان] توجه به کمال مطلق دارد» و حتی آن کسانی که به دنبال دنیا و مظاهر قدرت مطلق، حیات مطلق، اراده مطلق، علم مطلق و... هستند (موسوی خمینی، ۱۳۹۱: ۸۰) نیز در پی یافتن خدا هستند، اما خودشان متوجه این گرایش الهی نیستند (موسوی خمینی، ۱۳۸۹ ج: ۵۰۵). از این رو می‌توان گفت فطرت صرفاً به معنای باور به یگانگی خدا نیست و میل و طلب تمام صفات و اسماء الهی را در برمی‌گیرد. تمام عالم بر فطرت کمال طلب خلق شده است و این کمال مطلق، معشوق همه موجودات از جمله انسان است (جعفری هریستانی، ۱۳۹۴: ۹۹).

در دیدگاه امام، فطرت از دو سویه برخوردار است. به این معنا که «خداوند در هنگام آفرینش طینت انسان، دو فطرت، که یکی سمت اصلی و دیگری سمت فرعی دارد، به او عطا فرمود: فطرت اصلی، عشق به کمال مطلق و خیر و سعادت است که همه انسان‌ها از آن برخوردارند و یک نفر را نمی‌توان پیدا کرد که به حسب اصل جبلت و فطرت، متوجه به کمال و عاشق خیر و سعادت نباشد و دیگری از آن دو فطرت، که سمت فرعی و تابعیت دارد، فطرت تنفر از نقص و انزجار از شر و شقاوت است» (موسوی خمینی، ۱۳۹۱: ۷۶-۷۷).

علی‌رغم برخورداری همه انسان‌ها از فطرت توحیدی و کمال‌طلبی ذاتی که موجب می‌شود اگر مانعی آنها را از مسیر هدایت منحرف نکند، تاحدزیادی قادر باشند بدون نیاز به کمک دیگران در مسیر خداجویی حرکت کنند، به سه دلیل انسان نیازمند تربیت است:

۱. انسان علاوه بر هدایت تکوینی فطرت، نیازمند هدایت تشریعی و نیز تربیت براساس این دو هدایت است. زیرا در مسیر قرب الهی با موانع بیرونی و درونی مواجه است و فطرت او در معرض تشخیص غلط از مصادیق کمال و گرفتار شدن در فطرت محجوبه است (جعفری هریستانی، ۱۳۹۴: ۱۳۶-۱۳۵) و «فطرت او با تربیت شکوفا می‌شود» (موسوی خمینی، ۱۳۸۹ ج: ۳۳).

۲. در گیرشدن انسان با لعب، لهو و زینت دنیا موجب پوشیده شدن تدریجی فطرت و در نهایت، انحراف او یا دست‌کم باقی ماندن و در جا زدن در همان وضعیت بدوی انسانی می‌شود (اخوت، ۱۳۹۵: ۲۹).

۳. انسان به موجب فطرت، بی‌نهایت طلب است و اگر بواسطه تربیت در جهت انسانی و الهی، هدایت نشود تا مصداق حقیقی کمال را تشخیص دهد، به دلیل خو گرفتن به مراتب پایین حیات و تشخیص اشتباه در جهت کمال‌طلبی بی‌نهایت، در فعلیت یافتن حیوانی به کمال می‌رسد و نمی‌تواند به سعادت برسد (جعفری هریستانی، ۱۳۹۴: ۱۱۲-۱۱۸). امام در این زمینه می‌گوید: «انسان اگر به حال خودش باشد در شهوت، غیرمتناهی است آمالش و در غضب هم غیرمتناهی است و در حس سلطه‌جویی هم غیرمتناهی است» (موسوی خمینی، ۱۳۸۹ ب: ۵۰۵) و اگر این نامحدودخواهی انسان در برآورده کردن تمایلات نفسانی و حیوانیت صرف شود، یک حیوان نامحدود می‌شود که فقط کمالات حیوانی را طلب می‌کند (موسوی خمینی، ۱۳۸۹ الف: ۵۱۵). چراکه

از نظر امام خمینی، اطمینان برای قلب انسان، هنگامی حاصل می‌شود که به خدا برسد و این غایت تربیت است؛ چراکه «هیچ چیز انسان را سیر نمی‌کند مگر این که تربیت بشود که با این تربیت به منتها سیری که در این سیر، آن منتها، تمام چیزهایی است که انسان می‌خواهد؛ و آن رسیدن به کمال مطلق است. به کمال مطلق اگر رسید این طمأنینه برایش حاصل می‌شود» (موسوی خمینی، ۱۳۸۹ ج، ص. ۵۰۵). از این رو شکوفایی فطرت، نیازمند تربیت



و برنامه‌ریزی از بیرون در طول حیات برای به فعلیت رساندن کمالی حیات جسمانی در مرحله کودکی و شاکله‌سازی و بسترسازی برای رسیدن به کمال حیات انسانی و الهی از طریق پرورش ظرفیت‌های وجودی و توانمندی‌های روحی است.

اقتضائات فطرت در تعلیم و تربیت

روشن شد که لازمه شکوفایی و فعلیت یافتن فطرت، تربیت است. از دیدگاه امام «تربیت هدایت طرق نجات و ارائه راه‌های سعادت و انسانیت و تحذیر از منافیات آن [است] که به توسط انبیاء علیهم السلام اظهار فرموده. و اگر کسی با قدم اختیار خود را در تحت تربیت و تصرف رب العالمین واقع کرد و مربوط آن تربیت شد به طوری که تصرفات اعضا و قوای ظاهریه و باطنیه او تصرفات نفسانیه نشد بلکه تصرفات الهیه و ربوبیه گردید، به مرتبه کمال انسانیت که مختص به این نوع انسانی است می‌رسد» (موسوی خمینی، ۱۳۶۹: ۲۶۵). بنابراین اصل و اساس تربیت، هدایت انسان به صراط مستقیم و رساندن او به کمال مطلق و توحید با اختیار است.

باور به فطرت توحیدی انسان در امر تربیت، اقتضائاتی برای تعلیم و تربیت به معنای عام و برنامه درسی به معنای یکی از زیرنظام‌های آن به دنبال می‌آورد. بنابراین باید در هر یک از عناصر برنامه درسی، متفاوت از برنامه درسی‌هایی که براساس مبانی متفاوت یا مغایر نوشته می‌شوند، به آنها توجه ویژه شود. فطرت توحیدی،

۱. مقتضای توجه به انسان/کودک به عنوان امانتی الهی و صاحب کرامت ذاتی است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱:

۱۱)؛

۲. اگرچه بعد معرفتی و بینشی هم دارد؛ اما از جنس گرایش، میل و رغبت است که در تعبیر عرفانی امام با لفظ عشق آمده است؛ ولذا بعد ارزشی آن، قوی‌تر است و در انسان از درون، شوق به حرکت را موجب می‌شود.

۳. مانند همه موجودات، سیر جوهری رو به عالم کمال و کمال‌خواهی دارد (موسوی خمینی، ۱۳۹۲ الف: ۴۲۹) و بی‌نهایت طلب و نامحدودخواه در همه ابعاد وجودی است (موسوی خمینی، ۱۳۸۹ الف: ۵۱۵).

۴. اقتضای توجه قلبی و حرکت حبی و عاشقانه برای کسب کمالات مطلق و بی‌نهایت شدن دارد (موسوی خمینی، ۱۳۷۲: ۱۸۴-۱۸۲ و طباطبائی، ۱۳۸۰: ۱۹۷).

۵. طلب والا و اقتضای عشق به کمال مطلق و سعادت برای انسان/کودک به عنوان گرایشی جهت‌دار و هدفمند، داشته و در پی عشق به همه کمالات مطلق، گرایش به همه اسماء و اوصاف جمال و جلال ربوبی و به‌طور خلاصه، خیرها و خوبی‌ها (طباطبائی، ۱۳۸۰: ۱۷۹) چون علم، غنا، عشق و قدرت دارد (جعفری هراستانی، ۱۳۹۴: ۱۲۷-۱۲۳). همه اسماء و صفات را می‌توان در چهار صفت دانایی، دارایی، زیبایی و توانایی دسته‌بندی کرد.

۶. در مقابل طلب کمال مطلق و به دنبال آن، از نقص، جهل، شر، شقاوت، ظلم، پستی، زشتی، محدودیت و... تبری دارد و بیزاری می‌جوید (موسوی خمینی، ۱۳۹۱: ۷۷ و ۱۳۸۹ د، ۳۱۴).

۷. حقیقت جو و حق طلب است (موسوی خمینی، ۱۳۸۹ الف: ۹۱).

۸. طلب پرستش‌گری و ثناگویی دارد (موسوی خمینی، ۱۳۹۱: ۱۸۶)؛ لذا هر انسان/کودک نیز همانند همه ذرات کائنات با درجات متفاوت در هر طلب و خواسته‌ای، خدا را طلب می‌کند (موسوی خمینی، ۱۳۶۹: ۹۱).

۹. با بهره‌گیری از جنود عقل به شکوفایی می‌رسد (بهشتی، ۱۳۹۵: ۲۰).



۱۰. برای شکوفا شدن و فعلیت یافتن نیازمند حرکت ارادی و بکارگیری اختیار است. چراکه باوجود برخورداری و نزدیکی انسان/کودک به فطرت الله، ممکن است در اثر غلبه جنبه طبیعت، شیطان و حبّ نفس انسان و خو گرفتن او با رذایل، فطرت پوشیده شود و انسان می‌تواند با مراقبت نفسانی، اراده نفس در بدن را نافذ گرداند و آن را از عصبان، سرکشی، انانیت و خودسری در برابر خداوند بازدارد و حتی مظهر اراده الله شود (موسوی خمینی، ۱۳۷۲: ۱۲۵).

۱۱. مقتضای طهارت ظاهری و باطنی است. چراکه عدم تطهیر ظاهر، مانع رسیدن انسان/کودک به فیض خداوند، مقام انسانیت، کمال مطلق و تطهیر باطن می‌شود. تطهیر باطن عبارت است از طهارت از گناه و افعال ناپسند در مرتبه نخست و متصف شدن به فضایل و ملکات اخلاقی در مرتبه دوم و طهارت قلبی در مرتبه سوم (طباطبائی، ۱۳۸۰: ۱۸۷).

۱۲. باتوجه به ویژگی کمال مطلق خواهیش در جهت خیرها لازم می‌آورد که فراگیری علم و دانش با صفای ذات و تهذیب نفس همراه باشد؛ زیرا صفای ذات باعث می‌شود فطرت اعوجاج پیدا نکند و برعکس، ضعف وجودی و کدورت ذات باعث می‌شود انسان نتواند کمالات را با هم ایجاد کند (بختیار نصرآبادی، اهل سرمدی و انصاری، ۱۳۹۰: ۵۱).

۱۳. ساختار یکپارچه دارد؛ ولذا برنامه درسی و محتوایی که فطرت را شکوفا می‌کند نباید مشتت و چندپارچه باشد (ملکی، ۱۳۹۹: ۱۵۸).

یکی از لوازم طراحی برنامه درسی در هر دوره سنی و رشدی در نظر گرفتن این اقتضائات است.

اقتضائات دوره اوان کودکی

منظور از کودک در این متن، کودک دوره اوان کودکی است.

۱. فطرت با جهت‌گیری توحیدی، بستر اولیه و بنیادین تولد و تربیت انسان/کودک است^۱.
۲. کودک برخوردار از ویژگی خوددوستی و خودمیان‌بینی (موسوی، ۱۴۰۱: ۱۰۷) و سیادت یا سروری (همان: ۱۱۲) است و محبت و توجه ویژه اطرافیان، به خصوص والدین و مربی را طالب است.
۳. کودک دارای ویژگی‌های خاص عاطفی، شناختی و ادراکی است که موجب می‌شود توجه او به محسوسات و جهان ملموس و عینی جلب شده و پدیده‌ها را شگفت‌انگیز و باکنجکاوی، مشاهده، پیگیری و بررسی کند (برک، ۱۳۹۵).

۴. که موجب شده تکلیف از او برداشته شده و عمل به گونه‌ای که خود او می‌پسندد به او واگذارده شود تا آزادی عمل^۲ (موسوی، ۱۴۰۱: ۱۰۷-۱۰۶) حداکثری جز در پاره‌ای موارد که برای سلامت و امنیت او یا دیگران، مضر است، داشته باشد.

^۱ رسول الله صلی الله علیه وآله: كُلُّ مَوْلُودٍ يُوَلَّدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، یعنی عَلَى الْمَعْرِفَةِ بِأَنَّ اللَّهَ عَزَّوَجَلَّ خَالِقُهُ؛ پیامبر خدا صلی الله علیه وآله: هر نوزادی بر فطرت زاده می‌شود، یعنی می‌داند که خداوند عزوجل آفریدگار اوست (میزان‌الحکمه، ج ۳، ص. ۳۳۱).

^۲ أَبِی عَبْدِ اللَّهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ: «أَمِلْهُ صَبِيحَكَ حَتَّى يَأْتِيَ لَكَ سِتُّ سِنِينَ ثُمَّ ضَمَّهُ إِلَيْكَ سَبْعَ سِنِينَ فَأَدَّبَهُ بِأَدَبِكَ فَإِنْ قَبِلَ وَصَلَحَ وَإِلَّا فَخَلَّ عَنْهُ»/ امام صادق علیه السلام: کودک را تا شش سالگی آزاد بگذار، سپس هفت سال او را با خود داشته باش و به آداب خود تأدیب نما، اگر ظرفیت تربیت‌پذیری در وی



۵. بازی در همه نظریه‌های مرتبط با کودکی، محوریت دارد (Wisneski and Reifel, 2012, 175). فعالیت و بازی^۱ یا به تعبیری، جنب و جوش و جست و خیز، شأن و کار اصلی تربیتی در این دوره است (موسوی، ۱۴۰۱: ۱۰۶). به تعبیر دیگر، بازی، شغل کودک تلقی می‌شود و لازمه زیست واقعی و مبتنی بر طبیعت کودک است، نه روش یا راهبرد آموزشی صرف؛ بلکه منبع و محتوای آموزشی و تربیتی نیز هست.
۶. کودک از ویژگی تقلیدگری از همه عوامل انسانی و غیر انسانی محیط و پیرامون برخوردار است و الگوگیری غیرارادی، تأثیرپذیری و تربیت‌پذیری فوق‌العاده‌ای در نسبت با سایر دوره‌های رشدی دارد و قلب و ذهن او همچون ضبط صوت در حال ذخیره‌سازی پیام‌هایی است که می‌بیند و می‌شنود (اخوت، ۱۳۹۵: ۲۸).
۷. آموزش محوری به‌ویژه آموزش‌گری صرف، مستقیم، کتاب‌محور و حافظه‌محور، با این دوره رشدی متناسب نیست و موجب کاهش علاقه و انگیزه یادگیری کودک در دوره‌های بعدی می‌شود که در مواردی، ناقض سیادت اوست.
۸. نظام ارزشی کودک زودتر از نظام معرفتی او، با تأثیرپذیری از بستر و محیط تربیتی، عمل بزرگسالان و امر و نهی‌ها و برجسته‌سازی‌ها در حال شکل‌گیری است و زمینه‌باورمندی او در سال‌های آتی را فراهم می‌کند.
۹. مراتب عمل اخلاقی کودک به دلیل تشکیکی و ضعیف بودن مراتب مبادی عمل اخلاقی (معرفت، میل و اراده) او پایین است، اما میزانی از آن را در این دوره می‌توان یافت؛ لذا جنبه خودسازی عمل اخلاقی، ضعیف بوده و جنبه دگرسازی و تأدیب پررنگ است (موحدی‌پارسا و دیگران، ۱۳۹۷: ۲۱).
۱۰. یادگیری و ارزشیابی، مفاهیمی به هم وابسته‌اند، بنابراین ارزشیابی باید یادگیری را حمایت و پشتیبانی کند و فقط زمانی می‌توان گفت سودمند است که هدف از آن، رشد، تحول یا توانمندسازی کودک باشد (مک لچلن، فلبر، سوسن، ۱۳۹۷: ۱۸۱ و ۱۸۹).

دلالت‌های تربیتی فطرت در برنامه درسی دوره اوان کودکی

از آنجا دوره اوان کودکی، نقش اساسی در تکوین شاکله انسان بر عهده دارد؛ در میان دوره‌های تربیتی و رشدی انسان از مهم‌ترین جایگاه تربیتی برخوردار است؛ فطرت کودک در این دوره، دست‌نخورده‌تر و مهیا‌تر برای شکوفاسازی در جهت مقصود خداوند است؛ کودک، امانتی الهی است و از ویژگی‌ها و نیازهای رشدی خاصی در این دوره برخوردار است، ضروری است در فرایند تعلیم و تربیت به صیانت و مهیا ساختن بستر مناسب برای شکوفایی فطرت، تقویت ویژگی‌های فطری، گرایش به خیر و کشف و توسعه ظرفیت‌های وجودی کودک در این دوره در نسبت به سایر دوره‌های سنی، همچون زیرساختی برای سپری شدن بهینه سایر مراحل رشد، عنایت ویژه شود و از زمینه‌ها و عوامل مخمور و محجوب کردن فطرت پرهیز شود.

بود و اصلاح شد که چه بهتر، در غیر این صورت خود را به زحمت نینداز (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۶، ص ۴۶ و حرّ عاملی، ۱۴۱۶، ج ۲۱، ص ۴۷۳؛ به نقل از موسوی، ۱۴۰۱).

۱ «أَبَى عَبْدِ اللَّهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ: «الْغُلَامُ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْكِتَابَ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْحَلَالَ وَ الْحَرَامَ سَبْعَ سِنِينَ» / امام صادق عليه السلام: کودک باید هفت سال بازی کند، هفت سال کتاب [خواندن و نوشتن] بیاموزد و هفت سال، حلال و حرام را یاد بگیرد (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۶، ص ۱۰۷ و حرّ عاملی، ۱۴۱۶، ج ۲۱، ص ۴۷۴؛ به نقل از موسوی، ۱۴۰۱).

از تلفیق دو دسته اقتضائات فطرت و اقتضائات تربیت در دوره کودکی به دلالت‌های زیر در عناصر برنامه درسی

این دوره می‌توان دست یافت:

عناصر برنامه درسی	
محتوا (کلامی و غیر کلامی)	به صورت بسترمند و متناسب با موقعیت کودک و سازگار با زیست بوم و تنوع فرهنگی او ارائه شود.
	زمینه کمال‌طلبی کودک را در بهتر و بیشتر خواستن، توانستن، دانستن و داشتن فراهم کند.
	موجب فعال شدن کودک و بروز کوشش او شده و بستر ساز اعمال اراده کودک و پیدایش عزم در او شود (موسوی خمینی، ۱۳۷۲: ۱۲۵).
	بستر ساز روی آوری و انس کودک با فضایل و ارزش‌ها (بهشتی، ۱۳۹۵: ۱۸) و طیب (اخوت، ۱۳۹۵: ۳۳) باشد.
	زمینه شناخت کودک از کمالات الهی و تقویت بینش‌های کودک به سمت خیرها و خوبی‌های الهی را مهیا کند.
	تعقل کودک را به منظور رمزگشایی از ذات واقعیت، رجوع به حق در ارزیابی‌ها و دست‌یابی به داوری منطبق بر حق، تقویت و فعال کند (میرزایی، ۱۳۹۲: ۱۷۵).
	توجهات حسی کودک به عناصر و پدیده‌های جهان خلقت و روحیه شگفتی و کنجکاوی را در مسیر آیه‌بینی و توجه به خالق هستی هدایت کرده و درک ابتدایی کودک از ظواهر و محسوسات را به عالم غیب و معنا نزدیک کند.
	منجر به اصلاح اندیشه‌ها، انتخاب‌ها و رفتارهای ناپسند و دوری از رذایل و صفات ناپسند شود (بهشتی، ۱۳۹۵: ۱۸).
فرایندهای یاددهی - یادگیری	ترکیبی از نوع وحدت‌گرا باشد؛ یعنی نوعی از تلفیق که متضمن وحدت محتوا و ارتباط معنادار همه ارکان آن است.
	گرایش محوری در اوایت قرار گرفته و آموزش در مرتبه بعدی با در نظر گرفتن لوازم سیادت مدنظر قرار گیرد.
	بازی محور و فعالیت محور باشد و بازی هم به عنوان روش مربی‌گیری و هم به عنوان برنامه درسی در نظر گرفته شود (Wisneski and Reifel, 2012, 175).
	ویژگی‌های منحصر به فرد هر کودک را در یادگیری، تفکر و عمل به صورت مجزا در نظر بگیرد.
	زمینه تجربه‌اندوزی، مدیریت درونی و اراده‌ورزی قوی کودک را مهیا کند و به او، امکان انتخاب، تجربه و اعمال اراده بدهد.
	از روش آیه‌بینی در مواجهه با موقعیت‌های مختلف جهان خلقت بهره گیرد.
	متناسب با فطرت کودک، نشاط آور، امیدآفرین، لذت‌بخش، منعطف و انگیزه‌بخش باشد و ظرفیت مطالبه کمال و بی‌نهایت در او را از بین نبرد.
	زمینه‌ساز بروز ویژگی‌های فطری کودک بوده و حس رقابت، حسادت، تبعیض و... را در میان کودکان، تحریک یا ایجاد نکند.

عناصر برنامه درسی	
محیط، ابزار و تجهیزات	غنی از ارزش‌ها بوده و مضر برای تربیت کودک نباشد، بلکه موانع تربیت او را رفع کند (موحدی‌پارسا و دیگران، ۱۳۹۷: ۲۱-۱۳) و شکل دهنده گرایش‌های منفی و انتقال دهنده ارزش‌های غیراسلامی نبوده و مبتنی بر ارزش‌های اسلامی - ایرانی باشد. متنوع، متکثر، برانگیزاننده روحیه کندوکاو، جستجوگری و پرسش‌گری، سرشار از فرصت‌های تجربه‌ورزی و تجربه‌اندوزی، ایجادکننده موقعیت‌های زندگی و یادگیری و تمهیدکننده شرایط بازی و آزادی و فعالیت و مهارت‌آموزی کودک باشد. آکنده از محبت و احترام، تحکیم‌بخش فضای خانه و خانواده، امن، اعتمادساز، تقویت‌کننده تحرک و شادابی و ویژگی زیبایی‌دوستی و حافظ سلامت معنوی کودک، حمایت‌کننده و بسترساز شکوفایی و رشد فطری کودک در ابعاد معنوی، جسمی، عاطفی و شناختی او باشد. زمینه بسط آزادی کودک و بازی و فعالیت او را به نحو سالم فراهم کند. بسترساز ادراک نظم به‌عنوان راه رسیدن به خیر برای کودک باشد ولی پای‌بندی به نظم را از او مطالبه نکند.
والدین و مربی	احترام، عزت‌نفس و کرامت ذاتی کودک را پاس داشته (اخوت، ۱۳۹۵: ۲۰) و با او محترمانه و کریمانه برخورد کنند (موسوی، ۱۴۰۱: ۱۰۷) و مانع اراده‌ورزی او نشوند. به او به چشم امانت خداوند نگرسته و در خانواده و محیط تربیتی اجتماعی او از حقوق تربیتی و سیادت او صیانت کنند و به تعبیری، خدشه در امانت وارد نیاورند. پاسخ‌گوی نیاز کودک به محبت، ابراز وجود و توجه ویژه باشند و نسبت به او، رفتار پرمحبت داشته باشند. چراکه محبت سرشار اعضای خانواده بسترساز ارتباط عاطفی او و همراهیش با برنامه‌های تربیتی والدین و مربی خواهد بود. رفتار و فرایند تربیتی آنها پوشاننده فطرت نبوده؛ بلکه مبتنی بر فطرت باشد و کودک را از جهات مختلف بشناسند (بختیار نصرآبادی؛ اهل سرمدی و انصاری، ۱۳۹۰: ۵۱). به کودک به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اقدامات تربیتی، اجازه بازی دهند (موسوی، ۱۴۰۱: ۱۱۱) و با مدیریت محیط بازی او، اختصاص وقت کافی و هم‌بازیگری با او، ارتباط عاطفی خود را با او افزایش دهند (موسوی، ۱۴۰۱: ۱۰۶).
ارزشیابی	هدف از سنجش و ارزشیابی، رشد و تربیت و یادگیری کودک در جهت فطرت توحیدی و ناظر به تقویت و توسعه یکپارچه تمام ظرفیت‌های او باشد، نه ارزشیابی بی‌جهت یا خلاف مسیر فطرت. ناظر به موقعیت‌های طبیعی و نه مصنوعی زندگی کودک بوده و اجازه بروز خودِ طبیعی کودک را در بازی‌ها و فعالیت‌ها بدهد. یکپارچه و دارای انسجام حداکثری با برنامه آموزشی و محتوا و کل‌نگر ناظر به تمام ویژگی‌های رشدی و ویژگی‌های منحصربه‌فرد کودک باشد. ارزشیابی به فطرت پاک کودک، کرامت ذاتی، عزت نفس و شایستگی‌های او، اطمینان داشته و با رویکرد سوءظن یا مچ‌گیری با او برخورد نکند.



عناصر برنامه درسی	
کودک را تحت فشار قرار نداده، ملاک‌های سخت‌گیرانه نداشته و ضمن در نظر گرفتن موقعیت و شرایط منحصر به فرد هر کودک، ناقض سیادت و خودباوری و مانع ظرفیت‌سازی و پرورش فطری او نباشد.	

نتیجه این تلفیق را در هدف زیر می‌توان خلاصه کرد:

برنامه درسی دوره اوان کودکی بایسته و شایسته است به گونه‌ای طراحی و برنامه‌ریزی شود که: برخورداری از کرامت و عزت نفس کودک را پاس داشته و صیانت کرده، گرایش او به خیرهای توانایی، دارایی، دانایی و زیبایی را تقویت کرده، ظرفیت‌های وجودی او همچون توانایی انتخابگری و اراده‌ورزی را با مشارکت خود او توسعه داده و روحیه تلاش‌گری، نشاط و شادابی روحی او را در فعالیت‌ها پرورش دهد.



- American Public University .(2024) .*What is early childhood education and why is it essential* ?<https://www.apu.apus.edu/area-of-study/education/resources/what-is-early-childhood-education-and-why-is-it-essential/>
- Institute of Medicine and National Research Council. (2015). Child development and early learning. In L. R. Allen & B. B. Kelly (Eds.) ,*Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation* (pp. 67-134). National Academies Press .<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310550/>
- File, N. (2012). Curriculum and research: What are the gaps we ought to mind? In N. File, J. J. Mueller & ,D. B. Wisneski (Eds.) , *Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, renewed* (pp. 14-26). Routledge .
<https://doi.org/10.4324/9780203814031>
- Wisneski, D. B & ,Reifel, S. (2012). The place of play in early childhood curriculum. In N. File, J. J. Mueller & ,D. B. Wisneski (Eds.) ,*Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, renewed* (pp. 175-187). Routledge .
<https://doi.org/10.4324/9780203814031>



تحلیل فلسفی - اجتماعی مفهوم کودکی در همسایگی با فقر در فیلم سینمایی «خورشید»

سید مجتبی طباطبائی^۱ و مرضیه عالی^۲

چکیده

مفهوم «کودکی» در گفتمان‌های رایج با معصومیت، بازی، آموزش رسمی و فضایی امن پیوند خورده است؛ اما فقر و کار اجباری این تصویر ایده‌آل را به چالش می‌کشد و تجربه زیسته کودکان در شرایط نابرابر را دگرگون می‌سازد. این مقاله با رویکردی فلسفی-اجتماعی و تمرکز بر تحلیل فیلم دارای جوایز داخلی و خارجی «خورشید» بررسی می‌کند که چگونه فقر، هویت، جهان‌بینی و مسیر رشد کودکان را متحول می‌کند و چه پیامدهای فلسفی و اجتماعی برای تعریف «کودکی» برجای می‌گذارد. این پژوهش با روش تحقیق کیفی، داده‌های اولیه از مشاهدات نشانه‌شناختی استخراج شده و با ارجاع به چارچوب‌های نظری درباره مفهوم کودکی، فقر و حقوق کودک تفسیر گردیده‌اند. یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهند که فیلم سینمایی «خورشید» کودکی را به عنوان سازه‌ای اجتماعی - فلسفی تحت تأثیر فقر بازنمایی می‌کند، که کرامت انسانی را سلب کرده و به کار اجباری تبدیل می‌شود و فقر، کودکی را از آزادی محروم می‌سازد. کلیشه‌های معصومیت، وابستگی و محافظت را واژگون می‌کند و مفاهیم «بازی» و «محافظت» را طرد می‌کند. پیامدهای فلسفی این دگرگونی در تضعیف کرامت انسانی و ساختارهای حقوق کودک و پیامدهای اجتماعی آن در بازتولید چرخه فقر و نابرابری جامعه تبلور می‌یابد.

واژگان کلیدی: فقر، مفهوم کودکی، سینما، تعلیم و تربیت

مقدمه و بیان مسئله

مفهوم کودکی، به عنوان یک سازه اجتماعی و فلسفی، در گفتمان‌های تعلیم و تربیت معاصر، اغلب با ایده‌آلهایی همچون معصومیت، بازی آزادانه، و دسترسی به آموزش امن گره خورده است (آریه، ۱۳۹۸). با این حال، در جوامع نابرابر، فقر و کار اجباری این تصویر را به چالش می‌کشد و تجربه زیسته کودکان را به سمت مسئولیت‌های بزرگسالانه سوق می‌دهد، که این امر پیامدهای عمیقی برای کرامت انسانی و حقوق کودک دارد. فقر به عنوان یک پدیده اجتماعی - اقتصادی پیچیده، نه تنها به کمبود منابع مادی محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد فرهنگی، روانی و ساختاری را نیز در بر می‌گیرد و تأثیر عمیقی بر سازه‌های اجتماعی مانند کودکی دارد. در جامعه‌شناسی، فقر اغلب به عنوان وضعیتی تعریف می‌شود که افراد یا گروه‌ها از دسترسی به نیازهای اساسی مانند غذا، مسکن، آموزش و مراقبت‌های بهداشتی محروم هستند، که این محرومیت می‌تواند چرخه‌های بین نسلی را بازتولید کند (جنکس، جیمز و پروت، ۱۳۸۳). جنکس و همکاران (۱۳۸۳) فقر را در چارچوب نظریه پردازی دوران کودکی، به عنوان عاملی می‌بینند که کودکی را از یک دوران ایده‌آل معصومیت و بازی به فضایی از مسئولیت‌های زودرس و آسیب‌پذیری تبدیل می‌کند. آن‌ها تأکید می‌کنند که فقر، کودکی را به عنوان یک سازه اجتماعی بازتعریف می‌کند، جایی که کودکان نه تنها قربانیان مستقیم هستند، بلکه فعالانه در فرآیندهای بازتولید اجتماعی

^۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد (نویسنده مسئول)؛ smtabatabai@ut.ac.ir

^۲. استادیار گروه مبانی فلسفی - اجتماعی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ M.aali@ut.ac.ir



شرکت می‌کنند. برای مثال، در جوامع فقیر، کودکان اغلب به نیروی کار ارزان تبدیل می‌شوند، که این امر کلیشه‌های سنتی کودکی (مانند وابستگی به بزرگسالان) را واژگون می‌سازد و دلالت‌های فلسفی برای کرامت انسانی ایجاد می‌کند.

کورسارو (۱۳۹۳) در جامعه‌شناسی کودکی، فقر را به عنوان یک ساختار اجتماعی توصیف می‌کند که تجربیات زیسته کودکان را شکل می‌دهد و آن‌ها را در شبکه‌های وابستگی و نابرابری قرار می‌دهد. او فقر را چندبعدی می‌داند: از یک سو، فقر مطلق که بر پایه کمبود منابع اولیه استوار است (مانند گرسنگی یا بی‌خانمانی)، و از سوی دیگر، فقر نسبی که با مقایسه با استانداردهای اجتماعی تعریف می‌شود و احساس محرومیت را تقویت می‌کند. کورسارو تأکید دارد که فقر، کودکی را از منظر فرهنگی تحت تأثیر قرار می‌دهد، جایی که کودکان در فرهنگ‌های فقیر، جهان‌بینی خود را بر اساس تجربیات سخت (مانند کار اجباری یا مهاجرت) می‌سازند، که این امر چرخه نابرابری را بازتولید می‌کند. او با اشاره به رویکردهای تفسیری، کودکان را نه صرفاً قربانیان منفعل، بلکه کنشگرانی می‌بیند که در برابر فقر مقاومت می‌کنند، اما ساختارهای اجتماعی مانند تبعیض نژادی یا جنسیتی، این مقاومت را محدود می‌سازد.

اهمیت مطالعه این موضوع از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، در بازتعریف کودکی به عنوان تجربه‌ای وابسته به زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی نهفته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فقر نه تنها فرصت‌های آموزشی را محدود می‌کند، بلکه جهان‌بینی کودکان را از طریق تجربیات سخت شکل می‌دهد و کلیشه‌های وابستگی و محافظت را واژگون می‌سازد (بورديو و پاسرون، ۱۴۰۱). بررسی این پدیده از طریق هنر سینما ضروری است، زیرا فیلم‌ها ابزاری قدرتمند برای نقد ایدئولوژی‌های غالب و ترویج پداگوژی انتقادی هستند (Giroux, 2001).

ضرورت این مطالعه در پر کردن خلأ پژوهش‌های ایرانی در حوزه سینما به عنوان یک عامل اثرگذار فرهنگی و تعلیم و تربیت است؛ جایی که تحلیل فیلم‌های بومی مانند «خورشید» می‌تواند به سیاست‌گذاری‌های حمایتی از کودکان و ایجاد گفت‌وگو در این زمینه کمک کند. بدون چنین مطالعاتی، چرخه بازتولید نابرابری ادامه می‌یابد و نظام آموزشی از پاسخگویی به نیازهای کودکان حاشیه‌نشین بازمی‌ماند (فریره، ۱۳۷۸). علاوه بر این، با توجه به تأثیر جهانی فقر میلیون‌ها کودک کار، این پژوهش می‌تواند به گفت‌وگو بین‌المللی در فلسفه تعلیم و تربیت کمک کند، جایی که سینما به عنوان «برنامه درسی پنهان» عمل می‌کند و آگاهی اجتماعی را ارتقا می‌دهد (اپل، ۱۴۰۳). در نهایت، این تحلیل فلسفی - اجتماعی نه تنها ابعاد کمتر دیده‌شده زندگی کودکان کار را برجسته می‌کند، بلکه بر نقش تعلیم و تربیت در تضمین توسعه همه‌جانبه تأکید دارد، و ضرورت ادغام هنر در برنامه‌های درسی را برای مقابله با نابرابری‌های ساختاری یادآوری می‌کند (دیویی، ۱۳۶۹).

هدف پژوهش

هدف این پژوهش، تحلیل فلسفی - اجتماعی مفهوم کودکی در همسایگی با فقر از طریق بررسی فیلم سینمایی «خورشید» به عنوان یک متن فرهنگی است، تا نشان دهد چگونه این فیلم تجربیات زیسته کودکان کار را در زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی بازنمایی می‌کند و دلالت‌های آن برای فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری‌های حمایتی از حقوق کودکان استخراج شود. این تحلیل با بهره‌گیری از رویکرد نشانه‌شناسی (مانند مدل جان فیسک)



برای بررسی سطوح واقعیت، بازنمایی و ایدئولوژی) انجام می‌شود تا ایدئولوژی‌های پنهان مرتبط با فقر، کرامت انسانی را برجسته کند. برای تحقق این اهداف می‌بایست سوالات پژوهشی زیر مورد بررسی قرار گیرد:

۱. چگونه فیلم «خورشید» مفهوم کودکی را به عنوان یک سازه اجتماعی - فلسفی تحت تأثیر فقر و کار اجباری بازنمایی می‌کند، و این بازنمایی چگونه کلیشه‌های سنتی معصومیت، بازی و محافظت را واژگون می‌سازد؟
۲. دلالت‌های فلسفی و اجتماعی بازنمایی فقر در فیلم «خورشید» برای تعریف کرامت انسانی و حقوق کودک چیست، و چگونه این دلالت‌ها چرخه بازتولید نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی را نقد می‌کنند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است که با رویکرد نشانه‌شناسی انجام می‌شود. این روش، به عنوان ابزاری برای تفسیر نظام‌های نشانه‌ای در متون فرهنگی، امکان کشف معانی پنهان و ایدئولوژی‌های نهفته در فیلم را فراهم می‌کند (چندلر، ۱۴۰۲). نشانه‌شناسی نه تنها به مطالعه نشانه‌های روزمره می‌پردازد، بلکه به بررسی چگونگی ساخت معنا و بازنمایی واقعیت در رسانه‌هایی مانند سینما تمرکز دارد. این رویکرد در حوزه تعلیم و تربیت نیز کاربرد یافته است، جایی که می‌تواند چالش‌های نظام آموزشی و مفاهیم تربیتی مستتر در روایت‌ها را آشکار سازد (داوری، کرمانی و نوغانی، ۱۴۰۱).

با توجه به هدف پژوهش که تحلیل فلسفی - اجتماعی مفهوم کودکی در همسایگی با فقر در فیلم «خورشید» (مجیدی، ۲۰۲۰) است، روش نشانه‌شناسی جان فیسک انتخاب شده است. فیسک بر لایه‌های رمزگذاری شده در ساختار فیلم‌ها تأکید دارد و هدف آن، آشکارسازی معانی چندلایه‌ای است که در سطوح مختلف تجلی می‌یابند (فیسک، ۱۳۸۶).

طبق مدل فیسک، تحلیل نشانه‌شناختی در سه سطح اصلی انجام می‌شود: سطح واقعیت، سطح بازنمایی و سطح ایدئولوژی. سطح واقعیت شامل رمزگان فرهنگی و اجتماعی است که از زندگی روزمره سرچشمه می‌گیرند، مانند طراحی لباس، محیط، گفتار، آداب معاشرت و نشانه‌های غیرکلامی (فیسک، ۱۳۸۶). این سطح به بررسی چگونگی بازتاب تجربیات واقعی کودکان کار در فیلم می‌پردازد، جایی که عناصری مانند فقر شهری و کار اجباری به عنوان سازه‌های اجتماعی برجسته می‌شوند. سطح بازنمایی، رمزگان فنی را شامل می‌شود که با ابزارهای سینمایی مانند اندازه نما، حرکت دوربین، نورپردازی، موسیقی، تدوین و زمان و مکان صحنه‌ها بازنمایی می‌گردند (همان). در این سطح، تمرکز بر این است که چگونه تکنیک‌های فیلم‌سازی در «خورشید» تجربیات زیسته کودکان را به تصویر می‌کشد و ایدئولوژی‌های وابستگی و محافظت را واژگون می‌سازد. در نهایت، سطح ایدئولوژی، دو سطح قبلی را سامان‌دهی می‌کند تا معانی منسجم و تأثیرگذار اجتماعی خلق شود، مانند رفتارگرایی، تبعیض اجتماعی، سرمایه‌داری و مردسالاری (کرمی‌قهی و گودرزی، ۱۴۰۰). این سطح به نقد ایدئولوژی‌های تنفر و رهایی در زمینه تعلیم و تربیت کمک می‌کند، که با آرای فریره (فریره، ۱۳۷۸) در پداگوژی ستم‌دیدگان همخوانی دارد.

برای اجرای پژوهش، فیلم «خورشید» سه مرتبه با فواصل زمانی مشاهده شد تا سکانس‌های کلیدی شناسایی شوند. انتخاب سکانس‌ها بر اساس قرابت با هدف پژوهش انجام گرفت؛ یعنی سکانس‌هایی که مضامین فلسفی - اجتماعی مانند مفهوم کودکی، تأثیر فقر بر جهان‌بینی کودکان و دلالت‌های آموزشی را پررنگ می‌کنند. فارغ از



صحنه‌های مهیج برای مخاطب عام، تمرکز بر عناصری بود که هم‌پوشانی معنایی با سازه‌های اجتماعی مانند بازتولید نابرابری و یا توسعه انسانی داشته باشند. دوازده سکانس اصلی انتخاب شدند، شامل صحنه‌های دزدی، جستجوی گنج (نماد امید در فقر)، تعاملات و مراوده‌ها و دوگانه‌های متضاد که تجربیات کودکان کار را بازنمایی می‌کرد. در گام بعدی، هر سکانس بر اساس رمزگان فیسک تحلیل شد: ابتدا رویدادها، کنش‌ها، واکنش‌ها، گفتگوها و رفتار شخصیت‌ها توصیف گردید، سپس معانی مستتر در هر سطح استخراج و ساختاربندی شد. برای مثال، در سطح واقعیت، نشانه‌هایی مانند لباس‌های کهنه و محیط‌های حاشیه‌نشین بررسی شدند تا نشان دهند چگونه فقر کودکی را به مسئولیت‌های بزرگسالانه تبدیل می‌کند (اریه، ۱۳۹۸). در سطح ایدئولوژی، این نشانه‌ها به نقد چرخه نابرابری و ضرورت پداگوژی انتقادی پیوند خوردند (فریره، ۱۳۸۴) برای اعتباربخشی به تحلیل‌ها، داده‌ها به متخصصین حوزه نشانه‌شناسی سینما و فلسفه تعلیم و تربیت ارائه شد تا نظرات اصلاحی‌شان اعمال گردد. این فرآیند، پایایی تحلیل را افزایش داد و اطمینان حاصل کرد که تفسیرها با زمینه فرهنگی ایران همخوانی دارند.

یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد نشانه‌شناسی جان فیسک (فیسک، ۱۳۸۶)، به تحلیل ۱۲ سکانس کلیدی از فیلم «خورشید» ساخته مجید مجیدی در سال ۲۰۲۰ پرداخت تا مفهوم کودکی را در زمینه فقر و کار اجباری بررسی کند. تحلیل‌ها بر اساس سطوح سه‌گانه فیسک (واقعیت: رمزگان فرهنگی مانند لباس، محیط و گفتار؛ بازنمایی: رمزگان فنی مانند نورپردازی، زاویه دوربین و تدوین؛ ایدئولوژی: سامان‌دهی معانی برای تأثیر اجتماعی مانند تبعیض و سرمایه‌داری) انجام شد. یافته‌ها بر پایه سوالات پژوهش ساختاربندی شده‌اند و نشان می‌دهند که فیلم، کودکی را به عنوان سازه‌ای اجتماعی - فلسفی آسیب‌دیده بازنمایی می‌کند، که تحت تأثیر فقر به دورانی از مسئولیت‌های زودرس تبدیل می‌شود (اریه، ۱۳۹۸؛ جنکس، جیمز و پروت، ۱۳۸۳).

در پاسخ به سوال اول پژوهش یافته‌ها نشان می‌دهند که فیلم، کودکی را نه به عنوان دورانی ایده‌آل از بی‌گناهی و بازی (مانند دیدگاه سنتی) بلکه به عنوان سازه‌ای فلسفی - اجتماعی تحت سلطه فقر و کار اجباری بازنمایی می‌کند. این بازنمایی، کرامت انسانی کودکان را به چالش می‌کشد و آن‌ها را به «بزرگسالان کوچک» تبدیل می‌کند، که مسئولیت‌های خانوادگی و اقتصادی را بر عهده می‌گیرند (کورسارو، ۱۳۹۳)، که فقر را به عنوان عاملی برای واژگونی وابستگی سنتی توصیف می‌کند. برای مثال، در سکانس سوم (علی سیگار برای مادرش که در بیمارستان روانی بستری شده است می‌خرد در حالی که در سکانس‌های پیشین گل‌سری برای زهرا - دختر بچه دست فروش افغانی - خریده است)، فقر کودکی را به مراقبت از والدین معکوس می‌کند، جایی که علی نقش پدر را ایفا می‌کند. سکانس ششم (پرسش از شغل پدران) نیز غیبت پدران (به دلیل اعتیاد، زندان یا مرگ) را برجسته می‌کند و کودکی را به عنوان دورانی از تنهایی و وابستگی بازسازی می‌کند. در سکانس یازدهم (پدر محمد با چاقو به مدرسه می‌آید تا او را به زور از مدرسه خارج کند)، آغوش نهایی محمد، علی‌رغم خشونت، نشان‌دهنده پیوند عاطفی پیچیده است که فقر، کودکی را به چرخه‌ای از محافظت و آسیب تبدیل می‌کند، همخوان با تعریف فقر فرهنگی که الگوهای آسیب را بین نسلی بازتولید می‌کند (جنکس، جیمز و پروت، ۱۳۸۳).



در پاسخ به سوال دوم پژوهش، تحلیل سطوح فیسک دلالت‌های عمیقی برای درک تجربیات کودکان کار ارائه می‌دهد، که فقر را به عنوان سازنده ایدئولوژی‌های وابستگی و محافظت بازسازی می‌کند (کورسارو، ۱۳۹۳، که فقر نسبی را عامل انزوا و محرومیت آموزشی می‌داند). در سطح واقعیت، سکانس اول (باز کردن لاستیک و فرار از نگهبان) لباس‌های کهنه، محیط پارکینگ مجلل و ترس کودکان را نشان می‌دهد، که تجربیات واقعی کار اجباری را بازتاب می‌دهد. سطح بازنمایی با کات‌های پی‌درپی و نورپردازی آبی (برای القای خطر) این تجربیات را تقویت می‌کند. در جایگاه ایدئولوژیک، این سکانس بخشی از جامعه سرمایه‌داری را نقد می‌کند که در این جامعه کودکان تبدیل به بزهکاران یا نیروی کار ارزان تبدیل شده‌اند و وابستگی اقتصادی را بازتولید می‌کند (بورديو و پاسرون، ۱۴۰۱). سکانس هفتم (علی، انواع مختلف مواد مخدر را به جای حالت‌های سه گانه به اشتباه می‌شمارد) در سطح واقعیت، گفتار تجربی علی را برجسته می‌کند؛ بازنمایی با برشمردن پشت سر هم و با تسلط او و صداگذاری خنده و تمسخر بچه‌های کلاس انجام می‌شود؛ و ایدئولوژی، رفتارگرایی اجتماعی را به چالش می‌کشد که تجربیات زیسته کودکان (مانند اعتیاد خانوادگی) را تابو می‌سازد (فریره، ۱۳۷۸). سکانس هشتم (زهره از دیپورت به افغانستان و سختی‌های آن می‌ترسد) واقعیت را با گفتار ترس‌آلود و محیط مترو نشان می‌دهد؛ بازنمایی با نور آبی انزوا را القا می‌کند؛ و ایدئولوژی، تبعیض علیه مهاجران افغان را به عنوان مانعی برای محافظت برجسته می‌سازد. این دلالت‌ها نشان می‌دهند که تجربیات کودکان کار، فلسفه‌ای از وابستگی (به بزرگسالان مانند هاشم در سکانس چهارم) و محافظت ناکافی (مانند تراشیدن موی سر زهره در سکانس دوازدهم) را می‌سازد.

در پاسخ به بخش دوم این سوال و چگونگی چرخه بازتولید نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی را در تجربیات کودکان حاشیه‌نشین، فیلم چرخه نابرابری را از طریق تجربیات کودکان حاشیه‌نشین (مانند افغان‌ها و فقرا) نقد می‌کند، که فقر را به عنوان بازتولیدکننده محدودیت‌های آموزشی نشان می‌دهد (جنکس، جیمز و پروت، ۱۳۸۳، که فقر را عامل محدودیت قابلیت‌های انسانی در کودکی می‌داند). در سکانس پنجم (خیال‌پردازی درباره گنج در گیم‌نت)، گفتار خیالی کودکان چرخه امید کاذب را نشان می‌دهد، که نابرابری اقتصادی را بازتولید می‌کند (اپل، ۱۴۰۳). سکانس نهم (گلریزان مدرسه و کار علی در زیرزمین) با تدوین موازی، تضاد بین آموزش رسمی و کار پنهان را نقد می‌کند. سکانس دهم (امانی - مدیرمدرسه - نامزد انتخابات با استفاده از عنوان و تصاویر کودکان کار در مدرسه) سوءاستفاده سیاسی را برجسته می‌سازد، که نابرابری را از طریق ایدئولوژی قدرت بازتولید می‌کند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد نشانه‌شناسی جان فیسک (فیسک، ۱۳۸۶) به تحلیل ۱۲ سکانس کلیدی فیلم «خورشید» (مجیدی، ۲۰۲۰) پرداخت تا مفهوم کودکی را در زمینه فقر و کار اجباری بررسی کند. یافته‌ها نشان داد که فیلم، کودکی را نه به عنوان دورانی ایده‌آل از معصومیت و بازی (اریه، ۱۳۹۸)، بلکه به عنوان سازه‌ای اجتماعی - فلسفی آسیب‌دیده بازنمایی می‌کند، که تحت سلطه فقر به مسئولیت‌های زودرس و سلب کرامت انسانی تبدیل می‌شود (جنکس، جیمز و پروت، ۱۳۸۳؛ کورسارو، ۱۳۹۳). در پاسخ به سوال اول، سکانس‌هایی مانند خرید سیگار برای مادر (سکانس سوم) یا غیبت پدران (سکانس ششم) کودکان را به «بزرگسالان کوچک» بدل کرده و کلیشه‌های سنتی وابستگی و محافظت را واژگون می‌سازد. در سوال دوم، سطوح سه گانه فیسک دلالت‌های عمیقی



را آشکار کرد: در سطح واقعیت، عناصری مانند لباس‌های کهنه و محیط‌های خطرناک (سکانس اول) تجربیات واقعی کار اجباری را بازتاب می‌دهد؛ سطح بازنمایی با تکنیک‌هایی مانند نور آبی و تدوین سریع (سکانس هفتم و هشتم) ابعاد عاطفی را تقویت می‌کند؛ و سطح ایدئولوژی، سرمایه‌داری، تبعیض علیه مهاجران افغان و بازتولید نابرابری را نقد می‌نماید (بوردیو و پاسرون، ۱۴۰۱). این تحلیل چرخه نابرابری را از طریق محدودیت‌های آموزشی (سکانس نهم) و سوءاستفاده سیاسی (سکانس دهم) برجسته کرد، که فقر را به عنوان مانعی برای توسعه همه‌جانبه کودکان حاشیه‌نشین تبدیل می‌کند (اپل، ۱۴۰۳)، همخوان با تعاریف چندبعدی فقر که قابلیت‌های انسانی را سلب می‌کند (کورسارو، ۱۳۹۳).

از منظر فلسفی، این یافته‌ها بر تضعیف کرامت انسانی و حقوق کودک تأکید دارند و ضرورت بازتعریف کودکی به عنوان تجربه‌ای وابسته به زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی را نشان می‌دهند. پیامدهای اجتماعی آن در بازتولید چرخه فقر تبلور می‌یابد. پژوهش پیشنهاد می‌کند که نظام تعلیم و تربیت با ادغام پداگوژی انتقادی (فریره، ۱۳۷۸؛ ژیرو، ۲۰۰۱) و سینما به عنوان «برنامه درسی پنهان» (دیویی، ۱۳۶۹)، تجربیات زیسته کودکان را در برنامه‌های درسی بگنجانند تا کلیشه‌ها و ژگون شود و آگاهی اجتماعی ارتقا یابد. در نهایت، «خورشید» فراخوانی فلسفی - اجتماعی برای تغییر است و نقش سینما را در پر کردن خلأ مطالعات ایرانی در حوزه کودکان کار برجسته می‌سازد. پژوهش‌های آینده می‌توانند فیلم‌های مشابه را مقایسه کنند تا دلالت‌های گسترده‌تری برای رهایی آموزشی استخراج شود. این مطالعه نه تنها ابعاد کمتر دیده‌شده زندگی کودکان را از دریچه هنر بازنمایی می‌کند، بلکه بر لزوم اقدام فوری برای عدالت اجتماعی تأکید دارد.

منابع

- اپل، م. د. (۱۴۰۳). ایدئولوژی و برنامه درسی (ن. میرزاییگی، مترجم). آگاه.
- اریه، ف. (۱۳۹۸). قرون کودکی: تاریخ اجتماعی، زندگی خانوادگی (ز. س. غنی، مترجم). کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- بوردیو، پ. و پاسرون، ژ. ک. (۱۴۰۱). بازتولید در آموزش، جامعه و فرهنگ (ت. پرومند، مترجم). جامعه‌شناسان.
- چندلر، د. (۱۴۰۲). مبانی نشانه‌شناسی (م. پارسا، مترجم). سوره مهر.
- جنکس، ک.، جیمز، آ. و پروت، آ. (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی دوران کودکی (نظریه‌پردازی درباره دوران کودکی) (ع. ابراهیم آبادی و ع. کرمانی، مترجمان). ثالث.
- داوری، م.، کرمانی، م. و نوغانی، م. (۱۴۰۱). نشانه‌شناسی در آموزش: کاربردها و چالش‌ها. فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۸(۲)، ۴۵-۶۷.
- دیویی، ج. (۱۳۶۹). تجربه و آموزش و پرورش (ا. میرحسینی، مترجم). مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- فریره، پ. (۱۳۷۸). آموزش ستم‌دگان (ا. بیرشک، مترجم). خوارزمی.
- فیسک، ج. (۱۳۸۶). نشانه‌شناسی و مطالعات رسانه‌ها (م. غبرائی، مترجم). دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی رسانه‌ها.
- کریمی‌فهی، م. و گودرزی، س. (۱۴۰۰). کاربرد نشانه‌شناسی فیسک در تحلیل رسانه‌های آموزشی. فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی، ۲۵(۴)، ۱۲۰-۱۴۰.
- کورسارو، و. ا. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی کودکی (ع. کرمانی، مترجم). ثالث.

بازخوانی تربیت اخلاقی کودک از منظر جامعه‌شناسی انتقادی

مرضیه عالی^۱

چکیده

در دهه‌های اخیر، بازاندیشی در تربیت اخلاقی کودک با تمرکز بر رویکردهای میان‌رشته‌ای به یکی از محورهای مهم در فلسفه تعلیم و تربیت بدل شده است. مقاله حاضر با هدف تأملی انتقادی بر امکانی تازه برای بازسازی تربیت اخلاقی، از رهگذر تلفیق فلسفه اخلاق فضیلت‌گرا و جامعه‌شناسی انتقادی، کوشیده است زمینه‌ای برای بازاندیشی مفهومی و کاربردی در این عرصه فراهم آورد. مسأله اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان از پیوند مفهومی میان اخلاق فضیلت‌گرا و مقوله‌های بنیادینی چون «نابرابری»، «عدالت» و «سرمایه» در جامعه‌شناسی، چارچوبی انتقادی برای تربیت اخلاقی کودکان در بافت مدرسه‌ای و اجتماعی امروز فراهم ساخت. از منظر روش‌شناختی، این مقاله مبتنی بر تحلیل مفهومی و رویکردی فلسفی - تفسیری است که در آن مفاهیم اخلاقی و جامعه‌شناختی در گفت‌وگویی دیالکتیکی مورد بازخوانی قرار می‌گیرند.

یافته‌های اصلی پژوهش نشان می‌دهد که تفسیر میان‌رشته‌ای از اخلاق فضیلت‌گرا، با تکیه بر پویایی‌های اجتماعی و ساختارهای نابرابر در جامعه‌شناسی انتقادی، می‌تواند تربیت اخلاقی را از وضعیت انتزاعی و فردگرایانه به سوی درکی زمینه‌مند، انضمامی و نقادانه سوق دهد. بر این اساس، تربیت اخلاقی نه صرفاً فرآیندی فردی، بلکه شکلی از پرورش اخلاقی درون میدان‌های اجتماعی است که با توجه به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی متعلمان شکل می‌گیرد. نتیجه آنکه تقویت نگرش میان‌رشته‌ای در مباحث تربیت اخلاقی، زمینه‌ساز توسعه‌ی رویکردی انتقادی و تحول‌آفرین در سیاست‌گذاری‌های آموزشی خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: تربیت اخلاقی، فلسفه فضیلت‌گرا، عدالت آموزشی، جامعه‌شناسی انتقادی.

مقدمه و بیان مسئله

رشد اخلاقی و آموزش آن، به ویژه در کودکان و نوجوانان، یکی از حوزه‌های محوری در تربیت انسانی و توسعه جامعه است، زیرا منش اخلاقی نه تنها به پرورش فضایل فردی کمک می‌کند، بلکه بر رفتار اجتماعی، همبستگی گروهی و عدالت اجتماعی تأثیر قابل توجهی دارد (کریستیانسون، ۲۰۱۷). در جوامع معاصر، چالش‌های اخلاقی روزافزون، نابرابری‌ها و پیچیدگی‌های فرهنگی و اجتماعی، ضرورت رویکردی جامع و میان‌رشته‌ای در آموزش اخلاق را بیش از پیش برجسته می‌سازد. درک رشد اخلاقی کودک صرفاً از زاویه فردی و روان‌شناختی ناکافی است؛ بلکه لازم است تعامل میان ظرفیت‌های فردی و زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی به دقت مورد توجه قرار گیرد. برای مثال، شرایط زندگی کودکان، تفاوت‌ها و نابرابری‌هایی که از اختیار فردی فراتر می‌روند، می‌توانند به طور مستقیم بر توانایی آنها در شناسایی اخلاقی، انتخاب‌های اخلاقی و شکوفایی انسانی تأثیر بگذارند (مک‌این‌تایر، ۱۹۸۳؛ سیر، ۲۰۰۵). آنچه در حوزه آموزش اخلاق و منش ضروری است، رویکردی میان‌رشته‌ای واقعی است؛ به گونه‌ای که دانش‌های تخصصی مختلف - از جمله رشته‌هایی که اغلب نادیده گرفته می‌شوند - بتوانند در فهم ما از رشد و آموزش اخلاق در بسترهای اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی گوناگون مشارکت کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که تحلیل انتقادی از خود این حوزه، از منظر نوع مفروضات رایج در آن،

^۱ - استادیار گروه مبانی فلسفی - اجتماعی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ M.aali@ut.ac.ir



نیز در این مسیر گنجانده شود. با این حال، هرچند میان‌رشتگی اصیل هدفی بلندمدت برای این حوزه است (فاورز، ۲۰۲۱)، گامی واقع‌گرایانه‌تر و تقویت یکی از مشارکت‌های مغفول‌مانده رشته‌ای، یعنی جامعه‌شناسی، است. از این رو، هدف پاسخ به غیبت نسبی چشم‌اندازهای جامعه‌شناختی در پژوهش‌های مربوط به اخلاق و آموزش اخلاق است (والکر، ۲۰۲۳). بررسی‌های اخیر نشان داده‌اند که رویکردهای جامعه‌شناختی کمتر از سایر رشته‌ها در ادبیات مربوط به آموزش اخلاق حضور و همچنین در یک دهه گذشته روند نزولی داشته‌اند (لی، ۲۰۲۲). هیتلین (۲۰۲۴) سه سنت مهم جامعه‌شناختی را برای فهم اخلاق در جامعه معرفی می‌کند:

- سنت تشخیصی: مبتنی بر دیدگاه دورکیم، جامعه‌شناس در این رویکرد به شناسایی مشکلات اجتماعی و تلاش برای درمان آنها می‌پردازد و بر انسجام اجتماعی و تنظیم اخلاقی تأکید دارد.
- سنت بی‌طرفانه (آگنوستیک): این رویکرد که منتسب به ماکس وبر می‌باشد رویکردی علمی و بی‌طرفانه است که بر تحلیل سیستماتیک و توصیفی نهادها و کنش‌های اجتماعی تمرکز دارد.
- سنت انتقادی (گنوستیک): این سنت که بر درک عینی منش و نقد ساختارهای قدرت متمرکز است و متأثر از رویکردهای نو مارکسیستی و انتقادی با برجسته کردن بی‌عدالتی‌های اجتماعی، امکان پرورش تفکر انتقادی در آموزش اخلاقی را فراهم می‌آورد.

هیتلین در بیان و توصیف سنت انتقادی بر اهمیت «پس‌زمینه‌ی اخلاقی» تأکید می‌کند، به این معنا که عوامل اجتماعی و فرهنگی به طور نامحسوسی نادیده انگاشته شده‌اند در حالیکه نقش اساسی در شکل‌دهی منش اخلاقی دارند و آموزش اخلاقی را از سطح صرفاً فردی فراتر می‌برند. به عنوان مثال والکر (۲۰۲۳) و لی (۲۰۲۴) تحت تأثیر این سنت سوم به تبیین انتقادی اخلاق فضیلت‌گرا در تربیت می‌پردازند. از نظر این اندیشمندان اخلاق فضیلت‌گرا، ریشه در سنت نئوارسطویی دارد و بر پرورش ویژگی‌های اخلاقی فردی (فضایل) تأکید می‌کند. با این حال، رویکرد صرفاً فردی به فضیلت، زمینه‌های اجتماعی شکل‌دهنده منش را نادیده می‌گیرد. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که تلفیق اخلاق فضیلت‌گرا با مفاهیم جامعه‌شناختی چون سرمایه فرهنگی و اجتماعی، نابرابری و عدالت، امکان طراحی آموزشی فراهم می‌آورد که هم فرد و هم زمینه اجتماعی را در فرآیند پرورش اخلاقی در نظر می‌گیرد (لی، ۲۰۲۲؛ والکر، ۲۰۲۳). با توجه به تعامل میان فرد و زمینه اجتماعی، آموزش منش انتقادی در قلب چارچوب نظری تربیت اخلاقی قرار می‌گیرد. این رویکرد شامل سه محور اصلی در تربیت اخلاقی است:

- پرورش ظرفیت فردی: ارتقای توانایی قضاوت مستقل، تشخیص خیر و شر، و مسئولیت اخلاقی فردی.
- درک زمینه‌های اجتماعی: شناسایی و نقد ساختارهای نابرابر، روابط قدرت و سنت‌های اجتماعی که منش اخلاقی را شکل می‌دهند.
- ایجاد بوم‌شناسی اخلاقی: تربیت اخلاقی نه به صورت انتزاعی، بلکه در بافت اجتماعی و در تعامل با دیگران و نهادها صورت می‌گیرد.

شکاف یا خلأ پژوهشی

با وجود اهمیت اخلاق و آموزش آن، بررسی‌های اخیر نشان می‌دهند که رویکردهای جامعه‌شناختی نسبت به سایر رشته‌ها در ادبیات مربوط به آموزش اخلاق حضور کمتری دارند و حتی در یک دهه اخیر روند نزولی داشته‌اند



(لی، ۲۰۲۲؛ والکر، ۲۰۲۳). بیشتر پژوهش‌ها محدود به روان‌شناسی، فلسفه اخلاق و تعلیم و تربیت هستند و تعامل میان عوامل فردی و ساختارهای اجتماعی به طور جامع مورد بررسی قرار نگرفته است. همچنین در ادبیات موجود، توجه کافی به تلفیق اخلاق فضیلت‌گرا با مفاهیم جامعه‌شناختی مانند سرمایه اجتماعی، هیتوس، نابرابری و عدالت نشده است؛ در حالی که این ترکیب امکان طراحی آموزش اخلاقی واقعی، انتقادی و متناسب با بستر اجتماعی را فراهم می‌آورد (والکر، ۲۰۲۳) و (لی، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، فقدان تحلیل انتقادی از خود حوزه آموزش اخلاق، از منظر مفروضات و پیش‌فرض‌های رایج، این خلأ را تشدید می‌کند.

هدف اصلی این پژوهش، پر کردن خلأ موجود در نگاه جامعه‌شناختی انتقادی به آموزش اخلاق و ارائه چارچوبی میان‌رشته‌ای است که تعامل میان اخلاق فضیلت‌گرا و ساختارهای اجتماعی را در پرورش منش اخلاقی کودکان و نوجوانان تحلیل کند. این پژوهش می‌کوشد نشان دهد که منش اخلاقی نه تنها محصول کنش فردی است، بلکه بازتاب ساختارها، نابرابری‌ها و منابع فرهنگی - اجتماعی موجود در محیط زندگی کودک می‌باشد. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارتند از:

۱. چگونه تعامل میان اخلاق و ساختارهای اجتماعی بر پرورش منش اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارد؟
۲. چگونه می‌توان آموزش اخلاقی را به گونه‌ای طراحی کرد که هم فرد و هم زمینه اجتماعی را در فرآیند پرورش اخلاقی در نظر گیرد؟

روش پژوهش

این پژوهش از رویکرد کیفی تحلیلی - توصیفی بهره می‌برد. هدف اصلی، تحلیل و تلفیق چارچوب‌های نظری موجود در زمینه آموزش اخلاق فضیلت‌گرا با دیدگاه‌های جامعه‌شناختی است تا به فهم عمیق‌تری از پرورش منش اخلاقی در کودکان و نوجوانان برسد. به‌ویژه، مقاله به بررسی تعامل میان اخلاق فضیلت‌گرا، نظریه هیتوس بوردیو و پس‌زمینه‌های اجتماعی می‌پردازد. با نظر به آن گام‌های این پژوهش به دو مرحله اصلی تقسیم می‌شود: مرور و تحلیل منابع نظری: ابتدا پژوهش به تحلیل مقالات و کتب مرتبط با آموزش اخلاق، فلسفه اخلاق فضیلت‌گرا، جامعه‌شناسی اخلاق و نظریه هیتوس پرداخته است. منابع داخلی (مانند هاشم‌زاده، ۱۳۹۸؛ موسوی، ۱۴۰۱؛ موسوی، ۱۳۹۵؛ افروغ و زندوانیان، ۱۳۹۳؛ حاجی‌خلف، ۱۴۰۳؛ غفاری و باقری، ۱۳۸۰) و منابع خارجی (مانند والکر (۲۰۲۳) لی (۲۰۲۴) و هیتلین (۲۰۲۴) بررسی شده‌اند تا چارچوب نظری و یافته‌های پیشین جمع‌بندی شوند.

تحلیل و سنتز مفهومی: پژوهش با استفاده از تحلیل، مفاهیم کلیدی مانند «پس‌زمینه اخلاقی»، «هیتوس»، «فضایل اخلاقی» و «اکولوژی اخلاقی» را شناسایی کرده و ارتباط میان آنها را با هدف پرورش منش انتقادی کودکان و نوجوانان بررسی می‌کند. این مرحله به استخراج اصول و الگوهای نظری می‌انجامد که برای طراحی آموزش اخلاق کاربرد دارند.

یافته‌های اصلی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بازخوانی تربیت اخلاقی کودک از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، افقی متفاوت از الگوهای سنتی در تعلیم و تربیت را پیش روی ما می‌گشاید. در حالی که رویکردهای سنتی تربیت اخلاقی بر



انتقال مستقیم ارزش‌ها و انطباق کودک با هنجارهای تثبیت‌شده تأکید دارند، رویکرد اجتماعی‌محور بر زمینه‌مندی اخلاق، آگاهی انتقادی و عدالت اجتماعی متمرکز است.

از تربیت برای بازتولید تا بازآفرینی ارزش‌های اخلاقی

رویکردهای سنتی در تربیت اخلاقی هدف را اطاعت از قواعد اخلاقی و «درونی‌سازی» ارزش‌های پذیرفته‌شده جامعه می‌دانند. دورکیم جامعه‌پذیری را مهم‌ترین هدف در تربیت اخلاقی کودکان می‌داند که در طی آن کودکان ارزش‌های اجتماعی را درونی کرده و از اینرو همسو با آن ادامه مسیر می‌دهند؛ فضیلت در این نگاه محصول تبعیت از نظم موجود است. در مقابل رویکرد جامعه‌شناسی انتقادی هدف را در تربیت اخلاقی پرورش منش اخلاقی نقادانه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معرفی می‌کند. در این دیدگاه، کودک یاد می‌گیرد نه تنها هنجارها را بپذیرد، بلکه آنها را سؤال کند، نقد کند و در بازآفرینی‌شان مشارکت داشته باشد. مثال: اگر در الگوهای سنتی «راست‌گویی» به عنوان یک قاعده غیرقابل‌چالش آموزش داده می‌شود، در این رویکرد، کودک می‌آموزد چرایی و کارکرد اجتماعی راست‌گویی را بفهمد و موقعیت‌هایی را که ساختارهای اجتماعی خود به بازتولید دروغ می‌انجامند، شناسایی کند. برای مثال، در الگوهای سنتی، «راست‌گویی» به عنوان یک قاعده غیرقابل‌چالش آموزش داده می‌شود. در این رویکرد، کودک یاد می‌گیرد که دروغ گفتن نادرست است و باید از آن پرهیز کند. اما در رویکرد جامعه‌شناسی انتقادی، کودک می‌آموزد که چرایی و کارکرد اجتماعی راست‌گویی را بفهمد و موقعیت‌هایی را که ساختارهای اجتماعی خود به بازتولید دروغ می‌انجامند، شناسایی کند. به عنوان مثال، در شرایطی که فرد به دلیل ترس از مجازات یا تبعیض، مجبور به دروغ گفتن می‌شود، کودک می‌آموزد که این رفتار نه تنها نادرست است، بلکه ناشی از ساختارهای اجتماعی ناعادلانه است که باید نقد و اصلاح شوند.

از تربیت انطباقی تا نقش آفرینی در تربیت اخلاق اجتماعی

در رویکردهای رایج در تربیت اخلاقی، کودک موجودی پذیرا و منفعل تلقی می‌شود؛ او باید ارزش‌های تثبیت‌شده را بدون پرسش بیاموزد. اما در مقابل در رویکرد جامعه‌شناسی انتقادی کودک فاعل اخلاقی و شهروندی منتقد است که باید از سنین پایین به درک روابط قدرت، نابرابری و عدالت اجتماعی مجهز شود. به عنوان مثال بر اساس دیدگاه فریره، کودکان باید «آگاهی انتقادی» پیدا کنند تا بتوانند به جای انطباق صرف با جهان موجود، در تغییر آن نقش آفرینی کنند. در یک مدرسه با رویکرد سنتی، معلم از کودکان می‌خواهد «راست‌گویی» را همیشه رعایت کنند و در هر شرایطی صداقت داشته باشند. کودک موظف است این قانون را بدون پرسش یا تحلیل بپذیرد، حتی اگر در موقعیتی باشد که راست گفتن ممکن است منجر به تنبیه یا مشکل شود. در این حالت، کودک نقش فعال در تفکر درباره پیامدهای اجتماعی یا زمینه‌های نابرابری رفتار خود ندارد و صرفاً تابع قواعد تثبیت‌شده است. در مقابل در یک کلاس با رویکرد اجتماعی‌محور، معلم نه تنها راست‌گویی را تشویق می‌کند، بلکه از کودکان می‌خواهد درباره دلایل اهمیت آن و پیامدهای اجتماعی دروغ گفتن فکر کنند. به عنوان مثال، کودکان ممکن است بحث کنند که چرا برخی افراد مجبور به دروغ گفتن می‌شوند و چه نقش ساختارهای اجتماعی ناعادلانه در این رفتار دارد. بر اساس دیدگاه پاولو فریره (۱۹۷۰)، این فرایند باعث «آگاهی انتقادی» کودکان می‌شود و آنها را قادر



می‌سازد به جای انطباق صرف با جهان موجود، در تغییر آن نقش آفرینی کنند، مانند پیشنهاد راهکارهایی برای ایجاد محیط‌های عادلانه‌تر در مدرسه یا جامعه.

از تربیت ترغیبی تا تربیت برای خلق تجربه اخلاقی

در رویکردهای سنتی به تربیت اخلاقی روش غالب، آموزش دستوری و پند و اندرز مستقیم است؛ مفاهیم اخلاقی از طریق متون رسمی یا سخنان معلم منتقل می‌شوند. زیرا هدف از آن ترغیب کودکان به عمل اخلاقی طبق اصول و ارزش‌های ارائه شده به آنهاست. این رویکرد در تقابل با رویکردی قرار دارد که جامعه‌شناسی انتقادی در تربیت کودکان برای رشد اخلاقی بدان قائل است. در این رویکرد روش تربیت اخلاقی، گفت‌وگو محور، مشارکتی و تجربه‌زیسته است. از طریق فعالیت‌های گروهی، تحلیل موقعیت‌های واقعی و مواجهه با تعارض‌های اخلاقی، فضیلت‌ها در بستر روابط اجتماعی شکل می‌گیرند. یافته‌های والکر (2023) و لی (2024) نشان می‌دهد که پرورش فضیلت‌ها تنها در «میدان‌های اجتماعی» و از طریق تعامل با سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی امکان‌پذیر است. به عنوان مثال در این دیدگاه، تربیت اخلاقی مبتنی بر گفت‌وگو، مشارکت فعال و تجربه‌زیسته است. کودکان از طریق فعالیت‌های گروهی، تحلیل موقعیت‌های واقعی و مواجهه با تعارض‌های اخلاقی، فضایل اخلاقی را در بستر روابط اجتماعی و تعامل با دیگران پرورش می‌دهند. این رویکرد نشان می‌دهد که پرورش فضایل اخلاقی تنها در «میدان‌های اجتماعی» و از طریق تعامل با سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی امکان‌پذیر است. به عنوان مثال، دانش‌آموزان ممکن است گروهی درباره موضوعاتی مانند عدالت در توزیع منابع مدرسه بحث کنند. آن‌ها بررسی می‌کنند چه کسانی ممکن است کمتر فرصت داشته باشند و چگونه اقدامات نابرابر باعث بی‌عدالتی می‌شود. سپس کودکان ایده‌هایی برای بهبود شرایط ارائه می‌کنند. این فرایند نه تنها مهارت‌های اخلاقی فردی را تقویت می‌کند، بلکه آگاهی انتقادی و توانایی تحلیل ساختارهای اجتماعی نابرابر را نیز پرورش می‌دهد (فریره، 1970) و (هیتلین، 2024).

از تربیت اخلاقی در بستر عدالت بین فردی تا نقد ساختارهای ناعادلانه

در رویکردها جامعه‌شناسی متقدم به اخلاق و تربیت، اخلاق اغلب به صورت فردی و با اصولی جهانشمول و عام در نظر گرفته می‌شود که لازم است به کودکان آموزش داده می‌شود، بدون در نظر گرفتن شرایط اجتماعی، طبقاتی یا فرهنگی متفاوت کودکان. در حالیکه در رویکرد اجتماعی محور و انتقادی فضیلت‌ها در بستر نابرابری‌های ساختاری فهم می‌شوند. تربیت اخلاقی باید حساس به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی متعلمان باشد و به جای بازتولید تبعیض، به توانمندسازی گروه‌های حاشیه‌ای کمک کند. برای مثال، مفهوم «عدالت» در این رویکرد: رفاه یک ارزش فردی نیست بلکه پروژه‌ای جمعی برای کاهش نابرابری آموزشی و دسترسی برابر به فرصت‌های یادگیری است.

از تربیت اخلاقی مبتنی بر فضیلت‌های مطلق تا فضیلت‌های پویا و زمینه‌مند

در رویکردهای سنتی به فضیلت‌های اخلاقی، فضیلت‌ها مطلق و از پیش تعریف شده تلقی می‌شوند و کودکان باید آنها را همان‌گونه که هست بپذیرند. در حالیکه در رویکرد جامعه‌شناسی انتقادی فضیلت‌ها پویا و زمینه‌مند هستند؛ معنا و تحقق آنها بسته به روابط اجتماعی و شرایط تاریخی تغییر می‌کند. به عنوان مثال «شجاعت» در



جامعه‌ای که ساختارهای تبعیض را بازتولید می‌کند، تنها زمانی فضیلت محسوب می‌شود که به مبارزه آگاهانه با این تبعیض‌ها منجر شود.

نتایج پژوهش

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بازخوانی تربیت اخلاقی کودک از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، می‌تواند تربیت اخلاقی را از رویکردی انتزاعی، فردگرایانه، دستوری و انفعالی به سمت رویکردی زمینه‌مند، اجتماعی و انتقادی سوق دهد و شرایطی را فراهم نماید که فرد اخلاقی قبل از ورود جدی به جامعه بزرگ‌تر شکل بگیرد. در این چارچوب، اخلاق نه صرفاً مجموعه‌ای از قواعد بیرونی بلکه پروژه‌ای جمعی برای پرورش فضیلت‌های انسانی در متن روابط اجتماعی تلقی می‌شود. این تغییر پارادایم، سیاست‌گذاری‌های آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و لزوم طراحی برنامه‌هایی را برجسته می‌سازد که به تقویت آگاهی انتقادی، مشارکت جمعی و عدالت اجتماعی در فرآیند تربیت اخلاقی کودکان می‌پردازند.

منابع

- افروغ، ا. و زندوانیان، م. (۱۳۹۳). فضیلت‌گرایی در تربیت اخلاقی. در مجموعه مقالات کنفرانس علمی-پژوهشی علوم تربیتی. غفاری، ح.، و باقری، س. (۱۳۸۰). تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار. الهیات و معارف اسلامی. حاجی خلف، م. (۱۴۰۳). تربیت اخلاقی و فضیلت‌های آن در دانش‌آموزان. در مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی.
- هاشم‌زاده، س. ع. (۱۳۹۸). بررسی کاربری اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. اخلاق پژوهی، ۲(۸)، موسوی، س. ف. (۱۳۹۵). شاخص‌های پیش‌تحویلی کودک در فرآیند کسب فضیلت‌های اخلاقی. اخلاق و حیاتی، ۶(۱)، موسوی، س. ر. (۱۴۰۱). تربیت اخلاقی فضیلت‌مند. تربیت اسلامی، ۱۷(۳۹).
- Hitlin, S. (2024). Sociology and moral character: Diagnostic, agnostic, or gnostic? *Journal of Moral Education*, 53(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2291530>
- Lee, J. (2024). The social and moral ecology of education for flourishing. *Educational Philosophy and Theory*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2315482>
- Walker, K. (2023). Toward a critical character education using virtue ethics philosophy and Bourdieu's sociology. *Journal of Moral Education*, 52(4), 458–474. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2131495>
- International Journal of Child Care and Education Policy. (2022). Philosophical ethics education and socio-emotional development in children. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- SAGE Journals. (2022). Care ethics and moral education: Fostering collective virtues and social justice in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 215–228. <https://doi.org/10.1177/14639491221110482>



یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی به مثابه پیشران‌ها و تسهیل‌کننده‌های تعامل مطلوب کودکان با جهان معاصر

طاهره عبداللّهی فرد^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی ظرفیت‌های دو رویکرد تربیتی متمایز، یعنی یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی، در پرورش مهارت‌های فردی و اجتماعی کودکان برای زیست معنادار و تعامل‌مدار در جهان معاصر است. یادگیری مشارکتی به‌عنوان راهبردی آموزشی، بر فعالیت گروهی سازمان‌یافته و حل مسئله مشترک تأکید دارد و زمینه رشد مهارت‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، همیاری و ارتباط مؤثر را فراهم می‌سازد. در مقابل، تفکر مشارکتی به‌عنوان فرآیندی فلسفی و شناختی، بر تولید و ارزیابی ایده‌ها در بستر گفت‌وگو و استدلال جمعی متمرکز است و با پرورش روحیه پرسشگری، نقد و احترام به دیدگاه‌های متنوع، به عمق‌بخشی یادگیری کمک می‌کند. این پژوهش با روش کیفی و تحلیل اسنادی - مفهومی، ضمن بررسی مبانی نظری فلسفه تعلیم و تربیت و به‌ویژه برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» متیو لیمن، به تحلیل نقش این دو رویکرد در پاسخ‌گویی به نیازهای پیوندی و تعاملی انسان امروز پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که ترکیب یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی نه تنها عملکرد تحصیلی را ارتقاء می‌دهد، بلکه موجب رشد مهارت‌هایی چون همدلی، تفاهم، شفافیت در بیان عقاید و مشارکت فعال در محیط‌های یادگیری می‌شود. افزون بر این، این تلفیق بستر شکل‌گیری شهروندانی آگاه، مسئولیت‌پذیر و توانمند در مواجهه با مسائل اجتماعی و جهانی را فراهم می‌سازد. در نتیجه، می‌توان این دو رویکرد را، با تکیه بر گفت‌وگو، احترام متقابل و گشودگی، ابزاری مؤثر برای تربیت نسل مشارکت‌جو و حمایت‌گر دانست.

واژگان کلیدی: تفکر مشارکتی، فلسفه برای کودکان، منطقه تقریبی رشد، تربیت فلسفی، اجتماع پژوهشی

بیان مسئله

جهان معاصر، با شتاب روزافزون تحولات فناورانه، فرهنگی و ارتباطی، ساختارهای زیست جمعی و الگوهای یادگیری را به طور بنیادین دگرگون ساخته است. این دگرگونی‌ها منجر به پیامدهایی چون فردگرایی فزاینده، کم‌رنگ شدن تعاملات رو در رو، و افت مهارت‌های حیاتی همچون گفت‌وگو و همدلی شده است. در چنین شرایطی، تربیت شهروندانی مسئول، توانمند در گفتگو، و معطوف در برابر تغییرات، به یک ضرورت انکارناپذیر بدل شده است. اسناد مرجع بین‌المللی، از جمله گزارش «بازاندیشی آینده‌هایمان با هم: قراردادی نوین برای آموزش» توسط یونسکو (۲۰۲۲)، بر لزوم بازنگری در قرارداد اجتماعی آموزش و نقش حیاتی آن در توانمندسازی افراد برای زیست معنادار و مشارکت‌جویانه در جامعه تأکید می‌ورزند.

در این چشم‌انداز، مدرسه صرفاً پایگاهی برای انتقال دانش تلقی نمی‌شود، بلکه به عنوان عرصه‌ای کلیدی برای پرورش توانمندی‌های بین‌فردی، عاطفی، و اخلاقی فراگیران شناخته می‌شود. با وجود این، غلبه الگوهای سنتی

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز،

t.9a433@gmail.com

^۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ J.hashemi@scu.ac.ir



معلم محور و رویکردهای صرفاً حافظه گرا، فرصت های اندکی را برای کنشگری فعال یادگیرندگان، برقراری تعاملات هم سطح، و پرورش مهارت های اجتماعی ضروری باقی می گذارد. مطابق با نظریه رشد اجتماعی - فرهنگی (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)، فراگیری سطوح بالاتر کارکردهای روان شناختی در بستر تعاملات اجتماعی و با واسطه گری ابزارهای فرهنگی صورت می گیرد. بنابراین، طراحی موقعیت های یادگیری تعاملی، شرطی اساسی برای رشد شناختی و زبان اندیشه محسوب می شود.

در پاسخ به این چالش های آموزشی، دو رویکرد متمایز اما مکمل، یعنی یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی، برجسته شده اند. یادگیری مشارکتی، به عنوان یک راهبرد آموزشی، بر سازماندهی ساختارهای همکاری هدفمند در گروه های کوچک، ایجاد وابستگی متقابل مثبت، و تضمین مسئولیت پذیری فردی تأکید دارد. مطالعات نشان داده اند که این رویکرد، بهبود معناداری در عملکرد تحصیلی پیش بینی می کند، به ویژه زمانی که اهداف گروهی با پاسخگویی فردی توأمان باشند (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹؛ اسلاوین ۲۰۱۴). در مقابل، تفکر مشارکتی مفهوم فرایند فلسفی شناختی است، که در سنت «آموزش فلسفه به کودکان» و رویکرد «جماعت پژوهشی» لیپمن ریشه دارد. در این چارچوب، کودکان از طریق پرسشگری مستمر، استدلال جمعی، گوش دادن فعال، و اصلاح متقابل ایده ها، به پرورش سواد استدلالی، قضاوت عملی، و حساسیت اخلاقی دست می یابند (لیپمن، ۲۰۰۳).

مسئله اصلی این پژوهش از همین جا نشأت می گیرد: با وجود همپوشانی های عملی قابل توجه، تمایز مفهومی و کارکردی میان این دو رویکرد در ادبیات بومی و برنامه های درسی دوره ابتدایی به اندازه کافی شفاف سازی نشده است. به ویژه، مفهوم «پیوند» یا «تعامل» میان این دو رویکرد غالباً به صورت مبهم به کار می رود. در این پژوهش، «پیوند» به صورت دقیق، هم به معنای هم نهشتی ساختاری (ایجاد ساختارهای کلاسی همکاری محور) و هم به معنای هم افزایی هنجاری - گفتگویی (ترویج فرهنگ استدلال جمعی و گوش سپاری نقادانه) تعریف می شود. به عبارت دیگر، یادگیری مشارکتی بستر نهادی و کلاسی همکاری را فراهم می آورد، در حالی که تفکر مشارکتی هنجارهای گفت و گوی فلسفی و داوری علی - اخلاقی را در همان بستر نهادینه می سازد. شکاف دانشی کنونی، در فقدان صورت بندی مفهومی دقیق و شواهد منسجم در بافت بومی، تجلی می یابد؛ شواهدی که نشان دهد چگونه ترکیب طراحی های یادگیری مشارکتی با هنجارهای تفکر مشارکتی می تواند به ارتقاء همزمان دستاوردهای تحصیلی، همدلی، حل تعارض، و مسئولیت پذیری اجتماعی در کودکان منجر شود.

از این رو، این پژوهش با اهداف مشخصی دنبال می شود: تبیین مرزبندی مفهومی و کارکردی دو رویکرد یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت و سنت آموزش فلسفه به کودکان؛ روشن سازی معنای عملیاتی «پیوند/تعامل» در سطح طراحی یادگیری و فرهنگ گفت و گو روشن نماید؛ پیامدهای آموزشی این هم افزایی برای تربیت شهروند مشارکت جو و اخلاق مدار مدل سازی کند. بر این مبنا، پرسش های اصلی پژوهش عبارت اند از: تفاوت های مفهومی و کارکردی یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی چیست؟ پیوند این دو رویکرد در سطح طراحی آموزشی و هنجارهای گفت و گو چگونه صورت بندی می شود؟ این پیوند چه پیامدهایی برای شایستگی های اجتماعی - اخلاقی و کامیابی تحصیلی کودکان به همراه دارد؟

سؤالات پژوهش



۱. مؤلفه‌ها و کارکردهای تفکر مشارکتی و یادگیری مشارکتی در آموزش کودکان چیستند؟
۲. تفکر مشارکتی و یادگیری مشارکتی چگونه تعامل مطلوب کودکان با جهان معاصر را تسهیل می‌کنند و بر رشد اجتماعی، شناختی و هیجانی کودکان اثر می‌گذارد؟
۳. چه مدل تلفیقی برای تقویت تعامل سازنده میان کودکان و بین کودکان و جهان معاصر قابل ارائه است؟

چارچوب نظری پژوهش

در عصر حاضر که تحولات فناورانه و اجتماعی با شتاب فزاینده‌ای ساختارهای زیستی و آموزشی را دگرگون می‌سازد، یادگیری به مثابه فرایندی صرفاً فردی قابل فهم نیست؛ بلکه باید آن را فرایندی اجتماعی-شناختی دانست که در بستر تعامل، گفت‌وگو و ساخت مشترک معنا شکل می‌گیرد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). از این منظر، این پژوهش بر ترکیب دو سطح مکمل تمرکز دارد: سطح ساختاری کلاس که توسط طراحی‌های یادگیری مشارکتی سازمان‌دهی می‌شود و سطح هنجاری گفت‌وگو-که در سنت «تفکر مشارکتی» یا هنجارهای استدلال جمعی، پرسشگری و بازاندیشی را پی‌ریزی می‌کند. نظری پیشنهادی مبتنی بر سه بنیان است: نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی که اهمیت «منطقه تقریبی رشد» و داربست‌بندی را نشان می‌دهد، چارچوب «جامعه پژوه» که یادگیری عمیق را از طریق تعامل میان حضور شناختی، حضور اجتماعی و حضور تدریسی تحلیل می‌کند و ادبیات یادگیری مشارکتی که اصولی مانند وابستگی متقابل مثبت، پاسخ‌گویی فردی و پردازش گروهی را به عنوان سازوکارهای ارتقای کارکردهای تحصیلی و اجتماعی معرفی می‌کند (جانسون و جانسون؛ اسلاوین، آرچر، ۲۰۰۰). در این چارچوب، یادگیری مشارکتی بستر ساختاری را فراهم می‌آورد؛ یعنی سازماندهی فضاها و موقعیت‌هایی که وابستگی متقابل، نقش‌گذاری روشن و پاسخگویی فردی را ایجاد می‌کنند و در نتیجه امکان کنش جمعی هدفمند و پردازش گروهی دانش را به وجود می‌آورند. هم‌زمان، تفکر مشارکتی هنجارها و مهارت‌های گفت‌وگوی فلسفی را معرفی می‌کند نظیر تولید پرسش‌های معنادار، ارائه استدلال مبتنی بر شواهد، گوش دادن فعال و بازبینی ایده‌ها که کیفیت شناختی تعاملات را ارتقا می‌بخشد (لیپمن، ۲۰۰۳). پیوند یا «هم‌افزایی» این دو سطح هنگامی حاصل می‌شود که ساختارهای همکاری کلاس (یادگیری مشارکتی) و هنجارهای گفت‌وگوی فلسفی هم‌زمان و هم‌راستا پیاده‌سازی شوند؛ در این حالت ساختارهای کلاس، فرصت‌های تعامل را می‌سازد و هنجارهای گفت‌وگو، کیفیت این تعاملات را از جهت استدلالی، اخلاقی و معناسازی تقویت می‌کنند. چارچوب «جامعه پژوه» زبان نظری مناسبی برای تحلیل این هم‌افزایی فراهم می‌آورد زیرا سه «حضور» را ابزاری برای سنجش و هدایت فرایندهای یادگیری معرفی می‌کند: حضور تدریسی (طراحی و داربست‌بندی فرایند)، حضور اجتماعی (ایجاد اعتماد و پیوند عاطفی میان اعضا) و حضور شناختی (مراحل تحریک، اکتشاف، یکپارچه‌سازی و حل و فصل). هنگامی که طراحی ساختاری کلاس با قواعد گفت‌وگوی فلسفی منطبق شود، انتظار می‌رود حضور اجتماعی تقویت شود، که این خود میانجی افزایش حضور شناختی و در نتیجه یادگیری عمیق‌تر و رشد مهارت‌های استدلالی و اخلاقی خواهد بود.

به طور عملی، این چارچوب نظری سه نکته کلیدی را برای طراحی و ارزیابی مداخله‌های آموزشی پیشنهاد می‌دهد: اول، تعیین و تضمین سازوکارهای ساختاری همکاری (نقش‌ها، اهداف گروهی، پاسخ‌گویی فردی و پردازش گروهی)؛ دوم، نهادینه‌سازی هنجارهای گفت‌وگوی فلسفی در قالب قواعد روشن مشارکت، روش‌های



مطرح‌سازی سؤال و شیوه‌های بازخورد و بازاندیشی؛ و سوم، طراحی شواهد ارزیابی چندبعدی که هم دستاوردهای شناختی (یکپارچه‌سازی مفاهیم، توان استدلال) و هم مهارت‌های اجتماعی-اخلاقی (همدلی، حل تعارض، مسئولیت‌پذیری) را اندازه‌گیری کند.

در جمع‌بندی، این پژوهش چارچوب نظری ارائه می‌دهد که یادگیری مشارکتی را به‌عنوان بستر ساختاری و تفکر مشارکتی را به‌عنوان هنجار گفت‌وگویی تقویت‌کننده می‌نگرد؛ ادغام این دو، از طریق تقویت حضورهای جامعه پژوه و داربست‌بندی هدفمند، زمینه‌ساز تربیت کودکان خواهد بود که هم‌زمان از قوای استدلالی بالاتر، مهارت‌های بین‌فردی قوی‌تر و حس مسئولیت اجتماعی عمیق‌تری برخوردارند.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش سندی-تحلیلی انجام شده است و داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی و بررسی منابع معتبر داخلی و خارجی مرتبط با یادگیری مشارکتی، تفکر مشارکتی، نظریه اجتماعی-فرهنگی و یگوتسکی و مدل جامعه پژوه (CoI) گردآوری شده‌اند. یافته‌های این پژوهش به روشنی نشان می‌دهند که رویکردهای یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی، چه به صورت مجزا و چه در تعامل با یکدیگر، ظرفیت قابل توجهی برای ارتقاء جامع ابعاد فردی و اجتماعی کودکان در محیط‌های آموزشی نوین دارند. این رویکردها با فراهم آوردن بستری برای تعامل سازنده و تبادل اندیشه، نقشی کلیدی در آماده‌سازی فراگیران برای چالش‌های قرن بیست و یکم ایفا می‌کنند. تحلیل داده‌های گردآوری شده حاکی از آن است که یادگیری مشارکتی، از طریق ایجاد ساختارهای همکاری هدفمند، تسهیل تعاملات هم‌سطح و تشویق به حل مسئله به صورت گروهی، به طور مؤثری عملکرد تحصیلی کودکان را بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، این رویکرد به تقویت مهارت‌های اجتماعی حیاتی مانند همدلی و درک متقابل کمک کرده، توانایی فراگیران در مدیریت تعارضات را ارتقاء داده و انگیزه درونی آن‌ها را برای یادگیری افزایش می‌دهد.

در سوی دیگر، تفکر مشارکتی، با تأکید بر گفتگوهای سازمان‌یافته و کاوش‌های فلسفی، بستری غنی برای رشد تفکر انتقادی فراهم می‌آورد. این رویکرد، مهارت‌هایی چون شنیدن فعال، پذیرش و درک دیدگاه‌های متنوع، و پرورش حس مسئولیت‌پذیری جمعی را در کودکان تقویت می‌کند. از این رو، تفکر مشارکتی به عنوان ابزاری قدرتمند در جهت شکل‌دهی به ذهنیت پرسشگر و تحلیل‌گر فراگیران عمل می‌کند.

تحلیل نتایج پژوهش، هم‌افزایی چشمگیری را میان یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی آشکار می‌سازد. ترکیب این دو رویکرد، منجر به شکل‌گیری یک "جامعه یادگیرنده پویا" می‌شود؛ محیطی که در آن کودکان نه تنها در فرآیند ساخت دانش مشترک فعالانه مشارکت می‌کنند، بلکه در خلق معنا و اتخاذ تصمیمات جمعی نیز نقش محوری دارند.

یافته‌های این پژوهش تأیید می‌کنند که استفاده هم‌زمان از یادگیری و تفکر مشارکتی، ضمن پاسخگویی به الزامات آموزشی قرن بیست و یکم، در تربیت شهروندانی آماده برای زندگی معنادار، مسئولیت‌پذیر در قبال جامعه، و توانمند در مواجهه با مسائل پیچیده جهانی نقش بسزایی دارد. تحقق این امر مستلزم طراحی برنامه‌های آموزشی

انعطاف‌پذیر، به کارگیری الگوهای تدریس ترکیبی، و فراهم آوردن فرصت‌های مداوم برای گفتگو، بازاندیشی و یادگیری جمعی است تا فراگیران بتوانند به بهترین نحو از این رویکردها بهره‌مند شوند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش به روشنی نشان می‌دهند که رویکردهای یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی، چه به صورت مجزا و چه در تعامل با یکدیگر پتانسیل، قابل توجهی برای ارتقاء جامع ابعاد فردی و اجتماعی کودکان در محیط‌های آموزشی نوین دارند. این رویکردها با فراهم آوردن بستری برای تعامل سازنده و تبادل اندیشه، نقشی کلیدی در آماده‌سازی فراگیران برای چالش‌های قرن بیست و یکم ایفا می‌کنند. بررسی منابع علمی نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی، از طریق ایجاد ساختارهای همکاری هدفمند، تسهیل تعاملات هم‌سطح و تشویق به حل مسئله به صورت گروهی، به طور مؤثری عملکرد تحصیلی کودکان را بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، این رویکرد به تقویت مهارت‌های اجتماعی حیاتی مانند همدلی و درک متقابل کمک کرده، توانایی فراگیران در مدیریت تعارضات را ارتقاء داده و انگیزه درونی آن‌ها را برای یادگیری افزایش می‌دهد.

در سوی دیگر، تفکر مشارکتی، با تأکید بر گفتگوهای سازمان‌یافته و کاوش‌های فلسفی، بستری غنی برای رشد تفکر انتقادی فراهم می‌آورد. این رویکرد، مهارت‌هایی چون شنیدن فعال، پذیرش و درک دیدگاه‌های متنوع، و پرورش حس مسئولیت‌پذیری جمعی را در کودکان تقویت می‌کند. از این رو، تفکر مشارکتی به عنوان ابزاری قدرتمند در جهت شکل‌دهی به ذهنیت پرسشگر و تحلیل‌گر فراگیران عمل می‌کند. تحلیل نتایج پژوهش، هم‌افزایی چشمگیری را میان یادگیری مشارکتی و تفکر مشارکتی آشکار می‌سازد. ترکیب این دو رویکرد، منجر به شکل‌گیری یک «جامعه یادگیرنده پویا» می‌شود؛ محیطی که در آن کودکان نه تنها در فرآیند ساخت دانش مشترک فعالانه مشارکت می‌کنند، بلکه در خلق معنا و اتخاذ تصمیمات جمعی نیز نقش محوری دارند. در چنین بستری، فضای آموزشی از یک محیط رقابتی به فضایی تعامل محور و هم‌افزا تحول یافته و روابط میان فراگیران بر پایه‌های اعتماد، احترام و همکاری متقابل بنا نهاده می‌شود.

یافته‌های این پژوهش تأیید می‌کنند که استفاده همزمان از یادگیری و تفکر مشارکتی، ضمن پاسخگویی به الزامات آموزشی قرن بیست و یکم، در تربیت شهروندانی آماده برای زندگی معنادار، مسئولیت‌پذیر در قبال جامعه، و توانمند در مواجهه با مسائل پیچیده جهانی نقش بسزایی دارد. تحقق این امر مستلزم طراحی برنامه‌های آموزشی انعطاف‌پذیر، به کارگیری الگوهای تدریس ترکیبی، و فراهم آوردن فرصت‌های مداوم برای گفتگو، بازاندیشی و یادگیری جمعی است تا فراگیران بتوانند به بهترین نحو از این رویکردها بهره‌مند شوند.

نتیجه‌گیری پژوهش

چارچوب نظری یکپارچه این پژوهش، که سه رویکرد کلیدی نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی، مدل تعامل جامعه و نظریه یادگیری مشارکتی را در یک طرح منسجم ادغام می‌کند، به عنوان یک راهنمای عملی برای طراحی محیط‌های یادگیری نوین عمل می‌نماید. این چارچوب با تأکید بر تعاملات اجتماعی - شناختی، زمینه‌ساز ارتقاء عمیق تر فرآیندهای یادگیری فراگیران بوده و به توسعه مهارت‌های حیاتی در حوزه‌های تفکر، همکاری و ارتباط کمک شایانی می‌کند. هم‌افزایی حاصل از این نظریه‌ها، یک رویکرد جامع و چندوجهی را ارائه می‌دهد که



بر اهمیت تعاملات میان فراگیران و تسهیل‌گر یادگیری، در بستر یک جامعه پویا و پشتیبان، تأکید دارد. این پژوهش با ارائه این چارچوب کارآمد، عملی و قابل پژوهش، هدف خود را بر بهبود کیفیت فرآیندهای یاددهی - یادگیری در آموزش معاصر بنا نهاده است. از طریق این چارچوب، می‌توان محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی کرد که تعاملات سازنده، گفتمان انتقادی و همکاری فعال را تشویق نماید، که این خود منجر به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر خواهد شد.

منابع

- Carney, S. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education: By UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0. *Comparative Education*, 58(3), 443-445. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2081689>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



استنتاج آموزه‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه به منظور بهره‌گیری در تعلیم و تربیت کودکان

مریم غفارزاده^۱، اکرم شوشتری^۲، پروین خزامی^۳، علی ساقی^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر استنتاج آموزه‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه بیه منظور بهره‌گیری در تربیت کودکان دبستانی می‌باشد. از آنجا که تربیت اخلاقی قاعده‌های تحول و حرکت انسان به سوی اخلاق را بیان می‌کند و از طرف دیگر در شرایط جدید آموزش و پرورش دچار بحران هویت و فقر عاطفی هستیم، آموزش و پرورش ما نیازمند آن است که بتواند به پرورش و تحکیم روابط عاطفی در محیط‌های تربیتی بپردازد. در چنین شرایطی بهره‌گیری از آموزه‌های تربیتی رویکرد اخلاقی مراقبت مادرانه می‌تواند در پیوند و تحکیم روابط عاطفی بین معلم و دانش‌آموز موثر باشد. روش پژوهش حاضر از نوع تحلیل مفهومی و استنتاجی می‌باشد. محققان در پاسخ به سوال اول و دوم پژوهش، چستی رویکرد مراقبت مادرانه و تحلیل مبانی آن از روش تحلیل مفهوم و در پاسخ به سوال سوم از روش استنتاج پیش‌رونده بهره‌گرفته‌اند. پاره‌ای از اصول تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه شامل اصل عشق‌ورزی مادرانه، اصل شناخت و آگاهی، اصل عقل‌ورزی ارتباطی، اصل میانه‌روی مادرانه، اصل تواضع و رایگان‌بخشی، اصل بردباری و شکیبایی، اصل رنج‌زدایی دلسوزانه، پاره‌ای از روش‌های منتج از این رویکرد شامل روش پرورش احساسات، روش کنترل، روش تجربه‌ورزی فعالانه، روش داستان‌گویی متاملانه، و روش همدلی هستند.

واژگان کلیدی: مراقبت مادرانه، اصول تربیتی، روش‌های تربیتی، کودکان دبستانی

مقدمه و بیان مسأله:

اخلاق یکی از مؤلفه‌های اصلی زندگی انسانی و جز جدایی‌ناپذیر مسایل تعلیم و تربیت است. بنا بر این در کنار نقش خانواده در تربیت اخلاقی، نظام رسمی و عمومی تعلیم و تربیت نیز پرورش اخلاقی دانش‌آموزان را جز اهداف و برنامه‌های مهم خود قرار داده است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (سند تحول شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۹) نیز، تربیت دینی و اخلاقی به عنوان محور تمام برنامه‌های تربیتی در مدارس مطرح شده است و به حق بر سایر ساحت‌های آن برتری یافته است (حسنی و وجدانی، ۱۳۹۶: ۳). لذا اقبال به رویکردهای اخلاقی در برنامه‌های تربیتی ضرورتی درخور توجه است. از جمله رویکردهای مطرح در حوزه اخلاقی، رویکرد عاطفه‌گرایی می‌باشد که نمونه بارز آن اخلاق مراقبت مادرانه است. مراقبت مادرانه در اخلاق رهیافت دیگری به اخلاق است

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اهواز، (نویسنده مسئول)، m.ghafarzadeh1@gmail.com

۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، dr.shooshtari@cfu.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اهواز، p.khazamy2@gmail.com

۴. دانش‌آموخته کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، saqily0@gmail.com



که با اخلاق مراقبت رابطه تنگاتنگ دارد مراقبت مادرانه از منظر تفکرات و احساسات به اخلاق می‌نگرد و در اخلاق همدلانه ریشه دارد. زیرا اخلاق همدلی در بخش‌های وسیعی از عقل و استدلال با عملکرد مادری پیوند خورده است. زیرا عالی‌ترین شکل اخلاق مراقبت را در رابطه بین مادر و فرزندی می‌توان مشاهده نمود.

با توجه به اهمیتی که اخلاق در زندگی انسان روزانه انسان‌ها دارد، دانش آموزش و پرورش کشور ما نیاز به ایجاد مفاهیم جدید برای گشودن افق‌های تازه دارد تا این دانش به رشد و بالندگی برسد همچنین آموزش و پرورش کنونی ما در مناسبات و تعاملات تربیتی نیز نیازمند بازنگری و بازسازی است. تربیت رسمی نیازمند مواجهه‌ای صمیمانه، همدلانه و انسانی است که افراد نه تنها از طریق عقل بلکه با تمام وجود برای یکدیگر حضور موثر داشته باشند و همدیگر را درک کنند. مراقبت مادرانه دوی درد بی‌احساسی عصر ماست. بنابراین طرح تئوری‌های انسانی موثر همچون تئوری اخلاقی مراقبت مادرانه بیش از هر زمان دیگر ضرورت دارد. در اخلاق مراقبت در جستجوی دفاع از شان افرادی هستیم که مسئولیت مراقبتشان را به عهده داریم. واضح و آشکار است که ضعف در تربیت اخلاقی باعث هدر رفتن بسیاری از سرمایه‌های انسانی و آرمان‌های نظام تربیتی می‌شود. در این نظام فرد به کارکردهایش فروگاهش داده می‌شود و نظام تربیتی به کارخانه ادم سازی بدل می‌شود به جای آن مدرک‌گرایی جانشین می‌شود. آموزش و پرورش کنونی کشور ما به دلیل توسعه کمی و نبود فرصت و احتمالاً اراده برای بهبود کیفی با مشکلات فراوانی روبروست و یکی از این مشکلات سستی روابط عاطفی موثر در محیط‌های تربیتی است. مدیران و معلمان و دانش‌آموزان در شرایط جدید ارتباطی نمی‌توانند رابطه انسانی با هم داشته باشند. مدارس کشور در چنین حالتی بیش از آنکه به مسایل وجودی و کم کردن فاصله ارتباطی بین معلم و دانش‌آموز بیانديشند به طرح مسایل کمی مانند کم کردن کلاس‌های درس می‌اندیشند. در چنین شرایطی آموزش و پرورش ما نیازمند آن است که بتواند به پرورش و تحکیم روابط عاطفی در محیط‌های تربیتی بپردازد.

برخی از مهم‌ترین مواردی که ضرورت نظری پژوهش را روشن می‌کند؛

الف) فراهم ساختن زمینه‌های نظری جهت تحقیق و بررسی پرورش بعد عاطفی

ب) مهیا شدن زمینه‌های آشنایی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با رویکرد مراقبتی، دلسوزانه و غمخوارانه

پ) فراهم ساختن زمینه برای بررسی و تحلیل ایده‌های موجود در زمینه تداوم رفتار مادرانه در کلاس‌های درس مخصوصاً در دوره ابتدایی سازمان آموزش و پرورش.

بر این اساس و با توجه به چالش‌های حاضر پژوهشگران فعالیت خود را با پیش فرض گرفتن امکان استفاده از آموزه‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه به عنوان چارچوبی تربیتی در نظر دارند.

هدف اصلی پژوهش:

استنتاج آموزه‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه به منظور بهره‌گیری در تعلیم و تربیت کودکان

سوالات پژوهش:

(۱) رویکرد مراقبت مادرانه چیست؟

(۲) رویکرد مراقبت مادرانه بر چه مبانی استوار می‌باشد؟

(۳) چه اصول و روش‌های تربیتی می‌توان از رویکرد مراقبت مادرانه استنتاج نمود؟



روش‌شناسی پژوهش:

محقق جهت مشخص نمودن مبانی و اهداف رویکرد مراقبت مادرانه از روش تحلیل مفهوم استفاده نمود. در روش تحلیل مفهومی از نوع مفهوم پردازی، مفاهیم از طریق تغییر دادن یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود یعنی مجموعه‌های مفاهیم مرتبط با هم ایجاد می‌شوند. مفاهیم نوین ایجاد می‌شوند، برای آنکه این امکان را به ما بدهند تا وظایفی را به انجام برسانیم که مفاهیم موجود برای آنها ناکافی به نظر می‌رسند. محققان جهت استنتاج دلالت‌های تربیتی از روش استنتاجی و از نوع پیش رونده بهره می‌گیرند. مبانی فلسفی یک مفهوم یکی از منابع استنتاج دلالت‌های تربیتی (اصول، اهداف، روش‌ها) می‌باشند. با بهره‌گیری از یک رویکرد و روش پژوهش استنتاجی و با مبنا قرار دادن مؤلفه‌های اصلی و پایه‌ای یک مفهوم می‌توان استدلالات تربیتی را با شیوه‌ای منطقی استخراج و کاربردی کرد.

یافته‌ها:

یافته‌های پژوهش فتحی آذر (۱۳۹۶) نشان داد که چالش‌های ارتباطی، چالش‌های انضباطی، کاهش انگیزه، عدم مهارت در حل مسأله و چالش‌های عاطفی مهم‌ترین چالش‌های هیجانی-اجتماعی دوران تحصیل هستند (فتحی آذرو همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، حسینی (۱۳۹۷) بیان می‌دارد که اکثر کودکان مقطع ابتدایی به نحوی از مشکلات رفتاری عاطفی رنج می‌برند. آنان نیازمند توجه و حمایت بیشتری در زمینه مشکلات رفتاری و عاطفی هستند و این امر مستلزم یک برنامه ریزی جامع و دقیق است (حسینی، ۱۳۹۷). بنا بر این پژوهش حاضر جهت کاستن از مشکلات و چالش‌های مطرح نظام تعلیم و تربیت رسمی، بهره‌گیری از آموزه‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه از منظر تفکرات و احساسات به اخلاق می‌نگرد و در اعمال همدلانه ریشه دارد. الهی باغان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان "جایگاه اخلاق مراقبتی در برنامه درسی تربیت معلم: دوره آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان"، به ترسیم جایگاه اخلاق مراقبتی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پرداختند. یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان داد که در کتاب‌های تحلیل شده به مؤلفه پرهیز از آسیب رساندن، بیشترین توجه معطوف شده است و سایر مؤلفه‌های مراقبتی و اقدام مراقبتی مورد توجه نمی‌باشند. تجری (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان "برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت، تداوم نقش مادرانه در دوره ابتدایی"، به واکاوی عناصر برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت و با توجه به نقش مادران در دوره ابتدایی پرداخت. هدف وی در این تحقیق تداوم نقش مادران در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بود. حق خواه (۱۳۹۹) در پژوهش خود با عنوان؛ "بررسی تجارب زیسته کاربست اخلاق مراقبت در تعامل با دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر دزفول"، عنوان می‌دارد: مراقبت و مراقبت کردن دو جنبه شناختی و احساسی دارند.. دریافته‌های این پژوهش به چهار مضمون اصلی؛ توجه و فهم موقعیت اخلاقی، احساس مسئولیت و همدلی در برابر دانش‌آموزان، آمادگی برای کمک رسانی و حمایت از دانش‌آموزان و کنشگری برای بهبود وضع دانش‌آموزان اشاره شد. نصر اصفهانی (۱۳۹۸) در پژوهشی به "بررسی و نقد کتاب اخلاق مراقبت میرآف با عنوان "مراقبت و معنا" پرداخت. او در پژوهش خود عنوان می‌دارد، کتاب مراقبت نوشته میلتن میراف به سال ۱۹۷۱ نخستین اثر فلسفی است که درباره مراقبت به رشته تحریر درآمده است. بازشناسی مفهوم مراقبت، معرفی مؤلفه‌های ضروری برای شکل‌گیری رابطه مراقبتی، و ویژگی‌های زندگی انسانی که برمدار



مراقبتی سامان یافته باشند، از محورهای این کتاب هستند. او مراقبت را کمک به رشد خود و تحقق بخشی دیگری (اعم از یک انسان و یا ایده خلاق) می‌داند و مدعی است که مراقبت می‌تواند به زندگی انسان، معنا، نظم و جهت بدهد. صیاد منصور (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان "تمثیل مادری به جای مسئولیت اخلاقی در اندیشه‌های پدیدارشناسانه" که با هدف عمده تبیین این همانی ارزش تمثیل مادری با مسئولیت اخلاقی انجام گرفت که نظریه مسئولیت اخلاقی لویناس در تمثیل مادری به خوبی قابل طرح است و واجد سویه‌های جنسیتی نمی‌باشد. قهی و اخباری (۱۳۹۶) در "جنسیت و اخلاق مراقبت در فلسفه اخلاق فمینیستی" به بررسی نقش جنسیت در اخلاق مراقبت پرداخته‌اند. محققان در نتایج خود تأکید می‌کنند که رهیافت مراقبت محور فمینیستی به رغم ادعای بی طرفی در دعاوی اخلاقی به دلیل حساسیت جنسی رهیافت‌های زنانه مدار و یک جانبه نگرد و در پایان عنوان می‌دارند که این گونه رهیافت‌ها بر خلاف اخلاق سنتی که در بردارنده قواعد عام اخلاقی و عقلانی هستند، رهیافت‌هایی قاعده گریز، جزئی نگر، متن محور، عینی و مبتنی بر عواطفی با بنیان جنسیتی اند. نادری (۱۳۹۲) به بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی بر اساس رویکرد عاطفه گرایی، جهت بررسی سطوح تحول اخلاقی دانش آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که سطح تحول اخلاقی دانش آموزان بر اساس نظریات نل نادینگر و کارول گیلیگان به طور معنی داری بالا بود تحلیل مصاحبه‌ها و پرسشنامه نیز نشان داد که آموزش‌های اخلاقی معلمان بیشتر بر اساس سرمشق دهی و تأیید است و کمتر از روش‌های گفتگو و ارائه تکالیف بهره می‌گیرند. بر اساس این مفروضه همه این اجزا با یکدیگر روابطی متقابل دارند. تاتجانا (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان "مادرانگی و تدریس" به بیان برخی از شباهت‌ها و تفاوت‌های بین عمل مادری و تدریس می‌پردازد. وی به شباهت‌هایی همچون مراقبت از افراد تمرین گفتمان‌های مختلف فرهنگی اشاره می‌کند، و آن گاه به یک واقعیت پیچیده‌تر اشاره می‌کند که اخلاق مادری با قلمرو عاطفی همراه بوده و انتقال تجارب توسط احساسات هدایت می‌شود، در حالی که تدریس به عنوان قلمرویی عقلانی بوده و بر اساس دانش حاصل از منطق فکری انجام می‌شود. محقق اخلاق مراقبت را جمع بین احساسات و عقل دانسته و بیان می‌کند، مراقبت نیمی از آن احساسات و نیمی دیگر از آن عقل است. مورفی (۲۰۱۶) در پژوهشی برای ارائه چارچوبی مفهومی برای مراقبت در مدارس و رهبری مدرسه مراقبت پرور از عناصری همچون: توجه، جابجایی انگیزشی، حمایت تحصیلی دانش آموزان، و احساس مسئولیت جمعی معلمان و علاوه بر این رهبری اصلی مراقب با حمایت علمی دانش آموزان مسئولیت جمعی معلمان در قبال دانش آموزان نام می‌برند. مک کنزی (۲۰۱۳) در پژوهشی خود به بررسی، عواطف و آموزش و پرورش و پرورش دلسوزانه اشاره دارد. از نظر او این پژوهش در درجه اول کاوشی فلسفی است. تمرکز وی بر روی پرورش مناسب احساسات اخلاقی به ویژه شفقت در آموزش و پرورش است. ادعای اصلی او این است که احساسات، عناصر اساسی هوش و رفاه انسانی هستند. وی می‌گوید: احساسات نقشی اساسی در زندگی ما دارند و بیانگر ارزش‌های ما و هر آنچه که برای آن ارزش قائل هستیم می‌باشند. محقق می‌گوید: ما به جامعه‌ای نیاز داریم که انسان‌ها نگران یکدیگر باشند و بدانند که چگونه با دیگران منصفانه و حساس رفتار کنند.

نتایج:



پژوهشگران در یافته‌های حاصل از پاسخ به پرسش اول دریافتند که تفکر مراقبتی مادرانه» یکی از مهارت - های عالی تفکر است که سطوح بالای اهداف شناختی و عاطفی را بطور توأمان دربر می‌گیرد. در تفکر مادرانه، احساسات در ابزاری پیچیده و جدانشدنی از تفکر و عمل مادرانه هستند. مادران به صرف ادای تکلیف، الزام قانونی و یا عمل به تعهدات از فرزندان خود مراقبت نمی‌کنند، بلکه چیزی فراتر از وظیفه، حق، عدالت و مانند اینها مادران را به از خود گذشتگی و سود فرزندان بر می‌انگیزاند و آن چیزی نیست جز نگرانی نسبت به آینده فرزند و در نهایت مراقبت در قبال وی. دلسوزی، تلاش، خیر خواهی و محبت است که مادران را وادار می‌دارد که به جای تأکید بر اصول و حقوق خود، همواره در پی فهم و تبیین و یا گسترش روابط پیچیده بوده، در دل شبکه‌ای از روابط به تامل پرداخته و به معضلات پاسخ دهند. پژوهشگران در یافته‌های حاصل از پاسخ به پرسش اول دریافتند از زیباترین جلوه‌های آفرینش خداوند مراقبت مادرانه است که در آن، حضور عشق مادری به عنوان موهبتی الهی بر تمام کنش‌ها و ارزش‌های مادرانه متجلی می‌شود. که در این رویکرد، تأکید بر مراقبت به عنوان اخلاق زنانه محور می‌شود، هر چند که اخلاق دانان این رویکرد بر قابل تعمیم بودن مراقبت و حتی مراقبت مادرانه تأکید دارند. بنابراین توجه به ویژگی‌های انسانی با توجه به تفاوت‌های دو جنس صورت گرفته است. از نظر آنان، زنان همواره تمایل دارند که به تقویت روابط عاطفی بپردازند، آنان دارای صدای دلسوزانه بوده و طرفدار محبت ورزی هستند. مراقبت مادرانه از منظر تفکرات و احساسات به اخلاق می‌نگرد و در اعمال همدلانه ریشه دارد. در حضور دیگری و ترجیح دیگری بر خود، اساس ارزش شناسی مراقبت را تشکیل می‌دهد.

پژوهشگران در یافته‌های حاصل از پاسخ به پرسش دوم و با تأکید بر دیدگاه تفکر مادرانه رودیک توانستند به نظام تربیتی مبتنی بر مراقبت مادرانه دست یابد. از این نظر هستی شناسی مادرانه بر پایه نظامی از ارتباطات قرار داشته که رابطه مادر و فرزندی اساس آن بشمار می‌آید. انسان شناسی این رویکرد بر تقویت رفتارهای مراقبتی و محبت ورزانه بین افراد همچون؛ غمخواری، دوستی و احترام به دیگری تأکید می‌ورزد. رودیک از عشق مادرانه به عنوان بزرگ‌ترین فضیلت مادرانه نام می‌برد. عشق مادری ویژگی خاص مادرانه بوده که در واقع نوعی توانایی شناختی است و شامل؛ عشق توجه عشق موشکافانه و عشق محافظتی می‌شود. مبنای معرفت شناسی مادرانه بر اساس ارتباط بین نگرش و عمل است و در این فرایند تجارب عناصر اصلی سازنده شناخت می‌باشند در مبنای انسان شناختی این رویکرد، عواطف و احساسات ابزارهای اصلی عمل مادرانه هستند.

در پاسخ به سوال سوم پژوهشگران به استنتاج دلالت‌های تربیتی (اصول و روش‌های تربیتی) از رویکرد مراقبت مادرانه پرداختند. اصول استنتاج شده از تفکر مراقبتی مادرانه، شامل؛ اصل عشق ورزی مادرانه، اصل شناخت و آگاهی، اصل عقل ورزی ارتباطی، اصل میانه روی مادرانه، اصل تواضع و رایگان بخشی، اصل بردباری و شکیبایی، اصل رنج زدایی دلسوزانه، اصل تامل و موشکافی، اصل صلح پروری، اصل فضیلت پروری، اصل توجه مهرورزانه هستند. هم چنین محقق، مبادرت به استنتاج روش‌های تربیتی (مبتنی بر اصول استخراج شده) نمود. روش‌های استنتاج شده شامل؛ روش پرورش احساسات مبتنی بر اصل عشق ورزی مادرانه؛ روش کنترل مبتنی بر اصل میانه روی مادرانه؛ روش‌های تجربه ورزی فعالانه و روش داستان گویی متاملانه مبتنی بر اصل تامل و موشکافی؛ روش همدلی مبتنی بر اصل توجه مهرورزانه بودند.



منابع

- الهی باغان، م.، و جاویدی کلاته آبادی، ط. (۱۴۰۱). تأملی بر برنامه درسی دانشگاه: تحلیل توسعه‌ای حرفه‌ای معلمان مبتنی بر اخلاق مراقبتی. در هفتمین کنفرانس بین‌المللی علمی و پژوهشی‌های نوین در روان‌شناسی و علوم تربیتی، علوم اجتماعی و آموزشی.
- تجری، ط. (۱۴۰۰). برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت: تداوم نقش مادرانه در دوره ابتدایی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۱(۱)، ۲۵-۱.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. انتشارات آموزش و پرورش.
- صیاد منصور، ع. (۱۳۹۶). روایت لویناس از مسئولیت اخلاقی به مثابه واقعیت انضمامی، من‌گریزناپذیر و تقارن‌ناپذیر. شناخت، ۷۷(۲۱۷-۱۹۷).
- فتحی آذر، ا.، گل‌پرور، ف.، میرنسب، م.، و واحدی، ش. (۱۳۹۵). مطالعه پدیدارشناسی مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان دبیرستانی: چالش‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی. مشاوره کاربردی، ۶(۲)، ۵۷-۵۳.
- کرمی قهی، م. ت.، و اخباری، م. (۱۳۹۶). جنسیت و اخلاق مراقبت در فلسفه اخلاق فمینیستی. زن در توسعه و سیاست، ۱۵(۱)، ۲۲-۱.
- میراف، م. (۱۳۹۶). درباره مراقبت: تحلیل فلسفی مفهوم پروای دیگران داشتن (م. نصر اصفهانی، مترجم). نشر همان.
- نادری، ش. (۱۳۹۲). بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی بر اساس رویکرد عاطفه‌گرایی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه کردستان.
- نصر اصفهانی، م. (۱۳۹۵). نقد اخلاق جنسیت و تغییر مرزهای فاعل اخلاقی. غرب‌شناسی بنیادی، ۷(۲)، ۲۰-۱.
- وجدانی، ف.، ایمانی، م.، اکبریان، ر.، و صادق‌زاده قمصری، ع. (۱۳۹۲). ماهیت تربیت اخلاقی از نظر فردی یا جمعی بودن از دیدگاه علامه طباطبائی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱(۱۸)، ۳۰-۵.

MacKenzie, A. (2012). *Emotions and education: Cultivating compassionate mind* [PhD thesis, University of Glasgow]

Murphy, J., Seashore Louis, K & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 1-39. <https://doi.org/10.1177/0013161X16681626>

Tatjana, T. (2017). Mother love, maternal ambivalence, and the possibility of empowered mothering. *Hypatia*, 32(1), 143-159. <https://doi.org/10.1111/hypa.12310>



تبارشناسی گفتمانی تربیت و تحمیل در کودکی: مقاومت و انقیاد در پرتو روابط قدرت

زهره غفوری^۱، اکبر صالحی^۲

چکیده

این مقاله با طرح پرسشی بنیادین، به دنبال واکاوی ماهیت «تحمیلی» اهداف، هنجارها و آرمان‌های تعریف‌شده در گفتمان تربیت کودک است. هدف این پژوهش تبارشناسی گفتمانی تربیت و تحمیل در کودکی: مقاومت و انقیاد در پرتو روابط قدرت در تاریخ تحولات تعلیم و تربیت است. نوآوری اصلی این پژوهش در تمایز آشکار آن از تحلیل‌هایی است که صرفاً به نقد رویکردهای انضباطی در نهاد مدرسه می‌پردازند؛ در مقابل، این مقاله خود غایات و اهداف تربیتی را به عنوان یک سازوکار قدرت مورد تبارشناسی قرار می‌دهد. این تحلیل با بهره‌گیری از رویکرد تبارشناسانه فوکویی، چگونگی اعمال این قدرت را نه فقط در مدرسه، بلکه در گستره‌ای وسیع‌تر شامل نهادهای به‌هم‌پیوسته‌ی خانواده و دولت نیز ردیابی می‌کند. استدلال محوری آن است که گفتمان‌های مسلط تربیتی، چه در شکل سنتی و چه مدرن، با تعریف یک سوژه «نرمال» و «مطلوب»، بدن و ذهن کودک را به عرصه‌ای برای تحمیل ارزش‌ها و نرمال‌سازی رفتار بدل می‌سازند. با این حال، قدرت هرگز یک‌سویه عمل نمی‌کند. وجه متمایز دیگر این پژوهش، تمرکز بر عاملیت و مقاومت کودکان در برابر این فرآیندهاست. این مقاومت‌ها، که شامل نافرمانی‌های روزمره، بازتعریف هویت و توسل به گفتمان حقوق کودک می‌شود، نشان‌دهنده‌ی آن است که کودکان صرفاً دریافت‌کنندگان منفعل نیستند، بلکه در برابر گفتمان‌های تحمیلی دست به کنشگری می‌زنند. در نهایت، اگرچه گفتمان‌های تربیتی همواره با روابط قدرت درآمیخته‌اند، اما مقاومت فعالانه کودکان، امکان دگرگونی و بازاندیشی در این گفتمان‌ها را فراهم می‌آورد. بنابراین، بازخوانی انتقادی تربیت نه تنها برای اصلاح روش‌ها، بلکه برای بازاندیشی در خود اهداف آن ضروری است تا راه برای روابط عادلانه‌تر در فرآیند رشد کودکان هموار گردد. در نهایت مقاله بدنبال شناسایی این گفتمان‌ها در موضوع تحمیل و تربیت خواهد بود.

واژگان کلیدی: تربیت، تحمیل، تبارشناسی، گفتمان‌های تربیتی، اهداف تربیتی، روابط قدرت، مقاومت کودک

مقدمه و بیان مسأله

دوران کودکی، به عنوان یکی از حساس‌ترین و تأثیرپذیرترین مقاطع حیات بشری، همواره عرصه‌ی اصلی اعمال قدرت و شکل‌دهی به سوژه بوده است (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007). گفتمان‌های مختلف، از آموزه‌های دینی و سنتی گرفته تا دستورالعمل‌های روان‌شناختی و نظام‌های آموزشی مدرن، همگی کوشیده‌اند تعریفی از کودک «شایسته»، «مطلوب» یا «طبیعی» ارائه دهند و بر اساس آن، فرایندهای تربیتی خاصی را تجویز یا تحمیل کنند (Foucault, 1977; Ball, 2013). با این حال، این فرایندها صرفاً در خدمت آموزش و پرورش بی‌طرفانه نبوده‌اند، بلکه همواره در متن مناسبات قدرت و در پیوند با نظم اجتماعی مستقر عمل کرده‌اند. در این میان، "تربیت" به مثابه یکی از اصیل‌ترین و پیچیده‌ترین گفتمان‌های حاکم بر این دوره، نقشی دوگانه ایفا می‌کند: از یک سو، به عنوان فرآیندی ضروری برای اجتماعی شدن، انتقال ارزش‌ها و آماده‌سازی کودک برای ورود به جامعه تلقی

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، (نویسنده مسئول)، تهران، ایران zahra.ghafori@khu.ac.ir

۲. دانشیار، مدیر گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران salehihidji@khu.ac.ir



می‌شود و از سوی دیگر، می‌تواند به ابزاری برای "تحمیل" هنجارها، انقیاد بدن و ذهن، و بازتولید ساختارهای قدرت مسلط بدل گردد. درک این مسئله که چگونه گفتمان‌های تربیتی در عمل به ابزارهایی برای کنترل اجتماعی بدل شده و روابط قدرت را در پس مفاهیم مقدسی چون «رشد» و «صلاح کودک» پنهان می‌سازند، اهمیت و ضرورت این پژوهش را آشکار می‌سازد. پرسش مهم آن است که این گفتمان‌های تربیتی چگونه ساخته شده‌اند؟ چه نهادهایی در شکل‌گیری و استمرار آن‌ها نقش داشته‌اند؟ و مهم‌تر از آن، تربیت چگونه به عرصه‌ای برای اعمال قدرت و کنترل اجتماعی بدل شده است؟ در این میان، رویکرد تبارشناسانه‌ی میشل فوکو به عنوان یکی از چهره‌های برجسته اندیشه انتقادی، امکانی فراهم می‌سازد تا تاریخ پیدایش و تحول گفتمان‌های تربیتی از منظری متفاوت بازخوانی شود.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی با رویکرد انتقادی و به‌ویژه با اتکا به نظریه‌های میشل فوکو، به تحلیل سازوکارهای قدرت در تربیت کودکان و نظام آموزشی پرداخته‌اند. در فضای پژوهشی ایران، مطالعاتی نظیر آثار سعیدی (۱۳۹۶) با تحلیل کتب درسی ابتدایی، مرادی (۱۳۹۸) با تحلیل سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش، و کاظمی و همکاران (۱۴۰۰) با بررسی انضباط در مدارس، به درستی نشان داده‌اند که چگونه نهاد مدرسه به تولید سوژه‌های منضبط و مطیع می‌پردازد. همچنین پژوهش پایا و جابری (۱۳۹۳)، که در فرآیند داوری این مقاله نیز به آن اشاره شد، به شکل مشخصی رویکردهای انضباطی در مدرسه را نقد کرده است. با وجود ارزش بالای این پژوهش‌ها، شکاف یا خلأ اصلی در ادبیات موجود در چند حوزه قابل شناسایی است: نخست، اغلب این مطالعات تمرکزی محدود بر نهاد مدرسه داشته و از دیگر نهادهای قدرتمند شکل‌دهنده به کودکی، یعنی خانواده و رسانه، که در دنیای معاصر نقشی به مراتب پررنگ‌تر یافته‌اند، غفلت کرده‌اند. دوم، اغلب این مطالعات بیشتر بر سازوکارهای «انقیاد» و تکنیک‌های اعمال قدرت تمرکز کرده و به «مقاومت» فعالانه‌ی خود کودک به عنوان یک کنشگر اجتماعی که در برابر قدرت دست به عمل می‌زند، کمتر پرداخته‌اند. این پژوهش تلاش می‌کند با پوشش همزمان این سه نهاد و با برجسته‌سازی پویایی میان تحمیل و مقاومت، این شکاف پژوهشی را پر کند و به درکی چندلایه‌تر از تجربه زیسته کودکی دست یابد.

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل تبارشناسانه‌ی گفتمان تربیت و تحمیل در دوران کودکی با تمرکز بر تقاطع نهادهای خانواده، مدرسه و رسانه است. این مقاله در پی آن است تا نشان دهد چگونه تکنیک‌های قدرت در این نهادها عمل می‌کنند و مهم‌تر از آن، کودکان با چه استراتژی‌ها و تاکتیک‌هایی در برابر این گفتمان‌ها مقاومت می‌کنند. این پژوهش صرفاً به دنبال شناسایی مصادیق تحمیل نیست، بلکه در پی فهم این مسئله است که چگونه خود مفهوم «تربیت»، در ذات خود، می‌تواند به ابزاری برای تحمیل بدل شود. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش‌های اساسی است:

گفتمان مسلط بر تربیت کودک در عصر حاضر از چه مؤلفه‌های تاریخی، اجتماعی و علمی‌ای تشکیل شده است؟ چه سازوکارهایی از طریق نهادهایی مانند خانواده، مدرسه و رسانه برای اعمال قدرت تربیتی به کار گرفته می‌شوند؟ چگونه تکنیک‌های قدرت (نظارت، آزمون، هنجارسازی) در این نهادها، فرآیند تبدیل تربیت به تحمیل را ممکن می‌سازند؟ کودکان به عنوان سوژه‌های تحت انقیاد، چه استراتژی‌ها و تاکتیک‌هایی را برای مقاومت در



برابر این گفتمان به کار می‌گیرند؟ تحلیل روابط قدرت میان بزرگسال و کودک، چه بصیرت‌هایی در خصوص سازوکارهای انقیاد و امکان‌های مقاومت در جامعه‌ی کلان به دست می‌دهد؟ مفهوم تربیت، در پرتو روابط قدرت و مقاومت، چگونه قابل بازاندیشی و بازتعریف است؟

روش‌شناسی و روش پژوهش

این پژوهش از منظر رویکرد کیفی و به‌طور مشخص با استفاده از تحلیل گفتمان تبارشناسانه مبتنی بر اندیشه‌های میشل فوکو انجام شده است. تبارشناسی، به‌عنوان روشی برای خوانش انتقادی تاریخ، به دنبال کشف «خاستگاه‌های تصادفی» و منازعه‌آمیز گفتمان‌هاست، نه کشف حقیقتی نهایی یا آغازینی ناب (Foucault, 1977). در این روش، پژوهشگر نمی‌کوشد منشأیی متعالی برای مفاهیم تربیتی بیابد، بلکه به بررسی نحوه شکل‌گیری، تقویت، و مشروعیت یافتن گفتمان‌های تربیتی در بستر روابط قدرت می‌پردازد. در این چارچوب، تربیت نه صرفاً امری اخلاقی یا روان‌شناختی، بلکه فرآیندی تاریخی-گفتمانی تلقی می‌شود که در پیوندی تنگاتنگ با سازوکارهای قدرت به تنظیم بدن، رفتار، و ذهن کودک می‌پردازد.

برای گردآوری داده‌ها، از روش مطالعه اسنادی (Document Analysis) و تحلیل تاریخی گفتمانی استفاده شده است. واحدهای تحلیل در این پژوهش، متون گفتمانی مختلفی هستند که در شکل‌دهی به مفهوم کودکی و تربیت نقش دارند. این منابع عبارتند از:

- متون آموزشی رسمی: شامل بخش‌هایی از کتب درسی دوره ابتدایی.
- متون تربیتی در فضای عمومی: مانند کتاب‌های راهنمای فرزندپروری و برخی متون دینی - تربیتی.
 - اسناد سیاست‌گذاری آموزشی: شامل قوانین و آیین‌نامه‌های مرتبط با حوزه کودک.
 - بازنمایی‌های فرهنگی: شامل روایت‌ها، محتوای رسانه‌ای و تبلیغات مرتبط با کودکان.
- تحلیل داده‌ها در این پژوهش در چند مرحله‌ی نظام‌مند و مبتنی بر رویکرد تبارشناسانه صورت گرفته است.
- شناسایی گفتمان‌های مسلط: ابتدا گفتمان‌های غالب در هر دوره تاریخی (سنتی و مدرن) شناسایی شده و منطق درونی آن‌ها مشخص گردیده است.
 - ردیابی سازوکارهای قدرت: سپس سازوکارهای اعمال قدرت در این گفتمان‌ها، از جمله اشکال نظارت، انضباط، مراقبت یا نرمال‌سازی، ردیابی شده‌اند.
 - بررسی موقعیت‌های مقاومت: در مرحله بعد، موقعیت‌ها و اشکال مقاومت کودکان در برابر این گفتمان‌ها، از طریق تحلیل زبان، کنش‌ها و بازنمایی‌های متفاوت، مورد بررسی قرار گرفته‌اند.
 - تحلیل تقاطع نهادها: نقش نهادهای کلیدی قدرت مانند خانواده، مدرسه و دولت در تولید یا تقویت گفتمان‌های خاص تربیتی تحلیل شده است.
 - شناسایی گسست‌ها: در نهایت، به گسست‌ها و نقاط شکستی که در تداوم گفتمان مسلط رخ داده و امکان دگرگونی را فراهم کرده‌اند، توجه شده است.

در پژوهش‌های تبارشناسانه، اعتبار نه بر اساس معیارهای کمی مانند بازتولیدپذیری داده‌ها، بلکه بر پایه‌ی انسجام نظری، غنای تحلیل، و شفافیت در تفسیرهای گفتمانی سنجیده می‌شود. پژوهشگر به عنوان سوژه‌ای درگیر با



گفتمان، خود بخشی از فرآیند تحلیل است؛ از این رو، تلاش شده است تا جایگاه پژوهشگر و بازتاب‌های گفتمانی آن به صورت خود آگاه مورد توجه قرار گیرد.

یافته‌ها و نتیجه

در این بخش، تحلیل گفتمان‌های تربیتی و اشکال مقاومت در سه سطح نهادین (خانواده، مدرسه، رسانه) به صورت تحلیلی و تفسیری ارائه می‌شود.

در چارچوب این مقاله، گسست‌ها در تاریخ تربیت، به عنوان نقاطی بررسی می‌شوند که در آن‌ها اشکال جدیدی از انضباط، نظارت یا حتی مقاومت شکل گرفته‌اند. تحلیل داده‌ها بر پایه منطق تبارشناسی، به جای ارائه نتایج کمی یا فراوانی‌های آماری، بر شناسایی برش‌های تاریخی، گفتمان‌های مسلط، سازوکارهای اعمال قدرت، و اشکال مقاومت تمرکز دارد. در این راستا، سه میدان گفتمانی خانواده، مدرسه و رسانه به عنوان بسترهای اصلی اعمال قدرت و سوژه‌سازی در تربیت کودک بررسی شده‌اند. به طور مثال، گسست میان تربیت سنتی مبتنی بر اقتدار پدرسالارانه و تربیت مدرن مبتنی بر روان‌شناسی کودک، خود نشان‌دهنده تغییر در رژیم‌های دانایی و قدرت است.

۱. خانواده: نهاد انضباط اخلاقی و جنسیتی

تحلیل گفتمان‌های تربیتی رایج در خانواده‌ها، به‌ویژه در متون فرزندپروری سنتی و اسلامی، نشان می‌دهد که کودک در جایگاه "موضوعی برای اصلاح"، "گناه بالقوه"، یا "امتحان والدین" فهم می‌شود. بدنی که باید تمیز، آرام، مؤدب و بی صدا باشد. خانواده به مثابه نخستین محل اعمال قدرت، کودک را به عنوان ابژه‌ای برای اصلاح و شکل‌دهی اخلاقی در نظر می‌گیرد (خسروپور، ۱۳۹۸). روابط قدرت در این گفتمان مبتنی بر تمایز والد/کودک، جنسیت (پسر فرمانروا، دختر مطیع)، و شرم‌انگاری است. در این گفتمان، والد به‌ویژه پدر، منبع اقتدار مطلق است و اطاعت، سکوت و فروتنی به عنوان فضیلت‌های کودکانه برجسته می‌شوند (مرادی، ۱۳۹۸). در این فضا، مقاومت کودک معمولاً شکل‌هایی ظریف و غیر آشکار دارد: از سکوت گزینشی و تخیل انحرافی بروز می‌کند تا بازی پنهانی در برابر امر و نهی‌ها گرفته تا داستان‌پردازی‌های خیالی که بازنویسی ساختارهای قدرت خانوادگی است. این کنش‌ها نشان‌دهنده رد گفتمان پدرسالارانه به صورت تدریجی هستند (Cannella, 1997).

۲. مدرسه: نهاد نرمال‌سازی، نظم و ارزشیابی

در متون آموزشی، آیین‌نامه‌ها و تجربه‌های روزمره دانش‌آموزی، گفتمان مدرسه به مثابه نهاد نظم‌دهنده پدیدار می‌شود. در مدارس، نظم و انضباط به مثابه ارزش کلیدی بازتولید می‌شود. این نظم با مفاهیمی چون "انضباط"، "موفقیت تحصیلی"، "تلاش مستمر"، "شهروند خوب" و "کنترل خویشتن" تقویت می‌شود. گفتمان آموزشی در مدرسه با ابزارهایی چون زمان‌بندی سخت و نظام ساعتی (زنگ و برنامه هفتگی)، آزمون و ارزیابی‌های مستمر، رتبه‌بندی و نمره‌دهی، جدول‌های رفتاری، قوانین پوششی و رفتاری، و نظارت رسمی و پنهان معلم یا دوربین‌ها، بدن و ذهن کودک را به سوژه‌ای نرمال‌شده و کارآمد بدل می‌سازد و کودک را قابل پیش‌بینی و رفتار او را قابل محاسبه می‌سازد. در برابر این گفتمان، مقاومت‌هایی مانند فراموش کاری عمدی، بی‌نظمی در ظاهر، تقلید معکوس از معلم، یا فرار از مدرسه شکل می‌گیرند. این مقاومت‌ها نه به عنوان اعتراض‌های آگاهانه، بلکه به عنوان شکاف‌هایی در تداوم انضباط مدرسه‌ای معنا می‌یابند. (Fendler, 1998; Ball, 2013) نهاد مدرسه به جای سرکوب فیزیکی، قدرت



را به شیوه‌ای نامرئی و جزئی اعمال می‌کند. مقاومت در این سطح اغلب به صورت کناره‌گیری، تخریب نظم زمانی، بی‌توجهی یا تقلید معکوس رخ می‌دهد. (Smith, 2002)

۳. رسانه و فناوری: نهاد تولید خواسته و خودمراقبتی

در گفتمان تربیتی رسانه‌محور، کودک به مثابه سوژه‌ای «خودساز» و «رقابت‌پذیر» بازنمایی می‌شود (Dahlberg, 2007). رسانه‌های دیجیتال، شبکه‌های اجتماعی و برنامه‌های آموزشی نوین، گفتمان نولیبرالی «کودک خودساخته» و «خودمراقب» را ترویج می‌دهند. الگوریتم‌های دیجیتال، شبکه‌های اجتماعی، و تبلیغات کودک‌محور، فضایی برای نرمال‌سازی زیبایی‌شناختی، ارزیابی مستمر و مقایسه‌پذیری کودک فراهم می‌کنند (Popkewitz, 2001). کودک باید خود را ارتقا دهد، موفق باشد، ظاهر جذاب داشته باشد، مهارت یاد بگیرد، و با سایر کودکان رقابت کند. این گفتمان‌ها با استفاده از تبلیغات کودک‌محور، الگوسازی اینفلوئنسرهای کودک، و تربیت دیجیتال، قدرت را به شکل درونی و داوطلبانه اعمال می‌کنند. کودک به جای آن‌که صرفاً تابع بیرونی نظم باشد، به سوژه‌ای خودناظر تبدیل می‌شود که بر خود سخت‌گیر است. با این حال، این فضاها بستری برای مقاومت فرهنگی نیز فراهم کرده‌اند: کودک از طریق تولید محتوای طنزآمیز، استفاده خلاقانه از فضاهای مجازی، و ایجاد اجتماع‌های کودک‌محور در برابر اقتدار والد یا مدرسه این اشکال جدید مقاومت، اغلب از جنس بازتعریف هویت و خودبیان‌گری و بازتعریف خود در فضاهای مجازی، نظم مسلط را به چالش می‌کشد (Cannella, 1997).

در اینجا می‌توان دست‌کم از دو گسست گفتمانی در حوزه رسانه نام برد: نخست، گسست از نظم اقتدارمحور سنتی که در آن تربیت تنها در اختیار والد یا معلم بود؛ دوم، گسست از تصویر کودک منفعل، به‌نفع سوژه‌ای فعال، مؤثر و تولیدگر معنا در فضای دیجیتال.

ظهور رسانه‌های دیجیتال و فناوری‌های نوین صرفاً یک ابزار جدید در کنار ابزارهای دیگر نیست، بلکه خود یک «گسست گفتمانی» بنیادین در تاریخ تربیت محسوب می‌شود. این فناوری‌ها با متکثر کردن منابع دانش و ارزش، انحصار گفتمانی نهادهای سنتی مانند خانواده و مدرسه را شکسته‌اند. در حالی که پیش‌تر، «تحمیل» از طریق یک یا دو منبع قدرت مشخص و قابل شناسایی (والدین یا معلم) صورت می‌گرفت، امروزه کودک در معرض بی‌شمار گفتمان رقیب و گاه متضاد قرار دارد؛ از فرهنگ‌های جهانی جوانان و ارزش‌های ترویج‌شده توسط اینفلوئنسرهای گرفته تا شبکه‌های دوستی آنلاین. این گسست، بحرانی برای اقتدار سنتی ایجاد کرده و به ظهور اشکال نوینی از سوژگی و مقاومت منجر شده است. کودک دیگر نه فقط در برابر اقتدار بزرگسال، بلکه با انتخاب فعالانه از میان گفتمان‌های متعدد، به بازتعریف هویت خود می‌پردازد و همین امر، میدان نبرد میان تحمیل و تربیت را پیچیده‌تر و پویاتر از هر زمان دیگری ساخته است.

تحلیل تبارشناسانه نشان می‌دهد که در هر سه نهاد (خانواده، مدرسه، رسانه)، گفتمان‌های تربیتی نه صرفاً از سر دلسوزی یا پرورش، بلکه به مثابه ابزارهایی برای نظم‌بخشی و سوژه‌سازی قدرت‌مند عمل می‌کنند. اما همزمان، بدن و زبان کودک هیچ‌گاه کاملاً خاموش یا مطیع نیست. مقاومت‌های خرد، انکارهای روزمره، کنش‌های خلاقانه و روایت‌های بدیل، نشان می‌دهند که کودک همواره عاملی فعال در گشودن امکان‌های گفتمانی جدید است.



نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش، که بر پایه تحلیل گفتمان تبارشناسانه انجام شد، نشان می‌دهد که گفتمان‌های تربیتی در بستر تاریخی، نه صرفاً به مثابه ابزارهایی برای رشد، بلکه به عنوان سازوکارهایی برای نظم‌دهی، نرمال‌سازی، و اعمال قدرت عمل کرده‌اند. تربیت کودک در گفتمان‌های سنتی، مدرن و متأخر، درهم‌تنیدگی عمیقی با نهادهای قدرت یافته و بدن و ذهن کودک را به محل تقاطع نیروهای اجتماعی بدل ساخته است. آنچه تحلیل تبارشناسانه فوکویی برجسته می‌سازد، آن است که هیچ ساختار قدرتی مطلق یا بدون شکاف نیست. مقاومت‌هایی چون سکوت، تخیل، بازی پنهان، و بازتعریف هویت، نشان می‌دهند که کودک همواره تنها «ابژه» تربیت نیست، بلکه «فاعل گفتمان‌ساز» نیز هست. این مقاومت‌ها، که از جنس «زیست روزمره‌ی نافرمانی» هستند، در برابر اشکال پیچیده قدرت، راه‌هایی برای گسست و دگرگونی نظم موجود باز می‌کنند.

در پایان، این مقاله پیشنهاد می‌کند که بازخوانی انتقادی گفتمان‌های تربیتی می‌تواند گامی در جهت شکل‌گیری نهادهای تربیتی عادلانه‌تر باشد. گفتمان‌هایی که با پوشش «علمی» یا «عاطفی» عمل می‌کنند، در بسیاری مواقع ابزارهای قدرتمندی برای تثبیت هنجارها و سرکوب تفاوت‌ها بوده‌اند. با آشکارسازی این سازوکارها و به رسمیت شناختن مقاومت کودکان، می‌توان به سوی روابطی انسانی‌تر در عرصه کودکی حرکت کرد؛ روابطی که در آن، کودک نه ابژه‌ای برای شکل‌دهی، بلکه فاعلی اجتماعی است که باید امکان شنیده شدن، انتخاب، و آفرینش را داشته باشد. این پژوهش نشان می‌دهد که آینده‌ی تربیت نه در یافتن روش‌های «کامل‌تر» برای تحمیل، بلکه در گشودن فضا برای گفتگو و به رسمیت شناختن عاملیت کودک نهفته است.



منابع

- خسروپور، ن. (۱۳۹۸). بررسی انتقادی گفتمان تربیتی در کتب درسی ابتدایی ایران از منظر فوکو. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۴(۲)، ۴۷-۲۵.
- صادقی، ع.:الحی، ا.، ضرغامی همراه، س.، و قانندی، ی. (۱۴۰۲). رژیم‌های حقیقت و عوامل شکل‌دهنده روابط قدرت-دانش در صورت‌بندی‌های گفتمانی تربیت معلم از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان. پژوهش‌های تربیتی، ۱۳(۴۷)، ۸۹-۱۱۶.
- صادقی، ع.:الحی، ا.، ضرغامی همراه، س.، و قانندی، ی. (۱۴۰۲). شناسایی گسست‌ها در صورت‌بندی‌های گفتمانی نظام تربیت معلم از زمان تأسیس دارالفنون تا دانشگاه فرهنگیان. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱(۷۰)، ۳۴-۲۱.
- صادقی، ع.:الحی، ا.، ضرغامی همراه، س.، و قانندی، ی. (۱۴۰۳). گسست‌های مهم در ساختارهای گفتمانی نظام تربیت معلم در بازه زمانی تأسیس دارالفنون تا دانشگاه فرهنگیان. مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی، ۱۲(۴)، ۳۵-۹.
- فوکو، م. (۱۳۸۵). مراقبت و تنبیه: تولد زندان (ن. سرخوش و ا. جهان‌پنده، مترجمان). نشر نی. (اثر اصلی منتشر شده در ۱۹۷۵).
- فوکو، م. (۱۳۸۷). دیرینه‌شناسی دانش (ع. رشیدیان، مترجم). نشر نی. (اثر اصلی منتشر شده در ۱۹۶۹).
- قنبری، ن. و صفاری‌نیا، م. (۱۴۰۰). تربیت، قدرت و سوژه: تبارشناسی تربیت از منظر میشل فوکو. فصلنامه فلسفه تعلیم و تربیت ایران، ۵(۱)، ۷۰-۵۱.
- کاظمی، آ.، مرادی، ب.، و ابراهیمی، م. (۱۴۰۰). تحلیل انتقادی گفتمان‌های آموزشی در نظام مدرسه‌ای ایران. پژوهش‌های انتقادی در علوم انسانی، ۲(۷)، ۹۱-۱۰۸.
- مرادی، س. (۱۳۹۸). مطالعه انتقادی سیاست‌گذاری‌های تربیتی با استفاده از تبارشناسی فوکو. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۶(۳)، ۴۴-۲۳.

- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073667>
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Peter Lang Publishing.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203928851>
- Fendler, L. (1998). What is discipline? *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/002202798183756>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: Volume 1—An introduction* (R. Hurley, Trans.). Vintage Books.
- Kendall, G., & Wickham, G. (1999). *Using Foucault's methods*. SAGE Publications.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: The social functions of the intellectual*. Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (2001). *Governing the child through education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203457672>
- Smith, M. (2002). The ethical space of the school: Learning with Foucault. *Journal of Educational Administration and History*, 34(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/0022062020340203>



روایت مادی استعاری: مفهوم گم‌شده فلسفه تربیت دوران کودکی

عطیه فیروزمند^۱، محبوبه موسیوند^۲

چکیده

نظریه پردازی درباره دوران کودکی در گذر تاریخی و موقعیتی خود به ایده‌ای پسانسان‌گرایانه^۳ رسیده است که دوران کودکی را تجسم زمان آیونی^۴، جاری در تمام دوارن زیست و کودک را موجودی مادی - گفتمانی^۵، درهم‌تنیده از بدن - ذهن - ماده^۶ و در حال شدن معرفی می‌کند که با جان‌دارانگاری^۷ به شناخت دست می‌یابد. پیرو چنین اندیشه‌ای، فلسفه تربیت نیز ناگزیر از بازتعریف مفاهیم کلیدی برای آموزش در این دوران است. پرسش پیش‌برنده در پژوهش پیش‌رو، این است که فلسفه‌ورزی جان‌دارانگاران^۸ کودک مادی - گفتمانی چه تغییراتی در فلسفه تربیت دوران کودکی می‌تواند ایجاد کند؟ برای پاسخ‌جویی، از نظریه واقع‌گرایی عاملی^۹ کارن باراد^{۱۰} و واکاوی مفهوم ماده استعاره^{۱۱} در آرای او که از استعاره به عنوان معنا ساز زبانی گذر کرده و شناخت را مادی - گفتمانی می‌داند بهره برده‌ایم. هم چنین فلسفه جان‌دارانگار کودکان را که کارین موریس^{۱۱} و جوئنا هینز^{۱۲} در تعلیم و تربیت و فلسفه آموزش کودکان دخیل می‌دانند به عنوان مفهومی محوری و آفریننده ماده استعاره در آموزش کودکان در نظر گرفته‌ایم. سپس چستی و چگونگی نسبت ماده استعاره را با مفهوم عاملیت در روند آموزش و یادگیری با نگاهی دیفرکتیو^{۱۳} به کتاب تصویری و پویانمایی شیء گم‌شده اثرشان تن^{۱۴}، بررسی کرده‌ایم. پیشنهاد این پژوهش چنین است که اگر نظام آموزش کودکی بر پایه «ماده استعاره سازی» جان‌دارانگار بنا شود، کودکان مادی - گفتمانی نه فقط یادگیرنده؛ بلکه در درهم‌کنش^{۱۵} با ماده و معنا و با بازآفرینی ماده استعاره‌ها، روایت گر عاملیت‌های تکثیر شده می‌شوند و گم‌شده‌های یادگیری خود را برای گسترش جهان‌شان می‌آفرینند. در چنین فرآیندی، عناصر و عاملیت‌های روایت و تربیت، هم‌روایت گر کودک و مربی/تسهیل گر در مسیر شناختند و فلسفه تربیت دوران کودکی، فلسفه‌ای روایت گر و مادی استعاری می‌شود که به امر ممکن همراه با امر موجود عاملیت می‌بخشد.

واژگان کلیدی: پسانسان‌گرایی، جان‌دارانگاری، روایت‌گری، عاملیت جزانسان، فلسفه تربیت دوران کودکی،

کودک مادی - گفتمانی، ماده استعاره، واقع‌گرایی عاملی

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت؛ پژوهش گر پسادکتری، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ tiyehfiroozmand@gmail.com

۲. دانشیار گروه مطالعات اجتماعی و توسعه، پژوهشکده زنان دانشگاه الزهراء، تهران، ایران؛ m.moosivand@alzahra.ac.ir

^۳ Posthumanism

^۴ Aionic

^۵ Material-discursive

^۶ کارین موریس در تعریف خود از کودک پسانسانی از *iii* استفاده می‌کند و هر *i* را نماینده یکی از سه رکن بدن، ذهن و ماده می‌داند تا درهم‌تنیدگی

(entanglement) و رابطه‌ای بودن (relationality) را در این مفهوم پردازی نشان دهد.

^۷ Animism

^۸ Agential realism

^۹ Karen Barad

^{۱۰} Matterphor

^{۱۱} Karin Murris

^{۱۲} Joanna Haynes

^{۱۳} Diffractive

^{۱۴} *The Lost Thing* by Shaun Tan

^{۱۵} Intra-action



مقدمه و بیان مسأله

فلسفه دوران کودکی در دهه‌های اخیر متأثر از چرخش مادی‌گرایانه (دلوز و گتاری^۱، ۱۹۸۵؛ هاروی^۲، ۱۹۸۵ و ۲۰۱۶؛ باراد، ۲۰۰۷؛ بنت^۳، ۲۰۲۰؛ بریددوتی^۴، ۲۰۱۳) بوده و در خوانش‌های پسانسان‌گرایانه، از جمله واقع‌گرایی عاملی کارن باراد (۲۰۰۷) و فلسفه جان‌دارانگار جوئنا هینز و کارین موریس در رویکرد فلسفه با کودک‌کان^۵ (۲۰۱۹)، دستخوش تغییراتی شده است؛ از جمله این که کودک، موجودی مادی - گفتمانی، درهم‌تنیده از بدن - ذهن - ماده و دارای تفکر جاندارانگار در نظر گرفته می‌شود که عاملیت ماده را برای فهم جهان در نظر می‌گیرد (ن. ک: موریس، ۲۰۱۷ و هینز و موریس، ۲۰۱۹).

شناخت نیز، متأثر از همین چرخش، دیگر تنها گفتمانی تعریف نمی‌شود و باراد (۲۰۲۱) از مادی‌استعاری بودن شناخت سخن می‌گوید که در آن، معنا نه صرفاً بازنمایی ذهنی؛ بلکه برآمده از درهم‌تنیدگی نیروهای مادی - گفتمانی است.

بیان مسئله و اهمیت و ضرورت آن

پژوهش پیش رو، با در نظر گرفتن اهمیت پرداختن به درهم‌تنیدگی عاملیت‌های انسانی و جزانسانی در فلسفه تربیت دوران کودکی امروز، تمرکز خود را بر پیوند تفکر جاندارانگار کودک رویکرد فلسفه با کودک‌کان و ماده‌استعاره طرح شده در واقع‌گرایی عاملی می‌گذارد تا چگونگی امکان تغییرات در فلسفه تربیت دوران کودکی را با تحلیل روایت شیء گم‌شده اثرشان تن از این منظر بررسی کند.

ضرورت چنین مطالعه‌ای را شکاف موجود در پیشینه پژوهشی تبیین می‌کند: این که با وجود به رسمیت شناختن عاملیت کودک مادی - گفتمانی در فضا و فرآیند آموزش پسانسانی، چگونگی پیوند ویژگی جاندارانگار تفکر کودک‌کان با شناخت مادی‌استعاری هنوز تبیین نشده است؛ در حالی که طبق دو نظریه طرح شده، درهم‌کنش‌ها با همه اعضای مشارکت‌کننده در فرآیند آموزش، تعیین‌کننده مفاهیم‌اند. بر همین اساس، این پژوهش در پی یافتن گم‌شده‌ای در این مفاهیم است که بتواند با درهم‌تنیدگی عاملیت بدن‌های جزانسانی و کودک مادی‌گفتمانی تحقق یابد.

هدف و پرسش پژوهش

هدف اصلی این پژوهش، بررسی امکان و چگونگی تغییرات در فلسفه تربیت دوران کودکی با توجه به فلسفه جاندارانگارانه کودک مادی‌گفتمانی است. پرسش اصلی این است که فلسفه‌ورزی جاندارانگار کودک مادی - گفتمانی چه تغییراتی در فلسفه تربیت دوران کودکی می‌تواند ایجاد کند؟

روش‌شناسی

^۱ Deleuze and Guattari

^۲ Haraway

^۳ Bennett

^۴ Braidotti

^۵ Philosophy with Children



برای پاسخ به این پرسش از روش‌شناسی دیفرکتیو بهره می‌بریم. دونا هاروی نخستین کسی بود که از روش‌شناسی دیفرکتیو به عنوان بدیلی برای روش‌های بازنمایانه یاد کرد. کارن باراد (۲۰۱۴) آن را گامی پیش‌تر برد و در چارچوب واقع‌گرایی عاملی قرار داد؛ به شکلی که تفاوت‌ها را تأییدی به کار گیرد؛ نه سلبی. در روش‌شناسی دیفرکتیو، جزئیات یک نظریه یا موضع فلسفی با دقت و مراقبت از خلال دیگری و نه در تقابل با آن، خوانده می‌شوند تا به بینش‌های خلاقانه‌تری دست یابیم. رویکردها، نظریه‌ها و آثار در برابر یکدیگر قرار نمی‌گیرند؛ بلکه خوانشی دقیق، مراقبت‌مند و پر جزئیات از ایده‌های یک متن از خلال دیگری ارائه می‌شوند تا به ایده‌های بیان‌شده در متن به شیوه شایسته‌ای پاسخ دهد. در این روش، دوگانی‌هایی مانند کودک/بزرگسال و زمان خطی گذشته - حال - آینده به پرسش کشیده و در پیوستگی و درهم‌تنیدگی با هم تحلیل می‌شوند.

در این پژوهش، ابتدا به خوانش دیفرکتیو دو رویکرد واقع‌گرایی عاملی و فلسفه‌ورزی جان‌دارانگار می‌پردازیم تا به مفاهیم و مؤلفه‌هایی کلیدی برای بررسی اثر شیء گم‌شده^۱ شأن تن دست یابیم. سپس از دل خوانش دیفرکتیو شیء گم‌شده و مؤلفه‌های به‌دست آمده، به بحث نظری درباره فلسفه تربیت دوران کودکی بازمی‌گردیم تا به پرسش اصلی پژوهش پاسخ دهیم.

چارچوب نظری

با فاصله‌گیری از انسان‌محوری و سوژه‌دکارتی، جایگاه ماده، اشیا، فضا و بدن در فرآیندهای یادگیری و پژوهش بازتعریف شده و ماده نیز عاملیت یافته است. یکی از رویکردهایی که می‌توان در آن چنین عاملیتی را بررسی کرد، نظریه واقع‌گرایی عاملی کارن باراد است. در این نظریه، «عاملیت» مستقل و جدا از پدیده‌ها نیست؛ بلکه با درهم‌کنش و درهم‌تنیدگی^۱ پدیده‌ها شکل می‌گیرد. «در واقعیت همه چیز مادی - گفتمانی است و در رابطه با موجودات دیگر و زمینه‌ای که در آن قرار گرفته معنا می‌یابد؛ اما ما با تعریف کردن پدیده‌ها موجودیتی مستقل به آن‌ها می‌بخشیم. هیچ عامل یا موجودیتی وجود ندارد که هستی‌اش مستقل و مقدم بر روابطش با دیگران باشد» (خسرونژاد، ۱۴۰۳: ۱۸۳ و ۱۸۴). از این منظر، مفهوم ماده استعاره که توسط باراد (۲۰۲۱) مطرح شده است، روشی است که معنا در جایگاه رویدادی فهم شود که در آن معنا و ماده هم‌زمان پدید می‌آیند. ماده استعاره نشان می‌دهد که حتا استعاره نیز خشونت‌های معرفتی خاصی را بازتولید می‌کند زیرا با هم‌سان‌سازی و تعمیم، تفاوت‌ها را نادیده می‌گیرد. از این رو، ماده استعاره می‌کوشد بدیلی برای استعاره‌های بازنمایی گرا فراهم آورد و بر درهم‌تنیدگی امر مادی و معنایی در تربیت تأکید کند.

هم‌چنین، کودک موجود یا پدیده‌ای مادی - گفتمانی و درهم‌تنیده از بدن - ذهن - ماده است که خود در فرآیند یادگیری‌اش عاملیت دارد و تنها دریافت‌کننده اطلاعات منتقل شده از سوی آموزگار/بزرگسال نیست. او با تفکر جان‌دارانگار خود، درواقع عاملیت ماده و جزایان را به رسمیت می‌شناسد و درهم‌تنیده با آن در جهان شکل می‌گیرد و به جهان شکل می‌بخشد. در بیان تیم اینگولد^۲ (۲۰۱۳) جان‌دارانگاری، وضعیتی از بودن در جهان است و نه باوری درباره جهان. او می‌نویسد «مبنایی رابطه‌ای و تقدم حرکت، از ویژگی‌های ادراک جاندارگرا است.

^۱ Entanglement

^۲ Tim Ingold

بحث او این است که جاندارگرایی، باوری درباره جهان نیست؛ بلکه شرطی برای زنده بودن در جهان است که با حساسیت و پاسخ گویی بالا در ادراک و کنش نسبت به محیطی که همیشه در جوش و خروش است مشخص می شود و هرگز از لحظه ای به لحظه دیگر یکسان نیست» (هینز و موریس، ۲۰۱۹). چنین نگاهی، آموزش فلسفه را از انسان محوری صرف رها کرده و به سمت نوعی فلسفه زیسته چندصدایی و میان گونه ای سوق می دهد.

یافته ها و نتیجه

الگوی نظری برآمده از خوانش دیفرکتیو دو رویکرد انتخابی در باهم نگری مفهوم «ماده استعاره» در واقع گرایی عاملی و «تفکر جاندارانگار» کودکان در فلسفه با کودکان، می توان به چنین تصویر تقریبی ای از درهم کنش ها رسید؛ دایره های شفاف تو در تو، تأکید کننده درهم تنیدگی ها هستند:



شکل شماره ۱: درهم کنش های ماده استعاره ساز در فلسفه دوران کودکی

هستی معرفت شناسی رابطه ای، با گذر از سلسله مراتب ها و دوگانی هایی مانند سوژه/ابژه، از مؤلفه های کلیدی پسانسان گرایی است که در هر دو رویکرد واقع گرایی عاملی و فلسفه با کودکان حضور دارد. این مؤلفه هم مؤثر و هم متأثر از درهم کنش های مادی - گفتمانی است. از دل چنین درهم کنش هایی سویه های متفاوت پدیده ها بروز می یابد که می توانند مفاهیم و ساختارها را تغییر دهند. از سوی دیگر، درهم کنش عاملیت های انسانی و جز انسانی نیز در پی درهم کنش با تفکر جاندارانگار و در مسیر شناخت مادی - گفتمانی می تواند منجر به درهم کنش عاملیت امر موجود و امر ممکن شوند که خود تشدید کننده بروز ماده استعاره ها می شود.

با چنین شمایی از درهم کنش های ماده استعاره ساز در فلسفه دوران کودکی، به بررسی کتاب تصویری و پویانمایی شیء گم شده می پردازیم تا برآیند چنین خوانشی ما را به یافتن گم شده فلسفه تربیت دوران کودکی رهنمون کند.

بررسی شیء گم شده، اثرشان تن

کتاب تصویری و پویانمایی شیء گم شده، روایت فردی است که موجودی عجیب و بی نام را در ساحل می یابد و با هم ارتباطی دوستانه و بازیگوشانه برقرار می کنند. راوی چون فکر می کند آن شیء رها شده است، «او» را به

خانه می‌برد و خانواده نیز هم‌چون جامعه که درگیر قواعد کارکردگرایانه و نظم بازنمایانه است، این موجود را نادیده می‌گیرند و یا حضورش را مزاحم و ناامن‌کننده می‌دانند. در پایان، راوی آن را به جایی می‌برد که دیگر موجودات گم‌شده حضور دارند و برای آن موجود حکم خانه‌ای امن و آشنا دارد.



تصویر شماره ۱: فعالیت روزمره راوی؛ یافتن ریزچیزها

تصویر با مسیر دوسویه قطار شهری آغاز می‌شود؛ در فضایی پر از تابلوهای مثبت و متحرک، حروف پراکنده، هم‌شکلی در نما، وسایل و پوشش انسان‌ها. کلام با روایت‌گری راوی آغاز می‌شود که از مخاطب می‌پرسد: «پس می‌خواهی قصه بشنوی؟». راوی شخصیتی است که به جزئیات اهمیت بسیار می‌دهد: مشغول جمع‌آوری مجموعه درب‌های بطری براساس تصاویر آنهاست و به‌نظر می‌رسد این کار برای او بسیار جدی است. تنها کسی است که از زنگوله نیمه‌پنهان در ماسه، متوجه حضور شیء گم‌شده می‌شود و او را بی‌کنش، غمگین و گم‌شده توصیف می‌کند. ولی شیء گم‌شده به محضی که «سلام» (پیام ارتباط‌جویی او) را می‌شنود، پرتکاپو و پرتکاپو می‌شود. او را با توپیی که از درون خود به بیرون پرتاب می‌کند به بازی و بازیگوشی فرامی‌خواند که برایش سویه جدی حضور و هویت است.



تصویر شماره ۲: ارتباط‌گیری نخست راوی و شیء گم‌شده

شیء گم‌شده، کنجکاو، جست‌وجو/پرسش‌گر، بازیگوش، شادی‌جو، پرتکاپو، گاه خجالتی و ترسیده و جویای ارتباطی خلاق و شغف‌ساز است. راوی با دقت در مشاهده‌گری ارتباط‌جویانه‌اش با جزانسان، زمینه‌ساز درهم‌تنیدگی با جزانسان و به‌رسمیت‌شناختن او و گشوده به کشف و مشارکت در جهانی نو و امکاناتی تازه است. در نماهایی که شهر و مردمانش، جامعه‌ای هم‌سان، رخوت‌آلود

و در پرهیز از ارتباط نشان داده می‌شوند، راوی و شیء گم‌شده با درهم‌تیدگی عاملیت‌های خود، حس و حال و تجربه متفاوتی را برای خویش و دیگری رقم می‌زنند.



تصویر شماره ۳: جامعه اشیاء گم‌شده

شیء گم‌شده در جامعه انسانی دیگری است؛ ولی راوی هم در جامعه اشیاء گم‌شده می‌تواند دیگری گم‌شده‌ای باشد و به ماده استعاره بدل شود. ماندن در وضعیت دیگری و دوگانی، می‌تواند شناخت و جهان‌های ممکن را محدود کند. آنچه در اثرشان تن دیده می‌شود، چنین محدودیتی بیش‌تر متوجه جامعه انسانی است تا جامعه جزانسان‌ها، نادیده گرفته شده‌ها و گم‌شده‌ها.

شیء گم‌شده با این که خیلی بزرگ است؛ ولی نادیده گرفته می‌شود؛ هم چون بدن که عینی و ملموس است و یا مانند تخیل کودک که در شناخت و ارتباط‌گیری نامحدود با جهان، پیشرو است؛ ولی هر دو در فلسفه تربیت انسان‌گرا نادیده گرفته می‌شوند.

این اثر را می‌توان به مثابه یک ماده استعاره خوانش کرد. شیء گم‌شده همان چیزی است که در فلسفه آموزش غالباً طرد می‌شود: بدن، حس، خیال، جزانسان و آنچه بی‌فایده به نظر می‌رسد. روایت اثر نشان می‌دهد که تربیت هنگامی زنده می‌شود که این گم‌شده‌ها به رسمیت شناخته شوند. در شیء گم‌شده شأن تن، به‌ویژه در نسخه پویانمایی آن، می‌توان ماده معنا را در پیوند با فلسفه جان‌دارانگار کودک و شیوه یادگیری و توجه او به آموزش، شاهد بود. از منظر واقع‌گرایی عاملی، شیء گم‌شده نه بازنمایی یک مفهوم؛ بلکه عاملی مادی - گفتمانی است که با کودک، جامعه و محیط درهم‌کنش می‌کند. به این معنا که ماده‌ای است بزرگ‌جثه، به‌ظاهر نکارآمد، دارای شکلی ملموس و یادآور معنای کودکانگی، بازیگوشی، ارتباط صادقانه و ورای سود و زیان، خیال‌انگیز و پیام‌آور امر ممکن. از منظر جان‌دارانگاری، این موجود به مثابه هم‌اندیش، هم‌کنش، هم‌آفرین و هم‌سخنی جزانسانی در تربیت ظاهر می‌شود و نشان می‌دهد که درنگ و بالیدن تنها در گفت‌وگوهای انسانی محدود نمی‌ماند. ممکن است او را به چیزهای گوناگونی از جمله زیردریایی، سفینه، هشت‌پا و جز این شبیه بدانیم؛ ولی هم‌زمان با همه این چیزها متفاوت است. هم چیزی هست و هم هیچ نیست و همین نکته او را دارای ظرفیتی بی‌نهایت برای «شدن» می‌کند. راوی در درهم‌کنش با او جهانی تازه می‌سازد و می‌شود. به مفاهیمی می‌اندیشد که پیش‌تر نمی‌اندیشید. امکان‌هایی نو را در نظر می‌آورد. او خود و جامعه‌اش را بازتعریف می‌کند.

خوانش شیء گم‌شده به مثابه ماده استعاره پیامدهای مهمی برای فلسفه تعلیم و تربیت دوران کودکی دارد: (۱) عدالت وجودی و شناختی: ماده استعاره ما را متوجه می‌سازد که بسیاری از وجودها (کودکان، جزانسان‌ها، بدن‌ها)

در نظام‌های تربیتی بی‌اهمیت شمرده می‌شوند. بازاندیشی تربیت براساس ماده‌استعاره، امکانی برای به‌رسمیت شناختن تفاوت‌ها و صداها به حاشیه‌رانده شده فراهم می‌آورد. ۲) بدن‌مندی و محیط‌مندی تربیت: اثرشان تن نشان می‌دهد که تربیت صرفاً فرآیندی ذهنی یا زبانی نیست؛ بلکه در بدن‌ها، فضاها، محیط‌های مادی و درهم‌کنش با آن‌ها روی می‌دهد. ۳) روایت‌گری عاملیت‌های تکثیرشده: ماده‌استعاره به ما امکان می‌دهد روایت‌گری را نه به‌مثابه بازنمایی ذهنی؛ بلکه به‌مثابه رویداد درهم‌تنیده‌ای ببینیم که در آن عاملیت‌های انسانی و جزانسانی به‌گونه‌ای توانمندساز مشارکت دارند. این نکته در تحلیل پویانمایی شأن‌تن آشکار است، جایی که شیء گم‌شده خود به عاملی روایی تبدیل می‌شود که راوی را در «شدن»، متفاوت‌شدن و پویایی توانمند می‌کند. ۴) دیفرکشن در برابر بازنمایی: تحلیل دیفرکتیو نشان می‌دهد که فهم اثرشان تن نه بر اساس شباهت‌های استعاری؛ بلکه بر اساس تفاوت‌ها و درهم‌تنیدگی‌ها شکل می‌گیرد. بدین ترتیب، ماده‌استعاره ابزار مفهومی مناسبی برای بازتعریف مؤلفه‌های فلسفه دوران کودکی می‌تواند باشد.

بازگشت به الگوی نظری و پاسخ به پرسش پژوهش

با مشارکت دادن روایت در الگوی پیشین و پیش‌چشم داشتن فلسفه تربیت دوران کودکی، درهم‌کنش‌های مادی - گفتمانی در «روایت و تربیت» و هم‌چنین در «مشارکت‌کننده و فرآیند» نیز بروز می‌یابند. تربیت خود به روایتی زایا و پویا بدل می‌شود که در آن عناصر روایت‌ساز مانند شخصیت‌ها: کودکان، آموزگاران، طراحان و برنامه‌ریزان درسی؛ زمان و مکان: محیط و موقعیت درسی؛ درون‌مایه: محتوای درسی؛ زاویه دید: روش تدریس/یادگیری، روایت‌های مادی استعاری را خلق می‌کنند. این گونه، روایت‌های مادی استعاری در شکل‌گیری راویان خود نیز سهم می‌شوند و مشارکت‌کننده و فرآیند دو روی یک رویدادند.



شکل شماره ۲: درهم‌کنش‌های روایت‌های مادی استعاری ساز در فلسفه تربیت دوران کودکی

این پژوهش، ماده‌استعاره را تنها یک مفهوم در نظر نمی‌گیرد. هر ماده‌استعاره یک روایت است که ماده‌استعاره‌های گوناگونی را در خود می‌پروراند. در روایت‌ها، با عاملیت تمام عناصر سازنده روایت، درهم‌کنش ماده‌استعاره‌ها ممکن می‌شود. روایت، همان‌چنان که بستر تربیت است، برآیند تربیت نیز می‌تواند باشد. تربیت روایی، از مؤلفه‌هایی مادی استعاری برخوردار است: با هدف یافتن و ساختن روایت‌های مادی استعاری که از



هستی معرفت‌شناسی رابطه‌ای برخیزد و تفاوت‌های تغییرساز را به رسمیت شناسد، روش، محتوا و تسهیل‌گر نیز در درهم‌کنش با تفکر جاندارانگار عاملیت‌های انسانی و جزانسانی که در ماده‌استعاره‌ها پدیدار می‌شوند، به امر ممکن به‌اندازه‌ی امر موجود عاملیت می‌بخشند و چشم‌اندازها و مسیرهای نو در تربیت دوران کودکی رقم می‌زنند؛ چونان هر کودک که با حضور خویش در جهان، جهان را از نو تعریف می‌کند و لایه‌ای دیگر بر آن می‌نشاند.

منابع

خسرو نژاد، م. (۱۴۰۳). *پاسخ‌ها را باد می‌برد*. کرگدن.

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K., & Gandorfer, D. (2021). Matter feels, converses, suffers, desires, yearns and remembers – Interview with Karen Barad. In B. Joronen & M. Huttunen (Eds.), *Affective politics of digital media: Propulsion, resilience and surveillance* (pp. 13–28). Palgrave Macmillan.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv111jh6w>
- Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1–19. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.1.1>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (1987). A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. *Australian Feminist Studies*, 2(4), 1–42. <https://doi.org/10.1080/08164649.1987.9961538>
- Haraway, D. (1994). Diffraction as critical consciousness [Interview by J. Penley]. *Camera Obscura*, 12(1), 61–63. https://doi.org/10.1215/02705346-12-1-30_61
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2019). Taking age out of play: Children's animistic philosophising through a picturebook. *Oxford Literary Review*, 41(2), 291–311. <https://doi.org/10.3366/olr.2019.0284>
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818336>
- Murriss, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- Tan, S. (Director), & Ruhemann, A. (Director). (2010). *The lost thing* [Film]. Passion Pictures Australia.
- Tan, S. (2000). *The lost thing*. Lothian Books.

مسئله کودکی در ایران: فلسفه دوران کودکی

یحیی قائدی^۱

چکیده

این مقاله به دنبال واری و پاسخ به یک پرسش اساسی است، که حول محور فلسفه کودکی می‌چرخد. کودکی چیست؟ این پرسش از دو منظر به شیوه مسئله‌واری فلسفی‌آمورد بررسی قرار گرفته است. منظر نخست واری این پرسش است که آیا می‌توان به کودکان اجازه داد که مدام در باره خود و جهانی که در آن زیست می‌کنند، پرسش کنند؟ و دوم واری ادعاهای فیلسوفان در باره چستی کودکی است. پاسخ مختصر پرسش نخست این است که می‌توان و باید به کودکان اجازه داد که فلسفه ورزی کنند و اگر چنین کنند ایران در مسیر تمدنی متفاوتی قدم خواهد گذاشت. پاسخ پرسش دوم نشانگر برخی دوگانگی‌های مسئله‌وار در دیدگاه‌های فیلسوفان در باره کودکی است. نظیر خود بنیاد بودن یا در امتداد بزرگسالی بودن کودکی، هدف یا وسیله بودن کودکی و برخی دوگانگی‌های دیگر. در پایان مقاله برخی از مهم‌ترین مسئله‌های کودکی در ایران فهرست شده است: چون غفلت از تحولات مفهومی - تاریخی کودکی، اغتشاش مفهومی حقوق کودک و دوگانه جسمی روانی.

واژگان کلیدی: کودکی، فلسفه کودکی، فلسفه دوران کودکی

مقدمه و بیان مسئله

مسئله کودکی در ایران را می‌توان از جنبه‌های گوناگون نگریست اما آنچه تاکنون از آن غفلت شده یا کمتر به آن نگریسته شده، جنبه فلسفی است نگریستن در ایران به کودک، کودکی و تربیت کودکان بیشتر تحت تاثیر روان شناسی قرار داشته است و همین تصور سبب شد که نگریستن از زاویه فلسفی با دشواری مواجه شود این پندار وجود دارد که نگریستن روان شناختی همه آنچه که در باره کودک و تربیتش لازم است را در اختیار قرار می‌دهد و ورود فلسفه به دوران کودکی شادی کودکان و لذت دوره کودکی را از او می‌گیرد. البته این وضعیت در سایر کشورهای پیشرو در تربیت و کودک هم وجود داشت اما در ایران در این زمینه تاخیر ادراک وجود دارد و تصور می‌شود که مراد از نگریستن فلسفی به کودک تنها به آموزش فلسفه به او و ان هم دانش فلسفه محدود می‌شود. از این رو مسئله در سطح نخست این دو گانه را شامل می‌شود: ارجمندی نگریستن یا ننگریستن فلسفی به کودک و پس از ان چستی نگریستن فلسفی است.

پرداختن به چنین موضوعی می‌تواند زمینه‌های پژوهشی نو برای پژوهشگران در عرصه فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت فراهم کند و به برخی پرسش‌های اساسی در باره مسئله کودکی در ایران پاسخ دهد. بنا کردن راه‌های نوین تربیت بر انگاره‌های کهنه ناممکن است چون نمونه واری فلسفی حقوق و آزادی‌های کودک و یافتن پاسخ‌هایی برای دشواری‌های کنونی می‌تواند درک ما را از بازسازی ترتیبات تربیتی تغییر دهد. بدست آوردن درکی واری

^۱ دانشیار دانشگاه خوارزمی

^۲ philosophical problematizing



شده از حقوق، آزادی و اختیارات کودک می‌تواند شیوه مواجه والدین، معلمان و سیاست گذاران تربیت را تغییر دهد.

گرچه فیلسوفان از آغاز دیدگاه‌هایی در باره کودک و کودکی داشته‌اند اما اصطلاح فلسفه کودکی یا فلسفه دوران کودکی در ۵ دهه گذشته مطرح شده و همراه با رشد فلسفه برای کودکان رشد کرده و بتدریج چون زمینه‌ای مستقل مطرح شده است. متیو لیپمن^۱ (۱۹۸۰) در کتاب فلسفه در کلاس درس فصلی از کتاب را به فلسفه کودکی اختصاص می‌دهد و سپس دیوید کندی^۲ (۱۹۹۲) در مقاله‌ای تحت عنوان فلسفه برای کودکان چرا اکنون؟ تحولات فلسفی شیوه نگرستن به کودک را مرور می‌کند. تیم اسپورد^۳ (۱۹۹۹) در کنفرانسی در استرالیا مقاله‌ای با عنوان فلسفه و کودکی ارائه می‌دهد. دیوید کندی که آرام آرام جهت‌گیری‌های پژوهشی خود را به سمت فلسفه کودکی برده است در سال ۲۰۱۰ کتابی می‌نویسد که تمرکز عمیق‌تر و وسیع‌تری بر فلسفه کودکی دارد. برخی مقالات نیز در بیست سال گذشته در مجله فلسفه و دوران کودکی^۴ چاپ شده است. در ایران نیز با کمی تأخیر فلسفه کودکی مورد توجه قرار می‌گیرد نخستین مباحث در باره فلسفه کودکی همراه با فلسفه برای کودکان آغاز می‌شود (قائدی ۱۳۹۵، ۱۳۸۳، ۱۴۰۲) فرزانه در رساله دکتری خود به این موضوع می‌پردازد (۱۳۸۷، ۱۳۸۹) و برخی نشست‌ها و گفتگوها در این زمینه برگزار می‌شود. با این حال هنوز پرسش‌های جدی در این زمینه وجود دارد که این مقاله تلاش می‌کند به برخی از آن‌ها بپردازد. سه پرسشی که مقاله بطور مختصر به آن‌ها می‌پردازد عبارتند از ۱. آیا کودکان توان فلسفه ورزی دارند و باید به آن‌ها اجازه چنین کاری را داد؟ ۲. دوگانگی‌های دیدگاه فیلسوفان در باره کودکی چیست؟ ۳. مهم‌ترین مسأله‌های فلسفه‌های کودکی در ایران چیست؟ برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش از روش استدلالی با تمرکز بر مسأله‌واری استفاده شده است و گام‌های زیر طی شده است شناسایی مسأله‌ها، کشف بنیادی‌ترین پرسش ناشی از مسأله، شناسایی ادعاهای ممکن، واری دلائل مربوط به هر ادعا و سرانجام ارائه ادعای ترجیح داده شده.

یافته‌ها

۱- مسأله کودکی در ایران به این پرسش باز می‌گردد که کودکی چیست؟ پاسخ‌ها به چنین پرسشی چندین ادعا را می‌سازد که دو گانه و چند گانه اند و اینها از منظر فلسفی مسأله کودکی را پدید می‌آورند. گرچه از منظرهای گوناگونی می‌توان به این پرسش پاسخ داد، اما از منظر فلسفی دو وجه پیدا می‌کند نخست طرح پرسش‌های اساسی در باره ماهیت کودکی است که فلسفه‌ورزی در باره دوران کودکی را می‌سازد و در نظر آوردن آن منجر به این می‌شود که آیا به کودکان و دیگران باید این فرصت را داد که مدام در باره خود و جهانی که در آن زیست می‌کنند، پرسش کنند و اگر چنین فرصتی داده شود منجر به پدید آمدن ساز و کار تمدنی می‌شود که کودک در مرکز آن قرار دارد. ادعای نویسنده این است که کودکان هم می‌توانند فلسفه ورزی کنند و هم باید به آن اجازه داد که چنین کنند فلسفه پردازانی که از این ادعا حمایت می‌کنند شامل حامیان فلسفه برای

^۱ Matio Lipman

^۲ David Kennedy

^۳ Spord Tim

^۴ Philosophy and Childhood



کودکان از جمله لیپمن (۱۹۸۰) کندی (۱۹۹۲) اسپورد (۱۹۹۹) متیوس^۱ (۱۹۸۷) و در میان فیلسوفان قدیمی می توان از سقراط و دیویی نام برد. مخالفان این ادعا نخست از پیازه الهام می گیرند که بر این باور بود که کودکان تا پیش از دوازده سالگی به توان تفکر انتزاعی دست نمی یابند. کسانی مانند کیچنر^۲ (۱۹۹۰:۲۴۶) و مک پک^۳ (۱۹۸۱) کم و بیش بر همین نظرند و بر این باورند کودکان یا چنین توانی ندارند و یا اگر شباهت هایی دال بر فلسفه ورزی وجود داشته باشد، آن واقعاً فلسفه نیست. گرچه این پذیرش و عدم پذیرش هنوز ادامه دارد اما به نظر می رسد موافقان اجازه دادن فلسفیدن به کودکان موفق شده اند تاسیسات و تربیبات تربیتی را بنا نهد که بر پرورش توان فلسفه ورزی کودکان استوار است. آنها یا دیدگاه پیازه را به کمک همکاران خود آورد می کنند، کسانی چون برونر نشان می دهند که اگر ازمایش های پیازه در شرایط متفاوتی صورت گیرد، نتایج متفاوتی می دهد و یا آن را باز تفسیر می کنند به گونه که به امکان فلسفه ورزی خوش امد بگویند. (گازارد^۴، ۱۹۸۵) مدافعان انجام فلسفه ورزی کودکان به همکاران خود نیز پاسخ هایی می دهند از جمله اینکه برخی موضوعات انتزاعی وجود دارند که به کودکان اموخته می شوند چون تاریخ یا ریاضیات اما چرا هنگامی که نوبت فلسفه می شود نباید آن را آموخت. افزون بر آن آنها بر سر تعریف فلسفه نیز با مخالفان جدال می کنند و بر این باورند فلسفه ارایه معلومات فلسفی به کودکان نیست که صبر کنیم تا زمانش برسد بلکه مهارت های فلسفه ورزی است و می توان به صورت ساده تری از همان کودکی آغاز کرد.

۲- واری ادعاهای فیلسوفان در باره چستی کودکی در طول دوران اندیشه ورزی

این واری نشان می دهد چندین اختلاف نظر وجود دارد که با یکدیگر مرتبطند و به صورت با هم نگرسته، مسأله کودکی را می سازند. یک اختلاف نظر اساسی و تاریخی به این باز می گردد که کودک و کودکی دوره ای خود بنیاد و مستقل است و یا اینکه در امتداد بزرگسالی و برای بزرگسالی است؟ مسأله فلسفی دیگر این است آیا کودکی وسیله است برای دستیابی به هدفهای ویژه و یا اینکه کودکی خودش هدفی است برای خود؟ مسأله سوم به ماهیت حقوق کودک و نسبت آن با حق سایر افراد مرتبط با کودک باز می گردد. بحث مالکیت و مالک کودکان بودن به همین مسأله باز می گردد. ماهیت ذهن کودکان و اینکه آیا کودکان را افراد خام و نیازموده بپنداریم یا دارای ویژگی هایی که آنها را واجد رفتار متفاوتی می کند، بخشی از مسایل کودکی را پدید می آورد. آشکار است که در این مقاله کوتاه نمی توان به همه این مسأله ها رسیدگی کرد اما تلاش می شود با روش پیش گفته به صورتی در هم تنیده به آنها پاسخ داده شود. نخست ادعای نویسنده این است که کودکی دوره ای خود بنیاد است و نباید آن را برای امادگی در دوره بزرگسالی یا صرفاً در امداد آن در نظر آورد. کودکان افراد خام و نیازموده ای نیستند که باید پر یا تکمیل شوند بلکه کودکی واجد ویژگی های منحصر بفردی است که باید ویژه به آن نگرست بزرگسالی معیار مناسبی برای ارزیابی دوره کودکی نیست. کودکان وسیله ای برای دستیابی به هدف هایی ویژه که دیگران در نظر آورند نیست بلکه کودک انسان است و باید چون انسان در نظر آورده شود

^۱ Matthews, Gareth

^۲ Kitchner, Richard

^۳ Mcpeck, John

^۴ Gazzard, A



گرچه اینگونه نگرستن می‌تواند آینده تمدن انسانی را متفاوت کند اما آنها وسایلی برای خدمت به اهدافی نیستند. به همین ترتیب حقوق و آزادی‌های کودکان باید متناسب با چنین نگرشی تنظیم شود. حقوق کودکان تنها در نسبت با دیگران نیست بلکه دیگران نیز باید در نسبت با کودکان تعیین حق شوند کودکان حق دارند در باره اداره تاسیسات مربوط به خود مشارکت کنند و یا آن را برپا کنند. این نوع نگرستن‌ها مخالف‌ها و موافق‌هایی دارند و این‌ها چون دلایلی برای حمایت یا مخالف این دو ادعای رقیب در نظر می‌آوریم. سرآمد حامیان کودکان برای چنین نوع نگرش دیویی است (۱۹۳۳) پیش از آن می‌توان از روسو نام برد که حق تربیتی و روانی کودک را باز شناخت، فروبل، کمپوس، پستالوزی (قائدی ۱۳۹۵)، نلسون^۱ (۱۹۹۵)، لیمن، متیوس، کندی، اسپورد و... را می‌توان از دیگر حامیان این دیدگاه بر شمرد مخالفان را می‌توان از فیلسوفان کهن چون افلاطون، کانت، کیچنر، مک‌پک، (قائدی، ۱۳۹۵) و... دانست. مروی بر سیر تحول تاریخی فلسفی نحوه نگرستن به کودک از کودک تباه کالون، تا کودک لاک و رسو، وردورث، داروین، فروید، اسکینر، مونته سوری، دیویی و پیازه و کودک دولت ملی (کندی ۱۳۸۹) نویسنده را بر آن می‌دارد تا کودک امروز را پدر انسان بداند و کودکی که امکان دگرگونی تمدنی را نشان می‌دهد.

۳- چند مسأله اساسی در ایران در باره کودکی بیشتر از سایر مسأله‌ها خود را نشان می‌دهد.

۱. غفلت از تحولات مفهومی- تاریخی

۲. حقوق کودکان و عدم در نظر آوردن و یا متناسب نکردن آن با تحولات روان شناختی، جامعه شناختی، اقتصادی، جمعیت شناختی، بهداشتی و...

۳. دوگانه جسمی روانی و ارزشمندتر دانستن رشد جسمی کودکان به نسبت تحولات ذهنی و روانیشان گرچه همان هم در قیاس با بزرگسالان کم اهمیت‌تر است.

خیلی شگفت آور است که ما در ایران تحول مفهومی در هر زمینه را می‌توانیم به رسمیت بشناسیم به جز در باره کودکی. انگار مفهوم کودکی از هیچ تحولی تاثیر نمی‌پذیرد چون فکر می‌کنیم کودک کودک است و ما دقیق می‌دانیم کودکی یعنی چه. به همین سبب کودکان هر چه از کودکی دور می‌شوند مهم‌تر می‌شوند و واجد ارزش. تاسیسات دوران کودکی همواره کم اهمیت‌تر شمرده می‌شود تا تاسیسات دوران بزرگسالی ما هنوز هم برای درک مفهوم کودک و کودکی حتا به نگرش‌های پیش از دوران مدرن باز می‌گردد. ما در نظر نمی‌آوریم کودک امروز ایرانی نسبت به کودک دیروز تغییر جایگاه داده است او امروز پادشاه خانه خود شده است به امکان‌های رسانه‌ای فراوان دسترسی پیدا کرده و نسبت به حقوق خود آگاهی بیشتری پیدا کرده است ما هنوز هم به مفهوم‌های هزاره‌های پیشین ارجاع می‌دهیم، این بازگشت با نومفهو سازی همراه نیست بلکه نشان می‌دهد که ما اساساً تحولات تاریخی جامعه شناختی، سیاسی و اقتصادی و جمعیتی کودکان را در نظر نمی‌آوریم یا به هیچ می‌انگاریم. در علم شناختی حتا تحولات و پیشرفت‌هایی در مغز کودکان نشان می‌دهد. در نظر نیارودن این‌ها سیاست گذاری‌های کلی سیاسی، اقتصادی، جمعیتی و تربیتی را دچار بحران کرده است.

نتیجه‌گیری

^۱ Nelson I



نتایج حاصل از واریسی سه پرسش پژوهش نشان می‌دهد که باید توانایی فلسفه ورزی کودکان را در نظر آورد و به آنها اجازه داد تا فلسفه ورزی کنند. کودکی در امتداد بزرگسالی نیست بلکه دوره‌ای مستقل و خود بنیاد است، آماده شدن برای بزرگسالی نیست، آنها خام و نیازمندی نیستند بلکه به شیوه خود به جهان می‌نگرند و پرسش‌های ویژه خود دارند و از همین راه مسایل خود را حل می‌کنند به همین سبب باید کودکان را در تربیت خود و بنا کردن تاسیسات تربیتی مشارکت داد. در عین حال کودکی در برابر بزرگسالی نیست. کودکان و بزرگسالان می‌توانند در قالب گروه‌های اجتماعی کاوشگرانه در یک گفتگوی همیشگی باشند. بحران‌های دوره کودکی در ایران نخست فلسفی است. به همین سبب نیاز به باز تعریف مفهوم کودکی، باز تعریف حقوق کودکان و در نظر آوردن نتایج پژوهش‌های علمی بویژه علم شناختی در باره کودکان است..

منابع

- فرزانفر، ج. (۱۳۸۹). بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه در پرورش روحیه فلسفی کودکان [رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی]. به راهنمایی یحیی قانلی.
- فرزانفر، ج.، قانلی، ی.، نقیب‌زاده، م.، و محمودنیا، ع. (۱۳۸۸). بررسی فلسفه دوران کودکی در گذر تاریخ. پژوهش‌های تربیتی، (۱۷ و ۱۸)، (صفحه‌آرایی دقیق در دسترس نیست).
- قانلی، ی. (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان. دواوین.
- قانلی، ی. (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان. مرآت.
- قانلی، ی. (۱۴۰۲). معلمی و فلسفه برای کودکان. فاطمی.
- هینز، ج.، کندی، د.، و وایت، د. (۱۳۸۹). فیلسوفان کوچک: کودکان به عنوان فیلسوف (ی. قانلی، مترجم). آبیژ.

- Gazzard, A. (1985). Philosophy for children and the Piagetian framework. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 5(1), 10-13. <https://doi.org/10.5840/thinking1983513>
- Kennedy, D. (۲۰۱۰). *Philosophical dialogue with children: Essays on theory and practice*. The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (1992). Why philosophy for children now? *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 10(3), 1-6. <https://doi.org/10.5840/thinking19921032>
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1990.tb00344.x>
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (۱۹۸۰). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.
- Splitter, L. J. & Sharp, A. M. (۱۹۹۵). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research (ACER).
- Matthews, G. B. (1987). The child as natural philosopher. In M. Lipman & A. M. Sharp (Eds.), *Growing up with philosophy* (pp. 63-74). Temple University Press.
- McPeck, J. E. (۱۹۸۱). *Critical thinking and education*. St. Martin's Press.
- Dewey, J. (۱۹۳۳). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). D. C. Heath and Company.
- Nelson, L. (1993). The Socratic method. In M. Lipman (Ed.), *Thinking children and education* (pp. 341-351). Kendall/Hunt Publishing Company

دلیل، زایل کننده اخلاق و کودکی

یحیی کاظمی^۱

چکیده

هدف این مقاله بررسی نقش دلیل در آموزش اخلاق است. اخلاق از داشته‌های ذاتی انسان نشأت می‌گیرد و هر انسانی از بدو تولد و بدون آموزش حامل آن است. صفت‌های اخلاقی ذاتی یا غیراکتسابی، همانند راستگویی و عدالت در بین همه انسان‌ها با آموزش‌ها و فرهنگ‌های متفاوت، یکسان هستند. پس صفت‌های اخلاقی نیاز به محافظت عملی دارند تا تبیین نظری. از آنجایی که اخلاق از موضوعات فلسفه است و روش فلسفه استدلال است، بنابر این، دلیل، یعنی تبیین نظری اخلاق و ورود فلسفه نظری در اخلاق، ضروری نیست. روش پژوهش در این مقاله از نوع تحلیلی یا استدلالی و استفاده از ابزار وزن دهی به دلایل است. اما این ادعا که استدلال باعث زوال و آسیب به اخلاق می‌شود نیز قابل دفاع است: اول این که دلیل، اخلاق را به بیرون از خود، مربوط می‌سازد و اخلاق را از درون تهی می‌کند. مثلاً، امانت داری به دلیل اجتناب از زندان یا حفظ آبرو؛ نه به دلیل ارزش امانت‌داری. دوم، دلیل بزرگ‌ترین مانع اصلاح فساد اخلاقی و بازگشت به اخلاق است. انسان‌ها بعد از ارتکاب به یک رفتار غیراخلاقی، دچار ناهماهنگی شناختی و تنش می‌شوند و برای کاهش این تنش و آرام کردن خود، به توجیه خود یا دلیل تراشی می‌پردازند. مثلاً، بعد از دزدی، رواج دزدی در مسئولان را دلیل موجه بودن دزدی خود می‌خوانند و با این دلیل، راه بازگشت به امانت داری را بر خود می‌بندند. سوم، دلیل جنبه نظری دارد و می‌تواند در بین صاحب نظران، متفاوت و محل اختلاف باشد. در حالی که اخلاق محل اختلاف نظری نیست و وارد کردن اخلاق به این وادی، فقط باعث ایجاد شک و دو دلی در آن می‌شود. کانت هم، نقد عقل نظری را شامل اخلاق یا اصطلاحاً عقل عملی نمی‌بیند و معتقد است آنچه او در خصوص زوال عقل نظری گفته است شامل اخلاق نمی‌شود زیرا اخلاق را مانند متافیزیک، امری اکتسابی نمی‌داند. پیشنهاد می‌شود که در دوره کودکی (۶ تا ۱۲ سالگی) آموزش به محوریت اخلاق انجام گیرد، منظور آموزش نظری و استدلال اخلاقی در این دوره نیست، بلکه آموزش اخلاق به صورت عملی و استفاده از روش‌های عملی خاص، برای هر صفت اخلاقی است.

واژگان کلیدی: دلیل، توجیه خود، دلیل تراشی، اخلاق، کودکی

مسئله و هدف

اخلاق از داشته‌های ذاتی انسان نشأت می‌گیرد و ذاتی یعنی این که همه انسان‌ها آن ویژگی‌ها را داشته باشند (گریز، ۱۹۸۱: ۶۰). به طوری که هر انسانی از بدو تولد و بدون آموزش حامل آنها باشد. صفت‌های اخلاقی ذاتی یا غیراکتسابی، همانند راستگویی و عدالت در بین همه انسان‌ها با آموزش‌ها و فرهنگ‌های متفاوت، یکسان هستند (همان: ۲۲۲). پس صفت‌های اخلاقی ذاتی را از قبل انسان داشته و بر آنها واقف است و نیاز به تبیین نظری ندارند بلکه فقط نیاز به محافظت عملی دارند. از آنجایی که اخلاق از موضوعات فلسفه است و روش فلسفه استدلال است (کاظمی، ۱۴۰۰: ۱۱)، بنابر این، ارائه دلیل برای تبیین نظری اخلاق و ورود فلسفه نظری در اخلاق، ضروری نیست.

^۱ دانشیار بازنشسته گروه آموزش و پرورش، دانشگاه سیستان و بلوچستان؛ kazemi@ped.usb.ac.ir



عدم ضرورت ورود فلسفه نظری و استدلال در اخلاق چالش زیادی ایجاد نمی‌کند. آنچه در این زمینه اهمیت دارد این ادعا است که استدلال باعث زوال و آسیب به اخلاق می‌شود. بنابر این مسأله این پژوهش، این است که آیا بیان دلایل در فرآیند آموزش اخلاق زیانبار است. بر همین اساس، هدف این مقاله این است که از زیانبار بودن استدلال در جریان آموزش اخلاق، دفاع می‌کند. هدف جنبی دیگر در این مقاله استدلال در خصوص اهمیت دوره دبستان برای آموزش اخلاق است.

روش

این پژوهش از نوع تحلیلی و با روش استدلال انجام می‌گیرد و از ابزار وزن دهی به دلایل (کاظمی، ۱۳۹۴، کاظمی، ۱۴۰۰: ۲۲۸) استفاده می‌شود. در این روش تعداد و اصالت دلایل حمایت کننده از یک ایده (وزن دلایل) در مقابل دلایل مخالفان آن ایده، میزان قابل دفاع بودن یک ایده را نشان می‌دهد (کاظمی، ۱۴۰۰). این روش بر معیار توافق مبتنی است (شریعتمداری، ۱۳۶۳) که در آن معیار حقیقت، میزان همراهی شواهد متفاوت در دفاع از یک ایده می‌باشد.

دلایل مدافعان زیانبار بودن استدلال رد جریان آموزش اخلاق:

۱) ارزش‌های دیگر. دلیل، اخلاق را به بیرون از خود، مربوط می‌سازد و ارزش اخلاق را از درون تهی می‌کند. مثلاً، امانت داری به دلیل اجتناب از زندان یا حفظ آبرو؛ نه به دلیل ارزش امانت‌داری. در یک رفتار اخلاقی نباید ارزشی دیگر یا کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه، نیت و انگیزه رفتار فرد باشد چون انگیزه‌ها و نیت‌های فرد هستند که سازنده بنیان‌های اخلاقی می‌باشند (واربرتون^۱، ۱۳۸۲: ۷۹). اگر کسی با انگیزای جز احترام به اخلاق کاری انجام دهد انگیزه او هر چه باشد، اخلاقی نیست (نقیب زاده، ۱۳۷۸: ۵۲). بنابر این اخلاق برای اخلاق، نه انگیزه‌ای دیگر باید باشد تا عمل اخلاقی تلقی شود. یک اخلاق مانند عدالت، اگر با انگیزه دیگری انجام گیرد مانند ترس از مجازات، فرد انجام دهنده فردی ترسو است نه الزاماً پایبند به اخلاق.^۲[۳]

اثبات ارزش‌های اخلاقی ذاتی به کمک ارزش‌های دیگر نیز باعث تهی شدن ارزش‌ها می‌شود. اثبات ارزشمند بودن یک مورد معمولاً با نسبت دادن آن به ارزش‌های دیگر انجام می‌گیرد و خود آن ارزش، نادیده گرفته می‌شود. مثلاً، در این استدلال که مهربانی خوب است چون باعث ترویج همکاری می‌شود؛ همکاری ارزش تلقی می‌شود و مهربانی نادیده گرفته می‌شود؛ یا بر عکس. پس شعار «اخلاق برای اخلاق» در همین راستا مطرح می‌شود.

۲) توجیه عامل تثبیت انحرافات اخلاقی. دلیل، بزرگ‌ترین مانع اصلاح فساد اخلاقی و بازگشت به اخلاق است. انسان‌ها بعد از ارتکاب به یک رفتار غیر اخلاقی، دچار ناهماهنگی شناختی و تنش می‌شوند و برای کاهش این تنش و آرام کردن خود، به توجیه خود یا دلیل تراشی می‌پردازند (ارونسون، ۱۳۷۷؛ السون، و هرگنهان، ۱۳۸۲). مثلاً، بعد از دزدی، رواج دزدی در مسئولان را دلیل موجه بودن دزدی خود می‌خوانند و با این دلیل، راه بازگشت به امانت داری را بر خود می‌بندند. آلبرت بندورا چندین تکنیک را برای توجیه - خود، بعد از ارتکاب به رفتار غیر اخلاقی مطرح می‌کند تا به کمک آنها فرد بتواند از خود محافظت کند و اصطلاحاً، وجدان خود را در مقابل عمل

^۱. Warburton

^۲ وزن دلیل؛ رجوع کنید به کاظمی (۱۳۹۴).



غیراخلاقی آرام نگهدارد. بعضی از این تکنیک ها عبارتند از برجسب زدن مدبرانه، مقایسه سودمند، جابه جایی مسئولیت، تقسیم مسئولیت و.... (همان). بنابر این، دلیل تراشی مانع بازگشت به اخلاق می شود و بزرگ ترین مانع در مقابل اخلاقی ماندن افراد بعد از هر لغزش اخلاقی است. [۳] به عبارت اسلامی، توجیه خود یا دلیل تراشی مانع توبه و بازگشت به زندگی اخلاقی می شود. در گروه های NA که در ترک اعتیاد، نسبتاً موفق تر بوده اند، اولین مکانیزم دفاعی که از افراد دارای لغزش می گیرند همین توجیه خود است. در همان گام اولیه او باید اعتراف کند که لغزش داشته است. [۳]

۳) پیشینی بودن اخلاق. دلیل جنبه نظری دارد و می تواند در بین صاحب نظران، متفاوت و محل اختلاف باشد. در حالی که اخلاق محل اختلاف نظری نیست و وارد کردن اخلاق به این وادی، فقط باعث ایجاد شک و دو دلی در آن می شود. کانت هم، نقد عقل نظری را شامل اخلاق یا اصطلاحاً عقل عملی نمی بیند و معتقد است آنچه او در خصوص زوال عقل نظری گفته است شامل اخلاق نمی شود، زیرا اخلاق را مانند متافیزیک پسین، امری اکتسابی نیست. از نظر کانت معرفت پیشینی معرفت مطمئنی است و مانند معرفت های اخلاقی نیز پیشین است (محمدرضایی، ۱۳۸۰). مثلاً، معرفت به این که باید راست بگویم، علم به این است که چه باید باشد و معرفتی پیشین است و ناظر بر رفتار مردم نیست. حتی اگر همه مردم دروغ بگویند باز درست است که نباید این چنین کنند و نمی توان با تحقیق روی رفتار مردم که چنین می کنند یا نه، آن را تحقیق یا ثابت کرد (میرایان تبار، ۱۳۸۹). بنابر این از نظر کانت معرفت اخلاقی پیشین است و بر خلاف معرفت های علمی دیگر که پسین هستند و نیاز به اثبات، آن را بی نیاز از اکتساب یا اثبات صحت و سقم می داند. معرفت های پیشین همانند آنچه در دیدگاه فلاسفه اسلامی زیر عنوان علم حضوری قلمداد می شود می توان آن را حضوری دانست. بنابر این بحث جهت اثبات آن جز شک یا حداقل اتلاف وقت کمکی به بهبود اخلاق در افراد نمی کند. [۳]

دلایل مخالفان زیانبار بودن استدلال در جریان آموزش اخلاق:

۱) اثبات ارزش ها. حتی اگر بسیاری از ارزش های اخلاقی مانند عدالت، ذاتی باشند و خود نیاز به اثبات و استدلال نداشته باشند؛ اما بسیاری از این ارزش ها بر روی رفتارهای واسطه ای مبتنی هستند که در جریان اثبات ارزش ها، از طریق استدلال نشان داده می شود که هر یک از این رفتارها چه نقشی در قوام یک یا چند ارزش اخلاقی دارند (کاظمی، ۱۴۰۰). با این استدلال می توان نشان داد که رفتارهای به ظاهر فاقد ارزش اخلاقی چگونه باعث قوام یک اخلاق ذاتی می شوند و با این استدلال هر یک از آن رفتارها در آن موقعیت، جزو عناصر آن ارزش اخلاقی می شوند. مثلاً، «صد زدن اسم کوچک همه دانش آموز توسط معلم در کلاس درس، نه فقط یک نفر از آنها» می توان با کمک استدلال نشان داد که از عناصر بروز و تحقق ارزش اخلاقی عدالت است. [۲]

ایراد این دلیل این است که متوجه رفتار است نه ارزش اخلاقی. به عبارتی دیگر اگر این اثبات متوجه یک ارزش اخلاقی ذاتی باشد ایراد شماره اول مدافعان که در بالا ذکر شد، به آن وارد می شود. یعنی این اثبات، ارزش های دیگر را دنبال می کند و اگر این اثبات در عمل اخلاقی صددر صد موثر باشد به تهی کردن ارزش ارزش اخلاقی منتهی می شود. [۱-]



۲) نسبی بودن ارزش‌های اخلاقی. با توجه به این که ارزش‌های اخلاق سلسله مراتب دارد (شریعت‌مداری، ۱۳۷۵) و هر کسی بر حسب میزان کمک به استحکام یا نفی هر یک از ارزش‌های اخلاقی در این سلسله مراتب، به قضاوت در باره اخلاقی بودن یک رفتار اخلاقی می‌پردازد. یعنی ممکن است یک رفتار اخلاقی مانند راستگویی، در شرایطی، به نفی خود یا ارزش اخلاقی مهم‌تری در سلسله مراتب اخلاقی بپردازد و ممکن است راستگویی در آن موقعیت ضد اخلاق شود مانند «کشته شدن انسان بی گناه به دست یک دیوانه در صورت راستگویی». نشان دادن این ارتباط با سلسله مراتب اخلاقی به کمک استدلال انجام می‌گیرد. [۲]

ایرادی که به دلیل اول مخالفان وارد شد در این قسمت نیز مطرح است زیرا نسبی بودن متوجه موقعیتی است که در آن ارزش بالاتری مورد توجه است و ارزشی که در سلسله مراتب ارزشی پایین‌تر است با کمک استدلال نادیده گرفته می‌شود و ارزش دیگری رو می‌شود. [۱-]

۳) انگیزش. بیان اهمیت و روشن کردن نتایج یک ارزش اخلاقی، ممکن است باعث انگیزش بیشتر در مخاطبان شود و به تحکیم اخلاق کمک کند. بنابر این، بیان اهمیت و نتایج به کمک استدلال می‌تواند باعث یادآوری ارزش‌های ذاتی و نشان دادن نتایج آنها در خصوص ارزش‌های اخلاقی دیگر شود و اهمیت یک رفتار اخلاقی را نشان دهد. [۱]

هدف جنبی: دوره کودکی دوره مساعد برای آموزش عملی اخلاق است. دلایل این مدعا این است: الف) کودک بعد از ۶ سالگی امکان چرخش روانی را پیدا کرده است (برگ، ۱۴۰۳ و کربن، ۱۴۰۳) پیازه می‌گوید کودک می‌تواند در این سن خود را به جای دیگران گذاشته و از جهت آنها، پدیده‌ها را تصور کند. بنابر این می‌تواند جهان دیگران را ببیند و اگر بخواهد منافع آنها را بر منافع خود ترجیح دهد. پس: ف)ت‌های مانند مهربانی که در آن خدمت رسانی بدون چشمداشت جریان دارد را می‌تواند در کودکی داشته باشد.

ب) چنان که در بالا بیان شد اخلاق‌های غیر اکتسابی و ذاتی مانند راستگویی و مهربانی را از دوره قبل داراست. بنابر این آموزش عملی اخلاق مبتنی بر این مبانی اخلاقی ممکن است. یعنی می‌توان به کودک کمک کرد تا از داشته‌های اخلاقی خود محافظت کند و بر مبنای آنها عمل کند.

ج) شواهد تجربی نیز نشان داده است که بسیاری از کجروی‌های اخلاقی مانند پیش داوری و نژاد پرستی، از این دوره نمود و بروز پیدا می‌کنند مثلاً کمیته مرکزی شورای مطالعات تربیتی (۱۹۸۸) گزارش داد که بر اساس تحقیقات کودکان قبل از ۶ سال ترجیح گروه نژادی خود بر دیگر گروه‌های نژادی را ندارد اما در ۹ یا ۱۰ سالگی این ترجیح و تعصبات نژادپرستانه را پیدا می‌کند که نشان دهنده ضرورت تمرکز و محوریت آموزش اخلاق عملی، در دوره کودکی است.

نتیجه‌گیری

با توجه به ابزار وزن دهی به دلایل، وزن دلایل مدافعان «زیانبار بودن دلیل در آموزش اخلاق» ۱۲ می‌باشد و وزن دلایل مخالفان آن ۳. با تفریق این دو از هم، وزن دلایل مدافعان زیانبار بودن دلیل در آموزش اخلاق، ۹ می‌باشد.



پیشنهاد این است که در دوره کودکی (۶ تا ۱۲ سالگی) آموزش عملی اخلاق انجام گیرد. منظور آموزش نظری و استدلال اخلاقی در این دوره نیست، بلکه آموزش اخلاق به صورت عملی و استفاده از روش‌های عملی خاص، برای هر صفت اخلاقی است.

منابع

- ارونسون، ا. (۱۳۷۷). روان‌شناسی اجتماعی (ح. شکرکن، مترجم). انتشارات رشد.
- السون، م. ه. و هرگنهان، ب. ر. (۱۳۸۲). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ع. ا. سیف، مترجم). انتشارات آگاه.
- برگ، ل. (۱۴۰۳). روان‌شناسی رشد (ی. سیدمحمدی، مترجم). انتشارات ارسباران.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۶۳). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. انتشارات امیرکبیر.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۵). فلسفه: مسائل فلسفی، مکتب‌های فلسفی، مبانی علوم. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- کاظمی، ی. (۱۳۹۴). ابزارهای پژوهش برای تأیید فرضیه‌های تحلیلی-استدلالی: وزن‌دهی به دلایل و تکرار استدلال. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۱۴۶-۱۲۳.
- کاظمی، ی. (۱۴۰۰). فلسفه تربیت: مفاهیم، موضوعات اساسی، مکاتب فلسفی، و روش‌های پژوهش. انتشارات دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- کرین، و. (۱۴۰۳). نظریه‌های رشد (غ. خویی‌نژاد، مترجم). انتشارات رشد.
- محمدرضایی، م. (۱۳۸۰). اخلاق و فلسفه اخلاق از دیدگاه کانت. نامه مفید، ۲۸(۵)، ۱۴-۵.
- میرابیان‌تبار، م. (۱۳۸۹). اخلاق و وظیفه‌گرایانه کانت. فصلنامه اخلاق، ۶(۲۲)، ۹۳-۱۲۷.
- نقیب‌زاده، ع. (۱۳۷۸). درآمدی به فلسفه. انتشارات طهوری.
- واربرتون، ن. (۱۳۸۳). مقدمات فلسفه (م. عباسی، مترجم). انتشارات جوانه رشد.
- Nucleus Committee. (1988). *Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century*. National Council for the Social Studies. <http://www.socialstudies.org/classroom/>



واکاوی مبانی تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با تأکید بر جایگاه کشور فرانسه؛ یک فراتحلیل کیفی

بهنوش کریمی^۱، سعید آزادمنش^۲

چکیده

در بررسی دوران کودکی ضروری است به تاریخ تعلیم و تربیت کودک و نحوه‌ی شکل‌گیری آن پرداخت. پی‌جویی سوابق تاریخی تعلیم و تربیت کنونی ایران، ما را به آغاز پیدایش زمینه‌های تعلیم و تربیت نوین کودکان در دوره قاجار رهنمون می‌سازد. از اواخر این دوره است که ضرورت تأسیس تعلیم و تربیتی نو مطرح شده و تحت تأثیر عوامل مختلفی نظام آموزشی مدرن ایران پی‌ریزی می‌گردد. بدین ترتیب، این پژوهش قصد دارد با هدف روشن ساختن بنیادهای تعلیم و تربیت کودکان؛ به بررسی عوامل تأثیرگذار در پیدایش تعلیم و تربیت مدرن با تمرکز بر تأثیرات کشور فرانسه بپردازد. بدین منظور پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش فراتحلیل کیفی، به تحلیل و ترکیب نتایج پژوهش‌های انجام شده داخلی، در این زمینه می‌پردازد. در این روش، پس از گردآوری پژوهش‌های قابل دسترس از پایگاه‌های اطلاعاتی، از میان آنها تعداد ۳۹ پژوهش مرتبط انتخاب شد. در فراتحلیل انجام شده، عوامل زمینه‌ساز تعلیم و تربیت نوین شناسایی و در دو دسته‌بندی شامل عوامل مرتبط با فرانسه از جمله آشنایی سیاحان و بازرگانان ایرانی با نهادهای آموزشی فرانسه، اعزام دانشجویان، ترجمه و تألیف کتب، تأثیر مطبوعات، تأسیس مدارس توسط مسیونرها، استخدام معلمان فرانسوی و عوامل غیرمرتبط از جمله شکست ایران از روسیه، ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها، تلاش اندیشمندان روشنفکر داخلی، انقلاب مشروطه، نقش حمایتی روحانیون و مساجد ارائه گردید. نتیجه‌ی پژوهش حاکی از آن است که در جامعه ایران از دوره قاجار، به تدریج در اثر برخی عوامل داخلی و همچنین ورود اندیشه‌های غربی از جمله تأثیرات تعلیم و تربیت نوین فرانسه، زمینه تغییر مفهوم کودکی شکل می‌گیرد و اساس تعلیم و تربیت نوین ایران برای آموزش "کودک جدید" پایه‌گذاری می‌شود.

مقدمه و بیان مسأله

کودکی به عنوان یک دوره‌ی حیاتی در زندگی هر فرد، اهمیت بسیاری دارد. این دوره پایه و مبنایی برای شکل‌گیری شخصیت و آینده هر انسانی است و نظام‌های تربیتی نیز اهتمام خاصی نسبت به آن دارند. در مطالعه‌ی دوران کودکی، یکی از ابعاد ضروری و اساسی، بررسی تاریخ تعلیم و تربیت کودک و تعمق در چگونگی شکل‌گیری آن است. پژوهش در تاریخ تعلیم و تربیت، به دلیل اینکه جامعه را نسبت به گذشته خود آگاه می‌سازد و پیشینه‌ی تحولات و تبدلات را روشن می‌سازد، اقدامی حائز اهمیت است. همان‌گونه که جامعه‌شناس فرانسوی امیل دورکهایم اذعان می‌دارد؛ برای آنکه بتوان نظام تربیتی یک جامعه را درک کرد، توجه به اوضاع کنونی آن کافی نیست، زیرا این نظام محصول تاریخ است و تنها به مدد تاریخ می‌توان آن را تبیین نمود (به نقل از خرم‌روئی، ۱۳۹۳).

۱. کارشناس ارشد آموزش ابتدایی از دانشگاه علامه طباطبائی، (نویسنده مسئول)، Behnoush.k204@gmail.com

۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، S.azadmanesh@atu.ac.ir



به گفته‌ی مورخان در تاریخ تعلیم و تربیت کودکان ایران، نقطه عطفی که نظام آموزشی کشور را متحول و به نوعی گسترش داده است؛ دوران مشروطیت در زمان حکومت قاجار است. از این دوره، به تدریج تغییر و تحولی در جایگاه کودک در جامعه ایرانی حاصل شد و به دنبال آن تعلیم و تربیت دوران کودکی از حاشیه خارج گردید و رنگ دیگری به خود گرفت. بنابر آنچه ذکر شد، بررسی تحولات تاریخی و اقدامات و سیاست‌هایی که جهت عبور از سیستم سنتی به مدرن در تعلیم و تربیت کودکان ایران اتخاذ شده است، می‌تواند به روشن شدن بنیادهای تعلیم و تربیت نوین ایران کمک کند. با این هدف که پژوهشگران در بررسی عوامل گسترش مدارس جدید به داوری بنشینند و زمینه‌ای برای تحلیل اوضاع نظام آموزشی کنونی در ایران معاصر فراهم گردد.

پس از بررسی مطالعات پیشین در این زمینه می‌توان اذعان داشت؛ اگرچه مطالعاتی مبانی تعلیم و تربیت نوین را از جنبه‌های مختلف بررسی کرده و عوامل داخلی و خارجی تأثیرگذار را برشمرده‌اند. اما تا به حال پژوهشی که به طور خاص به تحلیل نقش کشور فرانسه در ایجاد زمینه‌ای برای پیدایش تعلیم و تربیت نوین کودکی ایران پردازد، انجام نشده است. لذا پژوهش حاضر با هدف واکاوی بنیادهای تعلیم و تربیت نوین کودکان ایران، به بررسی تأثیر تعلیم و تربیت نوین فرانسه در این فرایند می‌پردازد. بر این اساس در این مطالعه، پرسش پژوهشی زیر مدنظر قرار می‌گیرد. تأثیرات کشور فرانسه بر شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکان ایران کدام‌اند؟

روش پژوهش

برای دستیابی به هدف این پژوهش و پاسخ دادن به پرسش موردنظر بایستی روشی متناسب با اقتضائات سوال به کار گرفته شود، بدین منظور از روش فراتحلیل کیفی^۱ استفاده خواهد شد. فراتحلیل به فوننی اطلاق می‌شود که هدف آن یکپارچه‌سازی نتایج پژوهش‌های مستقل است. در واقع، فراتحلیل مبتنی بر انگاره تراکمی دانش است؛ به این معنا که پژوهش‌های امروز براساس پژوهش‌های دیروز بنا می‌شود و پژوهش‌های امروز پایه پژوهش‌های فردا است (مرتون^۲، ۱۹۷۳؛ به نقل از هومن، ۱۳۹۸). در مجموع، دو گونه فراتحلیل وجود دارد؛ فراتحلیل کمی و کیفی. در فراتحلیل کیفی، علاوه بر یکپارچه‌سازی نظریه‌ها، روش‌ها و نتایج پژوهش‌های مختلف، تفسیر ژرفی از موضوع مورد بررسی نیز ارائه می‌شود (تیمولاک^۳، ۲۰۰۹). بنابراین، برای پاسخگویی به سوال پژوهش با استفاده از روش فراتحلیل کیفی به بررسی و جمع‌بندی پیشینه‌ی پژوهش‌های انجام شده در زمینه شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین ایران می‌پردازیم.

در این روش، ابتدا بایستی مطالعات پژوهشی را که تاکنون به این موضوع پرداخته‌اند، از کانال‌های اطلاعاتی شناسایی و گردآوری نمود. بنابراین، جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی پژوهش‌هایی است که به روش مستقیم یا غیر مستقیم به بررسی شکل‌گیری این نظام نوین آموزشی پرداخته‌اند. پس از جمع‌آوری پژوهش‌های قابل دسترس، مرتبط‌ترین آن‌ها با محوریت "عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین ایران در دوره قاجار" شناسایی و انتخاب شد. بدین ترتیب تحقیقات مرتبط، به تعداد ۳۹ پژوهش در قالب ۲۱ مقاله، ۱۶ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و ۲ رساله دکتری به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید.

^۱ Meta-analysis

^۲ Merton

^۳ Timulak



در مرحله بعد، برای تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد پژوهش، که مبتنی بر روش تحلیل کیفی است و تمرکز بیشتری بر حوزه محتوایی نسبت به حوزه ساختاری دارد، لازم است به محتوای پژوهش‌ها مراجعه کرد. در این مرحله پس از مطالعه محتوای آنها، نتایج پژوهش‌های انتخاب شده با هم ترکیب و مقایسه می‌شوند (دلاور، ۱۴۰۰). بدین منظور، برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز، جدول شماره ۱ طراحی و تنظیم شد که تکمیل آن مستلزم مطالعه محتوای دقیق هر اثر و کشف دیدگاه‌های زیربنایی آن در رابطه با "مبانی تاریخی تعلیم و تربیت نوین ایران" است. پس از استخراج عوامل مطرح شده و تکمیل جدول مربوطه، به مقایسه و رتبه‌بندی مؤلفه‌ها بر اساس شواهد موجود می‌پردازیم.

جدول ۱: عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین ایران

منبع	عوامل تأثیرگذار	ردیف

یافته‌ها و نتیجه‌گیری

توصیف و تبیین مؤلفه‌های استخراج شده

در ارائه تحلیل نهایی، موارد به دست آمده در دو دسته‌بندی مشخص قرار می‌گیرند: دسته اول عوامل مرتبط با فرانسه که به طور مستقیم و یا غیرمستقیم از فرانسه تأثیر پذیرفته‌اند و دسته دوم عوامل غیر مرتبط با فرانسه خواهند بود. با این هدف که در قالب این دو دسته‌بندی، فهم روشن‌تری از نتایج پژوهش حاصل شود.

عوامل مرتبط با فرانسه

در این قسمت به تفکیک و توضیح عواملی که با کشور فرانسه ارتباط داشته‌اند و بر تعلیم و تربیت نوین ایران تأثیرگذار بوده‌اند، می‌پردازیم. در ذکر عوامل مورد نظر سعی شده است، موارد بر اساس ارتباط بیشتری که با کشور فرانسه داشته‌اند مرتب شوند و عوامل مرتبط‌تر در اولویت قرار گیرند.

اعزام دانشجویان به فرانسه

حاکمان قاجار در پی آشنایی با جنبه‌های متفاوت پیشرفت ممالک غربی، تربیت علوم و فنون جدید را از طریق اعزام دانشجو به اروپا دنبال می‌کردند (محمدی، ۱۳۹۳). از مجموع اعزامی‌ها از سال ۱۲۲۶ ق. تا سال ۱۳۳۰ ق. که اولین قانون اعزام بورسیه تهیه و تدوین شده است، تعداد ۲۷۶ دانشجو به کشورهای مختلف فرستاده شدند که از میان این دانشجویان ۱۵۶ نفر به کشور فرانسه اعزام شده‌اند که بیشترین تعداد را در بین سایر کشورهای خارجی نشان می‌دهد. همچنین در بین رشته‌های مختلف و متنوع می‌توان تعلیم و تربیت را نیز مشاهده کرد که ۱۵ نفر در فرانسه در این زمینه تحصیل کرده‌اند (حجازی دهقانی و فشاہی، ۱۳۷۸). علاوه بر این، در بزرگترین اعزام دانشجو به فرنگستان نیز که در سال ۱۲۷۵ ق. در دوره ناصرالدین شاه اتفاق افتاد، چهل دو تن از بهترین فارغ التحصیلان دارالفنون برای تعلیم برخی از علوم و فنون به فرانسه اعزام شدند. برخی از این دانشجویان فرنگ رفته به عنوان مترجم در دارالفنون و وزارت خارجه مشغول به فعالیت شدند و در انتشار تربیت جدید در دولت قاجار نقش مهمی ایفا کردند (محمدی، ۱۳۹۳).



مسافرت و آشنایی سیاحان و بازرگانان ایرانی با فرهنگ و نهادهای آموزشی فرانسه

در دوره قاجار، در اثر افزایش روابط سیاسی و اقتصادی با ممالک خارجی، برخی از مردم به راحتی برای مقاصد گوناگون به خارج از کشور سفر می کردند و با نظامات حاکم بر کشورهای دیگر از جمله فرانسه آشنا شدند و مهم تر از همه اینکه تحت تأثیر تربیتی که در این جوامع حاکم بود قرار می گرفتند (محمدی، ۱۳۹۳). در میان این تأثیرات، آنچه از جلوه های تمدن اروپایی که بسیار مورد توجه ایرانیان فرنگ رفته قرار می گرفت، مدارس بود که به تربیت کودکان مشغول بودند (غلامعلیان فرد، ۱۴۰۱). بنابراین، این رفت و آمدها، نیروهای ترقی خواهی را شکل داد که خواستار اصلاحات سیاسی و اجتماعی بودند و نقش مهمی را در ترویج عقاید نوین از جمله تأسیس مدارس جدید ایفا کردند.

تأسیس مدارس توسط میسیونرهای فرانسوی

مؤسسات آموزشی مهمی در دوره قاجار توسط میسیونرهای کشورهای خارجی در ایران تأسیس شد و نقش ویژه ای در نوسازی نظام آموزشی و آشنایی ایرانیان با فرهنگ و علوم غربی ایفا کرد. مبلغانی که فعالیت های آموزشی را توسعه دادند عمدتاً آمریکایی، فرانسوی و انگلیسی بودند. از جمله این افراد می توان به اوژن بوره اشاره کرد که توسط فرانسوا گیزو، وزیر امور خارجه فرانسه، برای یک سفر مطالعاتی به ایران اعزام شد، او در سال ۱۸۳۹ در تبریز مدرسه ای «پلی تکنیک» ایجاد کرد. هیئت فرانسوی لازاریست نیز که در سال ۱۸۴۰ میلادی وارد ایران شدند، مدارس دیگری را پایه گذاری کردند. در سال ۱۸۶۰، همین برادران مدرسه سنت لوئیس را در تهران افتتاح کرده و خواهران سنت و نسان دو پل، مدارس سن ژوزف را برای دختران جوان از سال ۱۸۶۵ ایجاد کردند (نراقی، ۱۹۹۲). دو گروه فرانسوی دیگر که در تأسیس مؤسسات آموزشی در ایران فعالیت داشت شامل آلیانس فرانسه و آلیانس جهانی یهود بودند (دوستی، ۱۳۸۹).

در مجموع، در مورد تأثیر این مدارس در دوره قاجار می توان به نقش مهم آنها در الگوگیری از تعلیم و تربیت غربی تأکید کرد، همان طور که همانا طوق که هما ناطق نیز در کتاب "کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران" اذعان می دارد: «مدارس خارجی به خصوص مدارس فرانسوی سهم مهمی در شکل دادن و حمایت از مدارس جدید در ایران داشته اند». ناطق معتقد است که فرانسویان پیشاهنگ فعالیت فرهنگی در ایران بودند، به همین جهت ایرانیانی که به برپایی آموزشکده هایی برمی آمدند برنامه هایشان را از روی مدارس فرانسه الگو برداری کردند (ناطق، ۱۳۸۰؛ به نقل از محمدی، ۱۳۹۳).

ترجمه و تألیف کتب تحت تأثیر آثار فرانسوی

حاکمیت قاجار برای اطلاع اولیای دولت از وقایع و اوضاع جهانی اقدام به وارد ساختن کتاب و ترجمه آنها کرده بود. اطلاعاتی که از طریق ترجمه ی کتاب ها در اختیار حاکمان و کارگزاران دولتی قرار می گرفت آنان را به فراگیری علوم جدید و الگو برداری از تعلیم و تربیت غربی ترغیب می کرد. در کنار کتاب های خارجی که به ایران وارد می شد، سفرنامه های فرنگ رفتگان نیز به چاپ رسیدند که در این امر تأثیر زیادی داشتند. علاوه بر ترجمه کتب، در این دوران کتاب هایی نیز یافت می شوند که با الگو برداری از آثار فرانسوی به رشته تحریر درآمده اند. از جمله این کتاب ها که به طور خاص در زمینه تعلیم و تربیت کودکان نگاشته شده است می توان کتاب "احمد یا



سفینه طالبی" اثر عبد الرحیم طالبوف تبریزی را نام برد (الماسی، ۱۳۹۸). طالبوف خود تصریح می‌دارد که در نگارش کتاب احمد از امیل ژان ژاک روسو الهام گرفته است و درصدد بوده است "احمد شرقی" و "امیل غربی" را با یکدیگر مقایسه نماید. در واقع او سعی کرده است با پیروی از روسو و خلق یک کودک فرضی، در قالبی تازه به شکل گفت‌وگو و محاوره، مباحث آموزش و پرورش را رنگی تازه ببخشد و از شیوه سنتی تعلیم و تربیت در ایران و نگرش موجود به طبیعت کودک فاصله بگیرد و نگاهی نو به ماهیت کودکی داشته باشد (حاجی صادقیان، ۱۳۹۵).

استخدام معلمان فرانسوی

در دوره قاجار به واسطه‌ی پیشرفت ممالک غربی و نظام تعلیم و تربیت کشورهای اروپایی، از حضور آموزگاران خارجی در داخل کشور استقبال می‌شد. این آموزگاران متعلق به کشورهای مختلفی بودند که بر اساس مناسبت‌های سیاسی تغییراتی در دعوت و استخدام آنان اتفاق می‌افتاد (نوابی، ۱۳۶۹؛ به نقل از محمدی، ۱۳۹۳). برخی از این معلمان در دارالفنون به استخدام درآمدند، فرانسویان از سال ۱۸۵۵ برای استخدام به دارالفنون دعوت شدند (نراقی، ۱۹۹۲). اگرچه اکثر معلمان اروپایی این مدرسه، از کشوری غیر از فرانسه مانند اتریش و ایتالیا آمده بودند، اما زبان تدریس در آنجا فرانسوی بود. از این زمان بود که زبان فرانسه در آموزش و پرورش ایران وارد شد و مدت زیادی زبان رسمی تحصیلات و مطالعات خارجی مدارس کشور محسوب می‌شد (دوستی، ۱۳۸۹). این امر سبب شد که زبان فرانسه به تدریج به نماد فرهنگ اروپایی، و همچنین به عنوان زبان مورد علاقه نخبگان و جوانان ایرانی تلقی شود و تقریباً تا اواسط دوران پهلوی بر همین منوال باقی بماند (نراقی، ۱۹۹۲).

از سویی دیگر، مدارس که امیر کبیر پیش از تأسیس دارالفنون، در روسیه از آنها دیدن می‌کرد، مدارس بودند که آنها را نخست با یاری معلمان کشورهای دیگری چون فرانسه و اتریش تأسیس کرده بودند. عامل دیگری که در تصمیم‌گیری امیر کبیر در تأسیس مدرسه جدید موثر بود؛ ایجاد مدرسه پلی‌تکنیک در کشور عثمانی بود (دوستی، ۱۳۸۹). در مورد نیای این موسسه می‌توان گفت مرکز پلی‌تکنیک برای اولین بار در کشور فرانسه در سال ۱۷۹۴ در شرایط بحران عمومی پس از انقلاب فرانسه ایجاد شد و نقشی برجسته در تربیت مهندسان، دانشمندان و رهبران سطح بالا ایفا کرد. در واقع پلی‌تکنیک، الگوی پیشرویی از مؤسسه آموزش عالی محصول انقلاب فرانسه بود که به تدریج در تمام جهان تکثیر شد. مدارس فنی پلی‌تکنیک که علاوه بر روسیه در دولت عثمانی هم موتور محرک نوسازی فرض شده بود و امیر کبیر نیز از آن بازدید کرده بود، همگی ملهم از پلی‌تکنیک ناپلئونی بودند (بادامچی، ۱۴۰۱).

انتشار روزنامه‌های داخلی و برخی از روزنامه‌های خارجی و ترویج الگوی تعلیم و تربیت فرانسه

یکی از دیگر عوامل زمینه‌ساز تحول تعلیم و تربیت ایران، مطبوعات داخلی بودند که ضمن انتقاد و بیان کاستی‌های نظام تعلیم و تربیت سنتی، بر لزوم تغییر این نظام با توجه به الگوهای موفق کشورهای خارجی تأکید داشتند. یکی از آنها، روزنامه‌ی "تربیت" از محمد علی فروغی بود. او در مقالات خود، او مثال‌های متعددی را بیان می‌کند که در غرب توجه ویژه‌ای به مدارس و گسترش آنها شده است و در خصوص اصلاح نظام آموزشی ایران، بر لزوم الهام و الگوگیری از کشورهای غربی از جمله فرانسه تأکید دارد. از سویی دیگر، به لحاظ علاقه شخصی



فروغی به زبان فرانسه و نگرش مثبتی که در این مقطع زمانی نسبت به فرهنگ فرانسه در کشور وجود داشت؛ او در روزنامه خود بر جایگاه ویژه این زبان در کسب علم تأکید دارد و پیشنهاد می‌کند آموزش زبان فرانسه در برنامه درسی مدارس گنجانده شود (تربیت، ۱۳۱۹، ش ۲۴۶/۹۸۶؛ به نقل از متولی، ۱۳۹۹). علاوه بر مطبوعات داخلی، ترجمه و آگاهی‌رسانی توسط مطبوعات خارجی نیز در این دوره دیده می‌شود. این مطالب نقش مهمی در آشنایی ایرانیان با تحولات و اوضاع جهان و همچنین شکل‌گیری افکار عمومی و جنبش‌های اصلاح‌طلبانه داشتند (نراقی، ۱۹۹۲).

عوامل غیرمرتبط با فرانسه

سایر عوامل زمینه‌ساز شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین ایران را می‌توان شامل شکست ایران از روسیه و آغاز اصلاحات توسط عباس میرزا، تلاش اندیشمندان روشنفکر داخلی، انقلاب مشروطه و رواج نوگرایی، ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها و پیامدهای آن، تأسیس مدارس به سبک امروزی توسط پیشگامان ایرانی، تأسیس چاپخانه و ایجاد وزارت علوم و در نهایت نقش مشارکتی روحانیون و نقش حمایتی مساجد ذکر کرد.

جمع‌بندی و باهم‌نگری

پژوهش حاضر به منظور واکاوی مبانی نظری تعلیم و تربیت کودکان ایران انجام شد و به طور خاص تأثیر تعلیم و تربیت نوین فرانسه بر شکل‌گیری زمینه‌های جدیدی در نظام تربیتی کودکان ایران مورد بررسی قرار گرفت. به منظور پاسخگویی به پرسش این پژوهش و نیل به هدف آن از روش فراتحلیل کیفی استفاده گردید. در فراتحلیل انجام شده، عوامل زمینه‌ساز این فرایند در دو دسته عوامل مرتبط با کشور فرانسه و عوامل غیرمرتبط ارائه شد. عوامل مرتبط شامل مسافرت و آشنایی سیاحان و بازرگانان ایرانی با فرهنگ و نهادهای آموزشی فرانسه، اعزام دانشجویان به این کشور، ترجمه و تألیف کتب تحت تأثیر آثار فرانسوی، انتشار روزنامه‌های داخلی و برخی از روزنامه‌های خارجی و ترویج الگوی تعلیم و تربیت فرانسه، تأسیس مدارس توسط میسیونرهای این کشور و استخدام معلمان فرانسوی ذکر گردید.

بررسی یافته‌های فراتحلیل انجام شده حاکی از آن است که در جامعه ایران از دوره قاجار و زمان جنگ‌های ایران و روسیه، به دلیل شرایط نابسامان داخلی انتقادهایی از تعلیم و تربیت سنتی آغاز شده است. اندک اندک به واسطه گسترش ارتباط با کشورهای اروپایی به‌ویژه فرانسه، زمینه‌ی ورود اندیشه‌های غربی به کشور فراهم می‌گردد. ظهور موج فکری مدرن غربی، منجر به آگاهی روشنفکران داخلی و آغاز اقداماتی جهت پیشرفت و ترقی ایران می‌شود. بدین ترتیب، در اثر برخی عوامل و تحولات داخلی و همچنین به دنبال تأثیرات مفهوم کودکی مدرن فرانسه و تعلیم و تربیت نوین برخاسته از آن، زمینه تغییر مفهوم کودکی در ایران نیز شکل می‌گیرد و اساس تعلیم و تربیت نوین ایران برای آموزش "کودک جدید" پایه‌گذاری می‌شود. از این پس تا دوره‌های بعد، به تدریج کودک ایرانی از جایگاه متمایزی نسبت به بزرگسال برخوردار شده، هویت فردی خود را به دست می‌آورد و تعلیم و تربیت نوین ایران با ویژگی‌ها و نیازهای کودک هماهنگ می‌شود.

منابع

- ابوئی مهریزی، س. (۱۳۹۱). بررسی تحلیلی و تطبیقی سیر تطور اهداف آموزش و پرورش سنتی و جدید در ایران [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- احمد میری، ر. س. (۱۳۹۹). آموزش عمومی و حکمرانی در ایران عصر مشروطه [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- استوار، م. (۱۴۰۲). آموزش و نوسازی ایران در دولت پهلوی اول. دولت پژوهی، ۹ (۳۴)، ۶۲-۹۷.
- اشرف زاده، م. (۱۳۹۸). آموزش و نهادهای آموزشی در عصر قاجار بر اساس سفرنامه های فرنگی [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- الماسی بردمیلی، م. (۱۳۹۸). بررسی اندیشه های سیاسی - اجتماعی میرزا عبدالحسین طالبوف در کتاب احمد [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور رامهرمز]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- اویسی، ع. (۱۳۹۸). روند ایجاد مدارس نوین در سیستان از شکل گیری تا پایان دوره ی پهلوی اول. مطالعات تاریخ فرهنگی (پژوهش نامه انجمن ایرانی تاریخ)، ۱۱ (۴۲)، ۱۱-۳۶.
- بادامچی، م. ح. (۱۴۰۱). دارالفنون: نیای پلی تکنیکی دانشگاه ایرانی. تاریخ علم، ۲۰ (۱)، ۱-۲۴.
- باقری خواه، س. (۱۴۰۱). بررسی اسناد تعلیم و تربیت نوین در گیلان از مشروطه تا پایان دوره رضا شاه [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- بوچانی، ا. (۱۳۸۹). نظام آموزشی ایران در دوره ی مشروطه [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- پاشا زاده، غ. (۱۴۰۰). اندیشه اصلاح آموزش ابتدایی در ایران عصر ناصرالدین شاه. جامعه شناسی تاریخی، ۱۳ (۲)، ۵۵-۸۰.
- پورچی، م. (۱۳۹۹). تاثیر تحولات آموزشی بر تاریخ ایران از پهلوی تا انقلاب اسلامی [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- تاره، م. (۱۳۹۳). شیوه نوین آموزش ابتدایی در دوره قاجار. تاریخ علم، ۱۲ (۲)، ۱۶۳-۱۷۲.
- چهره سا کومله، م. ج. (۱۳۹۸). جایگاه آموزش و پرورش در ایران عصر قاجار [پایان نامه کارشناسی ارشد، مرکز پیام نور رامسر]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- حاتمی، ز. (۱۳۹۳). تاریخ کودکی در ایران (تحول و تجدد جایگاه کودک در اندیشه و جامعه ایرانی از آغاز سلطنت ناصرالدین شاه تا پایان سلطنت رضاشاه) [رساله دکتری، دانشگاه تهران]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- حاجی صادقیان، ر. (۱۳۹۵). مقایسه مبانی تعلیم و تربیت اطفال در کتاب احمد از طالبوف و امیل از ژان ژاک روسو [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- حجازی دهقانی، ج. و، فشانی، ز. (۱۳۹۱). تحلیلی بر بنیان گذاری آموزش نوین و آموزش مهندسی در دوران قاجار. آموزش مهندسی ایران، ۱۴ (۵۵)، ۵۹-۸۵.
- خرم روئی، س. (۱۳۹۳). پیدایش و شکل گیری تعلیم و تربیت نوین در ایران عصر مشروطیت. مرکز نشر دانشگاه بوعلی سینا.
- خلاصی، ح. (۱۳۹۷). بررسی نظام آموزشی ایران عصر قاجار از مظفرالدین شاه تا انقراض قاجار (با تکیه بر تأثیر پذیری از فرهنگ غرب) [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- دلاور، ع. (۱۴۰۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. رشد.
- دوستی، ن. (۱۳۸۹). بررسی نظام تعلیم و تربیت ایران در دوره ناصری [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه لرستان]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- رضوی پور، م. س. و، ذاکری، م. (۱۳۹۶). تاثیر تحول نظام آموزش بر هویت معماری مدارس دوره قاجار و پهلوی (۱۲۵۵-۱۳۲۰). مطالعات ملی، ۱۸ (۴)، ۷۷-۵۹.
- رینگر، م. (۱۳۷۹). مدارس نوین در ایران قرن نوزدهم: رهیافت بومی برای مسئله نوسازی. ایران نامه، ۱۸ (۷۰)، ۷۳-۸۶.
- زارعی، س. و زرگر نژاد، غ. (۱۳۹۷). نقش تعلیم و تربیت در ترقی و پیشرفت ایران دوره قاجار از منظر روزنامه های فارسی زبان مصر. مطالعات تاریخ اسلام، ۱۰ (۳۸)، ۱۱۵-۱۳۸.



- زرمحمدی، ب. (۱۳۹۹). آموزش و پرورش از مشروطه تا پهلوی اول در زنجان [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زنجان]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- شریفی ساعی، م. (۱۴۰۱). تولد مدرسه در ایران: روایت تاریخی از ظهور آموزش و پرورش مدرن در جامعه ایرانی. تاریخ علم، ۲۰(۲)، ۱-۲۹.
- شهبازی، م.، دانش کیا، م. ح.، و سامانی، س. م. (۱۴۰۰). آسیب شناسی آموزش نوین در دوره قاجار با تأکید بر مبانی و روش های انتقال. مطالعات انقلاب اسلامی، ۱۸(۶۴)، ۲۰۵-۲۲۴.
- علوی کیا، م. (۱۳۹۶). تاریخچه تأسیس نخستین مدارس نوین در کرمانشاه (۱۲۷۸-۱۲۸۵ ش). پژوهشنامه تاریخ های محلی ایران، ۶(۱)، ۲۵-۳۶.
- علی صوفی، ع.، و دشتکی نیا، ف. (۱۳۹۲). مسجد و نظام آموزشی سنتی و جدید در دوره قاجار. مطالعات تاریخ اسلام، ۵(۱۸)، ۶۹-۹۲.
- عنایتی، ع. ا. (۱۳۹۹). نگاهی به پیشینه مدارس قدیمی و مکتب خانه های مازندران در عصر قاجار. تاریخ و باستان شناسی مازندران، ۱(۱)، ۷۲-۸۳.
- غلامعلیان فرد، ج. (۱۴۰۱). بررسی ویژگی ها و شیوه های آموزشی در مکتب خانه های ایران دوره قاجار [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اراک]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- قبری، م. (۱۳۸۶). نگاهی به مکتب خانه در ایران. فرهنگ مردم ایران، ۴(۹-۱۰)، ۱۱۹-۱۴۰.
- ماحوزی، ر. (۱۳۹۷). از مکتب خانه ها تا مدرسه های دولتی؛ بازخوانی انگیزه های نظری و عملی راهبرد مدارس عصر قاجار. فلسفه و کودک، ۶(۲)، ۳۳-۴۰.
- متولی، ع. (۱۳۹۹). روزنامه تربیت و نظام آموزشی و تربیتی ایران دوره قاجار؛ چالش ها و الگوهای پیشنهادی. جستارهای تاریخی، ۱۱(۱)، ۱-۳۳.
- محبوبی، م. (۱۳۹۱). بررسی مدارس استان فارس در زمان ناصرالدین شاه و مظفرالدین شاه قاجار [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- محمدی، م. (۱۳۹۳). تبارشناسی تربیت جدید در ایران (تولد مدرسه) [رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- محمدی، م. (۱۳۹۵). روحانیان و مدارس جدید در ایران. تربیت اسلامی، ۱۱(۲۲)، ۱۰۷-۱۳۱.
- محمدی، م. (۱۳۹۹). تربیت مکتب خانه ای در ایران دوره قاجار. پژوهش در آموزش تاریخ، ۱(۲)، ۳۵-۵۹.
- مشفق، ب. (۱۳۹۰). چالش سنت گرایان ایرانی با مدرنیته در حوزه تعلیم و تربیت [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بین المللی امام خمینی قزوین]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- مقدم، ف. (۱۳۹۹). مقایسه آموزش در مدارس عصر صفویه با قاجار [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زنجان]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- ناصر، م. ا. (۱۳۸۵). زمینه های گسترش آموزش نوین در ایران. نامه انجمن، ۶(۲۴)، ۳۹-۵۸.
- نصیری، م. (۱۳۸۷). بررسی سیر تحولات نظام آموزشی مکتب خانه ای در دوره قاجار و پهلوی اول. حوزه، ۲۵(۱۵۰)، ۱۹۵-۲۵۳.
- نعمتی، ن.، و اصغری، ر. (۱۳۹۹). آموزش نوین زرتشتیان در عصر ناصری. تحقیقات تاریخ اجتماعی، ۱۰(۱)، ۲۷۸-۲۵۹.
- هاشمی، ح. (۱۳۹۴). ساختار آموزشی ایران از قاجار تا دوره مشروطیت [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).
- هومن، ح. ع. (۱۳۹۸). راهنمای عملی فراتحلیل در پژوهش های علمی. سمت.
- یزدانی رهبر، ج. (۱۳۹۸). آموزش به سبک نوین در قم (از مشروطه تا پایان پهلوی) [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور قم]. گنج، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).

Naraghi, E. (1992). Enseignement et changements sociaux en Iran du VIIe au XXe siècle: Islam et laïcité : Leçons d'une expérience séculaire. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Timulak, L. (2009). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy .

Psychotherapy Research, 19(4-5), 591-600. <https://doi.org/10.1080/10503300802477989>



نقد حلقه کندوکاو در برنامه «فلسفه برای کودکان» بر اساس فلسفه صدرایی با تأکید بر جایگاه قوه خیال^۱

محمد مالدار کاریزی^۲، داوود حسین پور صباغ^۳، سید علیرضا دخانچی^۴

چکیده

توسعه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان در ایران علیرغم اهمیت و جایگاه موثری که دارد، با موانع متعددی نیز مواجه است. یکی از اصلی‌ترین این موانع، ناشی از غلبه‌ی رویکرد اقتباسی حاکم بر جریان‌های فبک در کشور ماست. میزان سازگاری محتوا، روش و خاستگاه نظری فبک با مبانی و فرهنگ اسلامی - ایرانی از یک سو و پیچیدگی‌های مرتبط با انتقال فلسفه اسلامی به ذهن کودکان از سوی دیگر، باید مورد واکاوی قرار گیرد. فلسفه برای کودکان به مثابه روش که بر مباحث گروهی و حلقه‌های کند و کاو تکیه دارد، با هدف تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در کودکان و بر پایه مکالمات فعال طراحی شده است (لیمن، ۲۰۰۳:۲۰). در این رویکرد، محتواهای داستانی نه به منظور انتقال کامل دانش بلکه به عنوان ابزارهایی برای تحریک گفتگو به کار می‌روند و باید در جهت تقویت مهارت‌های تحلیل، استدلال و استنباط عمل کنند (لیمن، ۲۰۰۳:۹۶). این پژوهش به روش توصیفی - تحلیلی به بررسی انتقادی روش حلقه کند و کاو در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر فلسفه صدرایی پرداخته و بر اهمیت تخیل در فرآیند شناخت تأکید دارد. آموزش فلسفه برای کودکان باید با مقتضیات رشدی و استعدادهای وجودی آنان همخوانی داشته باشد. بر این اساس با توجه نیاز کودک به برقرار ارتباط وجودی با مفاهیم در مرتبه خیال بر اساس حکمت متعالیه به نظر می‌رسد تأکید بر آموزش مبتنی بر استدلال در حلقه‌ی کندوکاو نیازمند بازنگری است. در این پژوهش سعی شده «فراهم آوردن محیطی غنی برای تجربیات تخیلی و شهودی» در برنامه آموزش فلسفه به کودکان به عنوان روش بدیل صورت‌بندی گردد و در مقابل برای نشان دادن کاستی‌های اکتفانمودن به گفت‌وگوی ذهنی و تقویت استدلال تلاش شود. تأملات فلسفی در مبانی حکمت متعالیه نشان می‌دهد که تأکید بیش از حد بر عقلانیت در روش کندوکاو برخلاف ادعای مدافعان آن، می‌تواند به کاهش خلاقیت، علاقه به یادگیری، سردرگمی یا بی‌علاقگی در کودکان منجر شود.

واژگان کلیدی: فلسفه و کودک، فبک، قوه خیال، حلقه کند و کاو، حکمت متعالیه.

۱. مقدمه و بیان مسئله

فلسفه برای کودکان (Philosophy for Children - P4C) برنامه‌ای آموزشی است که با هدف پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاق و همدلانه در کودکان طراحی شده و نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ میلادی به وسیله «متیو لیمن» در ایالات متحده معرفی گردید (لیمن، ۱۹۹۱: ۱۵؛ ناجی و حبیبی عراقی، ۱۳۹۷: ۲). این برنامه در بسیاری از کشورهای جهان توسعه یافته و به کار گرفته شده است. در ایران نیز تلاش‌هایی برای بومی‌سازی آن

۱. این مقاله با حمایت مادی و معنوی مدرسه عالی فقاقت عالم آل محمد (ع) به نگارش درآمده است.

۲. دانش آموخته فلسفه دانشگاه فردوسی مشهد؛ پژوهشگر حلقه اجتهادی فقه تربیت مدرسه عالی فقاقت عالم آل محمد (ع)، (نویسنده مسئول)،

sm.maldar@yahoo.com

۳. استادیار گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، davood.hps@um.ac.ir

۴. دانش آموخته حوزه علمیه مشهد، پژوهشگر حلقه اجتهادی فقه تربیت مدرسه عالی فقاقت عالم آل محمد (ع)، alireza.farda.23@gmail.com



صورت گرفته اما چالش‌های مهمی بر سر راه آن وجود دارد که از جمله می‌توان به ناسازگاری‌های معرفتی و فرهنگی با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی اشاره کرد (عبداللهی، ۱۳۸۸: ۱۷).

یکی از ارکان اصلی P4C، حلقه کندوکاو (Community of Inquiry) است که در آن کودکان در قالب یک جمع مشارکتی، به پرسش‌گری، استدلال و تأمل درباره موضوعات گوناگون می‌پردازند (لیمن، ۲۰۰۳: ۸۳؛ ناجی و حبیبی عراقی، ۱۳۹۷: ۳). این روش مبتنی بر گفت‌وگو، برابری در بیان دیدگاه‌ها و آزادی تفکر است. با این حال، پرسش اصلی این است که آیا کودکان، به‌ویژه در سنین پایین، از نظر وجودی و ادراکی، توانایی مشارکت واقعی در چنین ساختار استدلال‌محوری را دارند؟ و آیا تأکید یک‌جانبه بر عقلانیت انتزاعی، با مراتب ادراک و سیر وجودی نفس در فلسفه اسلامی، به‌ویژه حکمت متعالیه، سازگار است؟

در فلسفه اسلامی و به‌خصوص در حکمت متعالیه صدرالمآلهین، تعلیم و تربیت باید متناسب با مراتب وجودی نفس باشد. نفس کودک، بر اساس اصل حرکت جوهری، از مرتبه حس آغاز می‌کند سپس به مرتبه خیال می‌رسد و پس از تکامل آن، آمادگی ورود به مرتبه عقل را می‌یابد (ملاصدرا، ۱۳۸۲، ج. ۱: ۲۹۹؛ مطهری، ۱۳۹۰، ج. ۶: ۳۴۹).

در این نگاه، قوه خیال نقش واسطه‌ای و بنیادی در رشد ادراکی دارد؛ مرحله‌ای مستقل که به کودک امکان می‌دهد صورت‌های جزئی را بازتولید و ترکیب کند و زمینه ورود به ادراک عقلی را فراهم سازد (برقی، ۱۳۹۱: ۳۳؛ یکه‌زارع، ۱۳۹۱: ۱۳۵). بنابراین آموزش مفاهیم عقلی و استدلالی بدون عبور از مرحله خیال، نه تنها ناکارآمد بلکه می‌تواند موجب فشار شناختی، بی‌انگیزگی و حتی گسست تربیتی شود (مرتضایی، ۱۳۹۱: ۲۱). این مقاله با رویکردی انتقادی، به بررسی حلقه کندوکاو در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه پرداخته و بر نقش قوه خیال در فرآیند یادگیری و تربیت تأکید می‌کند.

۲. رویکرد و روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات بنیادی - نظری است که با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. داده‌های مورد استفاده شامل سه دسته منبع بوده است:

۱. متون مرتبط با برنامه فلسفه برای کودکان، به‌ویژه آنچه به مبانی نظری و ساختار «حلقه کندوکاو»

مربوط می‌شود (لیمن، ۲۰۰۳؛ ناجی و حبیبی عراقی، ۱۳۹۷).

۲. آثار فلسفی اسلامی، به‌ویژه آثار ملاصدرا (ملاصدرا، ۱۳۸۲؛ ۱۳۸۳)، علامه طباطبایی (طباطبایی،

۱۳۸۷؛ ۱۴۱۷ق) و مرتضی مطهری (مطهری، ۱۳۸۵؛ ۱۳۹۰)، که به‌طور مستقیم به تبیین مراتب نفس

و نقش خیال پرداخته‌اند.

۳. تحقیقات معاصر درباره نسبت حکمت متعالیه با تعلیم و تربیت و امکان‌سنجی بومی‌سازی برنامه فلسفه

برای کودکان (عبداللهی، ۱۳۸۸؛ ستاری، ۱۳۹۵).

روش تحلیل به کاررفته، تطبیق محتوایی است که به مقایسه‌ی مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان با مبانی حکمت متعالیه می‌پردازد. در این روش، ابتدا مؤلفه‌های کلیدی هر دو نظام آموزشی و فلسفی استخراج و سپس بر اساس معیارهای رشد ادراکی و مراتب وجودی نفس، ارزیابی شده‌اند. هدف این رویکرد، نقد



صرف یک الگوی آموزشی وارداتی نیست بلکه تلاش برای یافتن چارچوبی بومی است که ضمن بهره‌گیری از نقاط قوت برنامه (P4C)، آن را با فرهنگ، جهان‌بینی و ساختار رشد شناختی کودک در نظام فلسفی اسلام سازگار کند.

۳. چارچوب نظری: مبانی حکمت متعالیه در تربیت نفس کودک

در نظام حکمت اسلامی و به‌ویژه در اندیشه صدرالمتألهین شیرازی، انسان موجودی ذو مراتب است که مسیر کمالی خود را از مرتبه ماده آغاز کرده و به سوی مراتب عقلانی حرکت می‌کند. این حرکت بر اساس اصل حرکت جوهری، پیوسته و تدریجی است؛ به این معنا که ذات و جوهر نفس انسانی در جریان حیات، از مرتبه‌ای به مرتبه دیگر تحول می‌یابد (ملاصدرا، ۱۳۸۲، ج ۱: ۲۹۹؛ مطهری، ۱۳۹۰، ج: ۳۴۹).

۳.۱. مراتب نفس از منظر حکمت متعالیه

صدرالمتألهین برای نفس انسانی سه مرتبه کلی قائل است:

۱. مرتبه حس: آغاز ادراک انسان که وابسته به ابزارهای مادی و حواس ظاهری است.
۲. مرتبه خیال: مرتبه‌ای میانی که هم از ماده مجرد است و هم به نوعی با آن ارتباط دارد. در این مرتبه، انسان می‌تواند صورت‌های ادراکی را بدون حضور مادی اشیاء حفظ و بازآفرینی کند (برقی، ۱۳۹۱: ۳۳).

۳. مرتبه عقل: مرتبه‌ای کاملاً مجرد که ادراک کلیات و مفاهیم عقلی در آن صورت می‌گیرد. به باور ملاصدرا، نفس کودک ابتدا در مرتبه حس فعالیت می‌کند و سپس به تدریج به مرحله خیال می‌رسد. تنها زمانی که قوه خیال به حدی از تکامل برسد، کودک آماده ورود به مرتبه عقلانی می‌شود (یکه‌زارع، ۱۳۹۱: ۱۳۵؛ مرتضایی، ۱۳۹۱: ۱۶).

۳.۲. جایگاه قوه خیال در تربیت

قوه خیال در حکمت متعالیه، نه صرفاً یک توانایی جانبی بلکه مرتبه‌ای مستقل از ادراک است که نقش واسطه‌ای و سازنده در مسیر معرفت دارد. این قوه، بر اساس اصل «تجرد مثالی»، می‌تواند بدون وابستگی به ماده:ورت‌های جزئی را حفظ، ترکیب و حتی ابداع کند (یوسفی سوته، ۱۴۰۰: ۵۲). از نگاه صدرایی، خیال صرفاً مقدمه عقل نیست بلکه بخشی از فرآیند تکوین شناخت و تحقق اتحاد عالم و معلوم است (مطهری، ۱۳۸۵، ج. ۱۰: ۲۶۵). به همین دلیل، در تربیت کودک، مرحله خیال باید به‌طور جدی مورد توجه باشد و آموزش مفاهیم عقلی تنها پس از گذر از این مرحله صورت گیرد.

۳.۳. اتحاد عالم و معلوم و پیامدهای آن در تربیت

اصل «اتحاد عالم و معلوم» در حکمت متعالیه بیان می‌کند که در فرآیند ادراک:ورت ادراکی و ادراک‌کننده در یک وجود متحد می‌شوند (ملاصدرا، ۱۳۸۲، ج. ۸: ۲۳۴). این بدان معناست که هر مرتبه‌ای از ادراک، بخشی از وجود ادراک‌کننده را تشکیل می‌دهد. از این رو، آنچه کودک در مرحله خیال درک می‌کند، در هستی او نقش می‌بندد و پایه‌ای برای ادراکات عقلانی آینده می‌شود (مرتضایی، ۱۳۹۱: ۱۶).



بر اساس این اصل اگر محتوای آموزشی متناسب با مرتبه وجودی کودک نباشد یا خلأیی در گذر از مرتبه‌ای به مرتبه بالاتر ایجاد شود، رشد ادراکی دچار اختلال خواهد شد (مطهری، ۱۳۹۵، ج. ۸: ۱۹۸).

۳.۴. ۴ نقد وضعیت موجود در فبک بر اساس چارچوب صدرایی

با توجه به مبانی فوق، رویکرد غالب در حلقه کندوکاو برنامه (P4C) با تمرکز مستقیم بر استدلال و گفت‌وگوی عقلانی، با ساختار تدریجی و مراتب ادراک کودک در حکمت متعالیه سازگار نیست (عبداللهی، ۱۳۸۸: ۱۷۱). نادیده گرفتن نقش قوه خیال در این برنامه، موجب می‌شود که کودک پیش از آمادگی وجودی، به سطوحی از انتزاع سوق داده شود که هنوز بنیان لازم برای آن در ذهن او شکل نگرفته است (ستاری، ۱۳۹۵: ۵۸).

۳.۵. نسبت تعقل و تخیل: ضبط، طهارت و دیالکتیک

در منظومه‌ی فکری اسلامی: رف گسترش و فعال‌سازی قوه‌ی خیال مد نظر نیست بلکه «تنظیم» و «طهارت» این قوه نیز از جایگاه‌ی محوری برخوردار است و می‌بایست در برنامه‌ریزی برای آموزش فلسفه به کودکان گنجانده شود. علاوه بر این، حرکت از خیال به سمت عقل، حرکتی خطی و یک‌طرفه نیست بلکه چرخشی و دوسویه است؛ بدین معنا که تخیل حتی پس از شکل‌گیری عقلانیت نیز تداوم یافته و به نقش‌آفرینی خود ادامه می‌دهد. بر این اساس، به نظر می‌رسد می‌توان از نوعی دیالکتیک میان تعقل و تخیل سخن گفت که در آن، این دو یکدیگر را تکمیل می‌کنند (حسین‌پور صباغ، ۱۳۹۲: ۳۰).

در نتیجه، برخلاف دیدگاه‌هایی که خیال را صرفاً به‌عنوان بازتابی منفعل یا کاملاً خودبنیاد در نظر می‌گیرند، باید بیان کرد که خیال نه بازتابی از نور اصیلی است که افلاطون از آن به‌عنوان نوری تابیده از خورشید یاد می‌کند و نه چراغی فروزان همان‌گونه که گرایش‌های انسان‌شناسی و اگزیستانسیالیستی ادعا دارند. بلکه خیال بازتاب‌های پی‌درپی و دورانی را شکل می‌دهد. می‌توان این وضعیت را به غاری دایره‌ای شکل تشبیه کرد که مملو از آینه‌هایی با اندازه، شکل و کارکردهای گوناگون است. بدین ترتیب، ما وارد جهانی از اشباح می‌شویم؛ جهانی که نه تاریخی دارد، نه گذشته و آینده‌ای ملموس و نه آغاز و انجام مشخصی. در چنین فضایی، پست‌مدرنیسم دیگر توانایی تمایزگذاری میان خیال و واقعیت، حقیقت و خطا، ظاهر و باطن یا نسخه و اصل را ندارد. در نظام فلسفی ملاصدرا، تخیل به‌عنوان مفهومی میان‌پیوندی در ساختاری یکپارچه از حس تا عقل قرار می‌گیرد و از طرفی با عالمی مستقل به نام «مثال مطلق» تعریف می‌شود. در اندیشه صدرایی، «خیال متصل» بیانگر پیوند و تعلق انسان به عوالم فرامادی است. به عبارت دیگر، در فلسفه اسلامی، «خیال متصل» نمودار اتصال انسان به ساحت‌های بالاتر وجود محسوب می‌شود. این فلسفه، به‌ویژه در حکمت متعالیه، انسان را در پیوندی جداناپذیر با ماوراءالطبیعه درک و تفسیر می‌کند و کل نظام آفرینش را از عالم الهی تا مادی به‌عنوان ساختاری پیوسته می‌بیند. چنین دیدگاه وحدت‌محوری اجازه نمی‌دهد تخیل به «آزادی مطلق» یا «بی‌حد و مرزی کامل» دست یابد (همان: ۱۰۳).

آیت‌الله جوادی آملی، یکی از برجسته‌ترین مفسران و شارحان حکمت صدرایی در روزگار معاصر، بر این نظر است که از دیدگاه ملاصدرا، عقل باید جایگاه صدرنشینی داشته و زمام امور مملکت نفس را در اختیار گیرد. عقل به‌عنوان والاترین نعمت الهی به انسان، نقش تعیین‌کننده‌ای در هدایت قوا و نیروهای دیگر، از جمله تخیل، در حوزه‌هایی نظیر هنر و تربیت داراست. ایشان تبعیت نیروها از عقل را به بستن قامت امت به امام تشبیه می‌کنند. به



زعم ایشان، این ارتباط دوسویه بوده و چنانچه قوای وهم و تخیل به درستی تربیت و تقویت نشوند، عقل به مثابه امامی بی امت باقی خواهد ماند (جوادی آملی، ۱۳۸۴: ۳۹).

بر این اساس اگر خیال تحت رهبری عقل قرار نگیرد، رابطه‌ی طولی خود با عالم معانی را از دست داده و به صورت عرضی و بی ضابطه فربه می شود؛ به گونه‌ای که خیال بر خیال انباشته شده و از معانی لطیف و روحانی خبری نخواهد بود. به نظر می رسد آنچه در اخلاق و عرفان تحت عنوان «طهارت قوه خیال» تأکید فراوان شده، در حقیقت، منزّه کردن و پاکسازی تخیل از پیروی غیرعقل است. سنت فکری ما چنین نمی پندارد که عقل، قوه‌ی تخیل و وهم را «تعطیل» می کند بلکه درست تر آن است که بگوییم آن را «تعديل» می کند؛ یعنی به آن جهت و سامان می بخشد (همان).

۴. یافته‌های اصلی و نتایج پژوهش

یافته‌های این پژوهش، بر پایه تحلیل تطبیقی میان مبانی معرفتی و هستی‌شناختی حکمت متعالیه و ساختار آموزشی «حلقه کندوکاو» در برنامه فلسفه برای کودکان (P4C)، در چند محور کلیدی قابل بیان است.

۴.۱. عدم انطباق ساختار حلقه کندوکاو با مراتب رشد ادراکی کودک

حلقه کندوکاو بر مبنای گفت‌وگوی آزاد، استدلال انتقادی، پرسش‌گری و نقد دیدگاه‌ها طراحی شده است (لیپمن، ۲۰۰۳: ۸۹؛ ناجی و حبیبی عراقی، ۱۳۹۷: ۳). این روش، فرض را بر آن می گذارد که همه شرکت کنندگان - حتی کودکان - توانایی ورود به فرآیندهای استدلالی و انتزاعی را دارند.

اما از دیدگاه حکمت متعالیه، نفس کودک در مراحل ابتدایی رشد هنوز در مراتب حس و خیال قرار دارد و توانایی پردازش مفاهیم انتزاعی را به طور کامل به دست نیاورده است (ملاصدرا، ۱۳۸۲، ج. ۱: ۲۹۹؛ یکه‌زارع، ۱۳۹۱: ۱۳۵). ورود زودهنگام به مباحث صرفاً عقلانی، بدون گذر کامل از مرحله خیال، موجب فشار شناختی، سطحی‌نگری و حتی بی‌انگیزگی فلسفی در کودک می شود (مطهری، ۱۳۹۰، ج. ۶: ۳۴۹).

۴.۲. غفلت از نقش معرفت‌شناختی قوه خیال در فبک

تحلیل محتوای متون و فعالیت‌های فبک نشان می دهد که هرچند ابزارهایی مانند داستان، تصویر و تجربه شخصی در آن به کار می رود اما هدف اصلی استفاده از این ابزارها: رفأ ایجاد انگیزه برای ورود به بحث عقلانی است، نه تقویت قوه خیال به عنوان مرتبه‌ای اصیل از ادراک (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۶؛ برقی، ۱۳۹۱: ۳۳؛ مرتضایی، ۱۳۹۱: ۱۶). در حکمت متعالیه، خیال قدرت ترکیب، تجزیه و بازآفرینی دارد و می تواند مفاهیم غیرمادی را در قالب محسوسات برای ذهن کودک قابل دریافت کند (یوسفی سوته، ۱۴۰۰: ۵۲). بی توجهی به این ویژگی، موجب می شود محتوای فلسفی برای کودک به جای آن - که تجربه‌ای وجودی و ماندگار باشد، به یک تمرین لفظی و گذرا تبدیل شود.

۴.۳. گسست در پیوستگی مراتب معرفتی

در فلسفه صدرایی، معرفت یک روند پیوسته وجودی است که با تکمیل هر مرتبه، شرایط برای گذر به مرتبه بالاتر فراهم می شود (مطهری، ۱۳۸۵، ج. ۱۰: ۲۶۵). ساختار حلقه کندوکاو اما با پرسش مستقیم از تجربه‌های حسی و شنیداری به مباحث استدلالی، این پیوستگی را مخدوش می کند (عبداللهی، ۱۳۸۸: ۱۷۱).



این گسست، باعث می شود که مفاهیم فلسفی برای کودک فاقد عمق شهودی و تخیلی باشد و در نتیجه، درک آن‌ها به جای آن که بخشی از وجود او شود، به شکل اطلاعاتی سطحی باقی بماند (مطهری، ۱۳۷۶، ج. ۳: ۳۹۸).

۴.۴. تمرکز بیش از حد بر مهارت‌های زبانی و منطقی

در حلقه کندوکاو، مهارت‌هایی چون استدلال منطقی، مناظره و دفاع از دیدگاه محور اصلی فعالیت‌هاست (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۷۹؛ گرگوری، ۲۰۰۸: ۳۴-۳۶). این تمرکز اگرچه در نگاه اول ارزشمند است اما از دیدگاه حکمت اسلامی، باید بر پایه‌ی سیر وجودی کودک شکل گیرد.

بدون پشتوانه قوی از مرحله خیال، تقویت مهارت‌های زبانی منجر به بی‌ریشگی معرفت می شود و ذهن کودک را به کلمات و اصطلاحات مشغول می کند بی آنکه معانی عمیق آن‌ها را تجربه کرده باشد (مطهری، ۱۳۸۹، ج. ۶: ۵۸۳).

۴.۵. امکان‌سنجی یک مدل بدیل بر پایه حکمت متعالیه

یکی از نتایج مهم پژوهش، امکان طراحی مدلی بومی برای آموزش فلسفه به کودکان است که بر مبنای مبانی حکمت متعالیه شکل بگیرد.

در این مدل، مربی نقش یک راهنمای تربیت وجودی را دارد که با بهره‌گیری از ابزارهایی چون:

- قصه‌های قرآنی و حکایات عرفانی (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج. ۶: ۲۵۸)

- تصاویر و نمادهای معنوی (فارابی، ۱۴۱۳ق: ۳۷۴)

- تمرین‌های شهودی و هنری (مطهری، ۱۳۹۵، ج. ۸: ۱۹۸)

ابتدا قوه خیال کودک را غنا می‌بخشد سپس او را به سمت عقلانیت هدایت می کند. این فرآیند نه تنها هماهنگ با مراتب نفس کودک است بلکه به پیوستگی وجودی معرفت نیز وفادار می ماند (ملاصدرا، ۱۳۸۲، ج. ۸: ۲۲۱).

۵. نتیجه‌گیری

بررسی تطبیقی برنامه «فلسفه برای کودکان» (P4C) - به‌ویژه رکن اصلی آن، حلقه کندوکاو - با مبانی حکمت متعالیه نشان می‌دهد که تفاوت‌های بنیادین میان این دو رویکرد، نه صرفاً در شیوه اجرا بلکه در پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی نهفته است.

حکمت متعالیه، تعلیم و تربیت را فرآیندی وجودی و تدریجی می‌داند که با حرکت جوهری نفس، از مرتبه حس آغاز، در مرتبه خیال تعمیق و نهایتاً در مرتبه عقل به کمال می‌رسد (ملاصدرا، ۱۳۸۲، ج. ۱: ۲۰). این دیدگاه، نقش قوه خیال را به‌عنوان مرحله‌ای اصیل و نه صرفاً گذرا در این سیر، برجسته می‌کند و آن را پل حیاتی میان محسوس و معقول می‌شمارد (برقعی، ۱۳۹۱: ۵۳).

در مقابل، حلقه کندوکاو فبک، هرچند ابزارهای خیال‌برانگیزی مانند داستان یا تصویر را به کار می‌گیرد اما آن‌ها را وسیله‌ای برای ورود سریع به استدلال انتزاعی می‌داند، نه بستری برای رشد و تکامل خیال به‌مثابه یک مرتبه وجودی (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۶؛ مرتضایی، ۱۳۹۱: ۲۱). این امر، از منظر حکمت صدرایی، نوعی پرش آموزشی به شمار می‌آید که می‌تواند موجب گسست در پیوستگی معرفتی کودک شود (مطهری، ۱۳۸۵، ج. ۱۰: ۲۶۵).

از این تحلیل می‌توان نتیجه گرفت که:



۱. ناهماهنگی زمانی میان ظرفیت ادراکی کودک و سطح فعالیت‌های حلقه کندوکاو، مانع اثرگذاری عمیق آن در رشد فلسفی کودکان است.
 ۲. بی‌توجهی به نقش بنیادین قوه خیال، آموزش فلسفه را به فعالیت‌های سطحی و بیشتر زبانی تبدیل می‌کند که فاقد پیوند وجودی با کودک است.
 ۳. امکان بازطراحی برنامه‌ای بومی و هماهنگ با حکمت متعالیه وجود دارد که ضمن حفظ جذابیت و مشارکت جمعی، مسیر تربیت فلسفی را از خیال آغاز و به عقل ختم کند.
- بنابراین اگر قرار باشد آموزش فلسفه به کودکان در بستر فرهنگ اسلامی و با بهره‌گیری از ظرفیت‌های حکمت متعالیه پیاده شود، باید:
- طراحی محتوا و فعالیت‌ها بر مراحل سیر نفس و ظرفیت‌های ادراکی کودک منطبق گردد؛
 - استفاده از داستان، هنر و تجربه‌های شهودی به عنوان ابزارهای تربیت وجودی و نه صرفاً انگیزشی در نظر گرفته شود؛
 - مربی فلسفه برای کودک، نقش یک راهنمای رشد وجودی را ایفا کند که با شناخت دقیق مراتب ادراک، مسیر حرکت کودک را از عالم محسوس به عالم معقول هدایت نماید.
- چنین بازطراحی‌ای، می‌تواند فلسفه برای کودکان را از یک قالب ترجمه‌شده و وارداتی، به یک حرکت تربیتی اصیل بدل کند که هم با فرهنگ بومی سازگار است و هم با ساختار وجودی کودک هماهنگ؛ حرکتی که هدف نهایی آن نه فقط آموزش «فلسفه گفتن»، بلکه فلسفه زیستن باشد.



منابع

- برقی، ز. (۱۳۹۱). خیال و ادراک. مطالعات اسلامی: فلسفه و کلام، ۴۴(۲)، ۲۹-۴۶. <https://doi.org/10.22067/jphilosophy.v44i2.15577>
- جوادی آملی، ع. (۱۳۷۲). شناخت‌شناسی در قرآن. مرکز بین‌المللی نشر اسراء.
- حسین‌پور صباغ، د. (۱۳۹۲). تبیین مفهوم "تربیت مبتنی بر تخیل" ایکن و بازسازی آن با توجه به آرای صدرالمناهلین [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس]. سامانه گنج ایرانداک.
- ستاری، ع. (۱۳۹۵). رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربری آن در ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۱۵(۵۸)، ۵۰-۷۰.
- طباطبایی، م. ح. (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان (س. م. ب. موسوی همدانی، مترجم). دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- عبداللهی، ع. (۱۳۸۸). نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۷(۴)، ۱۵۳-۱۸۳.
- فارابی، م. ا. (۱۴۱۳ق). الاعمال الفلسفیه. دارالمناهل.
- قربانی، ر. (۱۳۸۶). حکمت و فلسفه بازشناسی تعریف بر اساس فلسفه ملاصدرا. معرفت فلسفی، ۵(۳)، ۲۲۵-۲۵۸.
- مرتضایی، ب. (۱۳۹۱). بررسی حالات و خصوصیات نفس در مقام خیال و پیامدهای آن در حکمت متعالیه. حکمت و فلسفه، ۸(۱)، ۹-۳۲. <https://doi.org/10.22054/wph.2012.5976>
- مطهری، م. (۱۳۷۰). مجموعه آثار. صدرا.
- مطهری، م. (۱۳۸۵). مجموعه آثار. صدرا.
- مطهری، م. (۱۳۹۰). مجموعه آثار. صدرا.
- ملاصدرا، م. ب. م. (۱۳۸۲). الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة. مؤسسه بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- ناجی، س.، و مجیدحبیبی عراقی، ل. (۱۳۹۷). نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستان‌ها در برنامه فبک. تفکر و کودک، ۹(۱)، ۱-۳۰. <https://doi.org/10.30465/fabak.2018.3400>
- یکه زارع: (۱۳۹۱). تأثیر نظریه حرکت جوهری بر نفس‌شناسی ملاصدرا. انسان‌پژوهی دینی، ۹(۲۷)، ۱۲۵-۱۴۷.
- یوسفی سوتنه، ر. (۱۴۰۰). نقش قوه خیال در تشبیه انسان به خدا از منظر علامه طباطبایی و شاگردان. کاوش‌های فلسفه دین، ۱۰(۱)، ۴۵-۵۹. <https://doi.org/10.22034/rphr.2021.2482>

Lipman, M. (۱۹۹۱). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (۲۰۰۳). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

McCall, C. C. (۲۰۰۸). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom* (Reprint ed.). Routledge.

تربیت کودک و ارتباط آن با مشاوره فلسفی بر اساس دیدگاه علی صفایی حائری^۱

حمزه محمدآبادی^۲، مراد یاری دهنوی^۳، سید حمیدرضا علوی^۴

چکیده

الگوهای مشاوره فلسفی عمدتاً برای سنین بعد از بلوغ عقلی مناسب هستند. رویکرد علی صفایی حائری در مشاوره فلسفی، تهذیبی، مبتنی بر خوددگرگونی حقیقت‌محور با استفاده از تفکر منطقی تزکیه شده است. در الگوی وی بعد از ارزیابی: میمیت و زمینه‌سازی، نوبت به سازندگی می‌رسد و با طرح سوال‌های مبنایی جریان فکری آغاز می‌شود. او تدبیر، تفکر و تعقل را اصل می‌داند و برای مشاور، سه وظیفه تزکیه، تعلیم و تذکر را مهم می‌داند. در این پژوهش کیفی که به روش تحلیلی توصیفی انجام شد، الگوی تربیت کودک صفایی حائری و ارتباط آن با مشاوره فلسفی بعد از بلوغ عقلی بررسی شد. صفایی حائری برای تربیت کودک برنامه دقیقی دارد و برای اینکه زمینه تعقل و انتخابگری صحیح برای دوران بعد از بلوغ فراهم شود، در سن کودکی، شکوفا کردن استعدادها و برآوردن نیازها، تقویت شخصیت، حریت، تفکر و تحلیل، ایجاد علاقه به هدف، ایجاد وازدگی نسبت به بدی‌ها، کنترل محیط، شناخت روحیه‌ها و ویژگی‌های سنی کودک، همچنین استفاده از عوامل تقلید، رقابت، داستان و تدبیر در کنار محبت و پاداش و ترس و مجازات و... را به خصوص در محیط‌های متضاد دارای اهمیت می‌داند.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت، مشاوره فلسفی، تفکر، تعلیم و تربیت، تربیت کودک: فای حائری

مقدمه و بیان مسأله

مشاوره فلسفی را می‌توان نوعی مشاوره دانست که در آن جهان بینی فرد مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد (شرف، ۱۴۰۰) و شخص با تفکر منطقی به شناخت دقیق‌تر از جهان و انسان می‌رسد. اصلاح جهان بینی و رسیدن به شناخت صحیح، سبب تغییر علایق و رفتارهای فرد خواهد شد. امروزه بسیاری از مشکلات افراد با مشاوره روانشناختی حل نمی‌شود بلکه ریشه حل مشکل آنها در گرو اصلاح نظام باورها و ارزش‌ها و رسیدن آنها به شناخت واقعی تر نسبت به زندگی و هدف آن، و داشتن فلسفه زندگی مبتنی بر حقیقت است (راب، به نقل از شرف، ۱۴۰۰).

در رابطه با مشاوره فلسفی رویکردها و الگوهای مختلفی ارائه شده است که عمدتاً مبتنی بر اندیشه‌های متفکران غربی طراحی شده‌اند. محقق، اخیراً در کاری پژوهشی یک رویکرد و الگوی مشاوره فلسفی اسلامی مبتنی بر اندیشه علی صفایی حائری استخراج و ارائه داده است (محمدآبادی، علوی، یاری دهنوی، ۲۰۲۴). علی صفایی حائری یکی از بزرگ‌ترین متخصصین تعلیم و تربیت اسلامی است که علاوه بر ارائه آثار و نظام فکری و تربیتی منسجم، کتاب‌های فلسفی ارزشمندی نیز به رشته تحریر در آورده است. علی صفایی حائری تفکر را زیربنا و سنگ اول

۱. این مقاله یکی از مقاله‌های استخراج شده از رساله دکتری حمزه محمدآبادی با عنوان «تبیین الگوی مشاوره فلسفی مبتنی بر دیدگاه علی صفایی حائری و کاربرد آن در تعلیم و تربیت» است.

۲. فارغ التحصیل دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید باهنر کرمان، (نویسنده مسئول)، hamzeh@ens.uk.ac.ir

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، myaridehnavi@uk.ac.ir

۴. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، hralavi@uk.ac.ir



بنای تربیت انسان می‌داند و در دوران بعد از بلوغ عقلی، تدبر و تفکر و تعقل را برای تربیت و رشد انسان بسیار کلیدی می‌داند. ایشان علاوه بر الگوی تربیتی و فلسفی، آثاری در زمینه تربیت کودک هم ارائه کرده است و برای تربیت در دوران قبل از بلوغ عقلی و در محیط‌های فکری متضاد، نظرات مبسوطی ارائه داده است.

با توجه به اینکه علی صفایی حائری فرایند رشد و تربیت انسان را به دو فصل قبل و بعد از بلوغ عقلی تقسیم می‌نماید؛ در این پژوهش بر آن شدیم تا پس از تبیین روش تربیت کودک صفایی حائری، ارتباط الگوی تربیتی قبل از بلوغ ایشان را با الگوی مشاوره فلسفی در دوران بعد از بلوغ بررسی نماییم. لذا این پژوهش مترصد پاسخ به این دو سوال است: اول اینکه روش تربیت کودک از منظر علی صفایی حائری چگونه است؟ و دوم اینکه ارتباط این روش تربیت کودک، با روش مشاوره فلسفی بعد از بلوغ به چه صورت است؟

از منظر روش‌شناسی، این پژوهش به لحاظ ماهیت از نوع کیفی و از لحاظ روشی، نظری است. روش انجام تحقیق، توصیفی - تحلیلی می‌باشد. گردآوری اطلاعات در این پژوهش به روش کتابخانه‌ای و با مراجعه به کتاب‌ها و مقالات همچنین نرم افزارها و سایت‌ها می‌باشد. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در این پژوهش، دسته‌بندی، تحلیل، استنتاج و تبیین است.

یافته‌ها و نتیجه

۱. تربیت کودک در اندیشه علی صفایی حائری:

۱.۱. شکوفا کردن استعدادها و برآوردن نیازهای کودک

تربیت کودک یعنی شکوفا کردن استعدادها و برآوردن نیازهای او. البته باید توجه داشت که مربی باید تمام استعدادهای کودک را شکوفا کند. نیازهای کودک فقط خوراک و پوشاک و محبت نیست و استعدادهای کودک فقط خواندن و نوشتن و پرکردن حافظه نیست. (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف: ۳۶)

کودک استعداد فکر - نتیجه‌گیری و اندازه‌گیری - سنجش، عقل و انتخاب و اراده و وجدان هم دارد و بنابراین نیاز به امنیت و یقین و استقلال و اعتراف هم دارد. انسان از غرایز فردی و اجتماعی و غرایز عالی مانند فکر و عقل و اراده و وجدان و فرقان بهره‌مند است و نیازهای بی‌شمار دارد. کودک هم مغز دارد و هم قلب بنابراین او هم روشن فکری و هم روشن دلی می‌خواهد.

۲.۱. بارور کردن استعدادها با دو عامل نیاز و هدف

مربی باید تمام استعدادهای کودک را شکوفا کند. استعدادها با دو عامل نیاز و هدف بارور می‌شوند و شکوفا می‌گردند. کودک وقتی که احتیاج (نیاز) دارد، فریاد می‌زند و انسان هنگامی که نیاز دارد، از غار خویش خارج می‌شود. (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف: ۳۶-۳۷) نیازها و سختی‌ها انسان را عمیق می‌کنند و به نبوغ می‌رسانند. و هدف‌ها و خواسته‌ها، انسان‌ها را به پیش می‌رانند و استعدادهایشان را بیرون می‌ریزند. مربی باید کودک را در زمینه‌ای قرار دهد که نیازها را حس کند و بارور شود. و باید چشم کودک را باز کند و هدفش را نشانش بدهد تا راه بیفتد. (همان: ۳۷)

۳.۱. هم دادن شناخت و آگاهی هم ایجاد عشق و علاقه



بر اساس دیدگاه علی صفایی حائری هم باید مغز کودک و هم باید قلب او را در نظر گرفت. باید در مغز او شناخت‌ها و آگاهی‌ها و در دل کودک علاقه به هدفی یا راهی را جای داد و کودک را ساخت. در بحث دادن شناخت‌ها و آگاهی‌ها، با روش‌های غیرمستقیم، دادن شخصیت و استقلال، حریت و آزادمشی و همچنین آموزش تفکر و تحلیل به کودک مد نظر است؛ و در رابطه با قلب و احساسات کودک مثلاً با الگوسازی و ایجاد عشق و علاقه به اهل بیت علمهم السلام یا شهید و شهادت می‌توان کاری تربیتی انجام داد. البته راه سازندگی و آگاهی دادن به کودک نمی‌تواند از طریق مقاله و مسائل فلسفی باشد چون شناخت او تا این حد نیست ولی باید به کمک داستان‌ها باشد (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف: ۷۲).

۴.۱. بارور کردن شخصیت، حریت و تفکر، به جای تحمیل عقاید در جامعه متضاد

نباید هدف‌ها را به کودک تزریق و تحمیل کرد کسی که می‌خواهد کودک را به هدفی برساند و یا به عقیده‌ای پایبند سازد نباید این عقاید را به او تزریق و تحمیل نماید و با شعارها او را داغ نماید. نباید کودک سنتی بار بیاید چرا که این سنت‌ها در دوران بلوغ گرفتار ضدسنت‌ها می‌شوند و کنار گذاشته می‌شوند. (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف: ۳۸)

در نگاه علی صفایی سه نوع جامعه داریم جامعه بسته، جامعه متحرک و جامعه باز یا متضاد. در جامعه متضاد بین تفکرهای گوناگون تضاد و درگیری است و فکرهای گوناگون با کودک روبرو می‌شود. (صفایی حائری، ۱۳۸۵: ۲۷) در محیط متضاد نمی‌شود ارزش‌ها یا خصلت‌ها را القا کرد. (همان: ۲۸) بلکه مربی باید سه ویژگی شخصیت و استقلال، حریت و آزادمشی، تفکر و تحلیل را در کودک بارور نماید و او را واکسینه نماید اگر کودک واکسینه نشد در جامعه‌های باز و متضاد مریض می‌شود. (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف: ۳۰) کودک که شخصیت داشته باشد در مواجهه با افکار متضاد به راحتی جا نمی‌زند. شخصیت داشتن سوال در برابر هر طرحی و عدم تزلزل در برابر طرح‌های غلط دیگران و نگاه به توانایی‌های خویش به جای انتظار داشتن از دیگران است. حریت و آزادمشی مهم است چرا که فرد بر روی فکر اشتباهش به خاطر تعصب یا عادت یا منفعتی پافشاری نکند. حریت عدم گیر کردن در بن بست‌ها و پذیرفتن اشتباهات است و اینکه می‌شود راهی پیدا کرد و نباید ناامید شد. تفکر هم که برای درانداختن طرحی نو است. (صفایی حائری، ۱۳۸۵)

۵.۱. عوامل اصلی انتقال سه خصوصیت شخصیت، حریت و تفکر به کودک

در جامعه‌های متضاد مربی باید به کودک پای رفتن بدهد نه اینکه او را بغل کند. باید به کودک راه رفتن یاد داد و باید به او ریشه داد تا خودش جوانه بزند و بارور گردد. اما سوال اینجاست که مربی چگونه این سه خصوصیت شخصیت، حریت و تفکر را به کودک منتقل نماید و او را واکسینه نماید؟ بوسیله چهار عامل: ۱- تقلید، ۲- رقابت (و سایر عوامل تربیتی)، ۳- داستان و هنر، ۴- تدبیر و نقشه.

نقطه ضعف‌های کودک، راه‌های کنترل او هستند. کودک و بزرگ در برابر ضعف‌های خود تسلیم می‌شوند، ولی باید توجه داشت که همیشه تسلیم، علامت تربیت و پذیرش نیست (صفایی حائری، ۱۳۸۵).

فارغ از نقطه ضعف‌ها و علاقه‌ها و نفرت‌های مقطعی و موقت کودک، می‌توان در او از عواطف و احساسات عمیق‌تری استفاده کرد. احساس تقلید و یا رقابت و یا ترس و عشق و یا مقبولیت و یا احساس مسئولیت و شخصیت



و یا همکاری و همدردی و یا ترحم و یا حتی غرور او می تواند راه نفوذ خوبی باشد. (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف: ۴۸ و ۵۴).

تدبیرها و دقت های مربی، مشورت کردن با کودک، واگذار کردن مسئولیت ها به کودک، چشم پوشی از ضعف های ناخواسته او، تحقیر نکردن و توسری نزدن، حتی کوچک جلوه دادن خسارت ها و ضررهای وارده از ناحیه کودک می تواند شهامت اقدام و شخصیت برخورد و قدرت تحمل مسئولیت ها و همچنین تصمیم جبران شکست ها و ضعف ها را در کودک زنده کند. (صفایی حائری، ۱۳۸۵: ۴۲).

۶.۱. ایجاد وازدگی در کودک در مقابل بدی ها

مربی باید پاک و دلسوز باشد و از سیاست و آگاهی و آینده نگری هم برخوردار باشد. او باید کودک را برای برخورد با مسائلی که بعدها به وجود می آیند آماده کند. (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف: ۷۴).

مربی دانا باید از تمام فسادهایی که در جامعه می گذرد، کودک را آگاه کند و در ضمن داستان ها، راه مبارزه و یا حتی بهره گرفتن از شرایط را به کودک می آموزد و در روح کودک نسبت به زشتی ها و آلودگی ها، وازدگی ایجاد می کند، نه تشنگی و کنجکاوی بیشتر. (همان: ۷۴). بنابراین باید با آگاهی دادن به کودک او را از زشتی ها و آلودگی های جامعه آگاه کرد و به او هشدار داد تا هم بی خبر و حریص نباشد و هم اینکه در مواجهه با این موارد خودنگهدار باشد.

۷.۱. شناخت روحیه ها و آشنایی با حالات و ویژگی های کودک در هر سن

آگاهی از این نکته برای مربی مهم است که کودک در چه مرحله ای حواسش و در چه مقطعی احساسات گوناگونش و تخلیش و کنجکاوی اش، احساس مقبولیتش و احساس مسئولیتش، احساس شرم و پرهیزش و دیگر احساساتش شکل می گیرد. اگر مربی این حالت ها و احساس ها را شناسد نمی تواند در برابر افرادی که این ها را با کمک هزاران تست و آزمایش تجربه کرده اند و به بهره برداری از آن مشغول شده اند، موضع گیری مناسب داشته باشد؛ لذا یا مجبور به تقلید و ذلت می شود یا به غرور و خشونت می افتد و در هر حال گرفتار مشکلات و تنش هایی خواهد شد که ما در گذشته دیده ایم و خواهیم دید (صفایی حائری، ۱۳۸۵: ۴۲).

استفاده از عوامل تربیت کودک احتیاج به شناخت روحیه کودک و مقدار لازم و اندازه و احتیاج به مهارت و تسلط و فوت و فن دارد. (صفایی حائری، ۱۳۸۶ الف)

۸.۱. حل مسئله ناسازگاری و فساد اخلاقی در کودک و نوجوان

الف) ناسازگاری، یک حالت طبیعی است که هنگام برخورد کردن منافع و گسترش یافتن آرزوها و خواسته ها و طمع ها به وجود می آید. و در واقع ناسازگاری معلول «ضعف تدبیر و نقص سنجشی» است که بیشتر در دوران قبل از بلوغ و گاهی بعد از بلوغ به آن دچارند.

و برای درمان این مسئله باید در تدبیر و سنجش و مقایسه به آن ها کمک کرد و آن هم البته در ضمن داستان ها، نه به طور مستقیم؛ داستان ها و حکایت هایی که قهرمانش خود مشاور یا استاد و شخص کمک کننده بوده است و با تدبیر و فکر توانسته به هدف ها، به منافعش برسد، بدون آنکه سر و صدایی راه بیندازد.



و باید روح‌ها را بالا آورد و نگاه‌ها را وسیع کرد تا حدی که طمع‌ها و آرزوهای آن‌ها به مسائل محدود و منافع محدود، تعلق نگیرد بلکه به بی‌نهایت‌هایی متوجه شود که در آنجا هیچ اصطکاکی نیست. حالا اگر ناسازگاری با این روش حل نشد، در واقع به مسأله بعد؛ یعنی فساد رسیده است. ب) فساد اخلاق، عوامل بسیاری می‌تواند داشته باشد. این عوامل بعضی وابسته به «طبیعت و سرشت افراد منحرف» است و بعضی مربوط به «محیط و رفیق» است و برخی مربوط به «تربیت‌های غلط و عقده‌های انباشته شده» می‌شود. که هر کدام راه درمان جداگانه‌ای دارد.

۲. ارتباط الگوی مشاوره فلسفی علی صفایی حائری با تربیت کودک:

علی صفایی حائری در الگوی مشاوره فلسفی خود که بخشی از نظام تربیتی بعد از بلوغ ایشان است، تفکر را سنگ اول بنای سازندگی انسان می‌داند و معتقد است تفکر، انسان را به شناخت می‌رساند و برای آغاز تفکر از طرح سوال آغاز می‌کند که با طرح سوال‌های اساسی انسان به شناخت‌های دقیق برسد. الگوی مشاوره فلسفی ایشان مبتنی بر رویکرد خوددگرگونی است بطوری که شخص باید خودش از درون بجوشد و با تفکر به شناخت حقیقی برسد نه اینکه آگاهی‌ها بصورت بسته بندی به او تزریق شود. (محمدآبادی، علوی، یاری دهنوی، ۲۰۲۴)

برای اینکه شخص در دوران بعد از بلوغ عقلی که نیروی سنجش و تعقل تکامل یافته است بتواند به خوبی اندیشه کند و نتیجه‌گیری و مقایسه و سنجش و در نهایت انتخاب آگاهانه و عاقلانه‌ای انجام دهد باید زمینه آن در کودکی فراهم شده باشد. زمینه تفکر منطقی و صحیح بعد از بلوغ، در کودکی با ایجاد حریت و آزادمنشی، شخصیت و استقلال، تفکر و تحلیل و رشد عقلانی عاطفی و شکوفاشدن استعدادها و تأمین نیازها و همچنین ایجاد دلسردی نسبت به انحرافات فراهم می‌شود.

نتیجه‌گیری

بطور کلی بر اساس الگوی مشاوره فلسفی بعد از بلوغ علی صفایی حائری اگر هدف رسیدن و رساندن به شناخت حقیقی با خوددگرگونی و جوشش درونی در سنین بعد از بلوغ باشد پس باید در کودکی و قبل از بلوغ زمینه تفکر صحیح و آزادمنشانه فراهم شود. لذا از این روست که علی صفایی حائری در کودکی تقویت تفکر و شخصیت و حریت را بسیار مهم می‌داند تا زمینه خوددگرگونی مبتنی بر حقیقت و تفکر راستین در دوران بعد از بلوغ عقلی فراهم شود. همچنین تأکید ایشان بر وادگی نسبت به زشتی‌ها و گناه در کودکان باعث می‌شود که در دوران بعد از بلوغ عقلی موانع جدی بر سر راه تفکر آزادمنشانه و علایق پاک آن‌ها وجود نداشته باشد و تفکر راستین آن‌ها منجر به شکل‌گیری گرایش‌های عمیق شده و عمل و رفتار و عادات صحیح را نتیجه بدهد. نکته جالب توجه در الگوی صفایی حائری این است که او بخشی از نیازمندی‌های تفکر فلسفی و مشاوره فلسفی را در دوران کودکی محقق می‌کند. مثلاً آموزش شیوه صحیح تفکر و تحلیل که در دوران کودکی مورد تأکید ایشان است یکی از مراحل کلیدی مشاوره فلسفی در برخی الگوهای دیگر از جمله الگوی مشاوره فلسفی چهار مرحله‌ای پیتز راب است. (راب، ۱۳۹۸).



منابع

- راب، پ. ب. (۱۳۹۸). مشاوره فلسفی: نظر و عمل (ع. علوی‌نیا، مترجم). فراروان.
- شرف، ر. (۱۴۰۰). تبیین ضرورت به‌کارگیری مشاوره فلسفی در معنادرمانی. پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز، ۱۵ (۳۴)، ۱۸۵-۲۰۵.
- <https://doi.org/10.22034/jpiut.2021.43936.2737>
- صفایی حائری، ع. (۱۳۸۵). انسان در دو فصل. لیلۃ القدر.
- صفایی حائری، ع. (۱۳۸۶ الف). تربیت کودک. لیلۃ القدر.
- صفایی حائری، ع. (۱۳۸۶ ج). مسئولیت و سازندگی. لیلۃ القدر.
- صفایی حائری، ع. (۱۳۹۰). روحانیت و حوزه: مشکلات و راهکارها. لیلۃ القدر.
- Mohammadabadi, H., Alavi, S. H. R & ,Yari Dehnavi, M. (2024). Ali Safai Haeri's approach to philosophical counseling . *International Multidisciplinary Journal of Pure Life) IMJPL)*, 11(38), 55-78.
- <https://doi.org/10.22034/imjpl.2024.18496.1154>



تبیین مؤلفه‌های لازم بازی‌های آموزشی و ارزیابی نمونه‌هایی از بازی‌های ریاضی دوره دوم مقطع ابتدایی بر اساس آن^۱

زهراملکی^۲، نرگس سادات سجادیه^۳، علیرضا صادق زاده قمصری^۴

چکیده

در عصر حاضر و در فضای آموزشی مبتنی بر فناوری، پرداختن به شیوه‌های نوین همچون بازی‌های آموزشی اهمیت فزاینده یافته است. درس ریاضی، به دلیل ماهیت انتزاعی و سوگیری‌های منفی دانش‌آموزان، بیش از سایر دروس به رویکردهای جذاب و مؤثر نیازمند است. با وجود کاربرد گسترده، نبود تعاریف دقیق فلسفی از بازی و بازی آموزشی و نیز فقدان معیارهای روشن برای سنجش اثربخشی بازی‌ها، طراحی و انتخاب آن‌ها را با مشکلاتی روبه‌رو کرده است. در این پژوهش، ابتدا با روش تحلیل مفهومی، چارچوب فلسفی بازی واکاوی شد و سپس با رویکرد استنتاجی، مؤلفه‌های لازم برای بازی آموزشی مطلوب در پنج دسته کلی استنتاج گردید: ۱) لزوم وجود قوانین در بازی (۲) بازی، دارای روایت و جهان داستان (۳) بازی، دارای اهداف مشخص (۴) بازی، دارای موانع و چالش‌ها (۵) بازی، بستر ظهور عاملیت (های) جدید. سپس نمونه‌ای از بازی ریاضی دوره دوم مقطع ابتدایی (سال‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی) بر اساس این مؤلفه‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد؛ بیشترین نقطه قوت بازی مربوط به مؤلفه‌ی قوانین بوده است و در باقی مؤلفه‌ها ضعف‌های جدی وجود دارد. از طرف دیگر با وجود اهمیت معیار اخلاق اما معمولاً بازی‌های آموزشی در این حوزه ساکت هستند. بنابراین توجه به این مؤلفه‌ها می‌تواند زمینه طراحی و ارزیابی اصولی‌تر بازی‌های آموزشی ریاضی را فراهم آورد.

واژگان کلیدی: آموزش ریاضی، بازی ریاضی، مؤلفه‌های بازی آموزشی، ارزیابی بازی‌های ریاضی، طراحی بازی، عاملیت بازیکن، اخلاق بازی

مقدمه و بیان مسأله

مسأله‌ی بازی در جهان کنونی مسأله‌ای جدی است. با پیشرفت تکنولوژی و ساده شدن کارها میزان فراغت افراد افزایش پیدا کرده است. مدل ارتباطات انسانی دستخوش تغییراتی شده است و شکاف نسل‌ها بیش از پیش خودنمایی می‌کند. حوصله‌ی دانش‌آموزان در فراگیری و تمرین دروس کمتر از گذشته بوده و فردگرایی رو به افزایش است. بازی‌ها گزینه‌ی مطلوبی برای حل تمام این معضلات هستند. وقتی درباره‌ی دانش آموز ابتدایی صحبت می‌کنیم این مسأله جدی‌تر هم می‌شود چرا که هنوز کمابیش با بازی‌های کودکانه عجین است. از طرف دیگر درس ریاضی به اذعان معلمین، اولیا و دانش‌آموزان یکی از دروس اصلی و مهم دوران تحصیل است. و با توجه به ماهیت خاص آن روش تدریس خاصی می‌طلبد. روشی که طی آن دانش آموز تن به فهم مسائل بعضاً

^۱ . استخراج شده از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده مسئول

^۲ . دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)، zahramaleki010@gmail.com

^۳ . دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، sajjadieh@ut.ac.ir

^۴ . دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، ali_sadeq@modares.ac.ir



پیچیده آن بدهد، رنج تمرین مکرر را بر خود آسان کند و توجه و تمرکز خود را بکار گیرد. لذا روش‌های تدریس ریاضی همیشه محل بحث و تحقیق معلمان بوده است.

به نظر می‌رسد ورود بازی به فضای آموزش از جمله آموزش ریاضی می‌تواند کمک کننده باشد. مطالعات زیادی این ادعا را تایید می‌کنند به طور مثال؛ در تحقیقی که با هدف ترکیب نتایج مطالعات تجربی انجام شده بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۸ بوده است، به بررسی تاثیر روش یادگیری مبتنی بر بازی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق فراتحلیل پرداخته و اثر بخشی این روش نشان داده شده است. سپس با تحلیل زیر گروهی ادعا کرده است که سطوح تحصیلی و رشته‌های مختلف بر میزان اثر گذاری آن تفاوتی ایجاد نمی‌کند (Karakoc et all, ۲۰۲۲). تحقیق دیگری با روش اقدام پژوهی یادگیری مبتنی بر بازی را بررسی کرده و طی آن مشخص شده است که هم نگرش دانش‌آموزان درباره‌ی ریاضی بهبود پیدا کرده و هم میزان عملکرد ریاضی همه آنان در موضوع مورد بررسی پیشرفت قابل توجهی داشته است (White, K., & McCoy, L. P, ۲۰۱۹).

وقتی می‌پذیریم بازی گزینه‌ی مطلوبی برای استفاده در کلاس است با این پرسش روبرو می‌شویم که چه فعالیتی را می‌توان بازی نامید و بازی مناسب برای استفاده در آموزش با توجه به اقتضائات خاص آن چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟ فعالین تعلیم و تربیت به دنبال استفاده از بازی هستند بدون آنکه تعریف درستی از بازی داشته باشند. حتی از بازی‌ها استفاده می‌شود یا حتی بازی‌هایی را طراحی می‌کنند بدون آنکه مطمئن باشند این مصنوع جدید ذاتاً بازی هست یا نه؟ ما تلاش داریم با استفاده از منابع به روز در حوزه‌ی بازی ابتدا به این سوال پاسخ دهیم که:

۱. بازی چیست و چه مؤلفه‌های ماهوی برای آن می‌توان در نظر گرفت؟

سپس به این می‌پردازیم که:

۲. بر اساس مؤلفه‌های بدست آمده و اقتضائات کودکی، چه ملاک‌هایی را برای ارزیابی بازی‌های آموزش ریاضی مورد استفاده در دوره دوم مقطع ابتدایی، یعنی سال‌های چهارم، پنجم و ششم می‌توان در نظر گرفت؟

در نهایت با توجه به مؤلفه‌های استخراج شده به ارزیابی یک بازی آموزش ریاضی، به عنوان نمونه، می‌پردازیم تا ببینیم چه میزان از پتانسیل ذاتی بازی برای کاربرد آموزش ریاضی استفاده شده است. روش پژوهش حاضر برای پاسخ گویی به سوال اول که از جنس تبیین فلسفی است؛ تحلیل مفهومی می‌باشد که تلاشی جهت فهم مفاهیم و تبیین فلسفی آن هاست.

برای پاسخ گویی به سوال دوم، تا آنجا که باید به کشف و بسط ویژگی‌های بازی آموزشی ریاضی متناسب با مقطع مربوطه پردازیم از رویکرد روشی تحلیل مفهومی استفاده می‌کنیم و آنجا که باید به ملاک‌های مطلوبیت بازی آموزشی ریاضی برسیم از استنتاج ضمنی بهره خواهیم برد. به این صورت که طبق تعریفی که از بازی بدست آمده است اصول و شاخصه‌های بازی آموزشی ریاضی مطلوب استنتاج می‌شود.

یافته‌ها و نتایج

مؤلفه‌های اساسی بدست آمده از تعریف فلسفی بازی



در این قسمت مؤلفه‌های بدست آمده از متون و مبانی اصلی مطالعات بازی با کمک تحلیل مفهومی مشخص شده‌اند. ابتدا ۲۰ مؤلفه بدست آمد که در ادامه با حذف مؤلفه‌های غیر ماهوی و تکراری و گروه بندی مناسب به ۵ مؤلفه جامع و اساسی، به این معنی که بازی برای بازی بودن نیاز ماهوی به این ویژگی‌ها دارد، رسیدیم. این مؤلفه‌ها بدین ترتیب است:

لزوم وجود قوانین در بازی: برنارد سوتز در کتاب خود به نام ملخ تلاش می‌کند تا تعریفی جامع از بازی ارائه دهد. طبق این تعریف «بازی کردن یعنی تلاش برای رسیدن به یک وضعیت خاص، فقط با استفاده از ابزارهایی که قوانین مجاز شمرده‌اند؛ درحالی‌که آنها، استفاده از ابزارهای کارآمدتر را به نفع ابزارهای کم‌تر کارآمد ممنوع می‌کنند، قوانین صرفاً به این دلیل پذیرفته می‌شوند که فعالیت بازی کردن را ممکن می‌سازند» در ادامه تعریفی مختصر هم ارائه می‌دهد: «انجام یک بازی، به معنای پذیرفتن موانع غیر ضروری به خاطر فعالیت‌هایی است که آن‌ها ممکن می‌سازند.» (سوتز، ۲۰۰۵). سوتز در تعریف خود، بازی را نیازمند وجود قوانین بنیادین می‌داند و در واقع این قوانین هستند که فعالیت بازی کردن را ممکن می‌سازند و از طرفی برای اینکه بازیکن بتواند وارد بازی شود لازم است داوطلبانه محدودیت‌ها و قوانین را بپذیرد. وجود قوانین در بازی آنچنان ضروری است که اندیشمندان فلسفه ورزش بر اساس دیدگاه فرمالیستی بازی را فقط شامل قوانین صریح می‌دانند و انجام درست بازی را فقط پیروی کامل از قوانین می‌دانند. (لیمان، ۱۹۸۱)

بازی، دارای روایت و جهان داستان: نظریه دایره جادویی هویزینگا معمولاً به عنوان اولین کار بنیادین در مطالعه مدرن بازی‌ها شناخته می‌شود. هویزینگا به‌طور مشهور بازی را به‌عنوان یک خروج ارادی از «زندگی واقعی» به حوزه‌ای موقت از فعالیت‌ها توصیف می‌کند که آن را «دایره جادویی» بازی می‌نامد و در تعریف خود از بازی، دنیای بازی را منفک از دنیای واقعی می‌داند بنابراین در دنیای بازی معانی تعریف جدیدی پیدا می‌کنند و ما نقش‌ها و معانی جدیدی را می‌پذیریم. (هویزینگا، ۱۹۵۵) طبق نظریه‌ی هویزینگا بازی باید یک جهان دیگر برای بازیکن خلق کند. در اولین نظریه پردازی حول بازی‌های رایانه‌ای، موری (۱۹۹۷) آنان را به عنوان روایت‌ها در نظر گرفت و تلاش داشت تکنیک‌های نظری در مطالعه‌ی روایت را به بازی‌ها اعمال کند. بنابراین بازی نیازمند وجود یک جهان داستان است تا بازیکن را با خود همراه کند. یکی از ویژگی‌های این جهان موازی خیال انگیز بودن آن است در حالی که خود بازی در بستر واقعیت رخ می‌دهد. گویی بازی در تقابلی تنگاتنگ بین واقعیت و خیال در نوسان است. در کتاب Half-Real، یول استدلال می‌کند که بازی‌ها یک فرم ترکیبی هستند: بخشی داستانی و بخشی واقعی. آن‌ها واقعی هستند زیرا چالش‌های واقعی را ارائه می‌دهند و فرصتی برای واقعی برنده شدن یا باختن را فراهم می‌کنند. همچنین یول می‌گوید که بازی‌ها تخیلی هستند زیرا دنیای تخیلی را به تصویر می‌کشند که بازیکن به‌صورت تخیلی وارد آن می‌شود (یول، ۲۰۰۴). بازی‌ها روایت هستند اما در حالت پیشرفته و فعال آن به طوری که مانند یک شبیه سازی از دنیای واقعی کاربر باید به عناصر روایت درون بازی بازخورد مناسب دهد. از این رو بازی‌ها داستان‌هایی تعاملی و شبیه سازی شده از دنیای واقعی هستند (فراسکا، ۲۰۰۳). محتوای داستانی بازی باید از حیث اخلاقی مناسب باشند. به طور مثال یادگیری جمع برای کودک ۸ ساله در خلال یک مسابقه‌ی بوکس انتخاب اخلاقی‌ای نیست. همانطور که مک کومیک طبق نظریه اخلاق فضیلت ارسطویی ادعا می‌کند در انجام جنایت‌های



شبیه‌سازی شده، ما عادات و گرایش‌های بی‌فضیلت را در خود تقویت می‌کنیم (مک کومیک ۲۰۰۱). برخی تلاش دارند برای اخلاقی کردن محتوای درون بازی مسائل اخلاقی را به صورت کمی به تصویر بکشند مثلاً بازیکن را در موقعیت اخلاقی قرار می‌دهد و به عملکرد آن امتیاز می‌دهد. اما سیکارت عکس این عمل را تایید می‌کند، «با دور کردن بازیکن از اندیشیدن درباره اخلاق اعمالش و سپردن ارزیابی اخلاقی به سیستمی بسته و از پیش طراحی‌شده، بازی به‌طور مؤثری عاملیت اخلاقی بازیکن را محدود می‌کند» (سیکارت ۲۰۰۹: ۱۹۳، ۱۹۸). لذا محتوای بازی نباید دارای ارزیابی‌های از پیش تعیین شده کمی باشد.

بازی، دارای اهداف مشخص: در تعریف یاد شده، سوتز بازی را نیازمند وجود یک هدف اولیه درونی می‌داند تا اراده و تلاش بازیکن را برانگیزد. (سوتز، ۲۰۰۵). نوئن این اهداف را با عنوان اهداف موقتی یا یکبارمصرف معرفی می‌کند. اهدافی که بازیکن را درگیر می‌کنند و برای دستیابی به آنها بازیکن تلاش می‌کند؛ مانند جمع کردن امتیاز یا توکن‌های بیشتر. این اهداف باید دارای وضوح بالایی باشند و عاری از هرگونه ابهام چرا که مبهم بودن جذابیت بازی را کم می‌کند. برد و باخت نتیجه‌ی رسیدن یا نرسیدن به این اهداف است. اما وقتی به ذات هدفمندی بازی‌ها توجه کنیم می‌بینیم که بازی فقط برد و باخت نیست و نیازمند یک هدف غایی و والاتر است.. هدف غایی می‌تواند چیزهایی مانند سرگرم شدن، یادگیری یک مفهوم ریاضی، توسعه مهارت‌ها، یا حتی تجربه زیبایی یک حرکت ماهرانه باشد. (نوئن، ۲۰۲۰)

بازی، دارای موانع و چالش‌ها: سوتز در تعریف مختصر خود آنچنان حضور موانع را مهم می‌داند که بازی را صرفاً موانعی می‌داند که امکان تجربیات جدیدی را برای ما فراهم می‌کند (سوتز، ۲۰۰۵). در نظریه نوئن نیز چالش‌ها و موانع نقش مهمی دارند. در واقع طراح بازی با تخصیص اهداف و توانمندی‌های مورد نیاز و چالش‌های متناسب با آن رسانه‌ی بازی را شکل می‌دهد. یک "مانع" چیزی است که در مسیر یک هدف قرار می‌گیرد؛ تا زمانی که با هدفی تداخل نداشته باشد، مانع محسوب نمی‌شود. برای مثال، دیوارهای یک هزارتو تنها زمانی مانع هستند که شما قصد خروج از آن را داشته باشید (نوئن، ۲۰۱۷). البته بازیکن برای پشت سر گذاشتن این موانع نیاز به توانمندی‌ها و ابزارهایی دارد که بازی در اختیارش می‌گذارد و اساساً چالش وقتی معنادار است که میان آن و توانمندی‌های بازیکن تناسب و هماهنگی وجود داشته باشد. در زمینه‌ی بازی آموزشی این تناسب را می‌توان در هماهنگی بین محتوای بازی و دانش بازیکن، تناسب بین سطح چالش‌ها و سطح تحمل و چالش‌پذیری روحی بازیکن (با توجه به سن او) و تناسب بین اهداف بازی و هدف آموزشی جستجو کرد.

بازی، بستر ظهور عاملیت (های) جدید: طراح بازی با شکل دهی محیط، قوانین، محدودیت‌ها و توانمندی‌های خاص درون بازی در واقع در حال شکل دهی به نوع خاصی از عاملیت و عمل ورزی است. بنابراین بازی حالت خاصی از عاملیت را درون بازیکن تقویت می‌کند. نوئن این ویژگی بازی را رسانه عاملیت می‌نامد. بازی باید بستری باشد تا در آن بازیکن بتواند تصمیم‌گیری کند، انتخاب کرده و امکان خلاقیت ورزی داشته باشد. لذا بازی‌ها مشارکت فعال و عملی مخاطب را نیاز دارند. ولی این عمل ورزی در سایه‌ی طراحی طراح بازی است به همین دلیل یک فاصله بین آنچه طراح می‌خواهد بازیکن بدان دست یابد و آنچه بازیکن انجام می‌دهد و بدان می‌رسد، وجود دارد. نوئن این فاصله را فاصله عاملی می‌نامد (نوئن، ۲۰۱۹). از طرفی برای اینکه بازیکن این عاملیت جدید را کاملاً



تجربه کند و با آن درگیر شود نیازمند ایجاد حس غرقگی در اوست. و ایجاد این غرقگی وابسته به طراحی هنرمندانه رسانه عاملیت و فعال شدن تخیل و گیرایی داستان بازی است.

ابتدا ابعاد اخلاقی را به عنوان یک مؤلفه جدا مطرح کرده بودیم اما در ادامه با فهم این نکته که عملاً معیارهای اخلاقی در بازی‌ها مسکوت هستند، این معیار را حذف کرده و فقط برخی نکات مهم را در مؤلفه‌های دیگر ادغام کرده‌ایم.

استخراج معیارهای ارزیابی بازی‌های ریاضی

بر اساس مؤلفه‌های استخراج شده از مبانی مطالعات بازی اصول کلی و اولیه یک بازی نشان داده شد. در این مرحله با توجه به مسیر استنتاجی که طی کردیم به معیارهای مشخصی می‌رسیم که قرار است بر اساس آنها یک بازی آموزشی ریاضی را ارزیابی کنیم. لازم به ذکر است که دوباره با کمک محک اساسی بودن معیارها برخی را حذف کرده و به سوالات زیر رسیده‌ایم:

معیار ۱ (لزوم ورود قوانین ریاضی به تمام یا بخشی از قوانین بازی): آیا قوانین بازی به درستی اصول ریاضی را بازتاب می‌دهند؟ (مثلاً آیا قوانین بازی با خواص جابجایی یا شرکت‌پذیری اعداد سازگارند؟)؛ استنتاج شده از مؤلفه اول

- معیار ۲ (لزوم وجود روایت در بازی): آیا بازی دارای یک جهان داستانی یا روایت جذاب است که یادگیری ریاضی را در بستر آن قرار دهد؟؛ استنتاج شده از مؤلفه دوم

- معیار ۳ (لزوم وجود اهداف موقتی جذاب): آیا بازی دارای هدف‌های میانی و موقتی (مانند امتیاز، سکه یا دستاورد) می‌باشد و آنها مستقیماً با حل موفقیت‌آمیز مسائل ریاضی ارتباط دارند؟؛ استنتاج شده از مؤلفه سوم

- معیار ۴ (لزوم انطباق چالش‌ها با توانمندی‌ها): آیا بازی به صورت خودکار یا دستی یا به کمک مراحل بازی و غیره، سطح دشواری چالش‌های ریاضی را با مهارت فعلی دانش‌آموز تطبیق می‌دهد؟؛ استنتاج شده از مؤلفه چهارم

- معیار ۵ (لزوم تکوین عاملیت جدید): آیا بازی عاملیت جدیدی (اهداف، توانمندی‌ها و ابزار جدید) به بازیکن اهدا می‌کند و آیا بازیکن آزادی عمل و حق انتخاب کافی برای حل مسائل به روش‌های مختلف را دارد؟؛ استنتاج شده از مؤلفه پنجم

- معیار ۶ (کمینه بودن فاصله عاملی): آیا بازی واقعاً انتظارات آموزشی طراح را برآورده می‌کند؟ یا فاصله‌ی عمیقی بین آنچه بازیکن می‌تواند انجام دهد و آنچه طراح می‌خواهد وجود دارد؟؛ استنتاج شده از مؤلفه پنجم

جدول ارزیابی یک بازی بر اساس معیارهای یاد شده

عنوان بازی: [کپکشان‌های متقارن](#)، مبحث تقارن مرکزی (هندسه)، مناسب پایه پنجم و ششم، از سایت تفکر ریاضی، با نویسنده‌گی زهره پندی (mathink.ir، ۱۴۰۰). در هر صفحه، دایره‌هایی وجود دارد که هر کدام، خورشید یک کپکشان هستند و بازیکن باید حد و مرز این کپکشان‌ها را مشخص کند.

-کپکشان‌ها باید تقارن مرکزی داشته باشند و خورشید باید، مرکز تقارن کپکشان خودش باشد.

-همه‌ی قسمت‌های صفحه باید بخشی از یک کپکشان باشند و هیچ قسمتی خالی نماند.

جدول ارزیابی

مؤلفه‌ها	ملاک‌های ارزیابی	امتیاز (۵: بیشترین، تا ۱: کمترین)	توضیحات
لزوم وجود قوانین در بازی	لزوم ورود قوانین ریاضی به تمام یا بخشی از قوانین بازی	۵	در این بازی تنها دو قانون وجود دارد. یکی بازتاب ریاضیاتی بازی است (کپکشان‌ها باید تقارن مرکزی داشته باشند). و دوم خالی نبودن صفحه، که در واقع محدودیت و چالش بازی است و کمک‌کننده‌ی تحقق بهتر قانون ریاضی موجود در بازی است.
بازی، دارای روایت و جهان داستان	لزوم وجود روایت در بازی	۳	بازی یک روایت دارد که آن چیدن کپکشان‌ها در کنار هم و با توجه به مکان خورشید است. این روایت خیلی ابتدایی است و در خلال بازی پر و بال نمی‌گیرد ولی همین سطح هم برای کودکان دبستانی می‌تواند جذب‌کننده باشد و تخیل آنان را درگیر کند. ولی مشخصاً بازی دارای روایت کامل و پخته‌ای نیست.
بازی، دارای اهداف مشخص	لزوم وجود اهداف موقتی جذاب	۱	عملاً اهداف موقتی‌ای وجود ندارد. بازی پاداشی به بازیکن نمی‌دهد و تنها بازخورد درست یا غلط انتخاب کردن مرز بین کپکشان‌هاست که آن هم می‌تواند در تنظیمات بازی غیر فعال کرد و بیشتر از جنس بازخورد است تا پاداش جذاب و انگیزه بخش. لذا بازی درین حیطه خیلی ضعیف عمل کرده است.
بازی، دارای موانع و چالش‌ها	لزوم انطباق چالش‌ها با توانمندی‌ها	۲	برای این منظور بازیکن می‌تواند سطح سختی بازی را در ابتدا تنظیم کند. به این صورت که صفحه بازی گسترده‌تر و تعداد کپکشان‌ها بیشتر شوند بنابراین بازیکن با چالش بیشتری برای مرزبندی آنها مواجه است. اما در کل می‌توان گفت بازی از این نظر ضعیف است چرا که می‌توانست با اضافه کردن مراحل سطح بازیکن را افزایش دهد و از یادگیری ایجاد شده در بازی هم بهره ببرد.
بازی، بستر ظهور عاملیت (های) جدید	لزوم تکوین عاملیت جدید	۲	بازی مانند پازل تک جوابی است لذت عاملیت بازیکن صرفاً در کشف مرزها به کمک تقارن مرکزی است و نمی‌تواند برای حل خلاقیت زیادی به خرج دهد. اما برای انتخاب خطوط مرزها آزاد و دارای انتخاب است ولی این حداقل ماجراست. ایجاد حس غرقگی خیلی محدود است. اهداف و توانمندی‌ها خیلی ساده و محدود



مؤلفه ها	ملاک‌های ارزیابی	امتیاز (۵): بیشترین، تا ۱: کمترین	توضیحات
			هستند و جز روایت اندک بازی تلاشی برای تکوین عاملیت جدید دیده نمی‌شود.
	کمینه بودن فاصله عاملی	۲	ساز و کاری وجود ندارد که به بازیکن کمک کند طبق خواسته‌ی طراح پیش برود. به طور مثال بدون رعایت نکته‌ی تقارن مرکزی با آزمون و خطا می‌توان بازی را حل کرد یا ممکن است صرفاً دانش آموز از قوه‌ی زیبایی شناسی هنری خود استفاده کند و مرکز بودن را رعایت کند تا بازی حل شود. بنابراین به نظر می‌رسد فاصله عاملی زیادی وجود دارد. اما اگر بازیکن با نظر به استفاده از مفهوم تقارن مرکزی عمل کند این فاصله می‌تواند کاهش یابد. اما نکته این است که بازیکن تضمینی برای این حالت نمی‌دهد و طراح هم سازوکار محدود کننده‌ای درین زمینه ندارد.
مجموع امتیازات	۱۵ از ۳۰ (۵۰٪)		

همانطور که از جدول ارزیابی بدست آمده است بازی یاد شده فقط در خصوص قوانین قوی عمل کرده و ضعف جدی در تحقق مؤلفه‌های اساسی دیگر دارد.

منابع

- پندی، ز. (۱۴۰۰). *کپکشان‌های متقارن*. انتشارات متینک (Mathinke).
- Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative. In M. J. P. Wolf & B. Perron (Eds.), *The video game theory reader* (pp. 221–235). Routledge.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Juul, J. (2004). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds* [Doctoral dissertation, IT University of Copenhagen]. IT University of Copenhagen Research Repository.
- Karakoç, B., Eryılmaz, K., Turan Özpolat, E., & Yıldırım, İ. (2022). The effect of game-based learning on student achievement: A meta-analysis study. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(1), 207–222. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09471-5>
- Lehman, C. K. (1981). Can cheaters play the game? *Journal of the Philosophy of Sport*, 8(1), 41–46. <https://doi.org/10.1080/00948705.1981.10654168>
- McCormick, M. (2001). Is it wrong to play violent video games? *Ethics and Information Technology*, 3(4), 277–287. <https://doi.org/10.1023/A:1013802119431>
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Simon and Schuster.
- Nguyen, C. T. (2017). Philosophy of games. *Philosophy Compass*, 12(8), Article e12426. <https://doi.org/10.1111/phc3.12426>
- Nguyen, C. T. (2019). Games and the art of agency. *Philosophical Review*, 128(4), 423–462. <https://doi.org/10.1215/00318108-7697863>
- Nguyen, C. T. (2025). *Games: Agency as art*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190052041.001.0001>
- Sicart, M. (2009). The banality of simulated evil: Designing ethical gameplay. *Ethics and Information Technology*, 11(3), 191–202. <https://doi.org/10.1007/s10676-009-9197-y>
- Suits, B. (2005). *The grasshopper: Games, life and utopia*. Broadview Press.
- White, K., & McCoy, L. P. (2019). Effects of game-based learning on attitude and achievement in elementary mathematics. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(1), 1–17. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1259>



فلسفه آموزش صلح به کودکان بر اساس آموزه‌های اسلام؛ چستی و چرایی

فاطمه موحدی پارسا^۱، طاهره حیاتی^۲

چکیده

این مقاله در تبیین فلسفه آموزش صلح به کودکان از منظر اسلام، به دو پرسش کلیدی در مورد چستی، چرایی آموزش صلح به کودکان پاسخ می‌دهد. پژوهش حاضر با روش توصیفی - تحلیلی و با مراجعه به منابع مکتوب، یک چارچوب فلسفی و پیوسته را برای درک آموزش صلح به کودکان ارائه داده است. این پژوهش، با وجود چالش‌های جهانی نظیر جنگ، خشونت، ظلم و بی‌عدالتی، و آسیب‌پذیری بیشتر کودکان در برابر این معضلات، اهمیت می‌یابد. آموزش صلح به کودکان، تنها یک اصل تربیتی نیست، بلکه ضرورتی حیاتی برای مواجهه با چالش‌های عصر حاضر و بنیان‌گذاری آینده‌ای عادلانه و به دور از ظلم برای بشریت است. مفهوم صلح در این پژوهش بر اساس اندیشه اسلامی، «صلح خدامحورانه و اخلاق‌مدارانه» است. همچنین، آموزش صلح به عنوان یک رویکرد پیشگیرانه و بنیادین تعریف می‌شود که چرایی آن، جلوگیری از شکل‌گیری الگوهای رفتاری مخرب، آگاهی‌بخشی برای مواجهه با چالش‌های احتمالی، پرورش مهارت‌های ارتباطی، و تغییر در ارزش‌ها و نگرش‌های صلح‌آمیز در مسیر تحقق مراتبی از حیات طیبه به عنوان هدف غایی تربیت کودکان است. این رویکرد فلسفی، می‌تواند منجر به تربیت نسلی صلح‌جو، عدالت‌خواه و عدالت‌محور گردد.

واژگان کلیدی: صلح، آموزش صلح، کودکان، تربیت صلح‌مدار، عدالت اجتماعی

مقدمه و بیان مسأله

جهان امروز درگیر چالش‌های پیچیده‌ای از جمله جنگ‌های مسلحانه، خشونت‌های ساختاری، تبعیض نهادینه‌شده و بی‌عدالتی‌های گسترده است که ثبات و آرامش جوامع بشری را به شدت تهدید می‌کند. در این شرایط، مفهوم «صلح» از یک حالت سلبی (عدم جنگ) به سوی درکی ایجابی (تحقق عدالت، امنیت فراگیر و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز) گسترش یافته است (حیاتی، ۱۴۰۰؛ سند دستور کار ۲۰۳۰، ۲۰۱۵). در مقابل، اندیشه اسلامی، صلح را در چارچوبی الهی و اخلاقی - «صلح خدامحورانه و اخلاق‌مدارانه» - تعریف می‌کند که بر پنج اصل بنیادین توحیدمحوری، معادمحوری، عدالت‌محوری، الح‌محوری و اخلاق‌مداری استوار است (حیاتی، ۱۴۰۰؛ ساعد، ۱۳۹۰). این دیدگاه، صلح را نه صرفاً نفی خشونت، بلکه فرآیندی سازنده برای تحقق «دارالسلام» - جامعه‌ای مبتنی بر عدالت و تعالی انسانی - در تمام سطوح فردی، اجتماعی و بین‌المللی می‌داند (قرآن، البقره: ۲۰۸؛ الانفال: ۶۱). در این بستر، «آموزش صلح به کودکان» به عنوان یک راهبرد پیشگیرانه و تربیتی مطرح می‌شود. کودکان - به عنوان نسل آینده‌ساز - در دوره‌ای حساس از رشد شخصیت و نظام ارزشی قرار دارند که پذیرایی از مفاهیم بنیادین

^۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان - تهران - ایران؛ f.movahedi8@cfu.ac.ir

^۲. دانشجوی دکتری فقه تربیتی، مجتمع آموزش عالی بنت الهدی رضی، جامعه المصطفی العالمیه - قم - ایران؛

Entezar.hayati.63@gmail.com (نویسنده مسئول)



صلح، همدلی و مسئولیت‌پذیری در این دوره، تأثیری عمیق و پایدار بر ساختار روانی و اجتماعی آنان دارد (تیغ‌بخش و سعادت‌مند، ۱۳۹۶؛ بازرگان، ۱۳۹۷). همان‌طور که در روایتی آمده: «آموختن دانش در کودکی، همچون نقشی است که بر سنگ کنده شود» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۱: ۲۲۴)، آموزش صلح از سنین پایین می‌تواند الگوهای رفتاری مخرب و خشونت‌آمیز را پیشگیری کرده و زمینه‌ساز شکل‌گیری شهروندانی عادل، مسئولیت‌پذیر و صلح‌طلب گردد. این ضرورت، در سطح جهانی نیز مورد تأکید سازمان‌هایی چون یونسکو و سازمان ملل متحد قرار گرفته است که آموزش صلح را راهبردی کلیدی برای مقابله با خشونت، تروریسم و تخریب محیط زیست می‌دانند (افتخاری، ۱۳۹۶).

پژوهش‌های متعددی در حوزه آموزش صلح به کودکان صورت گرفته است که با وجود غنای این پژوهش‌ها، بیشتر آن‌ها فاقد چارچوب فلسفی - تربیتی جامعی بر اساس منابع دینی هستند و یا تنها بر یک جنبه خاص (مانند روش یا محتوا) تمرکز دارند. این مقاله با عنوان «فلسفه آموزش صلح به کودکان بر اساس آموزه‌های اسلام»، با روش توصیفی - تحلیلی و با استناد به قرآن، سنت و منابع فقهی - تربیتی، تلاش می‌کند تا چارچوبی فلسفی و ساختاریافته برای درک «چیستی» و «چرایی» آموزش صلح به کودکان در مکتب اسلام ارائه دهد. هدف نهایی، تبیین این است که آموزش صلح بر اساس جهان‌بینی توحیدی، می‌تواند کودک را برای تحقق «حیات طیبه» و نقش‌آفرینی در جامعه‌ای عادلانه و صلح‌آمیز آماده سازد.

یافته‌ها و نتیجه

۱. چیستی آموزش صلح به کودکان

درک چیستی «آموزش صلح به کودکان» نیازمند فهم عمیق از سه مفهوم کلیدی «صلح»، «آموزش صلح» و «کودک» است. این مفاهیم، به‌ویژه در دهه‌های اخیر، دستخوش تحولات معنایی قابل توجهی شده و به سمت توسعه معنایی حرکت کرده‌اند.

مفهوم صلح؛ مفهوم صلح در سیر تاریخی خود، تطور قابل ملاحظه‌ای را تجربه کرده که گذار از یک رویکرد سنتی و سلبی (نبود تجاوز، خشونت یا دشمنی) به یک رویکرد مدرن و ایجابی برای ایجاد و حفظ روابط بهنجار میان‌انسانی، تحقق عدالت و ایمنی در حوزه رفاه اجتماعی و اقتصادی می‌باشد. قرآن کریم جامعه ایمانی را سرزمین صلح معرفی می‌کند: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید همگی در صلح و آشتی درآید» (بقره: ۲۰۸). یکی از مصادیق صلح‌جویی در اسلام، وضع حقوق مربوط به اقلیت‌ها در بلاد اسلامی است (عمید زنجانی، ۱۳۴۱: ص ۵۱-۷۸). صلح اسلامی اگرچه با مفهوم صلح مثبت در نگرش مدرن اشتراکاتی دارد، اما در مبنا و غایت متفاوت است. صلح اسلامی، خدامحور و غایت‌نگر است و به دنبال سعادت حقیقی بشر در پرتو عبودیت الهی در دنیا و آخرت می‌باشد (حیاتی، ۱۴۰۰).

آموزش صلح؛ آموزش صلح در اسلام، فراتر از مفهوم سطحی «عدم جنگ»، به‌عنوان یک نظام تربیتی جامع بر پایه‌ی عدالت، احترام به تفاوت‌ها و مسئولیت‌پذیری اجتماعی شکل گرفته است. قرآن کریم مؤمنان را به صلح‌جویی میان یکدیگر فرامی‌خواند: «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ» (حجرات: ۱۰). پیامبر اکرم (ص) با اقداماتی



همچون صلح حدیبیه، الگویی عملی از صلح طلبی پیشگیرانه و هوشمندانه ارائه داند (طباطبایی، ۱۳۷۴). آموزش صلح در تعاریف معاصر بر پیشگیری از خشونت (فیزیکی و ساختاری)، تقویت مهارت‌های حل تعارض، احترام به تنوع فرهنگی، عدالت اجتماعی و تربیت شهروندان فعال جهانی تأکید می‌کنند (بازرگان، ۱۴۰۰: ۱؛ تیغ‌بخش و سعادت‌مند، ۱۳۹۶: ۶۷-۸۳). این تعاریف با دیدگاه اسلامی در رابطه با مفهوم صلح هم‌خوانی قابل توجهی دارد.

مفهوم کودک؛ کودک در زبان عربی به هفت دوره: مولود (تازه متولد شده)، رضیع (شیرخوار)، طفل، فطیم (از شیر گرفته شده)، کودک غیر ممیز، کودک ممیز و مراهق (نزدیک به احتلام) قابل تقسیم است (اعرافی، ۱۳۹۳: ۱۱۴ به نقل از موحدی پارسا، ۱۳۹۵: ۲۹). «کودک» در اصطلاح فقهی، در مقابل «بالغ»، به دختر و پسر می‌گویند که علائم جسمی بلوغ - رویدن موی خشن یا احتلام - را نداشته و به سن بلوغ - پایان نه سالگی در دختر و پایان پانزده سالگی در پسر - نیز نرسیده باشد (عاملی، ۱۴۱۳: ص ۳۳؛ مشکینی: ۱۰۷-۱۰۸). در این مقاله مفهوم کودک بر اساس آموزه‌های اسلام، به انسانی که در دوره قبل از بلوغ قرار دارد، اطلاق می‌شود.

پس از درک سه مفهوم کلیدی «صلح»، «آموزش صلح» و «کودک»، آموزش صلح به کودکان در آموزه‌های اسلامی عبارت است از: فرآیندی تربیتی و پیشگیرانه بر پایه‌ی آموزه‌های قرآن و سنت که با هدف پرورش نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای مبتنی بر عدالت، احترام به تفاوت‌ها، مسئولیت‌پذیری اجتماعی طراحی می‌شود. این آموزش تنها به نفی خشونت محدود نبوده، بلکه بر ایجاد امنیت فراگیر، روابط بهنجار میان‌انسانی، و رفع ریشه‌های خشونت به‌ویژه در کودکان قبل از رسیدن به سن بلوغ تأکید دارد و می‌کوشد با نهادینه کردن مفاهیمی چون همدلی، ایثار، مدارا و مبارزه با انواع ظلم و استعمار در کودکان، صلح طلبی را در نسل‌های آینده نهادینه کند.

۲. چرایی آموزش صلح به کودکان

چرایی آموزش صلح به کودکان، در دو محور؛ اهمیت و اهداف آموزش صلح به کودکان مورد بررسی قرار گرفته است.

۲-۱. اهمیت آموزش صلح به کودکان

آموزش صلح در اسلام، یک توصیه اختیاری نیست، بلکه ضرورتی وجودی، اخلاقی و اجتماعی است که در منابع دینی به صورت صریح و مکرر تأکید شده و از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و می‌تواند نقشی بی‌بدیل در شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای صلح‌آمیز در کودکان، ایفا کند. قرآن کریم کسانی را که کظم غیظ می‌کنند و از مردم در می‌گذرند، محبوب‌ترین افراد نزد خدا می‌داند: وَالْكَافِرِينَ الْغَیْظُ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ (آل عمران: ۱۳۴). آموزش صلح، سلامت روانی و درونی کودک را حفظ می‌کند. قرآن هشدار می‌دهد: «وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبُ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً» (الأنفال: ۲۵) فتنه، اغلب از اختلافات کوچک آغاز می‌شود که به دلیل عدم صلح‌طلبی، گسترش می‌یابد. آموزش صلح از کودکی، زمینه جلوگیری از فتنه‌ها در بزرگسالی است. بر اساس رابطه آمیختگی و درهم‌تنیدگی تعلیم و تربیت که در روایات متعدد به تأثیر تعلیم بر تربیت و ایجاد تزکیه نفس و نیکو شدن ادب در متعلم سخن گفته شده (همت‌بناری، ۱۳۹۰: ۵۳)، می‌توان ادعا نمود که از طریق آموزش صلح به انسان‌ها، به ویژه در سنین کودکی، مفهوم صلح در آنها نهادینه شده و در نهایت، می‌توان مهارت‌های ارتباطی بین انسان‌ها و زندگی مسالمت‌آمیز را ارتقا بخشید. یکی از دستاوردهای محوری آموزش صلح،



توسعه مهارت‌های ارتباطی مسالمت‌آمیز و توانایی حل تعارض به شیوه غیرخشونت‌آمیز در کودکان در راستای انتخاب سبک زندگی عدالت‌محور است.

در پژوهش‌هایی که با رویکرد اسلامی انجام شده دوره کودکی اثرگذارترین دوره‌های زندگی و بهترین زمان برای یادگیری نقش اجتماعی تعامل شخصیت، تربیت و زندگی جمعی و مسئولیت‌پذیری معرفی شده است. همچنین، آموزش صلح در مدرسه، در حکم رویکردی برای تبدیل ارزش‌های مورد توافق به رفتارهای عینی در زندگی روزمره، در خانه و مدرسه، در گروه‌های اجتماعی است (بازرگان، ۱۳۹۷: ۵-۶). دوران کودکی، به ویژه مقطع ابتدایی، سرآغاز رشد و تحول فکری و عقلانی دانش‌آموزان است. کودکان در این سن، به دلیل شکل‌گیری تدریجی شخصیت و نظام ارزشی خود، آمادگی بیشتری برای پذیرش و نهادینه کردن مفاهیم بنیادین صلح، همدلی و مدارا دارند (تیغ بخش و سعادت‌مند، ۱۳۹۶: ۶۹). کودکانی که از سنین پایین با ارزش‌های صلح‌طلبانه، مهارت‌های حل تعارض و احترام به حقوق دیگران آشنا می‌شوند، کمتر احتمال دارد که در آینده به خشونت متوسل شوند یا خود قربانی آن گردند همانگونه که در روایات داریم که «آموختن دانش در کودکی، همچون نقشی است که روی سنگ کنده شود»^۱ (مجلسی، ج ۱: ۲۲۴، ح ۱۳). از همین رو، با شروع آموزش صلح به کودکان از سنین پایین، می‌توان از شکل‌گیری و تثبیت الگوهای رفتاری مخرب و پرخاشگرانه که ممکن است به خشونت و بی‌عدالتی در بزرگسالی منجر شود، به طور مؤثری جلوگیری کرد و این پیشگیری، دلیلی بر اهمیت آموزش صلح به کودکان است.

۲-۲. اهداف آموزش صلح به کودکان

آموزش یک فرایند قابل برنامه‌ریزی است که دارای هدف است. مقصود از هدف در تعلیم و تربیت، نتیجه‌ای است که با انجام دادن رفتارهای مشخص و برنامه‌ریزی شده، تحقق آن مطلوب است. در تقسیم‌بندی اهداف تعلیم و تربیت به غایی، واسطی و جزئی، هدف غایی از منظر اندیشمندان اسلامی و در اسناد ملی همچون سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت، قرب به خداوند و حیات طیبه می‌باشد. بر این اساس هدف غایی در آموزش صلح به کودکان نیز آموزش مفهوم صلح به عنوان یک ارزش اخلاقی به کودکان برای رسیدن به قرب الهی یا تحقق حیات طیبه می‌باشد.

اهداف واسطی آموزش صلح باید در راستای نهاده‌سازی مفهوم صلح اسلامی در کودک تنظیم شوند. بنابراین، خداشناسی، معادشناسی، امام‌شناسی، عدالت‌طلبی، شناخت و کسب ارزش‌های اخلاقی همچون مدارا و رفتار مسالمت‌آمیز با انسان‌ها و طبیعت، همگی از اهداف واسطی آموزش صلح به کودکان می‌باشند. برخی اهداف واسطه‌ای آموزش صلح به کودکان عبارتند از: **خودشناسی**؛ کودکی که از مبدا و منزلت خود در نظام آفرینش و نیز استعدادها و توانمندی‌های اخلاقی‌اش آگاه است، نقاط قوت و ضعف خود را می‌شناسد. احساسات و نیازهای دیگران را درک کرده و توانایی فهم تأثیر رفتار خود بر دیگران را دارد. **مسئولیت‌پذیری**؛ مسئولیت به معنای تعهد و پایبندی است که نسبت به خدا، خود، جامعه و محیط زیست مطرح می‌شود. مسئولیت‌پذیری آموختنی است

۱. الإمامُ علیُّ علیه السلام: العِلْمُ مِنَ الصِّغَرِ كَالنَّقْشِ فِي الْحَجَرِ.



و باید در واگذاری مسئولیت به کودک، حدود و استطاعت او را در نظر گرفت. **احترام و محبت به انسان‌ها؛** محبت استعدادی فطری و فضیلتی اخلاقی است. اگر کودک به دیگران به عنوان نشانه‌ای از خداوند که به او کرامت بخشیده، نگاه کند، نوع تعامل او با دیگران متفاوت خواهد شد. کودک طوری تربیت شود که نه تنها مشکل دیگری را حل کند، بلکه مشکل دیگری را مشکل خود بداند و کریمانه حل کند. (انصافی، ۱۴۰۰: ۱۲-۲۰)

در مجموع، چرایی آموزش صلح به کودکان، ریشه در یک نیاز اساسی جهانی دارد: نیاز به ساختن جهانی عدالت‌محور و اخلاق‌مدار که کودکان به عنوان سرمایه‌های انسانی در هر جامعه، نیازمند به چنین آموزشی برای ساختن جهانی بدون ظلم، تبعیض و استکبار هستند.

نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مقاله بررسی فلسفه آموزش صلح به کودکان می‌باشد که با تمرکز بر دو پرسش اساسی از چیستی و چرایی (ضرورت و اهمیت) آموزش صلح به کودکان، نگاشته شده است. جهان امروز با چالش‌هایی نظیر جنگ، خشونت و بی‌عدالتی مواجه است و در این میان، صلح به عنوان یک آرمان جهانی و ضرورت حیاتی برای تحقق عدالت اجتماعی پایدار مطرح می‌باشد. در این مقاله، چیستی صلح در سه مفهوم «صلح منفی» (نبود جنگ) در نگرش سنتی، «صلح مثبت» (تحقق عدالت و امنیت پایدار به واسطه هر فعالیتی) در نگرش مدرن جهانی، و «صلح خدامحورانه و اخلاق‌مدارانه» در نگرش اسلامی تبیین گردید. صلح اسلامی، برخلاف رویکردهای انسان‌محور و مادی غربی، بر مبنای پنج اصل: توحید، معاد، عدالت، اخلاق و حاکمیت صالح، استوار است و به دنبال سعادت حقیقی بشر می‌باشد. «آموزش صلح» نیز به عنوان یک رویکرد جامع، چندوجهی و بین‌رشته‌ای تعریف می‌شود که هدف آن ایجاد دانش و آگاهی، پرورش مهارت‌های ارتباطی، تغییر در ارزش‌ها و نگرش‌های لازم برای تحقق صلح و نفی ظلم و بی‌عدالتی است. کودک که در قوانین بین‌الملل کنونی، انسان کمتر از هجده سال است، در اندیشه اسلامی، فرد نابالغ است که هنوز تکالیف شرعی بر او واجب نشده است. آموزش صلح به کودکان، آنان را برای تبدیل شدن به انسان‌هایی عدالت‌خواه و عدالت‌محور آماده می‌کند و شامل مفاهیمی چون همدلی، همکاری، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، احترام به دیگران، حتی حفاظت از محیط زیست است.

ضرورت آموزش صلح به کودکان که در آغاز رشد و تحول عقلانی هستند، به دلیل آسیب‌پذیری آنان در برابر ظلم، تبعیض، خشونت و تأثیر مخرب جنگ و بی‌عدالتی است. این آموزش با رویکرد پیشگیرانه، زمینه مناسب برای پیشگیری از شکل‌گیری الگوهای رفتاری مخرب، آگاهی‌بخشی و آماده‌سازی نسل آینده برای مواجهه با چالش‌های جهانی، ایجاد و تقویت مهارت‌های ارتباطی مانند همدلی و احترام به دیگران و روش حل تعارض غیرخشونت‌آمیز: ورت می‌گیرد. هدف غایی از آموزش صلح به کودکان به عنوان یکی از ارزش‌های اخلاقی مورد تأکید در آموزه‌های اسلامی، رسیدن به قرب الهی است که با اهداف واسطی همچون؛ خداشناسی، معادشناسی، امام‌شناسی، عدالت‌طلبی، مسئولیت‌پذیری: بر و بردباری، احترام و محبت به انسان‌ها دست‌یافتنی می‌گردد. در مجموع، چرایی آموزش صلح به کودکان، به عنوان سرمایه‌های انسانی در هر جامعه، برای رساندن فرد و اجتماع به کمال مطلوب انسانی که همان قرب الهی (حیات طیبه) در دنیا و آخرت است، می‌باشد.



منابع

قرآن کریم.

- افتخاری، م.، و وزیری همامانه، م. (۱۳۹۶). روش و شیوه سازمان یونسکو در محافظت از صلح بین الملل. *مطالعات تطبیقی حقوق بشر*، (۴)، ۹۵-۱۲۰.
- انصافی مهربانی، س.، فیاض، ا.، بهشتی، س.، و دلاور، ع. (۱۴۰۰). اهداف آموزش مفاهیم اخلاقی به کودکان بر اساس دیدگاه‌های آیت‌الله جوادی آملی. *تفکر و کودک*، ۱۲ (۲)، ۲۷-۳.
- بازرگان، ز. (۱۳۹۷). آموزش صلح. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*.
- تیغ‌بخش، س.، و سعادتمند، ز. (۱۳۹۶). برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۲ (۷)، ۶۶-۸۹.
- حر عاملی، م. ب. ح. (۱۴۰۹). تفصیل وسائل الشیعه إلى تحصیل مسائل الشریعه (چاپ اول). مؤسسه آل‌البیت علیهم السلام.
- حیاتی، ط. (۱۴۰۰). قلمرو و ماهیت صلح در سند دستور کار ۲۰۳۰ و فقه امامیه [مقاله کنفرانسی]. *سومین کنفرانس بین‌المللی صلح پژوهی*.
- حیاتی، ط.، و حیاتی، م. (۱۴۰۳). صلح و جهاد تبیین در اندیشه شیعی [مقاله کنفرانسی]. *پنجمین کنفرانس بین‌المللی صلح و حل‌منازعه*.
- ساعد، ن. (۱۳۹۰). *حتی بر صلح عادلانه* (چاپ دوم). دبیرخانه کنفرانس بین‌المللی ائتلاف جهانی علیه تروریسم برای صلح عادلانه.
- عاملی، ی. ع. (۱۴۱۳). *الاصطلاحات الفقهیه فی الرسائل العملیه* (چاپ اول). دارالبلاغه للطباعة و النشر و التوزیع.
- عمید زنجانی، ع. (۱۳۴۱). اسلام و همزیستی مسالمت‌آمیز (۳): نقش عقیده در روابط ملل از نظر. *درس‌هایی از مکتب اسلام*، ۴ (۹)، مجلسی، م. (۱۴۰۳). *بحار الأنوار*. دار احیاء تراث العربی.
- مشکینی، م. ع. (بی‌تا). *مصطلحات الفقه*. بی‌جا.
- موحدی پارسا، ف. (۱۳۹۵). *تربیت اخلاقی کودکان بر اساس آموزه‌های اسلام* [رساله دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد].
- همت‌بناری، ع. (۱۳۹۰). رابطه تعلیم و تربیت با تأکید بر دیدگاه اسلام. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۳ (۲)، ۳۷-۵۶.



بازاندیشی در مفهوم «گوش دادن به کودک» نه صرفاً به عنوان کنشی تربیتی، بلکه به مثابه تجربه‌ای بنیادین از رویارویی با دیگری.

پروانه ولوی^۱، زهرا بلیوند^۲

چکیده

در این مقاله، به بازاندیشی در مفهوم «گوش دادن به کودک» پرداخته می‌شود؛ نه به مثابه کنشی صرفاً تربیتی یا ابزاری برای مدیریت یادگیری، بلکه به عنوان تجربه‌ای بنیادین از مواجهه با دیگری. در این چارچوب، شنیدن صدای کودک فراتر از دریافت محتوای کلامی او، به منزله گشودگی هستی‌شناختی نسبت به حضور و دیگربودگی کودک درک می‌شود. با بهره‌گیری از آرای فیلسوفان و نظریه پردازان پدیدارشناس بالاخص امانوئل لویناس، نشان داده می‌شود که «گوش دادن» در نسبت با کودک، عملی است که هستی بزرگسال را در معرض پرسش و دگرگونی قرار می‌دهد. این مقاله استدلال می‌کند که درک تربیت نه به عنوان فرایندی هدایت‌گر، بلکه به مثابه مشارکت در نوعی هم‌بودگی شنوا، مستلزم بازسازی بنیادهای مفهومی ما از رابطه بالغ - کودک است. چنین بازاندیشی می‌تواند افق‌های نوینی را برای تربیت معاصر بگشاید که در آن، کودک نه موضوع آموزش، بلکه شریک گفت‌وگو و منشأ معنا تلقی شود. بنابراین در این نوشتار تلاش می‌کنیم با به کارگیری روش تحلیلی - مفهومی گوش دادن به کودک را به عنوان مواجهه‌ای اصیل با دیگری در نظر بگیریم به گونه‌ای که کودک، به عنوان دیگری، با صدای خود، ما را به مسئولیتی اخلاقی فرا بخواند. در این مواجهه، معلم یا والدین نه تنها شنونده، بلکه پاسخ‌دهنده‌ای اخلاقی به فراخوان کودک هستند.

واژگان کلیدی: گوش دادن، امانوئل لویناس، دیگری، مسئولیت اخلاقی

مقدمه

همواره مشاهده می‌کنیم که در گفتمان‌های تربیتی و آموزشی، گوش دادن به کودک مهارتی ارتباطی قلمداد شده یا به عنوان روش تربیتی نگریسته می‌شود. اکنون این پرسش مطرح است: آیا می‌توان مفهوم گوش دادن به کودک را از این چارچوب عملیاتی و کاربردی فراتر برد و به مثابه تجربه‌ای بنیادین و اخلاقی در مواجهه با دیگری^۳ در نظر گرفت؟ از منظر لویناس^۴ دیگری نه صرفاً موجودی متفاوت، بلکه چهره‌ای است که ناشناخته باقی می‌ماند و ما را به پاسخ‌گویی اخلاقی بی‌واسطه^۵ فرا می‌خواند. همچنین او مطرح می‌سازد که خاص بودگی و جدا بودگی هستندگان باید محفوظ بماند. او تعالی^۶، خارجیت^۷، نامتناهی^۸، دیگری را برای نامیدن غیریت، گفتار و از همه مهم‌تر، اخلاق، مطرح می‌سازد (علیا، ۱۳۸۸). از این نگاه، گوش دادن به کودک نه ابزار آموزشی بلکه موقعیتی است

^۱. دانشیار دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) P.valavi@scu.ac.ir

^۲. دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. Za-balivand@stu.ac.ir

^۳ other

^۴ Levinas

^۵ immediate ethical

^۶ transcendence

^۷ exteriority

^۸ infinity

که در آن من بزرگسال باید شکلی از ذهنیت پاسخ‌پذیر به دیگری را بپذیرد و خود را در گرو شنیدن آن پرورش دهد (لویاس ۱۹۶۹).

این ایده که ما فقط نیاز داریم کسی را بشناسیم تا بتوانیم مسئولانه در قبال آن شخص عمل کنیم، یک راه متداول برای همه افراد است تا درباره یکی از شرایط تعامل اخلاقی صحبت کنند. در تربیت نیز، این ایده که تنها شناخت کامل دیگری شرط لازم برای عمل مسئولانه است، اغلب به عنوان پیش‌فرضی مطرح می‌شود که معلمان، مربیان و والدین را به این تصور سوق می‌دهد که اگر فقط داستان کامل کودک را می‌دانستند، می‌توانستند حساس‌تر و مسئولانه‌تر عمل کنند (تاد^۱، ۲۰۰۳). چند بار هر یک از ما معلمان، مربیان یا والدین فکر کرده‌ایم که اگر فقط داستان کامل کودک را می‌دانستیم، ممکن بود متفاوت عمل می‌کردیم، حساس‌تر بودیم، یا به شخص دیگر توجه بیشتری می‌کردیم؟ اهمیت این پژوهش در آن است که به جای تقلیل «گوش دادن به کودک» به سطحی از مهارت‌های ارتباطی یا فنون کلاس داری، آن را در افق فلسفه اخلاقی لویاس بازخوانی می‌کند. در شرایطی که بخش عمده‌ای از گفتمان‌های آموزشی معاصر، کودک را همچنان به مثابه «ابژه‌ای تربیت‌پذیر»^۲ یا «سوژه‌ای ناتمام»^۳ می‌فهمند، این مقاله بر ضرورت شنیدن صدای کودک به عنوان دیگری تأکید می‌گذارد؛ دیگری که حضور او نه تنها برای شکل‌گیری هویت کودک، بلکه برای دگرگونی و مسئولیت‌پذیری بزرگسال نیز تعیین‌کننده است.

بنابراین مقاله پیش‌رو درصدد است گوش دادن به صدای کودک را از تله مهارتی و ارتباطی صرف به وضعیت اخلاقی ارتقا دهد و پرسش کلیدی این است: در زمان شنیدن صدای کودک، آیا ما در کنار انتقال پیام، خود را نیز برای تقابل با دیگری کودک آماده می‌کنیم؟

برای پاسخ به این پرسش، سه رکن زیر در این مقاله را بررسی خواهیم کرد:

- بازاندیشی در چیستی «دیگری» و کدام گونه رابطه با کودک می‌تواند اخلاقی باشد؟
- تحلیل گستره نظری مفهوم گوش دادن مشارکتی در برابر اخلاق لویاسی چگونه تحلیل می‌شود؟
- چالش‌هایی که معلمان و والدین در مواجهه با دیگری زیر بار سایه‌های برنامه درسی، قدرت و بی‌خبری تجربه می‌کنند، چیست؟

روش پژوهش:

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، یک مطالعه نظری - تحلیلی است که در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. هدف آن نه گردآوری داده‌های تجربی، بلکه بازاندیشی مفهومی در پرتو فلسفه اخلاقی امانوئل لویاس است. روش به کاررفته در این مقاله را می‌توان در چارچوب تحلیل مفهومی توضیح داد که شامل چند مرحله بوده است. ابتدا به بررسی پیشینه و گفتمان رایج پرداخته شد. در این مرحله، مفهوم «گوش دادن به کودک» در متون تربیتی معاصر واکاوی شد و محدودیت‌های تقلیل آن به مهارت ارتباطی یا ابزار مدیریتی مورد نقد قرار گرفت. در قسمت دوم تحلیل فلسفی - هرمنوتیکی انجام گرفت که در این بخش، مفاهیم بنیادین اندیشه لویاس همچون

^۱Todd

^۲educable object

^۳the unfinished subject



«دیگری»، «چهره»^۱، «زبان»^۲ و «مسئولیت»^۳ بر اساس آثار اصلی لویناس او و تفسیرهای اندیشمندانی چون تاد (۲۰۰۳)، بیستا^۴ (۲۰۱۳)، ژائو^۵ (۲۰۱۲) و استندیش^۶ (۲۰۰۸) بازخوانی و تفسیر شد و در گام پایانی در بازسازی انتقادی افق تربیتی، تلاش شد تا پیامدهای فلسفی خوانش لویناسی از مفهوم «گوش دادن» برای تعلیم و تربیت معاصر تبیین شود و الگوی تازه‌ای از رابطه معلم - کودک و والد - کودک صورت‌بندی گردد؛ الگویی که بر مسئولیت اخلاقی، گشودگی به دیگری و نفی خشونت ساختاری در فرایند آموزش استوار است. بنابراین، روش‌شناسی این پژوهش را می‌توان در زمره‌ی مطالعات توصیفی - تحلیلی با رویکرد فلسفی و هرمنوتیکی دانست که از طریق تحلیل انتقادی متون فلسفی و آموزشی، به بازاندیشی در مبانی مفهومی تعلیم و تربیت معاصر می‌پردازد.

نتایج و یافته‌ها

در پرتو فلسفه‌ی اخلاقی لویناس، «دیگری» صرفاً موجودی متفاوت یا ابژه‌ای برای شناخت نیست، بلکه چهره‌ای است که همواره ناشناخته و نامتناهی باقی می‌ماند (علیا، ۱۳۸۸). این بدان معناست که کودک را نمی‌توان در قالب مقولات از پیش تعیین‌شده تربیتی فهمید؛ بلکه باید او را به مثابه حضوری یگانه و گشوده نگریست که ما را به پاسخی بی‌واسطه فرا می‌خواند. بنابراین، گوش دادن به کودک تجربه‌ای بنیادین است که هستی بزرگسال را در معرض پرسش و دگرگونی قرار می‌دهد (تاد، ۲۰۰۳).

لویناس نشان می‌دهد که اخلاق بر وجودشناسی تقدم دارد؛ بدین معنا که مواجهه با صدای کودک، پیش از هر گونه نظام دانشی یا برنامه‌ی درسی، یک «فراخوان اخلاقی»^۷ است (بیستا، ۲۰۱۳). گوش دادن در این افق، نه صرفاً دریافت پیام، بلکه نوعی گشودگی به سوی نامتناهی است که امکان خشونت ذاتی در آموزش را به تعلیق درمی‌آورد (استندیش، ۲۰۰۸). در نتیجه، شنیدن صدای کودک به معنای مشارکت در فرآیندی است که در آن، «من» در مقام معلم یا والد، به جای تسلط یا هدایت، در وضعیت پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری قرار می‌گیرد (ژائو، ۲۰۱۲).

از جمله چالش‌های معلمان و والدین در مواجهه با کودک زیر سایه‌ی قدرت و برنامه درسی این است که ساختارهای نهادی و برنامه‌های درسی غالباً کودک را در موقعیت ابژه‌ای منفعل تثبیت می‌کنند و معلم یا والد را در جایگاه اقتدار قرار می‌دهند. در این چارچوب، «گوش دادن» اغلب به ابزاری برای مدیریت کلاس یا اصلاح رفتار تقلیل می‌یابد. اما در پرتو رویکرد لویناسی، این رابطه باید به افقی^۸ اخلاقی و غیرخشونت‌آمیز بازسازی شود؛ افقی که در آن کودک منشأ معنا و سوژه‌ای فعال است (تاد، ۲۰۰۴).

^۱ the face

^۲ language

^۳ responsibility

^۴ Biesta

^۵ Zhao

^۶ Standish

^۷ vocation ethica

^۸ horizontis



چنین تغییری مستلزم بازاندیشی در بنیان‌های اخلاقی تربیت است، به گونه‌ای که مسئولیت بزرگسال نه در کنترل، بلکه در پذیرش دیگری و پاسخ‌گویی به چهره‌ی او معنا یابد (نوردتگ^۱، ۲۰۱۳).

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که «گوش دادن به کودک» در پرتو فلسفه‌ی اخلاقی لویناس: رفاً مهارت یا ابزار ارتباطی نیست، بلکه رخدادی فلسفی است که بنیان‌های رابطه‌ی تربیتی را دگرگون می‌سازد. سه پرسش اصلی مقاله روشن کرد که: کودک به عنوان «دیگری» همواره فراتر از هر نظام دانشی یا برنامه‌ی درسی باقی می‌ماند؛ گوش دادن به کودک واجد بُعدی اخلاقی است که پیش از شناخت و آموزش عمل می‌کند؛ از طرف دیگر معلمان و والدین تنها در صورتی می‌توانند از خشونت پنهان تربیت رها شوند که موقعیت خود را نه به عنوان صاحب اقتدار، بلکه به مثابه شنونده‌ای مسئول و گشوده بازتعریف کنند.

نوآوری این پژوهش در آن است که برای نخستین بار مفهوم گوش دادن به کودک را در افق «غیریت نامتناهی»^۲ لویناس صورت‌بندی می‌کند. به جای آنکه کودک به ابژه‌ای برای تربیت تقلیل یابد، او به مثابه چهره‌ای پدیدار می‌شود که ما را به مسئولیتی بی‌انتهای فرا می‌خواند. این خوانش فلسفی، چشم‌انداز تازه‌ای برای تعلیم و تربیت معاصر می‌گشاید؛ تربیتی که در آن، شنیدن صدای کودک نه یک روش آموزشی، بلکه شرط امکان تجربه‌ی اخلاقی، غیرخشونت‌آمیز و واقعاً انسانی است.

پیشنهادهای پژوهش برای امکان تجربه‌ی اخلاقی در رابطه‌ی معلم و کودک (با استناد به فلسفه‌ی لویناس)

۱. پذیرش کودک به مثابه «چهره» نه ابژه^۳

لویناس تأکید می‌کند که چهره‌ی دیگری پیش از هر دانشی درباره‌ی او ما را به پاسخی اخلاقی فرا می‌خواند، بنابراین، نخستین گام برای معلم این است که کودک را نه در قالب شاخص‌های برنامه درسی یا نیازهای از پیش تعریف شده، بلکه به عنوان حضوری یگانه و غیرقابل تقلیل^۴ بپذیرد. چنین حضوری، معلم را به سمت گشودگی و مسئولیت سوق می‌دهد (تاد، ۲۰۰۳).

۲. بازتعریف گوش دادن به عنوان کنشی اخلاقی

در منطق لویناسی، گوش دادن پیش از آنکه مهارت ارتباطی باشد، کنشی اخلاقی است که «من» را از مرکزیت خویش^۵ بیرون می‌کشد و او را در معرض دیگری قرار می‌دهد (لویناس، ۱۹۹۰). برای معلمان، این یعنی فراتر رفتن از شنیدن محتوا و رسیدن به شنیدن فراخوان، شنیدنی که مسئولیت را بیدار می‌کند (بیستا، ۲۰۱۳).

۳. تعلیق اقتدار آموزشی و امکان گشودگی

لویناس هشدار می‌دهد که هرگونه تقلیل دیگری به نظام دانشی یا اقتدار یک‌سویه، شکل خشونت است (استرهان، ۲۰۱۲). بنابراین، تجربه اخلاقی برای معلم در گرو توانایی تعلیق اقتدار مطلق^۶ و پذیرش آسیب‌پذیری خویش است؛ یعنی معلم نیز می‌تواند در مواجهه با کودک دگرگون شود (تاد، ۲۰۰۴).

^۱ Nordtug

^۲ Infinite otherness

^۳ object

^۴ irreducibilis

^۵ self-centeredne

^۶ suspension of authority



۴. زبان گفت و گویی به جای زبان ابزاری

لویناس میان «گفتن» و «گفته» تمایز می‌گذارد؛ «گفته» محتوای ثابت و منجمد است، در حالی که «گفتن» عمل زنده‌ی مواجهه با دیگری است (علیا، ۱۳۸۸). معلم در عمل تربیتی باید زبان خود را از سطح انتقال پیام به سطح گفت و گو ارتقا دهد؛ زبانی که نه برای اقناع و سلطه، بلکه برای احترام به تفاوت‌ها است (استندیش، ۲۰۰۸).

۵. مسئولیت‌پذیری نامتناهی در قبال کودک

به تعبیر لویناس، سوژه همواره پیش از هر انتخاب و اراده‌ای در برابر دیگری مسئول است (لویناس، ۱۹۶۹). این بدان معناست که معلم باید خود را نه صاحب اختیار مطلق، بلکه پاسخ‌گو و مسئول در برابر صدای کودک بداند. چنین پذیرشی، تجربه‌ی اخلاقی واقعی را امکان‌پذیر می‌سازد. از دید لویناس، امکان تجربه‌ی اخلاقی در رابطه‌ی معلم و کودک، نه از طریق مهارت‌ها و آموزشی، بلکه از رهگذر پذیرش «دیگری» به عنوان منشأ معنا حاصل می‌شود (ژائو، ۲۰۱۴). این تجربه، معلم را به شنونده‌ای مسئول، آسیب‌پذیر و گشوده بدل می‌سازد که در نسبت با کودک، به جای کنترل، به پاسخ‌گویی و مسئولیت فراخوانده می‌شود.

ضرورت این مطالعه از آن‌جا ناشی می‌شود که بدون بازاندیشی فلسفی در این مفهوم، نظام تعلیم و تربیت معاصر در خطر بازتولید الگوهای اقتدارگرایانه و خشونت پنهان قرار دارد. در حالی که، با اتکا به اخلاق دیگری‌محور لویناس، می‌توان امکان‌هایی تازه برای تربیتی غیرخشونت‌آمیز، گفت و گویی و واقعاً انسانی گشود. از این رو، این پژوهش نه تنها پاسخی به خلأ نظری موجود است، بلکه گامی در جهت بسط افق‌های بدیل برای تربیت در دوران حاضر به شمار می‌آید.



منابع:

- منصوری، م.، و مختاباد، م. (۱۳۹۷). دیگری لویناس؛ وجه انضمامی هنر نوپدید. شناخت، ۱۱(۱)، ۱۱۰-۱۳۶.
- سجویک، پ. (۱۳۹۰). دکارت تا دریدا: مروری بر فلسفه اروپایی (م. آخوندزاده، مترجم). نشر نی.
- علیا، م. (۱۳۸۸). کشف دیگری همراه با لویناس. نشر نی.
- دیویس، ک. (۱۳۸۶). درآمدی بر اندیشه لویناس (م. علیا، مترجم). موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- عباسی، م.، فاضلی، س. ا.، و اصغری، م. (۱۴۰۳). مبنای زبان‌شناسی چهره در فلسفه اخلاق. جستارهایی در فلسفه و کلام، ۵۶(۲)، ۳۲-۵۹.
- مومنی‌راد، و منصور، ع. (۱۳۹۴). بازبینی نظام اخلاق اداری با تکیه بر اخلاق دیگری محور لویناس. پژوهش‌های اخلاقی، ۶(۲)، ۸۸-۹۹.
- Joldersma, C. W. (2014). *A Levinasian ethics for education's commonplaces*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137390615>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1990). *Difficult freedom: Essays on Judaism* (S. Hand, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Nordtug, B. (2013). The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the Other? *Theory and Research in Education*, 11(3), 250–268. <https://doi.org/10.1177/1477878513498327>
- Säfrström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19–29. <https://doi.org/10.1023/A:1021151631580>
- Standish, P. (2008). Levinas and the language of the curriculum. In D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education: At the intersections of faith and reason* (pp. 56–66). Routledge.
- Strhan, A. (2009, April). *The very subjection of the subject: Levinas, heteronomy and the philosophy of education* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford University, Oxford, UK.
- Strhan, A. (2012). *Levinas, subjectivity, education: Towards an ethics of radical responsibility*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118311226>
- Todd, S. (2003a). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY Press.
- Todd, S. (2003b). Introduction: Levinas and education: The question of implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 1–4. <https://doi.org/10.1023/A:1021199513833>
- Todd, S. (2004). Teaching with ignorance: Questions of social justice, empathy, and responsible community. *Interchange*, 35(3), 337–352. <https://doi.org/10.1007/BF02698882>
- Williams, E. (2007). *Ontological tragedy: An examination of Levinas' early confrontation with Heideggerian ontology* [Doctoral dissertation, University of Warwick]. Warwick Research Archive Portal (WRAP).
- Zhao, G. (2012). Levinas and the mission of education. *Educational Theory*, 62, 659–675.
- Zhao, G. (2014a). Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the 'gift of teaching'. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 513–525.
- Zhao, G. (2014b). Art as alterity in education. *Educational Theory*, 64, 245–259.

بازاندیشی مطالعات کودکی در ایران معاصر: کاوشی از منظر الهیاتی و تاریخی

مجتبی همتی^۱ و مرتضی نقره‌ای^۲

چکیده

این مقاله بر بازاندیشی انتقادی برخی از مفروضات ضمنی مطالعات کودکی در ایران معاصر از دو منظر الهیاتی و تاریخی تمرکز دارد. در سال‌های اخیر، مطالعات حوزه کودکی در علوم تربیتی ایران از نظر کمی توسعه یافته اما به نظر می‌رسد تأملات در لایه‌های بنیادی این حوزه هنوز از غنای نظری کافی برخوردار نیست. این مطالعات عمدتاً وام‌دار نظریه‌ها و الگوهای برگرفته از بنیان‌های سکولار غرب هستند، بدون آن‌که به صورت انتقادی به مفروضات بنیادین آن‌ها التفات گردد. نویسندگان این مقاله بر این باورند که در پس این نظریه‌ها و الگوها، دست کم دو دسته مفروضات اساسی - الهیاتی و تاریخی - قابل شناسایی‌اند که به دلیل غفلت از آن‌ها، تحلیل وضعیت موجود و چشم‌انداز آینده مطالعات کودکی دچار آسیب شده است. در دسته مفروضات الهیاتی، مقاله به برخی از مهم‌ترین قرائت‌های الهیاتی از نحوه ظهور جهان مدرن اشاره دارد و ریشه‌ها و بنیان‌های الهیاتی مدرنیته را آشکار می‌سازد. بنابر این نگاه، به نظر می‌رسد بسیاری از پرسش‌ها و مفاهیم کلیدی در مطالعات کودکی در غرب، ریشه در سنت‌های الهیاتی و دگردیسی‌های آن دارد و پنهان ماندن این تبار الهیاتی مدرنیته، تصویر ناقصی از این میراث فکری ناصواب بازتاب می‌دهد. در بعدی دیگر، برخی از شواهد تاریخی - همچون یافته‌های تاریخی مانند مطالعه فیلیپ اریه درباره تاریخ کودکی در اروپا با پژوهش‌های آونر گیلادی در تمدن اسلامی - حاکی از آن است که معنا و ارزش‌مندی کودک و کودکی و نیز مسیر تاریخی تحول آن‌ها، در این دو قلمرو تمدنی - جغرافیایی تفاوت‌های بنیادینی دارند. فرض گرفتن جهان‌شمولی این مسیر و تعمیم الگوهای اروپایی به سایر فرهنگ‌ها و تمدن‌ها، تحلیل‌ها و سیاست‌گذاری‌ها را با خطاهای جدی مواجه می‌سازد. بر این اساس، طراحی و پیشبرد پروژه بومی و تمدنی مطالعات کودکی مستلزم بازاندیشی انتقادی در مفروضات الهیاتی و تاریخی‌ای است که به گونه‌ای ضمنی بر گفتمان رایج حاکم شده‌اند.

واژگان کلیدی: مطالعات کودکی، مفروضات الهیاتی، مفروضات تاریخی، آونر گیلادی، فیلیپ اریه، سکولاریسم، مدرنیسم

مقدمه و بیان مسأله

ایران در دومین چهل ساله پس از پیروزی انقلاب اسلامی را می‌گذارند. جهت‌گیری این دوره، به سوی «جامعه‌پردازی» و «تمدن‌سازی» با رویکردی اسلامی - ایرانی تعیین شده است. تحقق اهداف مذکور وابسته به نیروی انسانی توانمند و متعهد خواهد بود؛ از این رو برای این حرکت نیز باید توجه مضاعفی به عرصه تربیت، آموزش، علم و نوآوری نمود^۳. بدین منظور، قاعدتاً هر یک از دوره‌های تحصیلی باید متناسب با جایگاه و کارکردشان، در

۱. استادیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد - hematifar@um.ac.ir

۲. استادیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد - m.noghrei@um.ac.ir

۳. برای آشنایی بیشتر، به «بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی» مراجعه شود. این بیانیه به عنوان یک سند راهبردی و کلان توسط آیت‌الله سید علی خامنه‌ای، رهبر معظم انقلاب، نگاشته شده است و در ۲۲ بهمن ۱۳۹۷ به مناسبت چهلمین سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی به صورت عمومی منتشر گردید.



اولویت سرمایه گذاری و برنامه ریزی قرار بگیرند تا در شکل گیری و شتاب این حرکت اثر لازم را داشته باشند. با اتکا به یافته های علمی و آموزه های تربیتی برای «رشد و تربیت دوره کودکی» در این اولویت گذاری باید جایگاه اساسی در نظر گرفته شود.

نهاد های بین المللی نیز در توصیه های سیاستی در دو دهه اخیر، بر بها دادن و سرمایه گذاری ویژه کشورها بر روی تعلیم و تربیت به ویژه رشد و تربیت اوان کودکی تأکید کرده اند و حتی در اسناد و بیانیه های تخصصی حوزه تعلیم و تربیت - همچون بیانیه اینچئون ۱ (یونسکو، ۲۰۱۶) و بیانیه تاشکند ۲ (یونسکو، ۲۰۲۲) - توجه به هزار روز طلایی آغازین زندگی و رایگان و اجباری کردن دوره پیش دبستانی و فراگیر سازی انواع خدمات رشدی، مراقبتی و آموزشی در این برهه سنی توصیه شده است.

وجه اشتراک این دو منظر، اهمیت و جایگاه والایی است که برای نظام تعلیم و تربیت به طور عام و رشد و تربیت اوان کودکی به طور خاص قائل شده اند. با این حال تفاوت قابل توجه این دو منظر ۳ - که یکی تمدنی و آرمانی است و دیگری اقتضائی و به نحوی واکنشی - را باید لحاظ کرد. در نگرشی عمیق تر می توان با بازخوانی پیشینه تاریخی در دو تمدن اسلامی و غرب و همچنین مفروضات الهیاتی نظریه ها و الگوهای مرتبط با مطالعات کودکی، رهیافت های متفاوتی را برای آینده جست. انتظار می رود این بازاندیشی انتقادی، ضمن ایجاد تردید در باورهای غالب، با آشکار کردن ریشه ها و بنیان های آن، به ژرف و واقعی شدن تحلیل های پیرامون کودکی بیانجامد. شایان ذکر اینکه درباره تعریف و قلمرو کودکی اختلاف نظرهایی وجود دارد. در این مقاله، با این استدلال که هنگامی که سخن از «کودک ۴» و دوره «کودکی ۵» است، به اجمال و به طور کلی می توان از ارتباط آن با «بزرگسال ۶» و دوره «بزرگسالی ۷» سخن گفت؛ کلی ترین تعریف از کودکی یعنی «غیربزرگسالی» مورد توجه قرار گرفته است.

امکان بازاندیشی در این مطالعه در دو محور «تاریخی» و «الهیاتی» صورت بندی شده است. محور اول این تأمل، منطری تاریخی است که رسالت جستجوی توضیحات تاریخی گمشده در مطالعات کودکی را بر عهده دارد و مشخصاً شواهدی از تاریخ گمشده کودکی در میان مسلمانان را برجسته می سازد. محور دوم این تأمل، منطری

۱. یونسکو برای برنامه ریزی و اجرایی سازی هدف چهارم دستور کار توسعه پایدار ۲۰۳۰ در حوزه آموزش، در پی اجلاس بین المللی یونسکو در شهر اینچئون کره جنوبی در سال ۲۰۱۶، اعلامیه مفصلی را تدوین و تصویب نمود که به «اعلامیه آموزشی اینچئون ۲۰۳۰» (Education 2030 Incheon Declaration) مشهور شد.

۲. در راستای اجرایی سازی مفاد اعلامیه اینچئون در حوزه رشد و تربیت اوان کودکی، اجلاس دیگری در سال ۲۰۲۲ در شهر تاشکند ازبکستان برگزار گردید. بیانیه این اجلاس به تعهدات و توصیه های سیاستی در این باره پرداخته است.

۳. مجموعه اسناد بین المللی مذکور بر مفروضه ها و بنیادهای اندیشه ای خاصی تکیه دارد که اغلب بدانها تصریح نشده است. این بنیادها به ویژه در سیاست های محتوایی اسناد مذکور و شبکه ای از مفاهیم همچون شهروند جهانی، تربیت جامع جنسی، برابری آموزشی و ترویج فرهنگ صلح ظهور و بروز می یابد. از این رو شباهت های ظاهری در سیاست هایی همچون توسعه پیش دبستانی، نباید باعث نادیده انگاشتن تفاوت های زیربنایی در رویکرد محتوایی و تربیتی شود.

۴. child

۵. childhood

۶. adult

۷. adulthood



الهیاتی است که نابسندگی فلسفه تاریخ غربی را برای توضیح تمام تاریخ و مطالعات کودکی نشان داده و به طور ضمنی چشم اندازی از انگاره بدیل برای جایابی تاریخ تمدن اسلامی را ضروری می کند.

بازاندیشی مطالعات کودکی: منظر تاریخی

درباره کودکی دو رویکرد مطالعاتی قابل تمایز است: واقع نگر و برساختی. یکی از تبعات رویکرد برساختی^۱، متغیر و متفاوت بودن مفهوم کودکی است. در این بخش، با اتکا به یافته های مطالعات تاریخ کودکی دو تن از برجسته ترین پژوهشگران معاصر این حوزه - فیلیپ اریه^۲ و اوانر گیلادی^۳ - تلاش شده است که معنا و ارزش مندی کودکی و کودکی و نیز مسیر تاریخی تحول آن ها در دو قلمرو تمدنی - جغرافیایی اسلامی و غرب در ترازوی مقایسه قرار گیرد. وجه تشابه این دو دیدگاه، پرداختن به شواهد روایت گر وضع کودکان و کودکی در بازه زمانی موسوم به پس از قرون میانه است که از این میان، اریه بر اروپای قرون میانه تا دوره معاصر تمرکز کرده و گیلادی بر جوامع تمدن اسلامی به ویژه مغرب اسلامی متمرکز گردیده است.

فیلیپ اریه (۱۹۱۴-۱۹۸۴ م) پژوهشگر و مورخ فرانسوی حوزه خانواده و کودکی است که از جمله به بازخوانی تاریخی کودکی در جوامع اروپایی پس از قرون وسطی پرداخته است. در این باره، اثر وی «قرون کودکی^۴» (انتشار در سال ۱۹۶۲ م) بسیار مورد توجه قرار گرفته و به دلیل تازگی و اهمیت، یافته های اریه اثرات زیادی بر مطالعات کودکی معاصر در جهان داشته است. وی در این اثر با ذکر شواهد متعدد از مدافعان برساخت اجتماعی و تاریخی بودن کودکی است.

اریه پرسشی کلیدی دارد: اروپاییان در قرن دهم میلادی که از کودکی جز انسانی در مقیاس کوچک تر تصویری نداشته اند، چگونه از این غفلت به قرار گرفتن کودک در مرکز خانواده رسیده اند؟ بدین منظور تصاویر و اسناد به جامانده در گستره جوامع اروپایی از قرن ۱۳ تا قرن ۱۹ میلادی را با دقت بررسی نموده است و به دنبال «بازنمایی» کودکی و کودکان در آن ها است^۵. وی با بررسی شواهد مختلف، معتقد است که لااقل مفهوم «کودکی» در اروپا، به عنوان مرکز تمدن غرب، پدیده و اختراعی مدرن است که سابقه اش به ابتدای قرن ۱۶ میلادی برمی گردد. پیش از دوره مدرن و در میانه قرون وسطی، این مفهوم مابه ازایی در جوامع اروپایی - از جمله فرانسه، انگلستان و آلمان

۱. به زبان ساده، بنا به ساخت گرایی اجتماعی (Social constructivism)، «برساختی» بودن به معنای پدیده یا مفهومی است که به صورت مصنوعی و برای هدف خاصی از سوی انسان ساخته و جعل می شود و بنابراین امور «ذهنی» به حساب می آید و نه عینی. همچنان که کیلی (۱۹۰۳: ۱۹۰) اظهار نموده، «کودکی نه یک ویژگی طبیعی و نه یک ویژگی جهانی گروه های انسانی، بلکه به مثابه مؤلفه ی ساختاری و فرهنگی بسیاری از جوامع است» که وابسته به شرایط و زمینه های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی و ... است.

۲. Philippe Ariès

۳. Avner Giladi

۴. Centuries of Childhood (In English)

۵. در عین حال مطالعه وی با نقدهایی نیز مواجه شده است، از جمله عدم تسلط کافی به منابع دوره های پیشین و غفلت از عدم تطابق دقیق بین واقعیت و بازنمایی های متنی و تصویری. از این رو منتقدان معتقدند که او کودکی در قرون وسطی اروپا را کمتر از میزان واقعی برآورد کرده است (از جمله: کیلی، ۱۴۰۳: ۸۵-۱۰۹؛ مارتن، ۱۴۰۳: ۲۵). با این همه اهمیت یافته ها و اثر پژوهشی وی مورد اذعان قرار گرفته است.



- نداشته و از بزرگسالی متمایز نمی گردید بلکه حتی واژگانی برای نامیدن این برهه از زندگی انسان نیز نداشته اند (اریه، ۱۳۹۸؛ کیلی، ۱۴۰۳: ۳۴).

اریه (۱۳۹۸) به صورت تفصیلی ابعاد و مؤلفه های مختلف کودکان و کودکی را در زیست خانوادگی و اجتماعی جوامع اروپایی به ویژه فرانسه و انگلستان کاویده است. از این جمله وی بر آن است که سن و تولد - به عنوان مفهومی مرتبط با زمان - و هویت شخصی (همچون نام و نام خانوادگی) پدیده ای مدرن است که در ذیل ثبت هویت شهروندی و در پیوند با بروکراسی اهمیت یافته است و با این حال تا پیش از قرن ۱۹ م، ثبت تاریخ ها از جمله تولد امری عوامانه و روستایی تلقی می شد (صص. ۱۳-۱۷). در هنر قرون وسطی (تا حدود قرن ۱۲ م)، کودکی جایگاهی نداشت و تلاشی برای به تصویر کشیدن آن نمی شد. در این برهه هیچ چیز کودک از بزرگسالی متمایز نمی شد. حتی درباره لباس که می توان وجه نمادین رشد دانست تا قرن ۱۶ م تفاوتی میان لباس کودکان و بزرگسالان لحاظ نمی کردند (صص. ۵۵ و ۵۸). در سیری تدریجی، قرن ۱۷ م را می توان نقطه عطف مفهوم کودکی در اروپا دانست که نامیرایی روح کودک درک شد و بدین ترتیب کودکی مورد توجه جدی تر قرار گرفت. در این دوران، گرایش روانشناسانه و اخلاقی به کودکی غلبه داشت (صص. ۴۷، ۵۱-۵۴؛ ۱۱۹-۱۲۰). البته ناشناختگی کودکی در قرون وسطی نه به معنای بی علاقه گی به کودکان بلکه ناآگاهی از سرشت کودکی است که بتوان با اتکا به آن، کودکی را از بزرگسالی متمایز کرد. در نتیجه فقدان تعریف و تمایز کودکی به عرصه های مختلف همچون بازی ها، مشاغل و حتی فعالیت های نظامی کشیده شد (صص. ۱۱۵-۱۱۶). اوج کودکی در اروپا را می توان قرن ۱۹ دانست که اریه از آن به عنوان «قرن کودکی» یاد می کند.

به موازات این وضعیت و تحولات آن در اروپا، کودکان و مقوله کودکی در تمدن اسلامی وضعیت کم و بیش متفاوتی داشته است. اونر گیلادی (۱۳۹۵) پژوهشگر و استاد مطالعات اسلامی و خاورمیانه در دانشگاه حیفاء، از اصلی ترین پژوهشگرانی است که بر روی این موضوع تمرکز کرده است^۲. وی به تأسی از فرانس روزنتال^۳، بر آن است که بین «روش های پرورش کودک در یک جامعه خاص» و «خصوصیات کلی آن جامعه» رابطه ای وجود دارد (گیلادی، ۱۳۹۵: ۱۱-۱۲) که نشان می دهد مطالعات کودکی دستاوردها و پیامدهایی بس فراتر از خود نیز دارد و می تواند در زیربنای نظری برنامه ریزی های فرهنگی و اجتماعی و تربیتی هر جامعه نیز مورد اتکا قرار بگیرد. مطالعات کودک شناسی گیلادی (۱۳۹۵ و ۲۰۱۱) دارای مزیت ها و ابعاد نوآورانه ای متمایزی نیز است که ارزش مضاعفی به یافته ها و دستاوردهای علمی برنامه پژوهشی وی می دهد. یکی از این وجوه، وسعت بخشیدن به منظرها و منابع برای پژوهیدن و مطالعه کودکی است. بدین منظور، او علاوه بر منابعی که مستقیماً و صریحاً ذیل مقولات مرتبط با «تعلیم و تربیت کودک» جای می گیرند (از جمله رساله های اخلاقی - تربیتی و اندرزنامه ها)، منابع مرتبط

۱. به طور مثال واژه «enfant» که امروز به عنوان یکی از مراحل کودکی شناخته می شود، تحت تأثیر معنای کودکی با وابستگی و فرودستی، در معنای خدمتکار، نوکر و پسر بچه به کار برده می شد (اریه، ۱۳۹۸: ۲۶-۲۷؛ ۲۹).

۲. او آثار متعددی را درباره مفاهیم مرتبط با کودکی و خانواده - از جمله تولد، والدگری، مادری، دایگی، فرزندپروری، تربیت و مراقبت کودکان، نوزاد کشی و یتیمی - با تمرکز بر تاریخ جهان اسلام به ویژه غرب آسیا (خاورمیانه) با بهره گیری از میراث مکتوب به جا مانده و بازخوانی این آثار منتشر نموده است که بر تمحض وی در این حوزه دلالت دارد.

۳. F. Rosental



با حوزه‌های مطالعاتی دیگر از جمله عرصه‌های فقهی - حقوقی، متن‌پژوهی دینی (تفسیر قرآن و حدیث پژوهی)، پزشکی، مردم‌شناسی و تاریخ و ادبیات (از جمله سفرنامه‌ها، وقایع‌نگاری شخصی و مرثیه‌نامه‌ها) را نیز در کانون بررسی و مطالعه قرار داده است. بر اساس این مطالعات، در جوامع اسلامی نه تنها کودکی مورد توجه بوده است بلکه از پیشینه‌ای بس طولانی‌تر و غنی‌تر نسبت به تمدن غرب برخوردار است.

گیلادی (۱۳۹۵) در پیشگفتار کتاب خود، «کودکان در جهان اسلام: مفاهیم کودکی در جامعه مسلمانان قرون میانه» که در سال ۱۹۹۲ م منتشر شده است، اشاره می‌کند که کودکی در آثار ادبیات کلاسیک و منظوم نویسندگان مسلمان سده میانه از جنبه‌های تعلیمی - اخلاقی، حقوقی - فقهی، مذهبی و پزشکی فرجه است اما به‌رغم این غنا، از نگاه پژوهشگران و به ویژه مستشرقان دورمانده است. این نکته، از آن جنبه حائز اهمیت مضاعفی است که اغلب پژوهشگران ایرانی با مفروضه ناپیدای یکسان بودن مطالعات کودکی در جهان، کودک در گستره تاریخ و جغرافیای اسلامی و ایرانی را در آیین مطالعات پژوهشگران غربی درک کرده‌اند. غایب بودن مطالعات کودکی بومی با مختصات نزدیک به برنامه پژوهشی آونر گیلادی خود نشانه‌ای بر این تحلیل است.

وجه تمایز دیگر مطالعات گیلادی را در نوع مواجهه با منابع می‌توان دانست که لااقل در میان پژوهشگران ایرانی کمتر رایج است. وی علاوه بر منابع متنی، تصاویر و آثار هنری موجود به جامانده از دوره تاریخی قرون میانه اسلامی (از جمله نقاشی‌ها، نگارگری و مینیاتورها) را هم مورد بررسی قرار داده است، با این استدلال که از آن‌ها هم می‌توان دریچه‌ای به واقعیت فرهنگی و اجتماعی و اندیشه حاکم در جامعه درباره کودک و کودکی گشود. این مطالعه چندمنظری و این گشودگی نسبت به منابع، باعث شده است که اختصاصات اندیشه‌ای شرقی و جوامع اسلامی فرصت و زمینه بیشتری برای پژوهیدن داشته باشند و داده‌های ناب‌ی از این عرصه به دست آید که پیش‌تر مغفول و کشف نشده مانده بود؛ همچنان که بخش قابل توجهی از مسایل حوزه‌های مطالعاتی با دسته‌بندی مدرن، در تمدن اسلامی در زمینه فقه مورد بررسی و پژوهش قرار می‌گرفته است و نادیده گرفتن این عرصه، باعث نقص در یافته‌ها و لذا خطای در تحلیل و نتیجه‌گیری شده است.^۱

بنا به بررسی‌ها، چنین آثاری نشان‌دهنده جایگاه کودک در نظر پژوهشگران جامعه اسلامی سده میانه است. آن‌ها کودک را انسانی می‌دیدند که سزاوار فهم، رفتار و مراقبتی ویژه است و در عین حال جنبه‌های بدنی و روحی را در پیوند با هم می‌نگریستند. پابندی جامعه مسلمانان به آموزه‌ها، مناسک و آیین‌های اسلامی مرتبط کودکی (قبل و بعد از تولد) - همچون اذان و اقامه برای نوزاد تازه متولد شده، تحنیک^۲، عقیقه و ختنه - نشان از اهمیت کودکی در اسلام و تعهد والدین به این آموزه‌ها دارد (گیلادی، ۱۳۹۵: ۷؛ ۱۵-۱۷ و ۲۷-۲۹).

۱. البته به برنامه پژوهشی گیلادی نقدهای نیز وارد است، از جمله اینکه به دلیل تکیه صرف بر منابع اهل سنت و غفلت از منابع تشیع و همچنین کم‌توجهی به همه قلمرو تمدن اسلامی به ویژه شرق (از جمله ایران)، آثار و تحلیل‌های وی چه‌بسا جامعیت لازم را در بازنمایی همه تمدن اسلامی ندارد. این امر خود می‌تواند دریچه‌ای برای پژوهش‌های تکمیلی برای پاسخ به پرسش‌های برنامه‌های پژوهشی مشابه باشد. در عین حال، این ملاحظات، خط کلی یافته‌های وی را چندان مخدوش نمی‌کند و از این رو می‌توان با تکیه بر آن‌ها، چشم‌اندازهای متفاوت و ارزشمندی را درباره مطالعات دوره کودکی و تربیت کودک در جهان اسلام را مطرح نمود که پیشتر در سایه مطالعات تمدن غرب، مغفول مانده بود.

۲. تحنیک یا باز کردن کام، به معنای اولین خوردنی یا چشیدنی است که به نوزاد داده می‌شود. بنا به روایات، باز کردن کام کودک با خرما، عسل، تربت کربلا، آب زمزم یا آب باران توصیه شده است.



دوران کودکی در جامعه اسلامی سده میانه، به نسبت امروز چندان طولانی نبوده است، هر چند به کوتاهی آنچه فیلیپ اریه درباره اروپا سده میانه گفته - یعنی زمانی که کودک بدون دلواپسی مادر پرستارش می‌توانست زندگی کند (یعنی در حدود هفت سالگی و یا پیش از آن) - نیز نیست. در جامعه شهری خاورمیانه، وجود نهادهای آموزشی همچون مکتبخانه، طول دوره کودکی را در جامعه اسلامی طولانی‌تر می‌کرد، در حالی که در اروپای سده میانه چنین نهادی وجود نداشت (گیلادی، ۱۳۹۵: ۱۲۹-۱۳۰) و به تعبیر اریه (۱۳۹۸)، مدارس کلیسایی اروپا در قرون وسطا تا قرن ۱۸ م، کودکان را مخاطب خود نمی‌دانستند.

در آثار مختلف مرتبط با کودکی در سده میانی اسلامی، علاوه بر آموزه‌های مراقبتی و تربیتی مرتبط با کودکان، می‌توان منظر الهیاتی را نیز ردیابی نمود که الهیات فرزندآوری و جمعیت نیز از این جمله است. از این جمله به گزارش گیلادی (۱۳۹۵)، غزالی به دنیا آوردن فرزند را ایجاد صمیمیتی چندوجهی می‌داند که محبت خدا را جلب می‌کند و با افزایش انسان‌های دیندار جامعه، محبت خود به پیامبر (ص) را نشان می‌دهد و طلب کردن فرزند صالح از خدا به عنوان نعمت و پذیرش مرگ احتمالی کودک قبل از والدین را نیز مطرح می‌کند (گیلادی، ۱۳۹۵: ص. ۵۳-۵۴). مواجهه الهیاتی با دیگر پدیده‌های کودکی نیز قابل تأمل است. از جمله به گزارش گیلادی (۱۳۹۵)، ابن قیم جوزی برای توجیه رفتارهای کودک، از جمله گریه او، توجیهات طبیعی و مذهبی را کنار هم می‌گذارد و تفسیری الهیاتی از آن‌ها ارائه می‌نماید؛ چنان که گریه را حاصل تجربه دردناک تولد و همچنین ضربه‌ای می‌داند که شیطان بر او وارد می‌کند (گیلادی، ۱۳۹۵: ۳۰-۳۱). این منظر می‌تواند برای فهم فرهنگی و ریشه‌های الهیاتی سنت‌ها و جریان‌های فرهنگی جوامع اسلامی و مواجهه مناسب با بحران‌های امروز همچون بحران پیری جمعیت در ایران امروز نیز درس آموزه‌هایی داشته باشد.

بازاندیشی مطالعات کودکی: منظر الهیاتی

منظر دوم بازاندیشی این مقاله درباره کودکی و مطالعات آن، الهیاتی است. شرط امکان بازاندیشی در روایت موجود از کودکی از منظر الهیاتی این است که مفروضه جدیدی برای مطالعه تاریخ به دست آید که پرده از وجوه پنهان تاریخ مطالعات کودکی بیفکند. در اینجا این مفروضه نه از خود «تاریخ»، بلکه از «فلسفه تاریخ» یا به عبارت بهتر «الهیات تاریخ» به دست می‌آید. در این نگاه، فلسفه تاریخ توضیح‌دهنده نحوه سیر تکامل تاریخی انسان در پهنه هستی مدرن است و عمدتاً مطالعات کودکی را با مرکزیت تاریخ مدرنیته و پیشرفت روایت می‌کند و از این رو می‌تواند با مفروضه‌ای جدید - که در اینجا از تبارشناسی الهیاتی مدرنیته به دست می‌آید - دستخوش بن‌فکنی گردد. از این رو، مفروضه بدیل همراه با چرخشی از فلسفه تاریخ به الهیات تاریخ است.

ظهور فلسفه تاریخ

«تبارشناسی الهیاتی» یگانه مفروض ما در توضیح تبارشناسانه کودکی است. تبارشناسی اخلاق و یا قدرت از خصیصه استعلاگریزی رنج می‌برد. اگرچه هم‌نیچه و هم فوکو نشان می‌دهند که تبار مدرنیته در «اخلاق قدرت» و قدرت «ساخت اخلاق» ریشه دارد^۱، اما همزمان هرگونه نشان استعلایی و حقیقت قدسی را نفی و طرد می‌کند. اما تبارشناسی الهیاتی ضمن مطالعه تبارشناسانه مدرنیته و پدیده‌های وابسته به آن نظیر تعریف کودکی و صورت‌بندی

۱. بعضاً فوکو از آن به عنوان «رژیم حقیقت» نیز یاد کرده است.



هستی‌شناسانه خاص از تاریخ کودکی، مفروضه‌ای را ضمیمه تبارشناسی می‌کند که حاصل مطالعات سکولاریزاسیون یا به عبارتی استحاله الهیات و سنت‌های الهیاتی در غرب به سکولاریسم است.

از این منظر، تاریخ مدرنیته را می‌توان تاریخ استعلاگریزی و ابتناء به درون‌بودگی دانست؛ تاریخی که مرحله آغازین آن به کمک سنت‌ها و ارزش‌های دینی استقرار یافته و تداوم آن روند روبه رشد گسست هرچه بیشتر میان قلمرو طبیعات و الهیات را رقم زد. این گسست ابتدا هستی یکپارچه خود را از اتکای به قلمرو الوهی به دست می‌آورد اما به تدریج روند تفسیرهای الهیاتی در تمیز از طبیعات، زمینه استقلال قلمرو طبیعی را فراهم نمود. هستی یک خدا داشت تا اینکه در قرن ۱۷ م نظریه «دو کتاب» مطرح شد و بعد از آن زمینه برتری طبیعت در عمل و فهم هستی فراهم شد (کچویان، ۱۳۹۹: ۴۷-۴۹). با غیبت الهیات و فقدان توضیحی برای فرجام جهان و توضیح تاریخ، «فلسفه تاریخ» جایگزینی برای «الهیات تاریخ» شد که در سنت مسیحی توضیحی از عالم و تطور تاریخ بشر بر مبنای مشیت الهی ارائه می‌داد (لوویت، ۱۳۹۶).

فلسفه تاریخ با منطق تبارشناسی الهیاتی، الهیاتی جدید را به ارمغان آورد؛ اصل «ترقی (پیشرفت)» (کچویان، ۱۳۹۹؛ میلبنک، ۱۳۹۶). به عبارت دیگر، تاریخ جدید یا مدرن به نوعی در برابر توضیح الهیاتی تاریخ سربر آورد. مایکل آلن گیلسپی (۱۳۹۸) در کتاب «ریشه‌های الهیاتی مدرنیته»، اندیشه ترقی را که مقوم باور خطی و تکاملی به تاریخ است، با این دگرگونی و جایگزینی الهیاتی پیوند می‌زند. گیلسپی به این مسئله پرداخته که مدرنیته با مفهوم جدیدی از زمان همراه است؛ مفهومی که علاوه بر زمان‌مند بودن انسان و یکسان نبودن متغیرهایی که تاریخ انسان را در هر دوره رقم می‌زنند، دائم «نو به نو شدن» را به عنوان خصیصه بارز این درک جدید از زمان به جای «روبه زوال رفتن» قرار می‌دهد (گیلسپی، ۱۳۹۸: ۴۳). به واسطه اینکه زمان و به دنبال آن، هستی از انسان آغاز می‌شود - به پشتوانه سوژه مدرن انسانی در دکارت - و در ادامه مساوی با پیشرفت و تکامل تعریف می‌شود - در نظریه‌های تکامل قرن نوزدهمی و روانشناسی قرن بیستمی - مضمونی الهیاتی به ترقی و پیشرفت می‌بخشد. این مضمون الهیاتی، گسست از جهان‌بینی مسیحی به عنوان مبدأ توضیح جهان و زوال‌پذیر بودن انسان و همزمان آغاز زمان به نحو خودآگاه برای سوژه خودبنیاد دکارتی است. این یعنی زمان و به دنبال آن تاریخ، نه امری دوری بلکه خطی است که سرمنشأ آن تولد سوژه مدرن است. در واقع، فلسفه‌های تاریخ تجدیدی این گونه جایگزین روایت‌های مسیحی در باب خلقت و تاریخ بشری شدند (کچویان، ۱۳۹۹: ۲۹).

جنبه مهم و اساسی این تقابل میان پیشرفت و زوال در اندیشه مسیحیت قرون میانه را اریک فوگلین نشان می‌دهد؛ متفکری که سکولاریزاسیون را تبارشناسی کرده است. از این منظر اساساً سکولارشدن غرب مدرن نه وجهی لزوماً تقابلی بلکه امتداد وضعیت تفکر مسیحی است که به تدریج امکان توضیح تاریخ و وقایع را از دست می‌دهد. این اتفاق در شرح فوگلین از آنچه قرون میانه را به دوره مدرن متصل می‌کند، در گذار از اندیشه فرجام‌شناسی «آگوستین» ی به اندیشه «یواخیم فیوره» ای صورت‌بندی شد: تردید در ادعای آگوستین مبنی بر افول تاریخ دنیوی و ضدیت گذر زمان با نشانه‌های زوال، پیشرفت‌های دنیوی و ناامیدی از نشانه‌های ظهور شهر خدای آگوستین به تدریج الهیات تاریخ را با فلسفه تاریخی مواجه ساخت که یواخیم فیوره پایه‌گذار آن بود (فوگلین، ۱۳۹۹: ۱۶۵). فیوره دکتترین فرجام‌شناسانه جدیدی بنا می‌نهد که سرآغازی برای گسست امر الوهی و امر تاریخی به نحوی دیگر



می‌شود. یعنی شکلی که تاریخ به سمتی می‌رود که دیگر برای فرجام شناسی و معنا دادن به تاریخ نیازی به امر الوهی نباشد و یا دیگر دسترسی به آن ممکن نباشد. فوگلین به خوبی نشان می‌دهد که مسیری که فیوره آن را کلید می‌زند، به دو شکل در تاریخ مدرنیته به وقوع می‌پیوندد؛ شکل اول، نمودی از پویش و غایت شناسی مسیحی است که تلاش می‌کند حرکت تاریخ را از طریق تقدس بخشیدن به پیشرفت مادی معنادار کند. ایده ترقی در این فرایند است که به منصف ظهور می‌رسد یعنی جایگزین شدن ایده ترقی به وسیله فلسفه تاریخ به جای ایده فرجام دینی جهان و در نتیجه مساوی شدن زمان با تغییر و پیشرفت، به جای زوال و نابودی. شکل دوم، می‌خواهد الوهیت مسیحیت را به گونه‌ای درون ذاتی دست مایه ارزش دادن به مدرنیته کند؛ یعنی همان مشروعیت درون ماندگار و منفک از امر الوهی که نقش اساسی در ظهور اومانیسم دارد.

بازگشت به الهیات تاریخ به منزله یک امکان

خلاصه اینکه این گسست در تفکر مسیحی میان دنیا و آخرت و میان امر تاریخی و امر قدسی، نهایتاً خود را در ایده متناقض «پیشرفت و ترقی» بازایی می‌کند. اما این پرسش همچنان باقی است که آیا تنها راه توضیح و تعریف تاریخ، تعریف آن بر اساس ایده متناقض مسیحی - مدرن است یا راه دیگری وجود دارد؟ دیگر اینکه تکلیف تاریخ وقایع - از جمله تاریخ کودکی - و مطالعاتی که بیرون از تاریخ پیشرفت غربی وجود دارد و امکان توضیح آن با این نگاه وجود ندارد چه خواهد شد؟ از این رو دست کم می‌توان ادعا کرد که فلسفه تاریخ موجود در مطالعات کودکی برای توضیح تاریخ کودکی نابسند است.

پیش فرض ما مبنی بر الهیات تاریخ، توضیحی تبارشناسانه از مدرنیته ارائه می‌کند که بیانگر چرخش الهیاتی غرب مسیحی از «زمان - زوال» به «زمان - پیشرفت» است. این پیش فرض انگاره‌ای جدید به مطالعات کودکی می‌بخشد؛ اینکه زمان تکاملی سرمشق جدیدی برای توضیح انسان به عنوان «موجودی در ریش دائمی» در برابر انسان مسیحی قرون میانه است. همانطور که اغلب نظریه‌های رشد کودک هم نشان می‌دهند، زمان پدیدآورنده اقسام و اشکال مختلفی از رشد بر مبنای نگاه تکاملی - اعم از زیستی و اجتماعی است.

از این رو، دو نقد جدی را می‌توان به وضع کنونی مطرح نمود؛ اول، تناقض ایده مسیحی - مدرن در روبه‌روی هم قرار دادن ترقی تاریخی و سعادت ابدی که تمام مطالعات کودکی را به مثابه یک حوزه سکولار درون خود جایابی می‌کند. دوم، بازخوانی بخش‌های مغفول تاریخ کودکی نظیر آنچه در مطالعه گیلادی بحث شده است، مثال‌های نقضی برای اهمیت و ضرورت تربیت کودک و جایگاه کودکی در بیرون از تاریخ غرب مطرح می‌سازد. از این رو، منظر الهیاتی در اینجا امکان بازاندیشی در توضیح تاریخ به طور عام و تاریخ کودکی به طور خاص را مطرح می‌سازد؛ امکانی که هر چند طرح اولیه آن برای بازگشت امر الهیاتی به مطالعات کودکی ضروری و اجتناب ناپذیر به نظر می‌رسد اما طرح دقیق آن نیازمند توجه به ضرورت چرخش از «فلسفه تاریخ کودکی» به «الهیات تاریخ کودکی» و بسط این نوشتار به مطالعات تاریخی و الهیاتی در زمینه مطالعات کودکی است.

جمع‌بندی

درک ما از «خود» (خودآگاهی) در بستر زمان و مکان رقم می‌خورد. با وجود محدودیت در زمان و مکان، تعیین نحوه حضور «ما» در جهان، امکان بازاندیشی به معنای وجودی و بنیادین را فراهم می‌سازد. از این رو چه بسا



بتوان امکان هر گونه بازاندیشی را در پرتو امکان خودآگاهی تاریخی و نحوه‌ای از درک جهان جستجو کرد. در این معنا باید خود را در امتداد تاریخی بازبایم که در آن زیسته‌ایم، نه تاریخی که به صورت ذهنیت‌سازی شده برای ما غالب شده است. این بازیابی نیازمند بازسازی وضعیت ما با توضیح جدید از گذشته و توضیح جدید از مسیر حرکت تاریخی ماست. از این رو، بازاندیشی مطالعات کودکی نیازمند امکان بازاندیشی در تاریخ و ایده کودکی است. تاریخ کمک می‌کند که از وقایع آشنایی‌زدایی کنیم و فلسفه تاریخ - در اینجا «الهیات تاریخ» - کمک می‌کند که مفروضه و مبنایی جدید برای بازاندیشی در کل تاریخ و مطالعات کودکی بیابیم. این در حالی است که در حال حاضر، تاریخ کودکی همانا تاریخ رایج غربی به ویژه از دریچه مطالعات مدرن و نگاه تکاملی به کودک است. فلسفه تاریخ زیربنای این نگاه، تلقی پیشرفت گونه از مدرنیته و ترقی انسان و جایگاه کودک نسبت به ادوار دیگر تاریخ است. این انگاره همواره خود را در مطالعات کودکی بازتولید می‌کند.

بررسی تاریخی در این مطالعه نشان داد که به‌رغم پیشینه درخشان تمدن اسلامی و جوامع شرقی به ویژه در حوزه کودکی، غالب جوامع اروپایی تا اواخر قرون وسطی در این باره دچار تأخیر و عقب‌ماندگی فرهنگی و اجتماعی بوده‌اند. در حالی که نهضت روشنگری نقطه عطفی برای اهمیت یافتن کودکی در اروپا بود، جوامع اسلامی در سایه بی‌فرهنگی استبداد و هجمه استعمار، در چند قرن اخیر دچار غفلتی شدند که افول یا سکون در حوزه کودکی را در پی داشت و دستاوردها و توجه دوره طلایی فرهنگی و اثرات آن نیز فراموش شد. اکنون نیز هژمونی و غلبه کمی و کیفی مطالعات دانشگاهی و مراکز علمی و پژوهشی جوامع متأثر از تمدن غرب، بر فضای کلی تعلیم و تربیت کشور ما نیز سایه انداخته است. گاهی این هژمونی چنان اثری بر حوزه زیست‌بوم کودکی و کودک جامعه ما دارد که رابطه‌ی صرفاً پیروی، منفعلانه و فرودستانه به خود می‌گیرد. به عبارت دیگر، گسستی میان تاریخ کودکی در دوره مدرن و مابعد مدرن با دوره اسلامی و گسستی دیگر میان عصر ما و دوره اسلامی وجود دارد. در برابر این دو گسست، مفروضه الهیاتی - تاریخی ناظر به ریشه‌های تفکر پیشرفت و تلقی خاص از زمان نیز انگاره‌ای جدید مبنی بر ضرورت بازگشت تفکر الهیاتی - دین‌شناختی به ساحت فلسفه تاریخ و چرخش از فلسفه تاریخ به الهیات تاریخ را پیش روی ما قرار داد که از این طریق، می‌توان با ادعای نابسندگی پیش‌فرض الهیاتی مطالعات مدرن - اریه و گیلادی در دوسویه تاریخ غربی و تاریخ اسلامی دانست. بدین وسیله، امید است این نوشتار مقدمه‌ای بر بازاندیشی در مطالعات کودکی از منظر الهیاتی - تاریخی و همزمان طرح اولیه‌ای از «مطالعات کودکی» در دو حوزه «تاریخ» و «الهیات تاریخ» باشد.



منابع

- اریه، ف. (۱۳۹۸). *قرون کودکی: تاریخ اجتماعی زندگی خانوادگی* (ز. س. غنی، مترجم). کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- فولکلین، ا. (۱۳۹۹). *درآمدی بر دانش نوین سیاست* (م. صبوری، مترجم). بنگاه ترجمه و نشر کتاب پارسه.
- کچویان، ح. (۱۳۹۹). *تجددشناسی و غرب‌شناسی: حقیقت‌های متضاد*. امیرکبیر.
- گیلادی، ا. (۱۳۹۵). *کودکان در دوره اسلامی (سده میانه)* (م. جلالی، مترجم). آرمان. (اثر اصلی انتشار یافته در ۱۹۹۲ با عنوان *Children in the Islamic world: Concepts of childhood in medieval Muslim society*)
- گیلسپی، م. آ. (۱۳۹۸). *ریشه‌های الهیاتی مدرنیته* (ز. ابراهیمی، مترجم). پگاه روزگار نو.
- لوویت، ک. (۱۳۹۶). *معنا در تاریخ* (س. حاجی‌ناصری و ز. ابراهیمی، مترجمان). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- مارتن، ج. (۱۴۰۳). *درآمدی بسیار کوتاه بر تاریخ کودکی* (م. خ. خاکباز یگانه، مترجم). قلم‌خانه.
- میلبنک، ج. (۱۳۹۶). *الهیات و نظریه اجتماعی: فراسوی عقل سکولار* (ش. مسمی‌پرست و ش. قانونی، مترجمان). ترجمان علوم انسانی.
- Giladi, A. (2011). Herlihy's thesis revisited: Some notes on investment in children in medieval Muslim societies. *Journal of Family History*, 36(3), 235–247. <https://doi.org/10.1177/0363199011406831>
- UNESCO. (۲۰۱۶). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (۲۰۲۲). *Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384040>
- UNESCO. (۲۰۲۴). *The future at risk: Why investing in education is critical*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391645>



برنامه درسی زمانمند؛ هم نوازی کودک و برنامه درسی

علیرضا هوشمند

چکیده

مفهوم پردازی برنامه درسی به ویژه برای کودکان به مثابه کوبیدن میخی ژله‌ای بر دیوار است. مفهومی سهل ممتنع که از نظر تاریخی بر مبنای ایدئولوژی‌ها، نظریه‌ها و رویکردهای مختلفی می‌باشد. توافق اکثریت بر بازی، جنب و جوش و کنجکاوی به عنوان اصول اساسی برنامه درسی برای کودکان جنبه عمومی و سهل این مفهوم است که متأثر از روان‌شناسی تربیتی و رشد است. از طرفی هر اقدام برای تربیت کودک چنانکه کانت معتقد است از مشکل‌ترین کارها است. با توسعه دیجیتال، فضای سایبری، گردش مداوم اطلاعات و عمومیت یافتن هوش مصنوعی کیفیت کودکی با تغییرات عمیقی مواجه شده و تنوع وسیعی پیرامون تربیت و یادگیری کودکان پیش روی بزرگسالان قرار گرفته است که بر پیچیدگی آن می‌افزاید. بعلاوه موضوعاتی از قبیل تغییرات اقلیمی و زیست محیطی، مشکلات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده‌ها، سبک‌های مختلف اشتغال والدین، کودکان طلاق و کار، جنگ‌ها و نابسامانی‌های محلی و بین‌المللی که برای آموزش و پرورش کودکان تهدیدی جدی بحساب می‌آید، ضرورت بازاندیشی مداوم پیرامون برنامه درسی برای دوران کودکی را نشان می‌دهند.

در این مقاله با رویکرد معرفت‌شناسی متفاوتی که مربوط به عصب‌پدیدارشناسی است به هماهنگی و توازن برنامه درسی با کیفیت‌های متنوع و مختلف دوران کودکی پرداخته می‌شود. بر این اساس هم‌نوازی کودک و برنامه درسی با هدف رشد همه‌جانبه کودکان، پرورش آگاهی و آمادگی برای زندگی موثر و سازنده در عصر حاضر مد نظر قرار می‌گیرد. ایده اصلی در مواجهه معرفت‌شناختی با برنامه درسی کودکان "زمانمندی" است. زمانمندی مفهومی در عصب‌پدیدارشناسی است که چرخش میان سوژه و ابژه و اتصال دورانی تجربه‌ها برای شناخت را نشان می‌دهد و زمینه معرفت‌شناسی دقیق و در عین حال ذهنی و فردی پدیده‌های تربیتی می‌باشد و در این مقاله برای مواجهه تمام‌نگار با آموزش و پرورش دوره کودکی و هماهنگی و توازن میان کودک و برنامه درسی مورد استفاده قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، کودک، زمانمندی، عصب‌پدیدارشناسی

مقدمه

نظریه و عمل برنامه درسی در آموزش و پرورش دوران کودکی^۱ موضوع مهم و بحث‌برانگیزی در پژوهش‌های معاصر تعلیم و تربیت است (Taguchi, 2010; File, Mueller, & Wisneski, 2012; Morrison, 2018: 130) که می‌تواند مبنایی برای فرضیات تربیتی جدید و جامع‌تر باشد (Stearns 2006: 3). آموزش و پرورش دوران کودکی ممکن است موضوعی سهل ممتنع به نظر آید زیرا در نگاه نخست بر بازی، جنب و جوش و کنجکاوی که مورد حمایت روان‌شناسی تربیتی و رشد است قرار دارد اما بر اساس آنچه افرادی از قبیل کانت در نظر دارند از مشکل‌ترین کارها محسوب می‌شود و نمی‌توان به نسخه مورد توافقی از آن دست یافت. کیفیت متفاوت برای

^۱ Early Childhood Education (ECE)



تجربه‌های کودکی در عصر حاضر که با زیستن در بسترهای دیجیتال و فناوری‌هایی مثل هوش مصنوعی همراه است تنوعی از یادگیری و آموزش را پیش روی کودکان و بزرگسالان می‌گذارد. علاوه بر این، مسائل مختلف مربوط به خانواده از قبیل اشتغال و کیفیت حضور والدین در کنار کودکان و تغییرات اقلیمی و زیست محیطی بر دشواری‌ها و پیچیدگی‌های آن می‌افزاید. در مواجهه با چنین شرایطی علاوه بر واقعیت و خصایص ذاتی آموزش و پرورش دوران کودکی، شیوه‌های مواجهه با مسائل و دشواری‌های آن نیز حائز اهمیت است و بر این اساس آموزش و پرورش برای کودکان بیش از اینکه کاری مشخص و پایدار باشد به تعبیر رایت^۱ (Wright, 2000) به مثابه کوبیدن میخی ژله‌ای بر دیوار است و می‌تواند با حصارهای فکری برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران، سبب محدودیت‌هایی برای آموزش و یادگیری کودکان شود و یکپارچه‌نگری و تمام‌نگاری آموزش و پرورش مطلوب (Shabani Varaki & Hooshmand, 2021) را با موانع جدی روبرو سازد که یادآور دشواری حذف‌کننده‌ای است که برخی اندیشمندان به آن اشاره نموده‌اند (Schwab, 1969). در این مقاله ضمن پرداختن نظرورزان به مفهوم "زمانمندی"^۲ در برنامه درسی، هم نوازی کودک و برنامه درسی را به عنوان ایده‌ای با ماهیت تمام‌نگار برای آموزش و پرورش دوران کودکی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

سوالات پژوهش: در این پژوهش به این سوال اساسی پرداخته می‌شود که عصب‌پدیدارشناسی به عنوان رویکردی غیرکاهش‌گرایانه و تمام‌نگار چگونه زمینه غلبه بر دشواری‌های مربوط به آموزش و پرورش دوران کودکی را فراهم می‌سازد و با پیوند میان دانش روز، نیازهای فردی و اجتماعی و سایر جنبه‌های نوظهور در آموزش و پرورش دوران کودکی، کودک از فراگیری متکی به بزرگسالان، به یادگیرنده‌ای در آمیخته و درهم‌تنیده با جهان و پدیدارهای آن و عاملیتی فعال در آن تبدیل می‌شود. برای این منظور ضمن توضیح و تبیین مفهوم زمانمندی در آموزش و پرورش دوران کودکی ایده هم‌نوازی کودک و برنامه درسی مطرح می‌شود.

روش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای نظری در زمینه فلسفه برنامه درسی برای آموزش و پرورش دوران کودکی محسوب می‌شود و از مفهوم موسّع روش در آن استفاده شده است. بر این اساس زنجیره‌ای از استدلال‌ها برای ادعای اصلی مطرح شده است که با سبک و نحوه بیان گزاره‌های مورد استفاده مشخص شده‌اند. در این مقاله ابتدا با بررسی مفهوم زمانمندی بر اساس رویکرد عصب‌پدیدارشناسی، زمینه‌های وابسته به طرح ادعای اصلی در مورد برنامه درسی زمانمند مطرح شده است. سپس با نظر به زمینه‌های مختلف برنامه درسی زمانمند به هم‌نوازی کودک و برنامه درسی به عنوان ایده اصلی این مقاله پرداخته و ساختار و اصول اساسی آن استنتاج شده است.

یافته‌ها

توجه به دو گستره ذهن و عین در کلیت حیات انسانی و تمام‌نگاری آنها زمینه اصلی عصب‌پدیدارشناسی^۳ است. عصب‌پدیدارشناسی با نگاه غیر دیسیپلینی محض به علم، علوم را از یکدیگر و از کلیت حیات انسانی جدا نمی‌داند و نظریه‌های علمی را به تنهایی سبب بیگانگی از زندگی و وجود انسانی و تجربه را نیز با نادیده گرفتن علوم، جنبه‌ای

^۱ Wright

^۲ Temporary

^۳ Neurophenomenology



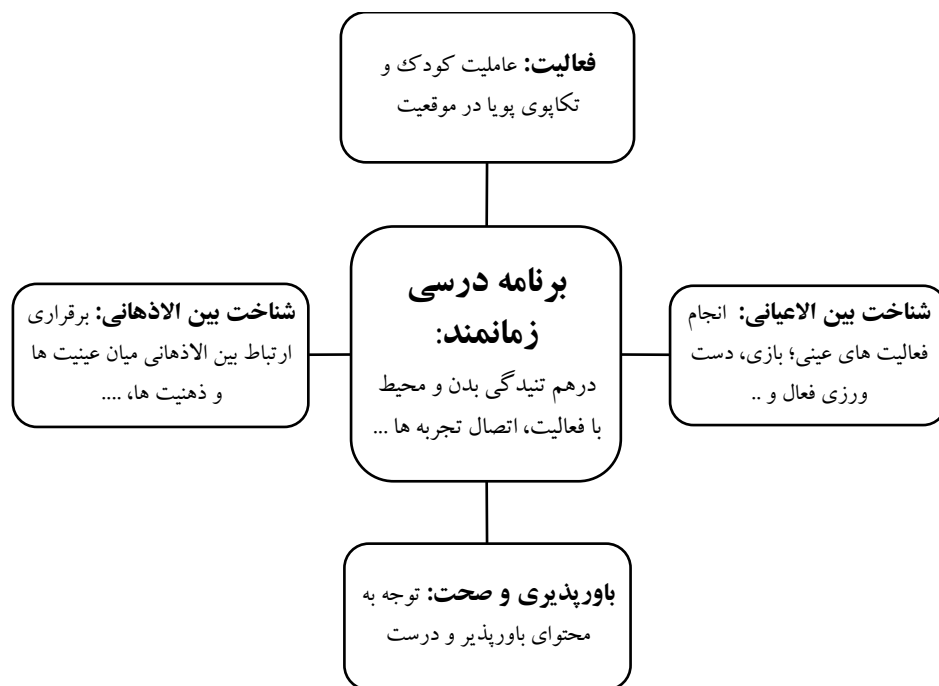
غیر انتقادی و ساده می‌داند (Thompson, 2004). با رویکرد عصب‌پدیدارشناختی، کودک بیش از آنکه به سبب عدم رشد کافی موجودی مستحق کمک و دستگیری از جانب بزرگسالان باشد، درآمیخته و درهم‌تنیده با جهان و پدیدارهای آن و عاملیتی فعال بحساب می‌آید. بر این اساس با چرخش مداوم میان کودک به عنوان سوژه^۱ متفکر و ابژه^۲ مورد تفکر و اتصال دورانی تجربه‌ها، فرایند شناخت شکل می‌گیرد که با مفهوم "زمانمندی" به عنوان اصل امتداد تجربه در این مقاله مورد استفاده قرار می‌گیرد. منظور از زمانمندی انبساط و فشردگی‌های زمانی در زندگی واقعی است که متفاوت از محیط‌های ساختگی و آزمایشگاهی بحساب می‌آید. بواسطه زمانمندی، وجوه مختلف گذشته، حال و آینده در تجربه آمیخته می‌شود و تجربه علاوه بر ریشه داشتن در گذشته معطوف به آینده می‌گردد و بر اساس آن درک مقوله‌هایی همچون هدف امکان‌پذیر می‌شود. بنابراین زمانمندی را می‌توان به عنوان ویژگی مواجهه معرفت‌شناختی برای آن دسته از مسائلی دانست که سخت یا مبهم به نظر رسیدن آنها بیش از واقعیت و خصایص دشوار کننده آنها، به نحوه مواجهه با آنها وابسته است. بطور مثال دشواری حاصل از آمیخته شدن تجربه - های کودکی با فناوری دیجیتال یا هوش مصنوعی در برنامه درسی بیش از هر چیز به شیوه مواجهه با آنها وابسته است. به عبارت دیگر تغییر در نگرش و شیوه‌های مواجهه، غلبه بر دشواری‌ها و سازگاری و انطباق با شرایط بوجود آمده را تسهیل می‌کند. بر این اساس، زمانمندی با ابتناء به پارادایم‌هایی از قبیل عدم قطعیت و نظریه‌هایی همچون نظریه آشوب^۳، سیستم‌های پویا^۴ و پسا انسان‌گرایی^۵ که بالاتفاق جهت‌گیری و پاسخ‌های یکسان و ثابت را منتفی می‌دانند، پیشنهادها جایگزینی را بجای تقابل با کودک، نادیده گرفتن کلیت وجود کودک و کاهش‌گرایی در آموزش و پرورش دوران کودکی ارائه می‌دهد. از این جهت آموزش و پرورش دوران کودکی که در آن ضمن پرورش کودک، کسب مجموعه‌ای از عادت‌های فکری یا یدی و رشد مجموعه‌ای از خصائل اخلاقی مورد توجه است (Shokoohi, 2004: 21) نیازمند برنامه درسی با ماهیتی تمام‌نگار بر اساس پیوند میان هدف‌ها، تفکر^۶ و عمل^۷ با مقتضیات دوران کودکی، شرایط و موقعیت‌های پیرامونی است که رویکردهای کاهش‌گرا مانند رفتارگرایی (Olson, & Hergenhan, 2022)، مناسک‌گرایی در سنین پایین و کنترل ذهنیت کودک، تأکید بر بالا بردن خلوص عقل محض (Peter, Hamzah, & Udin, 2011) و حتی دستاوردهای علوم اعصاب و علوم شناختی که با منطق پایین به بالا تجربه‌های اول شخص را بی اعتبار می‌دانند فاقد آن هستند.

برنامه درسی مبتنی بر زمانمندی بر اساس بهترین عمل و موقعیت وابسته به چهار زمینه اصلی است که نخستین زمینه باورپذیری^۸ و صحت به عنوان جنبه اساسی شناخت در قوام یافتن پدیدارهای جهان عینی در ذهن کودک است. اهمیت باورپذیری در شکل دادن به محتوای ذهنی کودک در حین آموزش است. پیوستن کودک به دیگران

^۱ subjective^۲ objective^۳ Chaos Theory^۴ dynamical systems^۵ Posthumanist Philosophy^۶ purposes^۷ thoughts^۸ action^۹ trustworthiness



و تشکیل گروه‌ها به عنوان مبنای اساسی فرایندهای ذهنی یا یادگیری بین‌الذهانی^۱ دومین زمینه است که بر اساس آن یادگیری و شناخت از طریق فرایندهای ذهنی ابتدا در بین افراد و بعد بیرونی شکل می‌گیرد و سپس با سایر فرایندهای میان ذهنی و مشارکتی کودک درونی می‌شود. شناخت بین‌الذهانی در برنامه درسی کودک را به توانایی انجام و مرور آموخته‌ها در ذهن و بدون انجام عملی آنها سوق می‌دهد. سومین زمینه برای برنامه درسی زمانمند شناخت و یادگیری مربوط به عینیات خارجی و جهان بیرون به عنوان شناخت بین‌الاعیانی^۲ است که با ساختارهای اجتماعی، ساختارهای ثابت و شناسایی شده از طریق علوم طبیعی مانند سیستم‌های شناختی و ساختارهای بوم شناختی^۳ در ارتباط است و انطباق و نمادسازی مثال‌هایی از آن هستند. چهارمین زمینه اصلی برای برنامه درسی زمانمند عاملیت کودک و تکاپوی پویا در موقعیت^۴ (Mahdavi, 2024; Noferesti, Shabani Varaki, & Hosseingholizadeh, 2024) است. با در نظر داشتن چهار بستر فوق و از طریق توجه به فلسفه‌هایی از قبیل پسا انسان گرایی^۵ و شبکه‌سازی از نیازها، علائق و ارتباطات، بازی‌ها، فعالیت‌های جسمانی و محیط برانگیزاننده و رشد عقلانی، اجتماعی، کلامی، عاطفی و بدنی کودکان متصل و یکپارچه می‌شود. شکل ۱ نشان می‌دهد که چگونه زمینه‌های مختلف شناخت و یادگیری منجر به برنامه درسی زمانمند می‌شود.



شکل ۱- زمانمندی شناخت و یادگیری بر اساس تمام‌نگاری

برنامه درسی زمانمند علاوه بر ارتباط با گذشته و یادآوری چیزهایی از آن با باورهای زمان حال، امیدها و نیازهای آینده ارتباط پیدا می‌کند. بر این اساس با بازاندیشی مداوم اصول مختلف آن پالایش و یکپارچه می‌شود.

^۱ intersubjective

^۲ interobjective

^۳ ecological

^۴ enactive

^۵ Posthumanist Philosophy



ذهن آگاهی اولین اصلی است که به دو دلیل در هم‌نوازی کودک و برنامه درسی حائز اهمیت است. نخست نقش و جایگاه آن در طرح موضوعات علمی و برنامه ریزی درسی و دیگری اهمیت آن برای توسعه ارتباطات گسترده‌تر کودک با جهان، افراد و خویشان است. شناخت و آموزش مفاهیمی که کودک به طور طبیعی و مبتنی بر مراحل رشد کسب می‌نماید ابزاری برای تشخیص تناسب برنامه درسی با سطح پدیدارشناختی تجربه‌های زیسته کودک است. توجه به تفاوت‌های اساسی میان یادگیری کودک و بزرگسال با پرهیز از پیچیده نمودن مفاهیم و محتوا برای فرایند جذب و یادگیری توسط کودک نیز حائز اهمیت است. اصل دیگر همکاری بین رشته‌ای برنامه‌ریز درسی، معلم و متخصص موضوعات درسی با یکدیگر و با گروه‌های مختلف از قبیل نویسندگان و داستان نویسان حرفه‌ای حوزه کودکان، نقاشان و تصویرپردازان کتاب‌های کودک و شاعران کودک در تدوین محتوای برنامه درسی است. توجه به فعالیت پویای ارگانیسم در محیط برای تقریب همه امور مربوط به کودک، محیط و یادگیری ضروری است. درهم تنیدگی مبتنی بر نظم، نفی هر گونه شتاب یا تسریع در آموزش و پرورش کودکان، توجه به ادراک کلی از مطالب برای یادگیری و مقدم شمردن آن در مقایسه با جزییات و دقت‌های ظریف، علاقه و رغبت کودکان در آموزش و یادگیری، تناسب مهارت‌های انتخاب شده با تبحر لازم و پیشینی کودکان که مبتنی بر ایده منطقه تقریبی رشد^۱ و یگوتسکی است سایر اصول هم‌نوازی کودک و برنامه درسی هستند. برنامه درسی زمانمند با اصل توجه به پیامدها بجای نتایج تکمیل می‌شود. توجه به پیامدها ذیل فعالیت‌های تربیتی و آموزشی سبب می‌شود توانایی‌های شناختی در کودک مد نظر قرار گیرد و جنبه‌هایی از قبیل اعتماد بنفس، حس تعلق به جامعه و همدلی در کودک تقویت شود که به درک و برطرف نمودن تشویش‌های فردی کودکان در جریان آموزش و پرورش کمک می‌نماید در حالیکه تمرکز بر نتایج می‌تواند تشدیدکننده تشویش‌های کودک باشد، توجه به پیامدها بویژه در آن بخش از وظایفی که فراتر از توانایی کودک است ضمن کاهش تبعات منفی برای کودک، شناخت و یادگیری عمیق و فراگیر را سبب می‌شود.

نتیجه

آموزش و پرورش دوران کودکی با داشتن مرزهای کمتر مشخص و غیر قطعی با سایر زمینه‌های زندگی اجتماعی کودک با رشد تمام‌نگار و شناخت یکپارچه کودک در آمیخته است و زمانمندی استعاره‌ای برای توجه به درهم تنیدگی و اتصال دورانی تجربه‌ها در آن است. ایده هم‌نوازی کودک و برنامه درسی بر دانایی بجای ارائه دانش متراکم، تقلید، مناسک‌گرایی و سایر جنبه‌های محدودکننده تأکید دارد. بر این اساس تغییرات روزافزون از قبیل گسترش هوش مصنوعی با تسهیل‌گری بزرگسالان خردورز، زمینه‌ای برای لذت بردن کودکان از تجربه‌هایی می‌شود که نقش سازنده‌ای در آمادگی آنها برای ورود به دوره نوجوانی و مراحل بعدی زندگی دارد. مواجهه منعطف و مبتنی بر خردمندی با پدیده‌هایی از قبیل دیجیتال و هوش مصنوعی زمینه جذب و ایجاد علاقه بیشتر در کودک برای آموزش و یادگیری بیشتر می‌شود. بر اساس ایده هم‌نوازی کودک و برنامه درسی دانش‌های کلی و نرم بجای دانش‌های آکادمیک و سخت قرار می‌گیرد و به دانش‌های غیر قطعی به عنوان ویژگی عصر پسا فوکاست گرایی و گسست ناپذیری ذهن - بدن - جهان توجه می‌شود که جایگزین قطعیت مطلق در علوم تجربی است و

^۱ Zone of Proximal Development (ZPD)



شناخت درهم تنیده با تمام پدیدارهای جهان را دنبال می‌کند. با باز تعریف پداگوژی و هدایت کودکان به سمت مهارت‌های عملی، همدلی و تأکید بر فردیت کودک و نقش آفرینی او و توجه به موضوعات مشخص و معین شده دست، قلب و مغز کودک بصورتی یکپارچه هم‌نواز با برنامه درسی می‌شوند. توجه به تجارب برنامه‌ریزی نشده و پیامدهای از قبل نامشخص، ظرفیت‌های کودکان را برای یادگیری در جهان مملو از موقعیت‌های نامعین و پیش-بینی‌ناپذیر مد نظر قرار می‌دهد. بنابراین این امکان وجود دارد که دانش، یادگیری و تفکر با ماهیتی متفاوت از آنچه ما از آن می‌شناسیم و بر اساس نزدیکی و پیوند زیست‌شناختی با سایر موجودات (Wilson, 1984)، فناوری‌ها و اشیاء و پدیدارهای دور و نزدیک شکل گیرد. علاوه بر این فعالیت‌های قابل مشاهده مانند آنچه مردم انجام می‌دهند یا می‌گویند نیز زمینه مناسبی برای استنتاج و کسب دانش توسط کودک است (Säljö, 2023) و ضرورت توجه عمیق‌تر به عوامل فرهنگی و قومیتی مانند زبان مادری و سایر عوامل محیطی و موقعیتی را در آموزش و پرورش دوران کودکی نشان می‌دهد. بر این اساس، آموزش و پرورش دوران کودکی بستری برای تمام‌نگاری در علوم و یادگیری بیشتر از زندگی است که با نظر به ماهیت و چگونگی فرهنگ، محیط، موقعیت و سایر شرایط سرعت، آهنگ و کیفیت‌های مختلفی بخود می‌گیرد و پیش فرض‌های موجود آن بطور مداوم و در جهت تعادل جویی متزاید قابل تجدید نظر است و از طرح مسائل جدید و بهم خوردن تعادل‌های موجود استقبال می‌شود و بر این اساس متناسب با شرایط و موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی، آموزش و پرورش دوران کودکی متکثر می‌شود و به عدد کودکان، تجربه‌های جدیدی برای زندگی شکل می‌گیرد.

منابع

- File, N., Mueller, J., & Wisneski, D. B. (Eds.). (2012). *Curriculum in early childhood education: Re-examining the field*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203814031>
- Mahdavi, Z. (2024). Embodied mindfulness: A new perspective on recreating learning experiences, attention training, and intersubjective interactions. *Foundations of Education*, 13(2), 135–154. <https://doi.org/10.22067/fedu.2024.80911.1251>
- Morrison, H. (2018). Childhood and youth, history of. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 195–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_518
- Noferesti, A., Shabani Varaki, B., & Hosseingholizadeh, R. (2024). The evolution of the educational organization concept: Navigating from turmoil to enaction. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 31(2), 23–50. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.45520.3541>
- Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2022). *An introduction to learning theories* (A. A. Saif, Trans.). Doran Publications. (Original work published 2009). [In Persian]
- Peter, C. J., Hamzah, R., & Udin, A. (2011). The impact of dualism in education on sustainable development through TVET. *Journal of Edupres*, 1, 11–13.
- Säljö, R. (2023). Learning in educational settings: What classics can teach us about the value of attending to participant perspectives in social practices. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 9(2), 18–41. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.231211>
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1–23. <https://doi.org/10.1086/442918>
- Shabani Varaki, B., & Hooshmand, A. (2021). Autopoietic curriculum in the age of outbreak of pandemic Covid-19 and corona-life. *Philosophy of Education*, 5(2), 7–27. [In Persian] <http://pesi.saminattech.ir/Journal/DownloadFile/35031>
- Shokoohi, G. H. (2004). *Education and its stages*. Beh-Nashr Publications. [In Persian]
- Stearns, P. N. (2006). *Childhood in world history*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203969120>
- Taguchi, N. (2010). Longitudinal studies in interlanguage pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 333–361). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110214444.333>
- Thompson, E. (2004). Life and mind: From autopoiesis to neurophenomenology: A tribute to Francisco Varela. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 3(4), 381–398. <https://doi.org/10.1023/B:PHEN.0000048936.73339.d7>



Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

Wright, H. K. (2000). Nailing Jell-O to the wall: Pinpointing aspects of state-of-the-art curriculum theorizing. *Educational Researcher*, 29(5), 4-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X029005004>

.



بررسی مؤلفه‌های کودک به مثابه کنشگر اجتماعی در فلسفه دوران کودکی و تأملاتی در پیامدهای تربیتی آن

زهرا هوشیار^۱، بابک شمشیری^۲، امین ایزدپناه^۳

چکیده

مفهوم کودک به مثابه کنشگر اجتماعی در مطالعات جدید کودکی اینگونه معرفی شده که کودکان موجوداتی صرفاً منفعل در برابر ساختارها و فرآیندهای اجتماعی نیستند و باید آن‌ها را در بر ساختن و تعیین بخشی به زندگی اجتماعی‌شان، افرادی که در اطراف آن‌ها هستند و به جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، به مثابه موجوداتی کنشگر در نظر گرفت. با هدف کاوش در این مفهوم و شناسایی و طبقه‌بندی مؤلفه‌های مبین کودک کنشگر در فلسفه کودکی، دو پرسش در این پژوهش مطرح و بررسی شده است: کودک به مثابه کنشگر اجتماعی از منظر فلسفه کودکی متضمن چه مؤلفه‌هایی است؟ و فهم و پذیرش کودک به مثابه کنشگر اجتماعی چه اثرات و پیامدهایی می‌تواند برای تعلیم و تربیت و تغییر نگرش ما به آن، به همراه داشته باشد؟ در این راستا، جایگاه کودک و کنش او در فلسفه دوران کودکی را بررسی کرده‌ایم که در یک دسته‌بندی کلی، دو انگاره کودک منفعل (که کنش‌های او تجویزی، تقلیدی و یا تحمیلی است) و کودک فعال/کنشگر (که توانایی کنش آگاهانه و مستقل دارد) بدست آمد. در ادامه، با هدف استخراج مؤلفه‌های مبین انگاره کودک کنشگر، و با روش تحلیل محتوای استقرایی میرینگ، به کاوش در اندیشه‌های فلسفی پرداختیم که مؤلفه‌های توانمندی در کنش و عمل، آزادی، پرسش‌گری، آگاهی، معناسازی، تخیل و... استخراج شد. این مؤلفه‌ها در پنج قلمرو شناخت، ارتباط، تغییر، فردی، اجتماع/جامعه و قلمرو محیطی دسته‌بندی و در کنش‌گری اجتماعی کودک مقدار بازتعریف شده‌اند. در بحث و نتیجه‌گیری نیز با تحلیل تأملی، درباره پیامدهای تربیتی این مفهوم و مؤلفه‌های مبین آن در سه ساحت پیش‌نیازها، پیش‌برنده‌ها و برآیندها صحبت شده است.

واژگان کلیدی: مطالعات کودکی، کودک به مثابه کنشگر اجتماعی، فلسفه کودکی، گشودگی در تعلیم و تربیت، تحلیل محتوای استقرایی، تحلیل تأملی.

مقدمه و بیان مسأله

مفهوم کودک به مثابه کنشگر اجتماعی در مطالعات جدید کودکی اینگونه معرفی شده که باید کودکان را در ساختن و تعیین بخشی به زندگی اجتماعی‌شان، افرادی که در اطراف آن‌ها هستند و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، به مثابه موجوداتی فعال/کنشگر در نظر گرفت. کودکان موجوداتی صرفاً منفعل در برابر ساختارها و فرآیندهای اجتماعی نیستند (جیمز و پروت، ۱۹۹۷). این تعریف در پژوهش‌های حوزه کودکی و در بر ساختن نگاهی متفاوت و از موضع فرادست و نه فرودست به کودک و دوران کودکی بسیار تاثیر داشته است. اگرچه این مفهوم در اوایل دهه ۹۰ میلادی و در مطالعات کودکی مطرح شده و از آن پس در حیطه‌های مختلف از جمله حوزه تربیت توسعه یافته است اما در جامعه ما در این باره خلأ پژوهشی وجود دارد و در مطالعات بسیار

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)، mhaz_bp@yahoo.com

۲. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، aiadpanah@shirazu.ac.ir



اندکی به آن پرداخته شده است. مفهوم و انگاره کودک به مثابه کنش گر اجتماعی می تواند در جنبش سرگردان کودکی در ایران راهگشایی برای کاربرستن در رویکردهای تعاملی و دوسویه باشد. از دلایل اهمیت این موضوع، تغییرات اجتماعی و سیاسی اخیر و نگاه جدیدی است که به کودک و کودکی در حال شکل گیری است. جریان و نگاهی نو به دوران کودکی در حال شکل گیری است که تغییرات رو به آینده ی جامعه و توسعه کشور را در تغییر سیاست گذاری های مربوط به کودک مد نظر دارد (مانند اهمیت یافتن تربیت رسمی در دوره پیش دبستانی و قبل از آن و یا مانند سیاست های مربوط به شهرهای دوست دار کودک). اینکه در ساختارهای اجتماعی، دیدگاه و توانایی های کودکان دیده شود و اثرگذاری آن ها مهم تلقی شود، به نگرش و فهم ما از کودک و دوران کودکی بازمی گردد. در این میان، از صدا و دیدگاه جمعیت زیادی از کودکان که مخاطب این سیاست گذاری ها هستند، غفلت می شود چون به این افراد از موضع انفعال و ضعف نگاه می شود و آن ها مصرف کننده صرف هستند.

در این راستا، در پژوهش پیش رو با هدف کاوش در این مفهوم و شناسایی و طبقه بندی مؤلفه های مبین کودک فعال/کنش گر در فلسفه کودکی، دو پرسش زیر مطرح و بررسی شده است: ۱) کودک به مثابه کنش گر اجتماعی از منظر فلسفه کودکی متضمن چه مؤلفه هایی است؟ ۲) فهم و پذیرش کودک به مثابه کنش گر اجتماعی چه اثرات و پیامدهایی می تواند برای تعلیم و تربیت و تغییر نگرش ما به آن، به همراه داشته باشد؟

در این پژوهش، در پاسخ به پرسش اول، از تحلیل محتوای استقرایی با هدف استخراج مؤلفه های مبین انگاره کودک کنش گر و در جهت کاوش در اندیشه های فلسفی و تربیتی بهره گرفتیم. ایده اصلی در رویکرد تحلیل محتوای استقرایی که میرینگ^۱ (۲۰۰۰) بیان می کند، تنظیم یک ضابطه برای تعریف مقوله هاست که از پیشینه نظری و پرسش پژوهش، مشتق شده و جنبه هایی که از محتوای متن مد نظر قرار گرفته است را تعیین می کند. به دنبال این ضابطه، محتوا مورد بررسی قرار می گیرد و مقوله ها به صورت مقدماتی و گام به گام استنباط می شوند. سپس در یک بازخورد مروری، سرانجام مقوله های به دست آمده، به مقوله های کلی تری دسته بندی می شوند و قابلیت استنباط آن ها بررسی می شود (میرینگ، ۲۰۰۰). در پاسخ به پرسش دوم و بخش پایانی و نتیجه گیری نیز با تحلیل تأملی، پیامدهای تربیتی این مفهوم و مؤلفه های مبین آن را بررسی کردیم. کاربرد تحلیل تأملی، بیش تر به تصمیم پژوهشگر در اتکاء به قوه شهودی و قوه تشخیص خود در تحلیل داده ها بستگی دارد. تحلیل تأملی یا فکری، فرایندی است که طی آن پژوهشگر بر توانایی شهود و قوه تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزشیابی پدیده مورد پژوهش تکیه می کند. پژوهشگر داده های جمع آوری شده را چندین بار با دقت بررسی می کند و هرچه این فرایند ادامه پیدا کند، احتمال اینکه ویژگی های برجسته پدیده بیش تر آشکار شود وجود دارد (گال و همکاران، ۱۳۸۳؛ ۹۹۳-۹۹۱).

یافته ها

کودک در طول تاریخ و در رویکردهای مختلف، در معرض نگاه های متفاوتی قرار داشته است. در این پژوهش با هدف کاوش در مفهوم کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و شناسایی و طبقه بندی مؤلفه های مبین کودک کنش گر در فلسفه کودکی، به مرور و بررسی جابگاه عمل و کنش کودک در اندیشه های فیلسوفان و مریان تربیتی و برخی جنبش های کودکی پرداختیم.

^۱. Mayring



(۱) مروری بر اندیشه‌ها: در دوران باستان، کودک را فردی می‌دانند که به ذات مهم و ارزشمند نیست و باید آنگونه باشد که والدین، مریان یا حکومت، خواهان آن بودند و به تبع آن، دوران کودکی و نیز عمل و کنش کودک ارزش و اهمیتی نداشت (مایر، ۱۳۹۶). با توجه به رویکرد تربیتی افلاطون و ارسطو، می‌توان بیان کرد که کودکان (البته آن‌ها که شایستگی تربیت را داشته باشند) رفقا باید برای تبدیل شدن به شهروندانی که در بزرگسالی در خدمت حکومت‌ها باشند، تربیت می‌شدند و این حکومت بوده که زمام تربیت کودک را در دست داشته‌است (کاردان، ۱۳۹۴؛ اولیچ، ۱۳۹۵؛ و مایر، ۱۳۹۶). در قرون وسطی، با تأکید بر گناه نخستین و تأثیری که بر مریان و متکلمان داشت، تصویری از کودک شرور شکل گرفت. این رویکرد، موجودیت کودک را همراه با شرارت، شیطنت، فساد و پستی می‌داند و لازم می‌داند که دوران کودکی با اعمال محدودیت بر این تمایلات و آمادگی‌های منفی بالقوه شکل بگیرد (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳). در این دوران نه تنها بسیاری از جنبه‌های وجود آدمی، مانند جنبه جسمانی یا ذوقی و یا توانایی فهمیدن، بلکه خود زندگانی نیز ناچیز شمرده می‌شد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۴). و گویی نه تنها عمل و کنش کودک، بلکه کودک در این دوره به کل سرکوب می‌شده. اگرچه دوران کودکی زائیده دوران مدرن است و فیلیپ اریه (۱۳۹۸) نیز بیان می‌کند که پس از تولد و کشف دوره کودکی، این دوره، مستقل از دوران بزرگسالی مورد توجه قرار گرفت، اما مروری بر تاریخ اندیشه درباره کودک پیش از این دوران، نشان می‌دهد که انگاره کودک منفعل بر آن سیطره داشته‌است.

بعد از قرون وسطی نیز، اگرچه اندیشه کودک شرور همچنان وجود داشت، اما کم‌کم تغییراتی در اندیشه‌های مرتبط با کودک شکل گرفت. کمنیوس، برخورداری از حق آموزش و پرورش را برای هر کودک، چه دختر یا پسر و چه فقیر و یا غنی، لازم و وظیفه هر جامعه می‌دانست. وی، بر تربیت همه‌جانبه و بر پایه عمل تأکید داشت و معلم را به محبت در تربیت دعوت می‌کرد (اولیچ، ۱۳۹۵؛ نقیب‌زاده، ۱۳۹۴). تازگی نظریه تربیتی لاک به واسطه اهمیتی بوده که برای تربیت بدنی و شخصیت کودک و نیز توجه به رشد عقلی کودکان و رعایت تفاوت‌های فردی میان ایشان قائل است (کاردان، ۱۳۹۴) و لاک اولین بیانیه را درباره آموزش و پرورش کودک - محور، از طریق ترکیب ظریف فرضیه‌های ایده‌آلیستی و انگیزه‌ها و محرک‌های تجربه‌گرا ارائه داده‌است (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳). روسو نیز بر تمام نظریه‌های مبتنی بر گناه نخستین یا نهاد و کودک را یک انسان ابتدایی معصوم معرفی کرد و دوران کودکی را طبیعی‌ترین دوران رشد انسان دانست. کودک در اندیشه روسو، در زمان حال زندگی می‌کند و آزاد است تا توانمندی‌ها و بالقوگی‌هایش را نمایان کند و به کنش پردازد. او در تعامل با محیط، به فعالیت می‌پردازد و دست به انتخاب می‌زند و از پیامدهای آن محفوظ یا متأثر می‌گردد (گوتک، ۱۳۹۴؛ نقیب‌زاده، ۱۳۹۴). اینکه روسو معتقد است که کودکان هرچه هستند یا هرچه باشند، افراد بی‌لیاقت یا بزرگسالانی ناقص نیستند، در اندیشه‌های مریان تربیتی بعد از او نیز تأثیر داشته و دیده می‌شود. مریان و اندیشمندانی مثل پستالوتزی و فروبل نیز از این تفکر پیروی می‌کنند. آن‌ها نیز کودک را با سرشتی پاک می‌بینند و برای او آزادی عمل قائل هستند (اولیچ، ۱۳۹۵؛ نقیب‌زاده، ۱۳۹۴؛ مایر، ۱۳۹۶). ویلیام بلیک نیز، علاوه بر تکیه بر نهاد نیک و معصومیت کودک، عمل کودک و تجربه او را با تخیل همراه می‌داند و تعامل کودک و بزرگسال را در یکی شدن تخیل و تجربه کودک مهم می‌داند (خسرونژاد، ۱۳۸۲). دیویی نیز، نظریه‌ای که کودک را انسان بالغ در مقیاس خرد یا انسان ناتمام تلقی



می‌کند، مردود می‌انگارد و کودک را با توجه به کشش‌های درونی‌اش، فردی فعال می‌داند که پیوسته با محیط در تعامل است. وی، کودک را یک ارگانیزم زیستی اجتماعی می‌داند و بر تربیت او از راه تجربه، عمل و آزمایش تأکید دارد و محیط یادگیری را نیز هم طبیعی و هم اجتماعی می‌داند (شریعتمداری، ۱۳۸۶). مونته‌سوری، کودکان را بزرگسالانی در بدن کوچک نمی‌داند و توجه به میل و رغبت طبیعی و باطنی کودک برای او بسیار مهم است. وی، بر آزادی عمل کودکان به خصوص در میدان بازی تأکید دارد و بیان می‌کند که کودک در مواجهه با اشیا و پدیده‌های خارجی، آگاهانه و فعالانه عمل می‌کند، آن‌ها را چنان که ظرفیت روحی و فکری‌اش اجازه می‌دهد، تغییر و دستکاری می‌کند و از آن خود می‌سازد (مونته‌سوری، ۱۳۸۷؛ شاتو، ۱۳۷۶؛ بهشتی، ۱۳۸۹). در نگاه مالاگاتسی و رویکرد رجویو نیز، موقعیت کودک به شدت متأثر از تصویر منحصر به فرد از کودک و هم‌چنین فرهنگ اطراف کودک است و نه یک الگو و نه مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هایی که باید به دقت اجرا شوند. علایق و انگیزه‌های کودک مهم است و محیط یادگیری او مبتنی بر روابط و محیطی فعال است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). در جنبش فلسفه برای کودکان، کودک، علایق و رغبت‌هایش در مرکز قرار دارد. او فردی توانا و پرسش‌گر است که برای یافتن پاسخ پرسش‌هایش به تعامل با افراد و محیط می‌پردازد. در فبک، کودک دیده می‌شود و صدایش شنیده می‌شود. بزرگسال، دیدگاه کودک درباره جهان پیرامونش را محترم می‌شمارد. در فبک، فرصتی فراهم می‌شود تا کودک، خودش درباره مسائل بیندیشد، کشف کند که فردی مستقل است و بفهمد موجودی فعال است که می‌تواند در جهان تغییر ایجاد کند (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۹؛ یاری‌دهنوی، ۱۳۹۴؛ قائدی، ۱۳۹۵). در معاهده حقوق کودک، کودک حق آزادی عمل و آزادی بیان دارد. کودکان، تشویق می‌شوند که با تکیه بر این حقوق در عمل استقلال یابند و هم‌چنین در جامعه به مشارکت بپردازند. مثلاً حق اظهار نظر درباره تمامی چیزهایی که مربوط به آن‌هاست و جدی گرفته شدن دیدگاه‌هایشان را دارند (ماجونوی و بارالدی، ۱۳۹۷؛ جیمز و همکاران، ۱۳۹۳؛ مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶). در جامعه‌شناسی کودکی نیز، کودکان را باید در ساختن و تعین بخشی به زندگی اجتماعی‌شان، افرادی که در اطراف آن‌ها هستند و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، به مثابه موجوداتی فعال در نظر گرفت. کودکان موجوداتی صرفاً منفعل در برابر ساختارها و فرآیندهای اجتماعی نیستند (جیمز و پروت، ۱۹۹۷؛ جیمز و همکاران، ۱۳۹۳؛ کورسارو، ۱۳۹۳).

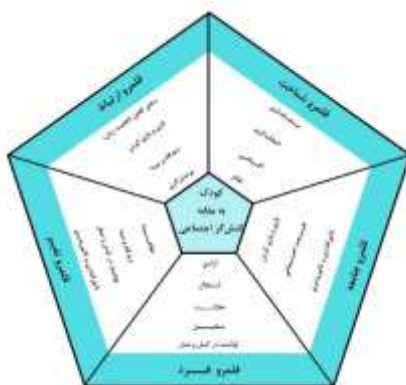
۲) تحلیل اندیشه‌ها: پس از بررسی و جمع‌بندی اندیشه‌های افرادی مانند کمنیوس، لاک، روسو، فروبل، پستالوتسی، دیویی، مونته‌سوری و مالاگاتسی و هم‌چنین جنبش فلسفه برای کودکان و معاهده حقوق کودک و در نهایت جامعه‌شناسی کودکی، انگاره کودک فعال یا کنش‌گر مطرح می‌شود. در این مسیر از طریق تحلیل استقرایی این اندیشه‌ها، به مؤلفه‌هایی دست یافتیم که در جدول ۱ مطرح شده‌اند.

جدول شماره ۱: مؤلفه‌های کودک فعال/کنشگر

توانمندی در کنش و عمل	کودک قردی است که با استمداد از نیروهای طبیعی و کنش‌های درونی‌اش به عمل و کنش می‌پردازد و در این امر توانمند محسوب می‌شود. از صحنه‌هایی که کودک فعال بودن و توانایی خودش در عمل را به نمایش می‌گذارد، میدان بازی اوست. کودک، در حین فعالیتهای خودش، یا دیگران به تعامل می‌پردازد و در محیط تأثیر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌پذیرد.
آزادی	آزادی کودک او را از انفعال می‌رهاند و سرچشمه فعالیت‌ها و کنش‌های او می‌شود. آزادی او، در گرو رهایی از تحمیل‌های یک سویه از سوی یزرگسالان و جامعه و تعدیل رابطه کودک و آن‌ها است. در این تعامل، آزادی کودک تحت تأثیر قرار دارد که با سرکشی و مخالفت همراه می‌شود یا با اطاعت و همراهی. آزادی عقل و تفکر نیز مطرح است که زمانی برقرار می‌شود که قرد بر امیال خودش غلبه کند.
موجود اجتماعی	کودک به طبیعت اجتماعی است و این امر بر عمل او نیز تأثیر دارد. کودک، در تعامل یا اقرا و محیط پیرامونش و در عمل و کنش خودش، توانایی‌ها و مهارت‌هایش را نمایان می‌کند.
استقلال	کودک، قردی است با علائق و رغبت‌های ویژه خودش که این‌ها در کنار دیدگاه و تفکر او، مستقل از یزرگسالان ارزشمند است و در استقلال قردی او نیز نقش دارد.
خلاقیات	کودک طبیعتی خلاق دارد و خلاقیات امری ذاتی در قرد و کودک است. کودک آنچه از محیط دریافت می‌کند را به نحوی خلاقانه درونی‌سازی می‌کند و از آن خودش می‌کند. خلاقیات کودک در کنش و عمل او بروز می‌یابد.
تفکر	کودک، در تفکر، اندیشه‌ورزی و بهره‌بردن از مهارت‌های عقلانی توانا است. پرسش‌گری متحیرانه‌اش از تفکر او درباره آگاهی‌هایی است که از محیط کسب می‌کند.
پرسش‌گری	کنجکاوی و پرسش‌گری از ویژگی‌های کودک است که از مهارت تفکر و اندیشه‌ورزی او سرچشمه می‌گیرد. کودک هر آنچه موجب تحیر و شگفتی او باشد را جسورانه به پرسش می‌کشد.
انتخاب‌گری	انتخاب‌گری کودک در آزادی عمل او و تعامل یا دیگران و محیط، نمایان می‌شود. فعالیت‌های خودخواسته کودک، که نشان از انتخاب‌گری او دارد، به دنبال احترام به علائق و انگیزه‌های او مطرح است. این انتخاب‌گری، با آگاهی کودک نسبت به پیرامونش همراه است.
دیدگاه و صدا	کودک، از آنجا که قردی مستقل با علائق و رغبت‌های ویژه خودش محسوب می‌شود و در تفکر نیز می‌تواند مستقل باشد، دیدگاه و صدای ویژه خودش را دارد و البته حق بیان و اظهار آن را نیز دارد.
تخیل	تخیل کودک از ویژگی‌های یارز او محسوب می‌شود که در فعالیت‌ها و بازی‌های کودک نیز می‌تواند نمود پیدا کند و عمل و کنش کودک را با زبانی همراه کند. بهره‌گیری کودک از تخیل به همراه زبان نیز می‌تواند به یازنمایی جنبه‌های مختلف محیط اطراف کودک منجر شود.
سخن‌گفتن و اهمیت زبان	سخن گفتن، توانایی است که کودک از طریق آن جهان درون خود را در دنیای بیرونی محقق می‌کند.
آگاهی	کودک قردی آگاه است و در مواجهه با اشیاء و پدیده‌های پیرامونش آگاهانه و قعالاته عمل می‌کند.
بازی و بازی‌کردن	بازی کردن، از مهم‌ترین فعالیت‌های کودک است که مانند سخن گفتن، جهان درونی کودک را در دنیای بیرون محقق می‌کند. بازی طبیعی‌ترین راه آگاهی به محیط و آگاهی به خود است و آزادترین فعالیت کودک می‌باشد. زندگی کودک حول بازی می‌گردد و در قرهنگ دوران کودکی نیز، بازی واقعیتی است که نمایانگر این دوران است و تنها واقعیتی نیست که در آن خوش‌گذرانی و بطالت زمان باشد.
معناسازی	کودک در زندگی تجربیات منحصر به قردی دارد و دست به ساخت دانش و مفاهیم و معنا می‌زند و هم‌چنین بیش معتری از زندگی دارد که با آگاهی آن‌ها از محیط زندگی و محیط اجتماعی همراه است و در خلق معنا و معناسازی از سوی آن‌ها نقش دارد.
تأثیرگذاری و تأثیرپذیری	کودک به عنوان تجربه‌کننده، هم تأثیر می‌گذارد و هم تأثیر می‌پذیرد، چون در تجربه هم عوامل درونی و هم عوامل بیرونی دخیل هستند.

در پژوهش هوشیار (۱۴۰۰) مؤلفه‌های کنش اجتماعی بر مبنای اندیشه‌های فیلسوفان اجتماعی در پنج قلمرو با ساختار شکل شماره ۱ دسته‌بندی شده است که ما آن را مبنا قرار دادیم تا با جای‌گذاری مؤلفه‌های بدست آمده از تحلیل استقرایی پژوهش خود، کنش‌گری اجتماعی کودک مقدار را ترسیم و در جدول شماره ۲ تشریح کنیم.

در هم آیندی مؤلفه‌های کودک به مثابه کنش گر اجتماعی که در پنج قلمرو شناخت، ارتباط، تغییر، فرد و اجتماع مطرح شده‌اند، می‌توان از یک کنش‌گری اجتماعی کودک مقدار^۱ سخن به میان آورد. در این امر باید به زیست‌جهان کودکی^۲ توجه داشت. فهم بزرگسالان نسبت به کودک و تعامل روزمره این دو، شرایط محیطی و بستر فرهنگی اجتماعی، محدودیت‌ها و فرصت‌های موجود، توانمندی‌های خود کودک و فرصت‌های بروز آن‌ها در عرصه‌های کنش، دوسویگی در روابط ساختار و عاملان اجتماعی و تعاملی بودن محیط، سیاست‌گذاری‌های کودکی در جامعه و موارد این چنینی، در این زیست‌جهان، مهم تلقی می‌شوند. مؤلفه‌های کنش‌گری اجتماعی



کودک، در این زیست‌جهان معنا می‌گیرند و فرصت بروز می‌یابند یا سرکوب می‌شوند. البته استفاده از مفهوم کودک مقدار به منظور متناسب بودن کنش اجتماعی کودک با ظرفیت‌های وجودی و توانمندی‌های کنونی کودک

جدول شماره ۲: مؤلفه‌های کودک به مثابه فعال/کنشگر اجتماعی

مؤلفه‌های فلسفه و شناخت	تفکر، انتخاب‌گری، آگاهی، معناسازی مؤلفه‌های شناختی که کودک چه برای آغاز کنش و چه برای پاسخ به دیگر کنش‌ها می‌تواند آن‌ها را به کار ببرد، تفکر، انتخاب‌گری، آگاهی و معناسازی است. انتخابی که از آگاهی او از محیط اطرافش و خودش سرچشمه می‌گیرد و معنایی که با تفکر و آگاهی او در جریان بازی و گفت‌وگوها خلق می‌شود. آگاهی کودک او را قادر از فریت می‌برد تا به همراه تفکر، کنشی را انتخاب کند که معنایی تازه در در داشته باشد.
مؤلفه‌های فلسفه و ارتباط	سخن گفتن (اهمیت زبان)، دیدگاه و صدا، بازی و بازی کردن، پرسش‌گری مؤلفه‌های ارتباطی نشان‌دهنده این است که کودک می‌تواند با کنش زبانی (گفت‌وگو و سخن گفتن) و کنش بدنی (بازی) به کنش اجتماعی بپردازد. نکته این جاست که سمت مقابل کودک، بزرگسال و ساختارهای اجتماعی، باید دیدگاه و صدای کودک را محترم بشمرند و به معنایی که در آن لهنه یا آشکار است، توجه کنند. پرسش‌های، جسورانه کودک و حیرت فیلسوفان که از توبه آگاهی او نسبت به پرسش‌های شکل می‌گیرد، می‌تواند نقطه برخوردی در کنش‌گری اجتماعی او باشد.
مؤلفه‌های فلسفه و تغییر	خلاقیت، دیدگاه و صدا، تأثیرگذاری و تأثیرپذیری، توانمند در کنش و عمل این مؤلفه‌های کنش اجتماعی، در تأثیر و تغییر، که کودک در خود و محیط پرسش‌های ایجاد می‌کند، بروز می‌یابد و یا زمانی که از کنش اطرافیان تأثیر می‌پذیرد. کودک هم به خلق معنا می‌پردازد و هم آنچه از فرهنگ‌های بزرگسالان دریافت کرده است، خلاقانه فروزی می‌کند و سپس بروز می‌دهد. کودک، عقلیت و ظرفیت انجام کنش متناسب با آنچه دریافت می‌کند را دارد و این را متناسب با ظرفیت وجودی خودش انجام می‌دهد.
مؤلفه‌های فلسفه و فرد	توانمند در کنش و عمل، آزادی، خلاقیت، تعیل، استقلال کودک، مؤلفه‌هایی فردی دارد که متناسب با آن‌ها به کنش می‌پردازد. عقلیت یا توانمندی در کنش، آزادی، خلاقیت، تعیل و استقلال که در شکل‌گیری کنش‌گری اجتماعی او نقش اساسی دارد.
مؤلفه‌های فلسفه و جامعه	طبیعت اجتماعی، بازی و بازی کردن، تأثیرگذاری و تأثیرپذیری مؤلفه‌های اجتماعی نیز علاوه بر آنچه کودک از خود نشان می‌دهد، مثل اجتماعی بودن او، تأثیرگذاری و تأثیرپذیری و همچنین نقش‌هایی که در بازی کردن از خود به نمایش می‌گذارد، به شرایط جامعه و محیط پرسش‌های او، ارزش‌ها و هنجارها، دوسویگی ساختار و عامل یا عدم تعادل این دو و مؤلفه‌های بودن عرصه‌های کنش، بستگی دارد.
مؤلفه‌های محیطی و بیرونی	مؤلفه‌های اجتماعی، همسازشدگی، دوسویگی ساختار و عامل، گفت‌وگومندی مؤلفه‌های کنش‌گری اجتماعی کودک که مطابق به شرایط بیرونی و محیطی و نقش اطرافیان هستند که در مقایسه با مؤلفه‌های کنش اجتماعی قابل تشخیص هستند، مانند مؤلفه‌های دوسویگی ساختار و عامل، گفت‌وگومندی، در ارتباط با کنش‌گری اجتماعی کودک این نکته باید مد نظر باشد که شرایط بروز این مؤلفه‌ها باید از سوی محیط و اطرافیان نیز فراهم شود.

^۱ child-sized social action

^۲ Childhood lifeworld



مطرح می‌شود و اصلاً کوچک بودن و کم ارزش بودن کنش‌گری او را در بر ندارد، و در تقابل با کنش‌گری اجتماعی بزرگسال تعریف نمی‌شود. در جدول ۲، هر قلمرو و مؤلفه‌های مبین آن به اختصار نمایش داده شده است.

نتیجه

نتایجی که از رفت و بازگشت‌های تأملی پژوهشگران به داده‌ها و یافته‌ها درباره پیامدهای تربیتی این مفهوم و مؤلفه‌های مبین آن بدست آمد، در قسمت بحث و نتیجه‌گیری در سه ساحت پیش‌نیازها، پیش‌برنده‌ها و برآوردها، مطرح و خلاصه شده است. پیش‌نیازها، ملاحظات را در بر می‌گیرد که نیاز است قبل از ورود به عرصه تعلیم و تربیت مد نظر واقع شوند. پیش‌برنده‌ها، به مباحثی اشاره می‌کند که در عرصه تعلیم و تربیت و در هم‌آیندی عناصر مختلف امکان بروز می‌یابد به نحوی که کودک فرصت بروز کنش‌گری اجتماعی داشته باشد و نیز ویژگی‌هایی که برای حضور کنشگرانه دارد شناخته، تقویت و غنی شود. برآوردها نیز مباحثی را پیرامون توجه به این انگاره از کودکی مطرح می‌کند که اثراتی در تعلیم و تربیت و جامعه از خود برجای گذارد.

پیش‌نیازها: اولین پیش‌نیاز در فهم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی در تعلیم و تربیت، تغییر نگرش افراد بزرگسال، مربیان و افرادی است که به هر طریقی با کودک در ارتباط هستند. همان‌طور که قبلاً بیان شد، در پذیرش کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، دوران کودکی و کودک، فی‌نفسه با ارزش تلقی می‌شوند و تأکید بر زمان حال و توانایی‌های کنونی کودک است و نه فقط بر آماده شدن او برای تبدیل شدن به بزرگسال کنش‌گر. از دیگر پیش‌نیازهای لازم، می‌توان به گسترش بررسی‌ها و مطالعات در حیطه نظری و عرصه عملی، به ویژه پژوهش با کودکان، اشاره کرد. این امر برای دستیابی به دانش تازه و کاربردی در ارتباط با زیست‌جهان کودکی ضرورت دارد، به نحوی که کودکان نیز در تولید این دانش، مشارکت داشته باشند و با خلق معنا در جهان اجتماعی‌شان به این امر کمک کنند. ایزدپناه، بیان می‌کند که پژوهش با کودکان را می‌توان یکی از پیش‌رانه‌های تغییرات اصلاحی در قلمروی آموزش و پرورش با هدف دخالت دادن صدای کودکان و دانش‌آموزان در تدوین سیاست‌ها و اسناد بالادستی آموزشی قلمداد کرد (ایزدپناه، ۱۳۹۹: ۱۳۲). می‌توان به این نکته اشاره کرد که دانش بدست آمده از پژوهش با کودکان و شنیدن صدای آن‌ها در مسائل مربوط به خودشان، گزینه مناسبی برای کمک به تغییر نگرش بزرگسال و پذیرش فهم تازه از کودک و کودکی است.

پیش‌برنده‌ها: در پذیرش کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، ضرورت وجود یک گشودگی از سوی بزرگسال و البته از سوی نظام تعلیم و تربیت احساس می‌شود. تعلیم و تربیتی که گشوده بر کودک، کنش و صدای اوست، دیگر دوران کودکی را تنها مرحله‌ای برای تبدیل کردن کودک به آنچه می‌خواهد نمی‌داند، و به کودک به مثابه فردی که نیازمند تربیت برای این تغییر و تبدیل شدن، نگاه نمی‌کند.

با پذیرش کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی در نظام تعلیم و تربیت، دوسویگی میان ساختار و عاملان اجتماعی به عرصه عمل وارد می‌شود. اجتماعی‌شدن و جامعه‌پذیری، دیگر امری یک‌سویه و تحمیل‌شده از سوی ساختار نیست بلکه دانش‌آموزان به مثابه عاملان اجتماعی و هم‌چنین معناسازان فرهنگی در جامعه پذیرفته می‌شوند و در یک جامعه‌پذیری دوسویه^۱، کودک می‌تواند با عاملیت خودش، در درونی‌کردن جامعه نقش موثر و خلاق داشته

^۱. bidirectional socialization



باشد و بزرگسالان نیز می‌توانند از فرهنگ کودک و ابعاد ابداعی و خلاقانه‌ی مشارکت کودکان در جامعه بهره‌مند و هم‌چنین اجازه دهند، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه و یا مسائل مربوط به کودکان (از جمله تعلیم و تربیت)، بوسیله آن‌ها به پرسش گرفته شود. این گشودگی بر کودک، باعث توجه بیش‌تر به صدا و دیدگاه کودک و ایجاد فرصت برای بروز تفسیر خلاقانه و شاید انتقادی و برآمده از پرسش‌گری جسورانه کودک از زیست‌جهان خودش می‌شود که در تعلیم و تربیت می‌تواند راه را بر روش‌های تدریس یک طرفه و برپایه القاء و تحمیل ببندد، از تمرکز بیش از حد بر آموزش مبتنی بر نتیجه کاسته شود و بستر مناسبی برای رویکردهای تعاملی، ارتباط‌گرایی و مشارکتی کودکان باشد به نحوی که کودک در اندیشه و عمل تربیتی نقش فعال و کنش‌گرانه داشته باشد و نه منفعل و پذیرنده صرف. بازی، به عنوان یکی از مؤلفه‌های ویژه کودک کنش‌گر، نقش بسیار مهمی در امر یادگیری ایفا می‌کند. معلم و دانش‌آموز در یک فضای تعاملی و دوسویه قرار دارند که هر دو می‌توانند یادگیرندگان کنش‌گر باشند و با فاصله گرفتن از یادگیری حافظه‌محور و یگانه‌سازی کتب درسی و هم‌چنین دستیابی به دنیای نامحدود اطلاعات در کنار تفکر انتقادی و دیگر مهارت‌های لازم، به یادگیری یادگرفتن^۱ دست یابند، که مقدمه تبدیل شدن آن‌ها به یادگیرندگان مادام‌العمر است. برنامه درسی نیز، جایی برای دیدگاه کودک و تأثیر صدای او در امر تربیت در نظر می‌گیرد. با پذیرش کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، برنامه‌های درسی مبتنی بر توانمندی‌ها و تقویت این توانمندی‌ها، به جای برنامه‌هایی که تنها مبتنی بر نیازها یا مبتنی بر آمادگی کودک برای اهداف معطوف به آینده‌ی او می‌باشد، می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد و به عمل درآید. برنامه‌هایی که در قالب پروژه‌های مبتنی بر مسائل اجتماعی در سطوح مختلف باشد و با روش حل مسئله، کودک و توانمندی‌ها و ظرفیت‌های او را به چالش بکشد و تقویت کند. در کنار برنامه درسی مبتنی بر توانمندسازی کودک، یادگیری مبتنی بر موقعیت نیز می‌تواند در تهیه برنامه درسی مد نظر قرار گیرد. با تأکید بر موقعیت‌مندی کنش اجتماعی، یادگیری کودک کنش‌گر اجتماعی را نیز در ارتباط با مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز در بستر فرهنگی اجتماعی زندگی‌اش مورد توجه قرار داد. مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین عرصه‌های عمل اجتماعی، نقطه آغاز بسیاری از تغییرات و تحولات اجتماعی خواهد بود اگر جایی برای شنیدن دیدگاه کودکان و اعمال نظرات آن‌ها در جامعه کنونی باشد. علاوه بر این، مدرسه، می‌تواند عرصه کنش مناسبی باشد تا در یک مفهوم و فضای گسترده، هر چه بیش‌تر به جامعه (واقعی) شباهت داشته باشد و مقدمه‌ای بر ورود کودک یا نوجوان برای ورود به سپهر عمومی باشد. مدرسه گشوده، فرصتی را فراهم می‌کند تا کودک در انتخاب و انجام کنش و گفت‌وگو درباره آن، با آزادی و خلاقیت بیش‌تری عمل کند و به مشارکت در امور و قبول مسئولیت‌های ممکن اقدام کند.

بر آینده‌ها: اگر کودک بتواند با کنش‌گری اجتماعی خودش، دست به خوانش دوباره جهان بزند، مفهوم آموزش‌رهایی‌بخش صورت می‌پذیرد و می‌تواند جهان را به نحوی بنیادی تغییر دهد. این امر از کنش‌گری اجتماعی کودک در خانواده و مدرسه آغاز شود و گامی به سوی یک تعلیم و تربیت معطوف به تحول اجتماعی خواهد بود. کنش‌گری اجتماعی^۲ (مدنی) کودک، در جنبش‌های اجتماعی که می‌تواند به تغییر اجتماعی در سطوح مختلف

^۱. learn how to learn

^۲. social activism



جامعه بیانجامد، از پیامدهای این امر خواهد بود. از آنجا که در نظام تعلیم و تربیت، کودکان اکثریت جامعه آموزشی را به خودشان اختصاص داده‌اند، پذیرش آن‌ها به مثابه کنش‌گران اجتماعی، توجه به دیدگاهشان و شنیدن صدای آن‌ها به تحقق دموکراتیک شدن این نظام و سپس جامعه، کمک فراوانی خواهد کرد. همسو با این امر، مدل کودک به مثابه شهروند شایسته حقوق شهروندی، شکل توسعه یافته مدل کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی است (مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶) و از مرتبط ساختن این مدل به این بحث ناشی می‌شود که کودکان خردسال از حق مشارکت در حوزه عمومی سیاست‌گذاری برخوردارند. شهروندی زیسته کودکان، می‌تواند در پذیرش و توانمندسازی کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی و موجودات اجتماعی بالفعل و نه منفعل، تحقق یابد که با مشارکت آن‌ها در امور اجتماعی و مسائل مرتبط با خودشان آغاز می‌شود. کودک به مثابه کنشگر اجتماعی در شهروندی زیسته کودکان امکان بروز می‌یابد نه در کلاس درس بسته یا در محیط‌های آزمایشی و برای تبدیل شدن به شهروندان آینده. این امکان هست که کودک بتواند در میانه شهروندی زیسته، چنانکه در استعاره نیچه آمده است به قدرتی برای آفرینش ارزش‌های نو دست یابد. همراه با تمام مواردی که مطرح شد لزوم مواجهه اخلاقی و عدم سوءاستفاده از کنشگری کودکان (به نفع بزرگسالان و...) بسیار ضروری است.



منابع

- اریه، ف. (۱۳۹۸). *قرون کودکی، تاریخ اجتماعی زندگی خانوادگی* (د. اقبالزاده، ویراستار؛ ز. س. غنی، مترجم). کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- اولیچ، ر. (۱۳۹۵). *مربیان بزرگ: تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (ع. شریعتمداری، مترجم). سمت.
- ایزدینپناه، ا. (۱۳۹۹). بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی. *فلسفه تربیت*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۳۴.
- بهشتی، س. (۱۳۸۹). *تاملات فلسفی در تعلیم و تربیت*. نشر بین الملل.
- جیمز، ا.، جنکس، ک.، و پروت، ا. (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی، نظریه پردازی درباره دوران کودکی* (ع. کرمانی و ع. ابراهیم‌آبادی، مترجمان). نشر ثالث.
- حسینی، ش.، حیدری، م.، و سعادت‌مند، ز. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه مונته سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۶(۶۲)، ۸۲-۱۰۵.
- خسرونژاد، م. (۱۳۸۲). *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. نشر مرکز.
- شاتو، ژ. (۱۳۷۶). *مربیان بزرگ* (غ. شکوهی، مترجم). دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۸۶). *اصول تعلیم و تربیت*. دانشگاه تهران.
- قائدی، ی. (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان. *مرآت*.
- کاردان، ع. (۱۳۹۴). *سیر آراء تربیتی در غرب*. سمت.
- کورسارو، و. ا. (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی کودکی* (ع. کرمانی و م. رجبی‌اردشیری، مترجمان). ثالث.
- گال، م.، بورگ، و.، و گال، ج. (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی* (ا. نصرافهانی و همکاران، مترجمان). انتشارات سمت.
- گوتک، ج. (۱۳۹۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی* (م. پاک‌سرشت، مترجم). سمت.
- لیمن، م.، و شارپ، آ. (۱۳۹۹). *فبک و عقلانیت در دنیای جدید* (س. ناجی و ر. هاشم، ویراستاران؛ ح. محمدی، مترجم). گفت‌وگوهای درباره تاریخ، مبانی نظری و نحوه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان «چشم‌اندازهای جهانی».
- ماجون، گ.، و بارالدی، ک. (۱۳۹۷). *حقوق کودک و چشم‌اندازهای جامعه‌شناسی معاصر درباره کودکی* (م. وودهد، ویراستار؛ ز. س. غنی، مترجم). در جستاری در مطالعات کودکی (صص ۳۷-۶۳). جامعه‌شناسان.
- مک‌ناوتن، گ.، و اسمیت، ک. (۱۳۹۶). *حقوق کودکان خردسال* (م. کیلی، ویراستار؛ ع. کرمانی، مترجم). در درآمدی بر مطالعات کودکی (صص ۳۴۱-۳۱۳). ثالث.
- مایر، ف. (۱۳۹۶). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (ع. فیاض، مترجم). سمت.
- مونته‌سوری، م. (۱۳۸۷). *کودک در خانواده: اصول اساسی روش جهانی و مشهور مونته‌سوری* (س. بهشتی، مترجم). نشر بین الملل.
- نقیب‌زاده، م. (۱۳۹۴). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. طهوری.
- هوشیار، ز. (۱۴۰۰). کاوشی در مفهوم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی و تأملاتی در پیامدهای تربیتی آن [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز].
- یاری‌دهنوی، م. (۱۳۹۴). *درآمدی بر برنامه فلسفه برای کودکان*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- James, A & Prout, A. (1997). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood: Classic edition. In *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Taylor & Francis e-Library <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Article 20.

مسئله‌مندسازی فقدان «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» در دوران کودکی (اغلب) کودکان ایرانی امروز

مراد یاری دهنوی^۱

چکیده

در سایه گذر جامعه ایران از دوره سنتی به مدرن در یک قرن اخیر، به نظر می‌رسد دوران کودکی کودکان ایرانی، همراه با تغییر و تحولات متفاوتی بوده است. یکی از این تحولات مهم و چشمگیر، کم‌رنگ‌شدن و حذف «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» از دوران کودکی آن‌هاست. آنچه که برای کودکان ایرانی دهه پنجاه و سال‌های سخت جنگ دهه شصت، رؤیایی دست‌نیافتنی بود، اینک برای «اغلب» کودکان ایرانی دهه نود، خواسته‌ای بسیار پیش‌پاافتاده می‌نماید. آن افراط «محرومیت و سختی» کودکان آن روز، اینک به «تفریط نازپروردگی و راحت‌طلبی» اغلب کودکان امروز بدل شده است. نسل والدینی که در کوره کودکی آن سال‌ها، «آب‌دیده» شده‌اند، از سر خیرخواهی و عدم تکرار پیامدهای آن «تجربه محرومیت و رنج»، با همه وجود می‌کوشند تا زیستی عاری از تجربه‌های سازنده رنج، دشواری و «تاب‌آوری» برای «تک نورچشمشان»، فراهم‌سازند. اما بحران تربیتی از آنجا آغاز می‌شود که چنین رویه و سبکی در تربیت کودکان، به عنوان یک «امر مطلوب تربیتی» تلقی می‌شود. اما به سبک پرسش فکویی می‌توان پرسید آیا تلاش برای حذف تجربه رنج و سختی از زیست کودکان، واقعاً «امری مطلوب» در تربیت آینده آن‌هاست؟ این پژوهش با طرح چنین پرسشی درصدد است تا این «امر مطلوب تربیتی» کودکان امروزی جامعه ایرانی را به چالش بکشد و آن را نه به عنوان یک ارزش و امر مطلوب بلکه به عنوان «یک مسئله تربیتی» مطرح سازد. برای این منظور از روش «واسازی» دریدا برای بازنگری در نسبت میان «راحتی و رفاه» با «رنج و سختی» و مفهوم‌پردازی جدید از آن‌ها در فرایند تربیت استفاده خواهد شد.

واژگان کلیدی: دوره کودکی، تجربه محرومیت و رنج، نازپروردگی، مسئله‌مندسازی، آگاهی کاذب، فوکو، هابرماس،

مقدمه و بیان مسأله

در سایه گذر جامعه ایران از دوره سنتی به مدرن در یک قرن اخیر، به نظر می‌رسد دوران کودکی کودکان ایرانی، همراه با تغییر و تحولات متفاوتی بوده است. یکی از این تحولات مهم و چشمگیر، کم‌رنگ‌شدن و حذف «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» از دوران کودکی آن‌هاست. آنچه که برای کودکان ایرانی دهه پنجاه و سال‌های سخت جنگ دهه شصت، رؤیایی دست‌نیافتنی بود، اینک برای «اغلب» کودکان ایرانی دهه نود، خواسته‌ای بسیار پیش‌پاافتاده می‌نماید. آن افراط «محرومیت و سختی» کودکان آن روز، اینک به «تفریط نازپروردگی و راحت‌طلبی» اغلب کودکان امروز بدل شده است. نسل والدینی که در کوره کودکی آن سال‌ها، «آب‌دیده» شده‌اند، از سر خیرخواهی و عدم تکرار پیامدهای آن «تجربه محرومیت و رنج»، با همه وجود می‌کوشند تا زیستی عاری از تجربه‌های سازنده رنج، دشواری و «تاب‌آوری» برای «تک نورچشمشان»، فراهم‌سازند.

۲. عضو هیأت علمی بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. ایمیل: (myaridehnavi@uk.ac.ir)



اما بحران تربیتی از آنجا آغاز می‌شود که چنین رویه و سبکی در تربیت کودکان، به عنوان یک «امر مطلوب تربیتی» تلقی می‌شود نه یک «مسئله و چالش بزرگ تربیتی». از این رو با اقتباس از اندیشه و سیره فلسفه‌ورزی برخی فیلسوفان چون فیلسوف معاصر و بزرگ فرانسوی، میشل فوکو، می‌توان «پرسش فکویی» مطرح کرد که: آیا تلاش برای حذف «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» از زیست کودکان، واقعاً «امری مطلوب» در تربیت آینده‌آنهاست؟ این پژوهش با طرح چنین پرسشی درصدد است تا این «امر مطلوب تربیتی» کودکان امروزی جامعه ایرانی را با الهام از اندیشه نظریه انتقادی هابرماس به چالش بکشد و آن را نه به عنوان یک ارزش و امر مطلوب بلکه به عنوان «یکمسئله تربیتی» از منظر فوکو مطرح سازد. برای این امر، از روش «نقددرمانی» اجتماعی هابرماس در نقد «شبه-آگاهی‌ها/ آگاهی‌های کاذب» منجر به انگاره حذف «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» از دوره کودکی کودکان ایرانی استفاده می‌شود. این پژوهش در سه نگاه و انگاره‌های آن، تبیین و تفسیر می‌گردد.

نیم‌نگاهی نوستالوژیک به سنت:

نگاه نخست: انگاره افراطی «تجربه محرومیت و رنج» والدین و مربیان کودکان نسل جدید ایران
نگاه دوم: انگاره تلاش برای حذف تجربه محرومیت و تاب‌آوری از زیست کودکان و آگاهی کاذب خالق آن
نگاه سوم: انگاره بازسازی جایگاه تجربه محرومیت و تاب‌آوری در زیست کودکان ایران امروز



بخش سوم: مقالات برگزیده برای ارائه به صورت پوستر (به ترتیب الفبا)



شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر برای پرورش فکری کودکان برآمده از آموزه‌های قرآنی

سیده الهام آقایی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین و شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر «مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر» در راستای پرورش فکری کودکان، بر اساس آموزه‌های وحیانی قرآن کریم انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل محتوای استنباطی، ابتدا آیات مرتبط با زبان، تفکر و تعلیم کودک را واکاوی نموده، سپس با تلفیق مبانی نظری زبان‌شناسی شناختی، روان‌شناسی رشد و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، چارچوبی مفهومی برای ارتباط دوسویه زبان و تفکر در فرآیند تربیت ارائه می‌کند و با استفاده از مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر بدست آمده، برنامه درسی مبتنی بر چهار مؤلفه اصلی را بدین نحو پیشنهاد می‌دهد: (۱) اهداف تربیتی شامل تعمیق اندیشه‌ورزی توحیدی، ارتقای کارکردهای عالی زبانی و استحکام هویت ایمانی کودک؛ (۲) محتوا متشکل از گزیده آیات، قصص و مفاهیم قرآنی متناسب با سطوح رشدی و با تأکید بر غنابخشی واژگانی - مفهومی؛ (۳) راهبردهای یاددهی-یادگیری مانند گفت‌وگوی هدایت‌مند، قصه‌گویی تعاملی، پرسشگری سقراطی و فعالیت‌های هم‌افزای تفکر گروهی که پیوند میان بیان زبانی و بازتاب‌های شناختی را تقویت می‌نماید؛ (۴) ارزشیابی فرآیند محور با رویکرد کیفی، مبتنی بر مشاهده نظام‌مند، پوشه کار و سنجه‌های توصیفی برای پایش رشد زبان-تفکر. نتیجه پژوهش بیانگر آن است که مدل پیشنهادی، ضمن اتکا بر منابع اصیل اسلامی و دستاوردهای علوم شناختی، می‌تواند به عنوان الگویی بومی و فرهنگی در طراحی برنامه‌های درسی حوزه پرورش فکری کودکان به کار گرفته شود.

واژگان کلیدی: مؤلفه‌های برنامه درسی، رابطه زبان و تفکر، مدل مفهومی، پرورش فکری کودکان، آموزه‌های قرآنی

مقدمه و بیان مسأله

در دنیای امروز، پرورش تفکر در کودکان به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی در سراسر جهان شناخته می‌شود. تفکر نقادانه و خلاق، توانایی حل مسئله، و قدرت تحلیل اطلاعات، از جمله مهارت‌هایی هستند که کودکان برای موفقیت در زندگی شخصی و اجتماعی خود به آن‌ها نیاز دارند. نظام آموزشی ایران نیز، با تأکید بر تفکر محوری در فلسفه تربیتی خود، اهمیت ویژه‌ای برای این موضوع قائل است. با این وجود، شواهد نشان می‌دهد که نظام تربیتی کشور در زمینه پرورش مؤثر تفکر کودکان با چالش‌های جدی مواجه است و تلاش‌های انجام شده برای رفع این کاستی‌ها، نتایج مطلوبی به همراه نداشته است. برخی از رویکردهای اتخاذ شده، گاه با مبانی فلسفه تربیت اسلامی که باید در نظام آموزشی ایران راهگشا و تأثیرگذار باشد، در تعارض قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه رابطه تنگاتنگ میان زبان و تفکر، نقشی کلیدی در شکل‌گیری فرآیندهای شناختی و توانایی‌های استدلالی کودکان

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه الزهراء (س)، (نویسنده مسئول)، e.aghaie7@gmail.com



ایفا می‌کند و نیز با نظر به تأکیدات دین مبین اسلام و به ویژه آموزه‌های نورانی قرآن کریم بر اهمیت زبان و تفکر، لزوم بازنگری و طراحی برنامه‌های درسی متناسب با این مفاهیم، بیش از پیش احساس می‌شود.

بسیاری از برنامه‌های آموزشی فعلی، به طور مستقل به مقوله زبان و تفکر پرداخته و یا رابطه این دو را، به ویژه در بستر آموزه‌های دینی، به شکل کافی مورد توجه قرار نداده‌اند. این وضعیت، ضرورت طراحی برنامه‌هایی را برای پرورش تفکر کودکان ایجاب می‌کند که عمیقاً با آموزه‌های اسلامی همسو باشد. از آنجا که اساس و جوهره این آموزه‌ها در قرآن کریم متجلی شده است، و با در نظر گرفتن اینکه سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش در ایران نیز باید بر پایه آموزه‌های قرآنی بنا نهاده شود، این پژوهش بر آن است تا با بهره‌گیری از مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر که از قرآن کریم استنباط گردیده است، دلالت‌های تربیتی لازم برای پرورش فکری کودکان را استخراج و ارائه نماید. در واقع، این مقاله به دنبال پر کردن خلأ موجود در طراحی برنامه‌های آموزشی تفکرمحور، با تکیه بر منبع غنی وحیانی و با نگاهی نو به رابطه زبان و تفکر در قرآن است.

این مقاله با اتکا بر مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر که از قرآن کریم استنباط شده است، به شناسایی و تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی می‌پردازد. پس هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی برای پرورش فکری کودکان برآمده از آموزه‌های قرآنی است. این هدف با استفاده از مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر در قرآن که در پژوهش قبلی ارائه شده است، دنبال می‌شود. پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارتند از:

۱. مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی برای پرورش فکری کودکان بر اساس مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر در قرآن کدامند؟

۲. چگونه می‌توان این مؤلفه‌ها را در طراحی فعالیت‌های آموزشی برای کودکان به کار گرفت؟

این پژوهش از نوع تحقیقات کیفی و به طور مشخص، توصیفی - تحلیلی - استنباطی است. در این رویکرد، محقق تلاش می‌کند تا فراتر از صرف توصیف پدیده‌ها، به تفسیر و تبیین آن‌ها بپردازد. به عبارت دیگر، پژوهش حاضر علاوه بر توصیف، به چرایی و چگونگی روابط و اهمیت آن‌ها نیز توجه دارد (Mikat & Morehouse, 1994, p. 122). از منظر هدف، این پژوهش بنیادی محسوب می‌شود، زیرا هدف اصلی آن آزمون نظریه‌ها، تبیین روابط بین پدیده‌ها و افزودن به دانش موجود در زمینه مورد بررسی است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۶۷). بنابراین رویکرد این پژوهش، توصیفی - تحلیلی با رویکردی تفسیری - تربیتی است. این مقاله در صدد است تا با استناد به آیات قرآن کریم و با بهره‌گیری از یافته‌های پژوهش پیشین، به تحلیل رابطه زبان و تفکر و استخراج مؤلفه‌های برنامه درسی بپردازد.

اطلاعات از طریق مطالعات کتابخانه‌ای، فیش‌برداری از آیات قرآن کریم، تفاسیر معتبر، و مقالات علمی مرتبط با حوزه زبان، تفکر، روانشناسی تربیتی و علوم قرآنی گردآوری شده است. با توجه به اینکه در مقاله قبلی به تبیین رابطه زبان و تفکر و ارائه مدل مفهومی آن بر اساس قرآن و استخراج دلالت‌های تربیتی آن برای پرورش فکری کودکان پرداخته شده است؛ از نتایج آن مقاله به عنوان مبنای نظری، جهت شناسایی و تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی استفاده شده است. بنابراین روش استنباطی در این پژوهش نقش کلیدی دارد. از طریق تحلیل دقیق آیات قرآن و استنباط دلالت‌های تربیتی (با استفاده از نتایج پژوهش قبلی)، مؤلفه‌های برنامه درسی استخراج می‌شوند. این



استنباط‌ها بر پایه مدل مفهومی ارائه شده در پژوهش قبلی و با توجه به ویژگی‌های رشدی کودکان صورت می‌گیرد. این مؤلفه‌ها با توجه به سطوح مختلف زبانی (نطق، کلام، قول) و ارتباط آن‌ها با تفکر، دسته‌بندی و تبیین می‌شوند.

چارچوب نظری پژوهش

این پژوهش بر مبنای این فرض استوار است که پرورش فکری کودکان، به عنوان یک هدف عالی در تعلیم و تربیت، پیوندی عمیق و ناگسستنی با رابطه‌ی زبان و تفکر دارد. در امتداد مطالعات پیشین که یک مدل مفهومی از این رابطه را برآمده از آموزه‌های غنی قرآنی تبیین کرده‌اند، این پژوهش گامی فراتر نهاده و به عملیاتی‌سازی آن مدل در قالب مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی می‌پردازد. مدل مفهومی رابطه‌ی زبان و تفکر بدست آمده از پژوهش پیشین، بر این اصل تأکید دارد که زبان قرآنی: رفاً ابزاری برای انتقال دانش نیست، بلکه بستری فعال برای پرورش تدبیر، تأمل، استنتاج و خلاقیت فکری کودکان است که ریشه در مکانیسم‌هایی چون واکاوی واژگان، تدبیر در آیات و استفاده از قصص و تمثیلات قرآنی دارد. بنابراین، ترجمه‌ی این مدل نظری به یک برنامه‌ی درسی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است تا اصول بنیادین آن در عمل محقق شود و شکاف میان نظریه و اجرا پر گردد. پس این مقاله، در امتداد دستاوردهای پژوهش پیشین، با هدف گذر از سطح تبیین مدل نظری به فاز عملیاتی‌سازی آن، به شناسایی و تبیین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی می‌پردازد. این مؤلفه‌ها چارچوبی ساختاریافته را برای تجلی عملی مدل مفهومی «رابطه‌ی زبان و تفکر برای پرورش فکری کودکان برآمده از آموزه‌های قرآنی» در فضاهای آموزشی فراهم می‌آورند. در واقع، سؤال محوری این پژوهش آن است که چگونه می‌توان ارزش‌ها و اصول زیربنایی این مدل مفهومی را به مؤلفه‌های عینی و قابل اجرای یک برنامه‌ی درسی تبدیل نمود؟

برای این منظور، چارچوب نظری این پژوهش، مؤلفه‌های اساسی یک برنامه‌ی درسی را در پرتو دیدگاه‌های نوین تعلیم و تربیت و مبانی اسلامی مورد مذاقه قرار می‌دهد. از منظر رویکردهای برنامه‌ی درسی، یک برنامه‌ی جامع شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۶: ۱۲) که باید با یکدیگر هم‌راستا بوده و با ویژگی‌های مخاطبان (در اینجا کودکان) تناسب داشته باشند. از سوی دیگر، مبانی تعلیم و تربیت اسلامی و قرآنی بر اهداف متعالی چون سعادت دنیوی و اخروی، رشد عقلانی و اخلاقی، و قرب الهی تأکید دارند و محتوای خود را از سرچشمه‌ی قرآن و سنت می‌گیرند، در حالی که روش‌ها بر تعقل، گفت‌وگو و حکمت عملی استوار بوده و ارزشیابی فراتر از سنجش صرف دانش، به تغییر در بینش و رفتار می‌پردازد. با تلفیق این دو منظر، اهداف این برنامه‌ی درسی شامل پرورش تفکر تدبیری، تقویت مهارت‌های زبانی قرآنی، افزایش ظرفیت استنتاج و استدلال، توسعه‌ی تفکر نقاد و خلاق بر مبنای قرآن، و تعمیق بینش توحیدی و اخلاق الهی تعریف می‌شوند. محتوای این برنامه، با محوریت آیات منتخب قرآن کریم، احادیث و سیره معصومین (علیهم‌السلام)، به گونه‌ای سازماندهی می‌شود که فرصت تدبیر و گفت‌وگوی زبانی را فراهم آورد و متناسب با رشد شناختی و عاطفی کودکان باشد. روش‌های یاددهی - یادگیری نیز بر پایه‌ی فعالیت‌های مشارکتی و فعال نظیر گفت‌وگوی سقراطی، داستان‌گویی تعاملی، پروژه‌های گروهی و تدبیر جمعی قرار می‌گیرند، که در آن‌ها نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر و پرسشگر محوری است. در نهایت، ارزشیابی این برنامه‌ی درسی، به صورت جامع و مستمر، فراتر از سنجش دانش حفظی، به ارزیابی فرایندها و پیامدهای تفکری و زبانی کودکان، تغییر در نگرش‌ها



و رفتارهای اخلاقی آنها می‌پردازد و از ابزاری چون مشاهده، تحلیل کلامی، پروژه‌های عملکردی و پرسش و پاسخ‌های بازپاسخ بهره می‌گیرد. این رویکرد یکپارچه، با هدف ارائه‌ی یک نقشه‌ی راه عملیاتی برای تجلی مدل مفهومی قرآنی زبان و تفکر در فضای آموزشی، به دنبال هم‌افزایی دانش آکادمیک و حکمت و حیانی در راستای تربیت نسلی متفکر و متدین است.

یافته‌ها و نتیجه

این بخش به ارائه‌ی یافته‌های کلیدی پژوهش می‌پردازد که از عملیاتی‌سازی مدل مفهومی «رابطه‌ی زبان و تفکر در پرتو آموزه‌های قرآنی» در قالب مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی به دست آمده‌اند. این یافته‌ها، دربرگیرنده‌ی اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی هستند و نشان می‌دهند که چگونه این مؤلفه‌ها، با الهام از مبانی قرآنی و رویکردهای نوین تعلیم و تربیت، به پرورش فکری کودکان یاری می‌رسانند:

۱. اهداف برنامه‌ی درسی: پرورش زبانی و تفکری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اهداف برنامه‌ی درسی به طور مستقیم از مدل مفهومی رابطه‌ی زبان و تفکر در قرآن نشأت گرفته و بر پرورش چندوجهی کودکان تمرکز دارند. این اهداف به دو دسته‌ی اصلی تقسیم می‌شوند:

- پرورش توانایی‌های زبانی (نطق، کلام و قول):
- نطق: هدف اصلی، تقویت توانایی بیان نیازها و خواسته‌ها به صورت واضح و رسا بود. یافته‌ها نشان داد که این هدف با تشویق کودک به صحبت کردن، فراهم کردن فرصت‌های مناسب بیانی، و استفاده از ابزارهای کمکی مانند تصاویر و اشیاء، به طور مؤثری محقق شد.
- کلام: در این مرحله، گسترش دایره لغات و تقویت توانایی ساخت جملات و بیان افکار و احساسات مد نظر بود. یافته‌ها حاکی از موفقیت روش‌هایی چون قصه‌گویی، شعرخوانی، بازی‌های زبانی و تشویق به پرسشگری در دستیابی به این هدف است.
- قول: هدف در این سطح، تقویت درک مفاهیم پیچیده و بیان استدلال‌ها و نظرات بود. یافته‌ها نشان داد که بحث‌های گروهی، حل مسئله و تشویق به تفکر انتقادی، ابزارهای مؤثری برای دستیابی به این هدف بوده‌اند. این دستاوردها، با مدل مفهومی مبنی بر نقش زبان در سازماندهی و بیان تفکر هم‌راستا هستند.
- تقویت مراحل تفکر (نیاز و سؤال، رجوع به منبع، دریافت پاسخ):
- نیاز و سؤال: یافته‌ها تأکید دارند که تقویت حس کنجکاوی و تشویق به پرسشگری، سنگ بنای تفکر است. این امر از طریق فراهم کردن فرصت‌های کاوش، پاسخگویی صادقانه و تشویق به جستجوی پاسخ، به خوبی محقق شد.
- رجوع به منبع: توانایی جستجوی منابع معتبر، یکی از یافته‌های مهم بود. آموزش کودکان در مورد استفاده از کتاب‌ها و منابع اطلاعاتی، تشخیص اطلاعات صحیح از نادرست، و مشورت با افراد آگاه، این مهارت را تقویت کرد.



- دریافت پاسخ: یافتن بهترین پاسخ از میان پاسخ‌های مختلف، با اتکا به شواهد و استدلال، از دستاوردهای این بخش بود. این امر از طریق بحث‌های گروهی و تفکر انتقادی صورت پذیرفت.
- ۲. محتوای برنامه‌ی درسی: تلفیق آموزه‌های قرآنی و رابطه‌ی زبان و تفکر
محتوای برنامه‌ی درسی به گونه‌ای طراحی شد که هم آموزه‌های قرآنی را در برگیرد و هم ارتباط میان زبان و تفکر را برای کودکان ملموس سازد:
- آموزه‌ها، مفاهیم و داستان‌های قرآنی و اسلامی:
- آموزه‌ها: محتوا شامل آموزه‌های کلیدی مانند توحید، نبوت، معاد، اخلاق و احکام بود که به زبانی ساده و با مثال‌های عینی ارائه شدند تا ارتباط آن‌ها با زندگی روزمره کودکان روشن شود.
- مفاهیم: مفاهیم بنیادین اسلامی نظیر عدالت، مهربانیت، امانت‌داری، بر و شکر، به گونه‌ای ارائه شدند که کودکان بتوانند آن‌ها را درک کرده و به کار گیرند.
- داستان‌ها: داستان‌های قرآنی و اسلامی، با تمرکز بر شخصیت‌های الهام‌بخش، ابزاری مؤثر برای الگوبرداری و الهام‌گیری کودکان بودند.
- ارتباط بین زبان و تفکر:
- یافته‌ها نشان داد که استفاده از قصص قرآنی برای آموزش مفاهیم توحیدی و اخلاقی، همزمان به تقویت مهارت‌های زبانی و تفکر کمک شایانی کرد.
- فعالیت‌های خلاق و بازی‌های زبانی، به تشویق کودکان به تفکر و بیان نظراتشان یاری رساندند.
- ۳. روش‌های یاددهی - یادگیری: رویکردهای فعال و محیط صمیمی
روش‌های آموزشی به کار گرفته شده، بر فعالیت و تعامل فعال کودکان و ایجاد محیطی امن و حمایتی تأکید داشتند:
- روش‌های فعال و تعاملی:
- قصه‌گویی: به عنوان روشی مؤثر برای یادگیری مفاهیم، تقویت مهارت‌های زبانی و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی.
- بازی‌های زبانی: برای گسترش دایره لغات، تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری، و یادگیری قواعد زبان.
- نمایش‌های خلاق: برای پرورش خلاقیت، تقویت مهارت‌های ارتباطی و بیان احساسات.
- پرسش و پاسخ: برای تقویت تفکر انتقادی، استدلال و گسترش دانش.
- بحث‌های گروهی: برای تقویت مهارت‌های اجتماعی، درک دیدگاه‌های مختلف و رسیدن به راه‌حل مشترک (این روش، "گفت‌وگوی زبانی" را به عنوان یکی از مکانیسم‌های اصلی در مدل مفهومی فعال کرد).
- محیط عاطفی و صمیمی:



- یافته‌ها بر اهمیت ایجاد فضایی امن و آزاد برای بیان نظرات و احساسات تأکید دارند. برخورد محترمانه و مهربانانه‌ی معلمان، و تشویق به همکاری و یادگیری جمعی، از عوامل کلیدی موفقیت بودند.
- ۴. ارزشیابی: رویکردی مستمر و فرایندمحور
- ارزشیابی به گونه‌ای طراحی شد که بر فرایند یادگیری و رشد همه‌جانبه‌ی کودکان تمرکز داشته باشد:
- ارزشیابی مستمر و در طول فرایند یادگیری:
- مشاهده‌ی مداوم عملکرد کودکان، ارائه بازخورد مناسب و هدایت آن‌ها در فرایند یادگیری، از یافته‌های اصلی این بخش بود.
- روش‌های غیررسمی:
- مشاهده: به عنوان روشی مؤثر برای کسب اطلاعات در مورد پیشرفت زبانی و شناختی کودکان.
- مصاحبه: برای درک عمیق‌تر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های کودکان.
- بررسی نمونه کارها: (نقاشی‌ها، نوشته‌ها، داستان‌ها) برای ارزیابی پیشرفت زبانی و شناختی.
- هدف از ارزشیابی:
- هدف اصلی ارزشیابی، شناسایی نقاط قوت و ضعف و ارائه بازخورد برای بهبود فرایند یادگیری بود، نه صرفاً نمره‌دهی. یافته‌ها نشان داد که نتایج ارزشیابی به طور مؤثر در طراحی فعالیت‌های آموزشی متناسب با نیازهای کودکان به کار گرفته شد.

منابع

- آقای ابرنآبادی، س.ا. (۱۴۰۲). تبیین مدل مفهومی رابطه زبان و تفکر براساس قرآن و استخراج دلالت‌های تربیتی آن برای پرورش فکری کودکان. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*.
- افتخاری، ح. و، مکی‌آبادی، م. (۱۴۰۰). *برنامه‌ریزی درسی با تأکید بر دوره ابتدایی*. نشر نوروزی.
- الهدادی، ا. و یعقوبی، ن. (۱۳۹۳). *سنجش و اندازه‌گیری در تعلیم و تربیت*. مهر سبحان.
- تقی‌پور ظهیر، ع. (۱۳۸۳). *برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم*. آگاه.
- دهقانی، م. و باقریان‌فر، م. (۱۳۹۱). *برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی*. دانشگاه تهران.
- سیف، ع.ا. (۱۳۹۰). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. دوران.
- مک‌لاکلن، ک. و فلیور، م. و ادواردز، س. (۱۳۹۹). *برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی (برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی)* (م. جوادی‌پور، و س. ص. موسوی، مترجمان). سمت.
- ملکی، ح. (۱۳۹۱). *برنامه‌ریزی درسی دوره پیش از دبستان با رویکرد اسلامی*. مدرسه.
- ملکی، ح. (۱۳۹۳). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. مدرسه.
- واشقانی‌فراهانی، م. (۱۳۹۳). *روش‌های فعال و پیشرفته تدریس (قابل استفاده برای معلمان و مدرسان)*. آوای دانش گستر؛ راز رضوان.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۶). *گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش*. وزارت آموزش و پرورش.
- Maykut, P & Morehouse, R. (۱۹۹۴). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. The Falmer Press.



نگاه پساپیاژه‌ای به کودک و به رسمیت‌شناسی امکان درک برون‌انگارانه کودکان از خدا: بازپردازی‌هایی در مسیر افق‌گشایی^۱

آرزو ابراهیمی^۲، خسرو باقری نوع‌پرست^۳، نرگس سادات سجادیه^۴، مهدی سجادی^۵

چکیده

پرداختن به تربیت خدا‌باورانه از دوران کودکی مستلزم فهم درک و تصور کودکان از خداوند است. این امر، برای والدین و مربیان دینی، نه تنها یک دغدغه نظری، بلکه ضرورتی عملی در مواجهه با کنجکاو‌های عمیق کودکان است. یکی از قالب‌های اصلی برای فهم درک کودک از خدا در کشور ما، دیدگاه شناختی پیاژه است. بر اساس این دیدگاه، خودمحموری مفهومی اساسی در فهم کودکان پیش از دبستان از خداوند است. آن‌ها توانایی فهم علیت واقعی میان امور را ندارند و ساخت همه چیز را به قصد و نیت والدین خود نسبت می‌دهند. بنابراین، مفهوم خدا و پرسش از آن برای کودکان پیش از دبستان، محصور در اقتضای ساختار ذهنی کودک است. این دیدگاه برآمده از رویکرد پیاژه به مفهوم خداست. از منظر وی، خدا مفهومی درون‌ماندگار است، نه متعال و شبیه خدای ادیان. بر این اساس، به نظر می‌رسد پژوهش‌های تربیت دینی مبتنی بر دیدگاه پیاژه، ساختار مرحله‌ای شناختی این دیدگاه را گرفته‌اند و خدای ادیان را در آن قرار داده‌اند. بدین ترتیب نوعی ناسازگاری محتوا با ساختار در پژوهش‌ها وجود دارد. اما نقدهای صورت گرفته به دیدگاه پیاژه مبنی بر توانایی فهم علیت واقعی توسط کودکان در مرحله‌ی پیش‌عملیاتی و نقدهای وارد بر خودمحموری رادیکال پیاژه، به نظر می‌رسد افق‌هایی را برای ترمیم دیدگاه پیاژه در زمینه‌ی تصور کودکان از خداوند می‌گشایند و امکان فهمی برون‌انگارانه از خدا را برای کودکان فراهم خواهند کرد.

واژگان کلیدی: دوره‌ی کودکی، پسا پیاژه‌ای، تصور برون‌انگارانه از خدا، علیت، تربیت خدا‌باورانه

مقدمه و بیان مسئله

پرسش از چگونگی درک و تصور کودکان درباره خداوند یکی از بنیادی‌ترین مسائل در روان‌شناسی دین و تربیت دینی است، زیرا نوع این درک در بنیان هویت دینی و تجربه معنوی انسان نقش تعیین‌کننده دارد. در این میان، ژان پیاژه^۶ بیشترین اثرگذاری را بر این حوزه داشته است. از نظر وی (۱۹۲۹)، کودک در مرحله پیش‌عملیاتی، به دلیل تمایل شدید به علت‌جویی و در عین حال محدودیت‌های شناختی چون خودمحموری^۷، روابط علی را به‌درستی درک نمی‌کند و آن‌ها را با قصد و اراده خلط می‌نماید. در نتیجه، برداشت او از خدا انسانوارانگار^۸ و بیشتر بازتابی از تجربه کودک با والدین است. با رشد شناختی و درکی واقعی از علیت، کودک خدا را در مقام اصلی

^۱ این مقاله از رساله دکتری نویسنده‌ی مسئول مستخرج شده است.

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

^۳ استاد تمام گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

^۴ دانشیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

^۵ استاد تمام گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس

^۶ Jean Piaget

^۷ Egocentrism

^۸ Anthropomorphism



درونی جهان می‌فهمد که در دل طبیعت حضور دارد، نه به‌عنوان نیرویی مستقل و استعلایی^۱؛ به تعبیری دیگر، تصویری «درون‌ماندگار»^۲ از خدا در ذهن کودک شکل می‌گیرد که با تلقی متافیزیکی و صفات متعالی ادیان تفاوت دارد.

درحالی که این نکته در اغلب پژوهش‌های^۳ مرتبط با تربیت دینی نادیده گرفته شده و آن‌ها به همین درک انسانوار کودک از خداوند در سنین پایین و درک انتزاعی در سنین بالاتر تأکید می‌کنند. بنابراین، به نظر می‌رسد که رویکرد پیازه تاکنون از این زاویه نگریسته نشده و مورد نقادی قرار نگرفته است. سوالی که وجود دارد این است که آیا واقعاً باید درک کودکان از خدا را تنها محصول مراحل شناختی و خودمحوری دانست؟ یا می‌توان امکان‌هایی فراتر برای کودکان در نظر گرفت که آن‌ها را قادر به تجربه و درک خداوند در سطحی متعالی تر کند؟ هدف پژوهش حاضر پرداختن به این خلأ است. در این راستا سه پرسش اساسی دنبال می‌شود: نخست، از منظر رویکرد سازه‌گرایی پیازه، منشأ تصور کودکان از خدا چیست و چگونه تبیین می‌شود؟ دوم، چه نقدهایی بر این رویکرد در ادبیات جهانی مطرح شده است و تا چه حد می‌توان آن‌ها را در تبیین دقیق‌تر این مسئله به کار گرفت؟ و سوم، این نقدها چه الهام‌هایی برای بازاندیشی در تربیت خداپاورانه به همراه دارند؟

از نظر روش‌شناختی، پژوهش حاضر تحلیلی - نظری و مبتنی بر مطالعه اسنادی است. تمرکز اصلی بر تحلیل انتقادی چارچوب نظریه‌ی پیازه و سپس ارائه چشم‌اندازی بدیل است که بتواند الهام‌بخش تربیت دینی نوین برای کودکان باشد.

یافته‌ها

در نظریه پیازه (۱۹۳۰ ب)، پرسش‌های کودک درباره خداوند ریشه در سازوکارهای شناختی و به‌ویژه مفهوم علیت دارد. از منظر وی، کودک در آغاز زندگی فاقد ساختارهای شناختی کامل است و مفاهیم را به تدریج از طریق بازتاب‌ها و طرح‌واره‌ها می‌سازد. در این فرایند، درک علیت ابتدا در قالبی خودمحورانه و هدف‌مند پدیدار می‌شود؛ یعنی کودک رابطه علت و معلول را به کنش‌های خود نسبت می‌دهد. اما با رشد شناختی، او به علیت واقعی یا مکانیکی دست می‌یابد و درمی‌یابد که پدیده‌ها مستقل از اراده او و بر اساس قوانین فیزیکی بر یکدیگر اثر می‌گذارند. بدین ترتیب، تحول شناختی کودک مسیری از پیش‌علیت به سوی درک قانون‌مند و غیرشخصی از جهان را رقم می‌زند.

پیاژه (۱۹۳۰ الف) این تحول را مستقیماً به تصور کودک از خدا پیوند می‌دهد. او، متأثر از برونشویگ^۴، معتقد بود در مرحله پیش‌عملیاتی به دلیل خودمحوری، کودک منشأ جهان را متعالی و ماورایی می‌بیند و آن را به موجودی فراسوی طبیعت نسبت می‌دهد. اما با رسیدن به علیت واقعی، این نگاه تغییر می‌کند و خدا دیگر به‌عنوان علتی بیرونی

^۱ Transcendental

^۲ Immanent

^۳ نوذری، م. (۱۳۹۵). رشد دینداری در اوائل کودکی: رویکردی روان‌شناختی اسلامی. روان‌شناسی و دین، ۹(۲)، ۵-۲۶.

نوذری، م. (۱۳۹۰). آموزش دین در دوره کودکی: ارزیابی انتقادی رویکرد روان‌شناختی. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۶(۱۳)، ۱۷۳-۱۹۲.

نوذری، م. (۱۳۸۸). توصیف و ارزیابی رویکرد شناختی رشد دینی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۱(۲)، ۱۳۹-۱۶۸.

^۴ Léon Brunschvicg



و مستقل فهم نمی‌شود، بلکه به صورت اصلی درونی و درون‌ماندگار در دل طبیعت درک می‌گردد. به این ترتیب، مسیر تحول مفهوم علیت در ذهن کودک با دگرگونی در برداشت او از خداوند همسو است. در این دستگاه نظری، سه ویژگی مهم شناختی کودکان نیز در شکل‌گیری تصور آنان از خدا نقش اساسی ایفا می‌کنند:

نخست، خودمحوری شناختی است. کودک در مراحل اولیه رشد توانایی چندانی برای تمایز میان دیدگاه خود و دیگران ندارد. او جهان را از منظر خویش می‌بیند و می‌پندارد همه چیز در نسبت با خودش معنا می‌یابد. در این چارچوب، تصور کودک از خدا نیز غالباً رنگی از این خودمحوری به خود می‌گیرد؛ خداوند همانند والدین یا افراد آشنا در زندگی کودک تصویر می‌شود، موجودی شبیه انسان اما قدرتمندتر. ویژگی دوم ساخته‌پنداری^۱ است. کودک پدیده‌های طبیعی را همانند مصنوعات انسانی تلقی می‌کند؛ مثلاً کوه را همچون دیواری ساخته‌شده یا باران را همچون پدیده‌ای ساخته‌شده برای هدفی خاص و سومین ویژگی غایتمندانگاری^۲ است. کود باور دارند که همه چیز برای هدفی خاص وجود دارد. در این مرحله، پرسش‌های او درباره چرایی پدیده‌ها ریشه در این پیش‌فرض دارد که هر چیزی باید غایتی داشته باشد.

این سه ویژگی در کنار گرایش علیت، شالوده برداشت کودک از خدا را در نظریه پیازه تشکیل می‌دهند. بنابراین، خدا برای کودک نه یک موجود مستقل و متعالی، بلکه نتیجه منطقی سازوکارهای ذهنی در مراحل رشد است. به عبارت دیگر، تصور کودک از خداوند در این نظریه بیشتر محصول محدودیت‌های شناختی اوست. این رویکرد سبب شده است که پیازه منشأ پرسش‌های کودک درباره خدا را نه در یک واقعیت متعالی یا فطرت دینی، بلکه در «سازه‌سازی شناختی»^۳ جست‌وجو کند. کودک همان‌گونه که برای اشیای اطراف خود علت و غایت می‌سازد، برای کل هستی نیز علتی می‌جوید و آن را در خداوند متجلی می‌بیند. از همین رو، تا هنگامی که کودک به مرحله عملیات صوری و تفکر انتزاعی نرسیده است، برداشت او از خداوند همواره محدود، عینی و انسان‌وارانگار خواهد بود.

رویکردهای نقادانه‌ی پس‌پیاژه‌ای به درک خداوند نزد کودکان

با گذشت چند دهه از انتشار آثار پیازه، نظریه او همچنان نقطه آغاز بیشتر مطالعات مربوط به رشد شناختی کودکان و تربیت دینی باقی ماند. با این حال، برخی پژوهشگران کوشیدند با نگاه انتقادی‌تری به یافته‌های پیازه بنگرند. سوزان آیزاکس (۱۹۲۹) و گلמן و کرمر (۱۹۹۱) نشان دادند که پاسخ‌های ساخته‌پندارانه کودکان ناشی از ناآگاهی نسبت به واقعیت علمی و نوع سؤال‌هاست، نه ناتوانی شناختی. ویگوتسکی (۱۹۶۲) نیز با نقد مفهوم خودمحوری رادیکال پیازه، تأکید کرد که گفتار خودمحور کودک در واقع ابزاری اجتماعی - شناختی برای حل مسئله است و به گفتار درونی بدل می‌شود. جان مک‌مری (۱۹۶۱) با رویکرد فلسفی، بر ماهیت رابطه‌ای انسان تأکید کرد و خودمحوری رادیکال پیازه را نادرست دانست.

^۱ Artificialism

^۲ Teleonomy

^۳ Cognitive Schemas



الیورا پتروویچ (۲۰۱۹) بر اساس الاهیات طبیعی^۱ استدلال می‌کند که کودکان حتی در خردسالی می‌توانند میان اشیای طبیعی و مصنوعی تمایز بگذارند و منشأ غیرانسانی و متعالی برای طبیعت قائل شوند. وی نتیجه گرفت که کودکان می‌توانند درکی شهودی و مستقل از آموزش فرهنگی از خدا به عنوان علت متعالی داشته باشند. پتروویچ در پژوهش‌های میدانی خود از کودکان خواست تا درباره منشأ اشیای طبیعی و مصنوعی اظهار نظر کنند. یافته‌های او نشان داد که کودکان در سنین پایین نیز قادرند میان پدیده‌های طبیعی (مانند کوه‌ها و رودخانه‌ها) و مصنوعات انسانی (مانند خانه یا میز) تمایز قائل شوند. نکته مهم‌تر آن بود که بسیاری از کودکان برای پدیده‌های طبیعی منشأیی فراتر از انسان قائل بودند و از خداوند به عنوان علت متعالی یاد می‌کردند. به بیان دیگر، برخلاف آنچه پیاژه تصور می‌کرد، درک کودکان الزاماً ساخته‌پندارانه و انسان‌وار نیست. آنان می‌توانند خدا را نه همچون والدی بزرگ‌تر یا صنعتگری شبیه انسان، بلکه به عنوان موجودی مستقل و متمایز از جهان بفهمند.

با وجود این، دیدگاه پتروویچ نیز از منظر هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، پدیدارشناسی و زبان‌شناسی با چالش‌ها و نقدهایی روبروست. از منظر معرفت‌شناختی، او میان توانایی کودک در تمایز علت انسانی و غیرانسانی با درک مفهوم فلسفی و متعالی خدا خلط می‌کند، در حالی که تعالی مفهومی پیچیده و متافیزیکی است نه صرفاً درک یک عامل نادیدنی از سوی کودک. از نظر هستی‌شناختی نیز او از داده‌های روان‌شناختی به نتایجی درباره وجود خدای متعالی می‌رسد. نقد پدیدارشناختی نشان می‌دهد که داده‌های او تنها واکنش‌های زبانی به داستان‌های ساختگی‌اند و فاقد بُعد تجربی و زیسته‌ی امر قدسی‌اند. سرانجام، از منظر زبان‌شناختی، استفاده از واژه‌ی «خدا» در تکالیف پژوهشی او ممکن است بار فرهنگی و زبانی خاصی را به کودکان القا کند و پاسخ‌های آنان را متأثر از زمینه دینی و زبانی‌شان بسازد، نه ناشی از ادراک مستقل یک خدای متعالی.

با این همه، اهمیت پژوهش‌های پتروویچ در آن است که افق تازه‌ای در برابر روان‌شناسی رشد می‌گشاید. او نشان می‌دهد که کودکان لزوماً در چارچوب محدودیت‌های شناختی پیاژه گرفتار نیستند و امکان دارد درک آنان از خدا از همان آغاز، رنگی از تعالی و برون‌انگاری داشته باشد. این یافته‌ها، خواه ناشی از شهود فطری باشد یا متأثر از فرهنگ، در هر حال به ما یادآور می‌شود که باید در نظریه‌های روان‌شناسی رشد بازنگری کنیم.

نتیجه‌گیری و الهام‌بخشی‌هایی برای تربیت خدا‌باورانه کودک

یافته‌های این پژوهش نشان داد که نظریه پیاژه، هرچند تأثیر شگرفی بر فهم ما از چگونگی درک و تصور کودکان از مفهوم خدا نهاده و برای دهه‌ها الگوی مسلط در روان‌شناسی رشد بوده است، اما در تبیین منشأ این پرسش‌ها و امکان‌های نهفته در درک کودک از خدا با محدودیت‌های جدی روبه‌روست. پیاژه منشأ تصور کودک از خدا را در چارچوب رشد شناختی و سازوکارهای ذهنی چون علیت، خودمحوری، ساخته‌پنداری و غایت‌مندانگاری جست‌وجو می‌کند. از این منظر، خدا برای کودک صرفاً محصول محدودیت‌های ذهنی و سازه‌های شناختی است و تنها زمانی که کودک با محدودیت‌های والدین خود در واقعیت مواجه می‌شود، به میان می‌آید. در صورتی که در فرهنگی مفهوم خدا شایع نباشد، این عامل جایگزین والدین، می‌تواند هر عامل فراانسانی دیگری نیز باشد.

^۱ Natural theology



اما پژوهش‌های پس از پیازه و نقدهایی که به خودمحموری رادیکال او و مفهوم ساخته‌پنداری وارد شده است، این انحصار را به چالش کشیده‌اند. بر اساس این پژوهش‌ها، کودک از سنین پایین می‌تواند علیت غیرفیزیکی را از علیت فیزیکی تمیز دهد و تصویری غیرانسان‌وار از خداوند درک کند. این ویژگی شناختی، نشان‌دهنده آن است که ظرفیت درک برون‌انگارانه از خدا در ذهن آنان وجود دارد. هرچند در تفسیر این داده‌ها اختلاف نظرهایی وجود دارد، اما در هر حال، افق تازه‌ای گشوده می‌شود: امکان آنکه کودک نه تنها از محدودیت‌های ساخته‌پنداری پیازه فراتر رود، بلکه در سطوحی ابتدایی نیز با معنای تعالی و علیت متعالی خداوند آشنا گردد.

از دل این مباحث، الهام‌های مهمی برای تربیت دینی به دست می‌آید. نخست، این واقعیت که کودک می‌تواند به نوعی درک برون‌انگارانه از خدا دست یابد، ما را وامی‌دارد تا نگاه صرفاً تقلیل‌گرایانه به فهم کودک را کنار بگذاریم. اگر کودک تنها قادر به فهم مفاهیم انتزاعی در نوجوانی باشد، آنگاه تربیت دینی در سال‌های ابتدایی زندگی به سطحی از روایت‌های ساده فروکاسته خواهد شد. اما اگر ظرفیت درک تعالی خدا از همان ابتدا وجود داشته باشد، باید مسیرهای تازه‌ای برای پرورش این ظرفیت در نظر گرفت.

دوم، این یافته‌ها نشان می‌دهند که کودکان می‌توانند خدا را به‌عنوان علت واقعی مستقل از جهان تصور کنند. این امر می‌تواند الهام‌بخش آن باشد که در آموزش دینی به کودکان، مفاهیم علیت واقعی و اتکای جهان به علتی متعالی، ولو در سطحی ساده و داستانی، مطرح شود. چنین شیوه‌ای می‌تواند پیوند میان پرسش‌های طبیعی کودک و معنای دینی آن‌ها را عمیق‌تر سازد.

سوم، این بحث الهام‌بخش بازاندیشی در روان‌شناسی رشد است. نظریه پیازه اگرچه ساختاری منسجم برای مراحل تحول شناختی ارائه کرده، اما در زمینه پرسش‌های دینی نمی‌تواند همه امکان‌های کودک را توضیح دهد. بر این اساس، تربیت دینی کودک نباید صرفاً بر آموزش مفاهیم انتزاعی یا انتظار رشد تدریجی عقلانی متکی باشد؛ بلکه می‌توان با تکیه بر شهود اولیه، زبان روایت، روابط شخصی و تجربه‌های زیسته‌ی وجودی، افق‌هایی تازه برای فهم خدای متعالی گشود. چنین نگاهی، ما را از محدودیت‌های مدل رشدشناختی پیازه فراتر می‌برد و امکان تربیتی نویی را در افق دید قرار می‌دهد.

منابع

- Gelman, S. A., & Kremer, K. E. (1991). Understanding natural cause: Children's explanations of how objects and their properties originate. *Child Development*, 62(2), 396–414. <https://doi.org/10.2307/1131012>
- Isaacs, S. (1929). Critical notes: The child's conception of the world, by Piaget. *Mind*, 38(152), 506–513. <https://doi.org/10.1093/mind/XXXVIII.152.506>
- Macmurray, J. (1961). *Persons in relation*. Faber and Faber.
- Petrovich, O. (2019). *Natural-theological understanding from childhood to adulthood*. Routledge.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.
- Piaget, J. (1930a). *Immanentisme et foi religieuse*. Librairie H. Robert.
- Piaget, J. (1930b). *The child's conception of physical causality*. Routledge & Kegan Paul.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press. (Original work published 1934)



وارونگی هرم حکمرانی آموزش: بحران هستی‌شناختی تربیت در عصر هوش مصنوعی

سمیه ابراهیمی کوشک مهدی^۱

چکیده

این پژوهش به بررسی بحران هستی‌شناختی تربیت در نظام حکمرانی آموزش ایران در مواجهه با تحولات ساختاری ناشی از انقلاب صنعتی چهارم و ظهور هوش مصنوعی می‌پردازد. مسئله اصلی، شکاف بنیادین میان ساختار بوروکراتیک، متمرکز و ایستا در حکمرانی سنتی و الزامات تربیتی عصر جدید است که نیازمند انعطاف‌پذیری، فردی‌سازی و واکنش سریع محلی است. یافته‌های کلیدی پژوهش که با روش کیفی و رویکرد تحلیلی استنباطی حاصل شد، نشان می‌دهد که تمرکزگرایی نه تنها منجر به انجماد تصمیم‌گیری و عدم تربیت می‌شود، بلکه با غلبه منطق استانداردسازی سطحی، مانع توسعه مهارت‌های عالی شناختی (مانند تفکر انتقادی و حل مسائل پیچیده) مورد نیاز عصر هوش مصنوعی می‌گردد. این عدم انطباق، یک بحران پارادایمی در تربیت نسل آینده تلقی می‌شود. در نتیجه، این مقاله استدلال می‌کند که گذار از حکمرانی سلسله‌مراتبی به مدل «حکمرانی شبکه‌ای» و تحقق «وارونگی هرم حکمرانی» یک ضرورت استراتژیک است. در مدل پیشنهادی، قدرت تصمیم‌گیری و نوآوری به سطح مدرسه و شبکه‌های محلی تفویض شده و نقش نهاد مرکزی به تسهیل‌گری و تنظیم استانداردهای کلان اخلاقی تقلیل می‌یابد. این تحول ساختاری، تنها راه تضمین انطباق‌پذیری نظام آموزشی با پیچیدگی‌های عصر هوش مصنوعی است.

واژگان کلیدی: هستی‌شناسی تربیت، هوش مصنوعی، حکمرانی شبکه‌ای آموزش

مقدمه و بیان مسأله

انقلاب صنعتی چهارم، که ظهور و گسترش هوش مصنوعی^۲ بنیان آن است، نه تنها ساختارهای اقتصادی و فنی جهان را دگرگون ساخته، بلکه پارادایم‌های بنیادین دانش، یادگیری و تربیت انسانی را به چالش کشیده است. عصر هوش مصنوعی، عصر «پیچیدگی سازمانی» و «تغییرات شتابان» است (Senge, 1990 و Rostami, 2024). در این منظومه جدید، ارزش منابع فیزیکی و دانش روتین به شدت کاهش یافته است؛ در مقابل، سرمایه انسانی مبتنی بر خلاقیت، تفکر انتقادی سطح بالا، هوش هیجانی، و توانایی حل مسائل نوظهور و پیچیده^۳ (Mbadiwe, K. O., 2024) به اصلی‌ترین دارایی جوامع تبدیل شده است. این دگرگونی بنیادین، مستلزم بازتعریف اساسی اهداف نظام‌های آموزشی است؛ اهدافی که باید فراتر از انتقال صرف اطلاعات ماشینی، به سمت پرورش «انسان همکار با هوش مصنوعی» سوق یابد.

در میان این تحولات شتابان، نظام‌های حکمرانی آموزش، که میراث‌دار ساختارهای بوروکراتیک، سلسله‌مراتبی و متمرکز دهه‌های متمادی هستند، با یک تضاد ماهوی و وجودی^۴ در پارادایم مدیریتی خود مواجه گشته‌اند. این ساختارهای سنتی، که منطق عملیاتی خود را از معرفت‌شناسی پوزیتیویستی و مدل‌های مدیریتی وبر (Weber,)

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا(ع)، مشهد، ایران؛ somayyeh.ebrahimi@imamreza.ac.ir

^۲ Artificial Intelligence

^۳ Wicked Problems

^۴ Ontological Conflict



2009) کسب کرده‌اند و ذاتاً برای مدیریت محیط‌های ایستا مهندسی شده‌اند، به دلیل تمرکز قدرت و اتکای شدید به قوانین سفت و سخت، دیگر قادر به مدیریت عدم قطعیت نیستند (Beresford-Dey, 2025). در نقطه مقابل، الزامات تربیتی عصر هوش مصنوعی و حل مسائل پیچیده و نوظهور، مستلزم اتخاذ سیستمی است که به صورت ذاتی، انعطاف‌پذیر، فردی‌شده، مشارکتی و مبتنی بر داده‌های واقعی لحظه‌ای باشد (OECD, 2023). این شکاف پارادایمی میان منطق بوروکراتیک متمرکز و نیاز به چابکی محلی، اصلی‌ترین چالش استراتژیک در حکمرانی آموزش معاصر است و بقای کارآمدی نظام آموزشی را زیر سوال می‌برد (Marzdar, 2023).

مسئله اصلی این پژوهش در این شکاف عملکردی ریشه دارد. ساختار حکمرانی متمرکز و صلب فعلی آموزش، به دلیل عدم تناسب ذاتی با الزامات تربیتی پویا و پیچیده عصر هوش مصنوعی، در ایفای نقش تسهیل‌گر و توانمندساز ناتوان مانده است. این ناکارآمدی ساختاری منجر به نادیده گرفتن نیازهای نوظهور تربیتی و خفه کردن خلاقیت در سطح مدرسه می‌شود.

بنابراین، ضرورت این پژوهش در تبیین عمق این عدم انطباق ساختاری و ارائه یک مدل جایگزین است که بتواند ساختار سلسله‌مراتبی را وارونه ساخته و قدرت و مسئولیت را به سطوح اجرایی منتقل کند؛ الگویی که در ادبیات نظری با عنوان «وارونگی هرم حکمرانی» مورد بررسی قرار می‌گیرد و مبتنی بر ضرورت سازگاری با مدل‌های حکمرانی پویا است (OECD, 2023). هدف این مطالعه، تحلیل دقیق چالش‌های حکمرانی در پرتو تحولات هوش مصنوعی و ارائه یک چارچوب نظری برای تحقق این وارونگی جهت تضمین بقا و شکوفایی تربیت در قرن بیست و یکم است. تحلیل مسئله مستلزم واکاوی سه حوزه نظری کلیدی شامل ادبیات حکمرانی آموزشی، الزامات نوین تربیتی در عصر جدید و وضعیت ساختاری نظام آموزشی ملی است.

حکمرانی آموزشی شاهد دو موج اصلی گذار بوده است؛ مدل‌های سنتی مبتنی بر بوروکراسی و بر که بر سلسله مراتب واضح تأکید دارند (Weber, 2009) در مقابل، مدل‌های معاصر (حکمرانی شبکه‌ای)^۱ بر اهمیت شبکه‌سازی و واگذاری اختیار تأکید کرده‌اند. حکمرانی شبکه‌ای اثربخشی را از طریق تعاملات افقی حاصل می‌کند (Rachmad, 2023). این مدل‌ها با پذیرش نظریه پیچیدگی^۲ به دنبال مدیریت سیستم‌های باز هستند. پتر سنگه بر لزوم شکل‌گیری ساختارهایی تأکید دارد که می‌توانند مستمراً دانش تولید کنند (Senge, 1990)، مفهومی که در دهه‌های اخیر بر لزوم تغییرات سریع در سیاست‌گذاری‌های آموزشی تأکید کرده است (Beresford-Dey, 2025). حکمرانی آموزشی در ایران نیز نیاز به گذار از مدیریت به تعامل و پذیرش پیچیدگی مطابق با ویژگی‌های دنیای معاصر دارد.

شتاب تصاعدی پیشرفت هوش مصنوعی به عنوان نیروی اصلی انقلاب صنعتی چهارم، مرزهای وظایف شناختی قابل اتوماسیون را به طور پیوسته گسترش داده است؛ به گونه‌ای که وظایف روتین ذهنی، که پیش‌تر قلمرو آموزش سنتی بود، اکنون به طور مؤثرتری توسط الگوریتم‌ها انجام می‌شوند (West, 2018).

^۱ Networked Governance

^۲ Complexity Theory



این جابجایی بنیادین، یک ضرورت استراتژیک برای بازآرایی هستی‌شناختی سیستم‌های آموزشی ایجاد کرده است؛ به این معنا که تمرکز باید از انباشت دانش حافظه‌محور (که به سرعت در دسترس است) به سمت توسعه قابلیت‌های شناختی پیچیده و منحصر به فرد انسانی سوق یابد. هسته این قابلیت‌های جدید، شامل تفکر انتقادی سطح بالا، استدلال استقرایی، و توانایی نظام‌مند برای مواجهه و حل مسائل نوظهور است که فاقد راه‌حل مشخص و قطعی هستند. در واقع، الزامات جدید بازار کار و جامعه دیجیتال، نیازمند بازنگری در تعریف «سواد» و «تربیت» است؛ این بازنگری تأکید می‌کند که پرورش مهارت‌هایی نظیر هوش هیجانی، اخلاق شناختی و توانایی همکاری انسان - ماشین، دیگر یک مزیت اضافی نیست، بلکه محور اصلی بقای سازگاری آموزشی در قرن بیست و یکم محسوب می‌شود (OECD, 2021).

در ادبیات معاصر، چالش اساسی فراتر از این مهارت‌های شناختی تعریف شده است؛ تحقیقات جدیدتر (به ویژه گزارش‌های (UNESCO, 2023) تأکید دارند که بحران اصلی در نحوه تلفیق عملی و اخلاقی سواد الگوریتمی^۱ و چارچوب‌های اخلاق داده‌ها با ساختارهای برنامه‌ریزی درسی متمرکز است. این تلفیق موفقیت‌آمیز، مستلزم انعطاف‌پذیری بی‌سابقه در برنامه‌ریزی در سطح خرد^۲ در سطح مدرسه است تا نهاد آموزشی بتواند به سرعت به پیامدهای اخلاقی و فنی نوظهور پاسخ دهد و از انجماد سیاست‌گذاری در سطوح بالاتر دوری گزیند.

علی‌رغم تأکید بر تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش کشور در سند تحول بنیادین بررسی شواهد پژوهشی در فضای عمل نشان می‌دهد که ساختار عملیاتی غالباً در چارچوب‌های متمرکز باقی مانده است. این ساختار متمرکز، در تضاد بنیادین با الزامات عصر هوش مصنوعی است؛ زیرا این عصر نیازمند فردی‌سازی و واکنش سریع محلی است، در حالی که بوروکراسی سنتی بر استانداردسازی سراسری تأکید دارد. این تضاد، یک بحران هستی‌شناختی است؛ زیرا ساختار موجود برای زیستن در دنیای جدید، ماهیت وجودی صحیحی ندارد (Rostami, 2024). این پژوهش با هدف تحلیل پارادایمیک و استنتاج نظری الگوی حکمرانی جایگزین انجام شده و رویکردی کیفی اتخاذ گردید. روش اصلی، رویکرد تحلیلی - استنباطی مبتنی بر تحلیل پارادایمیک بود. این روش امکان تجزیه و تحلیل ساختارهای موجود (مبتنی بر پوزیتیویسم) و استنتاج یک مدل نوظهور (الگوی وارونگی هرم) از طریق ترکیب مفاهیم نظری پیشرفته (نظریه‌های پیچیدگی و حکمرانی شبکه‌ای) را فراهم ساخت. جامعه پژوهش شامل اسناد سیاست‌گذاری کلان ملی، ادبیات نظری بین‌المللی (شامل منابع جدیدتر در مورد هوش مصنوعی و آموزش) و تحقیقات تجربی داخلی بود.

یافته‌ها و نتیجه

تحلیل دقیق ساختار حکمرانی آموزش در ایران در پرتو الزامات عصر هوش مصنوعی، بحران هستی‌شناختی تربیت نسل آینده را آشکار ساخت و این بحران را در یافته‌های کلیدی ساختاری ذیل متجلی کرد:

الف: تمرکزگرایی ساختاری و انجماد تصمیم‌گیری در تضاد با چابکی عصر هوش مصنوعی

^۱ Algorithmic Literacy

^۲ Micro-planning



یافته نخست پژوهش، نشان داد تمرکز افراطی قدرت سیاست‌گذاری، اجرا و ارزیابی در سطوح بالایی هرم حکمرانی آموزشی است. این ساختار بوروکراتیک، که بر اساس منطق سنتی مدیریت دولتی و نظریه سلسله‌مراتبی ماکس وبر طراحی شده است، ماهیتاً یک فرآیند تصمیم‌گیری عمودی، خطی و بسته را تحمیل می‌کند. همان‌طور که در ادبیات حکمرانی شبکه‌ای تصریح شده، اثربخشی یک سیستم در محیط‌های پیچیده و پویا، تابعی از ظرفیت آن برای تعاملات افقی و سرعت واکنش است (Osborne & Gaebler, 1992). تمرکزگرایی ساختاری منجر به پیامدهای مہلک در مواجهه با الزامات عصر جدید می‌شود. این پیامدها شامل ناچابکی در واکنش و انجماد سیاست‌گذاری، کندی فرآیند ابلاغ سیاست‌ها از مرکز به مدارس، نیازمند طی کردن بوروکراسی‌های زمان‌بر و لایه‌های متعدد سلسله‌مراتبی است. این تاخیر، سیستم را به یک نهاد واکنشی کند^۱ تبدیل می‌کند. در حالی که چالش‌های تربیتی ناشی از هوش مصنوعی نظیر ظهور سریع ابزارهای جدید یادگیری، نیاز به واکنش اخلاقی به سوگیری‌های الگوریتمی، یا لزوم تدوین دستورالعمل‌های محلی برای سواد داده‌ای، ماهیتی لحظه‌ای و متغیر دارند. این شکاف زمانی بین نیازهای تربیتی در سطح کلاس درس و سرعت پاسخگویی مرکز، به انجماد سیاست‌گذاری و ناتوانی سیستم در ایجاد چابکی لازم برای تغییر پارادایم از بالا به پایین منجر می‌شود. به علاوه حذف مشارکت و ناهمخوانی محتوای سیاست‌ها به دلیل تمرکز قدرت در بالا، به طور سیستماتیک منجر به حذف و منفعل‌سازی دینفعان اصلی در قاعده‌ی هرم یعنی معلمان، مدیران مدارس، و والدین از حلقه‌ی تصمیم‌گیری می‌شود. این امر، دو مشکل ایجاد می‌کند؛ نخست، سلب مالکیت^۲ و خودمختاری حرفه‌ای از معلمان که در خط مقدم تربیت قرار دارند، و دوم، تولید سیاست‌های یکسان که به دلیل عدم در نظر گرفتن تنوعات منطقه‌ای، فرهنگی، زیرساختی و تفاوت در دسترسی به فناوری‌های هوش مصنوعی، به‌طور ناعادلانه و غیرمنطبق با واقعیت‌های زیسته محلی اجرا می‌شوند. این عدم مشارکت و تمرکزگرایی، نوآوری را در همان کانون‌های اصلی پاسخگویی (یعنی مدرسه و کلاس درس) سرکوب می‌کند و مانع از شکل‌گیری حکمرانی مشارکتی می‌شود که لازمه‌ی تربیت در عصر پیچیدگی است (Rachmad, 2023). این یافته‌ها با پژوهش‌های جهانی در خصوص حکمرانی آموزش همخوانی دارد و تأکید می‌کند که بدون تفویض اختیار^۳ و انتقال قدرت به سطوح محلی، هرگونه تلاش برای انطباق با الزامات عصر جدید محکوم به شکست است، چرا که مطالعات تطبیقی نشان داده‌اند که سیستم‌های متمرکز توانایی ایجاد انعطاف لازم برای فردی‌سازی یادگیری و محلی‌سازی برنامه‌های تربیتی را ندارند، در حالی که سطوح بالاتر خودمختاری مدرسه، به ویژه در مورد سیاست‌های محتوایی و منابع، می‌تواند به بهبود خروجی‌های آموزشی منجر شود (Hanushek, Link, & Woessmann, 2013).

ب) غلبه منطق بازار، بن‌بست شناختی و ناتوانی ساختار صلب در درک تحولات:

یافته دوم، پیچیده‌ترین یافته، «بن‌بست شناختی» سیستم حکمرانی سنتی است. ساختار بوروکراتیک مانع از جذب و ادغام اطلاعات پراکنده و نوآورانه از خط مقدم (مدارس و معلمان) می‌شود. این ناتوانی سیستم در درک و

^۱ Slow-Reactive

^۲ Ownership

^۳ Devolution



واکنش نشان دادن به ماهیت شتابان تحولات عصر جدید، مستقیماً مانع از تربیت شناختی لازم برای نسل آینده شده و نشان‌دهنده ناکارآمدی ساختاری در برابر الزامات وجودی جدید است.

این یافته حاکی از نفوذ و غلبه معیارهای مدیریت کسب و کار و رویکردهای مدیریت نوین دولتی^۱ بر حکمرانی آموزشی است. این نفوذ، خود را در اولویت‌دهی نظام‌مند به خروجی‌های کمی و قابل اندازه‌گیری، از طریق شاخص‌هایی نظیر نمرات استاندارد آزمون‌ها و درصد قبولی، نشان می‌دهد. این تمرکز کمی، از منظر پارادایمی، با ماهیت کیفی و سیال مهارت‌های کلیدی مورد نیاز نسل آینده شامل خلاقیت، تفکر انتقادی سطح بالا، هوش هیجانی و همدلی در تضاد بنیادین قرار دارد. همانطور که Sahlberg (۲۰۲۱) در نقد مدل‌های بازارمحور آموزش اشاره می‌کند، تلاش برای تقلیل پیچیدگی‌های یادگیری انسانی به متغیرهای قابل اندازه‌گیری، به طور ذاتی کیفیت آموزش را تضعیف می‌کند، زیرا فرآیندهای شناختی سطح بالاتر (مانند استدلال پیچیده و اخلاق کاربردی هوش مصنوعی) به سختی و تنها با ابزارهای ارزیابی سنتی قابل سنجش هستند. به علاوه، این ساختار به شدت با اصل فردی‌سازی یادگیری، که هسته مرکزی تربیت در عصر هوش مصنوعی است، ناسازگار می‌باشد. هوش مصنوعی پتانسیل بالایی برای تنظیم مسیر یادگیری بر اساس نیازها و ریتم منحصر به فرد هر دانش‌آموز دارد. با این حال، تلاش برای اعمال یک بسته آموزشی واحد همراه با استانداردسازی اجباری محتوا در سطح ملی، این پتانسیل را خنثی می‌سازد. این استانداردسازی اجباری، نه تنها نیازهای متفاوت منطقه‌ای و فردی را نادیده می‌گیرد، بلکه مدارس را به سوی بهینه‌سازی برای آزمون^۲ سوق می‌دهد؛ یعنی تمرکز بر حفظیات برای کسب نمره، دقیقاً در تضاد با هدفی که هوش مصنوعی برای آن طراحی شده است (توسعه مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی). این دوگانگی (تلاش برای فردی‌سازی مبتنی بر فناوری در مقابل حکمرانی متمرکز و کمی‌گرا) تحقق اهداف تربیتی عصر جدید را در این ساختار ناممکن می‌سازد.

ج) بحران اخلاقی نوظهور و شکاف توانمندی حرفه‌ای معلم ناشی از فقدان استقلال یافته کلیدی سوم، آشکارسازی بحران اخلاقی - حرفه‌ای نوظهور در بدنه آموزش است که ریشه در همان ساختار متمرکز حکمرانی دارد. با ورود هوش مصنوعی مولد و ابزارهای تصمیم‌گیری الگوریتمی به فضای آموزشی، نیاز حیاتی به سواد اخلاقی داده‌محور و توانایی معلمان در قضاوت مستقل در مورد سوگیری‌های الگوریتمی^۳ احساس می‌شود. ساختار حکمرانی متمرکز فعلی، که آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان را نیز به صورت دستوری و از بالا به پایین ارائه می‌دهد، در تولید این سطح از شایستگی‌های پیچیده و اخلاقی کاملاً ناکام مانده است. معلمان آموزش ندیده‌اند تا در چارچوب‌های اخلاقی مبهم و متغیر مرتبط با هوش مصنوعی تصمیم‌گیری کنند، و در غیاب خودمختاری لازم برای انطباق محتوای آموزشی با این مسائل نوظهور، این مهارت‌ها به صورت نظام‌مند پرورش نمی‌یابند. این وضعیت مستقیماً با توصیه‌های سازمان‌های بین‌المللی در تضاد است؛ UNESCO (۲۰۲۳) به صراحت بر ضرورت ایجاد چارچوب‌های اخلاقی محلی و توانمندسازی حرفه‌ای برای مدیریت ابزارهای هوش مصنوعی تأکید دارد. اما ساختار ما، با اصرار بر محتوای آموزشی یکسان و عدم تفویض اختیار در تدوین

^۱ New Public Management - NPM

^۲ Teaching to the Test

^۳ Algorithmic Bias



رویکردهای عملیاتی، عملاً معلمان را در مواجهه با مسائل اخلاقی عصر جدید بدون ابزار باقی می‌گذارد. Marzdar (۲۰۲۵) نیز اشاره می‌کند که فقدان انعطاف‌پذیری ساختاری، مانع از آن می‌شود که مدارس به سرعت بتوانند دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و متمرکز بر اخلاق هوش مصنوعی را برای کارکنان خود طراحی و اجرا کنند. این شکاف توانمندی، نه تنها کیفیت تدریس را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد، بلکه سیستم را در برابر خطرات اخلاقی ناشی از سوءاستفاده یا بکارگیری نادرست فناوری‌های نوین، آسیب‌پذیر می‌سازد و اثبات‌کننده ناکارآمدی سیاست‌گذاری متمرکز در حوزه توسعه حرفه‌ای سیال است. به عنوان مثال تعامل زودهنگام کودکان با هوش مصنوعی موجب می‌شود کودکان در سن شش سالگی استعاره‌ها و دیدگاه‌های خود را در مورد هوش مصنوعی شکل دهند و از آن به شیوه‌هایی استفاده می‌کنند که به طور قابل توجهی بر فرآیندهای یادگیری و بهزیستی عاطفی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در این شرایط هوش مصنوعی با ارائه تجربیات یادگیری شخصی‌سازی شده و نظارت بر وضعیت عاطفی و جسمی کودکان، آموزش را متحول می‌سازد، در حالی که همزمان به بررسی خطرات احتمالی از جمله اعتیاد دیجیتال، نگرانی‌های مربوط به حریم خصوصی، و خطر تداخل فناوری در تعاملات معلم و شاگرد یا والدین و فرزند می‌گردد.

بنابراین براساس تحلیل پارادایمیک پژوهش و یافته‌ها ساختار حکمرانی آموزش ایران در تضاد ریشه‌ای با الزامات هستی‌شناختی تربیت در عصر هوش مصنوعی قرار دارد. برای برون رفت از این چالش اجرای یک گذار پارادایم وجودی به حکمرانی شبکه‌ای مبتنی بر پیچیدگی با اعمال وارونگی هرم حکمرانی خواهد بود. در این مدل وارونه، وزارتخانه نقش تسهیل‌گر، تنظیم‌کننده استانداردها و توزیع‌کننده منابع تخصصی را دارد و قانون‌های اصلی تصمیم‌گیری را به سطح مدرسه و محله به عنوان مراکز خودمختار و چابک منتقل می‌سازد. این ساختار جدید، با تکیه بر خودمختاری حرفه‌ای معلمان، امکان نوآوری سریع و انطباق لحظه‌ای با پیامدهای تربیتی هوش مصنوعی را فراهم می‌سازد. همچنین اولویت‌دهی به واگذاری اختیار با تدوین چارچوبی برای تفویض اختیار بودجه‌ای و محتوایی به سطح مدارس، همراه با ایجاد سیستم‌های پاسخگویی شفاف در سطح محلی و توسعه پلتفرم‌های تبادل دانش افقی با سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های دیجیتالی که امکان به اشتراک‌گذاری تجربیات موفق مدارس در اجرای سیاست‌های نوین تربیتی را فراهم کند، از الزامات تدوین و اجرای الگوی وارونه هرم حکمرانی محسوب می‌گردد (و Mbadiwe, K. O., 2024 Bajwa & et al, 2024).



منابع

- Bajwa, R. S., Yunus, A., Saeed, H., & Zulfqar, A. (2024). Parenting in the age of artificial intelligence: Digital guardians. In *Exploring youth studies in the age of AI* (pp. 44-66). IGI Global.
- Beresford-Dey, M. (2025). Educational leadership: Enabling positive planetary action through regenerative practices and complexity leadership theory. *Challenges*, 16(3), Article 32.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Marzdar, M. H. (2025). Artificial intelligence in Iran's public administration: Opportunities, challenges, and strategic approaches for governance innovation. *International Journal of Applied Research in Management, Economics and Accounting*, 2(2), 16-35.
- Mbadiwe, K. O. (2024). *Parenting in the age of artificial intelligence and smart devices usage in Nigeria*.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: OECD education 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *The future of education and skills 2030: Emerging frameworks and policy implications*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Transforming education: Governance frameworks for the AI era*. OECD Publishing.
- Rachmad, Y. E. (2023). *The governance of shared responsibility: A philosophical approach*. The United Nations and The Education Training Centre.
- Rostami Kia, A., Maleki Avarsin, S., & Yari Haj Atalo, J. (2024). Presenting a model of decentralization for Iran's education. *Iranian Journal of Educational Research*, 3(4), 231-252.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. Simon and Schuster.
- West, D. M. (2018). *The future of work: Robots, AI, and automation*. Brookings Institution Press.



یادگیری در مغز: طبیعت، تربیت و چهار ستون یادگیری از نظر دهاین

رزینا ابوترابی^۱

چکیده

کتاب چگونه یاد می‌گیریم نوشته‌ی استانیسلاس دهاین، عصب‌شناس و نظریه‌پرداز سرشناس کنونی جهان، به بررسی سازوکارهای شگفت‌انگیز مغز انسان در فرآیند یادگیری می‌پردازد و آن‌ها را با سیستم‌های هوش مصنوعی مقایسه می‌کند. او تأکید می‌کند که مغز انسان به دلیل انعطاف‌پذیری عصبی یک ماشین یادگیری منحصر به فرد است که می‌تواند خود را برای کسب دانش و مهارت‌های جدید دوباره برنامه‌ریزی کند. دهاین در این کتاب درباره‌ی دانش فطری انسان‌ها صحبت می‌کند (مانند درک اولیه از فیزیک، ساختار زبان و تشخیص الگوها) و توضیح می‌دهد که چگونه این دانش از طریق تجربه و تعامل با محیط گسترش می‌یابد. او عواملی مانند تمرکز توجه، بازخورد به موقع، مشارکت فعال و اهمیت خواب در تقویت و بهینه‌سازی یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین، او انتقاداتی نسبت به باورهای رایج مانند «سبک‌های یادگیری» مطرح می‌کند و معتقد است که در حالی که تفاوت‌های فردی وجود دارد، فرآیندهای اصلی یادگیری بر پایه‌ی مدارهای عصبی یکسانی عمل می‌کنند و تفاوت‌ها بیشتر به دانش قبلی، انگیزه، و سرعت یادگیری مربوط هستند. انگیزه و هدف‌گذاری شفاف، به افراد کمک می‌کند که در یادگیری مستمر باشند و از تجربه شکست نترسند.

بیان مسئله

فرضیه بازیافت عصبی که توسط استانیسلاس دهاین در حوزه علوم اعصاب شناختی مطرح شده است، فرآیندهای عصبی زیربنایی را که به انسان‌ها امکان کسب توانایی‌های شناختی فرهنگی مدرن مانند خواندن و محاسبات ریاضی را می‌دهد، توضیح دهد. این فرضیه بیان می‌کند که اختراعات فرهنگی جدید، مانند الفبا یا اعداد عربی، باید جایگاه «زیست‌گاه عصبی» خود را در مغز بیابند؛ یعنی مجموعه‌ای از مدارهای عصبی که عملکرد اولیه آن‌ها به اندازه کافی با نقش فرهنگی جدید مشابه است و در عین حال به اندازه کافی انعطاف‌پذیر هستند تا برای استفاده جدید تطبیق یابند. به عبارت دیگر، یادگیری فرهنگی متکی بر استفاده مجدد از ساختارهای عصبی پیشین است که ویژگی‌های آن‌ها را بازیافت می‌کند. این فرآیند نشان می‌دهد که چگونه آموزش می‌تواند مهارت‌های ذهنی ما را با استفاده از مدارهای عصبی موجود متحول کند.

این کتاب که در مرزهای علوم اعصاب، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت قرار دارد، بینش‌های ارزشمندی درباره‌ی روش‌های مؤثر تدریس و راهبردهای یادگیری مادام‌العمر ارائه می‌دهد. او معتقد است که توجه دروازه‌ی اصلی یادگیری است. دریافت بازخورد سریع و به موقع به افراد کمک می‌کند تا اطلاعات جدید را بهتر درک و حفظ کنند؛ خواب برای تقویت حافظه و تثبیت مطالب یادگرفته شده ضروری است؛ و ترکیب آموزش ساختاریافته با فرصت‌هایی برای کاوش آزاد، تعادل مناسبی بین هدایت و خودمختاری ایجاد می‌کند. وی بر این باور است که همه‌ی یادگیرندگان از توجه متمرکز، مشارکت فعال، بازخورد از اشتباهات، چرخه‌ای از تمرین روزانه و تثبیت

^۱ - دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد



شبان به بهره می‌برند. دهاین این عوامل را «چهار ستون» یادگیری می‌نامد، زیرا این‌ها در پایه‌ی الگوریتم جهانی یادگیری انسان قرار دارند که در مغز همه‌ی ما، چه کودکان و چه بزرگسالان، وجود دارد. او تأکید می‌کند که بازخورد از اشتباهات ضروری است، اما بسیاری از کودکان اعتماد به نفس و کنجکاوی خود را از دست می‌دهند، زیرا به جای اصلاح اشتباهاتشان، تنبیه می‌شوند.

با نظر به پیشرفت‌های اخیر در روانشناسی شناختی، علوم اعصاب، هوش مصنوعی و علوم تربیتی، اکنون دانش دقیقی در مورد نحوه یادگیری مغز خود داریم. دهاین معتقد است که نه، نوزادان لوح‌های سفید هستند چرا که از همان سال اول زندگی، آنها دانش وسیعی از اشیاء، اعداد، احتمالات، فضا و افراد دارند. نه، مغز کودک اسفنجی است که مطیعانه ساختار محیط خود را جذب کند. نه، مغز فقط شبکه‌ای از نورون‌های شکل‌پذیر است که منتظر شکل‌گیری توسط ورودی‌هایش باشد چرا که تمام دسته‌های بزرگ فیبر در بدو تولد وجود دارند و شکل‌پذیری مغز، هرچند ضروری باشد، معمولاً تنها آخرین میلی‌مترهای اتصالات ما را اصلاح می‌کند. نه، یادگیری به صورت منفعلانه از طریق مواجهه ساده با داده‌ها یا سخنرانی‌ها رخ می‌دهد: برعکس، روانشناسی شناختی و تصویربرداری مغز به ما نشان می‌دهند که کودکان دانشمندان نوپایی هستند که دائماً فرضیه‌های جدیدی تولید می‌کنند و مغز اندامی همیشه هوشیار است که با آزمایش مدل‌هایی که به دنیای بیرون ارائه می‌دهد، یاد می‌گیرد.

نه، خطاها نشانه دانش آموزان بد هستند: اشتباه کردن بخش جدایی‌ناپذیر یادگیری است، زیرا مغز ما فقط زمانی می‌تواند مدل‌های خود را تنظیم کند که بین آنچه تصور کرده و واقعیت اختلافی پیدا کند. نه، خواب فقط یک دوره استراحت است: بلکه بخش جدایی‌ناپذیر الگوریتم یادگیری ماست، دوره‌ای ممتاز که طی آن مغز ما مدل‌های خود را به صورت حلقه‌ای اجرا می‌کند و تجربه روز را ده تا صد برابر افزایش می‌دهد. و نه، ماشین‌های یادگیری امروزی به هیچ وجه به پیشی گرفتن از مغز انسان نزدیک هستند: مغز ما، حداقل در حال حاضر، سریع‌ترین، مؤثرترین و کم‌مصرف‌ترین دستگاه پردازش اطلاعات است. یک ماشین احتمالاتی واقعی، با موفقیت حداکثر اطلاعات را از هر لحظه از روز استخراج می‌کند و آن را در شب به دانش انتزاعی و عمومی تبدیل می‌کند، به روشی که ما هنوز نمی‌دانیم چگونه آن را در رایانه‌ها بازتولید کنیم.

با این حال عملکرد مغز بسیار شکننده است، زیرا به شدت به محیطی که در آن رشد می‌کند بستگی دارد. بسیاری از کودکان به دلیل اینکه خانواده‌ها یا مدارسشان شرایط ایده‌آلی برای یادگیری برایشان فراهم نمی‌کنند، به تمام پتانسیل خود نمی‌رسند. دهاین سیزده پیام زیر را برای بهبود پتانسیل کودکان ارائه می‌دهد:

۱. کودکان را دست کم نگیرید. در بدو تولد، نوزادان مجموعه‌ای غنی از مهارت‌ها و دانش‌های اصلی دارند. مفاهیم اشیاء، درک اعداد، استعداد زبان‌ها، شناخت افراد و نیت آنها... بسیاری از مازول‌های مغزی در کودکان خردسال وجود دارد و این مهارت‌های بنیادی بعداً در کلاس‌های فیزیک، ریاضیات، زبان و فلسفه بازیافت می‌شوند. بیایید از شهود اولیه کودکان بهره ببریم: هر کلمه و نمادی که یاد می‌گیرند، هر چقدر هم انتزاعی، باید به دانش قبلی آنها متصل شود. این ارتباط همان چیزی است که به آنها معنا می‌دهد.

۲. از دوره‌های حساس مغز استفاده کنید. در سال‌های اول زندگی، میلیاردها سیناپس هر روز ایجاد و از بین می‌روند. این فعالیت جوشان، مغز کودک را به ویژه برای یادگیری زبان، پذیرا می‌کند. ما باید کودکان را

در اسرع وقت در معرض زبان دوم قرار دهیم. همچنین باید در نظر داشته باشیم که شکل‌پذیری حداقل تا نوجوانی ادامه دارد. در تمام این دوره، غوطه‌وری در زبان خارجی می‌تواند مغز را متحول کند.

۳. محیط را غنی کنید. از نظر یادگیری، مغز کودک قدرتمندترین ابررایانه است. ما باید با ارائه داده‌های مناسب در سنین پایین به آن احترام بگذاریم: بازی‌های کلامی یا ساختنی، داستان‌ها، معماها... بیایید در گفتگوهای جدی با فرزندانمان، پاسخ به سؤالات آنها، حتی دشوارترین آنها، با استفاده از واژگان پیچیده، و توضیح آنچه از جهان درک می‌کنیم، تردید نکنیم. با فراهم کردن محیطی غنی برای فرزندانمان، به ویژه در مورد زبان‌ها، رشد مغز آنها را به حداکثر رسانده و شکل‌پذیری دوران نوجوانی آنها را طولانی‌تر می‌کنیم.

۴. این ایده که همه کودکان متفاوت هستند را کنار بگذارید. این ایده که هر یک از ما سبک یادگیری متمایزی داریم، یک افسانه است. تصویربرداری مغز نشان می‌دهد که همه ما به مدارهای مغزی و قوانین یادگیری بسیار مشابهی متکی هستیم. مدارهای مغزی برای خواندن و ریاضیات در هر یک از ما، حتی در کودکان نابینا، با چند میلی‌متر اختلاف، یکسان هستند. همه ما در یادگیری با موانع مشابهی روبرو هستیم و روش‌های آموزشی یکسانی می‌توانند بر آنها غلبه کنند. تفاوت‌های فردی، در صورت وجود، بیشتر در دانش، انگیزه و سرعت یادگیری کودکان نهفته است. بیایید سطح فعلی هر کودک را به دقت تعیین کنیم تا مرتبط‌ترین مسائل را انتخاب کنیم - اما مهم‌تر از همه، بیایید اطمینان حاصل کنیم که همه کودکان اصول اولیه زبان، سواد و ریاضیات مورد نیاز همه را کسب می‌کنند.

۵. به "توجه" توجه کنید. توجه دروازه یادگیری است: عملاً هیچ اطلاعاتی اگر قبلاً با توجه و آگاهی تقویت نشده باشد، حفظ نخواهد شد. معلمان باید در جلب توجه دانش‌آموزان خود و هدایت آن به سمت آنچه مهم است، استاد شوند. این به معنای حذف دقیق هر گونه منبع حواس‌پرتی است: کتاب‌های درسی بیش از حد مصور و کلاس‌های درس بیش از حد تزئین‌شده، فقط حواس کودکان را از وظیفه اصلی‌شان پرت می‌کنند و مانع از تمرکز آنها می‌شوند.

۶. کودکان را فعال، کنجکاو، درگیر و مستقل نگه دارید. دانش‌آموزان منفعل چیز زیادی یاد نمی‌گیرند. آنها را فعال‌تر کنید. هوش آنها را درگیر کنید تا ذهنشان از کنجکاوی برق بزند و دائماً فرضیه‌های جدیدی تولید کند. اما انتظار نداشته باشید که همه چیز را خودشان کشف کنند: آنها را در یک برنامه درسی ساختاریافته راهنمایی کنید.

۷. هر روز مدرسه را لذت‌بخش کنید. مدارهای پاداش، تعدیل‌کننده‌های ضروری انعطاف‌پذیری مغز هستند. آنها را با پاداش دادن به هر تلاش و سرگرم‌کننده کردن هر ساعت کلاس فعال کنید. هیچ کودکی نسبت به پاداش‌های مادی بی‌تفاوت نیست - اما مغز اجتماعی آنها به طور یکسان به لبخند و تشویق پاسخ می‌دهد. احساس قدردانی و آگاهی از پیشرفت خود، خود پاداش هستند. برعکس، اضطراب و استرسی را که مانع یادگیری می‌شود - به ویژه در ریاضیات - از بین ببرد.

۸. تلاش‌ها را تشویق کنید. یک تجربه لذت‌بخش در مدرسه مترادف با «بی‌زحمت» نیست. برعکس، جالب‌ترین چیزهایی که باید یاد گرفت - خواندن، ریاضی یا نواختن یک ساز - نیاز به سال‌ها تمرین دارند.

این باور که همه چیز آسان به دست می آید، می تواند باعث شود کودکان فکر کنند که اگر موفق نشوند، کودن هستند. برای آنها توضیح دهید که همه دانش آموزان باید سخت تلاش کنند و وقتی این کار را می کنند، همه پیشرفت می کنند. یک طرز فکر رشد را اتخاذ کنید، نه یک طرز فکر ثابت.

۹. به دانش آموزان کمک کنید تا تفکر خود را عمیق تر کنند. هرچه مغز ما اطلاعات را عمیق تر پردازش کند، بهتر می توانیم به خاطر بسپاریم. هرگز به یادگیری سطحی راضی نشوید؛ همیشه برای درک عمیق تر تلاش کنید. و سخنان هنری رودیگر را به خاطر بسپارید: "سخت تر کردن شرایط یادگیری، که در نتیجه مستلزم تلاش شناختی بیشتر دانش آموزان است، اغلب منجر به افزایش حافظه می شود."

۱۰. اهداف یادگیری واضحی تعیین کنید. دانش آموزان زمانی بهترین یادگیری را دارند که هدف یادگیری به وضوح برایشان بیان شود و ببینند که همه چیز در اختیارشان به سمت آن هدف همگرا می شود. به وضوح توضیح دهید که از آنها چه انتظاری می رود و روی آن هدف متمرکز بمانید.

۱۱. اشتباهات را بپذیرید و اصلاح کنید. برای به روزرسانی مدل های ذهنی آنها، نواحی مغز ما باید پیام های خطا را رد و بدل کنند. بنابراین خطا شرط اصلی یادگیری است. بیایید خطاها را تنبیه نکنیم، بلکه با ارائه بازخورد دقیق اما بدون استرس به کودکان، آنها را به سرعت اصلاح کنیم. کیفیت بازخوردی که معلمان به دانش آموزان خود ارائه می دهند، مؤثرترین اهرم برای پیشرفت تحصیلی است.

۱۲. مرتباً تمرین کنید. یادگیری یک باره کافی نیست - کودکان باید آنچه را که آموخته اند تثبیت کنند تا آن را خودکار، ناخودآگاه و بازتابی کنند. چنین روتین سازی، مدارهای پیش پیشانی و آهیانه ما را آزاد می کند و به آنها اجازه می دهد تا به فعالیت های دیگر بپردازند. مؤثرترین استراتژی، فاصله گذاری بین یادگیری است: کمی هر روز. فاصله گذاری بین جلسات تمرین یا مطالعه، امکان ثبت دائمی اطلاعات در حافظه را فراهم می کند.

۱۳. بگذارید دانش آموزان بخوابند. خواب یک عنصر اساسی الگوریتم یادگیری ماست. مغز ما هر بار که می خوابیم، حتی وقتی چرت می زنیم، سود می برد. بنابراین، بیایید مطمئن شویم که فرزندانمان طولانی و عمیق می خوابند. برای اینکه بیشترین بهره را از کار شبانه ناخودآگاه مغزمان ببریم، مطالعه یک درس یا بازخوانی یک مسئله درست قبل از خواب می تواند یک ترفند هوشمندانه باشد. و از آنجا که چرخه خواب نوجوانان تغییر می کند، بیایید آنها را خیلی زود بیدار نکنیم!

در آینده، آموزش به طور فزاینده ای به تحقیقات مبتنی بر شواهد، از جمله آزمایش های آزمایشگاهی بنیادی و همچنین آزمایش های در مقیاس کلاس درس متکی خواهد بود. تنها با ترکیب نیروهای متمایز معلمان، والدین و دانشمندان به هدف ارزشمند احیای کنجکاوی و شادی یادگیری در همه کودکان دست خواهیم یافت تا به آنها در بهینه سازی پتانسیل شناختی خودشان کمک کنیم. اکثر معلمان آموزش حرفه ای کمی در علم یادگیری دریافت می کنند یا اصلاً آموزش نمی بینند. دهاین معتقد است که ما باید فوراً این وضعیت را تغییر دهیم، زیرا اکنون دانش علمی قابل توجهی در مورد الگوریتم های یادگیری مغز و کارآمدترین روش های آموزشی داریم. خلاقیت آموزشی واقعی تنها می تواند از آگاهی کامل از طیف وسیعی از استراتژی های موجود و توانایی انتخاب دقیق از بین آنها، با



آگاهی کامل از تأثیر آنها بر دانش آموزان، حاصل شود. وی فکر می کند خلاقیت معلمان برای برانگیختن اشتیاق کودکان ضروری است.

به نظر دهاین، مدارس آینده باید جایگاه بسیار مهم تری برای والدین نیز داشته باشند. آنها بازیگران اصلی در رشد کودک هستند که اقدامات آنها مقدم بر مدرسه است و آن را طولانی تر می کند. خانه جایی است که کودکان فرصتی برای گسترش دانشی که در کلاس کسب کرده اند، از طریق کار و بازی، دارند. خانواده هفت روز هفته باز است و بنابراین، بهتر از مدرسه، می تواند از هر تناوب بیداری و خواب، یادگیری و تثبیت، نهایت استفاده را ببرد. مدارس باید زمان بیشتری را به آموزش والدین اختصاص دهند، زیرا این یکی از مؤثرترین مداخلات است: والدین آموزش دیده می توانند هم تیمی های ارزشمندی برای معلمان و ناظران تیزبین مشکلات فرزندانشان باشند.

در نهایت، دانشمندان باید با معلمان و مدارس تعامل داشته باشند تا حوزه رو به رشد علوم تربیتی را تثبیت کنند. سازمان های تحقیقاتی باید دانشمندان را تشویق کنند تا برنامه های تحقیقاتی بزرگی را در تمام زمینه های علوم یادگیری، از علوم اعصاب و تصویربرداری مغز گرفته تا روانشناسی عصبی اختلالات رشدی، روانشناسی شناختی و جامعه شناسی آموزشی، انجام دهند. کاربردی کردن علوم آزمایشگاهی در کلاس درس به آسانی که به نظر می رسد نیست و ما به آزمایش های تمام عیار در مدارس نیاز مبرم داریم. علوم شناختی می تواند به طراحی و ارزیابی ابزارهای آموزشی نوآورانه کمک کند. همانطور که پزشکی مبتنی بر زیست شناسی است، حوزه آموزش نیز باید بر پایه یک اکوسیستم تحقیقاتی نظام مند و دقیق بنا شود که معلمان، بیماران و محققان را در جستجوی بی وقفه برای راهبردهای یادگیری مؤثرتر و مبتنی بر شواهد گرد هم آورد.

واکاوی تجربه زیسته مربیان کودک از یادگیری بازیگوشانه

حمید احمدی هدایت^۱

چکیده

یادگیری بازیگوشانه (Playful Learning) از رویکردهای بازی محور در تربیت کودکان می باشد. این رویکرد با استفاده از بازی و تقویت خلاقیت و همکاری، یادگیری را برای کودکان جذاب تر می کند. هدف از پژوهش حاضر واکاوی تجربه زیسته مربیان کودک از کاربرد یادگیری بازیگوشانه در تربیت و یادگیری کودکان می باشد. روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل مربیان کودک پیش از دبستان استان البرز می باشد که با روش نمونه گیری هدفمند، ۱۲ نفر از مربیان کودک (خانم و آقا) با معیار انتخاب شدند. به منظور جمع آوری داده ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده و فرایند مصاحبه ها تا زمانی ادامه یافت تا اشباع نظرات حاصل شد. سپس متن مصاحبه ها بصورت باز و محوری و گزینشی با نرم افزار MaxQDA کد گذاری شدند. یافته ها نشان داد که در پاسخ به پرسش اول؛ تجربه شما از یادگیری بازیگوشانه در تربیت کودکان چیست؟ این رویکرد را به عنوان روشی مؤثر و جذاب معرفی کردند که یادگیری را از طریق بازی، خلاقیت و تجربه عملی تسهیل می کند. مربیان از این رویکرد برای آموزش مفاهیم مختلف (ریاضی، علوم، زبان، مهارت های اجتماعی) استفاده می نمودند و آن را راهی برای تقویت مهارت های چندگانه (خلاقیت، همکاری، حرکتی، زبانی) و ایجاد انگیزه در کودکان می دانستند. در پاسخ به پرسش دوم؛ با چه چالش هایی در یادگیری بازیگوشانه مواجه بوده اید؟ مربیان چالش های مدیریتی (مدیریت زمان، رفتار و سروصدا)، منابع (کمبود بودجه و فضای محدود)، آموزشی (طراحی بازی برای سنین مختلف، ادغام مفاهیم آموزشی) و اجتماعی (جلب مشارکت کودکان خجالتی، متقاعد کردن والدین) را عنوان کردند. در پاسخ به پرسش سوم؛ چه راهکارهایی برای کاربرد بهتر یادگیری بازیگوشانه برای تربیت کودکان دارید؟ مربیان راهکارهایی مانند تنوع در طراحی بازی ها، مشارکت کودکان در خلق بازی، استفاده از داستان گویی، موسیقی و بازی های حرکتی، تلفیق بازی با زندگی روزمره، ایجاد فضای امن برای اشتباه و ارزیابی پس از بازی را پیشنهاد کردند و اشاره کردند که این راه ها به تقویت خلاقیت، همکاری و انگیزه کودکان کمک شایانی می کند. نتیجه گیری نشان از آن داشت که یادگیری بازیگوشانه نه تنها مهارت های شناختی و اجتماعی کودکان را بالا می برد، بلکه با ایجاد انگیزه و خلاقیت، به رشد همه جانبه آن ها کمک می کند. برای بهبود این رویکرد، توجه به آموزش مربیان، تأمین منابع و همراهی و حمایت والدین ضروری به نظر می رسد.

واژگان کلیدی: یادگیری بازیگوشانه، مربی کودک، دوره کودکی، تجربه زیسته

مقدمه و بیان مسئله

دوران اوان کودکی، به ویژه سال های پیش دبستان، دوره ای بنیادی برای معماری شناختی، اجتماعی و عاطفی یک انسان است (Shonkoff & Phillips, 2000). به همین علت پارادایم های آموزشی پوسته های سنتی و انضباطی خود را کنار گذاشته و به تدریج و با ایجاد تحول به سمت محیط های پویاتر و کودک محور حرکت می کنند. در قلب این تحول، مفهوم "بازی" نهفته است. با این حال، درک مفهوم بازی اغلب با ابهامی مواجه است. اغلب دو

^۱. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران، h.hedayat@cfu.ac.ir.



رویکرد متمایز با هم اشتباه گرفته می‌شود: "یادگیری مبتنی بر بازی"^۱ و "یادگیری بازیگوشانه"^۲. روشن کردن این تمایز بسیار مهم است. یادگیری مبتنی بر بازی معمولاً به استفاده ابزاری از بازی‌های ساختاریافته برای دستیابی به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده اشاره دارد؛ در این حالت، بازی ابزاری برای آموزش است (Plass, Homer, & Kinzer, 2015). در مقابل، یادگیری بازیگوشانه، چیزی فراتر از یک ابزار است؛ باید گفت یک گرایش، یک حالت ذهنی آمیخته به کنجکاوی، خلاقیت و لذت است، جایی که یادگیری به عنوان یک نتیجه طبیعی و خودجوش از خود فرآیند اکتشافی پدیدار می‌شود (Lester & Russell, 2010; Wing, 1995).

اگرچه پژوهش‌های بین‌المللی و اسناد سیاستی بر اهمیت رویکرد اخیر تأکید دارند، مربیان در ایران اغلب خود را در شکافی بین این آرمان‌های نظری و فشارهای محیط حرفه‌ای خود گرفتار می‌یابند. مربیان به عنوان فعالان خط مقدم، واقعیتی پیچیده از چالش‌ها و فرصت‌ها را مدیریت می‌کنند. با این حال، پژوهش‌های موجود به ندرت به دنبال شنیدن روایت‌های آنان بوده و ابعاد عمیق و تجربیات زیسته آن‌ها را نادیده گرفته‌اند. پژوهش حاضر برای پر کردن این شکاف انجام شده است. با اتکا به روش پدیدارشناسی، به دنبال پاسخ به یک سؤال اساسی است: ماهیت و معنای تجربه زیسته اجرای یادگیری بازیگوشانه برای مربیان پیش‌دبستان چیست؟ هدف این پژوهش صرفاً بیان مشکلات و راه‌حل آن نیست، بلکه کاوش در جوهر این تجربیات است.

چارچوب نظری پژوهش

پدیدارشناسی ادmond هوسرل^۳ به دنبال "بازگشت به خود اشیاء" است (Husserl, 1970). این به معنای کنار گذاشتن آگاهانه پیش‌فرض‌ها برای توصیف ساختار تجربه مربیان به گونه‌ای است که آن را زندگی کردند. این رویکرد اجازه می‌دهد تا فراتر از توضیحات بیرونی و علی حرکت کنیم و به سوی درک "زیست جهان"^۴ مربیان پیش برویم (van Manen, 2016). از طرف دیگر فلسفه پراگماتیسم جان دیویی^۵ (1938) چشم انداز تحلیلی قدرتمندی را برای این پژوهش فراهم می‌کند. تأکید دیویی بر "تجربه"^۶ به عنوان سرچشمه یادگیری و پیوند ناگسستنی بین نظر و عمل می‌تواند بازتاب نظری از آنچه یادگیری بازیگوشانه در تلاش برای دستیابی به آن است ارائه دهد. برای دیویی، آموزش بازسازی مستمر تجربه است، که دقیقاً همان چیزی است که در یک محیط پویا و بازیگوشانه آشکار می‌شود. همچنین مفهوم "منطقه تقریبی رشد"^۷ و "وگوتسکی به روشن شدن چگونگی رسیدن سفر کودک به سطوح بالاتر صلاحیت توسط یک مربی، در یک بستر بازیگوشانه کمک می‌کند (Vygotsky, 1978). به طور مشابه، دیدگاه پایازه^۸ (1962) از بازی به عنوان ابزاری اولیه برای "همگون‌سازی"^۹ - که به موجب

^۱. Game-Based Learning

^۲. Playful Learning

^۳. Edmund Husserl

^۴. Lifeworld

^۵. John Dewey

^۶. experience

^۷. Zone of Proximal Development

^۸. Jean Piaget

^۹. assimilation



آن کودک فعالانه جهان را در ساختارهای ذهنی موجود خود جای می‌دهد - کمک می‌کند تا ماهیت سازنده یادگیری بازیگوشانه درک شود.

روش پژوهش

در این پژوهش از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسانه توصیفی استفاده شده است تا تجربیات زیسته مربیان را در خصوص یادگیری بازیگوشانه به تصویر بکشد. شرکت کنندگان ۱۲ مربی پیش‌دبستانی از استان البرز بودند که به صورت نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند و مصاحبه با آن‌ها تا زمان اشباع نظری ادامه یافت. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود. هر گفتگو با یک سوال باز (مثلاً "از تجربه خود در خصوص یادگیری بازیگوشانه، به هر شکلی که دوست دارید شروع کنید...") آغاز شد و از طریق سؤالات اکتشافی ادامه یافت. برای تحلیل داده‌ها، هر گفتگو به صورت کلمه به کلمه رونویسی شد و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA از طریق یک فرآیند سه مرحله‌ای کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد، که امکان ظهور مضامین اصلی از روایت‌ها فراهم شود. برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها، از استراتژی‌هایی مانند بررسی اعضاء و بازخورد همتایان استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

از گفتگوهای عمیق با مربیان، سه مضمون کلی پدیدار شد که در مجموع تصویری چندوجهی از تجربه زیسته آن‌ها ارائه داد.

۱. فراتر از بازی: یادگیری بازیگوشانه به عنوان یک "شیوه زندگی"
مربیان یادگیری بازیگوشانه را نه به عنوان یک روش، بلکه به عنوان شیوه زندگی در کلاس درس توصیف کردند. این امر به چند طریق آشکار شد:
- **دمیدن زندگی در انگیزه:** برخلاف بازی‌های ساختاریافته که پاداش بیرونی است، در این نوع از یادگیری لذت درونی کشف، کنجکاوی و آفرینش محرک اصلی بود. این یافته با نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) همخوانی دارد.
- **یادگیری درهم‌تنیده و کل‌نگر:** مربیان با هیجان تعریف کردند که چگونه در یک فضای بازیگوشانه، مرزهای بین ریاضی، هنر و علوم ناپدید می‌شود. کودکی که در حال ساختن یک برج با قطعات پلاستیکی رنگی (لگو) بود، همزمان ریاضی یاد می‌گرفت، با همسالان خود مذاکره می‌کرد و ناامیدی ناشی از سقوط برج را مدیریت می‌کرد. این همان یادگیری یکپارچه و تجربه‌محوری است که دیویی از آن حمایت می‌کرد.
- **دگرگونی نقش مربی:** مربی دیگر سخنران یا ناظم نبود، بلکه هم‌بازی و ایجادکننده فرصت‌ها بود که صحنه را برای اکتشافات خود کودکان آماده می‌کرد.

در زیر یک نمونه از مصاحبه مشارکت کنندگان آورده شده است:

«ما داشتیم با لگوها شهر می‌ساختیم. من هیچ حرفی از ریاضی و مقایسه نزده بودم. یهو یکی از بچه‌ها خودش دو تا برج رو گذاشت کنار هم و با هیجان گفت: نگاه کن! برج من از مال تو بلندتره! اون لحظه بود که فهمیدم



یادگیری واقعی یعنی همین. یعنی وقتی که خود بچه از کشف کردنش ذوق می‌کند، نه وقتی که من بهش دیکته کنم.» (مشارکت‌کننده شماره ۴)

۲. زیستن در میان تنش‌ها: چالش‌های ساختاری و فرهنگی

تجربیات مربیان با مجموعه‌ای از تنش‌های عمیق و سیستمی در هم تنیده شده بود:

- **اصرار برای نتایج:** بزرگ‌ترین چالش، تضاد بین ماهیت "فرآیندمحور" یادگیری بازیگوشانه و انتظارات "نتیجه‌محور"^۱ سیستم آموزشی و والدین بود. تقاضا برای نتایج قابل اندازه‌گیری در تضاد آشکار با مسیر غیرخطی و غیرقابل پیش‌بینی یادگیری عمیق قرار داشت (Eisner, 2002).
- **کمبود منابع یا ناتوانی سیستماتیک:** مشکل فقط کمبود بودجه یا فضا نبود؛ بلکه ناتوانی عمیق‌تر و سیستماتیک در تصور یک محیط یادگیری متفاوت بود. مربیان خلاق یاد گرفتند که از حداقل منابع فرصت‌های غنی یادگیری ایجاد کنند، این کار یک تلاش فردی در یک ساختار معیوب بود.
- **مقاومت فرهنگی:** بسیاری گفتند که دشوارترین کار، متقاعد کردن والدین و حتی برخی از مدیران بود که بازی امر مهمی در دوران کودکی است. این مقاومت فرهنگی به شکافی اساسی در درک جامعه از نحوه واقعی یادگیری کودکان اشاره دارد.

در زیر یک نمونه از مصاحبه مشارکت‌کنندگان آورده شده است:

«سخت‌ترین بخش کار اینه که باید مدام بجنگی تا به بقیه ثابت کنی کارت درسته. جلسه اولیا مربی‌ها برای من مثل جلسه دادگاه. آخر همه حرفام، همیشه یه پدر یا مادر بلند می‌شه می‌گه: "خانم اینا که میگید عالی، ولی بچه ما آخر سال خوندن و نوشتن یاد می‌گیره یا نه؟ نمی‌خوایم که فقط بازی کرده باشه." انگار بازی کردن یه کار بیهوده و وقت تلف کردنه.» (مشارکت‌کننده شماره ۹)

۳. عاملیت در عین محدودیت‌ها: راهبردهای خلاقانه

در مواجهه با این چالش‌ها، مربیان منفعل نبودند. آنان راهبردهای هوشمندانه و نوآورانه‌ای را ایجاد کردند:

- **درهم تنیدن بازی با تار و پود زندگی:** مؤثرترین استراتژی، برنامه‌ریزی زمان بازی نبود، بلکه تبدیل کل روال روزانه به یک تجربه بازیگوشانه بود. میز ناهار به یک درس ریاضی و علوم تبدیل شد؛ زمان تمیز کردن به تمرینی در مسئولیت‌پذیری تبدیل شد.
- **دعوت از کودکان به مشارکت در طراحی:** مربیان موفق، کودکان را در خلق مشترک بازی‌ها، قوانین و حتی چیدمان فیزیکی کلاس درس مشارکت دادند. این امر نه تنها انگیزه را تقویت کرد، بلکه حس مالکیت و عمل دموکراتیک را نیز پرورش داد.

^۱. process-oriented

^۲. product-oriented



• ایجاد پناهگاهی امن برای اشتباهات: نکته مهم این است که آن‌ها فرهنگی را پرورش دادند که در

آن اشتباه کردن یک شکست نبود، بلکه یک فرصت ارزشمند برای یادگیری بود. این امنیت روانشناختی

کودکان را برای ریسک‌پذیری و خلاقیت توانمند ساخت.

در زیر یک نمونه از مصاحبه مشارکت کنندگان آورده شده است:

«اوایل بچه‌ها می‌ترسیدن به چیزی دست بزنن که خراب بشه. منم یه قانون جدید گذاشتم: "اشتباه کردن جایزه

داره!" هر کس یه کار جدید می‌کرد که خراب می‌شد، همه با هم تشویقش می‌کردیم. الان بچه‌ها جرئت دارن هر

چیزی رو امتحان کنن. دیگه از شکست نمی‌ترسن، بهش می‌خندن. به نظرم این بزرگ‌ترین چیزیه که می‌تونستم

بهشون یاد بدم.» (مشارکت‌کننده شماره ۷)

نتیجه‌گیری

این پژوهش برای کاوش در تجربیات زیسته مربیان آغاز شد و به درکی چندلایه از ماهیت، چالش‌ها و امکانات

یادگیری بازیگوشانه نائل شد. شاید مهم‌ترین یافته آن، تلاش برای روشن کردن ابهام مفهومی بین یادگیری مبتنی

بر بازی و یادگیری بازیگوشانه از طریق شواهد ملموس و میدانی بود. یافته‌های نشان داد که تفاوت نه در تکنیک،

بلکه در فلسفه و گرایش نهفته است. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که چگونه تلاش‌های روزمره مربیان ریشه در

درگیری‌های عمیق‌تر، ساختاری و فلسفی در سیستم آموزشی ما دارد

پژوهش حاضر با برجسته کردن راه‌حل‌های خلاقانه مربیان، یک مدل عملی مبتنی بر واقعیت ارائه داد که از

واقعیت نشأت می‌گیرد، نه از تجویزهای بالا به پایین. در نهایت باید گفت که تغییر به سمت یادگیری بازیگوشانه

از طریق تغییرات جزئی قابل دستیابی نیست؛ و نیازمند تغییر پارادایم است - از فرهنگ کنترل به فرهنگ اعتماد. این

نوع از تحول بدون سرمایه‌گذاری در آموزش عمیق و تأملی مربیان، درگیر شدن در گفتگوی صادقانه با والدین و

سیاست‌گذاران، و فراهم کردن منابع لازم برای شکوفایی خلاقیت، غیرممکن است.

منابع

- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard van Leer Foundation.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Co.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 223–247. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90005-5)



نقد مبانی فلسفی اصول اساسی حقوق تربیتی کودک در کنوانسیون بین‌المللی حقوق کودک با سند ملی حقوق کودک و نوجوان^۱

هاجر اختری^۲، محمد حسن میرزامحمدی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف نقد مبانی فلسفی اصول حقوق تربیتی کودک در کنوانسیون بین‌المللی حقوق کودک با سند ملی حقوق کودک و نوجوان صورت گرفته است. برای تحقق هدف فوق، دو سؤال پژوهشی تدوین شده است. مبانی فلسفی اصول حقوق تربیتی کودک در «کنوانسیون حقوق کودک» و «سند ملی حقوق کودک و نوجوان» چیست؟ چه نقدهایی بر مبانی فلسفی کنوانسیون، در تطبیق با مبانی فلسفی سند ملی حقوق کودک و نوجوان وارد است؟ برای تحقیق از روش‌های تحلیل مفهومی و نقد مبانی فلسفی کنوانسیون حقوق کودک با مبانی فلسفی سند ملی حقوق کودک و نوجوان استفاده شده است.^۴ یافته‌های تحقیق شامل: مهم‌ترین مبانی هستی‌شناسی کنوانسیون حقوق کودک: عدم توجه به خالقیت خداوند و مخلوق بودن جهان، عدم توجه به معاد و زندگی اخروی انسان و لذت‌گرایی است و مهم‌ترین مبانی انسان‌شناسی: کرامت، آزادی مطلق و برابری انسان و مبانی معرفت‌شناسی: ابزار بودن ارزش معرفت می‌باشد و مهم‌ترین مبانی هستی‌شناسانه سند ملی حقوق کودک و نوجوان شامل: خالقیت خداوند و مخلوق بودن جهان، محدود نبودن جهان به طبیعت، توجه به تربیت روحی و جسمی کودک به طور همزمان، مبانی انسان‌شناسی شامل: آزادی حقیقی، کرامت و برابری انسان‌ها و مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناسی شامل: اهمیت به تربیت عقلانی کودک می‌باشد. تفاوت در مبانی اسناد مذکور در «کرامت الهی کودک در مقابل کرامت ذاتی او»، «آزادی حقیقی در مقابل آزادی مطلق کودک» و «مصالح معنوی در مقابل منافع مادی کودک» احصاء گردید.

مقدمه

کودکی مرحله‌ای منحصر به فرد در دوره زندگی انسان است. بیشتر عادات زندگی انسان در دوران طفولیت مشخص می‌شود. در این مرحله از زندگی چگونگی سازگاری با محیط را فرا گرفته و بنای یک زندگی سالم و سعادت‌مند را پی ریزی می‌کند. کودکان طی مراحل رشد خود که آمادگی حضور در جامعه را کسب می‌کنند، نیازهایی دارند (سرخوش و ناویان، ۱۴۰۰: ۹۲). تعلیم و تربیت یکی از آشکارترین نیازهای انسان امروزی است که در دنیای کنونی، مورد توجه تمامی دولت‌ها و نظام‌های آموزشی قرار دارد (یوسفی، ۱۳۹۵: ۸۱). درواقع تربیت یکی از اصلی‌ترین نیازهای بشر امروز شمرده شده و از بدیهیات تلقی می‌شود. به گونه‌ای که تربیت نسل کوچک که قرار است در آینده نسل مولد هر جامعه‌ای را شکل دهند، به عنوان یکی از حقوق و وظایف اصلی والدین و در مراحل بعدی، دولت‌ها و نظام‌های آموزشی شمرده شده است (اسدی نژاد و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۷۴). هرچند این نیازها از حقوق کودک به شمار می‌رود، اما کودک در شرایطی نیست که از حقوق خود آگاه باشد. محققاً حقوق کودک به دنبال آن است که به

^۱ مقاله حاضر مستخرج از پایان نامه دکتری نویسنده اول می‌باشد.

^۲ دانشجوی دوره دکتری دانشگاه شاهد

^۳ استاد دانشگاه شاهد (نویسنده مسئول)؛ mirzamohammadi@shahed.ac.ir



کودکان فرصت بدهد تا یک زندگی کودکانه توأم با رعایت حداکثر مصالحشان را تجربه کنند. کودکی که کودکی نکند هرگز نمی‌تواند به نحو درستی عالم بزرگسالی را از سر بگذراند. هر میزان که به حقوق آنها تعرض شود، به همان میزان از امنیت و شکوفایی فردای جامعه کاسته خواهد شد (کونانی، ۱۳۹۹: ۱۵۱). حقوق کودک، مجموعه‌ای از انتظارات و وظایف مشخصی است که برعهده‌ی والدین، خویشان و در مراحل بالاتر، حاکمان و دولت‌ها و حتی همه‌ی افراد بشر بوده که در راستای رشد، تعالی و بالندگی کودکان قرار دارد. این حقوق دارای ابعاد و جنبه‌های گوناگونی است. در یک تقسیم‌بندی کلی حقوق کودک به دو نوع مادی و معنوی قابل تقسیم است (مرویان حسینی و عبادی، ۱۳۹۰: ۴۷) یکی از حقوق معنوی کودکان، فراهم نمودن زمینه تربیت صحیح آنها و به عبارتی حقوق تربیتی آنهاست (سرخوش و ناویان، ۱۴۰۰: ۹۱).

مقصود از حقوق تربیتی کودکان، مجموعه حقوقی است که بیانگر امتیازات کودکان در بهره‌مند شدن از آموزش و پرورش در راستای شکوفایی استعدادها و استكمال خود در ابعاد مختلف جسمی، عاطفی، اخلاقی و... است. از این نمونه است حق بهره‌مندی از آموزش رایگان، حق بهره‌مندی از محیط و فضای تربیتی مناسب و...

در راستای احیا و احقاق این حقوق، مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها، سازوکارها و قوانینی پدید آمده و خواهد آمد که نهادهای عهده‌دار وظیفه تعلیم و تربیت کودکان را مشخص و سازوکارهای آنها را سامان‌مند و جهت‌دار می‌کند و به نوعی نظام و فرآیند حاکم بر نهادهای آموزشی و پرورشی را معین می‌کند. درواقع این دسته از قواعد و مقررات حقوق موضوعه در راستای حفظ و عمل به حقوق تربیتی کودکان^۱، که ماهیتی طبیعی و فطری دارند از سوی قانونگذاران، وضع شده و به مرحله اجرا در می‌آید (حاجی ده‌آبادی، ۱۳۹۱: ۲۴).

در جهان معاصر، احترام به حقوق کودک، اندیشه‌ای اساسی در تربیت آنان و حمایت و مساعدت همه‌جانبه در رشد فکری و سلامت روحی و روانی آنان به شمار می‌رود (جعفری و اسماعیل پور ۱۳۹۸: ۱۲۷). در سده اخیر به ویژه در دهه معاصر، مباحث مربوط به حقوق کودکان، اذهان اندیشمندان و صاحب‌نظران و بشردوستان را به خود مشغول داشته است، نویسندگان بسیاری در این باره قلم زده‌اند. اعلامیه‌ها و بیانیه‌هایی از سوی مجامع گوناگون ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی صادر شده و سازمان‌ها و نهادهایی برای حفاظت و حمایت از حقوق کودکان تأسیس گشته است (حاجی ده‌آبادی، ۱۳۹۱: ۱). در این راستا، مجمع عمومی سازمان ملل متحد، در اجلاس بیستم نوامبر ۱۹۵۹ اعلامیه جهانی حقوق کودک را در یک مقدمه و ده ماده به تصویب رساند (شهبازی و امیری، ۱۳۹۸: ۱۴۸) و در پی آن پس از گذشت سی سال (سال ۱۹۸۹) جهت تکمیل و در نظر گرفتن حقوق و امتیازات بیشتر برای کودکان، این مجمع، «کنوانسیون حقوق کودک» را تصویب کرد. تدوین و تصویب «کنوانسیون ملل متحد در مورد حقوق کودک»^۲ که به اختصار از آن به نام کنوانسیون حقوق کودک یاد می‌شود و مهم‌ترین سند بین‌المللی در زمینه حقوق کودک محسوب می‌گردد، حاکی از دغدغه جامعه بین‌المللی در زمینه حقوق کودک می‌باشد (حسینی اکبرنژاد، ۱۳۹۲: ۲۶). کنوانسیون حقوق کودک متشکل از یک مقدمه و ۵۴ ماده است که ۴۱ ماده‌ی آن حقوق کودک را بیان می‌کند و ۱۳ ماده‌ی آن درباره‌ی چگونگی اجرای آن در هر کشور است. بطور کلی حقوق مطروحه

^۱ educational children rights

^۲ United Nations Convention on the Rights of the Child (29 November 1989)



در کنوانسیون را می توان به اصول زیربنایی و اساسی شامل؛ عدم تبعیض^۱، رعایت منافع عالیه کودکان^۲، حق حیات، بقا و رشد^۳، احترام به اظهارنظر و دیدگاه های کودک^۴ طبقه بندی نمود. کنوانسیون بندهای اندکی، ماده ۲۸ (حق آموزش و پرورش) و ماده ۲۹ (اهداف تربیتی) را بطور مستقیم به تربیت کودک اختصاص داده است و به جای پرداختن به مسئله مهمی چون تربیت، که شاید مهم ترین بخش حقوق کودک را شامل می شود، بیشتر به انواع آزادی های حقوقی کودک اشاره می کند (مرویان حسینی و عبادی، ۱۳۹۰).

تاکنون بالغ بر ۱۹۳ دولت به عضویت کنوانسیون حقوق کودک درآمده اند. در سال ۱۳۷۲، دولت جمهوری اسلامی ایران به این کنوانسیون ملحق گردید مشروط بر این که: «مفاد کنوانسیون در هر مورد و هر زمان در تعارض با قوانین داخلی و موازین اسلامی باشد و یا قرار گیرد، از طرف دولت جمهوری اسلامی لازم الرعایه نباشد». این در حالی است که با توجه به الزامات قانونی کنوانسیون های بین المللی، ضرورت دارد نقاط اشتراک و افتراق فرهنگی و حقوقی این کنوانسیون ها با قانون اساسی و قوانین داخلی و شرایط فرهنگی جامعه، در بوطه نقد و تحلیل منصفانه قرار گیرد (آذربایجانی، ۱۳۸۱). تدوین و تصویب کنوانسیون حقوق کودک حاکی از دغدغه جامعه بین المللی در زمینه حقوق کودک است که ایران نیز بطور مشروط به این پیمان نامه بین المللی ملحق شده است. اما با توجه به عدم تعیین شروط و ضرورت سندی واحد که به یکپارچگی و انسجام، اصول، سیاست ها و مبانی حقوقی کودک در ابعاد تربیتی، فرهنگی، بهداشتی، قضایی و حقوقی موجب وفاق و وحدت نظر مسئولین و نظام اسلامی شود و در چارچوب اقدام ملی ۳۴ راهبرد کلان ۳ نقشه مهندسی فرهنگی کشور، مبنی بر تدوین سند ملی کودک و نوجوان مبتنی بر آموزه ها و معارف اسلامی و برای ارائه الگوی اسلامی - ایرانی در حوزه حقوق کودک و نوجوان «سند ملی حقوق کودک و نوجوان» در تاریخ ۹۷/۱/۲۱ در جلسه ۸۰۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید. این سند بالادستی، مجموعه ای از حقوق کودکان و نوجوانان را برای معرفی و تبیین جایگاه و حقوق کودکان و نوجوانان در نظام جمهوری اسلامی ایران در سطح ملی و مجامع بین المللی را در ۱۴ ماده احصاء نموده است (آیت اللهی، ۱۴۰۰: ۱۱). ماده ۸ این سند در ۵ بند اصلی و ۱۷ بند فرعی به حقوق فرهنگی، آموزشی و تربیتی کودک اختصاص یافته است.

بنابراین در جمهوری اسلامی ایران دو سند رسمی برای حقوق کودکان و نوجوانان وجود دارد: کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل و سند ملی حقوق کودک و نوجوان.

تدوین و تصویب حقوق برای کودکان گام اول در جهت احقاق این حقوق می باشد و هدف اصلی؛ با پذیرش و اجرایی شدن این حقوق توسط دولت ها و ملت ها محقق خواهد شد. بی تردید کارایی و مؤثر بودن هر نظام حقوقی، در درجه اول، بستگی به این دارد که قواعد نظام از سوی تابعان آن مورد پذیرش قرار گیرد. اگر تابعان حقوق، قواعد وضع شده را منطقی، عادلانه، ضروری یا لازم بدانند، براحتمال به اجرای آن تن می دهند و حتی در

^۱ ماده ۲

^۲ ماده ۳

^۳ ماده ۶

^۴ ماده ۱۲



موارد تخلف، پذیرای ضمانت اجرای آن خواهند بود. بنابراین فهم توجیهات اخلاقی و عقلانی که مبنای قواعد را تشکیل می‌دهد، وفاداری به قواعد و تبعیت از آنها را افزایش می‌دهد (حبیبی مجنده، ۱۳۸۸).

در نگاهی اجمالی به نظر می‌رسد تفاوت برخی موازین بین‌المللی با موازین شریعت اسلامی که پایه نظام حقوقی جمهوری اسلامی ایران است، موجب تنظیم سند ملی حقوق کودک در ایران شده است. اما در نگاهی عمیق‌تر تفاوت‌های بنیادینی میان «کنوانسیون حقوق کودک» با «سند ملی حقوق کودک و نوجوان»، می‌توان یافت. تفاوت‌هایی که ناشی از تفاوت در مبانی فلسفی است که این حقوق از آن ناشی شده است چرا که به قول شهید مطهری حقوق بشر از نوع قراردادی نیست که قوای مقننه کشورها بتوانند آن را تصویب یا رد کنند. بلکه این حقوق در واقع فلسفه است و باید به تصدیق فیلسوفان برسد (محسنی و فصیحی زاده، ۱۴۰۰: ۸۱).

یکی از پرسش‌هایی که در ارتباط با حقوق بشر برای کودکان مطرح هست بحث ماهیت این حقوق است، آیا این حقوق ماهیت دینی دارند یا ضد دین به حساب می‌آیند. این پرسش به ویژه در جهان اسلام، سوال بسیار مهمی است.

آنچه از اعلامیه حقوق بشر و دیباچه کنوانسیون حقوق کودک برمی‌آید حقوق کودکان ماهیت دینی ندارد و حقوق کودکان غیر دینی است و غیر دینی به این معنا است که کنوانسیون زمانی که مطرح و بعدها تصویب شد محتوای آن از متون دینی گرفته نشده بود و بدین معنا غیر دینی است و از واقعیات زندگی تاریخی اجتماعی بشر گرفته شده است (همان). این درحالیست که «سند ملی حقوق کودک و نوجوان»، برپایه مبانی فلسفی اسلامی حقوق تدوین و تصویب گردیده است و در دیدگاه اسلامی ملاک حقانیت و مشروعیت قواعد حقوقی، انطباق با اراده‌ی الهی است. البته تشریع حکم از سوی خداوند، بر اساس واقعیات جهان هستی و نیز مصالح و مفاسد نفس‌الامری در جهت رسیدن انسان به کمال نهایی است. مبانی نظریه حقوق اسلامی شامل جهان‌بینی توحیدی، کرامت انسان و رابطه‌ی بین دنیا و آخرت می‌باشد. در نظام حقوقی اسلام، قانونگذار خداوند است و با علم به مفاسد واقعی در تمام ادوار تاریخی و هماهنگ با آنها مقررات خاصی را وضع کرده است. در تفکر الهی که مبنای حقوق اراده‌ی تشریعی الهی است، منابع حقوق عبارتند از: قرآن، سنت و عقل که کاشف از اراده‌ی الهی‌اند (جمعی از نویسندگان، ۴۳-۳۹).

با بررسی پیشینه‌ی پژوهش در این موضوع؛ حقوق بشر غالباً موضوع مطالعات و مناقشات سیاسی، حقوقی و فرهنگی بوده است و پرسش از مبانی فلسفی و ساختار استدلال و استنتاج کمتر در آن مورد بررسی قرار گرفته است. علت امر تا حدی این بوده است که حقوق بشر بیشتر کاری برای انجام دادن است تا موضوعی برای فکر کردن؛ یعنی فوریت اجرایی آن چندان فضای فراخی برای فکر فلسفی فراهم نمی‌کند (مردی‌ها، ۱۳۸۷: ۲۹۸). این در حالیست که؛ در سلسله منطقی مفاهیم، مبانی، اصول، قواعد و منابع حقوقی، متوقف بر مبادی و پایه‌های اعتقادی هستند که آنها نیز در سه قلمرو هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی حضور دارند. کسانی که به تدوین حقوق بشر می‌پردازند، از مبادی و مبانی مورد قبول خود استفاده می‌کنند. آنان در مقام تدوین حقوق بشر، عهده دار بحث از مبادی و منابع و نیز پایه‌های اعتقادی مربوط به آن نیستند؛ بلکه بحث از این مجموعه در قلمرو «فلسفه حقوق بشر» قرار می‌گیرد (پارسانیا، ۱۳۹۰: ۱۳۰).



باوجود بیانیه‌ها و اسناد بین‌المللی و داخلی در موضوع حقوق کودکان هنوز چالش‌های جدی در موضوع رعایت حقوق کودکان خصوصاً حقوق تربیتی کودکان در ایران و جهان وجود دارد، به نظر محقق، تفاوت در مبانی فلسفی این اسناد و عدم توجه به این تفاوت‌ها و بعضاً تناقض‌های آشکار در مبانی فلسفی موجود توسط متولیان امر تعلیم و تربیت، از دلایل مهم وجود این چالش‌هاست.

این تحقیق مبانی فلسفی اصول حقوق تربیتی کودک در «کنوانسیون حقوق کودک» را که یک سند بین‌المللی حقوق بشر برای کودکان جهان محسوب می‌شود با مبانی فلسفی حقوق تربیتی کودک در «سند ملی حقوق کودک و نوجوان» که سند حقوقی مختص کشور ایران است، مورد نقد و بررسی قرار داده است تا بدین وسیله بنیادهای فلسفی حقوق تربیتی کودکان را مورد تحلیل و بررسی قرار داده و از این طریق به شفاف شدن پایه‌های فلسفی حقوق تربیتی کودکان کمک نماید، زیرا محقق براین باور است که اگر مبانی به درستی تبیین نگردد، اجرای حقوق کودکان در عمل با چالش‌ها و تناقضات زیادی روبه‌رو خواهد شد.

برای تحقق هدف فوق، دو سؤال پژوهشی تدوین شد. مبانی فلسفی اصول اساسی حقوق تربیتی کودک در «کنوانسیون حقوق کودک» و «سند ملی حقوق کودک و نوجوان» چیست؟ چه نقدهایی بر مبانی فلسفی کنوانسیون، در تطبیق با مبانی فلسفی سند ملی حقوق کودک و نوجوان وارد است؟ برای تحقیق از روش‌های تحلیل مفهومی و نقد مبانی فلسفی کنوانسیون حقوق کودک با مبانی فلسفی سند ملی حقوق کودک و نوجوان استفاده شده است.^۱ یافته‌های تحقیق شامل: مهم‌ترین مبانی هستی‌شناسی اصول کنوانسیون حقوق کودک شامل: عدم توجه به خالقیت خداوند و مخلوق بودن جهان، عدم توجه به معاد و زندگی اخروی انسان و لذت‌گرایی است و مهم‌ترین مبانی انسان‌شناسی: کرامت، آزادی مطلق و برابری انسان و مبانی معرفت‌شناسی: ابزاری بودن ارزش معرفت می‌باشد و مهم‌ترین مبانی هستی‌شناسانه حقوق تربیتی کودک در سند ملی حقوق کودک و نوجوان شامل: خالقیت خداوند و مخلوق بودن جهان، محدود نبودن جهان به طبیعت، توجه به تربیت روحی و جسمی کودک به طور همزمان، مبانی انسان‌شناسی شامل: آزادی حقیقی، کرامت و برابری انسان‌ها و مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناسی شامل: اهمیت به تربیت عقلانی کودک می‌باشد. تفاوت در مبانی اسناد مذکور در «کرامت الهی کودک در مقابل کرامت ذاتی او»، «آزادی حقیقی در مقابل آزادی مطلق کودک» و «مصالح معنوی در مقابل منافع مادی کودک» احصاء گردید.



خوانش فلسفی از تربیت کودکان در آثار خواجه نصیر و دلالت‌های آن برای نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران

محمدرضا اسماعیل پورمقدم^۱، ابوالفضل غفاری^۲

چکیده

تربیت کودک، به عنوان یکی از بنیادی‌ترین ساحت‌های تعلیم و تربیت، نقش کلیدی در شکل‌گیری شخصیت، هویت و رشد انسانی ایفا می‌کند. با وجود پیشینه غنی اندیشه‌های اسلامی در این زمینه، به‌ویژه در حوزه کودکی، نظام آموزشی معاصر ایران با نوعی گسست معرفتی از میراث فکری بومی خود مواجه است و بیش از بهره‌گیری از ظرفیت‌های اندیشه‌های اسلامی، به الگوهای غربی متکی است. مسئله اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان با بازخوانی مبانی فلسفی تربیت کودک در آثار خواجه نصیرالدین طوسی، به احیای الگوهای بومی و عقل‌گرایانه در نظام آموزشی ایران کمک کرد.

این مقاله با رویکرد کیفی و روش تحلیل متن‌محور، آثار خواجه نصیر، به‌ویژه «اخلاق ناصری» را بررسی کرده و مفاهیم تربیتی او را در سه حوزه پرورش عقلانی، اخلاقی و معنوی استخراج می‌کند. دستاورد پژوهش نشان می‌دهد که اندیشه تربیتی خواجه نصیر، با نگاهی تلفیقی به عقل و دین، الگویی تدریجی، اخلاق‌محور و بومی برای تربیت کودک ارائه می‌دهد که می‌تواند به مثابه جایگزینی مؤثر برای رویکردهای صرفاً اقتباسی در آموزش معاصر عمل کند. وجه تمایز این مطالعه نسبت به پژوهش‌های پیشین، تمرکز آن بر تحلیل مبانی فلسفی تربیت کودک در آثار خواجه نصیر با رویکرد کاربردی و ناظر به دلالت‌های مشخص برای نظام آموزشی ایران است؛ موضوعی که کمتر به صورت نظام‌مند و هدف‌مند در پژوهش‌های پیشین بررسی شده است.

واژگان کلیدی: نظام آموزشی، خواجه نصیر، اخلاق ناصری، کودکی، تربیت عقلانی، تربیت اخلاقی، تربیت معنوی

مقدمه و بیان مسئله

یکی از مسائل بنیادین در عرصه تعلیم و تربیت، چگونگی تربیت کودکان به عنوان بنیان‌گذاران آینده جامعه است. اهمیت این مسئله در آن است که دوران کودکی نه تنها مرحله‌ای برای آمادگی جهت ورود به بزرگسالی، بلکه خود مرحله‌ای اصیل با هویت و اقتضائات خاص است. توجه به ساحت‌های مختلف تربیت کودک، از جمله پرورش عقلانی، اخلاقی و معنوی، از الزامات تربیت جامع‌نگر و انسانی است. در این میان، توجه به دیدگاه‌های فیلسوفان مسلمان در خصوص تربیت کودک، می‌تواند به احیای نگاهی بومی و عمیق نسبت به تربیت در نظام آموزشی ایران بینجامد؛ به‌ویژه در شرایطی که نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور، به شدت متأثر از نظریات و الگوهای تربیتی غربی است که الزاماً با فرهنگ و باورهای بومی و دینی ما انطباق ندارند.

در بررسی ادبیات موجود، مشخص می‌شود که هرچند آثار بسیاری در حوزه اندیشه‌های خواجه نصیرالدین طوسی نگاشته شده، تمرکز بر دلالت‌های تربیتی نظریات وی در حوزه کودکی کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، mr.epm7596@gmail.com

۲. دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، ghaffari@um.ac.ir



است. از سوی دیگر، غالب مطالعات فلسفه تربیت اسلامی به صورت کلی و غیرکاربردی به مفاهیم تربیتی پرداخته‌اند، و شکاف میان نظریه و عمل در این حوزه مشهود است. بنابراین، جای پژوهشی که به طور خاص به خوانش مبانی فلسفی تربیت کودک در آثار خواجه نصیر بپردازد و آن را با نیازهای آموزشی معاصر ایران پیوند دهد، خالی است.

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تحلیل مبانی فلسفی تربیت کودک در آثار خواجه نصیرالدین طوسی با تأکید بر «اخلاق ناصری» و استخراج دلالت‌های آن برای بهبود کیفیت تربیت کودک در نظام آموزشی ایران است. بر این اساس، پرسش‌های اصلی پژوهش عبارتند از:

۱. مؤلفه‌های اصلی تربیت کودک در اندیشه خواجه نصیرالدین طوسی کدام‌اند؟
 ۲. این مؤلفه‌ها چگونه می‌توانند به عنوان الگوهای بومی در نظام تربیتی ایران امروز مورد استفاده قرار گیرند؟
- روش پژوهش در این مطالعه، کیفی با رویکرد تحلیل متن محور است. در این چارچوب، آثار خواجه نصیرالدین طوسی به ویژه «اخلاق ناصری» به مثابه متون کلاسیک تربیتی تحلیل شده و مفاهیم کلیدی مربوط به تربیت کودک در آن‌ها شناسایی و تفسیر گردیده‌اند. همچنین در تحلیل داده‌ها، تلاش شده است از رویکردی هرمنوتیکی برای فهم لایه‌های معنایی متن بهره گرفته شود.

یافته‌ها و نتایج پژوهش

۱. مبانی انسان‌شناختی تربیت کودک در آثار خواجه نصیر
- خواجه نصیر، کودک را دارای قابلیت‌های فطری و گرایش به سوی کمال می‌داند. انسان از نظر او دارای قوه عقل، شهوت، غضب و وهم است که در فرآیند تربیت باید به تدریج تعدیل و هدایت شوند. این نگرش، مبانی فلسفی تربیت تدریجی کودک در سه ساحت عقلانی، اخلاقی و معنوی را شکل می‌دهد.
۲. تربیت عقلانی: پرورش قوه ناطقه به مثابه جوهر انسان
- در اندیشه خواجه، قوه ناطقه یا عقل جوهر اصلی انسان است و پرورش آن از طریق آموزش، تکرار، تمرین و تقلید در دوران ابتدایی امکان‌پذیر است. خواجه بر ضرورت پیوستگی عقلانیت با عمل، و آموزش مبتنی بر فهم تأکید دارد. از این منظر، برنامه درسی باید از سنین کودکی تدریجی، هماهنگ با توان شناختی کودک و مبتنی بر سؤالات وجودی و عقلانی طراحی شود.
۳. تربیت اخلاقی: تزکیه نفس در بستر خانواده و جامعه
- خواجه نصیر اخلاق را نه صرفاً آموزه‌ای نظری، بلکه عملی می‌داند که باید در جریان زندگی کودک شکل گیرد. او بر نقش خانواده، به ویژه والدین و مربیان اولیه در شکل‌دهی به صفات نفسانی تأکید دارد. مهارت‌هایی چون عدالت، شجاعت، عفت و حکمت از طریق الگوگیری، عادت‌سازی و تدریج در کودک نهادینه می‌شوند.
۴. تربیت معنوی: پیوند عقل و دین در مسیر کمال
- در دستگاه فکری خواجه نصیر، عقل و دین نه متعارض، بلکه متكامل‌اند. تربیت دینی کودک باید به گونه‌ای باشد که با رشد عقلانی او هم‌راستا باشد و از اجبار و ترس دوری کند. تربیت معنوی از نظر خواجه شامل ایجاد ارتباط قلبی و عقلانی با مبدأ هستی، فهم حکمت آفرینش، و تمرین عبادت در بستر ادب و شناخت است.



۵. دلالت‌ها برای نظام آموزشی ایران

پژوهش حاضر چند دلالت مهم برای نظام آموزشی معاصر ایران ارائه می‌دهد:

- ضرورت بازاندیشی در محتوا و اهداف تربیت کودک با بهره‌گیری از ظرفیت اندیشه‌های اسلامی.
- تأکید بر پرورش چندساحتی کودک (عقلانی، اخلاقی و معنوی) به‌جای تأکید صرف بر مهارت‌آموزی.
- ضرورت بازنگری در تربیت معلم و آموزش والدین در راستای فهم و کاربرد دیدگاه‌های تربیتی اسلامی.
- الگوسازی از مدل تربیتی خواجه نصیر به عنوان نمونه‌ای از تلفیق عقل‌گرایی و بومی‌سازی.

نتیجه‌گیری کلی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که خواجه نصیرالدین طوسی با نگرشی نظام‌مند و فلسفی به تربیت کودک می‌نگرد و الگویی بومی، عقل‌محور و معنویت‌مدار برای تربیت کودک ارائه می‌دهد. این نگاه، می‌تواند مکملی جدی برای خلأهای نظری و عملی در نظام آموزشی ایران باشد. بازخوانی و کاربردی‌سازی اندیشه‌های متفکران مسلمان نظیر خواجه نصیر، گامی مؤثر در جهت بومی‌سازی نظام تربیتی و غنا بخشیدن به آن در مواجهه با چالش‌های معاصر خواهد بود.

منابع

- آیبار، ش. (۱۳۹۹). بررسی تطبیقی نظام اخلاقی و مبانی اخلاق دینی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و جلال الدین محمد دوانی. *فقه و تاریخ تمدن*، ۱۷ (۶۵).
- بلاغت، س. ر.، سیدموسوی، ر.، و حسینی، س. ج. (۱۳۹۳). *بازخوانی: بررسی تطبیقی اهداف و اصول تربیت اخلاقی از منظر خواجه نصیرالدین طوسی و کانت* [مقاله]. همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (فلسفه تربیت دینی و تربیت اخلاقی).
- حسن‌زاده، ف. (۱۴۰۲). *برخی از دلالت‌های تربیتی در اندیشه و آثار خواجه نصیر طوسی* [مقاله]. کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های دینی و اسلامی.
- عطاران، م. ر. (۱۳۸۲). *آراء مریبان بزرگ مسلمان درباره تربیت کودک: ابن‌سینا، غزالی و خواجه نصیرالدین طوسی*. مدرسه.
- قارداشی، ح.، و نورمحمدزاده توده، ف. (۱۳۹۴). *خواجه نصیرالدین طوسی و تعلیم و تربیت*. شیلان.
- کیانی، س. (۱۳۹۰). اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، (۱۲).
- محمودی مظفر، م. (۱۳۹۶). اثربخشی رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش معلمان در فرایند تربیت اخلاقی دانش‌آموزان. *پژوهش در علوم تربیتی*، ۲۸ (۴)، ۲۳۵-۲۵۲.
- نجفی، م. (۱۳۹۵). درآمدی بر تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرطوسی با تأکید بر مبانی و اهداف. *معرفت*، ۲۵ (۴).
- نبی‌لو، ع. (۱۳۹۱). بررسی نظرها و آرای خواجه نصیر طوسی درباره تعلیم و تربیت انسان و نظام ارزشی حاکم بر آن. *پژوهشنامه ادبیات تعلیمی*، ۱۶ (۴)، ۵۹-۸۲.

تربیت کودک در عصر فناوری در پرتو نقد تکنولوژی از منظر هایدگر

محمد رضا اسماعیل پورمقدم^۱، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۲

چکیده

در عصر دیجیتال، فناوری به نیرویی مسلط در زندگی بشر بدل شده که نه تنها شیوه‌های ارتباط و یادگیری، بلکه افق‌های تربیتی و هستی‌شناختی انسان را نیز دگرگون کرده است. در این میان، کودکان به‌ویژه در مراحل آغازین رشد، در معرض تأثیرات عمیق و گاه ناپیدای فناوری قرار دارند. این مقاله با رویکردی فلسفی - تحلیلی، در پی پاسخ به این پرسش است که در مواجهه با سلطه فناوری، چگونه می‌توان شرایط تربیت اصیل کودک را فراهم ساخت؟ در چارچوب نقد تکنولوژی از منظر هایدگر، روشن می‌شود که فناوری مدرن با ماهیت انکشاف‌گر و ابزارانگار خود، نحوه بودن کودک در جهان را نیز شکل می‌دهد؛ به گونه‌ای که امکان تجربه زیسته، کنجکاوی طبیعی و مواجهه بی‌واسطه او با خود و محیط پیرامون کاهش می‌یابد. مقاله با اتکا به مفاهیم بنیادین فلسفه هایدگر نشان می‌دهد که تربیت کودک در عصر دیجیتال نیازمند بازاندیشی در شیوه‌های مواجهه کودک با فناوری است. بر این اساس، به جای تمرکز بر آگاهی اگزستانسیال کودک، بر نقش والدین، مربیان و محیط تربیتی در خلق بسترهایی برای تجربه معنادار و مواجهه انسانی با فناوری تأکید می‌شود؛ بستری که نه با حذف فناوری، بلکه با بهره‌گیری متعادل از آن، امکان پرورش ابعاد انسانی و خلاقانه کودک را فراهم سازد.

واژگان کلیدی: تربیت کودک، مارتین هایدگر، فناوری و تکنولوژی، تربیت معنوی

بیان مسئله

در عصر حاضر، فناوری به بُعدی گریزناپذیر از زیست انسانی بدل شده و به‌ویژه در ساحت‌های تربیتی، تأثیراتی عمیق و پیچیده برجای نهاده است. کودک، به‌عنوان موجودی در حال تکوین، بیش از دیگر گروه‌ها در معرض تأثیرات این محیط فناورانه قرار دارد. فناوری نه تنها نحوه یادگیری و تعامل کودکان با جهان را تغییر داده، بلکه بنیان‌های هستی‌شناختی آنان را نیز دستخوش دگرگونی کرده است. مواجهه روزمره کودکان با ابزارهای دیجیتال، از بازی‌ها و اپلیکیشن‌ها تا رسانه‌های اجتماعی، آنان را در دل ساختارهایی قرار می‌دهد که از منظر فلسفه تکنولوژی، حامل نوع خاصی از انکشاف هستی‌اند؛ انکشافی که اغلب با ابزاری‌سازی و مصرف‌گرایی همراه است و فرصت تجربه‌های اصیل و زیسته را کاهش می‌دهد.

مقاله حاضر با تکیه بر فلسفه هایدگر، می‌کوشد تا نشان دهد که چگونه مواجهه کودک با فناوری مدرن می‌تواند به دور شدن او از شیوه‌های اصیل بودن در جهان منجر شود و در این میان، ضرورت دارد تربیت کودک در بستر تحولات تکنولوژیک مورد بازخوانی بنیادین قرار گیرد.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، mr.epm7596@gmail.com

۲. دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، tjavid@um.ac.ir



چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری این مقاله، بر مبنای تحلیل انتقادی فلسفه تکنولوژی مارتین هایدگر به ویژه در آثار «پرسش از تکنولوژی» و «هستی و زمان» شکل گرفته است. در این چارچوب، تکنولوژی صرفاً ابزار نیست بلکه شیوه‌ای از انکشاف هستی است که در آن انسان و جهان به گونه‌ای خاص ظاهر می‌شوند. فناوری مدرن به تعبیر هایدگر، نحوه‌ای از انکشاف را به انسان تحمیل می‌کند که در آن همه چیز، حتی انسان، به منابع قابل بهره‌برداری تقلیل می‌یابد. این نحوه نگرش، در مورد کودکان نیز صدق می‌کند و نحوه بودن آن‌ها در جهان را شکل می‌دهد.

رویکرد و روش پژوهش

روش این مقاله فلسفی - تحلیلی است. ابتدا مفاهیم کلیدی در نقد تکنولوژی از منظر هایدگر استخراج شده و با تحلیل انتقادی تبیین می‌شوند. سپس این مفاهیم در نسبت با مسئله تربیت کودک در عصر دیجیتال به کار گرفته می‌شوند. برای این منظور، از منابع اصلی آثار هایدگر و تفسیرهای معتبر ثانویه بهره گرفته شده است. همچنین تحلیل تطبیقی با نظریه‌های تربیتی در زمینه کودک و فناوری، امکان گفت‌وگوی میان‌روشی میان فلسفه تکنولوژی و فلسفه تربیت را فراهم ساخته است.

یافته‌ها

تحلیل‌های ارائه شده در این مقاله نشان می‌دهند که فناوری مدرن نه تنها ابزار در دست انسان نیست، بلکه خود انسان را به نحوی خاص درک می‌کند و جهت می‌دهد. کودک امروزی، در فضای تکنولوژیک، با نوعی «ناآگاهی هستی‌شناختی» مواجه است؛ به این معنا که بدون درک انتقادی از ماهیت فناوری، درون ساختارهای ازپیش ساخته قرار می‌گیرد. در چنین بستری، فرصت‌های بروز کنجکاوی، تخیل، تجربه بدنی، ارتباط چهره‌به‌چهره و مواجهه با سکوت و خلوت، که همگی برای رشد انسانی کودک ضروری‌اند، به تدریج زایل می‌شوند.

مقاله نشان می‌دهد که بر اساس خوانش هایدگری، برای تربیت کودک نمی‌توان صرفاً بر حذف یا محدودسازی فناوری تأکید کرد. بلکه باید به بازتعریف رابطه کودک با فناوری پرداخت. این رابطه باید از وضعیت مصرف‌گرایانه و ابزارانگارانه به وضعیتی انسانی‌تر، خلاقانه‌تر و معناگراتر گذار کند. این امر تنها با اصلاح محیط تربیتی، آموزش مربیان، آگاهی‌بخشی به والدین و خلق بسترهایی برای تجربه‌های اصیل در تعامل با فناوری ممکن است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در نتیجه، مقاله بر ضرورت بازتعریف تربیت کودک در عصر دیجیتال از منظر هایدگر تأکید می‌ورزد. این بازتعریف مستلزم آن است که:

۱. کودک صرفاً گیرنده منفعل فناوری نباشد، بلکه محیط تربیتی به گونه‌ای سامان یابد که امکان درک، تأمل، انتخاب و خلاقیت در استفاده از فناوری برای او فراهم شود.
۲. نقش والدین، مربیان و ساختارهای نهادی در شکل دادن به این رابطه بسیار مهم است؛ چرا که در سنین پایین، کودک توانایی توسعه آگاهی اگزیستانسیال ندارد و این وظیفه بر عهده بزرگسالان و نهادهای تربیتی است.



۳. راهکارهای اجرایی برای تربیت کودک در چنین جهانی باید از نقد فلسفی تکنولوژی الهام بگیرد اما به حوزه عملی و سیاست گذاری تربیتی نیز پیوند بخورد.

در نهایت، پژوهش حاضر تلاش می کند از دل فلسفه هایدگر، افق هایی برای بازاندیشی در ماهیت تربیت کودک در عصر دیجیتال بگشاید و از کلی گویی در این حوزه فراتر رود. این افق ها، با تأکید بر تجربه زیسته، سکوت، خلوت، گشودگی، و پیوند با هستی، می توانند راهگشای تربیتی متعادل تر، انسانی تر و ژرف تر در دنیای فناوری زده امروز باشند.

منابع

- ابوترابی، ر. (۱۳۹۳). نقد و توسعه دلالت های تربیتی در جهان هستن از نظر هایدگر. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴(۲)، ۶۹-۹۴.
- اسماعیل زاده، م. (۱۴۰۳). شاخص های بهبود ارتباط انسان و اشیاء از منظر هستی شناسی اشیاء هایدگر. *باغ نظر*.
- پورمقدم، ع. (۱۴۰۲). مبانی معرفت شناختی پدیدارشناسی حیات دینی در اندیشه هایدگر. *پژوهش های معرفت شناختی*، ۱۲(۲۶).
- حسینی کومله، م. (۱۴۰۰). بررسی نسبت میان هنر و تکنولوژی در اندیشه مارتین هایدگر. *معرفت*، ۳۰(۹)، پیاپی ۲۸۸.
- موسوی مهر، س. م. (۱۳۹۸). زبان و نسبت آن با تکنولوژی در فلسفه هایدگر. *هستی و شناخت*، ۱۶(۱).
- مهدی زاده بیدگلی، ز. (۱۳۹۴). بررسی و تحلیل دیدگاه انسان شناختی هایدگر درباره فناوری و دلالت های آن در تعلیم و تربیت. *دانشور رفتار (علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد)*، ۲۲(۶).
- مهدوی، ع. ا. (۱۳۹۱). آموزش و پرورش و اندیشه های هایدگر. *روزنامه اعتماد*.
- نظام الدینی، ز. (۱۴۰۱). تعلیم و تربیت از دیدگاه هایدگر. *مدرسه ما*، ۱۸(۱).



بررسی مزایا، چالش‌ها و رهیافت‌های کاربرست مفهوم اخلاق مراقبت از منظر نادینگز در برنامه فلسفه برای کودکان

لیلا اقبالی^۱ و طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۲

چکیده

در دهه‌های اخیر، مفهوم «اخلاق مراقبت» به عنوان یکی از رویکردهای نوین یاد در آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است که مدافعان و منتقدان مختلفی داشته است. این رویکرد جدید که توسط خانم نل نادینگز مطرح شد، مقدمات اخلاق سنتی مانند فضیلت، داوری و جهان‌شمولی را به چالش می‌کشد و بجای آن بر عنصر «مراقبت» که مبتنی بر شناخت دقیق نیازهای واقعی مراقبت شونده و تأمین آن است، تأکید می‌کند. از آنجا که مباحث ارزش‌شناختی و اخلاق از گزاره‌های مهم برنامه فبک محسوب می‌شوند، مفهوم «اخلاق مراقبت» بعنوان یکی از رویکردهای نوظهور که دلالت‌های مهمی را در اخلاق ارتباطی در بر دارد، از قابلیت حائز اهمیتی جهت کاربرست در برنامه فبک برخوردار است. نادینگز در کتاب «چالش مراقبت در مدارس» به بسط نظریه اخلاق مراقبت پرداخته و انواعی از مراقبت را بازشناخته است که عبارتند از: مراقبت معطوف به خود، مراقبت در قلمرو درون، مراقبت معطوف به غریبه‌ها و دیگران به صورت عام، مراقبت معطوف به جانداران، گیاهان و محیط زیست طبیعی، مراقبت معطوف به محیط زیست دست ساخته بشر، و مراقبت معطوف به اندیشه‌ها. لذا کنش مراقبت می‌تواند معطوف به طیف گسترده‌ای از مسائل انسانی باشد. در این راستا، بنظر می‌رسد برنامه فلسفه برای کودکان بعنوان برنامه‌ای که همزمان مشتمل بر پرورش مهارت‌های خردورزی و کندوکاو در موضوعات اخلاقی است، می‌تواند از رویکرد فلسفه اخلاق نادینگز و مفهوم مراقبت بهره مند شود. به عبارتی، نظریه مراقبت نادینگز می‌تواند به عنوان یک اصل اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان عمل کرده و به کودکان کمک کند درک بهتری از مسئولیت‌های اجتماعی خویش داشته باشند. از این منظر، نظریه «اخلاق مراقبت» نادینگز می‌تواند مکمل خوبی برای فلسفه برای کودکان باشد. با این حال، کاربرست مؤثر «اخلاق مراقبتی» در برنامه‌های فلسفه برای کودکان با الزامات و چالش‌هایی همراه است. این مقاله به بررسی مزایا، چالش‌ها و رهیافت‌های کاربرست مفهوم اخلاق مراقبتی در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر نادینگز می‌پردازد و برآنست تا از مفهوم محتوای این نظریه در برنامه فلسفه برای کودکان بهره ببرد. این پژوهش از نوع مطالعه «تحلیلی - اسنادی» است. در روش تحلیلی، اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد، مدارک و کتاب‌ها بدست می‌آید، به گونه‌ای سامان داده می‌شود که بتوان به پرسش‌های پژوهشی پاسخ داد.

واژگان کلیدی: فبک، اخلاق مراقبت، نادینگز، فلسفه برای کودکان

مقدمه و بیان مسأله

اخلاق و تربیت اخلاقی از مهم‌ترین و بحث‌برانگیزترین حوزه‌های مطرح در علوم انسانی در طول تاریخ بوده است. اما ضرورت توجه به اخلاق، اخلاقی زیستن و تربیت اخلاقی در جهان امروز بسیار بیشتر از جهان پیشامدرن است و در عین حال اخلاقی زیستن و تربیت اخلاقی در عصر جدید بسیار دشوارتر از گذشته شده است. دلایل این

^۱ . le.eghbali@um.ac.ir

^۲ . tjavidi@um.ac.ir



دشواری را می‌توان در موانع درونی یا نظری، و همچنین موانع بیرونی یا اجتماعی جستجو کرد. (کریمی، ۱۳۹۴). به دلیل اهمیت و فراگیر بودن موضوع تربیت اخلاقی در پهنه زندگی انسانی، نهادهای مختلف از جمله خانواده، مدرسه و سایر نهادهای مدنی سهمی در تبیین و اعمال تربیت اخلاقی دارند، البته اینکه هر یک با چه کیفیتی به ایفای این نقش می‌پردازند جای بحث دارد. در حال حاضر، آشکارا می‌توان مشاهده نمود که هدف اصلی در مدارس، تربیت اخلاقی و یا به تعبیری تربیت انسان‌های غمخوار نیست؛ بلکه به‌جای آن بطور بی‌وقفه و ناخوشایندی: رفأ در پی کسب شایستگی‌های تحصیلی هستیم (نادینگز، ۲۰۰۵).

در بسیاری از محافل آموزشی به‌جای اینکه برای پرورش استعدادها، فکری و عاطفی و نیز مهارت‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری و... در زندگی عملی اهمیت قائل باشند، بر حفظ اطلاعات و محتویات برنامه‌های آموزشی تأکید می‌کنند. این روش‌ها معمولاً باعث ترویج سبک انفعالی تعلیم و تربیت می‌شود، درحالی که جامعه به افرادی پویا و فعال و دارای روحیه‌ای دغدغه‌مند نسبت به ارزش‌ها و تعاملات فرافردی نیازمند است (رحیم‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱).

یکی از رویکردهای جدید در فلسفه اخلاق و آموزش اخلاقی رویکرد «مراقبت»^۱ است. نادینگز^۲ در سال ۱۹۸۱ یک تئوری مبتنی بر مبانی اخلاقی را در یک مدل مراقبت مادرانه و مهرورزانه ارائه کرد که بر افزایش روابط عاطفی در آموزش معلمان تأکید داشت (عسگری، ۱۴۰۰).

اصطلاح «مراقبت» یک فلسفه فمینیستی است که توسط محققانی چون گیلیکان، نادینگز و تورنتو پایه‌گذاری شده است. نل نادینگز برجسته‌ترین چهره اخلاق مراقبت است که بویژه نسبت به کاربست‌های تربیتی این رویکرد علاقه و توجه دارد. نادینگز مقدمات اخلاق سنتی مانند فضیلت، داوری و جهان‌شمولی را به چالش می‌کشد و به‌جای آن بر عنصر عاطفه تأکید می‌کند (احمدی‌هدایت و همکاران، ۱۳۹۵).

نادینگز (۲۰۱۰) در بحث از ضرورت پرداختن به «اخلاق مراقبت» اینطور استدلال می‌کند: امروزه ما مرتباً با افرادی زندگی و کار می‌کنیم که ارزش‌هایشان ممکن است با ارزش‌های ما متفاوت باشد و می‌توانیم فوراً با مردم در سراسر جهان ارتباط برقرار کنیم. علاوه بر این، رشد جمعیت جهان و رشد متناظر در مصرف منابع، مشکلات اخلاقی جدید و مبرمی را ایجاد کرده است. آموزش اخلاقی چگونه باید به این شرایط جدید پاسخ دهد؟ من پیشنهاد می‌کنم که اخلاق مراقبت می‌تواند رویکردی قدرتمند به اخلاق و آموزش اخلاقی در این عصر جهانی شدن در اختیار ما قرار دهد.

از نظر نادینگز (۱۹۹۵) تربیت اخلاقی از چشم‌انداز غمخوارانه چهار مؤلفه عمده دارد: سرمشق‌گیری، گفتگو، عمل و تأیید. «سرمشق‌گیری» در اکثر طرحواره‌های تربیت اخلاقی اهمیت دارد، اما در رویکرد غمخوارانه نیز بطور خاص در تربیت منش حائز اهمیت است. برخلاف تحول‌گرایان اخلاقی توجه اولیه ما به استدلال اخلاقی معطوف نیست، اگرچه از استدلال چشم نمی‌پوشیم. ما عمدتاً بر رشد دانش‌آموزان به دید کسانی که غمخواری می‌کنند و کسانی که مورد غمخواری واقع می‌شوند توجه داریم. ما باید در رفتار خود نشان دهیم که غمخوار بودن به چه

^۱ Care Ethics

^۲ Nel Noddings



معناست. از این روبه شاگردان تنها در مورد غمخواری سخن نمی‌گوییم و متن‌هایی در این مورد به آنها نمی‌دهیم؛ ما غمخواری خود را در رابطه‌ای که با آنها داریم نشان می‌دهیم.

علاوه بر این که نشان می‌دهیم غمخواری به چه معناست، ما دانش‌آموزان را درگیر «گفتگو» درباره غمخواری می‌کنیم. در یک سطح، گفتگو بخشی اساسی از غمخواری است، زیرا نمی‌توان غمخواری را بدون درگیر کردن دانش‌آموزان در آن سرمشق داد. با وجود این اهمیت دارد که در مورد غمخواری با یکدیگر گفتگو کنیم. دانش‌آموزان همواره نیازمند تفسیر رفتار بزرگسالان هستند. دانش‌آموزان می‌توانند برای تحلیل الگوهای رفتار و عکس-العمل به این الگوها مورد تشویق قرار گیرند. آیا معلم باید به نام انصاف با همه دانش‌آموزان یکسان برخورد کند؟ آیا همه دانش‌آموزان احساس خواهند کرد که مورد غمخواری واقع شده‌اند؟ آیا مفهوم انصاف با مفهوم غمخواری همساز است؟ گفتگو به این معناست که به واسطه‌ی آن ما تأثیر تلاش غمخوارانه خود را ارزشیابی می‌کنیم.

سومین گزاره اساسی تربیت اخلاقی «عمل» است. اگر می‌خواهیم افرادی پرورش دهیم که غمخوار دیگری باشند باید عملاً حس غمخواری و تأمل بر آن اعمال را به آنها انتقال دهیم. یادگیری مشارکتی در برنامه درسی می‌تواند برای ارتقای شایستگی‌ها در غمخواری کمک کند. البته معلمان باید در بیان اینکه نخستین هدف کار مشارکتی کمک به یکدیگر، فهم، سهم‌شدن و حمایت دیگری است؛ راحت داشته باشند. هدف چنین فعالیت‌هایی در درجه‌ی نخست، یادگیری علمی نیست.

مؤلفه چهارم یعنی تأیید، غمخواری را از دیگر رویکردهای تربیت اخلاقی متمایز می‌کند. مارتین بوبر تأیید را به کنش تأیید و تشویق بهترین چیزها در دیگری توصیف می‌کند. برای این امر باید به بهترین نحو نسبت به دیگری مسئول باشیم، در غیر این صورت نمی‌توانیم بفهمیم افراد واقعاً در تقلا‌ی چه هستند. ما افرادی را که از نظر ما به شیوه‌ای نادرست عمل می‌کنند، تأیید نمی‌کنیم.

فبک و اخلاق

یکی از برنامه‌های رایج در تربیت اخلاقی که در سالهای اخیر به شهرت و محبوبیتی در محافل آموزشی و تربیتی دست یافته است، برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) است. لیپمن و همکارانش نوعی برنامه درسی را برای رشد تفکر فلسفی کودکان طراحی کردند که شامل داستان‌ها و موضوعات متنوعی است. موضوعات مورد بحث فلسفه برای کودکان شامل منطق، تجربه، اخلاق، سیاست و زیبایی‌شناسی است (باقری، ۱۳۹۴).

از آنجا که مؤلفه‌هایی همچون گفتگو و تبادل نظر سازنده در اجتماع پژوهشی، پرورش تفکر انتقادی، احترام و درک متقابل و در نهایت رشد اخلاقی از اهداف اساسی برنامه فبک بشمار می‌روند، آموزش فلسفه برای کودکان که به روش اجتماع پژوهشی اجرا می‌شود، می‌تواند فرایند منطقی و اخلاقی تکوین نگرش را برای دانش‌آموزان ایجاد کند. اگر نگرش اخلاقی دانش‌آموزان تقویت شود، یقیناً در مواجهه با مسائل اخلاقی جامعه از ثبات مطلوب‌تری برخوردار خواهند بود (اسپرود، به نقل از عبدالله‌پورو همکاران، ۱۳۹۸).

یکی از ویژگی‌های اساسی فبک این است که برای تفکر، که پرورش آن در کانون توجه این برنامه است، شکل اجتماعی قائل است. به همین دلیل یکی از مفاهیم بنیادی فبک «اجتماع پژوهشی» است. در اجتماع پژوهش فلسفی، درباره مفاهیم فلسفی مانند حقیقت، عدالت، دوستی، اقتصاد، تعلیم و تربیت، جنسیت و نظیر آنها گفتگو



می شود و در این گفتگوها از روش های استدلالی استفاده می شود. برای آنکه یک اجتماع پژوهشی فراهم آید، سه شرط زیر لازم است:

- آمادگی افراد برای استدلال آوردن درباره ادعاهای خود؛
- احترام متقابل میان شاگردان، از سویی، و شاگردان و معلم از سوی دیگر؛
- القا نکردن افکار خود به دیگران (باقری، ۱۳۹۴)

از دیگر سو، نظریه «اخلاق مراقبت» دلالت های فراوانی در مورد نگرش موشکافانه به تمام پدیده های هستی داشته و مفهوم «مراقبت» را با نگاهی دلسوزانه و در عین حال نقاد ناظر به عناصر جهان هستی مطرح می کند. همچنین نادینگر بر اهمیت ایجاد ارتباطات انسانی و توجه به نیازهای واقعی کودکان اعم از جسمی، عاطفی، اجتماعی و... کودکان تأکید دارد.

رویکرد و روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیلی - اسنادی انجام گرفته است. در روش تحلیلی، اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد، مدارک و کتاب ها بدست می آید، به گونه ای سامان داده می شود که بتوان به پرسش های پژوهشی پاسخ داد. در پژوهش حاضر سعی شده است ابتدا نظریه اخلاق مراقبت نادینگر از لحاظ مبانی فلسفی و محتوایی تحلیل شود و سپس راجع به قابلیت کاربرد آن در برنامه فبک بحث شود. در نهایت با عنایت به دلالت های کاربردی و همچنین چالش های ممکن در تلفیق این دو مبحث، رهیافت هایی جهت تعلیق تعارضات عملی بین آنها ارائه شود.

سوالات پژوهشی به این شرح هستند:

۱. مزایای بکارگیری مفهوم اخلاق مراقبتی در برنامه فبک کدامند؟
۲. چالش ها و رهیافت های بکارگیری موثر مفهوم اخلاق مراقبتی در برنامه فبک کدامند؟

یافته های پژوهش

با بررسی گزاره های محوری برنامه فبک و رویکرد اخلاق مراقبتی نادینگر می توان وجوه اشتراکی بین این دو موضوع برشمرد که بر ارتباط محور بودن، نگاه نقاد داشتن به مسائل و حتی پرسش از مفروضات بدیهی، التزام به درک و احترام متقابل بنا شده اند. از این رو می توان از راهبردهای مفهومی و محتوایی نظریه اخلاق مراقبت در برنامه فبک بهره برد. هرچند این به معنای همپوشانی قاطع این دو مبحث با یکدیگر نبوده و همراهی آنها با چالش های زیربنایی و مفهومی همراه خواهد بود که بایستی با راهکارهایی این اصطکاک را به حداقل رساند.

یکی از چالش های مذکور، تأکید رویکرد اخلاق مراقبت بر اولویت قراردادن ارتباطات انسانی در تربیت و بازشناختن استدلال منطقی در درجه دوم اهمیت است. حال آنکه اساساً ساختار و جنس برنامه فبک بر استدلال و منطق بنا شده است. این دوگانگی ممکن است در بدو امر بصورت تعارض و عدم تجانس دو عنصر اخلاق مراقبت و برنامه فبک به نظر بیاید.

نادینگر (۱۴۰۱) در تبیین اخلاق غمخواری اینطور توضیح می دهد: اخلاق غمخواری، اخلاق روابط است. تأکید فراوان بر انگیزش در تعلیم و تربیت اخلاقی مبتنی بر غمخواری، اولویت استدلال اخلاقی را به چالش طلبیده است.



در این نظریه، به جای اینکه بر استفاده از استدلال برای رسیدن به تصمیم تأکید کنیم، بر گسترش نگرش‌ها و مهارت‌هایی که مستلزم حفظ روابط غمخوارانه و تمایل به انجام آن است، تمرکز می‌کنیم. لارنس کولبرگ و طرفدارانش، به تبعیت از افلاطون و سقراط بر استدلال اخلاقی متمرکز شده بودند. در اینجا فرض بر اینست که وجود آگاهی اخلاقی برای رفتار اخلاقی کافی است. در این دیدگاه، اشتباه همیشه معادل غفلت در نظر گرفته می‌شود. گیلیگان صراحتاً سلسله مراتب استدلال اخلاقی کولبرگ را با پیشنهاد یک الگوی تحولی جانشین و قوی به معارضه طلبید، اما سایر طرفداران این نظریه، با این استدلال که پاسخ‌های اخلاقی در یک فرد نوعی، ممکن است به لحاظ بافتاری تقریباً در سرتاسر عمر متغیر باشند، تمامی عقاید این الگوی تحولی را به چالش فراخواندند.

این در حالست که یکی از ویژگی‌های اساسی فبک این است که می‌خواهد کودکان اهل تفکر و تأمل شوند. از این رو لیمن می‌گوید: هدف فبک کمک به کودکان است تا فکورتر، اهل تأمل و ملاحظه‌ی بیشتر، و معقول‌تر شوند. کودکانی که به آنها کمک می‌کنیم تا داوری بهتری داشته باشند، نه تنها از این که چه زمانی دست به عمل بزنند، بلکه از این نیز که چه زمانی دست به عمل نزنند، فهم بهتری خواهند داشت (لیمن به نقل از باقری، ۱۳۹۴). گیلیگان به نقد بنیادی رویکرد کانتی - کلبرگی در اخلاق می‌پردازد و می‌گوید این رویکرد بدنبال فروکاستن همه واقعیت‌ها به اصول انتزاعی است تا به یاری آنها مسائل را حل کند. اما اخلاق مراقبتی واقعیت را آنگونه که هست می‌بیند و به جای نگرش انتزاعی به جهان، آن را شبکه‌ای از روابط درهم‌تنیده در نظر می‌گیرد (کریمی، ۱۳۹۴).

رویکرد مراقبتی با نقد بنیادین نظام‌های اخلاقی و پرتطرفدار معاصر مانند عدالت‌خواهی، تکلیف‌گرایی و پیامدگرایی بر آن است که اساساً هیچ‌یک از آنها نمی‌توانند به تنهایی معیاری برای یک نظریه اخلاقی جامع باشند. این رویکرد، مراقبت و توجه به دیگران را برتر از اصل عدالت که مورد تأکید رویکرد شناختی بود، می‌نشانند. (همان)

با در نظر داشتن چالش مذکور به بررسی مجدد رویکرد اخلاق مراقبتی می‌پردازیم تا به مزایای کاربردی آن در برنامه فبک و رهیافت‌هایی جهت رفع تعارض یادشده دست یابیم.

نادینگز در شرح و بسط نظریه اخلاق مراقبتی چند شکل از مراقبت را از هم متمایز کرده و یک‌به‌یک تبیین می‌کند: مراقبت از خویشتن، مراقبت در چرخه درونی، مراقبت از غریبه‌ها و افراد دوردست، مراقبت از جانوران، گیاهان و زمین، مراقبت از جهان بشرساخته و مراقبت از اندیشه‌ها.

مراقبت از خویشتن

این جنبه از مراقبت بر درک خود و نگرانی‌های حیاتی ما در مورد زندگی مادی، معنوی، شغلی و تفریحی است. تمایل به محافظت از خود و کودکانمان، ورزش و آموزش‌های جسمی مناسب، تأمل در جایگاه ورزش بعنوان راهی برای تناسب اندام و یا حفظ سلامتی بدن، توجه به تغذیه و حفظ ارزش غذایی مواد در آشپزی، بحث درباره سوء مصرف مواد با عنایت به امنیت و ایجاد مشکلات جسمی و ظاهری، تأمل پیرامون دلایل اهمیت ظاهر برای زنان و مطالعه ساختار اجتماعی جنسیت از این مجرا. توجه به اینکه چرا موضوعاتی نظیر بدن، مو، لباس، پوست، حرکات و سایر ویژگی‌های ظاهری همواره بعد مهمی از زنانگی بوده‌اند و به ابعادی چون هیجانات، آرزوها و



تفکرات زنان توجهی نشده است. این موضوع می‌تواند باعث تحلیل‌های تاریخی، فلسفی و ادبی گردد. معلمان باید آماده شوند تا مباحثی را از متون کانت، روسو و استانلی هال در مورد زنان، ظاهر و آرزوها انتخاب و مطالعه نمایند. همچنین دانش‌آموزان را به تجزیه و تحلیل متن‌های ترانه، رمان‌ها، شعر و فیلم‌ها از نقطه نظر نگاه به زن تشویق کنند. توجه به چرخه زندگی، تولد و مرگ، زندگی معنوی، مذهب، زندگی شغلی و امرار معاش، زندگی تفریحی و... از سایر موضوعات قابل طرح ذیل عنوان مراقبت از خویشتن است که نادینگز با موشکافی عمیق به سراغ آنها رفته و سوالات و نکات فراوانی را برای مذاقه و گفتگو مورد اشاره قرار می‌دهد (نادینگز، ۱۴۰۲).

مراقبت در چرخه درونی

این نوع مراقبت و غمخواری معطوف به روابط است. نادینگز دو نوع رابطه را در میان انسان‌ها از هم متمایز می‌کند: روابط برابر و روابط نابرابر. در روابط برابر مثل دوستان، همسایگان و همکاران، زوجین و دلدادگان، مسائلی همچون چرایی تثبیت موقعیت زنان در جایگاه مراقبت و غمخواری، بررسی تمایلات سرکوب شده مردان در زمینه ارتباط هیجانی و بیان هیجانات، مطالعه تاریخی جایگاه زن و مرد در چرخه مراقبت و توجه به مرارت‌ها، توهین‌ها، سوءبرداشت‌ها، بی‌عدالتی‌ها و هدررفت استعدادهای زنان و مسائلی از این سنخ می‌توانند دستمایه گفتگو و کندوکاو در میان دانش‌آموزان باشند.

اما روابط نابرابر به ارتباط والد - کودک، معلم - دانش‌آموز و... اختصاص دارد که در آن عمدتاً یک فرد نقش مراقبت و غمخواری را برعهده می‌گیرد و طرف مقابل به رفتار مراقبتی پاسخ می‌دهد. مباحث عمیقی در این حوزه قابلیت طرح دارند؛ از قبیل: آموزش کار با کودکان توسط نوجوانان و رده‌های سنی بالاتر، نشانه‌های رابطه مثبت و سالم، معنای شادی، سلامتی کودکان، رفتار مشارکتی و مبتنی بر توجه، شایستگی در وظایف روزمره‌ها و اشتیاق، علاقه به پرسش‌های وجودی، و گسترش روابط صمیمانه، حقوق و تکالیف متقابل در روابط و... می‌توانند در بحث‌ها و گفتگوها مورد توجه قرار گیرند (همان).

مراقبت از غریبه‌ها و افراد دوردست

ذیل این مبحث مشکلات مراقبت و غمخواری از راه دور مورد اشاره قرار گرفته و موضوعاتی از این قبیل قابلیت طرح و بحث دارند: صحت و سقم قضاوت‌های ما از مسائل پیش آمده در جوامع دوردست، شناختن و اعتماد به رسانه‌ها، ناتوانی در غمخواری به نحو موثر، احتمال گمراهی در کسب دانش و اطلاعات از مکان‌ها و وقایع دوردست، عدم اتکا به دانش انتزاعی و مبتنی بر کتاب‌ها و جستجوی روش‌های مناسب کسب آگاهی، توجه به بافت اجتماعی، تاریخی، قومی، نژادی، مذهبی و روابط جنسیت در جامعه مقصد، بحث از مزایا و چالش‌های عضویت نوجوانان در گروه‌های اجتماعی، سیاسی و... (همان).

مراقبت از جانوران، گیاهان و زمین

در این عنوان اخلاق مراقبت به مسائل و موضوعاتی همچون حق حیات جانوران و گیاهان، مراقبت و نگهداری از حیوانات خانگی، حدود حق انسان در بهره‌گیری از حیوانات و منابع زمین به نفع خود، آزمایش بر روی حیوانات، تغییرات و دستکاری‌های پزشکی و ژنتیکی، توجه به سیر تاریخی طبخ غذا و استعمال مواد غذایی و تغییرات تغذیه در جوامع، و... معطوف است (همان).



مراقبت از جهان بشر ساخته

سودمندی اشیا و ابزارها: رَف منابع طبیعی برای ساخت ابزارها و اشیاء مصنوعی، ارزیابی احترام آمیز از اشیای اطرافمان، مراقبت و نگهداری از لوازم، تکامل ابزارها در طول زمان، ماهیت فناوری‌های جدید، قضاوت درباره سودمندی و نفع اشیا و فناوری‌ها در زندگی انسان، بررسی مفهوم نظم، بهداشت، پاکسازی محیط زیست و جنگل‌ها، نگهداری، درک و ستایش ابزارهای بشرساخته، ضرورت بازدید از موزه‌ها، آموزش کار با ابزارهای مدرن، و پیشنهادها کاربردی و عملی جهت ساختن و اختراع ابزارهای بهتر و بسیاری موضوعات دیگر قابلیت طرح و بحث ذیل این عنوان را دارند (همان).

مراقبت از اندیشه‌ها

نادینگر در این مبحث به نقد استیلای موضوعات درسی تفکیک شده همچون ریاضیات، مطالعات اجتماعی، ادبیات و... پرداخته و عنوان می‌کند این موضوعات برای پروراندن استعدادهای بی‌نهایت دانش‌آموزان کافی نیستند و می‌توان توانایی‌هایی را در کودکان یافت و مورد ستایش و پرورش قرارداد که لزوماً در این دسته‌بندی متعارف جای نمی‌گیرند. او همچنین بطور خاص از دو رشته ریاضیات و هنر بحث کرده و از تدارک نظام تربیتی و آموزشی متناسب با طیف استعدادهای متنوع برای کودکان صحبت می‌کند (همان).

با مراجعه به موضوعات مطروحه در نظریه مراقبت می‌توان از آنها بعنوان مدخل و دستمایه‌های غنی جهت گفتگو و کندوکاو در حلقه‌های فکری و فلسفی برای کودکان بهره برد.

از آنجا که اخلاق مراقبت، نظریه‌ای مبتنی بر رویکرد عاطفه‌گرا در فلسفه اخلاق محسوب می‌شود، غالباً در تقابل با رویکردهای عقلانی کانتی و کلبه‌گرایی قرار می‌گیرد. در رویکرد ارتباطی یا اخلاق دل‌مشغولی نادینگر که بر عاطفه یا احساس تأکید می‌کند و از لحاظ فلسفی بر عاطفه‌گرایی (ناشناختی‌گرایی) و نیز طبیعت‌گرایی عملگرا تکیه دارد، توسل به عقل، منطق یا اصول در توجیه رفتار چندان مطمح نظر نیست. نادینگر بر مفاهیمی چون همدردی، همنوع‌دوستی، شفقت و احساس مسئولیت تأکید دارد (غفاری، ۱۳۸۴: ۲۶).

اما در رابطه با چالش مطرح شده در باب ضدیت رویکرد عاطفه‌گرای نادینگر با عنصر عقل‌ورزی و استدلال که از گزاره‌های اساسی برنامه فبک بشمار می‌رود، باید مجدداً به مذاقه در آثار نادینگر پرداخت. علیرغم استنباط‌های مشهور از رویکرد عاطفه‌گرای نادینگر که غالباً آن را در تقابل با عقلانیت قرار می‌دهند، با نگاهی عمیق به مباحث او می‌توان حضور منطق و عقل‌گرایی را در نظریه «مراقبت» دریافت. نادینگر در کتاب «کلنجار با غمخواری در مدارس» این موضوع را به صراحت مطرح می‌کند: «دیدگاهی به تعلیم و تربیت که مبتنی بر غمخواری است، ضدعقلانی نیست. بخشی از آنچه ما از دیگران دریافت می‌کنیم، برداشت ما از علایق آنها شامل هیجان‌های عقلانی است. افزایش درک و مهارت دانش‌آموزان در مورد موضوع ارائه شده، وظیفه مهم معلمان تلقی می‌شود، این در حالی است که تمرین‌های آموزشی اخیر غرق در شعارها و افسانه‌هایی است که خیلی کمک‌کننده نیستند». او همچنین در بحث از فلسفه اخلاق به مقایسه اخلاق مبتنی بر غمخواری با نظریه‌های سنتی اخلاق پرداخته و به شرح مؤلفه‌های مهم در تربیت اخلاقی مبتنی بر غمخواری می‌پردازد: «برخی از ما که در مورد اخلاق غمخواری مطلب می‌نویسیم، بر عوامل تاثیرگذار تأکید کرده‌ایم. اما این بدان معنا نیست که بگوییم غمخواری، ضدعقلانی یا



حتی غیرعقلانی است. غمخواری دارای عقلانیت و استدلال‌پذیری خاص خود است و در موقعیت‌های مناسب، شخص غمخور آزادانه عقلانیت خطی و استاندارد را نشان می‌دهد. اما تأکید اصلی آن بر زندگی کردن با یکدیگر و ایجاد، نگهداری و گسترش روابط مثبت است و در آن، تصمیم‌گیری در هنگام تعارضات اخلاقی یا داوری در کانون توجه قرار ندارد.»

علاوه بر چنین نقل‌های صریح، رجوع به جزئیات تفصیلی نظریه مراقبت می‌تواند همسویی این رویکرد را با منطق و استدلال‌های عقلانی روشن کند. بعنوان مثال او در تبیین غمخواری برای خویشتن، مضامینی از قبیل افزایش خودیابی، امنیت، مسئولیت‌پذیری و... را مطرح کرده و آنها را دستمایه گفتگو با کودکان در مراکز غمخواری عنوان می‌کند. بعنوان مثال از پدیده موسوم به جنون تناسب اندام بحث کرده و جوانان را تشویق می‌کند از خود بیرسند چرا من این کار را انجام می‌دهم؟ از چه طریق دیگری می‌توانم به هدف خود برسم؟ او همچنین می‌پرسد: چرا افراد باید برای ورزش لباس مد روز را بپوشند؟ چرا دوچرخه سواران حتماً باید لباس‌های تنگ و براق بپوشند؟ چه چیزی ما را به سمت این تقلید و دنباله‌روی سوق می‌دهد؟ (نادینگز، ۱۴۰۱).

در تمامی موارد بالا و موضوعات پیشنهادی نادینگز در احصاء انواع مراقبت و غمخواری می‌توان و الزاماً باید از مهارت‌های استدلالی و خردورزی بهره‌برد که همراستا با اهداف برنامه فبک تلقی می‌شوند. از دیگر سو، پرورش درک و تربیت اخلاقی نیز از اهداف ضروری بحث و گفتگو در اجتماع پژوهشی فبک بشمار می‌روند، که به وضوح ذیل نظریه مراقبت و غمخواری جای می‌گیرند.

همچنین اخلاق مراقبت، علاوه بر دلالت‌های محتوایی برای فبک، می‌تواند به مثابه قالب و کالبدی شایسته بر ساختار و چارچوب بیرونی برنامه فبک اعمال شود. تشویق به گفتگو و تبادل نظر، توسعه همدلی، ایجاد حس مسئولیت اجتماعی، ایجاد محیط تعامل امن و حمایتی می‌توانند از نتایج کاربست مفهوم «اخلاق مراقبت» در برنامه فبک باشند.



منابع

- احمدی، ح.، هدایت، ن.، آرائی، م. ح.، و میرزامحمدی، م. (۱۳۹۵). تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۸(۲)، ۱۰۵-۱۳۰.
- الهی باغان، م.، جاویدی کلانته جعفرآبادی، ط.، و جعفری ثانی، ح. (۱۴۰۰). جایگاه اخلاق مراقبتی در برنامه درسی تربیت معلم: دوره آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۸(۴۲)، ۱-۱۷.
- باقری، خ. (۱۳۹۴). فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*.
- رحیم زاده، ل.، مدی، م.، و انصاریان، ف. (۱۴۰۲). تبیین اجزاء قوام‌بخش تفکر مراقبتی با تأکید بر مبانی و پیامدهای اخلاقی آن در برنامه فلسفه برای کودکان (فبک). *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۸(۲)، ۲۳-۳۱.
- عسگری، ف.، شریفیان، ف.، و میرشاه جعفری، س. ا. (۱۴۰۱). غمخواری در فرایند آموزش: مؤلفه‌های آموزش غمخوارانه نادینگز و میزان کاربرست آن توسط معلمان دوره ابتدایی. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۷(۶۵)، ۹۹-۱۳۲.
- غفاری، ا. (۱۳۸۴). اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر رویکرد دلمشغولی. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۶(۲)، ۵-۲۸.
- کریمی، ر. (۱۳۹۴). *حلقه کندوکاو اخلاقی: تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نادینگز، ن. (۱۳۹۴). چشم‌اندازهای فلسفه تعلیم و تربیت (ر. برخورداری، مترجم). نخستین. (تاریخ انتشار اثر اصلی ۱۹۹۵).
- نادینگز، ن. (۱۴۰۱). *کلنجار با غمخواری در مدارس: رویکردی جایگزین برای تربیت* (ا. غفاری و ز. احمدی، مترجمان). سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی. (تاریخ انتشار اثر اصلی ۲۰۰۵).
- Noddings, N. (۱۹۹۲). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press. (2nd ed. 2005).
- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The Encyclopedia of Informal Education*.
http://www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 390-396.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x>



واکاوی فهم معلمان از نقش فضای آموزشی موجود بر رشد شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی^۱

محبوبه البرزی^۲، مریم فتوحی^۳، قدرت‌اله خلیفه^۴

چکیده

از مهم‌ترین رسالت‌های آموزش و پرورش کشور، پرورش ابعاد رشد دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف شناختی، اجتماعی، اخلاقی، دینی و جسمانی است و در این راستا از کلیه امکانات خود در دستیابی به رسالت ذکر شده استفاده می‌نماید. با عنایت به دیدگاه فیلسوفان تعلیم و تربیت، مبنی بر اینکه فضای آموزشی بستری اساسی برای رشد فردی، اجتماعی و اخلاقی فراگیران تلقی می‌شود و همچنین بی‌توجهی به فضاهای آموزشی و استفاده از خانه‌های قدیمی تحت عنوان مدرسه، اینکه معلمان چه تجربه زیسته‌ای در این زمینه داشته باشند، حائز اهمیت است؛ بنابراین هدف این پژوهش واکاوی فهم معلمان از نقش فضای آموزشی موجود بر رشد شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. این پژوهش با رویکرد کیفی از طریق تحلیل محتوای مصاحبه‌ها با رویکرد توصیفی تفسیری به شیوه تحلیل شبکه مضامین (آتراید - استرلینگ، ۲۰۰۱) انجام گرفت و عوامل تاثیرگذار بر رشد شناختی استخراج گردید. شرکت‌کنندگان پژوهش به صورت نمونه‌گیری هدفمند با توجه به حداکثر تنوع انتخاب شدند (۱۲ معلم مقطع ابتدایی). برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید و جهت اعتبار داده‌ها از مسیر ممیزی و بازبینی مصاحبه‌شوندگان انجام گرفت. در مجموع، ۲۳ مضمون پایه، ۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۱ مضمون فراگیر شناسایی شد. یافته‌های به دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که فضای آموزشی موجود، تاثیر نامطلوبی بر رشد شناختی دانش‌آموزان می‌گذارد.

واژگان کلیدی: فضای آموزشی، رشد شناختی، دوره ابتدایی

مقدمه و بیان مسأله

از مهم‌ترین رسالت‌های آموزش و پرورش کشور، پرورش ابعاد رشد دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف شناختی، اجتماعی، اخلاقی، دینی و جسمانی است. در این راستا نظام آموزش کشور از کلیه امکانات خود، از جمله محتوای آموزشی، معلمان، فضاهای آموزشی، کتب درسی و... در دستیابی به رسالت ذکر شده استفاده می‌نماید. در میان ابعاد مختلف رشد دانش‌آموزان، پرداختن به رشد شناختی در نظام آموزشی اهمیت بسزایی دارد (پاکزاد و همکاران، ۱۴۰۱). رشد شناختی فرآیند تحول نحوه تفکر و یادگیری کودکان از نوزادی تا نوجوانی است. این فرآیند شامل مجموعه‌ای گسترده از موضوعات است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: ادراک، توجه، حافظه،

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مریم فتوحی، دانشجوی رشته آموزش و پرورش ابتدایی است که با راهنمایی دکتر محبوبه البرزی و مشاوره دکتر قدرت‌اله خلیفه در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز نگاشته شده است.

۲. استاد بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، (نویسنده مسئول)، malborzi@shirazu.ac.ir

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران،

maryam.fotouhi.80@gmail.com

۴. استادیار بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، gh.khalifeh@saadi.shirazu.ac.ir



عملکرد اجرایی، زبان، مفاهیم و طبقه‌بندی، سیستم‌های دانش، حل مسئله، استراتژی‌های شناختی، استدلال علی، استدلال اخلاقی، استدلال فضایی، سواد و ریاضیات. این مباحث نشان‌دهنده ابعاد مختلف شناختی هستند که در طول زمان و با رشد کودک، توسعه می‌یابند (گلمن^۱، ۲۰۲۴). پاپالیا و همکاران^۲ (۱۴۰۱) نیز رشد شناختی^۳ را به عنوان تغییر یا ثبات در توانایی‌های ذهنی نظیر یادگیری، توجه، حافظه، زبان، تفکر، استدلال و خلاقیت تعریف کرده‌اند.

در پرداختن به عواملی که در نظام آموزشی کشور موجب پرورش رشد شناختی دانش‌آموزان می‌گردد، موضوعات و عناصر متعددی از جمله محتوای دروس، معلم، سیستم انضباطی، روش‌های یادگیری، فضای آموزشی و... وجود دارد. در این خصوص، فضاهای آموزشی^۴ به عنوان مکانی که دانش‌آموزان بر اساس فعالیت‌های آموزشی و دیگر فعالیت‌های خود نسبت به آن احساس تعلق می‌کنند، اهمیت بسزایی در رشد آنان ایفا می‌کند (ایسمویل قیزی، ۲۰۲۳؛ کیانی ابری و طبایان، ۱۳۹۵).

سیاد^۵ (۲۰۲۰) فضای آموزشی را به معنای ترکیبی از اقلیم، فرهنگ و اخلاق می‌داند که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد. رزمی و ارمغان (۱۴۰۱) فضای آموزشی را محیطی فرهنگی، اجتماعی و فیزیکی می‌دانند که در آن فرآیند یادگیری رخ می‌دهد. فهیمی جمایران (۱۴۰۰) نیز از فضای آموزشی به عنوان ظرفی یاد می‌کند که رفتارها و تعاملات انسانی در آن رخ می‌دهد.

در دیدگاه فیلسوفان تعلیم و تربیت، فضای آموزشی نه تنها محلی برای انتقال دانش، بلکه بستری اساسی برای رشد فردی، اجتماعی و اخلاقی فراگیران تلقی می‌شود. دیویی^۶ (۱۹۳۸)، بر اهمیت تجربه در فرآیند یادگیری تأکید کرده و فضای آموزشی را محیطی تعاملی، پویا و مرتبط با زندگی واقعی می‌داند؛ به گونه‌ای که در آن دانش‌آموز از طریق فعالیت‌های عملی، تفکر انتقادی را پرورش دهد. مونته‌سوری^۷ (۱۹۶۷) نیز بر نقش محیط فیزیکی در رشد کودک تأکید می‌کند و معتقد است فضای آموزشی باید «آماده، منظم و جذاب» باشد تا حس کنجکاوی و استقلال را در کودک تحریک کند. از سوی دیگر، فریره^۸ (۱۹۷۰)، فضای آموزشی را مکانی برای گفت‌وگوی آزاد، آگاهی‌بخشی و رهایی از سلطه فکری می‌داند؛ او با مدل اقتدارگرایانه مخالفت کرده و بر ضرورت ایجاد محیطی تأمل‌برانگیز و مشارکتی تأکید دارد.

در میان دوره‌های مختلف آموزشی، دوره ابتدایی، مهم‌ترین دوره تحصیلی در نظام‌های آموزش و پرورش شناخته شده است. در این دوره، شخصیت کودکان شکل می‌گیرد و رشد همه‌جانبه در آنها اتفاق می‌افتد (حاتم و زینالی، ۱۳۹۶). شیخ احمدی و همکاران (۱۴۰۲) نیز با تأکید بر اینکه آموزش و پرورش ابتدایی، دانستنی‌های

^۱ Gelman

^۲ Papalia & et al

^۳ cognitive development

^۴ educational spaces

^۵ Saiyad

^۶ Dewey

^۷ Montessori

^۸ Freire



اساسی برای ورود به زندگی اجتماعی را فراهم می‌کند، این دوره را بسیار حائز اهمیت دانسته و معتقدند که در این مرحله، اساس و شالوده‌ای برای شخصیت فکری و اجتماعی فرد ساخته می‌شود.

با توجه به آنچه گفته شد، فضاهای آموزشی و پرداختن به آن در سال‌های اولیه دوره ابتدایی، حائز اهمیت است. در این راستا پژوهش‌های متعددی در ارتباط با نقش فضاهای آموزشی در موضوعات مختلف از جمله سرزندگی تحصیلی (البرزی و همکاران، ۱۴۰۰)، یادگیری (ظاهر طلوع دل و امینی‌فر، ۱۳۹۵)، سرزندگی خلاق (خلیلی خواه و همکاران، ۱۴۰۰)، موفقیت تحصیلی (وزیری و کرامتی، ۱۳۹۶) و خلاقیت (رزمی و ارمغان، ۱۴۰۱؛ البرزی و همکاران، ۱۴۰۰؛ موحدی، ۱۳۹۸؛ اولنج و همکاران، ۱۳۹۴) صورت گرفته است. تمام پژوهش‌های ذکر شده حاکی از آن است که فضاهای آموزشی اگر به درستی از نظر کالبدی (نور، رنگ، چیدمان و...) مورد توجه قرار بگیرد، می‌تواند بر پیامدهای رفتاری مختلف تأثیرات مثبت و بسزایی داشته باشد. لیکن سوال اساسی در این رابطه مطرح است که آیا معلمان نیز به اهمیت نقش فضاهای آموزشی در رشد شناختی دانش‌آموزان واقف هستند؟ معلمان نقش فضاهای آموزشی در رشد شناختی دانش‌آموزان را چگونه توصیف می‌کنند؟

در نهایت، با توجه به سوالات ذکر شده و مرور پژوهش‌های پیشین در ارتباط با نقش فضاهای آموزشی در پیامدهای تحصیلی و رفتاری و همچنین با رویکرد به کمبود توجه و رسیدگی به فضاهای آموزشی کشور و جستجوی محقق، پژوهشی که به بررسی نقش فضای آموزشی موجود از دیدگاه معلمان بر رشد شناختی دانش‌آموزان به طور خاص در دوره ابتدایی انجام شده باشد، یافت نشد. از این رو پژوهش حاضر به بررسی نقش فضای آموزشی موجود در رشد شناختی دانش‌آموزان ابتدایی از دیدگاه معلمان می‌پردازد.

روش

مطالعه حاضر پژوهشی کاربردی است که به روش کیفی انجام شد. با استناد به نظر پتن^۱ (۱۹۹۰)، پژوهش‌گر در پژوهش‌های کیفی جهت‌گزینش مشارکت‌کنندگان مورد بررسی به شیوه‌ی هدفمند^۲ اقدام می‌کند؛ به طوری که این نوع‌گزینش به گواهمندی لینکلن و گیوبا^۳ (۱۹۹۰)، برترین و افزون‌ترین داده‌ها را در حوزه مسئله مورد پژوهش به پژوهش‌گر می‌دهد. به بیان دیگر، پژوهشگر افراد و مکان مورد بررسی را به این دلیل برای بررسی‌گزینش می‌کند که می‌تواند در فهم موضوع پژوهش و نمود اصلی پژوهش دارای اثر باشند. مقصود از این نوع نمونه‌گیری، کسب سریع داده‌های ویژه و وصول یک فهم از جامعه هدف است. البته شایان ذکر است که، این نمونه به شیوه‌ای‌گزینش می‌گردد که تا جایی که ممکن است، خصلت‌های جامعه واقعی را دارا باشد. در این پژوهش نیز، از روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن نتایج به حد اشباع استفاده شد؛ به گونه‌ای که پژوهشگر بعد از رایزنی و آگاهی از دیدگاه معلمان منطقه اشکنان از توابع شهرستان لامرد، آگاه‌ترین آموزگاران ابتدایی را براساس نظر کارشناس آموزش و پرورش به صورت هدفمند‌گزینش کرد. در این خصوص که معلم ابتدایی با حداقل پنج سال سابقه کار در آموزش و پرورش و تجربه بیش از یک مدرسه در کارنامه خود انتخاب شدند. داده‌های جمعیت‌شناختی در جدول ۱ نمایش داده شده است.

^۱ Michael Quinn Patton

^۲ purposive sampling

^۳ Lincoln & Guba

جدول ۱. داده‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	جنسیت	سطح تحصیلات	پایه تحصیلی	سابقه تدریس
۱	مذکر	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	چهارم	۱۰
۲	مونث	کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی	ششم	۶
۳	مذکر	کارشناسی علوم تربیتی	اول	۱۷
۴	مذکر	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	چهارم	۲۴
۵	مذکر	کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی	سوم	۱۲
۶	مذکر	کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی	چهارم	۱۲
۷	مذکر	کارشناسی علوم تربیتی	سوم	۱۲
۸	مذکر	کارشناسی علوم تربیتی	دوم	۱۱
۹	مونث	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	سوم	۱۲
۱۰	مذکر	کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی	ششم	۱۲
۱۱	مذکر	کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی	اول	۱۲
۱۲	مذکر	کارشناسی علوم تربیتی	پنجم	۱۲

در پژوهش حاضر، با توجه به کیفی و غیرپیدایشی بودن آن، برای جمع‌آوری اطلاعات ضروری، از شیوه مصاحبه نیمه ساخت‌یافته (میکات و مورهایس، ۱۹۹۴: ۶۴-۶۳) با آموزگاران باتجربه استفاده شد. مصاحبه‌ها ابتدا بر اساس مشارکت‌کنندگان انتخابی، انجام شد. فرایند تحلیل مصاحبه‌ها در تعامل و هماهنگی کلیه اعضای تیم پژوهش بود و مورد توافق کل اعضا قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل محتوای مضامین آتراید - استرلینگ^۱ (۲۰۰۱) استفاده گردید. در این راستا، نخست، محقق به صورت انفرادی با هر کدام از معلمان و متخصصان شرکت‌کننده، مصاحبه انجام داد. متن مصاحبه با اطلاع مصاحبه‌شونده، ضبط شد. سپس هر مصاحبه از حالت شفاهی به شکل نوشتاری تبدیل گردید و در آخر، متن هر مصاحبه به شیوه شبکه مضامین، تحلیل شد. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در چند مرحله صورت گرفت و تلاش شد متن مصاحبه‌ها بدون حذف کوچک‌ترین جزئیات و کاملاً دقیق، بررسی شود تا از متن آنها نکات کلیدی استخراج گردد. برای این منظور در تحلیل شبکه مضامین در ابتدا، کدهای اولیه استخراج شد؛ در این خصوص، مصاحبه‌گر تک‌تک مصاحبه‌ها را بر اساس واحد جمله، پاراگراف و متن، چندین بار، مرور کرد و کدهای اولیه ثبت شد و سپس پس از تحلیل کدهای به دست آمده از کل مصاحبه‌های انجام شده، مضامین پایه حاصل شد. سپس مضامین پایه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و بر اساس اصل تشابه و تفاوت، دسته‌بندی شد و مضامین سازمان‌دهنده به دست آمد و همه مضامین سازمان‌دهنده نیز زیرمجموعه مضمون کلی تر به نام مضمون فراگیر قرار گرفت. در پژوهش حاضر برای ایجاد اعتبارسنجی، از شیوه‌ی مسیر ممیزی و بازبینی مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. در شیوه مسیر ممیزی، پژوهش‌گر روندی را که در پژوهش در پیش گرفت، مرحله به مرحله ثبت کرد و در اختیار افراد کمیته قرار داد و بعد از قبولی اعضای کمیته در هر گام،

^۱ Attride-Stirling's approach

مرحله بعدی را در پیش گرفت. برای تایید برداشت‌ها از مصاحبه‌های انجام شده، با مصاحبه‌شوندگان گفتگویی در این رابطه به عمل آمد و در صورت صحت برداشت، مورد تایید قرار گرفت.

یافته‌ها و نتیجه

در ارتباط با یافته‌های پژوهش حاضر، ۲۳ مضمون پایه، ۵ مضمون سازمان‌دهنده (مهارت‌های ادراکی - شناختی، مهارت‌های نگرشی - شناختی، مهارت‌های حل مسئله و استدلال، مهارت‌های حواس پنج‌گانه و مهارت‌های حافظه) و ۱ مضمون فراگیر (فضای آموزشی موجود و رشد شناختی) استخراج گردید که توضیحات مربوط به آنها آورده شده است.

مهارت‌های ادراکی - شناختی: مهارت‌هایی که به درک، دریافت، پردازش و تفسیر اطلاعات حسی و ذهنی کمک می‌کنند و نقش اساسی در یادگیری دارند.

مهارت‌های نگرشی - شناختی: شامل نگرش‌ها، باورها و انگیزه‌هایی است که بر یادگیری و پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارند و موجب جهت‌دهی به تفکر می‌شوند.

مهارت‌های حل مسئله و استدلال: شامل توانایی تحلیل موقعیت‌ها، یافتن راه‌حل‌های منطقی و نتیجه‌گیری صحیح در شرایط مختلف می‌باشد.

مهارت‌های حواس پنج‌گانه: شامل استفاده بهتر و مؤثرتر از حواس برای دریافت اطلاعات دقیق‌تر از محیط و بهبود فرآیند شناختی است.

مهارت‌های حافظه: توانایی ذخیره، نگهداری و بازیابی اطلاعات برای استفاده در موقعیت‌های مختلف یادگیری را شامل می‌شود.

جدول ۲. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر مربوط به نقش فضای آموزشی موجود در رشد شناختی از دیدگاه معلمان

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
عدم توسعه توانایی شناختی	مهارت‌های ادراکی - شناختی	فضای آموزشی موجود و رشد شناختی
عدم تحریک ذهن		
عدم یادگیری درست		
یادگیری سطحی		
کاهش یادگیری		
عدم دستیابی به رشد پیشرفته		
رشد شناختی محدود		
کاهش تمرکز		
کاهش انگیزه	مهارت‌های نگرشی - شناختی	
توجه صرف به حوزه دانش		
عدم تحرک		
خواب‌آلوده شدن		

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
ارزشیابی نامناسب		
عدم توجه به مهارت‌های کاربردی	مهارت‌های حل مسئله و استدلال	
ناتوانی در حل مسئله		
عدم تصمیم‌گیری مناسب		
مشکل در روبه‌رو شدن با مسائل و مشکلات		
عدم رشد تفکر خلاق		
عدم رشد تفکر انتقادی		
فرصت تجربه عملی بسیار کم		
عدم دستیابی به حیطه عملی		
پیشرفت تدریجی و نامحسوس در خواندن و نوشتن	مهارت‌های حواس پنج‌گانه	
ماندن در حوزه حفظیات	مهارت‌های حافظه	

در این راستا پژوهش‌هایی انجام شده که نتایج به‌دست آمده را تایید می‌کند. از جمله نتایج به‌دست آمده در رابطه با فضای آموزشی موجود، عدم یادگیری درست و یادگیری سطحی است. طاهر طلوع دل و امینی‌فر (۱۳۹۵) به این نکته اشاره کردند که استفاده از نور طبیعی، تعبیه پنجره مناسب، کنترل دما، توجه به کیفیت هوا و کاهش آلودگی‌های صوتی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت یادگیری در فضاهای آموزشی به شمار می‌آیند. از دیگر نتایج، عدم رشد تفکر خلاق است که این موارد در پژوهشی که توسط صراف و همکاران (۱۴۰۲) انجام شده است، مورد تایید قرار گرفته است. این پژوهشگران به این نتیجه دست پیدا کردند که مبلمان، بازشوها، رنگ عناصر کالبدی، فضای سبز و شفافیت فضا، مؤلفه‌هایی هستند که در ارتقای خلاقیت کودکان مؤثر می‌باشند و حضور در فضای مطلوب، ذهن کودکان را برای پذیرش مسائل و دیدگاه‌های جدید که تعریفی از خلاقیت می‌باشد، آماده خواهد کرد. پژوهش موحدی (۱۳۹۸) نیز نشان می‌دهد که تنوع در جزئیات فضا، استفاده از مصالح طبیعی، تنوع در رنگ‌پردازی و نورپردازی، فضای متنوع و انعطاف‌پذیر و وجود گل و گیاه با خلاقیت شناختی رابطه دارد.

عدم تحریک ذهن، ناتوانی در حل مسئله و عدم دستیابی به رشد پیشرفته از دیگر نتایج به‌دست آمده از این پژوهش می‌باشد. در همین راستا پژوهش باقری و عظمتی (۱۳۹۰) نشان داد که طرح محوطه‌سازی حیاط، معماری و جزئیات کف‌ها، جداره‌ها و دیوارهای کلاس‌ها، راهروها، سالن‌ها، مبلمان داخلی و بهره‌گیری از عناصر کمک آموزشی به صورت متنوع، انعطاف‌پذیر و نظارت‌پذیر می‌تواند جشنواره‌ای از کنجکاوی، تخیل، تجسم، بازی‌سازی و در نهایت بروز خلاقیت کودکان پدید آورند. همچنین مشارکت مستقیم کودکان در خلق و بهره‌برداری از یک فضای جمعی چند عملکردی و مجهز به فناوری‌های نوین دیجیتال، علاوه بر بسترسازی حضور و تعامل فعال در محیط مدرسه، امکان رشد جسمی، ذهنی، اجتماعی و پرورش خلاقیت‌های محیطی آنان را تقویت می‌نماید. در



پژوهش دیگری، رزمی و ارمغان (۱۴۰۱) به این نتیجه رسیدند که ایجاد فضاهای معماری دارای پیچیدگی و همچنین ارتباط با طبیعت و فضای باز، در فرآیند طراحی محیط‌های یادگیری و همچنین ایجاد فضای معماری مطابق با سلیقه و مشارکت کودکان که حس تعلق برای آنها ایجاد کند، در بالا بردن سقف ذهنی کودکان و ایجاد خلاقیت و برانگیختن حس کنجکاوی آنها تاثیرگذار است. معلمان نیز در مصاحبه خود در همین زمینه بیان کردند که اگر نتوان در فضاهای آموزشی از فناوری‌های جدید، مانند اینترنت و نرم‌افزارهای آموزشی استفاده کرد، ذهن دانش‌آموزان تحریک نمی‌شود.

چنین به نظر می‌رسد که فضای آموزشی نه تنها بستر فیزیکی آموزش، بلکه عامل بنیادینی در رشد شناختی دانش‌آموزان به شمار می‌آید. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت که کیفیت و طراحی فضای آموزشی، نقشی اساسی در شکل‌گیری و تقویت انواع مهارت‌های شناختی از جمله ادراک، حل مسئله، طبقه‌بندی، حافظه و حتی خلاقیت ایفا می‌کند. تحلیل نتایج نشان می‌دهد که تجربه‌های حسی، تعاملات اجتماعی و فرصت‌های نمادین فراهم‌شده توسط محیط، می‌تواند به‌طور چشمگیری بر تحول ذهنی کودکان تأثیرگذار باشد. همچنین، مرور پژوهش‌های پیشین تأکید دارد که معماری مناسب، نورپردازی طبیعی، عناصر کالبدی، آرامش محیط و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، در کنار تسهیل نقش معلم به‌عنوان راهنما، موجب افزایش تمرکز، یادگیری عمیق، خلاقیت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فضای آموزشی موجود، تاثیر نامطلوبی بر رشد شناختی دانش‌آموزان دارد.



منابع

- البرزی، م.، خوشبخت، ف.، و غلامی، س. (۱۴۰۰). دیدگاه معلمان و دانش آموزان دوره ابتدایی درباره فضاهای فیزیکی آموزشی موثر بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش در تربیت معلم*، ۴(۱)، ۹۳-۱۰۸.
- البرزی، م.، خوشبخت، ف.، و موسوی، س. م. (۱۴۰۰). طراحی الگوی فیزیکی شناسی زیبایی در فضاهای آموزشی و تبیین مدل خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی: مطالعه‌ای ترکیبی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۱(۱)، ۵۶-۷۶.
- اولنج، ف.، دژدار، ا.، و یعقوبی، ا. (۱۳۹۴). تبیین نقش عوامل محیطی و غیرمحیطی فضاهای آموزشی در بروز خلاقیت کودک. *مطالعات محیطی*، ۳(۱۲)، ۱۴-۵.
- باقری، م.، و عظمتی، ح. ر. (۱۳۹۰). فضای کالبدی به مثابه برنامه درسی (پروژه خلاقیت کودکان در محیط مدرسه). *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶(۲۲)، ۱۸۴-۱۶۳.
- پاپالیا، د. ای.، الدز، س. و.، و فلدمن، ر. د. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی رشد و تحول انسان* (د. گراس، مشاور؛ داوود عرب قهستانی و همکاران، مترجمان). رشد.
- پاکزاد، م. ا.، حلت آبادی فراهانی، م. ا.، غفوری، س.، و خسروی طناک، م. (۱۴۰۱). رشد اجتماعی دانش آموزان: نقش پیش‌بین هوش اخلاقی و فرهنگ مدرسه. *اخلاق زیستی*، ۱۲(۳۷)، ۱-۱۱.
- حاتم، س.، و زینالی، ع. (۱۳۹۶). *برنامه درسی دوره ابتدایی*. ارسطو.
- خلیلی‌خواه، س.، ایرانی بهبهانی، ه.، عزیزی، ش.، و هاشم‌نژاد شیرازی، ه. (۱۴۰۰). معیارهای ارتقای سرزندگی خلاق در فضاهای آموزشی مدارس ابتدایی از نگاه متخصصان. *اندیشه معماری*، ۵(۹)، ۲۳۲-۲۴۹.
- رزمی، ح. ر.، و ارمغان، م. (۱۴۰۱). فضای کالبدی به مثابه بستر رشد خلاقیت کودکان؛ رهیافت الگوهای معماری فضاهای آموزشی بر اساس رابطه بین صفات خلاقیت و ایده‌های معمارانه. *رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی*، ۸(۳۰)، ۱-۱۸.
- شیخ‌احمدی، س. ع.، رستمی، ش.، و شریفی، ش. (۱۴۰۲). *اهمیت آموزش و پرورش دوره ابتدایی* [مقاله کنفرانس]. پانزدهمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، ایران.
- صراف، م.، البرزی، ف.، و امینی، امیرحسین. (۱۴۰۲). بررسی تاثیر عناصر کالبدی فضاهای آموزشی بر ارتقای خلاقیت کودکان با تحلیل گرافیکی نقاشی. *معماری و شهرسازی آرمان‌شهر*، ۴۲(۴)، ۹۱-۱۰۵.
- طاهر طلوع‌دل، م. ص.، و امینی‌فر، ز. (۱۳۹۵). بررسی متغیرهای آسایش محیطی با تأکید بر ارتقای کیفیت یادگیری در فضاهای آموزشی. *فناوری آموزش*، ۱۰(۴)، ۲۷۱-۲۷۹.
- فهمی جمایران، ش. (۱۴۰۰). *فضاهای آموزشی*. دفتر انتشارات و فناوری آموزشی.
- کیانی ابری، ف.، و طبایان، س. م. (۱۳۹۵). کاربرد علم روان‌شناسی محیط در طراحی فضاهای آموزشی کودکان [مقاله کنفرانس]. کنفرانس بین‌المللی نخبگان عمران، معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- موحدی، ی. (۱۳۹۸). تأثیر طراحی بهینه فضای آموزشی بر ارتقای خلاقیت. *فناوری آموزش*، ۱۳(۳)، ۵۲۹-۵۳۵.
- وزیری، و.، و کرامتی: (۱۳۹۶). تأثیر رضایت‌مندی از کیفیت معماری فضای آموزشی بر موفقیت تحصیلی بهره‌بردار. *معماری و شهرسازی پایدار*، ۱۵(۱)، ۱-۱۴.

Dewey, J. (۱۹۳۸). *Experience and education*. Macmillan.

Freire, P. (۱۹۷۰). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.

Gelman, S. A. (2024). Cognitive development. In *Open Encyclopedia of Cognitive Science*. MIT Press.

<https://doi.org/10.21428/e10de004.c3a9f02a>

Ismoil qizi, Y. D. (2023). Erta bolalik davrida sport bilan shog'ullanishning ijtimoiy rivojlanishga ta'siri. *Modern Science and Research*, 2(10), 230-234.

Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (۱۹۸۵). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Montessori, M. (۱۹۶۷). *The absorbent mind* (C. A. Claremont, Trans.). Holt, Rinehart and Winston. (Original work published 1949)

Saiyad, S. (2020). Educational environment and its application in medical colleges. *Journal of Research in Medical Education &*

Ethics, 10(1), 3-9. <https://doi.org/10.5958/2231-6728.2020.00001.2>



از زمین بازی تا صلح جهانی: تربیت دوران کودکی به مثابه بنیان گذار فرهنگ صلح

معصومه امیری^۱

چکیده

جهان معاصر با چالش‌های پیچیده‌ای از جمله خشونت‌های ساختاری، تعارضات قومی - مذهبی و نابرابری‌های فزاینده روبروست. در مواجهه با این آشفتگی‌ها، «صلح مثبت» - به معنای وجود شرایطی عادلانه و هماهنگ برای همزیستی - به آرمانی اجتناب‌ناپذیر تبدیل شده است. این مقاله با پذیرش این چارچوب، استدلال می‌کند که دستیابی به فرهنگ صلح، نه در میز مذاکرات سیاستمداران، که در نخستین سال‌های زندگی و در محیط‌های تربیتی کودک ریشه دارد. با اتکا به روش توصیفی - تحلیلی و واکاوی ادبیات پژوهشی، این مقاله نشان می‌دهد که دوران کودکی، پنجره‌ای طلایی برای درونی‌سازی مفاهیمی چون همدلی، حل تعارض و احترام به تفاوت‌هاست. یافته‌ها مؤثرترین سازوکارها را برای بازی‌های مشارکتی، قصه‌گویی، و آموزش مهارت‌های گفت‌وگو می‌دانند و بر ضرورت طراحی چارچوبی هماهنگ میان نهادهای خانواده، مدرسه و رسانه تأکید می‌ورزند. این مقاله در نهایت نتیجه می‌گیرد که سرمایه‌گذاری بر تربیت صلح‌محور در کودکی، اساسی‌ترین راهبرد برای مهندسی فرهنگی جوامع مبتنی بر مدارا است.

واژگان کلیدی: تربیت کودکی، فرهنگ صلح، صلح مثبت، یادگیری اجتماعی - هیجانی، زمین بازی، حل تعارض

مقدمه

جهان معاصر با چالش‌های پیچیده‌ای از جمله تشدید خشونت‌های ساختاری، تعارضات قومی - مذهبی، نابرابری‌های فزاینده و بحران‌های زیست‌محیطی دست به گریبان است. در مواجهه با این آشفتگی‌های جهانی، مفهوم «صلح» دیگر صرفاً به معنای نبود جنگ (صلح منفی) نیست، بلکه در برگیرنده ایجاد شرایطی عادلانه و هماهنگ برای همزیستی مسالمت‌آمیز تمامی جوامع انسانی (صلح مثبت) است (گالتونگ، ۱۹۶۹). دستیابی به چنین آرمانی مستلزم بنیان‌نهادن یک «فرهنگ صلح» است؛ فرهنگی که در آن گفت‌وگو بر تقابل، همکاری بر رقابت ویرانگر، و احترام بر تحقیر برتری دارد (یونسکو، ۱۹۹۵).

پژوهش‌های نوین علوم تربیتی و روانشناسی رشد تأکید می‌کنند که شالوده این فرهنگ را نمی‌توان تنها در عرصه سیاست جست؛ بلکه باید آن را در عمیق‌ترین لایه‌های جامعه و در دوران کودکی بنا نهاد. دوران کودکی - به‌ویژه در محیط‌های یادگیری اولیه مانند خانواده، مهدکودک، و مدرسه - نقش بنیادینی در شکل‌دهی به برداشت‌های کودکان از مفاهیمی چون عدالت، همدلی، حل تعارض، و احترام به تفاوت‌ها ایفا می‌کند (لستر و راسل، ۲۰۱۰؛ یونسکو، ۲۰۲۱). این فرایند، که از تعاملات روزمره در "زمین‌های بازی" آغاز می‌شود، می‌تواند به مثابه زنجیره‌ای از یادگیری اجتماعی تلقی شود که ظرفیت تبدیل شدن به سنگ‌بناهای "فرهنگ صلح" در سطح جهانی را داراست.

نظریه پردازان برجسته‌ای چون ویگوتسکی (۱۹۷۸) و مونتسوری (۱۹۴۹) بر اهمیت بازی و تعامل اجتماعی به‌عنوان بستری برای رشد شناختی و اخلاقی تأکید دارند؛ جایی که کودکان از طریق ایفای نقش، مذاکره، و

^۱ . استادیار گروه آموزش علوم-تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران: ma.amiri@cfu.ac.ir



همکاری، پروتکل‌های اولیه تعامل صلح‌آمیز را درونی می‌سازند. افزون بر این، مطالعات سازمان ملل متحد (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که مهارت‌های کلیدی صلح‌طلبی - از جمله گوش دادن فعال، مدیریت خشم، و نقد بدون خشونت - در صورتی پایدار خواهند بود که از سال‌های اولیه زندگی آموزش داده شوند.

این پژوهش با اتکا به چارچوب‌های تحلیلی ارائه شده توسط نهادهایی مانند یونسکو و یونیسف، و نیز یافته‌های تجربی در حوزه عصب‌شناسی رشد، استدلال می‌کند که تربیت دوران کودکی نه یک گزینه فرعی، بلکه استراتژی اجتناب‌ناپذیری برای مهندسی فرهنگی جوامع مبتنی بر مدارا است. در این مسیر، زمین بازی به آزمایشگاهی زنده بدل می‌شود که در آن، صلح نه به مثابه مفهومی انتزاعی، بلکه چونان تجربه‌ای جسمانی و عاطفی در جان کودکان نهادینه می‌گردد (شانکاف، فیلیپس و گلتنانگ، ۲۰۰۱). پرسش اصلی این مقاله آن است: «مؤثرترین سازوکارها و ابزارهای تربیتی برای درونی‌سازی فرهنگ صلح در دوره کودکی کدامند و چه چارچوبی می‌تواند هماهنگی لازم بین نهادهای خانواده، مدرسه و رسانه را برای دستیابی به این هدف ایجاد کند؟»

بیان مسئله

صلح، در معنای مثبت خود، وضعیتی پویا و مبتنی بر وجود عدالت، همکاری، احترام متقابل و فهم بین‌فرهنگی است. (گالتونگ، ۱۹۶۹) رویکردهای سنتی در مطالعات صلح، که بر دیپلماسی و مذاکرات بین‌الدولی متمرکز بوده‌اند، اغلب به صورت ریشه‌ای به علل فرهنگی و روانی تعارض نپرداخته‌اند. این امر منجر به شکل‌گیری یک خلأ پژوهشی در درک چگونگی نهادینه کردن بنیادهای فرهنگ صلح در عمیق‌ترین لایه‌های جامعه - یعنی در دوران شکل‌گیری شخصیت انسان - شده است.

دوران کودکی، به‌ویژه سال‌های اولیه زندگی، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری فرد دارد. پیاز (۱۹۳۲) و ویگوتسکی (۱۹۷۸) تأکید کرده‌اند که کودکان جهان را از طریق تعاملات اجتماعی می‌آموزند و درونی می‌کنند. بنابراین، "زمین بازی" تنها یک مکان برای سرگرمی نیست، بلکه یک میان‌جی فرهنگی اولیه است؛ جایی که کودکان برای اولین بار مفاهیم همکاری، تقسیم منابع، حل تعارض، همدلی و احترام به تفاوت‌ها را به‌طور عملی تجربه می‌کنند (دایسون، ۱۹۹۴).

مسئله اصلی این مقاله، شکاف فاحش بین پتانسیل ذاتی تربیت دوران کودکی در بنیان‌گذاری فرهنگ صلح و غفلت سیستماتیک از این پتانسیل در نظام‌های آموزشی و تربیتی غالب در جهان است. علیرغم این پتانسیل، نظام‌های آموزشی اغلب بر پیشرفت تحصیلی و رقابت متمرکزند تا یادگیری اجتماعی - هیجانی و شایستگی‌های صلح. (نادینگز، ۲۰۰۵)

بسیاری از برنامه‌های درسی رسمی فاقد مؤلفه‌های آموزشی برای صلح، مدیریت خشم، گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و حقوق بشر هستند. حتی در محیط‌هایی که از خشونت عریان به دور هستند، ممکن است اشکال "خشونت پنهان" وجود داشته باشد، مانند تبعیض، قلدری، حذف کردن دیگران و نادیده گرفتن تنوع فرهنگی که خود به بازتولید فرهنگ خشونت کمک می‌کند. (بورديو، ۱۹۷۷)



این غفلت منجر به این می‌شود که کودکان بدون ابزارهای لازم برای حل مسالمت‌آمیز تعارضات و درک صلح به عنوان یک ارزش فعال، رشد می‌کنند. سؤال اصلی این پژوهش این است: چگونه می‌توان با بازتعریف فرآیندهای تربیتی در دوران کودکی، به‌ویژه در محیط‌های غیررسمی مانند زمین بازی و نیز برنامه‌های درسی رسمی، فرهنگ صلح را نه به عنوان یک موضوع حاشیه‌ای، بلکه به عنوان هسته مرکزی رشد کودک نهادینه کرد؟

چارچوب نظری

این مقاله بر سه رکن نظری اصلی استوار است:

۱. **آموزش برای صلح: (Peace Education)** چارچوبی که توسط ریردون (۱۹۸۸) بسط داده شد، بر این باور است که صلح یک فرآیند پویاست که از طریق آموزش مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، همدلی، حل مسالمت‌آمیز تعارض و احترام به حقوق بشر در افراد ایجاد می‌شود.
۲. **یادگیری اجتماعی - هیجانی: (SEL)** این چارچوب (الیاس و همکاران، ۱۹۹۷) بر پنج مقوله اصلی تأکید دارد: خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های رابطه‌ای و تصمیم‌گیری مسئولانه. این مقاله استدلال می‌کند که SEL پیش‌نیاز ضروری برای هرگونه آموزش صلح مؤثر است.
۳. **سازه‌گرایی اجتماعی: (Social Constructivism)** با اتکا به آرای ویگوتسکی (۱۹۷۸)، این مقاله استوار است که کودکان مفاهیم پیچیده‌ای مانند صلح و عدالت را از طریق تعاملات اجتماعی و بازی در یک بافت فرهنگی خاص می‌سازند.

روش پژوهش

این مقاله از رویکردی کیفی - توصیفی و روش تحقیق کتابخانه‌ای - اسنادی بهره می‌برد. داده‌ها از طریق مرور سیستماتیک ادبیات در حوزه‌های روانشناسی رشد، جامعه‌شناسی کودکی و مطالعات صلح، همراه با واکاوی موردپژوهی‌های موفق (مانند برنامه‌های مونته‌سوری و رجیو امیلیا) گردآوری شده‌اند. از روش تحلیل محتوای کیفی برای استخراج مضامین اصلی و ارائه یک استدلال منسجم بهره گرفته شده است.

یافته‌ها و بحث

بر اساس مرور ادبیات، یافته‌های کلیدی این مقاله عبارتند از:

۱. دوره حساس یادگیری: مهارت‌های مرتبط با صلح در دوران کودکی با سهولت و عمق بیشتری یاد گرفته شده و در شخصیت فرد نهادینه می‌شوند. (لدراج، ۲۰۰۵).
۲. ابزارهای مؤثر: مؤثرترین روش‌ها، آنهایی هستند که صلح را به یک «تجربه زیسته» تبدیل می‌کنند:
 - بازی‌های مشارکتی غیررقابتی: برای درک همکاری به جای رقابت.
 - قصه‌گویی و ادبیات داستانی: مبتنی بر همدلی و درک دیدگاه‌های مختلف.
 - آموزش مهارت‌های گفت‌وگو و حل تعارض: به صورت عملی و در بستر موقعیت‌های واقعی.
 - آشنایی عینی با تنوع فرهنگی: برای تقویت احترام به تفاوت‌ها.
۳. نقش محوری مربی: مربیان نه به عنوان آموزشگران صرف، بلکه به عنوان تسهیل‌گرانی عمل می‌کنند که خود از صلاحیت‌های اجتماعی - هیجانی برخوردارند.



۴. ادغام برنامه‌ها: مؤثرترین برنامه‌ها، در برنامه درسی روزمره و فرهنگ مدرسه ادغام شده‌اند، نه اینکه مستقل و حاشیه‌ای باشند.

۵. همکاری سه‌جانبه: هماهنگی و همسویی بین نهادهای خانواده، مدرسه و رسانه برای تقویت پیام‌های صلح ضروری است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

این مقاله به این نتیجه می‌رسد که سرمایه‌گذاری بر تربیت صلح‌محور در دوران کودکی، اساسی‌ترین و کارآمدترین راهبرد برای حرکت به سمت یک فرهنگ صلح جهانی است. این امر مستلزم یک تغییر پارادایم از نگاه به صلح به عنوان یک هدف دوردست سیاسی، به دیدگاهی است که صلح را یک شایستگی اکتسابی و هسته‌مرکزی رشد انسان می‌داند.

پیامدهای این پژوهش برای گروه‌های مختلف عبارتند از:

- سیاستگذاران آموزشی: باید چارچوب‌های برنامه درسی را بازنگری کنند تا SEL و آموزش صلح را به عنوان هسته اصلی آموزش اجباری دوران کودکی بگنجانند.
 - مربیان و نهادهای تربیتی: باید محیط‌های یادگیری را به گونه‌ای بازطراحی کنند که همکاری به جای رقابت، و گفت‌وگو به جای تحمیل نظر تشویق شود.
 - خانواده و رسانه: به عنوان شرکای کلیدی، باید در تقویت و مبنا قرار دادن ارزش‌های صلح در همه محیط‌های زندگی کودک فعال باشند.
- در نهایت، این مقاله استدلال می‌کند که مسیر صلح جهانی، نه تنها در سالن‌های مذاکره، که در زمین‌های بازی مهدکودک‌ها و کلاس‌های درس ساخته می‌شود. آینده صلح به چگونگی تربیت کودکان امروز وابسته است.



منابع

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Dyson, A. H. (1994). The ninjas, the X-Men, and the ladies: Playing with power and identity in an urban primary school. *Teachers College Record*, 96(2), 219–239.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
- Galtung, J. (2001). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard van Leer Foundation. <https://bernardvanleer.org/publications-reports/childrens-right-to-play/>
- Montessori, M. (1949). *Education and peace*. Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (1972). *The secret of childhood*. Ballantine Books.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. Teachers College Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. Teachers College Press.
- Roosevelt, E. (1958). *The great question*. United Nations. https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- UNESCO. (1995). *Declaration of principles on tolerance*. UNESCO General Conference. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102826>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- United Nations. (2019). *Education for Sustainable Development for 2030*. UN General Assembly. <https://www.un.org/en/desa/education-sustainable-development-2030>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

برادران دروغین: تمایز گفت‌وگوی اصیل از شبه‌گفت‌وگو در تربیت منش کودک

سمانه امینی مشهدی^۱

چکیده

این پژوهش توصیفی-تحلیلی می‌کوشد راهبردی عملی در اختیار والدین و مربیان بگذارد تا کودکان را از لغزش در دوگان‌های فریبده برحذر دارد. به عبارتی این دوگان‌ها همان برادران دروغین و زوج‌های مفهومی هستند که به ظاهر فضیلت‌مدارند و به سبب شباهت لفظی/رفتاری، مرز فضیلت و رذیلت را مخدوش می‌کنند. با اتکا به «هرم تشخیص مصداق» (مفهوم، تعریف، ملاک‌ها، نشانگرها، کاربست‌های موقعیتی/نمونه‌های عینی) و به منظور هم‌راستاسازی با تربیت منش، تبیین نظری دوگان‌ها به چهار قلمرو فضیلت انجام می‌گیرد: اخلاقی (گفت‌وگوی سازنده/وراجی)، عقلانی (دروغ ناخودآگاه/دروغ مصلحت‌آمیز)، شهروندی (پاسخ‌گویی/دلیل‌تراشی) و مهارتی (گفت‌وگوی سازنده/ستیز کلامی). تحلیل نشان می‌دهد «هرم» سه کارکرد کلیدی دارد: نخست، زدودن ابهام مفهومی و پیشگیری از خطای «اشتراک لفظی»؛ دوم، تولید ملاک‌های تمایزبخش و نشانگرهای رفتاری که تشخیص پیشاواکنشی موقعیت را برای والد/مربی ممکن می‌کند؛ سوم، طراحی سناریوهای تمرینی در بافت خانه/کلاس برای تبدیل داوری به کنش. ره‌آورد عملی پژوهش شامل یک چک‌لیست کوتاه برای هر دوگان، نمونه‌های گویه‌های مشاهده، و سناریوهای آموزشی است که امکان ارزشیابی تکوینی و بازخورد کرامت‌محور را فراهم می‌سازد. نتیجه آن که تلفیق آموزه‌های «برادران دروغین» با «هرم پنج‌سطحی»، چارچوبی بومی و سنجش‌پذیر در اختیار می‌گذارد که هم پنددهی والدین را حکیمانه‌تر می‌کند و هم توان تشخیص کودک را در جداسازی فضیلت از رذیلت شبیه می‌افزاید؛ بدین سان، مسیر رشد اخلاقی متوازن و منسجم هموار می‌شود.

واژگان کلیدی: برادران دروغین، گفت و گو، تربیت منش، هرم تشخیص مصداق.

مقدمه و بیان مسأله

تمایز نهادن میان گفت‌وگوی اصیل و الگوهای شبه‌گفت‌وگو به ویژه وراجی (پرگویی بی‌قصد فهم) و ستیز کلامی (جدل معطوف به غلبه)، از مسائل مهم و چالشی در امور تربیتی مدرسه و خانه است. این پدیده‌ها در سطح ظاهر به گفت‌وگو شباهت دارند، اما از حیث نیت، سازوکار و پیامد تفاوت بنیادین دارند و می‌توانند داوری و اقدام تربیتی را منحرف سازند (قراملکی، ۱۴۰۳). از منظر فلسفی، گفت‌وگو نزد گادامر خود فرایند کشف جمعی فهم است؛ فهم در دل تعامل و به میانجی پرسش و شنیدن فعال پدید می‌آید (Gadamer, 2004).

به‌منظور هم‌زبانی با تربیت منش، سوی فضیلتی هر زوج فریبده برای مثال «گفت‌وگو» در برابر «وراجی/ستیز» با چهار ساحت مرکز جویلی در تربیت منش نام‌گذاری می‌شود: عقلانی^۲ (حقیقت‌جویی، شنیدن فعال، داوری سنجیده)، اخلاقی (حفظ کرامت مخاطبقت)، شهروندی^۴ (مسئولیت جمعی، خیر مشترک) و

^۱ دانش‌آموخته دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد؛ samanehaminimashhadi@gmail.com

^۲ Intellectual virtue

^۳ Moral virtue

^۴ Civic virtue



عملکردی/ابزاری^۱ (فنون اجرای گفت و گو مانند نوبت دهی، پرسش روشن گر و جمع بندی) که این نام گذاری جایگزین سنجش نمی شود و صرفاً محور مداخله را روشن می سازد (Jubilee Centre for character and virtue, 2022).

برای سنجش پذیر کردن مرز گفت و گو/شبه گفت و گو در میدان عمل، پژوهش حاضر الگوی «هرم تشخیص مصداق» را به کار می گیرد تا تشخیص از سطح سلیقه به سطح معیارمند ارتقا یابد. هرم، مسیر حرکت از «معنا» به «مشاهده» را در شش لایه صورت بندی می کند (قراملکی، ۱۴۰۳):

- مفهوم (تمایز واژه از مفهوم و رفع ابهام اصطلاحی)؛
- تعریف و تحلیل مفهومی (تعیین صورت هنجاری هر طرف زوج)؛
- ملاک ها (سنجه های تشخیص بر حسب نیت/سازوکار/پیامد)؛
- زیرملاک ها (تفصیل عملی هر ملاک برای کاربرد میدانی)؛
- نشانگرها (شاخص های مشاهده پذیر مانند بازگویی منصفانه، پرسش روشن گر، نوبت دهی ۲-۲، جمع بندی یک جمله ای، رعایت کرامت)؛
- مصداق (انطباق رفتار واقعی کودک/مربی/والد با نشانگرها و داوری نهایی).

مسئله بدین قرار است که چگونه می توان در روابط تربیتی «مربی-کودک»، «والد-کودک» و «والد-مربی» مرز گفت و گوی اصیل را از وراچی/ستیز به شکلی روشن، سنجش پذیر و قابل مداخله تشخیص داد؟ راه حل پیشنهادی، پیوند دادن چارچوب فضایل جویلی با «هرم تشخیص مصداق» است: ابتدا سوی فضیلتی زوج ها نام گذاری می شود تا محل مداخله فوری معلوم گردد؛ سپس ملاک های نیت-سازوکار-پیامد به نشانگرهای عینی ترجمه می شود و برای هر نشانگر «رویه های کوتاه اصلاح در لحظه» طراحی می گردد (مانند درخواست بازگویی منصفانه، یادآوری نوبت، طرح پرسش روشن گر). حاصل کار، زبانی مشترک و کم هزینه برای ارتقای کیفیت گفت و گو در خانه و مدرسه است که کودک را نه گیرنده منفعل، بلکه کنشگر گفت و گو وارد سنجش و بهبود می کند (Gadamer, 2004; Jubilee Centre for Character and Virtues, 2022; قراملکی، ۱۴۰۳).

هدفها

هدف کلی: ارائه چارچوبی روشن و قابل سنجش برای تمایز گفت و گوی اصیل از شبه گفت و گو (به ویژه وراچی و ستیز کلامی) در سه رابطه مربی-کودک، والد-کودک و والد-مربی؛ به گونه ای که تشخیص و اقدام تربیتی یکپارچه، مستند و عملیاتی شود.

روش

۱. طرح پژوهش: مطالعه مروری-مفهومی/تحلیلی با رویکرد کاربردی؛ داده میدانی تازه گردآوری نمی شود، بلکه منابع نظری و تجربه میدانی موجود ترکیب و عملیاتی می گردد.
 ۲. بدنه نظری و مفاهیم کلیدی:
- گفت و گو: فهم به مثابه محصول فرایند دیالوگی. (Gadamer, 2004)

^۱ Performance virtue

-آموزش به مثابه گفت و گو: نشانه‌های گفت و گوی مؤثر. (Burbules & Bruce, 2001).

-برادرانِ دروغین و هرم تشخیصِ مصداق: گذار از داوری سلیقه‌ای به داوری معیارمند و مشاهده‌پذیر (قراملکی، ۱۴۰۳).

-چهارگانه فضایل تربیت منش به عنوان راهنمای تعیین محور مداخله (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2022).

۳. گام‌ها:

-تحلیل مفهومی گفت و گو/وراجی و تفکیک آن از ستیز کلامی؛

-نام‌گذاری فضیلتی پیشینی (عقلانی/اخلاقی/شهروندی/عملکردی) برای تعیین محور تقویت؛

-نیت، سازوکار، پیامد به نشانگرهای دیدنی؛

-تعریف رویه‌های کوتاه متناظر با هر نشانگر (بازگویی ۶۰ ثانیه‌ای، سه نکته-یک پرسش، نوبت‌دهی ۲-۲،

جمع‌بندی یک جمله‌ای، قاعده کرامت) و تعیین قاعده تصمیم بر مبنای حضور/غیاب آن‌ها؛

-تعمیم اجرایی به سه رابطه تربیتی با حفظ نقش فعال کودک..

یافته‌ها

۱. تبیین فضایل چهارگانه به منزله راهنمای مداخله و نه ابزار سنجش

چهارگانه تربیت منش فقط برای نام‌گذاری محور تقویت فضایل به کار می‌رود و جایگزین سنجش نیست. در

زوج «گفت و گو/وراجی»، محورهای راهنما چنین‌اند:

-عقلانی: حقیقت‌جویی و شنیدن فعال (پایه ساخت فهم مشترک).

-اخلاقی: حفظ کرامت مخاطب (پرهیز از تحقیر/طعنه/قطع کلام).

-شهروندی: پایبندی به قواعد مشترک و مشارکت منصفانه (وقتی گفت و گو جمعی/کلاسی است).

-عملکردی/ابزاری: فنون اجرای گفت و گو (نوبت‌دهی، زمان‌بندی، پرسش روشن‌گر، جمع‌بندی).

خروجی این گام: تعیین سریع «کدام بُعد فضیلتی» باید تقویت شود؛ سوی غیرفضیلتی (وراجی/ستیز) در فضایل

جای داده نمی‌شود و با فقدان نشانگرهای فضیلتی شناخته می‌شود.

۲. هرم تشخیص مصداق (پنج گام) به عنوان زبان مشترک داوری و اقدام.

- مفهوم/تعریف: گفت و گو = فرایند ساخت فهم مشترک؛ وراجی = چرخش کلمات بی قصد فهم؛ ستیز کلامی

= جدل معطوف به غلبه.

- ملاک‌ها: بر حسب نیت، سازوکار، پیامد و با رجوع به ماهیت دیالوگ نزد گادامر (گفت و گو به منزله «خود

فرایند کشف جمعی فهم».) (Gadamer, 2004)

- نشانگرهای قابل مشاهده: ترجمه ملاک‌ها به رفتارهای دیدنی

- مصداق‌های اجرایی: پیوند هر نشانگر با روال اجرایی کوتاه برای اصلاح در لحظه.

-قاعده تصمیم: انتخاب اقدام فوری بر مبنای حضور/غیاب نشانگرها.

۳. ملاک‌ها برای زوج «گفت و گو / وراجی» به سه بُعد نیت، سازوکار و پیامد.



هدف این بخش: تبدیل «محورهای فضیلتی راهنما» به ملاک‌های سنجش در هرم با سه بُعد دقیق: نیت، سازوکار، پیامد.

- ساحت عقلانی

نیت: حقیقت‌جویی (به دنبال روشن تر شدن موضوع بودن، نه پیروزی شخصی).
سازوکار: شنیدن فعال، طرح پرسش روشن‌گر، ارجاع به دلیل/مثال برای پیشبرد فهم.
پیامد: شکل‌گیری فهم مشترک یا دست‌کم پیشرفت معنایی در موضوع.
پشتوانه نظری: گفت‌وگو به منزله فرایند کشف جمعی فهم (Gadamer, 2004) و «آموزش به مثابه گفت‌وگو» (Burbules & Bruce, 2001).

- ساحت اخلاقی

نیت: احترام و رعایت کرامت مخاطب.
سازوکار: پرهیز از تحقیر/طعنه/برچسب‌زنی؛ قطع نکردن کلام؛ گزینش لحن مناسب.
پیامد: حفظ/تقویت اعتماد و امکان ادامه گفت‌وگو (قراملکی، ۱۴۰۳).
-ساحت عملکردی/ابزاری
نیت: ساماندهی روند گفت‌وگو برای اثربخشی.
سازوکار: نوبت‌دهی منظم، زمان‌بندی، پرسش روشن‌گر، جمع‌بندی صریح.
پیامد: پیش‌برد گفت‌وگو بدون آشفتگی و اتلاف وقت.
نتیجه این بخش: معلم/والد می‌داند در هر بُعد چه می‌سجد و چرا؛ و می‌تواند تفاوت «گفت‌وگو» با «وراجی/ستیز» را مستند نشان دهد (نه سلیقه‌ای).

۴. نشانگرهای قابل مشاهده و ثبت. (✓/X)

-بازگویی منصفانه (خلاصه درست سخن طرف مقابل با تأیید او)، پرسش روشن‌گر (ارجاع به نکته/دلیل مشخص)، نوبت‌دهی ۲-۲ (دو دقیقه/دو نکته برای هر نوبت)، جمع‌بندی یک‌جمله‌ای مشترک در پایان تعامل، و رعایت کرامت (بدون قطع کلام و بدون طعنه/تحقیر).

۵. مداخلات فوری کم‌هزینه (تمارین اجرایی کوتاه).

برای هر نشانگر، یک اقدام فوری تعریف می‌شود: بازگویی ۶۰ ثانیه‌ای (۳۰-۶۰ ثانیه برای هر طرف)، قاعده سه نکته-یک پرسش، زمان‌سنج دو دقیقه‌ای/کارت نوبت، جمله توافقی مکتوب، و قاعده توقف، یادآوری کرامت، ادامه با نوبت.

۶. قاعده تصمیم بر پایه حضور/غیاب نشانگرها، آموزش کوتاه/مدل‌سازی، تمرین کوتاه با بازخورد تقویتی.

۷. تعمیم به روابط تربیتی.

چارچوب در هر سه رابطه مربی-کودک، والد-کودک و والد-مربی به صورت همسان اجرا می‌شود؛ تنها نمونه‌ها و تأکیدها تغییر می‌کند: در کلاس ساختار اجرا پررنگ‌تر است، در خانه شنیدن و کرامت برجسته است و در نشست



والد-مربی خروجی مشترک کتبی اهمیت دارد (جمله توافقی عملی برای هفته بعد). در هر سه، کودک کنشگر گفت و گو است و سهم/بازگویی او نیز سنجیده می شود.

در جمع بندی یافته ها، الگوی پیشنهادی نشان داد که می توان مرز گفت و گوی اصیل و شبه گفت و گو را از طریق «جهت دهی فضیلتی»، «هرم تشخیص مصداق» و «رویه های کوتاه اصلاح در لحظه» به طور عملیاتی و سنجش پذیر روشن کرد. خروجی این سه گانه، بسته ای از نشانگرهای قابل مشاهده و تصمیم قواعد ساده است که کیفیت تعامل را در سه نسبت مربی-کودک، والد-کودک و والد-مربی بهبود می بخشد. بدین ترتیب، گفت و گو از سطح تبادل کلمات فراتر رفته و به سازوکار تولید فهم مشترک بدل می شود. این نتایج بستر لازم برای بحث درباره اعتبار بیرونی، امکان بومی سازی، و طراحی سنجش های میدانی آینده را فراهم می سازد.

نتیجه گیری

این پژوهش نشان داد که می توان مرز میان برادران دروغین «گفت و گوی اصیل» و «شبه گفت و گو» (وراجی/ستیز کلامی) را از سطح داوری های سلیقه ای به سطحی معیارمند و سنجش پذیر ارتقا داد. راهکار پیشنهادی سه گام به هم پیوسته دارد: ۱. جهت دهی فضیلتی: نام گذاری هر موقعیت تعاملی، ذیل یکی از چهار ساحت تربیت منش-عقلانی، اخلاقی، شهروندی و عملکردی-برای تعیین سریع محور مداخله. ۲. معیاربندی تشخیص: به کارگیری «هرم تشخیص مصداق» برای تبیین این جهت گیری به ملاک های دقیق نیت، سازوکار، پیامد و سپس فروکاست آن ها به نشانگرهای مشاهده پذیر مانند بازگویی منصفانه، پرسش روشن گر، نوبت دهی ۲-۲، جمع بندی یک جمله ای و رعایت کرامت. ۳. مداخله کم هزینه و در لحظه: طراحی «رویه های کوتاه» متناسب با هر نشانگر تا مربی/والد بتواند بی درنگ تصمیم بگیرد که اکنون آموزش/مدل سازی لازم است، تمرین کوتاه یا بازخورد تقویتی.

دستآورد نظری طرح، پیوند منسجم میان هرمنوتیک گفت و گو (فهم به منزله کشف جمعی) و اخلاق کاربردی «برادران دروغین» است؛ بدین معنا که «گفت و گو» نه صرفاً شکل گفتار، بلکه سازوکار تولید فهم مشترک تلقی می شود و به کمک نشانگرهای عینی از هم نمایان فریبده اش تفکیک می گردد. دستآورد عملی، فراهم شدن زبان مشترک داوری و اقدام برای مربی، والد و کودک است که کیفیت تعامل را از «تبادل کلمات» به «ساختن فهم مشترک قابل ثبت» ارتقا می دهد و در سه نسبت مربی-کودک، والد-کودک و والد-مربی به طور یکسان قابل اجراست.

منابع

- فرامرزی قراملکی، ا. (۱۴۰۳). برادران دروغین، چگونه دوگان های فریبده زیست اخلاقی را دشوار می کنند؟. پیش نو.
- Burbules, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed., pp. 1102-1121). American Educational Research Association.
- Gadamer, H.-G. (2004). Truth and method (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd rev. ed.). Continuum. (Original work published 1960).
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). A framework for character education in schools (Updated ed.). University of Birmingham. <https://www.jubileecentre.ac.uk>

از پاسخ‌گویی تا پاسخ‌پذیری: مسئولیت‌پذیری معلم و کودک و نوجوان در پرتو آموزه‌های قرآنی و دیدگاه‌های کوهلمن و الگین

سمانه امینی مشهدی^۱، زینب سادات ساقی^۲

چکیده

هدف این پژوهش، نشان دادن گذار از «پاسخ‌گویی سنجش‌محور» به «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای فضیلت‌محور» در تربیت کودکان و نوجوانان است. مفهوم «مسئولیت» در سنت تربیتی دو چهره دارد: از یک سو افقی هنجاری می‌گشاید که بر پاسخ‌پذیری اخلاقی کودک و نوجوان تأکید می‌کند، و از سوی دیگر در سیاست‌گذاری آموزشی بارها به استانداردسازی و حساب‌کشی شاخص‌محور تقلیل یافته است. به تحلیل کوهلمن (۲۰۲۲)، این فروکاهش در سه شکل خود را نشان می‌دهد: (۱) معلم حاکم/کم‌پرسش که تصمیم‌هایش را بی‌نیاز از توضیح می‌داند؛ (۲) تصور یادگیری خطی و کاملاً برنامه‌پذیر که تفاوت‌ها و نااطمینانی‌های تربیت را نادیده می‌گیرد؛ (۳) پاسخ‌گویی خروجی‌محور که کیفیت آموزش را به نمره آزمون فرو می‌کاهد و بار بهبود را بر دوش معلم یا مدرسه می‌گذارد. در برابر این رویکرد، پژوهش حاضر «مسئولیت» را به عنوان «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای» بازتعریف می‌کند؛ رویکردی که اقتدار آموزشی را توضیح‌پذیر و قابل پرسش نگاه می‌دارد و فاعلیت کودک را به رسمیت می‌شناسد. در همین راستا، الگین (۲۰۲۵) «مسئول بودن» را کنشی فضیلت‌محور معرفی می‌کند که بر شایستگی همراه با خودآگاهی دقیق، وظیفه‌شناسی در توجه به شواهد کافی، ذهن‌گشودگیقت و همدلی معرفتی استوار است. بر این مبنا، معلم ابتدا بر پایه داده‌ها و تجربه کلاس داوری می‌کند و در صورت لزوم با شواهد معتبر آن را بازنگری یا تقویت می‌کند؛ کودک یا نوجوان نیز استدلال خود را با دلیل و مثال پشتیبانی می‌کند، حدود تردید را صریح می‌گوید و منابع معتبر را مشخص می‌سازد. پشتوانه هنجاری این گذار در آموزه‌های قرآنی نیز دیده می‌شود: آیه «ای مؤمنان! خود و خانواده خویش را از آتش نگاه دارید...» سوره تحریم/ ۶ بر مسئولیت مراقبتی و هدایت توضیحی؛ آیه «هر انسانی در گرو آن چیزی است که خود به دست آورده است» سوره مدثر/ ۳۸ بر پاسخ‌گویی شخصی و مالکیت پیامدها؛ دعای حضرت سلیمان (ع) در آیه «پروردگارا! مرا وادار کن تا نعمتی را که به من و پدر و مادرم مرحمت فرموده‌ای سپاس گویم و عملی صالح انجام دهم که آن را بپسندی و مرا به رحمت خویش در صف بندگان صالحت درآور» سوره نمل/ ۱۹ بر اقتدار فروتنانه و انگیزش درونی برای عمل صالح و نیز آیه «به چیزی را که به آن علم نداری پیروی مکن که گوش و چشم و قلب همه آنها مسئول هستند» سوره اسراء/ ۳۶ بر وظیفه‌شناسی معرفتی و پرهیز از پیروی بی‌دلیل دلالت دارد. با تکیه بر این دیدگاه‌ها، می‌توان مسئولیت را از «پاسخ‌گویی شاخص‌محور» به «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای فضیلت‌محور» بازتعریف کرد و چارچوبی عملی برای تقویت عاملیت معلم و فاعلیت کودک و نوجوان در کلاس و مدرسه فراهم آورد.

واژگان کلیدی: مسئولیت‌پذیری؛ پاسخ‌گویی؛ پاسخ‌پذیری رابطه‌ای؛ فضایل معرفتی؛ کوهلمن؛ الگین؛ کودک و نوجوان.

مقدمه و بیان مسأله

شکل‌گیری جامعه‌ای اخلاق‌مدار از دوران کودکی آغاز می‌شود. در این گستره، «مسئولیت‌پذیری» در چارچوب تربیت منش^۳ به مثابه پیوندی زنده میان استدلال اخلاقی، همدلی عاطفی، تجربه زیسته و رابطه انسانی فهم

۲. دانش‌آموخته دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد؛ samanehaminimashhadi@gmail.com

۳. دانشجوی سطح سه اخلاق و تربیت، مرکز تخصصی طوبی، دفتر تبلیغات اسلامی مشهد؛ bzsaghi@gmail.com

^۳ character education



می‌شود؛ کودک و نوجوان نه مقلد منفعل، بلکه کنشگری مشارکت‌جوست که در بستر گفت‌وگو، مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی و هدایت غیرتحمیلی، فضایل را به تدریج درونی می‌سازد. آیات قرآن کریم پشتیبانی هنجاری ژرف برای فهم مسئولیت فردی، اجتماعی و تربیتی فراهم می‌کنند. آیه ۶ سوره تحریم با فرمان «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، خود و خانواده خود را از آتشی که هیزم آن مردم و سنگ‌ها هستند نگه دارید»^۱ بر مسئولیت مراقبتی والدین در هدایت اخلاقی تأکید دارد. هم‌چنین، آیه ۳۸ سوره مدثر با بیان «هر انسانی در گرو آن چیزی است که خود کسب کرده»^۲ اصل پاسخ‌گویی اخلاقی فرد را تثبیت می‌سازد؛ نیز دعای حضرت سلیمان (ع) در آیه ۱۹ سوره نمل که می‌فرماید: «پروردگارا! مرا وادار کن تا نعمتی را که به من و پدر و مادرم مرحمت فرموده‌ای سپاس گویم و عملی صالح انجام دهم که آن را بپسندی و مرا به رحمت خویش در صف بندگان صالحت در آور»^۳ که بر اقتدار فروتنانه و انگیزش درونی برای عمل صالح و نیز آیه ۳۶ سوره اسراء «به چیزی را که به آن علم نداری پیروی مکن که گوش و چشم و قلب همه آنها مسئول هستند»^۴ بر وظیفه‌شناسی معرفتی و پرهیز از پیروی بی‌دلیل دلالت دارد.

از بعد نظری، تحلیل کوهلمن^۵ (۲۰۲۲) با الهام از بیستا^۶ (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که «مسئولیت» در سنت تربیت، هم‌افق هنجاری پاسخ‌پذیری نسبت به کودک را می‌گشاید و هم در سیاست‌گذاری، مکرر به استانداردسازی و پاسخ‌گویی شاخص‌محور تقلیل می‌یابد؛ سه نمود این تقلیل عبارت‌اند از (۱) معلم حاکم/کم‌پرسش: تصمیم می‌گیرد بی‌نیاز از توضیح؛ مجال پرسش کم می‌شود (۲) یادگیری خطی/برنامه‌پذیر: کلاس را با دستورالعمل واحد و کنترل کامل می‌بیند؛ تفاوت‌ها و نااطمینانی‌ها نادیده می‌ماند. (۳) پاسخ‌گویی خروجی‌محور: کیفیت=نمره آزمون؛ بار بهبود یک‌سره روی معلم/مدرسه می‌افتد. در پیوندی مکمل، الگین^۷ (۲۰۲۵) در کتاب «کولوژی معرفت‌شناسی»^۸ «مسئول بودن» را به مثابه خوشه‌ای از فضایل، شایستگی با خودآگاهی دقیق‌سنجیده، پابندی به حداقل شواهد لازم، ذهن‌گشودگیقت و همدلی معرفتی صورت‌بندی می‌کند. این هم‌نهاد، ضرورت بازتعریف عملی مسئولیت در مدرسه را آشکار می‌سازد.

با وجود ادبیات گسترده، دو کاستی انگیزه پژوهش حاضر را توضیح می‌دهد: نخست، همسان‌انگاری «مسئولیت» با «پاسخ‌گویی شاخص‌محور» که سویه اخلاقی-رابطه‌ای مسئولیت را محو می‌کند؛ دوم، کمبود ادبیات اجراپذیر برای ترجمه «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای فضیلت‌محور» به رویه‌های کلاس‌پسند (مانند نشانه‌های رفتاری معلم/دانش‌آموز، مستندسازی حداقل شواهد لازم برای داوری، و قواعد گفت‌وگوی دلیل‌آور). بر همین اساس، این پژوهش می‌کوشد «مسئولیت» را از چارچوب پاسخ‌گویی شاخص‌محور به سوی «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای فضیلت‌محور» بازتعریف کند.

^۱ قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارَةُ

^۲ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهَبَةٌ

^۳ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ

^۴ وَلَا تَقَفْ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا

^۵ Kuhlmann

^۶ Biesta

^۷ Elgin

^۸ Epistemic ecology



پرسش‌های پژوهش:

- مسئولیت تربیتی معلم، در چارچوب پاسخ‌پذیری رابطه‌ای دقیقاً به چه کنش‌ها و هنجارهایی ترجمه می‌شود؟
- الگوی فضایل معرفتی الگین چگونه می‌تواند این کنش‌ها را در سطح کلاس قابل مشاهده/ارزیابی کند، بی‌آن‌که به پاسخ‌گویی شاخص محور فروکاسته شود؟
- آیات تحریم/۶، مدثر/۳۸، نمل/۱۹ و اسراء/۳۶ با توجه به تفسیر میزان، چه راهنماهای اجرایی کوتاهی برای این گذار پیشنهاد می‌کنند؟

روش پژوهش

- این پژوهش کیفی مفهومی-تفسیری است و بر سه رکن استوار است؛
- تحلیل مفهومی/انتقادی در سنت فلسفه تعلیم و تربیت (برای بازشناسی لغزش «مسئولیت» به پاسخ‌گویی شاخص محور)^۱،
- بازسازی هنجاری فضیلت محور (برای صورت‌بندی «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای» با الهام از فضایل معرفتی)،
- تفسیر متنی دینی بر پایه قرائت ترجمه تفسیر میزان.

یافته‌ها

بازخوانی انتقادی کوهلمن

- ۱- «مسئولیت» پاسخ‌گویی شاخص محور در سه سطح فروکاسته:
 - معلم حاکم/کم‌پرسش. تصمیم‌های معلم «بی‌نیاز از توضیح» تلقی می‌شود و امکان پرسش و اعتراض مستدل کاهش می‌یابد؛ در نتیجه، مسئولیت‌پذیری رابطه‌ای و فاعلیت کودک تضعیف می‌شود (Kuhlmann, 2022).
 - یادگیری خطی/برنامه‌پذیر فرآیند یادگیری کاملاً کنترل‌پذیر که تنش‌های ذاتی تربیت مانند آزادی/انضباط و راهبری/خودانگیختگی نادیده می‌ماند؛ پیامد آن است که داوری حرفه‌ای معلم به اجرای استاندارد تقلیل می‌یابد و تفاوت‌های یادگیرندگان کم‌رنگ می‌شود (Kuhlmann, 2022; Biesta, 2004).
 - پاسخ‌گویی خروجی محور: کیفیت مدرسه به نمره/رتبه آزمون فروکاسته می‌شود و بار بهبود بر دوش مدرسه/معلم گذاشته می‌شود؛ بدین سان، معنا از «پاسخ‌پذیری به دیگری» به «پاسخ‌دهی به شاخص» جابه‌جا می‌شود و اضطراب/بی‌قدرتی حرفه‌ای رشد می‌کند. (Kuhlmann, 2022)
- در هر سه صورت، «مسئولیت» از معنای اخلاقی-رابطه‌ای تهی و به «حسابرسی کمی» تبدیل می‌شود؛ بدیل مطلوب، بازگرداندن مسئولیت به «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای»^۲ در نسبت معلم-کودک است.
۲. دلالت هنجاری: مسئولیت به مثابه «پاسخ‌پذیری رابطه‌ای»
- اقتدار رابطه‌ای پاسخ‌خواه: اقتدار دارایی شخصی معلم نیست؛ از به رسمیت‌شناسی متقابل برمی‌خیزد و باید همواره توضیح‌پذیر و قابل پرسش بماند (Kuhlmann, 2022).
- آشکارسازی تنش‌ها (نه پنهان سازی): دوگانه‌های حذف‌ناپذیر تربیت مدیریت می‌شوند، نه انکار.

^۱ accotability

^۲ responsibility as responsiveness (to the Other)



- گشودگیِ گفت‌وگویی: تصمیم‌ها دلیل‌پذیر و بازنگری‌پذیر می‌مانند؛ مسیر و معیار «اعتراضِ مستدل» روشن است.

تعریفِ عملی: پاسخ‌پذیریِ رابطه‌ای همان پاسخ‌دادنِ توجیه‌پذیر به مطالبه اخلاقیِ کودک، با حفظِ حقِ پرسش از اقتدار و امکانِ بازنگری است (Kuhlmann, 2022; Biesta, 2004).

۳. عملیاتی‌سازی با الگوی الگین: خوشه فضایل و نماگرهای کلاس‌پسند

- شایستگی با خودآگاهیِ دقیقِ سنجیده^۱:

الف. معلم: اهدافِ متناسب با بافتِ کلاس را تعیین می‌کند و حدودِ دانسته‌ها و نیاز به بررسیِ بیشتر را آشکار می‌سازد.

ب. دانش‌آموز: برآوردی واقع‌بینانه از توانِ خود ارائه می‌دهد و در صورتِ نیاز، کمکِ به‌موقع درخواست می‌کند.

- وظیفه‌شناسیِ معرفتی نسبت به حداقلِ شواهدِ لازم^۲

معلم: «حداقلِ شواهدِ لازم» برای هر داوری/نمره را اعلام می‌کند و در بازبینی دقیقاً به همان شواهد ارجاع می‌دهد.

دانش‌آموز: ادعاهای خود را با مثال/مدرکِ پشتیبانی می‌کند و منبع را مشخص می‌سازد (شماره صفحه کتاب، شماره تمرین یا منبع علمی معتبر).

- ذهن‌گشودگی^۳

معلم: اعتراضِ مستدل را می‌پذیرد و طرحِ درس را بر پایه شواهدِ کلاسی اصلاح می‌کند.

دانش‌آموز: بدیل‌ها را می‌سنجد و در برابرِ دلیلِ بهتر موضع خود را تعدیل می‌کند.

- صداقت^۴ و همدلیِ معرفتی^۵

معلم و دانش‌آموز: قوتِ ادعا را با کیفیتِ شواهد متناسب می‌کنند، محتوا را به زبانِ مخاطب توضیح می‌دهند و راه‌های چندگانه برای «نشان‌دادنِ یادگیری» پیش می‌نهند (حلِ تمرین، خلاصه مکتوب، توضیح شفاهی).

دلالَتِ مسئولیتیِ این محور: مسئولیت‌پذیری یعنی داوریِ مستقل همراه با اتکایِ دلیل‌مند به دیگران؛ نه تقلیدِ کور و نه خودرأیی بی‌پایه (Elgin, 2025).

۴. آیات قرآنی و دلالت‌های تربیتی «مسئولیت به‌مثابه پاسخ‌پذیریِ رابطه‌ای»

۱. مسئولیتِ پیشگیرانه و هدایتِ توضیحی

در سوره تحریم / ۶ می‌فرماید «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، خود و خانواده خود را از آتشی که هیزم آن مردم و سنگ‌ها هستند نگه دارید» در تفسیر المیزان، واژه‌ی «قُوا» امر به «وقایه» و پیشگیری است: یعنی حفاظتِ فعال

^۱ competence with calibrated self-knowledge

^۲ epistemic conscientiousness

^۳ open-mindedness

^۴ sincerity

^۵ epistemic empathy



از خود و خانواده در برابر سرچشمه‌های خطر. تعبیر «نار» به آتش دوزخ اشاره دارد و جمله‌ی «وَقَوِّدُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ» (هیزم آن انسان‌ها و سنگ‌ها هستند) بیانگر تجسم اعمال است. یعنی آتش بیرونی تحمیلی وجود ندارد؛ خودِ کردارهای ناسالم انسان‌هاست که به صورت آتش عذاب جلوه می‌کند. مردم با اعمال خود آتش را شعله‌ور می‌سازند و همان کردارشان آتش‌گیرانه‌ی دوزخ می‌شود. در واقع پیامدها از درونِ کردار برمی‌خیزد، نه از تنبیه دل‌بخوایی بیرونی.

دلالت تربیتی: مسئولیت در مدرسه یعنی «پیشگیری + تبیین»: معلم معیارها و پیامدها را شفاف می‌کند و به‌جای «امر بی‌توضیح»، فضای پرسش و توضیح فراهم می‌سازد. این جهت‌گیری هم‌سو با گذارِ کوهلمن از accountability شاخص‌محور به responsibility as responsiveness است و با خوشه فضایل الگین یعنی شایستگی همراه با خودآگاهی دقیق‌سنجیده، وظیفه‌شناسی معرفتی، ذهن‌گشودگی و صداقت و هم دلی پشتمانه عملی می‌یابد.

۲. پاسخ‌گویی شخصی و مالکیت پیامدها

در سوره مدثر آیه ۳۸ می‌فرماید «هر انسانی در گرو آن چیزی است که خود به دست آورده است» «رَهینَهُ» به معنای «در گرو/رهن» است؛ هر انسان با کردار خویش در گرو همان کردار است. پیامد از درونِ عمل برمی‌خیزد نه از مجازات بیرونی.

دلالت تربیتی: مسئولیت یعنی پذیرش سهم خویش و اصلاح مستمر. معلم «حداقل شواهد لازم» را روشن می‌کند و بازخورد تکوینی می‌دهد؛ دانش‌آموز ادعا را با مدرک پشتیبانی می‌کند، حوزه‌های تردید را صریح بیان می‌کند و برای جبران اقدام می‌نماید. این نگاه، با نقد کوهلمن (گذار از «پاسخ‌دهی به شاخص» به «پاسخ‌دادن به دیگری/دلیل») و با فضایل الگین وظیفه‌شناسی معرفتی، خودآگاهی دقیق‌سنجیده و صداقت و هم‌دلی هم‌سو است: مسئولیت‌گرایی پایدار به اصلاح مستدل است، نه صرفاً ترس از نمره.

۳. اقتدار فروتنانه و انگیزش درونی

در سوره نمل آیه ۱۹ سوره نمل می‌فرماید: «پروردگارا! مرا وادار کن تا نعمتی را که به من و پدر و مادرم مرحمت فرموده‌ای سپاس گویم و عملی صالح انجام دهم که آن را بپسندی و مرا به رحمت خویش در صف بندگان صالحت درآور» که در تفسیر المیزان، «أَوْزَعْنِي» به الهام و برانگیختن درونی برای شکر، عمل صالح مرضی الهی و پیوستن به جمع صالحان معنا می‌شود. حضرت سلیمان (ع) اقتدار خود را مالکانه نمی‌بیند؛ بلکه آن را با سپاس، عمل صالح و عبودیت سامان می‌دهد؛ اقتداری فروتنانه و پاسخ‌خواه.

دلالت تربیتی: این الگو سه اصل روشن می‌کند: (۱) اقتدار توضیح‌پذیر و قابل پرسش (نه فرمان‌روایی یک‌سویه)، (۲) پیوند شکر با عمل صالح به‌عنوان پاسخ به خیر، و (۳) داوری جمعی و اصلاح‌پذیر. در کلاس، معلم تصمیم‌های خود را توضیح می‌دهد و آماده‌ی بازنگری دلیل‌محور است؛ دانش‌آموز نیز ادعاهای خود را با دلیل و مثال پشتیبانی می‌کند.

۴. وظیفه‌شناسی معرفتی و پرهیز از پیروی بی‌دلیل



در سوره اسراء/۳۶ نباید چیزی را بدون علم و اطمینان دنبال کرد؛ زیرا گوش، چشم و دل همگی ابزارهای مسئولیت پذیرند و در قیامت مورد پرسش قرار خواهند گرفت؛ این آیه بر وظیفه شناسی معرفتی و پرهیز از پیروی بی دلیل دلالت دارد.

دلالت تربیتی: مسئولیت یعنی داوری بر پایه شواهد روشن. معلم باید معیار «شواهد کافی» را اعلام کند و قضاوت هایش را تنها بر داده های معتبر بنا نهد. دانش آموز نیز باید از تقلید کور پرهیز کند، ادعاهای خود را با دلیل و مثال پشتیبانی کند و تردیدها را صادقانه بیان کند. این آموزه با فضیلت وظیفه شناسی معرفتی در الگوی الگین همسوست و با نقد کوهلمن نیز همخوانی دارد: مسئولیت یعنی پاسخ گویی بر اساس علم، نه صرفاً پیروی یا حساب دهی صوری.

نتیجه گیری

این پژوهش نشان داد که بازخوانی «مسئولیت» می تواند از چارچوب پاسخ گویی شاخص محور به پاسخ پذیری رابطه ای فضیلت محور گذر کند. یافته ها در سه سطح این گذار را روشن می سازند:

- سطح مفهومی (یافته انتقادی): تحلیل کوهلمن (۲۰۲۲) آشکار ساخت که مسئولیت، وقتی به تصمیم گیری های بی توضیح و یا کم توضیح معلم، نگاه خطی به یادگیری، و سنجش های خروجی محور فروکاسته می شود، به حسابرسی کمی بدل می گردد و هم زمان عاملیت معلم و فاعلیت کودک تضعیف می شود.

- سطح هنجاری (یافته تجویزی): بر مبنای بیستا (۲۰۰۴) و کوهلمن، مسئولیت در اصل رابطه ای است: اقتدار باید توضیح پذیر، پرسش پذیر و بازنگری پذیر بماند و تنش های تربیت آشکار و مدیریت شوند، نه پنهان.

- سطح عملی (یافته فضیلتی): خوشه فضایل الگین (۲۰۲۵) از جمله شایستگی همراه با خود آگاهی دقیق سنجیده، وظیفه شناسی معرفتی، ذهن گشودگیقت و همدلی معرفتی نشان داد که این رویکرد می تواند در کلاس به شاخص های رفتاری و قابل سنجش برای معلم و دانش آموز ترجمه شود.

این چارچوب با تفسیر المیزان در آیات تحریم/۶، مدثر/۳۸، نمل/۱۹ و اسراء/۳۶، مسئولیت به مثابه هدایت توضیحی غیر تحمیلی، مالکیت پیامدها اقتدار فروتنانه برای عمل صالح و وظیفه شناسی معرفتی و پرهیز از پیروی بی دلیل هم سو است.

مؤلفه اصلی	پشتوانه قرآنی	پیوند با نقد کوهلمن	پیوند با فضایل الگین	دلالت برای معلم و کودک و نوجوان
اقتدار رابطه‌ای پاسخ‌خواه (اقتدار توضیح‌پذیر و قابل پرسش)	تحریم ۶/ (هدایت تبیینی و نمل / ۱۹ (هدایت تبیین)	معلم حاکم / کم پرسش: تصمیم‌گیری بی‌نیاز از توضیح و سد پرسش	صداقت، ذهن‌گشودگی، شایستگی با خودآگاهی دقیق‌سنجیده	معلم: دلیل تصمیم‌ها را روشن می‌کند، اعتراض مستدل را می‌پذیرد، آماده بازنگری است. کودک و نوجوان: پرسش مؤدبانه و اعتراض مستدل؛ مسئولیت همراهی توأم با گفت‌وگو
به رسمیت شناختن تنش‌ها و عدم قطعیت تربیت (مدیریت، نه پنهان‌سازی)	تحریم ۶/ (پیشگیری فعال)، مدثر ۳۸/ (مالکیت پیامد)	تصور یادگیری خطی/برنامه‌پذیر: نادیده گرفتن تفاوت‌ها و عدم قطعیت	شایستگی با خودآگاهی دقیق‌سنجیده، وظیفه‌شناسی معرفتی (حداقل شواهد لازم)	معلم: اعلام «حداقل شواهد لازم»، بازخورد تکوینی، تعدیل طرح درس بر پایه شواهد کلاسی کودک و نوجوان: تصریح نواحی تردید، درخواست کمک به موقع، مستندسازی شواهد ادعا
تمرکز از شاخص به دیگری/دلیل (Responsiveness نه فقط Accountability)	مدثر ۳۸/ «در گرو بودن آدمی به کسب خود»، نمل ۱۹/ (عمل صالح مرضی الهی)	پاسخ‌گویی خروجی محور: همسان‌گیری کیفیت با نمره/رتبه	وظیفه‌شناسی معرفیت و هم‌دلی	معلم: چندراه کردن نمایش یادگیری؛ اتکای مستدل به داده کلاسی و گزارش معتبر، نه



مؤلفه اصلی	پشتوانه قرآنی	پیوند با نقد کوهلمن	پیوند با فضایل الگین	دلالت برای معلم و کودک و نوجوان
				صرفاً آزمون متمرکز کودک و نوجوان: ارائه مثال/مدرک، ذکر منبع، پذیرش سهم در پیامدها و اقدام اصلاحی
همدلی معرفتی و گفت‌وگوی مستدل	تحریم ۶/ (رابطه هدایتی غیر تحمیلی)، نمل/ ۱۹ (پیوستن به «صالحان»)	هر سه فروکاست معلم حاکم، یادگیری بر خط و پاسخ گویی خروجی محور را با گفت‌وگو تعالی می‌دهد	همدلی معرفتی و ذهن‌گشودگی	معلم: تنظیم زبان/مثال‌ها متناسب با مخاطب؛ مسیر کوتاه اعتراض مستدل کودک و نوجوان: متناسب با مخاطب؛ مسیر کوتاه اعتراض مستدل توضیح برای همسالان، سنجش دیدگاه‌های بدیل و تعدیل در برابر دلیل بهتر

از منظر عملی، بسته‌ای حداقلی و اجراپذیر پیشنهاد شد که شامل اعلام اهداف و معیارها، تعیین «حداقل شواهد لازم»، مسیر روشن اعتراض مستدل، بازخورد تکوینی، هم‌نمره‌گذاری با همکار، و چندراهه کردن نمایش یادگیری است. این سازوکارها نه جایگزین سنجش، بلکه بازتنظیم آن در نسبت با رابطه و فضیلت‌ها هستند. در مجموع، این پژوهش استدلال می‌کند که «پاسخ‌دادن به شاخص» باید جای خود را به «پاسخ‌دادن رابطه‌ای و به دلیل» بدهد؛ تغییری که شأن اخلاقی آموزش را احیا می‌کند و در عین حال راه‌حل‌هایی عملی، کم‌هزینه و سازگار با ساختار مدرسه در اختیار می‌گذارد.



منابع

- طباطبایی، م. ح. (بی تا). *المیزان فی تفسیر القرآن*. پایگاه جامع قرآن کریم <https://quran.inoor.ir>.
- Biesta, G. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?. *Educational Theory*, 54(3), 233–250.
- Elgin, C. Z. (2025). *Epistemic ecology*. The MIT Press.
- Kuhlmann, N. (2022). On the power of the concept of responsibility. *Educational Theory*, 72(1), 65–83.



واکاوی مفهوم فضیلت در داستان‌های فلسفی مناسب کودکان

مریم انصاری^۱، پگاه جعفری^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، واکاوی مفهوم فضیلت از نظر لیندا زابسکی در داستان‌های فلسفی مناسب کودکان بوده است. این پژوهش به شیوه کیفی انجام شد. حوزه پژوهش شامل کلیه کتاب‌های داستان مورد استفاده در برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان (گروه سنی ۴-۷ سال) بود. نمونه‌گیری بصورت هدفمند بوده که شامل: ۱۱ کتاب داستان (مجموعه کودک فیلسوف، داستان‌های فکری ۱، داستان‌های فکری ۲، داستان‌های فکری ۳، مثنوی مولوی، داستان‌هایی برای پرورش فکر، فلسفیدن با ملانصرالدین، کتاب‌های من، فلسفه، زندگی، پرسندو (جلد ۱-۲ و ۷) بود. داستان‌های فلسفی بر اساس دو معیار داستان فلسفی مناسب کودکان و فضیلت‌های فکری (جستجوگری، پشتکار، انصاف، یکپارچگی، شجاعت، بصیرت و گشودگی) بود. که با استفاده از روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که در کلیه مجموعه‌های داستانی مورد مطالعه و تحلیل ۹۱۷ مورد تکرار شونده مؤلفه فضیلت‌ها شناسایی شد. یافته‌ها نشان داد بیشترین میزان اهمیت در ۱۱ مجموعه داستانی مورد بررسی مربوط به مؤلفه گشودگی فکری است. یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی نشان داد که داستان شهری و روستایی از مجموعه مثنوی مولوی سهم بیشتری از فضایل را به خود اختصاص دارد و داستان مارگیر بغداد سهم کمتری از فضیلت‌ها را دارا بود. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش از ۱۱ مجموعه داستانی ایرانی و خارجی انعکاس فضیلت‌های فکری در داستان‌های خارجی از اهمیت بیشتری نسبت به داستان‌های ایرانی برخوردار است. همچنین در برخی دوره‌ها به برخی مؤلفه‌ها بسیار کم توجه شده و این امر منجر به عدم آگاهی کودکان از این مؤلفه‌ها شده است.

واژگان کلیدی: واکاوی، فضیلت، داستان‌های فلسفی - کودک

مقدمه و بیان مسأله

واژه فضیلت از لحاظ لغوی به معنای برتری، فزونی، مزیت:فت نیکو و در مقابل رذیلت است (دهخدا، ۱۳ ج. ۲۷۷: ۳۶). فلاطون، معرفت را به عنوان اصلی‌ترین فضیلت فکری در نظر می‌گیرد. او اولین کسی بود که مفهوم فضیلت‌های فکری را توسعه داد، که دارای اهمیت تاریخی است. فضیلت شناس معاصر لیندا زاگزبسکی، منشأ مفهوم فضایل را به ارسطو باز می‌گرداند (زاگزبسکی، ۱۹۹۶). زاگزبسکی، که در عین حال یک مسئولیت پذیر برجسته فضیلت هست، یک تئوری، نئو - ارسطویی درباره فضایل فکری برای یکپارچه سازی حساب شده از فضایل اخلاقی و ذهنی مطرح کرده است. به گفته زاگزبسکی، فضیلت یک "تعالی عالی و عمیق اکتسابی و پایدار از یک شخص است، که شامل انگیزه مشخص برای ساخت یک هدف خاص و یک موفقیت قابل اعتماد در رسیدن به این اهداف است (زاگزبسکی، ۱۹۹۶: ۳۷۱).

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. Email: m.ansary@pnu.ac.ir

۳. کارشناس ارشد گفتاردرمانی، پژوهشگر کودک. Email: pegah6010@gmail.com



از نظر زاگزبسکی، نظریه‌های معرفت‌شناسی حاکم بر هر دوره‌ای متأثر از نظریه‌های اخلاقی همان دوره است. برای مثال، در معرفت‌شناسی علاوه بر مفاهیم مسئولیت، وظیفه معرفتی و هنجارها و قواعد معرفتی از مفاهیم ارزشیابانه اخلاقی مانند فضایل عقلانی، فضایل اخلاقی، ارزش و... را برعهده داریم. مسئول باورها و اعتقاداتمان هستیم، همانطور که مسئول اعمالمان هستیم. برای باورهایمان سرزنش می‌شویم، همانطور که به سبب اعمالمان تقبیح می‌شویم. در خصوص ماهیت و ویژگی‌های باور، نحوه شکل‌گیری و عوامل مؤثر بر آن می‌اندیشیم، همانطور که در خصوص ماهیت اعمال و آنچه باید انجام دهیم، فکر می‌کنیم و از تأثیر عواطف و احساسات اخلاقی بر باورها سخن می‌گوییم.

از نظر زاگزبسکی فضیلت عبارت است از کیفیت اکتسابی انسان که برخورداری و به کارگیری آن به گونهای است که ما را قادر می‌سازد تا به مزایا و فواید درونی اعمال دست یابیم و فقدان آنها به نحو مؤثری ما را از دستیابی به چنین مزایایی باز میدارد (۱۹۹۸: ۹۸). مؤلفه فضیلت محوری‌ترین مؤلفه نظریه زاگزبسکی است. ویژگی‌های انسان، از نظر زاگزبسکی، دو دسته‌اند؛ برخی از ویژگی‌ها ذاتی و طبیعی و برخی دیگر اکتسابی اند. فضایل اکتسابی را فاعل در طی زمان اکتساب می‌کند و در شخصیت فرد رسوخ می‌کنند و جزء ویژگی‌های شخصیتی فرد می‌شوند. فضایل اکتسابی تحت کنترل ارادی انسان هستند و در خصوص استعداد طبیعی و اکتسابی بودن آن میان معرفت‌شناسان اختلاف نظر وجود دارد.

فضیلت‌های فکری خصوصیات ذهن و شخصیتی هستند که باعث شکوفایی فکری، تفکر انتقادی و جستجوی حقیقت می‌شوند. همچون فضیلت‌های اخلاقی مؤلفه‌های مهم از زندگی خوب و مطلوب هستند. این فضیلت‌ها حلقه واسط و اندیشه و خواسته اساسی انسان یعنی حقیقت‌خیرند.

فضیلت‌های فکری شامل جستجوگری فکری، پشتکار، انصاف، یکپارچگی، شجاعت، بصیرت، گشودگی، فروتنی، توجه، کنج‌آوی و استقلال می‌شود (خداپرست، ۱۳۹۷: ۲۰۷).

آموزش فلسفه برای کودکان، یک برنامه آموزشی است که این امکان را فراهم می‌آورد تا کودکان و نوجوانان افکار پیچیده خود را شکل دهند. از این رهگذر، استدلال، تفکرات انتقادی، خلاقانه و نوع دوستی آنها نیز زیاد می‌شود (آکورین تی، ۲۰۱۹: ۱۵). فضیلت‌های مورد نظر زاگزبسکی در محتوای داستان‌های مورد استفاده در برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند این ظرفیت و را فراهم کند که به تدریج زمینه‌های پرورش کودکانی دارای تفکر فضیلت‌مدار فراهم گردد و بالتبع راه را برای تربیت جامعه‌ای فکور و فضیلت‌مند هموار نماید. در این راستا هدف این مقاله بررسی مؤلفه‌های فضیلت از نظر زاگزبسکی و بازتاب آن در داستان‌های فلسفه برای کودکان (۴ تا ۷ ساله) است. در همین راستا سوال پژوهش این است که تا چه میزان به مؤلفه‌های فضیلت از نظر لیندا زاگزبسکی در داستان‌های مورد استفاده در برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان (گروه سنی ۴ تا ۷ ساله) پرداخته شده است؟

روش تحقیق

روش تحقیق کیفی و به شیوه توصیفی - تحلیلی بود. حوزه پژوهش شامل کلیه کتاب‌های داستان مورد استفاده در برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان (گروه سنی ۴-۷ سال) بوده است. نمونه‌گیری بصورت هدفمند بوده

که شامل: ۱۱ کتاب داستانی ایرانی و خارجی) مجموعه کودک فیلسوف، داستان‌های فکری ۱، داستان‌های فکری ۲، داستان‌های فکری ۳، مثنوی مولوی، داستان‌هایی برای پرورش فکر، فلسفیدن با ملانصرالدین، کتاب‌های من، فلسفه، زندگی، پرسندو (جلد ۱-۲ و ۷) بود که در مجموع ۷۵ داستان شد. داستان فلسفی بر اساس دو معیار داستان فلسفی مناسب کودکان و فضیلت‌های فکری (جستجوگری، پشتکار، انصاف، یکپارچگی، شجاعت، بصیرت و گشودگی) بود که با استفاده از روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

جدول ۱- میزان بازتاب مؤلفه‌های فکری در مجموعه داستان‌های من، فلسفه، زندگی

مجموعه داستان‌های من، فلسفه زندگی										مقولات جزئی فضایل فکری	فضیلت‌های فکری
آواز	بادبادک ها	پدیده و پدیدار	پنجره	لایکها	زنگ آخر	آله	آخرین گل رز	سوی و کرم سیاه	زیباترین گل		
						۳				خواندن و نوشتن	مجموعه‌های فکری
۲	۸		۳	۱۶	۴	۱۱	۶	۱۲	۴	پرستشگر	
۲	۳	۱۶					۳	۱	۷	معرفت‌گرا	
	۳	۱۶	۲		۲		۳	۳		دقت فکری	
		۸				۲	۱		۴	مساوات فکری	
۶	۵	۲	۲		۳			۱	۳	حقیقت‌پایی	
				۲	۱			۱		افشای دروغ	
						۳		۱	۳	استحکام فکری	
	۱	۱۲		۲	۴				۳	استعدادپایی	بیدار فکری
		۱		۱		۱		۱		جرعه فکری	
۱	۵	۸	۳	۵			۳	۱	۵	انگیزه فکری	
	۳				۵			۱		موفقیت طلبی	
	۳		۱	۲		۱			۳	خودکارآمدی	
۱	۲		۱	۳	۲	۲		۳		اشتباه‌پذیری	
					۲				۴	هوشیاری فکری	
۶		۳		۱		۳	۲	۱		چالش فکری	
	۴			۲	۴			۴	۲	باهوش و هدفمند	
۲	۱	۱۶		۲	۱		۲	۱	۱	استقامت فکری	توان فکری
۱									۵	وفاداری فکری	
	۱	۴		۱			۱	۱	۳	اصول	
			۵	۲		۴	۵			گراپن (بنیادگراپن)	
		۱۲	۵	۲						پیشرفت فکری	
۷		۵	۱	۳	۲		۱			رفتار گرا	
۷	۵			۲				۴		شناخت انوس	
۶	۲	۲		۱		۳	۱	۲		عطاپذیری ذاتی	
										پاورها	کارایی فکری
۴					۲		۱	۱		نگوش دادن	
		۳		۴		۴		۱		بهدیت فکری	
۳	۵	۸	۴	۱۱	۴	۴	۵	۷	۸	ایده پردازی	
۶	۴	۴	۲	۳	۱	۲	۲	۴	۷	همدلی شناختی	
۲	۴	۴	۳	۲	۱	۱	۲	۲	۷	همدلی عاطفی	
۶	۶	۷	۵	۴	۵	۳	۵	۴	۷	همدلی جسمی	
۱		۴				۴			۵	روشن بینی (دیدانداز)	
	۱	۱	۱	۵			۱	۵	۲	تفکر	توان فکری
	۱									فانتزی (امروزی)	
۱	۴	۲	۲			۴	۳	۷		تاکتیک عملی	
		۱۰		۱			۱	۷	۴	اعتماد به نفس	توان فکری
				۵	۲		۴			تعهد فکری	

مقاومت پذیری	۱		۱		۲	۳	۱		۲	۱	مقاومت پذیری
	۱				۲				۲	۱	صل نگر
	۵	۳			۵				۴		رهبری فکری
	۱	۲	۲			۱				۱	خبر خواهی
مسئولیت فکری	۵		۲		۵			۲			مسئولیت فکری
	۱	۴					۱		۲		ریسک پذیری
	۳	۵			۴		۵	۳	۳	۱	مبارزه فکری
	۱	۱					۱				مالکیت فکری
مشکر	۳				۳		۳	۱۶		۶	مشکر
	۱		۴		۴				۱	۱	انتقادپذیری
	۱				۱			۱۰			درون نگرا
	۱		۱	۱	۱	۲				۱	خردمند بودن
مهاجرت کتار		۱						۲			مهاجرت کتار
	۵	۱			۵				۴		روشنفکری
		۱	۱	۲		۱	۲				دور اندیشی
آزاداندیشی	۳	۷		۱	۳			۵	۳	۱	آزاداندیشی
	۱		۳	۴				۴		۱	بزرگداشت
	۱						۵				بمشناختگی
	۵		۲	۱	۲			۱	۱		درک فهمی
		۴	۲			۲	۳			۱	تعصب نگرایی
		۳				۲					هم دیاری
توجه فکری		۲	۱	۱				۲			خلاقیت
		۵				۵					حق بینی
	۷	۴	۲	۲			۱	۱۳	۶	۱	تخیل گرایی
	۲				۲	۳		۷			تعقل
	۲							۵			ذکاوت فکری
			۳					۴	۲	۱	مبتکرانه
	۳	۵	۱	۹				۲			باور فکری
شناخت فکری	۱	۴						۶			توانمندی فکری
	۲		۲		۵			۱	۵		شناخت فکری
	۷	۱	۲	۳		۱	۲				مشارکت فکری
	۳				۳				۳		رشد فکری
	۳			۴				۲			آگاهی فکری
دانش فکری	۲	۲				۵		۲		۶	دانش فکری
	۱	۴	۱	۵						۱	تفکر انتقادی
	۱	۳	۱		۱	۲			۱		خودپسندی
استقلال فکری	۱		۱	۳			۲	۸			اتصاف رفتاری
	۱	۷	۴			۳		۲	۳	۲	تاب آوری درونی
	۱۷۸	۱۴۵	۸۷	۱۰۶	۸۷	۱۱۱	۶۴	۲۴۳	۱۱۵	۸۲	جمع

طبق جدول فوق، در مجموعه داستان‌های من، فلسفه زندگی، داستان (پدیده و پایدار) با مجموع فراوانی ۲۴۳ بیشترین میزان تکرار و داستان (آواز گنجشک) با مجموع فراوانی ۸۳ کمترین میزان فضیلت‌های فکری را به خود اختصاص داده است.

جدول ۲- مجموع فراوانی بازتاب فضیلت‌های فکری در مجموعه داستان‌های من، فلسفه زندگی

فضیلت‌های فکری	مجموعه داستان‌های من فلسفه زندگی	
	مجموع فراوانی	درصد فراوانی
جستجوگری فکری	۱۸۰	۱۴/۷۸
پشتکار فکری	۱۲۹	۱۰/۵۹
انصاف فکری	۲۱۵	۱۷/۶۵
یکپارچگی فکری	۱۶۸	۱۳/۷۹
صداقت فکری	۷۹	۶/۴۹
شجاعت فکری	۴۹	۴
بصیرت فکری	۶۴	۵/۲۵
گشودگی فکری	۲۵	۲
فروتنی فکری	۷۱	۵/۸۳
توجه فکری	۱۱۴	۹/۳۶
کنجکاوی فکری	۶۶	۵/۴۲
استقلال فکری	۵۸	۴/۷۶
مجموع	۱۲۱۸	۱۰۰

براساس یافته‌های بدست آمده از تحلیل محتوای مجموعه داستان‌های من، فلسفه زندگی، در بین فهرست فضیلت‌های ذکر شده فضیلت (انصاف فکری) با تعداد ۲۱۵ مورد و فضیلت (شجاعت فکری) با تعداد ۴۹ مورد به ترتیب بیشترین و کمترین تکرار فضیلت‌های فکری را در این مجموعه داستانی به خود اختصاص داده‌اند.

نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های بدست آمده در کلیه مجموعه‌های داستانی مورد مطالعه و تحلیل ۹۱۷ مورد تکرار شونده مؤلفه فضیلت‌ها شناسایی شد. یافته‌ها نشان داد بیشترین میزان اهمیت در ۱۱ مجموعه داستانی مورد بررسی مربوط به مؤلفه گشودگی فکری است. یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی نشان داد که داستان شهری و روستایی از مجموعه مثنوی مولوی سهم بیشتری از فضایل را به خود اختصاص دارد و داستان مارگیر بغداد سهم کمتری از فضیلت‌ها را دارا بود. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش از ۱۱ مجموعه داستانی ایرانی و خارجی انعکاس فضیلت‌های فکری در داستان‌های خارجی از اهمیت بیشتری نسبت به داستان‌های ایرانی برخوردار است. همچنین در برخی دوره‌ها به برخی مؤلفه‌ها بسیار کم توجه شده و این امر منجر به عدم آگاهی کودکان از این مؤلفه‌ها شده است.

برپایه بحث‌های ارائه شده می‌توان نتیجه گرفت که پرورش فضیلت در کودکان با هدف پرورش افرادی توانمند در تصمیم‌گیری مستقل و حل مشکلات، در جامعه کنونی از اهمیت زیادی برخوردار است. برای پرورش فضیلت ابزارهای متفاوتی وجود دارد که داستان‌های متون کهن ادب فارسی یکی از آنها شمار می‌آید. در این پژوهش، داستان‌های کوتاه مناسب کودکان بررسی شد. نتایج نشان داد که این داستان‌ها برای پرورش فضیلت در کودکان تا حدودی توانمند هستند. بهره‌گیری از این داستان‌ها در پرورش فضیلت در کودکان، کمک می‌کند، که بتوانند مهارت‌های مورد نیاز فضیلت را با روشی لذت بخش بیاموزند.

فلسفه برای کودکان برنامه‌ای است که با هدف آموزش استدلال و مهارت‌های تفکر به کودکان ارائه شده است و سعی دارد بتواند تأثیری مثبت و ارزشمند بر چگونگی تفکر کودکان و نوجوانان داشته باشد. هدف از آن



این است که به کودکان کمک شود تا از حالت عادی به حالت اندیشمندانه، از بی تفاوتی به اندیشه ورزی و از تفکر معمولی به تفکر انتقادی حرکت کنند. این برنامه آموزشی، به منزله فعالیتی فکری، روشی برای تحقیق است که هر فرد می تواند آن را انجام دهد. این برنامه، به جای اینکه در پی مطرح کردن موضوعات فلسفی به غیر فیلسوفان یا حل مسائل آنها باشد، در پی ایجاد فرصت هایی است که در آنها دانش آموزان با کارهای فکری مسائل خود را حل می کنند. در رویکرد فلسفه برای کودکان، کودکان را با فکر کردن، پرسش و پاسخ، کندوکاو و انتقاد آشنا می کند و روابط میان - فردی آنها را افزایش می دهد.

محتوای مطالب داستان ها بر درگیری مستقیم کودکان تأکید دارد و آنان را فعال می کند، از این رو باید به کودکان طرح مسأله و بحث و گفت و گو را آموخت. برای تحقق بخشیدن به این هدف، بر استفاده از داستان های فکری تأکید می شود، زیرا در آنها کودکان در جریان یادگیری درگیری فعال ذهن قرار می گیرند. در پایان با توجه به نیاز امروز نسل جوان و کمرنگ شدن ارزش های فضیلت و کمبود داستان های جدید در این حوزه، پیشنهاد می شود که پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت به مسئله آثار فضیلت که نتایج مستقیم آن به فرد و جامعه می رسد، پرداخته و داستان های فکری و مبتنی بر انواع فضیلت های فکری را در برنامه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی قرار دهند.

منابع

- اخلاق نگارش: رهیافتی فضیلت گرا. آینه پژوهش، ۲۴(۵).
- باتلی، ه (۲۰۱۵). فضیلت: بررسی های اخلاقی و معرفت شناسی (ا. خداپرست، مترجم). نشر کرگدن.
- باقری، م. ر.، و ملایوسفی، م. (۱۳۹۴). معرفت شناسی فضیلت محور: نقد و بررسی دیدگاه لیندا زگزبسکی. تأملات فلسفی، ۵(۱۴).
- بوسکالیا، ل. (۲۰۱۶). خزان برگک (خشتی، مترجم). کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- لیمن، م. (۱۳۹۹). فلسفه برای کودکان و نوجوانان رویکرد جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت. فرهنگ (ویژه نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان)، ۱، ۱۷۷-۱۵۱.
- مرعشی، م. فانی مقدم، م.، و خزامی، پ. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. فرهنگ، ۱، ۸۳.

Rice, S & Barry, A. (2012). Intellectual virtue: The contributions. *Journal of Thought*, 47, 35-48.

Salsali, M., Mohammadpour, A & Fakhremovahedi, A. (۲۰۰۷). *Principles and techniques of concept development*. Boshra.

Walker, L. O & Avant, K. C. (۲۰۰۵). *Strategies for theory construction in nursing*. Appleton-Century-Crofts.

Zagzebski, L. T. (۱۹۹۶). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press.



بررسی مقایسه‌ای شیوه‌های آموزش فلسفه برای کودک در ایران و جهان

مریم انصاری^۱، هاجر جعفری^۲

چکیده

هدف این مقاله، بررسی مقایسه‌ای شیوه‌های آموزش فلسفه به کودک در ایران و جهان و تعیین شباهت‌ها و تفاوت‌های این شیوه‌هاست. پژوهش به روش کیفی به شیوه مقایسه‌ای انجام شد. حوزه پژوهش را متون، مقالات، و اسناد مرتبط با کشورهای فرانسه، ایران، استرالیا، دانمارک، انگلستان، آمریکا و چین در فاصله‌ی زمانی (۲۰۱۶-۲۰۲۴) تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری هدفمند وابسته به معیار انتخاب شدند. نتایج حاصل از ۴ مرحله‌ی رویکرد بروی (توصیف، تفسیر همجواری و مقایسه) نشان داد که در ایران، آموزش فبک بیشتر بر تقویت تفکر، کنجکاوی، تعامل اجتماعی و پرورش اخلاقی دانش‌آموزان متمرکز است و از روش‌هایی مانند داستان‌پردازی فلسفی، گفتگو، و پرداختن به زمینه‌های فرهنگی بهره می‌گیرد، در حالی که کشورهای منتخب مانند آمریکا، فرانسه، انگلستان، دانمارک، چین و استرالیا از شیوه‌های متنوع‌تری همچون دانش‌آموزمحوری، مشارکت فعال، آموزش فضایل فکری، بهره‌گیری از ابزارهای چندرسانه‌ای و چارچوب‌های منسجم بهره می‌برند؛ شباهت اصلی میان این کشورها، تأکید بر رشد تفکر، اخلاق فلسفی، گفت‌وگو و پرورش روحیه تأملی است، اما تفاوت‌ها در سطح برنامه‌ریزی، منابع و شیوه اجرا نمود دارد، به‌طوری‌که در ایران هنوز برنامه درسی منسجم و فراگیری برای آموزش فبک وجود ندارد.

واژگان کلیدی: مقایسه، شیوه‌های آموزش، فلسفه برای کودک.

مقدمه و بیان مسأله

در دنیای پر تغییر امروز، نظام‌های آموزشی باید کودکان را برای تفکر، حل مسئله و زیستن خردمندانه آماده کنند. یکی از راهکارهای مؤثر برای تحقق این هدف، آموزش فلسفه به کودکان (فبک) است؛ برنامه‌ای که با تکیه بر روش‌های بحث‌محور، استدلالی و پژوهشی، به پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت، مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی و اخلاقی کودکان می‌پردازد. این رویکرد که توسط متفکرانی چون لیمن و اوستین معرفی و توسعه یافته، به سرعت در کشورهای توسعه یافته و برخی کشورهای در حال توسعه مورد استفاده قرار گرفته و نتایج مثبتی چون ارتقای استدلال، خودآگاهی و یادگیری معنادار را به همراه داشته است. نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به دنبال تربیت نسلی اندیشمند، خلاق و مسئول‌اند، و آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) یکی از مؤثرترین برنامه‌ها در این مسیر است. فبک با هدف پرورش مهارت‌های تفکر، استدلال و خودآگاهی، تاکنون در بیش از ۶۰ کشور جهان در برنامه‌های درسی رسمی جای گرفته، اما در ایران هنوز به عنوان یک برنامه رسمی نهادینه نشده است.

در ایران نیز طی دو دهه گذشته گام‌هایی در راستای اجرای فبک برداشته شده، اما هنوز جایگاه رسمی در نظام آموزشی نیافته است. با توجه به جمعیت بالای دانش‌آموزی ایران و ضرورت تجهیز نسل جدید به مهارت‌هایی همچون تفکر انتقادی، خلاقیت، تصمیم‌گیری، تعقل و اخلاق‌مداری، اجرای آموزش فبک به صورت ساختارمند

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور. تهران. ایران. (نویسنده مسئول)، Email: m.ansary@pnu.ac.ir

۳. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، آموزگار Email: erfanamirhj@gmail.com



اهمیت دوچندانی دارد. همچنین با وجود پژوهش‌های متعدد داخلی در مورد اثرات مثبت فبک، کمبود یک مطالعه تطبیقی جامع برای مقایسه تجربه‌های جهانی و بومی به شدت احساس می‌شود.

با توجه به موفقیت‌های جهانی این برنامه، نیاز به مطالعه تطبیقی برای شناسایی شیوه‌های آموزش فبک در ایران و جهان، تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌ها، بهره‌گیری از تجربیات جهانی برای طراحی الگوی بومی آموزش فبک برای کشور ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مقایسه تطبیقی شیوه‌های آموزش فبک در ایران و کشورهای منتخب، به دنبال ارائه الگوی کارآمد و متناسب با بافت فرهنگی و آموزشی ایران است. لذا سؤالاتی که این پژوهش در پی پاسخ به آن است:

شیوه‌های آموزش فبک در ایران و جهان کدامند؟ تفاوت‌ها و شباهت‌های این شیوه‌ها در چیست؟

روش تحقیق

این مطالعه، پژوهشی کیفی و کاربردی است که با رویکرد تطبیقی برودی انجام شده است. حوزه پژوهش شامل متون چاپی و دیجیتال (مقالات، کتاب‌ها، اسناد علمی) در بازه زمانی ۲۰ سال اخیر (از ۱۳۹۳ تا ۱۴۰۲ / ۱۹۹۳ تا ۲۰۲۳) پیرامون آموزش فبک در ایران و جهان است. کشورهای منتخب بر اساس معیارهایی چون توسعه یافتگی، شباهت فرهنگی و دینی با ایران انتخاب شده‌اند. از روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور برای انتخاب متون و کشورها استفاده شد. حجم نمونه از پیش مشخص نبود و تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت. اطلاعات به شیوه کتابخانه‌ای و با ابزار فیش‌برداری از منابع معتبر، پایگاه‌های استنادی و اسناد علمی داخلی و خارجی جمع‌آوری شده است. با استفاده از معیارهای پژوهش کیفی مانند اعتمادپذیری، باورپذیری و اطمینان‌پذیری، و با بازبینی متخصصان، اساتید و داوران بیرونی صحت یافته‌ها بررسی و تأیید شد. تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل چهارگانه رویکرد برودی صورت گرفت.

یافته‌ها:

جدول ۱-مقایسه شیوه‌های آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) در ایران و جهان

ابعاد مورد بررسی	کشورهای منتخب (آمریکا، فرانسه، انگلستان، دانمارک، چین، استرالیا)	ایران
نوع برنامه و سیاست آموزشی	دارای برنامه درسی سازمان‌یافته و گاه اجباری برای آموزش فلسفه در مدارس	فاقد برنامه درسی رسمی ملی برای فبک
محتوا و ابزار آموزشی	بهره‌گیری از رمان‌های فلسفی، رسانه‌ها، فناوری، ابزارهای چندرسانه‌ای و منابع ساختاریافته فبک	داستان‌های فلسفی بومی و کلاس‌های آموزشی محدود
روش تدریس	حلقه کندوکاو، پرسش‌محور، روش‌های مشارکتی، بحث گروهی، تأمل فلسفی	گفت‌وگو، پرسش و پاسخ، کلاس‌های کارگاهی
نقش معلم	معلم فلسفی فعال، تربیت‌یافته، پرسشگر و مسئول هدایت گفتمان و پرورش ذهن انتقادی	تسهیل‌گر و هدایت‌گر نسبی

ابعاد مورد بررسی	کشورهای منتخب (آمریکا، فرانسه، انگلستان، دانمارک، چین، استرالیا)	ایران
تأکید بر مهارت‌ها	مهارت‌های تفکر انتقادی، ارتباطی، تصمیم‌گیری، خلاقیت، استدلال، و رشد اجتماعی و عاطفی	مهارت‌های اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی و استدلال
ارزشیابی و بازخورد	ارزیابی عملکردهای فلسفی، بازخوردهای کیفی، سنجش مشارکت و رشد شناختی و غیرشناختی	محدود و غیرساختاریافته
میزان پوشش در نظام آموزشی	اجرا در مدارس ابتدایی و متوسطه به صورت گسترده و گاهی الزامی، تحت حمایت دولت یا نهادهای آموزشی	بیشتر در قالب پروژه‌های دانشگاهی و فعالیت‌های غیررسمی
رویکرد فرهنگی و بومی‌سازی	سازگاری فبک با زمینه‌های فرهنگی کشورها همراه با تولید محتوای بومی منطبق با اصول جهانی فبک	توجه به بومی‌سازی از طریق تهذیب و تطبیق محتوا با فرهنگ ایرانی
چالش‌ها، فرصت‌ها	چالش‌هایی مانند حفظ انسجام مفهومی، آموزش فلسفه به کودکان با سطح زبانی متفاوت، ولی فرصت‌های گسترده برای توسعه مهارت‌ها	نبود برنامه درسی رسمی، کمبود معلم متخصص، نگاه سنتی به آموزش فلسفه

جدول (۲) اشتراک و افتراق آموزش فبک در ایران با کشورهای منتخب

ایران و استرالیا	تفاوت‌ها	خاص ایران	تشویق دانش‌آموزان اعتماد به نفس، پرداختن به تاریخ فلسفه، آموزش فلسفه اسلامی، شناسایی زمینه‌های فرهنگی، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، پرورش شهروندی
	شباهت‌ها	خاص استرالیا	پرورش تفکر، دانش آموز محور، فکر در تجربه‌ها، مخالفت با ایده‌های فردی، قضاوت منطقی، قضاوت فلسفی پیشرفت و کسب دانش، چالش کشیدن، شناسایی و تجزیه و تحلیل مفاهیم فلسفی، کاوشگری، تفکر انتقادی داشتن
	تفاوت‌ها	خاص ایران	تشویق دانش‌آموزان، پرداختن به تاریخ فلسفه اعتماد به نفس، فضایل و اخلاق فلسفی، آموزش فضایل و اخلاق فلسفی، پرورش خلاقیت، درک عمیق‌تر مطالب و داستان‌های فلسفی، بهبود مهارت‌های تفکر، مواجهه با مسایل فلسفه، آشنایی با مباحث فلسفی وسازگار با کودک، توانایی اتخاذ تصمیم شیوه‌های ارتباطی مؤثر، مهارت یافتن در حل مسئله

ایران و دانمارک		خاص دانمارک	اشتراک گذاشتن نکات و مطالب، استقلال فکری و عاطفی، مهیا بودن ابزار مناسب مرتبط با تدریس فلسفه به کودک، مشارکت دادن در بحث‌های متفکرانه، تأمل در فرآیندهای شناختی، پیشرفت و کسب دانش، چالش کشیدن، تأمل در تدریس، انتقال راهبردهای تدریس آموخته شده، پرورش تفکر و توسعه توانایی‌های فردی و اجتماعی
	شباهت‌ها		اجرای داستان تقویت کنجکاوی دانش‌آموزان، آموزش اخلاقی رویکرد نوآورانه، بهبود مهارت‌های تفکر، مواجهه با مسایل فلسفه، رویکرد آموزشی، تفکر انتقادی و خلاق، شناسایی و تجزیه و تحلیل مفاهیم فلسفی، آموزش مهارت‌های تفکر، مشارکت در تدریس، آموزش مسائل جامعه، احترام به حقوق دیگران، رشد اخلاقی، شیوه‌های ارتباطی مؤثر، مهارت یافتن در حل مسئله، تربیت شهروندان اخلاقی

ایران و آمریکا	تفاوت‌ها	خاص ایران	تشویق دانش‌آموزان کسب معنا، توسعه تعاملات اجتماعی، اعتماد به نفس، آموزش اخلاقی فضایل و اخلاق فلسفی، شناسایی زمینه‌های فرهنگی، مسئولیت پذیری دانش‌آموزان
		خاص آمریکا	اشتراک گذاشتن نکات، دانش آموز محور افزایش مهارت‌های شناختی، توانایی‌های شناختی، فکر در تجربه‌ها، ابزار مناسب مرتبط با تدریس فلسفه به کودک، مشارکت دادن در بحث‌های متفکرانه زیبایی شناختی، تجربه فلسفی ملموس بودن دستاوردهای آموزش فلسفه، استوار سازی فلسفه ورزی، تفکر انتقادی و خلاق، قضاوت منطقی، قضاوت فلسفی، تأمل در فرآیندهای شناختی، استدلال کردن مشارکت در تدریس، تأمل در تدریس، انتقال راهبردهای تدریس آموخته شده، رشد اخلاقی کودکان، انتقادپذیر شدن، رویکرد آموزشی دانش آموز محور
	شباهت‌ها		اجرای داستان، تقویت کنجکاوی دانش‌آموزان، بهبود مهارت‌های تفکر گسترش ایده‌های خلاقانه مواجهه با مسایل فلسفه، پیشرفت و کسب دانش احترام به دیگران، لذت بخش شدن فعالیت‌های درسی، رشد میان فردی، بهتر، فکر کردن شیوه‌های ارتباطی مؤثر، مهارت یافتن در حل مسئله
	تفاوت‌ها	خاص ایران	تشویق دانش‌آموزان، پرداختن به تاریخ فلسفه، اعتماد به نفس، شناسایی زمینه‌های فرهنگی درک عمیق‌تر رمان، زیبایی شناختی فلسفی
ایران و انگلستان		خاص انگلستان	فراهم کردن فضای امن، خودمختار شدن دانش آموز، استقلال فکری و عاطفی، قضاوت منطقی، دانش آموز محور، افزایش مهارت‌های شناختی توانایی‌های شناختی، فکر در تجربه‌ها، مشارکت دادن در بحث‌های متفکرانه، تفکر انتقادی و

خلاق، قضاوت منطقی قضاوت فلسفی تأمل در فرآیندهای شناختی پیشرفت و کسب دانش ابراز با عقل و منطق، چالش کشیدن، آموزش فضایل فکری، استدلال و کاوش ایده‌ها، ایجاد فضاهایی برای پرسش آموزش مهارت‌های تفکر مشارکت در تدریس، انتقال راهبردهای تدریس آموخته شده، برخورد منعطفانه با آموزش فلسفه به کودک، رویکرد آموزشی دانش آموز محور، کاوشگری منطقی			
اجرای داستان، آشنایی با مباحث فلسفی وسازگار با کودک، تقویت کنجکاوی دانش آموزان، آموزش اخلاقی فضایل و اخلاق فلسفی، رویکرد نوآورانه، داستان‌های فلسفی، بهبود مهارت‌های تفکر، گسترش ایده‌های خلاقانه، مواجهه با مسایل فلسفه، اشتراک گذاشتن نکات، رشد مهارت‌های زبانی، پرورش شهروندی، شیوه‌های ارتباطی مؤثر مهارت یافتن در حل مسئله		شباهت‌ها	

تشویق دانش آموزان، پرداختن به تاریخ فلسفه، توسعه تعاملات اجتماعی، مسئولیت پذیر شدن دانش آموزان، شهروندی، احترام به دیگران، شناسایی زمینه‌های فرهنگی، داستان‌های فلسفی	خاص ایران		
دانش آموز محور، مشارکت دادن در بحث‌های متفکرانه، تفکر انتقادی و خلاق پیشرفت و کسب دانش استدلال کردن، استدلال و کاوش ایده‌ها آموزش مهارت‌های تفکر مشارکت در تدریس، انتقال راهبردهای تدریس آموخته شده، استقلال فکری و عاطفی، درک و رفتار مسئولانه در برابر دیگران، قضاوت منطقی، جمع آوری شواهد از محیط، درک عمیق تر مطالب، مشارکت در تدریس	خاص فرانسه	تفاوت‌ها	ایران و فرانسه
اجرای داستان تقویت کنجکاوی دانش آموزان اعتماد به نفس، آموزش اخلاقی، رویکرد نوآورانه، بهبود مهارت‌های تفکر، گسترش ایده‌های خلاقانه، مواجهه با مسایل فلسفه، آشنایی با مباحث فلسفی وسازگار با کودک فضایل و اخلاق فلسفی، درک عمیق تر رمان داستان‌های فلسفی، شیوه‌های ارتباطی مؤثر، خودمختار شدن، رشد فردی و میان فردی، بهبود بخشیدن به یادگیری، روحیه پرسشگری دانش آموزان، احترام و ارتباطات، فراهم کردن گفتگو بین معلمان و دانش آموزان، توسعه آموزش		شباهت‌ها	
توسعه تعاملات اجتماعی، شیوه‌های ارتباطی مؤثر، شناسایی زمینه‌های فرهنگی، داستان‌های فلسفی	خاص ایران		
استقلال فکری و عاطفی، قضاوت منطقی، دانش آموز محور، درک و رفتار مسئولانه در برابر دیگران، ملموس بودن دستاوردهای آموزش فلسفه، درگیر کردن مهارت‌ها، چالش کشیدن، استدلال کردن، تفکر عمیق، احترام به عقاید دیگران، استدلال استقرایی، ایجاد فضاهایی برای پرسش، تفکر درباره موضوعات مهم زندگی، گوش دادن به دقت، مهارت یافتن در حل مسئله، فراهم کردن گفتگو بین معلمان و دانش آموزان، پرورش گفتگو، پرسش و پاسخ	خاص چین	تفاوت‌ها	ایران و چین



رشد فردی و میان فردی، بهبود بخشیدن به یادگیری، روحیه پرسشگری دانش آموزان، پرداختن به تاریخ فلسفه، مسئولیت پذیر شدن دانش آموزان، پرورش تفکر در تجربه‌ها، تشویق دانش آموزان	شباهت‌ها	
، اجرای داستان، آشنایی با مباحث فلسفی و سازگار با کودک، تقویت کنجکاوی دانش آموزان، احترام به حقوق دیگران، اعتماد به نفس، رشد اخلاقی، فضایل و اخلاق فلسفی، توسعه آموزش		

بحث و نتیجه‌گیری:

پژوهش حاضر با هدف تعیین شباهت‌ها و تفاوت‌های شیوه‌های آموزش فبک در ایران و جهان به منظور ارایه الگوی مناسب برای ایران انجام شد. با توجه به یافته‌های حاصل از تحلیل‌ها می‌توان گفت در ایران، آموزش فبک بیشتر بر تشویق دانش آموزان به تفکر، تقویت کنجکاوی، توسعه تعاملات اجتماعی و پرورش اخلاقی است. عناصر رایج شامل استفاده از داستان‌های فلسفی، تقویت اعتماد به نفس و مسئولیت‌پذیری، پرداختن به تاریخ فلسفه و زمینه‌های فرهنگی، افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله، ایجاد فضای گفتگو بین معلم و دانش آموز است. همچنین تحلیل‌ها نشان داد که شیوه‌های آموزش فبک در کشورهای منتخب (آمریکا، فرانسه، انگلستان، دانمارک، چین، استرالیا) روش‌هایی متنوع و غنی را در آموزش فبک به کار می‌برند:

آمریکا: تأکید بر دانش آموزمحوری، تفکر انتقادی، تجربه فلسفی ملموس، مشارکت در تدریس و تأمل در فرآیند یاددهی. فرانسه: تمرکز بر مشارکت فعال، استقلال فکری، استدلال و کاوش ایده‌ها، آموزش مهارت‌های تفکر. انگلستان: آموزش در فضای امن، توجه به مهارت‌های شناختی و استدلال فلسفی، آموزش فضایل فکری. چین: توجه به پرورش استقلال فکری و عاطفی، مهارت گوش دادن و پرسشگری، استدلال استقرایی. دانمارک: تأکید بر بحث متفکرانه، توسعه توانایی‌های فردی و اجتماعی، تأمل در تدریس. استرالیا: بهره‌گیری از چارچوب‌های منسجم فبک، مشارکت فعال دانش آموزان، آموزش گفت‌وگو محور.

درمورد شباهت‌های شیوه‌های آموزش در همه کشورها، هدف اصلی آموزش فبک: رشد تفکر فردی و میان فردی - تقویت کنجکاوی، پرسشگری و اخلاق فلسفی - بهبود یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و درک مطالب - تشویق به مشارکت و گفت‌وگو - پرهیز از دگم‌اندیشی و پرورش روحیه تأملی. در مورد تفاوت‌های شیوه‌های آموزش موارد زیر از یافته‌ها بدست آمد:

کشورهای پیشرفته بیشتر از ابزارهای چندرسانه‌ای، مشارکت فعال معلمان، تمرین‌های فلسفی تجربی و آموزش تفکر استدلالی بهره می‌برند. در ایران، هنوز برنامه درسی رسمی مشخصی برای فبک وجود ندارد و تلاش‌ها پراکنده و بیشتر در قالب کارگاه، پژوهش و تجربه‌های انفرادی است.

با توجه به نتایج بدست آمده از سوالات پژوهش پیشنهادها زیر ارائه می‌گردد.
- ایجاد برنامه‌هایی که بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی تمرکز دارند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل فعالیت‌های تحلیلی، مقایسه‌ای و ارزیابی باشند که کودکان را به بحث و تجزیه و تحلیل مسایل هدایت کند. - استفاده از شیوه‌های چند رسانه‌ای و ابزارهای دیجیتال مانند اپلیکیشن‌ها و ویدئوهای آموزشی می‌تواند جذابیت یادگیری فلسفه را



افزایش دهد. این ابزارها می‌توانند به ارائه محتوای فلسفی به شکل‌های نوین و جذاب کمک کنند. -برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای معلمان درباره روش‌های نوین تدریس فلسفه به کودکان. معلمان می‌توانند با تکنیک‌های جدید و مؤثر در تدریس فلسفه آشنا شوند و از آن‌ها در کلاس‌های خود بهره ببرند.

منابع

- ابراهیمی تیرتاش، ف.، و شیخ رضایی، ح. (۱۳۹۵). حلقه کند و کاو و قابلیت‌های آن در آموزش ماهیت علم. *تفکر و کودک*، ۱۷(۱)، ۲۳-۱.
- احمدوند، ش.، و بردبار، ا. ر. (۱۳۹۵). فیلسوف شاه افلاطونی و شاه آرمانی در ایران باستان. *پژوهش‌های راهبردی سیاست*، ۵(۱۸)، ۳۳-۹.
- اسکانیان، ف. اس.، شارپ، آ. م.، و لیمن، م. (۱۳۹۵). *فلسفه برای کودکان: فلسفه در کلاس درس* (م. ز. باقری‌نوع‌پرست، مترجم). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سادات ضوئی، پ. (۱۳۹۷). *فلسفه فیک (فلسفه برای کودکان)* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه تبریز.
- سناری، ع. (۱۳۹۵). *فلسفه برای کودکان*. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- قاندی، ی. (۱۳۹۵). *مبانی نظری فلسفه برای کودکان*. موسسه مدارس یادگیرنده مرآت.
- قراملکی، ا. ف. (۱۳۸۶). *روانشناسی مطالعات دینی*. دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- کریمی، م. (۱۳۹۱). *بررسی تأثیر قصه بر مهارت‌های تفکر فلسفی دانش‌آموزان پایه چهارم مقطع ابتدایی شهر همدان ناحیه ۱ در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه بوعلی سینا.
- کنعانی هرندی، س.، نوریان، م.، نوروزی، د.، و عبایی کوپایی، م. (۱۳۹۷). الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس نتایج تحقیقات مرتبط. *تفکر و کودک*، ۹(۲)، ۱۵۱-۱۲۱.
- لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۵). *روانشناسی رشد نوجوانی، جوانی و بزرگسالی*. سمت.
- لیمن، م.، شارپ، آ. م.، و اسکانیان، ف. اس. (۱۳۹۹). *کودکان و مهارت تفکر (مباحثی در قلمرو فلسفه برای کودکان)* (ع. شریفی، س. م. مرعشی، و ع. م. معرف‌زاده، مترجمان). پارسیک.
- ماهروزاده، ط.، و تجری، الهام. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر داستان‌های گلستان سعدی بر پرورش قضاوت اخلاقی نوجوانان با استفاده از روش آموزش فلسفه به کودکان (P4C). *فلسفه و کودک*، ۱۰(۳)، ۲۶-۵.
- مرعشی، س. م.، فابی مقدم، م.، و خزامی، پ. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. *تفکر و کودک*، ۱(۱)، ۱۰۲-۸۳.
- Albergaria-Almeida, P. (2011). Critical thinking, questioning and creativity as components of intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 357-362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.070>
- Chang, A. S. C. (2005). Developing in young children the spirit of enquiry through the use of thinking stories. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 45-58. <https://doi.org/10.1007/BF03165741>
- Eysink, T. H., Gersen, L. & Gijlers, H. (2015). Inquiry learning for gifted children. *High Ability Studies*, 26(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1038383>
- Hayes, D. (2004). Understanding creativity and its implications for schools. *Improving Schools*, 7(3), 279-286. <https://doi.org/10.1177/1365480204049342>
- Hojjati, M. & Khalilkhaneh, M. (2014). Evaluate the ability of autistic children to use expressive language and receptive language. *International Journal of Pediatrics*, 2(4), 267-275. <https://doi.org/10.22038/ijp.2014.3359>
- Isiklar, S. & Abali Öztürk, Y. (2022). The effect of Philosophy for Children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.983944>
- Leggett, N. & Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24-32. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.03>
- Leng, L. (۲۰۱۵). *The role of philosophical inquiry in helping high school students engage in learning and seek meaning in lives* [Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa]. ScholarSpace.



- Maguire, K. (۲۰۱۵). *Margaret Mead: Contributions to contemporary education*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9781137536327>
- Miller-McLemore, B. J. (۲۰۱۹). *Let the children come: Reimagining childhood from a Christian perspective*. Fortress Press.
- Murris, K. S & ,Thompson, R. (2016). Drawings as imaginative expressions of philosophical ideas in a Grade 2 South African literacy classroom. *Reading & Writing - Journal of the Reading Association of South Africa*, ۲۷(۲), Article 124. <https://doi.org/10.4102/rw.v7i2.124>
- Niazazari, K & ,Khosroabadi, S. (2015). Evaluation of the relationship between philosophical mindset and doing managerial tasks. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 46, 70-76. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.46.70>



تأثیر داستان‌های فلسفی بر هنر پرشگری دانش‌آموزان دختر دوره‌ی ابتدایی شهر مشهد^۱

امین بابادی^۲، زینب قاسمی^۳

چکیده

بررسی تأثیر داستان‌های فلسفی بر ارتقای هنر پرشگری دانش‌آموزان دختر دوره‌ی ابتدایی شهر مشهد هدف پژوهش حاضر بوده است که با روش تحقیق شبه آزمایشی (طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دو گروه آزمایش و کنترل) انجام شده است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شهر مشهد بوده که با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس، و حجم نمونه ۳۲ نفر با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۶ نفر) انتخاب شدند. در ادامه گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش داستان‌های فلسفی از کتاب ده جلدی «داستان‌های فکری برای کودکان ایرانی» نوشته‌ی رضا علی نوری و منیره عابدی برای ایجاد مهارت تفکر فلسفی و ارتقای هنر پرشگری قرار گرفتند. ابزار سنجش در این پژوهش، پرسشنامه سنجش روحیه پرشگری مسرووی و اکبری بوده است. این پرسشنامه با هدف ارزیابی مهارت‌های پرشگری دانش‌آموزان طراحی شده و مشتمل بر ۶ زیرمقیاس و ۳۸ گویه می‌باشد که به صورت مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) تنظیم شده است. جهت بررسی روایی پرسشنامه مذکور، از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده با نرم‌افزار SPSS و روش‌های آماری آزمون t مستقل و (ANOVA) تحلیل شدند. نتایج نشان داد که میانگین نمرات روحیه پرشگری گروه آزمایش در پس‌آزمون به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل است. بنابراین، نتیجه می‌گیریم که آموزش داستان‌های فلسفی بر هنر پرشگری دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، پرشگری، داستان، داستان فلسفی

بیان مسأله

این واقعیت وجود دارد که بشر برای رویارویی با مسائل زندگی و تصمیم‌گیری‌های اساسی به مهارت‌ها و شایستگی‌های تفکر فلسفی نیاز دارند. زندگی در عصر پیچیده امروزی نیازمند افرادی است که می‌توانند با تکیه بر تفکر و اندیشه‌ی خود بر مسائل پیرامون خود مسلط شده و در یک مسیر روان و چشم‌انداز روشن، دانستی‌های ضروری در مورد زندگی خود را گردآوری و جمع‌کنند و با داوری منصفانه آنها را ارزیابی کنند و از انجام کارهای غیر ممکن دوری کنند (نوروزی و عابدی، ۱۳۹۵). اندیشه و تفکر خلاق و پر بازده می‌تواند سخت‌ترین مسائل انسان را برطرف کند و از همین جهت این موضوع مورد تأکید دانشمندان حوزه علوم تربیتی و روانشناسی می‌باشد (نزهت، ۱۴۰۲). پرشگری به مثابه یک مهارت و توانایی در همه سطوح تعامل اجتماعی مورد نیاز است، زیرا ارتباطی که بر پایه پرسش و پاسخ پی‌ریزی شود بهترین شکل تعامل بشری است و در فرایند یادگیری یک عنصر طلایی محسوب می‌شود (لیاقت‌دار؛ عابدی؛ جعفری؛ و بهرامی، ۱۳۸۳). این نکته حائز اهمیت است که در

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم زینب قاسمی رشته برنامه‌ریزی درسی است که با راهنمایی دکتر امین بابادی در موسسه آموزش عالی آرمان رضوی انجام شده است.

۲. استادیار موسسه آموزش عالی آرمان رضوی، (نویسنده مسئول)، aminbabadi@armanrazavi-ihe.ac.ir

۳. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی و آموزگار دوره ابتدایی، Zbghasemi80@gmail.com



زمان حال یعنی عصر دگرگونی اطلاعات، تداوم نظام‌های آموزشی، به استفاده از پرسشگری به عنوان بهترین روش و منش تعلیم و تربیت بستگی دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). داستان جستجوگری و پرسشگری در فلسفه به سقراط برمی‌گردد. آن زمان که به دوستان و شاگردانش در رساله فایدن سفارش می‌کرد که مراقب روح و روان خود باشند، در واقع در سرش غم آنان را داشت که چرا سؤالات را راه فروتنی نمی‌دانند. اندیشه‌ی سقراط بر این باور بود که نباید به عقل و ذهن پرسشگری بی‌اعتماد بود. زیرا بی‌اعتمادی به آن، بی‌اعتمادی به آدمی است و نتیجه‌ی آن ناشکیبایی و عدم تساهل فکری است. توصیه می‌کرد در فلسفه، کلام معروف سقراط یعنی "خود را بشناس" بر روش پرسشگری برای بر عهده گرفتن خطای خود و اعتراف به اینکه این موضوع واقف است که تقریباً چیزی نمی‌داند، اشاره دارد (پوپر، ۱۳۷۷)^۱. فلسفه برای کودکان، از آنها انسان‌های توانمندی می‌سازد که می‌توانند بین موضوعات مختلفی که می‌آموزند ارتباط برقرار کنند. و به همین دلیل برنامه‌ی درسی برای آنان قابل درک و جذاب‌تر خواهد شد. در این برنامه همکاری و تفکر افزایش پیدا می‌کند و سبب بهبود سازگاری و هماهنگی اجتماعی بیشتر می‌شود (فیشر، ۲۰۰۱)^۲.

در برنامه آموزشی فلسفه به کودکان، قصه و داستان از اهمیت بالایی برخوردار است. لیپمن اعتقاد داشت که کتاب‌های داستانی، باعث بالا رفتن یادگیری بچه‌ها می‌شود. زیرا باعث می‌شود که آنها مباحثی را که در کتاب‌ها قرار دارد بهتر متوجه شده و این معانی را به عنوان یک جزء از کل که سازمان یافته است درک کنند (قائدی، ۱۳۸۳). برانگیختن قدرت تفکر و تخیل کودکان از شگفت‌انگیزترین اثرات داستان می‌باشد. اگر سازمان‌های آموزشی و تربیتی قصد دارند که دانش‌آموزانی مبتکر و خلاق پرورش دهند، باید ساعاتی از آموزش را صرف شنیدن یا گفتن داستان و قصه کنند (صفایی مقدم، ۱۳۷۷).

استفاده از داستان برای رشد تفکر فلسفی در کودکان از دهه ۱۹۷۰ به عنوان یک برنامه آموزشی آغاز شد، اما در دهه اخیر بیشتر مورد توجه قرار گرفته است (وانسیلگم، ۲۰۰۵)^۳. بشر به علت ساختار روحی و روانی که خداوند به او داده، به داستان علاقمند است و معمولاً منش قهرمانان داستان را سرمشق خود قرار می‌دهد. استفاده از حکایت و روایت برای پرورش تفکر، از قدیم مورد اقبال بوده است. کودکان و نوجوانان نسبت به افراد بالغ علاقه بیشتری به شنیدن و خواندن قصه دارند. لیپمن؛ شارپ؛ و اسکانیان، (۱۳۹۵) اعتقاد داشتند که آموختن فلسفه بر روابط موثر معلم و دانش‌آموز و اشتیاق بیشتر آنان برای مباحثه و تعامل دو سویه با استفاده از قصه، حکایت، شعر یا گفتن وقایع و موارد مشابه آن تأکید دارد در این برنامه به آنها فرصت داده می‌شود تا فکر کنند، تجزیه و تحلیل کرده و سپس وارد بحث‌های جمعی شوند (قراملکی، ۱۳۸۴). این مهم از نظر ما نباید دور بماند که معلم در اجرای این برنامه نقش تسهیل‌کننده دارد تا نقشی آمرانه (بارو، ۲۰۱۰)^۴.

تحقیقات صورت گرفته در دیگر کشورها بیان می‌دارد که روش فلسفی در افزایش تفکر فلسفی کودکان تاثیر داشته است. در دهه ۱۹۷۰، پژوهشی در این مورد توسط لیپمن در آمریکا صورت پذیرفت که نتایج بیانگر این

^۱ Popper

^۲ Fisher

^۳ Vansieleghem

^۴ Barrow



مطلب بود که، فراگیرانی که آموزش فلسفه دیده بودند نسبت به فراگیرانی که آموزش فلسفه ندیده بودند، قدرت استدلال بیشتری را داشتند. مطالعه تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴)^۱ در مورد تأثیر آموزش فلسفه برای دانش آموزان ابتدایی در طی دو سال نشان داد که آموزش فلسفه، تغییرات چشمگیری را در استدلال کلامی و غیرکلامی دانش آموزان ایجاد کرد. آنها در گفت و گو، پرسشگری، بیان دلیل، مهارت های خوانداری و نوشتاری، پیشرفت قابل توجهی داشتند. تاپینگ و تریکی (۲۰۱۴)^۲ در تحقیقی تأثیر آموزش فلسفه بر فراگیران و تأثیر آن بر محاورات کلاسی بین دانش آموزان و معلمان و دانش آموزان با هم را در کلاس مورد مطالعه قرار دادند. که نتایج، نشان دهنده رشد مشارکت دانش آموزان در مباحث کلاسی و ارتقای استدلال فراگیران در بیان نظراتشان بود.

در ادامه به تحقیقاتی اشاره می کنیم که با هدف آموختن فلسفه به دانش آموزان در ایران صورت گرفته است. اسکندری و کیانی در سال ۱۳۸۶، به واکاوی تأثیر قصه بر رشد مهارت فلسفی و پرسش کردن آنها پرداختند که نتایج، نشان از تأثیر مثبت داستان بر تفکر فلسفی و مهارت پرسشگری دانش آموزان بود. در تحقیقی که شکیبایی؛ گلیچی؛ و خلعتبری (۱۳۸۹) در مورد تأثیر داستان های مثنوی مولانا بر سطح مهارت های پرسشگری فلسفی نوجوانان صورت گرفت، نتایج نشان داد که داستان های مثنوی مولوی بر سطح مهارت پرسشگری فلسفی و اجزای آن شک، کاوش، پیچیدگی و تغییر مؤثر است. لعیاسادات میرپنجی (۱۳۸۷) در مقاله ای با همین موضوع و با استفاده از داستان پیسکی نوشته لیمن، نتیجه گرفت که برنامه آموزش فلسفه بر روی مهارت های استدلال فراگیران تأثیر معناداری دارد. طاهره کمالی مطلق و ناصر نوشادی، در ۱۳۹۵ در تحقیقی با عنوان تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطوح پرسشگری دانش آموزان ابتدایی با استفاده از داستان های فکری اثر فیلیپ کم به این نتایج رسید که یادگیری فلسفه برای دانش آموزان بر سطح پرسشگری دانش آموزان بر مبنای طبقه بندی بلوم^۳ تأثیر مثبت دارد.

در این تحقیق فرض ما این است که از طریق آموزش داستان های فلسفی می توان هنر پرسشگری و مهارت های آن را در دانش آموزان افزایش داد. بنابراین، با توجه به مباحث فوق، هدف اصلی این پژوهش پاسخ به این سوال است که آیا آموزش داستان های فلسفی می تواند هنر پرسشگری را در دانش آموزان بهبود و ارتقا بخشد.

روش:

این پژوهش به صورت نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره ابتدایی در شهر مشهد طی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. از میان این جامعه آماری، ۳۲ دانش آموز به صورت تصادفی در دو گروه ۱۶ نفره تقسیم شدند. گروه آزمایش، تحت آموزش داستان های فلسفی که از مجموعه ده جلدی «داستان های فکری برای کودکان ایرانی» نوشته رضا علی نوروزی و منیره عابدی انتخاب شده بود، در قالب ده جلسه ۴۵ دقیقه ای با هدف های مشخص قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. داده های پژوهش با استفاده از «پرسشنامه سنجش روحیه پرسشگری مسروری اکبری (۱۳۹۳)» جمع آوری شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۶ زیرمقیاس و ۳۷ گویه می باشد. اندازه گیری پاسخ های مندرج در پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت می باشد. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۳۷ تا ۱۸۵

^۱ Trickey & Topping

^۲ Topping & Trickey

^۳ Benjamin Bloom

است. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر روحیه پرسشگری می باشد و بالعکس. میزان پایایی آن ۰/۷۵ به گزارش شده است. داده های حاصل با نرم افزار SPSS تحلیل شدند. برای تجزیه و تحلیل داده ها، از آزمون های آماری مانند تی مستقل و تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. پروتکل اجرایی و اهداف مورد نظر و فعالیت ها در هر جلسه در جدول ۱. بیان شده است:

جدول ۱. پروتکل اجرایی و اهداف مورد نظر و فعالیت ها در هر جلسه

جلسه اول	جلسه معارفه - توضیح در مورد فعالیت مورد نظر و ذکر قوانین و اصول اجتماع پژوهشی و حلقه های گفت و گو - انجام پیش آزمون
جلسه دوم	مهارت های تعاملی، خواندن داستان برای گروه آزمایش، یکی از دانش آموزان داستان را با زبان خودش و به صورت ساده روایت می کند. از دانش آموزان خواسته می شود به خوبی و بادقت گوش کنند، نکته ی قابل توجه این که در جلسات آغازین، از سؤالاتی استفاده می شود که بیشتر مبتنی بر اطلاعات کودکان است و پاسخ های مشخصی دارد مثل سؤال در مورد خرس. از طرح بحث ها و سؤالات پایانی پس از قصه که نویسنده بیان کرده در هر جلسه استفاده می شود.
جلسه سوم	مهارت کاوشگری - استقلال طلبی، خواندن داستان. تشویق به سوال کردن. ایجاد نظم ذهنی در آنان. ایجاد رغبت و انگیزه برای کنجکاوی و جست و جوگری و استقلال طلبی معطوف به پرسشگری و ساخت فرضیه های ذهنی با اتکا و اعتماد به نفس.
جلسه چهارم	مهارت مفهومی - استدلالی. خواندن داستان. بحث و گفت و گو در مورد مفهوم و موضوع مورد اهمیت داستان، از دانش آموزان خواسته می شود با دلایل روشن و منطقی و ایجاد سؤالات مفهومی نظرات خود را بیان کنند و سعی کنند دوستان خود را در مورد مسئله مورد نظر مجاب و قانع سازند.
جلسه پنجم	مهارت تفکر انتقادی. خواندن داستان، با ایجاد حس شکاکیت و پرسشگری اطلاعات و مباحث درون داستان به صورت نقادانه ارزیابی می شود. حقیقت بر ترجیحات شخصی ارجحیت داده می شود.
جلسه ششم	مهارت تحلیلی و حل مسئله. خواندن داستان، در این مرحله پس از گفتن نکات مهم داستان به طرح پرسش پرداخته و داده های مربوطه باید تجزیه و تحلیل شود و راه حل ها و استراتژی ها و تصمیم گیری براساس موضوع با کمک دانش آموزان صورت گیرد.
جلسه هفتم	مهارت تعمیق پرسش. خواندن داستان. پس از آن معلم با عدم پاسخ عجولانه و سریع به سؤالات ابهامی و تامل بیشتر بر پرسش به دنبال گشودن مسیری برای یافتن راه حل های نوین می باشد.
جلسه هشتم	مهارت تعمیق پرسش و ظهور پرسش ابداعی. خواندن داستان. سؤالات غلط به وسیله ی معلم به شکل درست بازسازی و سپس مجدداً مطرح شوند استفاده از سؤالات دانش آموزان در فرآیند کار پرهیز از واکنش های هیجانی منفی در برابر سؤالات غلط، پاسخ ندادن به سؤالات شاگردان و رفع زوائد پرسش، استفاده از الفاظ صحیح، تبدیل پرسش های دلیلی به پرسش های تبیینی با راهنمایی معلم
جلسه نهم	خواندن داستان. تمرین و تکرار جلسات قبل بر اساس مهارت های شکل گرفته، تقویت و تثبیت



جلسه دهم	جمع بندی و ارائه بازخورد در خصوص مهارت ها و آموخته ها در طول آموزش در جلسات مختلف و شنیدن نظرات. انجام پس آزمون

یافته ها، تحلیل و تفسیر نتایج:

داده های جمع آوری شده به وسیله پرسشنامه، در قالب آزمونهای آماری تجزیه و تحلیل شد و به اطلاعات ارزشمند تبدیل گردید و نتایج مورد بحث و بررسی و تفسیر قرار گرفت که در ادامه به اختصار گزارش شده است.

جدول ۲. آماره ها و تحلیل روحیه پرسشگری در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون

گروه	موقعیت اندازه گیری	تعداد	میانگین (M)	انحراف استاندارد (SD)	t	df	p
پیش آزمون	گروه آزمایش	۱۶	۱۲۹/۰۶	۱۲/۶۶	-۰/۱۵۴	۳۲	۰/۸۷
	گروه کنترل	۱۶	۱۲۹/۹۳	۱۸/۸۶			
پس آزمون	گروه آزمایش	۱۶	۱۳۹/۱۸	۱۵/۶۳	۱/۶۳۴	۳۲	۰/۰۰۰
	گروه کنترل	۱۶	۱۲۹/۷۵	۱۷/۰۱			

همانطور که در جدول ۲. نشان داده شده است، هر دو گروه قبل از انجام مداخله آزمایشی و در شرایط پیش آزمون، در نمره پرسشنامه هنر پرسشگری یکسان بودند (گروه آزمایش = $M=129.06$ ، گروه کنترل = $M=129.93$). نتایج نشان می دهد که میانگین هنر پرسشگری در شرایط بعد از مداخله آزمایشی یعنی ارائه داستان فلسفی ($M=139.18$) در مقایسه با شرایط عدم ارائه آن ($M=129.75$) بیشتر می شود. میانگین تفاوت بین شرایط 9.43 و سطح اطمینان 95% برای تخمین میانگین تفاوت برای جامعه بین $2/35$ و $21/23$ می باشد. آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت میان دو شرایط آزمایشی و کنترل معنی دار است. ($t=1/63$, $df=32$, $p=0/00$). نتایج پیش آزمون نشان داد که سطح هنر پرسشگری دانش آموزان دختر به طور کلی در حد متوسط قرار دارد. این یافته با نتایج تحقیقات مشابهی که در حوزه های مختلف انجام شده است، مطابقت دارد. به عنوان مثال، مرعشی و همکاران (۱۳۸۶) نیز در مطالعات خود نشان دادند که دانش آموزان پیش از دریافت آموزش های تخصصی در زمینه فلسفه و پرسشگری، معمولاً دارای مهارت های متوسط یا ضعیفی در این زمینه هستند. همچنین، مطالعه لیمن (۲۰۰۳) نشان می دهد که آموزش های سنتی، که عمدتاً بر انتقال اطلاعات و حفظ مطالب تأکید دارند، معمولاً نمی توانند بهبود قابل توجهی در مهارت های پرسشگری و تفکر انتقادی ایجاد کنند. در مقابل، آموزش های فلسفی که دانش آموزان را به طرح سؤالات پیچیده تر و تفکر درباره مسائل وجودی و اخلاقی تشویق می کنند، می توانند به بهبود این مهارت ها کمک کنند.

در گروه آزمایش، میانگین نمرات پیش آزمون در پرسشگری 129.06 بود که پس از دریافت آموزش های فلسفی، این میانگین در پس آزمون به 139.18 افزایش یافت. این تغییر نشان دهنده بهبود قابل توجهی در مهارت های پرسشگری دانش آموزان است. در مقابل، گروه کنترل که هیچ آموزشی دریافت نکرد، تغییر معناداری در نمرات



خود نشان نداد؛ میانگین نمرات آن‌ها در پیش‌آزمون ۱۲۹.۹ و در پس‌آزمون ۱۲۹.۷ بود. این نتایج بیانگر این است که بدون مداخله آموزشی، سطح پرسشگری دانش‌آموزان تقریباً ثابت می‌ماند. برای بررسی تفاوت بین گروه‌های آزمایش و کنترل، از آزمون تی مستقل برای تحلیل نمرات پس‌آزمون پرسشگری استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که اختلاف معناداری بین نمرات پس‌آزمون دو گروه وجود دارد ($t=1.63$, $df=32$, $p=0.00$). این نتایج بیانگر آن است که آموزش از طریق داستان‌های فلسفی به‌طور معناداری می‌تواند مهارت‌های پرسشگری دانش‌آموزان را ارتقاء دهد.

استفاده از داستان‌های فلسفی این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهد که به مسائل از دیدگاه‌های مختلف نگاه کنند و سوالات متنوع‌تری مطرح کنند. این روند، دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی و بررسی دیدگاه‌های مختلف تشویق می‌کند. در نتیجه، داستان‌های فلسفی می‌توانند به عنوان ابزاری موثر برای تقویت مهارت‌های پرسشگری و تفکر انتقادی در میان دانش‌آموزان عمل کنند. تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزانی که با محتوای چالش‌برانگیز مواجه نشده‌اند، معمولاً به طرح سوالات ساده و سطحی می‌پردازند. این نتایج تأکید می‌کند که برای بهبود مهارت‌های پرسشگری، باید بر استفاده از محتوای آموزشی غنی و تحریک‌کننده تفکر بیشتر تمرکز شود تا دانش‌آموزان مهارت‌های لازم برای طرح سوالات خلاقانه و تفکر انتقادی را کسب کنند. علاوه بر این، پژوهش فیشر (۲۰۰۳) نشان داده است که در نبود مداخلات آموزشی مناسب، نظام‌های آموزشی سنتی نمی‌توانند به‌طور موثر بر توسعه مهارت‌های پرسشگری تأکید کنند. در همین راستا، مطالعه اکورینتی (۲۰۰۵) بیان می‌کند که برنامه فلسفه برای کودکان یک رویکرد آموزشی است که می‌تواند به بهبود تفکر منطقی و افزایش توانایی شناخت متقابل کمک کند و در نهایت منجر به پرورش مهارت‌های پرسشگری شود. اما در غیاب چنین برنامه‌هایی، مهارت‌های پرسشگری و تفکر انتقادی به اندازه کافی رشد نخواهند کرد و سوالات در سطحی ساده و کلی باقی می‌مانند. پژوهش‌های داخلی، مانند مطالعات اسکندری و کیانی (۱۳۸۶)، نیز تأیید می‌کنند که دانش‌آموزان پیش از مواجهه با محتوای فلسفی و چالش‌برانگیز، بیشتر به طرح سوالات سطحی و کمتر تحلیلی گرایش دارند. این نتایج اهمیت آموزش‌های ویژه برای تقویت مهارت‌های پرسشگری و تفکر انتقادی را برجسته می‌کند.

تحلیل نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از داستان‌های فلسفی می‌تواند به عنوان یک روش آموزشی مؤثر در تقویت هنر پرسشگری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. این داستان‌ها با ارائه موضوعات پیچیده و چالش‌برانگیز، دانش‌آموزان را به تفکر عمیق‌تر درباره مسائل مختلف و طرح سوالات فلسفی ترغیب می‌کنند. چنین رویکردی موجب می‌شود دانش‌آموزان به تحلیل و ارزیابی دیدگاه‌های گوناگون بپردازند؛ مهارت‌هایی که برای توسعه تفکر انتقادی و پرسشگری ضروری هستند. داستان‌های فلسفی همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا تفکر مستقل و مهارت خودپرسی را تقویت کنند و به‌طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت نمایند. این مهارت‌ها نه تنها توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند، بلکه آن‌ها را برای روبرو شدن با چالش‌های پیچیده زندگی آماده می‌کنند.

یافته‌های این پژوهش تأکید می‌کند که استفاده از داستان‌های فلسفی به عنوان ابزاری آموزشی در مدارس، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا تفکری عمیق‌تر پیدا کنند، سوالات پیچیده‌تری مطرح کنند و با هدایت و



راهنمایی معلم، سوالات ساده، ابتدایی و ابهامی خود را به سوالاتی خلاقانه، عمیق و ابداعی تبدیل کنند. با تمرین و ممارست، دانش‌آموزان می‌توانند به هنر تعمیق پرسش و ایجاد سوالات نوآورانه دست یابند و توانایی ارزیابی دیدگاه‌های مختلف را کسب کنند. این مهارت‌ها برای رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ضروری هستند و آن‌ها را برای مواجهه با مسائل پیچیده زندگی آماده می‌کنند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که داستان‌های فلسفی به‌عنوان ابزاری قدرتمند می‌توانند نقش مهمی در تقویت مهارت‌های پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان ایفا کنند. استفاده از این داستان‌ها در فرآیند آموزشی، تأثیر مستقیمی بر توسعه توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان دارد و آنان را به مشارکت فعال در یادگیری ترغیب می‌کند. داستان‌های فلسفی با مطرح کردن موقعیت‌ها و مسائل پیچیده، اخلاقی و وجودی، دانش‌آموزان را به تأمل عمیق‌تر و بررسی مسائل از زوایای گوناگون تشویق می‌کنند. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دیدگاه‌های مختلف را ارزیابی کنند، که این خود به تقویت تفکر انتقادی و بهبود مهارت‌های پرسشگری آن‌ها منجر می‌شود.

با توجه به نتایج پژوهش، به نظر می‌رسد، روش‌های آموزشی مبتنی بر پرسشگری سقراطی و تفکر انتقادی می‌تواند به کودکان کمک کند تا درک بهتری از موضوعات پیچیده و مسائل اخلاقی پیدا کنند. پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که فلسفه برای کودکان نه تنها به تقویت تفکر خلاق، بلکه به ارتقای مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری نیز کمک می‌کند. داستان‌های فلسفی با به چالش کشیدن دانش‌آموزان از طریق مسائل چندلایه و متنوع، آن‌ها را به تحلیل و ارزیابی دقیق‌تر و از دیدگاه‌های مختلف سوق می‌دهد. این فرآیند آموزشی موجب می‌شود تا دانش‌آموزان نه تنها در پرسشگری مهارت بیشتری پیدا کنند، بلکه توانایی‌های استدلالی و تفکر منطقی آن‌ها نیز بهبود یابد. به طور کلی، این پژوهش بر اهمیت بهره‌گیری از داستان‌های فلسفی در آموزش تأکید دارد، چرا که این روش می‌تواند باعث توسعه مهارت‌های شناختی، اجتماعی و پرسشگری در دانش‌آموزان شود و آن‌ها را برای مقابله با چالش‌های پیچیده‌تر زندگی آماده کند.

جهت کاربردی نمودن نتایج پژوهش، پیشنهادهای قابل طرح است. نظیر:

۱. ادغام داستان‌های فلسفی در برنامه‌های درسی: پیشنهاد می‌شود که داستان‌های فلسفی به‌عنوان بخشی از برنامه‌های درسی مدارس گنجانده شوند. این اقدام به تقویت مهارت‌های پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان کمک کرده و آن‌ها را به تحلیل عمیق‌تری از مسائل ترغیب می‌کند. البته در سال‌های اخیر درسی با عنوان «تفکر و پژوهش» در پایه ششم ابتدایی تدوین شده است؛ اما افزودن عنوان درس مستقلی بر اساس آموزش تفکر فلسفی جهت تقویت هنر پرسشگری و گذر از پرسش‌های ابهامی به پرسش‌های ابداعی و خلاقانه مفید خواهد بود.

۲. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان: با توجه به تأثیر مثبت آموزش داستان‌های فلسفی بر روحیه پرسشگری، توصیه می‌شود که مسئولان برگزاری کارگاه‌های آموزشی را برای آگاهی معلمان از ارزش‌ها و فنون مؤثر در آموزش داستان‌های فلسفی ترتیب دهند. این کارگاه‌ها می‌توانند به معلمان کمک کنند تا



- مهارت‌های خود را در زمینه استفاده از داستان‌های فلسفی تقویت کرده و روش‌های مؤثر پرسشگری و تفکر انتقادی را به دانش‌آموزان آموزش دهند.
۳. آموزش والدین در انجمن‌های اولیا و مربیان: به منظور تقویت مهارت‌های تفکر فلسفی در فرزندان، پیشنهاد می‌شود که مسئولین مربوطه در جلسات انجمن اولیا و مربیان به آموزش والدین درباره چگونگی رشد تفکر فلسفی در فرزندان‌شان بپردازند. این آموزش‌ها می‌تواند به والدین کمک کند تا در خانه نیز به پرورش مهارت‌های فلسفی و پرسشگری فرزندان خود بپردازند.
۴. تدوین کتاب‌های داستان فلسفی: با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که نویسندگان و ناشران به تدوین کتاب‌های داستان فلسفی برای کودکان و نوجوانان متناسب با فرهنگ ایرانی اسلامی بپردازند. این کتاب‌ها باید به موضوعات چالش‌برانگیز و مفاهیم فلسفی پرداخته و به ارتقاء تفکر انتقادی و پرسشگری کمک کنند.
۵. مقایسه انواع مختلف داستان‌های فلسفی: با توجه به تأثیر مثبت داستان‌های فلسفی بر پرسشگری، پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آینده به مقایسه تأثیر انواع مختلف داستان‌های فلسفی (مانند داستان‌های کوتاه، رمان‌ها، یا نمایشنامه‌ها) بر هنر پرسشگری پرداخته و نتایج آن‌ها را تحلیل کند.
۶. بررسی تأثیر بر متغیرهای دیگر: توصیه می‌شود که تحقیقات آینده به بررسی تأثیر داستان‌های فلسفی بر سایر متغیرها مانند انگیزه یادگیری، اعتماد به نفس و نگرش نسبت به فلسفه بپردازند. این بررسی می‌تواند به درک عمیق‌تری از تأثیرات داستان‌های فلسفی بر جنبه‌های مختلف روان‌شناختی و آموزشی کمک کند.
۷. توسعه ابزارهای سنجش پرسشگری: پیشنهاد می‌شود که ابزارهای سنجش مهارت‌های پرسشگری توسعه داده شوند تا امکان اندازه‌گیری دقیق‌تر تغییرات ناشی از مداخلات آموزشی فراهم شود. این ابزارها می‌توانند به محققان کمک کنند تا نتایج تحقیق را با دقت بیشتری تحلیل کرده و به بهبود روش‌های آموزشی بپردازند.



منابع

- اسکندری، ح.، و کیانی، ژ. (۱۳۸۶). تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسشگری دانش آموزان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۷)، ۱-۳۶.
- پوپر، ک. (۱۳۷۷). جامعه باز و دشمنانش (ع. فولادوند، مترجم). تهران.
- شکيبايي، ز.، گلچي، ی.، و خلعتري، ج. (۱۳۸۹). تأثیر داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان. فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۲.
- صفایی مقدم، م. (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۸(۲۶ و ۲۷)، ۱۸۴-۱۶۱.
- قائدی، س. ی. (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری. نشر دواوین.
- قراملکی، ا. ف.، و امی، ز. (۱۳۸۴). مقایسه سبک‌های لیپمن و برنیفیر. فصلنامه پژوهشی اندیشه نوین دینی، ۲(۲)، ۷-۲۴.
- کمالی مطلق، ط.، و نوشادی، ن. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش فلسفه بر کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان دوره ابتدایی. مجله تفکر و کودک.
- لیاقت‌دار، م. ج.، عابدی، م. ر.، جعفری، س. ا.، و بهرامی، ف. (۱۳۸۳). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳(۳)، ۲۹-۵۵.
- لیپمن، م.، شارپ، آ. م.، و اسکاتیان، ف. ا. (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس (م. ز. باقری نوع‌پرست، مترجم). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مرعشی، س. م.، حقیقی، ج.، بنایی مبارکی، ز.، و بشلیده، ک. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. مطالعات برنامه درسی، ۷(۷)، ۹۵-۱۲۲.
- مسرووری ثانی، س.، و اکبری، ا. (۱۳۹۳). تأثیر داستان‌های فلسفی بر افزایش گرایش به روحیه پرسشگری دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی. در سومین همایش ملی سلامت روان و تندرستی / <https://civilica.com/doc/716568/>.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۵). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی. در همایش نوآوری در برنامه درسی دوره ابتدایی، شیراز.
- میرپنچی لعیاسادات. (۱۳۸۷). تأثیر برنامه درسی فلسفه به کودکان برنامه پیکسی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش آموزان پایه سوم ابتدایی منطقه پنج شهر تهران [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- نزهت، ب. (۱۴۰۲). خوانش و مقایسه فکری سیاست‌نامه و قابوس‌نامه براساس نظریه P4C. فصلنامه ادب فارسی دانشگاه علامه طباطبایی، ۲۷(۹۵).
- نوروزی، ع.، و عابدی، م. (۱۳۹۵). داستان‌های فکری برای کودکان ایرانی (۱۰ جلد). انتشارات یار مانا.
- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for philosophy for children. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 61–65.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Continuum.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialogue in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69–78.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(5).
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19–35.



بازاندیشی «تجربه‌ی وقت نماز» در مدارس با تأکید بر مسأله زمانمندی وجود

حدیث بابایی توسکی^۱ و زهره اسمعیلی^۲

چکیده

این پژوهش با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، زمانمندی در تجربه زیسته کودکان ابتدایی از نماز در مدارس را بررسی کرده است. هدف، کشف ابعاد مختلف درک کودکان از زمان نماز است. برای این منظور، با استفاده از پرسشنامه‌ای مبتنی بر مفاهیم کلیدی پدیدارشناسانه، مصاحبه‌هایی با ۲۰ کودک دختر صورت گرفت تا تجربه آن‌ها در ابعاد زمانمندی، بدنمندی و معناشناسی تحلیل شود.

پرسشنامه شامل پنج بخش اصلی وحدت زمانی (Temporal Ecstasy)، جریان پیوسته آگاهی (Duration)، حرکت جوهری و سیالیت زمان (Substantial Motion and Temporality's Fluidity)، نماز به عنوان کنش غیرمکانیکی (Prayer as Non-Mechanical Duty) و لحظه مقدس و استمرار وجودی (The Sacred Moment and Existential Continuity) بود. یافته‌ها نشان داد کودکان نماز را در سه بُعد تجربه می‌کنند: زمان مقطعی به عنوان مکتبی وجودی منفصل از زمان روزمره، زمان چرخه‌ای و تکرارشونده که لحظه‌های قدسی را بازآفرینی می‌کند و زمان بدنمند که بخشی از آن از طریق حضور جسمی و حرکات بدنی درک می‌شود. این ابعاد، مفاهیم فلسفی اکستازی زمان، دیرند و تجلی حرکت جوهری وجود را بازتاب می‌دهند. نتایج تأکید می‌کند نماز برای کودکان صرفاً تکلیف مکانیکی نیست بلکه لحظه‌ای قدسی است که زمان در آن به صورت امتداد وجودی یکپارچه تحقق می‌یابد. همچنین، با جمع‌آوری امتیازات هر بخش، پژوهشگر می‌تواند الگوهای متنوع تجربیات دانش‌آموزان را تحلیل کرده و درک عمیق‌تری از ارتباط آن‌ها با نماز به دست آورد. این پژوهش ضرورت بازتعریف مفاهیم تربیتی «تکلیف» و «عبادت» را با توجه به تجربه اصیل کودکان نشان می‌دهد و فهم عمیق‌تری از زیست‌جهان کودکان در نماز فراهم می‌آورد.

واژگان کلیدی: زمانمندی وجود، بودن در جهان، تجربه زیسته، نماز، پدیدارشناسی تربیتی

مقدمه و بیان مسأله

مسئله «زمانمندی وجود» نقش بنیادینی در تجربه زیسته کودکان از وقت نماز در مدارس دارد. نماز، فرصتی معنوی و وجودی فراهم می‌آورد که به کودکان امکان می‌دهد حضور در زمان را در قالبی عمیق و ژرف تجربه کنند و رابطه‌ای حیاتی و معنادار با هستی و معنای وجودی برقرار سازند (اسلامی اردکانی، ۱۴۰۰؛ Cox, ۲۰۲۱). این موضوع از اهمیت ویژه‌ای برای پژوهشگران دینی، تربیت دینی و روانشناسان تربیتی برخوردار است، زیرا فهم دقیق و کیفی تجربه زمان نماز در کودکان می‌تواند کیفیت آموزش دینی را بهبود بخشد. از این منظر، ضرورت پژوهش حاضر روشن می‌شود؛ زیرا شناخت دقیق و همه‌جانبه‌ای از تجربه زیسته کودکان در وقت نماز، به ویژه در رابطه با ابعاد زمانمندی وجودی و معناشناسی، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش دینی و تقویت پایبندی کودکان به نماز کمک کند. این ضرورت از آن رو اهمیت می‌یابد که در جامعه اسلامی ایران، با وجود آموزش‌های دینی

^۱ . دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، تهران، ایران h.babaei.t@gmail.com

^۲ . استادیار علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، تهران، ایران drzohrehesmaeily@pnu.ac.ir



گسترده، سطح پابندی و عاطفه معنوی نسبت به نماز در بین کودکان و نوجوانان به اندازه مطلوب نیست و این موضوع به یکی از چالش‌های مهم تربیتی و فرهنگی بدل شده است (سادبی، ۱۳۸۱).

پرسش اصلی پژوهش حول این محور است که کودکان چگونه زمان نماز را تجربه و معنای می‌کنند و این تجربه به چه ابعادی از «زمانمندی وجودی» مرتبط است؟ پاسخ به این پرسش، فهم تازه‌ای از زمان در تجربه زیسته نماز کودکان فراهم می‌آورد.

رویکرد و روش پژوهش

این پژوهش با هدف شناخت عمیق و کیفی تجربه زیسته کودکان دختر دوره ابتدایی نسبت به نماز، از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری بهره برده است. این رویکرد امکان فهم ساختارهای تجربه‌ای و معانی وجودی نهفته در احساسات و شناخت فرد نسبت به پدیده مورد مطالعه را فراهم می‌آورد و برای مطالعات حوزه تربیت دینی و معنویت مناسب است.

جامعه آماری این تحقیق شامل کودکان دختر در پایه‌های ابتدایی مدارس منتخب بود. از این میان، تعداد ۲۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند (Purposive Sampling) انتخاب شدند تا افرادی که تجربه مستقیم، عمیق و کافی نسبت به نماز دارند در نمونه حضور یابند و کیفیت داده‌ها بالاتر رود.

داده‌ها از طریق پرسشنامه طراحی شده و مبتنی بر پنج مؤلفه کلیدی پدیدارشناسانه گردآوری شد که عبارت بودند از: ۱. وحدت زمانی (Temporal Ecstasy)، ۲. دیرند (Duration)، ۳. حرکت جوهری و سیالیت زمان (Substantial Motion and Temporality's Fluidity)، ۴. نماز به عنوان کنش غیرمکانیکی (Prayer as Non-Mechanical Duty)، و ۵. لحظه مقدس و استمرار وجودی (The Sacred Moment and Existential Continuity). این پرسشنامه به صورت آنلاین در اختیار کودکان قرار گرفت و سؤالات آن به شکل بسته و با گزینه‌های بلی/خیر تنظیم شده بود که امکان کدگذاری کیفی و تحلیل کمی را همزمان فراهم می‌کرد. داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها و همچنین پاسخ‌های پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA کدگذاری و با استفاده از تحلیل مضمون (Thematic Analysis) مورد بررسی قرار گرفتند. فرآیند تحلیل بر اصول پدیدارشناسی فلسفی انجام گرفت، به گونه‌ای که کدگذاری دقیق داده‌ها، دسته‌بندی موضوعات کلیدی و ساختاربندی ابعاد تجربه در چارچوب نظریه‌های وجودی هایدگر، برگسون و ملاصدرا صورت پذیرفت.

چارچوب نظری

چارچوب نظری پژوهش بر اساس فلسفه‌های زمانمندی هایدگر، برگسون و ملاصدرا استوار شده است. هایدگر مفهوم زمانمندی را در قالب «بودن - در - جهان» (Being-in-the-World) «مطرح می‌کند که از گذر زمان خطی فراتر رفته و به گشودگی وجودی فرد نسبت به آینده توجه دارد. وی بر تقدم آینده و تناهی زمانمندی تأکید می‌ورزد (حبیبی و همکاران، ۱۴۰۱). برگسون مفهوم «دیرند» (Duration) «را ارائه می‌دهد که زمان را به عنوان جریان شهودی و پیوسته آگاهی می‌شناسد و بر خلاف زمان کمی، غیرقابل تجزیه است (میرموسی، ۱۳۹۷). ملاصدرا بر «حرکت جوهری» و سیالیت زمان تأکید دارد که درک بدنمند زمان را میسر می‌سازد و زمان را تجلی و ظهور وجود



می‌داند (رجبی و بهشتی، ۱۳۹۵؛ کریم‌زاده، ۱۴۰۲). این مبانی فلسفی، زمینه‌ای فراهم می‌کند تا تجربه‌های زمان در زیست‌جهان کودکان از منظر کیفی و غیرسلیبی تحلیل شود.

یافته‌های اصلی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تجربه کودکان از «وقت نماز» چندبعدی و زمانمند است و سه بعد اصلی را آشکار می‌سازد:

۱. زمان مقطعی (لحظه مقدس/مکث وجودی): کودکان نماز را به عنوان «لحظه‌ای متمایز» تجربه می‌کنند که از جریان معمول روزمره جداست و تمرکز و حضور آن‌ها را عمق می‌بخشد. این تجربه با مفهوم هایدگری «وحدت زمانی (Temporal Ecstasy)» هم‌خوانی دارد که در آن گذشته، حال و آینده در یک افق وجودی با هم حاضر می‌آیند. شواهد کمی نشان داد ۹۰.۸٪ از کودکان رابطه نماز با گذشته، حال و آینده را درک می‌کنند و ۷۲.۷٪ لحظات مقدس در نماز را تجربه می‌کنند.

۲. زمان چرخه‌ای و تکرارشونده: داده‌ها نشان می‌دهد تکرار نماز (در قالب چرخه‌های روزانه و آیینی) تجربه مقدس را بازتولید و تثبیت می‌کند. این بعد با مفهوم «دیرند (Duration)» برگسون که بر جریان پیوسته و کیفیت درونی زمان تأکید دارد، هم‌سوست. ۷۷.۲٪ از کودکان، نماز را یک تجربه مستمر می‌دانند.

۳. زمان بدنمند: یافته‌ها بارها نشان می‌دهد بدن نقشی فعال در تجربه زمان نماز دارد: حرکت، وضعیت بدنی و حس حضور جسمی واسطه درک زمان مقدس‌اند. این یافته‌ها با فلسفه ملاصدرا (حرکت جوهری) و پدیدارشناسی بدن هم‌سویی دارد. ۸۰.۹٪ از کودکان هر بار با نماز احساس تازگی و انرژی می‌کنند و ۸۶.۳٪ حرکت زمان در نماز را متفاوت از مواقع دیگر می‌دانند.

این سه بعد نمایانگر تحقق عملی مفاهیم فلسفی «وحدت زمانی» (هایدگر)، «دیرند» (برگسون) و «حرکت جوهری/سیالیت زمان» (ملاصدرا) در زیست‌جهان کودکان هستند. علاوه بر این، ۹۰.۹٪ از کودکان هنگام نماز احساس می‌کنند کار مهمی انجام می‌دهند و ۸۱.۸٪ نماز را بخشی از زندگی روزمره خود می‌دانند که نشان‌دهنده نگاه غیرمکانیکی و معنادار به نماز است.

یافته‌ها و نتایج

نتایج این پژوهش تأکید می‌کند که نماز برای کودکان صرفاً یک تکلیف مکانیکی نیست، بلکه لحظه‌ای قدسی است که زمان در آن به صورت امتداد وجودی یکپارچه (Existential Continuity) تحقق می‌یابد. این یافته‌ها با مطالعاتی که نماز را عامل آرامش و ارتقای سلامت روان می‌دانند (فراهانی، ۱۳۹۸) و نیز با پژوهش‌های پدیدارشناختی مانند تورکان (Turcan, ۲۰۲۳) (که بر نقش تجربه حضور در نماز تأکید دارد، هم‌خوان است.

از منظر تربیتی، این یافته‌ها مستلزم بازتعریف مفاهیم «تکلیف» و «عبادت» است. بر این اساس:

تکلیف دیگر صرفاً الزامی بیرونی برای انجام عملی مشخص نیست، بلکه تجربه‌ای عمیق، اصیل و چندوجهی است که به حضور بدن، آگاهی زمانمند و معناشناسی وجودی گره خورده است.

عبادت نیز یک عمل مکانیکی و رسمی نیست، بلکه فرآیندی زنده، پویا و مستمر است که حضور فعال وجود انسانی را در نسبت با زمان و معنویت تعمیق می‌بخشد.



این بازتعریف implications عملی مهمی برای آموزش دینی دارد:

طراحی «آیین‌های قبل از نماز» (مکث‌های کوتاه، تمرین‌های توجه و تنفس) برای کمک به تجلی تکلیف به صورت تجربه وجودی.

ساختاری‌افتن به تکراری‌های معنادار و نمادین در فضای مدرسه تا عبادت به صورت فرآیندی پویا و مستمر تجربه شود.

آموزش کیفیت حرکت و حضور بدنی در نماز (دقت در رکوع و سجده، هماهنگی حرکات) برای تعمیق عبادت به عنوان تجربه‌ای بدنمند.

توجه به طراحی فضایی و شرایط محیطی نماز (نور، نظم، پاکیزگی، اندازه فضا) برای تسهیل حضور بدنی و معنوی کودکان.

این مطالعه با محدودیت‌هایی همراه بود که مهم‌ترین آن، کوچک بودن حجم نمونه ($n=20$) و انتخاب هدفمند شرکت‌کنندگان (تنها دختران) بود. این امر موجب می‌شود که تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها باید با احتیاط فراوانی صورت پذیرد. افزون بر این، ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای با پرسش‌های بسته و از نوع بله/خیر بود که اگرچه تحلیل کمی را آسان کرد، اما ممکن است عمق برخی تجارب را به طور کامل منعکس نکرده باشد. پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر (شامل پسران و مناطق جغرافیایی متفاوت) را دربرگیرند. همچنین استفاده از ابزارهای کیفی بازتر مانند مصاحبه‌های عمیق و مشاهده مشارکتی برای تعمیق فهم پدیدارشناسانه توصیه می‌گردد. پژوهش‌های آینده می‌توانند مداخله‌ای طراحی کنند تا بررسی شود آیا روش‌های آموزشی که بر تجربه زمانمند و بدنمند تأکید دارند، منجر به پایبندی بیشتر تجربه معنوی و تغییر در رفتار دینی کودکان می‌شوند یا خیر.

نتیجه‌گیری کلی تحلیل تجربه‌ی کودکان از وقت نماز نشان می‌دهد که نماز برای آنان فراتر از تکلیفی مکانیکی است و به عنوان تجربه‌ای چندبعدی نمود می‌یابد که ابعاد مکث وجودی، استمرار چرخه‌ای و حضور بدن را دربر دارد. این یافته‌ها زمینه‌ای نظری و عملی برای بازتعریف مفاهیم تربیتی «تکلیف» و «عبادت» فراهم می‌آورند و نشان می‌دهند که با بازطراحی آموزش دینی می‌توان تجربه‌ای معنادار، زمانمند و بدنمند از نماز را در زیست‌جهان کودکان تقویت کرد.



منابع

- آقاسی، پ.، و افشار کرمانی، ع. (۱۴۰۰). بدنمندی مُدرک به عنوان مقدمه صیانت ذات در ملاصدرا و هگل. حکمت و فلسفه، ۱۷ (۶۸)، ۲-۲۸.
- ابراهیمی دینانی، غ. (۱۳۹۳). دیدگاه وجود و زمانمندی در فلسفه ملاصدرا.
- اسلامی اردکانی، س. ح. (۱۴۰۰). خاستگاه، کاربرد و جایگاه پدیدارشناسی دین. آینه پژوهش، ۲۶ (۲)، ۷۳-۹۵.
- براز، ف.، و ساطع، ن. (۱۴۰۲). تقارن زمان با معنای زندگی در وجه عمر اخلاقی در فلسفه ملاصدرا. حکمت / اسراء، ۱۵ (۲)، ۲۱۵-۲۴۰.
- براتی، م.، داداش نژاد، د.، و پریمی، ع. (۱۳۹۵). زمان در قرآن. آیین حکمت، ۸ (۲۷)، ۷-۳۲.
- چگنی فراهانی، م. (۱۳۹۴). نگاهی به درآمدی به وجود و زمان. نقد کتاب حکمت، ۷ (۲)، ۲۰۱-۲۰۸.
- حبیبی، ط.، طالب زاده، س. ح.، و رجبی، ا. (۱۴۰۱). تاریخمندی و نسبت آن با هستی شناسی بنیادین در وجود و زمان هایدگر. فلسفه، ۲۰ (۲)، ۵۷-۷۲.
- حسین پور، ا. (۱۳۹۸). معارف فقه علوی (ج ۴، چاپ چهارم).
- رجبی، ا.، و بهشتی، م. ر. (۱۳۹۵). تناهی آغازین زمانمندی و گشودگی دازاین در وجود و زمان هایدگر. فلسفه و کلام (پژوهش های فلسفی - کلامی)، ۳۴ (۴۴)، ۲۷-۴۶.
- ریخته گران، م. ر.، و صیاد، ع. (۱۳۹۸). بدنمندی سوژه در میانه های هستی شناسی و اخلاق: واکاوی پدیدارشناسانه بدن در اندیشه های هایدگر و لویناس.
- حکمت و فلسفه، ۱۴، ۱-۳۵.
- سادئی، ع. (۲۰۰۲ یا ۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر در ترغیب دانش آموزان به نماز. نامه پژوهش فرهنگی، ۶ (۲-۱)، ۱۳۷-۱۶۱.
- شعبان پور، م.، و عزیزی، غ. (۱۳۹۸). بررسی عوامل مؤثر در ترغیب دانش آموزان به نماز. تحقیقات جدید در علوم انسانی، ۵۶ (۲۳)، ۱۹۹-۲۱۶.
- فتحی، ع. (۱۳۹۰). آگزیستانسیالیسم و اصالت وجود با تأکید بر صدرالمآلهین و هایدگر. پژوهشنامه حکمت و فلسفه اسلامی، ۳۶ (۱۰)، ۱۳۳-۱۵۰.
- فتحی، ع.، و آیت اللهی، ح. (۱۳۸۸). زمان از دیدگاه ملاصدرا و برگسون. معرفت فلسفی، ۲۶ (۷)، ۱۳۱-۱۵۰.
- فراهانی، م. (۱۳۹۸). مفهوم، جایگاه و آثار نماز از دیدگاه آیات، روایات و سیره معصومین. آفاق علوم انسانی، ۲۷ (۳)، ۱-۱۸.
- فرقانی، ق. (۲۰۰۶ یا ۱۳۸۵). جایگاه زمان در عبادت. مریان، ۵ (۱۵)، ۳۳-۴۲.
- کریم زاده، ر. (۱۴۰۲). تبیین مسئولیت انسان در برابر «زمان» بر اساس مبانی فلسفی ملاصدرا، ۹ (۱۸)، ۱۹۳-۲۱۶.
- مرتضوی باباحیدری، س. ر. (۱۳۹۵). بررسی نسبت پدیدارشناسی هایدگر و کربن (با تکیه بر دو مسئله هستی و زمان). هستی و شناخت، ۶ (۳)، ۴۳-۶۴.
- مقدم، ر.، کریمی نیا، م. م.، و انصاری مقدم، م. (۱۴۰۰). شناخت مراحل دعوت و اصول و چگونگی به کارگیری روش های تربیتی در ترغیب فرزندان به نماز. پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۴ (۳۹)، ۴۸-۶۴.
- معین، ا. (۱۳۸۶). زمان از دیدگاه ملاصدرا و برگسون. فصلنامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، ۲ (۶-۷)، ۱۵۳-۱۶۹.
- معظمی گودرزی، ط.، و مهرداد، ح. (۱۴۰۱). نگاهی آسیب شناسانه به نقش تعلیم و تربیت در انجام و تداوم فریضه نماز. سواد تربیتی معلم، ۲ (۱)، ۱۷۵-۱۹۱.
- میرموسی، ن. س. (۱۳۹۷). دیرند و زمانمندی اصیل. فلسفه و کلام، ۱۸ (۹)، ۱۳۹-۱۶۴.
- نجفی افرا، م. (۱۳۹۴). زمان در پدیدارشناسی وجودی هایدگر و آنتولوژی صدرائی، ۴ (۷)، ۴۱-۵۷.
- نصیری، م. (۱۴۰۰). رهیافت عرفانی به ابعاد و لایه های باطنی نماز در قرآن کریم. پژوهشنامه معارف قرآنی، ۱۱ (۴۰)، ۱۲۹-۱۴۹.
- نوالی، م. (۱۴۰۳). ویژگی های دازاین در کتاب وجود و زمان هایدگر. پژوهش های فلسفی دانشگاه تبریز، ۱۸ (۴۹)، ۴۳-۶۰.

Lacoste, J.-Y. (۱۹۹۴). *La phénoménologie de la religion*. Cerf.

Marion, J.-L. (۱۹۹۷). *Being given: Toward a phenomenology of givenness* (J. L. Kosky, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1997)

Turcan, N. (2023). The phenomenology of prayer and the relationship between phenomenology and theology. *Religions*, 14(1), Article 104. <https://doi.org/10.3390/rel14010104>



بازنمایی جنسیت، مذهب و قدرت در فلسفه ضمنی کودکی در آموزش و پرورش ایران

حسن باقری نیا^۱

چکیده

این مقاله به تحلیل فلسفه ضمنی کودکی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد. با استفاده از تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و گفت‌وگوهای رسمی، نشان داده می‌شود که تبعیض‌های جنسیتی و مذهبی چگونه به شیوه‌ای نهادینه شده به کودکان منتقل می‌شود. مقاله استدلال می‌کند که نظام آموزشی به جای پرورش خلاقیت، تفکر انتقادی و استقلال فردی، به دنبال تربیت شهروندانی وفادار به ایدئولوژی حاکم است. این مطالعه ضمن تبیین مکانیزم‌های بازتولید قدرت، اهمیت بازنگری در فلسفه تربیت کودک را در ایران برجسته می‌کند. هدف اصلی این تحقیق، شناسایی پیام‌های ضمنی است که به‌طور ناآگاهانه در سیستم آموزشی کشور منتقل می‌شود و بر دنیای فکری و اجتماعی کودکان تأثیر می‌گذارد. این پژوهش با استفاده از تحلیل گفت‌وگوهای انتقادی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی و سخنرانی‌های رسمی رهبران جمهوری اسلامی انجام شده است. مقاله نشان می‌دهد که این پیام‌ها بیشتر بر بازتولید تبعیض‌های جنسیتی و مذهبی تأکید دارند و کودکان در این نظام آموزشی به‌عنوان ابزارهایی برای تداوم ایدئولوژی حاکم مشاهده می‌شوند. در این راستا، نقش‌های سنتی جنسیتی به‌طور مشخص در کتاب‌های درسی برای دختران و پسران ترسیم شده است و بازنمایی مذهبی در محتوای آموزشی، بر مبنای دیدگاه شیعه دوازده‌امامی، به‌طور یکسان‌سازی شده است. در ادامه، پژوهش به مقایسه تطبیقی نظام آموزشی ایران با فنلاند پرداخته و نشان می‌دهد که تفاوت‌های اساسی در نگاه به کودک و هدف آموزش در این دو کشور وجود دارد. مقاله پیشنهادهایی برای اصلاح محتوای آموزشی و ترویج برابری، آزادی و تفکر انتقادی در نظام آموزشی ایران ارائه می‌دهد.

واژگان کلیدی: فلسفه ضمنی، کودکی، آموزش و پرورش، تبعیض جنسیتی، تبعیض مذهبی، جمهوری اسلامی

ایران

مقدمه

فلسفه ضمنی (Implicit Philosophy) مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها و پیش‌فرض‌هایی است که به صورت مستقیم در برنامه‌های رسمی آموزشی بیان نمی‌شود، اما در رفتارها، نمادها و سیاست‌های آموزشی قابل شناسایی است. این فلسفه می‌تواند تأثیرات عمیقی بر نگرش‌ها، هویت‌ها و آینده کودکان داشته باشد، بدون آنکه الزاماً توسط معلمان یا سیاست‌گذاران به‌طور آگاهانه ابراز شود. در جوامع توتالیتار یا ایدئولوژیک، فلسفه ضمنی بیش از هر جا دیگر اهمیت می‌یابد؛ چرا که آموزش نه تنها ابزاری برای انتقال دانش، بلکه مکانیسمی برای بازتولید وفاداری به نظام سیاسی - فرهنگی حاکم است.

در جمهوری اسلامی ایران، اگرچه در اسناد رسمی آموزشی ادعاهایی چون عدالت، برابری و آزادی تعلیم و تربیت مطرح می‌شود، اما نگاهی ژرف‌تر به ساختار، محتوا و گفت‌وگوهای مسلط نظام آموزشی، گویای وجود لایه‌هایی از تبعیض‌های جنسیتی، مذهبی و ایدئولوژیک است. این پیام‌های ضمنی از طریق محتوای کتاب‌های درسی، گفتارهای رسمی، شیوه‌های سازماندهی مدارس و حتی رویدادهای نمادین منتقل می‌شوند.

^۱ . دانشگاه حکیم سبزواری Hasanbagherinia@gmail.com



مطالعه فلسفه ضمنی کودکی در ایران نه تنها ما را قادر می‌سازد فرایندهای پنهان جامعه‌پذیری سیاسی را بهتر درک کنیم، بلکه زمینه را برای نقدهای بنیادین‌تر به الگوهای آموزشی موجود فراهم می‌آورد. در شرایطی که بسیاری از نظام‌های آموزشی پیشرفته جهان به سوی تقویت تفکر انتقادی، خلاقیت و پذیرش تفاوت‌ها حرکت کرده‌اند، پرسش از این که کودکی در ایران چگونه تعریف و بازنمایی می‌شود، اهمیت مضاعف می‌یابد.

بیان مسئله

نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران از بدو تأسیس خود در سال ۱۳۵۷ تاکنون همواره هدف‌هایی فراتر از تعلیم علمی صرف را دنبال کرده است. یکی از اهداف کلیدی این نظام، تربیت شهروندانی است که به ارزش‌های اسلامی شیعی، اصول انقلابی و آرمان‌های نظام وفادار باشند. در این راستا، کودکی نه به عنوان مرحله‌ای از رشد آزادانه و کشف خویش، بلکه به عنوان فرصتی برای نهاده‌سازی وفاداری ایدئولوژیک دیده می‌شود. با وجود تأکید رسمی بر عدالت آموزشی، بررسی دقیق‌تر محتوای کتاب‌های درسی و گفتمان‌های رسمی نشان می‌دهد که پیام‌های ضمنی متعددی درباره جنسیت، مذهب و هویت ملی به کودکان منتقل می‌شود. این پیام‌ها غالباً نابرابری‌های جنسیتی را بازتولید می‌کنند، تصویری تک‌بعدی از مذهب شیعه دوازده‌امامی ارائه می‌دهند و ارزش‌هایی چون اطاعت، ایثار و انقلابی‌گری را بر خلاقیت، آزادی بیان و استقلال فکری مقدم می‌شمارند. پرسش اصلی این پژوهش این است که:

- چگونه تبعیض‌های جنسیتی و مذهبی به صورت ضمنی در ساختار و محتوای آموزشی جمهوری اسلامی بازنمایی شده‌اند؟
 - هدف ایدئولوژیک گسترده‌تر این پیام‌های ضمنی درباره کودکی چیست؟
 - چه پیام‌هایی می‌توان برای آینده اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ایران متصور شد اگر این الگو ادامه یابد؟
- این مقاله تلاش می‌کند با تحلیل انتقادی اسناد آموزشی و گفتمان‌های رسمی، فلسفه ضمنی کودکی در ایران را آشکار سازد و پیامدهای آن را به بحث بگذارد.

روش انجام کار

این پژوهش به روش کیفی و با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی (Critical Discourse Analysis) انجام شده است. چارچوب نظری تحقیق بر مبنای نظریه‌های نورمن فرکلاف (Fairclough, 1995) و ون دایک (van Dijk, 1998) بنا شده که بر نقش زبان در بازتولید قدرت و ایدئولوژی تأکید دارند. مراحل انجام پژوهش عبارت بوده‌اند از:

۱. گردآوری داده‌ها: انتخاب نمونه‌ای از کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (ریاضی، فارسی، تعلیمات اجتماعی، هدیه‌های آسمانی) و گردآوری سخنرانی‌ها و بیانیه‌های رسمی مسئولان آموزش و پرورش.
۲. تحلیل محتوای متون: شناسایی مضامین مربوط به جنسیت، مذهب، ایدئولوژی و بازنمایی کودکی.
۳. تحلیل گفتمان: بررسی نحوه بازتولید قدرت و تبعیض در متن و فرامتن، توجه به نحوه واژگان، استعاره‌ها، و ساختار روایات.
۴. استنتاج نظری: تبیین فلسفه ضمنی کودکی از دل تحلیل داده‌ها.

در این فرآیند سعی شده است از سوگیری شخصی پرهیز شده و تحلیل بر مبنای شواهد متنی و اصول نظری معتبر انجام گیرد.

تحلیل و بررسی

۱. بازنمایی جنسیت در کتاب‌های درسی

یکی از آشکارترین جلوه‌های فلسفه ضمنی در نظام آموزشی ایران، بازنمایی سنتی و نابرابر نقش‌های جنسیتی است. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی نشان می‌دهد که:

- نقش‌های خانگی برای دختران:
- دختران اغلب در حال انجام کارهای خانه مانند آشپزی، نظافت، مراقبت از کودکان یا کمک به مادران به تصویر کشیده شده‌اند. در مقابل، پسران در فعالیت‌های علمی، ورزشی یا بیرون از خانه، نظیر تعمیرات، کشاورزی یا مطالعه کتاب نشان داده می‌شوند.
- کلیشه‌های شغلی:
- شغل‌هایی چون معلمی، پرستاری و خیاطی به زنان نسبت داده شده، در حالی که مهندسی، پزشکی، خلبانی و مدیریت معمولاً برای مردان در نظر گرفته شده است.
- زبان مردمحور:
- بیشتر جملات کتاب‌های درسی به صورت مذکر بیان شده‌اند، به طوری که جنس مذکر به عنوان پیش‌فرض یا هنجار دیده می‌شود و زنان و دختران به صورت استثنا ظاهر می‌شوند.

مؤلفه / موضوع	بازنمایی دختران	بازنمایی پسران	تأثیر ضمنی بر کودک
نقش خانوادگی	کمک در آشپزی، نظافت، مراقبت از خواهر/برادر	تصمیم‌گیری، نظارت، بازی بیرون از خانه	تقویت نقش سنتی زن به عنوان مراقب و مرد به عنوان رهبر
مشاغل در آینده	پرستار، معلم، خانه‌دار	مهندس، خلبان، پزشک، پلیس	محدودسازی افق‌های شغلی دختران
فعالیت‌های تفریحی	دوخت و دوز، کمک در منزل	فوتبال، دوچرخه‌سواری، بازی گروهی	تقویت کلیشه‌های فعالیت‌های «زنانه» و «مردانه»
ویژگی‌های اخلاقی	مهربان، مطیع، باحیا	شجاع، مسئول، اهل رقابت	تأکید بر ارزش‌های تمکین برای دختران
حضور در عرصه عمومی	حداقلی، اغلب در خانه یا مدرسه	فعال، در خیابان، کلاس‌های علمی، مسابقات	تثبیت دوگانه خانه/جامعه با محوریت مردان

این الگوهای بازنمایی، مطابق با یافته‌های Apple (2004)، در بازتولید نابرابری جنسیتی و تثبیت نقش‌های سنتی اجتماعی نقش دارند. کودک دختر از همان ابتدای ورود به مدرسه با پیام‌های ضمنی مواجه می‌شود که دنیای او را محدود به عرصه خصوصی خانه می‌کند، در حالی که کودک پسر تشویق به فعالیت‌های عمومی، علمی و سیاسی می‌شود.



تحلیل و بررسی (توسعه یافته با مثال‌های عینی):

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی ایران نشان می‌دهد که کلیشه‌های جنسیتی به صورت نظام‌مند در تصاویر، داستان‌ها و محتوای آموزشی بازتولید می‌شوند. برای مثال:

- در کتاب فارسی پایه دوم، در درس‌هایی مانند "مادر مهربان" یا "خانه‌ی پاکیزه"، دختران اغلب در حال جارو زدن، آشپزی، یا کمک به مادر در خانه تصویر می‌شوند، در حالی که پسران در حال دویدن، بازی فوتبال یا رفتن به مدرسه با شور و نشاط نشان داده شده‌اند.
 - در کتاب علوم پایه سوم، در بخش معرفی مشاغل، مردان به عنوان مهندس، پزشک یا معلم معرفی می‌شوند، در حالی که زنان بیشتر در نقش پرستار یا خانه‌دار ظاهر می‌شوند.
 - زبان استفاده شده در دروس نیز حاوی ضمایر و افعال مردمحور است: اغلب از ضمیر "او" برای مرد استفاده شده و دختران به عنوان "خواهر" یا "مادر آینده" تعریف می‌شوند.
- این تصاویر و مفاهیم، فلسفه‌ای ضمنی از نقش‌های «طبیعی» زن و مرد القاء می‌کنند و بر محدودسازی چشم‌اندازهای فردی کودکان به‌ویژه دختران تأکید دارند.

۲. بازنمایی مذهب در کتاب‌های درسی

مذهب در کتاب‌های درسی ابتدایی ایران، تقریباً به طور انحصاری از منظر اسلام شیعه دوازده امامی تعریف می‌شود. این امر به شکل‌های مختلف در محتوای آموزشی بروز می‌کند:

- در کتاب هدیه‌های آسمانی، تمامی دعاها، داستان‌های دینی و مناسک مذهبی حول محور شخصیت‌هایی چون امام علی، امام حسین، حضرت فاطمه و سایر شخصیت‌های شیعی سامان یافته‌اند. مذاهب دیگر یا نادیده گرفته شده‌اند یا در حاشیه قرار گرفته‌اند.
 - اقلیت‌های مذهبی همچون زرتشتیان، یهودیان یا مسیحیان، در محتوای درسی غایب هستند، یا در صورت اشاره، بدون پرداختن به جزئیات فرهنگی یا احترام بین‌دینی تصویر شده‌اند.
 - در بسیاری از درس‌ها، کودک «مؤمن» کسی است که به ولایت فقیه اعتقاد دارد، نماز جماعت را با اشتیاق به‌جا می‌آورد و عاشق شهادت و ایثار است.
- این رویکرد، فلسفه‌ای ضمنی از مذهبی بودن کودک ارائه می‌دهد که در آن کودک باید در خدمت تداوم گفتمان مذهبی رسمی قرار گیرد و هرگونه تنوع دینی نادیده یا سرکوب می‌شود.

یکسان‌سازی مذهبی:

- تمام مفاهیم دینی بر مبنای روایت شیعی تدوین شده و مذاهب دیگر (اعم از اهل سنت یا سایر ادیان) یا کاملاً نادیده گرفته شده‌اند یا تنها به صورت حاشیه‌ای و گاه منفی معرفی شده‌اند.

• کودک ولایت‌مدار:

- در کتاب‌های هدیه‌های آسمانی، کودک آرمانی فردی است که نسبت به رهبر دینی و سیاسی وفادار است، آماده فداکاری است و اطاعت بی‌چون و چرا را ارزش می‌داند.



این سیاست‌های آموزشی، همانند تحلیل‌های Zine (2007)، نشان‌دهنده ناتوانی در پذیرش کثرت دینی و فرهنگی در جامعه چندقومیتی ایران است و کودکان را به سوی هویت‌سازی یکسان‌ساز سوق می‌دهد.

۳. بازنمایی گفتمان ایدئولوژیک و فلسفه ضمنی کودکی

تحلیل گفتمان رسمی نظام جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهد که کودک در این گفتمان عمدتاً به عنوان یک "سرباز آینده"، "مدافع انقلاب" و "پیرو ولایت" تصویر می‌شود. در سخنرانی رهبر جمهوری اسلامی در دیدار با معلمان (اردیبهشت ۱۴۰۲) آمده است:

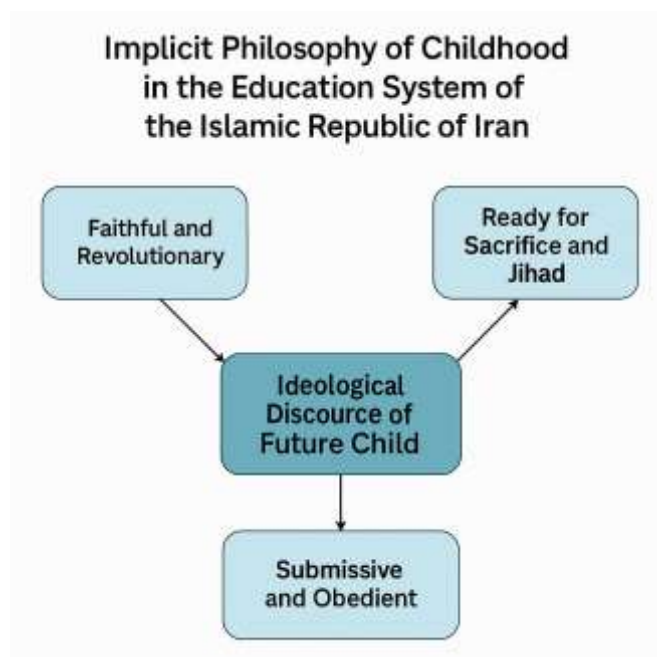
"باید نسلی تربیت شود که مؤمن، انقلابی، اهل جهاد، دشمن‌شناس، ولایت‌مدار و آماده فداکاری در راه اسلام باشد."

این گفتمان به وضوح نشان می‌دهد که کودک به عنوان فردی مستقل با حقوق ذاتی خود در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه ارزش کودک در میزان تطبیق او با معیارهای ایدئولوژیک تعریف می‌شود. تحلیل گفتمان انتقادی از سخنرانی‌های رسمی جمهوری اسلامی درباره کودکی تحلیل:

- **واژگان کلیدی:** مؤمن، انقلابی، جهاد، فداکاری، ولایت
 - این واژگان همگی بار ایدئولوژیک دارند و کودک را از ابتدا در جایگاه سرباز ایدئولوژی قرار می‌دهند، نه فردی مستقل با کنجکاوی‌های کودکانه.
 - نوع نگاه به کودک:
 - نه به عنوان موجودی با نیازهای رشد فردی، روانی یا اجتماعی، بلکه به عنوان ابزاری برای حفظ گفتمان قدرت در آینده.
 - غیبت مفاهیم کلیدی:
 - هیچ اشاره‌ای به شادی، خلاقیت، آزادی تفکر، تنوع دینی یا فرهنگی در کودکی دیده نمی‌شود. کودک ایده‌آل، کودک "مطیع و آماده ایثار" است.
 - ساختار جمله‌ها:
 - دستوری و تکلیفی‌اند، نه تشویقی یا دعوت‌محور. گفتمان غالب مبتنی بر تکلیف است، نه حق.
- نتیجه گفتمان:

فلسفه ضمنی کودکی در این سخنرانی و موارد مشابه، کودکی را نه دوره‌ای برای رشد آزاد بلکه دوره‌ای برای شکل‌دادن به «مدافعان آینده» نظام تعریف می‌کند. در نتیجه، برنامه‌ریزی آموزشی بر اساس این فلسفه، بیشتر به تربیت سرباز شباهت دارد تا شهروند.

بر اساس آنچه گفته شد اینک مدل مفهومی از گفتمان کودک ایدئولوژیک در جمهوری اسلامی در شکل زیر رسم شده است.



بر اساس نظریه "آموزش بانکی" پائولو فریره (Freire, 2000)، چنین نگاهی به آموزش، یادگیری را به فرایندی مکانیکی از سپرده گذاری ایدئولوژی در ذهن کودکان تبدیل می کند، به جای آنکه آموزش فضایی برای گفت و گو، تفکر انتقادی و رشد فردی باشد.

تحلیل دقیق تر گفتمان نشان می دهد:

- آزادی اندیشه و حق انتخاب کودک نادیده گرفته می شود.
- خلاقیت جای خود را به اطاعت و ایثار می دهد.
- تفاوت های فردی، قومی و مذهبی سرکوب یا نادیده گرفته می شود.

این روند با نظریه نورمن فرکلاف (Fairclough, 1995) درباره نقش زبان در تثبیت روابط قدرت سازگار است: زبان آموزشی در ایران نه ابزاری برای رهایی، بلکه ابزاری برای تداوم سلطه ایدئولوژیک است. در ادامه مقاله بحثی تطبیقی را پی خواهیم گرفت، مقایسه تطبیقی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی و گفتمان حاکم بر آن با نظام آموزشی کشور فنلاند در سال های اخیر که الگویی برای نظام های آموزشی جهان بوده می تواند مفید و اثربخش باشد.

۴. مقایسه تطبیقی: ایران و فنلاند

برای درک بهتر ویژگی های فلسفه ضمنی کودکی در ایران، مقایسه ای با نظام آموزشی فنلاند مفید است.

معیار	جمهوری اسلامی ایران	فنلاند
نگاه به کودک	وسیله ای برای بازتولید ایدئولوژی	فردی مستقل با حقوق ذاتی
هدف آموزش	تربیت سربازان وفادار	پرورش شهروندان خلاق و منتقد
نقش جنسیت	بازتولید کلیشه های سنتی	تأکید بر برابری جنسیتی کامل
نگاه به مذهب	تحمیل روایت خاص شیعه دوازده امامی	احترام به چندفرهنگی و آزادی دینی



معیار	جمهوری اسلامی ایران	فنلاند
روش های تدریس	آموزش حافظه محور و معلم محور	آموزش پروژه محور، دانش آموز محور

در فنلاند، کودک به عنوان موجودی کنجکاو و خلاق در نظر گرفته می شود که باید فرصت کشف و بیان خود را داشته باشد. سیستم آموزشی بر حمایت از تفاوت های فردی، ایجاد محیط های یادگیری آزاد و تقویت تفکر انتقادی تأکید دارد. (Sahlberg, 2011)

این مقایسه نشان می دهد که فلسفه ضمنی کودکی در جمهوری اسلامی ایران به جای پرورش خلاقیت و آزادی، به دنبال همگونی، وفاداری و بازتولید ایدئولوژیک است.

بحث و محدودیت های پژوهش

یافته های این مطالعه نشان می دهد که نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران حامل نوعی فلسفه ضمنی کودکی است که بیش از آنکه بر رشد فردی، خلاقیت و استقلال فکری تمرکز داشته باشد، بر بازتولید وفاداری ایدئولوژیک، نقش های جنسیتی سنتی و یکسان سازی مذهبی استوار است. این نتیجه با نظریات انتقادی در حوزه آموزش هم راستاست؛ برای نمونه، فریره (۲۰۰۰) در نظریه «آموزش بانکی» تأکید می کند که آموزش می تواند به جای رهایی بخش بودن، به ابزاری برای بازتولید سلطه بدل شود. همچنین تحلیل های فرکلاف (۱۹۹۵) و ون دایک (۱۹۹۸) در زمینه نقش زبان در تثبیت قدرت، نشان می دهد که چگونه متون آموزشی و گفتمان های رسمی می توانند به شکل نامحسوس هویت و نگرش کودکان را شکل دهند.

مطالعه حاضر افزون بر تأیید این چارچوب های نظری، نشان داد که در بافت ایران، این فرایند به طور خاص با تبعیض جنسیتی و مذهبی گره خورده است. بدین معنا که کودکی نه یک مرحله از کشف خویش و پرورش توانایی ها، بلکه فرصتی برای آماده سازی «سربازان ایدئولوژیک» تلقی می شود. این امر پیامدهایی جدی برای آینده جامعه دارد؛ از جمله کاهش اعتماد اجتماعی، بازتولید نابرابری و سرکوب خلاقیت.

با این حال، پژوهش حاضر محدودیت هایی نیز دارد. نخست آنکه تحلیل عمده تاً بر کتاب های درسی دوره ابتدایی و گفتمان های رسمی متمرکز بوده و تجربه زیسته دانش آموزان و معلمان به شکل میدانی بررسی نشده است. دوم، مقایسه تطبیقی با نظام آموزشی فنلاند تنها به سطح اسناد و سیاست های کلان محدود بوده و به بررسی عمیق تر فرآیندهای آموزشی در کلاس های درس نپرداخته است. همچنین باید توجه داشت که تفسیر داده ها در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی، هرچند مبتنی بر اصول نظری معتبر است، اما همچنان در معرض سوگیری های پژوهشگر قرار دارد.

بنابراین، نتایج این پژوهش باید به عنوان گامی اولیه برای شناخت فلسفه ضمنی کودکی در ایران تلقی شود و نیازمند تکمیل با مطالعات میدانی، بین رشته ای و طولی در آینده است.

نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان داد که فلسفه ضمنی کودکی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران عمده تاً بر بازتولید ایدئولوژی سیاسی - مذهبی، تقویت کلیشه های جنسیتی و یکسان سازی هویتی استوار است. در



این چارچوب، کودکان کمتر به عنوان افرادی مستقل، خلاق و دارای حقوق ذاتی در نظر گرفته می شوند و بیشتر به مثابه ابزارهای بازتولید قدرت و تداوم گفتمان مسلط تعریف می گردند. این امر به ویژه در بازنمایی نقش های جنسیتی در کتاب های درسی، حذف یا حاشیه نشینی ادیان و مذاهب دیگر، و تأکید بر اطاعت و ولایت مداری آشکار است.

تحلیل تطبیقی با نظام های آموزشی موفق تر همچون فنلاند و حتی کشورهای منطقه ای مانند ترکیه نشان داد که تفاوت بنیادین در تعریف «کودکی» و اهداف تربیت وجود دارد. در حالی که در این کشورها بر تفکر انتقادی، آزادی اندیشه، برابری جنسیتی و احترام به چندفرهنگی تأکید می شود، در ایران آموزش همچنان بیش از آنکه به پرورش شهروندان خلاق و پرسشگر بپردازد، به تربیت نیروهای وفادار به ایدئولوژی سیاسی معطوف است.

ادامه این الگو پیامدهایی چون کاهش خلاقیت فردی، تشدید نابرابری های اجتماعی و جنسیتی، تضعیف اعتماد عمومی به نهادهای رسمی و ناکارآمدی فرهنگی و سیاسی را به همراه خواهد داشت. در مقابل، بازنگری جدی در محتوای آموزشی، توانمندسازی معلمان در زمینه آموزش انتقادی، و پذیرش تنوع فرهنگی و مذهبی می تواند چشم انداز متفاوتی را برای آینده آموزش و پرورش ایران رقم بزند.

این پژوهش با وجود تمرکز بر مقطع ابتدایی، اهمیت بررسی مقاطع بالاتر را نیز آشکار می کند و توصیه می شود تحقیقات آتی به تجربه زیسته کودکان و معلمان، تأثیر رسانه های کودکان، و نقش سیاست های جدید آموزشی بپردازند. تنها در این صورت می توان تصویری کامل تر از فلسفه ضمنی کودکی در ایران به دست داد و مسیر اصلاحی واقعی را ترسیم کرد.

پیشنهادهای سیاستی و اجرایی

یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که فلسفه ضمنی کودکی در نظام آموزش و پرورش ایران بیش از آنکه بر آزادی، خلاقیت و تفکر انتقادی استوار باشد، بر بازتولید ایدئولوژی، نقش های جنسیتی سنتی و یکسان سازی مذهبی تمرکز دارد. برای اصلاح این وضعیت، مجموعه ای از اقدامات سیاستی و اجرایی پیشنهاد می شود:

۱. بازنگری محتوای کتاب های درسی: بازطراحی تصاویر، داستان ها و متون درسی به گونه ای که بازنمایی عادلانه تری از نقش های جنسیتی و مذهبی ارائه شود و فرصت های برابر برای همه کودکان تقویت گردد.
۲. آموزش و توانمندسازی معلمان: طراحی کارگاه های آموزشی برای معلمان در حوزه حساسیت جنسیتی، احترام به تفاوت های فرهنگی و تقویت روش های تدریس مبتنی بر مشارکت و گفت و گو.
۳. ایجاد فضای مشارکتی در مدارس: فراهم کردن بستری که دانش آموزان بتوانند آزادانه دیدگاه های خود را بیان کنند و در فرآیند یادگیری نقش فعال تری داشته باشند؛ مانند شوراهای دانش آموزی واقعی یا کلاس های پروژه محور.
۴. گنجاندن آموزش حقوق کودک در برنامه درسی: معرفی اصول بنیادین حقوق کودک (مانند حق آزادی بیان، حق بازی و حق آموزش برابر) در سطح مدارس ابتدایی برای ارتقای آگاهی کودکان نسبت به حقوق خود.



۵. ترویج آموزش چندفرهنگی و بین‌دینی: ارائه محتوایی که ضمن معرفی هویت اسلامی - ایرانی، زمینه آشنایی و احترام به سایر مذاهب و فرهنگ‌های موجود در ایران و جهان را نیز فراهم آورد.
 ۶. حرکت به سمت آموزش خلاقیت‌محور: تغییر تمرکز از حفظیات و آموزش حافظه‌محور به سمت روش‌های فعال، همچون یادگیری مسئله‌محور، آموزش پروژه‌ای و پرورش تفکر انتقادی.
 ۷. ارزیابی مستمر و مستقل از نظام آموزشی: ایجاد نهادهای مستقل پژوهشی برای رصد مداوم پیام‌های ضمنی در محتوای آموزشی و ارائه گزارش‌های شفاف به جامعه و تصمیم‌گیران.
- این پیشنهادها می‌توانند پلی میان یافته‌های پژوهش و سیاست‌گذاری آموزشی در ایران باشند و مسیر حرکت به سوی نظامی برابرتر، خلاق‌تر و انسان‌محورتر را ترسیم کنند.

جمع‌بندی نهایی

این پژوهش نشان داد که نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران حامل فلسفه‌ای ضمنی از کودکی است که بیش از آنکه بر آزادی، خلاقیت و استقلال فردی استوار باشد، بر وفاداری ایدئولوژیک، بازتولید تبعیض‌های جنسیتی و مذهبی و یکسان‌سازی هویتی تأکید دارد. تحلیل کتاب‌های درسی و گفت‌وگوهای رسمی آشکار ساخت که کودک در این نظام نه به عنوان فردی مستقل با حقوق ذاتی، بلکه به مثابه ابزاری برای تداوم نظم سیاسی - ایدئولوژیک دیده می‌شود.

چنین نگاهی به کودکی، در تعارض آشکار با تحولات جهانی در حوزه تعلیم و تربیت قرار دارد که بر رشد همه‌جانبه، احترام به تفاوت‌ها و پرورش توانایی‌های فردی تأکید دارند. تداوم این الگو می‌تواند پیامدهایی چون سرکوب خلاقیت، تعمیق شکاف‌های اجتماعی و تضعیف اعتماد به نهادهای آموزشی و حکومتی را در پی داشته باشد.

بنابراین، بازنگری جدی در فلسفه تربیت کودک در ایران ضرورتی انکارناپذیر است. حرکت به سوی نظامی آموزشی که بر برابری جنسیتی، آزادی اندیشه، احترام به تنوع فرهنگی و دینی و پرورش شهروندان خلاق و منتقد استوار باشد، نه تنها به سود کودکان، بلکه ضامن توسعه پایدار و تقویت سرمایه اجتماعی کشور خواهد بود.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده

۱. تحلیل کتاب‌های درسی متوسطه برای بررسی تداوم یا تحول فلسفه ضمنی کودکی.
۲. مطالعات میدانی درباره تجربه زیسته کودکان و معلمان نسبت به محتوای آموزشی.
۳. پژوهش تطبیقی گسترده‌تر با نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف.
۴. بررسی نقش رسانه‌های کودکان در بازتولید یا چالش با فلسفه ضمنی حاکم.



منابع

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Connell, R. W. (2009). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Levinson, B. A., Foley, D. E., & Holland, D. C. (Eds.). (1996). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. SUNY Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. SAGE Publications.
- Zine, J. (2007). Safe havens or religious “ghettos”? *Race Ethnicity and Education*, 10(1), 71–92.
<https://doi.org/10.1080/13613320601119753>



نقش اپوخه در غنی سازی محیط های یادگیری کودکی بر اساس نظریه کنش ارتباطی

محدثه برهانی نژاد^۱

چکیده

گذار از الگوهای سنتی کنترل رفتاری به سوی رویکردهای کودک محور در مدیریت کلاس، مستلزم بازتعریف رابطه مربی - کودک بر پایه شناخت عمیق نیازهای عاطفی و روانی است. این پژوهش با اتکا به مفهوم اپوخه (تعلیق پیش فرض ها) از فلسفه پدیدارشناسی هوسرل و نظریه کنش ارتباطی هابرماس، به دنبال تحلیل نقش این ابزار فلسفی در بهبود مدیریت کلاس و طراحی راهکارهای تربیتی برای تقویت تعاملات کودک - مربی است. در چهارچوب پارادایم تفسیری - انتقادی، با ترکیب مفاهیم پدیدارشناسی (تمرکز بر تجربه زیسته) و تحلیل ساختارهای قدرت در تعاملات کلاسی، از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شد. نتایج نشان می دهد، استفاده از روش اپوخه در کلاس درس، به تقویت مشارکت دانش آموزان منتهی می شود زیرا در این کلاس با کنار گذاشتن سوگیری ها و فرضیه ها، محیط یادگیری ایجاد می شود که در آن منظرهای متنوع ارزشمند دانسته شده و مورد بررسی قرار می گیرند. وقتی دانش آموزان احساس کنند می توانند بدون ترس از قضاوت افکار خود را بیان کنند، علایق خود را دنبال می کنند و فرصت های یادگیری به وجود می آید که با آن انس و رابطه دارند. فرآیند اپوخه روابط قوی بین معلم و دانش آموزان را با ایجاد فضایی از اعتماد و احترام متقابل تقویت می کند. وقتی معلمان اپوخه را تمرین می کنند، رفتار ارزش گذاری بر منظرهای متنوع را الگوسازی می کنند که دانش آموزان را نیز تشویق می کند تا همین کار را انجام دهند. نتیجه آن، شکل گیری محیطی همکارانه است که به توسعه اجتماعی - عاطفی کمک می کند. اگرچه نقش اپوخه در مدیریت کلاس چارچوبی جذاب برای غنی سازی روش های آموزشی با تقویت تفکر انتقادی و تسهیم مسئولیت یادگیری توسط دانش آموزان ارائه می دهد، با این وجود، تعلیق پیش فرض ها ممکن است به سوء برداشت از ماهیت بازتابی اپوخه بینجامد (تبدیل به پرهیز صرف از قضاوت) و اعتبار دانش تجربی را به عنوان پایه اقدامات آموزشی زیر سؤال ببرد.

واژگان کلیدی: اپوخه، مدیریت کلاس، کودک، پدیدارشناسی، کنش ارتباطی

مقدمه و بیان مسأله

محیط یادگیری غنی فرصت های متنوع و جذابی را برای کشف و کنجکاوی کودک فراهم می کند که باعث تحریک فهم، خلاقیت و مهارت های اجتماعی او می شود. چنین محیطی یادگیری را لذت بخش و مؤثر می سازد و نقش مهمی در رشد همه جانبه کودک دارد. نوع ارتباط مربی و کودک نقش کلیدی در غنی سازی محیط ایفا می کند. ارتباط مثبت و احترام آمیز، فرآیند یادگیری و رشد شخصیت کودک را تقویت می کند.

در محیط های یادگیری امروز، با چالش های متعددی مواجه هستیم که تاثیر قابل توجهی بر فرآیند آموزش و یادگیری دارند. یکی از این چالش ها، سلطه ی کنش ابزاری است که بیشتر بر انتقال دانش به صورت یک سویه تمرکز دارد، به طوری که نقش فعال کودک در فرآیند یادگیری کمرنگ شده و آموزش به سمت یک رفتار مکانیکی و ابزار گرایانه سوق پیدا می کند. این نوع آموزش نه تنها فرصت توسعه تفکر انتقادی و خلاقیت را محدود می سازد، بلکه تضعیف گفتگوی عقلانی در کلاس های درس، موجب کاهش فرصت ها برای تبادل دیدگاه های

^۱ - استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فرهنگیان تهران (ایمیل: Mohadese_borhani@cfu.ac.ir)



متفاوت و آزاداندیشی می‌شود، که این امر از عناصر اصلی تعلیم و تربیت سالم است. همچنین، مقاومت شناختی در برابر ایده‌های نو، یکی دیگر از چالش‌های مهم در محیط‌های یادگیری است که باعث می‌شود دانش‌آموزان و معلمان در مواجهه با مفاهیم جدید دچار سرسختی شوند و فرآیند تغییر نگرش و پذیرش آموزش‌های نوآورانه با دشواری روبه‌رو شود.

مطالعه نقش اپوخه (ἐποχή) در غنی‌سازی محیط‌های یادگیری کودک بر اساس نظریه کنش ارتباطی هابرماس، از دو جنبه نظری و عملی حائز اهمیت است. از منظر فلسفی، اپوخه به عنوان مکانیسم تعلیق پیش‌داوری‌ها در پدیدارشناسی هوسرل، امکان بازتعریف رابطه مربی - کودک را فراهم می‌کند که این امر در بستر نظریه کنش ارتباطی - با تأکید بر گفتگوی عاری از سلطه - می‌تواند به ایجاد فضای یادگیری دموکراتیک بینجامد. در سطح عملی، با توجه به چالش‌های موجود در نظام‌های آموزشی امروزی نظیر نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و سلطه الگوهای یکسان‌ساز، این پژوهش راهکارهایی برای بازطراحی محیط‌های آموزشی مبتنی بر شناخت فعالانه نیازهای کودکان ارائه می‌دهد.

این پژوهش با تمرکز بر تلفیق چارچوب‌های فلسفه پدیدارشناسی و نظریه انتقادی در حیطه آموزش کودک، گامی نوین در بازخوانی مفاهیم کلیدی تربیتی محسوب می‌شود. مطالعات پیشین نشان می‌دهند که تعارض میان «ساختارهای ازپیش‌تعیین‌شده آموزشی» و «نیازهای سیال کودکان» به بحران معناسازی در محیط‌های یادگیری منجر شده است. اپوخه به عنوان ابزار تحلیل پدیدارشناختی، امکان کشف الگوهای ارتباطی ناهمسان را فراهم می‌کند، حال آنکه نظریه کنش ارتباطی با تأکید بر «عقلانیت ارتباطی» (Communicative Rationality)، چهارچوبی برای نقد ساختارهای سلطه‌آمیز ارائه می‌دهد. این تلفیق نظری برای نظام‌های آموزشی در حال گذار از الگوهای آمرانه به دموکراتیک حیاتی است.

اگرچه مطالعات متعددی به بررسی جداگانه مفاهیم اپوخه در حیطه پدیدارشناسی تربیتی (Manen, 2014) و نظریه کنش ارتباطی در آموزش (Murphy & Fleming, 2010) پرداخته‌اند، اما پیوند نظام‌مند این دو چارچوب نظری در بستر یادگیری کودک، اولیه مغفول مانده است. پژوهش‌های موجود عمدتاً بر کاربردهای اپوخه در مواجهه با پدیده‌های انتزاعی متمرکزند، حال آنکه ظرفیت این مفهوم در تعدیل روابط قدرت نامتقارن میان مربیان و کودکان - که از مفروضات کلیدی نظریه کنش ارتباطی است - نیازمند بررسی تجربی است. این خلأ به ویژه در مطالعات مربوط به محیط‌های یادگیری غیررسمی مشهودتر است.

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی امکان‌سنجی تلفیق اپوخه به مثابه رویکردی پدیدارشناختی با اصول نظریه کنش ارتباطی در طراحی محیط‌های یادگیری کودک - محور است تا چارچوبی نظری برای بازتعریف محیط‌های یادگیری کودک از طریق تحلیل انتقادی همپوشانی‌های مفهومی میان اپوخه و کنش ارتباطی فراهم گردد. پرسش‌های محوری عبارتند از:

- ۱- چگونه تلفیق نظریه کنش ارتباطی هابرماس و اپوخه هوسرلی می‌تواند پارادایم جدیدی برای بازتعریف عقلانیت در محیط‌های یادگیری ایجاد کند؟



۲- مدل ارتباطی - اپوخرای (CEM) چه ظرفیت‌هایی برای بازسازی رابطه دیالکتیکی بین «ساختار» و «عاملیت» در فرایندهای آموزشی دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق از نوع تحقیقات بنیادی - کاربردی است و در چهارچوب پارادایم تفسیری - انتقادی، با ترکیب مفاهیم پدیدارشناسی (تمرکز بر تجربه زیسته) و تحلیل ساختارهای قدرت در تعاملات کلاسی، از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شد. در این راستا، در مرحله اول از مقالات و کتب پایه در دو حوزه پدیدارشناسی تربیتی و نظریه انتقادی آموزش اطلاعات گردآوری و در مرحله دوم به تحلیل داده‌ها با توجه به محیط‌های یادگیری کودکی پرداخته شد.

مبانی نظری

نظریه کنش ارتباطی

یکی از شناخته شده‌ترین ایده‌های هابرماس است که در آن کنش‌گران برای رسیدن به یک درک مشترک از طریق استدلال، وفاق و همکاری با همدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. در واقع هابرماس از طریق این نظریه می‌کوشد تا ثابت نماید که منازعات اجتماعی به طور ایده آل می‌بایست عاری از قهر و خشونت باشد و برای رسیدن به این منظور، بایستی نظامی اجتماعی تحقق یابد که در آن تصمیمات و به اجرا در آوردن آن‌ها از طریق استدلال صورت گیرد. (ستاری و دیگران، ۱۳۹۶، ۱۲۲)

هابرماس، در تئوری کنش ارتباطی دو مفهوم جهان‌زیست (Life World) و "نظام" (System) را در تقابل با همدیگر مطرح می‌کند (هابرماس، ۱۳۸۴: ۱۹۴).

جهان‌زیست

جهان‌زیست را باید همان جهان معنی و کنش ارتباطی و توافق و رابطه ذهنی بین انسان‌ها دانست، جهانی که یک مفهوم مکمل برای کنش ارتباطی بوده و فضایی است که در آن کنش ارتباطی صورت می‌گیرد. این فرایند شامل حوزه‌ای از تجربیات فرهنگی و کنش‌های متقابل ارتباطی بوده که به‌طور اساسی قابل درک و ذاتاً آشنا هستند و پایه‌ای برای تمام تجربیات زندگی به‌شمار می‌روند. مؤلفه‌های اساسی این فرایند عبارت‌اند از: فرهنگ، شخصیت و جامعه. (بشریه، ۱۳۷۶، ۲۲۵)

اپوخره

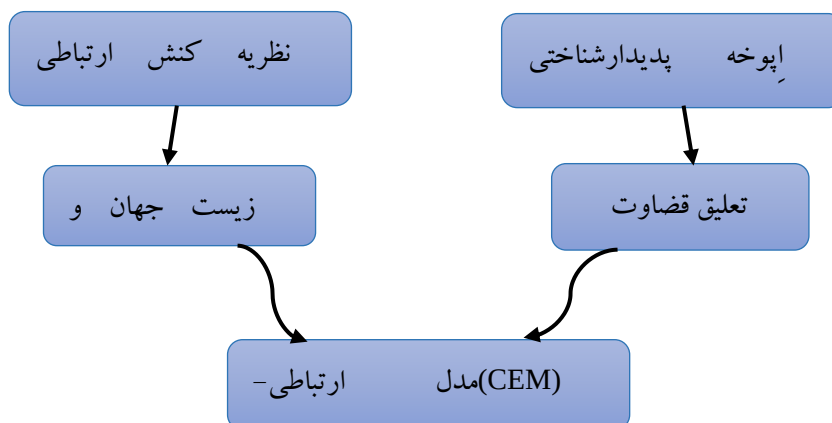
در فلسفه پدیدارشناختی، اپوخره به معنای معلق کردن پیش‌فرض‌ها، باورها و قضاوت‌های پژوهشگر در فرایند شناخت است تا تجربه زیسته و معنای ذاتی پدیده نزد کنش‌گران با خلوص و دقت بیشتری بازنمایی شود. این روش که نخستین بار در آثار ادوارد هوسرل معرفی شد، پژوهشگر را در کاهش تأثیر سوگیری‌های ذهنی خود یاری می‌دهد و از زیرساخت‌های اصلی پژوهش‌های پدیدارشناختی به‌شمار می‌آید (بودلایی و همکاران، ۱۳۹۳).

نظام یا سیستم

همان فرایند عقلانیت ابزاری است که حوزه‌های عمده‌ای از جهان‌زیست را تسخیر کرده است. هابرماس که نظام را جدای از جهان‌زیست می‌داند، اقتصاد، سیاست و خانواده را به‌عنوان اجزاء اصلی نظام طبقه‌بندی کرده و

معتقد است که قدرت و پول عناصر اساسی نظام را تشکیل می‌دهند. وی از تمایز بین نظام و جهان‌زیست برای انتقاد از جامعه معاصر استفاده کرده و استدلال می‌کند که در عصر سرمایه‌داری پیشرفته، حوزه‌های وسیعی از جهان‌زیست در درون نظام مستحیل و بر حسب سیستم اقتصادی و نظام قدرت بازسازی شده است. از دید هابرماس در جوامع صنعتی جدید، کنش معقول و ابزاری حوزه کنش تفاهمی و ارتباطی را در خود هضم کرده و اعمال متکی بر محاسبات عقلانیت ابزاری، بخش اعظم کنش‌های افراد را تشکیل می‌دهد. او حاصل وضعیت فعلی سلطه نظام بر جهان‌زیست را از دست رفتن معنا، تزلزل هویت جمعی، بی‌هنجاری، بیگانگی و شگونی جامعه قلمداد می‌کند (بشریه، ۱۳۷۶: ۲۲۵).

یافته‌ها



راه حل پیشنهادی این پژوهش برای چالش‌های موجود در خصوص ضعف‌های محیط یادگیری، تلفیق دو چارچوب نظری کلیدی در شکل‌گیری مدل ارتباطی - اپوخه‌ای (CEM)^۱ است. نظریه کنش ارتباطی هابرماس با تمرکز بر تقابل «زیست‌جهان» (حوزه تجارب ذهنی و هنجارهای اجتماعی) و «نظام» (ساختارهای عقلانی و بوروکراتیک)، پایه‌های تحلیل گفتمان را فراهم می‌کند. همین‌طور مفهوم اپوخه پدیدارشناختی هوسرل با تأکید بر «تعلیق قضاوت» نسبت به پیش‌فرض‌ها، روشی برای دستیابی به شناخت بی‌طرفانه ارائه می‌دهد. همگرایی این دو جریان فکری به ایجاد چارچوب CEM منجر شده که با ترکیب تحلیل ساختارهای ارتباطی (از هابرماس) و روش تعلیق پیش‌داوری‌ها (از هوسرل)، الگویی دوسویه برای بررسی تعاملات انسانی در بافت‌های پیچیده اجتماعی - فرهنگی ایجاد می‌کند. این سنتز نظری امکان مطالعه همزمان «ساختار» و «تجربه» در فرآیندهای ارتباطی را فراهم می‌آورد. بر همین اساس در ادامه چالش‌ها و راهکارهای پیشنهادی را مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهیم.

چالش اول: سلطه کنش ابزاری

بنا بر نظر هابرماس، کنش ابزاری (instrumental action) بر پایه هدف‌گرایی و کارآمدی صرف برای دستیابی به نتایج مشخص سامان می‌یابد؛ در این رویکرد، روابط اجتماعی و آموزشی تابع سازوکارهای کنترل و سنجش می‌شود و بیشترین اهمیت به کارکرد ابزاری فرایندها داده می‌شود. (نوذری، ۱۳۸۱). تجلی این مسئله در مبحث آموزش به کودکان بدین صورت خواهد بود که آنها بیشتر به عنوان گیرندگان منفعل محتوا و نتایج از پیش

^۱ Communicative-Epoché Model



تعیین شده دیده می شوند. ارزیابی ها و آزمون های کمی، تجربه زیست بنیاد دانش آموزان را تحت الشعاع قرار می دهد. معلم به عنوان مجری ساختارهای سنجش و کنترل عمل می کند و فضای گفت و گوی مشارکتی و پرسشگری محدود می شود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). با تأکید بر استانداردسازی و رتبه بندی مداوم، «دنیای زندگی» (lifeworld) دانش آموزان به وسیله «سیستم» آموزشی مستحکم تر می گردد و آموزش به کنشی ابزاری برای هدایت و کنترل تقلیل می یابد.

در محیط های یادگیری امروزی که سلطه گفتمانی معلمان از طریق الگوهای تک سویه انتقال دانش تقویت می شود، کاربست «اپوخه قدرت» (تعلیق سلسله مراتب دانشی) به عنوان راهکاری پدیدارشناختی پیشنهاد می گردد. (Husserl, 2012) این رویکرد با ایجاد «فضای تعلیقی» که در آن پیش فرض های مربوط به جایگاه معرفتی معلم و شاگرد به طور موقت معلق می مانند، بستر لازم برای پیاده سازی چرخه های گفتگوی سقراطی را فراهم می کند. (Habermas, 1985) چنانچه نقش مربی به عنوان «تسهیل گر گفتگو» به جای مرجع اقتدار تعریف گردد، فضای لازم برای ارتباط دو طرفه بیشتر محیا می شود. همچنین انجام فعالیت های گروهی که بدون سلسله مراتب از پیش تعیین شده نقش موثری در حل مسئله ابزاری شدن ارتباط می تواند ایفا کنند.

چالش دوم: فقر شنیدن در رابطه با یادگیرنده

چالش «فقر شنیدن» وقتی پدید می آید که معلم یا طراح آموزشی در پی سلطه عقلانیت ابزارگرا و اهداف از پیش تعیین شده، توان تعلیق پیش فرض ها و قضاوت ها (اپوخه) را از دست می دهد و بدین سان صدای زیسته و پرسش های درونی یادگیرنده از قلم می افتد. این فقر شنیدن با تبدیل فرایند یاددهی-یادگیری به انتقال مکانیکی محتوا و ارزشیابی صرف، انگیزش درونی کودک را تضعیف کرده و مشارکت معنابخش را محدود می کند (Husserl, 1970; Husserl, 2012).

از طریق بازسازی فضای تعاملی مبتنی بر تعلیق داوری های قبلی-یعنی اپوخه-است که می توان ظرفیت خودبیان گری و کنجکاوی یادگیرنده را احیا کرد و زمینه ی پویش تأثیرگذار پرسشگری را فراهم آورد. گفتگوی عقلانی یا کنش ارتباطی بر پایه پیاده سازی حلقه های گفتگوی سقراطی شکل می گیرد که در آن شرکت کنندگان با طرح پرسش های انتقادی و تبادل استدلالی متقابل، به بازخورد مستمر و تعمیق فهم مشترک می پردازند. این مکانیزم، با فراهم آوردن فضایی سرشار از اعتماد و احترام برای بیان آزادانه ادعاهای اعتبار-از جمله اعتبار، حقیقت و درستی-امکان نقد و بازنگری مستدل واژگان و مفاهیم را می دهد. چنین فضایی، مطابق با مفهوم عقلانیت ارتباطی یورگن هابرماس، مستلزم ضمانت آزادانه بودن جریان گفت و گو و پذیرش هم زمان حق انتقاد و دفاع از ادعاهاست (Habermas, 1985).

چالش سوم: سطحی نگری در تحلیل مفاهیم

چالش «سطحی نگری» در تحلیل مفاهیم زمانی بروز می کند که معلم یا دانش آموز پیش فرض ها و ساختارهای زیست بنیاد و از پیش ساخته شده را تعلیق نکند و صرفاً به تعاریف ظاهری و طبقه بندی های از پیش ساخته قالبی اکتفا نماید.

راهکار پیشنهادی استفاده از روش بازتابش تعلیقی است. این روش بر مبنای ایده هوسرل در مورد «تعلیق قضا یا» (epoché) استوار است که در گام نخست از پژوهشگر می خواهد پیش فرض های زیربنایی را کنار بگذارد و قضاوت



درباره مفاهیم اساسی مانند «هوش» یا «پیشرفت» را از طریق پرسش‌گری دیالکتیکی تعلیق کند. دوم صرفاً به توصیف تجربه‌ها بپردازد؛ تجربیات زیسته در دفترچه‌های بازتابی با تمرکز بر توصیف بی‌واسطه رویدادها، واکنش‌های حسی و الگوهای تکرارشونده را ثبت کند؛ سوم سوگیری‌های شناختی و فرهنگی را واکاوی کند، پژوهشگر می‌تواند عمق مفهومی بیشتری در فرآیند یادگیری به‌دست آورد و شفافیت گفتگوی انتقادی را افزایش دهد (Husserl, 2012; Creswell & Poth, 2018). در نتیجه با ایجاد فضایی برای گفتگوی انتقادی، امکان بازتعریف رادیکال رابطه بین سوژه، ابژه و ساختارهای قدرت در محیط‌های تربیتی را فراهم می‌سازد.

چالش چهارم: گسست از زیست جهان

گسست از زیست جهان به چالشی اشاره دارد که در آن ساختارها و مقررات ابزارگرایانه سیستم، بسترهای معناپردازی روزمره زیست جهان را تحت الشعاع قرار می‌دهند؛ از این رو امکان اپوخه-یعنی فاصله گرفتن از پیش‌فرض‌ها و بازنگری در آن‌ها-سلب می‌شود و فرد، از مهارت‌های طبیعی خود برای تفسیر و تعامل معنادار با محیط خویش محروم می‌گردد. این گسست نه تنها منجر به بیگانگی شناختی و کاهش تعلق به حوزه‌های تجربه‌ای می‌شود، بلکه ظرفیت‌های ارتباطی و توان نقد و بازاندیشی فرد را نیز تضعیف می‌کند و فرد دچار بیگانگی شناختی و عاطفی می‌شود (Husserl, 1970; Habermas, 1985).

برای تقویت زیست جهان به مثابه بستر کنش ارتباطی، باید تجربیات زیسته فراگیران را مستقیماً در محتوای آموزشی ادغام کرد و از طریق پروژه‌های میان‌رشته‌ای متمرکز بر مسائل اجتماعی، محیطی فراهم آورد که در آن یادگیرندگان با به کارگیری دانش خود در حل مشکلات واقعی، به گفت‌وگوی انتقادی و تبادل آزاد ادعاهای اعتبار بپردازند؛ این شیوه زمینه اپوخه و بازنگری در پیش‌فرض‌های شخصی را نیز تسهیل می‌کند. (Habermas, 1987)

جدول ۳ - تطبیق چالش‌ها با راهکارها

چالش محیط یادگیری	راهکار CEM	مکانیزم اجرایی
کنش ابزاری	اپوخه قدرت	چرخه‌های گفتگوی سقراطی
فقر شنیدن در رابطه با یادگیرنده	کنش ارتباطی	پیاده‌سازی «حلقه‌های گفتگوی سقراطی»
سطحی‌نگری در تحلیل مفاهیم	بازتابش تعلیقی	دفترچه‌های پدیدارشناختی
گسست از زیست جهان	پروژه‌های میان‌رشته‌ای	مطالعات موردی جامعه‌محور

نتیجه‌گیری

بر پایه یافته‌های این پژوهش، مدل ارتباطی - اپوخه‌ای (CEM) با تلفیق نظریه کنش ارتباطی هابرماس و اپوخه هوسرلی، نه تنها چارچوبی نوین برای تحلیل تعاملات آموزشی ارائه می‌دهد، بلکه راهکاری عملی برای تعدیل چالش‌های ساختاری - فرهنگی در محیط‌های یادگیری است. این مدل با ایجاد پلی بین «ساختار» (نظام آموزشی) و «عاملیت» (تجربه زیسته یادگیرندگان)، امکان گذار از عقلانیت ابزاری به عقلانیت ارتباطی را فراهم می‌کند.



پیاده‌سازی گفتگوهای سقراطی و تعلیق سلسله‌مراتب دانشی، فضایی را ایجاد می‌کند که در آن معلم به جای نقش مقتدرانه، به تسهیل‌گر دیالوگ تبدیل می‌شود و دانش‌آموزان از گیرندگان منفعل به مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری ارتقا می‌یابند. این تحول، نه تنها شکاف بین زیست‌جهان و نظام آموزشی را کاهش می‌دهد، بلکه با تقویت خودبین‌گری و نقدپذیری، بنیان‌های دموکراتیک آموزش را تقویت می‌کند.

از سوی دیگر، کاربرست این مدل نشان می‌دهد که بازتعریف رابطه دیالکتیکی «ساختار - عاملیت» در گرو ادغام پروژه‌های میان‌رشته‌ای و مسائل واقعی در محتوای آموزشی است. چنین رویکردی، یادگیری را از حافظه‌محوری صرف به سمت پرورش مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی سوق می‌دهد. با این حال، موفقیت CEM در گرو تطبیق‌پذیری آن با بافت‌های فرهنگی - اجتماعی متفاوت است؛ به گونه‌ای که در جوامع با ساختارهای سلسله‌مراتبی سخت، نیاز به بازنگری در مفاهیمی مانند «اپوخه قدرت» و «گفتگوی عقلانی» احساس می‌شود. در مجموع، این پژوهش گامی به سوی تحقق آموزش چندصدایی است که در آن، تعلیق پیش‌داوری‌ها و تبادل آزادانه ادعاهای اعتبار، به بازتولید عقلانیتی ارتباطی و انسانی می‌انجامد.

کاربرست نادرست «تعلیق پیش‌فرض‌ها» در مدل CEM می‌تواند به دو انحراف معرفتی کلان بینجامد: نخست، تقلیل اپوخه به پرهیز منفعلانه از قضاوت که در آن، معلمان به جای فعالانه بازاندیشی در پیش‌فرض‌های خود، رفأ از اتخاذ موضع مشخص اجتناب می‌کنند. این امر نه تنها ماهیت بازتابی اپوخه (به مثابه ابزاری برای آشکارسازی سوگیری‌های پنهان) را خنثی می‌سازد، بلکه با ایجاد فضای «بی‌طرفی ساختگی»، امکان نقد سازنده را از بین می‌برد. دوم، به حاشیه‌رانی دانش تجربی است؛ چرا که تعلیق مطلق قضاوت‌ها درباره‌ی یافته‌های علمی (مانند داده‌های روان‌شناسی تربیتی یا جامعه‌شناسی آموزش) می‌تواند اعتبار آنها را به عنوان پایه‌ی اقدامات آموزشی زیر سؤال ببرد. برای نمونه، اگر معلمی در مواجهه با شواهد تجربی درباره‌ی تأثیر مثبت بازخورد سازنده، به بهانه‌ی «تعلیق قضاوت» از به‌کارگیری آن خودداری کند، عملاً چرخه‌ی بهبود آموزشی را مختل می‌سازد. این پارادوکس زمانی تشدید می‌شود که اپوخه، به جای ابزاری برای تقویت دیالکتیک بین ذهنیت و عینیت، به بهانه‌ای برای طفره‌روی از تصمیم‌گیری آگاهانه تبدیل گردد.

منابع

- بشیری، ح. (۱۳۷۶). تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم: اندیشه‌های مارکسیستی (ج. ۱، چاپ اول). نی.
- بودلایی، ح.، خانباشی، م.، و الوانی، م. (۱۳۹۳). تبیین مفهوم اپوخه در پژوهش‌های پدیدارشناختی و کاربرد آن در حوزه کارآفرینی. راهبرد، ۲۳(۲)، ۱۲۴۵۲۹.
- ستاری، ع.، یزدانی، ف.، و فرازی، ع. (۱۳۹۶). بررسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس و دلالت‌های آن در آموزش عالی و دانشگاه. علوم تربیتی، ۱۵۰-۱۲۱-۱۲۴. <https://doi.org/10.22055/edu.2017.17233.1749>
- محمدی، آ.، باقری نوع‌پرست، خ.، و زیباکلام، ف. (۱۳۹۳). اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۵-۲۸. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i2.30243>
- نوذری، ح. (۱۳۸۱). بازخوانی هابرماس: درآمدی بر آراء، اندیشه‌ها و نظریه‌های یورگن هابرماس. نشر چشمه.
- هابرماس، ی. (۱۳۸۴). نظریه کنش ارتباطی (ک. پولادی، مترجم، ج. ۱، چاپ اول). روزنامه ایران.



- Creswell, J. W & ,Poht, C. N .(۲۰۱۸) .Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Habermas, J .(۱۹۸۵) .The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)
- Habermas, J .(۱۹۸۷) .The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)
- Husserl, E .(۱۹۷۰) .The crisis of European sciences and transcendental phenomenology (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press. (Original work published 1936)
- Husserl, E .(۲۰۱۲) .Ideas: General introduction to pure phenomenology (W. R. B. Gibson, Trans.). Routledge. (Original work published 1913)
- Murphy, M & ,Fleming, T. (Eds.) .(۲۰۱۰) .Habermas, critical theory and education .Routledge .
<https://doi.org/10.4324/9780203860304>
- Van Manen, M .(۲۰۱۴) .Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing . Routledge .
<https://doi.org/10.4324/9781315422657>

تعاملی بودن محیط و تأثیر آن بر فرآیند تکوینی پرسش‌های کودکان: بررسی نقش فضاهای نیمه‌ساختاری، داستان‌ها و هنجارهای اجتماعی

مهناز برهانی نژاد^۱

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر تعاملی بودن محیط بر فرآیند تکوینی پرسش‌های کودکان انجام شد. مسئله اصلی آن کاوش نقش سه مؤلفه‌ی فضاهای نیمه‌ساختاری، داستان‌ها و هنجارهای اجتماعی در تقویت توانمندی کودکان برای طرح پرسش‌های کنجکاوانه و خلاق است. این مطالعه از رویکرد ترکیبی توصیفی-تحلیلی بهره می‌برد. محیط به عنوان بستر شناختی، نقش کلیدی در شکل‌دهی به الگوهای پرسش‌گری کودکان ایفا می‌کند. این رابطه از طریق مکانیسم‌های زیر برقرار می‌شود، غنی‌سازی حسی یعنی با قرارگیری فرد در معرض محیط‌های چندحسی شبکه‌های عصبی مرتبط با کنجکاوی اکتشافی فعال می‌شوند، همچنین تنوع محرک‌ها، آستانه تحریک پذیری شناختی را کاهش داده و میل به پرسش‌گری را تقویت می‌کند. بررسی مکانیسم‌های تعاملی محیطی در شکل‌گیری و تکوین پرسشگری کودکان به عنوان پایه‌ای برای توسعه شناختی، با تمرکز بر سه محور: ۱. نقش فضاهای نیمه‌ساختاری در تحریک کنجکاوی، ۲. تأثیر روایت‌های پویا در شکل‌دهی به تفکر استقوامی، ۳. کارکرد هنجارهای اجتماعی به عنوان بستر فرهنگی پرسشگری. همچنین مشاهده الگوهای پرسش‌محور در تعاملات بزرگسالان، چارچوب‌های زبانی برای فرمول‌بندی سؤالات را شکل می‌دهد. در کنار آن بازخوردهای غیرارزیابانه به پرسش‌ها، چرخه «پرسش - کاوش - پرسش» را تقویت می‌کند. نوع فضای یادگیری نیز موثر است. در محیط‌های نیمه‌ساختاری که چهارچوب‌های مشخص اما منعطف وجود دارد، کودکان به‌طور طبیعی پرسش‌های باز و اکتشافی بیشتری طرح می‌کنند. این فضاها امکان آزمون و خطا را ضمن حفظ حداقل قوانین فراهم می‌آورند و حس کنجکاوی را فعال نگه می‌دارند. حلقه‌های روایت‌محور، شامل فرایند خوانش و بازخوانش داستان با تأکید بر پرسش‌سازی، باعث شد کودکان در هر بار مواجهه با قصه، به دنبال نقاط ابهام یا تعارض بگردند و پرسش‌های متنوع‌تری (اعم از علت‌جو و اخلاقی) مطرح کنند. در کنار این موارد وجود جوامعی که پرسش‌گری را به عنوان هنجار اجتماعی می‌پذیرند، موثر است زیرا الگوهای تعاملی گفت‌وگو - محور را تقویت می‌کنند. این فضاها با نمایش حمایت‌مربیان و هم‌گروهی‌ها، احساس امنیت روانی برای بیان ابهامات را تقویت می‌کنند. بازخورد معناگرا از سوی مربیان و والدین (یعنی پاسخ‌هایی که بیشتر به توضیح دلیل و تشویق به کنکاش می‌پردازند) به رشد مداوم پرسشگری کمک کرد. وقتی کودکان حس کردند سؤال‌هایشان جدی گرفته می‌شود، انگیزه‌شان برای دنبال کردن پاسخ و طرح سؤال‌های بعدی بالاتر رفت. این تعامل پویا نشان می‌دهد که محیط نه به عنوان ظرف منفعل، بلکه در نقش شریک شناختی فعال، همزمان هم محرک پرسش‌هاست و هم توسط پرسش‌های کودک بازآفرینی می‌شود. نتایج نشان می‌دهد ادغام هوشمندانه‌ی فضاهای نیمه‌ساختاری، برنامه‌های داستان‌محور و هنجارهای اجتماعی حمایت‌کننده می‌تواند به‌طور هم‌زمان مهارت‌های پرسشگری کودکان را ارتقا دهد. پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و معلمان با بازطراحی فضاهای یادگیری و پرورش فرهنگ سؤال‌پرسیدن در مدرسه و خانواده، بستری مناسب برای رشد تفکر انتقادی و خلاقیت نسل آینده فراهم آورند.

واژگان کلیدی: محیط، پرسشگری، کودک، فضاهای نیمه‌ساختاری، داستان‌ها، هنجارهای اجتماعی

مقدمه و بیان مسئله

تعاملی بودن محیط در شکل‌گیری پرسش‌های کودکان نقشی محوری ایفا می‌کند، چرا که محیط‌های پویا و پاسخگو به عنوان بستری برای تقویت کنجکاوی ذاتی، پرورش تفکر انتقادی و شکل‌دهی به هویت شناختی عمل می‌کنند. فضاهای نیمه‌ساختاری با ایجاد تعادل بین ساختار و آزادی، امکان اکتشاف هدفمند را فراهم می‌آورند،

^۱ - لیسانس علوم تربیتی دانشگاه باهنر کرمان (mahnaz.borhaninejad1382@gmail.com)



در حالی که داستان‌ها به عنوان ابزارهای شناختی، کودکان را به بازپرسش واقعیت‌ها و ساختارهای هنجاری ترغیب می‌کنند. هنجارهای اجتماعی نیز از طریق تعیین چارچوب‌های ضمنی پرسشگری، همزمان هم محدودکننده و هم هدایتگر فرآیند تفکر هستند. اهمیت این موضوع در عصر اطلاعات دوچندان می‌شود، جایی که توانایی پرسشگری مؤثر، نه تنها پایه یادگیری مادام‌العمر، بلکه شرط ضروری سواد انتقادی در مواجهه با انبوه داده‌هاست. طراحی هوشمندانه محیط‌های تعاملی، سرمایه‌گذاری در سرمایه شناختی نسل آینده محسوب می‌شود که مستقیماً بر کیفیت نظام‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری اجتماعی و حتی نوآوری‌های علمی آینده تأثیر می‌گذارد.

موضوع تعاملی بودن محیط و تأثیر آن بر پرسشگری کودکان از آنجا اهمیت بنیادین می‌یابد که فرآیند پرسش نه صرفاً یک مهارت شناختی، بلکه بستر سازنده تفکر انتقادی و موتور محرک یادگیری است. بر اساس نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی^۱، محیط‌های غنی از تعامل اجتماعی، «منطقه توسعه تقریبی» کودک را گسترش می‌دهند و از طریق داربست‌سازی شناختی، پرسش‌ها را از سطح کنجکاوی‌های خودمحور به سمت استدلال‌های نظام‌مند سوق می‌دهند. (عزبدفتری، ۱۳۹۱) فضاهای نیمه‌ساختاری با ایجاد «تبادل پویا» بین امنیت ساختاری و آزادی اکتشاف، شرایطی ایجاد می‌کنند که کودک نه در انفعال محیط‌های کاملاً هدایت‌شده گرفتار می‌شود، نه در هرج و مرج محیط‌های بی‌ساختار سردرگم می‌ماند. از سوی دیگر، داستان‌ها به مثابه آزمایشگاه‌های شناختی، امکان بازآفرینی واقعیت‌ها را فراهم می‌کنند و با ارائه الگوهای روایی چند وجهی، کودکان را به چالش کشیدن مفروضات و بازتعریف مرزهای دانش ترغیب می‌نمایند. هنجارهای اجتماعی نیز در این میان نقش دوگانه ایفا می‌کنند: از یک سو با تعریف «چارچوب‌های مجاز پرسشگری»، جهت‌گیری‌های فرهنگی را به شناخت کودک تزریق می‌کنند و از سوی دیگر، با ایجاد محدودیت‌های نانوشته، خود به موضوعی برای پرسشگری انتقادی تبدیل می‌شوند.

هدف این پژوهش بررسی چگونگی تأثیر محیط‌های یادگیری بر شکل‌گیری و کیفیت پرسش‌های کودکان است؛ با تمرکز ویژه بر سه مؤلفه کلیدی: فضاهای نیمه‌ساختاری، روایت‌های داستانی، و هنجارهای اجتماعی. پژوهش حاضر می‌کوشد نشان دهد که چگونه طراحی آگاهانه محیط - اعم از چیدمان فیزیکی، امکان حرکت و تعامل، و حضور عناصر نمادین - می‌تواند کنجکاوی طبیعی کودک را تحریک کرده و زمینه‌ساز پرسشگری فعال شود. همچنین، نقش روایت‌ها به عنوان ابزارهای فرهنگی و شناختی در معنابخشی به تجربه کودک و هدایت او به سوی تفکر انتقادی مورد توجه قرار گرفته است. در نهایت، پژوهش به بررسی تأثیر هنجارهای اجتماعی و انتظارات ضمنی موجود در محیط‌های آموزشی می‌پردازد؛ عواملی که می‌توانند پرسشگری را تقویت یا سرکوب کنند. این مطالعه با رویکردی میان‌رشته‌ای، تلاش دارد تا بستری فراهم آورد برای بازاندیشی در طراحی محیط‌های یادگیری به منظور پرورش ذهن پرسشگر کودک. پرسش‌های محوری عبارتند از:

۱. چگونه فضاهای نیمه‌ساختاری در محیط‌های یادگیری بر کیفیت و عمق پرسش‌های کودکان تأثیر می‌گذارند؟

^۱ Lev Vygotsky



۲. چگونه استفاده از روایت‌های داستانی در محیط‌های یادگیری می‌تواند به شکل‌گیری تفکر انتقادی در کودکان کمک کند؟

۳. هنجارهای اجتماعی چگونه چارچوب‌های مجاز پرسشگری را در محیط‌های آموزشی تعریف و محدود می‌کنند؟

روش پژوهش

این تحقیق از نوع تحقیقات بنیادی - کاربردی است و روش آن توصیفی - تحلیلی می‌باشد. این روش معمولاً برای توصیف عینی و کیفی محتوای مفاهیم به صورت نظام‌مند به کار می‌رود و مطالب مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند تا هر یک از اجزای سازنده موضوع قابل شناسایی و بررسی باشند (حافظ‌نیا، ۱۳۸۷). در این راستا، مراحل مختلف شامل طرح موضوع، تنظیم و طبقه‌بندی اطلاعات، تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری به ترتیب انجام شد.

مبانی نظری

نظریه امکان‌پذیری گیسون^۱

نظریه امکان‌پذیری (Affordance Theory) که نخستین بار توسط جیمز جی. گیسون مطرح شد، بر این اصل استوار است که محیط و اشیای پیرامون انسان، ویژگی‌هایی درونی دارند که امکان انجام کنش‌های خاصی را برای موجودات زنده فراهم می‌سازد. به بیان دیگر، افراد اشیاء را نه صرفاً به عنوان ساختارهای فیزیکی، بلکه بر اساس آنچه می‌توانند با آن‌ها انجام دهند، ادراک می‌کنند؛ برای مثال: ندلی امکان نشستن و دستگیره امکان کشیدن یا هل دادن را فراهم می‌آورد. از منظر گیسون، ادراک انسانی به طور جدایی‌ناپذیر با عمل پیوند دارد و انسان‌ها محیط را همواره از دریچه‌ی «آنچه می‌توان با آن انجام داد» می‌بینند (Gibson, 1979).

نظریه ساختارشکنی دریدا^۲

نظریه ساختارشکنی ژاک دریدا بر مبنای فضایی شکل می‌گیرد که می‌توان آن را «نیمه‌ساختار» یا فضای تعلیق معنا نامید. دریدا با نقد ساختارگرایی، به‌ویژه آرای سوسور، نشان داد که معنا در زبان نه از طریق دلالت مستقیم دال بر مدلول، بلکه از طریق تفاوت و تعویق (différance) شکل می‌گیرد. این فضای تعلیقی، جایی است که معنا نه ثابت است و نه کاملاً بی‌ساختار، بلکه در بازی بی‌پایان نشانه‌ها و تفاوت‌ها شکل می‌گیرد. دریدا این فضا را بستری برای ساختارشکنی می‌داند، جایی که تقابل‌های دوتایی و سلسله‌مراتب‌های معنایی فرو می‌پاشند و متن به اجزای متناقض خود فروکاسته می‌شود تا پنهان‌کاری‌های بلاغی آن آشکار گردد. او تأکید دارد که ساختارشکنی نه یک روش بلکه رویکردی فلسفی است که عدالت را از طریق تحلیل ساختارهای سلطه‌گر ممکن می‌سازد (پیشخانی، ۱۳۹۰).

نظریه روایت‌شناسی برونر^۳

برونر در کتاب *Actual Minds, Possible Worlds* (1986) استدلال می‌کند که انسان‌ها دو شیوه‌ی اصلی برای شناخت جهان دارند: یکی تفکر منطقی - تحلیلی و دیگری تفکر روایی. در این دیدگاه، روایت‌ها نه تنها ابزار انتقال

^۱ James J. Gibson

^۲ Jacques Derrida

^۳ Jerome Bruner



اطلاعات‌اند، بلکه چارچوب‌هایی هستند که افراد از طریق آن‌ها تجربه‌های خود را سامان می‌دهند، هویت می‌سازند و به پرسش‌های وجودی پاسخ می‌دهند. روایت‌ها به افراد کمک می‌کنند تا رویدادهای پراکنده را در قالبی منسجم و معنادار بازسازی کنند، و از این طریق، جهان را قابل فهم و قابل زیست سازند (اردبیلی، ۱۳۹۲)

نظریه تحلیل گفتمان فرکلاف^۱

نقش هنجارهای اجتماعی در تحلیل گفتمان فرکلاف

۱. **در سطح توصیف (متن)** هنجارهای اجتماعی در انتخاب واژگان، ساختارهای نحوی و سبک بیان

بازتاب می‌یابند. مثلاً استفاده از زبان رسمی یا غیررسمی، یا واژگان جنسیتی، می‌تواند نشان‌دهنده‌ی هنجارهای پذیرفته‌شده در یک جامعه باشد.

۲. **در سطح تفسیر (تعامل بافت و متن)** تحلیل‌گر بررسی می‌کند که چگونه مخاطب، متن را در پرتو

هنجارهای اجتماعی موجود درک می‌کند. آیا متن با هنجارها هم‌راستا است یا آن‌ها را به چالش می‌کشد؟

۳. **در سطح تبیین (ساختارهای اجتماعی و قدرت)** در این مرحله، تحلیل‌گر نشان می‌دهد که چگونه

گفتمان مورد نظر در خدمت بازتولید یا تغییر ساختارهای اجتماعی و هنجارهای غالب قرار دارد. مثلاً یک

گفتمان رسانه‌ای ممکن است نقش مهمی در نرمال‌سازی تبعیض یا مقاومت در برابر آن ایفا کند (محسنی،

۱۳۹۱).

چارچوب نظری این پژوهش بر تعامل پویا میان کودک و محیط تمرکز دارد و فرآیند تکوینی پرسشگری را در بسترهای یادگیری تحلیل می‌کند. در این چارچوب، فضاهای نیمه‌ساختاری با الهام از نظریه امکان‌پذیری گیسون و ساختارشنکی دریدا، به عنوان بسترهایی انعطاف‌پذیر برای تحریک کنجکاوی و تعامل خلاقانه کودک با محیط شناخته می‌شوند. داستان‌ها نیز، بر اساس روایت‌شناسی برونر، نقش واسطه‌ای در سازمان‌دهی تجربه و معنابخشی به پرسش‌ها ایفا می‌کنند. در کنار این عناصر، هنجارهای اجتماعی با تکیه بر تحلیل گفتمان فرکلاف، چارچوب‌های مشروع پرسشگری را تعیین کرده و مرزهای آن را شکل می‌دهند. این رویکرد تلفیقی نشان می‌دهد که پرسش‌های کودکان نه صرفاً محصول رشد فردی، بلکه حاصل کنشگری در تعامل با ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و فضایی‌اند.

یافته‌ها

پرسشگری کودک مهم‌ترین رکن و نخستین گام پژوهش است (رک. هجری، ۱۳۸۲: ۶۶). در واقع پرسشگری کودک افزون بر اینکه از نظر شناختی اهمیت بسیار دارد و «به مثابه نوعی فعالیت فکری موجب تقویت مهارت‌های تفکر می‌شود» (بدری و خانلری، ۱۳۹۲: ۱۳) به وی کمک می‌کند تا بتواند در مشارکت اجتماعی و در برخورد با آراء متنوع و حتی مخالف، با طرح پرسش‌های مناسب، نقادانه و با استدلال کافی به ارزیابی و در نتیجه پذیرش یا رد آنان بپردازد و استقلال فکری و نظری خود را حفظ کند. بنابراین پرداختن به چنین موضوعی در حوزه تعلیم و تربیت و به عنوان موضوعی بین رشته‌ای در دیگر حوزه‌های دانشی همچون فلسفه، روانشناسی، ادبیات کودک و،

^۱ Norman Fairclough



و... بسیار اهمیت دارد. سقراط که به فیلسوف پرسشگر مشهور است، به اهمیت پرسشگری همچون یک روش (روش سقراطی) پی برده بود (شیروانی شیری، ۱۴۰۱).

تأثیر فضای نیمه ساختاری

نقش فضاهای نیمه ساختاری در فرآیند تکوینی پرسش‌های کودکان، از منظر روان‌شناسی رشد و طراحی محیط‌های یادگیری، بسیار حیاتی و چندلایه است. این نوع فضاها-که نه کاملاً آزاد و نه کاملاً محدود هستند-با ایجاد تعادل میان امنیت ساختاری و آزادی اکتشاف، بستری فراهم می‌آورند که در آن کودکان می‌توانند به صورت هدفمند تجربه‌گری کنند، تعامل داشته باشند و پرسش‌های خود را شکل دهند (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۲).

همچنین در مطالعه‌ای با رویکرد روان‌شناسی محیط، فضاهای آموزشی با پیچیدگی‌های معمارانه، ارتباط با طبیعت و انعطاف‌پذیری در چیدمان، نقش مؤثری در تحریک حس کنجکاوی و برانگیختن ذهن پرسشگر کودک دارند. این فضاها با کاهش اضطراب، افزایش تعامل اجتماعی و فراهم کردن فرصت‌های مشاهده، آزمون و خطا، کودک را از حالت انفعالی خارج کرده و او را به کنش‌گری شناختی سوق می‌دهند. در نتیجه، پرسش‌گری نه تنها به عنوان یک مهارت شناختی، بلکه به عنوان فرآیندی تکوینی در رشد ذهنی کودک شکل می‌گیرد و تقویت می‌شود (رزمی، ارمغان؛ ۱۴۰۱).

در فضایی که کودکان امکان گفت‌وگو، تبادل نظر و مشارکت فعال با همسالان و مربیان را دارند، پرسش‌های آنان از سطح توصیفی به سطح تحلیلی و خلاقانه ارتقاء می‌یابد. طراحی مناسب فضاهای آموزشی، به ویژه فضاهای باز و چندمنظوره، موجب افزایش تعاملات اجتماعی و در نتیجه، تحریک ذهنی کودکان برای طرح پرسش‌های عمیق‌تر می‌شود (اصغری امیری، رزمی، اصغری امیری؛ ۱۴۰۳).

تأثیر داستان‌ها

نقش داستان‌ها در فرآیند تکوینی پرسش‌گری کودکان بسیار بنیادین و چندوجهی است، زیرا روایت‌های داستانی با فعال‌سازی تخیل، هم ذات‌پنداری و مواجهه با موقعیت‌های پیچیده، کودک را به تأمل و پرسش سوق می‌دهند. داستان‌ها با ایجاد فضای نمادین و چندلایه، کودک را در معرض مفاهیمی چون انتخاب، پیامد، اخلاق، انگیزه و روابط انسانی قرار می‌دهند و او را به پرسیدن «چرا»، «چگونه» و «چه می‌شد اگر...» ترغیب می‌کنند. پژوهش علی شیروانی شیری در مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز نشان می‌دهد که داستان‌هایی با ساختار روایی چندوجهی و شخصیت‌پردازی عمیق، کودک را به مشارکت فعال در خلق معنا دعوت کرده و موجب تمرکززدایی از معناهای تثبیت‌شده می‌شوند؛ این فرآیند ذهنی، زمینه‌ساز شکل‌گیری پرسش‌های اصیل و خلاقانه در کودک است (شیروانی شیری، ۱۴۰۱).

داستان‌ها و روایت‌ها در محیط آموزشی، به عنوان ابزارهای شناختی، به کودکان کمک می‌کنند تا مفاهیم پیچیده را در قالب تجربه‌های ملموس درک کرده و درباره‌شان سؤال بپرسند (رزمی و همکاران، ۱۴۰۳).

فضاهای نیمه ساختاری در داستان‌های کودکان، با ترکیب تجربه‌های زندگی هدفمند و هنجارهای اجتماعی انعطاف‌پذیر، محیطی پویا خلق می‌کنند که کودک را به صورت فعال در معرض سناریوهای طراحی‌شده قرار می‌دهد. این تعامل ساختاریافته - آزاد، با تحریک مکانیسم‌های پرسشگری ذهنی (مثل تضاد موقعیتی، گره‌های



داستانی و الگوهای ناقص)، نه تنها مشارکت مؤثرتر را تقویت می‌کند، بلکه با ایجاد «شکاف‌های شناختی کنترل‌شده»، مسیرهای عصبی مرتبط با تفکر انتقادی و حل مسئله خلاقانه را در قشر پیشانی مغز فعال می‌سازد (شیروانی شیر، ۱۴۰۱).

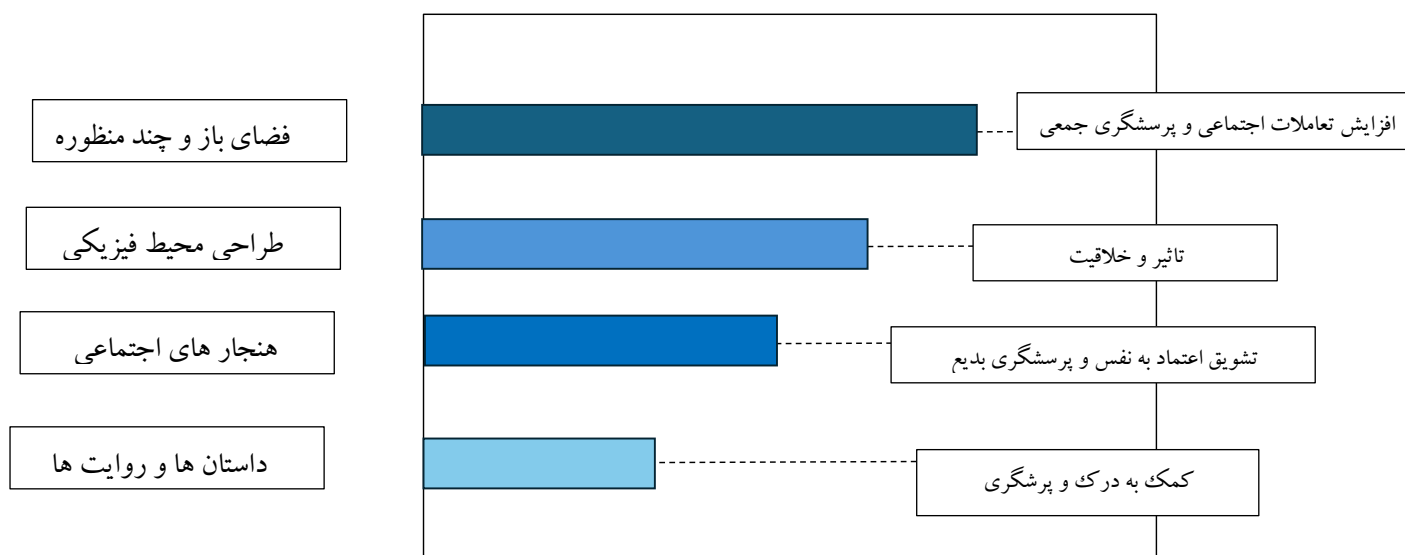
تأثیر هنجارهای اجتماعی

تأثیر هنجارهای اجتماعی بر پرسش‌گری کودکان را می‌توان یکی از عوامل کلیدی در شکل‌گیری شخصیت فکری و اجتماعی آنان دانست. این تأثیر نه تنها در نوع پرسش‌هایی که کودک مطرح می‌کند، بلکه در جرأت پرسیدن، شیوه بیان، و حتی سکوت در برابر پرسش‌های ذهنی نیز دیده می‌شود. در جوامعی که پرسش‌گری با بی‌ادبی یا نافرمانی اشتباه گرفته می‌شود، کودکان یاد می‌گیرند که سکوت کنند یا فقط پرسش‌هایی «مجاز» را مطرح کنند. در مقابل، جوامعی که گفت‌وگو و تفکر انتقادی را تشویق می‌کنند، کودکان را به پرسیدن و کاوش ترغیب می‌نمایند (بوژانی، قاسمی پور، ۱۳۸۴).

هنجارهای اجتماعی مثل تشویق به پرسیدن، احترام به دیدگاه کودک، و مشارکت در گفت‌وگو، زمینه‌ای برای رشد اعتماد به نفس و ابراز پرسش‌های اصیل فراهم می‌کنند (رزمی، اصغری امیری، اصغری امیری؛ ۱۴۰۳). روحیه پرسشگری به مثابه یک مهارت، در همه سطوح تعامل اجتماعی مورد نیاز است و عنصری کلیدی در فرآیند یادگیری به شمار می‌رود. هنرپرسشگری به منزله موثرترین ابزار در عرصه تربیت مورد توجه است. اگر پرسش به صورت مناسب و در زمان مناسب مطرح شود، می‌تواند در همه جا، برای همه موقعیت‌ها و انواع یادگیری‌ها و درگیری تحصیلی مفید واقع شود (ملنیک، گالاگر - فرد و زلیفرد، ۲۰۱۸؛ به نقل از: صفری طاهری و همکاران؛ ۱۴۰۲).

در فضایی که کودکان امکان گفت‌وگو، تبادل نظر و مشارکت فعال با همسالان و مربیان را دارند، پرسش‌های آنان از سطح توصیفی به سطح تحلیلی و خلاقانه ارتقاء می‌یابد. طراحی مناسب فضاهای آموزشی، به‌ویژه فضاهای باز و چندمنظوره، موجب افزایش تعاملات اجتماعی و در نتیجه، تحریک ذهنی کودکان برای طرح پرسش‌های عمیق‌تر می‌شود (اصغری امیری، رزمی، اصغری امیری؛ ۱۴۰۳).

متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند، پرسشگری؛ به عنوان عنصری کلیدی در فرایند یاددهی - یادگیری نقش مهمی را در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان جهت یادگیری بیشتر، پرورش تفکر و انجام تحقیقات علمی ایفا می‌کند. برخی از پژوهش‌های تربیتی بر این نکته تأکید می‌کنند که جهت تربیت دانش‌آموزانی پرسشگر، لازم است آن‌ها را به پرسیدن سوالات هوشمندانه و جستجوگرانه ترغیب کرد (چهری، منوچهرآبادی، جهانپور؛ ۱۴۰۲).



رسم توضیحی ۱: تأثیر محیط‌های تعاملی بر فرآیند پرشگري کودک

- فضاهای نیمه‌ساختاری: تحریک کنجکاوی و پرشگري «فضاهایی که نه کاملاً آزاد و نه کاملاً محدود هستند، به کودکان اجازه می‌دهند تا در چارچوبی امن، تجربه‌گری کنند. این نوع فضاها مثل گوشه‌های بازی با ابزارهای متنوع یا کارگاه‌های خلاقیت، باعث می‌شوند کودک با مشاهده، لمس و آزمون و خطا، سؤالاتی درباره عملکرد، علت و نتیجه پرسد».
- مثال: میز آزمایش ساده با مواد بی‌خطر مثل آب، رنگ و خاک برای کشف واکنش‌ها.
- داستان‌ها و روایت‌ها: کمک به درک مفاهیم و طرح سؤال «روایت‌های جذاب، تخیل کودک را فعال می‌کنند و او را درگیر مفاهیم پیچیده‌تری مثل احساسات، انگیزه‌ها و روابط انسانی می‌سازند. کودک هنگام شنیدن یا بازگویی داستان، با موقعیت‌هایی مواجه می‌شود که او را به پرسیدن «چرا»، «چگونه» و «چه می‌شد اگر...» سوق می‌دهد.
- مثال: داستانی درباره دو دوست با انتخاب‌های متفاوت، که کودک را به پرسش درباره تصمیم‌گیری و پیامدها ترغیب می‌کند».
- هنجارهای اجتماعی: تقویت اعتماد به نفس و پرسش‌های اصیل «محیط‌هایی که پرسیدن سؤال را ارزشمند می‌دانند و به کودک اجازه می‌دهند بدون ترس از قضاوت، نظر بدهد، باعث رشد اعتماد به



نفس و شکل گیری پرسش های اصیل می شوند. این هنجارها معمولاً توسط مربیان، والدین و همسالان شکل می گیرند.

مثال: کلاس هایی که معلم به جای پاسخ مستقیم، سؤال کودک را با سؤال دیگری پاسخ می دهد تا تفکر را تحریک کند. «رنگ های گرم، نور طبیعی، چیدمان انعطاف پذیر و وجود عناصر طبیعی مثل گیاهان یا چوب، محیطی آرام و الهام بخش برای کودک فراهم می کنند. چنین محیط هایی ذهن کودک را از حالت انفعالی خارج کرده و او را به مشاهده دقیق تر و پرسش درباره محیط پیرامون سوق می دهند.

مثال: اتاقی با پنجره های بزرگ، میزهای قابل جابه جایی و دیوارهای قابل نقاشی.

- طراحی محیط فیزیکی (رنگ، نور، چیدمان): افزایش خلاقیت «رنگ های گرم، نور طبیعی، چیدمان انعطاف پذیر و وجود عناصر طبیعی مثل گیاهان یا چوب، محیطی آرام و الهام بخش برای کودک فراهم می کنند. چنین محیط هایی ذهن کودک را از حالت انفعالی خارج کرده و او را به مشاهده دقیق تر و پرسش درباره محیط پیرامون سوق می دهند.

مثال: اتاقی با پنجره های بزرگ، میزهای قابل جابه جایی و دیوارهای قابل نقاشی.

- فضاهای باز و چندمنظوره: تعامل اجتماعی و پرسش های جمعی «محیط هایی مثل حیاط مدرسه، باغ های آموزشی یا سالن های چندمنظوره، فرصت تعامل گروهی را فراهم می کنند. در این فضاها، کودکان در قالب بازی، پروژه یا گفت و گو، با یکدیگر تبادل نظر می کنند و سؤالات جمعی شکل می گیرد که اغلب عمیق تر و چندوجهی تر از پرسش های فردی هستند.

مثال: فعالیت گروهی برای ساخت یک سازه با مواد بازیافتی که منجر به پرسش هایی درباره محیط زیست،

طراحی و همکاری می شود. (مغانی طرقي، محمدی، پیران ماه؛ ۱۴۰۴)

نتیجه گیری

تمامی عناصر محیطی مورد بررسی در این پژوهش -از فضاهای نیمه ساختاری گرفته تا طراحی فیزیکی، روایت های داستانی، هنجارهای اجتماعی و فضاهای باز- در تعامل با یکدیگر، نقشی بنیادین در شکل گیری و پرورش پرسش گری کودکان ایفا می کنند. این عناصر نه تنها به صورت مستقل، بلکه در هم تنیدگی با یکدیگر، بستری فراهم می آورند که ذهن کودک را از حالت انفعالی خارج کرده و او را به کنش گری شناختی سوق می دهند. فضاهای نیمه ساختاری با ایجاد تعادل میان آزادی و هدایت، امکان تجربه گری هدفمند را فراهم کرده و کودک را به پرسش درباره عملکرد، علت و پیامدها ترغیب می کنند.

روایت های داستانی، با فعال سازی تخیل و مواجهه با موقعیت های انسانی، کودک را به تأمل در مفاهیم پیچیده تری چون انگیزه، اخلاق، انتخاب و پیامد سوق می دهند. این مواجهه، نه تنها موجب شکل گیری پرسش های تحلیلی و چندوجهی می شود، بلکه به کودک کمک می کند تا از زاویه های مختلف به مسائل بنگرد و مرزهای دانش را بازتعریف کند. در همین راستا، هنجارهای اجتماعی مثبت -مانند ارزش گذاری به پرسش، احترام به دیدگاه



کودک، و تشویق به تفکر مستقل-نقش مهمی در تقویت اعتماد به نفس و جسارت فکری کودک دارند و زمینه‌ساز پرسش‌های اصیل و خلاقانه می‌شوند.

همچنین، طراحی محیط فیزیکی و فضاهاى باز و چندمنظوره، با بهره‌گیری از رنگ‌های گرم، نور طبیعی، چیدمان انعطاف‌پذیر و عناصر طبیعی، محیطی آرام و الهام‌بخش برای کودک فراهم می‌کنند. این محیط‌ها با افزایش تعاملات اجتماعی و فراهم کردن فرصت‌های گفت‌وگو و همکاری، بستری برای شکل‌گیری پرسش‌های جمعی و بین‌فردی فراهم می‌سازند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که طراحی آگاهانه و چندلایه‌ی محیط‌های یادگیری، نه تنها محرک کنجکاوی و تفکر انتقادی کودکان است، بلکه سرمایه‌گذاری بلندمدت در تربیت ذهن‌های پرسشگر و خلاق برای آینده‌ای پویا و نوآورانه محسوب می‌شود.

درنهایت، علاوه بر نقش مستقیم عناصر محیطی در تحریک پرسش‌گری، باید به تأثیر غیرمستقیم آن‌ها بر شکل‌گیری نگرش‌های بلندمدت کودکان نیز توجه کرد. محیط‌هایی که به‌طور مستمر کنجکاوی را ارج می‌نهند و پرسش را نه به‌عنوان چالش، بلکه به‌عنوان فرصت یادگیری تلقی می‌کنند، به مرور زمان ذهنیتی پژوهش‌محور و انعطاف‌پذیر در کودک ایجاد می‌کنند. چنین ذهنیتی نه تنها در دوران کودکی، بلکه در مراحل بعدی زندگی نیز به‌عنوان سرمایه‌ای فکری و اجتماعی عمل می‌کند و کودک را به فردی تبدیل می‌سازد که در مواجهه با مسائل، به‌جای پذیرش منفعلانه، با نگاه انتقادی و پرسش‌گرانه به دنبال فهم عمیق‌تر و راه‌حل‌های خلاقانه می‌گردد.



منابع

- پیشخانی، م. (۱۳۹۰). ساختارشنکی در اندیشه ی ژاک دریدا. *مجله فلسفی زیرفون*.
- اردبیلی، ل. (۱۳۹۲). از روایت‌شناسی ساختگرا تا روایت‌شناسی شناختی.
- رزمی، ح.، اصغری امیری، م.، و اصغری امیری، م. (۱۴۰۳). مطالعه عوامل ارتقادهنده تعاملات اجتماعی کودکان در محیط‌های آموزشی با تأکید بر کارکرد فضای باز مدارس (مورد پژوهی؛ مدارس ابتدایی گرگان).
- مغانی طرقي، ن.، محمدی، ا.، و پیران ماه، م. (۱۴۰۴). *طراحی مدل توسعه مهارت‌های پرسشگری مبتنی بر بوم مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی* [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین‌المللی هوش مصنوعی در آموزش و پرورش، روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات دینی، فرهنگی، اجتماعی و مدیریتی در هزاره سوم، تهران، ایران.
- چهری، م.، منوچهرآبادی، س.، و جهانپور، ز. (۱۴۰۲). *بررسی اهمیت روحیه پرسشگری و کنجکاوی دانش‌آموزان ابتدایی* [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین‌المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم، تهران، ایران.
- صفری طاهری، ع.، خادم، ا.، فتحی، س.، و کرمانی‌زاده، م. (۱۴۰۲). *تأثیر مهارت پرسشگری بر افزایش سطوح تعامل اجتماعی در دانش‌آموزان* [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در آموزش و پرورش در هزاره سوم، تهران، ایران.
- رحیمی، م.، صالحی مرزيجرانی، س.، اسفندیاری فرد، ا.، و تیموری، م. (۱۴۰۲). *بررسی تأثیر طراحی فضاهای مدرسه بر رشد شناختی و اجتماعی کودکان بر اساس رویکردهای روان‌شناسی رشد و معماری مشارکتی*.
- رزمی، ح.، و ارمغان، م. (۱۴۰۱). *فضای کالبدی به مثابه بستر رشد خلاقیت کودکان، رهیافت الگوهای معماری فضاهای آموزشی بر اساس رابطه بین صفات خلاقیت و ایده‌های معمارانه* (ج. ۱).
- شیروانی شیر، ع. (۱۴۰۱). نقش داستان در پرورش و تقویت مهارت پرسشگری کودک، بررسی موردی داستان حقیقت و مرد دانا. *مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز*، ۱۳ (۲)، ۱۹۳-۲۲۰.
- نظری بوژانی، ب.، و قاسمی‌پور، م. (۱۳۸۴). *بررسی علل و موانع فرهنگی - اجتماعی ایجاد روحیه تحقیق و پرسشگری کودکان*.
- عزیدفتری، ب. (۱۳۹۱). *شرح نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی در پرتو یافته‌های روش‌شناسی قوم‌شناسی. روش‌شناسی علوم انسانی*.
- Gibson, J. J. (۱۹۷۹). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin



برداشتی از تربیت کودکان بر اساس دیدگاه فاضل نراقی

سید رضا بلاغت^۱، محسن کوهستانی^۲

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تربیت کودکان از دیدگاه فاضل نراقی می‌پردازد. تحقیق از نوع کیفی، و روش مورد استفاده تحلیل اسنادی می‌باشد که منابع و کتب موجود و مرتبط با آراء و اندیشه های فاضل نراقی مورد بررسی قرار گرفته است. مطابق یافته‌ها، از دیدگاه فاضل نراقی این گونه می‌توان برداشت کرد که هدف تربیت کودکان عبارت است از: سعادت و کمال، کسب فضیلت‌ها و معرفت‌های اخلاقی، و پرورش عقل و رزی و تفکر. همچنین اصول تربیت کودکان شامل اصل تقدم تربیت و تزکیه بر تعلیم، تفرد و تدریج، و روش‌های تربیت کودکان شامل روش الگویی (اسوه‌ای)، تکرار و تمرین، تشویق و تنبیه، تحسین و محبت‌ورزی است.

واژگان کلیدی: تربیت کودکان، اهداف، اصول، روش، فاضل نراقی

مقدمه و بیان مسئله

برای تربیت، تحلیل، توصیف و تعاریف مختلفی ارائه شده است؛ که گاهی بر مراقبت و تاثیر (به نقل از شکوهی، ۱۳۷۸)، گاهی بر رشد (نقیب زاده، ۱۳۸۲ و مندی راتا^۳، ۲۰۰۲)، و گاهی بر تجربه و دموکراسی (دیویی^۴، ۱۹۹۷ و ۱۹۵۶؛ همچنین به نقل از مایکل^۵، ۲۰۰۰) و تعامل (جوزف^۶، ۲۰۰۰)، تأکید شده است (جهت تحلیل بیشتر، وینچ^۷ و جینجل^۸، ۱۹۹۹ و ۱۳۸۸). همچنین گفته شده است که تعلیم و تربیت برای حرکت در مسیر حیات معقول فقط در اختیار انسان‌های ربائی است (جعفری، ۱۳۷۸: ۱۵۷). در این راستا یکی از دانشمندان، ملا احمد نراقی معروف به (فاضل نراقی) مطرح است و پرداختن به نظریه‌های تربیتی او به عنوان اندیشمند ایرانی و اسلامی، و بخشی از تاریخ آموزش و پرورش این کشور سودمند است. ملا احمد نراقی در چهاردهم جمادی‌الآخر ۱۱۸۵ ه. ق. در نراقِ دلیجان به دنیا آمد. نراقی تحت تربیت پدر و دانشمندان زمان خود همانند سید بحر العلوم، میرزا مهدی موسوی شهرستانی و جعفر نجفی، مدارج علمی را طی کرد. تالیفات ایشان بسیار، اما در حوزه تربیت، «معراج السعاده» است. تربیت دارای ارکانی است که به اشکال مختلف در مبانی نظری تربیت از آن نام برده شده است. در این پژوهش، بر اهداف، اصول و روش‌های تربیت تأکید شده است و سوال اصلی پژوهش این است که: اهداف، اصول و روش‌های تربیت از منظر فاضل نراقی کدام است؟

^۱. عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسؤل)، balaghat@edpsy.usb.ac.ir

^۲. کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

^۳. Mehndiratta

^۴. Dewey

^۵. Mikel

^۶. Joseph

^۷. Winch

^۸. Gingell



روش پژوهش حاضر، توصیفی - تحلیلی (تحلیلی اسنادی) است. در این پژوهش سعی شده است از منابع دست اول (معراج السعاده) و منابع دست دوم شامل (کتاب‌های معتبر و پژوهش‌های مرتبط) استفاده شود. ابزار پژوهش نیز شامل فرم‌های فیش برداری است. نمونه پژوهش کتاب معراج السعاده است و داده‌ها نیز با استفاده از شیوه‌های توصیف، تحلیل و استنباط جمع‌آوری، طبقه‌بندی و تحریر شده است.

یافته‌ها و نتیجه

الف) اهداف تربیت کودکان

هدف‌ها در نظام‌های تربیتی به صورت‌های مختلف بیان شده است؛ از جمله: پرورش افراد موحد، با تقوا، متفکر، مسلمان، وارسته، دانشمند، متعهد، مسوول و... (شریعت‌مداری، ۱۳۶۵: ۲۳۷). توصیف و برداشت از دیدگاه ملا احمدنراقی نشان می‌دهد که اهداف تربیت کودکان می‌تواند به شرح زیر باشد:

۱. سعادت و کمال انسان: فاضل نراقی برای تعلیم و تربیت، سلسه مراتب طولی قائل است و بالاترین و نهایی‌ترین آن‌ها را رسیدن به خیر و سعادت مطلق می‌داند: «باعث تعلم محض، تقرب به خدا و رسیدن به سعادت بی‌منتها و ترقی از مرتبه بهیمنیت و دخول درعالم انسانیت باشد و مقصود او مرء و جدال یا رسیدن به منصب و مال یا مفاخرت و تفوق برامثال و اقران نباشد» (نراقی، ۱۳۸۶: ۷۲). ایشان غایت تربیت و غرض از تحصیل را ثواب و قرب الهی عنوان می‌کند و در این مسیر از طمع و جاه‌طلبی و ریاست‌طلبی برحذر می‌دارد: «معلم، در تعلیم قصد تقرب به خدا داشته باشد و غرض او از درس گفتن جاه و ریاست و بزرگی و شهرت، و مقصودش مجمع‌آرایی و خودنمایی نباشد و طمع و وظیفه سلطان، یا مال دیگران او را به تعلیم نداشته باشد، بلکه منظور او به غیر از ارشاد و احیای دل‌های مرده و رسیدن به ثواب‌های پروردگار، دیگر چیزی نباشد» (نراقی، ۱۳۸۶: ۷۴).

۲. کسب فضیلت و معرفت اخلاقی (اهداف وسطه‌ای): نراقی برای رسیدن به هدف غایی تربیت، سلسه اهداف دیگری را نیز مطرح می‌کند که در حقیقت راه‌هایی برای تحصیل سعادت به شمار می‌آید: «ثمره تهذیب اخلاق رسیدن به خیر و سعادت ابدیه است و باید دانست که سعادت عدالت حاصل نمی‌شود مگر این که صفحه نفس در جمیع اوقات از همه اخلاق ذمیمه معرّاً و به تمام اوصاف حسنه محلی باشد. پس سعید مطلق کسی است که به اصلاح جمیع صفات و افعال خود را بروجهی نموده باشد که ثابت و پایدار بوده باشد از تغییر احوال، و در آنها خللی راه نیابد، و از تبدل زمان متغیر نشود و از شعله‌های مصائب و بلایای برقی به خرمن صبرش نرسد و... و بد کردن مردمان با او، او را از احسان و نیکوکاری باز ندارد...» (نراقی، ۱۳۸۶: ۲۵ و ۲۶).

۳. پرورش تفکر و تعقل: یکی از اهداف تربیت مورد نظر نراقی پرورش تفکر و قوه عاقله است؛ به گونه‌ای که آدمی در هر شبانه روزی ساعتی به تفکر کار خود بیفتد و اخلاق باطنیه و اعمال ظاهریه خود را تفحص کند و احوال دل و جوارح خود را تجسس نماید، لوح دل را در مقابل خود نهاده آن را ملاحظه کند و دفتر شبانه خود را گشوده سر تا پای آن را مطالعه فرماید (نراقی، ۱۳۸۶: ۱۳۱). نراقی با استناد به سخن امیرمومنان که می‌فرماید: «حق سبحانه و تعالی مخصوص گردانید ملائکه را به عقل، و ایشان را بهره‌ای از شهوت و غضب نداد و مخصوص ساخت حیوانات را به شهوت و غضب، و آن‌ها را از عقل بی‌نصیب کرد و مشرف گردانید انسان را به همه این‌ها، پس اگر شهوت و غضب را مطیع و منقاد عقل گرداند افضل از ملائکه خواهد بود، زیرا که خود را به این مرتبه رسانیده با وجود منازع؛



و ملائکه را منازع و مزاحمی نیست»، تأکید می‌کند که اگر انسان مطیع شهوت و غضب شود پست‌تر از حیوانات است، زیرا که اطاعت آن‌ها را نموده با وجود معین و یابوری مثل عقل، و سایر حیوانات را معینی نیست (نراقی، ۱۳۸۶: ۳۰).

ب) اصول تربیت کودکان

اصول تعلیم و تربیت به منزله ابزاری است برای مریان جهت تصمیم‌گیری (صفوی، ۱۳۷۸: ۱۸) و در برگیرنده سیاست‌های مهم، نکات حساس، اولویت‌ها، جهت‌گیری‌ها و چگونگی سازمان‌دهی و ساختار کلی نظام آموزش و پرورش است (نفیسی، ۱۳۷۷: ۲۱). توصیف و برداشت از دیدگاه ملا احمد نراقی نشان می‌دهد که اصول تربیت کودکان می‌تواند به شرح زیر باشد:

۱. اصل تقدم ترکیه بر تعلیم: از نظر نراقی کسانی که عمر خود را صرف تحصیل علم از طریق مجادلات کلامیه و استدلالات فکریه نموده‌اند، و از ترکیه نفس از صفات ذمیمه غافل مانده‌اند... و نفوس ایشان متقاد قوه غضبیّه و شهویّه است، از حقیقت علم بی‌خبر، و سعی ایشان بی‌ثمر است و آن‌چه را که تحصیل کرده‌اند و علم پندارند، برخلاف واقع است؛... چرا که مثال کسانی که مواظبت بر عبادات جسمیه می‌کنند و صفای دل و پاکی آن و ظلمت نفس و ناپاکی آن را فراموش کرده‌اند مانند قبرمردگان است که ظاهر آن را زینت نمایند، و در باطن آن مردار گندیده پنهان است؛ و یا چون مرد دهقانی است که تخمی افکند و آن تخم سبز شود، و با آن گیاهی که زرع را تباه می‌کند بروید، و آن شخص سر آن گیاه را قطع کند و از بیخ آن غافل ماند، تا آن که قوت گیرد و همه محصول آن را فاسد و خشک نماید... (نراقی، ۱۳۸۶: ۲۱).

۲. اصل تفرد: مطلوب اصل تفرد این است که رغبت شخصی افراد مورد توجه قرار گیرد و تمایلات آنان مدنظر باشد (صفوی، ۱۳۷۸: ۱۹). در این راستا نراقی معتقد است بعد از آن که ادب را به فرزند آموخت ملاحظه کند قابلیت و استعداد کدام علم و صنعت را دارد پس آن را به آموختن آن بدارد و نگذارد که مشغول امری شود که استعداد آن را ندارد تا عمر اوضاع نگردد (نراقی، ۱۳۸۶: ۱۸۸).

۳. اصل سندیت: مطلوب این اصل عدم توجه به امیال و رغبت‌های طفل است و در حقیقت در برابر اصل حریت به داشتن دانش و تجربه کافی از سوی افرادی است که مسئولیت تربیت کودک را بر عهده دارد (صفوی، ۱۳۷۸: ۱۹). مصداق بارز این اصل در اندیشه‌های نراقی چنین است: «و باید او را به معلمی متدین دانا داد که او را قرآن بیاموزد، و حکایت نیکان را به او بخواند. و از سخنان لغو او را منع کند و باید به او تعلیم کنی که چون معلم او را بزند صبر و تحمل کند و متوسل به این و آن نشود. و به او بگویی این طریقه شجاعان و مردان است (نراقی، ۱۳۸۶: ۱۸۷).

۴. اصل تدریج: نراقی در توضیح آداب معلم عنوان می‌کند: «آنکه بر متعلم، مهربان و مشفق باشد و خیرخواهی او را ملاحظه نماید و او را نصیحت‌های مشفقانه گوید و در تعلیم، به قدر فهم او اکتفا کند، و با نرمی و گشاده‌روئی با او سخن گوید و درستی و غلطت با او نکند و چون او را سزاوار علمی داند از او مضایقه نکند و بضت و بخل نرزد و کسی را که قابل مطالبی نداند آن مطلب را با او در میان نهد و با او نگوید (نراقی، ۱۳۸۶: ۷۴).

ج) روش‌های تربیت کودکان



در منابع تربیتی، روش های تربیتی را از مناظر مختلف مورد بررسی قرار داده اند؛ در برخی منابع دینی چنین ذکر شده است: تلفیق علم با عمل، قوام ایمان و عمل، تربیت عملی، روش های عقلانی، پاداش، تنبیه، توبه و... (مظلومی، ۱۳۸۹: ۳۴۱). توصیف و برداشت از دیدگاه ملا احمد نراقی نشان می دهد که روش های تربیت کودکان می تواند به شرح زیر باشد:

۱. روش الگویی (اسوه ای): در این روش، مربی به طور مستقیم به کار تربیتی نمی پردازد؛ در نتیجه بزرگ ترین فایده ای که در این روش عاید می گردد حفظ شخصیت متربی است (رشیدپور، ۱۳۷۵: ۵۵). نظر فاضل نراقی در این زمینه بدین شرح است: «پس بر هر کسی لازم است که بعضی از اوقات خود را صرف شناختن غایت نفس و کمالات آن و طریقه معالجه بیماری آن نماید و به وسیله رجوع به کتب اخلاق و حدیث یا استماع از ارباب این فن شریف و باید در طریقه معالجه آن به آن چه از اخبار و آثار و طریق علما و اخبار مستفاد می شود رفتار نماید... (نراقی، ۱۳۸۶: ۷).

۲. روش محبت و ورزی و تحسین: در برنامه تربیت کودک نراقی معتقد است «... و چون فعل نیکی از کودک سرزد یا صفت خوبی از او ظاهر شود او را آفرین گوئی و در برابر مردم تحسین کنی و به او احسان نمائی؛ نو آموز را ذکر و تحسین و زه / ز توبیخ و تهدید استاد به. و اگر فعل قبیحی از او سرزد دفعه اول ندیده انگاری و به روی او نیاوری و چنین وانمود کنی که کسی جرات نمی کند چنین کاری بکند خصوصاً اگر خود طفل بخواهد آن را پنهان کند تا جری نشود (نراقی، ۱۳۸۶: ۱۸۷).

۳. روش تشویق و تنبیه: نراقی در ادامه بحث قبل اذعان می کند «... پس اگر دوباره آن کار از او سرزد در خفیه او را عتاب و خطاب کنی و چنان نمائی که اگر این، از او ظاهر شود در نزد مردم رسوا می گردد و بسیار در مقام عتاب بر نیائی و باید پدر هیبت خود را نگاه دارد خود را در نظرفرزند بی وقع نسازد... (نراقی، ۱۳۸۶: ۱۸۷).

۴. تکرار و تمرین: فاضل نراقی، بر این روش برای اوان طفولیت تأکید می کند: «هر نفسی در مبادی آفرینش و اوان طفولیت از جمیع صفات و ملکات خالی است، مانند صفحه ای که ساده از نقش و صورت باشد و حصول ملکات و تحقق صفات به واسطه تکرار اعمال مقتضیه آنهاست و هر عملی که یک مرتبه سرزد اثری از آن در دل حاصل، و در مرتبه دوم آن اثر بیشتری شود. تا بعد از تکرار عمل، اثر مستحکم و ثابت می گردد و ملکه راسخ می شود در نفس، همچنان که انگشت چون مجاور آتش شود حرارت در آن تاثیر می کند و گرمی در آن ظاهر می شود، لیکن ضعیف است و به مجرد دور کردن از آتش سرد می شود... (نراقی، ۱۳۸۶: ۲۲ و ۲۳).

د) جمع بندی و بحث

نراقی اهدافی را برای تربیت کودکان عنوان می کند از جمله سعادت و کمال، که هدف غایی تربیت است. وی با نقد تربیت در زمان خود، عنوان می کند که نه نیت معلم خالص است و نه غرض استاد صحیح و نه منظور شاگرد؛ و از این جهت است که هزار نفر یکی را رتبه کمال حاصل نمی شود و اکثر در جهل خود باقی مانند، با وجود این که بیشتر عمر خود را در مدارس به سر می برند. (نراقی، ۱۳۸۶: ۷۵). از نظر ایشان کسب فضایل و معرفت های اخلاقی و تربیتی، راه را برای تحصیل سعادت هموار می سازد و در این میان پرورش تفکر و قوای عقلانی به عنوان یکی دیگر از اهداف تعلیم و تربیت مطرح می شود.



با اذعان به این که اصول در برگیرنده سیاست‌های مهم، نکات حساس، اولویت‌ها، جهت‌گیری‌ها و چگونگی سازمان‌دهی و ساختار کلی تربیت است، اصول مهمی در تربیت کودکان مد نظر ایشان می‌باشد؛ به ویژه اصل تقدم تزکیه بر تعلیم. وی با انتقاد از کسانی که عمر خود را صرف تحصیل کرده‌اند و از تزکیه و تهذیب نفس غافل مانده‌اند انتقاد و عنوان می‌کند که بدون تزکیه نفس و تصفیه قلب، عبادات ظاهریه را اثری و طاعت بدنی را ثمری نیست. همچنین مصادیقی از اصول تعلیم و تربیت همچون تفرّد، سندیت و تدریج در اندیشه‌های ایشان به چشم می‌خورد که در نظریه‌های کنونی نیز وجود دارد (شکوهی، ۱۳۷۸). در این راستا نراقی به بعد فردی تربیت نیز معتقد است و متذکر می‌شود «بعد از آنکه ادب را به فرزند آموخت ملاحظه کند قابلیت و استعداد کدام علم و صنعت را دارد؛ پس آن را به آموختن آن بدارد و نگذارد که مشغول امری شود که استعداد آن را ندارد تا عمر اوضاع نگردد». همچنین ایشان معتقد به محتوای تربیت و آموزش متناسب با رشد تدریجی کودک می‌باشد. الگودهی از روش‌هایی است که خود او از آن بهره جسته است؛ بهره‌گیری از شخصیت پیامبر اسلام در همان سرآغاز کتاب معراج السعاده این امر را تایید می‌کند. اما در این میان، وی از نقش الگو نیز غافل نیست و عالمان به این دلیل که بر متعلمان تاثیرگذار هستند و برای آنان الگو واسوه مناسب به شمار می‌آیند باید به علم خویش عمل کنند و در تربیت نفس خویش بکوشند... چرا که «معلم پدر معنوی و والد روحانی است و حقوق او از سایر آباء بیشتر است...» (نراقی، ۱۳۸۶: ۷۴).

تنبيه و تشويق به صورت سلسه مراتبی است و تشويق بر تنبيه برتری دارد و هر سنی شیوه‌های خاص تشويق و تنبيه خود را می‌طلبد. در تحلیل دیدگاه فارابی نیز چنین بیان شده «وی تنبيه را به منظور انجام کار ناشایست و زشت و به عنوان آخرین مرحله بازدارندگی در نظر می‌گیرد. وی در مراحل اولیه توصیه می‌کند که با نشان دادن لذت‌های دیگر و بهتر، جلوی اعمال زشت گرفته شود. در صورت تکرار، وی ترس و اندوه و تحت فشار قرار دادن را توصیه می‌کند. در صورت تکرار عمل زشت، و مفید واقع نشدن روش‌های مذکور، تنبيه الزامی است (هاشمی وبلاغت، ۱۳۹۰: ۷۲ و ۷۳). و نهایتاً از نظر ایشان، تکرار و تمرین نیز از روش‌هایی است که در تربیت در سنین طفولیت نقش دارد.

از جمله چالش‌های این بحث که می‌تواند به عنوان پژوهش آیندگان مورد بررسی قرار گیرد، تربیت عقلانی در دوران کودکی است. با توجه به این که مطابق برخی از پژوهش‌های موجود، تفکر انتزاعی از دوران پسا کودکی شروع می‌شود، تأکید بر تفکر در دوران کودکی قابل انجام است یا خیر و اگر قابل انجام است، چگونه؟ همچنین برخی از دانشمندان جدید، با هر گونه تنبيه و حتی تکرار و تمرین در تربیت مخالف هستند. این مبحث چگونه با دیدگاه دانشمندان مسلمان و فاضل نراقی قابل مطابقت است؟



منابع

- بلاغت، س. ر. و هاشمی، س. ا. (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت اسلامی. انتشارات پژوهش نوآوران شریف.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۸). تعلیم و تربیت اسلامی. انتشارات پیام آزادی.
- رشیدپور، م. (۱۳۷۵). آشنایی با تعلیم و تربیت اسلامی با تأکید بر روش‌ها. انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۶۵). تعلیم و تربیت اسلامی. انتشارات امیرکبیر.
- شکوهی، غ. (۱۳۷۸). اصول و مبانی آموزش و پرورش. آستان قدس.
- صفوی، ا. (۱۳۷۸). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. نشر معاصر.
- مظلومی، ر. (۱۳۸۹). گامی در مسیر تربیت اسلامی. نشر آفاق.
- نراقی، م. ا. (۱۳۸۶). معراج السعاده. نشر شهاب‌الدین.
- نفیسی، ع. (۱۳۷۷). آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- نقیب‌زاده، م. ع. (۱۳۸۲). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. طهوری.
- وینچ، ک. و جینجل، ج. (۱۳۸۸). مفاهیم اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت (س. ر. بلاغت و ج. فرزانه، مترجمان). خسرو شیرین. (اثر اصلی منتشر شده در ۱۹۹۹)

Dewey, John. (1956). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company. Twentieth Printing.

Dewey, John. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education*. Seattle, Washington: The Word Wide School.

Joseph, B, Pamela & et al. (2000). *Culture of Curriculum*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Mehndiratta, Mamta. (2002). *Dictionary of Education*. New Delhi: K. S. Paperbacks Publisher.

Winch, Christopher & Gingell, John (1999); *Key Concepts in the Philosophy of Education*; London and New York: Routledge.

Mikel, R. Edward. (2000). *Deliberating Democracy*. In Joseph, B, Pamela (ET). (2000). *Cultures of Curriculum*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.



بررسی مؤلفه‌های تربیت کودکان مبتنی بر دیدگاه ابن رشد و ارتباط آن با آموزش و پرورش کنونی

معصومه بهاری جویباری^۱، حجت صفار حیدری^۲

چکیده

هدف این مقاله بررسی اندیشه‌های ابن رشد در حوزه تربیت کودکان و کاربست اصول آن بر تربیت عصر کنونی است. برای انجام این بررسی از آثاری که در اختیار ما بوده استفاده گردیده و در بررسی منابع نیز روش تحلیلی و توصیفی بکار گرفته شده است. مطابق یافته‌های تحقیق در اندیشه وی تأکید بر عقلانیت، اخلاق، تفکر انتقادی، توازن در آموزش، توجه به روش تجربی در یادگیری که در آموزش کودکان کاربرد گسترده دارد، شناخت استعدادها و توانایی کودکان و مهم‌تر از همه توجه به مراحل رشد شناختی و در نتیجه رعایت دو اصل تدریج و جامعیت در آموزش مواردی هستند که حائز اهمیت‌اند. علی‌رغم زمینه‌های قرون وسطایی اندیشه‌های ابن رشد، به نظر می‌رسد بازخوانی اندیشه‌های تربیتی او می‌تواند پلی را میان دو ساحت سنت مدرن پدید آورد و از این طریق در اصلاح نظام آموزشی به ما یاری رساند. شناسایی پل ارتباطی اندیشه وی و نظام‌های آموزشی معاصر به شکل‌گیری رویکردهای مدرن در آموزش و پرورش کمک کرده و می‌تواند اصولی همچون تفکر انتقادی، اعتقاد و ایمان همراه درک علمی، استدلال اخلاقی قوی، توجه به نیازهای فردی، آموزش اخلاقی و یادگیری تجربی را تقویت نماید. این اصول نه تنها به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کرده بلکه می‌تواند به تربیت نسل‌های آینده‌ای با توانایی تفکر مستقل و مسئولیت‌پذیری منجر شود.

واژگان کلیدی: ابن رشد، فلسفه تربیت، تربیت کودکان، نظام آموزشی.

مقدمه و بیان مسأله

ابن رشد از طریق ارتباط با فلسفه یونانی و به‌ویژه آثار ارسطو، زمینه‌ساز شکل‌گیری دیدگاهی نوین در باب عقلانیت و منطق شد. وی که به عنوان مفسر فلسفی شناخته می‌شود، در مسیر خود سعی داشت تا روابط بین دین و عقل را بازنگری کند؛ مسئله‌ای که بعدها توسط متفکران غربی مورد توجه قرار گرفت (یثربی، ۱۴۰۳: ۲۶). وی همچنین با تلفیق سنت فلسفی یونان با آموزه‌های اسلامی به ارائه نگرشی نو نسبت به فرآیند آموزش و رشد انسان پرداخته است. گرچه وی به صورت مستقیم کتابی مستقل درباره تعلیم و تربیت ننوشته، اما در آثارش مانند شرح کتاب النفس، تهافت التهافت، فصل المقال و دیگر نوشتارهای فلسفی و دینی، مطالب ارزشمندی درباره چیستی، هدف و روش‌های تربیت ارائه می‌دهد که بررسی آن‌ها می‌تواند الهام‌بخش نظام‌های آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت و فرصتی برای پیوند میان سنت و نوگرایی در تعلیم و تربیت باشد.

بر اساس جستجوی انجام گرفته، پژوهش مستقلی در زمینه بررسی مؤلفه‌های تربیت کودک مبتنی بر اندیشه ابن رشد و چگونگی ارتباط آن با نظام آموزشی معاصر صورت نگرفته است، از این رو مقاله حاضر سعی دارد که از حیث نظری دیدگاه این اندیشمند را در تربیت کودک و نحوه ارتباط آن با آموزش مدرن بررسی نماید.

۱. دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه مازندران، ایمیل: ma.bahari.9@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، ایران. ایمیل: h.saffar@umz.ac.ir



هدف اصلی این تحقیق بررسی اندیشه‌های ابن رشد در حوزه تربیت کودکان و کاربرست اصول آن بر تربیت عصر کنونی است. برای انجام این بررسی از آثاری که در اختیار ما بوده استفاده گردیده و در بررسی منابع نیز روش تحلیلی و توصیفی بکار گرفته شده است.

یافته‌ها

ابن رشد دیدگاه‌های عمیق و مفیدی نسبت به کودک و تعلیم و تربیت او دارد. هدف نهایی تربیت کودک در نگاه ابن رشد، رسیدن به سعادت (خیر اعلی) از راه شکوفایی عقل است و تربیت را پلی برای گذر از مرحله حسی و خیالی کودک به سوی مرحله عقلانی و درک حقایق می‌داند. ایده‌های او درباره تفکر انتقادی، آموزش اخلاقی، توجه به نیازهای فردی و توازن در یادگیری همچنان در فرآیندهای آموزشی مدرن به ارتقای کیفیت آموزش و پرورش کودک کمک می‌کنند.

توجه به فطرت کودکان

ابن رشد به اهمیت درک و احترام به فطرت ذاتی کودک توجه داشت و معتقد بود که آموزش باید به گونه‌ای باشد که به پرورش توانایی‌ها و استعدادهای طبیعی آنان کمک کند. به اعتقاد وی، انسان‌ها بر اساس فطرت و قوای طبیعی خود استعدادهایی دارند که باید در مسیر صحیح پرورش یابند. آموزش نباید خلاف فطرت کودک باشد؛ یعنی نباید انتظارات فراتر از ظرفیت یا مرحله رشد کودک از او داشت. طبیعت انسان (به‌ویژه در کودکی) باید شناخته شود تا آموزش مفید واقع شود و اگر آموزگار فطرت کودک را نشناسد و آموزش‌هایی خلاف توان یا علایق طبیعی او ارائه دهد، کودک دچار دلزدگی یا سرکوب خواهد شد.

اهمیت آموزش عقلانی

ابن رشد بر اهمیت پرورش عقل و تفکر انتقادی در کودکان تأکید می‌کند. او معتقد بود که آموزش باید به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموزان قادر به تحلیل و استدلال و نه صرفاً به حفظ کردن اطلاعات باشند. وی تأکید زیادی بر پرورش عقل و تفکر در کودکان داشت و معتقد بود که آموزش باید به گونه‌ای باشد که کودکان به درک عمیق‌تری از دنیای اطراف خود برسند و بتوانند با بهره‌گیری از عقل و استدلال، مسائل را حل کنند. این دیدگاه او را به طرفداری از آموزش عقلانی و انتقادی سوق داد. ابن رشد تربیت را پلی برای گذر از مرحله حسی و خیالی کودک به سوی مرحله عقلانی و درک حقایق می‌داند.

تشویق پرسشگری و تفکر انتقادی

تفکر انتقادی از نظر ابن رشد یکی از بنیادی‌ترین ابزارهای دستیابی به حقیقت است. او این نوع تفکر را بر پایه‌ی عقل، برهان، و اجتناب از تقلید کورکورانه بنا می‌کند. در نگاه او، عقل بشر دارای توانایی کافی برای تحلیل، ارزیابی و نقد امور چه در حوزه دین، چه در حوزه طبیعت یا فلسفه است. ابن رشد در کتاب فصل المقال فیما بین الحکمة و الشریعة من الاتصال می‌گوید: "الحقیقة لا تضاد الحقیقة، بل توافقها و تشهد لها." یعنی: "حقیقت با حقیقت در تضاد نیست، بلکه آن را تأیید می‌کند."

توجه به نیازهای فردی و روحی انسان



ابن رشد بر اهمیت شناخت نیازهای فردی و روحی کودکان تأکید داشت. از نظر وی انسان موجودی مرکب از جسم و روح است و برای رسیدن به کمال، باید نیازهای فردی و روحی او به طور متوازن پاسخ داده شود. ابن رشد تأکید می‌کند که انسان در جامعه زندگی می‌کند و نیازمند نظم، امنیت، عدالت و رفاه است. شریعت برای پاسخ به همین نیازها آمده است؛ قوانینی که اخلاق فردی و اجتماعی را تنظیم می‌کنند، تا جامعه‌ای متعادل و هماهنگ پدید آید. ابن رشد، نیاز روحی را مهم‌تر از نیاز مادی می‌داند. او معتقد است که روح انسان، نیازمند معرفت، معنا، و ارتباط با حقیقت مطلق (خداوند) است. در همین راستا، فلسفه و دین هر دو تلاش می‌کنند تا روح انسان را از جهل و تاریکی بیرون آورده، به سوی نور و حقیقت راهنمایی کنند. از نظر او فلسفه ابزار تأمل و اندیشه است و با برهان و تفکر، روح را رشد می‌دهد.

اهمیت یادگیری تجربی

ابن رشد معتقد بود که عقل انسان با بهره‌گیری از تجربه می‌تواند به درک قوانین طبیعی و حقیقت برسد. تجربه زمینه‌ای برای فعلیت یافتن عقل نظری است. وی با تقلید کورکورانه مخالف بود و تأکید می‌کرد که بدون تجربه و تعقل، علم واقعی به دست نمی‌آید. درک عمیق ابن رشد از رابطه میان علت و معلول، طبیعت اشیا و حکمت الهی بسیار قابل توجه است. در واقع، ابن رشد در تفکرات فلسفی‌اش بر این باور بود که جهان به طور منطقی و هدفمند ساخته شده است و هر شیء دارای طبیعت خاص و ضرورت‌هایی است که از آن‌ها پیروی می‌کند.

تأکید بر توازن

ابن رشد در اندیشه‌های خود تأکید ویژه‌ای بر توازن و تعادل میان عقل و دین، تجربه و تفکر، و همچنین میان فلسفه و شریعت داشت. او در تفکراتش سعی می‌کرد که یک پل میان عقل‌گرایی (رشد و تکامل از طریق تفکر و استدلال) و وحی (آموزه‌های دینی) ایجاد کند، به گونه‌ای که هیچ کدام از این دو جنبه به دیگری برتری نداشته باشد. در حقیقت، توازن برای ابن رشد به معنای رعایت هماهنگی میان دو نظام معرفتی یعنی عقل و دین بود. ابن رشد بر این باور بود که میان عقل و دین هیچ تضادی وجود ندارد. او در کتاب معروف خود، «فصل المقال»، این نکته را مطرح می‌کند که علم و حکمت (که همان عقل است) به هیچ وجه با اصول دینی که در قرآن آمده است در تضاد نیستند، بلکه می‌توانند مکمل یکدیگر باشند. ابن رشد معتقد بود که فهم درست دین و آموزه‌های دینی نیازمند استفاده از عقل و تفکر صحیح است. بر اساس این دیدگاه، هر دوی این عناصر برای درک حقیقت ضروری هستند، و باید به گونه‌ای با یکدیگر هماهنگ شوند.

دیدگاه تربیتی ابن رشد و آموزش و پرورش معاصر

جهان امروز با چالش‌هایی مانند سطحی‌گرایی، بحران معنا، ضعف در تفکر انتقادی، و فاصله بین دانش و اخلاق در آموزش مواجه است که شناسایی و کاربست اندیشه‌های ریشه‌دار و عقلانی، می‌تواند راه‌گشای بخشی از این بحران‌ها باشد. ابن رشد با تأکید بر عقل، اخلاق، تربیت تدریجی و نقش جامعه در پرورش انسان، الگویی جامع ارائه می‌دهد که قابلیت بازخوانی در چارچوب آموزش و پرورش امروزی را دارد.

نوع ارتباط معلم و شاگرد



ابن رشد در آثار خود به رابطه معلم و شاگرد توجه ویژه‌ای داشت و بر اهمیت این ارتباط برای فرآیند یادگیری تأکید می‌کرد. او معتقد بود که این رابطه باید بر اساس احترام، خردورزی و تعامل منطقی باشد. در نظر ابن رشد، معلم و شاگرد باید در یک فرآیند متقابل و دوطرفه با یکدیگر همکاری کنند. برخی از نکات کلیدی درباره رابطه معلم و شاگرد از نظر ابن رشد شامل احترام متقابل، آموزش بر مبنای استدلال و تفکر، تدریس تدریجی و با توجه به ظرفیت‌های شاگرد، ارتباط مبتنی بر گفت‌وگو، نقش معلم به عنوان الگو و توجه به شخصیت و نیازهای فردی شاگرد است و در مجموع، ابن رشد رابطه معلم و شاگرد را نه فقط یک رابطه انتقالی از دانش، بلکه یک رابطه فعال و دوطرفه می‌داند که در آن معلم و شاگرد به‌طور مشترک در فرآیند یادگیری و تفکر مشارکت دارند.

تأکید بر تربیت جامع

ابن رشد معتقد است که تربیت باید جامع و همه‌جانبه باشد، به‌طوری که کودک نه تنها از نظر عقلانی بلکه از نظر جسمانی، اخلاقی و اجتماعی نیز رشد کند. به نظر او، تربیت باید بر اساس تعادل باشد، به‌طوری که هیچ‌یک از ابعاد رشد انسان قربانی دیگری نشود. از دیدگاه وی مؤلفه‌های تربیت کودک باید مبتنی بر تربیت جامع که در آن کودک باید از نظر جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی به‌طور همزمان رشد کند و همه‌ی ابعاد رشد باید به‌صورت متوازن و هماهنگ پرورش یابند. در سیستم‌های آموزشی معاصر، مفهوم تربیت جامع به‌ویژه در برخی از برنامه‌های آموزشی مدرن مانند برنامه‌های آموزشی چندبعدی یا پرورش همه‌جانبه دیده می‌شود. در این برنامه‌ها، علاوه بر آموزش دروس علمی، به پرورش مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و جسمانی نیز توجه می‌شود. تربیت جامع در آموزش‌های امروزی به شکل‌های مختلفی از جمله برنامه‌های تربیت بدنی، فعالیت‌های هنری، موسیقی و تربیت اجتماعی به کار گرفته می‌شود.

تربیت تدریجی و آموزش مرحله‌ای

ابن رشد به وضوح بیان می‌کند که آموزش باید متناسب با سطح رشد ذهنی و عقلی کودک باشد. وی مراحل رشد عقل (از بالقوه تا بالفعل) را مطرح می‌کند و برای هر مرحله، شیوه‌ای مناسب پیشنهاد می‌دهد. در نظام‌های آموزشی نوین (مثل رویکرد پیازه یا بلوم) نیز به آموزش مرحله‌مند باور دارند. بازنگری در محتوای درسی و روش تدریس بر پایه سطوح شناختی دانش‌آموز، با دیدگاه ابن رشد همسو است.

ارتباط میان علم و اخلاق

ارتباط میان علم و اخلاق از منظر ابن رشد به‌ویژه با توجه به نگاه عقل‌گرایانه و تلفیق فلسفه یونانی با آموزه‌های اسلامی از مسائل مهم در فلسفه اوست، ابن رشد علم و اخلاق را دو حوزه جدا از هم نمی‌بیند، بلکه آن‌ها را در پیوندی عمیق و متقابل در نظر می‌گیرد. از نگاه ابن رشد، دانش بدون اخلاق نه تنها ناقص، بلکه خطرناک است. او بر این باور است که آموزش باید فضائل اخلاقی را همراه با دانش منتقل کند و انسان را در مسیر کمال انسانی و نه صرفاً مهارت‌افزایی، تربیت نماید. ابن رشد برخلاف برخی متکلمان که اخلاق را تنها تابع شریعت می‌دانستند، معتقد است که علم و شناخت درست از جهان، انسان را به اخلاق فاضله هدایت می‌کند و شناخت علل و معلولات در طبیعت، باعث درک نظم و حکمت الهی می‌شود. این شناخت، انسان را به تواضع، میانه‌روی و رعایت عدالت سوق



می‌دهد. امروزه بسیاری از جوامع به سمت آموزش مبتنی بر ارزش‌ها حرکت کرده‌اند. ایده‌های ابن رشد در این زمینه، الهام‌بخش ساختارهایی مانند تربیت شهروند اخلاقی و انسان‌سازی است.

نقش قانون، حکومت و جامعه در آموزش

منطبق اندیشه ابن رشد، تربیت انسان فقط وظیفه خانواده نیست، بلکه باید نظام‌های اجتماعی و قانونی در خدمت رشد عقل و فضیلت باشند. او غایت مدینه فاضله را در رشد کمالات انسانی می‌داند. بحث در کمالات انسانی از خصوصیات جزء اول علم مدنی است که ارسطو در کتاب اخلاق نیکو ماخوس مطرح کرده است. حکومت باید نهادهای آموزشی را پشتیبانی کند و تعلیم و تربیت باید در خدمت خیر عمومی باشد. وی در الضروری فی السیاسة، از تربیت شهروندان مطابق قانون و فضیلت‌های مدنی سخن می‌گوید، از دیدگاه ابن رشد قانون (شریعت و قانون مدنی) باید جهت‌دهنده آموزش باشد؛ یعنی تربیت باید در خدمت هدف‌های بلند قانون مانند عدالت، نظم و سعادت عمومی باشد و قانون باید شرایط لازم را برای دسترسی همگانی به آموزش و حمایت از مراکز علمی فراهم کند. آموزش صحیح، خود باعث تقویت قانون‌گرایی در جامعه می‌شود، زیرا انسان‌های تربیت‌یافته به عقل و نظم باور دارند. دیدگاه ابن رشد بر نیاز به عدالت آموزشی، مسئولیت‌پذیری حکومت‌ها و نقش نهادهای اجتماعی تأکید دارد؛ مسائلی که هنوز در نظام‌های آموزشی جهانی محل بحث‌اند.

نتیجه

رویکرد ابن رشد با آموزش مدرن کودک‌محور که به کنجکاوی، استدلال و رشد جامع ارزش می‌دهد، همسو است. با به کارگیری ایده‌های او می‌توانیم کودکانی را تربیت کنیم که انتقادی فکر می‌کنند (نه فقط حفظ کردن)، با اعتقاد و ایمان به دنبال درک علمی نیز هستند، استدلال اخلاقی قوی را توسعه می‌دهند و عاشق یادگیری از طریق اکتشاف هستند. بنابراین، اندیشه تربیتی وی می‌تواند در شکل‌گیری رویکردهای مدرن در آموزش و پرورش کمک نموده و اصولی چون تفکر انتقادی، توجه به نیازهای فردی، آموزش اخلاقی و یادگیری تجربی را تقویت می‌نماید. این اصول نه تنها به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کرده بلکه به تربیت نسل‌های آینده‌ای با توانایی تفکر مستقل و مسئولیت‌پذیری منجر می‌شود. بدین ترتیب، میراث فکری ابن رشد همچنان در آموزش و پرورش مدرن زنده و معتبر است.

ایده‌های او درباره تفکر انتقادی، آموزش اخلاقی، توجه به نیازهای فردی و توازن در یادگیری همچنان در فرآیندهای آموزشی مدرن و رویکردهای تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به ارتقای کیفیت آموزش و پرورش کودک کمک می‌کنند. این اصول تأکید می‌کنند که تعلیم و تربیت باید به گونه‌ای باشد که تمامی ابعاد شخصیت کودکان را پرورش دهد. در آموزش و پرورش کنونی، اصول تربیت عقلانی و اخلاقی در بسیاری از برنامه‌های آموزشی و درسی لحاظ می‌شود. به‌ویژه در مدارس ابتدایی، توجه ویژه‌ای به رشد اجتماعی، اخلاقی و عاطفی کودکان می‌شود. برنامه‌های مختلف تربیتی مانند برنامه‌های مهارت‌های اجتماعی و عاطفی که به تربیت اخلاقی و عقلانی توجه دارند، بر پایه همین مفاهیم هستند. در حقیقت، مفاهیم اخلاقی مانند عدالت و احترام در برنامه‌های آموزشی مدرن گنجانده می‌شود و کودکان از طریق روش‌هایی مانند کار گروهی و تعاملات اجتماعی به یادگیری آن‌ها می‌پردازند.



نکته دیگر آنکه مطابق دیدگاه وی، مؤلفه‌های تربیت کودک مبتنی بر آموزش تجربی باید از طریق مشاهده و تجربه مستقیم با محیط و سپس به تدریج درک مفاهیم انتزاعی و نظری باشد و معلم باید به عنوان راهنمایی باشد که تجربه‌های کودک را هدایت کند و مفاهیم علمی و اخلاقی را به او منتقل کند. در آموزش و پرورش معاصر، آموزش تجربی یکی از شیوه‌های رایج است. استفاده از فعالیت‌های عملی و آزمایشگاه‌ها، انجام پروژه‌ها، بازدیدهای میدانی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله از این رویکردها است. این شیوه‌ها به‌ویژه در آموزش علوم و ریاضیات برای کودکان در مدارس ابتدایی بسیار رایج است. روش‌هایی مانند یادگیری مبتنی بر پروژه که تأکید بر تجربیات عملی دارد، دقیقاً مشابه با نگرش ابن رشد به یادگیری است.

منابع

- ابراهیمی دینانی، غ. (۱۳۸۴). *درخشش ابن رشد در حکمت مشاء* (چاپ اول). طرح نو.
- ابن ازرق، م. (۲۰۰۷). *بدائع السلك فی طبائع الملک* (ج. ۲).
- ابن رشد، م. (۱۳۵۸). *فصل المقال فی ما بین الحکمه و الشریعه فی الاتصال* (س. ج. سجادی، مترجم). مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ‌ها.
- ابن رشد، م. (۱۳۹۷). *تفسیر مابعدالطبیعه* (ح. مجید و ف. ذهبی، محققان؛ ج. ۲).
- ابن رشد، م. (۱۹۸۶). *فصل المقال فی ما بین الحکمه و الشریعه فی الاتصال*. دارالمشرق.
- ابن رشد، م. (۱۴۰۰). *فصل المقال فی ما بین الحکمه و الشریعه فی الاتصال* (ع. فلاحی، مترجم). کتاب طه.
- انصاری، ق. و، و موحدی لنگرانی، م. ف. (۱۳۸۶). *موسوعه احکام الاطفال و ادلتها* (ج. ۳).
- اوروی، د. (۱۳۷۵). *ابن رشد* (ف. فاطمی، مترجم). نشر مرکز.
- رجبی، ا. و، و عزیزی، م. (۱۴۰۱). بررسی تأثیرپذیری ابن رشد از غزالی در مسئله تأویل نصوص دینی. *الهیات تطبیقی*، ۱۳ (۲۷)، ۱-۱۶.
- <https://doi.org/10.22108/coth.2022.131221.1658>
- صارمی، ش. (۱۳۹۹). *ابن رشد*. انتشارات مدرسه.
- العراقی، م. ع. و، و سیدی علوی، س. ح. (۱۳۷۲). پیروزی عقل در اندیشه ابن رشد. *کیهان اندیشه*، (۲).
- فخری، م. (۱۳۹۸). *ابن رشد: زندگی، آثار و تاثیر او* (ب. فعله، مترجم). بوستان کتاب.
- مجیدی، ا. و، و اعتمادی بزرگ، ا. (۱۳۹۶). کتاب جمهوری در افق اسلام؛ بازشناسی فلسفه سیاسی ابن رشد از شرح جمهوری افلاطون. *پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، ۷ (۴)، ۲۶۳-۲۸۳.
- مجیدی، ح. و، و شفیعی قهفرخی، ا. (۱۳۹۲). سیاست عملی در حکمت ابن رشد قرطبی. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۴ (۲)، ۱۴۵-۱۶۹.
- یثربی، ی. (۱۴۰۳). *ابن رشد: دیدگاه‌های اثرگذارش در پیدایش روشن‌اندیشی غرب*. نگاه.

- Ahmad, J. (2021). Ibn Rushd: Biography. *Renaissance*, ۹, ۴, <http://www.monthly-renaissance.com/issue/content.aspx>
- Ben Ahmed, F. & Pasnau, R. (2021). Ibn Rushd (Averroes). In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2021 ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/ibn-rushd/>
- Bracy, M. R. (۲۰۲۱). *Ibn Rushd: Biography, quotes and books*. Study.com. <https://study.com/academy/lesson/ibn-rushd-biography-quotes-books.html>
- Butterworth, C. E. (2008). The source that nourishes, Averroes's Decisive Determination. *Arabic Sciences and Philosophy*, 5(1), 93-119. <https://doi.org/10.1017/S095742390000196X>
- Etuk, R. A. & Anweting, I. L. (2022). Revisiting Averroes' influence on Western philosophy. *Philosophy Study*, 12(2), 65-77. <https://doi.org/10.17265/2159-5313/2022.02.002>
- Fakhry, M. (۲۰۰۱). *Averroes (Ibn Rushd) his life, works and influence*. Oneworld Publications.
- Leaman, O. (۱۹۹۹). *A brief introduction to Islamic philosophy*. Polity Press.



تبیین جایگاه دوره کودکی و تعلیم و تربیت متناسب با آن در اندیشه آلیسون گوپنیک

سید نورالدین بهروزی نیک^۱

چکیده

این مطالعه با روش تحلیل و تفسیر مفهومی و با هدف تبیین نظام‌مند مبانی فلسفی، یافته‌های نظری و دلالت‌های عملی اندیشه‌های تربیتی آلیسون گوپنیک، به منظور ارزیابی تأثیرات آن بر بازتعریف فرآیندهای یادگیری و تربیت کودک، تبیین جایگاه نظریه‌های او در فلسفه تربیت و روانشناسی رشد و ارائه راهکارهای کاربردی برای نظام‌های تعلیم و تربیت، خانواده‌ها و سیاست‌گذاران می‌باشد. آلیسون گوپنیک یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان شناختی و روانشناسان تحولی معاصر است که به خاطر پژوهش‌های نوآورانه در مورد شناخت کودکان، یادگیری تجربی و تکامل ذهن کودک اشتهار دارد. دوره کودکی نه تنها موضوعی روان شناختی، بلکه پرسشی فلسفی درباره ماهیت انسان و به مثابه مرحله‌ای منحصر به فرد، بستری برای شکل‌گیری هویت و شناخت آدمی است، که تأملات فلسفی عمیق و چند وجهی در این باب نه تنها دارای اهمیت، بلکه ضروری می‌باشد. گوپنیک معتقد است که کودکان نه تنها در دریافت اطلاعات موجوداتی منفعل نیستند، بلکه فیلسوفان کوچک یا دانشمندان طبیعی هستند، که به شکل فعالانه جهان را درک می‌کنند. وی به نقد رویکردهای کنترل‌گرا در تربیت کودک و بر نقش والدین به عنوان فراهم‌کننده و تسهیلگر محیط رشد به جای سازنده کودک مطابق الگوی ازپیش تعیین شده تأکید دارد. گوپنیک با ترکیب فلسفه شناختی و روانشناسی تحولی، استدلال می‌کند که کودکی دوره‌ای ضروری برای کشف جهان است که در آن؛ کودکان به طور ذاتی دانشمندان خلاق هستند. کودک به مثابه فیلسوف، پرسش‌های بنیادین فلسفی را به شکلی شهودی مطرح می‌کند. بازی و تخیل ابزارهای اصلی برای درک مفاهیم پیچیده‌اند. والدین باید محیطی غنی و غیرمحدود برای رشد طبیعی کودک فراهم کنند. کودکان با خیال پردازی، سناریوهای جایگزین را می‌سازند تا پیامدهای اعمال خود را پیش‌بینی کنند و عشق و دلبستگی، پایه‌های درک اخلاقی هستند.

واژگان کلیدی: دوره کودکی، تعلیم و تربیت، آلیسون گوپنیک، فلسفه شناختی، روانشناسی تحولی

مقدمه و بیان مسأله

در عصر حاضر که تعلیم و تربیت کودکان به یکی از دغدغه‌های اصلی خانواده‌ها و نظام‌های تربیتی تبدیل شده است، بازنگری در مبانی فلسفی و روانشناختی یادگیری ضروری به نظر می‌رسد. یکی از اندیشمندانی که به شکل ویژه به این موضوع پرداخته، آلیسون گوپنیک، فیلسوف و روانشناس نامدار معاصر است، وی با ارائه دیدگاه‌های انقلابی درباره نحوه یادگیری و رشد کودکان، چالش‌های جدی در برابر نظریه‌های سنتی تربیت ایجاد کرده است. نظریه‌های گوپنیک پیوندی منحصر به فرد بین فلسفه تربیت و روانشناسی رشد ایجاد می‌کنند. از یک سو، با ارائه شواهد تجربی جدید درباره یادگیری کودکان، روانشناسی رشد را غنی کرده است. از سوی دیگر، با نقد فلسفی مدل‌های سنتی تربیت و ارائه بدیل‌های جدید، به فلسفه تربیت جهت داده است. این دوگانه نظری - عملی، جایگاه

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان خوزستان؛ behrouzi.s.n@gmail.com



ویژه‌ای به آرای گوپنیک در ادبیات تربیتی معاصر بخشیده است. بنابراین بررسی اندیشه‌های او نه تنها از جهت نظری حائز اهمیت است، بلکه پیامدهای عملی بسیاری برای نظام‌های آموزشی و تربیتی به همراه دارد. با وجود تأثیرات عمیق اندیشه آلیسون گوپنیک در حوزه‌های فلسفه تربیت، روانشناسی رشد و علوم شناختی، خلاءهای پژوهشی قابل توجهی در ادبیات موجود درباره اندیشه‌های تربیتی وی به چشم می‌خورد. این شکاف‌ها عمدتاً در سه سطح نظری، تجربی و کاربردی قابل تحلیل می‌باشند؛ نبود تحلیل نظام‌مند فلسفی از مبانی نظری گوپنیک؛ اگرچه گوپنیک در آثار خود به ارتباط فلسفه ذهن و رشد کودک می‌پردازد، اما تحلیل‌های جامعی درباره مبانی متافیزیکی و معرفت‌شناختی دیدگاه‌های او وجود ندارد. کمبود مطالعات تجربی در محیط‌های آموزشی غیرمتمرکز؛ شواهد تجربی گوپنیک عمدتاً بر پایه پژوهش‌های آزمایشگاهی در جوامع غیرمتمرکز استوار است. این موضوع شکاف مهمی در ادبیات پژوهشی ایجاد کرده است، آیا یافته‌های او درباره یادگیری از طریق بازی در فرهنگ‌هایی با نظام‌های آموزشی متمرکز نیز قابل تعمیم است؟ نبود چارچوب‌های عملی برای راهنمایی مربیان، والدین و سیاست‌گذاران؛ با وجود تأکید گوپنیک بر اهمیت محیط‌های یادگیری طبیعی، راهنمای کاربردی و عملیاتی چندانی برای تبدیل این ایده‌ها به روش‌های تربیتی روزمره وجود ندارد.

هدف اصلی در این پژوهش بررسی نظام‌مند مبانی فلسفی، یافته‌های نظری و دلالت‌های عملی اندیشه‌های تربیتی آلیسون گوپنیک به منظور، ارزیابی تأثیرات آن بر بازتعریف فرآیندهای یادگیری و تربیت کودک، تبیین جایگاه نظریه‌های او در فلسفه تربیت و روانشناسی رشد و ارائه راهکارهای کاربردی برای نظام‌های تعلیم و تربیت، خانواده‌ها و سیاست‌گذاران می‌باشد. که این کار با روش پژوهشی تحلیل فلسفی و مفهومی به انجام رسیده است. «هدف این نوع پژوهش عبارت است از فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما برحسب آنها تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا در می‌آوریم. در حیطه مطالعات مربوط به تعلیم و تربیت، وظایف مهمی وجود دارد که تنها به واسطه استفاده از گونه معینی از پژوهش تحلیلی فلسفی می‌توان آنها را به شکلی موجه به انجام رساند. سه نوع پژوهش از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند که برای سهولت ارجاع، ما آنها را تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی، و ارزیابی ساختار مفهوم می‌نامیم» (شورت، ۱۹۹۱: ۴۳).

یافته‌ها و نتیجه

الف: مبانی فلسفی اندیشه گوپنیک

مبانی هستی‌شناختی

۱. هستی‌شناسی پویای کودکانه (Dynamic Child Ontology)

واقعیت برای کودک ساختاری سیال و در حال تحول دارد و جهان به صورت امکان‌های متکثر برای کودک کان

تجربه می‌شود (گوپنیک، ۲۰۰۹: ۱۰۶). تأکید بر فرایندی بودن هستی به جای حالت ثابت می‌باشد.

۲. رابطه‌گرایی وجودی (Existential Relationalism)



هستی کودک در گرو روابط مراقبتی شکل می‌گیرد، «خود» به عنوان پدیده‌ای بین‌الذهانی مفهوم‌پردازی می‌شود (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۹۰). به نوعی فردگرایی هستی‌شناختی در نظریه‌های رشد را به چالش می‌کشد و مورد انتقاد قرار می‌دهد.

۳. ماده‌گرایی انعطاف‌پذیر (Flexible Materialism)

ذهن پدیده‌ای کاملاً مادی اما فوق‌العاده انعطاف‌پذیر است (گوپنیک، ۱۹۹۹: ۷۵) وی همچنین دوگانه‌انگاری ذهن/بدن را با شواهد عصب‌شناختی رد می‌کند (گوپنیک، ۲۰۲۰). و معتقد است که ساختار مغز و تجربه هستی‌شناختی با هم پیوند دارند.

۴. هستی‌شناسی بازی‌محور (Play-Based Ontology)

بازی شکل بنیادین بودن در جهان کودک است (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۱۱۴) و واقعیت از طریق کنش‌های بازی‌گونه ساخته می‌شود (همان: ۱۱۶). جهان کودک سرشار از امکانات تحقق‌یافته است و تخیل به عنوان وجه اساسی هستی کودک به شمار می‌آید.

مبانی معرفت‌شناختی

۱. ساخت‌گرایی شناختی (Cognitive Constructivism)

دانش از طریق تعامل فعال با محیط ساخته می‌شود و کودکان به عنوان «نظریه‌پردازان کوچک» عمل می‌کنند (گوپنیک، ۲۰۰۹: ۶۵). وی متأثر از پیازه تأکید بیشتری بر نقش اجتماعی یادگیری دارد.

۲. تجربه‌گرایی تکاملی (Evolutionary Empiricism)

دستگاه‌های شناختی محصول تکامل هستند و یادگیری مبتنی بر تجربه‌های حسی - حرکتی می‌باشد (گوپنیک، ۱۹۹۹: ۴۹). و به نوعی ترکیبی از دیدگاه‌های هیوم با یافته‌های علوم اعصاب را ارائه می‌دهد.

۳. عقلانیت مبتنی بر احتمال (Probabilistic Rationality)

کودکان از استدلال آماری ناآگاهانه و به شکل غریزی استفاده می‌کنند (گوپنیک، ۲۰۰۹: ۱۱۴) و یادگیری را به عنوان فرایند به‌روزرسانی احتمالات می‌داند (همان: ۱۱۶). که این موارد با تأثیرپذیری از نظریه‌های جدید در علوم شناختی است.

۴. شناخت توزیع‌شده (Distributed Cognition)

گوپنیک با الهام از نظریه‌های ویگوتسکی معتقد است که دانش در روابط و ابزارها توزیع شده است و محیط فرهنگی در شکل‌گیری شناخت جایگاه برجسته‌ای دارد (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۷۹). البته همانطور که ذکر شد بازی و تخیل به عنوان روش بنیادین شناخت جهان و توسعه دانش می‌باشند.

مبانی ارزش‌شناختی

۱. ارزش ذاتی کودکی (Intrinsic Value of Childhood)

کودکی مرحله‌ای ارزشمند به خودی خود است، نه صرفاً مقدمه‌ای برای بزرگسالی (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۴۷). تجربیات دوران کودکی دارای ارزش وجودی مستقل هستند (گوپنیک، ۲۰۱۷A: ۱۵). وی رویکردهای آینده‌نگر در تربیت که کودکی را فاقد ارزش ذاتی می‌دانند را مورد انتقاد قرار می‌دهد.



۲. ارزش شناختی بازی (Cognitive Value of Play)

بازی آزاد به عنوان والاترین شکل فعالیت شناختی در اندیشه گوپنیک می باشد (گوپنیک، ۲۰۰۹: ۹۱). ارزش بازی در توسعه خلاقیت و حل مسأله انکار ناپذیر است و همچنین ارزش بازی با انعطاف پذیری عصبی مرتبط است (همان: ۹۵).

۳. ارزش تنوع شناختی (Value of Cognitive Diversity)

تفاوت های شناختی کودکان به عنوان منبع ارزشمند یادگیری هستند (گوپنیک، ۱۹۹۹: ۱۰۴) و تنوع به عنوان موتور محرکه نوآوری در یادگیری است (گوپنیک، ۲۰۱۷B: ۱۱۲۵). به طور کلی رویکردهای چندگانه به حل مسأله جایگاه محوری در معرفت شناختی گوپنیک دارند.

۴. ارزش رابطه در یادگیری (Relational Value in Learning)

ارتباط به عنوان پیش نیاز یادگیری است و پیوندهای اولیه از ارزش عاطفی - شناختی بالایی برخوردارند (همان: ۸۳) و روابط مراقبتی به عنوان بستری ضروری برای رشد شناختی هستند (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۸۰). البته در کنار این موارد خطاها و اشتباهات کودک به عنوان بخش ضروری فرایند یادگیری است و تحمل خطا و خلاقیت با هم مرتبط هستند.

ب: یافته های نظری

۱. بازتعریف نقش کودک در فرآیند تعلیم و تربیت

آلیسون گوپنیک ایده های رفتارگرایانه در تربیت را مورد انتقاد قرار داده و بر ایجاد محیط غنی برای رشد طبیعی کودک تأکید دارد (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۳۰). وی با استناد به یافته های تجربی نشان می دهد که کودکان نه تنها یادگیرندگان منفعل دانش، بلکه دانشمندان کوچک و پژوهشگران فعالی هستند که به طور مداوم در حال آزمایش فرضیه های خود درباره جهان می باشند (گوپنیک، ۲۰۰۹: ۴۵). همچنین معتقد است نظام های آموزشی که بر آزمون های استاندارد و برنامه های درسی ثابت تأکید دارند، در واقع مانع از شکوفایی طبیعی توانایی های شناختی کودکان می شوند (گوپنیک، ۲۰۱۸). بنابراین کودکان بسیار تواناتر از آن چیزی هستند که نظریه های سنتی تربیت تصور می کردند. این نگاه، رویکردهای آموزشی مبتنی بر حفظ محوری و تحمیل برنامه های درسی ثابت را به چالش می کشد و ضرورت بازتعریف روش های تربیتی را نشان می دهد و همچنین یادگیری را از حالت انفعالی به فرایندی فعال تبدیل می کند.

۲. اهمیت بازی و کشف در یادگیری

گوپنیک با ارائه شواهد علمی از مطالعات روان شناسی رشد، تأکید می کند که بازی های تخیلی و آزاد، تنها سرگرمی نیستند، بلکه ابزارهای قدرتمندی برای رشد شناختی و اجتماعی کودکان محسوب می شوند (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۷۲). بازی آزادانه کودکان صرفاً یک فعالیت تفریحی نیست، بلکه پیچیده ترین شکل یادگیری است که طبیعت طراحی کرده است (گوپنیک، ۲۰۱۲A). این یافته ها نشان می دهد که نظام های آموزشی که ساعت های بازی و اکتشاف را محدود می کنند، ممکن است ناخواسته مانع رشد خلاقیت و توانایی حل مسأله در کودکان شوند.

۳- تأثیر بر سیاست گذاری تربیتی



گوپنیک و همکارانش (۲۰۱۲B) نشان دادند که کودکان در محیط‌های غیررسمی و مبتنی بر کشف، بسیار بهتر از محیط‌های کنترل‌شده یاد می‌گیرند. این نتایج، سیاست‌گذاران آموزشی را ملزم می‌کند تا در طراحی برنامه‌های درسی تجدیدنظر کنند.

۴- ارتباط بین علوم اعصاب و تعلیم و تربیت

گوپنیک (۲۰۱۵) با استفاده از یافته‌های عصب‌شناسی رشد از جمله مطالعاتش در مورد انعطاف‌پذیری عصبی کودکان، نشان داده است که سال‌های اولیه زندگی، دوره‌ای حیاتی برای شکل‌گیری توانایی‌های شناختی است. این دیدگاه، لزوم سرمایه‌گذاری بیشتر بر آموزش پیش‌دبستانی و روش‌های یادگیری طبیعی را برجسته می‌سازد. وی (۲۰۱۷: ۱۵) معتقد است که انعطاف‌پذیری عصبی در سال‌های اولیه زندگی در بالاترین سطح خود قرار دارد، که این امر دوره طلایی برای یادگیری طبیعی را تشکیل می‌دهد.

ج: دلالت‌های عملی اندیشه گوپنیک

راهکارهای آموزشی و مدرسه‌محور

۱. طراحی محیط‌های یادگیری اکتشافی (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۱۰۳).

- ایجاد «مراکز کشف» در کلاس‌ها با مواد متنوع

- اختصاص ۳۰-۴۰٪ زمان مدرسه به بازی‌های هدفمند

- کاهش میز و صندلی‌های ثابت و افزایش فضای باز

۲. تجدیدنظر در نقش معلم (گوپنیک، ۲۰۰۹: ۱۳۵).

- معلم به عنوان تسهیلگر یادگیری و باهم‌یادگیرنده نه انتقال‌دهنده دانش

- استفاده از سوالات باز به جای پاسخ‌های آماده

- مشاهده و مستندسازی فرآیند یادگیری کودکان

۳. ارزیابی فرایندمحور (گوپنیک، ۲۰۱۲: ۱۶۲۵).

- جایگزینی بخشی از آزمون‌ها با پروژه‌های عملی

- توجه به سوالات و فرضیه‌های کودکان به عنوان شاخص یادگیری

- استفاده از شاخص‌های کیفی به جای نمره‌دهی کمی

راهکارهای خانوادگی جهت والدین

۱. ایجاد محیط غنی در خانه (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۷۵).

- طراحی فضاهای امن برای کشف با مواد ساده مانند جعبه، پارچه، آب

- محدود کردن اسباب‌بازی‌های ساختاریافته و افزایش مواد باز

- اختصاص زمان روزانه به بازی آزاد بدون دخالت

۲. تعامل باغبان‌گونه (همان: ۸۵).

- پرهیز از راهنمایی مستقیم.

- استفاده از جملات تشویقی.



- پاسخ دادن به سوالات با سوال («تو چه فکر می کنی؟»)

۳. بازنگری در برنامه ریزی روزانه (گوپنیک، ۲۰۱۷: ۱۷).

- کاهش کلاس های فوق العاده ساختاریافته

- افزایش زمان بازی در طبیعت

- ایجاد تعادل بین فعالیت های سازمان یافته و آزاد

راهکارهای سیاستگذاری

۱. اصلاح برنامه های درسی پیش دبستانی (گوپنیک، ۲۰۱۶: ۱۵۵).

- تأکید بر مهارت های شناختی پایه به جای محفوظات

- گنجاندن بازی به عنوان بخش اصلی برنامه

- آموزش مربیان بر اساس اصول «مدل باغبانی»

۲. بازسازی فضای فیزیکی مدارس (همان: ۱۴۵).

- طراحی حیاط های بازی غنی با عناصر طبیعی

- ایجاد فضاهای انعطاف پذیر در کلاس ها

- استفاده از مبلمان متحرک و چندمنظوره

نتیجه گیری

نظریات گوپنیک با ترکیب یافته های علوم اعصاب، روانشناسی رشد و فلسفه، تحولی اساسی در فهم ما از یادگیری و تربیت ایجاد کرده اند. هرچند چالش های عملی وجود دارد، اما این نظریات چارچوبی نوین برای بازاندیشی در نظام های تربیتی فراهم کرده اند و پارادایم جدیدی در فهم یادگیری و تربیت ایجاد کرده اند. اندیشه گوپنیک همچنان چارچوبی پویا برای پژوهش های بین رشته ای است که پاسخ به آن ها می تواند سیاست گذاری آموزشی و روش های تعلیم و تربیت را متحول سازد. این راهکارها با بهره گیری از اصول نظری گوپنیک، هم در سطح خرد مانند کلاس و خانواده و هم در سطح کلان مثل سیاستگذاری قابل اجرا هستند.

گوپنیک هستی کودک را نه به عنوان نسخه ساده شده بزرگسالی، بلکه به عنوان شیوه ای متمایز از بودن در جهان مفهوم پردازی می کند. گوپنیک با این رویکرد، هم از سنت های فلسفی کلاسیک بهره می گیرد و هم یافته های علوم شناختی معاصر را وارد فلسفه می کند. نظام ارزشی گوپنیک، چارچوبی اخلاقی - شناختی برای بازاندیشی در شیوه های تربیتی ارائه می دهد که هم از منظر علمی مستند است و هم از دیدگاه فلسفی عمیقاً انسان گرایانه می باشد. گوپنیک با این مبانی، الگویی ارزش محور برای تعلیم و تربیت طراحی می کند که در آن فرایند یادگیری به اندازه نتایج آن ارزشمند است.



منابع

شورت، ا. (۱۹۹۱). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (م. مهرمحمدی و همکاران، مترجمان). سمت.

- Gopnik, A. (2009). The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life. Farrar, Straus and Giroux.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623–1627. <https://doi.org/10.1126/science.1223416>
- Gopnik, A. (2016). The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children. Farrar, Straus and Giroux.
- Gopnik, A. (2017). Childhood as a solution to explore–exploit tensions. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(2), 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.12.003>
- Gopnik, A. (2018, February). Why preschool shouldn't be like school. *The Atlantic*.
- Gopnik, A. (2020). Childhood as a solution to explore–exploit tensions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 375(1803), Article 20190502. <https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0502>
- Gopnik, A., Griffiths, T. L., & Lucas, C. G. (2015). When younger learners can be better (or at least more open-minded) than older ones. *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 87–92. <https://doi.org/10.1177/0963721414556653>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn. William Morrow & Co.
- Gopnik, A., Seiver, E., Lucas, C. G., Schulz, L., Bonawitz, E., & Griffiths, T. L. (2017). Changes in cognitive flexibility and hypothesis search across human life history. *Psychological Science*, 28(8), 1121–1130. <https://doi.org/10.1177/0956797617708234>
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085–1108. <https://doi.org/10.1037/a0028044>



بازشناسی و تبیین پیوندهای مفهومی و عملی میان تفکر مراقبتی و سایر اشکال تفکر خلاق، انتقادی و مشارکتی و دلالت‌های آن در آموزش تفکر به کودکان

فریده بیداری^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف تبیین پیوندهای مفهومی و عملی تفکر مراقبتی (به مثابه رویکردی مبتنی بر اخلاق مراقبت، مسئولیت‌پذیری و حساسیت به نیازهای انسانی) (با اشکال تفکر خلاق، انتقادی و مشارکتی و تحلیل دلالت‌های تربیتی آن در آموزش تفکر به کودکان انجام شد. پژوهش حاضر با روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار بر روی ۴۰ منبع معتبر (۳۰ مقاله علمی، ۷ کتاب مرجع، ۳ سند برنامه درسی) اجرا و داده‌ها با کدگذاری تماتیک و تحلیل شبکه‌های معنایی با نرم‌افزار MAXQDA 2020 پردازش شد. یافته‌ها چنین نسبت‌هایی را بازنمایی می‌کند: تعامل با تفکر خلاق: حساسیت به موقعیت‌های انسانی در تفکر مراقبتی، ایده‌پردازی خلاقانه را به سمت حل مسائل اخلاقی و اجتماعی هدایت می‌کند. پیوند با تفکر انتقادی: تزریق بُعد اخلاقی مراقبت، تحلیل‌های انتقادی را از تمرکز صرف بر منطق به سمت توجه به پیامدهای انسانی سوق می‌دهد. سازوکار ارتباطی با تفکر مشارکتی: تفکر مراقبتی با ایجاد چارچوبی مبتنی بر احترام به تکرر دیدگاه‌ها، گفت‌وگوهای جمعی را تسهیل می‌کند. دلالت‌های تربیتی زیر قابل استخراج است: الف) تلفیق نظام‌مند این چهارگونه تفکر در برنامه‌درسی، الگویی یکپارچه‌نگر ایجاد می‌کند که همزمان مهارت‌های تحلیلی (حوزه شناختی) و همدلی (حوزه عاطفی - اجتماعی) را توسعه می‌دهد. در نتیجه می‌توان گفت آموزش تفکر مراقبتی به مثابه «چسب اخلاقی» میان سایر اشکال تفکر، کودکان را به کنشگران مسئولیت‌پذیر تبدیل می‌کند که خلاقیت و نقد را در خدمت بهبود روابط انسانی قرار می‌دهند.

واژگان کلیدی: تفکر مراقبتی، پیوند ابعاد تفکر، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر مشارکتی، برنامه فبک (P4C)، اخلاق مراقبت.

مقدمه و بیان مسئله

در چند دهه اخیر، تحولات پارادایمی در فلسفه تعلیم و تربیت، تأکید فزاینده‌ای را بر ضرورت پرورش انسان‌هایی چندبُعدی، مسؤول و عمیقاً همدل قرار داده است. این نگرش، رویکردهای تربیتی را به سمت ایجاد پیوندی ارگانیک و ضروری میان ساحت‌های به ظاهر مجزای شناخت (تفکر)، اخلاق (ارزش‌ها) و کنش مشارکتی (اجتماعی) در فرآیند آموزش تفکر سوق داده است. در این مسیر، برنامه فلسفه برای کودکان (فبک یا P4C) با ریشه در اندیشه‌های متیو لیپمن (۲۰۰۳)، به عنوان یکی از پیشگامان، لزوم پرورش همزمان و درهم‌تنیده انواع تفکر از جمله تفکر خلاق (تولید ایده‌های نو و بدیع)، تفکر انتقادی (تحلیل، ارزیابی منطقی و قضاوت آگاهانه)، تفکر مشارکتی (گفت‌وگوی جمعی سازنده و خلق دانش مشترک) و به‌ویژه تفکر مراقبتی (Caring Thinking) را مورد

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه برای کودکان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران،

bidarifarideh@gmail.com

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، j.hashemi@scu.ac.ir



تأکید بنیادین قرار داده است. تفکر مراقبتی، به عنوان عنصری متمایز و حیاتی در رویکرد P4C، بر پایه‌های نظریه اخلاق مراقبت نل نادینگز (۱۹۸۴، ۲۰۰۲) استوار است. نادینگز مراقبت را فراتر از یک فضیلت فردی، به مثابه رابطه‌ای دوسویه و پویا بین "مراقب (one-caring)" و "مورد مراقبت (cared-for)" تعریف می‌کند؛ رابطه‌ای که بر شالوده توجه عمیق، تعهد اخلاقی، پاسخگویی مسئولانه و حساسیت ظریف به نیازها، احساسات و موقعیت انسانی دیگری بنا شده است. در این چارچوب غنی، تفکر مراقبتی صرفاً یک مهارت شناختی نیست، بلکه نوعی ظرفیت اخلاقی - عاطفی بنیادین است که دربرگیرنده گوش دادن فعال و عمیق، همدلی اصیل، تخیل اخلاقی (توانایی تجسم خود در جایگاه دیگری و دیدن جهان از منظر او)، مسئولیت‌پذیری فعال در قبال رفاه و کرامت دیگران و حساسیت هوشیارانه به پیامدهای اعمال، تصمیم‌ها و سیاست‌ها بر زندگی و تجربیات انسانی است (Noddings, 2002; Sharp, 2007). این ظرفیت، تفکر را از قلمرو انتزاع صرف به عرصه ارتباط انسانی معنادار و مسئولانه منتقل می‌کند. با وجود تأکید اولیه و روشن لیپمن بر جایگاه محوری و پیونددهنده تفکر مراقبتی در کنار سایر ابعاد تفکر، ادبیات پژوهشی غالباً به صورت مجزا و تک‌بعدی بر هر یک از این ابعاد (به‌ویژه تفکر انتقادی و اخلاق) متمرکز بوده است. پژوهش‌های گسترده و ارزشمندی به کاوش روش‌های پرورش تفکر انتقادی (انیس، ۱۹۸۷؛ پل، ۱۹۹۰؛ فیشر، ۲۰۰۳) و تفکر خلاق (تورنس، ۱۹۷۴؛ رانکو، ۲۰۰۳؛ استرنبرگ، ۲۰۰۶) در کودکان پرداخته‌اند.

همچنین، اهمیت بنیادین تفکر مشارکتی و نقش اجتماع پژوهشی در فرآیند یادگیری، مورد تأکید لیپمن (۲۰۰۳) و همسو با نظریه‌های ساخت‌گرایی اجتماعی (مانند ویگوتسکی، ۱۹۷۸) قرار گرفته است. با این حال، خلأ نظری و پژوهشی چشمگیری در مورد چگونگی تعامل پویا، پیوند درونی و تقویت متقابل این ابعاد با تفکر مراقبتی وجود دارد. پرسش‌های بنیادین و کمتر کاویده شده‌ای از این دست مطرح است: چگونه حساسیت اخلاقی و همدلانه ناشی از تفکر مراقبتی، جهت‌گیری، کیفیت و غایت ایده‌پردازی خلاقانه را شکل می‌دهد و غنا می‌بخشد؟ تفکر انتقادی که اغلب با عینیت و فاصله‌گیری شناخته می‌شود، چگونه با تزریق عناصر مراقبتی (همچون همدلی، توجه به بافت انسانی و پیامدهای عینی بر زندگی افراد) عمق، مسئولیت‌پذیری و انسانی‌تر می‌شود؟ و اساساً، تفکر مراقبتی چه سازوکارهای ضروری را برای امکان‌پذیری، استمرار و ثمربخشی گفت‌وگوی مشارکتی اصیل و احترام‌آمیز در فضای آموزشی کودکان فراهم می‌آورد؟ این شکاف، هم در سطح نظری (تبیین روابط مفهومی و فلسفی) و هم در سطح عملی (طراحی برنامه‌های درسی یکپارچه) به وضوح محسوس است. بسیاری از مدل‌های رایج آموزش تفکر، یا تفکر مراقبتی را نادیده گرفته‌اند یا آن را به صورت حاشیه‌ای، اختیاری و مجزا از سایر ابعاد حیاتی تفکر مورد توجه قرار داده‌اند (Gregory & Laverty, 2009). پژوهش حاضر به طور مستقیم و هدفمند در پاسخ به این خلأ اساسی، تلاش می‌کند تا با واکاوی عمیق و نظام‌مند متون معتبر، پیوندهای مفهومی و عملی میان تفکر مراقبتی و اشکال تفکر خلاق، انتقادی و مشارکتی را آشکار ساخته و تبیین کند و نشان دهد که چگونه می‌توان از این تلفیق ارگانیک، الگویی یکپارچه، قدرتمند و اخلاقاً مسئول برای آموزش مؤثرتر و معنادارتر تفکر به کودکان بهره جست. اهمیت بنیادین این مطالعه در سطح کلان نمایان می‌شود: ارتقاء نگرشی یکپارچه‌نگر و انسان‌محور به تعلیم و تربیت که از دو گانه‌سازی مضر شناخت و عاطفه/اخلاق فراتر رفته و پرورش انسان کامل، فکور و اخلاقاً حساس را سرلوحه کار خود قرار می‌دهد.



سؤالات پژوهش

۱- تفکر مراقبتی چه پیوندهای مفهومی با ابعاد تفکر خلاق، انتقادی و مشارکتی دارد؟ ۲- تعامل این ابعاد چه تأثیری بر طراحی برنامه‌های آموزش تفکر دارد؟ ۳- دلالت‌های عملی این پیوندهای ابعاد تفکر در بازطراحی برنامه درسی آموزش تفکر به کودکان چیست؟

چارچوب نظری

این پژوهش بر دو چارچوب نظری اصلی استوار است. ۱- نظریه اخلاق مراقبت (Noddings, 2002) این نظریه، مبنای فلسفی و اخلاقی تفکر مراقبتی را فراهم می‌کند و بر پایه روابط همدلانه، توجه عمیق، تعهد پایدار و مسئولیت‌پذیری اخلاقی فعال در قبال دیگری استوار است. مراقبت در این نظریه، عملی رابطه‌ای و مبتنی بر پاسخگویی به نیازهای عینی و ذهنی "دیگری" تعریف می‌شود. ۲- رویکرد فلسفه برای کودکان (P4C) (Lipman, 2003) این رویکرد، چارچوب عملیاتی برای پرورش همزمان و تلفیقی انواع تفکر، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی کودکان را ارائه می‌دهد. P4C بر تفکر چندبعدی (خلاق، مراقبتی، انتقادی، مشارکتی) در بستر "اجتماع پژوهشی" (Community of Inquiry) تأکید دارد و تفکر مراقبتی را عنصر ضروری، تعدیل‌کننده و جهت‌دهنده کیفی سایر ابعاد تفکر می‌داند، تضمین می‌کند که تفکر خلاق و انتقادی در خدمت اهداف انسانی و اخلاقی قرار گیرد و تفکر مشارکتی بر پایه احترام و اعتماد استوار شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با به‌کارگیری روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار (Directed Content Analysis) انجام شده است. اجتماع پژوهشی شامل ۴۰ منبع معتبر (۳۰ مقاله علمی منتشر شده در مجلات معتبر، ۷ کتاب مرجع تألیفی و ترجمه‌ای صاحب‌نام، و ۳ سند برنامه درسی رسمی مرتبط) بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با معیارهای دقیق نوآوری مفهومی یا عملی، اعتبار علمی بالا (نمایه‌شده در پایگاه‌های معتبر بین‌المللی یا دارای ارجاع گسترده)، ارتباط مستقیم و محوری موضوعی با پیوند تفکر مراقبتی با سایر ابعاد تفکر (خلاق، انتقادی، مشارکتی)، و تمرکز بر حوزه آموزش کودکان انجام شد. داده‌های متنی (متون منتخب) با استفاده از نرم‌افزار تخصصی MAXQDA 2020 و از طریق دو فرآیند اصلی تحلیل گردید: الف) کدگذاری تماتیک (Thematic Coding): کدها و مقوله‌ها عمدتاً بر اساس سؤالات پژوهش و مفاهیم کلیدی چارچوب نظری شکل و توسعه یافت. ب) تحلیل شبکه معنایی (Semantic Network Analysis) این تحلیل به‌منظور کشف روابط پنهان، الگوهای پیچیده‌تر و چگونگی ارتباط مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده با یکدیگر در یک شبکه مفهومی پویا به‌کار رفت. اعتبار‌پذیری (Validity) یافته‌ها از طریق راهبردهای بازبینی توسط هم‌تایان آشنا با روش و موضوع، و مرور مستمر و بازتابنده داده‌ها در طول فرآیند تحلیل تضمین شد.

بدون این بنیان مراقبتی، گفت‌وگو به‌سادگی می‌تواند به مناظره‌ای رقابتی، سطحی یا حتی خصومت‌آمیز تبدیل شود. مدیریت سازنده تکرار و تعارض بر پایه احترام: این چارچوب مراقبتی، تکرار دیدگاه‌ها و تجربیات را نه به‌عنوان تهدیدی برای هم‌رأیی، بلکه به‌مثابه فرصتی گران‌قدر برای غنی‌سازی فهم جمعی و دستیابی به بینش‌های پیچیده‌تر می‌پندارد. تفکر مراقبتی، مهارت‌های ضروری برای مدیریت سازنده تعارضات اجتناب‌ناپذیر در هر گفت‌وگوی



عمیق را فراهم می‌کند: پرهیز از قضاوت‌های شتابزده و کلی‌سازی، جست‌وجوی صادقانه زمینه‌ها، دلایل و تجربیات پشت تفاوت‌ها، بیان مخالفت یا نقد با حفظ احترام کامل به فرد و کرامت انسانی او، و حفظ ارتباط انسانی و اعتماد حتی در اوج اختلاف نظر. این جوّ مبتنی بر مراقبت، احترام و امنیت روانی، جرأت ابراز نظر صادقانه، آسیب‌پذیر بودن و به اشتراک گذاشتن تجربیات شخصی را در کودکان تقویت می‌کند. تمرکز بر فهم مشترک و کاوش جمعی: در یک گفت‌وگوی آمیخته با تفکر مراقبتی، هدف غایی نه "پیروزی" در بحث، تحمیل نظر شخصی یا رسیدن به اجماع مصنوعی، بلکه کاوش جمعی صادقانه، فهم عمیق‌تر و چندوجهی مسائل (از جمله ابعاد انسانی و اخلاقی پیچیده آن) و تلاش مشترک برای یافتن راه‌حل‌ها یا بینش‌هایی است که منافع، نیازها و کرامت انسانی تنوع شرکت‌کنندگان را تا حد امکان به‌طور منصفانه در نظر بگیرند. تفکر مشارکتی، با قلب مراقبتی، فرآیندی است برای ساختن فهم مشترک از طریق احترام به تفاوت‌ها. ۴. دلالت‌های تربیتی برای آموزش تفکر به کودکان تحلیل یافته‌ها، دلالت‌های عملی مهم و فوری زیر را برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان روشن می‌سازد: طراحی برنامه‌های درسی تلفیقی و یکپارچه‌نگر: ضرورت بنیادین خلق و اجرای برنامه‌های درسی آموزش تفکر که به‌صورت نظام‌مند، هدفمند و آگاهانه، چهارگونه تفکر خلاق، انتقادی، مراقبتی و مشارکتی را نه به‌صورت موازی، مجزا یا افزوده‌ای، بلکه در تعامل پویا، ارگانیک و درهم‌تنیده با یکدیگر بگنجانند، در صدر این دلالت‌ها قرار دارد. این برنامه‌ها باید به‌طور طبیعی و ذاتی مبتنی بر مسائل، موقعیت‌ها و دغدغه‌های واقعی، اخلاقی و انسانی باشد که مستلزم به‌کارگیری همزمان، مکمل و تقویت‌کننده این ابعاد تفکر هستند. فعالیت‌ها و پروژه‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که کودکان را ناگزیر به بهره‌گیری از خلاقیت جهت‌دار شده با مراقبت، تحلیل انتقادی، مسئولیت‌پذیری و حساس، و مشارکت در گفت‌وگوهای کنند که بنیان اخلاقی آن مراقبت است. این تلفیق ارگانیک، الگویی یکپارچه‌نگر و انسان‌ساز ارائه می‌دهد که همزمان مهارت‌های تحلیلی، استدلالی و حل مسئله (حوزه شناختی) و همدلی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی، حساسیت به عدالت و شأن انسانی، و مهارت‌های ارتباطی مبتنی بر احترام (حوزه عاطفی - اجتماعی - اخلاقی) را در کودکان پرورش می‌دهد و به‌طور ریشه‌ای از دوگانه‌سازی مضر شناخت و عاطفه/اخلاق در تربیت اجتناب می‌کند. گنجاندن صریح، عمدی و نظام‌مند ابعاد عاطفی - اخلاقی: آموزش مهارت‌های تفکر به کودکان نمی‌تواند و نباید منحصر به حوزه شناختی (منطق، استدلال، تکنیک‌های خلاقیت) باقی بماند. برنامه‌ها، فعالیت‌ها و محتوای آموزشی باید به‌طور صریح، عمدی و برنامه‌ریزی شده فضایی امن و غنی برای پرداختن، شناسایی، نام‌گذاری، تمرین و بازتاب در مورد ابعاد عاطفی - اخلاقی تفکر فراهم کنند. این ابعاد شامل پرورش همدلی، مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران و پیامدهای اعمال، شجاعت اخلاقی، حساسیت به انصاف و بی‌عدالتی، مدیریت احساسات خود و پاسخگویی به احساسات دیگران در خلال بحث‌ها، و قدردانی از تنوع دیدگاه‌ها می‌شود. استفاده هدفمند از داستان‌های غنی از لحاظ اخلاقی، موقعیت‌های قضاوت اخلاقی، بحث‌های حول معضلات اخلاقی مرتبط با زندگی کودکان، ایفای نقش، فعالیت‌های هنری بیانگر احساسات و تأمل گروهی بر تجربیات شخصی و جمعی مرتبط با مراقبت، همدلی و عدالت، از راهکارهای کلیدی است. ارزشیابی یکپارچه‌نگر و فرآیندمحور: سیستم‌ها و روش‌های ارزشیابی پیشرفت کودکان در آموزش تفکر نیز باید به‌طور اساسی همسو با این الگوی تلفیقی تغییر کند. ارزشیابی نباید صرفاً بر محصولات نهایی شناختی (مانند قدرت استدلال منطقی در



یک بحث، تعداد یا نوآوری ایده‌ها) متمرکز باشد، بلکه باید فرآیندهای تفکر و ظرفیت‌های اخلاقی - اجتماعی پرورش یافته در کودکان را نیز مورد توجه و ارزیابی قرار دهد. این شامل مشاهده نظام‌مند و مستمر مشارکت در گفت‌وگوهای جمعی (کیفیت گوش‌دادن، احترام به دیدگاه‌های مخالف، بیان نظر با ملاحظه احساسات دیگران، همدلی در پاسخ‌ها)، توانایی در نظر گرفتن پیامدهای انسانی و اخلاقی ایده‌ها و تصمیم‌های پیشنهادی در فعالیت‌های خلاق و انتقادی، رشد مسئولیت‌پذیری در قبال رفاه دیگران در تعاملات، و توسعه حساسیت به بی‌عدالتی و تبعیض است.

یافته‌ها

تحلیل عمیق و نظام‌مند منابع، شبکه‌ای غنی، پویا و ضروری از پیوندهای مفهومی و عملی بین تفکر مراقبتی و ابعاد دیگر تفکر (خلاق، انتقادی، مشارکتی) را آشکار ساخت. این پیوندها صرفاً هم‌جواری یا اضافه شدن مکانیکی نیستند، بلکه تعاملی دوسویه، تقویت‌کننده و عمیقاً شکل‌دهنده دارند، به طوری که هر بُعد، کیفیت و جهت بُعد دیگر را متأثر ساخته و متحول می‌کند. 1. تعامل با تفکر خلاق: جهت‌دهی اخلاقی و انسانی به خلاقیت: یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهند که تفکر مراقبتی با تقویت همدلی عمیق، پرورش تخیل اخلاقی (توانایی قرار دادن خود در موقعیت دیگران و دیدن جهان از چشم و دل آنان) و افزایش حساسیت به موقعیت‌ها، رنج‌ها و نیازهای انسانی، به تفکر خلاق جهت، غایت و معنای اخلاقی - اجتماعی می‌بخشد. بدون این جهت‌دهی مراقبتی، خلاقیت می‌تواند صرفاً به تولید ایده‌های نو یا زیبا، اما فاقد عمق انسانی یا حتی بالقوه مخرب (بدون در نظر گرفتن پیامدهای انسانی و اخلاقی) منجر شود. تفکر مراقبتی، کانون توجه خلاقیت را از تمرکز صرف بر نوآوری فنی، زیبایی‌شناختی یا انتزاعی، به سمت حل مسئله اخلاقی، کاهش رنج انسانی، برقراری عدالت و بهبود کیفی روابط سوق می‌دهد. پرسش محوری از صرف "چه ایده‌ای جدید، بدیع یا کارآمد است؟" به "چه ایده‌ای می‌تواند رنج را التیام بخشد، عدالت را ارتقا دهد، شأن انسانی را پاس دارد یا روابط را غنی‌تر کند؟" تغییر می‌یابد. (Splitter & Sharp, 1995) این تغییر کانون، ماهیتاً خلاقیت را انسان‌محور و مسئولیت‌پذیر می‌سازد. غنی‌سازی سرچشمه‌ها و فرآیند خلاقیت: تفکر مراقبتی، فرآیند خلاق را با گشودگی اصیل به تجربیات، احساسات، دغدغه‌ها و دیدگاه‌های متنوع انسانی، به طور بنیادین غنی‌تر می‌سازد. این گشودگی مراقبتی، مواد خام غنی‌تر و معنادارتری (مانند نیازهای واقعی، آرزوها، ترس‌ها و امیدهای انسانی) را در اختیار تخیل خلاق قرار می‌دهد و آن را از قیدوبندهای خودمحورانه یا انتزاعی صرف رها می‌سازد. تخیل خلاق، زمانی که با همدلی و تخیل اخلاقی آمیخته شود، توانایی بی‌نظیری در پیش‌بینی پیامدهای اخلاقی ایده‌ها و طراحی راهکارهایی که واقعاً پاسخگوی نیازهای انسانی باشند، پیدا می‌کند. 2. پیوند با تفکر انتقادی: فراتر رفتن از منطق صرف به سوی جامع‌نگری اخلاقی: تحلیل داده‌ها تأکید می‌کند که افزودن بُعد تفکر مراقبتی به تفکر انتقادی، آن را از خطر تحلیل سرد: رفاً منطقی و بالقوه بی‌تفاوت به پیامدهای انسانی و اخلاقی نجات می‌دهد. تفکر مراقبتی، بُعد اخلاقی مراقبت (توجه فعال به رفاه، عدالت، آسیب‌پذیری، شأن و کرامت انسان‌ها) را به هسته استدلال‌های انتقادی تزریق می‌کند. این تلفیق حیاتی، منجر به ظهور تفکر انتقادی مسئولیت‌پذیر، حساس و جامع‌نگر می‌شود که هم استحکام منطقی، اعتبار و انسجام استدلال‌ها را می‌سجد و هم پیامدهای عینی و انسانی آن‌ها بر افراد، گروه‌ها و روابط، به ویژه بر گروه‌های حاشیه‌نشین، آسیب‌پذیر یا کمترقدرت را عمیقاً مورد توجه و ارزیابی قرار



می دهد. (Haynes & Murriss, 2012) تفکر انتقادی مراقبت محور، تحلیل را از سطح استدلال های انتزاعی به بستر واقعی زندگی انسان ها منتقل می کند. پرهیز از استدلال ابزاری و تقویت عدالت و به رسمیت شناسی: این پیوند ضروری، مانع از آن می شود که تفکر انتقادی به ابزاری صرف برای پیروزی در مجادله، توجیه منافع شخصی یا گروهی خاص، یا اعمال سلطه گفتمانی تبدیل شود (استدلال صرفاً ابزاری). در عوض، آن را به سمت ارزیابی منصفانه تر و عادلانه تر استدلال ها، شناسایی فعال سوگیری ها و پیش داوری های پنهان، و توجه ویژه به مفاهیم حیاتی مانند عدالت توزیعی (توزیع عادلانه منابع، فرصت ها و بارها) و به رسمیت شناختن (Recognition) دیگران در تمامیت انسانی و فرهنگی شان سوق می دهد. تفکر انتقادی آمیخته با مراقبت، همواره پرسش هایی از این دست را پیش می کشد: این استدلال یا سیاست، چگونه بر زندگی واقعی افراد تأثیر می گذارد؟ آیا به کرامت ذاتی همه انسان ها احترام می گذارد؟ آیا صدای همه، به ویژه صداهای خاموش یا حاشیه ای، شنیده و در نظر گرفته شده است؟ آیا منصفانه است؟ ۳. رابطه با تفکر مشارکتی: بنیان گذار فضای اخلاقی برای گفت و گوی اصیل پیش شرط تسهیل گر گفت و گوی احترام آمیز و اعتماد محور: یافته ها به روشنی نشان می دهند که تفکر مراقبتی، زیربنای اخلاقی و عاطفی غیرقابل اجتناب برای شکل گیری، استمرار و ثمربخشی تفکر مشارکتی اصیل در قالب "اجتماع پژوهشی" (Community of Inquiry) است. تفکر مراقبتی با تأکید بنیادین بر احترام متقابل عمیق، گوش دادن فعال، بورانه و همدلانه، گشودگی اصیل به دیدگاه های متفاوت و گاه متضاد دیگران، و توجه حساس به احساسات، تجربیات و آسیب پذیری های مشارکت کنندگان، چارچوبی اخلاقی و عاطفی ضروری برای گفت و گوی جمعی سازنده فراهم می آورد. (Gregory, 2008)

روش های کیفی مانند پورتفولیوی فرآیندی، خودارزیابی هدایت شده، همتاارزیابی سازنده، مشاهده روایت نگر و ثبت رفتار توسط افرادی فکور، برای این نوع ارزشیابی یکپارچه نگر مناسب تر از آزمون های سنتی هستند

جمع بندی و نتیجه گیری نهایی

یافته ها نشان می دهد که تفکر مراقبتی نه یک بُعد اضافی، اختیاری یا حاشیه ای، بلکه عنصری اساسی، جهت دهنده، پیوند دهنده و انسان ساز در اکوسیستم پیچیده و چندوجهی تفکر انسان است. این پژوهش با تبیین شبکه عمیق و پویای پیوندهای مفهومی و عملی میان تفکر مراقبتی و ابعاد خلاق، انتقادی و مشارکتی، بر این نکته حیاتی تأکید دارد که آموزش تفکر مراقبتی به مثابه «چسب اخلاقی» عمل می کند. این چسب اخلاقی: به انرژی و پتانسیل خلاقیت جهت، معنا، غایت انسانی و مسئولیت پذیری اخلاقی می بخشد، از خلاقیت صرفاً تکنیکی یا زیباشناختی فاقد جهت گیری اخلاقی جلوگیری می کند. تفکر انتقادی را از خطر ابزاری شدن، بی تفاوتی اخلاقی و تحلیل انتزاعی بی توجه به زندگی واقعینجات داده و آن را مسئولیت پذیر، حساس به عدالت، و عمیقاً مرتبط با رفاه انسان ها می سازد. بنیان ضروری اعتماد، امنیت روانی و احترام متقابل را برای امکان پذیری، استمرار و ثمربخشی تفکر مشارکتی اصیل و عمیق در قالب اجتماع پژوهشی فراهم می آورد. تلفیق نظام مند، آگاهانه و هدفمند این چهار بُعد تفکر در برنامه ریزی درسی و عمل آموزشی روزمره، کودکان را نه تنها به سوی تبدیل شدن به افرادی فکور، تحلیل گر و خلاق، بلکه به سوی انسانی همدل، عمیقاً مسئولیت پذیر، متعهد به اخلاق مراقبت و حساس به عدالت و شأن انسانی هدایت می کند. آن ها می آموزند که قدرت تحلیل، پرسشگری و نوآوری خود را نه برای سلطه، نفع



شخصی یا بی تفاوتی، بلکه در خدمت مراقبت فعال، فهم متقابل عمیق، کاهش رنج‌های انسانی و مشارکت در ساختن روابط و جوامعی عادلانه‌تر و اخلاقی‌تر به کار گیرند. دستیابی به این چشم‌انداز متعالی در آموزش تفکر به کودکان، مستلزم عزمی راسخ برای بازاندیشی بنیادین برنامه‌های درسی موجود، تمرکز صریح بر ابعاد عاطفی - اخلاقی به موازات ابعاد شناختی، و ایجاد و تداوم فضایی مراقبتی، امن و احترام‌آمیز در کلاس‌های درس و مدارس است. این پژوهش، چارچوب مفهومی و عملی لازم برای آغاز و هدایت این تحول ضروری را فراهم می‌کند

منابع

- خسرونژاد، فاطمه. (۱۳۹۸). *کودک، فلسفه و ادبیات: درآمدهای برفیک*. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- صادقی، اسماعیل. (۱۳۹۵). پیوند تفکر مراقبتی و انتقادی در برنامه فبک. *پژوهش‌های فلسفی - تربیتی*، ۱۷(۱)، ۱۲۵-۱۴۴.
- نادینگر، نل. (۱۳۹۴). *اخلاقی مراقبت: الگویی برای تربیت اخلاقی* (م. خاتمی، مترجم). نشر آگاه.
- Lipman, M. (۲۰۰۳). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Noddings, N. (۲۰۰۲). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Splitter, L. J & Sharp, A. M. (۱۹۹۵). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. ACER Press.



نسبت برنامه فلسفه برای کودک با ساحت تربیت دینی و اخلاقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

نصیبه تازی^۱

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی نسبت برنامه فلسفه برای کودک با ساحت تربیت دینی و اخلاقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. متناسب با هدف از روش توصیفی-تحلیلی و استنتاجی به فراخور سوال پژوهش بهره گیری شده است. ابتدا اهداف و معیارهای برنامه فلسفه برای کودک با اهداف و ملاک‌های ساحت تربیت دینی و اخلاقی مطرح شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تطبیق و بررسی گردید، سپس دلالت‌هایی از نقاط قوت و ضعف برنامه فلسفه برای کودک تعیین گردید. یافته‌های پژوهش به فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودک مبتنی بر سند تحول بنیادین اشاره دارد. از جمله نقاط قوت: فراهم شدن فرصت شناخت و معرفت، پرورش روحیه آزاد منشی، یادگیری فعال، تقویت بعد اخلاقی و از جمله نقاط ضعف برنامه فلسفه برای کودک: ترویج تردید، تکیه بر تفکر محض و فردی، ضعف تعهد اخلاقی در کارها می‌باشد. یافته‌های پژوهش ما را از نگاه افراطی و تفریطی به این رویکرد می‌رساند و بستر لازم برای بهره‌برداری معقول و مطلوب از برنامه فلسفه برای کودک را فراهم می‌آورد.

واژگان کلیدی: سند تحول، ساحت تربیت دینی و اخلاقی، برنامه فلسفه برای کودک، فرصت‌ها و تهدیدها

بیان مسأله

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، تربیت مطلوب بر پایه ساحت‌های شش گانه‌ای تعریف شده که یکی از اساسی‌ترین آن‌ها، ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی است. این ساحت به دنبال پرورش انسان موحد، مسئول و اخلاق‌مدار است که در زندگی فردی و اجتماعی، رفتار خود را بر اساس آموزه‌های دینی تنظیم کند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در همین راستا، یکی از برنامه‌هایی که در حوزه تربیت نوین مورد توجه قرار گرفته، فلسفه برای کودک (P4C) است. این برنامه توسط «متیو لیپمن» با هدف رشد تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی طراحی شده است (Lipman, 2003). اما با توجه به اینکه فلسفه برای کودک عمدتاً در بستر فرهنگ غربی و غیر دینی توسعه یافته، و در نظام آموزشی ایران که مبتنی بر ارزش‌های اسلامی است، هر گونه برنامه جدید باید در نسبت با «ساحت تربیت دینی و اخلاقی» بررسی شود. این پرسش اصلی مطرح می‌شود که چه نسبتی میان فلسفه برای کودک با اهداف و مؤلفه‌های تربیت دینی و اخلاقی در سند تحول بنیادین وجود دارد؟ به عبارت دیگر رویکرد فلسفه برای کودک تا چه اندازه با اهداف تربیت دینی در چارچوب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم‌راستا یا در تعارض است؟

پیشینه

پژوهش‌های متعددی به بررسی اثرات و قابلیت‌های P4C در تربیت اخلاقی و دینی پرداخته‌اند: شعاری‌نژاد (۱۳۹۵) تأکید می‌کند که P4C با تکیه بر تقویت مهارت‌های تفکر، می‌تواند به رشد اخلاقی کودکان کمک کند،

^۱ . دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان nasibetari4@gmail.com



چرا که در قالب گفت و گوی فلسفی، مفاهیمی همچون عدالت، راست گویی و مسئولیت پذیری به بحث گذاشته می شود. حسینی و امینی (۱۳۹۸) در پژوهشی تطبیقی، نشان دادند که در صورت بومی سازی و استفاده از محتواهای منطبق با مبانی دینی، برنامه فلسفه برای کودک می تواند در جهت تربیت اسلامی عمل کند. برزگر (۱۳۹۵)، با نقد فلسفی - دینی برنامه P4C، آن را دارای پتانسیل ایجاد تردید در باورهای قطعی دینی دانست. همچنین پژوهش هایی درباره نقش تربیت دینی در شکل دهی به اخلاق و رفتار کودکان انجام شده است (رضایی، ۱۳۹۷). اما پژوهش های محدود و پراکنده ای به بررسی هم افزایی یا تضاد میان این دو حوزه پرداخته اند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). به ویژه در متن آموزش و پرورش ایران و سند تحول بنیادین، این موضوع نیازمند بازنگری و تحلیل دقیق تری است.

روش تحقیق:

با توجه به سوال، پژوهش از نوع تحلیلی - اسنادی و با روش کیفی تفسیری انجام شده است. داده ها از درباره فلسفه برای کودک و مبانی تربیت دینی در سند تحول بنیادین گردآوری شد و سپس تحلیل محتوای تطبیقی بین آن ها صورت گرفت.

چارچوب نظری:

در این بخش به اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی و اهداف برنامه فلسفه برای کودک پرداخته می شود. اهداف ساخت تربیت دینی و اخلاقی سند ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹) عبارت اند از: هدف اول: انتخاب و همراهی آزادانه و آگاهانه دین حق به عنوان آیین زندگی و مبنای نظام معیار برای تکیه به آن جهت تکوین و تعالی هویت خود؛ هدف دوم: تلاش مداوم برای ارتقای ابعاد معنوی و جود خویشتن از طریق ارتباط با خدا، پرستش و پایبندی به احکام عبادی هدف سوم: خودشناسی برای پاسخ به نیازها محدودیت ها و توسعه ظرفیت وجودی خویشتن از طریق درک و اصلاح موقعیت خود بر اساس نظام معیار هدف چهارم: تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام معیار با روش مهارت های طبیعی، تعدیل عواطف و تقویت اراده و خویشتنداری، حفظ کرامت و عزت نفس هدف پنجم: حضور مؤثر و سازنده در تمام شئون زندگی با همراهی عملی به نظام معیار، پایبندی عملی به احکام و ارزش های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره

اهداف برنامه فلسفه برای کودک

۱. تقویت تفکر انتقادی و منطقی: فلسفه برای کودک بر اهمیت تقویت تفکر انتقادی و منطقی تأکید دارد. بر اساس نظریه های متیو لیپمن (Lipman, 1980)، این برنامه به کودکان کمک می کند تا درک بهتری از مفاهیم انتزاعی و منطقی پیدا کنند و مهارت های استدلال و تحلیل خود را توسعه دهند.
۲. تشویق به پرسشگری: یکی از اهداف اساسی این برنامه، تقویت روحیه پرسشگری در کودکان است. کمرلینگ (Kemerling, 2002) نیز تأکید می کند که فلسفه به کودکان کمک می کند تا به پرسش های بنیادین در مورد جهان و زندگی پاسخ دهند، و این امر باعث رشد تفکر انتقادی در آن ها می شود.



۳. توانمندسازی برای بحث و گفت‌وگو: این برنامه با تشویق به گفتگو و تبادل نظر میان کودکان، به آن‌ها یاد می‌دهد که به شیوه‌ای محترمانه و منطقی با یکدیگر تعامل کنند. همانطور که (واتنبرگ، ۲۰۱۳) بیان می‌کند، این نوع تعاملات به کودکان کمک می‌کند تا توانایی‌های ارتباطی خود را در مباحث فلسفی تقویت کنند.
۴. تقویت مهارت‌های حل مسئله: فلسفه برای کودک، کودکان را تشویق می‌کند تا مسائل پیچیده را از زوایای مختلف بررسی کنند. طبق نظر لیپمن (Lipman, 1980)، این رویکرد باعث می‌شود که کودکان در فرآیندهای حل مسئله، تفکر استدلالی و انتقادی خود را به کار گیرند.
۵. پرورش اخلاق و مسئولیت اجتماعی: فلسفه برای کودک همچنین به کودکان، مفاهیم اخلاقی مانند عدالت و مسئولیت‌پذیری را می‌آموزد.
۶. ایجاد خودآگاهی و تفکر درونی: کندی (Kennedy, 2009) به این نکته اشاره می‌کند که فلسفه برای کودک، ابزاری مؤثر برای رشد خودآگاهی و تقویت تفکر درونی است.
۷. تقویت خلاقیت و تفکر غیررسمی: واتنبرگ (Wartenberg, 2013) به این نکته اشاره دارد که فلسفه می‌تواند تفکر غیررسمی و نوآورانه را در کودکان تقویت کند و به آن‌ها این امکان را بدهد که به شیوه‌های متفاوتی به مسائل نگاه کنند. این منابع به خوبی توضیح می‌دهند که چرا و چگونه برنامه فلسفه برای کودک می‌تواند به تقویت مهارت‌های فکری، اجتماعی و اخلاقی کودکان کمک کند.

یافته‌ها

- (الف) فرصت‌های برنامه فلسفه برای کودکان با نگاه اهداف ساخت تربیت دینی و اخلاقی:
- برنامه فلسفه برای کودکان با تقویت روحیه حقیقت‌جویی و آزاد منشی، نقش خوبی در انتخاب آزادانه و آگاهانه دین حق ایجاد می‌کند و با تدارک فرصت شناخت، بستر مناسبی برای پاسخ به نیازها، محدودیت‌ها و توسعه ظرفیت وجودی فرد ایجاد می‌کند. توسعه توانایی‌های فردی، شرایط را برای خودسازی هموار کرده و با تقویت حضور فعال یادگیرندگان در محیط یادگیری منجر به حضور مؤثر و سازنده آنها در شئون مختلف زندگی می‌شود. از این رو فرصت‌های این برنامه به شرح ذیل است:
۱. تقویت روحیه حقیقت‌جویی و آزاد منشی: لیپمن فلسفه را حرکتی به سوی حقیقت می‌داند. از دیدگاه آگوستین راهی بهتر از روش پرسش و پاسخ برای تشخیص حقیقت وجود ندارد (فیشر ۱۳۸۶: ۲۹۶) از این رو آنچه در برنامه فلسفه برای کودکان سفارش می‌شود، اجتماعی مبتنی بر پرسش و پاسخ پژوهش است که فعالیت اجتماع را به سوی جستجوی حقیقت و حل مسئله هدایت می‌کند (مرعشی، ۱۳۸۶: ۱۰۳)
- لیپمن یکی از هدفهای عمده برنامه فلسفه برای کودکان را پرورش استقلال فکری در آنها می‌داند. به اعتقاد وی این برنامه به کودکان کمک می‌کند تا بیاموزند که چگونه خود فکر کنند و قابلیت‌ها و توانایی‌های استدلال و دانش خود را در یک اجتماع پژوهشی بسازند (قاندی، ۱۳۸۳: ۱۶).
- به باور هینس آموزش (۲۰۰۸) فلسفه به کودکان از لحاظ اجتماعی یک هدف دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری آزادانه است.



۲. فراهم آوردن فرصت شناخت: آموزش فلسفه به کودکان یک برنامه آموزشی است که با توسعه شناختی در یک زمینه پرس وجوی مشارکتی ارتباط دارد که پیش فرض های دوازدهم و چهاردهم برنامه او به این مسئله اشاره دارد. هینس (۲۰۰۸: ۱۲) بر این باور است که این برنامه هدفهای شناختی روشنی دارد. در اینجا فلسفه بر آن است تا با ایجاد چالش ها، تفکر منظم و مشارکت پیوسته به تمرین ذهن بپردازد.

برنامه فلسفه برای کودکان با ارائه الگوهای جدید در امر تدریس بر پرورش دانش آموزان فکور تأکید می کند؛ ۳. تلاش جهت توسعه توانایی های فردی: هدف از پژوهش های فلسفی در این برنامه کمک به کودکان است که مهارت ها و منش خود را رشد دهند تا بتوانند نقش خود را در یک جامعه تکثرگرا به طور کامل انجام دهند (فیشر، ۱۳۸۷: ۳۴).

در اجتماع پژوهشی آنها یاد می گیرند برای یادگیری خود ایده و عقیده های خود، ارزش بگذارند و برای یکدیگر به عنوان اعضای یک جامعه ارزش قائل شوند (کم، ۱۳۸۵: ۶۷).

۴. تقویت پویایی های فردی: برنامه فلسفه برای کودک با ایجاد یک محیط یادگیری دانش آموز محور (میلر ۲۰۰۵) آنها را به طور فعال درگیر فرایند یادگیری خود می کند و این امکان را فراهم می آورد که آنها بتوانند مفاهیم دارای اهمیت را برای یادگیری در نظر آورند.

۵. پرورش درک اخلاقی: به باور لیمن برنامه فلسفه برای کودکان تنها برنامه ای است که با انجام دادن فلسفه به روش مباحثه ملزومات رشد اخلاقی کودک را تأمین می کند و این نتیجه با درگیر کردن کودک در تحقیق اخلاقی که مستلزم تفکر نقادانه و خلاقانه است میسر می شود (نوروزی و درخشنده، ۱۳۸۶: ۱۳۲). لذا گفت و گوی فلسفی کودکان را به شنیدن نظرات متفاوت، همدلی، و درک دیدگاه های دیگران تشویق می کند. این مهارت ها می توانند در راستای آموزه های اخلاقی اسلامی تقویت شوند.

ب) تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودکان از دیدگاه هدفهای ساخت تربیت دینی و اخلاقی

۱. اشاعه تردیدگرایی در کودکان: به باور هینس (۲۰۰۸: ۱۲) پاسخ پرسش ها اگرچه با پژوهش به دست می آیند ولی موقت هستند نه قطعی. مبنای این برنامه آن است که زندگی چیزی است که نمی توان آن را به طور کامل درک کرد و بیشتر مطالبی که برای کودکان گفته و یا تلاش برای توضیح آنها می شود، سؤال برانگیز است. بنابراین آنها حق دارند درباره آن مطلب ها پرسش و تردید کنند (فیشر، ۱۳۸۶: ۳۰۹) با پدید آوردن این بینش در کودکان که حق دارند همه چیز حتی ارزش ها را هم زیر سوال ببرند، ساختمان باید ها و نبایدها، هنجارها، ناهنجاری های تعیین شده توسط بزرگ ترها در ذهن آنها فرو می باشد. در این حالت کودکان با یک خلا فکری یا همان شکاکیت مخرب سرشار از بی اعتمادی به هر آنچه که تاکنون درست می پنداشته اند روبه رو می شوند و نتیجه آن سردرگمی و عدم اعتماد به نفس به لحاظ اعتقادی است (امی، ۱۳۸۵: ۱۲۳). از سویی آموزش تفکر انتقادی و عاقلانه به افراد می تواند در شکاکیت آنها به ایدئولوژی اشتباه تأثیر گذار باشد (گلور، ۲۰۰۱ به نقل از هینس، ۱۳۸۴: ۵۳).

۲. گرایش به غلبه تفکر: توجه بیش از حد این برنامه بر تفکر منطقی، سبب غافل شدن از تفکر شهودی می شود؛ زیرا تفکر شهودی، سرچشمه دریافت بسیاری از اطلاعات بوده و در دوران کودکی نیز آشکارا مشهود است و اگر



این نوع تفکر تضعیف شود پرورش این نوع سرمایه فکری و نگرش اشرافی عرفانی رو به زوال می‌رود (اسپیدکار، ۱۳۸۹: ۴۲-۳۷)

گسترده کردن دامنه تفکر بدون حد و مرز، زمینه ساز تهدید دیگری است؛ زیرا تفکر انسان از درک و اثبات برخی مسائل مانند ویژگی‌های خداوند، جزئیات جهان پس از مرگ و کیفیت آن ناتوان است و آیات و روایات بسیاری ما را از تفکر در این گونه مسائل باز می‌دارند (مطهری، ۱۳۷۳: ۳۱).

۳. ضعف در پابندی به اخلاق: این برنامه با پذیرش نسبیت گرایی نه تنها نمی‌تواند ملاک ثابت و مطمئنی برای داوری‌ها به ویژه داوری‌های اخلاقی باشد (امی، ۱۳۸۵: ۱۲۶). بلکه از فراهم آوردن معیارهای عقلانی که بتواند درستی یک تفکر را ثابت کند نیز ناتوان است (نصر آبادی و دیگران، ۱۳۸۴: ۲۵)

از دیدگاه اسلام، تربیت اخلاقی بر بنیان‌هایی ثابت و بادوام استوار است. دین و آنچه از طریق دین به انسان می‌رسد یکی از این مبانی و بنیان‌هاست. افزون بر این تربیت اخلاقی در اسلام مبتنی بر عمل و عینیت است نه گفتمان محض (سجادی، ۱۳۷۹: ۸۰). همچنین تأکید لیپمن بر امکان‌پذیری پاسخ‌های متنوع ممکن است باعث تضعیف باورهای مطلق دینی گردد (برزگر، ۱۳۹۵).

براین اساس با نگاه تطبیقی به فرصت‌ها و تهدیدهای بیان شده می‌توان اشاره کرد که، فلسفه برای کودک می‌تواند مهارت‌های تفکر نقاد و استدلال اخلاقی را در کودکان تقویت کند که با اهداف تربیت دینی و اخلاقی منطبق است. ایجاد فضایی برای گفت‌وگو و تبادل نظر می‌تواند فهم عمیق‌تر مفاهیم دینی و اخلاقی را در کودکان افزایش دهد. ارتقاء حس همدلی و احترام به تفاوت‌ها که از اصول اخلاق دینی نیز حمایت می‌کند.

در خصوص تهدیدها نیز، رویکرد انتقادی فلسفه برای کودک ممکن است برخی از آموزه‌های دینی را به چالش بکشد و موجب سردرگمی یا شبهه در کودکان شود. فقدان آموزش‌دهندگان ماهر در تلفیق دو حوزه ممکن است منجر به برداشت‌های نادرست شود. تضاد احتمالی میان برخی مباحث فلسفی و آموزه‌های دینی به ویژه در حوزه توحید و نبوت را به همراه خواهد داشت.

نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌ها، تلفیق برنامه فلسفه برای کودک با ساحت تربیت دینی و اخلاقی در سند تحول بنیادین، دارای پتانسیل‌های فراوانی برای ارتقای کیفیت تربیت دینی و اخلاقی است، اما نیازمند برنامه‌ریزی دقیق، آموزش مربیان و ایجاد چارچوب‌های تعاملی و هماهنگ است تا تهدیدهای احتمالی به حداقل برسد. به طور کلی، فلسفه برای کودک می‌تواند به عنوان یک ابزار مکمل در تحقق اهداف تربیت دینی و اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین بین فلسفه برای کودک و ساحت تربیت دینی و اخلاقی در سند تحول، نه تنها تعارضی جدی وجود ندارد، بلکه با طراحی دقیق و بومی‌سازی محتوا، می‌توان از ظرفیت‌های P4C در تقویت اخلاق و دین‌باوری بهره برد. گفت‌وگو، پرسش‌گری و تأمل، به عنوان ابزارهای اصلی در هر دو رویکرد، امکان تلفیق و هم‌افزایی را فراهم می‌آورند



منابع

- اسپیدکار، م. (۱۳۸۹). گام به گام تا اندیشه آموزش فلسفه به کودکان و پرورش تفکر فلسفی. *اطلاعات حکمت و معرفت*، ۵(۳)، ۳۷-۴۲.
- امی، ز. (۱۳۸۵). نسبت گرایی و فلسفه برای کودکان در الگوی لیمن. *حکمت سنیوی (مشکوٰۃ النور)*، ۳۵(۳)، ۱۰۰-۱۰۵.
- برزگر، ر. (۱۳۹۶). تأملی انتقادی بر فلسفه برای کودک از منظر تربیت دینی. *تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۲(۳)، ۴۵-۶۴.
- حسینی، ف. و امینی، س. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی فلسفه برای کودک و مبانی تربیت اسلامی. *تربیت اسلامی*، ۴(۱)، ۷۵-۹۸.
- رضایی، م. ر. (۱۳۹۷). نقش تربیت دینی در شکل دهی به رفتار اخلاقی کودکان. *علوم تربیتی ایران*، ۱۵(۳)، ۴۵-۶۰.
- سجادی، س. م. (۱۳۷۹). تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیست و اسلام. در *مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (ع) (ج. ۱)*. تربیت اسلامی.
- شعاری نژاد، ع. ا. (۱۳۹۵). رویکردهای نوین در آموزش فلسفه به کودکان. *پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش*.
- فیشر، ر. (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان (م. صفایی مقدم و ا. نجاریان، مترجمان). *رسش*.
- فیشر، ر. (۱۳۸۷). *داستان هایی برای فکر کردن* (س. ج. شاهی لنگرودی، مترجم). *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*.
- قائدی، ی. (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان*. دواوین.
- کم، ف. (۱۳۸۵). *داستان های فکری (۱)* (ف. شهرتاش و م. رشتچی، مترجمان). *شهرتاش*.
- مرعشی، س. م. و دیگران. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت های استدلال در دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *مطالعات برنامه درسی*، ۷(۷)، ۹۵-۱۲۲.
- محمدی، س.، حسینی، ف. و احمدی، ن. (۱۴۰۰). فرصت ها و چالش های تلفیق فلسفه برای کودک با تربیت دینی. *پژوهش های آموزش و پرورش*، ۱۲(۱)، ۸۹-۱۱۰.
- مطهری، م. (۱۳۷۳). *نبوت (ج. ۱)*. صدرا.
- نصرآبادی، ه. ع.، نوروزی، ر. ع. و حبیبی، ن. (۱۳۸۴). *انگاره های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت: مجموعه مقالاتی در زمینه فلسفه و تفکر انتقادی*. سماء قلم.
- نوروزی، ر. ع. و درخشنده، ن. (۱۳۸۶). بررسی اثرات کار فلسفه با کودکان از دیدگاه دانش آموزان ابتدایی. *نوآوری های آموزشی*، ۲۳(۲۳)، ۱۲۳-۱۴۶.
- وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. شورای عالی آموزش و پرورش.
- هینس، ج. (۱۳۸۴). *بچه های فیلسوف* (ر. ع. نوروزی و همکاران، مترجمان). سماء قلم.
- Kemerling, F. P. (۲۰۰۲). *Philosophy for children: A practical introduction*. Routledge.
- Lipman, M. (۱۹۸۰). *Philosophy for children: An introduction to the philosophy of education*. Temple University Press.
- Lipman, M. (۲۰۰۳). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Wartenberg, T. E. (۲۰۱۳). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Rowman & Littlefield.



کودکان با منش سقراطی: گذر از دیالوگ کلاسی به دیالکتیک فلسفی در حلقه کندوکاو کلاسی در قالب برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

علی جان درمیان^۱، امیررضا نجفوند دریکوندی^۲، سید جلال هاشمی^۳

چکیده

این مقاله به امکان‌سنجی و واکاوی چالش‌های اجرای دیالوگ فلسفی در کلاس درس، بر اساس برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان»، پرداخته و نقش کودکان را به عنوان سقراط‌های کوچک تبیین می‌کند. هدف اصلی پژوهش، شناسایی مزایا و محدودیت‌های ایجاد فضاهای گفتگو و تفکر انتقادی در میان دانش‌آموزان از سنین پایین و تبیین نقش کاربست این رویکرد بر توسعه مهارت‌های فکری و اجتماعی آنان است. به نظر می‌رسد، بین نیاز به ترویج اندیشه انتقادی و چالش‌های محیطی و ساختاری موجود در مدارس و محدودیت‌های توانایی کودکان در حوزه‌های شناختی برای اجرای این برنامه پارادوکسیکال باشد. این پژوهش با رویکرد و روش تحلیلی - استنتاجی انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که حضور کودکان در نقش سقراط‌های کوچک می‌تواند علاقه و اشتیاق به دیالوگ و پیشبرد روش دیالکتیکی، تقویت توانایی‌های تحلیلی، دسترسی به شناخت تحلیلی و معتبر، درک عمیق‌تر از مفاهیم فلسفی منجر شود؛ همچنین خاطر نشان می‌شود که عدم تکوین توانایی‌های شناختی کودک در به کارگیری مباحث فلسفی، مقاومت‌های ساختاری، ناهماهنگی بین اهداف آموزشی و برنامه‌های درسی در اجرای مؤثر این برنامه از موانع اجرایی به‌شمار می‌آیند. برخی پیشنهادها برای پژوهش بر این موضوعات متمرکز است که برای موفقیت در به کارگیری دیالوگ فلسفی در مدارس، نیاز فوری به بازطراحی معماری کلاس و مدرسه، مناسب‌سازی محتوای دروس، تربیت مربیان و راهبران فکری و کمک به اصلاح نگرش نسبت به کودکی و فلسفیدن نزد معلمان و سیاستگذاران آموزشی را در بر می‌گیرد.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، سقراط‌های کوچک، از دیالوگ تا دیالکتیک، آموزش فلسفه

مقدمه

سقراط را می‌توان به‌عنوان یکی از بنیان‌گذاران فلسفه و او را نخستین فیلسوف اخلاق در غرب دانست (ولاستوس، ۱۹۹۱). سقراط در بازار آتن جوانان و متفکران را دور خود جمع می‌کرد و آن‌ها را به زیر سایه معابد می‌کشاند و از آنان می‌خواست تا سخنان خود را بیان کنند. همشهریان آتنی‌اش را تشویق می‌کرد تا خدایانشان، ارزش‌هایشان و خودشان را مورد پرسش و ارزیابی قرار دهند. تا می‌دید که مردم به‌راحتی از عدالت می‌گویند، وی به آرامی می‌پرسید که آن چیست؟ این شرافت، فضیلت، اخلاق و وطن‌دوستی که از آن سخن می‌گویند چیست؟

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول). A-

Jandarmiyan@stu.scu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. Am-

najafvanddrikvandi@stu.scu.ac.ir

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. J.hashemi@scu.ac.ir



(ویل دورانت، ۱۳۸۷). افلاطون روش پرسشگری سقراط را در گفت‌وگو النخوس^۱ (به معنای بررسی کردن، رد کردن و خجالت دادن) و مامایی کردن یعنی کمک متولد شدن ایده‌ها از شخصی که مورد پرسش واقع شده است می‌داند. یکی از تاثیرات النخوس و مامایی آپوریا^۲ است. آپوریا به معنی معما، مسئله، معضل، مشکل، پیچیدگی و سردرگمی است. النخوس مستلزم این است که لااقل دو صدا شنیده شود (ناهمگنی) تا شرکت کنندگان را به مواجهه با یکدیگر وادارد. مهم نیست که نظرات شخص دیگر چقدر عجیب و غریب به نظر برسد، گفت‌وگوی سقراطی نمی‌تواند ادامه پیدا کند مگر اینکه توسط هر دو طرف مورد پذیرش قرار گیرد. گفت‌وگو مسلم می‌گیرد که شرکت کنندگان درباره موضوع مورد بحث چیزی می‌دانند. هدف النخوس مخاطبان عامی که ممکن است روند گفت‌وگو را ببینند یا بخوانند نیست؛ هدف آن روشن کردن مخاطب یا مخاطبان مستقیم است (کریمی، ۱۳۹۹). می‌توان چنین بیان کرد سقراط آغازگر گفت‌وگوی فلسفی بوده است و پایه‌های برنامه فبک در زمینه اندیشه‌ها و روش سقراطی قرار دارد (جان درمیان، ۱۴۰۳). در دنیای امروز که با پیچیدگی‌های فزاینده و نیاز به تفکر انتقادی همراه است، آموزش و پرورش بیش از هر زمان دیگری نیازمند رویکردهایی است که بتواند ذهن دانش‌آموزان را به سوی پرسشگری و تحلیل عمیق هدایت کند. یکی از این رویکردها، برنامه «فلسفه برای کودکان» است که توسط متیو لیپمن معرفی شد. لیپمن، فیلسوف و استاد دانشگاه، معتقد بود که کودکان از سنین پایین توانایی تفکر فلسفی را دارند و می‌توانند با مشارکت در گفتگوهای جمعی، مهارت‌های فکری خود را توسعه دهند (لیپمن، ۱۹۸۰). این برنامه بر ایجاد فضاهای گفتگوی فلسفی در کلاس درس تأکید دارد و کودکان را به مثابه «سقراط‌های کوچک» در نظر می‌گیرد که با پرسشگری و دیالوگ، مهارت‌های فکری و اجتماعی خود را توسعه می‌دهند. هدف این رویکرد، تقویت توانایی‌های تحلیلی، درک مفاهیم پیچیده، و پرورش شهروندانی است که بتوانند به طور مستقل و خلاقانه بیندیشند. این تجربه که ابتدا در آمریکا آزموده شد، به تدریج در کشورهای دیگر نیز اجرا و ارزیابی گشت و نشان داد، هنگامی که کودکان به جای شنونده منفعل، نقش آفرینی فعال داشته باشند، شور و شوق یادگیری و عمق فهم آن‌ها به شکل قابل توجهی افزایش می‌یابد (فیشر، ۲۰۰۱).

با این حال، اجرای این برنامه در محیط‌های آموزشی، به‌ویژه در نظام‌های سنتی‌تر، با چالش‌هایی همراه است. این مقاله به بررسی امکان‌سنجی اجرای دیالوگ فلسفی در کلاس درس و شناسایی مزایا و محدودیت‌های آن می‌پردازد. در این مسیر، تلاش می‌شود تا نقش کودکان به عنوان کنشگران فعال در فرآیند تفکر مورد توجه قرار گیرد و موانع ساختاری و شناختی این رویکرد تحلیل شود.

دیالوگ فلسفی به عنوان یک روش آموزشی، نیازمند فضایی است که در آن دانش‌آموزان بتوانند آزادانه پرسش کنند، استدلال بیاورند، و به تبادل نظر بپردازند. با این حال، نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، اغلب بر انتقال یک‌جانبه دانش و حفظ مطالب متمرکز هستند تا پرورش تفکر انتقادی. این تناقض میان اهداف

^۱. واژه النخوس (elenchus) از ریشه یونانی (elegxos) مشتق شده است که به معنای «وسیله آزمودن» می‌باشد، از این رو، النخوس به معنای ابطال از طریق استدلال می‌باشد. النخوس در لغت به معنای ابطال یک دیدگاه و نشان دادن نادرستی آن به صورت منطقی و از طریق اقامه دلیل است. این واژه در تاریخ تفکر فلسفی با نام فیلسوف شهیر یونان باستان سقراط (۴۷۰-۳۹۹ ق.م) شناخته می‌شود. النخوس سقراطی، عبارت است از شیوه سقراط در استنباط حقایق، از طریق پرسش و پاسخ‌های کوتاه.



برنامه «فلسفه برای کودکان» و ساختارهای موجود، پرسش‌هایی را درباره امکان اجرای مؤثر این رویکرد در کلاس درس مطرح می‌کند. آیا کودکان در سنین پایین توانایی شناختی لازم برای مشارکت در بحث‌های فلسفی را دارند؟ آیا محیط کلاس درس و برنامه‌های درسی موجود از چنین رویکردی پشتیبانی می‌کنند؟ این پژوهش تلاش می‌کند تا به این پرسش‌ها پاسخ دهد و پارادوکسی را که بین نیاز به ترویج اندیشه انتقادی و محدودیت‌های موجود وجود دارد، مورد بررسی قرار دهد. به طور خاص، این مطالعه به دنبال پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱- چه مزایایی در اجرای دیالوگ فلسفی در کلاس درس وجود دارد؟

۲- چه چالش‌ها و موانعی در مسیر اجرای این برنامه در مدارس ایران وجود دارد؟

۳- چگونه می‌توان بر این موانع غلبه کرد و اجرای مؤثر این برنامه را تسهیل نمود؟

اهمیت این موضوع از آن جهت است که مهارت‌های تفکر انتقادی و توانایی دیالوگ، از مؤلفه‌های کلیدی در توسعه فردی و اجتماعی دانش‌آموزان به شمار می‌روند. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که کودکانی که از سنین پایین در معرض فعالیت‌های پرسشگری و استدلالی قرار می‌گیرند، در حل مسائل پیچیده، تصمیم‌گیری، و همکاری با دیگران عملکرد بهتری دارند. در پژوهشی که توسط تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴) انجام شد، مشخص شد که اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» به طور قابل توجهی مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. همچنین، شارپ (۲۰۱۴) در مقاله‌ای تأکید می‌کند که تفکر انتقادی نه تنها به یادگیری بهتر کمک می‌کند، بلکه به کودکان امکان می‌دهد تا به عنوان شهروندان مسئول و متعهد در جامعه حضور یابند. اجرای دیالوگ فلسفی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا نه تنها به عنوان یادگیرندگان منفعل، بلکه به عنوان افرادی فعال و متفکر در جامعه حضور یابند. با این وجود، فقدان توجه کافی به این رویکرد در نظام‌های آموزشی، ضرورت بررسی دقیق‌تر آن را برجسته می‌کند. این پژوهش می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی و معلمان کمک کند تا درک بهتری از پتانسیل‌ها و موانع این روش داشته باشند و راهکارهایی برای بهبود فرآیند یادگیری ارائه دهند.

اگرچه برنامه «فلسفه برای کودکان» در برخی کشورها مانند انگلستان و استرالیا با موفقیت اجرا شده و نتایج مثبتی در پی داشته است (گلدینگ، ۲۰۱۱)، اما در نقطه مقابل پژوهش‌های محدودی به بررسی چالش‌های اجرای آن در بافت‌های فرهنگی و آموزشی متفاوت پرداخته‌اند. علاوه بر این، مقاومت‌های نهادی، ناهماهنگی میان برنامه‌های درسی، و آمادگی معلمان برای تسهیل دیالوگ فلسفی، از موضوعاتی هستند که نیاز به کاوش بیشتری دارند. در مطالعه‌ای که توسط فیشر (۲۰۱۳) انجام شد، نشان داده شد که موفقیت برنامه «فلسفه برای کودکان» به شدت به مهارت‌های تسهیلگری معلمان وابسته است. با این حال، در ایران، آموزش‌های لازم برای معلمان در این زمینه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش با تمرکز بر این شکاف‌ها، تلاش می‌کند تا تصویری جامع‌تر از فرصت‌ها و محدودیت‌های این رویکرد در محیط‌های آموزشی بومی ارائه دهد و به شناسایی راهکارهای عملی برای غلبه بر موانع موجود بپردازد.

روش پژوهش در این مقاله از نوع تحلیلی - استنتاجی است. بدین معنا که ابتدا مفاهیم، نظریه‌ها و مبانی مرتبط با موضوع پژوهش به صورت منطقی و مفهومی تحلیل شده، سپس از طریق استنتاج عقلانی، دلالت‌های نظری از



آن‌ها استخراج شده است. این روش متناسب با رویکرد نظری پژوهش و ماهیت فلسفی موضوع آن انتخاب گردیده است.

یافته‌های پژوهش

اجرای دیالوگ فلسفی در کلاس درس، به‌ویژه از طریق برنامه «فلسفه برای کودکان»، رویکردی نوآورانه است که می‌تواند تحولی اساسی در رشد فکری، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان ایجاد کند. این روش با تکیه بر پرسشگری، گفت‌وگو و تعامل، کودکان را به متفکرانی انتقادی، خلاق و مستقل تبدیل می‌کند. با این حال، پیاده‌سازی این برنامه در محیط‌های آموزشی، به‌خصوص در نظام‌هایی که به شیوه‌های سنتی پایبند هستند، با موانع و چالش‌هایی روبه‌روست. در این بخش، ابتدا به مزایای این رویکرد و نقش برجسته کودکان به عنوان کاوشگران اندیشه می‌پردازیم، سپس چالش‌های اجرایی آن را بررسی می‌کنیم و در نهایت، راهکارهایی عملی برای غلبه بر این موانع پیشنهاد می‌دهیم. هدف این است که با نگاهی جامع و یکپارچه، تصویری روشن از ظرفیت‌ها و محدودیت‌های این روش ارائه شود.

مزایای اجرای دیالوگ فلسفی در کلاس درس

دیالوگ فلسفی به عنوان یک روش آموزشی تعاملی، فراتر از انتقال صرف دانش عمل می‌کند و مهارت‌هایی را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد که در زندگی روزمره و تحصیلی آن‌ها تأثیرات ماندگاری دارد. این مزایا نه تنها در حوزه فکری، بلکه در جنبه‌های اجتماعی و عاطفی نیز قابل مشاهده است. تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی

یکی از برجسته‌ترین دستاوردهای دیالوگ فلسفی، تقویت توانایی تفکر انتقادی در کودکان است. در این روش، به جای دریافت منفعلانه اطلاعات، دانش‌آموزان به پرسیدن سؤالات عمیق، تحلیل منطقی و استدلال تشویق می‌شوند. این توانایی به آن‌ها کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های زندگی، تصمیم‌هایی آگاهانه‌تر و سنجیده‌تر بگیرند. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴) در پژوهش خود تأیید کردند که برنامه «فلسفه برای کودکان» به طور قابل توجهی مهارت‌های شناختی را ارتقا می‌دهد و این پیشرفت حتی در آزمون‌های استاندارد نیز قابل اندازه‌گیری است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که دیالوگ فلسفی نه تنها یک ابزار آموزشی، بلکه یک راهبرد بلندمدت برای توانمندسازی فکری کودکان است.

توسعه مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی

دیالوگ فلسفی فضایی را برای همکاری و گفت‌وگوی سازنده فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه به نظرات دیگران گوش دهند، به آن‌ها احترام بگذارند و در عین حال دیدگاه خود را به شکلی مؤثر بیان کنند. این فرآیند به بهبود مهارت‌های ارتباطی و تقویت حس کار تیمی منجر می‌شود. تاپینگ و تریکی (۲۰۰۷) در پژوهشی که انجام دادند، گزارش کردند که دانش‌آموزان پس از شرکت در جلسات دیالوگ فلسفی، توانایی بیشتری در مذاکره و حل تعارضات بین‌فردی از خود نشان دادند. این مهارت‌ها به ویژه در جهانی که روبه‌روز تنوع فرهنگی و اجتماعی در آن بیشتر می‌شود، اهمیت دوچندانی پیدا می‌کند. به این ترتیب، دیالوگ فلسفی نه تنها به رشد فردی، بلکه به بهبود تعاملات جمعی نیز یاری می‌رساند.



افزایش انگیزه و علاقه به یادگیری

یکی دیگر از جنبه‌های مثبت دیالوگ فلسفی، تأثیر آن بر انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری است. هنگامی که کودکان احساس می‌کنند نظراتشان در کلاس شنیده می‌شود و از ارزش برخوردار است، تمایل بیشتری برای مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی پیدا می‌کنند. گلدینگ (۲۰۱۱) مشاهده کرد که در مدرسی که دیالوگ فلسفی به طور منظم اجرا می‌شد، دانش‌آموزان در دروس علوم و ریاضی نیز پیشرفت قابل توجهی داشتند. این موضوع نشان‌دهنده آن است که دیالوگ فلسفی می‌تواند به عنوان یک کاتالیزور عمل کند و انگیزه یادگیری را در تمامی حوزه‌های آموزشی تقویت کند.

درک عمیق‌تر مفاهیم پیچیده

دیالوگ فلسفی به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد که مفاهیم انتزاعی و دشواری مانند عدالت، هویت، اخلاق و آزادی را به شکلی ملموس‌تر کاوش کنند. متیو لیمن، بنیان‌گذار برنامه «فلسفه برای کودکان»، در کتاب Thinking in Education (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که این روش به کودکان اجازه می‌دهد به جای تکیه بر پاسخ‌های آماده یا از پیش تعیین شده، خودشان از طریق گفت‌وگو به نتیجه‌گیری برسند. این فرآیند نه تنها درک آن‌ها از این مفاهیم را عمیق‌تر می‌کند، بلکه آن‌ها را به متفکرانی مستقل تبدیل می‌کند که قادرند مسائل را از زوایای مختلف بررسی کنند. این توانایی به آن‌ها کمک می‌کند تا در آینده با پیچیدگی‌های زندگی مدرن به شکلی آگاهانه‌تر روبه‌رو شوند.

نقش کودکان به عنوان کاوشگران اندیشه

در دیالوگ فلسفی، کودکان به مثابه کاوشگرانی دیده می‌شوند که با پرسشگری و گفت‌وگو به دنبال کشف حقیقت و معنا هستند. این نقش‌آفرینی نه تنها مهارت‌های فکری آن‌ها را تقویت می‌کند، بلکه به رشد عاطفی و اجتماعی‌شان نیز کمک می‌کند. این بخش به بررسی این نقش و تأثیرات آن می‌پردازد.

پرسشگری به مثابه محرک یادگیری

پرسشگری، هسته اصلی دیالوگ فلسفی است و به عنوان نیروی محرکه یادگیری عمل می‌کند. در این جلسات، کودکان تشویق می‌شوند تا سؤالاتی عمیق و معنادار مطرح کنند و به دنبال پاسخ‌هایی باشند که مبتنی بر منطق و استدلال است. که دانش‌آموزان در این جلسات، پرسش‌هایی فراتر از سطح معمول کلاس‌های سنتی مطرح می‌کنند؛ سؤالاتی که نشان‌دهنده کنجکاوی ذاتی و تمایل به درک عمیق‌تر جهان اطرافشان است. این پرسشگری فعال، آن‌ها را از یادگیرندگان منفعل به کاوشگرانی فعال تبدیل می‌کند که خودشان مسیر یادگیری‌شان را هدایت می‌کنند. این رویکرد به‌ویژه در دنیایی که اطلاعات به سرعت در دسترس است، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا کودکان را به تفکر انتقادی درباره آنچه می‌بینند و می‌شنوند ترغیب می‌کند.

پرورش مهارت‌های استدلالی

وقتی کودکان در نقش کاوشگران اندیشه قرار می‌گیرند، یاد می‌گیرند که چگونه از نظرات خود دفاع کنند، استدلال‌های دیگران را نقد کنند و در عین حال به گفت‌وگویی سازنده ادامه دهند. این فرآیند به توسعه مهارت‌های منطقی و استدلالی آن‌ها کمک می‌کند که برای موفقیت در تحصیلات عالی و زندگی حرفه‌ای حیاتی است. این



مهارت‌ها به آن‌ها امکان می‌دهد تا در بحث‌ها و تصمیم‌گیری‌ها با اطمینان بیشتری عمل کنند و استدلال‌های خود را به شکلی منسجم و قانع‌کننده ارائه دهند. به این ترتیب، دیالوگ فلسفی به کودکان ابزاری می‌دهد تا جهان را با دیدی تحلیلی‌تر بنگرند.

چالش‌های اجرایی دیالوگ فلسفی

با وجود مزایای فراوان، اجرای دیالوگ فلسفی در کلاس درس با موانعی روبه‌روست که می‌تواند موفقیت آن را تحت تأثیر قرار دهد. این چالش‌ها از جنبه‌های شناختی، ساختاری و فرهنگی ناشی می‌شوند و نیازمند توجه و برنامه‌ریزی دقیق هستند.

محدودیت‌های شناختی کودکان

برخی از منتقدان استدلال می‌کنند که کودکان در سنین پایین ممکن است برای بحث‌های فلسفی پیچیده آمادگی کافی نداشته باشند. ژان پیاژه در نظریه رشد شناختی خود (۱۹۵۲) معتقد بود که تفکر انتزاعی معمولاً در سنین ۱۱ سالگی به بعد شکل می‌گیرد و پیش از آن، کودکان بیشتر به تفکر عینی وابسته هستند. با این حال، میل و تاپر (۲۰۱۲) با ارائه شواهدی نشان دادند که با حمایت و هدایت مناسب معلمان، حتی کودکان در سنین پایین‌تر نیز می‌توانند در این فعالیت‌ها مشارکت مؤثری داشته باشند. آن‌ها تأکید کردند که برنامه «فلسفه برای کودکان» به گونه‌ای طراحی شده که با سطح رشد شناختی کودکان سازگار باشد و با انتخاب موضوعات متناسب با سن آن‌ها، این محدودیت را به فرصتی برای یادگیری تبدیل کند. این دیدگاه نشان می‌دهد که چالش شناختی بیشتر به روش اجرا بستگی دارد تا به توانایی ذاتی کودکان.

موانع ساختاری و نهادی

نظام‌های آموزشی سنتی اغلب بر انتقال یک‌طرفه دانش متمرکز هستند و کمتر به فعالیت‌های تعاملی و خلاقانه مانند دیالوگ فلسفی اهمیت می‌دهند. در ایران، برای مثال، برنامه‌های درسی به شدت محتوای محور طراحی شده‌اند و زمان محدودی برای فعالیت‌های خارج از چارچوب دروس اصلی باقی می‌گذارند این ساختار متصلب می‌تواند اجرای این برنامه را دشوار کند، به‌ویژه در مدرسی که با کمبود منابع و امکانات نیز مواجه هستند. علاوه بر این، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها و زمان محدود درسی، فرصت کافی برای بحث‌های عمیق و گفت‌وگوهای گروهی را از معلمان می‌گیرد. این موانع نشان‌دهنده نیاز به بازنگری در ساختارهای آموزشی برای سازگاری با رویکردهای نوین است.

ناهماهنگی با اهداف آموزشی

اهداف برنامه «فلسفه برای کودکان» که بر پرسشگری و تفکر انتقادی تأکید دارد، گاهی با اهداف برنامه‌های درسی موجود که بیشتر بر حفظ و تکرار متمرکز هستند، هم‌راستا نیست. معلمان اغلب تحت فشار برای پوشش حجم بالای محتوای درسی قرار دارند و نمی‌توانند زمان کافی به فعالیت‌های فلسفی اختصاص دهند (فیشر، ۲۰۱۳). این ناهماهنگی باعث می‌شود که دیالوگ فلسفی به حاشیه رانده شود و به عنوان یک فعالیت جانبی تلقی گردد. برای رفع این مشکل، لازم است که اهداف آموزشی بازتعریف شوند و فضایی برای پرورش مهارت‌های فکری در کنار یادگیری محتوای درسی فراهم شود.



کمبود مهارت معلمان

تسهیل دیالوگ فلسفی نیازمند مهارت‌هایی فراتر از تدریس سنتی است؛ مهارت‌هایی مانند مدیریت بحث، تشویق پرسشگری و هدایت گفت‌وگو به سمت نتایج سازنده. هاینس تأکید کرد که بدون آموزش کافی، معلمان نمی‌توانند جلسات مؤثری برگزار کنند و این موضوع می‌تواند به تجربه‌ای ناکارآمد برای دانش‌آموزان منجر شود (هاینس، ۲۰۰۸). در ایران، این چالش به دلیل کمبود برنامه‌های آموزشی تخصصی برای معلمان در زمینه دیالوگ فلسفی، بیشتر نمایان است. این وضعیت نشان می‌دهد که موفقیت این برنامه به سرمایه‌گذاری در آموزش حرفه‌ای معلمان وابسته است.

راهکارهایی برای غلبه بر چالش‌ها

برای بهره‌برداری کامل از ظرفیت‌های دیالوگ فلسفی، باید راهکارهایی عملی و هماهنگ برای رفع موانع موجود طراحی و اجرا شود. این راهکارها می‌توانند در سطح کلاس درس، سیاست‌گذاری آموزشی و آموزش معلمان تأثیرگذار باشند.

تغییر طراحی کلاس‌ها

طراحی فیزیکی و ساختاری کلاس‌ها باید به گونه‌ای تغییر کند که تعاملات گروهی و گفت‌وگوهای جمعی را تسهیل کند. استفاده از چیدمان دایره‌ای به جای ردیف‌های سنتی می‌تواند دانش‌آموزان را به مشارکت فعال‌تر تشویق کند. همچنین، ایجاد فضاهای باز و انعطاف‌پذیر در مدرسه، مانند اتاق‌های گفت‌وگو یا گوشه‌های مطالعه، می‌تواند به اجرای بهتر این برنامه کمک کند. این تغییرات ساده اما مؤثر، محیطی را فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموزان احساس راحتی بیشتری برای به اشتراک گذاشتن ایده‌های خود داشته باشند.

تطبیق برنامه‌های درسی

برای هم‌راستا کردن دیالوگ فلسفی با نظام آموزشی، برنامه‌های درسی باید انعطاف‌پذیرتر شوند و فضایی برای پرسشگری و کاوش فکری در نظر بگیرند. موضوعات فلسفی به صورت یکپارچه در دروس مختلف ادغام شوند تا یادگیری به شکلی جامع‌تر دنبال شود (لیپمن، ۲۰۰۳). برای مثال، در درس علوم می‌توان به بحث‌های اخلاقی درباره فناوری پرداخت، یا در درس ادبیات، مفاهیم فلسفی موجود در داستان‌ها و اشعار را تحلیل کرد. این رویکرد نه تنها به غنای دروس می‌افزاید، بلکه دیالوگ فلسفی را به بخشی طبیعی از فرآیند آموزشی تبدیل می‌کند.

آموزش معلمان

آموزش معلمان، کلید موفقیت دیالوگ فلسفی است. گلدینگ (۲۰۱۱) معتقد است که معلمان آموزش دیده در مقایسه با همکارانشان که تجربه کمتری داشتند، در تسهیل جلسات فلسفی عملکرد بهتری از خود نشان دادند. این آموزش‌ها می‌توانند شامل کارگاه‌های عملی، مطالعه منابع مرتبط و فرصت‌هایی برای تبادل تجربیات با سایر معلمان باشند. در ایران، توسعه چنین برنامه‌هایی می‌تواند از طریق همکاری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی با مدارس صورت گیرد تا معلمان با ابزارها و تکنیک‌های لازم برای این روش آشنا شوند.

تغییر نگرش به توانایی‌های کودکان



یکی از موانع فرهنگی، باور رایج مبنی بر ناتوانی کودکان در فلسفه‌ورزی است که باید اصلاح شود. کودکان، حتی در سنین پایین، با هدایت مناسب می‌توانند متفکرانی توانمند باشند (میلت و تاپر، ۲۰۱۲). برای تغییر این نگرش، می‌توان برنامه‌های آموزشی برای والدین و معلمان برگزار کرد تا آن‌ها با پتانسیل‌های ذهنی و خلاق کودکان بیشتر آشنا شوند. این تغییر دیدگاه نه تنها پذیرش دیالوگ فلسفی را افزایش می‌دهد، بلکه اعتماد به نفس کودکان را نیز تقویت می‌کند.

نتیجه‌گیری

دیالوگ فلسفی در کلاس درس، با وجود چالش‌های اجرایی، فرصتی بی‌نظیر برای تحول در آموزش و پرورش فراهم می‌کند. این روش با تقویت مهارت‌های فکری، اجتماعی و عاطفی، کودکان را به متفکرانی پرسشگر، خلاق و مستقل تبدیل می‌کند که قادرند با چالش‌های دنیای مدرن روبه‌رو شوند. با این حال، موفقیت این رویکرد نیازمند غلبه بر موانع موجود از طریق راهکارهای عملی مانند تغییر ساختار کلاس‌ها، تطبیق برنامه‌های درسی، آموزش معلمان و اصلاح نگرش‌هاست. در نهایت، تحقق این هدف به همکاری نزدیک میان معلمان، سیاست‌گذاران آموزشی و جامعه بستگی دارد تا فضایی ایجاد شود که در آن کودکان بتوانند به طور کامل از این فرصت‌های یادگیری بهره‌مند شوند و به کاوشگران واقعی اندیشه تبدیل گردند.

منابع

- جان‌درمیان، ع. (۱۴۰۳). واکاوی نقش، مسئولیت و شایستگی‌های تسهیلگر در برنامه فلسفه برای کودکان و بازسازی آن بر اساس دیدگاه عاملیت انسان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دورانت، و. (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه (ع. زریاب، مترجم). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- کریمی، ر. (۱۳۹۹). گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس درس: از پنج منظر. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Fisher, R. (2001). *Values for thinking*. Nash Pollock.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking*. Bloomsbury Publishing.
- Golding, C. (2011). The many faces of constructivist discussion. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 467-483. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00612.x>
- Haynes, J., & Murris, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy and philosophy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203804896>
- Lipman, M. (1980). *Social inquiry*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. <https://doi.org/10.1037/11167-000>
- Sharp, A. M. (2014). The other dimension of caring thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 5-15. <https://doi.org/10.21913/JPS.v1i1.1011>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry: For school children. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288. <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for Children': A systematic review. *Research Papers in Education...* 19(۳), ۳۶۵-۳۸۰. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and moral philosopher*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511554582>



تحلیل نقادانه برنامه آموزش تفکر به کودکان از منظر تمهیدی بودن دوره کودکی در رویکرد عاملیت انسان

علی جان درمیان^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل نقادانه برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان از منظر انگاره‌ی تمهیدی بودن دوره‌ی کودکی در نظریه عاملیت انسان انجام شده است. در رویکرد انسان عامل، دوره کودکی دوران تکوین عاملیت و از نظر تربیتی دوره‌ای تمهیدی است، به این معنی که کودک هنوز لوازم و امکانات مدیریت کامل و پذیرش مسئولیت خویش را ندارد، هر چند که او در حال گذار از دوره کودکی به نوجوانی است و به طور بالقوه دارای ظرفیت‌های اولیه استقلال شخصی است و در مسیر شدن و فعلیت همانند یک انسان بالغ قرار دارد. طبق این رویکرد و متأثر از دیدگاهی اسلامی، کودک غیر بالغ (نداشتن بلوغ عقلی و اجتماعی و جسمانی) و غیر مکلف، تحت حمایت و مراقبت والدین و نهاد تربیت است و با مال خودکفا و دارای استقلال فکری و عملی نبوده و در فرآیندهای پیچیده‌ای نظیر یادگیری و کاربست اندیشه ورزی، بازانندیشی، نقادی اندیشه‌ها و امور مبتلا به و تصمیم‌گیری اخلاقی و عقلانی متکی بر بزرگترهاست. در نقطه مقابل، در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به طور گسترده، در ضمن آموزش و تمرین فعالیت‌های فلسفی، کودک را برای هر نوع تفکر مستقل و مدیریت مستقلانه خویش در همان دوران کودکی آماده می‌سازند. در این برنامه کودک در کانون توجه و مربی در نقش راهنما و تسهیل گر بحث‌های فلسفی قرار می‌گیرند. کلیات برنامه آموزش فلسفه از نظرگاه انگاره‌ی تمهیدی بودن دوره کودکی، قابل نقد است، هر چند که ابتکارات جزیی و مؤثری در این برنامه وجود دارد که در تربیت اوان کودکی مفید و مغتنم است. به همین رو، برنامه آموزش تفکر به کودکان بایستی بر مبنای انگاره‌ی تمهیدی دانستن دوره کودکی بازننگری و بازسازی شود که در نتیجه آن نقش معلم پررنگ‌تر و به عنوان ره یار، راه بر فکری و راهنمای عمل کودک در برنامه آموزش تفکر خواهد بود و فیلسوف پنداری کودکان رقیق‌تر و یا منتفی می‌گردد.

واژگان کلیدی: انگاره‌ی تمهید، دوره کودکی، نظریه عاملیت انسان، برنامه آموزش تفکر، نقد فیک، بازسازی فیک.

مقدمه و بیان مسأله

دوره کودکی یکی از مراحل محوری در رشد و تکوین توانمندی‌های انسانی است. این دوره نه تنها بر رشد جسمانی و ذهنی کودک تأثیر می‌گذارد، بلکه زمینه‌ساز شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، اجتماعی و اخلاقی او در بزرگسالی خواهد بود (بیستا، ۲۰۱۰). در سال‌های اخیر، برنامه‌های آموزش تفکر و فلسفه برای کودکان با هدف ارتقای مهارت‌های انتقادی و خلاقیت در میان دانش‌آموزان پیاده‌سازی شده‌اند (لیمن، ۲۰۰۳). این برنامه‌ها کودک را به مثابه یک «شهروند خردمند» فرض می‌کنند که بالقوه قادر به مدیریت و استقلال در اندیشه خود است و در جریان بحث‌های فلسفی به گفت‌وگو و تحلیل می‌پردازد (فیشر، ۲۰۰۱). اما در پرتو نظریه عاملیت انسان، دوره

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول) A-

Jandarmiyan@stu.scu.ac.ir

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران J.hashemi@scu.ac.ir



کودکی به عنوان دوره‌ای «تمهیدی» توصیف می‌شود؛ دورانی که کودک هنوز لوازم کامل مدیریت خود را ندارد و در فرآیند گذار به سوی استقلال قرار دارد (باقری، ۱۴۰۱). از منظر تربیتی، این دیدگاه بر نقش حمایتی و هدایت‌آمیز معلمان تأکید دارد تا کودک را در مسیر تکوین عاملیت یاری دهند. بنابراین، ورود مستقیم کودک به فعالیت‌های پیچیده فلسفی و تشویق او به اتخاذ مواضع مستقل ممکن است با این انگاره تمهیدی بودن دوره کودکی تعارض داشته باشد.

اگرچه برنامه فلسفه برای کودکان نتایج مثبت متعددی در تقویت تفکر نقادانه و خلاقیت نشان داده‌اند (لیمن، ۲۰۰۳)، اما کمتر پژوهشی به بازخوانی انتقادی این برنامه‌ها از منظر فلسفه عاملیت و انگاره تمهیدی بودن دوره کودکی پرداخته است. در منابع موجود، تمرکز عمدتاً بر روی اثربخشی عملیاتی و روش‌های اجراست و به مبانی فلسفی - تربیتی عمیق توجه کمی شده است. همچنین، نقش معلم در این برنامه‌ها غالباً به عنوان تسهیلگر خنثی توصیف می‌شود، حال آن‌که از منظر عاملیت، معلم باید نقش موثرتر، پررنگ‌تر و به مثابه هادی عملی کودک بر عهده گیرد. این کمبود توجه به مبانی نظری و نقش فعال معلم، شکاف مهمی را در ادبیات پژوهش پدید آورده است.

این پژوهش با هدف تحلیل نقادانه برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان از منظر انگاره تمهیدی بودن دوره کودکی و نظریه عاملیت انسان انجام شد و در پی آن است که مبانی فلسفی فکروورزی کودکان را با توجه به انگاره تمهیدی بودن دوره کودکی نقد کند. سپس نقش معلم را بازتعریف نموده و جایگاه او را به عنوان ره‌یار و راه‌بر فکری و عملی کودک تبیین نماید. در نهایت، پیشنهادها بازسازی برای بازنگری و سازگارسازی برنامه‌های آموزش تفکر با مبانی عاملیت انسان ارائه دهد.

روش این پژوهش از نوع تحلیلی - انتقادی است؛ به این ترتیب که کتب و مستندات مرتبط با برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان (کتاب‌های درسی، راهنماهای مربیان و ابزارهای آموزشی برنامه فبک) به صورت نظام‌مند بررسی و واکاوی و به کارکردها و مبانی نظری آن‌ها با رویکرد نقادانه پرداخته شده تا نقاط قوت و کاستی‌ها از منظر نظریه عاملیت انسان و انگاره تمهیدی بودن دوره کودکی در این نظریه، شناسایی گردد و بر اساس مبانی نظری مرتبط نقد و بازخوانی شود و نهایتاً پیشنهادهایی برای بازسازی ارائه گردد.

یافته‌ها و نتایج پژوهش

نقد مبانی فلسفی برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان

پروژه‌های آموزش تفکر به کودکان مبتنی بر فرض استقلال فکری کودک هستند و کودکان را همچون خردمندان خردسال می‌نگرند که می‌توانند بدون پیش‌نیازهای حمایتی وارد گفت‌وگوی فلسفی شوند. این رویکرد، ایده «شهروند خردمند» را به کودکان تعمیم می‌دهد (فیشر، ۲۰۰۱). بر این اساس، لیمن نیز در برنامه فلسفه برای کودکان کلاس درس را مکانی به منظور فلسفه ورزی مد نظر می‌گیرد که در آن، کودکان به همراه تسهیلگر در محیطی که کم‌تر به محیط‌های رسمی کلاس مشابَهت دارد، حلقه وار دور هم می‌نشینند. این شیوه نشستن موجب می‌شود کودکان چشم در چشم هم به آسانی با یکدیگر گفتگو کنند و برخلاف کلاس‌های معمولی، با همدیگر به تبادل نظر بپردازند (ناجی و قاضی نژاد، ۱۳۸۶). لیمن نقش تسهیلگر را نقطه مقابل معلم سنتی می‌بیند (میرزامحمدی،



ویسی و رهنما، ۱۳۹۴: ۱۲۳). به عقیده او تسهیلگر نه یک بزرگسال مقتدر است و نه گنجینه پاسخ‌های درست به پرسش‌ها، بلکه راهبر بحث‌های کلاسی است، هماهنگ‌کننده‌ای است که به کرامت انسانی دانش‌آموز احترام می‌گذارد و باهم فکر کردن را در کلاس به کودکان آموزش می‌دهد (رشتچی، ۱۳۹۴). خسرو باقری استاد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، بیش از دو دهه است که سرگرم توسعه دیدگاه عاملیت انسان بر پایه آموزه‌های اسلامی است. به زعم وی در اندیشه اسلامی، انسان به منزله عامل^۱ و دارای عمل^۲ معرفی شده است. عامل بودن انسان بدین معناست که انسان واجد عمل است؛ عملی که از آن اوست و می‌توان آن را به او نسبت داد (باقری، ۱۳۹۴). عاملیت انسان، مفهومی توصیفی^۳ است نه تجویزی^۴؛ به عبارت دیگر، این تعبیر حاکی از آن است که انسان‌ها واجد عمل اند و نمی‌توانند عامل نباشند: رف‌نظر از اینکه عمل آنها فعالانه یا انفعالی باشد (باقری، ۱۴۰۱). به پیروی از همین تعریف نه تنها کودک عامل در نظر گرفته می‌شود، بلکه اعضای دیگر حلقه کندوکاو که شامل دیگر کودکان و تسهیلگر است، هر کدام عامل محسوب می‌شوند که با یکدیگر ارتباط و تعامل دارند (جان درمیان، ۱۴۰۳). در برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان که فبک یکی از آن‌هاست، معلم عمدتاً به‌عنوان تسهیلگر بی‌طرف معرفی می‌شود که باید از جهت‌دهی فکری کودک جلوگیری کند تا کودک «خودش» به نتیجه برسد (فیشر، ۲۰۰۱).

کودک و دوران کودکی از نظرگاه عاملیت از ویژگی‌های خاصی برخوردار است. کودک بر اساس این دیدگاه نه همچون ظرف خالی نگریسته می‌شود که توسط مربی پر شود و نه همچون دیدگاه رقیب موجودی با توانایی‌های بالقوه که با تسهیلگری مربی بتواند آنها را بالفعل نماید. در دیدگاه عاملیت که منطق اصلی این پژوهش نیز هست؛ کودکی دورانی در نظر گرفته می‌شود که از آن به عنوان دروان تمهید یاد می‌شود. کودک در ساحت‌های سه‌گانه عاملیت یعنی شناخت‌ها، گرایش‌ها و اداره ورزی‌ها به عاملیت تام نرسیده و مربی بر این اساس با وی کار می‌کند. بر این اساس تسهیلگر در حلقه کندوکاو باید به تمهیدگری بپردازد و زمینه توسعه دامنه عاملیت کودک را فراهم نماید. رویکرد عاملیت بر نقش حمایتی و رهبری خردمندانه معلم تأکید دارد؛ آموزشی که در آن معلم همراه کودک است و در عین حال مرزهای فکری و عملی را متناسب با توانمندی‌های کودک تنظیم می‌کند، دلالت این موضوع مبتنی بر این است که کودک را عامل تام و کامل در نظر نگیریم، بلکه دوره کودکی را به مثابه تمهیدی در جهت عاملیت فرد مفروض بگیریم.

عاملیت معلم در دوران گذار عاملیت کودک

از دیدگاه رویکرد اسلامی عمل، میزان اراده و اختیار آدمی در همه مقاطع زندگی یکسان نیست و بنا به توانمندی‌ها و شرایط انسان دارای شدت و ضعف است و بدون فرض میل هم نمی‌توان از اراده سخن گفت و اراده با افزودن عنصر تصویب و یا رد به میل‌های آدمی است که به منصفه ظهور می‌رسد (باقری، ۱۳۹۸). مرز میان میل و اراده در دوران کودکی مشخص نیست و اراده در دوران کودکی همان امیال شدید است؛ زیرا اراده و انتخاب جدا شدن از امیال است که این مهم در دوران کودکی به دلیل برجستگی تمایلات در کودکان امکان‌پذیر

1. agent
2. action
3. Descriptive
4. prescription



نیست. اراده در دوران کودکی چیزی جز امیال شدید نیست (باقری، ۱۳۹۲). اکنون با توجه به این نکته که ذکر گردید می‌توان گفت که کودک تا پیش از بلوغ اراده چندان مستقلی از امیال ندارد و انتخاب و تصمیم‌گیری‌های وی بر میل و کشش‌های گرایشی او تکیه دارد. به همین رو لازم است تا مربی این دوران را به مثابه گذار به عاملیت بنگرد و با مداخله‌گری و اثر گذاری‌های مناسب در بحث و نتیجه‌گیری‌های حلقه‌کندوکاو زمینه ساز اراده ورزی و انتخابگری کودک شود؛ بنابراین عاملیت تسهیلگر و نقش فعال مربی فکر پروری جهت عبور معقول از «دوران گذار عاملیت» توسط خود کودک ضرورت می‌یابد. می‌توان این نقش را در قالب توانمندسازی کودک تعریف کرد. معلم باید پیش نیازهای گفت و گو را فراهم نماید و خود نیز می‌تواند وارد گفت و گو شود. بر خلاف دیدگاه فبکی این کار باعث منفعل شدن کودک نمی‌شود بلکه زمینه فعالیت کودک را فراهم می‌نماید. در دیدگاه فبکی تسهیلگر بر ابزار پرسش تکیه دارد و نهایت مداخله‌گری او پرسیدن پرسش‌ها در زمان لازم است، در حالی که از منظر عاملیت پرسش یکی از ابزارهای مداخله است و نه تنها ابزار. گاهی پاسخ‌دهی تسهیلگر می‌تواند محرک گفت و گو باشد و به مباحثات عمق ببخشد. اگر قرار بر این است که تسهیلگر همچون یکی از اعضای حلقه‌کندوکاو در نظر گرفته شود پس می‌بایست همچون یکی از اعضا هم در پرسشگری و هم در مباحثات مشارکت داشته باشد (جان درمیان، ۱۴۰۳).

آموزش تفکر در بستر تعامل ناهم‌تراز

در عاملیت انسان سه رکن شناخت، انگیزش و اراده به‌طور هم‌زمان و در هم تنیده مشارکت می‌کنند. وقتی معلم و شاگرد را به‌عنوان دو «عامل» در نظر بگیریم، رابطه‌ی آن‌ها از جنس «تعامل» است. در برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان همچون فبک، تعامل میان کودک و تسهیلگر از نوع هم‌تراز است و عاملیت هر دو در یک سطح انگاشته می‌شود. در نقطه مقابل در رویکرد عاملیت، این تعامل هرگز دوسویه و هم‌تراز نیست؛ چرا که معلم به‌واسطه‌ی بار سنگین فرهنگ - مجموعه‌ی دانش، ارزش‌ها و آداب آموزشی - از قدرت و تأثیر بیشتری برخوردار است. بنابراین در تعامل ناهم‌تراز، کفه‌ی ترازو به نفع معلم سنگینی می‌کند و شاگرد در موضع دریافت‌کننده قرار می‌گیرد. اما تربیت زمانی تحقق می‌یابد که این تعامل ناهم‌تراز به «تعامل مطلوب» تبدیل شود. این نوع تعامل، ضمن حفظ نقش هدایت‌گر معلم، فرصت بروز و رشد تدریجی استقلال فکری شاگرد را فراهم می‌آورد. در پایان این فرایند، «تحول» یا «نوآفرینی» رخ می‌دهد که خود دو گونه ناهم‌ترازی برمی‌تابد:

تعامل ناهم‌تراز: معلم با تکیه بر میراث فرهنگی و دانش تخصصی‌اش، راه را می‌گشاید و شاگرد پی‌گیر مسیر یادگیری می‌شود.

تحول ناهم‌تراز: بار فرهنگی‌ای که معلم در ابتدا بر دوش داشت، کم‌کم به‌وسیله‌ی شاگرد جذب و بازتفسیر می‌شود. شاگرد، در مواجهه با چالش‌های نوظهور زمانه، آموزه‌ها را بازاندیشی می‌کند و به نسخه‌ای تازه و بومی شده از آن فرهنگ جامه می‌پوشاند (باقری، ۱۳۹۹).

بدین ترتیب، در حالی که در تعامل اولیه قدرت و جهت‌دهی از سوی معلم است، در فرایند تربیتی و تحول حاصل، وزن و پویایی به نفع شاگرد سنگین می‌شود. این جریان دوگانه - تعامل ناهم‌تراز و تحول ناهم‌تراز - کلید بقای شاداب و پیوسته‌ی فرایند تربیتی است؛ مسیر یاددهی و یادگیری که همواره در نوسان میان هدایت معلم و



خلاقیت شاگرد قرار دارد. بنابراین آنچه که جایگزین رابطه و تعامل همتراز میان تسهیلگر و کودک می‌شود تعامل ناهمتراز میان مربی و کودک است که بر تمهیدی دانستن دوره کودکی تکیه و ابتدا دارد.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان، به‌ویژه فلسفه برای کودکان، با وجود دستاوردهای ارزشمند در تقویت مهارت‌های شناختی، با انگاره تمهیدی بودن دوره کودکی در نظریه عاملیت انسان ناسازگار است. این برنامه‌ها با فرض استقلال فکری زود هنگام کودکان و کم‌رنگ کردن نقش هدایت‌گر معلم، از درک این واقعیت غفلت می‌ورزند که کودکی مرحله‌ای است برای آماده‌سازی و تکوین تدریجی عاملیت، نه بهره‌مندی کامل از آن. نظریه عاملیت انسان بر این نکته تأکید دارد که کودکان، به دلیل نداشتن بلوغ کامل عقلی و عملی، نیازمند حمایت و راهبری فعال معلمان هستند تا در مسیر رشد فکری و اخلاقی خویش گام بردارند. از این‌رو، بازنگری این برنامه‌ها با تکیه بر نقش محوری معلم به‌عنوان راهبر و نه صرفاً تسهیلگر، می‌تواند آموزشی متناسب‌تر با نیازها و توانایی‌های واقعی کودکان فراهم آورد. این رویکرد نه تنها به توسعه مهارت‌های تفکر کمک می‌کند، بلکه تربیتی هماهنگ با مراحل تکاملی کودک را تضمین می‌نماید و بر اهمیت پیوند میان مبانی فلسفی و عمل تربیتی تأکید می‌ورزد.



منابع

- باقری، خ. (۱۳۹۲). آموزاندن "به" و آموختن "از": تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۵-۲۲.
- باقری، خ. (۱۳۹۴). فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*.
- باقری، خ. (۱۳۹۸). *فلسفه علم روان‌شناسی*. سمت.
- باقری، خ. (۱۳۹۹). *عاملیت انسان: رویکردی دینی و فلسفی*. واکاوش.
- باقری، خ. (۱۴۰۱). *تربیت در افق عاملیت انسان*. واکاوش.
- جان‌درمیان، ع. (۱۴۰۳). *واکاوی نقش، مسئولیت و شایستگی‌های تسهیلگر در برنامه فلسفه برای کودکان و بازسازی آن بر اساس دیدگاه عاملیت انسان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- رشتچی، م. (۱۳۹۴). *اصول تسهیلگری و ویژگی‌های تسهیلگر حلقه کندوکاو*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، س.، و قاضی‌نژاد، پ. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. *مطالعات برنامه درسی*، ۲(۷)، ۳۷-۶۴.
- ویسی، م.، میرزاحمدی، م. ح.، و رهنما، ا. (۱۳۹۴). تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه به کودکان. *تفکر و کودک*، ۶(۲)، ۱۰۵-۱۲۸.
- Biesta, G. (۲۰۱۰). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852590>
- Biesta, G. (۲۰۱۳). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315631417>
- Fisher, R. (۲۰۰۱). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (2nd ed.). Continuum.
- Lipman, M. (۲۰۰۳). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Noddings, N. (۲۰۰۵). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Piaget, J. (۱۹۷۲). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



تثبیت مفاهیم دینی در دوره کودکی از رهگذر سازوکارهای عصب‌شناختی: نقش جلسات مذهبی هفتگی

سعیده جاودانی سمیعی^۱

چکیده

مناسک مذهبی از مهم‌ترین عوامل تاثیرگذار در تثبیت مفاهیم دینی در دوره کودکی است. سازوکار این تأثیر از منظر رویکردهای دینی، جامعه‌شناختی و روانشناختی قابل بررسی است. رویکرد عصب‌شناسی مدرن نیز امکان بررسی تأثیرات اجتماعی در سطح نورون را فراهم آورده است. این مطالعه بدون نفی دیگر رویکردها، از رهگذر سازوکارهای عصب‌شناختی و با تکیه بر مفهوم انعطاف‌پذیری نورونی به بررسی نقش جلسات مذهبی هفتگی در تثبیت مفاهیم دینی در دوره کودکی پرداخته است. پژوهش حاضر با روش تحلیلی-توصیفی، مؤلفه‌های یادگیری عصبی را در مناسک مذهبی مستمر جستجو و تأثیر آن‌ها را بر تثبیت مفاهیم دینی بررسی کرده است. بر اساس یافته‌ها شرکت کودکان در جلسات مذهبی هفتگی، عوامل زمینه‌ساز تثبیت ساختارهای عصبی، از جمله تکرار، توجه و هیجان را در مفاهیم دینی ایجاد می‌کند و بدین روش امکان تثبیت این مفاهیم را فراهم می‌آورد. نتایج این مطالعه، جلسات مذهبی هفتگی را به عنوان راهکاری مؤثر جهت تربیت دینی کودکان معرفی کرده و تلویحات لازم جهت اصلاح روش‌های برگزاری این جلسات را پیشنهاد کرده است.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، جلسات مذهبی، انعطاف‌پذیری نورونی

مقدمه و بیان مسأله

دوره کودکی از حساس‌ترین مراحل در رشد شناختی و هیجانی است و از این رو تربیت در این دوره اهمیت بیشتری دارد (سفچی و همکاران، ۲۰۲۱). در این دوره زیرساخت‌های اعتقادی و ارزش‌های فرهنگی شکل می‌گیرند. تربیت دینی به عنوان یکی از ارکان مهم در جامعه اسلامی، نیازمند روش‌هایی است که علاوه بر انتقال مفاهیم، تثبیت پایدار آن‌ها را تضمین کند. از دیرباز مناسک مذهبی به عنوان یکی از راه‌های تربیت دینی تلقی شده است. این موضوع از رویکردهای مختلفی قابل بررسی است، از جمله رویکردهای عصب‌شناسی مدرن مانند انعطاف‌پذیری نورونی^۲ که بدون کاهش‌گرایی در مفاهیم دینی، این سازوکار را بررسی می‌کند. انعطاف‌پذیری نورونی به توانایی مغز برای تغییر در ساختار و عملکرد خود در پاسخ به تجربه‌ها، یادگیری و عوامل محیطی اطلاق می‌شود. این فرایند شامل ایجاد، تقویت یا حذف اتصالات سیناپسی و حتی تغییر در سازمان‌دهی شبکه‌های عصبی است و اساس یادگیری و حافظه را شکل می‌دهد (دمارین و مورویک^۳، ۲۰۱۴).

۱. دانشجوی دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، (نویسنده مسئول).

s.javdani@mail.um.ac.ir

^۲ Neuroplasticity

^۳ Demarin & Morović



مؤلفه‌های مختلفی بر انعطاف‌پذیری نوروئی تأثیر دارند که برخی از مهم‌ترین آنها عبارتند از: تکرار و تمرین^۱ که موجب تقویت مسیرهای عصبی می‌شود، توجه^۲ که شرط فعال‌سازی شبکه‌های مرتبط با یادگیری است، هیجان و برانگیختگی^۳ که به تثبیت بهتر حافظه کمک می‌کند (دالکاس و دنکوا، ۲۰۲۰؛ ایزبل و همکاران، ۲۰۱۷). براساس یافته‌های انعطاف‌پذیری نوروئی، مغز کودکان در سال‌های اولیه زندگی بیشترین ظرفیت انعطاف‌پذیری را دارد و تجربه‌های معنادار در این دوره می‌توانند اثرات پایدار بر رشد شناختی و هیجانی داشته باشند (داویدسون و مک‌ایون، ۲۰۱۳) و بنابراین استفاده از این ظرفیت در تربیت دینی اهمیت می‌یابد.

مطالعات پیشین درباره نقش مناسک مذهبی در تربیت دینی، عمدتاً از منظر فلسفه دین (بارمحمدی و جعفری، ۱۴۰۱) و یا جامعه‌شناسی (قبادی و علی‌پور، ۱۳۹۱) بوده است و از منظر سازوکارهای عصب‌شناختی به تبیین این پدیده پرداخته نشده است؛ در حالی که یافته‌های جدید عصب‌شناسی نشان می‌دهد که تعاملات معنادار و مناسک جمعی می‌توانند مسیرهای عصبی پایدار ایجاد کرده و به تثبیت مفاهیم در حافظه بلندمدت کمک کنند (داویدسون و مک‌ایون، ۲۰۱۳). این خلأ پژوهشی ضرورت بررسی نقش جلسات مذهبی هفتگی در تثبیت مفاهیم دینی کودکان از منظر عصب‌شناختی را برجسته می‌سازد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین نقش جلسات مذهبی هفتگی در تثبیت مفاهیم دینی کودکان با تکیه بر سازوکارهای عصب‌شناختی به‌ویژه انعطاف‌پذیری نوروئی است و در این مسیر از یافته‌های پژوهش‌های پیشین (۱۴۰۱) الهام گرفته است. روش پژوهش حاضر تحلیلی - توصیفی است. گام‌های اجرا عبارتند از: استخراج مؤلفه‌های مشترک بین یادگیری نوروئی و مناسک عبادی مستمر از طریق مرور منابع علوم اعصاب، تعلیم و تربیت و مطالعات دین. تطبیق یافته‌های ناشی‌زاده مقدم و همکاران (۱۴۰۱) با ساختار جلسات مذهبی هفتگی رایج در ایران و نهایتاً تلفیق داده‌ها در قالب مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری نوروئی برای تثبیت مفاهیم دینی.

یافته‌ها و نتیجه

۱- مؤلفه تکرار در جلسات مذهبی هفتگی

یکی از یافته‌های اصلی این مطالعه آن است که تکرار منظم محرک‌های دینی در قالب جلسات مذهبی هفتگی، بستری مناسب برای ایجاد و تقویت مسیرهای عصبی پایدار فراهم می‌کند. بر اساس شواهد علوم اعصاب، تکرار تجربه‌های معنادار، مسیرهای سیناپسی مشخصی را تقویت می‌کند و این خود به معنای تثبیت مفاهیم دینی تکرار شده است (دمارین و مورویک، ۲۰۱۴). به همین دلیل، شرکت مداوم کودکان در جلسات مذهبی، موجب نهادینه‌سازی تدریجی مفاهیم دینی در ساختارهای مغزی می‌شود.

۲- مؤلفه هیجان و برانگیختگی عاطفی در جلسات مذهبی هفتگی

نتیجه مهم دیگر این پژوهش، برجسته‌سازی نقش هیجان در یادگیری دینی است. جلسات مذهبی با بار عاطفی بالا (مانند شور جمعی، موسیقی آیینی یا دعا و به طور ویژه تجربه‌های دوستانه مثبت) منجر به فعال‌سازی سیستم

۱. Repeated practice

۲. Attention

۳. Emotion & Arousal



لیمبیک شده و پیوندی عمیق بین تجربه هیجانی و محتوای شناختی برقرار می کنند (دالکاس و دنکوا، ۲۰۲۰). این فرایند، مطابق با یافته های نوروشناختی، احتمال درونی سازی مفاهیم را افزایش می دهد.

۳- مؤلفه توجه در جلسات مذهبی هفتگی

یافته ها همچنین نشان دادند که توجه متمرکز در بستر اجتماعی یکی از مؤلفه های کلیدی در تثبیت مفاهیم دینی است. مناسک مذهبی هفتگی با ایجاد تمرکز جمعی و هم افزایی توجه، شبکه های مغزی مرتبط با کنترل شناختی و یادگیری اجتماعی را فعال می سازند (ایزبل و همکاران، ۲۰۱۷).

همچنین جلسات مذهبی نه تنها مسیرهای عصبی فردی را فعال می کنند، بلکه از طریق تعاملات اجتماعی و مشاهده الگوهای رفتاری، موجب تقویت یادگیری اجتماعی و انتقال مفاهیم در سطح جمعی می شوند (داویدسون و مک ایون، ۲۰۱۳). این یافته بر اهمیت تجربه های گروهی در شکل گیری هویت دینی کودکان تأکید دارد و نقش گروه های دوستی را پررنگ می کند.

نتیجه گیری

در مجموع، مطالعه حاضر نشان داد که جلسات مذهبی هفتگی، از طریق سه سازوکار اصلی تکرار، هیجان، و توجه بستر لازم برای تثبیت مفاهیم دینی در ذهن کودکان را فراهم می آورند. همچنین اهمیت یادگیری اجتماعی را در تثبیت مفاهیم دینی نشان داد. بدین ترتیب می توان گفت جلسات مذهبی هفتگی نه صرفاً به مثابه یک آیین فرهنگی، بلکه به عنوان یک محرک عصب شناختی مؤثر در فرآیند تربیت دینی کودکان عمل می کند. این یافته ها ضمن تأیید دیدگاه باشی زاده مقدم و همکاران (۱۴۰۱) درباره ظرفیت پیوند میان علوم اعصاب و دین پژوهی، افق های تازه ای برای بازاندیشی در روش های تربیت دینی و بهبود شیوه های برگزاری جلسات مذهبی فراهم می آورد.

با توجه به یافته ها، حضور کودکان در جلسات مذهبی هفتگی، از دریچه علوم اعصاب، به سه دلیل قابل توصیه است: ۱. فراهم کردن چرخه تکرار نظام مند، ۲. هدایت توجه در بستر گروهی، و ۳. القای هیجان مثبت و جمعی. بر این مبنا مربیان باید نظم و توالی فعالیت ها را رعایت کنند، طراحی برنامه بایستی شامل لحظات اوج هیجانی (مثلاً سرود گروهی) باشد، همچنین فراهم آوردن بسترهای رفاقتی در این جلسات بسیار مؤثر است. بازخورد و بحث آزاد در پایان جلسه نیز به تثبیت مفاهیم کمک می کند.



منابع

- باشی زاده مقدم، م.، راد، ع.، و کریمی، ا. (۱۴۰۱). تبیین انعطاف پذیری نرونی از نگره تجویز قرآن به مناسک عبادی و بازتاب آن در اشتدادپذیری ایمان. *فلسفه دین*، ۱۹(۲)، ۱۷۵-۱۵۱.
- قبادی، ع.، و علی پور، پ. (۱۳۹۱). تحلیل کارکردی مراسم و مناسک دینی. *اسلام و علوم اجتماعی*، ۴(۸)، ۷۳-۹۱.
- یارمحمدی، م.، و جعفری، م. (۱۴۰۱). نقش مناسک و شریعت دینی در ایجاد معنویت. *کلام پژوهی*، ۱۱(۱)، ۷-۲۸.
- Çiftçi, H. D., Ceylan, R., & Çolak, F. G. (2021). The relationship between preschool children's social competence skills and their ability to communicate with their mothers. *Participatory Educational Research*, 8(2), 435-459. <https://doi.org/10.17275/per.21.48.8.2>
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Demarin, V., & Morović, S. (2014). Neuroplasticity. *Periodicum Biologorum*, 116(2), 209-211.
- Dolcos, S., & Denkova, E. (2020). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1454. <https://doi.org/10.3891/fpsyg.2017.01454>
- Isbell, E., Stevens, C., Pakulak, E., Hampton Wray, A., Bell, T. A., & Neville, H. J. (2017). Neuroplasticity of selective attention: Research foundations and preliminary evidence for a gene by intervention interaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(35), 9247-9254. <https://doi.org/10.1073/pnas.1707247114>

بازاندیشی فلسفی در چالش‌های تربیت کودک در عصر هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال: تحلیل مضمون تجارب زیسته معلمان

صدیقه جمشیدی اول^۱، مریم برهمن^۲

چکیده

تحول پارادایم معرفت‌شناسی کلاسیک به سمت معرفت‌شناسی پسامدرن، مسائل بنیادین تربیت و فرایند شکل‌گیری شناختی کودک را دگرگون کرده لذا انجام پژوهش‌هایی در این زمینه اهمیت بیشتری می‌یابد. پژوهش حاضر، با هدف بازاندیشی فلسفی در چالش‌های تربیت کودک در عصر هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال از تجارب زیسته معلمان انجام شده است. روش پژوهش از نوع کیفی و جامعه آماری شامل معلمان متخصص دوره ابتدایی استان مازندران می‌باشد که تعداد بیست نفر از طریق نمونه‌گیری هدفمند تا مرز اشباع نظری در فرایند مصاحبه نیمه ساختاریافته مشارکت داده شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شده است. پس از ارزیابی مصاحبه‌ها و استخراج مضامین پایه، با انجام مقایسه مستمر بین داده‌ها، مواردی که با یکدیگر هم‌پوشانی داشته‌اند، با یک عنوان کلی (تم یا مضمون سازمان‌دهنده) ارائه شده‌اند. در نهایت پنج مضمون فراگیر از این پژوهش بدست آمد. یافته‌ها تنش‌هایی بنیادین را در چالش‌های روانشناختی، چالش‌های آموزشی، چالش‌های تربیتی - پرورشی، چالش‌های اخلاقی و چالش‌های اجتماعی نشان می‌دهد. براساس نتایج پژوهش، اگرچه رسانه‌های دیجیتال و هوش مصنوعی فرصت‌های نوینی در آموزش و یادگیری ایجاد کرده‌اند اما تحولات هستی‌شناختی عمیقی در تجربه کودکان به جای گذاشته‌اند به طوری که آنها در فضای واقعی و مجازی زیست می‌کنند و هویت خود را در این دوگانگی شکل می‌دهند لذا بازاندیشی این چالش‌ها از منظر فلسفی و عملی برای طراحی سیاست‌های تربیتی و بازتعریف فلسفی اهداف تعلیم و تربیت ضروری است.

واژگان کلیدی: چالش‌های تربیت، هوش مصنوعی، دیدگاه معلمان، فلسفه تعلیم و تربیت، معرفت‌شناسی عصر دیجیتال

مقدمه و بیان مسأله

در دنیای امروز، فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی تأثیرات عمیقی بر شیوه‌های تربیت کودکان گذاشته‌اند. از ابزارهای آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی گرفته تا شبکه‌های اجتماعی، همه این عوامل بر نحوه یادگیری، تعاملات اجتماعی و رشد شخصیتی سنین مختلف کودک، نوجوان و جوان تأثیرگذارند. هوش مصنوعی به عنوان نیرویی تحول‌گرا در ساختار آموزشی، مرزهای یادگیری را دگرگون ساخته و مسیر آموزش را به سوی یادگیری شخصی‌سازی شده، ارزیابی هوشمند و تعامل دیجیتالی ارتقا می‌دهد. این فناوری نوظهور، با ظرفیت بی‌بدیل خود در بهینه‌سازی فرآیندهای آموزشی، نویدبخش رنسانسی در عرصه تعلیم و تربیت است. با این حال، گسترش نفوذ هوش مصنوعی در آموزش، چالش‌های متعددی را به همراه داشته که در صورت عدم مدیریت صحیح، می‌تواند به

۱. دانشجوی مقطع دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران،

sjavval25@gmail.com

۲. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران، (نویسنده مسئول)،

m.brahman@yahoo.com



رکود و نابرابری‌های آموزشی دامن‌بزند (دهقانی و دیگران، ۱۴۰۳). هوش مصنوعی با دگرگون ساختن منابع معرفت و شیوه‌های شکل‌گیری هویت، پرسش‌های بنیادینی درباره چستی تربیت، اقتدار معلم، و خودمختاری کودک را به میان می‌آورد. بحث در مورد هوش مصنوعی و گنجاندن آن در تمام سطوح آموزشی، از جمله آموزش پیش‌دبستانی، در انجمن‌های مختلف آموزشی آغاز شده است. اگرچه تصمیم‌گیری در مورد ادغام آن در آموزش پیش‌دبستانی هنوز در مراحل بسیار اولیه است، اما هنوز مزایای بی‌شماری برای آن وجود دارد. چنین کاربردهایی شامل چت‌بات‌های طراحی شده برای آموزش زبان، کیت‌های رباتیک مورد استفاده برای زبان‌آموزان و سیستم‌های تدریس هوشمند است که می‌توانند به زبان‌آموزان آموزش ویژه کمک کنند (یانگ، ۲۰۲۲). درک مفهوم «سواد هوش مصنوعی» و قابلیت‌های مرتبط با آن، داشتن درک عمیق از دانش و مفاهیم اساسی هوش مصنوعی و پیشگیری از چالش‌های ناشی از آن ضروری است. سواد هوش مصنوعی به مجموعه‌ای از مهارت‌ها اشاره دارد که انسان‌ها را قادر می‌سازد تا هوش مصنوعی را به عنوان ابزاری در محیط‌های مختلف مانند آنلاین، خانه و محل کار تجزیه و تحلیل کنند، با آن تعامل داشته باشند و از آن استفاده کنند. پژوهشگران بسیاری در کار خود، هوش مصنوعی را در سواد دیجیتالی همه دانش‌آموزان گنجاندند و بر اهمیت آن تأکید کردند (درانی و دیگران، ۲۰۲۴). یادگیری در بستر هوش مصنوعی، با وجود مزایای فراوان، ما را با پرسش‌هایی معرفت‌شناسانه مواجه می‌سازد. دانشی که از طریق الگوریتم‌ها منتقل می‌شود، الزاماً معادل دانشی نیست که از دل تجربه، تأمل و گفت‌وگوی انسانی حاصل می‌شود. فهم، در این معنا، امری انسانی و مبتنی بر زیست‌جهان فردی است و نمی‌توان آن را به ماشین سپرد. از سوی دیگر، تربیت در عصر دیجیتال، نیازمند بازاندیشی اخلاقی نیز هست. اعتماد به الگوریتم‌ها برای انتقال ارزش‌ها، بدون نظارت انسانی، می‌تواند به بازتولید سوگیری‌ها، تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های پنهان منجر شود. بنابراین، مسئولیت اخلاقی مربیان، والدین و طراحان فناوری در هدایت این فرآیند، بیش از پیش برجسته می‌شود. براین اساس هدف این مقاله، بازاندیشی فلسفی در چالش‌های تربیت کودک در عصر هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال از تجارب زیسته معلمان است و قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد که تجارب زیسته معلمان از چالش‌های تربیت در عصر دیجیتال، چه دلالت‌هایی برای بازاندیشی در مبانی معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت دارد؟ روش این پژوهش کیفی است که با استفاده از تحلیل مضمون به بررسی تجربه‌های زیسته‌ی بیست معلم دوره ابتدایی پرداخته است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند.

یافته‌ها و نتایج

تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت گرفت. در مرحله اول از میان مصاحبه‌ها پاراگراف‌های مرتبط با چالش‌های هوش مصنوعی یا رسانه‌های نوین شناسایی و استخراج گردید. سپس کدگذاری اولیه انجام شد. پس از اتمام این مرحله کدهای مشترک کنار هم قرار گرفتند تا درباره نحوه ترکیب و ادغام آنها به منظور ایجاد مضمون‌های پایه‌ای تصمیم‌گیری شود. جدول ۱ مضمون‌های پایه‌ای استخراج شده را نشان می‌دهد.

جدول ۱: گزاره‌های منتخب و مضمون‌های پایه‌ای شناسایی شده

ردیف	گزاره‌های مصاحبه‌ها	مضمون پایه
۱	در ترک بازی و شبکه‌های اجتماعی یا چت بات‌های هوش مصنوعی دچار مشکل اند و به راحتی نمی‌توانند دل بکنند	اعتیاد رفتاری
۲	افزایش زمان استفاده از ابزارهای هوشمند به مرور ادامه دارد که این موجب افت تحصیلی دانش آموز شده است	اعتیاد به ابزار هوشمند
۳	استفاده طولانی مدت موجب خستگی کودک می‌شود	اختلالات خواب
۴	عدم تمرکز و توجه به دلیل نداشتن استراحت و خواب کافی در کودک و نوجوان دیده می‌شود	عدم تمرکز
۵	بسیار زود عصبی می‌شوند.	بروز پرخاشگری
۶	توان و تاب آوری دانش آموزان کاهش یافته و بسیار زودرنج شده‌اند	کاهش تحمل
۷	صحبت از موارد غیر اخلاقی و کلام نامناسب در محیط خانه و مدرسه دیده می‌شود.	مواجهه با محتوای غیر اخلاقی
۸	بیشتر دنبال خودنمایی هستند و ارزش‌ها برای آنها کمرنگ می‌شود	خودنمایی
۹	به حریم داده‌ها و اطلاعات شخصی توجه ندارند و فقط کپی کردن مطالب برای ارائه‌ها را می‌بینیم	نقض حریم شخصی
۱۰	اشتراک گذاری‌های بی جا حتی بدون رضایت افراد را در فضای مجازی داریم	نقض حریم شخصی
۱۱	رسانه‌ها الگوهای رفتاری و ارزشی را به طور ضمنی به کودک القا می‌کنند	القاگری
۱۲	کودک از شخصیت‌های بازی‌های آنلاین الگو می‌گیرد	الگوگیری
۱۳	شخصیت‌های حقیقی یا ساختگی در فضای مجازی برای کودک و نوجوان جذاب است	جذابیت اشخاص و افراد
۱۴	کودکان در پوشش و صحبت کردن از افرادی که در رسانه‌ها می‌بینند تقلید می‌کنند	رفتارهای تقلیدی
۱۵	مشابه سازی کودک و نوجوان امروزه به وفور دیده می‌شود	مشابه سازی
۱۶	تعارض‌های بسیاری بین روش‌های سنتی تدریس و جذابیت رسانه‌های نوین برای کودک مشاهده می‌شود	تعارض روش‌های قدیم و جدید
۱۷	روش‌های قدیمی تربیت و آموزش امروز کارساز و تاثیرگذار نیست	ناکارآمدی روش‌های سنتی
۱۸	امروز ناتوانی زیادی در رقابت با رسانه از جانب معلم‌ها وجود دارد	عدم سواد و بروزرسانی
۱۹	معلمان سواد دیجیتال لازم را برای آگاهی به دانش آموزان ندارند	ناآگاهی معلمان
۲۰	آموزش‌های لازم و کارگاه‌های کاربردی تاثیرگذار کمتر دیده می‌شود.	فقدان آموزش رسمی

ردیف	گزاره‌های مصاحبه‌ها	مضمون پایه
۲۱	تفاوت رویکرد والدین و معلمان در مواجهه با فناوری موجب پیام‌های تربیتی متناقض می‌شود	ناهماهنگی اهداف
۲۲	والدین اغلب از انواع هوش مصنوعی و رسانه‌های مناسب ناآگاه هستند	والدین ناآگاه
۲۳	کودک مسلط بر فضای مجازی است و اجازه‌ی دخالت والدین را نمی‌دهد	تسلط کودکان
۲۴	کودک هر زمان بخواهد به ابزارهای هوشمند دسترسی دارد و اغلب توسط والدین کنترل نمی‌شود	عدم کنترل والدین
۲۵	کودکان به طور ناخودآگاه از تبلیغات و محتوای دیجیتال برای شکل‌گیری هویت خود استفاده می‌کنند	شکل‌گیری هویت وابسته
۲۶	کودکان از ظاهر و سبک زندگی نمایشی در فضای مجازی تاثیر می‌گیرند	تبلیغات دیجیتال
۲۷	حسادت، رقابت ناسالم و احساسات منفی زیادی در کودکان و نوجوانان امروز پر رنگ است	تاثیر الگوریتم‌ها
۲۸	بچه‌ها بیشتر وقت خود را با گوشی می‌گذرانند و از تعامل‌های قبلی خبری نیست	کاهش تعاملات خانوادگی
۲۹	بعضی بچه‌ها در جمع صحبت کردن را نمی‌دانند و فقط سرگرم بازی در فضاهای مجازی و هوشمند هستند	کاهش مهارت‌های ارتباطی
۳۰	همکاری و کار گروهی برای آنها سخت است و یک دلیل آن تنهایی و غرق شدن در گوشی هاست	کاهش مشارکت و تعاملات
۳۱	برای حل مشکلات خود با دوستان قادر به گفتگوی دوستانه نیستند و همدلی ندارند	عدم توانایی حل تعارض

در مرحله‌ی دوم بر اساس مشابهت‌های مضمون‌های پایه‌ای هر چند مضمون در یک مجموعه به نام مضمون سازمان دهنده قرار گرفت. در مرحله قبل ۳۱ مضمون پایه‌ای شناسایی شد و در قالب ۱۰ مضمون سازمان دهنده دسته‌بندی گردید. در جدول ۲ دسته‌بندی مضمون‌های پایه‌ای در قالب مضمون‌های سازمان دهنده و دسته‌بندی سازمان دهنده‌ها به شکل فراگیر ارائه شده است.

جدول ۲: دسته‌بندی مضمون‌های پایه‌ای و استخراج مضمون‌های سازمان دهنده و فراگیر

مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
اعتیاد رفتاری	وابستگی کودک به صفحه	چالش های روانشناختی
اعتیاد به ابزار هوشمند		
اختلالات خواب	کاهش کیفیت زندگی	
عدم تمرکز		
بروز پر خاشگری	تغییر در رفتار و هیجانات	



مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
کاهش تحمل		
مواجهه با محتوای غیر اخلاقی	کمرنگ شدن ارزش های اخلاقی	چالش های اخلاقی
خودنمایی		
نقض حریم خصوصی		
القاگری	رسانه به مثابه مربی پنهان	چالش های آموزشی
الگو گیری		
جذابیت اشخاص و افراد		
رفتارهای تقلیدی		
مشابه سازی		
تعارض روش های قدیم و جدید		
ناکارآمدی روش های سنتی		
عدم سواد و بروزرسانی		
ناآگاهی معلمان		
فقدان آموزش رسمی		
ناهماهنگی اهداف	شکاف تربیتی خانه و مدرسه	چالش های تربیتی - پرورشی
والدین ناآگاه		
تسلط کودکان		
عدم کنترل والدین		
شکل گیری هویت وابسته	فرهنگ سازی دیجیتال	چالش های اجتماعی
تبلیغات دیجیتال		
تاثیر الگوریتم ها		
کاهش تعاملات خانوادگی	تضعیف نقش خانواده	
کاهش مهارت های ارتباطی	انزوای اجتماعی	
کاهش مشارکت و تعاملات		
عدم توانایی حل تعارض		

در نهایت چالش‌های هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال از بستر نظرات در قالب مضامین فراگیر نمایان شد.

مضمون فراگیر (۵): چالش‌ها	مضمون فراگیر (۴): چالش‌های تربیتی	مضمون فراگیر (۳): چالش‌های رسانه‌ای	مضمون فراگیر (۲): چالش‌های ارزش‌های اخلاقی	مضمون فراگیر (۱): چالش‌های وابستگی
• فرهنگ سازی دیجیتال • تضعیف نقش خانواده • انزوای اجتماعی	• شکاف تربیتی خانه و مدرسه	• رسانه به مثابه مربی پنهان • فشار آموزشی سنتی در برابر زیست دیجیتال	• کم‌رنگ شدن ارزش‌های اخلاقی	• وابستگی کودکی به صفحه • کاهش کیفیت زندگی • تغییر در رفتار و هیجانات

آنچه از یافته‌ها بر می‌آید نشان دهنده بحران عمیقی است. راه تربیت کودک در عصر هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال آماده کردن آنها برای مواجهه با چالش‌های دنیای دیجیتال است اما این فرآیند نیازمند درنگ فلسفی عمیق در ماهیت خود تربیت است. معلمان با داشتن دیدگاه‌های آگاهانه و استفاده از روش‌های خلاقانه می‌توانند کودکان را برای مواجهه با چالش‌های دنیای دیجیتال آماده کنند، اما این آمادگی در واقع آمادگی برای مواجهه با بحران هستی‌شناختی است که تکنولوژی در کانون وجود انسان ایجاد کرده است. ایجاد تعادل میان بهره‌گیری از فناوری و حفظ مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، کلید موفقیت در تربیت نسل آینده است. یافته‌های مربوط به چالش‌های روان‌شناختی در لایه عمیق‌تر خود حاکی از آن است که انسان مدرن در مواجهه با سیل اطلاعات دچار انوعی از شبیه‌سازی‌ها شده است. ژان بودریار معتقد است که فرهنگ در حال تولید شدن و با هدایت رسانه‌ها دائماً در حال تغییر است. به نظر او، ما وارد عصر «شبیه‌ها» شده‌ایم. شبیه‌ها نشانه‌هایی هستند که مانند رونوشت یا الگوی اشیاء یا رویدادهای واقعی عمل می‌کنند (ریشری و دیگران، ۱۳۹۸).

چالش‌های اخلاقی نیز بیانگر این واقعیت است که فضای دیجیتال نه صرفاً ابزار ارتباط بلکه میدان تولید و بازتولید ارزش‌هاست. این پدیده در تحلیل میشل فوکو از قدرت و دانش بیان شده است جایی که تکنولوژی نه تنها ابزار کنترل بلکه شیوه تولید سوژگی محسوب می‌شود. فوکو در تبارشناسی پیدایش علوم اجتماعی و بسط آنها را با قدرت پیوند می‌زند. به نظر او دانش عمیقاً با روابط قدرت در آمیخته و همپای پیشرفت در اعمال قدرت پیش می‌رود. به عبارت دیگر هر جا قدرت اعمال شود دانش نیز تولید می‌شود از این منظر علوم انسانی در درون شبکه روابط قدرت شکل گرفته‌اند و در مقابل خود به پیشبرد تکنولوژی‌های قدرت یاری می‌رسانند. در واقع کوشش



فوکو معطوف به روابط متقابل قدرت و دانش است تا خصلت قدرت محور دانش اجتماعی مدرن و نظام‌های حقیقت را بر ملا سازد (فتاحی، ۱۳۸۷). ما اکنون در یک جامعه دیجیتال غوطه‌ور هستیم که هوشیاری فراگیر و همه‌جا حاضر را توسط دستگاه‌های متصل پذیرفته است. این هوشیاری اکنون با قدرت زیستی عظیمی که با همگرایی کلان‌داده و هوش مصنوعی انباشته شده است، تکمیل می‌شود. اگر فوکو بررسی کرد که چگونه آمار، نوع جدیدی از قدرت را برای کنترل و تنظیم کل جمعیت‌ها ممکن می‌سازد، فناوری‌های دیجیتال مذکور، آمار را به شدت تقویت می‌کنند و مکانیسم‌های بی‌سابقه‌ای از دستکاری و تنظیم را ایجاد می‌کنند. با این حال، آنچه واقعاً نگران‌کننده است، تمرکز دانش و گفت‌وگو از طریق میانجیگری فناوری‌های دیجیتال است. فوکو در توصیف خود از نئولیبرالیسم به عنوان یک ایدئولوژی که جوامع ما را در قرن بیست و یکم شکل می‌دهد، بسیار دوراندیش بود. تکامل فناوری‌های دیجیتال، تمرکز آنها بر فرد با تلفن هوشمند و پلتفرم‌های دیجیتال، کالایی شدن همه جنبه‌های زندگی، رقابت به عنوان نیروی حل‌کننده در جامعه، انسان اقتصادی یا کارآفرین خود که توسط فوکو توصیف شده است، به ما کمک می‌کند تا جامعه امروز را توضیح دهیم. فوکو چگونه عدم تمرکز قدرت و مقاومت را به عنوان نیروهای برانداز برای تغییر جامعه درک می‌کند. او می‌گوید: «فلسفه چیزی است که سلطه را در هر سطح و به هر شکلی که وجود دارد، زیر سوال می‌برد، این کارکرد انتقادی فلسفه از دستور سقراطی «از خود مراقبت کن» ناشی می‌شود، به واقع فوکو قصد دارد با سلطه در هر شکلی مبارزه کند. (لوپز، ۲۰۲۴).

حوزه چالش‌های آموزشی و پرورشی نشان‌دهنده شکستگی عمیق در زنجیره انتقال معرفت و حکمت از نسلی به نسل دیگر و در نهاد آموزش است. هابرماس در نظریه کنش ارتباطی خود نشان داد جامعه مدرن بردو منطبق متضاد استوار است یعنی منطق سیستم که بر کارآمدی و سود متمرکز است و منطق جهان زیست که بر معنا، هویت و ارتباط انسانی تأکید دارد آنچه در عصر دیجیتال اتفاق می‌افتد استعمار جهان زیست توسط منطق سیستمی است. به بیانی دیگر نهاد آموزش که باید محل انتقال فرهنگ و معنا و دانش باشد تحت سلطه منطق کارآمدی تکنولوژی قرار می‌گیرد.

مضمون فراگیر چالش‌های اجتماعی نیز بیانگر فروپاشی آنچه امیل دورکیم، همبستگی اجتماعی نامیده است. مسئله همبستگی اجتماعی در جامعه شناسی امیل دورکیم گویای رابطه‌ی فرد و جامعه از یکسو، و رابطه متقابل اعضا با یکدیگر از سوی دیگر است (جهانی نسب، ۱۴۰۱).

بنابراین برای مواجهه با چالش‌ها موارد همچون توسعه سواد رسانه‌ای مشارکت فعال بین خانواده و مدرسه مراقبت و نظارت والدین ارتقای سواد رسانه‌ای و هوش مصنوعی برای معلمان و والدین و داشتن آموزش تفکر انتقادی و تحلیل محتوا می‌تواند کودکان را در مواجهه با اطلاعات گمراه کننده بازی دهد و قدرت تصمیم‌گیری آگاهانه را در آنها تقویت کند اما این راهکارها فراتر از راهبردهای عملی نیازمند بازاندیشی بنیادین در مفاهیم تربیت آموزش و انسان‌سازی هستند.

پژوهش حاضر نشان داد که هرچند هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال امکانات و فرصت‌هایی را در آموزش و تربیت فراهم کرده‌اند، اما در صورت فقدان برنامه‌ریزی، آموزش سواد رسانه‌ای و نظارت هدفمند، می‌تواند پیامدهای منفی جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشند این یافته در جوهر خود بازتاب تنش بنیادین بین تکنولوژی و



انسانیت است که مارتین هایدگر آن را به صورت پرسش از تکنولوژی تبیین کرد در این تنش انسان نه تنها با ابزارهای جدید مواجه می‌شود، بلکه خود موضوع تحول و دگرگونی قرار می‌گیرد تا آنجا که ماهیت وجودی او در معرض تهدید واقع می‌گردد. از نظر هایدگر، انسان معاصر به جای اینکه همانند یونانیان اولیه، طبیعت را مظهر وجود بداند، آن را منبع ذخیره انرژی ببیند از وجود غافل است او درک تکنولوژیک انسان معاصر را از عالم، خطرناک توصیف می‌کند و می‌گوید انسان معاصر به واسطه غفلت از وجود، گرفتار نیست انگاری و بی‌خانمانی شده است. نیست انگاری بشر در روزگار ما از نظر هایدگر در درک تکنولوژیک او از عالم ریشه دارد و بر این نیست‌انگاری با تأمل در ذات تکنولوژی می‌توان غالب شد. به عقیده هایدگر، ذات تکنولوژی و نه خود تکنولوژی (که وی این دو را از هم جدا کرده است) عامل خطر است (مروت، ۱۳۹۳).

طراحی برنامه‌های مشارکتی برای استفاده آگاهانه از فناوری نیز کمک می‌کند تا کودکان یاد بگیرند از فناوری به عنوان ابزاری مؤثر برای تقویت یادگیری و خلاقیت بهره ببرند سیاست‌گذاران آموزشی باید با همفکری و همیاری راهکارهای مناسب برای استفاده بهینه از این فناوری‌ها ارائه دهند اما این سیاست‌گذاری نیازمند رؤیتی فلسفی است که انسان را نه صرفاً مصرف‌کننده تکنولوژی، بلکه فاعل تاریخی در تعامل دیالکتیکی با آن بداند. مواجهه با چالش‌های یاد شده، نیازمند تربیت فلسفی کودکان و نوجوانان است؛ تربیتی که آنان را به «تفکر انتقادی»، «تأمل در ماهیت تکنولوژی» و «خودشناسی» مجهز کند. در این راستا نقش معلم از «انتقال‌دهنده دانش» به «مربی تفکر و راهنمای اخلاقی در جهان پیچیده دیجیتال» تغییر می‌یابد. لذا سیاست‌گذاری آموزشی باید بر مبنای یک فلسفه فناوری انسان‌محور (human-centered philosophy of technology) صورت گیرد.



منابع

- جهانی نسب، ا. (۱۴۰۱). بررسی مفهوم همبستگی اجتماعی در آراء و اندیشه‌های ابن خلدون و امیل دورکیم. فصلنامه علمی - پژوهشی نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان، ۱۲(۱)، ۱۴۹-۱۷۷.
- دهقانی، ر.، امامی، س. م.، خلجی، ل.، و زارع مهرجردی، م. (۱۴۰۳). آموزش در عصر هوش مصنوعی: رنسانس یا رکود؟. سومین همایش ملی امور تربیتی، دانشگاه فرهنگیان یزد.
- ریشه‌ری، ح.، ناظری، ا.، و شایگان فر، ن. (۱۳۹۸). بازنمود شبیه‌سازی فرهنگی متاثر از رسانه‌ها در هنرهای تجسمی معاصر بر اساس نظریه ژان بودریار (مطالعه‌ی موردی آثار کاترینا فریچ). هنرهای زیبا - هنرهای تجسمی، ۲۴(۴)، ۵-۱۴.
- فتاحی، س. م. (۱۳۸۷). گفتمان قدرت در اندیشه میشل فوکو. دانشنامه (واحد علوم و تحقیقات)، ۶۵-۷۳.
- مروت، ع. ا. (۱۳۹۳). پرسش‌هایی در باب پرسشی در باب تکنولوژی. پژوهش‌های فلسفی کلامی، ۴(۶۰)، ۷۹-۱۰۴.
- Durrani, R., Iqbal, A & Akram, H. (2024). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education, exploring challenges, opportunities and future directions: A scoping review. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 5(2), 411-423.
- García López, P. (۲۰۲۴). *Foucault and digital technologies of power: Studying resistance as decentralization*.
- Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, ۳, Article 100064. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100064>



بررسی چالش فضای سخت گیرانه مدرسه بر مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب و بیش فعالی با رویکرد اسلامی (غزالی، ابن سینا و مطهری) و نظریه خودتعیین گری (دسی و رایان)

امیرمحمد حسنی^۱، حیدرضا ایرانمنش^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر فضای سخت گیرانه مدرسه بر مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اختلال اضطراب و بیش فعالی (ADHD) انجام شده است. مطالعه موردی بر دانش آموزی به نام یاسین، ۱۴ ساله و در پایه هشتم، تمرکز دارد. یاسین با نشانه‌هایی چون اضطراب شدید، بیش فعالی پنهان، افت عملکرد تحصیلی، و کاهش تعامل اجتماعی در محیط آموزشی خشک و رسمی مدرسه مواجه بوده است. روش پژوهش کیفی و مبتنی بر مطالعه موردی است. داده‌ها از طریق مشاهده مستقیم در ۱۶ جلسه کلاس زبان انگلیسی، گفت‌وگو با معلمان و بررسی دفتر تکالیف دانش آموز گردآوری و با روش تحلیل محتوای کیفی بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد فضای خشک، نمره محور و رسمی مدرسه، اضطراب یاسین را تشدید کرده و منجر به اجتناب رفتاری، بی‌قراری حرکتی، انزوای اجتماعی و عدم تمرکز شده است. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از آموزه‌های تربیتی اسلامی (دیدگاه‌های غزالی، ابن سینا و مطهری) و نظریه خودتعیین گری دسی و رایان انجام شد. بر اساس نتایج، استفاده از روش‌های آموزشی انعطاف‌پذیر، بازخورد مثبت، و فضای امن عاطفی می‌تواند موجب کاهش اضطراب، افزایش تعامل اجتماعی و بهبود عملکرد تحصیلی این دانش آموزان شود. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد حتی بازخوردهای کوچک و روش‌های خلاقانه مانند بازی و طنز، تغییرات رفتاری معناداری ایجاد می‌کند. این پژوهش با تأکید بر اهمیت هم‌راستایی بین دیدگاه‌های تربیتی اسلامی و اصول روان‌شناسی مدرن، بر ضرورت بازنگری در فضای آموزشی مدارس، به‌ویژه برای دانش آموزان دارای نیازهای خاص تأکید دارد. نوآوری این مطالعه، ترکیب تحلیل میدانی رفتاری با چارچوب نظری بومی - اسلامی برای ارائه راهکارهای تربیتی عملی و فرهنگی در محیط مدرسه است.

واژگان کلیدی: اضطراب تحصیلی، بیش فعالی (ADHD)، تربیت اسلامی، فضای آموزشی، راهکارهای تربیتی، مشکلات رفتاری، تعامل اجتماعی، مدرسه سخت گیرانه، تربیت ایرانی، عملکرد تحصیلی

مقدمه

آموزش و پرورش به‌عنوان بنیادی‌ترین رکن توسعه پایدار در هر جامعه، نقشی فراتر از انتقال صرف دانش دارد. نظام‌های آموزشی کارآمد، افزون بر پرورش بعد شناختی، باید بستری برای رشد عاطفی، روانی و اجتماعی دانش آموزان فراهم آورند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۷، ۵۴، ۵۷). با این حال، در ساختارهایی که بر حافظه محوری، انضباط خشک و نمره محوری تأکید دارند، این ابعاد انسانی و حیاتی به حاشیه رانده می‌شوند (قنازاده

^۱ دانشجوی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان کرمان (دبیری زبان)، am_hassani@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری دانشگاه شهید باهنر کرمان، استاد مدعو دانشگاه فرهنگیان کرمان، دبیر آموزش و پرورش کرمان، (نویسنده مسئول)،

vahidrezairanmanesh@ens.uk.ac.ir



و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۵، ۳۰، ۳۲). چنین فضاهایی به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که با اختلالاتی نظیر اضطراب یا بیش‌فعالی (ADHD) مواجه‌اند، می‌توانند آسیب‌زا باشند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۸-۷۰، ۷۵).

پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که جو روانی کلاس و سبک تعامل معلم با دانش‌آموزان، از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت یادگیری و سلامت روانی آن‌هاست. احمدی، موسوی و حسینی (۱۳۹۵) نشان دادند که مدارس با فضای خشک و رسمی، باعث کاهش احساس خودکارآمدی و افزایش بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شوند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۷، ۵۴، ۵۷). همچنین قنادزاده، رضایی و کریمی (۱۳۹۸) دریافتند که روش‌های سنتی

تدریس و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، علائم رفتاری و شناختی اختلال ADHD را تشدید می‌کند. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که با اضطراب تحصیلی مواجه‌اند، معمولاً در برابر انتظارات بالا، ارزیابی‌های مستمر و سکوت سنگین کلاس دچار اختلال در عملکرد شناختی، کاهش مشارکت، و در نهایت کناره‌گیری رفتاری می‌شوند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۸-۷۰، ۷۵). این واکنش‌ها اغلب به شکل «وقفه رفتاری» ظاهر می‌شوند، وضعیتی که در آن، دانش‌آموز نه مقابله می‌کند و نه فرار، بلکه در نوعی انجماد روانی قرار می‌گیرد (Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285).

براساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان، سه نیاز بنیادین روان‌شناختی برای انگیزش درونی انسان وجود دارد: احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط اجتماعی. این نظریه معتقد است که در محیط‌های آموزشی خشک و کنترلی، این نیازها سرکوب می‌شوند و در نتیجه، انگیزه یادگیری کاهش یافته و زمینه بروز رفتارهای پرخاشگرانه یا اجتنابی افزایش می‌یابد (Deci et al., 2000, pp. 230, 235, 260-264). برای دانش‌آموزی مانند یاسین، که هم دچار اضطراب عملکردی و هم بیش‌فعالی پنهان است، این محیط نه تنها ناکارآمد بلکه مخرب است.

علاوه بر دیدگاه‌های روان‌شناختی، در منابع اسلامی نیز تأکید فراوانی بر اهمیت آرامش روانی و تعامل محبت‌آمیز در فرایند یاددهی و یادگیری شده است. ابو حامد غزالی، در احیاء علوم‌الدین، معلم را پدري دانا می‌داند که باید با مهربانی، تشویق کلامی و پرهیز از توبیخ، زمینه رشد معنوی و شناختی شاگرد را فراهم سازد (غزالی، ۱۴۰۰: ۷۴-۷۲). ابن‌سینا در قانون در طب، نشاط، حرکت، و محیط متعادل را پیش‌نیاز رشد ذهنی و تمرکز پایدار کودکان می‌داند (ابن‌سینا، ۱۳۹۲: ۱۱۲-۱۱۵). همچنین شهید مطهری با نگاهی جامع به تربیت اسلامی، هشدار می‌دهد که تمرکز صرف بر عقل‌نظری، بدون توجه به عواطف، مشارکت اجتماعی و کرامت انسانی، منجر به تربیتی ناقص و شکننده خواهد شد (مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱).

این پژوهش، با تمرکز بر یک مطالعه موردی - دانش‌آموزی ۱۴ ساله به نام یاسین در یکی از مدارس دولتی کرمان - در پی آن است که تأثیر فضای سخت‌گیرانه مدرسه را بر وضعیت تحصیلی، رفتاری و روانی دانش‌آموزی با نیازهای ویژه تحلیل کند. این مطالعه نه تنها در پی تبیین مسئله، بلکه در تلاش است با تلفیق نظریه‌های روان‌شناسی مدرن و دیدگاه‌های تربیتی اسلامی، الگوی بومی و عملی برای اصلاح فضای آموزشی مدارس ایران ارائه دهد؛ الگویی که بتواند زمینه‌ساز یادگیری سالم، رشد عاطفی و تعامل اجتماعی سازنده باشد.

بیان مسئله



در دهه‌های اخیر، همراه با رشد چشمگیر پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی، توجه به ابعاد روانی و هیجانی در آموزش و پرورش بیش از پیش مورد تأکید قرار گرفته است. با این حال، هنوز در بسیاری از مدارس کشور، به‌ویژه در سطوح متوسطه، ساختار آموزشی غالب بر پایه نظم خشک، نمره‌محوری و روش‌های سنتی تدریس استوار است؛ ساختاری که با واقعیت‌های روانی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان هم‌خوانی ندارد ((احمدی و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۷، ۵۴، ۵۷)، (قنازاده و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۵، ۳۰، ۳۲)).

این فضای رسمی و سخت‌گیرانه، در دانش‌آموزانی که با اختلالات اضطرابی یا عصبی‌تحوالی مانند ADHD مواجه‌اند، به‌جای حمایت، نوعی فشار مضاعف ایجاد می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در چنین محیط‌هایی، علائم اضطراب تحصیلی، بی‌قراری حرکتی، اجتناب رفتاری و افت عملکرد شناختی افزایش می‌یابد ((یوسفی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۸-۷۰، ۷۵)، (Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285)). این شرایط، به‌ویژه برای کودکانی که دارای نیازهای خاص هستند، نه تنها مانع یادگیری است، بلکه گاه منجر به انزوای اجتماعی و بحران‌های روانی نیز می‌شود ((England et al., 2019, pp. 26-28)، (Smith et al., 2020, pp. 44-47)).

نمونه بارز این مسئله، یاسین، دانش‌آموز ۱۴ ساله‌ای است که در فضای خشک و مقررات مدرسه محور، دچار اختلال عملکرد شدید شده است. با وجود هوش طبیعی، او از فعالیت‌های کلاسی کناره‌گیری می‌کند، در امتحانات عملکردی ضعیف دارد و از تعامل با معلم و هم‌کلاسی‌ها پرهیز می‌کند. نشانه‌های اضطراب عملکردی، بی‌قراری حرکتی خفیف، و اجتناب اجتماعی در او قابل مشاهده است؛ ویژگی‌هایی که در ادبیات علمی با عنوان ADHD نوع بی‌توجه (inattentive type) شناخته می‌شوند (Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285). در چنین شرایطی، اگر فضای یادگیری همچنان سخت‌گیرانه باقی بماند، احتمال شکل‌گیری اختلالات ثانویه مانند افسردگی یا کاهش عزت‌نفس افزایش می‌یابد (Maric et al., 2022, pp. 102099-102102).

از سوی دیگر، آموزه‌های تربیتی اسلامی (با استناد به دیدگاه‌های غزالی، ابن‌سینا و شهید مطهری) بر ایجاد فضایی آرام، محبت‌آمیز و مبتنی بر کرامت انسانی در فرآیند یادگیری تأکید دارند. با این حال، شکاف آشکاری بین این اصول تربیتی و ساختارهای آموزشی کنونی در مدارس ایران وجود دارد.

در ادبیات پژوهشی ایران، اگرچه مطالعات متعددی درباره اضطراب تحصیلی یا ADHD انجام شده‌اند، اما پژوهشی که به‌طور هم‌زمان سه مؤلفه مهم را با یکدیگر ترکیب کند- (۱) تحلیل میدانی دقیق یک مورد واقعی، (۲) تبیین نظری با تکیه بر مدل‌های روان‌شناسی معاصر و (۳) بهره‌گیری از چارچوب تربیتی اسلامی- کمتر مشاهده می‌شود. این پژوهش تلاش دارد خلأ یادشده را پر کند.

نوآوری اصلی این مطالعه، در ترکیب تحلیل میدانی دقیق رفتار یک دانش‌آموز با اختلال اضطراب و بیش‌فعالی، با چارچوب نظری «نظریه خودتعیین‌گری» در روان‌شناسی مدرن و آموزه‌های تربیتی اسلامی از متفکرانی چون غزالی، ابن‌سینا و مطهری است ((غزالی، ۱۴۰۰: ۷۲-۷۴)، (مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱)، (Deci et al., 2000, pp. 230, 235, 260-264)). این تلفیق، ضمن ارائه تحلیلی عمیق از تعامل عوامل روانی و ساختاری مدرسه، راهکارهایی بومی، فرهنگی و عملی برای تغییر محیط آموزشی در جهت حمایت از دانش‌آموزان خاص ارائه می‌دهد.



در واقع این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که چگونه فضای سختگیرانه مدارس بر مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب و بیشفعالی تأثیر می گذارد و چگونه می توان با تلفیق نظریه خودتعیین گری و رویکرد تربیتی اسلامی، راهکارهایی بومی و عملی برای بهبود محیط یادگیری طراحی کرد. بررسی این مسئله از آن جهت ضروری است که عدم توجه به آن، نه تنها به تداوم چرخه ناکارآمدی آموزشی می انجامد، بلکه سلامت روانی و آینده تحصیلی گروهی از دانش آموزان را به مخاطره می اندازد.

از دیگر نوآوری های پژوهش می توان به موارد زیر اشاره کرد:

- بهره گیری از روش مشاهده مستقیم و طبقه بندی نظام مند رفتارهای دانش آموز در ۱۶ جلسه؛
- تحلیل محتوا به جای تحلیل آماری صرف؛
- بررسی کیفیت بازخورد معلم و اثر آن بر انگیزش درونی و رفتار دانش آموز (Hattie et al., 2007, pp. 87-88).

اهداف پژوهش

اهداف این پژوهش به طور مشخص شامل موارد زیر است:

۱. تحلیل تأثیر فضای سخت گیرانه آموزشی بر عملکرد شناختی، رفتاری و هیجانی دانش آموزان دارای اضطراب و بیش فعالی؛
۲. شناسایی نشانه های اختلال عملکرد در بستر مدرسه و نحوه تعامل آن ها با محیط یادگیری؛
۳. تبیین یافته ها در چارچوب نظریه های روان شناسی تربیتی، به ویژه نظریه خودتعیین گری دسی و رایان (Deci et al., 2000, pp. 230, 235, 260-264)؛
۴. بازخوانی دیدگاه های تربیتی اسلامی برای ارائه راهکارهای فرهنگی و عملی جهت بهبود فضای کلاس ((غزالی، ۱۴۰۰: ۷۲-۷۴)، (مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱))؛
۵. ارائه الگویی ترکیبی و بومی شده برای طراحی محیط های یادگیری حمایتی، ویژه دانش آموزان با نیازهای خاص در مدارس ایران.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با رویکرد مطالعه موردی (Case Study) طراحی و اجرا شده است. روش مطالعه موردی یکی از مناسب ترین شیوه ها برای بررسی پدیده هایی است که در بستر طبیعی خود و با رویکردی عمیق و چندلایه تحلیل می شوند (Lincoln et al., 1985, pp. 189-192, 210-215). این روش، امکان تحلیل پیچیدگی های روان شناختی، اجتماعی و رفتاری در شرایط واقعی آموزشی را فراهم می سازد و برای مطالعه افراد دارای ویژگی های خاص، مانند اضطراب بالا یا اختلالات عصبی تحولی، به شدت مناسب است (Suter, 2006, pp. 76-78, 88-90).

۴-۱- جامعه و نمونه آماری



جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان مدارس دولتی هیئت امنایی در شهر کرمان است که با ساختار آموزشی سخت گیرانه و نظم خشک شناخته می شوند. از میان این مدارس، یک مدرسه متوسطه اول با شرایط زیر به صورت هدفمند انتخاب شد:

- تأکید بالا بر نمره و انضباط
- استفاده از شیوه های سنتی تدریس
- عدم برنامه مشخص برای مداخلات روانی - عاطفی

نمونه مورد مطالعه، دانش آموزی ۱۴ ساله به نام یاسین در پایه هشتم است که سابقه ی اضطراب عملکردی، کم رویی شدید و نشانه های بیش فعالی نوع بی توجه (ADHD-Inattentive Type) دارد ((Barkey, 2015, pp. 280-285, 113, 255-257, 43)). این انتخاب با هدف تحلیل عمیق تجربه ی زیستی دانش آموزی خاص در یک فضای سخت گیرانه آموزشی انجام شد.

۲-۴- ابزارهای گردآوری داده

داده های پژوهش از طریق ترکیب سه منبع گردآوری شدند:

۱. **مشاهده مستقیم:** پژوهشگر طی ۱۶ جلسه ی متوالی در کلاس زبان انگلیسی حضور یافت و با روش توصیفی، کلیه رفتارهای شناختی، حرکتی، اجتماعی و عاطفی دانش آموز را یادداشت کرد (Lincoln et al., 1985, pp. 189-192, 210-215).

۲. **گفت وگوهای غیررسمی:** با معلم درس زبان، معاون انضباطی، و دو معلم دیگر، گفت وگوهایی غیررسمی انجام شد تا تحلیل زمینه ای از وضعیت یاسین تکمیل گردد.

۳. **بررسی دفتر تکالیف:** برای درک کیفیت عملکرد تحصیلی و الگوهای تکرار شونده در تکالیف، دفتر تمرین و یادداشت های کلاسی یاسین تحلیل شد.

استفاده از چند منبع داده، اعتبار مثلث سازی یافته ها را افزایش داده و از سوگیری احتمالی پژوهشگر کاسته است (Lincoln et al., 1985, pp. 189-192, 210-215).

۳-۴- روش تحلیل داده

داده های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی (Qualitative Content Analysis) مورد بررسی قرار گرفتند. در این فرایند، ابتدا رفتارهای مشاهده شده در کلاس کدگذاری شدند. سپس کدها در دسته های مفهومی مانند «اجتناب رفتاری»، «اضطراب عملکردی»، «بی قراری حرکتی»، «عدم تعامل اجتماعی» و «واکنش به بازخورد» طبقه بندی گردیدند (Suter, 2006, pp. 76-78, 88-90).

در مرحله بعد، هر دسته با استناد به نظریه های روان شناسی تربیتی، از جمله مدل خودتعیین گری دسی و رایان (Deci et al., 2000, pp. 230, 235, 260-264)، و آموزه های تربیتی اسلامی تحلیل شد تا رابطه میان رفتارهای فردی و ساختار محیط آموزشی تبیین شود. این روش، امکان استخراج مضمون های کلان و تحلیل لایه های پنهان تجربه یادگیری دانش آموز را فراهم می سازد (Lincoln et al., 1985, pp. 189-192, 210-215).

۴-۴- اعتبار و روایی پژوهش



برای افزایش اعتبار و روایی یافته‌ها (Trustworthiness)، از چهار راهکار استاندارد استفاده شد ((Lincoln et al., 1985, pp. 189-192, 210-215)، (Suter, 2006, pp. 76-78, 88-90):

- سه گانه سازی داده‌ها (Triangulation): ترکیب مشاهده، گفت و گو و بررسی اسناد
- درگیری طولانی با میدان (Prolonged Engagement): حضور در جلسات متوالی برای کاهش تحلیل‌های مقطعی
- بازبینی توسط هم‌پژوه (Peer Debriefing): بررسی کدگذاری‌ها توسط فردی آشنا با پژوهش کیفی
- مسیر مستند تحلیل (Audit Trail): ثبت کامل فرآیند کدگذاری، طبقه‌بندی و تفسیر داده‌ها

۴-۵- ارائه نتایج و بحث

در این بخش، ابتدا داده‌های رفتاری دانش‌آموز (یاسین) در قالب دسته‌های مشخص (شناختی، رفتاری، اجتماعی، هیجانی) گزارش می‌شوند، سپس تحلیل و تفسیر آن‌ها در چارچوب نظریه‌های روان‌شناسی و آموزه‌های اسلامی انجام می‌گیرند.

تمام متن زیر با زبان علمی، مستند، ساختارمند و ارجاع‌دهی APA آماده شده است.

یافته‌ها و بحث

۵-۱- اختلال در تمرکز و عملکرد شناختی

از نخستین جلسات مشاهده، نشانه‌های ناتوانی در تمرکز، توجه مداوم، و درگیری شناختی در یاسین کاملاً مشهود بود. او در طول تدریس، غالباً از تعامل دیداری با تخته و معلم خودداری می‌کرد و بیشتر وقت خود را صرف بازی با اشیای روی میز می‌نمود. در برخی موارد، حتی در پاسخ به سؤالات ساده، دچار مکث، تردید یا سکوت می‌شد. این رفتارها بیش از آن که ناشی از ناآگاهی درسی باشند، ریشه در اضطراب عملکردی و فشار محیطی داشتند ((یوسفی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۸-۷۰، ۷۵)، (Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285)، (England et al., 2019, pp. 26-28).

تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان مضطرب، حتی زمانی که پاسخ صحیح را می‌دانند، به دلیل ترس از قضاوت یا اشتباه، دچار "اختلال عملکرد شناختی" می‌شوند و تمایلی به مشارکت ندارند ((مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱)، (Maric et al., 2022, pp. 102099-102102)). این مسئله در نظریه خودتعیین‌گری نیز تأکید شده؛ جایی که سرکوب نیاز به امنیت روانی، منجر به افت انگیزش و مهار شناختی می‌شود (Deci et al., 2000, pp. 230, 235, 260-264).

۵-۲- شانه‌های اضطراب اجتماعی و اجتناب رفتاری

رفتارهای یاسین در حوزه ارتباط اجتماعی نیز از الگوی اجتنابی تبعیت می‌کرد. او از تماس چشمی با هم‌کلاسی‌ها و معلم خودداری می‌کرد، در کارهای گروهی شرکت نداشت و هنگام خطاب مستقیم، اغلب با سکوت یا پوزخند پاسخ می‌داد. در یکی از جلسات، وقتی هم‌کلاسی او رفتارش را تقلید می‌کرد، یاسین تا پایان کلاس سکوت می‌کرد و چهره‌اش سرخ می‌شد.



این رفتارها با توصیف اضطراب اجتماعی در ادبیات علمی مطابقت دارد؛ جایی که کودک در محیط‌های رقابتی و فاقد حمایت عاطفی، دچار انزوای روانی و کاهش اعتماد به نفس می‌شود ((محسنی و همکاران، ۱۳۹۹: ۸۵)، (Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285)، (England et al., 2019, pp. 26-28)، England، Smith و Brown (2019) نیز در مطالعه‌ای نشان دادند که اضطراب اجتماعی در محیط‌های خشک آموزشی، مستقیماً به کاهش مشارکت و افت عملکرد تحصیلی می‌انجامد (England et al., 2019, pp. 26-28).

۳-۵- بیش‌فعالی پنهان و بی‌قراری حرکتی

گرچه یاسین فاقد رفتارهای پر خاشگرانه و برهم‌زننده نظم بود، اما نشانه‌های بارز بیش‌فعالی پنهان (Internal Restlessness) در او مشاهده می‌شد. حرکت مداوم انگشتان، تکان دادن پاها، نگاه‌های پرتکرار به ساعت یا پنجره، و ناتوانی در نشستن بی‌حرکت حتی برای چند دقیقه، همگی به‌وضوح ثبت شدند. این نشانه‌ها در ادبیات علمی مربوط به ADHD نوع بی‌توجه نیز گزارش شده‌اند ((Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285)، (Smith et al., 2020, pp. 44-47).

متأسفانه در مدارس سنتی، چنین دانش‌آموزانی به دلیل نداشتن رفتارهای مخرب، اغلب نادیده گرفته می‌شوند یا با برچسب‌هایی مانند «بی‌انگیزه» یا «کم‌هوش» مواجه می‌شوند؛ در حالی که آنچه دیده نمی‌شود، اختلال نورولوژیکی در مهار توجه است، نه تنبلی یا بی‌علاقگی (Maric et al., 2022, pp. 102099-102102).

۴-۵- تأثیر مستقیم بازخورد معلم بر رفتار دانش‌آموز

مشاهدات میدانی نشان داد که لحن و سبک بازخورد معلم تأثیر چشمگیری بر واکنش‌های یاسین دارد. در جلساتی که معلم از عبارات سرزنش‌آمیز استفاده می‌کرد، یاسین فوراً عقب‌نشینی می‌کرد، سکوت می‌نمود یا حتی بدون اجازه از کلاس خارج می‌شد، تنها جلسه‌ای که به‌خاطر نوشتن صحیح یک جمله تشویق شد، یاسین لبخند زد و داوطلب نوشتن روی تخته شد و مشارکتی فعال نشان داد.

این یافته، همسو با پژوهش‌های هتی و تیمپرلی (۲۰۰۷) است که بیان می‌کنند بازخورد توصیفی، فردمحور و مبتنی بر تلاش، تأثیر بسزایی در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی مثبت دارد (Hattie et al., 2007, pp. 83-87). همچنین نظریه دسی و رایان تأکید می‌کند که نوع بازخورد دریافتی مستقیماً با انگیزش درونی و مشارکت تحصیلی رابطه دارد (Deci et al., 2000, pp. 230, 235, 260-264).

۵-۵- واکنش مثبت به روش‌های خلاقانه و بازی‌محور

در یکی از جلسات که معلم از روش آموزش بازی‌محور برای افعال گذشته استفاده کرد، یاسین برای اولین بار در کلاس خندید، پاسخ داد و حتی داوطلب شد. استفاده از طنز و تعامل آزاد باعث شد سطح اضطراب او کاهش یابد و نشانه‌هایی از درگیری شناختی و هیجانی بروز کند.

مطالعات داخلی و بین‌المللی بر تأثیر مثبت آموزش بازی‌محور، مشارکت‌محور و خلاقانه در کاهش اضطراب تحصیلی تأکید دارند ((شریفی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۱۹، ۱۲۵)، (مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱)، (Hattie et al., 2007, pp. 83-87)). در آموزه‌های اسلامی نیز بر استفاده از «تشویق گفتاری»، «درک شرایط روانی کودک»



و «تربیت تدریجی» به عنوان اصول کلیدی در تعلیم مؤثر تأکید شده است ((غزالی، ۱۴۰۰: ۷۲-۷۴)، (مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱)).

۵-۶- جمع بندی بحث

تحلیل داده های رفتاری دانش آموز نشان داد که فضای خشک، ساختار کنترل گر و تعاملات خالی از حمایت عاطفی در کلاس، مستقیماً با افزایش اختلالات رفتاری و افت عملکرد تحصیلی دانش آموز همراه بوده است. به ویژه در دانش آموزانی با نیازهای خاص، مانند یاسین، حتی جزئی ترین تغییرات در شیوه تدریس، لحن معلم یا فضای کلاس، می تواند منجر به تفاوت معناداری در رفتار، تمرکز، و مشارکت گردد.

مطالعه حاضر تأیید می کند که تلفیق بین نظریه های روان شناسی تربیتی مدرن و آموزه های تربیتی اسلامی، ظرفیت قابل توجهی برای طراحی محیط های یادگیری ایمن، انگیزش زا و انسان محور دارد - مخصوصاً در نظام آموزشی ایران که نیازمند بازنگری فضای یادگیری برای دانش آموزان خاص است.

نتیجه گیری

یافته های این پژوهش به روشنی نشان داد که فضای آموزشی خشک، رسمی و سخت گیرانه در مدارس، تأثیری عمیق و چندلایه بر روان، رفتار و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای نیازهای خاص دارد. مطالعه موردی دانش آموزی به نام یاسین - که دچار اضطراب عملکردی، کم رویی و نشانه های بیش فعالی پنهان بود - نشان داد که حتی در شرایطی که دانش آموز از هوش طبیعی برخوردار است، ساختار آموزشی کنترل گر، تعاملات معلم محور، ارزیابی صرفاً نمره ای و نبود حمایت عاطفی می تواند منجر به اختلال در تمرکز، انزوای اجتماعی، اجتناب رفتاری و افت تحصیلی شود ((احمدی و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۷، ۵۴، ۵۷)، (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۸-۷۰، ۷۵)، (England et al., 2019, pp. 26-28), (Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285)).

این پژوهش، با استفاده از رویکرد کیفی و مشاهده ای میدانی دقیق، توانست تصویر واقعی تری از نحوه ی تعامل بین ویژگی های روانی دانش آموز و ساختار محیط آموزشی ارائه دهد. شواهد نشان داد که در مدرسه ای با انضباط سخت و خشک، فشار مستمر برای پاسخ گویی، و فرهنگ سکوت و رقابت، دانش آموزانی نظیر یاسین دچار «وقفه رفتاری» می شوند؛ حالتی که نه تنها یادگیری را مختل می کند، بلکه زمینه ساز آسیب های روان شناختی بلندمدت است ((Maric et al., 2022, pp. 102099-102102), (Barkey, 2015, pp. 43, 113, 255-257, 280-285)).

در سوی دیگر، همین دانش آموز در مواجهه با تدریس بازی محور، لحن دوستانه، بازخورد تشویقی و تعامل آزاد، نشانه هایی از انگیزش، مشارکت و اعتماد به نفس نشان داد. این تغییر ناگهانی اما معنادار، بر این نکته صحنه می گذارد که حتی تغییرات جزئی در روش های آموزشی و سبک ارتباط معلم می تواند آثار چشمگیری در وضعیت روانی و تحصیلی دانش آموزان خاص داشته باشد ((Hattie et al., 2007, pp. 83-87)، (مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱)).

افزون بر این، تحلیل یافته ها در چارچوب نظریه خودتعیین گری دسی و رایان (Deci et al., 2000, pp. 230, 264-265, 235) و آموزه های تربیتی اسلامی (غزالی، ابن سینا، مطهری) (غزالی، ۱۴۰۰: ۷۲-۷۴؛ ابن سینا، ۱۳۹۲: ۱۱۵-۱۱۲؛ مطهری، ۱۳۸۶: ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۸۱) نشان داد که نگاه تلفیقی و بومی به آموزش می تواند مدلی واقع گرایانه



برای طراحی فضای یادگیری ارائه دهد. در این دیدگاه، آموزش صرفاً فرایند انتقال دانش نیست، بلکه نوعی رابطه انسانی، تربیتی و عاطفی میان معلم و شاگرد است که باید در بستری امن، خلاق و محترمانه شکل بگیرد. بنابراین در شرایط کنونی آموزش و پرورش کشور، که اغلب تحت سلطه ساختارهای سنتی، حافظه‌محور و ارزشیابی خشک قرار دارد، توجه به نیازهای روانی دانش‌آموزان، به‌ویژه آن‌هایی که دارای ویژگی‌های خاص مانند اضطراب و بیش‌فعالی هستند، ضروری‌تر از همیشه به نظر می‌رسد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که:

- تغییر در لحن و سبک تدریس معلم،
 - ایجاد فضاهای انعطاف‌پذیر، تعاملی، مشارکتی و خلاق،
 - بهره‌گیری از بازخوردهای انگیزشی،
 - تلفیق آموزه‌های تربیتی اسلامی با یافته‌های روان‌شناسی مدرن،
 - توجه به نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری و حمایت‌گر عاطفی،
- می‌تواند راهکاری مؤثر، پایدار و فرهنگی برای ارتقاء کیفیت یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان خاص فراهم آورد. لذا ضروری است نظام آموزشی ایران با بازنگری در سیاست‌های خود، به سمت ایجاد مدارس انسان‌محور، خلاق و حمایتی حرکت کند تا بتواند نیازهای متنوع دانش‌آموزان، به‌ویژه آن‌هایی که با چالش‌های اضطرابی و بیش‌فعالی مواجهند، را به‌طور جامع پوشش دهد. این تغییر نه تنها به ارتقای کیفیت یادگیری می‌انجامد، بلکه سلامت روانی نسل آینده را نیز تضمین خواهد کرد.

پیشنهادهای کاربردهای پژوهش

بر اساس یافته‌های این مطالعه، می‌توان مجموعه‌ای از پیشنهادهای کاربردی برای ارتقاء فضای آموزشی مدارس ارائه داد؛ به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که با اختلالات اضطرابی یا بیش‌فعالی پنهان مواجه‌اند:

۱. بازنگری در سبک تدریس و تعامل معلم: لازم است معلمان از شیوه‌های خشک، مبتنی بر پرسش مستقیم و ارزیابی مستمر فاصله گرفته و به سمت آموزش‌های مشارکتی، بازی‌محور و غیرارزیاب‌محور حرکت کنند (Raver, 2022, p. 91).

۲. استفاده از بازخورد توصیفی به‌جای نمره‌محور: تقویت مثبت کلامی، تشویق بر اساس تلاش فردی و اجتناب از مقایسه دانش‌آموزان می‌تواند اضطراب را کاهش داده و مشارکت را افزایش دهد (سلیمی، ۱۴۰۰: ۶۵).

۳. ایجاد فضای فیزیکی و روانی امن در کلاس: بهبود نور، رنگ، چیدمان کلاس و کاهش صداهای استرس‌زا به همراه لحن آرام معلم می‌تواند احساس امنیت روانی دانش‌آموز را تقویت کند (Gómez-Baya et al., 2023, pp. 106963-106964).

۴. آموزش مهارت‌های خودتنظیمی: آموزش راهبردهایی مانند کنترل هیجان، مدیریت زمان و توجه به‌صورت غیرمستقیم، در کنار محتوای درسی می‌تواند اثربخش باشد (مهرابی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۳، ۳۶).



۵. تربیت معلم بر اساس دیدگاه‌های انسان‌محور اسلامی و روان‌شناسی نوین: در متون اسلامی مانند نهج‌البلاغه و قرآن، تأکید شده است که آموزش باید با احترام: بر و درک تفاوت‌های فردی همراه باشد (قرآن کریم، قلم: ۴؛ نهج‌البلاغه، نامه ۳۱). در آیه ۴ سوره قلم، خداوند از «خلق عظیم» پیامبر یاد می‌کند که می‌تواند الگوی معلم‌بودن باشد.

۱-۷- کاربردهای پژوهش

پژوهش حاضر می‌تواند در حوزه‌های زیر به کار گرفته شود:

- در نظام آموزش و پرورش: طراحی برنامه‌های آموزشی ویژه برای دانش‌آموزان با نیازهای خاص، مبتنی بر رویکردهای تلفیقی روان‌شناسی و تربیت اسلامی.
- در تربیت معلم: گنجاندن سرفصل‌هایی درباره اضطراب تحصیلی، رفتار با دانش‌آموزان خاص، و بازخورد مؤثر در دوره‌های آموزش معلم (باقری، ۱۳۸۵: ۷۵-۷۸).
- در مشاوره و روان‌شناسی مدرسه: استفاده از نتایج این پژوهش برای طراحی بسته‌های مداخله رفتاری کوتاه‌مدت در مدارس (American Psychiatric Association, 2013, pp. 59-66).

محدودیت‌ها و مسیرهای آینده

- این پژوهش بر اساس مطالعه‌ی موردی یک دانش‌آموز انجام شده است؛ بنابراین نتایج آن تعمیم‌پذیری آماری ندارد، ولی می‌تواند مبنای نظری و عملی برای پژوهش‌های آینده باشد (Suter, 2006, pp. 76-78, 88-90).
- پیشنهاد می‌شود در آینده، مطالعات مشابهی با حجم نمونه بزرگ‌تر، در مناطق مختلف جغرافیایی و با متغیرهای جنسیت و طبقه اجتماعی نیز انجام شود تا چارچوب‌های تربیتی دقیق‌تری استخراج گردد.
- همچنین استفاده از ابزارهای عینی‌تر مانند آزمون‌های شناختی، پرسش‌نامه اضطراب، یا ابزار تصویری مانند EEG می‌تواند کیفیت داده‌های رفتاری را افزایش دهد (Beauchamp et al., 2001, pp. 101, 120 and Van Loon et al., 2021, pp. 123-125).



منابع

- احمدی، م.، موسوی، س.، و حسینی، ع. (۱۳۹۵). بررسی رابطه جو مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی ایران*، ۱۲ (۳)، ۴۵-۶۰.
- باقری، خ. (۱۳۸۵). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی. پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- سلیمی، ر. (۱۴۰۰). بازخورد آموزشی و نقش آن در خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله آموزش و روان‌شناسی*، ۹ (۳)، ۷۲-۵۹.
- شریفی، ح.، و ناصری، ک. (۱۳۹۴). تأثیر روش‌های تدریس خلاق بر کاهش اضطراب امتحان. *پژوهش‌های تربیتی*، ۸ (۳)، ۱۱۳-۱۳۰.
- غزالی، ا. (۱۴۰۰). *احیاء علوم‌الدین* (ف. کشاورز، مترجم و مصحح). بوستان کتاب. (نسخه اصلی منتشر شده در قرن یازدهم میلادی)
- قرآن کریم. (بی‌تا). (م. فولادوند، مترجم). دارالقرآن.
- قنادزاده، ف.، رضایی، ح.، و کریمی، م. (۱۳۹۸). آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و اثر آن بر توجه دانش‌آموزان بیش‌فعال. *مجله روان‌شناسی کودکان استثنایی*، ۱۸ (۲)، ۳۵-۲۲.
- کشاورز، ف. (۱۳۹۸). بازخوانی دیدگاه‌های تربیتی غزالی در پرتو تعلیم و تربیت معاصر. *فصلنامه اندیشه اسلامی*، ۱۰ (ث)، ۵۰-۳۱.
- محسنی، م.، و غلامی، ب. (۱۳۹۹). تحلیل نظریه خودتعیینی در آموزش. *نشریه آموزش نوین*، ۵ (۱)، ۹۲-۷۷.
- مطهری، م. (۱۳۸۶). *آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام*. صدرا.
- مهرابی‌زاده هنرمند، م.، و جوکار، ب. (۱۳۹۰). مقایسه عملکرد اجرایی در کودکان با و بدون ADHD. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی شناختی*، ۳ (۴)، ۲۲-۳۸.
- نهج‌البلاغه. (بی‌تا). (س. ج. شهیدی، مترجم). علمی و فرهنگی.
- یوسفی، ن.، و براتی، س. (۱۳۹۷). تأثیر اضطراب تحصیلی بر عملکرد کلاسی دانش‌آموزان دبیرستانی. *پژوهش‌های نوین تربیتی*، ۱۴ (۱)، ۸۰-۶۷.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association. (۲۰۱۳). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barkley, R. A. (۲۰۱۵). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (۲۰۰۱). *Principles of biomedical ethics* (5th ed.). Oxford University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- England, D. E., Smith, J. R. & Brown, M. L. (2019). Anxiety and academic performance in middle school: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 72, 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.01.002>
- Gómez-Baya, D. & Mendoza, R. (2023). Emotional intelligence and academic stress among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 150, Article 106962. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106962>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (۱۹۸۵). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Raver, C. C. (2022). Emotional regulation and school readiness in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 89-102. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.005>
- Smith, J. R., Jones, A. & Lee, K. (2020). Teacher feedback and behavioral responses among students with ADHD. *Educational Psychology Review*, 32(1), 41-63. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09479-0>
- Suter, W. N. (۲۰۰۶). *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. SAGE Publications.
- van Loon, A. W. G. M., van de Weijer-Bergsma, E., van der Steen, S. & Minnaert, A. (2021). Teacher-student interactions and classroom behavior of children with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(1), 123-135. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01457-3>



بررسی تطبیقی تربیت شهروندی کودک با تأکید بر گفت و گو بر پایه نظریه هابرماس و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

مهرنوش حیدری مقدم^۱ و علیرضا صادقزاده قمصری^۲

چکیده

مفهوم تربیت شهروندی در تعلیم و تربیت و نظام‌های آموزشی رسمی و غیر رسمی یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین مباحث شناخته شده است و نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت کودکان و کمک به تشکیل جامعه‌ای آگاه، مسئول و مشارکت‌جو دارد. تربیت شهروندی یکی از فروع شهروندی است که با توجه به تحولات اجتماعی و سیاسی یکی از دغدغه‌های متولیان تربیت در تمام جوامع به‌شمار می‌آید و مطابق با فرهنگ و ارزش‌های هر جامعه‌ای برنامه‌ریزی می‌شود. بنای تربیت باید در سنین کودکی گذاشته شود تا او را برای ورود به جامعه و مطالبه‌گری آماده کند. تربیت شهروندی شامل مؤلفه‌های متعددی است که در دهه‌های اخیر یکی از مهم‌ترین آنها پرورش قابلیت گفت و گوی عقلانی شناخته شده است. با آموزش صحیح مهارت گفت و گو در سنین ابتدایی، کودک می‌تواند در گفت‌وگوهای عمومی شرکت کند و از راه گفت و گو با دیگران تعامل ایجاد کند و مشکلات ارتباطی‌اش را حل کند. هدف این پژوهش بررسی تربیت شهروندی کودک با تأکید بر آموزش مهارت گفت و گو با استفاده از نظریات هابرماس و تطبیق آن با مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است و می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که گفت و گو به عنوان مهارت شهروندی کودکان، چگونه در سند تحول تبیین شده و این تبیین تا چه اندازه با نظریه هابرماس هم‌راستا یا متفاوت است. روش تحقیق به صورت تطبیقی و توصیفی با تکیه بر مرور منابع اسنادی و نظری انجام شده است.

واژگان کلیدی: تربیت، شهروندی، کودک، گفت و گو، سند تحول بنیادین، هابرماس

مقدمه

مفهوم شهروندی هم به حقوق فردی و هم به نقش او در زندگی جمعی اشاره دارد. هابرماس، از بنیان‌گذاران نظریه کنش ارتباطی است که بر پایه عقلانیت ارتباطی و حوزه عمومی قرار دارد. از نظر او "شهروند واقعی کسی است که در گفت‌وگوی عقلانی و برابر برای شکل دادن به اراده جمعی مشارکت کند". مفهوم شهروندی از زمان افلاطون و ارسطو به معنی مشارکت در امور شهر وجود داشته و در جریان تاریخ دچار تغییراتی در معنا از جمله "تبعیت، فرمان‌برداری" شده است. در نیمه دوم قرن گذشته، مقوله شهروندی با تعبیر جدیدی از حق، یعنی "حق عمومی" مطرح شد. در این تعبیر، شهروندی دارای ابعاد هنجاری و اخلاقی و شهروند دارای حق آزادی و مسئولیت مدنی، یعنی آنچه قدما "فضیلت مدنی" می‌نامیدند، تعریف شده است. هابرماس "شهروندی" را در چارچوب اصالت کنش ارتباطی به عنوان کنش انسانی اجتماعی، که در کنار کار و زبان مؤلفه مقوم حیات انسانی است تعریف می‌کند (منوچهری، ۱۳۹۵).

^۱. دانشجوی گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، جلال آل احمد، پل نصر، صندوق پستی: ۱۱۱-۱۴۱۱۵، تهران،

ایران، (نویسنده مسئول)، m.heidarymghaddam@modares.ac.ir

^۲. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، جلال آل احمد، پل نصر، صندوق پستی: ۱۱۱-۱۴۱۱۵، تهران،

ایران، ali_sadeq@modares.ac.ir



در فرهنگ لغات وبستر (۱۹۸۹) شهروند اینگونه تعریف شده است "یک عضو بومی یا تابعیت یافته یک دولت یا کشور که وفاداری را به حکومتش مدیون است و حق دارد که مورد حمایت آن باشد" و در تعریف شهروندی آمده است که "شخصیت یک فرد مورد مشاهده به عنوان یک عضو جامعه؛ رفتار از دیدگاه وظایف، تکالیف و عملکرد یک شهروند؛ وضعیت قطعی با حقوق، امتیازات و وظایف یک شهروند" کانت معتقد بود مباحثه برای تصمیم گیری درباره بسیاری از مسائل باید به عهده مردم گذاشته شود، هرچند منظور او "عامه خردورز" است. او معتقد به این نظریه خوش بینانه عصر روشنگری بود که رذایل خصوصی به فضایل عمومی تبدیل می شوند و بورژوازی حوزه خصوصی به شهروندی تبدیل می شود که از چشم انداز انسانیت به طور کلی می اندیشد (هولاب، ۱۴۰۰).

شهروند فعال نزد هابرماس، فردی است که در تولید مشروعیت سیاسی، مشارکت مستقیم دارد. او از مصرف کننده قدرت سیاسی به تولید کننده آن تبدیل می شود (نوذری، ۱۳۸۹).

ارکان شهروندی

۱- عضویت: شهروند کسی است که عضو یک اجتماع باشد. عضویت، مسئله شمول یا طرد را پیش می کشد (منوچهری، ۱۳۹۵).

۲- حقوق: حقوق شهروندی شامل حقوق قانونی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی

۳- وظایف: تعهدات شهروندان در برابر جامعه

۴- مشارکت: مشارکت در امور به صورت مستقیم و یا توسط نمایندگان منتخب

الگوهای شهروندی

شهروندی چند فرهنگی: تأکید بر حفظ و ابراز هویت های فرهنگی مختلف

شهروندی فمینیستی: حقوق و موقعیت برابر با مردان برای زنان

شهروندی مجادله ای: منازعه میان نظرهای مختلف

شهروندی تفسیری: تفسیر معانی و ارتباط بین معانی و محیط پیرامون

شهروندی زیست محیطی: ارتباط انسان با انسان، انسان با حکمرانی و رابطه انسان با طبیعت

مبانی نظری شهروندی در اندیشه هابرماس

۱- کنش ارتباطی و عقلانیت: عقلانیتی که در بستر کنش گفت و گویی پدید می آید و برخاسته از زبان، تفاهم، و تبادل آزاد براهین است. او این کنش را "کنش ارتباطی" می نامد که در تقابل با "کنش ابزاری" است. هابرماس معتقد است که انسان ها از طریق زبان و تعامل ارتباطی، قادر به دستیابی به تفاهم میان ذهنی هستند، و این تفاهم پایه ای برای نظم اجتماعی است. شهروند در این چارچوب، کنشگری است که با دیگران وارد گفت و گوی میان ذهنی می شود و به تصمیم سازی جمعی می پردازد (هابرماس، ۱۹۸۴).

۲- تمایز نظام و زیست جهان: نظام، عرصه عقلانیت ابزاری و نهادهای رسمی و زیست جهان، عرصه ارزش ها، فرهنگ و روابط انسانی است.



۳- حوزه عمومی: منظور از "حوزه عمومی، قلمرو زندگی اجتماعی است که در آن چیزی نزدیک به افکار عمومی بتواند شکل گیرد. عبارت "افکار عمومی" به وظایف نقد و کنترلی اشاره دارد که پیکره شهروندان به طور غیررسمی در برابر طبقه حاکم انجام می‌دهد (پیوزی، ۱۳۷۹).

۴- شهروند فعال در حوزه عمومی: شهروند به عنوان کنشگر حوزه عمومی باید توانایی مشارکت در گفت-وگوهای عمومی، نقد تصمیمات دولتی و تاثیر بر ساختارهای قدرت را داشته باشد. مشارکت سیاسی و اجتماعی از طریق رسانه‌ها، انجمن‌های مدنی و اعتراض‌های مدنی از جمله این کنشگری است.

۵- دموکراسی گفت‌وگویی و مسئولیت شهروندی: هابرماس معتقد است مشارکت شهروندان از مجرای گفت-وگوهایی صورت می‌گیرد که در آن افراد دلایل خود را آزادانه و برابر عرضه می‌دارند. به این ترتیب، مشروعیت سیاسی، محصول فرایند مشارکتی عقلانی و نه صرفاً رای‌گیری می‌باشد (توماسن، ۱۴۰۲). از نظر هابرماس، شهروندی مدرن با مشارکت در گفتمان‌های عقلانی گره خورده است. دموکراسی هنگامی مشروع است که امکان گفت‌وگو و تبادل استدلال میان همه شهروندان وجود داشته باشد (غلامی‌پورفرد، ۱۴۰۰).

۶- دموکراسی و مشارکت سیاسی: حقوق مشارکت سیاسی، از این حیث که به شهروندان امکان می‌دهد با قانون‌گذاری دموکراتیک وضعیت و منزلت خود را سامان دهند، برای شهروندان الگویی خودبسنده است (هابرماس، ۱۴۰۳).

ویژگی‌های شهروند از دید هابرماس

- توانایی گفت‌وگوی عقلانی، شنیدن دیگران، و اقناع از راه استدلال

- مسئولیت در برابر جامعه و مطیع صرف قانون نبودن

- نقش‌داشتن در شکل‌دهی اراده‌ی جمعی

- داشتن فرصت برابر برای مشارکت

تعریف شهروندی

شهروندی صرفاً تابعیت قانونی از یک کشور نیست، بلکه شامل مسئولیت اجتماعی، مشارکت مدنی، روحیه همزیستی و تحمل تفاوت‌ها، احترام به قانون و آشنایی با حقوق و وظایف فردی می‌باشد. هابرماس می‌گوید "شهروند کسی است که توانایی مشارکت عقلانی در فضای عمومی برای تصمیم‌گیری‌های جمعی را دارد."

تربیت شهروندی

تربیت شهروندی به فرایندی گفته می‌شود که هدف آن آموزش مهارت‌ها، دانش‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های لازم برای مشارکت موثر در زندگی اجتماعی و سیاسی، شامل ارتقای درک مفاهیمی مانند حقوق و تکالیف شهروندی، دموکراسی، عدالت اجتماعی، احترام به تفاوت‌ها و مسئولیت‌پذیری در قبال محیط زیست و جامعه می‌باشد. از نظر ارسطو تربیت از ضرورت‌های شهروندی به‌شمار می‌آید و آموزش و تربیت است که شهروندان را خوب می‌سازد و به یمن تربیت استعداد‌های ذاتی خود شهروندان خوبی می‌شوند (ارسطو، ۱۴۰۲).

تربیت شهروندی در سطوح مختلف از جمله خانواده، مدرسه و جامعه انجام می‌شود و به توسعه فردی و اجتماعی افراد کمک می‌کند. آموزش‌های شهروندی به‌صورت کلی، موجب مشارکت آگاهانه فرد در فعل و



انفعالات جامعه شده و موجبات احترام و ایفای حقوق فردی توسط حکومت را فراهم می کند و تعهدی دوجانبه میان فرد و حکومت به وجود می آورند (فرهادی، ۱۴۰۱).

ابعاد تربیت شهروندی

شهروندی مدنی: تقویت آگاهی شهروندان از حقوق و تکالیف شهروندی، آشنایی با قانون و احترام به حقوق دیگران و مشارکت فعالانه در امور اجتماعی

شهروندی اجتماعی: ارتقا احساس مسئولیت پذیری، همبستگی اجتماعی و تعهد نسبت به خود، دیگران و جامعه و انجام وظایف شهروندی

شهروندی سیاسی: آگاهی از نقش شهروند در نظام سیاسی، فهم نظام انتخاباتی و حق رأی، مشارکت در نهادهای سیاسی و بیان دیدگاه ها و نقد منصفانه دیدگاه های مخالف

شهروندی فرهنگی و جهانی: پذیرش تنوع فرهنگی، قومیتی، مذهبی و شناخت مسائل جهانی مانند محیط زیست از نظر هابرماس، آموزش باید شهروندانی تربیت کند که توانایی تفکر انتقادی، گفت و گوی عقلانی و داوری اخلاقی داشته باشند و ابزار آموزش مشارکت عمومی در جامعه مدنی گردد. آموزش نباید تابع منطق بازار و قدرت باشد، بلکه باید باعث شکل گیری هویت انتقادی، توسعه گفت و گوی بین فرهنگی و بسط ارزش های انسانی باشد. اصول تربیت شهروندی کودکان در چارچوب نظریه هابرماس

۱- قابلیت گفت و گوی عقلانی: کودک باید بیاموزد چگونه با دیگران صحبت کند، استدلال کند، گوش بدهد و تفاهم ایجاد کند.

۲- مشارکت در تصمیم گیری: کودکان در محیط هایی که نظرشان شنیده می شود، یاد می گیرند که حقوق و وظایف شهروندی چیست، در فرایندهای مشورت محور مشارکت می کنند و حس مسئولیت جمعی در آنها شکل می گیرد.

۳- احترام به تفاوت ها: باید کودکان را به شنیدن نظریات دیگران و پذیرش تنوع فرهنگی، زبانی و اجتماعی ترغیب کرد.

۴- ایجاد محیط های دموکراتیک: محیط هایی که کودکان بتوانند آزادانه سوال بپرسند، نقد کنند و تصمیم سازی را تجربه کنند.

۵- تقویت خودمختاری: کودک باید بتواند مستقل فکر و مسئولانه رفتار کند.

حقوق شهروندی

در دایره المعارف مردم و فرهنگ اکسفورد (۱۹۹۲) حقوق شهروندی این گونه تبیین شده است، "حقوقی که از آزادی های شخصی و سیاسی حفاظت می کنند، در قرارداد بین المللی، حقوق سیاسی شهروندی نام برده شده اند و به طور کلی شامل آزادی بیان، اجتماع، مذهب، آزادی و حریم خصوصی، حق رای و حق محاکمه منصفانه می - باشد".

لطف آبادی (۱۳۸۵)، عقیده دارد همه افرادی که به دنیا می آیند باید به عنوان یک شهروند شناخته شوند و از تمام حقوقی که در اعلامیه حقوق بشر و عهدنامه حقوق کودک مقرر شده است بهره مند شوند. هر فردی به انواع



گوناگونی از جوامع، از خانواده و جامعه محلی گرفته تا جامعه ملی و بین‌المللی و انسانی، متعلق است و باید از تمام حقوق خود در این جوامع برخوردار باشد و مسئولیت‌های شهروندی را برعهده بگیرد.

رعایت حقوق شهروندی تضمین‌کننده آزادی، امنیت و کرامت انسانی شهروندان است و به توسعه پایدار و پیشرفت جامعه کمک می‌کند. قانون‌گذاران متناسب با شرایط و اقتضائات جامعه، حقوق شهروندی را تعیین و اجرا کرده، به شناسایی مؤلفه‌های آموزش شهروندی و همچنین چگونگی این آموزش‌ها می‌پردازند و درصدد نهادینه کردن حقوق شهروندی از طریق آموزش شهروندی در جامعه هستند. این حقوق در قوانین، مقررات عمومی و اصول حقوقی بیان شده است و ساختارها از این الزام‌ها، عرف‌های اساسی و رویه‌های سیاسی و قضایی اثر می‌پذیرند (غمامی، ۱۳۹۹).

وظایف شهروندی

وظایف شهروندی به مجموعه قوانینی گفته می‌شود که شهروندان یک جامعه موظف به رعایت آنها هستند تا به حفظ نظم، آرامش و پیشرفت جامعه کمک کنند. این وظایف در کنار حقوق شهروندی، چارچوبی برای زندگی مسالمت‌آمیز در جامعه فراهم می‌کنند.

فرهنگ شهروندی

فرهنگ شهروندی مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و قوانین مشترک بنیادی است که احساس تعلق، احترام به میراث مشترک، تشخیص حقوق و تعهدات شهروندی را شکل می‌دهد. بنابراین باید فرهنگ شهروندی به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم پیشرفت و توسعه کشور، مورد توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران اجتماعی قرار گیرد، زیرا ارتقای فرهنگ شهروندی، موجب می‌شود بستر اجتماعی مناسبی برای فعالیت‌های همه اعضای جامعه فراهم شود و به افراد کمک می‌کند تا گام‌های موثرتری را به سوی پیشرفت، تعالی، توسعه و آبادانی جامعه خویش بردارند. (رحمتی، ۱۴۰۲)

نقش آموزش و پرورش در تربیت شهروندی

نقش آموزش و پرورش، آشنا کردن دانش‌آموزان با حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی، و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی می‌باشد. مدارس می‌توانند به دانش‌آموزان در یادگیری مهارت‌ها و ارزش‌های شهروندی کمک کنند. در ایران نیز، آموزش و پرورش با تدوین برنامه‌های درسی و ترویج فرهنگ شهروندی در مدارس، تلاش می‌کند تا شهروندانی مسئول و آگاه تربیت کند.

منشور حقوق شهروندی در ایران

این منشور با هدف استیفا و ارتقای حقوق شهروندی تنظیم شده و شامل مجموعه‌ای از حقوق شهروندی است که یا در منابع نظام حقوقی ایران شناسایی شده‌اند و یا دولت برای شناسایی، ایجاد تحقق و اجرای آن‌ها از طریق اصلاح و توسعه نظام حقوقی و تدوین و پیگیری تصویب لوایح قانونی یا هرگونه تدبیر یا اقدام قانونی لازم، تلاش جدی و فراگیر خود را معمول خواهد داشت. مواد مختلف این منشور باید در هماهنگی و سازگاری با یکدیگر و در چارچوب نظام حقوقی موجود تفسیر و اجرا شوند و نباید موجب کاهش حقوق شهروندان ایرانی و حقوق اتباع سایر کشورها که در قوانین و یا تعهدات بین‌المللی کشور شناسایی شده‌است، گردد (منشور حقوق شهروندی در



ایران، ۱۳۹۵). حقوق اصلی شناخته شده در این سند عبارت هستند از: الف- حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی، ب- حق کرامت و برابری انسانی، پ- حق آزادی و امنیت شهروندی، ت- حق مشارکت در تعیین سرنوشت، ث- حق اداره شایسته و حسن تدبیر، ج- حق آزادی اندیشه و بیان، چ- حق دسترسی به اطلاعات، ح- حق دسترسی به فضای مجازی، خ- حق حریم خصوصی، د- حق تشکل، تجمع و راه‌پیمایی، ذ- حق تابعیت، اقامت و آزادی رفت و آمد، ر- حق تشکیل و برخورداری از خانواده، ز- حق برخورداری از دادخواهی عادلانه، ژ- حق اقتصاد شفاف و رقابتی، س- حق مسکن، ش- حق مالکیت، ص- حق اشتغال و کار شایسته، ض- حق رفاه و تامین اجتماعی، ط- حق دسترسی و مشارکت فرهنگی، ظ- حق آموزش و پژوهش، ع- حق محیط زیست سالم و توسعه پایدار، غ- حق صلح، امنیت و اقتدار ملی،

نقش معلمان و والدین در تربیت شهروندی

معلمان باید هدایت‌گر مشارکت و تفکر انتقادی باشند، آموزش را به مسائل واقعی جامعه پیوند دهند و از روش‌های فعال و مشارکتی استفاده کنند. برخی از این روش‌ها عبارتند از:

- گفت‌وگو درباره موضوعات اجتماعی

- انجام پروژه‌های اجتماعی

- شبیه‌سازی اقدامات دموکراتیک

- بازی‌های تربیتی برای تمرین مسئولیت‌پذیری

از طرفی والدین در محیط خانواده باید به فرزندان فرصت دهند تا نظر دهند، در تصمیم‌گیری‌ها شرکت کنند و مسئولیت‌پذیر باشند.

نگاه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به تربیت شهروندی

در سند تحول (۱۳۹۰) به مفهوم شهروندی به‌طور مستقیم اشاره نشده است ولی تربیت انسان‌هایی مومن، عدالت‌خواه، قانون‌مدار، وطن‌دوست و موحد را به عنوان یکی از اهداف کلان نظام آموزشی مطرح کرده است و تلاش دارد تا "شهروند مطلوب" را در چارچوب الگوی اسلامی - ایرانی پرورش دهد.

در فصل دوم سند، در قسمت بیانیه ارزش‌ها، در بند (۴) آمده است که فرایند تعلیم و تربیت در تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت شامل تعلیم و تربیت (اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناورانه) منطبق بر نظام معیار اسلامی و ارزش‌های برگرفته از قرآن کریم، سنت حضرات معصومین (علیهم السلام) و عقل می‌باشد. در بند (۵) زمینه‌سازی کسب شایستگی‌های پایه با تأکید بر خصوصیات مشترک اسلامی - ایرانی و انقلابی، در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی، در بند (۹) کرامت ذاتی و اکتسابی انسان و کسب فضائل اخلاقی از جمله: ایمان، تقوا، تولی و تبری، عمل صالح، خودباوری، روحیه مجاهدت، ظلم‌ستیزی، علم، حکمت، عفت، شجاعت، عدالت، ایثار و فداکاری، در بند (۱۰) سلامت جسمانی، نشاط و تقویت اراده، در بند (۱۱) تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی



هویت دانش آموزان برای تقویت روابط حق محور، عدالت گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها، در بند (۲۳) مسئولیت - پذیری همه جانبه، مشارکت اجتماعی و داشتن روحیه جمعی و مهارت مورد نیاز جامعه، و در بند (۲۴) روحیه کارآفرینی، کسب شایستگی‌های عام حرفه‌ای و مهارتی و هنری زمینه ساز کار مولد مطرح شده است.

مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند

۱- هویت دینی و ملی ۲- مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۳- قانون‌مداری ۴- مشارکت اجتماعی ۵- وطن‌دوستی ۶- عدالت‌خواهی ۷- تجهیز به دانش و مهارت

به نظر می‌رسد بعضی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند تحول کمتر مورد توجه قرار گرفته است، از جمله: ۱- حفظ محیط زیست ۲- مهارت‌های حل تعارض ۳- آزادی بیان و حق شرکت در انتخابات ۴- تفکر انتقادی سند تحول به طور عمده به دنبال تربیت شهروندی اسلامی در کنار تربیت رسمی می‌باشد و کمتر در مورد حقوق شهروندی و مخصوصاً حقوق دانش آموز و وظایف شهروندی صحبت کرده است. آموزش شهروندی می‌تواند به عنوان یک برنامه درسی مستقل مدنظر قرار گیرد.

تربیت شهروندی از نگاه هابرماس و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

از نقطه نظر هابرماس، مفهوم شهروندی در چارچوب کنش ارتباطی و دموکراسی شکل می‌گیرد. هدف نظام آموزشی در این رویکرد پرورش افرادی آزاداندیش، مشارکت‌جو و منتقد است. آموزش و پرورش باید توانایی‌های زبانی، استدلالی و ارتباطی را در فرد تقویت کند تا بتواند در مباحث عمومی شرکت کند و تحمل نظرات مخالف را داشته باشد.

در سند تحول بنیادین، تربیت شهروندی در چارچوب هویت اسلامی - ایرانی و مبتنی بر ارزش‌های دینی است. در این سند نقش آموزش، انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اسلامی، تقویت روحیه عدالت‌خواهی، مسئولیت اجتماعی و قانون‌مداری براساس نظام معیار اسلامی می‌باشد. در سند تحول، مفهوم گفت‌وگو کمتر به طور مستقیم به کار رفته است، اما مضامینی همچون تفاهم و تعامل و تقویت مهارت‌های ارتباطی بارها تکرار شده است.



منابع

- ارسطو. (۱۴۰۲). سیاست (ح. عنایت، مترجم). نگاه.
- پیوزی، م. (۱۳۷۹). یورگن هابرماس (ا. تدین، مترجم). هرمس.
- توماسن، ل. (۱۴۰۲). معمای هابرماس (م. ر. غلامی، مترجم). نی.
- رحمتی: (۱۴۰۲). متن فرهنگ شهروندی. هفته‌نامه راه شهیدان شهرضا، شماره ۲۱۶.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش.
- غلامی پورفرد، و. (۱۴۰۰). یورگن هابرماس (دانشنامه فلسفه استنفورد). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- غمامی، س. م. (۱۳۹۹). تحلیل حقوق مبانی و عوامل نقض‌های سیستمی حقوق شهروندی در ایالات متحد آمریکا. مطالعات حقوق بشر اسلامی، ۹(۱۹)، ۷-۳۲.
- فرهادی، ا، کسرابی، م. س.، و توسلی رکن‌آبادی، م. (۱۴۰۱). بررسی جایگاه آموزش شهروندی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند ۲۰۳۰ یونسکو و تطبیق آن با اعلامیه جهانی حقوق بشر و اعلامیه حقوق بشر اسلامی. مطالعات حقوق بشر اسلامی، ۱۱(۲)، ۶۸-۴۵.
- لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، ۵(۳)، ۱۱-۴۴.
- نهاد ریاست جمهوری. (۱۳۹۵). منشور حقوق شهروندی. معاونت حقوقی ریاست جمهوری.
- منوچهری، ع. (۱۳۹۵). فراسوی رنج و رویا. پژوهشکده تاریخ اسلام.
- نوذری، ح. (۱۳۸۹). بازخوانی هابرماس: درآمدی بر آراء، اندیشه‌ها و نظریه‌های یورگن هابرماس. چشمه.
- هابرماس، ی. (۱۴۰۳). جهانی شدن و آینده دموکراسی: منظومه پساملی (ح. عنایت، مترجم). نگاه.
- هولاب، ر. (۱۴۰۰). یورگن هابرماس: نقد در حوزه عمومی (ح. بشیریه، مترجم). نی.
- Habermas, J. (۱۹۸۴). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.; Vol. 1). Beacon Press.
- Hoggart, R. (۱۹۹۲). *Oxford illustrated encyclopedia of people and cultures*. Oxford University Press.
- Webster's encyclopedic unabridged dictionary of the English language. (۱۹۸۹). Gramercy Books.

بررسی دیدگاه بوبر در تعلیم و تربیت کودک

مهرنوش حیدری مقدم^۱ و علیرضا صادقزاده قمصری^۲

چکیده

هدف این مقاله بررسی تعلیم و تربیت کودک از دیدگاه مارتین بوبر و بر اساس نظریه "من - تو" می‌باشد. در میان مفاهیم جدید در حوزه تعلیم و تربیت در این قرن، مفهوم دوطرفه بودن از مفاهیم مورد توجه متفکران بوده‌است، در همین راستا نظریه "من - تو" بوبر در فلسفه تربیت تاثیر عمیقی گذاشته است. بوبر در دفاع از نظریه‌اش هم تئوری کلاسیک به مفهوم "معلم محور" و هم تئوری مدرن به مفهوم "شاگرد محور" را مورد انتقاد قرار داده و رویکرد خاص خودش یعنی رویکرد آموزشی مبتنی بر دیالوگ را ارائه کرده است. در رویکرد گفت و گو محور، معلمان باید فرا بگیرند که به جای تمرکز بر موضوعات از پیش تعیین شده، بر وجود کودک و اهمیت او متمرکز باشند و با تمام وجود به آنان گوش فرا دهند. گوش فرا دادن لازمه حضور یکپارچه در برابر دیگری و آمادگی برای پاسخ‌گویی می‌باشد. در تربیت کودک، رابطه من - تو، باعث پذیرش کودک به عنوان انسان کامل است و نشان از توجه مری به او به عنوان فردی حاضر و مورد خطاب می‌باشد. رابطه گفت و گویی باعث می‌شود یادگیری به صورت اختیاری و در قالب اعتماد و احترام شکل بگیرد. در دیدگاه بوبر، تربیت کودک باید از جنبه ابزاری و هدف محوری خارج و کودک به مشارکت‌کننده در این رابطه انسانی تبدیل شود. بوبر کودک را موجودی با هویت مستقل، خلاق و منحصر به فرد می‌داند. برای دستیابی به هدف این مقاله از روش پژوهش تحلیلی، کتابخانه‌ای با مروری بر منابع نظری استفاده شده است.

واژه‌های کلیدی: بوبر، تعلیم و تربیت، من - تو، کودک

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت بوبر بر دو مسأله محوری زیر مطرح است: رابطه معلم-شاگرد و آموزش انسان‌های فردی و ارتباطشان با اجتماع. از نظر بوبر رابطه معلم - شاگرد نه تنها به رشد فردی اشخاص کمک می‌کند بلکه آنها را قادر می‌سازد تا به گونه‌ای معنادار با دنیای اجتماعی ارتباط برقرار کنند (Jacobi, 2017). بوبر معتقد است این رابطه متقابل است. دانشجویان ما معلمان ما هستند و ما در یک جریان دوسویه مرموز در کوران تقابل جهانی روزگار می‌گذرانیم (بوبر، ۱۳۹۴). بوبر کودک را موجودی با هویت مستقل می‌بیند. به باور او تربیت نباید معطوف به کنترل، استاندارد سازی یا اطاعت صرف باشد، بلکه باید به کودک کمک کند تا خودش را کشف و رشد اخلاقی پیدا کند. بوبر معتقد بود که جوهر آموزش نه در محتوا بلکه در کیفیت رابطه معلم و دانش آموز نهفته است. گفت‌وگو از نظر بوبر به معنای حضور واقعی دو سوژه انسانی در رابطه‌ای زنده، غیر ابزاری و اخلاقی است.

با تمام اهمیتی که نظریات بوبر در باب گفت‌وگو در تعلیم و تربیت مدرن پیدا کرده است به نظر می‌رسد بعضی از جوانب این دیدگاه ناشناخته مانده است. بعضی از آنها که برای پژوهشگر تبدیل به مسائلی پژوهشی شده

^۱ . دانشجوی گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، جلال آل احمد، پل نصر، صندوق پستی: ۱۱۱-۱۴۱۱۵، تهران،

ایران، (نویسنده مسئول)، m.heidarymghaddam@modares.ac.ir

^۲ . دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، جلال آل احمد، پل نصر، صندوق پستی: ۱۱۱-۱۴۱۱۵، تهران،

ایران، ali_sadeq@modares.ac.ir



است از این قرارند: رابطه گفت‌وگوی بوبر با فناوری در آموزش و در فضای مجازی به چه صورت خواهد بود؟ سکوت به عنوان بخشی از گفت‌وگو چه نقش و معنایی دارد؟ قدرت در رابطه گفت‌وگویی چه نقشی دارد؟

نظریه من - تو

نظریات مارتین بوبر در مورد تعلیم و تربیت بر مبنای رابطه "من - تو" و "من - آن" استوار است. بوبر معتقد بود دو نوع رابطه در زندگی وجود دارد: رابطه "من - آن" که رابطه‌ای ابزاری، غیرشخصی، هدف‌محور، فاصله‌دار، کنترلی و یک‌سویه است و رابطه "من - تو" که رابطه‌ای عمیق، انسانی، دوسویه و برپایه احترام متقابل می‌باشد. رابطه تربیتی باید بر اساس رابطه افقی و رودررو بین معلم و شاگرد شکل بگیرد و کودک نه یک شیء بلکه یک انسان کامل با کرامت و سوژه مستقل در نظر گرفته شود و آموزش نباید فقط بر پایه کنترل، آزمون و نمره استوار باشد. در رابطه "من - تو" رابطه بر اساس دیالوگ، تعامل و احترام متقابل است و معلم و شاگرد یکدیگر را به عنوان موجوداتی مستقل و دارای ارزش درک می‌کنند و با یکدیگر به تبادل نظر و تجربه می‌پردازند. در رابطه "من - آن" معلم شاگرد را به عنوان ابزاری برای رسیدن به اهداف خود می‌بیند و این امر مانع از ایجاد یک رابطه افقی و صمیمانه بین آنها می‌شود. از نظر بوبر تعلیم و تربیت مطلوب تنها در چارچوب رابطه "من - تو" ممکن است، گفت‌وگو در این معنا ابزار نیست بلکه خود بستر رشد است.

تعلیم و تربیت مبتنی بر گفت‌وگو (دیالوگ)

بوبر ابتدا تئوری‌های "سنتی" و "مدرن" را از هم تفکیک می‌کند. نزد او تئوری سنتی یا همان شیوه‌ی قدیمی "معلم محور" است که ویژگی اصلی آن "مرجعیت گرایی" است و تئوری مدرن همان "کودک محور" است که ویژگی آن "میل به آزادی" می‌باشد. او هر دو این تئوری‌ها را مورد انتقاد قرار می‌دهد. در اولی اقتدار و سلطه معلم و در دومی آزادی نامحدود دانش‌آموز را مانع تعلیم و تربیت درست می‌داند. او طرفدار ترکیبی از اقتدار و آگاهی بخشی با عشق و شور و نشاط می‌باشد. بوبر اراده معطوف به قدرت و گرایش‌های سلطه‌طلبانه معلمان را محکوم می‌کند، زیرا در رویکرد سنتی، امکان این که شاگردان بتوانند با معلم ارتباط برقرار کنند که بوبر آن را شرط اساسی برای شکل‌گیری نسبت آموزشی کارآمد می‌داند وجود ندارد. او با انتقاد از هر دو این روش‌ها، نظریه "تعلیم و تربیت مبتنی بر دیالوگ" را مطرح می‌کند. بوبر معتقد است تعلیم و تربیت زمانی اثربخش است که در بستر یک رابطه زنده، دوسویه و اصیل گفت‌وگویی بین مربی و متربی شکل گیرد. تربیت باید در دل رابطه گفت‌وگویی میان معلم و دانش‌آموز رخ دهد. در این رابطه، یادگیری از دل تجربه، مشارکت، و گفت‌وگوی واقعی بدون سلطه شکل می‌گیرد. او در کتاب من و تو (۱۳۹۴) گفت‌وگو را بنیاد اصیل انسانی می‌داند و آن را ابزاری برای انتقال معنا معرفی می‌کند.

دوطرفه بودن آموزش

در میان مفاهیم جدید در حوزه تعلیم و تربیت در قرن بیستم، مفهوم دوطرفه بودن با چالش‌های بسیاری همراه بوده است. بسیاری از مریبان در مخالفت با این مفهوم معتقد بودند که معلم رهبر فرایند آموزش است و دانش‌آموزان نمی‌توانند در این فرایند نقشی داشته باشند. بوبر ضمن اعتقاد به لزوم وجود فاصله بین معلم و دانش‌آموز جهت حفظ رابطه آموزشی، نظریه "تعلیم و تربیت مبتنی بر دیالوگ" را مطرح می‌کند. وی رابطه آموزشی را نوعی رابطه "من



- تو "یک طرفه می خواند. بنابر عقیده او تعلیم و تربیت مشابه دوستی که دوطرفه است نمی باشد و باید یک طرفه باشد. بوبر معتقد است رابطه آموزش متشکل از دوطرفه بودن درک و یک طرفه بودن "دربرگرفتن" است. فاصله سبب تداوم جریان فراگیری یک طرفه می شود و از تخریب رابطه آموزشی و تبدیل آن به رابطه دوستی جلوگیری می کند. این همزمانی فاصله و صمیمیت است که ماهیت رابطه معلم با شاگردانش را شکل می دهد (محسنی، ۱۳۹۹).

مؤلفه های تربیت گفت و گو محور در اندیشه بوبر

بوبر برای اثربخش بودن گفت و گو در فرایند تربیت عواملی را نام می برد.

۱- حضور اصیل: گفت و گوی اصیل زمانی اتفاق می افتد که مربی با تمام وجود در لحظه حاضر باشد و کودک را همچون "تویی" منحصر به فرد ببیند. در چنین گفت و گویی، یادگیری از روی اعتماد، احترام و هم فهمی شکل می گیرد. بوبر می گوید که آموزش اصیل فقط انتقال دانش نیست، بلکه روی دادن یک رابطه انسانی و شیوه ای از بودن است.

۲- دیالوگ دوسویه: تعلیم و تربیت گفت و گو محور به تعامل دوسویه، طرح پرسش، و خلق معنا از طریق مشارکت دوطرفه متکی است. یادگیری فقط از بالا به پائین نیست، بلکه گفت و گویی، مشارکتی و اخلاقی است. مربی باید در این رابطه به صورت تمام عیار حاضر باشد، به کودک گوش دهد و با او وارد دیالوگ شود.

۳- احترام به سوژه گی کودک: در گفت و گوی "من - تو"، کودک فردی با کرامت در نظر گرفته می شود. معلم تلاش می کند صدای کودک را بشنود. کودک سوژه ای مستقل است، تجربه زیسته خاص خود را دارد و باید شنیده شود. بوبر به استقلال و خودبودگی کودک احترام می گذارد. تربیت نباید تلاش کند از کودک صرفاً فردی مطیع بسازد بلکه باید فضایی ایجاد کند که هویت فردی اش را رشد دهد و از طریق گفت و گو و تجربه، به رشد اخلاقی و وجودی برسد.

۴- پرهیز از سلطه: معلم نباید با قدرت نمادین خود، رابطه ای آمرانه بسازد. معلم باید با ایجاد فضایی امن برای بیان دیدگاه ها، دانش آموزان را بدون ترس از قضاوت، به مطرح کردن ایده های خود تشویق کند.

نقش معلم

معلم فقط یک انتقال دهنده اطلاعات نیست، بلکه نقش یک راهنما و تسهیل گر را ایفا می کند. وظیفه او فراهم کردن محیطی آرام برای شرکت فعالانه دانش آموزان در یادگیری و افزایش رشد فردی، علمی و اجتماعی می باشد. یکی از عناصر مهم در رابطه بین معلم و دانش آموز، اهمیت به "خوب گوش دادن" است. از منظر بوبر گوش دادن اصیل متضمن این است که آنها به کلمات و معانی که شاگردان منظور می کنند توجه کنند، به جای این که صرفاً درباره پاسخی که باید به آنها بدهند اندیشه کنند. معلمان تنها زمانی می توانند به شاگردان گوش فرادهند که بتوانند تفاوت و غیریت آنها را تشخیص دهند، مسائل را از دید آنها نگاه کنند و به منحصر بودن آنها احترام بگذارند. بنابراین معلمان نباید همه شاگردان را یکسان تلقی کنند و نباید نسبتشان با آنها صرفاً یک نسبت صوری باشد که در آن شاگرد تنها تصورات مفروض معلمان را می پذیرد و منحصر به فرد بودن یا کل وجود شاگردان لحاظ نمی شود (بوبر، ۲۰۰۴). معلمان باید به شاگردان گوش فرادهند، گوش فرادادن مستلزم حاضر بودن برای دیگری، یعنی پاسخ



دادن به دیگری به منزله یک کل و خلق فضایی است که در آن دیگری بتواند کلام و منظور خودش را به بیان آورد (محسنی، ۱۳۹۹).

سکوت

دیالوگ، از زمان مکالمات افلاطون همواره یکی از اصلی‌ترین اشکال تفکر و ارتباط انسانی به شمار می‌رفته است. اما آنچه مغفول مانده است نقش سکوت در فرایند گفت‌وگو است. فیثاغورث می‌گوید "سکوت را بیاموزید، بگذارید ذهن آرام شما گوش فرا داده و جذب نماید (سمیعی، ۱۳۸۷). سکوت غالباً به عنوان قطع گفت‌وگو و در نگاه نخست، غیاب کلام تلقی می‌شود. در حالی که برخی متفکران به آن به منزله بخش ضروری دیالوگ واقعی می‌نگرند. در نظریه‌های دیالوگ، ارتباط انسانی محدود به تبادل واژه‌ها نیست و سکوت نه تنها حذف یا غیاب ارتباط نیست، بلکه عنصری بنیادین برای امکان گفت‌وگوی اصیل، شنیدن دیگری و پاسخ‌گویی خلاق به شمار می‌رود. در بسیاری از سنت‌های فلسفی، لحظه‌ای سکوت در گفت‌وگو فضایی برای درنگ، تأمل، گوش‌سپاری و حتی مواجهه اخلاقی با دیگری است (کرد، ۱۳۹۳).

در نگاه بوبر، در رابطه اصیل "من - تو" با کودک، سکوتی که با توجه و حضور واقعی همراه باشد فضای امنی می‌سازد تا کودک احساس کند شنیده می‌شود. وقتی معلم در برابر شاگرد سکوت می‌کند، این سکوت می‌تواند نشانه احترام به فرایند شکل‌گیری اندیشه کودک باشد. کودک از لحظه‌های سکوت می‌آموزد که پیش از واکنش، تأمل کند و از واکنش‌های آنی فاصله بگیرد. از نظر بوبر، گفت‌وگو همیشه کلامی نیست و گاهی سکوت آگاهانه و همراه با همدلی، خود یک پاسخ به کودک است.

قدرت

در نظریه "من - تو" مارتین بوبر، قدرت به معنای تسلط یا کنترل نیست، بلکه بیشتر به توانایی برقراری ارتباط عمیق و دیالوگ واقعی با دیگران اشاره دارد. در این نظریه، انسان‌ها با یکدیگر به عنوان "من - تو" یا به عنوان "من - آن" تعامل می‌کنند. رابطه "من - تو" مبتنی بر احترام، پذیرش و درک متقابل است، در حالی که رابطه "من - آن" بر اساس استفاده از دیگری به عنوان ابزار برای رسیدن به اهداف خود است. به عبارت دیگر، قدرت در رابطه، "من - تو" به معنای توانایی ایجاد یک رابطه صمیمانه اصیل یادگیری است، نه تحمیل اراده خود بر او. بوبر هشدار می‌دهد که اگر رابطه معلم - شاگرد بر اساس سلطه شکل بگیرد، ارتباط "من - تو" به "من - آن" سقوط می‌کند؛ یعنی کودک به شیء یا ابزاری برای اجرای خواسته‌های مربی تقلیل پیدا می‌کند. بوبر معتقد بود معلم باید قدرت را در خدمت ایجاد رابطه اصیل به کارگیرد. این نوع قدرت با احترام، اعتماد و پذیرش متقابل همراه است و هدف آن تقویت توان کودک برای ابراز خویش و درک مسئولیت است. در نگاه بوبر، گفت‌وگو زمانی اصیل است که قدرت به حداقل برسد. مربی هم‌چنان مرجع و راهنما است، اما به جای تحکم، راهنمایی مشارکتی می‌کند.

چالش‌های فناوری و آموزش مجازی

با ظهور فناوری این پرسش مطرح می‌شود که آیا روابط "من - تو" بین دانش‌آموز و معلم در بستر دیجیتال می‌تواند به وجود آید؟ بوبر جهان مجازی را تجربه نکرده بود و از الزامات و نیازهای فناوری و اقتضائات دنیای



امروز بی خبر بود، بنابراین باید نظریه‌اش را بازخوانی و برای فضای مجازی تفسیر کرد. چالش عمده آموزش مجازی، تضعیف ارتباط چهره به چهره و رابطه "من - تو" و تبدیل آن به رابطه "من - آن" می‌باشد. از دلایل عمده کاهش این رابطه به "من - آن" می‌توان از عوامل زیر نام برد:

فقدان حضور جسمانی: آموزش مجازی با عدم نیاز به ارتباط چهره به چهره، حس همدلی و صمیمیت و گفت-وگوی اصیل را از بین می‌برد.

میانجی‌گری صفحه نمایش: وجود صفحه‌های نمایش به جای چهره طرف مقابل، باعث فاصله عاطفی می‌شود و به جای تعاملات و ارتباطات انسانی، روابط ابزاری افزایش می‌یابد.

تمرکز بر محتوا به جای ارتباط: فناوری می‌تواند آموزش را به فرایند انتقال اطلاعات تقلیل دهد و رابطه آموزشی را از دیالوگ انسانی به ارائه یک طرفه محتوا تغییر دهد.

موانع رابطه معلم و شاگرد

علیرغم تمام مواردی که درباره امتیازات رابطه گفت‌وگویی بین معلم و شاگرد ذکر شد، مشکلاتی در برقراری این رابطه در اکثر نهادهای آموزشی وجود دارد. بعضی از این مشکلات به قرار زیر هستند:

نسبت شاگرد - معلم ممکن نیست به طور کامل متقابل باشد. از جانب معلم، یقیناً شاگرد جزء واقعی کل وجود معلم است، اما از جانب شاگرد ممکن نیست نسبت شمولی باشد. بوبر در مقاله خود در خصوص تعلیم و تربیت از این وضعیت به عنوان شمول یک جانبه سخن می‌گوید، "بالا بردن دست، نگاه‌های پرسش‌گر"، علائم محسوس یک جانبه بودن است. بنابراین نسبت شاگرد - معلم مقتضی نوعی تربیت نفس از سوی طرف مشارکت بزرگ‌تر است (سیف، ۱۳۸۵).

کسانی که در جایگاه شاگرد قرار گرفته‌اند، معلمشان را صرفاً به منزله آموزگاران حرفه‌ای لحاظ می‌کنند و سعی می‌کنند که اطلاعات مفیدی را از آنها دریافت کنند، در حالی که معلمان سعی می‌کنند که با انتقال اطلاعات آکادمیک و برآوردن مجموعه استانداردهای لحاظ شده پاداش دریافت کنند. بنابراین چگونه می‌توان معلمان را با شاگردانشان در مواجهه مستقیم قرار داد (بوبر، ۲۰۰۴).

تمرکز بر حافظه محوری و ساختارهای سلسله مراتبی که رابطه تربیتی را به رابطه من - آن نزدیک می‌کند. گفت‌وگو در کلاس بیشتر به پرسش‌های بسته و پاسخ‌های مشخص شده محدود شده و فرصت تعامل واقعی از بین می‌رود. رابطه معلم - دانش آموز در بسیاری از موارد عمودی، آمرانه و فاقد گفت‌وگوی اصیل است.

نتیجه‌گیری

در جهان امروز که نظام‌های آموزشی اغلب ابزاری و هدف‌محور شده‌اند و یادگیری به انتقال داده‌ها و تربیت به انضباط فروکاسته شده است، بازگشت به رویکرد انسانی و دیالوگی بوبر می‌تواند افقی نو در تربیت کودک بگشاید. مارتین بوبر با تکیه بر فلسفه گفت‌وگویی خود، معتقد است که جوهر آموزش نه در محتوا بلکه در کیفیت رابطه معلم و دانش آموز نهفته است. گفت‌وگو از نظر بوبر به معنای حضور واقعی دو سوژه انسانی در رابطه‌ای زنده، غیر ابزاری و اخلاقی است. این دیدگاه در تضاد با بسیاری از الگوهای سلطه‌محور آموزش سنتی است. او تأکید دارد که تنها در فضایی سرشار از احترام و حضور واقعی است که کودک می‌تواند به درستی رشد کند. بوبر با



توجه به تأکید زیاد بر روی رابطه دوسویه، این رابطه را برای کودکان کم‌سال توصیه نمی‌کند و باور دارد که رابطه دوسویه، باعث از بین رفتن رابطه آموزشی و ایجاد رابطه دوستی خواهد شد. اما در سنین بالاتر برای این رابطه اهمیت زیادی قائل است. در مورد سکوت، بوبر باور دارد که سکوت لازمه گفت‌وگوی بین معلم و کودک برای آماده‌سازی پاسخ و اندیشه کافی به مطالب مورد بحث می‌باشد. در مورد قدرت، به نظر بوبر معلم نباید از قدرت سلطه در رابطه با دانش‌آموز استفاده کند، زیرا این قدرت مخرب روابط دوستانه و صمیمی بین معلم و شاگرد خواهد بود. در مورد استفاده از فناوری در تعلیم و تربیت، ممکن است فناوری به صورت ابزار و واسطه‌ای در کار آموزش درآید و همدلی و همراهی مورد نظر بوبر قابل دسترسی نباشد.

منابع

- اسمیت، ر. گ. (۱۳۸۵). *مارتین بوبر* (م. سیف، مترجم). حقیقت.
بوبر، م. (۱۳۹۴). *من و تو* (ا. سهراب و ا. عطاری، مترجمان). فرزانه روز. (اثر اصلی منتشر شده در ۱۹۲۳)
سمیعی، ر. (۱۳۸۷). *جام اندیشه*. صالحان.
کرد، م. و ضرغامی، س. (۱۳۹۳). *همایش بین‌المللی فلسفه تعلیم و تربیت در عمل* [مقاله کنفرانس]. تهران، ایران.
محسنی، ا.، سیف، س. م. و فتح‌طاهری، ع. (۱۳۹۹). نقد فلسفه هم‌سخنی مارتین بوبر و پی‌آمدهای آن در حوزه تعلیم و تربیت کودکان. *غرب‌شناسی بنیادی*، ۱(۱)، ۱-۲۵.

Buber, M. (۲۰۰۴). *Between man and man* (R. G. Smith, Trans.). Routledge. (Original work published 1947)

Jacobi, J. (2017). Dialogue, relatedness and community: Does Martin Buber have a lasting influence on educational philosophy. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 153-165



فلسفه، فناوری و تربیت کودک: بررسی فرصت‌ها و چالش‌های آموزش فلسفه به کودکان در عصر دیجیتال

ریحانه خانی ناصرو^۱، محمد جواد خانی ناصرو^۲

چکیده

فناوری دیجیتال به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از زندگی امروز، دنیای کودکان را نیز دگرگون کرده و شیوه‌های یادگیری و پرورش اندیشه را تحت تأثیر قرار داده است. فلسفه تربیت در دوره کودکی، با تمرکز بر پرورش تفکر نقادانه، خلاق و پرسشگر، می‌تواند از ظرفیت‌های فناوری بهره‌برد و در عین حال، چالش‌های نوظهور آن را مورد مذاقه فلسفی قرار دهد. از یک سو، فناوری‌های دیجیتال مانند اپلیکیشن‌های تعاملی، بازی‌های فکری و پلتفرم‌های آموزشی، امکان دسترسی کودکان به مفاهیم فلسفی را در قالب‌های جذاب و کودک‌پسند فراهم می‌کنند. از سوی دیگر، فلسفه می‌تواند به درک پیامدهای تربیتی حضور فناوری در زندگی کودکان کمک کند و چارچوبی برای مواجهه انتقادی با آن ارائه دهد.

اما آسیب‌ها و چالش‌هایی مانند کاهش تعاملات عمیق انسانی، سطحی‌شدن تفکر و وابستگی به محتوای دیجیتال و هجوم اطلاعاتی و خبری، نیازمند بازاندیشی فلسفی در حوزه تربیت کودک هستند. در مقابل، فرصت‌هایی همچون گسترش دسترسی به منابع فلسفی متنوع، تقویت تفکر خلاق از طریق رسانه‌های دیجیتال و ایجاد فضای گفت‌وگوی بین‌نسلی درباره فناوری، می‌تواند به غنای فلسفه تربیت در عصر دیجیتال بیفزایند. با توجه به اهمیت موضوع این پژوهش با رویکرد توصیفی - تحلیلی و به روش کتابخانه‌ای، بررسی تأثیرات متقابل فناوری و فلسفه تربیت در دوره کودکی و راهکارهایی برای بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری در پرورش اندیشه فلسفی کودکان را هدف خود قرار داده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که با رویکردی نقادانه و تربیت‌محور، می‌توان از فناوری به عنوان ابزاری توانمندساز در خدمت فلسفه تربیت کودک بهره‌برد و چالش‌های آن را به فرصت‌هایی برای یادگیری عمیق‌تر تبدیل کرد.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت، دوره کودکی، فناوری آموزشی، تفکر نقادانه، دیجیتالی‌شدن تربیت

مقدمه و بیان مسئله

فناوری دیجیتال در دهه‌های اخیر، نه تنها زندگی روزمره انسان‌ها بلکه فرایند تعلیم و تربیت را نیز به طور اساسی دگرگون کرده است. کودکان امروزی در جهانی رشد می‌کنند که رسانه‌ها، پلتفرم‌های آموزشی، بازی‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی بخش جدایی ناپذیر تجربه زیسته آنان هستند. به همین دلیل، بررسی نسبت میان فلسفه تربیت کودکان و فناوری ضرورتی اجتناب‌ناپذیر یافته است.

از دیدگاه عطاران (۱۳۸۱)، جهانی‌شدن فناوری اطلاعات مرزهای جغرافیایی را کنار زده و آموزش را وارد مرحله‌ای تازه کرده است. این دگرگونی‌ها در بستر کودکی اهمیت بیشتری می‌یابد؛ چراکه فلسفه تربیت کودک بر پرورش پرسشگری، خلاقیت و تفکر انتقادی تأکید دارد و فناوری تأثیر بسزایی در تربیت کودک گذاشته است. فناوری انواع گوناگونی از تفکرات، اندیشه‌ها و اطلاعات را در اختیار کاربران خود قرار می‌دهد (ابراهیمی و

^۱ دانشجوی آموزش الهیات دانشگاه فرهنگیان، (نویسنده مسئول)، Reyhanehkhani2002@gmail.com

^۲ دانشجوی آموزش علوم تجربی دانشگاه فرهنگیان، mailto:javadkhani2005@gmail.com



ضربان، ۱۳۹۷)، که با استفاده از این اطلاعات عمیق کودکان در بستر فناوری‌های نوین قرار می‌گیرند و با دید فلسفی به مسائل می‌نگرند. پرسش محوری پژوهش حاضر این است که: «آیا فناوری‌های نوین می‌توانند بستر مناسبی برای پرورش فلسفی کودکان باشند یا خود چالشی در برابر آن به شمار می‌آیند؟».

اگرچه برخی پژوهش‌ها مانند حسنی (۱۴۰۱) بر مؤلفه‌های تربیت دانش آموز در عصر دیجیتال و توانمندی فناوری در تقویت خلاقیت کودکان تأکید کرده‌اند، تحقیقات دیگری هشدار داده‌اند که سطحی‌بودن محتوای دیجیتال می‌تواند فلسفه را از رسالت عمیق خود دور کند. از این رو، پژوهش حاضر در پی آن است که فرصت‌ها و تهدیدهای فناوری در تربیت فلسفی کودکان را بررسی کند و راهکارهایی برای بهره‌گیری هوشمندانه از آن ارائه دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - تحلیلی است. داده‌ها به روش کتابخانه‌ای گردآوری شده و شامل کتاب‌ها، مقالات علمی و پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با «فلسفه تربیت کودک» و «فناوری دیجیتال» است. برای تحلیل داده‌ها، از چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی بهره گرفته شده است تا امکان بررسی ابعاد مثبت و منفی فناوری فراهم شود.

یافته‌ها

آموزش فلسفه، برای کودکان؟ آن هم در عصر دیجیتال؟ فلسفه، به عنوان یک رشته فکری، به کودکان این امکان را می‌دهد که به سوالات بنیادینی درباره وجود، حقیقت، اخلاق و معنا پاسخ دهند. آنچه که آموزش و پرورش را در دوره‌ها یا جوامع مختلف از یکدیگر متمایز می‌کند فلسفه، هدف و شیوه عمل است (کدیور، ۱۳۸۳). در عصر دیجیتال، این رشته می‌تواند به ابزاری قدرتمند برای تربیت کودکان تبدیل شود. با توجه به اینکه فناوری به طور روزافزونی در زندگی کودکان نفوذ کرده است، ترکیب فلسفه با آموزش دیجیتال می‌تواند به پرورش تفکر انتقادی و خلاقیت در آن‌ها کمک کند.

فلسفه و تربیت کودک

فلسفه به کودکان یاد می‌دهد که چگونه سوال کنند و به تفکر عمیق بپردازند. این مهارت‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات را در دنیای دیجیتال پیدا کنند و از همان کودکی برای بررسی و تحلیل داده‌های خود در بزرگسالی آماده شوند به عبارتی دیگر کودکان در کودکی با تحلیل فلسفی بزرگ می‌شوند. مدرسه از محیط‌های مهم برای تربیت کودکان است همانطور که پاک سرشت (۱۳۸۲) در پژوهش خود اظهار داشته است که مدرسه نباید از محیط زندگی کودک مجزا تلقی شود بلکه باید ادامه آن محسوب گردد و کودکی دوران ارزشمند و شایسته رشد انسان است و برنامه درسی و روش آموزش باید از سائق‌ها و غرایز کودکان الهام بگیرد. با آموزش مفاهیم فلسفی، کودکان می‌توانند یاد بگیرند که چگونه به سوالات پیچیده پاسخ دهند و نظرات مختلف را بررسی کنند. این فرآیند نه تنها به آن‌ها کمک می‌کند تا تفکر انتقادی داشته باشند، بلکه به آن‌ها یاد می‌دهد که چگونه با دیگران به صورت مؤثر ارتباط برقرار کنند و نظرات خود را بیان کنند. در کنار فوایدی که این



امر برای آن‌ها دارد آموزش فلسفه برای کودکان آن هم در عصر دیجیتال ضررها و معایبی برای کودکان به دنبال می‌آورد.

فناوری و آموزش فلسفه

فناوری در حال حاضر به عنوان یک ابزار آموزشی مهم در دسترس همه است و هر کسی با توجه به ویژگی‌های خاص خود به نحوی می‌تواند از آن استفاده کند. تکنولوژی آموزشی یک وسیله صرف نیست بلکه نحوی اکتشاف و یادگیری است (اعتماد، ۱۳۷۷). استفاده از پلتفرم‌های آنلاین، بازی‌های آموزشی و ویدئوهای تعاملی می‌تواند به فراگیری مفاهیم فلسفی کمک کند. به عنوان مثال، کودکان می‌توانند از طریق بازی‌های دیجیتال با مفاهیم اخلاقی آشنا شوند و در موقعیت‌های مختلف تصمیم‌گیری کنند. با استفاده از فلسفه آموزش به وسیله همین علوم و فنون یا تکنولوژی می‌توان همه شهروندان را از آموزش و پرورش شایسته بهره‌مند کرد (شعارنژاد، ش ۱۶۵).

این نوع آموزش می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا درک بهتری از پیامدهای اعمال خود داشته باشند و در نتیجه، مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی خود را تقویت کنند، از طرفی دیگر آموزش فلسفه برای کودکان در عصر دیجیتال می‌تواند با رویکرد منفی از قبیل: سطحی بودن اطلاعات در دسترس، سردرگمی کودکان در آن فضا و... همراه باشد. در ادامه این پژوهش با مفاهیم ذکر شده بیشتر آشنا می‌شویم و فرصت‌ها و چالش‌ها را بررسی می‌کنیم و به ارائه راهکارهایی می‌پردازیم.

فرصت‌های فناوری در تربیت فلسفی کودکان:

نخستین فرصت فناوری، گسترش دسترسی به منابع آموزشی است. ابراهیمی و ضرایبان (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که فناوری نوین روز به روز تجلی بیشتری در میان جوامع پیدا می‌کند. پس می‌تواند محدودیت‌های جغرافیایی را از میان ببرد و زمینه دسترسی به متون فلسفی، سخنرانی‌ها و دوره‌های آموزشی را برای طیف وسیع‌تری از کودکان فراهم سازد. این ویژگی به تحقق عدالت آموزشی کمک می‌کند و به کودکان فرصت می‌دهد تا با اندیشه‌های متنوعی آشنا شوند.

فرصت دوم در پرورش خلاقیت و تفکر نقادانه است. حسنی (۱۴۰۱) معتقد است در عصر تحول دیجیتال صنعت آموزش به شدت تحت تاثیر فناوری قرار گرفته و ابزارهایی مانند بازی‌های فکری، ابزارهای یادگیری آنلاین و اپلیکیشن‌های آموزشی دیجیتال می‌توانند محیطی تعاملی ایجاد کنند که در آن کودکان به پرسشگری و تحلیل انتقادی ترغیب شوند. این امر، فلسفه را از یک موضوع انتزاعی به تجربه‌ای زنده برای کودک تبدیل می‌کند.

همچنین استفاده از رسانه‌ها باعث ادغام فناوری به صورت موثر در فرایند آموزش می‌شود که به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با روش‌های نوین آموزشی آشنا شوند (حسنوندوهمکاران ۱۴۰۳) و در شبکه‌های اجتماعی و فضای مجازی بستر یادگیری مشارکتی و گفت‌وگوی بین‌نسلی فراهم می‌شود. به این ترتیب، کودک نه تنها از معلمان بلکه از والدین و همسالان نیز در فرآیند مشارکتی می‌آموزد و فرایند یادگیری او چند برابر می‌شود.

از سوی دیگر، Morginson (1999) نشان داده است که فناوری برای حل مشکلات علمی و گسترش توانایی‌ها کاربرد دارد و تاثیر فناوری بر آموزش فلسفه کودکان باعث شده که آموزش فلسفه پس از جهانی‌شدن وارد مرحله‌ای تازه شود و رسانه‌های جدیدی مانند: پادکست‌ها، ویدئوهای آموزشی و دوره‌های آنلاین آن را از کلاس



درس فراتر ببرند. این تغییر سبب شده فلسفه برای کودکان ساده‌تر و جذاب‌تر باشد و با فرهنگ دیجیتال آنان هماهنگ گردد.

آخرین موردی که در این زمینه به آن اشاره می‌شود، این است که تکنولوژی آموزشی با بهره‌گیری از علوم مختلف و به کارگیری ابزار و وسایل به حل مسائل آموزشی اقدام می‌کند (فردانش؛ ۱۳۸۷).

و اما در ادامه با برخی راهکارهای بهره‌گیری از فرصت‌ها آشنا می‌شویم:

تلفیق آموزش سنتی و دیجیتال به گونه‌ای که منابع آنلاین مکمل مباحثه حضوری باشند.

استفاده از اپلیکیشن‌ها و بازی‌های دیجیتال به عنوان ابزار پرورش پرسشگری، نه صرفاً سرگرمی.

استفاده از ابزارهایی مثل نرم افزارهای نقشه برداری ذهنی یا موتورهای تحلیل متن می‌توانند به درک بهتر ساختار استدلال‌ها برای کودکان موثر باشند.

طراحی فضاهای گفت‌وگوی بین‌نسلی در محیط‌های مجازی با هدایت معلمان و والدین. مواردی که ذکر شد از جمله راهکارهای موثر در این زمینه هستند.

در برابر این فرصت‌ها، تهدیدهای مهمی نیز وجود دارد که به آنها می‌پردازیم:

در پژوهشی که توسط قانیدی (۱۳۸۶) انجام گرفته بود امکان آموزش فلسفه به کودکان را مورد بررسی قرار داده، اما می‌دانیم که در این آموزش امکان دارد محتوای دیجیتال سطحی و ساده باشد، پس نمی‌تواند کودکان را به تفکر عمیق فلسفی رهنمون سازد. این نوع محتوا اگر بدون راهبری آموزشی توسط مربیان و معلمان مصرف شود، فلسفه را از رسالت اصلی خود یعنی تعمیق در مفاهیم بنیادین دور می‌کند.

یکی دیگر از تهدیدهایی که شایسته است به آن اشاره شود تاثیر گذاری سلبریتی هادر فضای دیجیتال بر گرایش‌های فرهنگی و اجتماعی کودکان است که می‌توانند تفکر انتقادی و فلسفی کودکان را به حاشیه ببرند.

مشخص است که فلسفه راه درست اندیشیدن و و راه خردمندانه زیستن و کوشش برای شناخت هستی است (فرداد، ۱۴۰۳). اما گاهی تاثیر فناوری دیجیتال بر آموزش فلسفه نیز به خطر کاهش تعامل انسانی منجر می‌شود و جایگزینی ارتباط مجازی به جای تعامل رودررو، کیفیت رابطه اصیل استاد - شاگرد را در فهم مسائل اصیل فلسفی تضعیف می‌کند. چنین روابطی که بستر تجربه زیسته هستند، در آموزش فلسفه اهمیتی حیاتی دارند.

به علاوه، علیا (۱۳۸۳) می‌گوید که فلسفه مفاهیم را تحلیل می‌کند و گرد ابهام و مه آلودگی را از چهره آن می‌زدایند، به عبارتی دیگر فلسفه مفاهیم سخت را سهل و آن‌ها را برای کودکان شفاف می‌کند، اما حجم بالای داده‌ها و اطلاعات در فضای دیجیتال، بدون چارچوب تحلیلی مناسب، می‌تواند به سردرگمی معرفتی کودکان منجر شود. کودکان ممکن است نتوانند منابع معتبر را از غیرمعتبر تشخیص دهند و در نتیجه، درک فلسفی آنان دچار سستی شود؛ علاوه بر اینکه ابهام آنها بر طرف نمی‌شود، بیشتر دچار ابهامات و تردید می‌شوند.

از سوی دیگر، فناوری پرسش‌های تازه‌ای درباره هویت و اخلاق انسانی مطرح می‌کند؛ پرسش‌هایی چون «انسان بودن به چه معناست؟» یا «چه مرزهایی باید برای هوش مصنوعی در زندگی کودک در نظر گرفت؟». این پرسش‌ها نشان می‌دهند که فلسفه تربیت باید همواره نسبت به پیامدهای اخلاقی و اجتماعی فناوری حساس باشد.

مسلم است که باید راهکارهایی برای این چالش‌ها وجود داشته باشد:



تولید محتوای آموزشی عمیق که به پرسشگری و استدلال فلسفی منتهی شود. برگزاری کلاس‌های ترکیبی (حضوری + آنلاین) برای حفظ تعامل انسانی. آموزش سواد رسانه‌ای و مهارت تحلیل انتقادی به کودکان برای تشخیص منابع معتبر. افزودن مباحث اخلاقی به برنامه آموزش فلسفه تا کودکان نسبت به پیامدهای فناوری آگاه شوند. مواردی که بیان شد همه از جمله راهکارهایی است که کودکان را از این تهدیدها و چالش‌ها درامان می‌دارد و به آن‌ها در بهره‌گیری مثبت یاری می‌رساند.

معیارهای عملی برای بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری نتایج نشان می‌دهد که فناوری نه تهدید مطلق است و نه فرصت کامل، بلکه ابزاری دوجبهه است که بهره‌گیری از آن نیازمند معیارهایی روشن است:

- نگاه انتقادی: فناوری باید همواره موضوع پرسشگری و نقد باشد و نه ابزاری خنثی.
- ترکیب سنت و نوآوری: آموزش فلسفه باید هم‌زمان از ظرفیت‌های فناوری و مباحثه حضوری بهره‌گیرد.
- تقویت سواد تحلیلی: کودکان باید بیاموزند چگونه داده‌ها را تحلیل کرده و میان منابع معتبر و غیرمعتبر تمایز قائل شوند. این کار راه مناسبی است برای آن که بیاموزیم چگونه به طرز روشن‌تر درباره طیف گسترده‌ای از موضوعات تفکر کنیم. (علیا، ۱۳۸۳).
- توجه به اخلاق و حقوق کودک: آموزش فلسفه باید کودکان را به حساسیت نسبت به ابعاد اخلاقی و هویتی فناوری مجهز کند.

نتیجه

پژوهش حاضر نشان داد که فناوری دیجیتال نقشی دوگانه در تربیت فلسفی کودکان ایفا می‌کند. از یک سو، با ایجاد دسترسی گسترده به منابع، تقویت خلاقیت، یادگیری مشارکتی و تنوع در شیوه‌های آموزشی، فرصت‌های ارزشمندی را فراهم می‌آورد تا کودکان فلسفی و عمیق با موضوعات مواجه شوند و به بهترین نتیجه دست یابند. از سوی دیگر، با سطحی‌کردن محتوا، کاهش تعامل انسانی، پراکندگی معرفتی و ایجاد پرسش‌های اخلاقی، تهدیدهایی جدی پدید می‌آورد که آن‌ها را متاثر از خود می‌کند. بنابراین، بهره‌گیری از فناوری در آموزش فلسفه به کودکان باید آگاهانه، نقادانه و تربیت‌محور باشد. در این صورت، می‌توان تهدیدهای فناوری را به فرصت‌هایی برای یادگیری عمیق‌تر و کارآمدتر تبدیل کرد و فلسفه تربیت کودک را در عصر دیجیتال غنی‌تر ساخت.



منابع

- ابراهیمی، ف.، و ضرابیان، ف. (۱۳۹۷). *فلسفه آموزش و پرورش*. مهر آفتاب.
- حسینی، م. (۱۴۰۱). *تربیت دیجیتال و آموزش فلسفه*. تعلیم و تربیت.
- حسنوند، س.، حسنوند، م.، خوشنور، ا.، و فرهادی، ا. (۱۴۰۳). *تأثیر رسانه‌ها و عصر دیجیتال در بهبود کیفیت تدریس*. پژوهش در آموزش.
- جرالدل، گ. (۱۳۸۲). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی* (م. ج. پاک‌سرشت، مترجم). سمت.
- شعاری‌نژاد، ع. ا. مبانی فلسفی تکنولوژی آموزشی. *رشد تکنولوژی آموزشی*، (۱۶۵).
- عطاران، م. (۱۳۸۱). *جهانی‌شدن فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت*. زمانه.
- فرداد، ن.، و فرداد، ف. (۱۴۰۳). *مبانی فلسفی تکنولوژی آموزشی*.
- فردانش، ه. (۱۳۸۷). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. سمت.
- قاندی، ی. (۱۳۸۶). *امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم فلسفه*. پژوهشنامه تعلیم و تربیت.
- کدیور، پ. (۱۳۸۳). *روانشناسی تربیتی*. سمت.
- مارتین هادگر، ی.، و تا‌حس کوون، د. (۱۳۷۷). *ش. اعتماد، مترجم*. نشر مرکز.
- نایجل، و. (۱۳۸۳). *الفبای فلسفه* (م. علیا، مترجم). ققنوس.
- Morginson, S. (1999). After globalization: Emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(2), 19-35.



بررسی تطبیقی دیدگاه‌های فارابی و ابن سینا در مورد کودک و تربیت در دوره کودکی

معصومه خنکدار طارسی^۱، نگین الماسی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی تطبیقی دیدگاه‌های فارابی و ابن سینا در مورد کودک و تربیت در دوره کودکی می‌باشد. روش تحقیق در این پژوهش، روش تطبیقی کیفی و ابزار گردآوری اطلاعات و داده‌های پژوهش از طریق بررسی مطالعه منابع کتابخانه‌ای می‌باشد. نتایج پژوهش نشان داد که در بخش شباهت‌های دو دیدگاه، هدف تربیت: سعادت و فضیلت بوده و بر نقش خانواده و جامعه، تأکید بر عقلانیت، تربیت کودک به عنوان یک مسئله ایی اجتماعی و در نهایت به تدریجی بودن تربیت اشاره شده است. در قسمت تفاوت‌های دو دیدگاه نیز در نگاه به ماهیت کودک، فارابی بر اجتماعی بودن کودک تأکید داشته اما در مقابل ابن سینا با نگاهی روانشناختی تر، به ویژگی‌های فردی کودک و مراحل رشد نفس توجه می‌کند. در بخش روش‌های تربیتی، فارابی بر آموزش‌های جمعی تأکید داشته اما ابن سینا به روش‌های عملی‌تر مانند بازی، تشویق و تنبیه متناسب و پرورش تدریجی عقل توجه می‌کند. در بخش جایگاه دین و وحی در تربیت، فارابی بیشتر بر عقل جمعی و فلسفه سیاسی افلاطونی تکیه کرده اما ابن سینا به هماهنگی عقل و وحی در تربیت اعتقاد دارد. در بخش تقسیم بندی مراحل تربیت نیز فارابی به تربیت در چارچوب مراحل جامعه پذیری توجه داشته اما ابن سینا به مراحل رشد طبیعی کودک و روش‌های متناسب با هر دوره تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: تطبیق، فارابی، ابن سینا، کودک، تربیت، دوره کودکی

مقدمه

فارابی و ابن سینا دو چهره برجسته فلسفه اسلامی و از شارحان بزرگ فلسفه یونانی (بویژه ارسطو و افلاطون) در جهان اسلام هستند. هر دو فیلسوف به مسئله انسان، کمال طلبی او و نقش تربیت در نیل به سعادت توجه ویژه ایی داشته‌اند. در این میان نگرش آنها به کودک و شیوه‌های تربیت در دوران کودکی، با وجود اشتراکات اساسی در مبانی فلسفی (مانند اعتقاد به فطرت عقل گرا و هدفمندی خلقت انسان)، دارای تفاوت‌های ظریف و قابل تاملی است که در این مقاله مورد بررسی قرار می‌گیرد. با نگاهی به سیر تحول تعلیم و تربیت در قرن حاضر، مشاهده می‌شود که این حوزه، از رویکردهای تربیتی غرب و استنتاج اهداف و روش‌های تربیتی آن (به‌خصوص در سبک‌های تربیتی) الهام گرفته است. نکته قابل تامل اینجاست که همین روند در کشور ما دنبال شده و سبک‌های تربیتی مورد استفاده (سبک تربیتی بامریند) اکثراً ترجمه متون غربی است. لذا با توجه عدم آشنایی با فلسفه اسلامی و اندیشه‌های بدیع و ناب آنها، تربیت نیز در این حوزه مغفول مانده است. کمبود پژوهش‌های تطبیقی نظاممند و مطالعاتی که به صورت سیستماتیک این دو دیدگاه را با معیارهای مشخص مقایسه کند، بسیار محدود است و بعضاً بصورت مجزا مورد بررسی قرار گرفته‌اند. غفلت از دوره کودکی به عنوان محور مستقل، کم توجهی به مبانی انسان

۱. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول)،

khonakdar@uma.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه محقق اردبیلی



شناختی و نفس شناسی و طراحی الگوی کاربردی نیز از دیگر خلاء های موجود می باشد. بنابراین این پژوهش بر آن است تا آرای فارابی و ابن سینا را در زمینه کودک و تربیت دوره کودکی استخراج کرده و آنها را با هم مقایسه نماید. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوالات است که:

- شباهت های دیدگاه فارابی و ابن سینا درباره کودک و تربیت در دوره کودکی چیست؟

- تفاوت های دیدگاه فارابی و ابن سینا درباره کودک و تربیت در دوره کودکی چیست؟

روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش، روش تطبیقی کیفی و ابزار گردآوری اطلاعات و داده های پژوهش از طریق بررسی مطالعه منابع کتابخانه ای می باشد. از ویژگی های کلیدی این روش می توان به مقایسه ساختاریافته، توجه به زمینه و تحلیل عمیق نام برد.

مبانی نظری

از دیدگاه فارابی انسان برای این آفریده شده است که به بالاترین مرتبه سعادت نائل شود. لذا باید بداند سعادت چیست و آن را هدف و غایت خود قرار دهد. فارابی همانند ارسطو معتقد است که تکرار پی در پی و طولانی مدت افعال متناسب با هر خلقی، سبب پدید آمدن و استقرار آن خلق در نفس شده لذا سبب پدید آمدن فضیلت می شود. فارابی فضیلت را در مفهوم فردی آن عمل به فضائل اخلاقی و در رابطه با غیر می داند (آرای اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت). ابن سینا نیز تعلیم و تربیت را راهی برای رسیدن به سعادت و در نهایت رسیدن به خداوند و شناخت حقیقت می داند (غفاری، ۱۳۹۵). از دیدگاه وی، سعادت حقیقی امری است که ذاتاً مطلوب بوده و راه رسیدن به آن، نیل به کمال در دو قوه علمی و عملی است (خلیلی، ۱۳۹۰: ۱۴۷). به اعتقاد ابن سینا مرحله اعتدال و اعتلا انسان بالقوه (عقل بالملکه تا بالفعل) و انسان بالفعل است. این مرحله، مرحله تربیت عقلانی و در نهایت دست یابی به تجرد عقلانی و تذهیب نفس است (شهریاری، ۱۳۹۲: ۱۶۴). ابن سینا تعلیم و تربیت را رشد عقل و راهی برای رسیدن به خدا می داند. اگر چه فارابی شاگرد افلاطون بوده اما اهل آزمون و تعقل بوده و به آموختن فلسفه یونانی اکتفا نکرده است. او برای کودک ماهیتی اجتماعی قائل است که بدون تعاون و همکاری با دیگران به سعادت دست نمی یابد. لذا برای رسیدن به کمال و سعادت باید با اجتماع و افراد رابطه برقرار نمود. ترغیب و تشویق کودک برای انجام وظایف نمونه بارز این عقیده می باشد (اسلامیان، ۱۳۹۳: ۲۲). به عقیده ابن سینا، نخستین سیاستی که سزاوار است انسان به آن آغاز کند، سیاست نفس خود است؛ یعنی اول باید در اصلاح نفس خود بکوشد و خویشتن را صالح و نیکو بنماید (نجمی زنجانی، ۱۳۱۹: ۱۷). بنابراین بنیادی ترین اصول تربیت از نگاه ابن سینا، خودشناسی و آگاهی بر اوصاف و قوای نفس و زوایای روح خویشتن است. تربیت نفس و شناختن خویشتن، مرحله اول تربیت می باشد (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳: ۲۸۳) در تربیت کودک باید طبیعت او، ترتیب و سیر تدریجی قوای نفس او شناخته شود و همگام و هماهنگ با مراحل رشد قوای او، تعلیم و تربیت آغاز گردد. به عقیده ابن سینا، برنامه ریزی آموزشی و تربیتی باید بر اساس مراحل رشد کودک صورت گیرد (اعرافی، ۱۳۹۱: ۲۸۵) او تربیت کودک را بر اساس مراحل رشد او استوار می کند و به طرح و تبیین مراحل رشد کودک می پردازد و به این ترتیب چگونگی ایجاد تفکر بزرگسالی در کودک را نشان می دهد که مرحله اول: گرفتن نوزاد از شیر مادر و شروع



تادیب و بهسازی اخلاقی کودک است و موضوعات تربیتی راجدای از تربیت جسمانی کودک نمی‌داند (عالم گرد، ۱۳۹۶: ۱۴). ابن سینا در کتاب شفا متناسب با این دوره معتقد است که کودک از طریق حواس و تجربیات عینی یاد بگیرد لذا تربیت در این دوره باید بر مبنای بازی، تقلید و عادت دهی باشد (الشفا، ج ۱). مرحله دوم از شش سالگی که بعد از رشد بدنی، آمادگی برای زبان آموزی و تلقین پذیری و خواندن و نوشتن آغاز می‌شود. در این دوره قوه خیال و حافظه قوی می‌شود. مرحله سوم بعد از آموزش‌های ابتدایی است که سن خاصی برای آن تعیین نشده است اما با توجه ویژگی‌های شخصی و استعداد کودک باید در مرحله کار و رشته خاص قرار بگیرد. مرحله چهارم اشتغال به کار و شغل و مرحله پنجم، بعد از اشتغال و استقلال است. به اعتقاد ابن سینا عقل عملی منشا اخلاق است و چون در سن کم این قوه هنوز به فعلیت نرسیده، او توصیه می‌کند باید کودک را با صفات پسندیده و عادات مناسب مواجه ساخت (شهریاری، ۱۳۹۳: ۱۶۴). در بخش روش‌های تربیتی، از نظر فارابی انسان، هم در قوام وجودی و هم در نیل به کمالات، محتاج به زندگی اجتماعی است. لذا روش‌های تربیتی نیز اجتماعی و جمعی می‌باشد. به اعتقاد او اگر تربیت صحیح کودک بصورت آموزش‌های جمعی و در اجتماع انجام نشود، مدینه از حالت فاصله خارج شده و در زمره مدن غیر فاصله قرار خواهد گرفت (طاهری، ۱۳۹۶: ۱۶۷). به اعتقاد ابن سینا نیز در روش‌های تربیتی، توجه ویژه به سلامت جسم و روان کودک از طریق پرداختن به ورزش، بازی و تحرک در زندگی، زمینه ساز تحولات مثبت و تربیت صحیح در دوره کودکی خواهد بود (مقیمی فیروز آبادی، ۱۳۹۸: ۱۷۳). وی تنبیه بدنی را در حکم آخرین راهکار تربیتی، مفید می‌داند و از صدمات احتمالی تنبیه آگاه بود و آن را فقط در موقعیت‌های ضروری مجاز می‌شمارد. در اندیشه فارابی، وحی حاصل ارتباط وثیق نفس نبی با عقل فعال است. به اعتقاد وی، الهام عقل فعال به انسان، سبب ظهور و فعلیت یافتن استعدادهای فرد در درک حقایق و تربیت صحیح است (رضازاده جودی، ۱۳۹۹: ۱۵۹). مهم‌ترین هدف فارابی، نزدیک کردن دین و فلسفه بود. جامعه و مدینه از نگاه او-به تبع نگاه افلاطونی - ارسطویی - تا مادامی که تشکیل نشود، آدمی به صورت فردی نمی‌تواند به سعادت برسد و هدف تشکیل جامعه به سعادت رساندن آدمی است لذا اداره جامعه، نیازمند قانون، حاکم و عقل جمعی است. از نظر فارابی علم مدینه که بخشی از فلسفه عملی است، هم در باب سعادت فردی - اخلاق و هم در باب سعادت جمعی - سیاست و حکومت - سخن می‌گوید. در واقع تربیت و اخلاق جزئی از علم مدنی است (اسدی، ۱۴۰۲: ۵۳). ابن سینا نیز با تقسیم عقل به مراتب مختلف (از عقل هیولانی تا عقل مستفاد)، وحی را عالی‌ترین مرتبه اتصال عقل بشری به عقل فعال می‌داند که تربیت نهایی انسان به آن وابسته است (نصر، ۱۳۹۹: ۷۸). این وظیفه آموزش و پرورش است که انسان را از مرحله حیوانی به مرحله انسان کامل برساند (غفاری، ۱۳۹۵).

پیشینه پژوهش

حیدری (۱۳۹۶) پژوهشی تحت عنوان «فراشناختی به تربیت اخلاقی کودک از منظر اهداف و اصول بر اساس اندیشه تربیتی ابن سینا» انجام داده است. نتایج پژوهش نشان داد اهداف تربیت اخلاقی، براساس اندیشه تربیتی ابن سینا، شامل دو بخش هدف غایی و اهداف واسطه‌ای می‌باشند. هدف غایی از نظر ابن سینا، رسیدن به قرب حق اول، معرفی شد. اهداف واسطه‌ای که در حقیقت وسایلی در جهت نیل به هدف غایی می‌باشند، مشتمل بر: کسب ریاضت، خودشناسی اخلاقی، تکمیل نفس ناطقه، نیل به عزت نفس و آشنایی با اهل بیت (ع) می‌باشند. اصول تربیت اخلاقی



نیز از نظر ابن سینا شامل: تأدیب، ترغیب و ترهیب، الگوبرداری، پرهیز از افراط و تفریط و شناسایی روحیات کودکان است. آقاحسینی (۱۳۹۲) پژوهشی تحت عنوان «مقایسه تعلیم و تربیت کودکان از دیدگاه ابن سینا و ژان ژاک روسو» انجام داده است. نتایج پژوهش نشان داد که هدف هر دو، پرورش کودکی سالم و قوی بوده که با ارضای کامل در زمینه بازی و جست و خیز، محیط و طبیعت را بشناسد و با استفاده از نیروی تعقل و پرورش حس کنجکاوی خود، به کشف یادگیری نائل گردد، تا بتواند در بزرگسالی، با توجه به توانایی‌ها و استعدادهایش شغلی انتخاب نماید. میرزا محمدی (۱۳۸۱) پژوهشی تحت عنوان «بررسی مقایسه‌ای اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی» انجام داده است. نتایج پژوهش نشان داد که اهداف تعلیم و تربیت، همیشه از بزرگ‌ترین مباحث تربیتی محسوب می‌شود. درباره چستی و ماهیت تعلیم و تربیت نظرات متعددی وجود دارد که در میان فلاسفه تعلیم و تربیت، کسانی هستند که نسبت به اهداف تعلیم و تربیت رویکردی جامع‌تری دارند. از جمله افلاطون و فارابی که به دو بخش کلی اهداف فردی و اجتماعی تقسیم کرده‌اند.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش تطبیقی دیدگاه‌های فارابی و ابن سینا را در مورد کودک و تربیت در دوره کودکی را می‌توان در چهار محور اصلی بیان نمود. در محور ماهیت کودک، فارابی کودک را موجودی اجتماعی در مدینه فاضله می‌داند در صورتی که ابن سینا کودک را موجودی با مراحل رشد روان شناختی (حس خیال و عقل) در نظر گرفته است. در باب هدف تربیت نیز فارابی هدف از تربیت را تحقق سعادت جمعی می‌داند در حالی که ابن سینا هدف از تربیت را دستیابی به سعادت فردی از طریق تعادل قوای نفس می‌داند. در بخش روش‌های تربیتی نیز فارابی تأکید بر آموزش‌های کلان اجتماعی داشته در صورتی که ابن سینا بر ترکیب بازی، تشویق و تنبیه و آموزش‌های تدریجی تأکید می‌کند. در بحث جایگاه دین و وحی نیز فارابی نگاه کم رنگ تری به وحی و دین داشته و بیشتر بر عقل و عقل محوری متمرکز می‌باشد اما در مقابل، ابن سینا، تلفیقی از عقل و وحی و بخصوص (آموزش قرآن در کودکی) را مورد عنایت قرار داده است. در مجموع، تفاوت نگاه فارابی (متاثر از افلاطون) و ابن سینا (متاثر از ارسطو) در طراحی روش‌های تربیتی اینگونه است که: فارابی تربیت را ابزاری برای ساخت مدینه فاضله می‌داند ولی ابن سینا تربیت را فرایندی فردمحور متناسب با مراحل رشد طبیعی کودک تعریف می‌نماید. ابن سینا بازی را به عنوان ابزار رشد جسمی و ذهنی ضروری می‌داند و حتی با جزئیات بیشتری به تناسب تنبیه با سن کودک و عدم آسیب رسانی به روان او پرداخته اما فارابی در این مورد اشاره صریحی به این موضوع ندارد.

جدول ۱- ارزیابی انتقادی به دیدگاه‌های فارابی و ابن سینا

دیدگاه	نقاط قوت	نقاط ضعف
فارابی	تأکید بر عدالت آموزشی در جامعه	غفلت از نیازهای عاطفی کودک
ابن سینا	توجه به مراحل رشد (همسو با روانشناسی مدرن)	تأکید افراطی بر عقلانیت، کم توجهی به خلاقیت



نتیجه گیری

با بررسی تطبیقی دیدگاه‌های دو فیلسوف، هر دو فیلسوف سعادت را هدف غایی تربیت می‌دانند و بر پرورش عقلانیت و فضائل اخلاقی تأکید داشته و کودک را دارای استعداد ذاتی برای رشد می‌پندارند. این پژوهش نشان داد که با وجود اشتراکات فلسفی، تفاوت‌های چشمگیری در نگاه این دو فیلسوف به تربیت در دوره کودکی وجود داشته که عمدتاً ناشی از تفاوت در مبانی انسان‌شناختی (نفس‌شناسی) و تفاوت در الویت‌های تربیتی (فرد و جامعه) می‌باشد. در نتیجه، دیدگاه ابن سینا به دلیل توجه به جزئیات رشد کودک، انعطاف‌پذیری بیشتری برای تطبیق با نظام‌های آموزشی و تربیتی امروز دارد.

منابع

- ابن سینا، ح. (۱۴۰۴). *النفس* (م. خوانساری، مترجم). انتشارات آیت‌الله مرعشی نجفی.
- اسدی، م. (۱۴۰۲). دین به مثابه قانون از منظر فیلسوفان مسلمان. *تاریخ فلسفه اسلامی*، ۲ (۶).
- اعرافی، ع. و دیگران. (۱۳۹۱). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن* (ج. ۱). سمت.
- پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. (۱۳۹۳). *آراء دانشمندان در تعلیم و تربیت و مبانی آن* (ج. ۱). سمت.
- خلیلی، س.، افشار، ل. و عباسی، م. (۱۳۹۰). بررسی تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن سینا. *تاریخ پزشکی*، ۳ (۸).
- رضازاده جودی، م. و دیوانی، ا. (۱۳۹۹). توصیف، تحلیل و تبیین معرفتی وحی در اندیشه فارابی. *هستی و شناخت*، ۷ (۲).
- شهریاری نیسانی، ش. و نجفی، م. (۱۳۹۳). تهذیب و تزکیه نفس در دیدگاه ابن سینا و راه‌های حصول آن. *آینه معرفت*، ۱۴ (۳۸).
- شهریاری نیسانی، ش. و نوروزی، ر. و نجفی، م. (۱۳۹۲). مراحل تعلیم و تربیت از دیدگاه ابن سینا با تأکید بر نفس. *آینه معرفت*، ۱۲ (۳۶).
- طاهری، ق. و نکومنش فرد، ن. (۱۳۹۶). تعلیم و تربیت در نظام فکری فارابی و مولانا؛ شباهت‌ها و تفاوت‌ها. *پژوهش‌های نظم و نثر فارسی*، ۱ (۱).
- عالم‌گرد خطبه‌سرا، گ.، جباری، ک. و محمدیاری، ق. (۱۳۹۶). تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن سینا و هربارت. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۵ (۳۷).
- غفاری، ا. (۱۳۹۵). *بررسی آراء تربیتی ابن سینا درخصوص اهداف تعلیم و تربیت* [مقاله کنفرانس]. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، باتومی، گرجستان.
- مقیم فیروزآبادی، م. (۱۳۹۸). طراحی مدل تربیت اوان کودکی با رویکرد اسلامی بر اساس نظریه چند زمینه‌ای. *سبک زندگی با محوریت سلامت*، ۳ (۴).
- نصر، س. ح. (۱۳۹۹). *سه حکیم مسلمان* (ا. آرام، مترجم). علمی و فرهنگی.



مطالعه تطبیقی مبانی فلسفه تربیتی شاهنامه و سوره لقمان با تأکید بر کودک عصر دیجیتال

معصومه خیری^۱، معصومه السادات سعیدی^۲

چکیده

در جهان امروز که فناوری‌های نوین، داده‌محوری، و رسانه‌های تعاملی شکل تازه‌ای از زیست انسان را رقم زده‌اند، مسئله تربیت کودک به مثابه یکی از بنیادی‌ترین ارکان تمدنی، با چالش‌هایی عمیق روبه‌رو شده است. کودک عصر دیجیتال، دیگر همان کودک سنتی نیست که عمدتاً در فضای خانواده، مدرسه و جامعه محلی رشد می‌یافت، بلکه امروز با هویتی چندپاره، متأثر از منابع متنوع، جهانی و بعضاً متضاد تربیتی در حال رشد است. در چنین بستری، کودک تحت تأثیر الگوریتم‌ها، پلتفرم‌ها، و تصویرسازی‌های سریع، به موجودی تبدیل شده که با وفور داده مواجه است اما از معنا، عمق و انسجام تهی شده است. این وضعیت، به‌ویژه در حوزه تربیتی، بحران‌هایی چون افول هویت، بی‌ریشگی فرهنگی، و نسبی‌گرایی ارزشی را پدید آورده که متفکران تربیتی و دینی را به بازاندیشی در بنیادهای تربیت واداشته است (پستمن، ۱۳۷۹؛ رهنما، ۱۳۹۸؛ موسوی، ۱۳۹۸). از این‌رو، ضرورت دارد که سنت‌های تربیتی کهن ما با نگاهی نو مورد بازخوانی قرار گیرند و در پرتو شرایط فرهنگی-فناورانه معاصر، امکان‌های تازه‌ای برای بازسازی زیست تربیتی کودک فراهم آورند. تلاقی سنت و فناوری، اگر با درایت و حکمت همراه باشد، می‌تواند بستری برای آشتی هویت، معنا و تربیت در دنیای پسانسان‌گرای دیجیتال باشد. این نوشتار بر پایه همین ضرورت، به تحلیل تطبیقی مبانی فلسفه تربیتی سوره لقمان و شاهنامه فردوسی می‌پردازد و تلاش دارد با تمرکز بر کودک عصر دیجیتال، به ظرفیت‌های بازتربیتی این دو منبع کهن برای مواجهه با بحران‌های تربیتی معاصر بپردازد.

واژگان کلیدی: تربیت کودک ایرانی، فلسفه تربیت اسلامی - ایرانی، سوره لقمان، شاهنامه

مقدمه و بیان مسأله

معیار انتخاب سوره لقمان و شاهنامه فردوسی در این پژوهش، اهمیت ویژه هر دو منبع در ارائه مبانی فلسفه تربیتی و آموزه‌های اخلاقی است که با توجه به ویژگی‌های گروه‌های خاص کودکان مورد توجه قرار گرفته‌اند. سوره لقمان به عنوان بخشی از قرآن کریم، آموزه‌هایی را ارائه می‌دهد که به‌طور خاص برای هدایت کودکان و نوجوانان طراحی شده و بر تقویت اخلاق، شناخت حکمت و مسئولیت‌پذیری آنان تأکید دارد. این آیات به گونه‌ای تنظیم شده‌اند که متناسب با نیازهای تربیتی و رشد فکری گروه‌های خاص کودکان باشد، به‌ویژه در مواجهه با چالش‌های معنایی و اخلاقی دنیای معاصر. از سوی دیگر، شاهنامه فردوسی با بهره‌گیری از زبان ادبی و حماسی، ابیاتی را دربر دارد که برای تربیت کودکان گروه‌های مختلف، به‌ویژه آن‌هایی که نیازمند تقویت هویت ملی، شجاعت و اخلاق پهلوانی هستند، کاربردی است. این ابیات با ارائه الگوهای رفتاری و ارزش‌های فرهنگی، زمینه‌ای مناسب برای رشد همه‌جانبه کودک فراهم می‌آورد و متناسب با شرایط خاص هر گروه، پیام‌های تربیتی متفاوتی را منتقل می‌کند. بنابراین، انتخاب این دو منبع به دلیل تطابق آن‌ها با نیازهای تربیتی کودکان گروه‌های خاص در عصر

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، kheyri313@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، saeidi.masoumehsadat@yahoo.com



دیجیتال صورت گرفته است تا از طریق آموزه‌های قرآنی و ادبی، راهکارهای مؤثری برای مقابله با بحران‌های تربیتی و هویتی معاصر ارائه شود.

سوره لقمان یکی از متون شاخص قرآن کریم در حوزه تربیت است که از خلال یک رابطه پدرانه، گفت‌وگومحور و آکنده از حکمت، الگوی جامعی از تعلیم و تربیت مبتنی بر توحید، عقلانیت و اخلاق را عرضه می‌دارد. این سوره در عین آن که در بستر تاریخی خاصی نازل شده، دارای چنان ژرفای مفهومی و ساختار تربیتی است که می‌توان آن را به مثابه الگویی فرازمانی و فرامکانی برای آموزش و پرورش انسان‌ها تلقی کرد (طباطبایی، ۱۳۶۰؛ حسینی، ۱۴۰۰). لقمان، که در تفاسیر اسلامی به عنوان انسانی حکیم شناخته می‌شود، از جایگاه پدری با فرزندش سخن می‌گوید؛ اما سخن او، سخن فرمان‌دهنده یا مربی تمامیت‌خواه نیست، بلکه دعوتی آرام، حکیمانه و سرشار از احترام به فرزند است. این سبک تربیت، خود حاوی آموزه‌ای مهم درباره شیوه گفت‌وگو با کودک است؛ شیوه‌ای که در آن رابطه از سلطه عبور کرده و به سمت اعتماد، گفت‌وگو و مشارکت در معنا حرکت می‌کند (اسدی، ۱۳۹۴). لقمان در آیات ۱۳ تا ۱۹، مجموعه‌ای از فضایل اساسی را به فرزندش می‌آموزد: از توحید به عنوان بنیاد نظام ارزشی گرفته تا شکرگزاری در برابر نعمت‌ها، پرهیز از شرک، اقامه نماز؛ بر در برابر مشکلات، تواضع در رفتار اجتماعی، و یادآوری دائمی نظارت خداوند بر همه چیز. این مفاهیم، در مجموع، ساختار یک تربیت توحیدی و عقلانی را سامان می‌دهند که در بطن خود، نگاهی وجودی و اخلاقی به انسان و جهان دارد. آنچه در این سوره اهمیت مضاعف دارد، شیوه انتقال مفاهیم به کودک است که نه از راه الزام، بلکه از مسیر حکمت و اقناع صورت می‌گیرد.

آنچه سوره لقمان را از بسیاری از دیگر متون تربیتی ممتاز می‌سازد، پیوند ناگسستنی میان عقل و ایمان است. در این سوره، لقمان به فرزندش می‌آموزد که شناخت خداوند، آگاهی از نظم هستی و پرهیز از شرک، امری درونی و عقلانی است (طباطبایی، ۱۳۶۰؛ نصر، ۱۳۷۳). او کودک را به اندیشه و تأمل در آفرینش، رفتار خویش و عاقبت امور فرامی‌خواند و از تقلید کورکورانه و رفتار بدون آگاهی برحذر می‌دارد (حسینی، ۱۴۰۰). این آموزه‌ها، در نسبت با شرایط زیست کودک دیجیتال، اهمیتی دوچندان می‌یابند؛ چرا که کودک امروز در معرض انفجار اطلاعات بدون چارچوب، تصاویر تکه‌تکه و بی‌ریشه، و اغتشاشات شناختی گسترده قرار دارد (رهنما، ۱۳۹۸؛ موسوی، ۱۳۹۸). از سوی دیگر، در این سوره مفاهیم اخلاقی همچون اعتدال، تواضع، نظم در گفتار و رفتار، نقش مهمی در پرورش شخصیت کودک ایفا می‌کنند؛ مفاهیمی که در تربیت سطحی و سرگرمی‌محور رسانه‌های دیجیتال به حاشیه رانده شده‌اند. به همین دلیل، بازخوانی حکمت لقمانی در ساختار جدید تربیت کودک، می‌تواند نقطه عزیمتی باشد برای بازایی معنا و اتصال عاطفی-اخلاقی کودک به خود، والد و جهان پیرامونش. در بستر گفتمان تربیتی ایرانی، شاهنامه فردوسی جایگاهی منحصربه‌فرد دارد؛ متنی که اگرچه در قالب روایت‌های حماسی و اسطوره‌ای سامان یافته، اما در لایه‌های درونی خود، واجد نظامی تربیتی، اخلاقی و فلسفی است که می‌تواند در رویارویی با بحران هویت کودک عصر دیجیتال کارآمد باشد. شاهنامه بیش از آن که صرفاً داستان‌سرایی تاریخی یا ملی باشد، متنی وجودی است؛ متنی که قهرمانان آن در معرض آزمون‌های دشوار هستی، مرگ، خیانت، راستی، عدالت، وفاداری، و پدرانگی قرار دارند. از همین رو، تربیت در شاهنامه تربیتی اسطوره‌مدار، پرسش‌گر و مبتنی بر



مفاهیم بنیادین انسان‌ساز است. کودک در این متن، مخاطب مستقیم نیست؛ اما از خلال مواجهه با شخصیت‌های بزرگ و نبردهای اخلاقی‌شان، به تدریج با مفاهیمی عمیق‌تر از صرف آموزش‌های مستقیم آشنا می‌شود. متفکران علوم تربیتی معاصر تأکید دارند که کودک، برای رشد اخلاقی، نیازمند تخیل اخلاقی است؛ یعنی توانایی آن که پیامد کنش‌های فردی را در بستر روایات انسانی تصور کند (آیزنبرگ و شیل، ۲۰۱۵). شاهنامه با استفاده از زبان حماسی و استعاره‌های اخلاقی، دقیقاً این ظرفیت را برای کودک فراهم می‌کند؛ زیرا هر شخصیت، حامل تصمیمی اخلاقی است که تبعات آن دامنگیر نسل‌ها می‌شود.

رابطه پدر و پسر در شاهنامه یکی از پربسامدترین الگوهای روایی است و دقیقاً در همین تعامل میان نسل‌هاست که مضمون تربیتی اثر تجلی می‌یابد. رابطه میان زال و رستم، رستم و سهراب، کاووس و سیاوش، نمونه‌هایی از انتقال فضیلت، تنش ارزش‌ها و بحران‌های پدران است. مثلاً در داستان رستم و سهراب، اگرچه فاجعه در ناآگاهی و عدم شفافیت رخ می‌دهد، اما خود داستان، نوعی هشدار تربیتی است درباره فقدان گفت‌وگو، فقدان پیوند عاطفی، و خطر گسست نسلی. این روایت، در سطحی استعاری، تصویر کودک دیجیتال امروز را به تصویر می‌کشد که بدون شناخت از ریشه‌ها و هویت خود، در فضایی ناشناخته دست به انتخاب‌هایی گاه تراژیک می‌زند. شاهنامه، با بهره‌گیری از چنین ساختارهای اسطوره‌ای، نه تنها هویت فرهنگی را به کودک یادآوری می‌کند، بلکه او را به مواجهه با مسئولیت‌های اخلاقی، شجاعت، وفاداری، و پذیرش رنج دعوت می‌نماید (احمدی، ۱۳۹۷؛ فروزانفر، ۱۳۷۶). این آموزه‌ها، در تقابل با تربیت سطحی و بی‌پشتوانه رسانه‌ای، فرصتی برای تعمیق شخصیت کودک و پرورش وجدان اخلاقی او فراهم می‌سازد.

از سوی دیگر، در شاهنامه مفهوم عقل و خرد نه در تقابل با احساس، بلکه در پیوند با شهامت، تدبیر، و اخلاق مطرح می‌شود. قهرمانان خردمند شاهنامه مانند رستم، گودرز، توس و حتی زال، همگی با عقل فعال و وفاداری به ارزش‌ها شناخته می‌شوند. در جهان شاهنامه، شجاعت بدون خرد، محکوم به شکست و فاجعه است. این پیام، به‌شکلی بنیادین، قابل ترجمه به زبان تربیتی معاصر است؛ به‌ویژه در شرایطی که کودک دیجیتال با تصمیم‌های آنی، الگوریتم‌های هیجانی و جذابیت‌های بصری گسترده درگیر است. شاهنامه به‌نوعی دعوت به تأمل، به تأخیر انداختن واکنش، و ممارست در تحلیل اخلاقی مسائل می‌کند؛ یعنی تربیت به‌مثابه خودداری از هیجان بی‌ریشه و بازگشت به فضیلت‌های دیرپای انسانی. اگرچه شاهنامه اثری کاملاً پیشامردن است، اما نظام ارزشی آن، تأکیدی چشم‌گیر بر «آموزش از طریق آزمون»، «پذیرش پیامد تصمیم‌ها»، و «بزرگداشت راستی» دارد؛ اصولی که می‌توانند ستون‌های بازتربیت اخلاقی کودک در عصر دیجیتال قرار گیرند (کاظمی، ۱۳۹۹).

در کنار این، شاهنامه با ارائه الگوهای مثبت و منفی، نظامی از تطبیق و تمایز تربیتی را ایجاد می‌کند که کودک، با مشاهده پیامدهای هر کنش، به درکی از مفهوم «انتخاب اخلاقی» می‌رسد. برای نمونه، تضاد میان سیاوش و افراسیاب، یا گشتاسپ و اسفندیار، تنها تقابل‌های روایی نیستند، بلکه در لایه‌های عمیق‌تر، نشان‌دهنده تنش میان قدرت و فضیلت، سیاست و اخلاق، و وظیفه و رهایی‌اند. شاهنامه به کودک می‌آموزد که دنیای انسانی خاکستری است؛ نه سراسر خیر، نه سراسر شر، بلکه عرصه‌ای است که در آن باید با سنجش، درک، تعهد و گاه فداکاری مسیر را انتخاب کرد. این مفاهیم، از طریق روایت‌های قهرمانانه و زبان فاخر فردوسی، به ساحت تخیل کودک راه



پیدا می کنند و نوعی نظام ارزشی درونی و بادوام در او شکل می دهند. به بیان دیگر، شاهنامه، برخلاف تربیت تصویری دیجیتال که عمدتاً سطحی، گذرا و مصرف گرایانه است، تربیتی عمقی، شخصیتی و تاریخی ارائه می دهد؛ تربیتی که زمان بر، اما پایدار است (نعمتی، ۱۳۹۵).

در تحلیل مقایسه ای، باید توجه داشت که اگرچه سوره لقمان و شاهنامه از حیث منابع، ساختار، و خاستگاه تفاوت های چشمگیری دارند، اما هر دو حامل نوعی «تربیت حکیمانه» اند که بر وجه اخلاقی، عقلانی و وجودی انسان تأکید دارند. سوره لقمان، آموزه های دینی، نظارت الهی، و رابطه والد-فرزند را در کانون قرار می دهد، در حالی که شاهنامه با روایت پردازی اسطوره ای و اخلاقی، به تربیت به مثابه فرایند پرورش وجدان تاریخی و هویت فرهنگی می نگرد. در عین تفاوت، هر دو منبع بر نقش الگو تأکید دارند؛ چه لقمان حکیم، چه رستم پهلوان. این الگوها برخلاف چهره های بی ریشه و لحظه ای فضای مجازی، دارای عمق معنایی، پیوستگی با سنت، و ظرفیت الگوبخشی اند که در قالب بازنمایی های نوین مانند انیمیشن، بازی های رایانه ای یا محتوای تعاملی قابل احیا هستند (موسوی، ۱۳۹۸).

در امتداد بحث پیشین، بررسی تطبیقی سوره لقمان و شاهنامه فردوسی، نه تنها تبیینی نظری از دو الگوی تربیتی متمایز در سنت اسلامی-ایرانی به دست می دهد، بلکه در نسبت با نیازهای کودک دیجیتال امروز، افق هایی تازه برای بازسازی نظام تربیتی مبتنی بر معنا، ارتباط و ریشه فرهنگی می گشاید. چارچوب نظری این پژوهش، متکی بر ترکیبی از دیدگاه های فلسفه تربیتی سنت گرایان و منتقدان فرهنگ دیجیتال است. از یک سو، آموزه های سید حسین نصر درباره «تعلیم قدسی» و بازگشت به حکمت سنتی، تأکید می کند که تربیت بدون اتصال به معنا، حقیقت و قدس، به دانشی ابزارمحور و از خود بیگانه بدل خواهد شد (نصر، ۱۳۷۳). از سوی دیگر، نیل پستمن در اثر مهم خود، «زندگی در عیش، مردن در خوشی»، با تحلیل انتقادی از فرهنگ بصری و رسانه ای، نشان می دهد که چگونه فناوری های ارتباطی جدید، فضای آموزش و پرورش را از معنا تهی کرده و به تفنن، لحظه گرایی و افول تعهدات اجتماعی کشانده اند (پستمن، ۱۳۷۹). همچنین، هانا آرنت با طرح تمایز میان «جهان عمومی» و «جهان خصوصی»، و با نقد حذف کودکان از فضای عمومی گفت و گو و سنت، اهمیت انتقال روایت، حافظه تاریخی و هویت به نسل جدید را یادآوری می کند (آرنت، ۱۳۷۸). بر مبنای این دیدگاه ها، پژوهش حاضر تربیت را نه امری مهارتی یا ابزاری، بلکه فرآیندی وجودی برای ورود آگاهانه کودک به جهان، برقراری ارتباط معنادار با دیگری، و شکل گیری مسئولیت انسانی تلقی می کند. چنین نگاهی، زمینه نظری مناسبی برای درک عمق تربیتی سوره لقمان و شاهنامه فراهم می آورد.

از حیث روش شناسی، پژوهش به شیوه کیفی و با رویکرد تطبیقی-تفسیری انجام شده است. در مرحله اول، مفاهیم تربیتی هریک از دو منبع (سوره لقمان و شاهنامه فردوسی) به صورت جداگانه با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله دوم، تطبیق مفهومی میان دو متن صورت گرفت تا نقاط اشتراک و تمایز در نظام ارزشی، ساختار تربیتی، نوع رابطه والد-کودک، و شیوه انتقال معنا استخراج شود (کرمی و غلامی، ۱۳۹۶). داده های پژوهش شامل: الف) متن اصلی قرآن کریم و تفسیر المیزان (طباطبایی، ۱۳۶۰) و نیز تفاسیر جدیدتر مانند تفسیر نور (قرائتی، ۱۴۰۲) و المراقبات (ملکی تبریزی، ۱۳۹۰؛ ب) نسخه تصحیح شده شاهنامه (خالقی مطلق،



۱۳۸۶)، همراه با تحلیل‌های تربیتی-ادبی معاصر مانند آثار احمدی (۱۳۹۷)، نعمتی (۱۳۹۵) و فروزانفر (۱۳۷۶) بوده است. تحلیل نهایی با دسته‌بندی مفاهیم تربیتی در قالب مضامین کلان همچون: اخلاق عبادی، عقلانیت وجودی، نظام اسطوره‌ای فضیلت، گفت‌وگوی بین‌نسلی و تخیل اخلاقی انجام شده و جداول تطبیقی برای مقایسه این مضامین تدوین گردیده‌اند.

یافته‌ها و نتیجه

یافته‌های پژوهش به‌روشنی نشان می‌دهند که هر دو منبع، واجد نظام تربیتی منسجمی هستند که توانایی پاسخ‌گویی به چالش‌های تربیت دیجیتال را دارند. در سوره لقمان، تأکید بر «معنای تربیت» بیش از «مهارت» است؛ کودک از همان ابتدا با مفاهیمی چون توحید، شکر، اقامه نماز، دوری از شرک، و ارتباط با خداوند آشنا می‌شود. این آموزه‌ها، هسته مرکزی هویت کودک را شکل می‌دهند؛ هویتی که در جهان دیجیتال، تحت حمله بی‌وقفه بازنمایی‌های متکثر و گاه متضاد قرار دارد (حسینی، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، ساختار تربیتی شاهنامه، با تمرکز بر عقل، تجربه، آزمون و خطا، و آشنایی با مرگ و سرنوشت، کودک را وارد عرصه تفکر وجودی می‌کند. این بعد، برای مقابله با سطحی‌نگری، لذت‌جویی فوری و اختلالات توجه رایج در کودکان دیجیتال بسیار حائز اهمیت است (کاظمی، ۱۳۹۹).

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، برجسته‌سازی نقش الگوهای شخصیتی اصیل در تربیت است. لقمان، با منش پدرانه، حکیمانه و آرامش‌محورش، الگویی مؤثر برای والدین عصر دیجیتال است که در تعامل با فرزندان خود گاه دچار سردرگمی، خشونت پنهان یا انفعال تربیتی هستند (اسدی، ۱۳۹۴). در سوی دیگر، رستم، سیاوش و دیگر قهرمانان شاهنامه، گرچه در جهان اسطوره زندگی می‌کنند، اما حامل فضایل انسانی مانند وفاداری، فداکاری، راستی، و خردورزی‌اند. کودک امروز که عمدتاً با شخصیت‌های کارتونی، بازی‌های دیجیتال و سلبریتی‌های مجازی مواجه است، به‌شدت نیازمند بازنمایی‌های ریشه‌دارتر و اخلاق‌مدارتر از «قهرمان» است؛ قهرمان‌هایی که نه به دلیل ظاهر، بلکه به سبب فضیلت اخلاقی‌شان شناخته می‌شوند (فروزانفر، ۱۳۷۶؛ احمدی، ۱۳۹۷). پژوهش نشان می‌دهد که اگر چنین الگوهایی با زبان روزآمد (مثلاً از طریق انیمیشن‌های مفهومی، بازی‌های روایت‌محور یا پادکست‌های تربیتی) بازآفرینی شوند، می‌توانند در ساخت نظام تربیتی مکملی برای آموزش‌های رسمی مدرسه یا خانواده ایفای نقش کنند.

نکته مهم دیگر، توجه این دو منبع به «فرایند» تربیت است، نه به «محصول» آن. در هر دو متن، تربیت امری تدریجی، مبتنی بر تجربه زیسته، خطاپذیر و زمان‌بر است. در حالی که تربیت در جهان دیجیتال، عمدتاً با بازدهی فوری، رفتارهای سطحی، و شاخص‌های مصنوعی اندازه‌گیری می‌شود، این دو متن به کودک می‌آموزند که رشد واقعی، از مسیر درک درد، پذیرش مسئولیت، و عبور از بحران حاصل می‌شود. چنین نگاهی به‌شکل موثری می‌تواند با گفتمان توسعه شخصیت و تاب‌آوری در حوزه روان‌شناسی رشد پیوند یابد (آیزنبرگ و شیل، ۲۰۱۵). همچنین، حضور دائمی عنصر «حکمت» در هر دو منبع -چه در صورت الهی و قرآنی آن، و چه در صورت حماسی و اسطوره‌ای آن- زمینه‌ای فراهم می‌آورد برای تأمل کودک درباره معنای زندگی، جایگاه خود، رابطه با والدین، و مسئولیت اجتماعی خویش.



در نهایت، این پژوهش نتیجه می‌گیرد که پاسخ به چالش‌های تربیت در جهان دیجیتال: رفاً از مسیر فناوری یا سیاست‌گذاری رسمی نخواهد گذشت، بلکه نیازمند بازخوانی خلاقانه و روزآمد منابع معنابخش سنتی ماست. سوره لقمان و شاهنامه، نه تنها به عنوان متونی مقدس و فرهنگی، بلکه به عنوان ابزارهای قدرتمند شکل‌دادن به تفکر، اخلاق و هویت کودک قابل بهره‌برداری‌اند. پیشنهاد می‌شود که در طراحی برنامه‌های درسی، رسانه‌های کودک، و آموزش والدین، ظرفیت‌های تربیتی این دو منبع با زبانی نو، ساختاری روایت‌محور، و بستری تعاملی به کار گرفته شوند. همچنین، انجام مطالعات میان‌رشته‌ای میان دیگر سوره‌های قرآن مانند سوره نور، یوسف یا حجرات و متون ادبی-اخلاقی فارسی چون گلستان، مثنوی، بوستان و قابوس‌نامه، می‌تواند الگویی چندلایه برای تربیت کودک ایرانی در دنیای آینده پدید آورد. در نهایت این بسته آموزشی در واقع بخشی از نتایج عملی و کاربردی پژوهش محسوب می‌شود که بر اساس یافته‌های تحلیلی و تطبیقی مبانی فلسفه تربیتی سوره لقمان و شاهنامه شکل گرفته است. بنابراین، ارائه این بسته به عنوان بخشی از نتایج پژوهش که در قالب راهکارهای تربیتی و آموزشی برای کودک عصر دیجیتال تدوین شده، کاملاً مناسب و قابل توجیه است. این بسته می‌تواند به عنوان خروجی کاربردی پژوهش، نقش پل ارتباطی میان مباحث نظری و عرصه عملی تربیت را ایفا کند.

معیار اصلی ایجاد این بسته آموزشی، نیاز به پاسخگویی به چالش‌های تربیتی کودکان در عصر دیجیتال و تلفیق سنت‌های تربیتی اصیل با شرایط نوین زیستی و فرهنگی آنها بوده است. به عبارت دیگر، بسته بر اساس تحلیل تطبیقی مبانی فلسفه تربیتی دو منبع کلیدی-سوره لقمان به عنوان منبع دینی - اخلاقی و شاهنامه فردوسی به عنوان منبع فرهنگی - ملی-طراحی شده تا آموزه‌های مرتبط با تربیت اخلاقی، هویتی، و شناختی کودک را در قالبی قابل استفاده و جذاب ارائه دهد. از نظر نظری، این بسته آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری معنا محور (Meaning-Centered Learning Theory) و نظریه زیست‌جهان تربیتی (Lifeworld Pedagogy) است که بر ایجاد معنا، هویت، و انسجام در تجربه یادگیرنده تأکید دارد. همچنین، مدل مفهومی این پژوهش ترکیبی از رویکردهای تربیت اخلاقی مبتنی بر حکمت (Wisdom-Based Moral Education) و رویکرد چندمتنی تربیتی (Multilayered Pedagogy) است که تلاش می‌کند تعادل میان آموزه‌های دینی و فرهنگی را در محیط‌های پیچیده و متحول عصر دیجیتال حفظ کند. این چارچوب نظری و مدل مفهومی، پشتوانه علمی و فلسفی بسته را تأمین کرده و تضمین می‌کند که بسته آموزشی، پاسخگو به نیازهای متنوع کودکان در شرایط فناوری محور امروزی باشد.



منابع

- احمدی، ع. (۱۳۹۷). پژوهشی در اخلاق و فلسفه تربیت در شاهنامه فردوسی. هرمس.
- اسدی، م. (۱۳۹۴). تحلیل تربیتی سوره لقمان با تأکید بر رابطه والد-فرزند. پژوهش‌های علوم قرآن و حدیث، ۴(۲)، ۶۱-۸۴.
- آرنت، ه. (۱۳۷۸). وضع بشر (م. ثلاثی، مترجم). خوارزمی.
- پستمن، ن. (۱۳۷۹). زندگی در عیش، مردن در خوشی (ع. کوثری، مترجم). نشر مرکز.
- حسینی، س. م. ب. (۱۴۰۰). بررسی ابعاد تربیت دینی در سوره لقمان. مطالعات تفسیری معاصر قرآن، ۱۲(۱)، ۴۵-۷۲.
- خالقی مطلق، ج. (۱۳۸۶). شاهنامه فردوسی (نسخه تصحیح شده بر پایه نسخه فلورانس). مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- رهنما، ح. (۱۳۹۸). تربیت در عصر دیجیتال: چالش‌ها و راهکارهای بومی. مدرسه.
- طباطبایی، س. م. ح. (۱۳۶۰). تفسیر المیزان (ج. ۱۶). دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- فرزان‌فرو، ب. (۱۳۷۶). شرح احوال و آثار فردوسی. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- قرائتی، م. (۱۴۰۲). تفسیر نور (ج. ۱۰). مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- کاظمی، م. (۱۳۹۹). روایت، تربیت و کودک دیجیتال: خوانشی اخلاقی از شاهنامه فردوسی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کرمی، و غلامی، س. (۱۳۹۶). تحلیل تطبیقی روش‌های تربیتی در سوره لقمان و شاهنامه فردوسی. پژوهش‌نامه ادبیات تطبیقی، ۲(۳)، ۸۷-۱۰۹.
- ملکی تبریزی، م. ع. (۱۳۹۰). المراقبات. دارالحدیث.
- موسوی، ا. (۱۳۹۸). کودک و فضای مجازی: فرصت‌ها، تهدیدها و راهکارهای تربیتی. پژوهشکده فرهنگ و معارف اسلامی.
- نصر، س. ح. (۱۳۷۳). دانش و معنویت: بازاندیشی در حکمت سنتی اسلامی (ا. آرام، مترجم). سروش.
- نعمتی، ف. (۱۳۹۵). تربیت اخلاقی در شاهنامه: بررسی شخصیت سیاوش. اخلاق و تاریخ ادبیات فارسی، ۵(۱)، ۱۱۱-۱۳۶.



بررسی فرایند بحران و بازسازی هویت در کودکان مهاجر با تأکید بر سفر قهرمانی و نظریه‌های شجاعت: مطالعه موردی انیمیشن «لوکا»

لیلا دهقانی تفتی^۱

چکیده

بحران هویت یکی از چالش‌های بنیادین کودکان مهاجر است که می‌تواند رشد فردی، اجتماعی و فرهنگی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. بازنمایی این بحران در آثار فرهنگی و هنری، به‌ویژه انیمیشن، می‌تواند زمینه‌ای برای درک بهتر تجربه‌های زیسته این گروه فراهم سازد. پژوهش حاضر با هدف بررسی روند بحران و بازسازی هویت در کودکان مهاجر، به تحلیل محتوایی انیمیشن «لوکا» می‌پردازد. چهارچوب نظری تحقیق بر پایه نظریه «بحران هویت» اریکسون، الگوی «سفر قهرمان» جوزف کمپبل و دیدگاه رولو می در «روان‌شناسی شجاعت» استوار است. روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد توصیفی - تحلیلی است. در این مطالعه، سیر تحول شخصیت لوکا از مرحله کنجکاوی و عبور از آستانه تادستیابی به هویت تازه بررسی شده و با تجربه‌های واقعی کودکان مهاجر در زمینه فشارهای فرهنگی، تبعیض و ضرورت شجاعت در مواجهه با تغییر، مقایسه گردیده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که روایت‌های قهرمانی همچون لوکا می‌توانند با ارائه الگوهای هویتی مثبت، به عبور کودکان مهاجر از بحران هویت و بازسازی آن یاری رسانند. بر این اساس، در نتیجه‌گیری پژوهش بر اهمیت بهره‌گیری از متون فرهنگی و هنری در آموزش و حمایت روانی - اجتماعی از کودکان مهاجر تأکید و پیشنهاد می‌شود که نظام‌های آموزشی و نهادهای فرهنگی، تولید و استفاده از چنین آثار الهام‌بخشی را در برنامه‌های خود جای دهند.

واژگان کلیدی: بحران هویت، بازسازی هویت، کودکان مهاجر، انیمیشن لوکا، سفر قهرمان، روان‌شناسی شجاعت.

مقدمه

هویت کودک همچون نقشه‌ای ناتمام است که در بستر تجربه‌های روزمره و تعامل با جهان پیرامون، پیوسته بازترسیم می‌شود (Erikson, 1968, p. 129). این فرایند پویا گاه با لحظاتی از تردید، مواجهه با دیگری و بازتعریف خویشتن همراه است؛ لحظاتی که می‌توانند آغازگر بحران یا فرصت بازسازی هویت باشند (Marcia, 1980, p. 161). روایت‌های هنری و به‌ویژه انیمیشن، با ترکیب تصویر، استعاره و داستان، توانایی منحصربه‌فردی در بازنمایی این مسیر پیچیده دارند و می‌توانند تجربه‌های روان‌شناختی عمیق را به شکلی ملموس به کودک و بزرگسال منتقل کنند (Wells, 2019, pp. 45-46).

انیمیشن «Luca» نمونه‌ای شاخص از این ظرفیت است؛ روایتی که با الهام از ساختار سفر قهرمانی (Campbell, 2008) و درآمیختن عناصر شجاعت اگزیستانسیال (May, 1975, pp. 13-15)، مسیر عبور قهرمان نوجوان خود از محدودیت‌های درونی و بیرونی را ترسیم می‌کند. این داستان با بهره‌گیری از نشانه‌ها و تمثیل‌های چندلایه، فرایند دستیابی به پذیرش خود و انسجام هویت را به گونه‌ای بازآفرینی می‌کند که هم جنبه زیبایی‌شناختی دارد و هم

^۱. کارشناسی ارشد ادبیات کودک و نوجوان دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام، (نویسنده مسئول)، dehghanitaftileila@gmail.com



قابلیت تحلیل بینارشته‌ای در روان‌شناسی رشد، فلسفه تربیت و مطالعات رسانه را فراهم می‌آورد (Zipers, 2021, p. 92).

بیان مسئله

خلق و بازتولید هویت در شرایط مهاجرت صرفاً یک فرایند روان‌شناختی فردی نیست، بلکه درهم‌تنیدگی پیچیده‌ای از عوامل اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و رسانه‌ای را شامل می‌شود (Berry, 2005, p. 706). کودکان مهاجر به دلیل کمبود منابع حمایتی، تبعیض‌های ساختاری، و تضاد ارزش‌های دو فرهنگ مبدأ و مقصد، اغلب مسیر هویت‌یابی خود را با اضطراب، تردید و احساس بی‌ریشگی طی می‌کنند (کمالی و اینانلو، ۱۴۰۲: ۷۸). رسانه‌ها و متون روایی - به‌ویژه کارتون‌ها و انیمیشن‌ها - به‌عنوان بستری غیرمستقیم اما مؤثر در خلق استعاره‌های وجودی و بازنمایی الگوهای تعاملی، می‌توانند به شکل‌گیری سازوکارهای روانی مقابله و بازسازی هویت کمک کنند (Wells, 2021, p. 57). انیمیشن Luca (2021) به کارگردانی انریکو کاساروزا، نمونه برجسته‌ای است که با روایتی در قالب سفر قهرمانی، مواجهه با دیگری و غلبه بر ترس و پذیرش خود را در چهارچوبی نمادین و قابل درک برای کودکان روایت می‌کند. با این حال، تحلیل این اثر به شکل منسجم با مدل‌های روان‌شناسی رشد و نظریه‌های شجاعت در بستر مهاجرت، کمتر انجام شده است و این نقطه قوت پژوهش حاضر است.

خلا پژوهشی

بررسی پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که هر یک از حوزه‌های مرتبط با این موضوع، به‌صورت مجزا مطالعه شده‌اند: نظریه رشد روانی - اجتماعی اریکسون در تبیین بحران هویت کودکان، ساختار اسطوره‌ای سفر قهرمانی کمپبل در روایت‌های ادبی و سینمایی (Campbell, 2008, p. 36)، و مفهوم شجاعت اگزیستانسیال رولو می‌به‌عنوان سازوکار مواجهه با تهدیدات وجودی (May, 1975, p. 15). اما تلفیق این سه چهارچوب در یک مطالعه واحد - آن‌هم بر محور روایت رسانه‌ای کودک‌محور و با تمرکز بر کودکان مهاجر - نه در پژوهش‌های داخلی و نه در مطالعات بین‌المللی به‌طور کامل دیده نمی‌شود. افزون بر این، رویکردهای پیشین در ایران کمتر از روش‌های نشانه‌شناختی - تماتیک برای استخراج استعاره‌های فرهنگی در آثار رسانه‌ای بهره برده‌اند.

پرسش‌های پژوهش

با توجه به مبانی نظری و خلا شناسایی شده، مطالعه حاضر سه پرسش کلیدی را پیگیری می‌کند:

۱. در انیمیشن Luca، بحران هویت و مراحل بازسازی آن در کودکان مهاجر چگونه در چهارچوب مدل هشت مرحله‌ای اریکسون و ساختار دوازده مرحله‌ای سفر قهرمانی بازنمایی می‌شود؟
۲. چه الگوهایی از شجاعت اگزیستانسیال، براساس دیدگاه رولو می‌، در روایت Luca شناسایی می‌گردد و این الگوها چگونه با فرایند بازسازی هویت پیوند دارند؟
۳. یافته‌های حاصل از این ترکیب نظری چه پیامدهایی برای طراحی برنامه‌های تربیتی و مداخلات روانی در حمایت از کودکان مهاجر دارد؟

نوآوری پژوهش



نوآوری این پژوهش در سه سطح قابل طرح است:

- ۱) در سطح نظری: ارائه یک مدل مفهومی تلفیقی که چهارچوب اریکسون، سفر قهرمانی کمپبل و شجاعت اگزیستانسیال رولو می را یک پارچه می کند.
- ۲) در سطح روش شناختی: استفاده از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد نشانه‌شناختی - تماتیک در متون رسانه‌ای کودک محور که همزمان بر روایت‌شناسی، معناشناسی تصویری و نمادپردازی فرهنگی تمرکز دارد.
- ۳) در سطح کاربردی: استخراج توصیه‌های تربیتی برای مربیان، معلمان و والدین کودکان مهاجر، بر مبنای استعاره‌های فرهنگی و روایت‌های امیدبخش موجود در آثار رسانه‌ای محبوب.

روش پژوهش

این مطالعه از منظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، کیفی - تحلیلی است. روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد نشانه‌شناختی - تماتیک است که امکان کشف لایه‌های پنهان معنایی و بازسازی ساختارهای روایی را فراهم می‌آورد (Braun & Clarke, 2006, p. 79).

مراحل اجرا عبارت‌اند از:

- ۱) انتخاب داده‌ها: نسخه اصلی انیمیشن "Luca" (مدت زمان ۹۵ دقیقه) به زبان انگلیسی همراه با زیرنویس‌های رسمی فارسی و انگلیسی برای تحلیل دقیق گفت‌وگوها و نشانه‌های دیداری.
 - ۲) واحد تحلیل: صحنه‌های کلیدی که با مراحل بحران/ بازسازی هویت، سفر قهرمانی یا ابعاد شجاعت اگزیستانسیال انطباق دارند. این انتخاب براساس جدول تطبیقی سه چهارچوب نظری انجام شد.
 - ۳) کدگذاری: تعریف مجموعه‌ای از کدهای نظری اولیه برگرفته از اریکسون (مثل «مواجهه با تضاد هویت»، «تعلیق و بازاندیشی»، کمپبل (مثل «فراخوان به ماجراجویی»، «آزمون‌های متحدکننده») و رولو می (مثل «پذیرش خطر»، «ایستادگی در برابر اضطراب»).
 - ۴) تحلیل تماتیک: ترکیب کدها در قالب مضامین کلان شامل «سفر به سوی خودپذیری»، «غلبه بر دیگری‌هراسی» و «تبدیل ترس به شجاعت».
 - ۵) استخراج مدل مفهومی: ترسیم الگوی ارتباطی بین مراحل سفر قهرمانی، بحران/ بازسازی هویت و سطوح شجاعت اگزیستانسیال.
- با این روش، مطالعه حاضر نه تنها بازنمایی بحران هویت کودکان مهاجر را در یک متن رسانه‌ای تحلیل می‌کند، بلکه مدلی عملیاتی برای تحقیق و مداخله در این حوزه پیشنهاد می‌دهد.

پیشینه و مبانی نظری

پژوهش حاضر بر سه ستون اصلی نظری استوار است:

- ۱) نظریه رشد روانی - اجتماعی اریکسون با تمرکز بر بحران هویت؛



۲) ساختار سفر قهرمانی جوزف کمپل؛

۳) مفهوم شجاعت اگزیستانسیال رولو می.

در این بخش، ضمن مرور پیشینه مطالعات داخلی و بین‌المللی، کارکرد هر چهارچوب در تحلیل فرایند هویت‌یابی کودکان مهاجر و کاربرد آن در روایت رسانه‌ای کودک محور (Luca, 2021) بیان می‌شود.

۱) مطالعات مربوط به بحران هویت در کودکان مهاجر

نظریه اریکسون مراحل هشت‌گانه رشد روانی - اجتماعی را بازگو می‌کند؛ در دوران نوجوانی، مرحله کلیدی «هویت در برابر سردرگمی نقش» شکل می‌گیرد (Erikson, 1968, p. 128). هرچند این مرحله به‌طور رسمی در نوجوانی تبیین می‌شود، شواهد تجربی نشان می‌دهد که هسته‌های اولیه بحران هویت در سنین کودکی، به‌ویژه در گروه‌های تحت فشار اجتماعی مانند مهاجران، فعال می‌گردد (Meeus, 2011, p. 297).

پژوهش (محمدیان و دیگران، ۱۳۸۳) نشان داده است که کودکان مهاجر هفت تا دوازده‌ساله ساکن تهران، سطوح بالاتری از «ابهام هویتی» و «تعارض ارزشی» را نسبت به همسالان غیرمهاجر تجربه می‌کنند. پژوهش (بیجاری، پیوسته گر و جلالی، ۱۳۹۲) نیز با بهره‌گیری از مقیاس‌های سنجش انسجام هویت، گزارش کرده است که تجربه‌های تبعیض زبانی و فرهنگی، با تأخیر در شکل‌گیری خودپنداره سازگار رابطه معنادار دارد.

در سطح بین‌المللی، بری (Berry, 2005, p. 706) در مدل شش‌بعدی یکپارچگی فرهنگی خود بیان می‌کند که کودکان مهاجر اغلب مجبور به مذاکره بین «همگون‌سازی» و «حفظ فرهنگ مبدأ» می‌شوند. این تعادل دشوار می‌تواند بسته به شرایط حمایتی محیط مقصد بحران هویت را تشدید یا تسهیل کند.

۲) سفر قهرمانی به‌عنوان استعاره شکل‌گیری هویت

جوزف کمپل در کتاب - قهرمان هزارچهره - ساختاری دوازده‌مرحله‌ای از سفر قهرمانی ارائه می‌دهد که در سه پرده کلی «جدایی»، «تشریف» و «بازگشت» سازمان یافته است (Campbell, 2008, p. 36). این ساختار نه تنها در روایت‌های اسطوره‌ای، بلکه در فیلم‌ها و آثار کودک‌محور معاصر نیز کاربرد دارد.

تحلیلگران رسانه مانند Seger (2010, p. 45) تأکید کرده‌اند که سفر قهرمانی، با الگوی «دعوت به ماجراجویی»، «مواجهه با آزمایش‌ها»، «یافتن متحدان» و «بازگشت دگرگون‌شده»، می‌تواند نقشه‌ای استعاری برای رشد فردی کودکان فراهم کند.

در ایران، پژوهش افروز (۳۲:۱۴۰۱) بر روی پانزده انیمیشن محبوب کودکان ایرانی نشان داد که استفاده از ساختار سفر قهرمانی، مفهوم «عبور از بحران» را برای کودکان ملموس می‌سازد و به‌ویژه در گروه‌های آسیب‌پذیر، الگوهای مقابله را تسهیل می‌کند.

(Luca, 2021) به‌طور آشکار از ساختار سفر قهرمانی پیروی می‌کند: آغاز در دنیای زیرآب (جهان عادی)، دعوت آلبرتو به سفر، عبور به دنیای خشکی (آستانه)، مواجهه با دشمن محلی (آزمون‌ها)، تشکیل اتحاد با جولیا



متحدان)، و بازگشت به دریا با هویت پذیرفته شده (بازگشت دگرگون شده)؛ این مسیر با فرآیندهای روان‌شناختی تغییر هویت همپوشانی دارد.

۳) شجاعت اگزستانسیال به عنوان نیروی محرک بازسازی هویت

رولو می در کتاب *The Courage to Create* مفهوم «شجاعت اگزستانسیال» را به عنوان آمادگی برای پذیرش رنج، مواجهه با اضطراب و خلق دوباره معانی زندگی معرفی می کند (May, 1975, p. 15). در بستر مهاجرت، کودکان ناگزیر با «ترس از طرد شدن» و «از دست دادن تعلق» مواجه می شوند و عبور از این ترس، نیازمند شجاعت اگزستانسیال است.

در خارج از ایران، Pury و Starkey (2010, p. 87) با استفاده از تحلیل قصه گویی های قهرمانان داستانی نشان دادند که مواجهه مکرر کودکان با الگوهای شجاع، درک آن ها را از خودکارآمدی و توانمندی شخصی ارتقا می دهد.

نقد و جمع بندی پیشنهادی:

پژوهش های پیشین، هر یک به بخشی از پازل پاسخ داده اند: اریکسون و پیروانش به جنبه های روانی بحران هویت پرداخته اند؛ کمپبل و روایت شناسان، مسیر روایی دگرگونی شخصیت را ترسیم کرده اند؛ و رولو می و روان شناسان اگزستانسیال، بُعد عاطفی - معنوی شجاعت را واکاوی کرده اند. آنچه غایب است، مدلی جامع است که این سه بعد را همزمان در متن یک اثر کودک محور بررسی کند و در عین حال، زمینه مهاجرت و استعاره های فرهنگی ویژه این گروه را در نظر بگیرد.

کمبود چنین پژوهش تلفیقی ای، به ویژه در حوزه کودکان مهاجر، موجب می شود که بسیاری از ظرفیت های تربیتی برای حمایت از رشد هویت و شجاعت کودکان، نادیده گرفته یا به شکل شهودی استفاده شود. بنابراین، پژوهش حاضر با ترکیب سه چهارچوب نظری و تمرکز بر مطالعه موردی Luca، خلأ های فوق را هدف قرار می دهد و ضمن تحلیل استعاره ای - فرهنگی روایت، پیامدهای کاربردی آن را برای تربیت و حمایت روانی از کودکان مهاجر استخراج می کند.

یافته ها و تحلیل ها

یافته های این مطالعه در سه محور اصلی سازمان یافته اند که هر یک با اقتباس از یک چهارچوب نظری مشخص و سپس ترکیب آن ها تحلیل شده اند.

۱) بازنمایی بحران و بازسازی هویت (براساس نظریه اریکسون)

تحلیل صحنه به صحنه Luca نشان داد که روایت فیلم مسیر تحول شخصیت لوکا را از «ابهام هویتی» به «انسجام هویت» بازتاب می دهد.

- مرحله سردرگمی نقش: در ابتدای فیلم، لوکا به عنوان یک موجود دریایی، نه با جهان زیر آب، که خانواده او محافظه کارانه آن را محدود می کنند، سازگار است و نه شناختی از زندگی انسانی دارد (Erikson,)



129, p. 1968). این دوگانگی مشابه تجربه کودکان مهاجر است که میان فرهنگ مبدأ و مقصد

سرگردانند (فروزش فر، ۱۳۹۵: ۴۵).

• تعارض ارزشی: والدین لوکا (دمیترا و لورنزو) به او هشدار می دهند که سطح خشکی «خطرناک» است، درحالی که حس کنجکاوی لوکا با این تلقی در تعارض است. این صحنه استعاره‌ای مستقیم است از نگرانی والدین مهاجر نسبت به خطرات فرهنگی جامعه مقصد.

• هویت بازنگری شده: در پایان داستان، لوکا خود را هم به عنوان یک «موجود دریایی» و هم یک «دوست انسانی» می پذیرد و این ترکیب، نمونه‌ای از «هویت تلفیقی» است که بری (Berry, 2005, p. 707) به آن اشاره می کند.

(۲) سفر قهرمانی و عبور از مرزهای هویتی (براساس کمپبل)

با ترسیم جدول تطبیقی دوازده مرحله‌ای سفر قهرمانی کمپبل و سکانس‌های Luca، مشخص شد که تقریباً تمامی مراحل در روایت قابل شناسایی است، اما با انطباق کودکان و استعاره‌های فرهنگی خاص:

• دعوت به ماجراجویی: آشنایی با آلبرتو که نماد «عامل تغییر» است (Campbell, 2008, p. 40).

• عبور از آستانه: بیرون آمدن از آب برای نخستین بار که مطابقت دارد با لحظه نمادین عبور از «کدهای فرهنگی مبدأ»

• آزمون‌ها و متحدان: تعامل با جولیا (نماد پذیرش فرهنگی) و مقابله با ارکوله (نماد تبعیض و دیگری‌هراسی).

• مواجهه بزرگ: افشای هویت دریایی در برابر جمعیت که مطابق است با روبه‌رو شدن مستقیم با ترس وجودی.

• بازگشت دگرگون شده: نه بازگشت به انزوا، بلکه پذیرش هویت دوگانه و پیوستن به مدرسه انسانی.

این تطبیق نشان داد که این روایت صرفاً سرگرم کننده نیست، بلکه به طور ساختاری به عنوان «طرحی رشد محور» برای عبور از بحران هویت طراحی شده است.

(۳) شجاعت اگزستانسیال و معنابخشی به تحول (براساس نظریه رولو می)

تحلیل مضمون‌ها با کدهای برگرفته از دیدگاه رولو می نشان داد که تحول لوکا بدون بروز مصادیق شجاعت اگزستانسیال امکان پذیر نبود:

• شجاعت برای بودن: انتخاب سطح خشکی به رغم هشدار والدین، که معادل پذیرش خطر برای یافتن معنا است (May, 1975, p. 16).

• شجاعت برای پذیرفته شدن: آشکار کردن هویت دریایی در مسابقه پیو به رغم احتمال طرد شدن که مشابه وضع کودکان مهاجر است هنگام آشکارسازی پیشینه فرهنگی خود.



- شجاعت برای ساخت معنا: تصمیم به ادامه تحصیل در شهر پورتوروسو که نشان‌دهنده بازتعریف خود بر مبنای تجربیات تازه است.

(۴) مضامین بین سطحی

از پیوند سه چهارچوب نظری با هم‌نشانی نتایج سه تحلیل، سه مضمون کلان پدیدار شد:

- سفر به سوی قابلیت پذیرش خود: که از هم‌زمانی مراحل بحران هویت، عبور روایی و شجاعت اگزستانسیال شکل می‌گیرد.
- غلبه بر دیگرهراسی: که در برابر ارکوله و جامعه پورتوروسو نمود دارد و به بازتعریف روابط اجتماعی می‌انجامد.
- تبدیل ترس به شجاعت: که در سکانس‌های اوج، همچون لحظه سقوط دوچرخه و نجات جولیا در باران، به اوج می‌رسد.

(۵) پیامدهای تربیتی و کاربردی

- آموزش بین فرهنگی: استفاده هدفمند از داستان‌هایی مانند Luca در کلاس‌های چندفرهنگی برای تسهیل گفت‌وگو درباره تفاوت‌ها (Wells, 2021, p. 60).
- تقویت شجاعت روانی: طراحی فعالیت‌های نمایشی و بازی‌محور که کودکان مهاجر را در نقش قهرمانانی با هویت دوگانه قرار می‌دهد (Pury & Starkey, 2010, p. 91).
- حمایت والدگری آگاهانه: آموزش والدین کودکان مهاجر برای درک فرایند هم‌زمان حفظ فرهنگ مبدأ و ادغام در فرهنگ مقصد (Berry, 2005, p. 710).

نتیجه‌گیری

این مطالعه با تحلیل تلفیقی انیمیشن Luca بر پایه سه چهارچوب نظری اریکسون، کمپبل و رولو می‌نشان داد که این اثر فراتر از یک روایت سرگرم‌کننده کودکان است و یک نقشه روایی دقیق برای عبور از بحران هویت و دستیابی به انسجام شخصی در بستر چندفرهنگی ارائه می‌دهد. بازنمایی هم‌زمان مراحل رشد روانی، سفر قهرمانی و شجاعت اگزستانسیال، این اثر را به منبعی ارزشمند برای آموزش و توانمندسازی کودکان مهاجر بدل می‌کند. یافته‌ها حاکی از آن است که روایت‌های قهرمانی رسانه‌ای، اگر با تفسیر و فعالیت‌های آموزشی هدفمند همراه شوند، نه تنها اضطراب فرهنگی و احساس بی‌مکانی را کاهش می‌دهند، بلکه اعتماد به نفس، مهارت‌های بین فرهنگی و تاب‌آوری روانی را در کودکان تقویت می‌کنند. از این رو، به سیاست‌گذاران و مربیان توصیه می‌شود تا چنین آثار رسانه‌ای را به عنوان ابزار مکمل در برنامه‌های تربیتی مدارس چندفرهنگی، کارگاه‌های والدگری و مشاوره روان‌شناسی کودک به کار گیرند.



این رویکرد همچنین بر ضرورت توسعه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در حوزه فلسفه تربیت، روان‌شناسی رشد و رسانه‌های کودک تأکید می‌کند تا ضمن پر شدن شکاف موجود در ادبیات، سناریوهای روایی مؤثر برای پرورش هویت دوگانه مثبت در نسل‌های آینده فراهم شود.

منابع

- افروز، م. (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی سفر اسطوره‌ای قهرمان در ادبیات داستانی کودکان براساس مدل کارول پیرسون و هیوکی مار. *پژوهشنامه ادبیات داستانی*، ۱۱(۱)، ۴۸-۲۷.
- بیجاری، ف. ا.، پیوسته گر، م.، و ظریف جلالی، ز. (۱۳۹۲). مقایسه ابعاد خودپنداره و سازگاری در افراد خودشیفته سازگار و ناسازگار. *مطالعات روان‌شناسی*، ۴(شماره مفقود)، ۹۹-۱۲۷.
- فروزش فر، ن. (۱۳۹۵). *تأثیرات روان‌شناختی مهاجرت*. نشر گپوا.
- غرابی، ب. (۱۳۸۷). *بحران هویت و مهارت‌های مقابله‌ای*. نشر قطره.
- کمالی، ا.، و اینانلو، م. (۱۴۰۲). کودکان و مهاجرت: تحلیل تماتیک گفتگوهای گروه تلگرامی والدین کودکان و نوجوانان ایرانی مهاجر در تورنتو. *پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی کودک و نوجوان*، ۱(۲)، ۹۴-۶۵.
- محمدیان، م.، دادفر، م.، بوالهری، ج.، و کریمی کیسمی، ع. (۱۳۸۳). غربالگری اختلال‌های روانی در مهاجران افغانستانی مقیم تهران. *پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر*، ۵(۵)، ۳۰۳-۳۲۱.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (3rd ed.). New World Library.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- May, R. (1975). *The courage to create*. W. W. Norton & Company.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75-94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Pury, C. L. S., & Starkey, C. B. (2010). Is courage an accolade or a process? A fundamental question for courage research. In C. L. S. Pury & S. J. Lopez (Eds.), *The psychology of courage: Modern research on an ancient virtue* (pp. 67-87). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12168-000>
- Seeger, L. (2010). *Making a good script great* (3rd ed.). Samuel French.
- Wells, P. (2019). *The animated bestiary: Animals, cartoons, and culture*. Rutgers University Press.
- Wells, P. (2021). *Animation: Genre and authorship*. Wallflower Press.
- Zipes, J. (2021). *Fairy-tale films beyond Disney: International perspectives*. Routledge.



بررسی تطبیقی انسان‌شناسی تربیتی در دیدگاه ماریا مونته‌سوری و فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران

محمد رحمانی پور^۱، سید حشمت روح‌الامینی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش، تبیین و ارزیابی تطبیقی مبانی انسان‌شناسی تربیتی در دیدگاه ماریا مونته‌سوری و فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران است. با توجه به نقش اساسی انسان‌شناسی در شکل‌گیری فلسفه تربیت، بررسی تطبیقی این دو دیدگاه می‌تواند به شناسایی ظرفیت‌های انطباق‌پذیر و نقاط افتراق کمک کند. روش پژوهش کیفی از نوع تطبیقی - تحلیلی بوده و با بهره‌گیری از تحلیل محتوای اسنادی و کتابخانه‌ای، داده‌ها از آثار مونته‌سوری، اسناد رسمی و منابع اسلامی گردآوری شده‌اند. تحلیل تطبیقی در چهار محور اصلی شامل نگاه به وجود انسان، رابطه فرد و اجتماع، فطرت و طبیعت، و مفهوم موقعیت تربیتی صورت گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که هر دو دیدگاه، انسان را موجودی مرکب از جسم و روح و دارای ظرفیت‌های درونی و طبیعی می‌دانند، اما در مبانی اسلامی اصالت با روح و هدف نهایی، کمال معنوی و قرب الهی است؛ در حالی که مونته‌سوری بر رشد طبیعی، آزادی کودک و نقش محوری محیط تأکید دارد. نتایج حاکی از آن است که برخی مؤلفه‌های رویکرد مونته‌سوری، به‌ویژه در جنبه‌های روان‌شناختی و عملی، قابلیت بهره‌گیری در نظام تربیتی ایران را دارند، مشروط بر آنکه بازطراحی و بومی‌سازی آن‌ها در چارچوب مبانی فلسفه تربیتی اسلامی صورت گیرد.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت، تربیت اسلامی، جمهوری اسلامی ایران، مونته‌سوری، انسان‌شناسی

مقدمه و بیان مسأله

ضرورت و اهمیت تربیت در دوران کودکی بر کسی پوشیده نیست. پژوهش‌های گوناگون، تربیت در این دوره را به‌عنوان دوره‌ای سرنوشت‌ساز و پایه‌ای برای شکل‌گیری شخصیت، هویت و مسیر رشد فردی و اجتماعی کودک معرفی کرده‌اند (فدایی دولت، ۱۴۰۲: ۹؛ تشکری، ۱۳۹۹: ۹؛ ترمش، ۱۴۰۳: ۲۳۰؛ اخلاقی، ۱۴۰۱: ۲۷؛ مرتضوی مهر، ۱۳۹۷: ۱۳۲۴). تربیت کودک نه تنها موضوعی تربیتی، بلکه یک مسئله فرهنگی، اجتماعی و تمدنی است، زیرا شالوده یک جامعه سالم، پویانده و عدالت‌محور در گرو تربیت صحیح نسل آینده است (یوسفی، ۱۳۹۵: ۱۶۱)؛ اما تربیت صرفاً یک فرایند اجرایی و فنی نیست، بلکه مستقیماً از فلسفه و ایدئولوژی نشئت می‌گیرد؛ به گونه‌ای که ساختارها، اهداف و روش‌های آن بر اساس مبانی فلسفی شکل می‌گیرند. در همین راستا، نقش فلسفه تربیت به‌عنوان زیربنای نظری و جهت‌دهنده به تمامی فرآیندهای تربیتی مورد تأکید بسیاری از اندیشمندان قرار گرفته است. همان‌گونه که ابراهیمی زاده (۱۳۸۶: ۵۶ و ۵۷) بیان می‌کند، هیچ نظام تربیتی نمی‌تواند بدون تکیه بر فلسفه‌ای مشخص شکل گیرد، چرا که فلسفه تربیت تعیین‌کننده غایت، مسیر و ابزار تربیت است. از این رو، مقایسه و ارزیابی دیدگاه‌های تربیتی مختلف، تنها در بستر بررسی مبانی فلسفی امکان‌پذیر است.

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه باهنر، کرمان، ایران. نویسنده مسئول. <mailto:m.rahmanipoor7@gmail.com>

^۲ کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، اداره آموزش و پرورش، زرنده، کرمان، ایران. <mailto:s.heshmat1369@yahoo.com>



در جمهوری اسلامی ایران، سند «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی» به عنوان سند مادر و فصل الخطاب، چارچوب مبنایی همه سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و تربیتی را مشخص می‌سازد. این سند نه تنها نظام تعلیم و تربیت را از حیث علمی بازتعریف می‌کند، بلکه آن را با مبانی فرهنگی، دینی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جمهوری اسلامی ایران هماهنگ می‌سازد. بر این اساس، بررسی و استفاده از هر رویکرد آموزشی خارجی باید با سنجش تطبیقی و در چارچوب این سند صورت گیرد.

ماریا مونته سوری، از جمله نظریه پردازان برجسته تعلیم و تربیت در قرن بیستم، الگویی خاص و شناخته شده در آموزش و پرورش کودکان ارائه کرده است. رویکرد او به دلیل تمرکز بر خودانگیختگی، آزادی یادگیری و رشد همه جانبه کودک، در بسیاری از کشورها مورد استفاده قرار گرفته است. با توجه به اختصاصی بودن دیدگاه او به دوران کودکی، در این پژوهش صرفاً به مبانی انسان‌شناسی تربیتی در رویکرد مونته سوری پرداخته شده است. منظور از انسان‌شناسی تربیتی، مطالعه چستی انسان، استعدادها، قابلیت‌ها، نحوه فعلیت یابی آن‌ها، مسیر کمال و عوامل مؤثر در این فرآیند است (ثباتی، ۱۳۹۶: ۹۶). بر این اساس، پژوهش حاضر با اهداف زیر انجام می‌گیرد:

- تبیین مبانی انسان‌شناسی تربیتی در دیدگاه ماریا مونته سوری؛
- استخراج مبانی انسان‌شناسی تربیتی از سند تحول بنیادین جمهوری اسلامی ایران؛
- مقایسه تطبیقی دو دیدگاه در موضوعاتی همچون ابعاد وجودی انسان، رابطه فرد و اجتماع، فطرت و طبیعت و مفهوم موقعیت تربیتی؛
- تحلیل تطبیقی میزان هم‌راستایی یا تعارض این دیدگاه‌ها با فلسفه تربیتی اسلامی؛
- ارائه پیشنهادهایی برای بازطراحی، تطبیق و استفاده مشروط از مؤلفه‌های رویکرد مونته سوری در نظام تعلیم و تربیت ایران.

این پژوهش از نوع کیفی و تطبیقی - تحلیلی است که با رویکردی اسنادی و کتابخانه‌ای به بررسی و مقایسه دو دیدگاه ماریا مونته سوری و فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران در حوزه انسان‌شناسی تربیتی پرداخته است. داده‌های پژوهش از طریق تحلیل محتوای منابع مکتوب شامل کتب، اسناد رسمی و مقالات علمی گردآوری شده‌اند. در بخش مربوط به دیدگاه مونته سوری، آثار نظریه پردازان این رویکرد و پژوهش‌های مرتبط بررسی شده و در بخش دوم، از سند «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران» به عنوان منبع اصلی استخراج مبانی انسان‌شناسی تربیتی استفاده شده است.

در مرحله سوم، با استفاده از روش تطبیق مفهومی و تحلیلی، مؤلفه‌های هم‌ارز در دو دیدگاه شناسایی و از منظر اشتراک‌ها و تفاوت‌های بنیادین تحلیل شدند. تمرکز اصلی تحلیل بر چهار محور: (۱) نگاه به وجود انسان، (۲) فردیت و اجتماع، (۳) فطرت و طبیعت، و (۴) مفهوم موقعیت تربیتی بوده است. این روش امکان مقایسه عمیق و فلسفی میان دو رویکرد با زمینه‌های فکری متفاوت را فراهم ساخته و بستری برای ارائه پیشنهادها کاربردی در نظام تربیت ایران ایجاد کرده است.

یافته‌ها و نتیجه

مقایسه تطبیقی انسان‌شناسی تربیتی مونته سوری و جمهوری اسلامی ایران



۱. نگاه به وجود انسان

در تطبیق دو نگاه (مونه سوری و جمهوری اسلامی ایران) می توان به شباهت ها و تفاوت هایی اشاره کرد. در دیدگاه مونه سوری و جمهوری اسلامی ایران در نگاه به وجود انسان شباهت هایی وجود دارد. هر دو نگاه برای انسان شان جسمی و روحی قائل هستند و اعتقاد دارند که هردو باهم رشد و حرکت دارند (شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۹۰؛ سجادی، ۱۳۹۹). البته در نگاه مونه سوری تقدم زمانی وجود دارد به صورتی که در زمان کودکی جسم را بر روح تقدم می دهد اما در مبانی نظری به عنوان فصل الخطاب فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران روح و جسم توأمان هستند و جدایی بین آنها معنا ندارد بلکه هردو ذیل مفهوم مشخصی مانند نفس قرار می گیرند. در نگاه مونه سوری نگاه به روح بیشتر معطوف به حالات روانی و شخصیتی است. این مسئله در آرای ایشان مشخص است در آنجا که به این نکته اشاره می کند که باید شخصیت و بعد روحی کودک مورد تمجید و تکریم قرار گیرد تا شکوفایی حاصل شود. برخلاف نگاه مونه سوری در دیدگاه اسلامی اصالت باروح است زیرا روح است که پایدار و باقی است اما این به معنای تقدم زمانی و رتبه ای نیست بلکه روح و جسم هردو ذیل مفهوم واحدی تحت عنوان نفس قرار می گیرند. در قرآن کریم نیز در آیات متعدد به این اصل اساسی پرداخته شده است (سور مبارک ص، ۷۲؛ انعام، ۲؛ حج، ۵؛ فاطر، ۱۱). درواقع این موضوع از اعتقادات مهم مسلمانان است. در دیدگاه اسلامی و در منظر مبانی نظری تحول حقیقت و اصالت باروح است. در اندیشه اسلامی روح و جسم متقابلاً و مداوم بر یکدیگر تأثیر می گذارند و به این صورت است که ظاهر (جسم) انسان بر باطن (روح) ایشان تأثیر می گذارد و برعکس. شهید مطهری (۱۳۹۰: ۱۵) می نویسد: میان جسم و روح تأثیر متقابل هست و حکمای اسلامی، اصلی در رابطه متقابل روح و بدن دارند که با این عبارت بیان می شود: «النفس والبدن یتعاکسان ایجاباً و اعداداً»^۱

۲. فردیت و اجتماع

در این بخش و در نگاه به فردیت و اجتماعی بودن انسان، هر دو نظریه بر این موضوع تأکید دارند که فرد و اجتماع وجود دارد اما در اصالت و تقدم سنجی تفاوت هایی بین دو دیدگاه وجود دارد. مونه سوری تحت تأثیر افرادی مانند ایوارد، سگین و فروبل بود، مردانی که خود تحت تأثیر اندیشه های تربیتی روسو^۲ قرار داشتند (محمودی و میرعالی، ۲۰۲۲: ۶) بر این باور است که اصالت با فردیت و طبیعت کودک است و بعد اجتماعی صرفاً محدود به سازگاری با محیط است (روسو، ۱۳۹۸: ۳۳). از این رو است که خانه کودکان به عنوان مهم ترین مکان یاددهی و یادگیری در دیدگاه ایشان جایی است برای تقلید از فعالیت های اجتماعی برای سازگاری (همان: ۱۴). همچنین مونه سوری بر این اعتقاد است که کودک تحت تأثیر محیط و شرایط است که لازم است که محیط و شرایط برایان مهیا و آماده باشد تا آموزش صحیحی صورت گیرد. شاید بتوان این دیدگاه را نیز به روسو ربط داد زیرا ایشان نیز بر این اعتقاد بود که طبیعت کودک سالم و پاک است و این محیط و شرایط و اجتماع است که آن را به فساد می کشاند.

^۱ روح و بدن تأثیر متعکس روی یکدیگر دارند یعنی بدن روی روح اثر می گذارد، روح هم متقابلاً روی بدن اثر می گذارد.

^۲ Rousseau



در دیدگاه اسلامی انسان شخصیتی است اجتماعی که به حد قابل توجهی تحت تأثیر شرایط محیط قرار می گیرد اما این تأثیر یک طرفه نیست و جبری نیست بلکه انسان نیز با توسعه خود می توان تأثیر بر محیط بگذارد. این مبانی تربیتی در دیدگاه دیگرانی همچون باقری (۱۳۹۲) و مطهری (۱۳۶۰) نیز نمایان بود.

دیدگاه اسلامی جهان بینی متعادلی از رابطه فرد و اجتماع می دهد و صرفاً فرد گرایی یا اجتماع گرایی را نمی پذیرد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۷۰ و ۷۱).

۳. فطرت و طبیعت

در نگاه جمهوری اسلامی ایران و ماریا مونته سوری، انسان موجودی است که با استعدادهای طبیعی و قابلیت های درونی برای رشد و تعالی آفریده شده است. باین حال، نحوه درک این استعدادها و نقش محیط در شکوفایی آنها در هر یک از این دیدگاه ها تفاوت هایی اساسی دارد. در دیدگاه اسلامی، انسان دارای استعدادهای طبیعی گوناگون است که جهت خاصی ندارند و تحت تأثیر اختیار انسان و شرایط محیطی می توانند در مسیر مثبت یا منفی فعالیت یابند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). این تأثیر محیطی هرچند مهم است، اما به صورت جبری و حتمی عمل نمی کند. علاوه بر استعدادهای طبیعی، انسان ها از فطرتی مشترک برخوردارند که شامل عقل، اختیار، اراده و خصوصیات اصیل جسمی، فکری و جنسی می شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). البته در کنار این مشترکات، تفاوت های فردی نیز میان انسان ها وجود دارد. همچنین، محدودیت های درونی مانند حرص، طمع و نادانی و محدودیت های بیرونی ناشی از رفتارهای غیراخلاقی دیگران مانند استکبار و حسادت، می توانند مانعی در مسیر رشد و تعالی انسان باشند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). در مقابل، ماریا مونته سوری بر این باور است که نیرویی خودانگیخته به نام «هورم»^۱ از بدو تولد تا پایان عمر در انسان وجود دارد که به ویژه در دوران کودکی با شدت بیشتری عمل می کند (کیانی، ۱۴۰۰). مونته سوری برخلاف نظریه لوح سفید، معتقد است که کودک هنگام تولد دارای استعدادهای نهفته ای است و محیط می تواند باعث شکوفایی یا سرکوب این استعدادها شود (موسوی سراجاری، ۱۳۹۰). تحت تأثیر اندیشه های روسو، مونته سوری طبیعت کودک را پاک می داند و بر این باور است که فساد و انحراف از محیط نامساعد و دخالت های نامناسب بزرگسالان ناشی می شود (روسو، ۱۳۹۸). در این چارچوب، وظیفه مربی آماده کردن محیطی است که کودک بتواند بدون تحمیل و دخالت مستقیم، رشد طبیعی خود را دنبال کند (موسوی سراجاری، ۱۳۹۰). به باور مونته سوری، طبیعت کودک نیرویی اصیل و درونی است که در پی جذب عوامل رشد از محیط پیرامون خود است و اگر مسیر رشد طبیعی کودک بدون مداخلات بی مورد طی شود، تحقق کامل استعدادهای او حتمی خواهد بود (موسوی سراجاری، ۱۳۹۰؛ رحیمی طاری، ۱۳۹۸). در جمع بندی می توان گفت هرچند هر دو دیدگاه به وجود استعدادهای درونی و ظرفیت های بالقوه در انسان اذعان دارند، دیدگاه اسلامی بر نقش فعال انسان در جهت دهی به این استعدادها از طریق اختیار و مقابله با موانع درونی و بیرونی تأکید می کند، در حالی که مونته سوری محور اصلی تربیت را در آماده سازی محیطی طبیعی و به دور از تحمیل برای شکوفایی خودجوش طبیعت پاک کودک می بیند.

۴. موقعیت

^۱ Horne



در هر دو دیدگاه مונته سوری و جمهوری اسلامی ایران، محیط و آمادگی کودک به عنوان مؤلفه‌های اساسی موقعیت تربیتی مطرح می‌شود، اما این دو دیدگاه رویکردهای متفاوتی به این مؤلفه‌ها دارند. در دیدگاه مונته سوری، محیط به عنوان عامل اصلی شکوفایی استعدادهای درونی کودک اهمیت زیادی دارد. مונته سوری بر این باور است که کودک دارای تمایلات طبیعی و ذاتی است که باید در محیطی آماده و آزاد از مداخلات بیرونی شکوفا شود (موسوی سراجاری، ۱۳۹۰؛ رحیمی طاری، ۱۳۹۸). در این دیدگاه، مربی باید محیطی را فراهم آورد که کودک به طور خودجوش و بدون فشار، به یادگیری و رشد پردازد. این رویکرد بیشتر به خودآموزی و رشد طبیعی کودک تأکید دارد، به طوری که کودک در این محیط‌های آماده، قادر به کشف و توسعه توانایی‌های خود خواهد بود (فخیمی حسین زاد، ۱۳۹۸). از دیدگاه مונته سوری، محیطی که کودک در آن قرار دارد باید طبیعی و متناسب با ویژگی‌های رشدی او باشد تا بتواند به طور مؤثر و بدون تحمیل، استعدادهای خود را بروز دهد.

در مقابل، در دیدگاه جمهوری اسلامی ایران، استعدادهای درونی انسان (آگاهی، اختیار و عقل) و درک صحیح انسان از موقعیت‌های مختلف زندگی نقش محوری در فرایند تربیت دارند. بر اساس نظر شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۴۰۰)، انسان باید از طریق اختیار خود، استعدادهای درونی‌اش را به شکوفایی برساند و در تعامل با محیط، اقدام اصلاحی یا تکمیلی انجام دهد. همچنین در این دیدگاه، تأکید ویژه‌ای بر درک گستره هستی و شناخت ابعاد مادی و غیرمادی واقعیت‌ها مانند جامعه، طبیعت و ماورا طبیعت وجود دارد. درک این گستره‌ها به انسان کمک می‌کند تا به طور مؤثرتر نسبت به موقعیت‌های مختلف واکنش نشان دهد و در مسیر رشد و تکامل گام بردارد. علاوه بر این، در دیدگاه اسلامی، نقش خداوند به عنوان مبدأ هستی و رشد انسان برجسته است؛ انسان در هر موقعیتی باید همواره خود را در محضر خداوند ببیند و این امر می‌تواند جهت دهنده به فرایند تربیتی و رشد فردی او باشد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۴۰۰). در نتیجه، اگرچه هر دو دیدگاه بر اهمیت محیط برای رشد کودک تأکید دارند، تفاوت اصلی در تأکید بر مؤلفه‌های دیگر موقعیت است. دیدگاه مונته سوری بیشتر بر نقش محیط مناسب و خودآموزی کودک در فرایند یادگیری تأکید دارد، در حالی که دیدگاه جمهوری اسلامی ایران علاوه بر محیط، به نقش استعدادهای درونی انسان و نقش خداوند در هدایت انسان به سوی کمال نیز اشاره می‌کند. این دیدگاه به وضوح به جنبه‌های معنوی و مذهبی تربیت تأکید دارد که در دیدگاه مונته سوری به این شکل مطرح نمی‌شود. از این رو، در دیدگاه اسلامی تربیت انسان نه تنها به توانایی‌های طبیعی و محیطی او بلکه به درک و توجه به ابعاد معنوی و خداوندی زندگی نیز مرتبط است.

مقایسه انسان‌شناسی تربیتی در دیدگاه ماریا مونه سوری و فلسفه تربیتی جمهوری اسلامی ایران، نشان‌دهنده وجود اشتراک‌هایی در توجه به ابعاد مختلف وجود انسان و نیز نقش محیط در رشد اوست، اما در سطح عمیق‌تر، این دو دیدگاه بر بنیادهای فلسفی متفاوتی استوارند. مونه سوری با تأکید بر طبیعت پاک و نیروی خودانگیخته کودک، رشد و یادگیری را امری درونی و خودجوش می‌داند که تنها با فراهم آوردن محیطی آزاد، ایمن و متناسب، به فعلیت می‌رسد. در مقابل، دیدگاه اسلامی ضمن پذیرش فطرت و استعدادهای درونی انسان، رشد و تعالی را در گرو هدایت عقل، وحی، انتخاب اخلاقی و ارتباط با خداوند می‌داند.



در این میان، تفاوت اساسی دو دیدگاه در مفهوم «موقعیت تربیتی» جلوه گر می شود: مונته سوری موقعیت را تابع ویژگی های طبیعی کودک می داند، درحالی که فلسفه اسلامی آن را عرصه ای برای نسبت سنجی میان انسان، هستی و خداوند معرفی می کند. تربیت، در نگاه مונته سوری بیشتر ناظر بر شکوفایی ظرفیت های طبیعی است، اما در نگاه اسلامی، تربیت سفری هدفمند و معنوی به سوی کمال و قرب الهی است.

باین حال، روش مונته سوری در ابعاد فنی و روان شناختی می تواند در فضای تربیتی ایران مورد بهره برداری قرار گیرد، مشروط بر آن که در چارچوب فلسفه تربیتی جمهوری اسلامی ایران بازطراحی و بومی سازی شود. برای این منظور، رعایت چند اصل ضروری است:

- تعدیل نگاه طبیعت گرایانه مطلق و تقویت نقش هدایت مربی با تأکید بر عقل و وحی؛
 - تقویت بُعد معنوی در محیط تربیتی و غنی سازی آن با ارزش های اسلامی؛
 - اصلاح مفهوم آزادی کودک در قالب تکلیف مداری، مسئولیت پذیری و اخلاق؛
 - توجه هم زمان به نقش خانواده، اجتماع و نظام تربیتی دینی در فرآیند یادگیری؛
 - تربیت مربیانی که علاوه بر دانش فنی، واجد بینش الهی و الگوهای رفتاری متعالی باشند.
- درنهایت، پیشنهاد می شود به جای پذیرش صرف یا طرد کامل هر یک از دو الگو، به طراحی الگوهای تلفیقی و نوآورانه ای اندیشیده شود که بتواند از نقاط قوت رویکرد مונته سوری (مانند توجه به رشد طبیعی، آزادی و محیط فعال) در بستر فلسفه اسلامی (با تأکید بر معنویت، اختیار و هدفمندی انسان) بهره ببرد. چنین تلفیقی می تواند منجر به شکل گیری تربیتی جامع، پویا، بومی و درعین حال جهانی شود که نه تنها به نیازهای کودک ایرانی پاسخ می دهد، بلکه افق های تربیت معنادار والهی را نیز به او نشان می دهد.



منابع

قرآن کریم.

- ابراهیم‌زاده، ع. (۱۳۸۶). انتظارات بجا و نابجا از فلسفه تربیت. نوآوری‌های آموزشی، ۶(۲۰)، ۶۴-۴۱.
- باقری، خ. (۱۳۹۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۱). سمت.
- ترمش، م. ف. (۱۴۰۳). تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش. تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۱۶، ۲۲۹-۲۳۷.
- ثباتی، م. ر. (۱۳۹۶). بررسی مبانی فلسفی تربیت معنوی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران].
- رحیمی طاری، ن. (۱۳۹۸). تبیین رویکرد روش تدریس مונته‌سوری و نقد آن بر اساس نظریه ماهیت‌گرایی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور واحد تهران جنوب].
- روسو، ژ. ژ. (۱۳۹۸). امیل (غ. زیرک‌زاده، مترجم). ناهید.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- فخیمی حسین‌زاد، ک.، و یارمحمدزاده، پ. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر تدریس به روش مונته‌سوری بر خودانگاره و انگیزش در دانش‌آموزان پسر پایه اول ابتدایی شهر تبریز. آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۵)، ۳۱-۵۰.
- فدایی دولت، ا.، و افراسیابی، ف. (۱۴۰۲). مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۹(۱)، ۸-۱۵.
- کیانی، م. (۱۴۰۰). بررسی مبانی فلسفی و ماهیت‌یادگیری الگوی آموزشی مונته‌سوری. توسعه حرفه‌ای معلم، ۲(۶)، ۷۴-۵۹.
- محمودی، م.، و میرعالی، س. ن. (۲۰۲۲). بررسی دیدگاه‌های ماریا مونه‌سوری و تأثیر روش مونه‌سوری بر کودکان [مقاله]. نهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، تفلیس، گرجستان.
- مرتضوی مهر، ع.، آزادمنش، ل.، و امیری، پ. (۱۳۹۹). بررسی [موضوع مقاله ذکر شود]. در مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران (صص. ۱۳۲۴-۱۳۳۴).
- مصفا، س. (۱۴۰۰). تبیین و ارزیابی فلسفه عدالت تربیتی در مبانی نظری اسناد تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی].
- مطهری، م. (۱۳۶۰). جهان‌بینی توحیدی. صدرا.
- مطهری، م. (۱۳۹۰). انسان و ایمان. صدرا.
- موسوی سراجانی، س. ز. (۱۳۹۰). بررسی تحلیلی - تطبیقی دیدگاه‌های تربیتی نظریه‌پردازان آموزش و پرورش پیشرو: گنورگ کرشن اشتاینر، جان دیویی، ماریا مونه‌سوری، اوید دکروولی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی].
- هبرول، ع.، و تشکری، ز. (۱۳۹۹). نقش مادر در تربیت کودک. پژوهش‌های اسلامی جنسیت و خانواده، ۳(۵)، ۹-۲۳.
- یوسفی، م. (۱۳۹۵). بازی و تربیت کودک (نگاهی اسلامی به تربیت کودک از طریق بازی). فرهنگ پژوهش، ۹(۲۸)، ۱۶۱-۱۹۵.



تطور تاریخی مفهوم کودکی، آثار و استلزامات آن در تربیت

معصومه رضایانی فینی^۱، مینا حسینی فر^۲

چکیده

هدف از مقاله حاضر بررسی تغییر و تحولات در فهم موضوع کودکی و شناخت جوامع و نهادهای تربیتی از مفهوم کودکی در طول تاریخ و تاثیر آن بر درک امروزی جوامع از مفهوم کودکی و چگونگی برنامه‌های تربیتی برای سال‌های آغازین زندگی است. موضوعات بنیادین این مقاله در محورهای چگونگی فهم کودکی در دوره‌های تاریخی، تاثیر فهم کودکی در دوره‌های تاریخی مختلف بر تربیت، نگاه امروزی به کودکی و ضرورت بازاندیشی در تربیت بر اساس فهم امروزی از کودکی می‌باشد. این پژوهش با رویکرد تحلیلی-استنتاجی، به تحلیل منابع نظری و تاریخی در باب درک جوامع از کودکی از دوران باستان تا قرن بیست و یکم می‌پردازد. و بر اساس آن به استنتاج تغییر و تحولات لازم در برنامه‌های تربیتی پرداخته شده است. پژوهش در نظر دارد که تحولات نگرشی و برنامه‌های تربیتی از منظر جایگاه کودک، هدف تربیت و شیوه‌های تربیتی، را با توجه به تغییرات تاریخی مفهوم کودکی، بررسی و پیشنهادها را ارائه نماید. نتایج نشان می‌دهد که تحول مفهوم کودکی - کودک به مثابه بزرگسال ناقص تا کودک به عنوان کنشگر اجتماعی و صاحب حقوق - تأثیر عمیقی بر اهداف، روش‌ها و نظام‌های تربیتی داشته است. مقاله بر ضرورت بازاندیشی در تربیت کودکان با توجه به نگاه امروزی به کودک تأکید دارد و پیشنهادها برای بازنگری در برنامه‌های تربیتی متناسب با این تحول ارائه می‌دهد.

واژگان کلیدی: کودکی، سیر تاریخی، تربیت، تحولات تربیتی، هدف تربیت، روش‌های تربیتی

مقدمه و بیان مسئله

کودکی یکی از مهم‌ترین دوران‌های زندگی بشر است؛ در این دوران است که مبناهای شخصیتی، روحی و حتی جسمی شکل می‌گیرد و از آن پس، در کل دوران زندگی انسان اثر گذار می‌باشند. هر جامعه‌ای در رابطه با کودکان استراتژی‌ها، سیاست‌ها و مبانی حقوقی و قانونی مختص زمینه و بسترهای خود را دارد، در این راستا شناخت کودک و کودکی امری مهم و بنیایی می‌باشد. (شعبان، ۱۴۰۱). همچنین به اعتقاد کول، سال‌های اولیه زندگی سال‌هایی حساس اند، زیرا میزان رشد در این سال‌ها رشد سرعت بسیار بیشتری دارد. روسو معتقد است رشد همه جانبه انسان در دوران کودکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و موجبات شکل‌گیری شخصیت آدمی را فراهم می‌کند (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). مونته سوری نیز می‌گوید: بدو تولد تا ۶ سالگی مهم‌ترین دوره زندگی انسان است، نه فقط به خاطر رشد جسمی، بلکه ذهن و قوای روحی و روانی انسان نیز در این دوره شکل می‌گیرد. بنابراین این دوره از زندگی آدمی و برنامه‌های تربیتی - تمهیدی ویژه آن، از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. از این رو توجه ویژه به تربیت در این دوره، یکی از مباحثی است که همواره مورد توجه اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بوده است. این توجه را حتی در آرای اسلاف تربیت از جمله افلاطون و ارسطو نیز می‌توان ردیابی نمود. (صابری، ۱۴۰۱)

^۱ عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

^۲ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان



مفهوم دوران کودکی پیچیده و متغیر است و در طول تاریخ همواره دچار تغییرات بسیاری شده است و بسته به تجربیات مردم هر جامعه و ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن در جامعه در ذهن جمعی مردم، شکل گرفته و متبلور شده است. هرگونه طرح تربیتی برای دوران کودکی مبتنی بر تعریفی است که از مفهوم کودکی داریم لیکن بررسی تاریخی در این زمینه نشان می‌دهد کودکی در زمان‌های متفاوت و نزد اندیشمندان متفاوت معانی عمیقاً گوناگونی داشته است (صابری، ۱۴۰۱). هدف از مقاله حاضر بررسی تغییر و تحولات مفهوم کودکی و شناخت جوامع و نهادهای تربیتی از مفهوم کودکی در طول تاریخ و تاثیر آن بر درک امروزین جوامع و ضرورت بازاندیشی در تربیت بر اساس فهم امروزی از کودکی است.

بر این اساس دو پرسش اساسی مدنظر پژوهشگر قرار دارد:

۱. مفهوم کودکی در طول تاریخ چه تغییراتی را سپری نموده است؟

۲. این تغییرات چگونه می‌تواند با ایجاد فهمی جامع از کودکی در نظام تربیتی به کار گرفته شود؟

روش پژوهش:

این تحقیق از نظر طرح، جزو تحقیقات کیفی و روش به کار گرفته شده تحلیلی - استنتاجی است که یکی از روش‌های مطرح پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت است. این روش زمانی به کار برده می‌شود که پژوهشگر مسائل تعلیم و تربیت، موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و می‌خواهد آن را کاربردی نماید به نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم کند (باقری، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر استنتاج بدین صورت بوده است که با بررسی و تحلیل متون و منابع نظری و پژوهشی مرتبط با تاریخ کودکی و نگرش‌ها به مفهوم کودکی، به استنتاج استلزاماتی برای تغییر و تحولات لازم در برنامه‌های تربیتی پرداخته شده است.

مبانی نظری:

در این بخش به بررسی رویکردهای تاریخی مختلف به مفهوم کودکی پرداخته می‌شود.

• دوران باستان: در تمدن‌های باستانی، کودک شخصیتی فرعی و در حاشیه‌ی بزرگسالان محسوب می‌شد. جایگاه کودک، تنها در نسبت با بزرگسالی معنا می‌یافت و همه توجه‌ها به آینده او معطوف بود؛ گویی دوران کودکی صرفاً مقدمه‌ای برای ورود به جهان بزرگسالی به شمار می‌رفت. افلاطون در *پروتاگوراس* از تربیتی سخن می‌گوید که از همان ابتدای زندگی با تنبیه و تذکر همراه بود و پدر، مادر یا پرستار به کودک فرمان می‌دادند که چه کند و چه نکند. با این حال، آموزش تنها برای کودکان باهوش یا متعلق به طبقات بالای جامعه مطرح بود. ارسطو نیز به کودک صرفاً به عنوان موجودی بالقوه نگاه می‌کرد، نه به‌خاطر خودش. در روم باستان، کودکان پیش از بلوغ فاقد جایگاه اجتماعی بودند و اغلب به عنوان بزرگسالان ناقص تلقی می‌شدند؛ توجه به آن‌ها تنها زمانی مطرح می‌شد که در آینده نقشی مفید در جامعه ایفا می‌کردند. به‌طور کلی، می‌توان گفت در این دوره کودکان در حاشیه قرار داشتند (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵).

• قرون وسطی: در قرون وسطی تربیت وضع آشفته‌ای داشت و با مشکلات زیادی همراه بود. تربیت در این دوران تحت تدابیر آموزه‌های کلیسا بود و بنابراین بسیار محدود بود (مایر، ۱۳۷۴) و تنها برخی افراد در مدارس کلیسایی برای کشیش شدن آموزش می‌دیدند (Aries, 1965). در قرون وسطی نیز هنوز مفهوم مستقلی از کودکی



شکل نگرفته بود. کودکان قرون وسطایی از لحظه‌ای که از شیر گرفته می‌شدند به دنیای بزرگسالان می‌پیوندند و هیچ کس در مورد کوچک و بامزه بودن آنها سر و صدایی به پا نمی‌کرد (Acocella, 2003). باور به شر ذاتی، بر نگرش به کودک سایه افکنده بود و از دید اندیشمندان این دوران، کودکی دوره‌ای بسیار کوتاه و کم‌اهمیت بود که به سرعت به بزرگسالی می‌پیوست. طبق برخی منابع تاریخی، کودک همچون «حیوانی بینوا و ناتوان» در نظر گرفته می‌شد. آموزه‌های مسیحی این باور را تقویت می‌کردند که انسان با گناه ذاتی زاده می‌شود، و کودکان نیز از این قاعده مستثنا نبودند. آگوستین در توصیف دوران کودکی خود، به مجازات‌هایی اشاره می‌کند که به خاطر بازیگوشی متحمل می‌شدند. در این دوران نیز تربیت عمدتاً به طبقات بالای جامعه محدود بود (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵).

در قرن هفدهم کودکان به تدریج به عنوان موجوداتی از رده‌ای متفاوت از بزرگسالان دیده می‌شدند: معصوم، شکننده، وسوسه‌انگیز و بنابراین نیاز به شکل‌گیری. بنابراین، آموزش اجباری آغاز شد که آنها را از جهان جدا کرد. • رنسانس و روشنگری: ورود به عصر رنسانس، آغاز نگاهی تازه به دوران کودکی بود. با ظهور اندیشمندانی چون لاک، روسو، بلیک، پستالوزی و فروبل، و همچنین پیشرفت‌هایی مانند صنعت چاپ، مفاهیم جدیدی چون رشد طبیعی، آموزش، و مراقبت شکل گرفت (شیخه و همکاران، ۱۳۹۷). در قرن هفدهم کودکان به تدریج به عنوان موجوداتی از رده‌ای متفاوت از بزرگسالان دیده می‌شدند: معصوم، شکننده، وسوسه‌انگیز و بنابراین نیاز به شکل‌گیری. بنابراین، آموزش اجباری آغاز شد که آنها را از جهان جدا کرد (Acocella, 2003). در پایان قرن ۱۷، اندیشمندانی چون جان لاک و کمپوس، تغییراتی در رفتار با کودک پیشنهاد کردند و توجه به ویژگی‌های روانی و علائق کودک را ضروری دانستند (مایر، ۱۳۷۴). جان لاک با استعاره‌ی «لوح سفید»، ذهن کودک را خالی از دانش و نیازمند تربیت معرفی کرد، نه به منظور کم‌ارزش جلوه‌دادن، بلکه به عنوان پیش‌فرضی معرفت‌شناختی (شیخه و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین رمانتیک‌گرایان قرن ۱۸، کودک را موجودی الهام‌بخش می‌دانستند که در ارتباطی ویژه با خدا قرار دارد. روسو نیز با تأکید بر پاکی فطری کودک، تربیتی مبتنی بر رشد آزادانه و طبیعی پیشنهاد کرد. در این دوره، مفهوم کودکی دچار سه تحول شد: کشف به عنوان مفهومی مستقل، تعریف بر پایه پاکی، و شناسایی تفاوت‌های بنیادی با بزرگسالان (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵).

• دوره مدرن: این دوران، تحقق عملی آموزه‌های تربیتی دوره رنسانس بود. در دوران مدرن، خانواده به شکل تدریجی از یک نهاد اجتماعی باز (شامل بستگان، خدمتکاران و دوستان) به یک حریم خصوصی بسته و متمرکز بر کودک تبدیل شد. کاهش کارآموزی و افزایش مدارس محلی باعث شد کودکان بیشتر در خانه بمانند و توجه والدین به آنها بیشتر شود. در قرن نوزدهم، کودک جایگاه محوری و تقریباً مقدس در خانواده یافت (Aries, 1965). کودک در مرکز آموزش و پرورش قرار گرفت و دیگر به عنوان موجودی ناقص یا ناتوان دیده نمی‌شد، بلکه فردی پرنشاط و فعال به حساب می‌آمد. پیازه با توسعه اندیشه‌های روسو، تفاوت کودک با بزرگسال را کیفی دانست و بر نقش فعال کودک در فرایند یادگیری تأکید کرد. او معتقد بود کودکان از نظر اخلاقی خنثی هستند و این محیط و تربیت است که آنها را شکل می‌دهد (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). فروبل نیز با بازنگری در نقش بازی، تربیت کودک را بازتعریف کرد. تحولات اجتماعی همچون صنعتی‌شدن، اشتغال زنان و ایجاد مراکز



نگهداری کودکان، بر نهادهای تربیتی تأثیرگذار بودند. تربیت در این دوره، متناسب با ویژگی‌های ذهنی، اجتماعی، جسمانی و اخلاقی کودک تنظیم شد و آموزش متناسب با نیازهای این مرحله طراحی گردید (صابری، ۱۴۰۱).

• دوره معاصر: در رویکردهای معاصر، کودک دیگر موجودی ناتوان یا تبعی نیست، بلکه به عنوان سوژه‌ای فعال و کنشگر اجتماعی شناخته می‌شود. با وجود این، برخی رویکردهای بزرگسال‌محور ممکن است درک نادرستی از کنشگری کودک ارائه دهند. در این دیدگاه‌ها، کودک نه فقط دریافت‌کننده واقعیت، بلکه مشارکت‌کننده‌ای فعال در ساخت اجتماعی معناست. واقعیت اجتماعی نه از پیش توسط بزرگسالان تعیین شده، بلکه در تعامل روزمره میان کودک و بزرگسال شکل می‌گیرد. در این رویکرد، کودک دیگر موجودی نیست که صرفاً ارزش‌های جامعه را درونی کند، بلکه خود در خلق آن‌ها سهم است (هوشیار و همکاران، ۱۴۰۲). تفاوت مهم این دوره با دوران مدرن، در نگرش به کودک به عنوان نماد کمال انسانیت است. برخی اندیشمندان معاصر باور دارند که «کودک، پدر انسان است» و ویژگی‌هایی چون صداقت و معصومیت او، الگویی برای بزرگسالان محسوب می‌شود. بنابراین، کودکی نه به عنوان مرحله‌ای گذرا، بلکه به عنوان دوره‌ای ارزشمند و کامل در نظر گرفته می‌شود (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵).

آثار تحول مفهوم کودکی بر تربیت

هر نگرشی نسبت به دوران کودکی در برنامه و چشم‌اندازی که برای کودک در نظر می‌گیریم تأثیر می‌گذارد و دیدگاه ما نسبت به کودکی بر فعالیت‌های تربیتی نمایان می‌گردد. تحولات مفهوم کودکی در طول تاریخ نشان می‌دهد که درک امروزی از کودکی مستلزم بازنگری در اهداف، روش‌ها و ساختارهای تربیتی است؛ بازنگری‌ای که تنها با درک تاریخی و چندوجهی از مفهوم کودک میسر خواهد بود. بر اساس یافته‌ها، تدوین سیاست‌های تربیتی و آموزشی باید مبتنی بر درکی به‌روز و حقوق‌محور از کودکی باشد تا از بازتولید نگرش‌های کهنه و ناکارآمد جلوگیری شود. هرگونه تحول در تربیت باید به بافت فرهنگی و اجتماعی جوامع توجه کند تا فهم کودک و تربیت او از دل واقعیت‌های زیسته، نه صرفاً نظریه‌های انتزاعی، شکل گیرد.

بر اساس بررسی‌های انجام شده تحولات در نگرش به کودکی از بعد تربیتی را می‌توان در موارد زیر استنتاج نمود:

تغییر در نگرش نظام‌های آموزشی به جایگاه کودک:

در گذشته، کودک صرفاً موجودی ناقص و آماده‌شدن برای بزرگسالی محسوب می‌شد و جایگاه او در نظام آموزشی، جایگاه تابع و گوش به فرمان بود. امروزه کودک به عنوان یک کنشگر فعال شناخته می‌شود که باید در فرآیند یادگیری مشارکت داشته باشد و نظام آموزشی باید به نیازها و توانمندی‌های او پاسخ دهد.

کودکان دیگر صرفاً گیرندگان آموزش نیستند، بلکه مشارکت‌کنندگان فعال و کنشگرانی اجتماعی به شمار می‌روند. این تغییر به معنی ضرورت ایجاد فضاهایی است که در آن‌ها کودک بتواند خلاقیت، تفکر انتقادی و خودابرازگری را تجربه و پرورش دهد.



نگرش سنتی بیشتر کودک را به صورت یکسان و کلی نگرسته و تفاوت‌های فردی را نادیده می‌گرفت. در نگرش مدرن، تأکید بر شناخت تفاوت‌های فردی، استعدادها، علایق، نیازها و سرعت رشد کودکان است که باعث شده برنامه‌های تربیتی و آموزشی متنوع و منعطف طراحی شوند.

از سوی دیگر در گذشته بیشتر به رشد شناختی و آموزش مهارت‌های شناختی اهمیت داده می‌شد. امروزه رشد عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، خلاقیت و تخیل کودکان نیز به عنوان بخش‌های حیاتی در تربیت کودکان شناخته می‌شود. برنامه‌های تربیتی به گونه‌ای طراحی می‌شوند که همه ابعاد رشد کودک را در بر گیرند.

نگرش مدرن کودک را به عنوان فردی دارای حقوق، استقلال و شأن انسانی می‌پذیرد. این دیدگاه بر احترام به حق مشارکت کودک در تصمیم‌گیری‌های مربوط به زندگی‌اش تأکید دارد و کودکان را نه فقط موضوع تربیت بلکه عامل فعال در فرآیند تربیتی می‌داند.

تغییر در اهداف تربیتی:

گذار از تربیت مبتنی بر اطاعت و تقلید به تربیتی که به استقلال، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های اجتماعی و تفکر انتقادی اهمیت می‌دهد، از ضروریات امروزی است.

اهداف اولیه تربیت بر اطاعت و انقیاد کودک تمرکز داشتند، به‌ویژه در جوامع با نگرش اقتدارگرا. با تحول نگرش، اهداف تربیتی به سمت پرورش تفکر انتقادی، خودبینی، توانمندسازی و استقلال کودک حرکت کرده است. توجه به پرورش اخلاق، مهارت‌های اجتماعی، خلاقیت و مهارت‌های زندگی در کنار دانش نظری از اهمیت ویژه برخوردار شده‌اند.

یکی از موضوعات مهم در پرورش کودک «ایجاد حس عاملیت و کنشگری» در کودک است؛ زیرا در چنین حالتی کودک می‌تواند بر اعمال خود حساس و کنجکاو باشد و بتواند تصمیم‌گیری، تفکر و تعقل را انتخاب کند. چنین امری، در راستای ایجاد روحیه خود کنترلگری و نظم در کودک مهم است (شعبان، ۱۴۰۰).

توجه نظام آموزشی و برنامه درسی به عنوان یکی از حلقه‌های اساسی نظام کلان تربیتی و آموزشی به مهارت‌های تفکر نقطه قوتی است که می‌تواند آموزش و پرورش بالنده را به همراه داشته باشد و این امر ضرورتی اجتناب‌ناپذیر محسوب می‌گردد. لازم است به کارگیری روش‌های تدریس مؤثر در جهت رشد تفکر دانش‌آموزان در کلاس‌های درس مدنظر متخصصان برنامه درسی قرار گیرد و آموزش چنین روش‌های تدریسی به معلمان به عنوان عنصر کلیدی آموزش محقق گردد. بدین ترتیب می‌توان امید داشت که ثمره آموزش و پرورش دانش‌آموزانی خواهند بود که هم دارای مهارت‌های تفکر می‌باشند و مسئولیت‌پذیری جهت کاربست آنها را دارند. دانش‌آموزانی که با استدلال و منطق از نظرات خود دفاع کرده و با استدلال آرای دیگران را می‌پذیرند. از تعصب و جانب‌داری خودداری کرده و به جستجوی پاسخ صحیح به پرسش‌هایشان مبادرت می‌ورزند و آن گونه که در خور یک جامعه سالم است رفتار می‌کنند. مسلماً این مهارت‌ها و گرایش‌ها با تبدیل کلاس درس به فضای بحث‌گفتگو و استدلال آزادانه محقق می‌گردد (جلی‌آده و همکاران، ۱۳۹۹).

تغییر در شیوه‌های تربیتی:



روش‌های سنتی که بر تنبیه و تحکم تأکید داشتند، باید جای خود را به روش‌های تعاملی، مبتنی بر گفت‌وگو، احترام به فردیت کودک و پرورش عاطفه و تخیل بدهند.

روش‌های سنتی آزادی کودک را محدود می‌کردند و اغلب باعث سرکوب خلاقیت و استقلال فردی می‌شدند. به نظر مرتضی مطهری، در فرایند تعلیم و تربیت باید توجه داشت که ترس و ارباب و تهدید در انسان‌ها، عامل تربیت نیست؛ یعنی استعدادهای هیچ انسانی را از راه ترساندن، زدن، ارباب و تهدید نمی‌توان پرورش داد (شعبان، ۱۴۰۰). امروزه روش‌های تربیتی مبتنی بر گفتگو، مشارکت فعال کودک، احترام به احساسات و علائق او و تشویق به یادگیری از طریق بازی و تجربه‌های عملی توصیه می‌شوند. تربیت مشارکتی و ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت جایگزین تربیت اقتدارگرایانه شده است.

نتیجه‌گیری

بر اساس بررسی‌های انجام شده، تحولات نگرش به کودکی از ابعاد تربیتی و اجتماعی قابل طبقه‌بندی و تحلیل است. کودکی که زمانی صرفاً به عنوان مرحله‌ای گذرا و ناقص در مسیر رسیدن به بزرگسالی تلقی می‌شد، امروزه به عنوان دوره‌ای مستقل، سرشار از قابلیت‌ها، حقوق و نقش‌های اجتماعی شناخته می‌شود. این تحول بنیادین نه تنها بر اهداف و روش‌های تربیتی، بلکه بر ساختارهای نهادی و سیاسی جامعه نیز تأثیرگذار بوده است.

در نهایت، ضرورت توجه به کودکی به عنوان یک مفهوم چندوجهی و تاریخی، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. تنها با فهم عمیق و تاریخی می‌توان برنامه‌های تربیتی طراحی کرد که همگام با نیازهای امروز کودکان و همسو با حقوق بشر باشد. کودکی دیگر مرحله‌ای برای آماده‌سازی بزرگسالی نیست، بلکه خود یک عرصه مهم زیست اجتماعی، فرهنگی و روانی است که شایسته برنامه‌ریزی و حمایت ویژه است.

منابع

- باقری، خ، سجادی، ن، و توسلی، ط. (۱۳۹۰). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. سجادی، ن، و آزادمنش، س. (۱۳۹۵). *زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی*. فلسفه تربیت، (۱)، ۷-۳۲.
- شعبان، م. (۱۴۰۱). *کودک و کودکی از منظر علم. تمدن حقوقی*، (۱۱)، ۳۳-۴۵.
- شعبان، م. (۱۴۰۱). *کودک و کودکی از منظر فلسفه و ادبیات. تمدن حقوقی*، (۱۲)، ۵۵-۶۸.
- شیخه، ر: فایه مقدم، م، پاک‌سرشت، ج، و مرعشی، س. م. (۱۳۹۷). *تبیین دوران کودکی در رویکرد بساخت‌گرایی اجتماعی (تحلیلی و اسازانه درباره دوران کودکی)*. فلسفه تربیت، (۱)، ۳-۱۱۰.
- صابری، ز. (۱۴۰۱). معنا و ویژگی‌های کودکی در سیر تطور تاریخی با تأکید بر اندیشه‌های متفکران دوران مدرن. *پژوهش‌های نوین در روانشناسی*، (۳)، ۱۹-۳۸.
- مایر، ف. (۱۳۷۴). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (ع. ا. فیاض، مترجم). سمت.
- هوشیار، ز، شمشیری، ب، و ایزدپناه، ا. (۱۴۰۲). *کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی» و شناسایی عناصر بر سازنده آن*. جامعه‌پژوهی فرهنگی، (۳)، ۱۴-۲۵۱.

Acocella, J. (2003, August 11). Little people. *The New Yorker*, 79-83.

Aries, P. (۱۹۶۵). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1960)



تقویت مهارت‌های پرسش‌گری و اندیشه‌ورزی در کودکان؛ راهکارهای عملی و چالش‌های تربیتی

معصومه رمضانی فینی^۱، فاطمه صباحی^۲، مهتاب سنجری بنستانی^۳

چکیده

پرسش‌گری و اندیشه‌ورزی از پایه‌های بنیادین یادگیری عمیق و تفکر مستقل در کودکان است که در سال‌های آغازین زندگی نقشی اساسی در رشد شناختی، زبانی، اجتماعی و عاطفی کودک ایفا می‌کند. مقاله حاضر با هدف بررسی راهکارهای عملی و نظری برای تقویت روحیه پرسش‌گری در کودکان تدوین شده است. برای این منظور پس از بررسی مبانی نظر موجود به تحلیل انواع پرسش‌ها، و تفاوت بین پرسش‌های سطحی و پیچیده در کودکان پرداخته می‌شود و اهمیت تقویت کنجکاوی طبیعی کودک در مسیر اندیشه‌ورزی برجسته می‌گردد. بخش بعدی مقاله به معرفی روش‌های تقویت این مهارت‌ها اختصاص دارد؛ از جمله آموزش تفکر انتقادی، استفاده از بازی‌های چالشی، قصه‌گویی تعاملی، و مدل‌سازی فرایند تفکر توسط بزرگ‌ترها. همچنین به چالش‌هایی همچون ترس از قضاوت، پاسخ‌های محدود و نبود فرصت‌های یادگیری عملی پرداخته می‌شود. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد که ایجاد فضای گفت‌وگوهای باز، تشویق به تحلیل و پرسش‌های پی‌درپی، و ارائه فرصت‌های تجربی، به طور مؤثری می‌تواند اندیشه‌ورزی و اعتماد کودک به توان فکری خود را افزایش دهد. در پایان، بر ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های ارتباط با کودک، حمایت از فرآیند پرسش‌گری، و توانمندسازی والدین و مربیان در ایفای نقش فعالی در این زمینه تأکید می‌شود.

واژگان کلیدی: پرسش‌گری، اندیشه‌ورزی، تعامل و گفتگو، راهکار، چالش تربیتی

مقدمه و بیان مسئله

پرسش‌گری و اندیشه‌ورزی از پایه‌های بنیادین یادگیری عمیق و تفکر مستقل در کودکان است که در سال‌های آغازین زندگی نقشی اساسی در رشد شناختی، زبانی، اجتماعی و عاطفی کودک ایفا می‌کند. کودکان برای رشد و توسعه‌ی فکری و عقلانی خود نیاز به فهم جهان پیرامون خود دارند. در پی همین نیاز، کودک به پرسشگری و کنجکاوی می‌پردازد تا اسرار و حقایق هستی را یکی پس از دیگری کشف کند (شیروانی، ۱۴۰۱: ۱۹۴). وجود روحیه پرسشگری در کودکان دریچه‌ای به سوی دنیای ناشناخته‌ها به روی آن‌ها می‌گشاید و کودکان را در مسیر یادگیری و کشف حقایق هدایت می‌کند. بسیاری از اندیشه‌ورزان پرسش کردن را نه تنها یکی از عناصر بلکه عامل حیاتی فرایند یادگیری می‌دانند (گنجی و همکاران، ۱۳۹۲). دانش‌آموزانی که سوالات بیشتری می‌پرسند و با کنجکاوی به مسائل نزدیک می‌شوند، تمایل بیشتری به درک عمیق مطالب دارند. در مقابل، سیستم‌های آموزشی که بیشتر بر انتقال اطلاعات و حفظ کردن مطالب تمرکز دارند، به پرورش تفکر انتقادی و خلاقانه دانش‌آموزان

^۱ عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

^۲ کارشناسی آموزش ابتدایی

^۳ کارشناسی آموزش ابتدایی



کمک چندانی نمی‌کنند. به همین دلیل، بسیاری از محققان به دنبال راه‌هایی برای ترویج پرسشگری و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان هستند (کمالی مطلق و نوشادی، ۲۰۱۶).

در دنیای پیچیده امروز با پیدایش فناوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات و تصمیم‌گیری درباره آن‌ها، اهمیت تفکر و اندیشه ورزی بیش از پیش احساس می‌شود (ماهرزاده و همکاران، ۱۳۹۸). اهمیت توسعه مهارت‌های پرسشگری و اندیشه ورزی در سنین کودکی فراتر از کسب دانش و اطلاعات است؛ این مهارت‌ها، تفکر انتقادی حل مسئله، خلاقیت و نوآوری را در کودکان تقویت می‌کنند و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی در دنیای پیچیده امروز آماده می‌سازند. پرسشگری به مثابه یک مهارت در همه سطوح تعامل اجتماعی مورد نیاز است و عنصری کلیدی در فرایند یادگیری به شمار می‌رود (صفری و همکاران، ۱۴۰۲).

کودکان فلسفه ورزی و اندیشه را با پرسیدن معنای کلمات و چرایی آن آغاز می‌کنند؛ از این رو پرورش قوای فکری در دوره کودکی اهمیت بسیاری دارد (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۸). در کودکان پرسش کردن آغاز تفکر و آگاهی است و توجه به بعد پرسشگری، در گیر کردن ذهن با پرسش‌ها و بحث و گفتگو درباره آن‌ها نقطه آغاز تفکر در دانش‌آموزان است (شاه آبادی و همکاران، ۱۳۹۵).

در سال‌های اخیر درمورد اینکه پرسشگری دانش‌آموزان نقشی اساسی در یادگیری دارد، تأکید بسیار شده است. مقاله‌ای با عنوان "تاثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری در درس علوم" توسط هوشمندی، فاطمه و همکاران (۱۳۹۹) نوشته شده که نتایج آن نشان می‌دهد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان تاثیر مثبت داشته و بین سطوح پرسش‌های گروه آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون براساس حیطه شناختی بلوم تفاوت معناداری وجود دارد. فاطمه پورامیرزرداری و همکارانش (۱۳۹۸) پژوهشی انجام داده‌اند که براساس این یافته‌ها، اجرای برنامه قصه‌گویی دیالکتیکی در بهبود پرسشگری دانش‌آموزان موثر است و در بهبود مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. جوادی و همکارانش (۱۳۹۵) پژوهشی انجام دادند که براساس آن پرسشگری روشی مناسب برای دستیابی به تفکر انتقادی است.

انسان به طور ذاتی برای فهم خودش و دنیای پیرامونش شروع به پرسیدن می‌کند. کودکان به طور طبیعی کنجکاو جستجوگر و خیال پرداز هستند و برآیند این جستجوگری و کنجکاوی پرسش‌های بی‌شماری است که در طول زندگی خود می‌پرسند اما به تدریج و با قرار گرفتن در دوران تحصیل رسمی ویژگی‌های ذاتی کودک تحلیل رفته و او را به فردی پذیرنده و فاقد کنجکاوی برای درک جهان پیرامون تبدیل می‌کند (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۸). کودکان در آغاز نام اشیا را سؤال می‌کنند. سپس سؤال‌هایی درباره چرایی چیزها می‌پرسند. در همین مرحله، به شرط داشتن برنامه‌ای برای پرسشگری، می‌توان بچه‌ها را تشویق کرد به تدریج با طرح سؤالات تفصیلی روشن، که نشانگر کنجکاوی متعالی است، درک و فهم خود را از جهان گسترش دهند. در محیط سالم می‌توان کودکان را تشویق کرد با فهمیدن آنچه واقعاً مایل به دانستن آن هستند، خودشان وظیفه یادگیری را به عهده بگیرند (اسپیدکار، ۱۳۹۹). عوامل متعددی در تقویت یا تضعیف پرسشگری کودکان نقش دارند.

محیط مدرسه و معلمان با ایجاد فضایی امن و پویا برای پرسشگری، می‌توانند نقش به سزایی در تقویت این مهارت ایفا کنند. هر چند نظام‌های آموزشی عمدتاً وظیفه خود را انتقال معلومات و مهارت‌ها می‌دانند و به دلیل



تنوع موضوعات و حجم زیاد محتوا به اندیشه ورزی و بهبود توانایی‌های فکری دانش‌آموزان کمتر می‌پردازند و به این طریق معلم خود را متعهد می‌داند که مواد درسی تعیین شده را در کلاس ارائه کند و در نتیجه فرصت برای پرسش‌های بنیادین دانش‌آموزان باقی نمی‌ماند. آنچه معلمان باید بدانند این است که تقویت پرسشگری در کودکان مستلزم برنامه ریزی و هدایت ویژه‌ای است که بزرگسالانی که تجربه و درک درستی از انواع پرسش و پرسشگری نداشته باشند نمی‌توانند آن را به درستی پیش ببرند (اسپیدکار، ۱۳۹۹).

از آنجا که سوال کردن برای انسان لذت بخش است، تعلیم و تربیتی که مجال و امکان تجربه نمودن چنین لذتی را از انسان سلب ننماید، انسانی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). مسئله چگونه اندیشیدن و شیوه‌های تفکر دانش‌آموزان با رویکردی که بر سیستم آموزشی حاکم است ارتباط مستقیمی دارد و اینکه چه رویکردی را برای سیستم آموزشی انتخاب کنیم در چگونگی تفکر دانش‌آموزان ما تاثیرگذار است. در واقع رویکردهای تربیتی تعیین کننده تجارب و روش‌های کسب تجربه هستند و اینکه کودکان ما از کودکی چگونه بیندیشند و عادت‌های فکری آن‌ها چگونه شکل بگیرد تاثیر عمیقی بر آینده آنها دارد و عمق معنا و شیوه تجربه آنها را تعیین می‌کند (هانت، ۱۹۹۰).

در رویکردهای تربیتی دانش محور، مغز بچه‌ها پر از اطلاعات و معلوماتی می‌شود که هنوز برای کودک مورد سوال واقع نشده است و بدین ترتیب ذهن کودکان در قالب‌هایی مشخص و محصور قرار می‌گیرد و به تدریج جرات و جسارت پرسشگری از دانش‌آموزان سلب شده، تقلید و دنبال روی و تفکر قالبی جایگزین می‌شود. در رویکرد تربیتی پرسش محور، تربیت و فرد تربیت شده مفهوم متفاوتی دارند. در حالی که مهم‌ترین مؤلفه تربیت یافتگی از منظر رویکرد تربیتی پاسخ محور کسب دانش بیشتر است آن هم از نوع حقایق و اطلاعات، مهم‌ترین مؤلفه تربیت یافتگی از منظر رویکرد تربیتی پرسش محور نیز داشتن ذهن پرسشگر است. هدف این رویکرد بر خلاف رویکرد پاسخ محور انتقال پاسخ‌های مشخص و از پیش تعیین شده نیست بلکه تربیت افرادی است که بتوانند مواجهه‌ای پرسشگرانه با جهان داشته باشند (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۸: ۲۱). کیفیت سؤالات در فرآیند پرسشگری بسیار حیاتی است، زیرا سؤالات خوب باعث می‌شوند کودکان به عمق بیشتری از تفکر دست یابند (Filiz KARADAĞ, 2023). از نظر برونر توانایی طرح پرسش‌های عمیق و چالش برانگیز که در واقع به تداوم پرسشگری و پرسیدن پرسش‌های خوب می‌انجامد، از هنر پاسخ دادن به پرسش‌ها مهم‌تر است (هوشمندی و همکاران، ۱۳۹۹). برخی از سؤالات، پاسخ واضحی دارند و نیازمند تفکر عمیق نیستند، مانند اینکه کتابخانه کجاست. اما سؤالاتی که نیازمند تفکر فلسفی یا انتقادی هستند، نیازمند واکنشی متفاوت هستند. در این موارد، پاسخ مستقیم می‌تواند فرآیند اندیشه‌ورزی کودک را مختل کند و فرصت‌هایی برای کاوش بیشتر از بین ببرد (Lipman, 1980, p94). پرسشگری لزوماً به یک پاسخ مستقیم منتهی نمی‌شود، زیرا پرسش‌ها راه‌های جدیدی را برای جامعه تحقیق باز می‌کنند تا فرضیات را به چالش بکشند و خطاها را کشف کنند، و این امکان را فراهم می‌کنند تا دیدگاه‌های جدیدی شکل بگیرند و فرضیات قبلی دوباره جهان دوباره بازنگری شوند (Medonca and Costa-Carvalho, 2019). این پژوهش در صدد است تا مبتنی بر رویکرد پرسش محور، تکنیک‌ها و استراتژی‌هایی را برای تقویت مهارت‌های پرسشگری کودکان ارائه نماید.

روش پژوهش:



روش پژوهش در این نوشتار روش استنتاجی (باقری، سجادی و توسلی، ۱۳۹۰) است. بدین معنا که با بررسی متون و منابع مختلف موجود در زمینه پرستشگری و ارتباط آن با اندیشه ورزی در کودکان، به استنتاج روش‌ها و راهکارهایی برای تقویت پرستشگری در کودکان و چالش‌های مرتبط با آن پرداخته می‌شود. در این راستا، مبانی نظری مرتبط با مفهوم پرستشگری، اهمیت آن در رشد شناختی و اجتماعی کودکان و عوامل موثر بر توسعه این مهارت مورد بررسی قرار گرفته و بر اساس آن استراتژی‌هایی برای تقویت پرستشگری در کودکان ارائه شده است.

یافته‌ها:

در ادامه به ارائه برخی استراتژی‌های مربیان برای تقویت روحیه پرستشگری در کودکان پرداخته می‌شود:

تشویق به پرستشگری فعال

- **فضای امن برای پرستش‌گری:** ایجاد محیطی که کودک احساس کند که سؤال کردن هیچ‌وقت نادرست نیست و حتی از پرسش‌های ساده هم نباید خجالت بکشد.

- **پاسخ‌های باز به سوالات:** هنگامی که کودک سؤالی می‌پرسد، به جای دادن پاسخ‌های قطعی، تلاش کنید با پرسش‌های بیشتر، او را به تفکر عمیق‌تر هدایت کنید. مثلاً به جای پاسخ دادن می‌توانید بپرسید: "چه فکر می‌کنی؟" یا "چطور به این نتیجه رسیدی؟"

پرورش تفکر انتقادی

- **نقد و ارزیابی اطلاعات:** به کودک کمک کنید که بتواند اطلاعات را تحلیل کرده و آن را با سوالات خود مقایسه کند. این می‌تواند شامل بررسی اینکه چرا یک حقیقت خاص درست است یا چه منابعی برای تایید آن وجود دارد.

- **تشویق به ارزیابی استدلال‌ها:** به جای قبول کردن هر چیزی که گفته می‌شود، کودک را تشویق کنید که درباره آن فکر کند. مثلاً به او بگویید: "چرا فکر می‌کنی این جواب درسته؟ آیا دلیل دیگه‌ای هم وجود داره که اون رو تأیید کنه؟"

خواندن و قصه‌گویی

- **کتاب‌ها و داستان‌ها:** کتاب‌هایی که مفاهیم پیچیده، پرسش‌های فکری یا حتی ابهام دارند، می‌توانند به تقویت اندیشه‌ورزی در کودکان کمک کنند. داستان‌های تخیلی یا فلسفی می‌توانند دنیای تخیل کودک را به چالش کشیده و او را به پرستشگری سوق دهند.

- **بحث درباره کتاب‌ها:** بعد از خواندن کتاب، پرسش‌هایی درباره محتوای داستان بپرسید. مثلاً: "چرا فکر می‌کنی این شخصیت این کار رو کرد؟ چه کار بهتری می‌شد انجام داد؟"

ایجاد فرصت‌های تجربی و عملی

- **مشاهده و تجربه:** کودکانی که از طریق تجربه یاد می‌گیرند، معمولاً بیشتر به پرستشگری علاقه‌مند می‌شوند. انجام فعالیت‌هایی مثل آزمایش‌های علمی ساده، حل معماهای عملی، یا حتی فعالیت‌های روزمره می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا ذهن خود را فعال نگه دارند.



- **استفاده از بازی‌های فکری و معما:** بازی‌هایی که به کودک چالش‌های فکری می‌دهند، مانند پازل‌ها، معماها و بازی‌های گروهی فکری، به تقویت تفکر منطقی و اندیشه‌ورزی او کمک می‌کند.
- الگوهای فکری
- **مدل‌سازی تفکر:** خودتان به عنوان یک بزرگ‌تر، وقتی در حال فکر کردن یا حل مشکلی هستید، تفکر خود را برای کودک توضیح دهید. مثلاً وقتی یک مسأله ریاضی یا پیچیده را حل می‌کنید، فرایند حل آن را قدم به قدم برای کودک بازگو کنید تا او یاد بگیرد که چگونه باید به مسائل نگاه کند.
- **اندیشیدن بلند:** در مواقعی که در حال تصمیم‌گیری هستید، به‌طور آگاهانه افکار خود را به کودک منتقل کنید. مثلاً بگویید: "من این تصمیم رو گرفتم چون فکر می‌کنم که این کار بهترین گزینه برای حل این مشکل است".
- برقراری ارتباط فعال و پرسش‌محور
- **گفتگوی باز و همدلانه:** سعی کنید با کودک به گفتگویی وارد شوید که بیشتر بر پایه پرسش‌ها و بحث‌های باز باشد. این کمک می‌کند که کودک بتواند افکار خود را بیان کند و به دیگران گوش بدهد.
- **گوش دادن فعال:** همیشه به پرسش‌های کودک گوش دهید و پاسخ‌های معنادار بدهید. این نشان می‌دهد که فکر کردن و سوال کردن ارزشی در زندگی شما دارد.
- چالش‌های مربیان در تقویت پرسشگری:
- در ادامه برهی چالش‌های عملی برای تقویت پرسشگری در کلاس مطرح می‌گردد:
- ۱. **قید زمان:** محدودیت‌های زمانی همواره یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام‌های آموزشی در اجرای برنامه‌های مبتنی بر تفکر است. الزام به اجرای برنامه‌های درسی از یک سو و لزوم رهایی اندیشه در برنامه‌های مبتنی بر تقویت پرسش‌گری در تقابل قرار می‌گیرد.
- ۲. **ترس از قضاوت:** یکی از چالش‌های مربیان در برنامه‌های تقویت پرسشگری نگرانی کودکان از قضاوت شدن به دلیل نوع سؤالاتی است که می‌پرسند. در این زمینه وجود فضای امن روانی در چنین کلاس‌هایی از ضروریات است.
- ۳. **نگرانی مربیان از گفتن نمی‌دانم:** یکی از ویژگی‌های مهم تسهیل‌گری که تقویت پرسش‌گری را در نظر دارد، توانایی و مهارت استفاده از عبارت نمی‌دانم در پاسخ به پرسش‌های کودکان است. در حالیکه به‌طور سنتی معلم را موجودی آگاه و همه چیز دان می‌دانیم، وجود پرسش‌های متعدد و فراوان می‌تواند این تلقی از معلم را به خطر اندازد و حس ناکارآمدی در تسهیلگر ایجاد نماید.
- ۴. **نابرابری در مشارکت کودکان:** تلاش برای فرصت‌های برابر با وجود تفاوت‌های آشکار و جدی در روحیات کودکان یکی از چالش‌های مهم مربیان در تقویت پرسشگری در کلاس است.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با بهره‌گیری از روش استنتاجی، به بررسی و تبیین راهکارهایی برای تقویت پرسشگری در کودکان پرداخت. یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل زیر در پرورش مهارت پرسشگری و اندیشه‌ورزی کودکان نقش اساسی



ایفا می کنند: تشویق به پرسشگری فعال، پرورش تفکر انتقادی، ایجاد فرصت های تجربی و عملی، توجه به الگوهای فکری و برقراری ارتباط فعال و پرسش محور. تشویق مداوم کودکان به پرسیدن سوال، به شکل گیری نگرشی فعالانه نسبت به یادگیری و کشف دنیای پیرامون منجر می شود. این رویکرد، کودکان را به سمت جستجو، تحقیق و یافتن پاسخ ترغیب می نماید؛ علاوه بر این، پرورش تفکر انتقادی از طریق فراهم آوردن فرصت هایی برای تحلیل، ارزیابی و قضاوت منطقی اطلاعات، به کودکان کمک می کند تا سوالات عمیق تر و هدفمندتری مطرح کنند. این امر: رفاً پرسیدن سوال را از یک عادت به یک ابزار قدرتمند برای درک بهتر مسائل تبدیل می کند.

همچنین، توجه به الگوهای فکری کودکان، اعم از باورها، پیش فرض ها و روش های پردازش اطلاعات آنها، امکان شناسایی موانع احتمالی در مسیر پرسشگری و اندیشه ورزی را فراهم می آورد؛ درک این الگوها به مربیان و والدین کمک می کند تا مداخلات مؤثرتری را طراحی کنند.

در نهایت، برقراری ارتباط فعال و پرسش محور، چه از سوی مربیان با کودکان و چه در تعاملات بین خود کودکان، فضایی پویا و حمایتی ایجاد می کند که در آن پرسیدن سوال نه تنها مجاز، بلکه ارزشمند تلقی می شود. این نوع ارتباط، یادگیری را به یک فرآیند مشارکتی و گفتگو محور تبدیل می کند.



منابع

- ابراهیمی، ن.، و مهرمحمدی، م. (۱۳۹۸). تربیت برای پرسیدن. نی.
- اسپیدکار، م. (۱۳۹۹). پرسش، پرسشگری پویا. رشد معلم، ۳۹(۵)، ۱۲-۱۵.
- باقری، خ.، سجادی، ن.، و توسلی، ط. (۱۳۹۰). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پورامیزداری، ف.، بدری گرگری، ر.، و واحدی، ش. (۱۴۰۰). اثربخشی قصه‌گویی دیالکتیکی بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان ابتدایی. پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۶(۶۲)، ۴۵-۵۸.
- جوادی ممتاز، ط.، کردنوقابی، ر.، و معروفی، ی. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی روش و فن آموزش پرسشگری بر تفکر انتقادی و مهارت‌های آن در درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه. روان‌شناسی تربیتی، ۱۲(۴۰)، ۶۵-۸۸.
- شاه‌آبادی، م.، ر.، اخگر، ق.، و بهشتی، س. (۱۳۹۵). تاثیر قصه‌های قرآنی بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان. خانواده و پژوهش، ۱۳(۳۲)، ۷-۲۴.
- شیروانی شیر، ع. (۱۴۰۱). نقش داستان در پرورش و تقویت مهارت پرسشگری کودک؛ بررسی موردی داستان حقیقت و مرد دانا. مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، ۱۳(۲)، ۱۹۳-۲۲۰.
- صفری طاهری، ع.، خادم، ا.، فتحی، س.، و کرمانی‌زاده، م. (۱۴۰۲). تاثیر مهارت پرسشگری بر افزایش سطوح تعامل اجتماعی در دانش‌آموزان [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در آموزش و پرورش در هزاره سوم، تهران، ایران.
- گنجی، ک.، یعقوبی، ا.، و لطفعلی، ر. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه. روان‌شناسی تربیتی، ۹(۲۷)، ۱-۲۲.
- ماهروزاده، ط.، ستاری، ع.، و ملکی، ز. (۱۳۹۸). تاثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت تفکر انتقادی، استدلال و پرسشگری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان. تربیت اسلامی، ۱۴(۲۸)، ۱۲۵-۱۴۸.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۴). تربیت برای پرسیدن. نی.
- هوشمندی، ف.، شمشیری، ب.، و آبروشن، ح. (۱۳۹۹). تبیین مفهوم پرسشگری در برنامه فلسفه برای کودکان و دلالت‌های آن در برنامه درسی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۹(۲۲)، ۱۷۲-۱۹۲.
- Bagheri, K. (۲۰۱۱). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Institute for Cultural, Social and Civilization Studies. [In Persian].
- Costa-Carvalho, M & ,Mendonça, D. (2019). The richness of questions in Philosophy for Children. *Childhood and Philosophy*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.43105>
- Karadağ, F. (2023). The effect of Philosophy for Children (P4C) curriculum on formulating question skills of children with special learning disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal*, 56(2), 415-438. <https://doi.org/10.34056/aujef.1258728>
- Hunt, J. (1990). Philosophy of adventure education. In J. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure education* (pp. 115-128). Venture Publishing.
- Kamali Motlaq, T & ,Noushadi, N. (2016). The content analysis of questioning level at P4C classroom. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 1(3S), 803-813.
- Lipman, M., Sharp, A. M & ,Oscanyon, F. S. (۱۹۸۰). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.



تأثیر زندانی شدن والدین بر فرصت‌های آموزشی کودکان در ایران؛ نگاهی به چالش‌ها و ضرورت اصلاحات سیاستی

هادی رمضانیان فهندری^۱

چکیده

کودکان والدین زندانی، به‌ویژه در زمینه نظام آموزشی، از جمله گروه‌های آسیب‌پذیر و کمتر دیده‌شده در جامعه ایران به شمار می‌روند. زندانی شدن والدین به ویژه مادران، پیامدهای عمیقی بر رشد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی کودکان دارد. این مقاله با رویکردی انتقادی و در بستر فلسفی - تربیتی، به بررسی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم زندانی شدن مادران بر فرصت‌های آموزشی کودکان از جمله افت عملکرد تحصیلی، ترک تحصیل، احساس طرد و شرم اجتماعی و تضعیف انسجام خانوادگی می‌پردازد. تحلیل حاضر نشان می‌دهد که فقدان سیاست‌های مؤثر حمایتی و نبود برنامه‌های مشخص در نظام آموزشی کشور، منجر به نادیده گرفتن حقوق آموزشی این گروه از کودکان شده است. مقاله با بررسی وضعیت موجود و شناسایی موانع ساختاری، بر لزوم تدوین و اجرای سیاست‌هایی عدالت‌محور و مبتنی بر کرامت انسانی تأکید می‌ورزد. در پایان، با تبیین ملاحظات فلسفی - تربیتی نظیر کرامت انسانی و عدالت آموزشی، حمایت مضاعف از کودکان آسیب‌پذیر، اخلاق مراقبت در آموزش، آموزش به‌مثابه رهایی و... مسیر انجام اصلاحات در سیاست‌های آموزشی و اجتماعی را هموار ساخته و بر نقش مدارس و معلمان در حمایت از این کودکان به‌عنوان کنشگران اخلاقی و تربیتی تأکید می‌نماید.

واژگان کلیدی: زندانی شدن والدین، کودکان آسیب‌پذیر، عدالت آموزشی، سیاست‌های حمایتی، فلسفه تعلیم و تربیت

مقدمه و بیان مسأله

بر اساس گزارش‌ها، حدود ۴۵۰ کودک همراه با مادران خود در زندان‌ها زندگی می‌کنند و حدود ۱۵۰۰ کودک زیر ۱۵ سال به دلیل زندانی بودن مادرانشان در مراکز شبانه‌روزی بهزیستی نگهداری می‌شوند. اما آماری از تعداد کودکانی که یک والد زندانی دارند و با والد دیگر زندگی می‌کنند یا با ولی یا قیم خود زندگی می‌کنند در دست نیست (مرادی، ۱۴۰۲).

زندانی شدن والدین بلاخص مادران، باعث اختلال در پیشرفت تحصیلی، دسترسی و آمادگی عاطفی کودکان برای آموزش می‌شود. زندانی شدن والدین با پیامدهای نامطلوب رشدی؛ از جمله کاهش مهارت‌های شناختی و غیرشناختی که برای موفقیت تحصیلی حیاتی هستند، افزایش احتمال نیاز به آموزش ویژه و وقفه در فرصت‌های تحصیلی، پیوند دارد (ویکفیلد و وایلدمن، ۲۰۱۴). در ایران، کودکان والدین زندانی با چالش‌های بیشتری به دلیل انگ‌های اجتماعی - فرهنگی، مشکلات اقتصادی و کمبود حمایت‌های سیاستی روبه‌رو هستند (رمضانیان و همکاران، ۱۴۰۳). دیدگاه فلسفی - تربیتی بر بررسی پیامدهای اخلاقی این نابرابری‌ها تأکید می‌کند و در پی تحقق عدالت آموزشی از طریق رفع موانع ساختاری محدودکننده دسترسی، برابری و کیفیت آموزش برای این کودکان آسیب‌پذیر است (توماسفسکی، ۲۰۰۳).

۱- استادیار گروه مدیریت قضایی دانشگاه علوم قضایی و خدمات اداری، ramazanian@ujssas.ac.ir



مطالعه این موضوع از آن جهت اهمیت دارد که آموزش، آینده بالقوه، تحرک اجتماعی و سلامت روانی کودکان را شکل می‌دهد. کودکان والدین زندانی به‌طور خاص در معرض خطر افت تحصیلی، طرد اجتماعی و فشارهای روانی هستند که می‌تواند چرخه‌های محرومیت و نابرابری را تداوم بخشد. در ایران، جایی که حقوق آموزشی به واسطه قانون اساسی تضمین شده و با معاهدات بین‌المللی هم‌راستا است، نبود مداخلات هدفمند، نشان‌دهنده یک شکاف مهم سیاستی است (کاشی و رجائی، ۱۴۰۳). فهم اینکه چگونه زندانی شدن والدین بر فرصت‌های آموزشی تأثیر می‌گذارد، ضرورت اصلاحاتی را آشکار می‌کند که بر فراگیری و تاب‌آوری نظام آموزشی برای کودکان حاشیه‌ای تأکید دارد. همچنین، این امر مسئولیت اخلاقی نهادهای آموزشی و سیاست‌گذاران را برای پاسداری از حقوق کودکان و ارائه حمایت‌های متناسب جهت کاهش پیامدهای منفی برجسته می‌سازد.

با وجود شواهد روبه‌رشد جهانی درباره اثرات منفی زندانی شدن والدین بر تربیت کودکان، پژوهش‌های متمرکز بر ایران همچنان اندک است و این امر یک شکاف آشکار ایجاد کرده است. داده‌های تجربی محدودی وجود دارد که بررسی کند چگونه زمینه‌های فرهنگی، حقوقی و آموزشی منحصربه‌فرد ایران، تجربه کودکان با والدین زندانی را از نابرابری و کیفیت نامطلوب آموزش شکل می‌دهد. مطالعات موجود عمدتاً به پیامدهای کلی رشد کودک می‌پردازند و کمتر موانع دسترسی آموزشی یا کارآمدی سیاست‌های موجود را به‌طور عمیق بررسی کرده‌اند (رمضانیان و همکاران، ۱۴۰۳). این شکاف، تدوین اصلاحات مبتنی بر شواهد و متناسب با فرهنگ را دشوار می‌کند. تحقیقات بومی بیشتری لازم است تا تأثیر عوامل زمینه‌ای، تلاقی انگ اجتماعی و سیاست، و سازوکارهای حمایتی آموزشی که می‌تواند مسیر تحصیلی این کودکان را در ایران بهبود بخشد، شناسایی شود.

مسئله اصلی پژوهش، بررسی این مهم است که چگونه زندانی شدن والدین بر فرصت‌های آموزشی کودکان در ایران تأثیر می‌گذارد و ملاحظات فلسفی - تربیتی لازم برای انجام اصلاحات سیاستی از دریچه اخلاقی و فلسفی متمرکز بر برابری آموزشی کودکان دارای مادر زندانی کدامند؟

هدف از این مطالعه بررسی تأثیر زندانی شدن والدین بر فرصت‌های آموزشی کودکان در ایران و تبیین ملاحظات فلسفی - تربیتی برای انجام اصلاحات سیاستی جهت ارتقای عدالت آموزشی است و سوال اصلی این است که چگونه زندانی شدن والدین در ایران باعث ایجاد نابرابری‌های آموزشی برای کودکان می‌شود و چه ملاحظات فلسفی - تربیتی برای انجام اصلاحات سیاستی و آموزشی جهت ارتقای عدالت آموزشی ضرورت دارد؟

مبانی نظری

زندانی شدن والدین، فرصت‌های آموزشی کودکان را به‌طور عمیق و از طریق سازوکارهای درهم‌تنیده متعددی تحت تأثیر قرار می‌دهد. از منظر رشد، زندانی شدن والدین ساختار خانواده را مختل کرده و موجب بی‌ثباتی اجتماعی - عاطفی و اقتصادی می‌شود که بر مشارکت و پیشرفت تحصیلی کودکان اثر منفی می‌گذارد. کودکان دارای والدین زندانی اغلب با انگ اجتماعی، آسیب‌های ناشی از جدایی و کاهش مشارکت والدین در فرآیند تحصیل مواجه می‌شوند که همگی پیامدهای آموزشی آنان را تضعیف می‌کند (وایلدمن و ترنی، ۲۰۱۴). علاوه بر این، پدیده «اجتناب سیستمی» در میان خانواده‌های درگیر با زندان باعث کاهش تعامل آنان با نهادهای آموزشی



شده و مشکلات تحصیلی را تشدید می‌سازد (ویکفیلد و وایلدمن، ۲۰۱۷). در ایران، این مسائل با هنجارهای اجتماعی و چارچوب‌های حقوقی که ممکن است حمایت کافی از حقوق آموزشی کودکان آسیب‌پذیر، از جمله فرزندان والدین زندانی، فراهم نکنند، پیچیده‌تر می‌شود (رمضانیان و همکاران، ۱۴۰۳).

از منظر سیاست‌گذاری، تعهد ایران به حق آموزش کودکان در چارچوب اسناد بین‌المللی حقوق بشر مانند میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (ICESCR) و کنوانسیون حقوق کودک (CRC) تعریف شده است. با این حال، حق آموزش در ایران با چالش‌هایی در زمینه «دسترس‌پذیری»، «قابلیت دسترسی»، «پذیرفتنی بودن» و «انطباق‌پذیری» مواجه است، به‌ویژه برای گروه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده‌ای مانند کودکان والدین زندانی. این نابرابری‌های آموزشی ضرورت اصلاحات هدفمند را برجسته می‌سازد؛ اصلاحاتی که به مقابله با انگ اجتماعی، تضمین سیاست‌های فراگیر و ارائه خدمات حمایتی برای کاهش آثار منفی زندانی شدن والدین بپردازد. پژوهش‌های اندکی که در داخل کشور انجام شده است و نیز پژوهش‌هایی که در خارج صورت گرفته است این مهم را مورد تأکید قرار داده‌اند.

باقی و موسوی (۱۳۹۶) به بررسی پیامدهای زندانی شدن بر خانواده‌ی زندانیان پرداخته‌اند و پنج راهکار مؤثر را شامل ۱. تعیین مدل کیفری، ۲. انسانی‌تر کردن شرایط زندان با توجه به تأثیرات محیط فیزیکی بر روان و اخلاق فرد، ۳. زندان باز، ۴. روش‌های جایگزین زندان، ۵. ضرورت حضور نهادهای مدنی و حمایتگر ارائه و تشریح کرده‌اند. میرکمالی و مهدوی (۱۴۰۰) در پژوهشی خطر گرایش به بزهکاری در فرزندان دارای والد زندانی با تأکید بر اختلال در کارکرد جامعه‌پذیری خانواده را مورد بررسی قرار داده‌اند و تأکید نموده‌اند که زندانی شدن والدین با اختلال در کارکرد جامعه‌پذیری خانواده، خطر گرایش به بزهکاری را در فرزندان زندانیان افزایش می‌دهد. رمضانیان و همکاران (۱۴۰۳) به بررسی رابطه‌ی میان نظام آموزشی و عدالت کیفری مبتنی بر مشارکت پدران زندانی در فرایند آموزشی فرزندان پرداخته و بر ضرورت بازنگری در قوانین نظام عدالت کیفری و اهداف، ساختارها و قوانین نظام آموزش و پرورش تأکید نموده‌اند. ادی و پهلما (۲۰۱۰) در مرور آثار رشدی زندانی شدن والدین، اهمیت خدمات حمایتی خانواده‌محور و اصلاحات سیاستی برای تقویت تاب‌آوری و کاهش محرومیت‌های آموزشی کودکان آسیب‌دیده را نشان می‌دهند. ویکفیلد و وایلدمن (۲۰۱۴) پیامدهای ناخواسته زندانی شدن پدران بر آمادگی تحصیلی کودکان و قرارگیری آنان در آموزش ویژه را بررسی کرده و تأثیر منفی چشمگیر آن بر مسیرهای آموزشی به‌ویژه در پسران را برجسته ساخته‌اند. ترنی و هاسکینز (۲۰۲۳) به پیامدهای منفی بلندمدت زندانی شدن والدین بر پیشرفت تحصیلی کودکان می‌پردازند، از جمله کاهش سال‌های تحصیل و ضعف مهارت‌های شناختی، و بر ضرورت مداخلات زودهنگام تأکید دارند.

این مطالعات نشان می‌دهند که زندانی شدن والدین به‌طور جدی فرصت‌های آموزشی کودکان را از طریق محرومیت از حمایت خانوادگی و افزایش فشارهای روانی - اجتماعی تضعیف می‌کند. در بافت ایران، این چالش‌ها به دلیل محدودیت‌های چارچوب‌های سیاستی و انگ اجتماعی شدت می‌یابد و نیاز فوری به اصلاحات قانونی و اجرای برنامه‌های آموزشی و حمایتی فراگیر را برجسته می‌سازد. سیاست‌هایی که با هدف کاهش نابرابری آموزشی



تدوین می‌شوند، باید بر ادغام کودکان والدین زندانی در نظام آموزشی، ارائه حمایت روان‌شناختی و تسهیل مشارکت والدین حتی در شرایط زندانی بودن تمرکز داشته باشند.

روش مطالعه

این پژوهش یک مطالعه کیفی - تحلیلی، بارویکرد اکتشافی و با تمرکز بر بررسی تجارب و تحلیل سیاست‌ها و قوانین آموزشی است که در آن ترکیبی از تحلیل اسناد و متون مرتبط شامل قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (به‌ویژه اصول ۳، ۲۰، ۲۱، ۳۰ و ۳۶) درباره حق آموزش، برابری فرصت‌ها و حمایت از خانواده، قانون حمایت از کودکان و نوجوانان (مصوب ۱۳۹۹) که بر حمایت ویژه از کودکان آسیب‌پذیر تأکید دارد، قانون مجازات اسلامی و مقررات مربوط به مجازات زندان و آثار تبعی آن بر خانواده، قانون حمایت خانواده (مصوب ۱۳۹۱) شامل مواد مربوط به حضانت و سرپرستی کودک در غیاب والد، اسناد و برنامه‌های سازمان بهزیستی کشور درباره حمایت‌های اجتماعی از کودکان خانواده‌های زندانی، آمار سازمان زندان‌ها و اقدامات تأمینی و تربیتی کشور درباره تعداد زندانیان و وضعیت خانوادگی آنان، گزارش‌های مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی در حوزه آموزش، عدالت اجتماعی و حمایت از خانواده‌های زندانیان، کنوانسیون حقوق کودک (CRC) مصوب ۱۹۸۹ که ایران به آن ملحق شده و بر حق آموزش، حمایت در برابر تبعیض و توجه ویژه به کودکان آسیب‌پذیر تأکید دارد و میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (ICESCR) که حق آموزش را به‌عنوان یک حق بنیادین به رسمیت شناخته است، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ذی‌نفعان کلیدی برای احصاء چالش‌ها، پیامدها و ملاحظات فلسفی - تربیتی مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌ها

یافته‌های این مطالعه با تأکید بر مبانی فلسفه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که بررسی تأثیر زندانی شدن والدین بر فرصت‌های آموزشی کودکان صرفاً یک مسئله اجتماعی یا آموزشی نیست، بلکه به مجموعه‌ای از اصول تربیتی و ملاحظات فلسفی منسجم منتهی می‌شود که می‌تواند مبنای سیاست‌گذاری‌های آینده قرار گیرد:

ملاحظه اول: کرامت انسانی و عدالت آموزشی: زندانی شدن والدین، پرسش‌هایی بنیادین درباره کرامت انسانی و عدالت آموزشی ایجاد می‌کند. شرایط ساختاری که کودکان را از فرصت‌های یادگیری محروم می‌سازد، نقض آشکار حق طبیعی آنان برای رشد و توسعه محسوب می‌شود (بی‌یستا، ۲۰۱۰؛ نادینگر، ۲۰۱۳). بر مبنای «عدالت به‌مثابه انصاف» جان رالز (۱۹۷۱)، آموزش باید عاملی برای کاهش نابرابری‌های ساختاری باشد نه تداوم آن.

ملاحظه دوم: حمایت مضاعف از کودکان آسیب‌پذیر: کودکانی که تحت تأثیر زندانی شدن والدین قرار دارند، مستحق حمایت‌های ویژه برای رفع موانع یادگیری و تضمین فرصت‌های برابر هستند تا بتوانند به مشارکت کامل در جامعه دست یابند (رالز، ۱۹۷۱؛ اندرسون، ۲۰۱۰).

ملاحظه سوم: اخلاق مراقبت در آموزش: بر اساس اندیشه کارول گیلیگان (۱۹۸۲) و نل نادینگر (۱۹۸۴؛ ۲۰۱۳)، مدارس و معلمان وظیفه اخلاقی دارند محیطی همدلانه، غیرانگ‌زن و پاسخگو به نیازهای عاطفی و آموزشی کودکان والدین زندانی ایجاد کنند و با ارائه حمایت‌های جامع، مانع تشدید آسیب‌پذیری آنان شوند.



ملاحظه چهارم: آموزش به مثابه رهایی: در اندیشه پائولو فریره (۱۹۷۰) و پیروان او (مک لارن، ۲۰۰۰)، آموزش باید زمینه ساز رشد اندیشه انتقادی، عاملیت و تاب آوری در کودکان دارای والدین زندانی باشد. مدارس باید فضاهای گفت و گویی ایجاد کنند که از بازتولید طرد اجتماعی و برجسب زنی جلوگیری کرده و به رهایی و امیدآفرینی کمک کند.

ملاحظه پنجم: بهره گیری از پداگوژی انتقادی و بازتعریف مأموریت مدرسه: در بافت ایران که آموزش بر استانداردسازی و رقابت تأکید دارد، کودکان آسیب پذیر بیش از پیش به حاشیه رانده می شوند. پداگوژی انتقادی (اپل، ۲۰۱۳) بر ضرورت بازتعریف مدرسه به عنوان نهادی برای عدالت اجتماعی، کرامت انسانی و توانمندسازی تأکید دارد.

ملاحظه ششم: مسئولیت اجتماعی نظام آموزشی: پدیده زندانی شدن والدین، به ویژه در ایران، نباید مسئله ای خصوصی تلقی شود، بلکه باید به عنوان یک چالش اجتماعی و آموزشی جدی در حوزه عدالت در نظر گرفته شود. طرد اجتماعی، شرم و تبعیض آموزشی که این کودکان تجربه می کنند، خطر ترک تحصیل و محدودیت فرصت های یادگیری را افزایش می دهد (موری و فرینگتون، ۲۰۰۸؛ ترنی و وایلدمن، ۲۰۱۵). نظام های آموزشی اگر سیاست های عدالت محور اتخاذ نکنند، در بازتولید نابرابری شریک خواهند بود (وایلدمن و همکاران، ۲۰۱۸).

ملاحظه هفتم: ادغام رویکردهای فلسفی برای سیاست گذاری تربیتی: ادغام اصول «عدالت به مثابه انصاف» (رالز، ۱۹۷۱)، «اخلاق مراقبت» (گیلیگان، ۱۹۸۲؛ نادینگز، ۱۹۸۴؛ ۲۰۱۳) و «آموزش به مثابه رهایی» (فریره، ۱۹۷۰) ضرورت دارد. تنها با این تلفیق است که می توان سیاست ها و رویه های آموزشی همدلانه و عدالت محور تدوین کرد و آموزش را به ابزاری برای شمول اجتماعی و گسستن چرخه های بین نسلی به حاشیه رانی بدل ساخت.

جدول ۱: جمع بندی یافته های مطالعه

ملاحظه فلسفی - تربیتی	مبنای نظری و فیلسوفان کلیدی	پیامد سیاستی در ایران
کرامت انسانی و عدالت آموزشی	فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی؛ بیستا (۲۰۱۰)، نادینگز (۲۰۱۳)	شناسایی زندانی شدن والدین به عنوان مانعی ساختاری برای حق طبیعی رشد کودکان و ضرورت گنجاندن حمایت های ویژه در سیاست های آموزشی
حمایت مضاعف از کودکان آسیب پذیر	جان رالز (۱۹۷۱)؛ اندرسون (۲۰۱۰)	طراحی برنامه های حمایتی و جبرانی آموزشی برای کودکان والدین زندانی به منظور جبران نابرابری های ساختاری و تضمین فرصت های برابر یادگیری
اخلاق مراقبت در آموزش	کارول گیلیگان (۱۹۸۲)؛ نل نادینگز (۱۹۸۴؛ ۲۰۱۳)	ایجاد محیط های مدرسه ای همدلانه، غیرانگ زن و پاسخگو به نیازهای عاطفی و آموزشی این گروه از دانش آموزان
آموزش به مثابه رهایی	پائولو فریره (۱۹۷۰)؛ مک لارن (۲۰۰۰)	توانمندسازی و تقویت عاملیت کودکان از طریق آموزش انتقادی، ایجاد فضاهای گفت و گو و مقاومت در برابر برجسب زنی و طرد اجتماعی



ملاحظه فلسفی - تربیتی	مبنای نظری و فیلسوفان کلیدی	پیامد سیاستی در ایران
بهره گیری از پداگوژی انتقادی و بازتعریف مأموریت مدرسه	اپل (۲۰۱۳)	تغییر نگاه از مدرسه به عنوان نهادی صرفاً آموزشی به نهادی عدالت محور و اجتماعی برای توانمندسازی و حمایت از اقشار آسیب پذیر
مسئولیت اجتماعی نظام آموزشی	موری و فرینگتون (۲۰۰۸)؛ ترنی و وایلدمن (۲۰۱۵)؛ وایلدمن و همکاران (۲۰۱۸)	پذیرش زندانی شدن والدین به عنوان یک مسئله اجتماعی - آموزشی و ضرورت اتخاذ سیاست های ملی برای جلوگیری از بازتولید نابرابری و ترک تحصیل
ادغام رویکردهای فلسفی برای سیاست گذاری تربیتی	ترکیب دیدگاه های رالز، نادینگز، گیلیگان و فریره	تدوین سیاست های آموزشی عدالت محور، مراقبت مدار و رهایی بخش برای شکستن چرخه فقر آموزشی و انزوای اجتماعی

نتیجه گیری

با تأمل در ابعاد فلسفی مسئله زندانی بودن والدین و تأثیر آن بر فرصت های آموزشی کودکان، می توان گفت این پدیده آزمونی جدی برای رسالت نظام تعلیم و تربیت در ایران است. اگر آموزش قرار است ابزاری برای تحقق عدالت، کرامت انسانی و رهایی افراد از چرخه های فقر و طرد اجتماعی باشد، نمی تواند نسبت به شرایط خاص کودکانی که والدینشان زندانی هستند، بی تفاوت بماند. از این منظر، زندانی شدن والدین به مثابه یک مسئله تربیتی و اخلاقی، نظام آموزشی را ملزم می کند که با سیاست گذاری های حمایتی، آموزش جبرانی و ارتقای آگاهی معلمان، امکان یادگیری و رشد کودکان را فراهم آورد و آنان را از آسیب های روانی و اجتماعی ناشی از این وضعیت مصون دارد. آموزش باید به فرصتی برای بازسازی هویت و امید این کودکان تبدیل شود، نه عاملی برای تثبیت انگ و طرد اجتماعی. بدین ترتیب، با تلفیق فلسفه عدالت آموزشی، اخلاق مراقبت و رویکرد تربیت به مثابه رهایی، می توان نظام آموزشی را به سمتی هدایت کرد که کودکان والدین زندانی را نه به عنوان بار اضافی، بلکه به عنوان صاحبان حق آموزش، دیده و حمایت کند تا آموزش به رسالت اصلی خود در ساختن آینده ای عادلانه تر و انسانی تر برای جامعه، نزدیک تر گردد.



منابع

- باقی، ع.، و موسوی، م. (۱۳۹۶). پیامدهای زندانی شدن بر خانواده زندانیان. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۳۶(۳)، ۵۱۷-۵۵۰.
- رمضانیان فهندری، ه.، کریمیان، م. و. و رسولخانی، ح. (۱۴۰۳). رابطه میان نظام آموزشی و عدالت کیفری مبتنی بر مشارکت پدران زندانی در فرایند آموزشی فرزندان (مورد مطالعه: زندان‌های شهر قزوین). دیدگاه‌های حقوق قضائی، ۲۹(۱۰۷)، ۵۱-۸۶.
- <https://doi.org/10.22034/jlvi.2025.1998666.0>
- کاشی کمیجانی، م.، و رجائی، م. (۱۴۰۳). مطالعه تطبیقی حق بر آموزش کودکان از منظر کنوانسیون حقوق کودک و حقوق اساسی ایران. حقوق عمومی تطبیقی، ۲۱(۲)، ۱۳۰-۱۰۱۲۱۱۱. <https://doi.org/10.22091/cpl.2024.10391.1012111-130>.
- میرکمالی، ع.، و مهدوی، ف. (۱۴۰۰). خطر گرایش به بزهکاری در فرزندان دارای والد زندانی با تأکید بر اختلال در کارکرد جامعه‌پذیری خانواده. رهیافت پیشگیری، ۴(۳)، ۱۳-۳۶.
- Anderson, E. (2010). *The imperative of integration*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400836826>
- Apple, M. W. (2013). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112847>
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5), 493-503. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Eddy, J. M., & Poehlmann, J. (2010). Children of incarcerated parents: Developmental outcomes, family processes, and intervention strategies. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 195-209. <https://doi.org/10.1037/a0019375>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2008). The effects of parental imprisonment on children. *Crime and Justice*, 37(1), 133-206. <https://doi.org/10.1086/520070>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press. [suspicious link removed]
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Tomasevski, K. (2003). *Human rights obligations in education: The 4-A scheme*. Right to Education Project.
- Turney, K., & Haskins, A. R. (2023). Entwined life events: The effect of parental incarceration timing on children's academic achievement. *Advances in Life Course Research*, 57, Article 100491. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2023.100491>
- Turney, K., & Wildeman, C. (2015). Redefining relationships: Explaining the countervailing consequences of paternal incarceration for parenting. *American Sociological Review*, 80(4), 702-719. <https://doi.org/10.1177/0003122415589244>
- Wakefield, S., & Wildeman, C. (2014). Unintended consequences: Effects of paternal incarceration on child school readiness and later special education placement. *Sociological Science*, 1, 141-158. <https://doi.org/10.15195/v1.a11>
- Wildeman, C., & Turney, K. (2017). Schools as surveilling institutions? Paternal incarceration, system avoidance, and parental involvement in schooling. *Sociology of Education*, 90(2), 98-114. <https://doi.org/10.1177/0038040717692737>
- Wildeman, C., Schnittker, J., & Turney, K. (2018). Parental incarceration and children's well-being. *Annual Review of Sociology*, 44, 115-135. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053406>



کودکی به مثابه خاستگاه و سرچشمه پرسش‌های بنیادین فلسفی: تبیین نسبت کودکیدن و فلسفیدن

کیما زندگانی^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

کودکی اغلب در متون روان‌شناختی و تربیتی به عنوان مرحله‌ای مقدماتی یا زمینه ساز برای بلوغ شناختی در نظر گرفته می‌شود در حالی که این پژوهش با طرح سوال بنیادین «آیا و چگونه می‌توان کودکی را به مثابه خاستگاهی طبیعی و ذاتی برای ظهور پرسش‌های بنیادین فلسفی فهمید؟»، کودکی را نه تنها فضایی مستعد، بلکه به مثابه یک خاستگاه حقیقی برای شکل‌گیری پرسش‌های فلسفی معرفی می‌کند. این پژوهش با استفاده از روش تحلیلی - استنتاجی و استناد به دیدگاه‌های نظریه پردازانی چون ژان پیاژه در زمینه رشد شناختی و متیو لیمن در حوزه آموزش فلسفه به کودکان، نقش ذهن بدون پیش فرض، تخیل فعال و تجربه‌های حسی - عاطفی کودکان در طرح مسائل هستی‌شناسانه معرفت‌شناسانه و اخلاقی را مورد واکاوی قرار می‌دهد.

در این راستا یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که تعاملات روزمره و بازی‌های کودکان، فضاهایی غنی از معنا هستند که در آنها پرسش‌هایی عمیق و اساسی مانند چرا باید خوب باشیم؟ یا آیا رنگ‌ها هم می‌میرند؟ شکل می‌گیرند. این پرسش‌ها نشانه‌ای از تمایل ذاتی کودکان به پرسیدن درباره وجود معنا و محدودیت‌های زندگی است؛ این موضوع کودکی را از یک وضعیت مقدماتی فراتر می‌برد و آن را به عنوان فضایی زنده و پویا برای فلسفه ورزی کردن مطرح می‌کند.

در نهایت این پژوهش چارچوبی نوین برای آموزش فلسفه ارائه می‌دهد که در آن کودک به عنوان موجودی خالق پرسش با تقویت تفکر منطقی، تأمل تجربی و تفکر انتقادی به عنوان آفریننده دانش فلسفی مطرح می‌شود. این رویکرد نه تنها فلسفه را به زندگی روزمره نزدیک می‌کند بلکه نظام آموزشی را به فضایی خلاقانه برای بازآفرینی جهان از دیدگاه کودکان تبدیل می‌نماید. این یافته‌ها دیدگاه‌های غالب درباره کودکی را به چالش می‌کشد و اهمیت فلسفه ورزی کردن در سنین پایین را از منظر نظری و عملی برجسته می‌کند.

واژگان کلیدی: کودکی، پرسش‌های بنیادین فلسفی، پیاژه، روش استنتاجی، لیمن، تفکر انتقادی

مقدمه

کودکان در هر مرحله از رشد، با دنیایی پر از پرسش‌ها و ابهام‌ها مواجه‌اند. ذهن کنجکاو آنان پیوسته در جست‌وجوی چرایی و چگونگی پدیده‌هاست و این ویژگی آنان را به فیلسوفانی کوچک شبیه می‌سازد؛ فیلسوفانی که جهان را با نگاهی بی‌واسطه و شگفت‌زده می‌نگرند. پرسشگری برای کودک نه تنها ابزار شناخت، بلکه راهی برای ساختن هویت فکری و کشف معنا در محیط پیرامون است.

با این حال، کیفیت و کمیت این پرسش‌ها به شدت تحت تأثیر واکنش والدین و مربیان قرار دارد. بی‌توجهی به پرسش‌های کودک یا ارائه‌ی پاسخ‌های تحمیلی و شتاب‌زده، می‌تواند میل طبیعی او به کندوکاو را خاموش کند و

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش فلسفه به کودکان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز؛

cimzendegani@gmail.com

^۲ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ J.hashemi@scu.ac.ir



در نتیجه، او را در سال‌های بعد به فردی منفعل و غیرپرسشگر بدل سازد. برعکس، ایجاد فضایی امن برای طرح پرسش، تقویت جسارت فکری و تشویق کودک به کاوشگری، زمینه‌ساز پرورش توانایی‌های انتقادی و خلاقانه در آینده خواهد بود.

از همین رو، بررسی نسبت میان کودک و پرسش‌گری نه تنها از منظر تربیتی و روان‌شناختی اهمیت دارد، بلکه می‌تواند چشم‌اندازی فلسفی نیز به ما ارائه کند؛ چراکه پرسشگری، جوهره‌ی تفکر فلسفی است و کودکی که پرسیدن را می‌آموزد، در حقیقت نخستین گام‌های فلسفیدن را تجربه می‌کند.

مدرسه به عنوان اجتماعی کوچک‌تر از جامعه‌ی حقیقی، که چالش‌ها و بسترهای مناسبی را ارائه می‌دهد می‌تواند نقش کاربردی و مهمی را در جهت ایجاد محرک‌های محیطی برای شکل‌گیری پرسش‌های کودک فراهم سازد، کودکان ذاتاً به دنبال کشف حقایقی هستند که خود به آن‌ها دست یافته آمد و با فرایند حل مسئله و از راه‌کندوکاو موفق به کسب اطلاعات شده‌اند، معلمان به عنوان اشخاصی دانا و آگاه باید تسهیل‌گر راه پرسش‌گری کودکان و مشوق فرایند مشق و جستجوگری آن‌ها باشند و به عنوان مشوقی قابل اعتماد برای آن‌ها ضمن فراهم سازی زمینه در جهت ایجاد پرسش، به انواع دسته‌بندی پرسش‌های دانش‌آموزان از سطح مبتدی و ساده تا عمیق و فلسفی هدایت‌کننده باشند.

بیان مسئله:

نظام آموزشی سنتی، با تأکید بر نقش فعال معلم و محتوا محوری، مجال‌ی اندک برای حضور فعال و خلاقانه کودکان فراهم می‌سازد. در چنین ساختاری، تأکید عمده بر آزمون‌های کتبی و نمره، نه تنها پرسش‌های اصیل کودکان را خاموش می‌کند بلکه مانع شکل‌گیری روحیه گفت و گو، تفکر انتقادی و کاوشگری جمعی می‌گردد. در حالی که پژوهش‌های روانشناسی رشد نشان داده‌اند، کودکان از همان اوان کودکی دارای نوعی «پرسشگری طبیعی» و گرایش درونی به کاوش و کشف معنا هستند (Piaget, 1952).

فرایند اندیشیدن و طرح پرسش در کودکان صرفاً محدود به آموزش رسمی یا کلاس درس نیست. ژان ژاک روسو در کتاب امیل بر این نکته اذعان می‌دارد که کودک در بدو تولد «همچون لوحی سفید» است و به مرور زمان در برخورد با محیط، به سوی شناخت و جست‌وجوی علت و معلول پیش می‌رود (Rousseau, 1762/1979). در همین راستا، ویگوتسکی با طرح مفهوم «منطقه مجاور رشد» بر اهمیت تعامل اجتماعی در فرایند یادگیری کودک تأکید کرد. او معتقد بود که کودک در تعامل با دیگری (همسال یا بزرگ‌تر) توانایی‌های شناختی و قدرت پرسشگری عمیق را بالفعل می‌سازد (Vygotsky, 1978).

مطابق با این دیدگاه‌ها، بازی و تعاملات روزمره کودکان بسترهایی غنی برای ظهور پرسش‌های بنیادین فراهم می‌کنند. برای نمونه متیو لیپمن در برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» تأکید می‌کند که هر کودک در ذات خود فیلسوفی کوچک است و اگر در یک اجتماع پژوهشی قرار گیرد، قادر خواهد بود از پرسش‌های پراکنده روزمره به پرسش‌هایی عمیق‌تر و ساختارمند فلسفی گذر کند. (Lipman, 2003) نشانه‌ی موفق بودن هدایت پاسخ‌گویی توسط شخص آگاه (یا تسهیلگر بحث‌های فلسفی در حلقه کندوکاو کلاسی و فلسفی) این است که پرسش‌ها از حالت عادی و روزمره به پرسش‌های عمیق‌تر و بنیادی‌تر تبدیل می‌شود. می‌توان به پرسش‌هایی همچون «چرا آدم‌ها



می‌میرند؟ چرا باید خوبی کنیم؟» یا «اگر ما دوست دار حیوانات هستیم چرا از آن‌ها در خوراکیمان استفاده می‌کنیم؟» اشاره کرد؛ پرسش‌هایی که آشکارا نشانگر نوعی توان فلسفه ورزی ذاتی در کودکی اند و می‌توانند ذهن را به خود مشغول کنند، تا شخص دست به استدلال ورزی بزند.

نقش خانواده و مدرسه در بالفعل سازی این قابلیت بنیادین بسیار تعیین کننده است. خانواده که نخستین کانون ارجاع ذهنی و عاطفی کودک به شمار می‌آید، می‌تواند یا با پاسخ‌های قطعی و پیش ساخته مسیر پرسش‌گری او را ببندد، یا با «هدایت غیرمستقیم» پرسش‌ها را به تجربه و تأمل شخصی کودک بازگرداند. مدرسه نیز به عنوان یک اجتماع پژوهشی، می‌تواند با ایجاد فرصت‌های گفت و گوی جمعی، روحیه پرسشگری، خلاقیت و تفکر انتقادی را تقویت کند (Lipman, Sharp & Oscanyon, 1980).

به این ترتیب، کودکی نه صرفاً دوره‌ای مقدماتی برای ورود به عقلانیت بزرگسالی، بلکه خود بستری اصیل برای اندیشیدن فلسفی است. او موجودی خلاق و مولد پرسش است و اگر فرصت تجربه و گفت‌وگو برایش فراهم شود، می‌تواند به باز آفرینی جهان از چشم انداز خاص خود بپردازد. بنابراین، بازتعریف کودکی به عنوان خاستگاهی حقیقی برای پرسش‌های فلسفی نه تنها تصویری تازه از رشد شناختی ارائه می‌کند، بلکه چالش مهمی برای نظام آموزشی موجود به شمار می‌آید. این بازتعریف، آموزش را از یک جریان انتقال دانش به فرایندی پویا و خلاق برای پرورش تفکر و فلسفه ورزی تبدیل می‌سازد.

کودکان در مدرسه راه خود را می‌یابند و نقش اجتماعی آینده خود را می‌سازند، آن‌ها می‌آموزند که چگونه از سؤال کردن به حل مسئله‌های گوناگون در موقعیت‌های پیچیده بپردازند و برای پرسش‌های ذهنی خویش سناریو و پرسش‌های احتمالی طرح کنند، سپس برای اقناع دیگران استدلال آوری کنند، ایده‌های خود و دیگران را مجدد به چالش بکشند. روحیه‌ی ذاتاً کنج‌کاو کودکان به آنها انگیزه و شوق می‌دهد به گونه‌ای که بتوانند بارها آزمون و خطا را بپذیرند.

حضور فعال شخصی آگاه (تسهیلگر، والد، معلم) در اولین مرحله‌ی پیدایش پرسش‌های گوناگون هم به عنوان محرکی در جهت دلگرمی برای ادامه‌ی فرایند اندیشیدن عمل می‌کند و هم می‌تواند آنان را به سوی رشد شناختی هدایت کند.

به همین رو باید کودکی را به مثابه خاستگاه و سرچشمه پرسش‌های بنیادین فلسفی در نظر گرفت و مترصد شکوفایی، برانگیختن و بالندگی این توان ذاتی ولی تربیت پذیر بود و از همه فرصت‌های خانه، مدرسه و اجتماع برای پرورش آن بهره گرفت.

سوالات پژوهش:

۱. نقش خانواده، مدرسه و اجتماع در بالفعل سازی یا محدود سازی ظرفیت فلسفه ورزی در کودکان چیست؟
۲. چه ویژگی‌های شناختی، عاطفی و تخیلی در کودکان، زمینه ساز شکل گیری پرسش‌های بنیادین فلسفی می‌شوند؟

یافته‌ها و نتیجه:

۱. نقش خانواده:



خانواده نخستین بستر پرورش فلسفه‌ورزی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند کودکانی که والدینشان پرسش‌های آنان را جدی می‌گیرند، و به جای پاسخ قطعی از روش «بازپرسش» استفاده می‌کنند، بیش‌تر به پرورش تفکر فلسفی گرایش پیدا می‌کنند (Lipman, 2003؛ Dewey, 1916). در مقابل، والدینی که پرسشگری را بی‌اهمیت یا مزاحم می‌دانند، به طور مستقیم ظرفیت فلسفه‌ورزی کودک را محدود می‌کنند

۲. نقش مدرسه:

نظام آموزشی سنتی با تأکید بر معلم‌محوری، انتقال یک‌سویه دانش و نمره‌گرایی، مجالی برای پرسشگری اصیل باقی نمی‌گذارد (Lipman, 1980). در مقابل، مدرسه‌ای که با رویکرد «جامعه پژوهشی» (Community of Inquiry) اداره شود، می‌تواند فضایی تعاملی ایجاد کند که در آن دانش‌آموزان به مثابه پژوهشگرانی فعال به پرسشگری و گفت‌وگو بپردازند (Lipman, 2003؛ Splitter & Sharp, 1995).

۳. نقش اجتماع:

فرهنگ عمومی و فضای اجتماعی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. جوامعی که ارزش‌هایی چون گفت‌وگو، نقد و آزادی‌اندیشه را تشویق می‌کنند، ظرفیت فلسفه‌ورزی را تقویت می‌کنند (Dewey, 1938). در مقابل، فرهنگ‌های اطاعت‌محور و اقتدارگرا این ظرفیت را محدود می‌سازند (Lipman, 2003).

۱. ویژگی‌های شناختی:

کودکان از همان سال‌های ابتدایی توانایی تمایزگذاری، مقایسه و استدلال علی-معلولی را نشان می‌دهند. این توانایی‌ها، مطابق نظریه رشد شناختی پیاژه در مرحله «پیش‌عملیاتی»، موجب می‌شود کودکان به پرسش‌هایی مانند «چرا خورشید غروب می‌کند؟» یا «چرا باید قوانین را رعایت کنیم؟» روی آوردن (Piaget, 1952؛ Piaget, 1972).

۲. ویژگی‌های عاطفی:

هیجانات بنیادین مانند شگفتی، ترس، غم یا شادی، محرک اصلی پرسش‌های وجودی در کودکان هستند. برای مثال، تجربه فقدان نزدیکان، اغلب پرسش‌های عمیقی درباره مرگ و جاودانگی در ذهن کودک ایجاد می‌کند (Matthews, 1980؛ Harris, 2011). به علاوه، مواجهه با رویدادهای اجتماعی - مثل بی‌عدالتی - نیز پرسش‌های اخلاقی و فلسفی را برمی‌انگیزد (Keenan & Evans, 2009).

۳. ویژگی‌های تخیلی:

قدرت تخیل، کودکان را قادر می‌سازد سناریوهای جایگزین و «جهان‌های ممکن» را تصور کنند؛ پرسش‌هایی مانند «اگر حیوانات می‌توانستند حرف بزنند چه می‌شد؟» دقیقاً از این توانایی سرچشمه می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازی وانمودی و استدلال خلاف واقع (counterfactual reasoning) نقشی اساسی در یادگیری علیت، اخلاق و امکان‌های فلسفی ایفا می‌کنند (Buchsbaum et al., 2012). همچنین تحقیقات جدیدتر نشان داده‌اند تخیل فعال، با توانایی کودکان در قضاوت اجتماعی و اخلاقی پیوند دارد؛ یعنی وقتی کودک می‌تواند حالت‌های جایگزین را تصور کند، واکنش دقیق‌تر و انتقادی‌تری به کنش‌های انسانی نشان می‌دهد (Wyman et al., 2022).



این سه بُعد، همچون سه ضلع مثلث، در تعامل با یکدیگر پرسش‌های بنیادین فلسفی کودک را زایش می‌دهند. در کنار آن، خانواده، مدرسه و اجتماع بستری را فراهم می‌سازند که می‌تواند این ظرفیت را یا بالفعل کند (دیویی، لیپمن) یا سرکوب سازد.

یافته‌ها نشان می‌دهند که ظرفیت فلسفه‌ورزی در کودکان نه یک امر تحمیلی بیرونی، بلکه فرآیندی زایشی است که از تعامل سه بُعد اصلی تغذیه می‌کند:

- شناختی: توانایی تمایزگذاری، استدلال علی-معلولی و سازمان‌دهی تجربیات که در نظریه رشد شناختی پیازه به‌ویژه در مرحله «پیش‌عملیاتی» توضیح داده شده است (Piaget, 1972).
 - عاطفی: تجربه هیجانات بنیادین مانند شگفتی، ترس، فقدان یا شادی که می‌توانند محرک پرسش‌های وجودی و اخلاقی باشند (Harris, 201 Matthews, 1980).
 - تخیلی: قدرت تصویرسازی و سناریوسازی که کودکان را به ورای امر روزمره می‌برد و مبنای استدلال‌های خلاف‌واقع و اخلاقی آنان است (Wyman et al., 2022; Buchsbaum et al., 2012).
- این سه بُعد همانند سه ضلع مثلث، در تعامل با یکدیگر بستر پویایی برای زایش پرسش‌های بنیادین فلسفی در دوران کودکی فراهم می‌سازند. افزون بر این، خانواده، مدرسه و اجتماع نقش تعیین‌کننده‌ای در بالفعل‌سازی یا محدودسازی این ظرفیت دارند:
- خانواده‌هایی که به جای پاسخ‌های قطعی، با رویکرد بازپرسش کودک را به اندیشه مستقل سوق می‌دهند، زمینه پرورش تفکر فلسفی را ایجاد می‌کنند (Dewey, 1916; Lipman, 2003).
- مدارس سنتی که بر انتقال یک‌سویه دانش تأکید دارند، مانع پرسشگری می‌شوند؛ اما رویکرد «جامعه پژوهشی» به تعبیر لیپمن، کودکان را به پژوهشگرانی فعال بدل می‌سازد (Splitter & Sharp, 1995; Lipman, 1980).

اهداف پژوهش:

۱. شناخت و تبیین ویژگی‌های شناختی، عاطفی و تخیلی زمینه‌ساز شکل‌گیری پرسش‌های بنیادین فلسفی در کودکان
۲. بازنمایی و تبیین نقش و وظایف خانواده، مدرسه و اجتماع در شکوفایی و پروراندن ظرفیت فلسفه‌ورزی در کودکان

روش پژوهش:

این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد و روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی به واکاوی و تبیین نقش کودکی به عنوان سرچشمه‌ای طبیعی برای شکل‌گیری پرسش‌های فلسفی می‌پردازد. و با شیوه استنتاجی پیشرونده نقش و وظایف تربیتی والدین، معلمان و اجتماعات پژوهشی را در شکوفایی، بالندگی و پروراندن پرسش‌های فلسفی کودکان و عمل فلسفه‌ورزی آنان استخراج و تبیین می‌نماید. نسبت‌شناسی کودکان و فلسفیدن نیز با رویکردی تحلیلی بررسی می‌شود.



منابع

- Buchsbaum, D., Bridgers, S., Skolnick Weisberg, D., & Gopnik, A. (2012). The power of possibility: Causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1599), 2202–2212. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0122>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Harris, P. L. (2011). *Trusting what you're told: How children learn from others*. Harvard University Press.
- Keenan, T., & Evans, S. (2009). *An introduction to child development* (2nd ed.). Sage.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Harvard University Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. ACER Press.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2022). Children's understanding of moral obligation and counterfactual reasoning. *Cognitive Development*, 61, Article 101165. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101165>

وقتی الگوریتم‌ها تربیت می‌کنند؛ بازاندیشی نقش مربی در دنیای دیجیتال

عادل سعیداوی^۱، سمیه مهرنژاد^۲

چکیده

با گسترش فناوری‌های دیجیتال و نفوذ الگوریتم‌ها در شبکه‌های اجتماعی، تربیت کودکان با چالش‌های تازه‌ای روبه‌رو شده است. نقش سنتی مربی، که پیش‌تر، بر انتقال دانش و ارزش‌ها متمرکز بود، اکنون تحت تأثیر پلتفرم‌های دیجیتال نیازمند بازتعریف است. پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در مفهوم «تربیت شایسته» و بازتعریف جایگاه مربی در عصری که الگوریتم‌ها و پلتفرم‌های دیجیتال نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری رفتار، ارزش‌ها و هویت کودکان ایفا می‌کنند، انجام شده است. مطالعه با رویکرد کیفی و به روش تحلیل مضمون صورت گرفت. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ نفر از مربیان، والدین و متخصصان تربیت کودک گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از رویکرد شش مرحله‌ای براون و کلارک انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد مربیان با سه مانع اصلی روبه‌رو هستند: (۱) ناآگاهی از تأثیر پنهان الگوریتم‌ها بر محتوای تربیتی، (۲) ضعف در گفت و گوی تربیتی پیرامون رسانه، (۳) آمادگی ناکافی برای راهبری تربیتی در مواجهه مستقیم کودک با حجم زیاد اطلاعات و تصاویر. بر اساس نتایج، بازتعریف نقش مربی به عنوان «الگوی اخلاقی و فکری» در فضای دیجیتال ضروری است؛ الگویی که بتواند با تکیه بر سواد رسانه‌ای، تقویت اندیشه انتقادی و ایجاد فضای تعاملی، فرایند تربیت مطلوب را هدایت کند. یافته‌های این مطالعه می‌تواند راهنمایی برای بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و سیاست‌های آموزشی در زیست‌جهان دیجیتال باشد.

واژگان کلیدی: نقش مربی، سواد رسانه‌ای کودکان، الگوریتم و تربیت، فضای مجازی

مقدمه و بیان مسأله

در دهه‌های اخیر، فناوری‌های دیجیتال به بخش جدایی‌ناپذیر زندگی کودکان تبدیل شده‌اند و الگوریتم‌ها و شبکه‌های اجتماعی نقش چشمگیری در شکل‌دهی به ارزش‌ها، نگرش‌ها و حتی رفتار آنان ایفا می‌کنند (Livingstone, 2019). این تغییرات، فرایند تربیت را از حالت سنتی که بیشتر بر تعامل مستقیم مربی و کودک استوار بود به عرصه‌ای پیچیده و چندلایه کشانده است. کودکان امروز نه تنها از والدین و مربیان می‌آموزند، بلکه تحت تأثیر نظام‌های هوشمند و توصیه‌گرهای الگوریتمی قرار می‌گیرند؛ نظام‌هایی که اغلب اهداف تجاری دارند و لزوماً در راستای رشد اخلاقی و تربیتی کودک عمل نمی‌کنند (Couldry & Mejias, 2019). این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در نقش مربی را پررنگ‌تر می‌سازد. مربیان امروز باید فراتر از انتقال دانش عمل کنند و توانایی تحلیل و نقد محتوای دیجیتال را نیز به کودکان بیاموزند (Ribble, 2022). به بیان دیگر، مأموریت تربیتی در زیست‌جهان دیجیتال شامل ایجاد «سواد رسانه‌ای انتقادی» است تا کودکان بتوانند با استقلال فکری، میان محتوای ارزشمند و محتوای آسیب‌زا تمایز قائل شوند.

۱. دکترای تاریخ، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، saeidaviadel@yahoo.com

۲. دانشجوی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، SomayehMehrnejad@gimal.com



با وجود این ضرورت، شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از مربیان فاقد آموزش کافی برای مواجهه با رسانه‌های دیجیتال هستند (Domingo-Coscollola et al., 2020). از سوی دیگر، سیاست‌های آموزشی غالب هنوز به‌طور جدی به مسئله نقش الگوریتم‌ها در تربیت پرداخته‌اند. در نتیجه، مربیان در عمل با سه چالش عمده روبه‌رو هستند: (۱) ناآگاهی از سازوکارهای الگوریتمی و اثرات آن‌ها، (۲) نبود راهبردهای روشن برای هدایت تربیتی کودکان در فضای مجازی، و (۳) ضعف در ایجاد گفت‌وگوهای انتقادی درباره رسانه. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان نقش مربی را در عصر الگوریتم‌ها بازتعریف کرد تا تربیت شایسته در بستر دیجیتال امکان‌پذیر شود؟

پژوهش حاضر در این راستا تلاش می‌کند چارچوبی نو برای درک و بازتعریف نقش مربی ارائه دهد. با گسترش نفوذ فناوری‌های دیجیتال در نظام تربیتی کودکان، ادبیات موجود عمدتاً بر توانمندسازی مربیان از طریق آموزش مهارت‌های دیجیتال و سواد رسانه‌ای متمرکز بوده است (سعیدی و همکاران، ۱۴۰۲؛ Val & López-Bueno, 2024). مطالعات متعددی در ایران به اهمیت روش‌های نوین تربیتی پرداخته‌اند. شاکری (۱۳۹۰) بر لزوم تحول در آموزش ابتدایی تأکید کرد. کریمی و همکاران (۱۳۹۵) ضعف مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان در ریاضی را ناشی از فقدان روش‌های تعاملی دانستند. عباسی (۱۳۹۸) و رضایی و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند که بهره‌گیری از ابزارهای تعاملی و بازی‌های آموزشی می‌تواند بر افزایش انگیزه و بهبود یادگیری اثرگذار باشد. هرچند این مطالعات ارزشمندند، اما به نقش الگوریتم‌ها و رسانه‌های دیجیتال کمتر پرداخته‌اند.

لیونگستون و بلوم - راس (Livingstone & Blum-Ross, 2020) بیان کردند کودکان امروز در «اکوسیستم رسانه‌ای ترکیبی» رشد می‌کنند که هم فرصت یادگیری دارد و هم تهدید تربیتی. کولدري و مجیاس (Couldry & Mejias, 2019) در نظریه «استعمار داده» هشدار دادند که الگوریتم‌ها ارزش‌ها و هویت نسل جدید را شکل می‌دهند.

دمنگو - کوسکولا و همکاران (Domingo-Coscollola et al., 2020) نشان دادند بسیاری از معلمان در کشورهای اروپایی فاقد آمادگی لازم برای آموزش انتقادی رسانه‌اند. وان‌دیرهورست و همکاران (Van der Horst et al., 2021) نیز تأکید کردند که مربیان باید مهارت‌های سواد دیجیتال را در خود تقویت کنند.

مطالعات جدیدتر مانند ژانگ و همکاران (Zhang et al., 2022) و اسمیت و براون (Smith & Brown, 2023) به نقش هوش مصنوعی و الگوریتم‌ها در بازتعریف نقش مربی پرداخته و تأکید کرده‌اند که بدون حضور مربیان آگاه، الگوریتم‌ها ممکن است به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی منجر شوند.

جمع‌بندی مطالعات نشان می‌دهد که خلأ اصلی در ادبیات پژوهشی ایران، بررسی نقش الگوریتم‌ها در تربیت است. بنابراین، پژوهش حاضر با تمرکز بر این موضوع تلاش می‌کند شکاف موجود را پر کند.

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و تحلیل مضمون، درصدد پر کردن این خلأ نظری و ارائه چارچوبی برای بازتعریف نقش مربی در تربیت کودک در عصر الگوریتم‌ها است. هدف اصلی این مطالعه، شناسایی الگوهای رفتاری مربیان در مواجهه با تربیت دیجیتال و تحلیل چرایی کنش یا انفعال آن‌ها در برابر فناوری‌های نوین است.



عصری که در آن، پلتفرم‌های دیجیتال با سازوکارهای پیچیده بازتنظیم‌گر، به صورت نامرئی اما مؤثر، بر رفتار، ارزش‌ها و هویت کودکان تأثیرگذار هستند. بر اساس این هدف، پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. مریدان در تعامل با کودکان در فضای دیجیتال چه الگوهای رفتاری‌ای را اتخاذ می‌کنند، و این الگوها چگونه شکل می‌گیرند؟

۲. نقش تربیتی مربی در مواجهه با پلتفرم‌ها و الگوریتم‌هایی که رفتار کودک را بازتنظیم می‌کنند، چگونه قابل بازتعریف است؟

۳. چه الزامات نظری، اخلاقی و آموزشی برای ایفای نقش مؤثر مربی در زیست دیجیتال کودکان وجود دارد؟ این مطالعه از نظر هدف در دسته تحقیقات بنیادی - کاربردی قرار می‌گیرد و تمرکز آن بر فهم عمیق تجربه‌های زیسته و معنای کنش تربیتی در محیط دیجیتال است، نه تعمیم آماری. از منظر رویکرد، مطالعه حاضر از نوع کیفی - تفسیری است؛ چرا که تمرکز آن بر فهم عمیق و تفسیر تجربه‌های زیسته و معنای کنش تربیتی در زیست‌بوم رسانه‌ای است، نه سنجش یا تعمیم آماری.

یافته‌ها و نتیجه

بازنگری و تحلیل گفت‌وگوهای نیمه‌ساختاریافته که با گروهی از معلمان، والدین و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت انجام شد، نشان داد فرایند پرورش کودک در بستر دیجیتال: رفاً ادامه مسیر سنتی آموزش نیست؛ بلکه با طیفی از چالش‌های تازه، رویکردهای رفتاری متنوع و نیازمندی‌های جدید برای بازتعریف جایگاه مربی همراه است. در راستای روشن‌تر شدن یافته‌ها، داده‌ها در سه محور اصلی سازمان‌دهی شدند:

موانع بنیادین تربیت در عصر دیجیتال، شیوه‌های واکنش مریدان و پیش‌شرط‌های تغییر و بازتعریف نقش.

۱) موانع بنیادین زیست دیجیتال برای تربیت

۱-۱) ناآگاهی از تأثیر پنهان الگوریتم‌ها بر محتوای تربیتی

بخش زیادی از مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که شناخت دقیقی از نحوه عملکرد الگوریتم‌ها و منطق پیشنهاد محتوا به کودکان ندارند. این کمبود سبب می‌شود معلم نتواند توضیح دهد چرا پیام‌ها یا تصاویر خاصی به طور مکرر به کودک نمایش داده می‌شود.

یکی از مریدان با تجربه گفت: «واقعاً برایم روشن نیست این سامانه‌ها بر چه اساسی تصمیم می‌گیرند چه محتوایی را نمایش دهند؛ فقط متوجه می‌شوم که هر قدر کودک بیشتر جست‌وجو می‌کند، همان موضوعات با تکرار بیشتری در مقابلش قرار می‌گیرد.»

این ناآگاهی، زمینه را برای اثرگذاری پنهان پلتفرم‌ها بر شکل‌گیری عادات روزمره، علایق و چارچوب‌های ارزشی کودکان فراهم می‌کند.

۱-۲) ضعف در گفت و گوی تربیتی پیرامون رسانه

گروهی از مریدان و والدین بیان کردند که در پاسخ به پرسش‌های کودکان درباره محتوای آنلاین، چارچوب و زبان گفت‌وگویی مؤثر در اختیار ندارند. این مسئله موجب می‌شود فرصت ایجاد گفت‌وگویی انتقادی از دست برود.



یک مادر توضیح داد: «گاهی پسر من از چیزهایی که در اینستاگرام دیده سوال می‌کند، اما بلد نیستم چطور جواب بدهم؛ احساس می‌کنم خودش بیشتر می‌داند.»

۱- ۳) آمادگی ناکافی برای راهبری تربیتی در مواجهه مستقیم کودک با حجم زیاد اطلاعات و تصاویر با فراگیر شدن شبکه‌های اجتماعی و محتوای سرگرمی/آموزشی آنلاین، بسیاری از کودکان قبل از ورود به کلاس با انبوهی از داده‌ها روبه‌رو می‌شوند و نقش سنتی معلم به عنوان منبع اصلی دانش کمرنگ‌تر می‌گردد. یکی از متخصصان تربیتی گفت: «قبلاً معلم مرجع اصلی یادگیری بود، ولی الان قبل از اینکه دانش آموز وارد کلاس شود، از یوتیوب جواب را پیدا کرده است.»

۲) الگوهای واکنش مربیان به شرایط جدید

۲- ۱) رویکرد منفعلانه

در این رویکرد، مربی نظارت یا راهبرد خاصی برای مدیریت محتوای رسانه‌ای ندارد و تصمیم‌گیری را به کودک و جریان محتوا می‌سپارد.

یکی از معلمان با لحنی بی‌تفاوت اظهار کرد: «واقعاً نمی‌توانم تشخیص دهم چه چیزی مناسب است یا خیر؛ کودک خودش انتخاب می‌کند و در این زمینه از من آگاه‌تر است.»

۲- ۲) رویکرد مقاوم یا سنت‌محور

این دسته از مربیان نسبت به فضای دیجیتال بدبین هستند و تلاش می‌کنند دسترسی کودک به آن را محدود یا ممنوع کنند.

یکی از مربیان اظهار داشت: «فضای مجازی بچه‌ها را خراب می‌کند، نباید اجازه داد سراغش بروند.» هرچند این طرز نگاه از دغدغه‌های اخلاقی نشئت می‌گیرد، اما در عمل اغلب به ایجاد فاصله میان کودک و بزرگسال و حتی بروز رفتارهای پنهانی از سوی کودک می‌انجامد.

۲- ۳) رویکرد کنشگرانه و آگاهانه

مربیان این گروه فعالانه با کودک وارد گفت‌وگو می‌شوند، محتوای رسانه‌ای را با او تحلیل می‌کنند و به آموزش تفکر انتقادی می‌پردازند.

یکی از معلمان فعال بیان کرد: «وقتی با دانش‌آموزانم گفت‌وگو می‌کنیم، از آن‌ها می‌پرسم چه چیزهایی در تصاویر یا فیلم‌ها توجهشان را جلب کرده و با هم تلاش می‌کنیم کشف کنیم که سازنده آن پیام چه هدف یا انگیزه‌ای داشته است.»

این رویکرد، تنها الگویی بود که توانست جایگاه معلم را از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به نقش یک راهنمای شناختی و اخلاقی ارتقا دهد.

۳) پیش‌نیازهای بازتعریف جایگاه مربی

۳- ۱) تقویت سواد رسانه‌ای و درک سازوکار الگوریتم‌ها

مربیان باید بتوانند منطق پیشنهاد محتوا، شیوه پاداش‌دهی الگوریتم‌ها به تعامل و پیامدهای تربیتی و اخلاقی آن را بشناسند.



یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «وقتی ندانی الگوریتم چطور کار می‌کند، رسانه تبدیل می‌شود به مربی اصلی بچه‌ها».

۳-۲) بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم و سیاست‌گذاری آموزشی برنامه‌های رسمی و دوره‌های ضمن خدمت باید شامل آموزش تفکر انتقادی، اخلاق دیجیتال، تحلیل پیام و مهارت گفت‌وگوی تربیتی باشد.

یکی از معلمان اظهار داشت: «به ما فقط یاد دادند چطور در کلاس درس تدریس کنیم، ولی نگفتند چگونه با بچه‌ها درباره اینترنت حرف بزنیم».

۳-۳) بازتعریف نقش حرفه‌ای معلم جایگاه مربی باید از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات، به فردی که معنا را تسهیل می‌کند، ارزش‌ها را تفسیر می‌نماید و در مسیر شکل‌گیری هویت کودک همراهی‌اش می‌کند، تغییر یابد.

یکی از کارشناسان هشدار داد: «اگر معلم نتواند محتوای رسانه‌ای را برای بچه‌ها تفسیر کند، تربیت را الگوریتم‌ها به دست می‌گیرند».

یافته‌ها نشان می‌دهد که نقش مربی در عصر الگوریتم‌ها نیازمند بازتعریف جدی است. این نتایج با مطالعات لیوینگستون (۲۰۱۹) و کولدوری و مجیاس (۲۰۱۹) هم‌راستا است که بر اثرگذاری الگوریتم‌ها در زندگی کودکان تأکید کرده‌اند. همچنین، نتایج با نظریه فریره در زمینه ضرورت گفت‌وگو و آگاهی انتقادی مطابقت دارد. مقایسه با مطالعات اخیر (Zhang et al., 2022 ; Smith & Brown, 2023) نشان می‌دهد که در غیاب مربیان توانمند، الگوریتم‌ها می‌توانند به جای توانمندسازی، منجر به بازتولید نابرابری شوند. بنابراین، تربیت معلمان برای کسب سواد رسانه‌ای و تربیت دیجیتال یک ضرورت اساسی است.

در عصر سلطه سامانه‌های دیجیتال و الگوریتم‌هایی که به صورت پنهان اما عمیق، عادات، شیوه‌های اندیشیدن و الگوهای رفتاری کودکان را بازآرایی می‌کنند، فرآیند تربیت دیگر محدود به دیوارهای کلاس درس یا فضای خانه نیست. تربیت در این شرایط، به عملی چندبعدی و پیچیده تبدیل شده که به‌طور هم‌زمان جنبه‌های آموزشی، اخلاقی، فرهنگی و رسانه‌ای را دربرمی‌گیرد.

این پژوهش نشان داد که ناآگاهی از الگوریتم‌ها، ضعف در گفت‌وگوهای رسانه‌ای و آمادگی ناکافی مربیان، سه مانع اصلی تربیت در زیست‌جهان دیجیتال‌اند. بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود:

۱. گنجاندن آموزش سواد رسانه‌ای و الگوریتمی در برنامه‌های تربیت معلم.
 ۲. برگزاری دوره‌های تخصصی برای مربیان جهت تحلیل و نقد محتوای دیجیتال.
 ۳. تدوین سیاست‌های آموزشی که بر نقش فعال مربی در هدایت تربیتی کودکان تأکید دارد.
 ۴. انجام پژوهش‌های آینده درباره راهکارهای عملی برای بازتعریف نقش مربی در عصر هوش مصنوعی.
- در نهایت، مأموریت مربی در شرایط کنونی تنها به محافظت از کودکان در برابر تهدیدات رسانه‌ای خلاصه نمی‌شود؛ بلکه باید آن‌ها را برای حضوری فعال، نقادانه و مسئولانه در جهان رسانه‌ای آماده سازد. دستیابی به این هدف، نیازمند بازتعریف هویت حرفه‌ای مربی، ارتقای جایگاه اجتماعی او، و ایجاد پیوندی عمیق‌تر میان آموزش



رسمی و زیست دیجیتال است. این مطالعه سعی دارد مسیر انتقال از روش‌های سنتی به رویکردی مبتنی بر تربیت رسانه‌ای را نشان دهد و الگویی ارائه کند که مربیان را به راهنمایان فکری و اخلاقی نسل دیجیتال بدل سازد.

منابع

- رضایی، م.، موسوی، ح.، و احمدی، س. (۱۳۹۹). رابطه سواد رسانه‌ای معلمان با کیفیت آموزش در مدارس ابتدایی. پژوهش‌های تربیتی، ۱۶(۲)، ۸۹-۱۰۶.
- سعیدی، م.، رضایی، ا.، و ناصری، ف. (۱۴۰۲). آموزش سواد رسانه‌ای به مربیان: ضرورت‌ها و راهکارها. پژوهشنامه تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۷۹-۹۸.
- شاکری، م. (۱۳۹۰). تحول در آموزش ابتدایی ایران: ضرورت‌ها و چالش‌ها. مطالعات برنامه درسی، ۶(۲)، ۷۵-۹۴.
- کریمی، ع.، و نوری، س. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر روش‌های نوین تدریس بر یادگیری ریاضی در دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۴)، ۱۰۱-۱۱۸.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Domingo-Coscollola, M., et al. (2020). Teacher digital competence in the face of educational change. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1-23.
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication. *European Journal of Communication*, 34(1), 1-13.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future*. Oxford University Press.
- Ribble, M. (2022). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Smith, J., & Brown, L. (2023). Algorithmic influences in digital education. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 112-130.
- Val, J., & López-Bueno, C. (2024). Digital competence in early childhood education: Training teachers for algorithmic awareness. *European Journal of Educational Technology*, 18(3), 87-104.
- Van der Horst, M., et al. (2021). Teachers' preparedness for digital literacy education. *Computers & Education*, 165, Article 104147.
- Zhang, Y., et al. (2022). AI in education: Risks and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 130, Article 107112.



تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال و تربیت اخلاقی کودک در بستر فلسفه تربیت اسلامی

معصومه سادات سعیدی^۱ و مهری یزدانی^۲

چکیده

در عصر دیجیتال، بازی‌های رایانه‌ای به یکی از مهم‌ترین و اثرگذارترین ابزارهای فرهنگی و تربیتی در زیست‌جهان کودک تبدیل شده‌اند. این مقاله با رویکردی فلسفی-تحلیلی، در پی آن است که ساختار اخلاقی بازی‌های دیجیتال را در بستر مفاهیم بنیادین فلسفه تربیت اسلامی بررسی کند و از سطح تحلیل‌های تکنیکی و روان‌شناختی فراتر رود. مسئله اصلی پژوهش آن است که بسیاری از بازی‌های دیجیتال پرکاربرد، بر مبنای مفروضاتی چون فردگرایی افراطی، نسبی‌گرایی اخلاقی، نتیجه‌گرایی ابزاری و حذف غایت معنوی طراحی شده‌اند؛ مفروضاتی که با اصول انسان‌شناختی، معناشناختی و غایت‌شناختی تربیت اسلامی ناسازگارند. پژوهش حاضر از نظر روش‌شناسی، در چارچوب تحلیل کیفی و با رویکرد فلسفی-مفهومی انجام شده و از نظریه اخلاق مراقبت نل نودینگز به‌عنوان چارچوب نظری مکمل بهره گرفته است. تحلیل مفاهیمی چون کنش اخلاقی، نیت، کرامت انسانی، فطرت و رابطه با دیگری، در کنار آموزه‌های اسلامی، بنیان مفهومی پژوهش را شکل داده است.

در بخش یافته‌ها، چهار بازی پرکاربرد Minecraft، Clash of Clans، Fortnite و Roblox به‌صورت موردی تحلیل شدند. نتایج نشان داد که ساختار روایی و ارزشی این بازی‌ها اغلب کودکان را به سمت رقابت افسارگسیخته، خشونت، فردگرایی و حذف رابطه اخلاقی سوق می‌دهد. با این حال، مقاله بر این نکته تأکید دارد که بازی‌های دیجیتال می‌توانند با بازطراحی، هدایت تربیتی و تلفیق با آموزه‌های اسلامی، به بستری برای پرورش فضایل اخلاقی مانند مسئولیت‌پذیری، همدلی، مراقبت و نیت‌گرایی تبدیل شوند. در پایان، اصولی برای طراحی بازی‌های دیجیتال اخلاق‌محور اسلامی پیشنهاد شده که می‌تواند در تولید محتوای فرهنگی بومی، تربیت اخلاقی کودک و سیاست‌گذاری فرهنگی مؤثر واقع شود.

واژگان کلیدی: بازی دیجیتال، تحلیل فلسفی، فلسفه تربیت اسلامی، اخلاق مراقبت، تربیت اخلاقی، کودک

مقدمه و بیان مسأله

در عصر حاضر، بازی‌های دیجیتال با بهره‌گیری از فناوری‌های پیشرفته، به یکی از پرنفوذترین ابزارهای فرهنگی و تربیتی در زیست‌جهان کودکان تبدیل شده‌اند. این بازی‌ها که در آغاز با هدف سرگرمی طراحی می‌شدند، امروزه به رسانه‌هایی پیچیده و چندبعدی تبدیل شده‌اند که در سطوح شناختی، عاطفی، اجتماعی و به‌ویژه اخلاقی، تأثیرات گسترده‌ای بر فرآیند رشد و تربیت کودکان برجای می‌گذارند (Gee, 2007). (Shaffer, 2006) بر این اساس، بازی‌های دیجیتال نه صرفاً ابزاری تفننی، بلکه فضایی فعال برای شکل‌گیری هویت، ارزش‌ها و الگوهای کنش اخلاقی کودکان به شمار می‌روند. (Sicart, 2009)

بررسی‌ها نشان می‌دهند که بخش قابل توجهی از بازی‌های رایج دیجیتال، حاوی ارزش‌هایی ناسازگار با اصول اخلاقی و تربیتی جوامع اسلامی هستند. ترویج خشونت، رقابت افسارگسیخته، مصرف‌گرایی و فردگرایی افراطی،

^۱ استادیار دانشگاه آزاد اراک (نویسنده مسئول) - Saeidi.masoumehsadat@aiu.ir

^۲ دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اراک - Reyhaneh2015r@gmail.com



از جمله مؤلفه‌هایی‌اند که می‌توانند درونی‌سازی تدریجی ارزش‌های مغایر با اخلاق اسلامی را در ذهن کودک نهادینه کنند (عباسی ولدی، ۱۳۹۴؛ جلالی فر و نوری، ۱۴۰۲). از این منظر، چالش بازی‌های دیجیتال برای تربیت دینی و اخلاقی کودکان: رفاً یک مسئله تکنولوژیک یا فرهنگی نیست، بلکه با پرسش‌های بنیادین فلسفی درباره ماهیت تربیت، کنش اخلاقی، غایت تعلیم و رابطه کودک و جامعه درگیر است.

در منابع اسلامی، بازی نه تنها امری مجاز، بلکه بخش طبیعی و ضروری از فرآیند رشد کودک تلقی شده است؛ چنان‌که پیامبر اکرم (ص) فرمودند: «الولد سید سبع سنین» یعنی کودک تا هفت سالگی باید آزادانه بازی کند (صدوق، ۳۸۱ق، ج ۳: ۴۸۲). این نگاه، مبتنی بر فطرت‌گرایی اسلامی، بازی را بستری برای رشد همه‌جانبه کودک در حوزه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی می‌داند (افشاری‌مقدم، ۱۳۹۹). اندیشمندان مسلمان نیز بر هدایت بازی در راستای تربیت دینی و تقویت فضایل انسانی چون صداقت، عدالت، همکاری و مراقبت تأکید داشته‌اند (دستمرد و همکاران، ۱۳۹۸).

با وجود این پیش‌فرض‌ها، بررسی متون معاصر نشان می‌دهد که تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال با تأکید بر مبانی فلسفه تربیت اسلامی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. اغلب پژوهش‌ها یا به جنبه‌های روان‌شناختی و آماری بسنده کرده‌اند، یا از منظرهای آسیب‌شناختی، بدون تبیین نظریات فلسفی بنیادین، به بررسی این پدیده پرداخته‌اند (جوانمرد، ۱۴۰۲؛ روحانی راوری، ۱۴۰۲). در حالی که پرداختن به ظرفیت‌ها و تهدیدهای بازی‌های دیجیتال در تربیت اخلاقی کودک، نیازمند تحلیلی عمیق در بستر مفاهیمی چون فطرت، اختیار، غایت تربیت، کنش اخلاقی و ارزش‌های درونی‌ساز است (صفرنواده، ۱۳۹۵).

از این رو، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از چارچوب نظری اخلاق مراقبت نل نودینگز (Noddings, 2013) و مبانی فلسفه تربیت اسلامی، می‌کوشد بازی دیجیتال را نه صرفاً از منظر محتوایی یا تکنیکی، بلکه در سطحی عمیق‌تر، از حیث ماهیت فلسفی - تربیتی آن تحلیل کند. پرسش اصلی پژوهش آن است که:

چگونه می‌توان بازی‌های دیجیتال را در چارچوب فلسفه تربیت اسلامی به بستری مؤثر برای تربیت اخلاقی کودک تبدیل کرد؟

پرسش‌های فرعی شامل موارد زیر است:

بازی از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی چه جایگاهی دارد؟

ظرفیت‌ها و تهدیدهای بازی‌های دیجیتال در تربیت اخلاقی کودک چیست؟

بازی‌های دیجیتال چگونه می‌توانند در الگوی تربیت اخلاقی اسلامی جای بگیرند؟

چه شاخص‌هایی برای طراحی یا انتخاب بازی‌های دیجیتال اخلاق‌محور از منظر اسلامی می‌توان پیشنهاد کرد؟

پژوهش حاضر درصدد است با تحلیل نمونه‌هایی از بازی‌های رایج دیجیتال و تبیین مفاهیم بنیادین اخلاق

اسلامی، الگویی مفهومی و بومی برای بهره‌گیری از ظرفیت این ابزار فناورانه در خدمت تربیت اخلاقی کودک ارائه دهد.

روش‌شناسی پژوهش و چارچوب نظری



پژوهش حاضر از منظر هدف، در زمره پژوهش‌های بنیادی-نظری قرار می‌گیرد و از نظر روش، با رویکرد تحلیل فلسفی-مفهومی و در چارچوب پژوهش‌های کیفی انجام شده است. در این نوع رویکرد، به جای جمع‌آوری داده‌های میدانی، بر تبیین مفاهیم بنیادین، نقد پیش‌فرض‌های پنهان، بازسازی معنایی و تلفیق چارچوب‌های نظری برای ارائه یک مدل مفهومی تمرکز می‌شود (دستمرد و همکاران، ۱۳۹۸).

در گام نخست، با بهره‌گیری از روش تحلیل مفهومی استقرایی، مفاهیمی چون «بازی»، «کنش»، «اخلاق»، «تربیت» و «دیجیتال» در متون فلسفه تربیت اسلامی و نظریات اخلاقی معاصر واکاوی شد. تحلیل منابع اسلامی، شامل مطالعه آیات قرآن، روایات نبوی، و دیدگاه متفکران مسلمان همچون فارابی، غزالی و ابن‌سینا صورت گرفت. شیوه تحلیل در این بخش، درون‌متنی و تفسیری بود؛ به گونه‌ای که مفاهیم کلیدی مانند فطرت، اختیار، هدایت، کرامت انسانی و بازی به مثابه کنش فطری استخراج و طبقه‌بندی شدند (شجاعی، ۱۳۹۳؛ افشاری‌مقدم، ۱۳۹۹؛ صفرنواده، ۱۳۹۵).

در ادامه، نظریه اخلاق مراقبت نل نودینگز (Noddings, 2013) به عنوان چارچوب نظری مکمل مورد استفاده قرار گرفت. این نظریه با تأکید بر روابط اخلاقی، رشد همدلی و پرورش مسئولیت‌پذیری در بستر تعاملات انسانی، امکان تلفیق با آموزه‌های اسلامی درباره رابطه، کرامت، و تربیت قلبی را فراهم می‌آورد (عباسی ولدی، ۱۳۹۴). این تلفیق مفهومی، زمینه‌ساز تحلیلی شد که در آن بازی‌های دیجیتال نه فقط از حیث محتوا، بلکه به عنوان موقعیت‌های کنش اخلاقی در نظر گرفته شدند؛ موقعیت‌هایی که در آن‌ها رابطه کودک با «دیگری»، نوع انتخاب‌های اخلاقی، پیامدها، و بازخوردهای محیطی نقش بنیادین ایفا می‌کنند (Sicart, 2009).

از منظر روش‌شناسی، در بخش عملی پژوهش، چند نمونه موردی از بازی‌های دیجیتال محبوب در میان کودکان ایرانی بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و تحلیل شدند. ملاک‌های گزینش این بازی‌ها عبارت بودند از:

الف) میزان دسترسی و محبوبیت بالا در میان کودکان و نوجوانان

ب) دارا بودن موقعیت‌های اخلاقی و انتخاب‌های معنادار در ساختار بازی

ج) قابلیت تحلیل فلسفی-اخلاقی با توجه به چارچوب نظری پژوهش.

بازی‌هایی نظیر Roblox، Minecraft، Clash of Clans و Fortnite به دلیل برخورداری از مؤلفه‌هایی چون هویت‌سازی، رقابت، تعامل اجتماعی و تصمیم‌گیری اخلاقی مورد تحلیل قرار گرفتند (Gee, 2007؛ Prensky, 2001). روش تحلیل، تحلیل محتوای تفسیری-فلسفی بود که در آن، ساختار روایی، کنش‌های درون‌بازی، بازخوردها و روابط میان کاربران با مفاهیم اخلاقی رمزگذاری شد.

معیارهای تحلیل شامل موارد زیر بود:

سطح انتخاب اخلاقی: میزان امکان تصمیم‌گیری اخلاقی توسط بازیکن؛

نوع کنش اخلاقی: تحلیل نوع رفتارهای طراحی شده مانند همکاری، خشونت، ایثار یا فریب؛

الگوی رابطه: بررسی ساختار روابط کودک با شخصیت‌های مجازی یا بازیکنان دیگر؛

بازخورد اخلاقی: چگونگی پاداش یا تنبیه کنش‌های اخلاقی در منطق بازی.



بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، چارچوبی مفهومی برای طراحی بازی‌های اخلاق‌محور اسلامی استخراج شد که شامل مؤلفه‌هایی چون غایت تربیتی، کنش مبتنی بر نیت، رشد درون‌زا، و روابط اخلاقی معنادار با دیگری است. این چارچوب در بخش یافته‌های پژوهش به تفصیل شرح داده شده است.

از محدودیت‌های این پژوهش، تمرکز آن بر بافت فرهنگی-دینی ایرانی-اسلامی است که امکان تعمیم یافته‌ها را به سایر بافت‌های فرهنگی محدود می‌سازد. همچنین، طبیعت تفسیری-ارزشی تحلیل‌ها ممکن است در محیط‌های فرهنگی مختلف به خوانش‌های متنوعی منجر شود. با این حال، این محدودیت‌ها در جهت تعمیق نظریه‌پردازی بومی قابل تفسیر هستند.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال با روش‌های میدانی کیفی همچون مصاحبه عمیق با کودکان، والدین و مربیان ترکیب شود تا تجربه زیسته کاربران و تأثیرات تربیتی بازی‌ها از زوایای گسترده‌تری واکاوی گردد.

یافته‌ها و تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال از منظر تربیت اخلاقی اسلامی

در راستای هدف پژوهش مبنی بر بازخوانی مفهومی و فلسفی بازی‌های دیجیتال در پرتو مبانی تربیت اخلاقی اسلامی، یافته‌ها در چهار محور اصلی تحلیل و ارائه شده‌اند:

۱- ساختار اخلاقی بازی‌های دیجیتال پرکاربرد

تحلیل مفهومی بازی‌هایی نظیر *Minecraft*، *Fortnite*، *Clash of Clans* و *Roblox* نشان داد که ساختار آن‌ها عمدتاً بر پایه رقابت شدید، نتیجه‌گرایی و فردگرایی افراطی است. در این فضاها، تصمیم‌گیری بازیکن اغلب بر مبنای کسب امتیاز، حذف رقبا یا بقاء فردی انجام می‌گیرد، نه بر پایه انتخاب‌های اخلاقی یا مسئولیت‌پذیرانه (Gee, 2007). (Prensky, 2001)

برای مثال، *Clash of Clans* بر پایه غارت و حذف دیگران طراحی شده که با اصولی چون حرمت مال غیر و قناعت ناسازگار است. *Fortnite* نیز ساختاری دارد که خشونت رقابتی را به عنوان هنجار رفتاری تثبیت می‌کند. این جهت‌گیری‌ها با غایت‌مندی اخلاقی و مشارکت جمعی در تربیت اسلامی در تضادند (شجاعی، ۱۳۹۳؛ عباسی ولدی، ۱۳۹۴).

۲- مغایرت‌ها و چالش‌های فلسفی

بر پایه چارچوب نظری پژوهش، تربیت اخلاقی اسلامی ناظر به رشد فاعل اخلاقی در پیوند با خدا، انسان و هستی است. در حالی که بیشتر بازی‌های دیجیتال، کودک را به مثابه فاعلی خودبنیاد، مستقل از مرجع اخلاقی بیرونی فرض می‌کنند. (Sicart, 2009)

مهم‌ترین تعارض‌های فلسفی به شرح زیر است:

- **نسبی‌گرایی اخلاقی:** مفاهیمی چون خیر و شر در بسیاری از بازی‌ها سیال و متغیرند؛ فریب، خشونت یا حذف دیگران گاهی با پاداش همراه‌اند (جلالی‌فر و نوری، ۱۴۰۲).
- **فقدان مراقبت اخلاقی:** برخلاف نظریه نودینگز (Noddings, 2013) که بر رشد روابط همدلانه تأکید دارد، بازی‌ها اغلب فاقد بسترهای عاطفی و مراقبتی‌اند.



• **غایت‌مندی مادی و لذت‌محور:** بازی‌ها به جای تربیت قلبی و تعالی روحی، اهدافی چون پیروزی و لذت بیرونی را دنبال می‌کنند.

• **فقدان معنا و هستی‌شناسی الهی:** جهان بازی دیجیتال عموماً خالی از مفهوم خدا، توحید و تجربه معنوی است.

۳- اصول طراحی بازی دیجیتال اخلاق‌محور با رویکرد اسلامی
با تلفیق مبانی فلسفه تربیت اسلامی و نظریه اخلاق مراقبت، اصولی برای طراحی بازی‌های اخلاقی دیجیتال پیشنهاد می‌شود:

- **کنش محوری نیت‌گرا:** ارزش کنش از نیت و مسئولیت اخلاقی برخیزد، نه صرف نتیجه.
- **تقویت روابط اخلاقی:** تقویت صداقت، همکاری، همدلی و مراقبت در ساختار تعاملات.
- **پرهیز از خشونت و تحقیر:** حذف الگوبرداری‌های آسیب‌زا و ناسازگار با کرامت انسانی.
- **مشارکت کودک در ساخت معنا:** فراهم‌سازی امکان روایت‌گری اخلاقی از سوی کودک.
- **پیوند با واقعیت زیسته:** حفظ و تقویت ارتباط کودک با خانواده، طبیعت و جامعه.

۴- تحلیل نمونه‌ای از بازی‌ها

چهار بازی پرکاربرد به صورت موردی تحلیل شدند:

• **Minecraft** فاقد خشونت مستقیم اما تهی از معنا و جهت‌گیری تربیتی روشن؛ ظرفیت‌های بالقوه در صورت هدایت.

- **Clash of Clans** مبتنی بر حمله، غارت و رقابت؛ تضاد آشکار با آموزه‌های تربیت اخلاقی اسلامی.
- **Fortnite** خشونت‌محور، با تمرکز بر بقاء فردی و حذف دیگران؛ بازتولید کننده منطق قدرت و رقابت.
- **Roblox** دارای ظرفیت خلق فضاهاى اخلاقی، اما نیازمند نظارت محتوایی و جهت‌دهی تربیتی قوی.

این تحلیل نمونه‌ای نشان می‌دهد که برای درک اثر تربیتی بازی‌ها: رِف تحلیل محتوای صورتی کافی نیست؛ بلکه باید به زیرساخت‌های فلسفی، نوع کنش و الگوی کنشگر اخلاقی در بستر بازی نیز توجه داشت.

تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال در پرتو فلسفه تربیت اسلامی نشان می‌دهد که بسیاری از بازی‌های رایج، بر پایه مفروضاتی چون فردگرایی، نسبی‌گرایی اخلاقی، حذف معنا و لذت‌محوری طراحی شده‌اند. این مفروضات، با اصول اساسی تربیت اسلامی ناسازگارند. پژوهش حاضر، با تکیه بر آموزه‌های اسلامی و نظریه اخلاق مراقبت، اصولی مفهومی برای طراحی بازی‌های اخلاق‌محور ارائه کرده است. این رویکرد می‌تواند زمینه‌ساز تولید بازی‌های دیجیتال متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی و تقویت اخلاق در فضای مجازی باشد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال در چارچوب فلسفه تربیت اسلامی، کوشید تا از سطح تحلیل‌های فنی، روان‌شناختی و آسیب‌شناختی فراتر رود و با نگاهی مفهومی-انتقادی، ماهیت اخلاقی این رسانه‌ها را در بستر تربیت کودک بازشناسی کند. یافته‌ها نشان داد که اغلب بازی‌های دیجیتال پرکاربرد، مبتنی بر مفروضاتی چون فردگرایی افراطی، نتیجه‌گرایی ابزاری، نسبی‌گرایی اخلاقی، حذف معنا و فقدان غایت‌مندی



معنوی طراحی شده‌اند؛ در حالی که اصول محوری در فلسفه تربیت اسلامی مانند فطرت، کرامت ذاتی، هدایت الهی، مسئولیت اخلاقی و پیوند با غایت توحیدی، در تضاد با این مفروضات قرار دارد. با این حال، نتایج پژوهش حاکی از آن است که بازی‌های دیجیتال، با وجود ساختار غالباً سکولار و سودمحور، قابلیت بازآفرینی و معناپذیری اخلاقی را دارند؛ مشروط به آن که طراحی، هدایت و انتخاب آن‌ها در چارچوب فلسفه تربیت اسلامی و نظریه‌هایی همچون اخلاق مراقبت‌نل نودینگر صورت گیرد. در این رویکرد، بازی نه صرفاً ابزاری سرگرم‌کننده، بلکه موقعیتی تربیتی برای تمرین کنش اخلاقی، تقویت روابط انسانی، و درونی‌سازی فضایل تلقی می‌شود.

بنابراین، تحلیل فلسفی بازی‌های دیجیتال باید به لایه‌های عمیق‌تری چون ساختار کنش، الگوی رابطه، نظام ارزش‌گذاری، و معناشناسی روایت درون بازی‌ها بپردازد. این رویکرد می‌تواند در سطوح سیاست‌گذاری فرهنگی، طراحی برنامه‌های تربیتی، تولید محتوای بومی و تربیت خانواده‌محور تأثیرگذار باشد.

پیشنهادهای

در پرتو یافته‌های این پژوهش، پیشنهادها زیر برای توسعه نظری و کاربردی در حوزه تربیت اخلاقی کودک در فضای دیجیتال ارائه می‌شود:

- طراحی و تبیین چارچوب‌های مفهومی-اسلامی برای تولید بازی‌های دیجیتال اخلاق‌محور، با بهره‌گیری از آموزه‌های قرآنی، روایات تربیتی، اصول روان‌شناسی رشد و الگوهای طراحی تعاملی معنادار.
- آموزش و توانمندسازی فعالان صنعت بازی (طراحان، نویسندگان و تولیدکنندگان) در زمینه مبانی فلسفه تربیت اسلامی، اخلاق مراقبت، و ضرورت‌های تربیت معنوی کودک در فضای مجازی.
- انجام پژوهش‌های ترکیبی (کیفی-میدانی) برای سنجش تجربه زیسته کودکان، والدین و معلمان از بازی‌های دیجیتال و استخراج الگوهای رفتاری و ارزشی ناشی از آن‌ها.
- طراحی بازی‌هایی با امکان مشارکت فعال کودک در معناسازی اخلاقی، انتخاب‌های مبتنی بر نیت، و تعاملات مثبت انسانی، به گونه‌ای که مفاهیم تربیتی نه تحمیل‌شده، بلکه تجربه‌شده باشند.
- تأسیس رصدخانه تربیت دیجیتال اسلامی، با هدف پایش مستمر محتوای بازی‌های پرکاربرد، تحلیل فلسفی-اخلاقی آن‌ها، ارائه گزارش‌های کاربردی به خانواده‌ها و مدارس، و جهت‌دهی سیاست‌گذاری فرهنگی و آموزشی کشور.
- ایجاد شبکه همکاری میان پژوهشگران علوم تربیتی، حوزه‌های علمیه، طراحان بازی و نهادهای فرهنگی برای تولید محتوای بینارشته‌ای و بومی‌سازی فضای بازی‌های دیجیتال در افق تمدن‌سازی اسلامی.



چالش‌های تربیتی کودکان در دوران سلطه فناوری‌های هوشمند: تحلیلی انتقادی بر مبانی و راهکارهای نوین تعلیم و تربیت

معصومه السادات سعیدی^۱، فاطمه محمدیان^۲

چکیده:

تحولات شتابان فناوری، به‌ویژه در عرصه هوش مصنوعی، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، زمینه‌های جدیدی را در حیات فردی و اجتماعی کودکان رقم زده و بسترهای سنتی تربیت را با چالش‌های بنیادینی مواجه ساخته است. هدف این پژوهش، واکاوی پیامدهای چندبعدی این تحولات بر فرآیند تربیت کودکان و تبیین راهبردهای نوین تربیتی در مواجهه با شرایط عصر دیجیتال است. مسئله اصلی آن است که در مواجهه با جهانی داده‌محور و الگوریتم‌ساخته، چگونه می‌توان از اصالت رشد انسانی و پرورش هویت اخلاقی کودکان پاسداری کرد. این مطالعه به روش توصیفی - تحلیلی و مبتنی بر بررسی انتقادی منابع نظری معاصر در فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و مطالعات رسانه‌ای انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه فناوری‌های نوین فرصت‌های بی‌سابقه‌ای برای ارتقای یادگیری، خلاقیت و ارتباطات اجتماعی فراهم آورده‌اند، اما در عین حال موجب آسیب‌پذیری هویت کودکی، کمرنگ شدن مهارت‌های زیست اجتماعی واقعی، و تضعیف سازوکارهای خودکنترلی اخلاقی شده‌اند. بر این اساس، پژوهش حاضر بر اهمیت تربیت سواد رسانه‌ای انتقادی، آموزش تفکر فلسفی، تقویت خودآگاهی دیجیتال و ایفای نقش فعال والدین و مربیان در هدایت آگاهانه کودکان تأکید دارد. در نهایت، مقاله نتیجه می‌گیرد که تربیت کودک در عصر هوش مصنوعی نیازمند بازتعریف بنیادین در مبانی، اهداف و روش‌های تربیتی است؛ بازتعریفی که بر حفظ کرامت انسانی، رشد متوازن و پرورش شهروندانی مسئول و اخلاق‌مدار در جهان پیچیده امروز مبتنی باشد.

واژگان کلیدی: تربیت کودک، هوش مصنوعی، فضای مجازی، شبکه‌های اجتماعی، سواد رسانه‌ای انتقادی، تفکر فلسفی، هویت دیجیتال، خودآگاهی، فلسفه تربیت، کرامت انسانی

مقدمه و بیان مسئله

تحولات شتابان فناوری در دو دهه اخیر، به‌ویژه توسعه هوش مصنوعی، شبکه‌های اجتماعی، محیط‌های مجازی و ابزارهای دیجیتال تعاملی، چشم‌انداز تربیتی کودکان را به شکل بی‌سابقه‌ای دگرگون کرده است. کودکان امروز در محیطی رشد می‌کنند که داده‌محور، الگوریتم‌محور و پیوسته در حال تغییر است. این محیط دیجیتال فرصتی کم‌نظیر برای دسترسی به اطلاعات گسترده، آموزش خلاقانه، تعاملات بین‌المللی و توسعه مهارت‌های شناختی فراهم می‌آورد، اما همزمان تهدیدهای بنیادینی را نیز ایجاد می‌کند که مستقیماً بر رشد اخلاقی، اجتماعی و روانی کودکان تأثیرگذار است. فقدان راهنمایی و مدیریت هوشمندانه حضور دیجیتال می‌تواند منجر به کاهش مهارت‌های همدلی، تضعیف توانایی تصمیم‌گیری اخلاقی، افزایش آسیب‌پذیری در برابر محتوای نامناسب و کاهش تمرکز و خودکنترلی شود.

^۱ استادیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک؛ Saeidi.masuomehsadat@iau.ir

^۲ دانشجوی دکتری دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک؛ F.mohammadian4246@iau.ir



پستمن (۱۹۹۲) هشدار داده بود که سلطه بی حد و مرز فناوری بر فرهنگ می تواند به «تسلیم شدن فرهنگ در برابر تکنولوژی» منجر شود. این نگرانی اکنون در حوزه تربیت کودکان به وضوح قابل مشاهده است؛ رسانه های نوین، بازی ها و پلتفرم های دیجیتال مرزهای سنتی کودکی را محو کرده و هویت، ارزش ها و توانمندی های اخلاقی کودکان را تهدید می کنند. در این زمینه، پرسش بنیادی این است که چگونه می توان در عصر داده محور و الگوریتم محور، رشد متوازن کودکان، پرورش هویت اخلاقی و توانمندسازی شهروندان مسئول را تضمین کرد. مطالعات روان شناسی رشد نشان می دهند که کودکان نسبت به محرک های دیجیتال حساس اند. استفاده مفرط از بازی های آنلاین و شبکه های اجتماعی می تواند باعث کاهش تمرکز، افزایش اضطراب، تضعیف تعاملات اجتماعی و اختلالات خواب شود (American Psychological Association, 2023). از سوی دیگر، استفاده هدفمند از فناوری های هوشمند، به ویژه هوش مصنوعی، می تواند موجب یادگیری عمیق، توسعه مهارت های حل مسئله و تقویت خلاقیت گردد (Cave & Dignum, 2019). این دوگانگی نشان می دهد که فناوری هم تهدید و هم فرصت است؛ بنابراین، طراحی راهبردهای نوین تربیتی و بازتعریف فلسفه تعلیم و تربیت در عصر دیجیتال ضرورت دارد.

هدف این پژوهش، بررسی پیامدهای چندبعدی فناوری های هوشمند بر تربیت کودکان و ارائه راهکارهای علمی و عملی برای پرورش کودکان مسئول، اخلاق مدار و توانمند در محیط دیجیتال است. مسئله اصلی پژوهش این است که با توجه به جهان الگوریتم محور، چگونه می توان هویت دیجیتال، مهارت های زیست اجتماعی و توانمندی اخلاقی کودکان را حفظ و تقویت کرد؟ پاسخ به این پرسش، نیازمند تلفیق یافته های فلسفه تعلیم و تربیت، روان شناسی رشد و مطالعات رسانه ای با راهکارهای عملی در محیط های دیجیتال است.

اصول و مبانی نظری

۱. فلسفه تعلیم و تربیت در عصر دیجیتال

فلسفه تعلیم و تربیت همواره بر پرورش توانمندی های انسانی، احترام به کرامت فرد و ایجاد هویت اخلاقی تأکید داشته است (Carr, 2008). اما ورود فناوری های نوین و محیط های دیجیتال، این اصول بنیادین را با چالش های جدی مواجه ساخته است. همان طور که کاویانی (۱۳۹۹) اشاره می کند، هوش مصنوعی، شبکه های اجتماعی و بازی های آنلاین می توانند تعاملات انسانی و تجربه های واقعی را تضعیف کنند و فرآیندهای تربیتی و اخلاقی را تحت تأثیر قرار دهند. بنابراین، بازتعریف فلسفه تربیت در عصر دیجیتال ضروری است.

بازتعریف فلسفه تربیت شامل چند محور کلیدی است:

۱. تلفیق فناوری با ارزش های انسانی: فناوری نباید جایگزین تجربه های انسانی و زندگی واقعی شود، بلکه باید ابزاری مکمل در فرآیند یادگیری و رشد باشد. استفاده هوشمندانه از فناوری می تواند مهارت های شناختی و خلاقیت کودکان را تقویت کند.

۲. پرورش تفکر انتقادی: کودکان باید توانایی تحلیل محتوا، تشخیص منابع معتبر و مقابله با اطلاعات نادرست را بیاموزند. در عصر دیجیتال، الگوریتم ها و شبکه های اجتماعی به گونه ای طراحی شده اند که توجه کودکان را به



خود جلب کنند؛ بدون آموزش تفکر انتقادی، کودکان به راحتی در معرض اطلاعات نادرست و تبلیغات هدفمند قرار می گیرند.

۳. تأکید بر اخلاق و مسئولیت پذیری: تربیت در عصر دیجیتال باید کودکان را برای تصمیم گیری مسئولانه آماده سازد. توانایی مدیریت حضور دیجیتال، احترام به دیگران در فضای مجازی و رعایت حریم خصوصی، از مهارت های ضروری برای رشد اخلاقی محسوب می شود.

کر^۱ (۲۰۰۸) تأکید می کند که تعلیم و تربیت تنها انتقال دانش نیست، بلکه فرآیندی برای پرورش قضاوت اخلاقی، مهارت های تصمیم گیری و توانمندی های انسانی است. در محیط دیجیتال، اهمیت این اصل بیشتر می شود، زیرا کودکان با حجم عظیمی از اطلاعات و محرک های دیجیتال مواجه اند که رفتار و ارزش های آنان را شکل می دهند.

۲. روان شناسی رشد و کودک

مطالعات روان شناسی رشد نشان می دهند که کودکان نسبت به محرک های دیجیتال حساس اند و مواجهه نادرست با فناوری های نوین می تواند رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. استفاده مفرط از بازی های آنلاین، شبکه های اجتماعی و ابزارهای هوشمند باعث کاهش تمرکز، اختلالات خواب، اضطراب و کاهش تعاملات اجتماعی می شود (American Psychological Association, 2023).

مقاله «تأثیر فناوری های نوین بر تربیت کودکان» (۱۳۹۹) نشان می دهد که نبود هدایت تربیتی می تواند منجر به کاهش توانایی حل مسئله، ضعف مهارت های ارتباطی و کاهش خودکنترلی شود. از سوی دیگر، استفاده محدود و هدفمند از هوش مصنوعی می تواند مهارت های حل مسئله، یادگیری فعال و خلاقیت را تقویت کند (Cave & Dignum, 2019). این یافته ها نشان می دهد که فناوری دو وجهی است: هم تهدید و هم فرصت. بنابراین هدایت تربیتی آگاهانه و طراحی برنامه های آموزشی مبتنی بر نیازهای روانی و اخلاقی کودکان ضروری است.

۳. مطالعات رسانه ای و سواد دیجیتال

یکی از مؤلفه های کلیدی تربیت در عصر دیجیتال، آموزش سواد رسانه ای انتقادی است. کودکان باید بتوانند پیام های رسانه ای را تحلیل کنند، منابع معتبر را شناسایی کرده و در برابر اطلاعات نادرست مقاومت نمایند («تربیت دیجیتال: رویکردهای نوین در آموزش و پرورش»، ۱۳۹۹).

معصومی (۱۴۰۰) تأکید می کند که بدون آموزش سواد رسانه ای، هویت دیجیتال کودکان آسیب پذیر خواهد بود. الگوریتم ها و پلتفرم های دیجیتال طوری طراحی شده اند که توجه کودکان را برای مدت طولانی جذب کنند و می توانند تأثیرات بلندمدت روانی و رفتاری داشته باشند. سواد رسانه ای انتقادی به کودکان کمک می کند تا حضور دیجیتال خود را آگاهانه مدیریت کنند، تصمیم گیری اخلاقی را تمرین نمایند و از انفعال در برابر فناوری جلوگیری کنند.

به طور کلی، اصول و مبانی نظری این پژوهش بر سه رکن اصلی استوار است:

➤ حفظ و تقویت ارزش ها و هویت اخلاقی در محیط دیجیتال

^۱. Carr



➤ پرورش مهارت‌های شناختی و اجتماعی مطابق با روان‌شناسی رشد

➤ آموزش سواد رسانه‌ای انتقادی و مدیریت حضور دیجیتال

این سه رکن، چارچوب نظری لازم برای طراحی راهکارهای تربیتی نوین و تحلیل اثرات فناوری‌های هوشمند بر کودکان را فراهم می‌آورد و مسیر پژوهش را از مرحله تئوری به مرحله عملی هدایت می‌کند.

چالش‌های تربیتی در عصر فناوری‌های هوشمند

در عصر فناوری‌های هوشمند، تربیت کودکان با چالش‌های چندبعدی و پیچیده‌ای روبه‌رو است. دسترسی گسترده به اینترنت، شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های آنلاین و محیط‌های هوشمند آموزشی فرصت‌های بی‌سابقه‌ای برای یادگیری فراهم کرده‌اند، اما همزمان تهدیدهای بنیادین برای رشد اخلاقی، هویت دیجیتال و مهارت‌های اجتماعی کودکان ایجاد می‌کنند. این چالش‌ها را می‌توان در چهار محور اصلی تحلیل کرد:

۱. آسیب‌پذیری هویت کودکی

کودکی مرحله‌ای حساس و تعیین‌کننده در شکل‌گیری هویت فردی است. پستمن (۱۹۹۲) معتقد است که رسانه‌های نوین مرزهای کودکی را از میان برده‌اند و کودکان را در معرض محتوای پیچیده و بزرگسالانه قرار می‌دهند. معصومی (۱۴۰۰) نیز نشان می‌دهد که هویت دیجیتال بدون هدایت و آموزش اخلاقی، می‌تواند به سردرگمی، بحران هویت و تقلید از الگوهای نامناسب منجر شود. کودکان در مواجهه با حجم عظیم اطلاعات و الگوهای رفتاری دیجیتال، اغلب قادر به تمایز بین واقعیت و نمایش رسانه‌ای نیستند؛ بنابراین، آسیب‌پذیری هویت کودک در محیط دیجیتال به یک مسئله کلیدی تربیتی تبدیل شده است.

۲. کاهش مهارت‌های زیست اجتماعی

شبکه‌های اجتماعی و بازی‌های آنلاین به‌طور فزاینده‌ای جای تعاملات حضوری را می‌گیرند. این موضوع به کاهش مهارت‌های اجتماعی کودکان از جمله همدلی، همکاری، مدیریت تعارض و ارتباط مؤثر منجر می‌شود («تأثیر فناوری‌های نوین بر تربیت کودکان»، ۱۳۹۹). کودکان در محیط دیجیتال اغلب با تعاملات غیرمستقیم و الگوریتم‌محور مواجه‌اند که باعث محدود شدن تجربه‌های واقعی اجتماعی می‌شود. کاهش مهارت‌های زیست اجتماعی، نه تنها رشد روانی کودک را تهدید می‌کند، بلکه توانایی آنان را برای مشارکت مسئولانه در جامعه محدود می‌سازد.

۳. تضعیف خودکنترلی اخلاقی

دسترسی بی‌پایان به محتوای دیجیتال و الگوریتم‌های تقویت‌کننده، کودکان را در معرض ضعف در خودکنترلی اخلاقی قرار می‌دهد. کاویانی (۱۳۹۹) تأکید می‌کند که فقدان هدایت تربیتی می‌تواند به رفتارهای تکانشی، تقلید از الگوهای نامناسب و پرخاشگری منجر شود. در محیط‌های دیجیتال، فناوری به‌طور مداوم توجه کودک را به سمت محتوای جذاب و تحریک‌کننده سوق می‌دهد، که این امر نیازمند آموزش مدیریت زمان، آگاهی از پیامدهای رفتار و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی است.

۴. تهدید هویت اخلاقی و فرهنگی



هوش مصنوعی و الگوریتم‌ها نه تنها رفتار کودکان را شکل می‌دهند، بلکه ارزش‌ها و باورهای آنان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. پستمن (۱۹۹۲) هشدار می‌دهد که فناوری می‌تواند فرهنگ را تحت سلطه خود درآورد و هویت اخلاقی و فرهنگی نسل جوان را تضعیف کند. مواجهه بدون هدایت کودکان با محتوای متنوع و گاه متضاد، خطر شکل‌گیری ارزش‌های متناقض و آسیب‌های روانی را افزایش می‌دهد.

جمع‌بندی چالش‌ها

چالش‌های تربیتی در عصر فناوری‌های هوشمند نشان می‌دهند که تربیت کودکان دیگر محدود به انتقال دانش یا مهارت‌های عملی نیست، بلکه نیازمند یک رویکرد جامع، چندبعدی و متکی بر اصول فلسفی، روان‌شناختی و رسانه‌ای است. این چالش‌ها نه تنها تهدید محسوب می‌شوند، بلکه فرصتی برای بازطراحی برنامه‌های آموزشی و ایجاد محیط‌های تربیتی امن و هوشمند نیز فراهم می‌آورند.

راهکارهای نوین تربیتی در عصر فناوری‌های هوشمند

با توجه به چالش‌های تربیتی که فناوری‌های هوشمند ایجاد کرده‌اند، نیازمند راهکارهای جامع و چندبعدی هستیم تا کودکان بتوانند در محیط دیجیتال رشد متوازن و اخلاقی داشته باشند. این راهکارها بر سه محور اصلی تمرکز دارند: آموزش سواد دیجیتال و رسانه‌ای، پرورش مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی، و طراحی محیط‌های دیجیتال امن و حمایت‌کننده.

۱. آموزش سواد رسانه‌ای و دیجیتال

سواد رسانه‌ای انتقادی یکی از مؤلفه‌های کلیدی تربیت در عصر دیجیتال است. کودکان باید توانایی تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، تشخیص منابع معتبر و مقاومت در برابر اطلاعات نادرست را بیاموزند («تربیت دیجیتال: رویکردهای نوین در آموزش و پرورش»، ۱۳۹۹). معصومی (۱۴۰۰) تأکید می‌کند که بدون سواد رسانه‌ای، هویت دیجیتال کودکان آسیب‌پذیر خواهد بود.

این آموزش باید شامل مهارت‌های زیر باشد:

- تحلیل محتوای دیجیتال: تشخیص هدف پیام، جهت‌گیری ارزش‌ها و اطلاعات گمراه‌کننده
- مدیریت زمان و توجه: محدود کردن مصرف فناوری برای جلوگیری از اعتیاد دیجیتال
- امنیت و حریم خصوصی: آگاهی از خطرات اشتراک‌گذاری اطلاعات شخصی و روش‌های حفاظت از داده‌ها

یونیسف (۲۰۲۴) بر طراحی دوره‌های عملی و تعاملی تأکید دارد که کودکان را قادر سازد حضور دیجیتال خود را به شکل مسئولانه مدیریت کنند.

۲. تقویت خودآگاهی دیجیتال

خودآگاهی دیجیتال به کودکان کمک می‌کند تا شناخت بهتری از اثرات فناوری بر رفتار و روان خود داشته باشند. این مهارت شامل توانایی ارزیابی اثرات روانی، اخلاقی و اجتماعی محتوای دیجیتال و مدیریت حضور فعال در محیط‌های آنلاین است. معصومی (۱۴۰۰) اشاره می‌کند که بدون توسعه خودآگاهی دیجیتال، کودکان در معرض وابستگی، اضطراب و کاهش کیفیت زندگی قرار می‌گیرند.



راهکارهای عملی برای تقویت خودآگاهی دیجیتال عبارتند از:

- برگزاری جلسات آموزشی درباره تأثیرات محتوای دیجیتال بر رفتار و احساسات
- تمرین مهارت‌های خودتنظیمی، از جمله توقف آگاهانه استفاده از فناوری و تنظیم محدودیت‌های زمانی
- آشنایی با الگوریتم‌ها و نحوه شکل‌دهی اطلاعات و رفتار در محیط دیجیتال

۳. پرورش تفکر فلسفی و اخلاقی

کار (۲۰۰۸) تأکید دارد که تعلیم و تربیت تنها انتقال دانش نیست، بلکه فرآیندی برای پرورش قضاوت اخلاقی و توانمندی‌های انسانی است. پرورش تفکر فلسفی در کودکان می‌تواند توانایی آنان برای تصمیم‌گیری اخلاقی در محیط‌های پیچیده دیجیتال را افزایش دهد.

راهکارهای عملی:

- گنجاندن مباحث فلسفی و اخلاقی در برنامه‌های آموزشی، از جمله حل مسئله‌های اخلاقی مبتنی بر سناریوهای دیجیتال
- تشویق کودکان به بحث و گفتگو درباره ارزش‌ها، مسئولیت‌ها و پیامدهای رفتار آنلاین
- ایجاد فضای آموزشی که به شکل تجربی و تعاملی، قضاوت اخلاقی را تقویت کند.

۴. نقش فعال والدین و مربیان

والدین و مربیان نقش حیاتی در هدایت و حمایت از کودکان دارند. مقاله «تربیت دیجیتال» (۱۳۹۹) نشان می‌دهد که نظارت متعادل و همراهی فعال والدین می‌تواند استفاده سالم از فناوری را تضمین کند. روش‌های پیشنهادی:

- مشارکت والدین در برنامه‌های دیجیتال کودکان و ایجاد تجربه‌های مشترک یادگیری
- آموزش والدین درباره خطرات، فرصت‌ها و مهارت‌های دیجیتال کودکان
- ایجاد قوانین خانواده‌ای متناسب با سن و نیازهای کودک برای استفاده از فناوری

۵. طراحی محیط‌های دیجیتال ایمن و اخلاق‌محور

مطالعه «هوش مصنوعی و آینده آموزش و پرورش» (۱۴۰۲) تأکید دارد که محیط‌های آموزشی هوشمند باید ضمن بهره‌گیری از فناوری، رشد اخلاقی، اجتماعی و شناختی کودکان را تقویت کنند. طراحی پلتفرم‌های دیجیتال اخلاق‌محور می‌تواند خطرات روانی و رفتاری را کاهش دهد و تجربه یادگیری مثبت فراهم آورد. ویژگی‌های محیط دیجیتال امن شامل موارد زیر است:

محتوای متناسب با سن و سطح رشد کودک

ابزارهای کنترل والدین و مربیان برای هدایت مصرف محتوا

الگوریتم‌های اخلاق‌محور که رفتار و تجربه دیجیتال کودک را تقویت کنند.

جمع‌بندی راهکارها

راهکارهای نوین تربیتی در عصر فناوری‌های هوشمند، نشان‌دهنده ضرورت یک رویکرد چندبعدی و ترکیبی است که شامل آموزش سواد رسانه‌ای و دیجیتال، توسعه خودآگاهی و مهارت‌های اخلاقی، مشارکت فعال والدین



و مربیان و طراحی محیط‌های دیجیتال امن می‌شود. این رویکرد می‌تواند رشد متوازن، اخلاقی و خلاقانه کودکان را تضمین کرده و آنان را برای زندگی مسئولانه در جامعه دیجیتال آماده سازد.

روش تحقیق

این پژوهش با رویکرد توصیفی - تحلیلی طراحی شده و هدف آن بررسی و تحلیل اثرات فناوری‌های هوشمند بر تربیت کودکان و ارائه راهکارهای نوین تربیتی است. روش تحقیق به دو بخش اصلی تقسیم می‌شود:

منابع

- کتاب‌ها، مقالات علمی و گزارش‌های بین‌المللی مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و مطالعات رسانه‌ای تحلیل شده‌اند.
- منابع مورد استفاده شامل آثار Carr (2008) درباره فلسفه تعلیم و تربیت، مطالعات (2019) Cave & Dignum درباره هوش مصنوعی و آموزش، گزارش‌های UNICEF (2024) درباره سواد دیجیتال و اثرات رسانه‌های دیجیتال بر رشد کودک و سایر مقالات فارسی همچون معصومی (۱۴۰۰) و کاویانی (۱۳۹۹) است.
- این بررسی نظری، پایه‌ای برای شناسایی چالش‌ها، تهدیدها و فرصت‌های تربیتی در عصر دیجیتال فراهم کرد. تحلیل داده‌ها و مطالعات تجربی:
- داده‌ها از طریق تحلیل اسناد، مقالات علمی، گزارش‌های بین‌المللی و مطالعات موردی جمع‌آوری شدند.
- پژوهش با رویکرد ترکیبی کیفی و تحلیلی، اثرات مثبت و منفی فناوری‌های هوشمند بر رشد اخلاقی، اجتماعی و شناختی کودکان را بررسی کرد.
- تحلیل داده‌ها با تمرکز بر تعامل میان فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و سواد رسانه‌ای انجام شد تا راهکارهای عملی و قابل اجرا استخراج شود.
- با این روش، نتایج پژوهش توانستند هم جنبه‌های نظری و هم ابعاد کاربردی تربیت در عصر فناوری‌های هوشمند را پوشش دهند.

جمع‌بندی و نتایج پژوهش

پژوهش نشان می‌دهد که تربیت کودکان در عصر هوش مصنوعی و فناوری‌های هوشمند نیازمند بازتعریف بنیادین اهداف، مبانی و روش‌های تربیتی است. فناوری‌های نوین فرصت‌هایی برای دسترسی به منابع گسترده، یادگیری تعاملی و تقویت خلاقیت فراهم می‌کنند، اما در غیاب هدایت تربیتی، تهدیدهایی جدی برای رشد اخلاقی، هویت دیجیتال و مهارت‌های اجتماعی کودکان ایجاد می‌کنند.

نتایج کلیدی پژوهش به شرح زیر است:

۱. تربیت اخلاقی و هویت دیجیتال باید در اولویت باشد:
 - کودکان باید توانایی تصمیم‌گیری مسئولانه و مدیریت حضور دیجیتال خود را بیاموزند.
 - محیط‌های آموزشی باید ابزارهایی برای تمرین و تقویت قضاوت اخلاقی ارائه کنند.
۲. سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی ضروری است:



- توانایی تحلیل محتوا و شناسایی منابع معتبر، کودکان را در مقابل اطلاعات نادرست و محتوای آسیب‌رسان محافظت می‌کند.
- آموزش سواد دیجیتال باید از سنین پایین آغاز شود و در قالب فعالیت‌های تعاملی و عملی ارائه شود.
- ۳. همکاری فعال والدین و مربیان کلید موفقیت است:
 - هدایت آگاهانه کودکان در محیط‌های دیجیتال، اثرات منفی فناوری را کاهش می‌دهد.
 - والدین و مربیان باید نقش فعال، مشاوره و نظارت متعادل را در فرآیند تربیتی ایفا کنند.
- ۴. طراحی محیط‌های آموزشی هوشمند و اخلاق‌محور:
 - پلتفرم‌های دیجیتال باید با هدف تقویت رشد اجتماعی و اخلاقی کودکان طراحی شوند.
 - الگوریتم‌ها و محتواهای آموزشی باید محدودیت‌ها و ارزش‌های اخلاقی را در نظر داشته باشند.
- ۵. ضرورت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تربیتی:
 - مدارس و نهادهای تربیتی باید برنامه‌های آموزشی و حمایتی برای حضور سالم و ایمن کودکان در محیط دیجیتال تدوین کنند.
 - تدوین چارچوب‌های قانونی و اخلاقی برای مدیریت فناوری‌های نوین در آموزش ضروری است.

نتیجه‌گیری نهایی

- تربیت کودکان در عصر فناوری‌های هوشمند نیازمند رویکردی چندبعدی و جامع است که شامل:
- آموزش سواد دیجیتال و رسانه‌ای
 - تقویت خودآگاهی و مهارت‌های اخلاقی
 - مشارکت فعال والدین و مربیان
 - طراحی محیط‌های دیجیتال ایمن و اخلاق‌محور
- است. بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری همراه با هدایت تربیتی، پرورش اخلاقی و تقویت مهارت‌های اجتماعی و شناختی، می‌تواند رشد متوازن کودکان را تضمین کرده و آنان را برای زندگی مسئولانه، خلاقانه و مستقل در جامعه دیجیتال آماده سازد.

منابع

- معصومی، م. (۱۴۰۰). *تربیت دیجیتال و سواد رسانه‌ای کودکان*. انتشارات دانشگاه تهران.
- کاویانی، ر. (۱۳۹۹). *هوش مصنوعی و تغییرات تربیتی: پژوهش‌های تربیتی*، ۲۵-۵۰.
- تربیت دیجیتال: رویکردهای نوین در آموزش و پرورش. (۱۳۹۹). *مطالعات تعلیم و تربیت*، ۲۱(۳)، ۳۰-۱.
- American Psychological Association. (2023). *Digital media and children's development*. APA Publications.
- Carr, D. (2008). *Philosophical foundations for education*. Pearson Education.
- Cave, S., & Dignum, V. (2019). *Artificial intelligence and society: Opportunities and challenges for education*. Springer.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage Books.
- UNICEF. (2024). *Digital literacy and child protection in the digital era*. UNICEF Reports.



ردپای تعاملات و تجربیات دوران کودکی در هیجانات دانشجویان کلاس درس زبان عمومی انگلیسی: مطالعه کیفی با رویکرد تحلیل مضمون

زری سعیدی^۱، آرمین توکلی^۲، مریم الداغی^۳

چکیده

تجربیات دوره کودکی تأثیرات بلندمدت و عمیقی بر بسیاری از ابعاد مراحل گوناگون زندگی، از جمله دوران بزرگسالی دارد. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر تعاملات و تجربیات دوران کودکی بر هیجانات دانشجویان در کلاس درس زبان عمومی انگلیسی می‌پردازد. ۶۲ نفر از دانشجویان درس زبان عمومی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پاسخ‌های آنان به پرسشی باز در زمینه نقش تجربیات دوران کودکی بر احساسات زبان‌آموزان در کلاس درس با استفاده از روش تحلیل مضمون، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده تأثیرات تعاملات اولیه بر هیجانات زبان‌آموزان در کلاس بود. پاسخ‌ها در سه مضمون اصلی تعاملات والد - کودک، تعاملات معلم - کودک و سایر تجربیات دوران کودکی دسته‌بندی شدند. تعاملات مثبت والد - کودک مانند تشویق والدین و سخت‌گیری بجا، زمینه‌ساز هیجانات مثبتی نظیر لذت و خوشحالی و تعاملات منفی والد - کودک نظیر تحقیر و سرزنش، مقایسه، سختگیری و توقع بیش از حد، کنترل‌گری، سهل‌گیری و اجبار و تأکید به یادگیری، زمینه‌ساز هیجانات منفی از قبیل اضطراب، خجالت، ترس، ناکافی بودن، خستگی و ناامیدی در کلاس درس زبان بودند. همچنین تشویق معلم در دوران کودکی با هیجانات مثبت لذت و امید به یادگیری و تجربیاتی نظیر تمسخر و تحقیر کلامی دانش‌آموز، مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر، سختگیری بیش از حد توسط معلمان و روش‌های نادرست تدریس با بروز احساسات منفی مانند اضطراب و ترس از مورد تمسخر واقع شدن در کلاس درس زبان انگلیسی مرتبط بودند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت تجربیات و تعاملات دوران کودکی و توجه به تأثیرات بلندمدت آن بر هیجانات دانشجویان در محیط‌های آموزشی تأکید دارد.

واژگان کلیدی: تربیت/تجربیات دوره کودکی، تعاملات کودک - والد/معلم، هیجانات زبان‌آموزان/ دانشجویان

مقدمه و بیان مسأله

کلاس درس محیطی آمیخته با هیجانات است و دانشجویان طیف وسیعی از هیجانات منفی نظیر ترس، خشم، شرم و خستگی و همچنین گستره‌ای از هیجانات مثبت چون لذت، امید، افتخار و رضایت را تجربه می‌نمایند (پکرون^۴، ۲۰۲۴). در یادگیری زبان خارجی، نقش این هیجانات بسیار حیاتی است و احساسات زبان‌آموزان می‌تواند انگیزه، توجه، راهبردهای یادگیری، نگرش‌ها و دستاوردهای تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد (دیول^۵ و

۱. دانشیار زبانشناسی کاربردی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)،

saeediz240@yahoo.com

۲. دانشجوی دوره دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران،

armin.tavakoli7@gmail.com

۳. دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

maryam.aldaghi7@gmail.com

^۴. Pekrun

^۵. Dewaele



همکاران، ۲۰۲۳؛ شاو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). ورود روانشناسی مثبت گرا به حوزه تحقیقات مربوط به زبان خارجی منجر به علاقه فزاینده به تجربیات فراگیران در کلاس درس از جمله تعاملات و هیجانات آنان گردید و بهیستی همه جانبه فراگیران به اندازه دستاوردهای آنان مورد توجه قرار گرفت. بنابراین، اگر هیجانات در کلاس درس زبان خارجی به عنوان متغیر خروجی در کانون توجه قرار گیرد، ضروری است که به عوامل پیش‌بینی‌کننده این هیجانات نیز به شایستگی پرداخته شود (بوتس^۲ و همکاران، ۲۰۲۴) یکی از عواملی که در زمینه شکل‌گیری هیجانات در کلاس درس زبان انگلیسی به میزان اندکی مورد بررسی قرار گرفته است، تجربیات و تعاملات دوران کودکی فراگیران در محیط خانواده و مدرسه می‌باشد و با وجود رشد فزاینده مطالعات در زمینه هیجانات در کلاس درس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، شکاف قابل توجهی در زمینه بررسی تجربه زیسته فراگیران و نقش تعلیم و تربیت، تجارب و تعاملات دوران کودکی در شکل‌گیری این هیجانات در بزرگسالی وجود دارد.

جایگاه محوری و اهمیت بنیادین فلسفه تربیت در دوران کودکی، از منظر طیف وسیعی از نظریه‌های رشد قابل تبیین و واکاوی است. نظریه‌پردازانی چون برونفن برنر و ویگوتسکی، محیط و تعاملات فرد در دوران کودکی را به عنوان یک ساختار بنیادین در رشد فرد قلمداد می‌کنند و در تبیین نقش بلندمدت و عمیق این دوران می‌توان به نظریه روانکاوی اشاره نمود، که بر تأثیر ماندگار تجارب اوایل کودکی بر شخصیت و رشد روانی فرد در بزرگسالی تأکید می‌ورزد (ساراکو^۳، ۲۰۲۳). با توجه به خلأ موجود و نقش بنیادین دوران کودکی، پژوهش حاضر در صدد است به بررسی عمیق نقش تربیت، تجارب و تعاملات این دوران در شکل‌گیری هیجانات دانشجویان در کلاس درس زبان پردازد و با تکیه بر رویکرد کیفی در پی پاسخ به این پرسش بنیادین است: تجارب زیسته دوران کودکی چگونه در هیجانات دانشجویان در کلاس درس زبان بازنمایی می‌شوند؟

روش‌شناسی

جامعه آماری این پژوهش را نمونه‌ای به حجم ۶۲ نفر (۴۱ زن و ۲۱ مرد) با محدوده سنی ۱۸ تا ۲۷ سال از دانشجویان درس زبان عمومی انگلیسی در دانشگاه فردوسی مشهد تشکیل می‌دهند، که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، یک پرسش‌باز پاسخ با این مضمون است که "به نظر شما تجربیات دوران کودکی‌تان چه نقشی در احساساتی که در کلاس درس زبان عمومی تجربه می‌کنید داشته است؟ لطفاً در این مورد بیشتر توضیح دهید. (منظور از احساسات، احساساتی مانند اضطراب، عصبانیت، خجالت، خستگی، ناامیدی، لذت، افتخار، امیدواری و منظور از تجربیات دوران کودکی، تجربیاتی از قبیل سخت‌گیری، سرزنش مدام، تحقیر کلامی، مقایسه، توقع زیاد و یا عدم تأیید و توجه از سوی پدر و مادر، سایر اعضای فامیل و یا معلمان در دوران کودکی می‌باشد)". داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پاسخ‌های باز به سوال پژوهش، با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در اجرای این پژوهش، ملاحظات اخلاقی رعایت گردید.

یافته‌ها و نتیجه

^۱. Shao

^۲. Botes

^۳. Saracho



تجزیه و تحلیل مضمون پاسخ‌های باز دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، الگوهای معناداری را در خصوص نقش تجربیات دوران کودکی بر احساسات آن‌ها در کلاس درس زبان عمومی انگلیسی آشکار ساخت. این الگوها در سه مضمون اصلی تعامل والد - کودک، تعامل معلم - کودک و سایر تجربیات دوران کودکی سازماندهی شدند که هر یک از این مضامین نیز شامل زیرمضامین متعددی می‌باشند.

۱. تعامل والد - کودک

پاسخ‌های دانشجویان نشان داد که نوع تعاملات آن‌ها با والدین در دوران کودکی، به طور قابل توجهی بر هیجان‌اتشان در محیط یادگیری زبان انگلیسی در بزرگسالی تأثیرگذار بوده است. این مضمون اصلی به دو زیرمضمون کلی تقسیم شد:

۱.۱. تعاملات مثبت والد - کودک: این زیرمضمون شامل تجربیاتی نظیر تشویق توسط والدین و

سخت‌گیری بجای والدین بود. دانشجویان شرکت‌کننده‌ای که در دوران کودکی از حمایت و تشویق والدین خود برخوردار بوده‌اند، احساس لذت، خوشحالی و اعتماد به نفس بیشتری در کلاس درس زبان ابراز می‌کردند. ... «من در خانه‌ای بزرگ شدم که به علاقه‌ام به زبان بال و پر داده شده و تشویق به تلاش در یادگیری آن شده‌ام در نتیجه دیدی مثبت نسبت به زبان داشته و همیشه از یادگیری آن لذت می‌برم چون نه اجباری با آن دخیل بوده و نه قیاسی که حس اضطراب و یا ترس داشته باشم.» (شرکت‌کننده ۳).

همچنین، سختگیری منطقی و قاطعیت والدین منجر به تاب‌آوری بیشتر در مواجهه با چالش‌های یادگیری زبان و جلوگیری از احساساتی نظیر ترس یا خجالت شده بود.

«سختگیری‌های پدر مادرم به نظرم تأثیر داشت چون باعث شد که الان به راحتی کنار نکشم و پای برنامه‌ها و کارام و ایستم و همیشه بهم یاد دادن حتی اگه چیزی رو هم نمی‌دونم یا اشتباه رو بگم بالاخره درستش رو متوجه می‌شم. خب این باعث شد توی کلاس‌های زبان عمومی ترس یا احساس خجالت نکنم و به راحتی حرفم رو بزنم. هر کسی ممکنه درست چیزی رو بگه یا حتی غلط پس جای خجالت نداره.» (شرکت‌کننده ۵۵)

۱.۲. تعاملات منفی والد - کودک: این زیرمضمون طیف وسیعی از تجربیات نامطلوب را در بر می‌گرفت

که به طور معناداری با احساسات منفی در کلاس درس زبان مرتبط بودند. زیرمضامین فرعی شناسایی شده در این بخش عبارتند از: تحقیر و سرزنش، مقایسه، سختگیری و توقع بیش از حد (فشار برای عملکرد بی‌نقص)، کنترل‌گری، اهمیت دادن به نظر دیگران (تلاش در جهت مورد تأیید بودن)، سهل‌گیری، اجبار و تأکید بیش از حد به یادگیری (فشار در جهت شرکت در کلاس‌های فوق‌برنامه آموزش زبان انگلیسی). دانشجویانی که این نوع تعاملات منفی را تجربه کرده بودند، بیشتر مستعد احساساتی نظیر اضطراب، خجالت، ترس، ناکافی بودن، خستگی و ناامیدی در کلاس درس زبان بودند. برای نمونه یکی از دانشجویان در زمینه سختگیری، مقایسه، سرزنش و تحقیر در دوران کودکی اظهار داشت:

«... در دوران کودکی از اضطراب بالا رنج می‌بردم. نمی‌دونم چرا شاید بخاطر سختگیر بودن خانوادم یا شاید بخاطر اینکه اگه نمرم پایین می‌شد توسط مادرم سرزنش می‌شدم. شاید بخاطر مقایسه که در خانوادم ما وجود داشت مثلاً منو با خواهرم مقایسه می‌کردن که حدوداً یکسالو نیم از من کوچیکتره من در بیشتر مواقع احساس



اضطراب داشتم. مخصوصاً اضطراب نمره که نمرم نباید کم بشه. اگه نمرم کم می شد توسط مادرم درک نمی شدم. پدرم که اصلاً در جریان نبودن ولی مادرم منو تحقیر کلامی میکردن و با حرفایی که بهم می زدند بهم احساس بی ارزش بودن میدادن انگار که ارزش منو در نمره ای که کسب می کردم می دیدن...» (شرکت کننده ۵)

همچنین بسیاری از شرکت کنندگان در زمینه تأثیرات منفی مقایسه در دوران کودکی بر احساسات در کلاس زبان انگلیسی صحبت نمودند:

«مقایسه هایی که همیشه در طول زندگی توسط دیگران انجام می شود باعث می شود فرد همیشه در زندگی احساس عقب ماندن از بقیه را داشته باشد و همیشه احساس این را داشته باشد که چرا به اندازه ی دیگران خوب نیستم.» (شرکت کننده ۲۶)

«همون مقایسه کودکی باعث می شد سر کلاس من همش خودمو با همکلاسیام مقایسه کنم و مدام بگم من از فلانی پایین ترم کمترم؟» (شرکت کننده ۴۶)

یکی از زبان آموزان در زمینه توقع بیش از حد و تأکید بر بهترین بودن این گونه اظهار داشت:

«برای مثال، در دوران کودکی همیشه به من گفته می شد که باید بهترین باشم و اگر اشتباهی می کردم، به طور غیرمستقیم تحت فشار قرار می گرفتم. این تأکید بر کمال گرایی گاهی باعث می شود که در کلاس های زبان عمومی وقتی احساس می کنم که در انجام یک فعالیت یا پاسخ دادن به سؤال ها سریع تر یا بهتر از دیگران عمل نمی کنم، دچار احساس اضطراب و ناامیدی شوم. این احساسات ممکن است از آنجا ناشی شود که در کودکی احساس می کردم که باید همیشه به بهترین شکل عمل کنم و اشتباه کردن نمی تواند مورد پذیرش باشد.» (شرکت کننده ۵۲)

طبق اظهارات برخی از دانشجویان اجبار از سوی والدین در زمینه شرکت کودکان در کلاس های زبان تأثیری منفی در زمینه علاقه به زبان آموزی داشت.

«در کودکی هیچ علاقه ای به زبان نداشتم و به اصرار خانواده به کلاس زبان می رفتم و هیچ تلاشی برای یادگیری زبان نمی کردم و چون به اجبار می رفتم کلاس زبان همیشه از زبان متنفر بودم. و چون در کودکی به اجبار می رفتم کلاس زبان و هیچ علاقه ای نبود الان هم از کلاس زبان اصلاً خوشم نمیاد.» (شرکت کننده ۵۹)

۲. تعامل معلم - کودک

نوع تعاملات دانشجویان با معلمان خود در دوران کودکی نیز به عنوان یکی دیگر از عوامل مؤثر بر احساسات آنها در کلاس درس زبان فعلی شناسایی شد. این مضمون نیز به دو زیرمضمون تقسیم گردید:

۲.۱. تعاملات مثبت معلم - کودک: تشویق معلم به عنوان یک عامل تقویت کننده احساسات مثبت مانند

لذت و امید در یادگیری زبان مطرح شد.

«بله در کودکی که در کلاس های زبان شرکت می کردم به لطف استاد های عزیز و گرانقدر و تشویق و حمایت های آنها باعث ایجاد احساس امید و لذت بردن از زبان شد که در آینده هم تاثیر خودشو داشت.» (شرکت کننده ۳۰)

۲.۲. تعاملات منفی معلم - کودک: تجربیاتی نظیر تمسخر و تحقیر کلامی دانش آموز، مقایسه

دانش آموزان با یکدیگر، سختگیری بیش از حد معلم و روش های نادرست تدریس، به طور قابل توجهی با بروز



احساسات منفی مانند اضطراب، ترس از مورد تمسخر واقع شدن و عدم اعتماد بنفس در کلاس درس زبان مرتبط بودند. یکی از دانشجویان در این زمینه اظهار داشت:

«من کلاس چهارم که بودم یه معلمی داشتیم که یک دفعه پوشه کار هنرم رو تو کلاس بالا گرفت و برای مسخره کردن به بقیه بچه‌ها نشون داد و گفت: «نگاه کنین شبیه بچه کلاس اولی نقاشی کشیده». این جمله با گذشت این همه سال همیشه تو ذهنم مونده و هرجایی که تو زندگیم کم میارم و نمی‌تونم، این اتفاق تو ذهنم پخش می‌شه و حس می‌کنم این عدم اعتماد به نفسم برای نظر دادن سر کلاس زبان یا بقیه کلاس‌ها بیشتر از این زمان نشات گرفت. چون اون موقع واقعاً حس بدی بود که توسط معلم جلوی بچه‌ها مسخره بشم و این ترس تا الان توی وجودم مونده که نکنه اگه من نظرم رو سر کلاس بگم مجدد مورد تمسخر قرار بگیرم.» (شرکت کننده ۲۷)

۳. سایر تجربیات دوران کودکی

علاوه بر تعاملات با والدین و معلمان، برخی دیگر از تجربیات دوران کودکی نیز در شکل‌گیری احساسات دانشجویان در کلاس درس زبان عمومی انگلیسی نقش داشتند:

۳.۱. خاطرات مشابه دوران کودکی: تجربه موقعیت‌های مشابه در دوران کودکی می‌تواند واکنش‌های عاطفی مشابهی را در محیط یادگیری زبان فعلی برانگیزد.

«فکر نمی‌کنم، اما شاید بطور ناخودآگاه از بعضی خاطرات منفی قبلی در کلاس زبان در دوره کودکی، در مواجهه با خاطره‌ای مشابه آن تجربه دچار نگرانی بشوم.» (شرکت کننده ۲)

۳.۲. پایین یا بالا بودن سطح زبانی در مقایسه با همکلاسی‌ها در دوران کودکی: تجربه موفقیت یا عدم موفقیت در یادگیری زبان در مقایسه با همسالان در دوران کودکی، بر اعتماد بنفس و احساس شایستگی زبانی در بزرگسالی تأثیرگذار بوده است.

«در دوران راهنمایی که اولین مواجهه من با زبان و کلاس زبان بوده است، با دیدن اینکه اکثر همکلاسی‌ها سطح زبان خوبی دارند، سرخورده شدم. احساس می‌کردم هرچه بیشتر تلاش کنم باز هم در زبان انگلیسی به آنها نمی‌رسم. برای همین با ترس و خجالت از مسخره شدن به کلاس‌های زبان بعدی می‌روم.» (شرکت کننده ۱۲)

۳.۳. علاقه به زبان از کودکی: دانشجویانی که از سنین پایین‌تر به زبان انگلیسی علاقه نشان داده‌اند و تجربیات مثبتی در این زمینه داشته‌اند، عموماً احساسات مثبت تری نسبت به یادگیری آن در حال حاضر دارند.

«من از دوران کودکی زبان را با علاقه می‌آموختم و هیچ گونه سختگیری‌ای از طرف والدین یا معلم‌ها در این زمینه وجود نداشت و این باعث شد زبان را با علاقه بخوانم.» (شرکت کننده ۵۸)

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده تأثیر تعاملات اولیه بر هیجانات زبان‌آموزان در کلاس بود. پاسخ‌ها در سه مضمون اصلی تعاملات والد - کودک (دو زیرمضمون تعاملات مثبت والد - کودک و تعاملات منفی والد - کودک)، تعاملات معلم - کودک (دو زیرمضمون تعاملات مثبت معلم - کودک و تعاملات منفی معلم - کودک) و سایر تجربیات دوران کودکی (سه زیرمضمون خاطرات مشابه دوران کودکی، پایین یا بالا بودن سطح زبانی در مقایسه با همکلاسی‌ها در دوران کودکی و علاقه به زبان از کودکی) دسته‌بندی شدند. نتایج نشان می‌دهند که تجربیات دوران کودکی، به ویژه کیفیت تعاملات با والدین و معلمان، نقش بسزایی در شکل‌گیری الگوهای عاطفی



دانشجویان در محیط یادگیری زبان انگلیسی ایفا می کنند. این نتیجه همسو با نظریه روانکاوی در زمینه تأثیر تجارب دوران کودکی بر زندگی فرد در بزرگسالی است و بر اهمیت درک عمیق تأثیرات بلندمدت تجربیات دوران کودکی و رویکردهای تربیتی بر نگرش و احساسات دانشجویان در محیط های آموزشی تأکید می کند. این یافته ها، پژوهش را از یک مطالعه صرف در حوزه آموزش زبان فراتر برده و آن را به یک تأمل فلسفی در باب تربیت دوره کودکی بدل می سازد.

منابع

- Botes, E., Dewaele, J. M., Greiff, S., & Goetz, T. (2024). Can personality predict foreign language classroom emotions? The devil's in the detail. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(1), 51-74. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000153>
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000016>
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), Article 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Saracho, O. N. (2023). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal* 51(1), 15-30. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01271-5>
- Shao, K., Pekrun, R., Marsh, H. W., & Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*, 69, Article 101356. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101356>



نقش خانواده و جامعه در حمایت از کنشگری اجتماعی کودکان

مرضیه سلطان دوست^۱، عاطفه صدیقیان^۲

چکیده:

هدف از این پژوهش، بررسی نقش خانواده و جامعه در پرورش کنشگری اجتماعی کودکان است. مسئله اصلی این پژوهش، این پرسش است که چگونه می‌توان با استفاده از منابع فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی، زمینه‌های کنشگری فعال و آگاهانه کودکان را در خانواده و جامعه فراهم کرد. روش پژوهش، تحلیل اسنادی و بررسی مفاهیم مرتبط با کنشگری اجتماعی کودکان در متون فلسفه تربیت، جامعه‌شناسی کودکی و روان‌شناسی رشد است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تربیت کنشگرانه، مستلزم بازاندیشی در مفاهیم کودکی، مسئولیت و مشارکت است. دیدگاه سنتی به کودکی به عنوان دوره‌ی انفعال و پذیرش، باید جای خود را به دیدگاهی پویا و فعال بدهد که کودکان را به عنوان افراد دارای حق و توانایی مشارکت در زندگی اجتماعی می‌شناسد. خانواده و جامعه باید با فراهم آوردن فرصت‌های تجربه‌اندوژی، گفت‌وگو، و تصمیم‌گیری مشترک، زمینه‌های رشد استقلال فکری و عمل اجتماعی کودکان را تسهیل کنند. نتیجه‌گیری پژوهش حاکی از آن است که تقویت کنشگری اجتماعی کودکان در گرو ایجاد محیطی غنی است که در آن، کودکان تشویق شوند تا نظرات خود را بیان کنند، در مسائل اجتماعی مشارکت نمایند، و مسئولیت پیامدهای اعمال خود را بپذیرند. این نوع تربیت، به شکل‌گیری هویت اجتماعی مثبت، افزایش اعتماد به نفس، و تقویت حس تعلق به جامعه منجر می‌شود و در نهایت، به تحقق تربیت شهروندی مؤثر و پایدار در دوره کودکی کمک می‌کند.

واژگان کلیدی: دوره کودکی، تربیت، خانواده، هویت اجتماعی، کنشگری اجتماعی

مقدمه و بیان مسأله

در قرن بیست و یکم، جوامع انسانی با چالش‌های پیچیده‌ای از جمله بحران‌های اخلاقی، محیط‌زیستی، اجتماعی و سیاسی مواجه هستند که حل و فصل آنها مستلزم حضور شهروندانی آگاه، مسئولیت‌پذیر و کنشگر است. این نیاز، توجه جدی را به دوره کودکی به عنوان بنیان‌گذار هویت اجتماعی، اخلاقی و شهروندی فرد معطوف کرده است. فلسفه تربیت معاصر، کودک را نه صرفاً به عنوان یک «بالغ ناتمام» یا موجودی منفعل و در حال پذیرش، بلکه به عنوان موجودی فعال، دارای عقلانیت، اراده و ظرفیت مشارکت در ساختن جهان اطراف خود می‌نگرد (ذاکایی فر و موسی‌زاده، ۱۳۹۹). این دیدگاه که ریشه در فلسفه کودکی جدید^۲ دارد، مستلزم بازاندیشی بنیادین در نقش نهادهای تربیتی به ویژه خانواده و جامعه در تسهیل یا محدود کردن کنشگری اجتماعی کودکان است.

^۱. کارمند سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی، دانشگاه علامه طباطبائی، Soltandoostmarzie@gmail.com

^۲. کارمند سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات،

atefe.sdj74@yahoo.com



کنشگری اجتماعی کودکان به معنای توانایی و تمایل آنان برای درک مسائل اجتماعی، بیان نظرات، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با زندگی خود و دیگران، و ایفای نقش فعال در بهبود محیط اجتماعی است (Lansdown, ۲۰۱۰). این مفهوم فراتر از رفتارهای اجتماعی متعارف یا انطباق با هنجارهاست و به جایگاه کودک به عنوان یک «عامل اجتماعی»^۱ اشاره دارد موجودی که نه تنها تحت تأثیر محیط قرار می‌گیرد، بلکه خود در شکل‌دهی به آن محیط نقش دارد.

در جامعه ایران، با وجود تأکیدات فرهنگی و دینی بر پرورش مسئولیت‌پذیری از دوران کودکی، ساختارهای سنتی خانواده و نظام آموزشی اغلب بر پذیرش، اطاعت و انفعال تأکید دارند و فرصت‌های محدودی برای تمرین کنشگری فعال فراهم می‌کنند (ذاکایی فر و موسی‌زاده، ۱۳۹۹). این تناقض بین ایده‌آل‌های فرهنگی و واقعیت عملی ضرورت بازاندیشی در نقش خانواده و جامعه را برجسته می‌سازد. خانواده‌ها اغلب با نگرانی از «بی‌انضباطی» یا «از دست دادن کنترل»، از واگذاری مسئولیت و تصمیم‌گیری به کودکان خودداری می‌کنند. از سوی دیگر، نظام آموزشی با تمرکز بر حفظ و اطاعت، فضایی برای مشارکت فعال و انتقادی دانش‌آموزان نمی‌سازد. حتی در فضاهای عمومی شهری، کودکان به ندرت به عنوان شهروندانی با حق مشارکت دیده می‌شوند و طراحی شهرها، کتابخانه‌ها، پارک‌ها و رسانه‌ها، کمتر از نیازها و دیدگاه‌های آنان الهام گرفته است.

با وجود حجم قابل توجهی از پژوهش‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی در حوزه رشد کودک، شکاف قابل توجهی در ادبیات فارسی‌زبان به ویژه در حوزه فلسفه تربیت در مورد «کنشگری اجتماعی کودکان» وجود دارد. بسیاری از مطالعات موجود: رفاً بر جنبه‌های رفتاری یا شناختی رشد تمرکز کرده‌اند و به کمترین میزان به پیامدهای فلسفی شناسایی کودک به عنوان یک «عامل اجتماعی» پرداخته‌اند (ذاکایی فر و موسی‌زاده، ۱۳۹۹). همچنین، پژوهش‌هایی که به نقش خانواده می‌پردازند، اغلب در چارچوب «والدگری مؤثر» یا «رفتارهای ناسازگار» قرار می‌گیرند و به ندرت به مفاهیم بنیادینی مانند «آزادی»، «مسئولیت اخلاقی» و «حق مشارکت» در فلسفه تربیت مرتبط می‌شوند. از سوی دیگر، مطالعات جامعه‌محور نیز بیشتر بر ساختارهای رسمی مانند مدرسه متمرکزند و نقش فضاهای غیررسمی (مانند کتابخانه‌ها، پارک‌ها، رسانه‌ها) در تسهیل کنشگری کودکان را نادیده می‌گیرند (محمدپور و همکاران، ۱۴۰۰).

این پژوهش با هدف پر کردن این شکاف، به دنبال پاسخ به این پرسش اصلی است: چگونه می‌توان با استفاده از منابع فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی، زمینه‌های کنشگری فعال و آگاهانه کودکان را در خانواده و جامعه فراهم کرد؟ پرسش‌های فرعی عبارتند از:

۱. دیدگاه‌های فلسفی معاصر چگونه مفهوم «کنشگری اجتماعی کودک» را تعریف و توجیه می‌کنند؟
۲. خانواده چه ویژگی‌های ساختاری و فرهنگی باید داشته باشد تا بتواند به عنوان نخستین نهاد تسهیل‌کننده کنشگری عمل کند؟
۳. جامعه (از طریق مدرسه، رسانه، فضاهای عمومی و...) چه بسترها و فرصت‌هایی را می‌تواند برای تمرین و تقویت کنشگری کودکان فراهم آورد؟

^۱ Social Agent



روش‌شناسی و روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحلیلی - توصیفی و با روش تحلیل اسنادی^۱ انجام شده است. در این روش، متون کلیدی و معتبر در حوزه‌های فلسفه تربیت (با تأکید بر فلسفه کودکی)، جامعه‌شناسی کودکی^۲ و روان‌شناسی رشد (با محوریت نظریه‌های شناختی - اجتماعی) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته‌اند. معیار انتخاب منابع، اعتبار علمی (انتشار در مجلات معتبر یا توسط ناشران شناخته‌شده)، نوآوری نظری و ارتباط مستقیم با مفهوم «کنشگری اجتماعی کودک» بوده است.

مراحل تحلیل:

۱. شناسایی و جمع‌آوری منابع کلیدی: در این مرحله، منابع فارسی و لاتین مرتبط با موضوع، از طریق پایگاه‌های علمی معتبر (مانند SID، Magiran، Google Scholar، ScienceDirect) شناسایی و جمع‌آوری شدند.
 ۲. استخراج مفاهیم و تم‌های اصلی: با مطالعه دقیق متون، مفاهیم کلیدی مرتبط با کنشگری اجتماعی کودک (مانند عاملیت، مشارکت، مسئولیت‌پذیری، فضای دموکراتیک، هویت اجتماعی) استخراج شدند.
 ۳. طبقه‌بندی و سازماندهی مفاهیم: مفاهیم استخراج‌شده در چارچوب‌های نظری مرتبط (فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی) طبقه‌بندی و سازماندهی شدند تا ارتباط منطقی بین آنها مشخص شود.
 ۴. تفسیر و ترکیب یافته‌ها: در این مرحله، یافته‌های استخراج‌شده تفسیر و ترکیب شدند تا به پاسخ پرسش‌های پژوهش برسیم و چارچوبی نظری جامع و چندبُعدی برای درک پدیده کنشگری کودک ارائه دهیم.
- این رویکرد به ما امکان می‌دهد تا نه تنها به توصیف پدیده پردازیم، بلکه با ترکیب دیدگاه‌های مختلف، راهکارهای عملی برای خانواده و جامعه استخراج کنیم. همچنین، استفاده از منابع چندبُعدی (فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی) به پژوهش عمق و جامعیت می‌بخشد و از یک‌بُعدی‌نگری جلوگیری می‌کند.
- یافته‌ها و بحث
- یافته‌های این پژوهش را می‌توان در چهار محور اصلی دسته‌بندی کرد که هر یک به یکی از جنبه‌های پرسش اصلی پژوهش پاسخ می‌دهند.

۱. بازاندیشی فلسفی در مفهوم کودکی: از موجود منفعل تا عامل اجتماعی
- یکی از مهم‌ترین یافته‌ها، ضرورت نقد و بازاندیشی در دیدگاه سنتی به کودکی است. فلسفه نوین کودکی، با الهام از اندیشه‌های پیشگامانی مانند جان لاک و ژان ژاک روسو و با تکمیل در آثار معاصر مانند گیلیان رز (Rose, ۱۹۹۸) و آلن پرات (Prout, ۲۰۰۵)، کودک را نه به عنوان یک «بالغ ناتمام»، بلکه به عنوان یک موجود کامل با توانمندی‌ها، حقوق و دیدگاه‌های منحصر به فرد می‌نگرد. این دیدگاه، که به «مدل جدید جامعه‌شناسی کودکی»^۳ معروف است، تأکید می‌کند که کودکان خود فعالانه در ساختن فرهنگ، هنجارها و روابط اجتماعی خود نقش دارند (James & Prout, ۱۹۹۷).

^۱ Documentary Analysis

^۲ Sociology of Childhood

^۳ New Sociology of Childhood



عباسی (۱۳۹۷) در کتاب «فلسفه تربیت کودک» به صراحت بیان می‌کند که تربیت موفق، تربیتی است که به کودک به عنوان یک «ذات آزاد و مسئول» نگاه کند و نه به عنوان یک «ظرف خالی» که باید پر شود. او استدلال می‌کند که احترام به عقلانیت کودک و اعطای حق انتخاب در محدوده مناسب سن، نه تنها مانعی برای اطاعت نیست، بلکه زمینه‌ساز اطاعت آگاهانه و مبتنی بر درک است. این دیدگاه فلسفی، پیش‌نیاز اساسی برای هرگونه تلاش جدی در جهت پرورش کنشگری اجتماعی است. بدون پذیرش این اصل که کودکان دارای «عاملیت»^۱ هستند، هرگونه تلاش برای تقویت کنشگری آنان محکوم به شکست است.

در این چارچوب، کنشگری اجتماعی کودک: رفاً یک «مهارت» قابل آموزش نیست، بلکه بیانگر جایگاه انسانی و اجتماعی کودک است. کودکان نه تنها می‌توانند در مورد زندگی خود تصمیم بگیرند، بلکه می‌توانند در مورد جهان اطراف خود قضاوت کنند، نقد کنند و پیشنهاد دهند. این دیدگاه، مسئولیت سنگینی بر دوش خانواده و جامعه می‌گذارد: مسئولیت ایجاد فضایی که در آنی کودکان شنیده شود و اعمالشان تأثیرگذار باشد.

۲. نقش خانواده: ایجاد فضای امن برای تمرین استقلال و مسئولیت‌پذیری

خانواده اولین و مهم‌ترین محیط اجتماعی کودک است و نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری نگرش‌ها و مهارت‌های اجتماعی او دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که خانواده‌هایی که بر اساس اصول «پرورش مشارکتی»^۲ عمل می‌کنند، موفق‌تر از دیگران در پرورش کنشگری اجتماعی هستند.

(سجادی و رضایی، ۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه می‌رسند که خانواده می‌تواند از طریق سه مکانیسم اصلی، کنشگری کودک را تقویت کند:

الف) گفت‌وگوی دوسویه و دموکراتیک: به جای فرمان‌دهی یک‌طرفه، والدین باید به کودک اجازه دهند نظر خود را بیان کند و در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خود (مثلاً انتخاب لباس، برنامه‌ریزی برای تعطیلات، حل اختلافات خانوادگی) مشارکت کند. این فرآیند، به کودک یاد می‌دهد که چگونه استدلال کند، نظر دیگران را بشنود و به توافق برسد. این تجربه، سنگ بنای مشارکت اجتماعی در آینده است.

ب) مسئولیت‌محوری: واگذاری مسئولیت‌های کوچک و مناسب سن (مانند نظافت اتاق، مراقبت از گیاهان یا حیوانات خانگی، مدیریت زمان بازی) که به کودک احساس اعتماد و ارزشمندی می‌دهد. مطالعات روان‌شناختی نشان داده‌اند که موفقیت در انجام مسئولیت‌های کوچک، به تقویت «خودکارآمدی»^۳ کودک کمک شایانی می‌کند (Bandura, ۱۹۹۷). کودکی که احساس می‌کند می‌تواند تأثیر بگذارد، تمایل بیشتری به کنشگری دارد.

ج) تجربه‌اندوزی در چارچوب امن: فراهم کردن فرصت‌هایی برای کودک تا با پیامدهای اعمال خود (در چارچوب امن و با حمایت والدین) روبرو شود و از آنها درس بگیرد. این فرآیند، به جای تنبیه یا جایزه مکانیکی، به کودک کمک می‌کند تا درک درونی از علت و معلول اخلاقی پیدا کند. مثلاً اگر کودک فراموش کند وظیفه‌اش را انجام دهد، پیامد طبیعی آن (مثلاً نداشتن اسباب‌بازی مورد علاقه در روز بعد) به او درس مسئولیت می‌دهد نه به واسطه تنبیه، بلکه به واسطه درک عواقب.

^۱ Agency

^۲ Participatory Parenting

^۳ Self-efficacy



خانواده‌هایی که این اصول را رعایت می‌کنند، نه تنها کودکان مسئولیت‌پذیر پرورش می‌دهند، بلکه کودکانی با اعتماد به نفس بالا و حس تعلق قوی به خانواده و جامعه تربیت می‌کنند.

۳. نقش جامعه: فراهم‌آوری بستر برای مشارکت فعال و معنادار

اگرچه خانواده نخستین نهاد تربیتی است، اما جامعه نیز مسئولیت سنگینی در قبال پرورش کنشگری کودکان دارد. جامعه باید بستری را فراهم کند تا کنشگری کودکان فراتر از مرزهای خانواده گسترش یابد و در فضاهای عمومی نیز تجربه شود.

(محمدپور و همکاران، ۱۴۰۰) در مطالعه خود بر نقش «فضاهای عمومی شهری» به عنوان بستری برای مشارکت کودکان تأکید می‌کنند. آنها نشان می‌دهند که کتابخانه‌های عمومی که به کودکان اجازه می‌دهند در انتخاب کتاب‌ها، طراحی برنامه‌ها یا حتی مدیریت بخشی از فعالیت‌ها مشارکت کنند، می‌توانند نقش مهمی در تقویت حس مالکیت و مسئولیت اجتماعی کودکان ایفا کنند. این ایده را می‌توان به سایر فضاهای عمومی مانند پارک‌ها، موزه‌ها و مراکز فرهنگی تعمیم داد. طراحی شهری که از نظر کودکان صورت گیرد نه فقط برای آنها می‌تواند تحولی بزرگ در جایگاه اجتماعی کودکان ایجاد کند.

در حوزه آموزشی، جان دیویی (Dewey، ۱۹۱۶) سال‌ها پیش بر لزوم تبدیل مدرسه به یک «جامعه مینیاتوری» تأکید کرد که در آن دانش‌آموزان (کودکان) فرصت تجربه دموکراسی و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های جمعی را داشته باشند. مدارس دموکراتیک امروزی، با ایجاد شوراهای دانش‌آموزی واقعی که در تصمیم‌گیری‌های مدرسه (مانند قوانین کلاسی، برنامه‌های فرهنگی و حتی بودجه) نقش دارند، نمونه‌های عملی از این ایده هستند. این تجربه، به کودکان یاد می‌دهد که چگونه در یک جامعه دموکراتیک زندگی کنند نه با شعار، بلکه با عمل.

از سوی دیگر، رسانه‌ها نیز می‌توانند نقش سازنده‌ای ایفا کنند. باکینگهام (Buckingham، ۲۰۰۰) استدلال می‌کند که رسانه‌های کودکان مشارکتی مانند مجلات یا وبسایت‌هایی که صدای کودکان را منتشر کرده و به آنها اجازه می‌دهد درباره مسائل که آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بنویسند و نظر دهند می‌توانند به کودکان کمک کنند تا خود را به عنوان شهروندانی فعال و مؤثر در جامعه ببینند. رسانه‌هایی که فقط به کودکان «دستور» می‌دهند یا «سرگرم» می‌کنند، فرصت بزرگی را برای تربیت شهروندی از دست می‌دهند.

۴. پیامدهای تربیت کنشگرانه: شکل‌گیری هویت اجتماعی مثبت و تربیت شهروندی پایدار

نتیجه‌گیری نهایی این پژوهش آن است که تقویت کنشگری اجتماعی کودکان: رفاً یک مهارت نیست، بلکه یک فرآیند تربیتی عمیق است که به شکل‌گیری «هویت اجتماعی مثبت»^۱ منجر می‌شود. کودکی که احساس می‌کند نظرش مهم است، می‌تواند تغییر ایجاد کند و مسئولیت‌پذیر است، دارای «اعتماد به نفس بالاتری» (Harter، ۱۹۹۹) و «حس تعلق قوی‌تری به جامعه» (Osterman، ۲۰۰۰) خواهد بود.

(بایرامی و حمزه‌زاده، ۱۴۰۳) در پژوهش خود به طور تجربی نشان داده‌اند که کودکانی که در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت فعال دارند (مانند کمک به همسالان، شرکت در پروژه‌های خیریه مدرسه، بیان نظر در شورای کلاسی)، از هویت اجتماعی مثبت‌تری برخوردارند و تمایل بیشتری به ادامه مشارکت در سال‌های بعدی دارند. این

^۱ Positive Social Identity



ویژگی‌ها، سنگ بنای تربیت شهروندی مؤثر و پایدار در دوره کودکی است و کودک را برای مواجهه با چالش‌های پیچیده جهان معاصر آماده می‌کند.

در نهایت، این نوع تربیت، نه تنها به نفع کودک فردی است، بلکه به نفع کل جامعه است. جامعه‌ای که کودکانش را به عنوان شهروندان فعال و مسئولیت‌پذیر پرورش می‌دهد، جامعه‌ای پویا، خلاق و مقاوم در برابر بحران‌ها خواهد بود. کودکان امروز، شهروندان فردا هستند و اگر امروز به آنها اعتماد نکنیم، فردا از آنها انتظار مسئولیت‌پذیری نداشته باشیم.

منابع

- بایرامی، ع.، و حمزه‌زاده، ع. (۱۴۰۳). نقش خانواده در تعلیم و تربیت فرزندان در جامعه امروزی. در چهاردهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی. تهران.
- محمدپور، ا. ر. قتی‌پور، م.، مرزبان، ا. ر.، و تقوایی، ا. ر. (۱۴۰۰). نقش خانواده و آموزش و پرورش در تربیت شهروند مطلوب. در همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم. میناب.
- پیرایش، ح. (۱۳۷۷). مطالعه نقش و پایگاه اجتماعی کودک ایرانی در متون فارسی (ادبیات کودکان). پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان، ۴(۱۲)-۱۶، ۱۴۵-۱۳۰.
- هوشیار، ز.، شمشیری، ب.، و ایزدپناه، ا. (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی جایگاه کودک در دو رویکرد تربیت شهروند آینده و تربیت شهروند کنشگر: دوراهی آموزش شهروندی در دوره کودکی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی (دانشگاه فرهنگیان)، ۱۵(۴)، ۶۵-۷۸.
- ذکایی‌فر، آ.، و موسی‌زاده، ت. (۱۳۹۹). نقش سبک‌های فرزندپروری والدین در پیش‌بینی رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستان ۵ و ۶ ساله. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۲(۴۵)، ۸۷-۱۰۲.

- Bandura, A. (۱۹۹۷). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Buckingham, D. (۲۰۰۰). The making of citizens: Young people, news and politics. Routledge.
- Damon, W. (۲۰۰۸). The path to purpose: How young people find their calling in life. Free Press.
- Dewey, J. (۱۹۱۶). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.
- Harter, S. (۱۹۹۹). The construction of the self: A developmental perspective. Guilford Press.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (۱۹۹۷). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood (2nd ed.). RoutledgeFalmer.
- Lansdown, G. (۲۰۱۰). The right of children to be heard: Research for Save the Children. Save the Children UK.
- Matthews, G. (2015). The philosophy of childhood. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2015 ed). (<https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/childhood/>)
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Prout, A. (۲۰۰۵). The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children. Routledge.
- Rose, J. (۱۹۹۸). The case of Peter Pan, or the impossibility of children's fiction. University of Pennsylvania Press.



از تصویر تا معنای اخلاقی: تأملی بر نقش کتاب‌های تصویری در تربیت اخلاقی کودکان^۱

نعمه شفیع پوروار^۲، مراد یاری دهنوی^۳، سید حمیدرضا علوی^۴، امین ایزدپناه^۵

چکیده

این مقاله با بررسی جایگاه کتاب‌های تصویری در نظام تربیتی ایران، به تحلیل نقش آن‌ها در پرورش اخلاقی کودک می‌پردازد. در بخش نخست، با نقد گفتمان تربیتی حاکم، نشان داده می‌شود که این کتاب‌ها در آموزش رسمی ایران عمدتاً به حاشیه رانده شده‌اند، در حالی که ظرفیت بالایی برای انتقال غیرمستقیم مفاهیم اخلاقی دارند. بخش دوم با تحلیل دو کتاب «یک چیز دیگر» (نمونه خارجی) و «همیشه همه جا او» (نمونه ایرانی)، دو رویکرد متفاوت اما مکمل به «تفاوت» و «احترام به دیگری» را بررسی می‌کند: یکی با تمرکز بر اخلاق رابطه‌ای و دیگری با تأکید بر اخلاق قدسی. در بخش سوم، اهمیت آموزش ضمنی از طریق روایت و تصویر تبیین می‌شود و استدلال می‌گردد که کتاب‌های تصویری با فعال‌سازی تفکر کودک، مؤثرتر از روش‌های دستوری، ارزش‌های اخلاقی را نهادینه می‌کنند. در نهایت، مقاله پیشنهاد می‌کند که ادغام این سه بعد بازنمایشی در گفتمان تربیتی، بهره‌گیری از روایت‌های چندلایه، و توجه به یادگیری غیرمستقیم می‌تواند الگویی کارآمد برای تربیت اخلاقی در ایران ارائه دهد.

واژگان کلیدی: کتاب‌های تصویری، فلسفه تربیت، تربیت اخلاقی، آموزش ضمنی، احترام به دیگری، گفتمان تربیتی.

مقدمه و بیان مسأله

کتاب‌های تصویری^۱ به عنوان یک عامل مؤثر در انتقال مفاهیم اخلاقی به کودکان شناخته می‌شوند. این کتاب‌ها با ترکیب تصویر و متن، فضایی جذاب و قابل فهم برای کودکان فراهم می‌آورند که می‌تواند به شکل‌گیری ارزش‌ها و رفتارهای اخلاقی در خود و دیگران کمک کند (Helterbran, 2012; Cholimah, Tjiptasari, Asih & Hanum, 2024; Roth & Thomas, 2013; Zhao, 2021; Windarsih & Komala, 2025). از پژوهش‌ها به بررسی تأثیر کتاب‌های تصویری بر رشد شناختی (Pantaleo, 2009; Pantaleo, 2014; Arizpe & Blakeney-wiliams & Daly, 2023; Kleker, Short & Styles, 2003; Nikolajeva, 2003) و زبانی (Daly, 2021) کودکان پرداخته‌اند، اما نقش خاص این کتاب‌ها در آموزش مفاهیم اخلاقی به صورت صریح و ضمنی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از طرفی با توجه به حساسیت‌های موجود در حوزه مفاهیم اخلاقی و تأثیر عمیق آن‌ها بر شکل‌گیری شخصیت و رفتار کودکان، پرداختن به این مفاهیم در ادبیات کودکان باید با دقت و

۱. مقاله مستخرج از رساله دکتری است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران، (نویسنده مسئول)، naghme.sh69@yahoo.com

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران، myaridehnavi@uk.ac.ir

۴. استاد فلسفه تعلیم و تربیت بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران، hralavi@uk.ac.ir

۵. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، aizadpanah@shirazu.ac.ir

۶. Picture books



احتیاط انجام شود. آموزش مستقیم و صریح مفاهیم اخلاقی ممکن است به عنوان نوعی اجبار و الزام تلقی گردد که می تواند واکنش های منفی در کودکان ایجاد کند. این رویکرد ممکن است باعث شود که کودکان احساس کنند تحت فشار برای پذیرش ارزش های خاصی قرار دارند، که در نتیجه ممکن است به عدم تمایل آن ها به درونی سازی این ارزش ها منجر شود. لذا بی توجهی به نقش مهم کتاب های تصویری می تواند مانع استفاده موثر از این عامل آموزشی در فضای تعلیم و تربیت رسمی و غیر رسمی شود. با توجه به سیطره ی انبوه رسانه های تصویری دیجیتال در زندگی کودکان و تغییرات اجتماعی و فرهنگی که کودکان امروز با آن مواجه هستند، نیاز به آموزش مفاهیم اخلاقی بیش از پیش احساس می شود و کتاب های تصویری می توانند به عنوان عاملی کارآمد در این راستا عمل کنند.

با وجود غنای ادبیات کودکان و تولید کتاب های تصویری متعدد، پژوهش های کمی به بررسی تأثیر این آثار بر آموزش مفاهیم اخلاقی پرداخته اند. اکثر مطالعات موجود بیشتر بر جنبه های زبانی و شناختی متمرکز شده اند و اغلب تأثیرات عمیق تر و ضمنی این کتاب ها در تربیت اخلاقی کودکان نادیده گرفته شده است. بنابراین، نیاز به پژوهش های جامع و نظام مند در این زمینه احساس می شود تا بتوان به درک بهتری از نقش کتاب های تصویری در آموزش اخلاق دست یافت.

این مطالعه از جمله پژوهش های تحلیل محتوایی و تأملی - فکری محسوب می شود که در آن تحلیل داده ها با تکیه بر توانایی های شهودی و قدرت تشخیص پژوهشگر انجام می شود (گال^۱، بورگ^۲ و گال^۳، ۱۹۴۲: ۹۹۹). روش تحقیق به کاررفته در این مطالعه، توصیفی - تحلیلی است؛ با این حال، برخی از توصیف ها به سمت تفسیر و تأویل گرایش پیدا می کنند (بلنکی^۴ و همکاران ۱۹۹۲، به نقل از میکات^۵ و مورهاوس^۶، ۱۹۹۴: ۱۲۲). در برخی موارد، تحلیل ها از این حد فراتر رفته و درصدد دستیابی به بالاترین سطح تفسیر و تجرید داده ها برای ساخت مفاهیم، اصول نظری و تبیین پدیده ها برمی آیند (استراس^۷ و کوربین^۸، ۱۹۹۰، به نقل از میکات و مورهاوس، ۱۹۹۴). در حالی که نمونه های بیشماری از کتاب های تصویری وجود دارد که فضایل اخلاقی را به صورت سلیبی و ایجابی توصیف می کنند، ما به دنبال کتاب هایی بودیم که از طریق روایت کودکان نوعی بینش قابل فهم در سنین مختلف را دربرگیرد و با مضمون پژوهش همخوانی داشته باشد. با جست و جو و مطالعه کتاب های تصویری بسیار در نهایت کتاب «همیشه همه جا او» به عنوان نمونه ایرانی و کتاب «یک چیز دیگر» به عنوان نمونه خارجی تحلیل شدند.

^۱. Gall

^۲. Borg

^۳. Gall، Jesus

^۴. Belenky

^۵. Maykut

^۶. Morehouse

^۷. Strauss

^۸. Corbin



از این رو هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش کتاب‌های تصویری در آموزش مفاهیم اخلاقی به کودکان است. این مطالعه سعی دارد تا با واکاوی معنا و مفهوم «دیگری» در ادبیات کودکان مؤلفه‌های فلسفی تربیتی کتاب‌های «همیشه همه جا او» و «یک چیز دیگر» را شناسایی کرده و در فرآیند تربیت اخلاقی کودکان به متولیان تعلیم و تربیت معرفی نماید. لذا پرسش اصلی این پژوهش عبارت است از: کتاب‌های تصویری چگونه می‌توانند معنای احترام به «دیگری» را به کودکان آموزش دهند؟

یافته‌های پژوهش

۱- امکان اخلاق روایی: تاملی بر شرایط امکان کتاب‌های تصویری داستانی در ایران

۱-۱- گفتمان تربیتی حاکم بر کتاب‌های کودک در ایران

در ایران موسسات و نشریاتی وجود دارد که همواره در حوزه کتاب‌های تصویری و چاپ مقالات در این خصوص فعال هستند. نهادهایی مانند شورای کتاب کودک، مجلاتی چون «مطالعات ادبیات کودک» دانشگاه شیراز، پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان که تا سال ۱۳۸۶ فعال بوده و جوایزی چون لاک‌پشت پرنده، گوزن زرد، قافا و... که اغلب زیر نظر موسسات غیردولتی و شخصی است. از اقدامات تاثیرگذار در این حوزه پژوهشی در باب کتاب‌های تصویری با عنوان «گفت‌وگوی گروهی، از متن تا تصویر» که توسط جمعی از صاحب‌نظران این حوزه انجام گرفته است. علاوه بر آن خسرو نژاد (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «دیدگاه: در جست‌وجوی نظریه ویژه‌ی کتاب‌های تصویری داستانی» ضمن نقد و بررسی پژوهش‌های انجام گرفته رویکردی را در آفرینش این گونه‌ی ادبی پیشنهاد می‌دهد. با وجود اهمیت حضور کتاب‌های تصویری در بطن زندگی کودک متأسفانه آموزش و پرورش رسمی ایران جایگاهی برای آن قائل نیست.

از این رو از منظر فلسفه تعلیم و تربیت غیبت کتاب‌های تصویری در نظام رسمی آموزش و پرورش ایران را می‌توان به مثابه‌ی سلطه پارادایم عقل‌گرایی تجویزی در گفتمان تربیت اخلاقی تفسیر کرد. این نظام آموزشی ریشه در سنتی دارد که اخلاق را نه به مثابه امری زیسته و روایی، بلکه به عنوان مجموعه‌ای از باید‌ها و نبایدهای انتزاعی مفهوم‌پردازی می‌کند. از طرفی پدیدارشناسی تربیتی ما را (به عنوان معلم و والدین) به این بینش رهنمون می‌سازد که کودک، اخلاق را نه از طریق اندرزهای انتزاعی بلکه در زیست جهان عینی و روابط بین‌ذهنی خود تجربه می‌کند. از این رو کتاب‌های تصویری با بهره‌گیری از قدرت روایت و تصویر دقیقاً همین زیست جهان را باز می‌آفرینند (در بخش بعدی به صورت عینی به آن پرداخته خواهد شد). این تناقض زمانی عمیق‌تر می‌شود که از منظر اخلاق فضیلت‌گرا به مسئله بنگریم. از نگاه ارسطویی اخلاق حقیقی در عادت‌های نهادینه شده ریشه دارد، نه در تکرار منفعلانه‌ی اصول. کتاب‌های تصویری دقیقاً به دلیل ماهیت روایی و تکرارپذیری‌شان، می‌توانند چنین عاداتی را در کودکان پرورش دهند؛ اما بی‌توجهی نظام آموزشی در برابر این رسانه نشان دهنده‌ی تمایل به حفظ گفتمان اخلاقی در چاقوب‌های رسمی کنترل شده است. به بیان دیگر غفلت نظام آموزشی نشان می‌دهد که، ترجیح می‌دهد سوژه اخلاقی مطیع بسازد تا فاعل اخلاقی تاملی. در نتیجه می‌توان گفت غیاب یا غفلت از کتاب‌های تصویری در آموزش رسمی ایران را می‌توان نموداری از یک تنش فلسفی بزرگ‌تر دانست؛ تنش میان اخلاق به مثابه امری تجویزی و



اخلاق به مثابه امری زیسته. تا زمانی که این تنش حل نشود، کتاب‌های تصویری با تمام ظرفیت‌هایشان در حاشیه نظام تربیتی ایران باقی خواهند ماند.

از دیگر سو والدین و مربیان نیز تحت تاثیر گفتمان مسلط در جامعه، کتاب‌های تصویری را بر اساس معیارهای عینی سودمندی می‌سنجند. در چنین رویکردی کتاب‌های تصویری چون مستقیماً به آزمون‌های استاندارد شده یا اهداف مهارتی نظام آموزشی خدمت نمی‌کنند به حاشیه رانده می‌شوند. این در حالی است که والتر بنیامین^۱ در مقاله کلیدی «قصه‌گو»^۲ به خوبی نشان می‌دهد که چگونه روایت‌های تصویری - شفاهی، حامل آن «حکمت عمیقی» هستند که نظام‌های آموزشی قادر به انتقال آن نیستند. در نهایت این نگرش کاهش‌گرایانه نظام آموزشی امکان‌های رهایی‌بخش رسانه‌های تصویری - روایی را نامرئی و آن‌ها را به حاشیه قلمرو تربیت تبعید می‌کند.

۲- دو فرهنگ، یک پیام: دیگری در آینه روایت

۲-۱- چگونه روایت‌های تصویری اخلاق تفاوت را بازمی‌آفرینند؟

این بخش با خوانش دو کتاب تصویری از ادبیات کودک ایران و غرب در پی آن است که نشان دهد چگونه «احترام به دیگری» به عنوان یکی از مهم‌ترین مصداق‌های تربیت اخلاقی در این روایت‌ها از طریق تصویر (به مثابه زبان غیر کلامی) و روایت (به مثابه بستر معنا ساز) بازنمایی می‌شود.

۲-۲- نمونه خارجی: کتاب «یک چیز دیگر»^۳ اثر کاترین کیو^۴

این کتاب با به کارگیری نمادگرایی «دیگری» را نه به عنوان یک تهدید بلکه به مثابه بخشی از جامعه معرفی می‌کند. طرح روایت در چرخه‌ی طرد، تقلید و پذیرش مخاطب را به همدلی با شخصیت داستان ترغیب می‌کند. آموزش غیرمستقیم «اخلاق مواجهه» به جای «اخلاق دستوری»، نقش تصاویر در القای حس تنهایی و سپس همدلی، پایان باز کتاب و امتناع از ارائه فرمولی اخلاقی و تجویزی و در نهایت نقد فرهنگ یکسان‌سازی در قبال دیگران، روایتی اخلاقی در برخورد با «دیگری» را به بهترین نحو رقم زده است.

۲-۳- نمونه ایرانی: کتاب «همیشه همه‌جا او» اثر محسن چینی‌فروشان

در این کتاب طرح روایت سیری از طبیعت به متافیزیک و سپس بازگشت به طبیعت را طی می‌کند. ذکر عناصر ایستای طبیعت (جهان بدون روح) و تجلی نور الهی (حضور نامحسوس) خوانشی خاص را در تعامل متن و تصویر ایجاد کرده است. آموزش غیرمستقیم و نمادگرایانه با معرفی سلسله مراتب وجود از ماده تا روح، توجه به طبیعت به مثابه آیات الهی، استفاده از استعاره‌های طبیعی برای مفاهیم فلسفی، توجه به خود چون جزئی از کل، مفهوم حضور و غیاب به صورت توأمان و بینش «حضور دائمی» در مقابل «تکلیف» را نشان می‌دهد.

^۱. Walter Benjamin

^۲. The storyteller: Reflections on the works of Nicolai Leskov

^۳. Something else

^۴. Kathryn Care

جدول ۱- بازآفرینی اخلاق تفاوت در روایت‌های تصویری

مؤلفه	یک چیز دیگر	همیشه همه جا او
نگاه به تفاوت	تفاوت به مثابه فرصت اخلاقی	تفاوت به مثابه مراتب وجود
طرح روایت	دیالکتیک انضمامی	سیر وجودی انتزاعی
کارکرد تصویر	ایجاد شوک ادراکی	القای آرامش متعالی
منبع اخلاق	مواجهه انسانی - انسانی	ارتباط انسان - خدا
نوع دیگری	خود - خلق - خلقت	خلقت - خود - خدا

۴-۲- تحلیل تطبیقی دو داستان از منظر سطوح ارتباط با «دیگری»

این دو داستان نمایانگر دو رویکرد مکمل در تربیت اخلاقی هستند: «یک چیز دیگر» با تمرکز بر پذیرش تفاوت‌های انسانی، اخلاق افقی (انسان - انسان) را از طریق دیالکتیک طرد و پذیرش آموزش می‌دهد و «همیشه همه جا او» با نگاهی عمودی (انسان - خدا)، رابطه وجودی با کل آفرینش را ترویج می‌کند. داستان اول بر خودآگاهی از طریق مواجهه با «دیگری متفاوت» تأکید دارد، حال آنکه داستان دوم خودشناسی را در پرتو ارتباط با خالق معنا می‌بخشد. کتاب خارجی با رویکردی سکولار، همزیستی مسالمت‌آمیز را آموزش می‌دهد، در مقابل کتاب ایرانی با نگاهی عرفانی، وحدت وجودی را به تصویر می‌کشد. این دو اثر در کنار هم، الگویی کامل از تربیت اخلاقی ارائه می‌دهند که هم مهارت‌های زندگی اجتماعی را تقویت می‌کند و هم بنیان‌های معنوی شخصیت را می‌سازد. در عصر حاضر کودکان هم با چالش‌های تنوع فرهنگی روبه‌رو هستند و هم با بحران معنوی و هویت دست به گریب‌اند. لذا ترکیب این دو رویکرد می‌تواند الگویی جامع برای تربیت اخلاقی در جهان معاصر باشد.

جدول ۲- سطوح ارتباط با دیگری در روایت‌های تصویری

سطح ارتباط	یک چیز دیگر	همیشه همه جا او
ارتباط با خلق	محور اصلی داستان: طرد و پذیرش اجتماعی	رابطه غیر مستقیم: دیگران به عنوان مخلوقات خدا
ارتباط با خلقت	طبیعت و حیوانات به عنوان فضای رویداد	طبیعت و حیوانات به عنوان آیات الهی (نشانه‌های قدسی)
ارتباط با خود	خودآگاهی از طریق مواجهه با تفاوت	خودشناسی از طریق شناخت جایگاه خود در نظام هستی
ارتباط با خدا	غایب (رویکرد سکولار)	حاضر در همه سطوح (حضور لاهوتی)

۳- سکوت تصویر، فریاد معنا

۱-۳- تجویز یا تجربه: تبلور اخلاق در سایه روایت

تعلیم و تربیت صریح برنامه‌ای است دقیق و آزمایش شده که در قالب مواد درسی برای معلمان و دانش‌آموزان ارائه یا منتشر می‌شود (Burton, 1998: 3)؛ در مقابل تعلیم و تربیت ضمنی برنامه‌ای است که در فرآیندهای تفکر معلمان و دانش‌آموزان ایجاد می‌شود؛ اما نوشته یا منتشر نشده است (Burton, 1998: 3). از دیدگاه بورتن یکی از



مهم ترین جوانب برنامه درسی پس از در نظر گرفتن رشد کلی کودک حمایت از کودکان و درک ارزش ها در خصوص احترام قائل شدن به فرهنگ هایی غیر از فرهنگ خودشان و کنار آمدن با فرهنگ ها و قومیت هایی غیر از خودشان است. او همچنین به آموزش احترام به خود و دیگران، درک نیازهای خود و دیگران و پرورش روحیه همدلی و مشارکت با دیگران تأکید دارد (Burton, 1998:3).

آموزش صریح (تجویزی) مبتنی بر دستورالعمل های مستقیم («احترام بگذار»، «دروغ نگو») است که اغلب به شکل نصیحت یا قواعد خشک ارائه می شود. این روش ممکن است باعث مقاومت روانی در کودکان شود، چرا که مفاهیم انتزاعی را بدون زمینه عینی انتقال می دهد. از این رو محدودیت این نوع آموزش ایجاد ذهنیت تک جانبه و تقلیل اخلاق به «اطاعت» به جای «درک» است. در مقابل آموزش ضمنی (تجربی) در کتاب های تصویری از طریق روایت، تصویر و نماد، مفاهیم اخلاقی را در بستر داستان طبیعی سازی می کنند. کودک با همدات پنداری با شخصیت ها، اخلاق را به عنوان تجربه زیسته درک می کند. به عنوان مثال در «یک چیز دیگر»، کودک بدون شنیدن جمله «تفاوت ها را بپذیر»، از طریق فرآیند طردشدن و پذیرش، این مفهوم را درونی می کند.

همچنین تصویر به مثابه زبان ناخودآگاه عمل می کند. ترکیب بندی تصاویر (رنگ ها، فضاها، خالی، حالات چهره) مفاهیم اخلاقی را مستقیماً به ناخودآگاه کودک انتقال می دهد. به عنوان نمونه، استفاده از رنگ های گرم در صحنه های پذیرش («یک چیز دیگر») یا نورپردازی ملایم در صحنه های درک وجود («همیشه همه جا او»). در نهایت «سکوت» در شکاف بین متن و تصویر به مثابه فضای تأمل عمل می کند. کتاب های تصویری با کم گوئی و تکیه بر تصاویر، کودک را به تفسیر فعال و امیدارند. این سکوت، فضایی برای پرورش قضاوت اخلاقی شخصی ایجاد می کند و به کودک فرصت یادگیری معنادار و عمیق می دهد. از این رو روایت متن و تصویر به مثابه شبیه ساز اخلاقی است؛ کودک با دنبال کردن کشمکش های داستانی، مهارت های حل مسئله اخلاقی را تمرین می کند و یادگیری در بافت طبیعی رخ می دهد.

بنابراین کتاب های تصویری چون فرصتی غنی با بهره گیری از سه گانه روایت - تصویر - سکوت، اخلاق را نه به عنوان مجموعه ای از بایدها و نبایدها، بلکه به عنوان شیوه ای از بودن در جهان معرفی می کنند. این همان نقطه قوت یادگیری ضمنی است. کودک فکر می کند در حال تجربه یک داستان است، در حالی که نظام ارزشی اش در حال شکل گیری است؛ همچنین تصاویر، پلی بین عینیت و ذهنیت می زنند و مفاهیم انتزاعی اخلاقی را ملموس می کنند.

نتیجه گیری

تربیت اخلاقی در جهان پیچیده امروز نیازمند بهره گیری از همه ظرفیت های فرهنگی و هنری است. کتاب های تصویری با تلفیق «روایت» و «تصویر»، هم می توانند مهارت های زندگی در جامعه چندفرهنگی را آموزش دهند و هم بنیان های معنوی اخلاق را تقویت کنند. این پژوهش نشان می دهد نظام آموزشی ایران باید با بازاندیشی در گفتمان تربیتی خود، به این رسانه قدرتمند نه به عنوان ابزاری حاشیه ای، بلکه به مثابه بستری محوری برای پرورش شهروندانی اخلاق مدار، مداراجو و عمیقاً معنوی بنگرد. آینده تربیت اخلاقی در گرو بهره گیری هوشمندانه از این ظرفیت های ناشناخته است. یافته های این پژوهش به وضوح نشان می دهد کتاب های تصویری با بهره گیری از سه



ظرفیت کلیدی روایت‌پردازی غیرمستقیم، استعاره‌های تصویری و فعال‌سازی تفکر اخلاقی قادرند مفاهیم پیچیده اخلاقی را بسیار مؤثرتر از آموزش‌های مستقیم منتقل کنند. این آثار از طریق ایجاد «همذات‌پنداری عاطفی» و «درگیری فعال شناختی» شرايطی را فراهم می‌آورند که کودک نه از روی اجبار، بلکه از سر کشف و شهود درونی به ارزش‌های اخلاقی پایبند شود.

منابع

- خسرونژاد، م. (۱۳۹۴). دیدگاه: در جست‌وجوی نظریه ویژه کتاب‌های تصویری داستانی. مطالعات ادبیات کودک، ۱۶(۱)، ۲۰۵-۲۲۴.
- گال، م.، بورگ، و.، و گال، ج. (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (ا. ر. نصر، م. ج. پاک‌سرشت، خ. باقری، م. ابوالقاسمی، م. شهنی‌یلاق، ز. خسروی، ح. ر. عریضی، ع. ر. کیامنش، و م. خیر، مترجمان). سمت؛ دانشگاه شهید بهشتی.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203241479>
- Benjamin, W. (1963). The storyteller: Reflections on the works of Nikolai Leskov (H. Zohn, Trans.). *Chicago Review*, 16(1), 80-101. <https://doi.org/10.2307/25304746>
- Blakeney-Williams, M., & Daly, N. (2013). How do teachers use picturebooks to draw on the cultural and linguistic diversity in their classroom. *Journal of Children's Literature*, 39(2), 14-24.
- Burton, L. H. (1998). An explicit or implicit curriculum: Which is better for young children?. *Early Childhood Education Journal*, 26(1), 7-15. <https://doi.org/10.1023/A:1022941517409>
- Cholimah, N., Tjiptasari, F., Asih, S., & Hanum, A. L. (2024). A comparative study of moral values education in public and religion-based kindergartens in Yogyakarta. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini...* ۹(۴), ۵۷۵-۵۸۷. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.94-07>
- Helterbran, V. R. (2009). Linking character education and global understanding through children's picture books. *Kappa Delta Pi Record*, 45(2), 69-73. <https://doi.org/10.1080/00228958.2009.10516670>
- Kleker, D., Short, K. G., & Daly, N. (2021). Inquiring about language through dual language picturebooks: A case study. *WOW Stories: Inquiry and Global Literature Across Knowledge Systems*, 9(1), 13-21.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. The Falmer Press.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: The role of picturebooks in the reading experience of young children. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 235-248). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608207.n20>
- Pantaleo, S. (2009). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. University of Toronto Press.
- Pantaleo, S. (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher...* ۶۷(۵)۳۲۴-۳۳۲. <https://doi.org/10.1002/trtr.1233>
- Roth, L., & Thomas, T. (2013). Spirit books: Promoting conversation with picture books. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(4), 351-368. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2013.864239>
- Windarsih, C. A., & Komala, K. (2025). Interactive learning of religious moral values in early childhood using story-based audio graphic e-books. *Fikri: Jurnal Kajian Agama, Sosial dan Budaya*, 10(1), 87-102. <https://doi.org/10.25217/jf.v10i1.4892>
- Zhao, Y. (2021, December). *Analysis on the moral education value of picture books*. In 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021) (pp. 707-710). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.118>



آموزش فلسفه به کودکان در عصر هوش مصنوعی: ضرورت‌ها، چالش‌ها و راهبردها

احمد شم آبادی^۱، مجتبی عطایی^۲

چکیده

این مقاله به بررسی تأثیر هوش مصنوعی (AI) بر آموزش فلسفه به کودکان (فبک) می‌پردازد و با طرح این پرسش که «آیا در عصر هوش مصنوعی، آموزش مهارت‌های فلسفی به کودکان همچنان ضروری است؟»، استدلال می‌کند که هوش مصنوعی نه تنها از اهمیت فبک نکاسته، بلکه با ایجاد چالش‌های جدید، نیاز به بازتعریف برنامه‌های آن را پررنگ‌تر ساخته است. در این پژوهش چالش‌های هوش مصنوعی برای فبک واکاوی شده و راهبردهای تربیتی متناسب با عصر دیجیتال پیشنهاد شده است. برخی یافته‌های کلیدی عبارت‌اند از: ۱. ضرورت فبک در عصر AI؛ افزایش خطر انفعال فکری (مانند اتکا به چت بات‌ها)، نیاز به پرورش تفکر انتقادی و پرسشگری مستقل؛ ۲. چالش‌های محوری: کاهش تعاملات انسانی و تضعیف مهارت‌های گفت و گویی / ایجاد «توهم دانش» به دلیل دسترسی سریع به پاسخ‌های از پیش ساخته / پرسش‌های اخلاقی نوظهور (عتماد به AI، حریم خصوصی و عاملیت انسانی)؛ ۳. راهبردها: تلفیق سواد هوش مصنوعی با برنامه‌های فبک برای تقویت نگاه انتقادی به فناوری / طراحی محتوای فلسفی حول مسائل اخلاقی خاص عصر دیجیتال / به کارگیری AI به عنوان مکمل فرآیند یادگیری، نه جایگزین رابطه معلم - شاگرد. نتیجه این که هوش مصنوعی با پیچیده‌تر کردن زیست بوم کودکان، لزوم بازنگری در برنامه‌های فبک را به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر تبدیل کرده است. این مقاله نشان می‌دهد که فبک نه تنها باید تداوم یابد، بلکه باید با محوریت چالش‌های فناوریانه معاصر بازطراحی شود تا زمینه را برای تربیت کودکان به عنوان شهروندانی اندیشمند و مسئولیت پذیر در عصر دیجیتال تبدیل کند.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه به کودکان، هوش مصنوعی، تفکر انتقادی، اخلاق دیجیتال

۱. بیان مسئله و اهمیت پژوهش

رشد شتابان هوش مصنوعی در زندگی روزمره کودکان، چالشی بنیادین برای آموزش و پرورش ایجاد کرده است. ابزارهایی نظیر دستیارهای هوشمند، پلتفرم‌های آموزشی تطبیقی و بازی‌های مبتنی بر یادگیری ماشینی، اکنون بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه کودکان شده‌اند. (Su & Yang, 2022) این حضور گسترده، پرسشی کلیدی را پیش روی ما می‌نهد: آیا آموزش فلسفه به کودکان در چنین شرایطی همچنان ضرورت دارد یا باید جای خود را به «سواد هوش مصنوعی» بدهد؟

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی می‌تواند فرصت‌هایی برای پرورش تفکر انتقادی فراهم آورد اما هم‌زمان خطر تضعیف استقلال فکری و مهارت‌های شناختی کودکان را نیز در بر دارد. (Zhai & Wibowo, 2023) کودکان در تعامل با سیستم‌های پاسخ‌گو، غالباً بدون پرسشگری عمیق، به پاسخ‌های آن‌ها اعتماد می‌کنند و این امر می‌تواند منجر به وابستگی معرفتی و کاهش توانایی تصمیم‌گیری مستقل شود.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، shamabadi.ahmad@mail.um.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، Ataee@mail.um.ac.ir



بنابراین، فلسفه به عنوان سنتی که بر پرسشگری، استدلال و نقد تکیه دارد، بیش از پیش برای کودکان ضروری می نماید.

از سوی دیگر، ادبیات «سواد هوش مصنوعی» سه بعد کلیدی را مطرح می کند: دانش مفهومی، دانش فنی و دانش اجتماعی - انتقادی. (Laupichler et al., 2022) این ابعاد نشان می دهند که آموزش درباره‌ی AI نباید صرفاً محدود به مباحث فنی باشد بلکه باید به پیامدهای اخلاقی و اجتماعی نیز پردازد. اینجا دقیقاً نقطه‌ی تلاقی فلسفه و سواد AI شکل می گیرد: فلسفه برای کودکان می تواند بستری برای بازاندیشی اخلاقی، پرسشگری اجتماعی و تحلیل انتقادی پیامدهای فناوری‌های نوین از جمله هوش مصنوعی باشد.

اهمیت دیگر این پژوهش از منظر اخلاق دیجیتال و آینده پژوهی تربیتی روشن می شود. ظهور AI پرسش‌هایی درباره‌ی عاملیت (agency)، عدالت الگوریتمی، تعصب داده‌ها، حریم خصوصی و مسئولیت پذیری اخلاقی ایجاد کرده است. (Panadés & Yuguero, 2025) اگر کودکان بدون آگاهی فلسفی - انتقادی با این فناوری‌ها مواجه شوند، ممکن است همانند خود هوش مصنوعی، دچار نوعی «توهم دانش» شوند؛ گمان کنند دانایند، حال آن که صرفاً مصرف کننده‌ی پاسخ‌های ماشینی هستند. در مقابل، فلسفه می تواند آنان را به شهروندانی مسئول و نقاد در عصر دیجیتال بدل سازد.

از سو دیگر، روان شناسی رشد نشان می دهد که سال‌های کودکی دوران شکل گیری الگوهای بنیادین اندیشیدن است. (Vygotsky, 1978/2021) اگر در این دوره، پرسشگری فلسفی و سواد انتقادی تقویت نشود، احتمال تثبیت الگوهای سطحی «پاسخ محور» افزایش می یابد. این مسئله به ویژه در جهانی که کودکان از سنین پایین با چت بات‌ها، ربات‌های اجتماعی و بازی‌های هوش مصنوعی مواجه می شوند، اهمیت دوچندان پیدا می کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر تلاش دارد با رویکردی انتقادی - تلفیقی نشان دهد که آموزش فلسفه برای کودکان نه تنها در عصر AI بی اهمیت نشده، بلکه دقیقاً به دلیل پیچیدگی‌های اخلاقی، اجتماعی و شناختی این فناوری‌ها، بیش از هر زمان دیگری ضروری است. هدف، بازاندیشی در برنامه‌های فبک و تلفیق آن با سواد AI است تا کودکان به جای پذیرش منفعلانه‌ی فناوری، توانایی پرسشگری، تحلیل اخلاقی و قضاوت مستقل را بیاموزند.

۲. چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری این مقاله بر پیوند سه حوزه اصلی - سواد هوش مصنوعی، فلسفه برای کودکان (فبک) و اخلاق فناوری - استوار است. در این چارچوب، فلسفه به مثابه بستری برای بازاندیشی در پیامدهای تربیتی و اخلاقی AI عمل می کند. تحلیل‌های جدید پژوهش‌ها سه محور عمده را نشان می دهند:

۲.۱ سواد هوش مصنوعی و لایه‌های شناختی آن

مرور Laupichler et al. (2022) سه لایه مهم سواد AI را مشخص کرد :

۱. دانش مفهومی: درک الگوریتم‌ها، داده‌ها، و فرایند یادگیری ماشین
۲. دانش فنی: توانایی کار با ابزارهای هوش مصنوعی، ولو در سطح مقدماتی
۳. دانش اجتماعی - انتقادی: ارزیابی پیامدهای اجتماعی، اخلاقی و سیاسی AI



این تقسیم‌بندی در ادبیات بعدی توسعه یافته است؛ Kim et al (۲۰۲۵) در مرور خود بر آموزش ابتدایی نشان می‌دهند که کودکان وقتی AI را صرفاً به مثابه «ماشین هوشمند» می‌بینند، از سطح مفهومی عبور نمی‌کنند و برای رسیدن به سطح انتقادی، نیاز به مداخلات فلسفی دارند. بدین معنا، آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند به عنوان پلی برای انتقال از «درک توصیفی» به «درک انتقادی» از AI عمل کند.

۲.۲ نقش تجربه‌های تعاملی و شبیه‌سازی‌ها

مطالعات Carrisi et al. (2025) و Zhao et al. (2025) نشان دادند که تجربه‌های «بدون رایانه» (مانند بازی‌های شبیه‌سازی الگوریتم‌ها با کارت یا بلوک) و «شبیه‌سازی‌های دیجیتال تعاملی» هر دو نقش مکملی در فهم کودکان از AI دارند. از منظر فلسفی، این تجربه‌ها نه تنها ابزار آموزش مفاهیم فنی‌اند بلکه فرصت‌های گفت‌وگو درباره ماهیت هوش، فرایند شناخت و پرسش‌های اخلاقی مرتبط با مسئولیت‌پذیری ماشین‌ها را فراهم می‌کنند. اینجاست که رویکرد فبک می‌تواند وارد شود و جوامع تحقیق^۱ را برای بازاندیشی اخلاقی کودکان سامان دهد.

۲.۳ چالش‌های شناختی و اخلاقی

Zhai & Wibowo (2023) در مرور خود هشدار داده‌اند که اتکای بیش از حد به پاسخ‌های آماده AI می‌تواند به کاهش استقلال شناختی کودکان بینجامد. این خطر از منظر فلسفی، یادآور مفهوم «توهم دانایی» است: کودک می‌پندارد که دانا شده اما در واقع پرسشگری‌اش تضعیف می‌گردد. در همین زمینه، Snider (2026) در اثر خود بر اخلاق محوری تربیت کودکان در مواجهه با AI تأکید می‌کند و مدلی «حقوق‌محور و انسان‌محور» برای آموزش پیشنهاد می‌دهد. این چارچوب یادآور دیدگاه‌های فلسفه تربیت انتقادی است که هدف آن حفاظت از کودکان در برابر سلطه‌گری پنهان فناوری است.

۲.۴ اخلاق دیجیتال و آینده‌پژوهی تربیتی

Panadés & Yuguero (2025) با معرفی مفهوم «سایبر - بایواتیک» نشان می‌دهند که ادغام AI با سلامت و تربیت کودکان مسائل کاملاً تازه‌ای ایجاد می‌کند: از حریم خصوصی داده‌ها تا عدالت الگوریتمی. این مسائل در حوزه فلسفه تربیت کودکان هنوز کمتر بررسی شده‌اند. از منظر آینده‌پژوهی، آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند به منزله تمرین «پیش‌بینی انتقادی» عمل کند؛ یعنی کودکان یاد بگیرند نه فقط درباره اکنون، بلکه درباره پیامدهای آینده AI نیز پرسشگری کنند.

بنابراین، چارچوب نظری این پژوهش نشان می‌دهد که:

- آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند سطح اجتماعی - انتقادی سواد AI را تقویت کند.
- تجربه‌های تعاملی و شبیه‌سازی‌ها، زمینه عملی برای ترکیب «فبک» و «سواد» AI ایجاد می‌کنند.
- رویکرد حقوق‌محور و انسان‌محور در آموزش AI به کودکان، ابزاری برای حفاظت از استقلال فکری و اخلاقی آنان است.
- فلسفه کودکان در عصر AI نه صرفاً یک حوزه آموزشی، بلکه نوعی «آینده‌پژوهی اخلاقی» در تربیت است.

^۱ Community of Inquiry

۳. روش‌شناسی

روش‌شناسی این پژوهش در دسته تحلیل نظری و بازخوانی انتقادی ادبیات^۱ جای می‌گیرد. این رویکرد با هدف ترکیب و نقد بین‌رشته‌ای یافته‌های موجود در حوزه‌های فلسفه برای کودکان (P4C)، سواد هوش مصنوعی و روان‌شناسی رشد شناختی انتخاب شده است. مراحل کلیدی این روش‌شناسی به شرح زیر است:

۱. جستجوی نظام‌مند منابع:

از پایگاه‌های بین‌المللی معتبر (Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, arXiv) در بازه‌ی زمانی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ استفاده شده است. واژگان کلیدی شامل: «Philosophy for Children»، «AI»، «Critical Thinking in Childhood»، «Literacy»، «Ethics of AI in Education» و «Children» بود. «Cognitive Development & AI» بودند.

۲. معیارهای انتخاب:

تنها مقالاتی انتخاب شدند که:

- به‌طور مستقیم بر کودکان (۶ تا ۱۲ سال) یا برنامه‌های فبک تمرکز داشتند.
- جنبه‌های تجربی یا مرور نظام‌مند درباره‌ی سواد AI در مدارس ابتدایی ارائه کرده بودند.
- دارای داده‌های قابل تعمیم یا مدل‌های نظری برای آموزش فلسفه و تفکر انتقادی بودند.

۳. تحلیل موضوعی^۲:

یافته‌ها بر اساس سه محور سازماندهی شدند:

- ضرورت‌های فلسفی - تربیتی: چرا فلسفه در عصر AI مهم‌تر شده است؟
- چالش‌های شناختی - اخلاقی: آموزش مبتنی بر AI چه مخاطراتی دارد؟
- راهبردهای تربیتی: چگونه می‌توان برنامه‌های فبک را بازطراحی کرد؟

۴. بازخوانی انتقادی:

این مرحله فراتر از مرور ادبیات بوده و شامل نقد پیش‌فرض‌ها، بررسی خلأهای پژوهشی و پیوند دادن یافته‌ها به چشم‌انداز فلسفه تربیتی است. برای نمونه، برخی مطالعات (مانند Zhai & Wibowo, 2023) گرایش شدیدی به نگاه روان‌شناسی شناختی داشتند و ابعاد اخلاقی را نادیده گرفته بودند. در مقابل، مرورهای فلسفی صرف، کمتر به شواهد تجربی توجه کرده‌اند. این پژوهش تلاش کرده است میان این دو رویکرد پلی نظری برقرار سازد.

بنابراین، روش‌شناسی مقاله نه تنها به جمع‌آوری و طبقه‌بندی ادبیات محدود نشده، بلکه کوشیده است با تحلیل انتقادی، مسیر تازه‌ای برای تلفیق فلسفه، سواد AI و تربیت کودکان ترسیم کند.

۴. یافته‌ها

^۱ Critical Integrative Review

^۲ Thematic Analysis



یافته‌های این پژوهش بر پایه‌ی بازخوانی انتقادی و تحلیل موضوعی ادبیات موجود در حوزه‌ی «فلسفه برای کودکان»، «سواد هوش مصنوعی» و «روان‌شناسی شناختی - اخلاقی کودکان در تعامل با فناوری» سامان یافته است. نتایج در سه خوشه‌ی اصلی طبقه‌بندی می‌شوند:

الف) ضرورت‌های نوپدید آموزش فلسفه در عصر AI

ب) چالش‌های اساسی در مسیر آموزش فلسفه و سواد انتقادی دیجیتال

ج) راهبردها و الگوهای پیشنهادی برای بازآفرینی فبک.

۴.۱. ضرورت‌های نوپدید آموزش فلسفه در عصر AI

۴.۱.۱. وابستگی معرفتی و خطر تسلیم شناختی

مطالعات متعددی نشان داده‌اند که کودکان در مواجهه با پاسخ‌های هوش مصنوعی، به‌ویژه چت‌بات‌ها و سیستم‌های تولید متن، گرایشی روزافزون به پذیرش بی‌واسطه و غیرانتقادی دارند. مرور نظام‌مند Zhai & Wibowo (2023) نشان داد که اتکای مداوم به AI در حل تکالیف، مهارت‌های تحلیل انتقادی و تصمیم‌گیری مستقل را تضعیف می‌کند. (Mattison & Raisor (2024) نیز گزارش کردند که کودکان ۷ تا ۱۱ ساله هنگام استفاده از چت‌بات در فرآیند یادگیری علوم، اگرچه در ظاهر سریع‌تر به پاسخ می‌رسند اما در بسیاری موارد قادر به تبیین یا دفاع استدلالی از آن پاسخ نبودند. این پدیده که می‌توان آن را «تسلیم شناختی» نامید، ضرورت آموزش فلسفه را دوجندان می‌سازد؛ چرا که فلسفه اساساً بر پرسشگری، بازبینی و مقاومت در برابر پاسخ‌های آماده استوار است.

۴.۱.۲. ضرورت تلفیق سواد AI انتقادی با تربیت فلسفی

لایه‌های مختلف سواد هوش مصنوعی-دانش مفهومی، فنی و اجتماعی - انتقادی (Laupichler et al., 2022) به‌طور مستقیم با اهداف فلسفه برای کودکان هم‌پوشانی دارند. فلسفه برای کودکان را به درک مفاهیم بنیادین (چستی حقیقت، دانش و استدلال) و نقد اجتماعی - اخلاقی هدایت می‌کند. در عصر AI، این دو حوزه نه موازی بلکه هم‌پوشان‌اند: فلسفه می‌تواند بستری باشد که در آن کودکان هم‌زمان هم به درک مفهومی الگوریتم‌ها دست یابند و هم پیامدهای اجتماعی - اخلاقی آن‌ها را بسنجند.

۴.۱.۳. پیچیدگی شناختی کودکان درباره‌ی AI

مطالعه‌ی Dangol et al. (2025) نشان داد که کودکان برداشت‌های متنوعی از AI دارند: از «هوش ذاتی و شبیه به انسان» تا «ماشینی برای الگوگیری و محاسبه». این برداشت‌ها اغلب با نوعی انسان‌انگاری تکنولوژیک همراه است که می‌تواند درک آن‌ها از عاملیت، مسئولیت و اخلاق را مخدوش کند. فلسفه می‌تواند این برداشت‌های متناقض را آشکار کرده و از طریق گفت‌وگوی نقادانه، کودکان را به بازاندیشی در تصورات خود وادارد.

۴.۱.۴. ظهور مسائل اخلاقی و وجودی

AI، کودکان را نه فقط در سطح یادگیری، بلکه در سطح پرسش‌های بنیادین با چالش‌های تازه‌ای مواجه کرده است: آیا ماشین‌ها می‌توانند «مسئول» باشند؟ آیا اعتماد به یک الگوریتم، بخشی از عدالت آموزشی را نقض نمی‌کند؟ کودکان در مواجهه با این پرسش‌ها به مهارت فلسفی نیاز دارند تا میان اعتماد، شک و مسئولیت فردی



تبادل برقرار کنند. Zhao et al (2025) نشان دادند که کار با شبیه‌سازی‌های تعاملی مبتنی بر AI، پرسش‌های اخلاقی نوینی را برای کودکان فعال می‌کند که در غیاب هدایت فلسفی، اغلب بدون پاسخ یا با پاسخ‌های سطحی رها می‌شوند.

۴.۲. چالش‌های اساسی آموزش فلسفه در بستر AI

۴.۲.۱. افول دیالوگ انسانی

یکی از ستون‌های فبک، جامعه‌ی پژوهش است که بر مبنای گفت‌وگو و تبادل زنده‌ی اندیشه‌ها بنا شده است. ورود گسترده‌ی فناوری‌های هوشمند به کلاس می‌تواند این فضا را تضعیف کند، چرا که کودکان به جای شنیدن و نقد نظر همسالان، به جست‌وجوی پاسخ‌های آماده در AI گرایش پیدا می‌کنند. (Su & Yang, 2022) در چنین وضعیتی، فلسفه تهی از بستر گفت‌وگویی و صرفاً به تمرینی فردی تقلیل می‌یابد.

۴.۲.۲. توهم دانش و اعتماد بی‌چون و چرا

Mattison & Raisor (2024) نشان دادند که مواجهه با پاسخ‌های روان و منسجم AI، در کودکان نوعی «اعتماد معرفتی بیش از حد» ایجاد می‌کند. این اعتماد کاذب به دانایی توهمی، خطرناک‌تر از جهل است چرا که کودک در مواجهه با خطا یا سوگیری الگوریتمی، هیچ انگیزه‌ای برای بازبینی یا نقد نخواهد داشت. فلسفه دقیقاً در همین نقطه ضروری می‌شود: فلسفه به کودک می‌آموزد که پرسشگری حتی در برابر پاسخ‌های قانع‌کننده ضرورت دارد.

۴.۲.۳. چالش‌های اخلاقی و سیاسی

AI نه تنها در سطح شناختی، بلکه در سطح اجتماعی و اخلاقی نیز چالش‌برانگیز است. پرسش‌هایی درباره‌ی حریم خصوصی داده‌های کودکان، تبعیض الگوریتمی در سیستم‌های آموزشی و مسئولیت انسانی در برابر تصمیمات هوش مصنوعی، نمونه‌هایی از این چالش‌ها هستند. (Zhao et al., 2025) بدون تربیت فلسفی، کودکان این مسائل را یا نادیده می‌گیرند یا به سادگی به پاسخ‌های تقلیل‌یافته‌ی «ماشین عادل است چون بی‌طرف است» بسنده می‌کنند.

۴.۲.۴. فشار تکنولوژیک بر معلمان و والدین

یکی از چالش‌های کمتر دیده‌شده، فشار اجتماعی - تکنولوژیک بر مربیان و والدین برای «دیجیتالیزه کردن سریع آموزش» است. در این شرایط، فلسفه برای کودکان به حاشیه می‌رود زیرا مهارت‌های فلسفی «قابل اندازه‌گیری سریع» نیستند. اما یافته‌های Carrisi et al. (2025) نشان می‌دهد که حتی برنامه‌های بدون رایانه نیز می‌توانند فهم کودکان از AI را ارتقا دهند؛ بنابراین حذف فلسفه به بهانه‌ی «کارآمدی تکنولوژیک» نادرست است.

۴.۳. راهبردها و الگوهای پیشنهادی برای بازآفرینی فبک

۴.۳.۱. ادغام میان‌رشته‌ای فلسفه و سواد AI

فلسفه برای کودکان در عصر حاضر باید به گونه‌ای بازطراحی شود که سه سطح سواد AI (دانش مفهومی، فنی و اجتماعی - انتقادی) در دل فعالیت‌های فلسفی جای گیرد. (Laupichler et al., 2022) به عنوان نمونه، بحث‌های فلسفی درباره «عدالت» می‌تواند با بررسی الگوریتم‌های طبقه‌بندی و پرسش از سوگیری داده‌ها همراه شوند.



۴.۳.۲. طراحی فعالیت‌های تجربی - تعاملی

یافته‌های Zhao et al. (2025) و Mattison & Raisor (2024) نشان می‌دهد که شبیه‌سازی‌های تعاملی، بازی‌های نقش‌آفرینی و سناریوهای فرضی مبتنی بر AI، ظرفیت بالایی برای پرورش پرسشگری و تفکر اخلاقی دارند. کودکان در چنین فضاهایی نه فقط یادگیرنده، بلکه پرسشگر و منتقد خواهند بود.

۴.۳.۳. حفظ نقش مرکزی معلم به عنوان تسهیل گر فلسفی

AI باید به عنوان «ابزار مکمل» به کار رود، نه جایگزین رابطه‌ی انسانی. معلم در جامعه‌ی پژوهش فلسفی نقشی محوری دارد: او گفت‌وگو را هدایت می‌کند، تعارض‌های شناختی را برجسته می‌سازد و کودک را به بازانديشي سوق می‌دهد. بدون این نقش انسانی، فلسفه به تجربه‌ای ناقص بدل خواهد شد.

۴.۳.۴. پرورش اخلاق دیجیتال و شهروندی انتقادی

فلسفه می‌تواند بستری برای تمرین اخلاق دیجیتال در کودکان باشد. از آنجا که کودکان با AI نه فقط در کلاس بلکه در شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های دیجیتال و خانه مواجه‌اند، آموزش اخلاق دیجیتال باید بخشی جدایی‌ناپذیر از فبک باشد. این آموزش‌ها، کودکان را به شهروندانی مسئول، منتقد و خردمند در جامعه‌ی فناورمحور آینده تبدیل می‌کند. (Kim et al., 2025 review)

نتیجه اینکه یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش فلسفه به کودکان در عصر AI نه تنها یک انتخاب تربیتی، بلکه ضرورتی معرفتی - اخلاقی است. اگر کودکان صرفاً مصرف‌کننده‌ی پاسخ‌های هوش مصنوعی باشند، به «شهروندان منفعل» بدل خواهند شد؛ اما اگر فلسفه، همراه با سواد AI انتقادی به آن‌ها آموزش داده شود، قادر خواهند بود در آینده به عنوان کنشگرانی خردمند، نقاد و مسئول در جامعه‌ی دیجیتال مشارکت کنند.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان در عصر هوش مصنوعی، نه یک انتخاب اختیاری بلکه ضرورتی معرفتی، اخلاقی و تربیتی است. نتایج گردآمده از متون نظری و مطالعات تجربی اخیر (Mattison & Raisor, 2024; Zhao et al., 2025; Dangol et al., 2025) به فضای آموزشی، ضمن ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری شخصی‌سازی شده و افزایش تعامل کودک با محیط دیجیتال، خطراتی جدی برای تفکر انتقادی، استقلال شناختی و بلوغ اخلاقی در پی دارد. این امر، فلسفه برای کودکان را به بستری راهبردی برای مواجهه‌ی نقادانه با فناوری بدل می‌سازد.

نخست، یافته‌ها آشکار ساختند که پدیده‌ی تسلیم شناختی - پذیرش بی‌واسطه‌ی پاسخ‌های تولیدشده توسط AI - می‌تواند کودکان را به مصرف‌کنندگان منفعل معرفت بدل کند. در برابر این روند، فلسفه با تأکید بر پرسشگری، گفت‌وگو و بازبینی انتقادی، مقاومتی معرفتی ایجاد می‌کند که بنیان پرورش «شهروندان خردمند دیجیتال» است.

دوم، تحلیل‌ها نشان داد که تلفیق فلسفه و سواد AI انتقادی، زمینه‌ای نو برای آموزش میان‌رشته‌ای فراهم می‌سازد. کودکان از رهگذر فلسفه می‌آموزند نه فقط کارکرد الگوریتم‌ها را بفهمند، بلکه پرسش‌های اخلاقی و اجتماعی



ناشی از آن‌ها را نیز به نقد بکشند. این امر آن‌ها را از سطح کاربران منفعل به سطح کنشگران اخلاقی - انتقادی ارتقا می‌دهد.

سوم، چالش‌هایی نظیر افول دیالوگ انسانی در کلاس، توهم دانش و فشارهای اجتماعی - تکنولوژیک بر معلمان و والدین، ضرورت بازطراحی فبک را گوشزد می‌کند. راهبردهایی همچون طراحی فعالیت‌های تجربی - تعاملی مبتنی بر AI، حفظ نقش مرکزی معلم به عنوان تسهیل‌گر و ادغام اخلاق دیجیتال در برنامه‌ی درسی، می‌تواند مسیر بازآفرینی فلسفه برای کودکان را روشن سازد.

در نهایت، این پژوهش تأکید می‌کند که آینده‌ی آموزش در جهان فناورمحور به میزان توانایی ما در پیوند فلسفه، تفکر انتقادی و سواد هوش مصنوعی وابسته است. اگر فلسفه از آموزش حذف شود، کودکان در معرض تبدیل شدن به مصرف‌کنندگان منفعل فناوری قرار می‌گیرند؛ اما اگر فلسفه در کنار AI به کار رود، کودکان به شهروندانی نقاد، خلاق و اخلاق‌مدار بدل خواهند شد.

به بیان دیگر، فلسفه برای کودکان در عصر AI نه «حاشیه‌ای تجملی»، بلکه «مرکز ثقل تربیت آینده‌نگر» است؛ تربیتی که نسل‌های بعدی را قادر می‌سازد میان تکنولوژی و انسانیت، تعادلی پایدار برقرار کنند.

منابع

- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>

چالش‌های اجرای آموزش فلسفه به کودکان در نظام آموزشی ایران

اکرم شوشتری^۱، سمیه مهرنژاد^۲، موسی زرگر شوشتری^۳

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی موانع اجرایی برنامه آموزش فلسفه به کودکان (فبک) در ایران و ارائه راهکارهای عملی انجام شده است. مطالعه حاضر نشان می‌دهد که علیرغم تأکید اسناد بالادستی بر پرورش تفکر نقاد، اجرای فبک در عمل با چالش‌های چندبعدی روبه‌روست. پژوهش به روش ترکیبی (کیفی - کمی) و با تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ معلم و ۱۰ متخصص برنامه ریزی درسی، همراه با پیمایش میدانی در ۱۵ مدرسه منتخب انجام شد. یافته‌ها حاکی از چهار چالش اصلی است: نخست، محدودیت‌های ساختاری شامل نبود زیرساخت‌های دیجیتال (۲۸٪ مدارس مجهز به ابزارهای تعاملی) و تمرکزگرایی آموزشی؛ دوم، ضعف مهارت‌های گفت‌وگو محور در ۷۰٪ معلمان؛ سوم، مقاومت در برابر تغییر الگوهای سنتی تدریس؛ و چهارم، کمبود محتوای بومی سازگار با فرهنگ ایرانی - اسلامی. نتایج نشان می‌دهد تحقق اثربخش فبک مستلزم تحول در سه سطح است. در سطح کلان، بازطراحی سیاست‌های تربیت معلم ضروری است. در سطح میانی، توسعه ابزارهای ارزیابی کیفی متناسب با بافت فرهنگی ایران مورد نیاز می‌باشد. در سطح خرد، تولید محتوای تعاملی و روش‌های آموزشی خلاقانه می‌تواند گام مؤثری باشد. این مطالعه بر اهمیت رویکردی همه‌جانبه که همزمان به اصلاح ساختارها، توانمندسازی معلمان و توسعه محتوا پردازد، تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه به کودکان، تفکر نقاد، چالش‌های اجرایی، نظام آموزشی ایران، تحول آموزشی

مقدمه و بیان مسأله

پرورش تفکر نقاد یکی از مهارت‌های اساسی قرن بیست و یکم است که در آموزش کودکان جایگاهی ویژه دارد و توجه بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان را به خود جلب کرده است (Facione, 2020). با توجه به تحولات سریع جوامع معاصر و پیچیدگی‌های زیست‌جهان کودکان، نظام‌های آموزشی بیش از هر زمان دیگری با ضرورت پرورش مهارت‌های تفکر نقاد، خلاقیت و مشارکت اخلاقی روبه‌رو هستند. یونسکو در سند «بازاندیشی آینده آموزش» تصریح می‌کند که آموزش باید از انتقال صرف اطلاعات فراتر رود و بستری برای توانمندسازی دانش‌آموزان در مواجهه با مسائل چندلایه جهانی فراهم آورد (UNESCO, 2021). در این میان، «فلسفه برای کودکان» (فبک) رویکردی بین‌رشته‌ای و گفت‌وگو محور است که با هدف تقویت استدلال و ورزی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و خودفهمی در کودکان توسعه یافته است (Lipman, 2003; Kennedy, 2020). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که مشارکت در حلقه‌های گفت‌وگوی فلسفی تأثیر معناداری در ارتقای مهارت‌های شناختی، اخلاقی و اجتماعی کودکان دارد (Gorard et al., 2015; Millett & Tapper, 2023).

۱. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)، dr.shooshtari@cfu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، SomayehMehrnejad@gmail.com

۳. مدیر مسئول موسسه فرهنگی هنری ندای اندیشه سازان فردا، moosa_moosa2007@yahoo.com



در ایران نیز، اسناد بالادستی از جمله «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» بر تربیت دانش‌آموزانی متفکر، خلاق و پرسشگر به عنوان یکی از اهداف کلیدی نظام آموزشی تأکید دارد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). با این حال، در عمل، آموزش فلسفه به کودکان همچنان با چالش‌هایی جدی مواجه است؛ از جمله فقدان معلمان آموزش‌دیده، محدودیت محتوای بومی‌سازی‌شده، و نگرش سنتی به آموزش در سطح مدارس ابتدایی (پناهی و عطارزاده، ۱۳۹۹). بر این اساس، شناسایی علمی و نظام‌مند موانع اجرای مؤثر برنامه فلسفه برای کودکان در ایران، ضرورتی بنیادین در جهت تحقق اهداف تحول‌گرایانه نظام تعلیم و تربیت کشور به شمار می‌آید. چنین تحلیلی می‌تواند زمینه‌ساز بازنگری در سیاست‌های آموزشی، طراحی برنامه‌های درسی منطبق با زمینه فرهنگی، و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در حوزه تفکر تأملی و گفت‌وگومحور باشد. پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این نیاز، می‌کوشد تا با بهره‌گیری از رویکردی ترکیبی و تحلیل داده‌های میدانی، تصویری جامع از چالش‌های موجود ارائه داده و با تکیه بر شواهد تجربی، پیشنهادهایی کارآمد و قابل اجرا برای ارتقای کیفیت اجرای برنامه فبک در نظام آموزشی ایران مطرح نماید. یافته‌های این مطالعه می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری‌های آتی در حوزه پرورش تفکر انتقادی و یادگیری فلسفی در سطح آموزش عمومی باشد.

در سال‌های اخیر، توجه جهانی به آموزش فلسفه برای کودکان (فبک، P4C) به عنوان ابزاری مؤثر در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و توانایی‌های شناختی سطح بالا (HOTS) به‌طور چشمگیری افزایش یافته است. مطالعاتی مانند (Gregory & Laverty, 2018) در مجموعه آثار نظریه‌پردازان فبک، و تحقیق مرور نظام‌مند (Ab Wahab et al., 2022) به بررسی چارچوب‌های مفهومی و پیامدهای تربیتی این برنامه پرداخته‌اند و بر چالش‌هایی چون ضعف در آمادگی معلمان، دشواری در تلفیق با برنامه‌های رسمی درسی و مقاومت فرهنگی در برابر تغییر الگوهای تدریس سنتی تأکید کرده‌اند. همچنین، پژوهش (Demissie, 2021) با تمرکز بر نقش تسهیل‌گرانه معلمان، پیچیدگی‌های عملی اجرای گفت‌وگوی فلسفی در کلاس درس را برجسته کرده است.

در سطح ملی نیز، اگرچه اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، بر پرورش تفکر نقاد در دانش‌آموزان تأکید دارند، ادبیات پژوهشی موجود با خلأهایی چندوجهی مواجه است. پژوهش‌هایی نظیر تحقیق محمدپناه اردکانی و همکاران (۱۴۰۳) در نشریه «تفکر و کودک» نشان داده‌اند که اجرای فبک موجب کاهش استرس تحصیلی و افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان ایرانی می‌شود، اما این مطالعات غالباً محدود به نمونه‌های کوچک بوده و از تحلیل ساختارهای کلان آموزشی فاصله دارند. همچنین بررسی انتقادی قیصری رمضانیان و همکاران (۱۴۰۲) در نشریه «معرفت» ضمن طرح مسائل نظری، از ارائه راهکارهای عملیاتی و شناسایی موانع اجرایی در بسترهای گوناگون نظام آموزشی غفلت کرده‌اند. پژوهش‌های کنفرانسی مانند اویسی کهخا و داورپناه (۱۴۰۳) نیز بیشتر بر جنبه‌های کلی خلاقیت تأکید داشته و از رویکرد میان‌رشته‌ای برای تحلیل چالش‌های فرهنگی، محتوایی و ساختاری فاصله گرفته‌اند.

این وضعیت نشان‌دهنده خلأ پژوهشی آشکار در مطالعاتی است که بتوانند به‌صورت جامع، تجربی و چندلایه، چالش‌های اجرای فبک را در بافت خاص فرهنگی و آموزشی ایران تحلیل کنند. پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی

به این خلأ با بهره‌گیری از داده‌های میدانی، رویکرد ترکیبی و تمرکز بر سطوح مختلف نظام آموزشی طراحی شده است.

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی موانع و چالش‌های اجرایی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) در نظام آموزشی ایران با نگاهی همه‌جانبه و مبتنی بر بستر فرهنگی و ساختاری کشور است. در جهانی که پرورش تفکر نقاد و خلاق دیگر یک انتخاب نیست، بلکه ضرورتی تربیتی به‌شمار می‌آید، این پژوهش بر آن است تا فاصله‌ی میان آرمان‌های مندرج در اسناد آموزشی و واقعیت‌های مدرسه‌ای را با شناسایی موانع و ارائه راهکارهای عملی تحلیل کند. بر این اساس، پرسش‌های اصلی تحقیق عبارت‌اند از: «مهم‌ترین چالش‌های ساختاری، فرهنگی، محتوایی و آموزشی اجرای فبک در مدارس ایران کدام‌اند؟» و «چه راهکارهایی می‌تواند تحقق اثربخش این برنامه را در سطوح مختلف نظام آموزشی تسهیل کند؟» این پژوهش تلاش دارد از دل تجارب معلمان و متخصصان آموزشی، نقشه‌راهی نو برای تحول تربیتی کودکان ایرانی ترسیم کند.

این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد ترکیبی (کیفی - کمی) صورت گرفته تا بتواند تصویری جامع، چندلایه و زمینه‌مند از چالش‌های اجرایی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) در مقطع ابتدایی ارائه دهد. انتخاب این روش با توجه به ماهیت پیچیده، میان‌رشته‌ای و چندبُعدی موضوع انجام شده و هدف آن ترکیب عمق تحلیل‌های کیفی با اعتبار داده‌های تجربی کمی بوده است.

در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون برای بررسی داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. جامعه پژوهش شامل ۲۵ معلم ابتدایی با تجربه یا آشنایی مستقیم با فبک و ۱۰ متخصص حوزه برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. تنوع در سابقه کاری، محل خدمت، و نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی) در انتخاب مشارکت‌کنندگان لحاظ گردید. داده‌ها طی سه مرحله شامل کدگذاری اولیه، شناسایی مضامین مفهومی و طبقه‌بندی تم‌ها تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار داده‌ها از مثلث‌سازی منابع میان گفته‌های مشارکت‌کنندگان، مشاهدات میدانی و بررسی اسناد رسمی استفاده شد.

در بخش کمی، با هدف تمرکز دقیق بر بافت فرهنگی و آموزشی استان خوزستان، یک پیمایش میدانی در ۱۵ مدرسه ابتدایی منتخب در شهرهای اهواز، دزفول، آبادان، مسجدسلیمان و ماهشهر انجام شد. انتخاب مدارس براساس معیارهایی چون تنوع جمعیتی، سطح برخورداری آموزشی، و سابقه اجرای فعالیت‌های نوآورانه صورت گرفت. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بود که شامل شاخص‌هایی مانند: برخورداری از زیرساخت‌های فناورانه، میزان مهارت‌های گفت‌وگو محور معلمان، آشنایی با مبانی فلسفی فبک و نوع محتوای درسی بود. روایی محتوایی پرسشنامه با نظر متخصصان تعلیم و تربیت تأیید و پایایی آن با آزمون آلفای کرونباخ ($\alpha = 0/82$) محاسبه شد. داده‌های کمی با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های توصیفی و تحلیل عاملی تجزیه و تحلیل گردیدند.

از جمله ملاحظات اخلاقی پژوهش، دریافت رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان، حفظ محرمانگی اطلاعات و استفاده از نام مستعار برای معلمان و مدارس بود. همچنین برای جلوگیری از سوگیری، تحلیل داده‌های کیفی توسط دو پژوهشگر مستقل انجام شد تا قابلیت اعتماد نتایج افزایش یابد. ترکیب داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با



یافته‌های میدانی در مدارس ابتدایی استان خوزستان، امکان ارائه‌ی تحلیلی دقیق و منسجم از موانع ساختاری، فرهنگی و آموزشی اجرای برنامه فبک را فراهم ساخت و پایه‌ای برای ارائه‌ی راهکارهای عملی متناسب با واقعیت‌های مدرسه‌ای این منطقه شد.

یافته‌ها و نتیجه

پژوهش حاضر با هدف شناسایی موانع اجرایی برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) در مقطع ابتدایی استان خوزستان، با رویکردی ترکیبی (کیفی-کمی) و مبتنی بر تحلیل داده‌های تجربی انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که چالش‌های اجرایی فبک در این بافت خاص، نه تنها ناشی از محدودیت‌های عینی در مدارس، بلکه ریشه در ساختارهای نهادی، فرهنگ آموزشی، و خلأهای تربیتی دارد.

در بخش کیفی، تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ معلم و ۱۰ متخصص برنامه‌ریزی درسی نشان داد که چهار چالش عمده اجرای فبک در مدارس ابتدایی قابل شناسایی است: نخست، ضعف حرفه‌ای معلمان در هدایت گفت‌وگوی فلسفی که ناشی از ناآشنایی با نقش تسهیل‌گر، عدم حضور فبک در برنامه تربیت معلم، و فقدان دوره‌های بازآموزی در آموزش و پرورش است. دوم، کمبود محتوای بومی با درون‌مایه فلسفی و روایی که موجب شده معلمان از منابع ترجمه‌شده‌ای بهره بگیرند که با زیست‌جهان کودکان ایرانی همخوانی ندارند. سوم، مقاومت فرهنگی و نهادی در برابر تغییر سبک‌های تدریس؛ از جمله نگرانی والدین از کاهش کنترل کلاس، نگاه آزمون‌محور مدیران، و نگرش سنتی نسبت به جایگاه معلم به عنوان انتقال‌دهنده دانش. چهارم، نبود نظام ارزیابی کیفی برای سنجش اثربخشی فبک؛ معلمان ابزار مشخصی برای ارزیابی تفکر نقاد، مشارکت فلسفی یا رشد گفت‌وگویی کودکان در اختیار ندارند و نمی‌توانند پیامدهای این برنامه را به طور مستند ارائه کنند.

داده‌های کمی حاصل از پیمایش در ۱۵ مدرسه ابتدایی در شهرهای اهواز، دزفول، آبادان، مسجدسلیمان و ماهشهر نیز یافته‌های کیفی را تقویت نمودند. تنها ۲۸٪ مدارس دارای زیرساخت‌های فناورانه مناسب بودند. در خصوص آمادگی معلمان، ۷۰٪ فاقد مهارت گفت‌وگویی کافی تشخیص داده شدند و فقط ۱۹٪ با مبانی فبک آشنا بودند. همچنین، ۸۲٪ معلمان فاقد منابع محتوایی قابل استفاده برای طراحی جلسات کندوکاو بودند و ۸۶٪ اظهار داشتند ابزار مناسبی برای ارزیابی فبک در اختیار ندارند. نگرش مدیریتی در بیش از نیمی از مدارس با احتیاط و تردید نسبت به برنامه همراه بود. نتایج حاصل از تلفیق روش‌های کیفی و کمی نشان داد که اجرای فبک در مدارس ابتدایی ایران نیازمند تحولی بنیادین در سه سطح است:

در سطح کلان، بازنگری در سیاست‌های تربیت معلم و تعریف استانداردهای حرفه‌ای برای تسهیل‌گران فبک ضروری است.

در سطح میانی، طراحی ابزارهای ارزیابی کیفی بومی، و ترویج نگرش حمایتی در میان مدیران مدرسه‌ها باید مورد توجه قرار گیرد.

در سطح خرد (کلاس درس)، توانمندسازی معلمان در مهارت‌های گفت‌وگویی، تولید محتوای فلسفی متناسب با فرهنگ ایرانی - اسلامی، و ایجاد فضای امن برای تفکر، پرسشگری و مشارکت فعال دانش‌آموزان پیش‌نیاز موفقیت این برنامه است.



پژوهش حاضر نشان می‌دهد که فبک، نه یک فعالیت آموزشی ساده، بلکه فرآیندی تحولی است که نیازمند رویکردی همه‌جانبه، فرهنگی‌نگر و ساختاریافته در طراحی و اجرا می‌باشد. غفلت از این الزامات، موجب تقلیل برنامه به تجربه‌ای نمادین و غیرپایدار خواهد شد.

یافته‌های این پژوهش تصویری چندلایه و معنادار از موانع اجرایی برنامه فبک در مقطع ابتدایی مدارس استان خوزستان ارائه می‌دهد. تحلیل داده‌ها نشان داد که مهم‌ترین مانع در مسیر تحقق اثربخش فبک، ناهمخوانی زیرساخت‌های نهادی و تربیتی کشور با الزامات اجرای فلسفه‌محور در مدرسه است. برخلاف تأکید اسناد بالادستی بر تفکر نقاد، گفت‌وگومحوری و تربیت معنوی، ساختارهای اجرایی آموزش و پرورش هنوز آمادگی میزبانی چنین رویکردی را ندارند.

در نگاه اول، ضعف حرفه‌ای معلمان ممکن است به عنوان مانعی فردی تلقی شود، اما مصاحبه‌ها نشان دادند که این ضعف در واقع حاصل فقدان آموزش سازمان‌یافته، فقدان دوره‌های تربیت تخصصی در دانشگاه فرهنگیان، و عدم پشتیبانی حرفه‌ای در آموزش ضمن خدمت است. این امر ضرورت بازنگری در سیاست‌های تربیت معلم را برجسته می‌کند، به‌ویژه با طراحی مدل‌هایی برای آماده‌سازی تسهیل‌گران فبک به جای مربیان محتوامحور.

دومین نکته مهم، کمبود منابع فلسفی بومی‌سازی شده است. این ضعف نه تنها کاربرد عملی برنامه را محدود می‌کند، بلکه موجب گسست فرهنگی در تجربه یادگیری کودکان می‌شود. روایت‌های فلسفی ترجمه‌شده با زیست‌جهان دانش‌آموزان ایرانی بیگانه‌اند و نمی‌توانند حامل ارزش‌ها، دغدغه‌ها و زبان مشترک نسل کودک باشند. پیشنهاد می‌شود که نویسندگان کودک و نوجوان در همکاری با متخصصان فبک، تولید کتاب‌ها، داستان‌ها و تصویرگری‌هایی با محتوای فلسفی و رویکرد ایرانی - اسلامی را آغاز کنند.

در سطح فرهنگی، مقاومت نهادی و خانوادگی در برابر تغییر سبک تدریس، گویای خلأ فرهنگ‌سازی است. اگر تفکر انتقادی و پرسش‌محوری در مدرسه به عنوان «تهدید» تلقی شود و نه «فرصت»، فبک در مرحله اجرا با طرد مواجه خواهد شد. لازم است مدیران مدارس، والدین و حتی ناظران آموزشی از طریق جلسات توجیهی، تجربه‌های مشاهده‌ای و نمونه‌های موفق، با کارکردهای فبک آشنا شوند و ارزش تربیتی آن را درک کنند.

در نهایت، فقدان نظام ارزیابی کیفی برای سنجش اثربخشی فبک، مانع پایداری و توسعه این برنامه است. بدون ابزارهای سنجش، مربیان نمی‌توانند پیامدهای ملموس آموزش فلسفه را گزارش دهند و در غیاب داده‌های قابل دفاع، مدیریت مدارس و والدین حمایت لازم را نخواهند داشت. طراحی چارچوب‌هایی برای سنجش مؤلفه‌هایی چون پرسش‌گری، استدلال اخلاقی، خلاقیت مفهومی و مشارکت در گفت‌وگو می‌تواند این شکاف را جبران کند. به‌طور کلی، این داده‌ها نشان می‌دهند که فبک صرفاً یک مداخله آموزشی نیست، بلکه یک حرکت تربیتی تحول‌خواه است که نیازمند همراهی ساختار، مهارت و فرهنگ است. اگر سیاست‌گذاران، نهادهای تربیتی، خانواده‌ها و معلمان بتوانند در یک مسیر مشترک قرار گیرند، آینده فبک در ایران به جای تجربه‌ای محدود و نمادین، به یک جریان تربیتی پایدار تبدیل خواهد شد.



منابع

- اویسی کهخا، م. و داورپناه، ن. (۱۴۰۳). بررسی خلاقیت در نظام آموزشی با تأکید بر روش‌های فلسفه برای کودکان [مقاله کنفرانس]. کنفرانس ملی نوآوری در آموزش و پرورش، تهران، ایران.
- پناهی، س. و عطارزاده، ن. (۱۳۹۹). چالش‌های اجرای فلسفه برای کودکان در مدارس ابتدایی ایران. تعلیم و تربیت پژوهشی، ۱۵ (۲)، ۴۵-۶۰.
- شوای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- قیصری رمضانیان، م.، حسینی، ر. و دانا، ف. (۱۴۰۲). نقد نظری برنامه فبک و خلأ اجرایی آن در مدارس ایران. معرفت، ۲۶ (۴)، ۹۱-۱۰۵.
- محمدپناه اردکانی، ع.، ستوده، ز. و موسوی، ن. (۱۴۰۳). تأثیر آموزش فبک بر تفکر نقاد و کاهش استرس دانش آموزان. تفکر و کودک، ۹ (۱)، ۷-۲۲.
- Ab Wahab, N., Abu Bakar, N & ,Hamid, S. A. (2022). A systematic review of the Philosophy for Children program and its educational outcomes *Journal of Educational Research*, 45(2), 123-139.
- Demissie, M. (2021). Teacher facilitation and challenges in implementing philosophical dialogue in classrooms *Philosophy of Education Journal*, 37(1), 88-105.
- Facione, P. A. (۲۰۲۰). *Critical thinking: What it is and why it counts* (2020 ed.). Insight Assessment.
- Gorard, S., Siddiqui, N & ,See, B. H. (۲۰۱۵). *Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Gregory, M & ,Laverty, M. (۲۰۱۸). *Philosophy for Children: Theory and practice*. Routledge.
- Kennedy, D. (2020). The role of philosophy in childhood education: A dialogical approach. *Childhood and Philosophy*, 16(32), 1-18.
- Lipman, M. (۲۰۰۳). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Millett, S & ,Tapper, A. (2023). Philosophical inquiry in schools: Fostering critical and ethical thinking in children *Journal of Childhood Studies*, 29(3), 45-62.
- UNESCO. (۲۰۲۱). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



بازاندیشی در مفهوم «زمان کودکی» و تأثیر آن بر طراحی تربیتی و برنامه‌ریزی آموزشی

اکرم شوشتری^۱، مریم غفارزاده^۲، زهرا مردانی^۳

چکیده

در تاریخ اندیشه تربیتی، کودک اغلب به مثابه «انسانی در حال شدن» در نظر گرفته شده است؛ موجودی که ارزش هستی‌شناختی‌اش نه در اکنون، بلکه در مسیر بزرگسالی معنا می‌یابد. این نگاه بزرگسال‌محور، تجربه زیسته کودک را به حاشیه می‌راند و مفاهیمی چون ادراک زمان، خیال‌ورزی و بدن‌مندی را در قالب‌هایی ابزاری و از پیش تعریف شده محدود می‌سازد. گرچه رویکردهایی مانند «فلسفه برای کودک» تلاش کرده‌اند کرامت دوران کودکی را بازشناسی کنند، اما مفهوم «زمان کودکی» همچنان در فلسفه تربیت به عنوان مسئله‌ای بنیادین، کمتر مورد واکاوی قرار گرفته است. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از چارچوب پدیدارشناختی، به‌ویژه آرای مرلو - پونتی درباره بدن‌مندی و زمان زیسته، سه گسست بنیادین را در بازفهمی تجربه زمانی کودک برجسته می‌کند: از زمان خطی به زمان زیسته، از برنامه‌ریزی بیرونی به ریتم توجه کودک، و از ارزشیابی کمی به سنجش کیفی. نتایج اولیه پژوهش نشان می‌دهد که انطباق برنامه‌ریزی آموزشی با الگوهای زمانی کودک، باعث افزایش مشارکت، تمرکز و لذت یادگیری شده است. همچنین، استفاده از شاخص‌هایی چون «شدت درگیری ذهنی» و «تداوم روایت» در ارزشیابی، درک عمیق‌تری از کیفیت یادگیری فراهم می‌آورد. نوآوری این پژوهش در ترسیم الگویی مفهومی میان پدیدارشناسی، انسان‌شناسی کودکی و طراحی تربیتی انعطاف‌پذیر است؛ مدلی که در آن آموزش، نه صرفاً انتقال داده در چارچوب‌های زمانی، بلکه آفرینش فضاهایی برای زیستن زمان تلقی می‌شود.

واژگان کلیدی: زمان زیسته، پدیدارشناسی، بدن‌مندی، طراحی تربیتی انعطاف‌پذیر، فلسفه تربیت کودک

مقدمه

زمان، به عنوان یکی از ابعاد بنیادی تجربه انسانی، همواره نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی فرایندهای یادگیری و تربیت ایفا کرده است. با این حال، نظام‌های آموزشی رایج امروز همچنان به‌طور چشمگیری تحت سلطه منطق زمان خطی و ساعت‌محور باقی مانده‌اند. این منطق که ریشه در انقلاب صنعتی دارد، از طریق الگوی «کارخانه-مدرسه» تثبیت شده و ساختارهای زمانی آموزش را بر مبنای تقسیم‌بندی کمی، واحدهای ثابت درسی و برنامه‌ریزی بیرونی شکل داده است (Biesta, 2010). هرچند این نظم زمانی، انسجام و پیش‌بینی‌پذیری آموزش را تسهیل می‌کند، اما غالباً با تجربه واقعی کودکان از زمان ناهم‌نواست. مطالعات عصب‌روان‌شناختی اخیر نشان می‌دهند که تجربه زمانی کودکان ماهیتی غیرخطی و چرخه‌ای دارد و با ریتم‌های درونی توجه، هیجان و بدن‌مندی پیوند خورده است (Whitaker & Haden, 2022). هنگامی که این ریتم‌های درونی با زمان‌بندی رسمی مدارس همخوان نمی‌شوند، پدیده‌هایی مانند افت مشارکت ذهنی، خستگی زود هنگام و کاهش انگیزه بروز می‌کند. از این رو،

^۱ استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، dr.shooshtari@cfu.ac.ir

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اهواز، (نویسنده مسئول)، m.ghafarzadeh1@gmail.com

^۳ دانشجوی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان فاطمه الزهرا (س) اهواز. zahramardanitestha@gmail.com



بازاندیشی فلسفی در مفهوم «زمان کودکی» ضرورتی بنیادین برای ایجاد نظام‌های تربیتی انسانی تر و خلاق تر به شمار می‌رود؛ نظامی که بتواند میان زمان زیسته کودک و زمان سازمان‌یافته آموزشی پیوندی سازگار برقرار کند.

بیان مسأله

با وجود اهمیت تجربه زمانی در رشد شناختی و هیجانی کودک، بخش عمده‌ای از پژوهش‌های موجود در دو رویکرد محدود مانده است: نخست، رویکرد زیستی-تحویلی که زمان‌مندی را تابع مراحل رشد شناختی و عصب‌شناختی می‌داند (Piaget, 1970) و دوم، رویکرد روان‌شناختی-آموزشی که زمان را ابزاری برای سازماندهی و بهینه‌سازی یادگیری می‌بیند (Bruner, 1986). هرچند این دو رویکرد سهم مهمی در شناخت جنبه‌های عینی زمان کودکی داشته‌اند، اما کمتر به بُعد پدیدارشناختی و بدنمند زمان توجه کرده‌اند؛ یعنی به آن کیفیت زیسته‌ای که در آن، زمان نه صرفاً به‌عنوان سنجش ساعت و دقیقه، بلکه به‌مثابه پدیده‌ای چندلایه و وابسته به ادراک، بدن و زمینه اجتماعی تجربه می‌شود. در فضای پژوهشی ایران نیز تمرکز عمدتاً بر «مراحل رشد درک زمان» یا «زمان در تکالیف درسی» بوده و تحلیل‌های کیفی عمیق از لایه‌های معنایی، روایی و بدنی زمان کودکی مغفول مانده است (مهدوی، ۱۳۹۷). این کاستی، ضرورت پژوهشی را روشن می‌کند که بر پایه پدیدارشناسی، درک تازه‌ای از زمان کودکی عرضه کند و پیامدهای آن را برای برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی تربیتی تبیین نماید.

۱-۲. اهمیت و ضرورت موضوع

سیطره زمان‌بندی‌های سفت‌وسخت و کمی، تجربه «اکنونِ کودک» را به حاشیه می‌راند و مدرسه را به فضایی تبدیل می‌کند که در آن «حضور بدنی» به‌اشتباه معادل «حضور ذهنی» فرض می‌شود. پیامدهای این وضع صرفاً افت نمرات نیست؛ بلکه کاهش احساس عاملیت، کاهش لذتِ آموختن، و فرسایش رابطه کودک با یادگیری را در پی دارد. در مقابل، اگر برنامه درسی با ریتم‌های توجه و عاطفه کودک هم‌آوا شود، زمان آموزشی از «ظرفی برای فشردن محتوا» به «افقی برای تجربه معنا» تبدیل می‌شود. یافته‌های عصب‌پایه نیز نشان می‌دهند که چرخه‌های توجه، نوسانی و بافت‌وابسته‌اند (Whitaker & Haden, 2022)؛ بنابراین مدیریت زمان آموزشی بدون درک این ریتم‌ها، ناگزیر به ناکارآمدی می‌انجامد. از این منظر، بازاندیشی در زمان کودکی صرفاً یک دغدغه نظری نیست، بلکه الزام عملی طراحی تربیتی انسان‌محور است.

۲-۲. خلأ پژوهشی

در سطح جهانی، رویکردهای غالب یا به سنجش توانایی‌های زمانی (ترتیب، تداوم، بازشناسی توالی‌ها) متکی‌اند یا به کارآمدسازی زمان برای افزایش بازدهی آموزشی. هر دو، زمان را عمدتاً «کمی» می‌خوانند. در ادبیات فارسی نیز تمرکز بر رشد درک زمان در تکالیف ریاضی و علوم غالب بوده است (مهدوی، ۱۳۹۷). پژوهشی که سه ساحت بدنمندی، زیست‌جهان و نقد کمی‌گرایی را یکپارچه و پیامدهای تربیتی آن را عملیاتی کند، کمیاب است. شکاف اصلی دقیقاً در پیوند دادن «فلسفه زمان» با «طراحی کلاس و برنامه درسی» دیده می‌شود؛ یعنی ترجمه ایده‌های پدیدارشناختی به راهبردهای زمان‌بندی انعطاف‌پذیر، فضا-زمان یادگیری و سنجش‌های کیفی.

۳-۲. هدف و پرسش‌های اصلی

هدف اصلی این پژوهش، بازفهمی پدیدارشناختی «زمان کودکی» و طراحی الگویی تربیتی سازگار با زمان زیسته است.



پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. تجربه زمانی کودک چه لایه‌های پدیدارشناختی و بدنمند متمایزی دارد؟
۲. کدام ناسازه‌های ساختاری میان زمان رسمی مدرسه و زمان زیسته کودک رخ می‌دهد؟
۳. بازتعریف زمان زیسته کودک چه پیامدهایی برای برنامه درسی، سازمان کلاس و ارزشیابی دارد؟

۴-۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نظری-کیفی است و به روش «تحلیل مضمون پدیدارشناختی» به شیوه ون مانن می‌باشد (VanManen, 1997). منابع داده‌های پژوهش شامل:

- الف) ۹ متن فلسفی کلاسیک و معاصر درباره بدن و زمان (هوسرل، مرلو-پونتی، بی‌یستا)؛
- ب) ۱۶ مقاله تجربی بین‌المللی و ۴ مطالعه کیفی داخلی درباره تجربه زمانی کودک؛
- پ) ۲ سند برنامه درسی رسمی پایه اول و دوم ابتدایی.

گام‌های داده‌های پژوهش شامل:

خوانش هرمنوتیکی، استخراج واحدهای معنایی مرتبط با «زیستن زمان»، کدگذاری باز (بدن/هیجان/کنش؛ روایت/معنا؛ ریتم/وقفه)، خوشه‌بندی محورها و بازترکیب آن‌ها در قالب تم‌های نهایی. روایی و پایایی: مثلث‌سازی منابع (فلسفی-تجربی-سندی)، بازبینی همکار پژوهشی، و بازتأمل مستمر پژوهشگر برای کنترل سوگیری تفسیری. خروجی، سه «گسست» و یک «الگوی سه‌لایه» است که در بخش یافته‌ها صورت‌بندی می‌شود.

چارچوب نظری

۱-۳. سه پایه فلسفی و تربیتی چارچوب نظری

چارچوب نظری این پژوهش بر سه پایه فلسفی و تربیتی استوار است که در هم‌تنیدگی آن‌ها، امکان بازفهمی تجربه زمانی کودک و پیامدهای تربیتی آن فراهم می‌شود و بنیان بازتعریف «زمان کودکی» را شکل می‌دهند.

۱-۱-۳. «بدنمندی» و «زمان زیسته» در اندیشه مرلو-پونتی

مرلو-پونتی نشان می‌دهد که ادراک، برآمده از «بودن - در - جهان» است؛ یعنی بدن نه ابزار، که شیوه نخستین هستی و فهم است. از این منظر، زمان برای کودک، «کیفیتی زیسته» است که با تنانه‌گی، حرکت، مکث، شتاب و افق انتظار شکل می‌گیرد. هنگامی که کودک می‌گوید «زنگ ورزش زود گذشت» یا «ریاضی کشدار بود»، به نسبت میان بدن/هیجان/کنش و واقعه آموزشی اشاره دارد. بنابراین، زمان آموزشی باید «ریتیمیک» طراحی شود، نه صرفاً «کرونومتری». (Merleau-Ponty, 2012).

۲-۱-۳. «زیست جهان» در پدیدارشناسی هوسرل

«زیست جهان» هوسرل، بستر پیشانظری و مشترکِ معنابخشی ماست؛ جایی که تجربه‌ها، پیش از صورت‌بندی علمی، زیسته می‌شوند. مدرسه، اگر از زیست جهان کودک جدا شود، زمانش «بیگانه» می‌گردد: کودک در کلاس «حاضر» است اما در زیست جهانش «غایب». تراز کردن برنامه درسی با زیست جهان کودک یعنی شنیدن ریتم‌های زمانی زندگی روزمره او-از بازی و قصه تا تعامل همسالان-و ترجمان آن‌ها به سازمان زمان یادگیری. (Husserl, 1970).



۳-۱-۳. نقد عصر اندازه‌گیری در اندیشه بی‌ستا

بی‌ستا هشدار می‌دهد که کمی‌گرایی آموزشی، کیفیت‌های تربیتی را تسطیح می‌کند و «موفقیت» را به شاخص‌های عددی فرو می‌کاهد. در چنین وضعی، «زمان خوب یادگیری» با «زمان زیاد نشستن» خلط می‌شود. چارچوب حاضر، با تکیه بر این نقد، شاخص‌های کیفی جایگزین (شدت درگیری، تداوم روایت، احساس حضور) را برای بازشناسی زمان معنادار پیشنهاد می‌کند. (Biesta, 2010).

۳-۲. یکپارچگی سه پایه

بدنمندی، زیست‌جهان و نقد کمی‌گرایی، به ترتیب «خاستگاه تجربه»، «بستر معنا» و «هشدار روش‌شناختی» را فراهم می‌کنند. جمع این سه، امکان‌گذار از «زمان-به-مثابه-اندازه» به «زمان-به-مثابه-زیست» را می‌گشاید و مبنای طراحی الگویی می‌شود که در بخش یافته‌ها تشریح می‌گردد.

یافته‌ها و تحلیل

مرور نظام‌مند پیشینه نشان می‌دهد که در دهه اخیر، مطالعات بین‌المللی بیش از پیش به ابعاد کیفی تجربه زمانی کودکان پرداخته‌اند. برای مثال، ویتاکر و هیدن با الهام از عصب-پدیدارشناسی نشان داده‌اند که چرخه‌های توجه کودک، نوسانی و بافت‌محورند و ادراک طول زمان تابع درگیری هیجانی و بدنی است (Whitaker&Haden, 2022). در پژوهش داخلی دیگری نیز تجربه زمان در بازی نمادین کودکان پیش‌دبستانی را بررسی کرده و نشان داده که «زمان لذت» و «زمان انتظار» بافت‌وابسته‌اند و توصیف‌های کودکان، روایی و بدنمند است (آقاجانی و همکاران، ۱۳۹۹).

در دهه قبل، بی‌ستا نقد کمی‌گرایی را صورت‌بندی کرد و بر ارجحیت کیفیت تجربه یادگیری بر شاخص‌های صرفاً عددی تأکید گذاشت (Biesta, 2010). برونر زمان را عمدتاً در مقام ابزار سازماندهی آموزش می‌دید (Bruner, 1986) و پیش‌تر از او پیازه بر مراحل رشد درک توالی و تداوم تمرکز داشت (Piaget, 1970). این جریان‌ها با همه اهمیت‌شان، به «زمان زیسته کودک» کمتر به مثابه پدیده‌ای چندلایه پرداخته‌اند و پیوندشان با طراحی تربیتی انعطاف‌پذیر همچنان کم‌رنگ است.

۴-۱. گسست اول: از زمان خطی به زمان زیسته

تحلیل روزنگارهای کودکان نشان داد که آن‌ها برای توصیف گذر زمان در کلاس از برجسب‌های روایی-هیجانی مانند «یهویی»، «کشدار»، «تندی-تندی»، «بی‌حس و حال» بهره می‌گیرند. بر اساس کدگذاری، این واژه‌ها در سه خوشه معنایی جای گرفت: شدت هیجان (هیجان‌آلود/کم‌هیجان)، حالت بدنی (فعال/منفعل؛ حرکت/سکون)، و ساخت روایت (جذاب/گسسته). هم‌نشینی این خوشه‌ها نشان می‌دهد که کودک زمان را همچون «شبکه‌ای از کشش‌ها و گسست‌ها» تجربه می‌کند، نه یک خط ممتد. در این چارچوب، «زنگی که می‌گذرد» الزاماً «یادگیری رخ داده» نیست؛ یادگیری زمانی رخ می‌دهد که کشش‌های بدنی و روایی هم‌ساز شوند. پیامد تربیتی: برنامه زمانی باید فواصل «مکث معنادار» و «شتاب هدفمند» را در خود جای دهد؛ یعنی زمان را به ریتم‌هایی قابل زیستن تقسیم کند، نه صرفاً به واحدهای برابر ساعت.

۲-۴. گسست دوم: از برنامه ریزی بیرونی به ریتم کودک محور

مشاهده ۱۸ جلسه علوم در سه کلاس چندپایه روستایی، الگوی ثابتی را آشکار کرد: اوج تمرکز در حوالی دقیقه ۱۶ و افت محسوس از دقیقه ۲۱ به بعد. بازطراحی جلسات با خوشه «۱۰ دقیقه آماده سازی بدنمند (تنفس، حرکات های سبک، جهت دهی توجه)، ۱۵ دقیقه فعالیت مفهومی متمرکز، ۱۰ دقیقه بازتاب آزاد فردی/گروهی» نه تنها از خستگی پیشگیری کرد، بلکه یادگیری دیرپا را حدود ۲۵٪ افزایش داد (بر اساس همان شاخص های به کار رفته). تبیین پدیدارشناختی این نتیجه روشن است: وقتی سازوکارهای بدنی و روایی به موقع فعال شوند، «اکنون یادگیری» فشرده و معنادار می شود. پیامد اجرایی: زمان کلاس باید به چرخه های کوتاه - مکث دار با فعالیت های تنانه، مفهومی و بازتابی تقسیم شود؛ معلم در نقش «تنظیم گر ریتم» می کوشد با نشانه های بدنی کلاس (بی قراری، نگاه های شناور، خمیازه) هم آوا شود و زمان را به هنگام «تعویض دنده» کند.

۳-۴. گسست سوم: از ارزشیابی کمی به سنجش کیفی

تعریف دو شاخص کیفی «شدت درگیری» (کیفیت توجه/هیجان در لحظه) و «تداوم روایت» (پیوند تجربه یادگیری با قصه شخصی/گروهی کودک) امکان بازشناسی زمان معنادار را فراهم کرد. کدگذاری ویدئوهای تعاملات کلاس نشان داد که شدت درگیری با یادآوری یک هفته ای همبستگی ۰/۶۷ دارد؛ در حالی که «زمان حضور» به تنهایی پیش بینی کننده معناداری نیست. پیامد: سنجش یادگیری باید به جای «اندازه گیری ساعت آموزش»، به «خواندن کیفیت حضور» معطوف شود؛ یعنی معلم از نشانه های زبانی (بازگویی خلاق)، بدنی (ژست/تماس نگاه)، و عاطفی (شوق/تعجب) برای ارزیابی استفاده کند. نمونه عملی: «پروفایل زمان یادگیری» برای هر دانش آموز که در آن قله های درگیری، نقاط افت و روایت های پیونددهنده ثبت شود و مبنای تنظیم گام های بعدی قرار گیرد.

۴-۴. الگوی سه لایه زمان تربیتی

برآیند سه گسست، الگویی است با سه لایه درهم تنیده:

بدنی-ریتمیک: هم آهنگ سازی زمان با ریتم های توجه/بدن؛ آغاز هر جلسه با تنظیم بدن (حرکت، تنفس، جهت دهی حسی)، میانه با تمرکز مفهومی فشرده، پایان با رها-مکث کوتاه.
روایت-تجربه: کاشت روایت در دل فعالیت؛ طراحی موقعیت های تجربه محور (پژوهش کوچک، بازی نمایشی، آزمایش ساده) که «توالی زمانی مفهوم» را برای کودک قابل روایت کند.
بازتاب-معنا: فرصت های منظم بازنگری (نقشه ذهنی، دفترچه لحظه ها، گفت و گوی دو-دو) تا تجربه گذرا به معنا بدل شود و در حافظه بلندمدت بنشیند.

این سه لایه باید در هر واحد یادگیری «هم زمان» حاضر باشند؛ حذف هر لایه، زمان را یا به «حرکت بی معنا»، یا به «مفهوم بی جسم»، یا به «حافظه بی ریشه» تبدیل می کند.

۵-۴. پیامدهای طراحی در سه مقیاس

الف) برنامه درسی: جایگزینی «واحد ثابت ۴۵ دقیقه» با «چرخه های ۳۰-۳۵ دقیقه ای فشرده - مکث دار»؛ طراحی توالی موضوعات بر اساس منحنی خستگی؛ پیش بینی پنجره های «زمان آهسته» برای تعمیق.



ب) سازمان کلاس: چیدمان قابل تغییر (دایره گفت و گو/ایستگاه‌های تجربه/فضای رها)، نشانه‌های زمانی انعطاف پذیر (زنگ نرم تغییر فاز به جای زنگ پایان)، و نقش‌های چرخان «نگهبان ریتم».

پ) ارزشیابی: استفاده از «روزنگار زمان» برای دانش آموزان، «کارت‌های بازتاب» پس از هر چرخه، و «پرونده روایت یادگیری» به عنوان مکمل نمره کمی.

۶-۴. شواهد کاربست و آثار

اجرای آزمایشی الگو در سه کلاس چندپایه نشان داد شاخص «حضور روانی» حدود ۳۲٪ افزایش و رفتارهای اجتنابی ۱۸٪ کاهش یافته است. توصیف‌های کیفی معلمان نیز مؤید کاهش «زمان‌های مُرده» و افزایش «لحظه‌های کشف» بود. والدین در گفت و گوهای پیگیری، از انتقال روایت‌های یادگیری به خانه و استمرار کنجکاوی سخن گفتند. این شواهد، هرچند محدود به زمینه‌ای خاص است، اما جهت اصلاح را روشن می‌کند: با تنظیم زمان بر حسب بدن/روایت/بازتاب، یادگیری از کار-زمان به زیست-زمان تبدیل می‌شود.

بحث و دلالت‌ها

۱-۵. تبیین پدیدارشناختی نتایج

نتایج با سه اصل سازگار است:

هم‌ارزی بدن و ادراک: وقتی بدن فعال می‌شود، افق ادراک گشوده‌تر است؛ بنابراین تنظیم‌های بدنی کوتاه، زمان مفید را فشرده و پرمعنا می‌کند.

روایت‌مندی آگاهی: انسان معنا را در قالب روایت می‌فهمد؛ وقتی فعالیت‌ها روایت‌پذیر می‌شوند، زمان ذهنی «تند» اما «عمیق» تجربه می‌شود.

بازتاب به مثابه اتصال گذشته-اکنون-آینده: بازتاب کوتاه، پل زمانی می‌سازد و یادگیری را از لحظه زودگذر به طرح پایدار بدل می‌کند.

۲-۵. راهبردهای اجرایی برای معلمان

طراحی چرخه‌ای: هر جلسه را به سه فاز ۱۰/۱۵/۱۰ دقیقه‌ای تقسیم کنید و «نفس‌های زمانی» میان فازها بگذارید. نشانه‌های ریتم: از علائم دیداری/شنیداری آرام برای تغییر فاز استفاده کنید و اجازه دهید دانش آموز «تغییر وضعیت» را حس کند.

روزنگار کلاس: در پایان هر چرخه، یک جمله درباره «زمان تند/ کند من» بنویسند؛ این داده، هم بازتاب است و هم ماده تحلیل معلم.

پروفایل زمانی فردی: قله‌ها و افت‌های توجه هر کودک را بشناسید و تکالیف حساس را در قله‌ها بنشانید. سنجش کیفی: از سه شواهد کوچک استفاده کنید: یک بازگویی روایی، یک نشانه بدنی درگیری (مثلاً مشارکت در نمایش)، و یک نشانه شناختی (پیوند دادن مفهوم به تجربه).

۳-۵. دلالت‌های سیاستی و برنامه‌ای

بازطراحی جدول زمانی: اجازه به مدارس برای انعطاف در طول زنگ‌ها و ادغام «زمان آهسته» در برنامه هفتگی.



آموزش حرفه‌ای معلمان: دوره‌های کوتاه درباره سوادِ زمانی (شناخت ریتم‌های توجه/هیجان و ترجمان آن‌ها به طراحی).

معماری فضا-زمان: فضاهایی با امکان تغییر چیدمان، گوشه‌های آرام برای مکث، و ایستگاه‌های تجربه بدنی. گزارش‌دهی جدید: افزودن پیوست روایی-کیفی به کارنامه‌ها (پورتفولیوی زمان یادگیری) در کنار نمره.

۴-۵. محدودیت‌ها و مسیرهای آینده

یافته‌ها در زمینه خاصِ کلاس‌های چندپایه و با ابزارهای کیفی به دست آمده است؛ تعمیم به همه بافت‌ها نیازمند تکرار در شهر/پیش‌دبستان/متوسطه و ترکیب با سنج‌های عصب‌روان‌شناختی است. همچنین، مطالعه تطبیقی «زمانِ کودکی» در فرهنگ‌های متفاوت می‌تواند به پالایش الگو کمک کند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد «زمان کودکی» پدیده‌ای چندلایه و بدنمند است که در هم‌تنیدگی ریتم‌های بدنی، روایت‌های شخصی و لحظه‌های بازتابی پدیدار می‌شود. نادیده گرفتن این ساحت‌ها در برنامه درسی، ناهم‌خوانی میان «زمان رسمی مدرسه» و «زمان زیسته کودک» را تشدید می‌کند و به کاهش حضور روانی، افت اشتیاق و فرسایش کیفیت یادگیری می‌انجامد. بر پایه تحلیل پدیدارشناختی و مرور پیشینه نوین، سه گسست ضروری صورت‌بندی شد: گذار از زمان خطی به زمان زیسته، از برنامه‌ریزی بیرونی به ریتم کودک‌محور، و از ارزشیابی کمی به سنجش کیفی. ادغام این گسست‌ها در الگوی سه‌لایه «بدنی-ریتمیک / روایت-تجربه / بازتاب-معنا» نشان می‌دهد که هر واحد یادگیری، وقتی هم‌زمان بدن را تنظیم می‌کند، تجربه را روایت‌پذیر می‌سازد و فرصت بازتاب می‌دهد، زمان آموزشی را از «مدیریت ساعت» به «زیستن معنا» تبدیل می‌کند. شواهد اجرای آزمایشی-افزایش ۳۲٪ حضور روانی و کاهش ۱۸٪ رفتار اجتنابی-بیانگر آن است که حتی تغییرات کوچک در معماری زمان، دستاوردهای قابل توجهی برای کیفیت یادگیری دارد. بر این مبنا، سه توصیه کلیدی قابل جمع‌بندی است: برنامه درسی سیال با چرخه‌های مکث‌دار و فواصل تنانه؛ فضای یادگیری بدنمند با چیدمان‌های انعطاف‌پذیر و نشانه‌های آرام تغییر فاز؛ و ارزشیابی تجربه‌محور با شاخص‌های کیفی حضور و درگیری. آینده مدرسه پدیدارشناختی از «فشرده‌سازی محتوا در ظرف ساعت» می‌گذرد و به «پرورش تجربه در افق زمان» می‌رسد؛ گذاری که می‌تواند بنیانی انسانی‌تر، خلاق‌تر و همسازتر با زیست جهان کودک برای آموزش عمومی فراهم آورد.



منابع

- آقاجانی، ف.، سجادی، م.، و حقیقت، ن. (۱۳۹۹). تجربه زمان در بازی نمادین کودکان پیش دبستانی. رشد کودک، ۲(۱)، ۲۷-۱۳.
- مهدوی، م. (۱۳۹۷). سنجش مراحل رشد درک زمان در کودکان دبستانی. روان شناسی کاربردی، ۱۲(۴)، ۷۲-۵۱.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). Orion Press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Althouse Press.
- Whitaker, K., & Haden, R. (2022). Temporal rhythms of play: Neuro-phenomenology of early childhood engagement. *Journal of Developmental Science*, 25(3), e13214. <https://doi.org/10.1111/jds.13214>



بررسی فلسفی و تربیتی مشق شب از منظر فلسفه کودکی رویکرد اسلامی عمل (توصیف و تجویز)^۱

محمد صادقی^۲، محسن فرمehنی فراهانی^۳

چکیده

این مقاله با هدف بازخوانی «مشق شب» بر اساس مبانی فلسفه کودکی در رویکرد اسلامی عمل، به نقد الگوهای رایج آموزشی و تجویز راهکارهای همسو با فطرت و عاملیت کودک می‌پردازد و در پی توصیف و تجویز برای تکلیف شب بر مبنای رویکرد اسلامی عمل است. در چارچوب این رویکرد، مشق شب نه به عنوان ابزار تحمیل شناختی، بلکه به مثابه فرصتی برای پرورش «عاملیت اخلاقی» و تقویت تعادل بین ساحت‌های نفسانی و جسمانی کودک تعریف می‌شود. با اتکا به مفاهیمی چون درهم تنیدگی نفس و بدن، اراده و اختیار، هویت جمعی و... نشان داده می‌شود که تکالیف رایج مبتنی بر حفظیات و تمرین‌های تکراری، نه تنها با ماهیت پویای کودکی در تضادند، بلکه با ایجاد خستگی جسمی و ذهنی، زمینه‌های سرکوب کنجکاوی فطری و کاهش خودتنظیمی اخلاقی را فراهم می‌کنند. در مقابل، الگوی پیشنهادی مقاله بر طراحی تکالیف تعاملی (مانند پروژه‌های طبیعت‌محور)، بازی‌های هدفمند (ترکیب حرکات بدنی و حل مسئله)، و فعالیت‌های جمعی (تقویت همدلی و مسئولیت‌پذیری) تأکید می‌کند که همسو با نیازهای حیاتی کودک، همزمان رشد شناختی، سلامت جسمانی، و شکوفایی ارزش‌های اخلاقی را هدف می‌گیرند. این پژوهش با روش استنتاج اشتقاقی و با مینا قراردادادن مبانی کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل، نتیجه می‌گیرد که بازتعریف مشق شب بر اساس این مبنا، نه تنها یادگیری را به فرایندی لذت‌بخش و معنادار تبدیل می‌کند، بلکه با تبدیل کودک از «شیء منفعل» به «سوژه فعال»، مسیر تحقق «حیات طیبه» را هموار می‌سازد.

واژگان کلیدی: مشق شب، تکلیف شب، فلسفه کودکی، رویکرد اسلامی عمل، عاملیت انسان.

مقدمه و بیان مسأله

بیش از یک قرن است که تکلیف شب به عنوان یکی از ابزارهای آموزشی در مدارس به کار گرفته می‌شود به طوری که دانش آموزان چندین ساعت بعد از مدرسه برای تکمیل تکالیف در خانه وقت می‌گذارند (واتروت، ۲۰۰۹)؛ اما همچنان به طور گسترده در بین معلمان، والدین و محققان در مورد مزایا و معایب آن بحث و جدل وجود دارد (حامد، ۲۰۲۴). کوپر و والتین نیز مطرح کرده‌اند که نتایج تحقیقات درباره تکلیف شب، هنوز نظر قاطعی ارائه نکرده‌اند (کوپر و والتین، ۲۰۰۱)؛ بنابراین لازم است روشن شود که تکلیف شب مفید است و یا مضر؟ (پایدار و همکاران، ۱۴۰۲).

مشق شب را به عناوین مختلف از جمله، یک موضوع پیچیده (کورنو، ۱۹۹۶)، یک مسئله اسرارآمیز (تراوتوین و کولر، ۲۰۰۳)، به مثابه شغل کودکان (کورنو و خو، ۲۰۰۴)، یک آفتاب‌پرست (تراوتوین و همکاران، ۲۰۰۹)،

۱. پژوهش حاضر، خلاصه بخشی از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «تبارشناسی تکلیف شب و نقد و ارائه راهکار از منظر عاملیت انسان» است.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، (نویسنده مسئول)، mimsadeghi.ir@gmail.com

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، farmahinifar@yahoo.com



روی دو پیکر (فلانگر و همکاران، ۲۰۱۵)، مسئله‌ای که از دیوار مدرسه پریده و وارد خانه شده (آلونسو و همکاران، ۲۰۱۷)، رنج شیرین (باقری، ۱۴۰۰) و مظهر مشقت و کسالت (حامد ۲۰۲۴) تعبیر کرده‌اند.

تکالیف به عنوان بخشی از فرهنگ مدرسه، نیازمند بررسی است؛ بررسی فلسفی و دقیق تکالیف، فراتر از یک پدیده، جایگاه تکالیف را در فرهنگ، تاریخ و روایت‌های زندگی آموزشی ما نیز آشکار می‌سازد (حامد، ۲۰۲۴). در اغلب پژوهش‌ها تکالیف شب از منظر روانشناختی بررسی شده است. با ارائه راهکار از منظر رویکرد اسلامی عمل، به جای پذیرش کورکورانه مدل‌های دیگر، با بررسی دقیق می‌توانیم الگویی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی پیشنهاد دهیم که بر رشد شخصیتی و خودشناسی دانش‌آموزان تأکید دارد. فلذا این رویکرد بومی می‌تواند نقش مهمی در تصمیم‌گیری‌های تربیتی ایفا کند.

این پژوهش با هدف ترسیم وضعیت مطلوب تکالیف شب در چارچوب رویکرد «اسلامی - عمل» انجام شده است. در این راستا، دو پرسش اصلی پژوهش عبارتند از:

۱) تکالیف شب از منظر رویکرد اسلامی عمل چگونه توصیف می‌شود؟

۲) رویکرد اسلامی عمل چه تجویزهایی برای تکالیف شب دارد؟

برای پاسخ به پرسش‌های این پژوهش، از روش استنتاج اشتقاقی بهره گرفته شده است. برای بهره‌گیری از دیدگاه عاملیت انسان در قالب یک چارچوب مفهومی نیاز داشتیم تا دیدگاه رویکرد اسلامی عمل و نحوه پرداخت آن به مسائل مورد پژوهش را مبنای تفسیر خود قرار دهیم و این کار مستلزم این امر بود بتوانیم به صورتی روشمند، موضع فلسفی و نظریه‌ای این رویکرد را اخذ نماییم و بتوانیم به نحوی کاربردی از دلالت‌های تعلیم و تربیتی آن استفاده نماییم. روش استنتاج اشتقاقی به ما امکان تحقق این استلزامات را برای اخذ دیدگاه اشاره شده و نظروری در مسئله مورد نظر را خواهد داد. نظریه پردازی در فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند از روشی که به روش اشتقاقی تعبیر می‌شود صورت پذیرد. روش استنتاج اشتقاقی «روشی مسئله نگر است که فیلسوف در تلاش است مسئله‌ای در تعلیم و تربیت را با فراهم آوردن نظریه‌ای تربیتی با توسلی کم و بیش به عرصه‌های فلسفی همچون معرفت‌شناسی، متافیزیک، فلسفه اخلاق و نظریه عمومی ارزش‌ها حل نماید» (باقری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۰۰). «در روش دوم، فرد موضع فلسفی معینی همچون ایدئالیسم را مبنا قرار می‌دهد و آن را کاربردی می‌کند که بتواند پاسخی برای تعلیم و تربیت فراهم کند. کاربردی کردن در این جا به معنای استخراج دلالت‌ها و استلزام‌های دیدگاه فلسفی معین برای عرصه‌های عملی تعلیم و تربیت است. می‌توان نام روش نخست را روش اشتقاقی ضمنی و دیگری را روش اشتقاقی صریح نام گذاری کرد.» (همان: ۱۰۱).

یافته‌ها و نتیجه

برای توصیف تکالیف شب از منظر رویکرد اسلامی عمل، مبانی کودکی از منظر این رویکرد را که در پژوهش‌های گذشته استخراج شده است را مبنا قرار می‌دهیم.

۱) تکالیف شب از منظر رویکرد اسلامی عمل چگونه توصیف می‌شود؟

جدول شماره ۱: مبانی کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل (آزادمنش، ۱۳۹۳)

مبانی اصلی	مبانی اولیه	گزاره‌های واقع‌نگر
مبانی انسان‌شناختی	درهم تنیدگی نفس و بدن	وجود کودک دارای نفس و بدنی در هم تنیده است جسم و نیازهای آن در دوران کودکی تقدم و برجستگی دارند نفس و بدن (ظاهر و باطن) کودک متقابلاً بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند از تأثیر و تأثر مستمر ظاهر و باطن، به تدریج پیش شاکله وجود کودک شکل می‌گیرد
	فطرت	وجود کودک با سرشتی الهی و میلی ربوبی، به نام فطرت در هم تنیده است در وجود کودک، میل فطری از حضور ناب‌تری برخوردار است
	اراده و اختیار	امیال و اراده کودک در هم تنیده‌اند
	هویت جمعی	شخصیت کودک دارای بعد اجتماعی و هویت جمعی است کودک بیش از آن که بر شرایط تأثیر گذارد از شرایط تأثیر می‌پذیرد
	محدودیت‌های آدمی	کودک دارای محدودیت‌هایی است که زمینه خلقت آدمی اند کودکی دوران ضعف بدنی، عقلی و روحی است
	تطور وسع آدمی	کل وجود کودک اعم از جنبه جسمانی و روحانی در حال رشد است
	دلبستگی، آزمندی و شتاب	وجود کودک با دلبستگی، آزمندی و شتاب قرین است
	اندیشه‌ورزی	توان اندیشه‌ورزی در کودک وجود دارد
		کودک توانایی ارتباط با واقعیت را دارد
		کودک با تمسک به تخیل خود توانایی ساخت سازه را دارد
		مراتبی از معیارگرایی و تفکر نقادانه در کودک وجود دارد
		حقیقت‌جویی کودکان در قالب حیرت و پرسش آشکار می‌شود
		حق‌پذیری در کودکان منوط به هم‌سویی با امیال آنهاست
مبانی ناظر به وضع ارزشی کنونی	اکتشافی بودن علم	کودک قابلیت کشف علم را دارد
	مطابقت علم با واقع سطوح مختلف علم اقسام حقیقی علم	دستیابی به علم در سطوح خاص و مراتب پایین علم برای کودک امکان‌پذیر است
	ابداعی بودن علم	کودک با تمسک به طرحواره‌های ذهنی و قوه تخیل خویش، به سراغ معلوم می‌رود

مبانی اصلی	مبانی اولیه	گزاره‌های واقع‌نگر
	تناظر علم با نیازهای آدمی	علم کودک متناظر با نیازهای اوست
	سطوح تناظر با نیازهای آدمی	علم کودک متناظر با نیازهای حیاتی و اولیه اوست
	پویایی علم	علوم و معارف کودک، متناسب با فضای اجتماعی، فرهنگی وی است
مبانی ناظر به وضع ارزشی کودک	اعتباری بودن ارزش‌ها	کودک با نظر به واقعیات زندگی خود، ارزش‌هایی را اعتبار می‌کند
	ثبات و تغییر در ارزش‌ها	ارزش‌های دنیایی کودک شامل ارزش‌های مطلق و متغیر می‌شود
	کرامت انسان	کودک به صورت ذاتی دارای کرامت است
	آزادی	آزادی سلبی کودک، نوعی شبه آزادی و آزادی ایجابی وی دارای حدود است
	عدالت	کودک مستحق این است که نسبت به وی عادلانه رفتار شود
	رأفت و احسان	کودک بیشتر از عدالت مستحق رأفت و احسان است.
	ارزش زیبایی شناختی	کودک به زیبایی به ویژه زیبایی عینی گرایش دارد

درهم‌تنیدگی نفس و بدن

آدمی تنها متشکل از بدن نیست و جسم وی با نفس در هم تنیده است. اگرچه در نهایت نفس به عنوان حقیقت وجود آدمی باقی می‌ماند اما در زندگی این دنیایی که نفس فرصت و امکان وجود در زندگی این دنیایی را پیدا می‌کند (باقری، ۱۳۸۷: ۱۵۰).

بر مبنای رویکرد اسلامی عمل، تکلیف‌شب باید به گونه‌ای طراحی شود که همسو با این اصل باشد؛ یعنی فعالیتی که صرفاً بر بعد جسمانی (مثل نوشتن مکرر) یا ذهنی (مثل حل مسائل انتزاعی) تمرکز نداشته باشد، بلکه هماهنگی میان این دو ساحت را تقویت کند. از آنجا که نفس در تعامل دائم با بدن، «حیات دنیوی» کودک را شکل می‌دهد، تکالیف آموزشی نیز باید به مثابه ابزاری برای تجلی این تعامل عمل کنند. برای نمونه، به جای تکالیف یکنواخت نوشتاری که کودک را به ساعت‌ها نشستن پشت میز وامیدارد، می‌توان از فعالیت‌های ترکیبی استفاده کرد. این گونه تکالیف نه تنها از جدایی کاذب جسم و ذهن جلوگیری می‌کنند، بلکه با تبدیل یادگیری به فرایندی زیباشناختی و معنادار، زمینه را برای شکوفایی همزمان «نفس» (ادراک و اراده) و «جسم» (سلامت و تحرک) فراهم می‌سازند. در مقابل، تکالیف سنتی مبتنی بر تکرار و حفظ، با نادیده گرفتن این درهم‌تنیدگی، به فروکاستن کودک به یک «ماشین پاسخ‌دهنده» منجر می‌شوند که نه عاملیت اخلاقی دارد و نه از سلامت جسمانی پایدار بهره می‌برد. بنابراین، بازتعریف تکلیف‌شب در این چارچوب، مستلزم عبور از الگوهای مکانیکی و حرکت به سوی فعالیت‌های یکپارچه‌نگر است که در آن، هر تمرین آموزشی، آینه‌ای از پیوند ناگسستنی «حیات جسمانی» و «حیات نفسانی» کودک باشد.



اراده و اختیار

از منظر رویکرد اسلامی عمل، هر انسان به اندازه وسع فهمی و عملی خود با گزینش‌های انتخابی هویت نهایی خویش را رقم می‌زند. میزان اراده و اختیار آدمی در همه مقاطع زندگی یکسان نیست و بدون فرض میل هم نمی‌توان از اراده سخن گفت و اراده با افزودن عنصر تصویب و یا رد به میل‌های آدمی است که به منصف ظهور می‌رسد (باقری، ۱۳۸۷: ۱۵۶). عنصر رد، در اراده، مولفه‌ای اساسی است و اراده تنها محدود به انتخاب نیست و شامل نه گفتن و قوت اجرا نیز می‌شود. اراده شامل جنبه شناخت و بازشناسی امیال، انتخاب عمل و نیروی عمل می‌شود که نیروی عمل شامل فعل و ترک فعل است (آزادمنش، ۱۳۹۳: ۷۱).

در چارچوب رویکرد اسلامی عمل، تکلیف‌شب نه به عنوان وظیفه‌ای تحمیلی، بلکه به مثابه فضای تربیتی پویایی تعریف می‌شود که هدف آن پرورش «اراده خودتنظیم‌گر» در کودک است. این اراده، بر اساس مبانی، سه بعد اساسی دارد: بازشناسی امیال و میل به یادگیری و بازی یا استراحت، گزینش آگاهانه (انتخاب میان گزینه‌های اخلاقی و علمی)، و نیروی عمل (اجرای انتخاب یا خودداری از آن).

هویت جمعی

تأثیر پذیری شرایط بر انسان به معنای همسو و هم‌رنگ شدن با محیط نیست و این امکان برای فرد وجود دارد تا با تمسک به اراده و اختیاری که دارد در برابر شرایط محیطی مقاومت کرده و بر شرایط تأثیر بگذارد. بر اساس این ویژگی انسان می‌تواند از تأثیرپذیری موقعیت و عوامل شانه خالی کند و به جای آن منشا تأثیرگذاری و جهت دهی قرار گیرد (باقری، ۱۳۸۸). شخص با تمسک به اراده و اختیار خود می‌تواند در برابر شرایط محیطی مقاومت ورزد و حتی شرایط را تحت تأثیر قرار دهد ولی از آنجایی که دوران کودکی با ضعف یا غیاب اراده مواجه هستیم (سجادی، ۱۳۹۲) و مرز بین میل و اراده در دوران کودکی مشخص نیست (باقری، ۱۳۹۱: ۲۲۴) کودک تا حدی منفعلانه و با نظر به امیال خود و تحت تأثیر شرایط محیطی اقدام به عمل می‌کند. بنابراین عوامل محیطی نقش موثر در شکل‌گیری اعمال کودک دارند و این نشان از اهمیت نقش مربیان بیرونی و سامان‌بخشان محیط در تعیین بخشی به فعل و شاکله کودک دارد (آزادمنش، ۱۳۹۳: ۷۳).

در این رویکرد، هویت جمعی نه به معنای انفعال و هم‌رنگی مطلق با محیط، بلکه به مثابه فرایندی پویا تعریف می‌شود که در آن کودک، ضمن تأثیرپذیری از بستر اجتماعی، به تدریج می‌آموزد با تکیه بر اراده تربیت‌یابنده و ارزش‌های فطری، نه تنها در برابر جریان‌های ناسالم مقاومت کند، بلکه به عاملی فعال در اصلاح و جهت‌دهی محیط تبدیل شود. با این حال، در دوران کودکی که مرز بین «میل» و «اراده» به دلیل رشد ناکامل قوای شناختی و روانی، مبهم است، کودک عمدتاً کنش‌پذیر است و اعمالش بیش از آنکه محصول انتخاب آگاهانه باشد، بازتابی از تأثیرات محیطی و امیال آنی است. این ویژگی، نقش کلیدی مربیان و سامان‌بخشان محیطی را در شکل‌دهی به شاکله اخلاقی کودک پررنگ می‌سازد. برای نمونه، تکلیف‌شب می‌تواند به جای تمرکز بر فعالیت‌های فردی و رقابت‌محور، حول پروژه‌های گروهی طراحی شود که همکاری، مسئولیت‌پذیری و توجه به مصالح جمعی را تقویت می‌کنند.

۲) رویکرد اسلامی عمل چه تجویزهایی برای تکلیف‌شب دارد؟



تجویزهایی که با توجه مبنا درهم تنیدگی نفس و بدن می‌توان ارائه کرد این است که بر مبنای رویکرد اسلامی عمل، تکالیف شب باید به گونه‌ای طراحی شوند که همسویی پویا بین ساحت‌های جسمانی و نفسانی کودک را تقویت کنند، نه آن که یکی از این ابعاد را فدای دیگری سازند. در این راستا، تکالیف باید از حالت تک‌بعدی و مکانیکی خارج شده و به فعالیت‌های ترکیبی تبدیل شوند که یادگیری را به تجربه‌ای زنده، معنادار و همه‌جانبه مبدل سازند. به جای تمرین‌های خسته‌کننده‌ای مانند رونویسی مکرر یا حل مسائل انتزاعی، می‌توان از تکالیفی استفاده کرد که همزمان حرکت جسمانی، تفکر خلاق و تعامل اخلاقی را درگیر کنند.

با توجه به مبنای اراده و اختیار در رویکرد اسلامی عمل، تکلیف شب نه یک وظیفه تحمیلی، بلکه فضایی تربیتی برای شکوفایی اراده آگاهانه کودک است. اراده در این دیدگاه: رفأً به معنای انتخاب میان گزینه‌ها نیست، بلکه فرایندی پویا از بازشناسی امیال، گزینش آگاهانه و نیروی عمل (شامل فعل یا ترک فعل) است. بر این اساس، تکالیف شب باید به گونه‌ای طراحی شوند که کودک را در مسیر خودتنظیمی اخلاقی و شناختی هدایت کنند، نه آن که او را به اجرای منفعلانه دستورات وادارند.

در رویکرد اسلامی، هویت جمعی نه به معنای انفعال و هم‌رنگی کورکورانه با محیط، بلکه به عنوان فرایندی تعاملی فهمیده می‌شود که در آن کودک، ضمن پذیرش تأثیرپذیری از جامعه، به تدریج می‌آموزد با تکیه بر اراده تربیت یافته و ارزش‌های اخلاقی، نه تنها در برابر جریان‌های ناسالم مقاومت کند، بلکه به عاملی تغییردهنده در محیط خود تبدیل شود. با این حال، در دوران کودکی که قوای شناختی و ارادی هنوز به بلوغ نرسیده‌اند، کنش‌های کودک بیش از آنکه محصول انتخاب آگاهانه باشد، تحت تأثیر مستقیم محیط و راهنمایی مربیان است. از این رو، طراحی تکالیف شب باید به گونه‌ای باشد که هم تأثیرپذیری سازنده از جمع را تقویت کند و هم بذر مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در کودک بکارد.



منابع

- آزادمنش، س. (۱۳۹۳). تبیین ماهیت دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل و اهداف تربیت اخلاقی کودک بر اساس آن [پایان نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه تهران.
- باقری، خ. (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خ. (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۱، چاپ ۱۹). انتشارات مدرسه.
- باقری، خ. (۱۳۹۱). تعلیم و تربیت اسلامی: چارچوب تئوریک و کاربرد آن. سازمان انتشارات هیأت حمایت از کرسی های نظریه پردازی، نقد و مناظره.
- باقری، خ. (۱۴۰۰). تکالیف درسی و رنج شیرین. پیوند، ۴۳(۴۸۲)، ۱۴-۱۶.
- باقری، خ.، سجادی، ن.، و توسلی، ط. (۱۳۹۰). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پایدار، ز.، ابوالوفایی، ط.، ابوالوفایی، ک.، و اسدی جویی، ا. (۱۴۰۲). اثرات تکلیف شب برای دانش آموزان: یک مرور نظام مند [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم، بوشهر، ایران.
- سجادی، ن. (۱۳۹۲). طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل با نگاه به برنامه «فلسفه برای کودکان». مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی، ۱(۱)، ۴۱-۶۱.

- Alonso, R. F., Woitschach, P., Álvarez-Díaz, M & ,González, A. M. (2019). Homework and academic achievement in Latin America: A multilevel approach. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00462>
- Cooper, H & ,Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025008027>
- Corno, L & ,Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A & ,Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, 39, 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>
- Hamed, C. (2024). Homework as an artifact: Understanding the assumptions behind homework practices. *International Journal of Research*, 11(3), 56-65.
- Trautwein, U & ,Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U & ,Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 243-258. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.05.002>
- Vatterott, C. (۲۰۰۹). Rethinking homework: Best practices that support diverse needs. ASCD.



تبیین معیارهای ارزیابی قصه‌های مناسب تربیت اخلاقی برای کودکان ۱۰-۱۲ سال^۱

علیرضا صالحی^۲، نرگس سادات سجادیه^۳

چکیده

تربیت اخلاقی یکی از رسالت‌های اصلی نظام آموزشی است؛ در این میان، مدرسه و به ویژه کتاب‌های درسی نقش مهمی دارند. کتاب‌های درسی با هدف تربیت اخلاقی دانش‌آموزان تدوین شده‌اند و ارزیابی روایت‌ها و قصه‌های اخلاقی موجود در آنها اهمیت بسیاری دارد. پیش از ارزیابی این روایت‌ها، ضروری است معیارهای علمی مناسبی در ارتباط با ویژگی‌های قصه‌های موثر بر تربیت اخلاقی تدوین شود تا امکان ارزیابی دقیق قصه‌ها فراهم گردد. این پژوهش با هدف ارائه معیارهای علمی برای ارزیابی کیفیت قصه‌های اخلاقی کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی، در جهت بهبود محتوای آنها انجام شده است. در این پژوهش محققان با روش استنتاجی، با نظر و مبنای قرار دادن اقتضائاتی در سه حوزه شامل: «رویکردهای تربیت اخلاقی، ویژگی‌های رشدی کودک - نوجوانان سنین حاضر و نیز قصه و روایت» ۷ معیار کلیدی برای ارزیابی قصه‌ها را استخراج کردند، که دارای ویژگی‌های محتوایی و ساختاری بود. عناوین معیارها به طور خلاصه عبارتند از: «۱- پیرنگ منسجم، برخوردار از تعلیق مناسب و ناظر بر پیروزی. ۲- ساختار غیر خطی و برگشت زمانی در توالی علی حوادث. ۳- وجود موقف‌هایی برای تأمل و تفکر. ۴- وجود موقف‌هایی برای تمرین تصمیم‌گیری. ۵- طرح لایه مند و نمادپردازانه شخصیت‌ها. ۶- جابجایی راوی یا صدا در قصه. ۷- پرداختن متجسد (یا متجسم) به ارزش‌های رابطه‌ای.» بر اساس نتایج به دست آمده، پیشنهاد می‌شود قصه‌های کتاب‌ها با توجه به معیارهای حاضر ارزیابی شده و سپس متناسب با وضعیت آنها درباره حذف، اصلاح یا بازنویسی و ارتقا آنها تصمیم‌گیری شود.

واژگان کلیدی: قصه، تربیت اخلاقی، کتاب‌های درسی، معیار، ارزیابی، روش استنتاجی

مقدمه و بیان مسأله

تربیت اخلاقی، همواره یکی از رسالت‌های مهم نظام آموزشی به شمار آمده است. در این میان، مدرسه همواره در تربیت اخلاقی، نقشی بی بدیل داشته است. این نقش به واسطه ظرفیت‌هایی است که در ابعاد مختلف برنامه درسی و نیز مشارکت کنندگان در تربیت مدرسه‌ای وجود داشته است. این ظرفیت‌ها با اتخاذ رویکرد مختلفی در تربیت اخلاقی قادرند بر وضعیت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. یکی از مهم‌ترین ظرفیت‌های مختلف برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان در مدرسه، کتاب‌های درسی هستند که قاعدتاً به صورت هوشیارانه و هدفمند برای موضوع تربیت اخلاقی دانش‌آموزان طراحی شده‌اند (حسنی، ۱۳۹۱: ۳۰۹) و از اهمیت بالایی برخوردارند. بررسی رویکرد پرداخت کتاب‌ها به تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران می‌گوید، نحوه عرضه و توزیع مفاهیم و ارزش‌های اخلاقی بر اساس وجود رویکرد مستقل نبوده و مفاهیم و مضامین اخلاقی در کتاب‌های درسی دبستان،

۱. مقاله حاضر مستخرج از پژوهش پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد پژوهشگر می‌باشد.

۲. دانش‌آموخته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)، alirezasalchi753@yahoo.com

۳. عضو هیئت علمی گروه مبانی فلسفی و اجتماعی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، sajjadieh@ut.ac.ir



به صورت میان برنامه‌ای و از جمله در قالب و بستری چون قصه‌ها، طرح می‌شوند و تلاش می‌شود تا مورد توجه دانش‌آموزان قرار گیرند (حسینی و وجدانی، ۱۳۹۶: ۴۵). از این رو، یکی از ابعاد بررسی تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی، ارزیابی روایت‌ها و قصه‌های حاوی مضامین اخلاقی است.

پژوهش‌های مختلف در داخل و خارج کشور از جمله غلامی داوود آبادی (۱۳۹۰)، بورنگ و فلاحتی (۱۳۹۴) و هاشمی فیض آبادی و ستارزاده (۱۴۰۲) بر تاثیر ویژه روایت و قصه بر تربیت اخلاقی کودکان تأکید کرده‌اند. همچنین در خارج نیز پژوهش‌هایی چون: رحیم^۱ و همکاران (۲۰۲۰) و نوردینی^۲ (۲۰۱۸) نیز تأثیر قصه‌گویی را در پرورش رفتارهای مثبت و اخلاقی مانند بخشش در کودکان تأیید کرده‌اند. همچنین ناواثر^۳ و میشل^۴ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای نشان داده‌اند که قصه‌ها به عنوان ابزاری قدرتمند در شکل‌دهی به ارزش‌های اخلاقی و تقویت قضاوت اخلاقی در کودکان عمل می‌کنند. با این وجود خلاء پژوهشی در ارتباط با معیارهایی که بتوان قصه‌ها را از وجه اثرگذاری و تربیت اخلاقی آن ارزیابی کرد به وضوح درک می‌شود.

در این پژوهش قصد داریم، با نظر به رویکرد مشخص و بررسی منابع موجود معیارهای ارزیابی قصه مناسب برای تربیت اخلاقی را احصا نماییم؛ تا با استفاده از آن بتوان به بررسی، نقد و بهبود قصه‌های موجود در کتاب‌های درسی و سایر قصه‌های تهیه شده برای کودک - نوجوانان پردازیم. بدین ترتیب در پژوهش حاضر ابتدا به این خواهیم پرداخت که: رویکرد مناسب تربیت اخلاقی برای سنین ۱۱-۱۲ سال چیست؟ و در ادامه به دنبال آن هستیم که دریابیم معیارهای ارزیابی قصه‌های مناسب تربیت اخلاقی چه می‌باشند؟

لذا در بخش اول بامرور و مطالعه منابع موجود با روش تحلیل زبانی و مفهومی به بررسی رویکردها پرداخته و با نظر به ویژگی‌ها و مؤلفه‌های اساسی آنها رویکرد انتخابی مشخص می‌گردد. «روش تحلیل زبانی و مفهومی، کاربرد کلمات را به منزله روش اساسی تحلیل، مورد استفاده قرار می‌دهد. این کاربرد کلمات و گزاره‌ها می‌تواند به صورت نظام مند و برای بررسی شبکه مفهومی به کار گرفته شود؛ اما قلمرو بررسی کاربرد کلمات می‌تواند متفاوت باشد...» (باقری، سجادی و توسلی، ۱۳۸۹)

همچنین در بخش دوم از روش استنتاجی ضمنی استفاده می‌شود. این روش، با مبنا قرار دادن مبنای فلسفی معین، آن را کاربردی می‌کند تا بتوان به مسائل تعلیم و تربیت پاسخ داد (باقری، سجادی و توسلی، ۱۳۸۹). بدین ترتیب تلاش شده تا با مبنا قرار دادن مبانی فلسفی شامل رویکرد تربیت اخلاقی تربیت منش و رویکرد مراقبت در اخلاق و همچنین مباحث روانشناختی و اقتضائات کودک - نوجوانان (سنین ۱۱-۱۲ سال) و نیز ملاحظات مربوط قصه و روایت، اصول و معیارهایی برای قصه‌های مناسب تربیت اخلاقی استنتاج شود.

یافته‌ها و نتیجه

در این بخش معیارهای قصه‌های اخلاقی بیان خواهد شد اما قبل از آن به طور مختصر به پشتوانه‌هایی که معیارها از آنها احصاء شده اشاره می‌شود. این پشتوانه‌ها در سه بخش: ۱- اقتضاء مرتبط با رویکردهای تربیت

^۱ D.H. Rahiem

^۲ Nurdini

^۳ Narvaez

^۴ Mitchell



اخلاقی، ۲- اقتضاء ویژگی‌های رشدی کودک - نوجوان و نیز، ۳- اقتضای مربوط به قصه و روایت بیان خواهد شد.

۱- اقتضاء مرتبط با رویکردهای تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی از دیرباز، سنگ بنای فرهنگ‌ها و مکاتب تربیتی بوده است. رویکردهای مختلف این حوزه نیز با توجه به فلسفه، ویژگی‌ها و نقطه نظر مشخص، با تمرکز بر سه ساحت اساسی شخصیت انسان - شامل شناخت و باورها، عواطف و هیجانات، و اراده و خواست - به طراحی روش‌هایی برای دستیابی به مطلوب تربیت اخلاقی پرداخته‌اند. از جمله این رویکردها می‌توان به رشدی - شناختی (متمرکز بر آگاهی و باورها)، مراقبتی (متمرکز بر عواطف و هیجانات)، فضیلت‌گرا یا تربیت منش (ریشه در سنت ارسطویی متمرکز بر اراده و تقویت منش) و رفتارگرایی (متمرکز بر رفتار) اشاره کرد (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۳).

این پژوهش، با بررسی رویکردهای موجود تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های مقوم آنها، رویکرد تربیت منش را به دلیل جامعیت در پرداختن به فضایل و شخصیت اخلاقی، و همچنین استفاده از قصه به عنوان ابزار، حائز اهمیت می‌داند. از سوی دیگر، رویکرد مراقبت به دلیل تأکید بر تفاوت‌های فردی و روابط مراقبتی، زیربنای اثرگذاری تربیت اخلاقی را فراهم می‌آورد.

تلفیق این دو رویکرد، چارچوبی منسجم با در نظر گرفتن ابعاد شناختی (آگاهی از وضعیت اخلاقی و درک تفاوت‌های فردی)، عاطفی (توجه به احساسات دیگران و همدلی) و ارادی (تمرین فضایل و نهادینه شدن عادت‌های اخلاقی)، فراهم می‌آورد و به ارزیابی محتوا و ساختار قصه کمک می‌کند.

۲- اقتضاء ویژگی‌های رشدی کودک - نوجوان

معیارهای قصه مناسب برای تربیت اخلاقی برگرفته از ملاحظات از حوزه ویژگی‌های رشدی کودک - نوجوان نیز هست، چرا که تا ویژگی‌ها روانشناختی و رشدی فرد، نحوه و سطح کسب معرفت، جنبه‌های عاطفی، اجتماعی و اخلاقی او مشخص نباشد، امکان ایجاد و پرداخت طرحی برای تربیت او میسر به نظر نمی‌رسد.

با توجه به ویژگی‌های رشدی کودکان ۱۱-۱۲ سال، که در مرحله گذار از تفکر عینی به انتزاعی هستند، توانایی درک مفاهیم انتزاعی مانند عدالت و احترام را دارند (گیلنز، ۱۳۹۱؛ برک، ۱۳۹۹)؛ این کودکان قادر به تفکر درباره احتمالات و ارائه راه‌حل‌های متنوع هستند و جنبه‌های اجتماعی - عاطفی آن‌ها با افزایش تأثیرپذیری از همسالان و تمرکز بر روابط انسانی، رشد یافته است (سیف و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین، همدلی و خودآگاهی آن‌ها در حال افزایش است و می‌توانند نقاط نظر دیگران را درک کنند (هافمن، ۲۰۰۰؛ برک، ۱۳۹۹). در این مرحله، کودکان با تعارض «سخت‌کوشی در برابر احساس حقارت» (اریکسون؛ برک، ۶۷۰: ۱۳۹۹-۶۷۱) روبرو هستند و نیز اخلاق درونی می‌شود، به گونه‌ای که قوانین اخلاقی را درونی کرده و قابلیت درک انعطاف‌پذیری آن‌ها را دارند (سیف و همکاران، ۱۳۹۲).

۳- اقتضای مربوط به قصه و روایت



با توجه به اهمیت قصه در تربیت اخلاقی کودکان ۱۱-۱۲ سال، ضروری است که قصه‌ها از ویژگی‌های روایی منسجمی برخوردار باشند. اگر عناصر قصه در آن به شکلی قابل قبول حضور و انسجام نداشته باشند، از نظر فنی قابلیت و کارایی لازم برای تحقق اهداف تربیتی را به نحو احسن نخواهند داشت.

عناصر اصلی روایت، شامل پیرنگ (آغاز، میانه، پایان با گره افکنی، کشمکش، تعلیق و گره گشایی)، کنش و رخداد (رویدادهایی که داستان را پیش می‌برند)، توالی (ارتباط علی و معلولی رخدادها)، بازنمایی (شیوه ارائه داستان از طریق راوی و سبک‌های روایت) و شخصیت (موجودات دخیل در رخدادها با کنش و واکنش انسانی)، ساختار منسجم و معناداری را تشکیل می‌دهند که تجربه مخاطب از داستان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۲- معیارهای روایت‌های اخلاقی مناسب برای نوجوانان:

در فرایند طراحی چارچوب ارزیابی در این پژوهش، «اخلاقی بودن» در معنای عام - یعنی ترویج فضایل اخلاقی و پرهیز از رذایل - به عنوان پیش فرض مبنایی مدنظر قرار گرفته و در تمامی معیارها به صورت ضمنی اعمال شده است. این امر موجب شده ابعاد اخلاقی در سه سطح مشخص تربیت، شامل بعد شناختی (تقویت اندیشه‌ورزی و درک پیامدهای رفتار)، بعد عاطفی (پرورش همدلی و ارزش‌های رابطه‌ای)، و بعد ارادی (توانایی تصمیم‌گیری درست و مسئولانه)، تفکیک و تحلیل گردد؛ رویکردی که از منظر کاربرد آموزشی ضروری و مؤثر است. در راستای ارتقای دقت ارزیابی، این مفاهیم در قالب شاخص‌های اجرایی و قابل سنجش در متن قصه تدوین شده‌اند تا از کلی‌گویی پرهیز شود و فرایند سنجش به شکل عملی و عینی صورت پذیرد.

روایت‌های اخلاقی برای نوجوانان ۱۱-۱۲ ساله باید همزمان واجد ویژگی‌های روایی جذاب و اثربخش برای درگیری بیشتر مخاطب در وقایع قصه، منطبق و برآمده از رویکرد تربیت اخلاقی مختار و نیز، سازگار با مقتضیات روانشناختی این دوره سنی باشند. رعایت این سه دسته اقتضا، تضمین‌کننده تأثیرگذاری هنری و تربیتی روایت بر مخاطب نوجوان خواهد بود. در ادامه، به توضیح این اقتضائات و معیارها خواهیم پرداخت:

۱. پیرنگ منسجم، برخوردار از تعلیق مناسب و ناظر بر پیروزی

برای ارزیابی قصه‌های اخلاقی ویژه نوجوانان ۱۱-۱۲ ساله، معیار «پیرنگ منسجم، برخوردار از تعلیق مناسب و ناظر بر پیروزی» اهمیت بسزایی دارد. پیرنگ، به عنوان نقشه کلی داستان، پیوستگی علی میان رویدادها را تضمین کرده و از گسیختگی معنایی جلوگیری می‌کند (پورتر ابوت، ۱۳۹۷؛ میرصادقی، ۱۳۹۲). انسجام روایی، ارتباط مخاطب را با داستان حفظ کرده و باورپذیری آن را افزایش می‌دهد. همچنین، وجود تعلیق و کشمکش در نقطه اوج، باید با پیچیدگی متناسب با درک نوجوانان باشد و پایان‌بندی قصه، ضمن حفظ انسجام منطقی، از نتیجه‌گیری شتاب‌زده پرهیز کند تا از ابتذال دور بماند. با توجه به حساسیت‌های عاطفی این دوره، پیرنگ‌های پیروزمندانه که با خوش‌بینی و امید همراه هستند، برای جهت‌دهی مثبت به هیجانات نوجوان و تأکید بر توانمندی‌هایشان ارجحیت دارند (میر، ترجمه شوشتری‌زاده، ۱۴۰۳؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۹۶). جذابیت آغاز داستان و ارتباط آن با دغدغه‌ها و نیازهای نوجوانان، از دیگر الزامات این معیار است. هرچه بار و کیفیت مضامین اخلاقی در قصه پر رنگ‌تر باشد

۲. ساختار غیرخطی و برگشت زمانی در توالی علی حوادث:



در ارزیابی قصه‌های اخلاقی برای نوجوانان، معیار «ساختار غیرخطی و برگشت زمانی در توالی علی حوادث» نقشی کلیدی ایفا می‌کند. در حالی که توالی خطی، علیت ساده‌ای را ارائه می‌دهد، استفاده از تکنیک‌هایی چون «فلش‌بک»^۱ (بازگشت به گذشته) و «فلش‌فوروارد»^۲ (پیش‌بینی آینده) می‌تواند به پیچیدگی و جذابیت روایت بیفزاید (میرصادقی، ۱۳۹۲). این ساختارهای غیرخطی، با فراهم آوردن امکان درک پیچیدگی‌های زمانی، با رشد شناختی نوجوانان همسو بوده و درگیری ذهنی آن‌ها را افزایش می‌دهند. بنابراین، قصه‌هایی که فراتر از توالی زمانی مستقیم حرکت می‌کنند، برای این گروه سنی مناسب‌تر ارزیابی می‌شوند.

۳. وجود موقف‌هایی برای تأمل و تفکر:

در سنین ۱۰ تا ۱۲ سالگی، خودآگاهی و خودپنداره نوجوان در حال شکل‌گیری است و احساس سخت‌کوشی، همکاری و غرور نسبت به موفقیت‌ها در او بروز می‌یابد (اریکسون، به نقل از برک، ۱۳۹۹؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۹۶). روایت‌های مناسب این دوره باید با ایجاد فضاهایی برای تأمل، نوجوان را به اندیشیدن درباره رخدادهای، به چالش کشیدن مفروضات و قرار گرفتن در موقعیت‌های تصمیم‌گیری تشویق کنند. این مواضع، که از طریق پرسش‌های تأمل‌برانگیز، جملات ناتمام یا پایان‌های باز حاصل می‌شوند، به تقویت مهارت‌های شناختی، اخلاقی و زبانی او کمک کرده و او را به خواننده‌ای فعال تبدیل می‌کنند.

۴. وجود موقف‌هایی برای تمرین تصمیم‌گیری:

دوران بلوغ با ظهور اراده و توانایی انتخاب و تصمیم‌گیری همراه است (سجادیه، مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴). روایت‌ها می‌توانند با ایجاد موقعیت‌هایی برای تردید، انتخاب و تصمیم‌گیری، به تمرین اراده‌ورزی نوجوانان کمک کنند. قرار دادن شخصیت‌ها در موقعیت‌های دو یا چندحالتی برای اتخاذ تصمیم، باعث مشارکت ذهنی و هم‌ذات‌پنداری مخاطب با شخصیت اصلی شده و مهارت انتخاب‌گری او را تقویت می‌کند. این رویکرد، ضمن افزایش لذت از قصه، به رشد جنبه‌های ارادی شخصیت نوجوان و مهارت‌های انتخاب‌گری او یاری می‌رساند.

۵. طرح لایه‌مند و نمادپردازانه شخصیت‌ها:

شخصیت‌ها، به عنوان پیش‌برندگان اصلی روایت، نقش محوری ایفا می‌کنند؛ برخی منفعل و در نقش قربانی یا نجات‌یافته ظاهر می‌شوند، در حالی که برخی دیگر با کنشگری خود، مسیر داستان را شکل می‌دهند (میرصادقی، ۱۳۹۲: ۳۱). در دوره نوجوانی، با توجه به توانایی درک سطوح پیچیدگی، شخصیت‌پردازی غیرمستقیم ارجحیت دارد. این رویکرد، که از طریق کنش، گفتار، ظاهر، محیط، لحن و نام شخصیت‌ها به نمایش ویژگی‌هایشان می‌پردازد، به نوجوان اجازه می‌دهد تا با تحلیل این عناصر، به درک عمیق‌تری از شخصیت دست یابد. ارائه شخصیت‌های چندوجهی و دور از کلیشه‌های قالبی^۳، زمینه را برای هم‌ذات‌پنداری مؤثرتر نوجوان با شخصیت‌های داستان فراهم آورده و به آن‌ها کمک می‌کند تا لایه‌های پنهان شخصیت‌ها را کشف کرده و درک جامع‌تری از انگیزه‌ها و پیچیدگی‌های انسانی پیدا کنند.

^۱ Flashback

^۲ Flashforward

^۳ منظور تقلیل شخصیت انسانی و وجوه مختلف آن در قالب یک تیپ کلی مانند: خشن، صبور، دانا/ نادان و... است.

۶. جابجایی راوی یا صدا در قصه:

جابجایی راوی یا صدا، به شنیده شدن صدای شخصیت‌های مختلف در روایت اشاره دارد (پورتر ابوت، ۱۳۹۷). این تکنیک، که امکان دیدن داستان از زوایای گوناگون را فراهم می‌کند، به ویژه برای نوجوانان در درک جزئیات و پرورش قابلیت‌های ذهنی انتزاعی بسیار مفید است. تغییر کانون روایت، مانند گذار از راوی سوم شخص به گفتگوی درونی شخصیت (مانند داستان زال و سیمرغ حکیم فردوسی)^۱، به درک عمیق‌تر احساسات و افکار شخصیت‌ها کمک کرده و در شکل‌گیری هویت اجتماعی و درک دیدگاه‌های متفاوت مؤثر است. استفاده از سبک مستقیم آزاد (جریان سیال ذهن) نیز همدلی و توانایی دیدن جهان از نگاه دیگران را تقویت می‌کند.

۷. پرداختن متجسد به ارزش‌های رابطه‌ای:

در تربیت اخلاقی نوجوانان، ارزش‌های رابطه‌ای مانند عدالت، امانت‌داری، راست‌گویی، مسئولیت‌پذیری و وفاداری، به دلیل نمودشان در روابط اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. این دوره با گسترش روابط بین فردی و نیاز به مشاهده عینی نمونه‌های ارزش‌ها و اصول اخلاقی همراه است (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۶)، لذا ارائه مفاهیم اخلاقی باید به صورت ملموس و از طریق الگوهای عینی صورت گیرد. شخصیت‌های داستانی، چه واقعی و چه خیالی، باید بازنمای آشکار فضائل یا رذائل باشند تا تمایز میان رفتار نیک و بد برای نوجوان میسر شود. با این حال، رویکرد مراقبت، شخصیت‌های "خاکستری" با ترکیبی از صفات مثبت و منفی را واقع‌گرایانه‌تر دانسته و بر کنش‌های آنان تأکید می‌کند تا درک عمیق‌تری از پیچیدگی‌های اخلاقی حاصل شود (گیلیگان، به نقل از برک، ۱۳۹۹).

اکنون در مقام جمع‌بندی و خلاصه، در پاسخ به پرسش اول (رویکرد مناسب تربیت اخلاقی برای سنین ۱۱-۱۲ سال چیست؟) می‌توان گفت: این پژوهش با بررسی رویکردهای تربیت منش و مراقبت، ضمن تأیید جامعیت رویکرد منش در فضایل و شخصیت‌پردازی، بر نقش زیربنایی رویکرد مراقبت در روابط و تفاوت‌های فردی تأکید می‌کند. همچنین تلفیق این دو رویکرد، چارچوبی منسجم برای ارزیابی قصه‌های اخلاقی فراهم می‌آورد که ابعاد شناختی، عاطفی و ارادی تربیت را در بر می‌گیرد و به ارتقاء اثربخشی آن در مخاطبان کمک شایانی خواهد کرد. در پاسخ به پرسش دوم (معیارهای ارزیابی قصه‌های مناسب تربیت اخلاقی چه می‌باشند؟) نیز، به هفت معیار

احصاء شده از آن اقتضائات اشاره می‌شود که عناوین آن عبارتند از:

۱- پیرنگ منسجم، برخوردار از تعلیق مناسب و ناظر بر پیروزی.

۲- ساختار غیر خطی و برگشت زمانی در توالی علی حوادث.

۳- وجود موقف‌هایی برای تأمل و تفکر.

۴- وجود موقف‌هایی برای تمرین تصمیم‌گیری.

۵- طرح لایه مند و نمادپردازانه شخصیت‌ها.

۶- جابجایی راوی یا صدا در قصه.

^۱ موجود در کتاب فارسی پایه پنجم



۷- پرداختن متجسد (یا متجسم) به ارزش‌های رابطه‌ای.

در نهایت پیشنهاد می‌شود با نگاه به نتایج پژوهش، ضمن توجه به تلفیق رویکردهای تربیت منش و مراقبت، ۱. چارچوبی عملیاتی برای ارزیابی قصه‌های اخلاقی در کتاب‌های درسی توسعه یابد. ۲. کارگاه‌های آموزشی برای مربیان و نویسندگان، جهت ترویج این رویکرد برگزار گردد. ۳. تألیف قصه‌ها و محتوای آموزشی نوین با در نظر گرفتن معیارهای حاصله مد نظر قرار گیرد.

منابع

- اکبری بورنگ، م. و فلاحی، ح. (۱۳۹۴). تأثیر استفاده از داستان و قصه‌های با مضمون اخلاقی بر رشد اخلاقی کودکان شهر بیرجند. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۲۸۴-۲۹۵). وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خ.، سجادی، ن. و توسلی، ط. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی. برک، ل. (۱۳۹۹). روان‌شناسی رشد (ی. سیدمحمدی، مترجم). ارسباران.
- پورترابوت، ا. (۱۳۹۹). سواد روایت (ر. پورآذر و ن. مهدی‌زاده اشرفی، مترجمان). نشر اطراف.
- حسینی، م. (۱۳۹۱). مدرسه و تربیت اخلاقی. انتشارات مدرسه.
- حسینی، م. و وجدانی، ف. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی. تربیت اسلامی، ۱۲ (۲۵)، ۵۴-۲۹. <https://sid.ir/paper/100627/fa>
- دلیو میر، ف. (۱۴۰۰). روایت و کنش جمعی (ا. شوشتری‌زاده، مترجم). نشر اطراف.
- ستارزاده، ع. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر روش قصه‌گویی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی. در مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس ملی مدیریت، روان‌شناسی و علوم رفتاری. <https://civilica.com/doc/1701489>
- سجادی، ن.، باقری، خ. و مدنی‌فر، م. ر. (۱۳۹۴). اهداف واسطی تربیت در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل. تربیت اسلامی، ۲۱، ۵۵-۲۹. <https://www.sid.ir/filesserver/jf/43513942102.pdf>
- سیف، س.، کدیور، پ.، کرمی‌نوری، ر. و لطف‌آبادی، ح. (۱۳۹۲). روان‌شناسی رشد (ج. ۱). سمت.
- شعاری‌نژاد، ع. ا. (۱۳۹۶). روان‌شناسی رشد (ج. ۱). انتشارات رشد.
- غلامی داوودآبادی، ز. (۱۳۹۰). نقش قصه و قصه‌گویی در انتقال و نهادینه کردن ارزش‌ها و مفاهیم تربیتی به کودکان و نوجوانان. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان (استان مرکزی). <https://www.kanoonnews.ir/news/201470>
- گیلر، ب. (۱۳۹۱). روان‌شناسی رشد (ا. مهری‌نژاد و پ. پورجهان، مترجمان). انتشارات علمی و فرهنگی.
- هاشمی فیض‌آبادی، خ. س. (۱۴۰۲). تأثیر داستان در تربیت اخلاقی و پرورش عواطف انسانی. در مجموعه مقالات دهمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت. <https://civilica.com/doc/2011280>
- میرصادقی، ج. (۱۳۹۲). عناصر داستان. نشر سخن.
- وجدانی، ف.، ایمانی‌نائینی، م. و صادق‌زاده قمصری، ع. (۱۳۹۳). بررسی انتقادی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی (ره). مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی، ۲ (۲)، ۱-۲۰.
- Narvaez, D., Gleason, T. & Mitchell, C. (2023). The role of narrative in moral development. *Child Development Perspectives*, ۱۱ (۲)، ۸۹-۹۵. <https://doi.org/10.1111/cdep.12456>
- Nurdini, A. (2018). The influence of moral stories on the children's giving. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, ۲۰۱-۲۰۶. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.26>
- Rahiem, M. D. H., Abdullah, S. M & Rahim, H. (2020). Stories and storytelling for moral education: Kindergarten teachers' best practices. *Journal of Early Childhood Education*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.15408/jece.v2i1.15511>



کودک به مثابه شهروند: بازخوانی داستان‌های قرآن کریم در جستجوی ویژگی‌های شهروند شایسته

زهره صالحی متعهد^۱، سمانه موسوی فضیلت^۲

چکیده

در جهان معاصر، با توجه به پیچیدگی‌های اجتماعی، گسترش جوامع و ضرورت همزیستی مسالمت‌آمیز، تربیت شهروندی به عنوان یکی از ارکان مهم نظام‌های آموزشی و فرهنگی جوامع مطرح است که ضروری است از کودکی به آن پرداخته شود. مفهوم «کودک شهروند»^۳ به درک نوینی از جایگاه اجتماعی و سیاسی کودکان اشاره دارد و در این میان، آموزه‌های دینی به‌ویژه قصه‌های قرآن کریم که صبغه اجتماعی دارند، می‌توانند منبعی غنی برای تبیین و ترویج ارزش‌های شهروندی آنگونه که شایسته جامعه اسلامی است، باشند. این پژوهش با هدف استخراج و تحلیل ویژگی‌های کودک شهروند شایسته در پرتو قصه‌های قرآنی انجام شده است و می‌کوشد تا با نگاهی پرسشمند ۶۵ داستان قرآنی که صبغه اجتماعی دارد را بازخوانی کرده تا به بازشناسی ویژگی‌های شهروند شایسته از منظر قرآن بپردازد. روش تحقیق در این مطالعه تفسیر مفهومی کیفی است که با تمرکز بر مضامین اجتماعی قصه‌های قرآن، به شناسایی و تبیین ویژگی‌های برجسته شهروند شایسته در زیست اجتماعی پرداخته است. داده‌ها از طریق تحلیل کیفی داستان‌های قرآنی به کمک تفاسیر معتبر گردآوری و بررسی شده‌اند.

یافته‌های پژوهش شامل ۱۰ مقوله اصلی و ۲۸ زیر مقوله است و نشان می‌دهد که ویژگی‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی، حق‌پذیری، تعهد، خودمدیریتی و... از جمله ویژگی‌هایی هستند که در شخصیت‌های محوری داستان‌های قرآنی تبلور یافته‌اند و می‌توانند به عنوان الگوهایی تربیتی برای شکل‌گیری شهروندانی مسئول، اخلاق‌مدار و پویا مورد توجه قرار گیرند. این نتایج بیانگر ظرفیت بالای قصه‌های قرآن در ارائه مفاهیم بنیادین تربیت شهروندی و نیز ضرورت بازاندیشی در بهره‌برداری آموزشی برای کودکان از این منبع الهی است.

واژگان کلیدی: کودک شهروند، تربیت شهروندی، قصه‌های قرآن، شهروند شایسته، تحلیل محتوا

مقدمه و بیان مسأله

در دهه‌های اخیر، مفهوم «تربیت شهروندی» در علوم تربیتی و فلسفه آموزش و پرورش جایگاهی بنیادین یافته است. تحولات فرهنگی، گسترش ارتباطات جهانی و ضرورت همزیستی صلح‌آمیز، دولت‌ها و نظام‌های آموزشی را بر آن داشته است تا پرورش شهروندانی قانون‌مدار، مسئول و اخلاقی را به عنوان غایت تربیت تلقی کنند. در این میان، دوران کودکی به عنوان دوره‌ای تعیین‌کننده در شکل‌گیری نگرش‌ها و ارزش‌های اجتماعی، بیش از هر زمان دیگری در کانون توجه اندیشمندان تربیتی قرار گرفته است. نظریه‌های نوین تعلیم و تربیت کودک، از جمله رویکردهای مبتنی بر «کودک‌محوری» و «کودک به مثابه شهروند»، بر این باورند که کودک نه صرفاً موجودی در حال آماده‌سازی برای آینده، بلکه کنشگری فعال در جامعه امروز است که باید حقوق و مسئولیت‌های متناسب با ظرفیت‌های در حال تحول خود را تجربه کند.

^۱. عضو هیئت علمی گروه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، (نویسنده مسئول)، zahrasalehi@atu.ac.ir

^۲. کارشناس ارشد آموزش و پرورش ابتدائی، دانشکده رفاه.



با وجود رشد چشمگیر ادبیات نظری در حوزه تربیت شهروندی در غرب، بخش مهمی از این مباحث، بر پایه انگاره‌های سکولار و انسان‌محور بنا شده‌اند و کمتر به بنیان‌های دینی و اخلاقی پرداخته‌اند. در جوامع اسلامی، شهروندی مفهومی پیوسته با ایمان، عدالت، کرامت انسانی و مسئولیت اجتماعی است و صرفاً در حدود مناسبات حقوقی و سیاسی تعریف نمی‌شود. بنابراین، برای بازتعریف الگوی «شهروند شایسته» در چارچوب فرهنگ اسلامی، ضروری است که به منابع اصیل دینی، به‌ویژه قرآن کریم، رجوع شود. قرآن کریم نه تنها کتاب هدایت فردی، بلکه منشور زیست اجتماعی انسان است و در قالب قصص انبیا، سرشار از مضامین تربیتی، اخلاقی و اجتماعی است که به‌روشنی بر عدالت، همدلی، مشارکت، برقت و مسئولیت‌پذیری تأکید دارد.

با این حال، مرور پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد که مطالعات قرآنی عمدتاً به تفسیر کلامی و تاریخی قصص پرداخته‌اند و کمتر تلاش کرده‌اند این داستان‌ها را از منظر تربیت اجتماعی و مدنی بازخوانی کنند. از سوی دیگر، در حوزه تربیت کودک نیز تمرکز اصلی پژوهش‌ها بر مهارت‌های رفتاری یا آموزش مدنی بر پایه رویکردهای غربی بوده و کمتر تلاشی برای پیوند دادن آموزه‌های قرآنی با تربیت شهروندی در دوران کودکی صورت گرفته است. این دوگانگی میان «غناي تربیتی قصص قرآن» و «فقدان بهره‌برداری تربیتی - اجتماعی از آن» شکاف نظری و عملی مهمی را در ادبیات تربیت اسلامی نمایان می‌سازد.

بنابراین، ضرورت دارد پژوهشی میان‌رشته‌ای با نگاهی تربیتی و تفسیری، به تحلیل محتوای قصص قرآن بپردازد تا ویژگی‌های شهروند شایسته از منظر قرآنی استخراج گردد؛ به‌ویژه آن دسته از ویژگی‌هایی که بتوانند در تربیت و آموزش کودکان به کار گرفته شوند. این بازخوانی می‌تواند به تدوین الگویی بومی برای تربیت شهروندی اسلامی در دوران کودکی یاری رساند و مبنای طراحی برنامه‌های آموزشی و ادبیات کودک در جهت پرورش نسل مسئول، اخلاق‌مدار و مشارکت‌جو شود. در واقع ضرورت این پژوهش دو سویه است: نخست، نیاز نظری به استخراج نظام‌مند ویژگی‌های شهروندی در متون دینی به‌ویژه قرآن تا مبنایی بومی برای تربیت شهروندی فراهم آید؛ دوم، ضرورت عمل‌گرایی تربیتی که مستلزم تبدیل مفاهیم انتزاعی قرآنی به آموزه‌های قابل تدریس و تجربه برای کودکان است. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که ویژگی‌های شهروند شایسته برگرفته از قصص قرآن کریم کدامند؟

چارچوب نظری

ریشه‌های شهروندی را می‌توان در افکار افلاطون و دولت‌شهرهای یونان باستان جست‌وجو کرد. اولین بنیان‌های نظری شهروندی در کتاب «سیاست» ارسطو مطرح شده و نمونه‌های عملی آن از قرن پنجم پیش از میلاد در آتن شکل گرفته است. در این دولت‌شهرها، تعهدات و مسئولیت‌های شهروندان در جنبه‌های مختلف زندگی روزمره نفوذ داشت. در واقع، شهروندی دو بُعد اصلی داشت: وظایف شهروندان و وظایف دولت و حکام که هر یک شامل مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی می‌شود. افلاطون اعتقاد داشت که جامعه‌ی متعادل تنها از طریق حاکمانی دانا و عادل شکل می‌گیرد، اما در نظریه شهروندی تأکید بر مشارکت فعال همه اعضای جامعه به همراه مسئولان است (خراسانی، ۱۳۹۵). در دوران‌های بعد نیز اندیشمندان غربی متعددی درباره شهروند نظریه ارائه دادند؛ برای نمونه، آنتونی گیدنز بیان می‌دارد که شهروندان افرادی هستند که دارای حقوق و وظایف مشترک‌اند و خود



را بخشی از یک ملت می‌دانند (گیدنز، ۱۳۸۴: ۳۴۰). همچنین، هیترو شهروند را شخصی می‌داند که به مسائل عمومی جامعه آگاهی دارد، فضایل مدنی را داراست و از مهارت‌های لازم برای مشارکت در عرصه‌های سیاسی و اجتماعی برخوردار است (ذکائی، ۱۳۸۱).

بللد (۱۹۹۱) سه نوع حق برای شهروند قائل است: حقوق مدنی (آزادی‌هایی که قانون اساسی به او اعطا می‌کند)، حقوق سیاسی (مشارکت در امور سیاسی جامعه خود) و حقوق اجتماعی (حق کار، امنیت، اوقات فراغت و غیره). همچنین معتقد است که شهروند در مقابل این حقوق، ملزم به انجام وظایفی است که در صورت عدم انجام آن‌ها ممکن است با پیامدهایی مواجه شود. بدین ترتیب می‌توان گفت شهروندی از یونان باستان تا عصر حاضر همیشه مورد توجه بوده و متفکرین بسیاری درباره‌اش قلم زده‌اند.

در نظام اسلامی، شهروند موجودی است که هم حق دارد و هم تکلیف؛ به عبارت دیگر، دو مؤلفه حق و تکلیف، بنیان شخصیت انسان را تشکیل می‌دهد. نظام اسلامی به‌طور همزمان از منظر دینی، اجتماعی و سیاسی، تکالیفی بر عهده انسان می‌نهد و در مقابل، مجموعه‌ای از تعهدات تحت عنوان حقوق برای او تعریف می‌کند (آقازاده، ۱۳۸۹). رویکرد شهروندی در غرب، علی‌رغم تأکید بر قوانین، محدود به چارچوب‌هایی است که افراد را از یکدیگر جدا می‌کند؛ اما در اسلام، اگر بر اساس نژاد، جغرافیا، ملیت یا زبان بخواهیم انسان‌ها را تقسیم کنیم، هرگز به هدفی که «امت واحده» نامیده می‌شود دست نخواهیم یافت. شهروندی در اسلام، بر خلاف رویکردهای مرسوم، فارغ از هرگونه مرزبندی است و تنها عقیده و ایمان مشترک، عامل اتحاد انسان‌ها به شمار می‌رود. اسلام ضمن احترام به همه انسان‌ها، چه مسلمان و چه غیرمسلمان، پیروان خود را به‌عنوان امت واحد معرفی می‌کند. در چنین چارچوبی، مفهوم شهروندی معنای نوینی می‌یابد؛ به گونه‌ای که هر مسلمانی در هر نقطه از جهان، به‌عنوان عضوی حقیقی از امت اسلامی شناخته می‌شود و حقوق و تکالیف متقابلی برای او مقرر می‌گردد. یعنی هر مسلمان در هر نقطه جغرافیایی، به‌عنوان عضو حقیقی امت اسلام و شهروند آن محسوب می‌شود و هر دولت اسلامی در سراسر جهان، مسئولیت دارد به حقوق او احترام گذارد و او نیز در مقابل، وظایف و مسئولیت‌های اجتماعی خود را در برابر دولت اسلامی و امت اسلام بر عهده دارد. بنابراین، در جوامعی که چارچوب سیاسی آنان برگرفته از مبانی اسلام است و اکثریت جمعیت آنان را مسلمانان تشکیل می‌دهند، حکومت بر پایه قوانین و ارزش‌های اسلامی استوار می‌گردد. به همین ترتیب، تربیت شهروندی در چنین جوامعی نیز باید بر مبنای دین و متناسب با آیات و روایات اسلامی شکل گرفته و توسعه یابد.

در دوران معاصر، وقتی سخن از جامعه جهانی می‌رود، ایده آن است که افراد جامعه تنها با محیط محلی خویش محدود نمی‌مانند، بلکه خود را آماده می‌سازند تا با فضای جهانی و درهم‌تنیده شده همگام شوند (پله، ۱۳۸۶). با این حال، قرآن از قرون متمادی، انسان‌ها را از تفکیک‌های نژادی، جغرافیایی و ملیتی بی‌نیاز کرده و بر وحدت و امت واحد تأکید می‌نماید؛ به طوری که همه انسان‌ها، فارغ از مرزهای جغرافیایی، می‌توانند به‌مثابه شهروندان جهانی در نظر گرفته شوند (همایون‌فر، ۱۳۹۲).

نویسنده بر آن است که شهروندی گرچه در نگاه مدرن، مفهومی لیبرال و زاده جامعه معاصر به شمار می‌رود اما در نگاهی عمیق‌تر، ریشه‌های آن در تعالیم و آموزه‌های قرآنی به خوبی قابل‌بازبینی است. قرآن کریم، در کنار



تأکید بر روابط اخلاقی و اجتماعی، مسؤولیت‌پذیری و حق و وظیفه جمعی انسان‌ها را به عنوان اعضای یک جامعه واحد ترسیم می‌کند. به عنوان نمونه، در آیه «وتعاونوا علی البر و التقوی» (مائده: ۲) بر اهمیت همکاری و کمک به یکدیگر در راه اعمال خیر و تقوا تأکید شده است، که نشان‌دهنده نقش فعال و مسئولانه هر فرد در توسعه و ارتقای جامعه است. علاوه بر این، در آیه «إنما المؤمنون إخوة» (حجرات: ۱۰)، بر اصل اخوت و برادری اسلامی و مسؤولیت مشترک میان مؤمنان برای حفظ انسجام، احترام و عدالت در جامعه تأکید می‌شود. در سراسر قرآن کریم، نحوه رفتار مطلوب مسلمانان با یکدیگر در امت اسلامی به شکل‌های مختلف آورده شده است. خداوند در قرآن، از جامعه‌ای سخن می‌گوید که افراد آن هدفی والا و مشترک دارند و خدمت به آن هدف، همگان را به فعالیت و همکاری فرا می‌خواند. علامه طباطبایی در تبیین نقش قرآن در جامعه‌سازی می‌فرماید: «اساساً اسلام برای جامعه سازی آمده است و می‌خواهد هم آهنگ با اوضاع طبیعی جهانی، جامعه‌ای پدید آورد که همگام با نظام خلقت، بدون وقفه حرکت کند و به فعالیت پردازد؛ افراد این جامعه دست به دست هم می‌دهند و کاخ رفیع انسانیت را می‌سازند» (پیمان فرهنگی، ۱۳۹۴). ویژگی‌های معرف زیست اجتماعی انسان در قصص قرآن به خوبی قابلیت طرح در دوران کودکی و شکل دهی مطلوب کودک شهروند جامعه دارد. چرا که بر مبنای دیدگاه «کودک به مثابه شهروند» در مطالعات تربیت شهروندی (Howe, 2015; Moss, 2007) و نظریه «یادگیری روایی» (Bruner, 1990) کودک نه موجودی در مسیر شهروند شدن، بلکه کنشگری اجتماعی است که از رهگذر تجربه‌های نمادین، زبانی و اخلاقی روایت‌ها، معنا و هویت شهروندی خود را می‌سازد. قصه‌های قرآن نیز به مثابه «متون تربیتی روایی»، ظرفیت آن را دارند که در سطح رشد شناختی و عاطفی کودک، مفاهیمی چون عدالت، مسؤولیت، همزیستی، تفاوت‌پذیری و مشارکت را به صورت زیسته و مجسم منتقل کنند. از این منظر، بازخوانی داستان‌های قرآنی نه برای استخراج الگوهای اخلاقی انتزاعی، بلکه برای شناسایی الگوهای درک و عمل شهروندی در بستر رشد کودکانه است؛ الگویی که در آن، کودک از طریق همذات‌پنداری با شخصیت‌های قصه، تمرین می‌کند که «چگونه با دیگری بودن» را بیاموزد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تفسیر مفهومی در چارچوب تحلیل محتوای کیفی انجام گرفته است. هدف از به کارگیری این روش، کشف و بازنمایی مفاهیم تربیتی نهفته در قصص قرآن کریم درباره‌ی زیست اجتماعی انسان است تا از دل آن‌ها مؤلفه‌های «شهروند شایسته» استخراج گردد. در گام نخست، با مرور و طبقه‌بندی همه‌ی داستان‌های قرآن، تعداد ۶۵ قصه که دارای مضامین اجتماعی، اخلاقی یا تعاملی بودند به صورت هدفمند انتخاب شدند. واحد تحلیل در این پژوهش «رخدادها و گفتارهای کنش‌گران داستانی» است که نشان‌دهنده‌ی تعاملات اجتماعی، تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، و رفتارهای مدنی‌اند. سپس هر قصه بر اساس الگوی سه مرحله‌ای تفسیر مفهومی (توصیف - تحلیل - تبیین) بازخوانی شد و مضامین تربیتی آن با مراجعه به تفاسیر معتبر همچون المیزان و تفسیر نمونه اعتبارسنجی گردید.

یافته‌ها و نتیجه



تحلیل نهایی منجر به شناسایی ۱۰ مقوله اصلی از ویژگی های شهروند شایسته در قصص قرآن شد که می توان گفت همگی قابلیت تبیین و آموزش در سطح تربیت کودک را دارند. این مقولات در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است:

جدول شماره ۱- ویژگی های شهروند شایسته برگرفته از قصص قرآنی

ویژگی	نمونه قرآنی (آیه)	زیرمقولات
عدالت ورزی و انصاف	«و چون کسی را به قهر بگیرد ظالمانه و جائزانه مواخذه می کنید» (شعرا: ۱۳۰)	- رعایت حقوق دیگران - قضاوت منصفانه در حل تعارض - ایستادگی در برابر ظلم.
همدلی و نیکی ورزی	«و نیز نیکوکار به پدر و مادر بود و هرگز گردنکش و نافرمان نبود» (مریم: ۱۴)	- نیکی کردن به دیگران - ملاطفت در کلام و رفتار - انفاق و بخشندگی
خودمدیریتی (تنظیم رفتار و هیجان)	«و به او گفتیم: برای وفا به سوگند... حقاً که او را شکبیا یافتیم، نیکو بنده ای بود» (ص: ۴۴)	- کنترل خشم - صبر و تاب آوری - اعتدال در احساسات و رفتار.
اخلاق مداری	«پس لعنت خدا را بر دروغگویان قرار دهیم» (آل عمران: ۶۱)	- پرهیز از دروغ - حسد نورزیدن - تکریم دیگران.
جرات ورزی	«از این دروازه شهر بر آنها حمله برید... و تنها بر خدا توکل کنید اگر ایمان دارید» (مائده: ۲۳)	- شجاعت بیان حقیقت - گزارش خطر یا رفتار ناپسند - صراحت در گفتار و رفتار.
همکاری و مشارکت	«پس مرا به نیروی کار یاری کنید تا میان شما و آنان سدی عظیم بسازم» (کهف: ۹۵)	- همیاری و کار گروهی - تقسیم نقش - مشورت
مسئولیت اجتماعی	«ای قوم من، پیمانۀ و ترازو را کامل و عادلانه بدهید و از مردم کالاهایشان را کم مگذارید...» (هود: ۸۵-۸۶)	- حفظ اموال مشترک - احترام به حریم سایرین - رعایت قوانین



ویژگی	نمونه قرآنی (آیه)	زیرمقولات
		- احساس مسئولیت در برابر جهان پیرامون.
تفکر و انتخاب آگاهانه	«ابراهیم گفت: پروردگار من آن است که زنده می کند و می میراند... پس آن کس که کفر ورزیده بود مبهوت ماند» (بقره: ۲۵۸)	- عقل ورزی - پرسشگری هدایت شده - مقایسه و انتخاب رفتار درست.
تواضع و ادب اجتماعی	«به سوی اشراف و سران قوم او، پس تکبر ورزیدند و گروهی برتری جو و ریاست طلب بودند» (مؤمنون: ۴۶)	- پرهیز از تکبر - احترام به هم سال و بزرگتر - پذیرش نقد سازنده.
قناعت و رضامندی	«از روزی های پاکیزه ای که به شما داده ایم برخوردار شوید و زیاده روی نکنید...» (طه: ۸۱)	- میانه روی در مصرف - شکرگزاری روزمره - پرهیز از مقایسه های ناهشیار با دیگران.

یافته ها نشان می دهد که قرآن کریم مجموعه ای منسجم از فضایل اجتماعی را عرضه می کند که به راحتی با اهداف تربیت شهروندی قابل نسبت گذاری اند؛ اما برای کاربرد در تربیت کودکان لازم است این مفاهیم به شکل «رفتارهای عینی» و تمرین های مهارتی بازنویسی شوند. در واقع، قصص قرآنی بهترین ظرفیت را برای الگوسازی دارند؛ زیرا کودک با قهرمانان داستانی همذات پنداری می کند و پیام های اخلاقی را در قالب تجربه درونی سازی می سازد. همچنین، مقایسه حوزه های سه گانه تربیت (مهارت، نگرش، دانش) نشان می دهد که تأکید قرآنی و نیز بازتاب در متون آموزشی بیشتر بر مهارت ها (عملی و رفتاری) بوده که از دید پژوهشگر سازگار با ضرورت عمل گرایی در تربیت کودک است؛ ولی نباید از تقویت دانش و نگرش غفلت کرد؛ چرا که مهارت های شهروندی مبتنی بر آگاهی و نگرش صحیح پدید می آیند.

نتیجه گیری

این پژوهش با تحلیل ۶۵ داستان قرآنی و پالایش مفاهیم به منظور کاربرد در تربیت کودکان، ۱۰ مقوله اصلی شهروند شایسته را معرفی کرد که هر یک قابلیت تبدیل به فعالیت ها و درس های عملی برای کودکان را دارند. قرآن کریم واجد چارچوبی بومی و معنویت محور برای تربیت شهروندی است که بر عدالت، همدلی، و مسئولیت اجتماعی تأکید دارد. این چارچوب می تواند مکمل نظریه های غربی و مبنایی برای طراحی برنامه های آموزشی اسلامی باشد. آموزش شهروندی بر پایه ی قرآن می تواند به پرورش نسلی بینجامد که در عین وفاداری به ایمان و ارزش های دینی، به همزیستی، احترام و مسئولیت اجتماعی نیز باور دارد.



این پژوهش در سطح مبانی صورت پذیرفت و آغاز مسیری به شمار می آید که در انتهای آن قصه های قرآن به صورت کاربردی می تواند درس هایی در راستای بهبود ساحت زیست اجتماعی کودکان توأم با فعالیت های مشخص عملی مناسب کلاس درس برای دانش آموزان به شمار آید. قصص قرآن با «نمونه سازی شخصیتی» و پیام های اخلاقی عمیق، زمینه غنی ای برای تربیت شهروندی فراهم می آورند؛ مشروط بر آنکه آموزه ها به زبان تجربه های روزمره کودکان تبدیل شوند. بهره گیری از این ظرفیت در نظام تعلیم و تربیت می تواند به پرورش کودکانی بینجامد که نه تنها از حقوق خود آگاه اند، بلکه نسبت به دیگران مهربان، در برابر مسئولیت های اجتماعی پاسخ گو و در مسیر رشد اخلاقی پابدارند. پژوهش حاضر مسیر نظری و عملی برای طراحی برنامه های تربیت شهروندی بومی - دینی در دوره کودکی ترسیم می کند و پیشنهاد می دهد که گام بعدی، طراحی مداخلات آموزشی مبتنی بر این مقولات و آزمون تأثیر آنها در محیط مدرسه باشد.

منابع

- آقازاده، س. (۱۳۸۹). تحلیل محتوای کتاب های داستان گروه سنی الف انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان از نظر مفاهیم شهروندی [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی].
- پیمان فرهنگی، ب. (۱۳۹۴). نقش امت اسلامی در شکل گیری جامعه آرمانی با تکیه بر آیات و روایات [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مذاهب اسلامی].
- پللد، ر. (۱۳۷۰). شهروند و دولت (ا. قاضی، مترجم). انتشارات دانشگاه تهران.
- خراسانی، ا.، کمیزی، ا.، و کنعانی نیری، پ. (۱۳۹۵). شناسایی ابعاد تربیت شهروندی در کتاب های دوره متوسطه با تأکید بر بعد اقتصادی و ارائه الزامات ارتقای تربیت شهروندی. در مجموعه مقالات همایش بین المللی اقتصاد شهری، تهران. <https://civilica.com/doc/510627>
- ذکایی، م. س. (۱۳۸۱). خرده فرهنگ، سبک زندگی و هویت. رشد آموزش علوم اجتماعی، (۲۰ و ۲۱).
- گیدنز، آ. (۱۳۸۲). جامعه شناسی (م. صبور، مترجم). نشر نی.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Harvard University Press.
- Howe, B. (2015). Citizenship education for child citizens. Springer.
- Kadivar, M. (2020). Democracy and ethical values from Islamic perspective. Philosophy & Social Criticism, 46(5), 563-575. <https://doi.org/10.1177/0191453720909583>
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. European Early Childhood Education Research Journal, 15(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/13502930601046620>



زوال کودکی و احیای بازی: رویکرد تربیتی مبتنی بر روانشناسی یونگی و فلسفه ی باختین

مهدی صبوری^۱ و سیده سعیده جعفری^۲

چکیده

کاهش نقش بازی به عنوان فضایی برای تخیل و رشد، زوال کودکی را در عصر مدرن شدت بخشیده است. این پژوهش کیفی با هدف احیای بازی به عنوان ابزاری تربیتی، نقش آن را در بازسازی روان کودکان و مقابله با فشارهای تحصیلی و فناوری بررسی می کند. پرسش اصلی این است که چگونه می توان از بازی برای تقویت تخیل، خلاقیت و تاب آوری کودکان بهره گرفت؟ این مطالعه با روش تحلیل مضمون و چارچوب نظری روانشناسی یونگی، که بر نقش تخیل فعال و ناخودآگاه جمعی در تکامل روانی تأکید دارد و فلسفه باختین که بازی را فضایی دیالوگ محور و کارناوالی برای خلق معنا و هویت می داند، تجربه کودکان ۵ تا ۱۰ سال از مهدکودک ها، پیش دبستانی ها و دبستان های منتخب شهر همدان را تحلیل می کند. این گروه سنی به دلیل نقش کلیدی بازی در رشد شناختی و عاطفی آن ها انتخاب شدند. روش پژوهش شامل مشاهده رفتار کودکان در کارگاه های بازی محور مبتنی بر بازی های درون کلاسی مانند نمایش خلاق، داستان سرایی گروهی و بازی های محلی مانند «هفت سنگ»، «عمو زنجیرباف» و «قایم باشک»، مصاحبه های گروهی با کودکان و والدین و تحلیل مضامین مرتبط با خودبیانگری، تاب آوری و حس معنا از منظر فلسفه تربیت است. یافته ها نشان می دهند که بازی های دیالوگ محور مانند نمایش خلاق و «هفت سنگ»، با الهام از کارناوال باختینی، خودبیانگری و تاب آوری عاطفی را از طریق تعاملات خلاق و تخیل فعال یونگی تقویت می کنند و کودکان را در برابر چالش های مدرن مانند فشارهای تحصیلی یا وابستگی به فناوری، توانمند می سازند. این پژوهش پیشنهاد می دهد که برنامه های تربیتی مبتنی بر بازی های درون کلاسی و محلی، که ریشه در فلسفه دیالوگ و تخیل خلاق دارند، تخیل و سلامت روان کودکان را ارتقا می دهند. نتایج مطالعه، راهنمایی های عملی برای مربیان، مشاوران و والدین ارائه می دهد تا با طراحی فضاهای بازی محور مبتنی بر اصول فلسفی، روح کودکی را احیا کنند. این پژوهش به بازتعریف فلسفه بازی در تربیت دوران کودکی از منظر دیالوگ باختینی و تخیل یونگی کمک می کند و بر اهمیت خلاقیت و دیالوگ در فلسفه تربیت تأکید دارد.

واژگان کلیدی: زوال کودکی، فلسفه بازی، تخیل کودک، تاب آوری عاطفی، خودبیانگری، سلامت روان،

فلسفه تربیت

مقدمه و بیان مسئله

کودکی به عنوان دوره ای حیاتی برای رشد تخیل، خلاقیت و خودشناسی در عصر مدرن تحت تأثیر فشارهای فزاینده ای قرار گرفته است که به پدیده ای تحت عنوان «زوال کودکی» منجر شده است (حسینی سوره، ۱۴۰۲). این فشارها شامل انتظارات تحصیلی بالا، گسترش فناوری های دیجیتال مانند بازی های رایانه ای و شبکه های اجتماعی و کاهش فضاهای بازی گروهی و طبیعی است که فرصت های کودکان برای تعاملات آزادانه و خلاقانه را محدود کرده اند (مهدی نژاد و همکاران، ۱۳۹۱). بازی، که به عنوان هسته اصلی رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان

^۱ . دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. mehdi.sabori@iaui.ac.ir

^۲ . کارشناسی ارشد مشاوره، اداره آموزش و پرورش شهر همدان، ناحیه ۱. saide.jafari1368@gmail.com



شناخته می‌شود، در نظام‌های آموزشی مدرن به حاشیه رانده شده و جای خود را به فعالیت‌های ساختارمند و رقابتی داده است (انصاری اردلی و رئیسی اردلی، ۱۴۰۰). این تحول به کاهش خودبیانگری، تاب‌آوری عاطفی و حس هویت در کودکان ۵ تا ۱۰ سال منجر شده است، گروه سنی‌ای که در مرحله حساسی از رشد روان‌شناختی و اجتماعی قرار دارند (اریکسون، ۱۹۵۰).

از منظر فلسفی، بازی فراتر از یک فعالیت سرگرم‌کننده، فضایی برای دیالوگ وجودی و خلق معنا در نظر گرفته می‌شود. باختین (۱۹۸۴) بازی‌های گروهی را به‌عنوان فضاهای کارناوالی توصیف می‌کند که در آن کودکان از طریق تعاملات اجتماعی، هویت و معنای جمعی خلق می‌کنند. به‌طور مشابه، روان‌شناسی یونگی بازی را فضایی برای فعال‌سازی تخیل فعال و دسترسی به کهن‌الگوهای ناخودآگاه جمعی می‌داند، فرآیندی که به کودکان امکان می‌دهد تا با ابعاد عمیق روان خود مواجه شوند و به خودشناسی دست یابند (گرین، ۲۰۱۴/۱۳۹۹). بازی‌های محلی ایرانی، مانند هفت‌سنگ، عمو زنجیرباف، قایم‌باشک، تخم‌مرغ گندیده، شمع گل پروانه، لی‌لی، زو، گل یا پوچ، نون بیار کباب ببر، گرگم به هوا، وسطی و... با ریشه‌های عمیق فرهنگی، فضایی برای پیوند کودکان با هویت ایرانی فراهم می‌کنند (صیرفی، ۱۳۸۹). همچنین، بازی‌های خلاق مانند نمایش خلاق و داستان‌سرایی گروهی، با تحریک تخیل و خودبیانگری، به کودکان کمک می‌کنند تا احساسات پیچیده خود را در محیطی امن بروز دهند (یونگ، ۱۹۵۴/۱۴۰۴). این پژوهش با تکیه بر چارچوب‌های فلسفی روان‌شناسی یونگی و فلسفه باختین، به بررسی نقش بازی‌های محلی و خلاق در بازسازی روان کودکان ۵ تا ۱۰ سال و احیای روح کودکی در برابر فشارهای مدرن می‌پردازد. این مطالعه با تأکید بر مفاهیم تخیل فعال و دیالوگ کارناوالی، به دنبال بازتعریف فلسفه بازی به‌عنوان ابزاری تربیتی برای مقابله با زوال کودکی است.

اهمیت و ضرورت مطالعه

بازی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، فضایی برای خودشناسی، خلاقیت و دیالوگ وجودی است که کودکان را به سوی رشد یکپارچه هدایت می‌کند (رحمت‌زهی و کیخایی، ۱۳۹۷). گرین (۲۰۱۴/۱۳۹۹) در کتاب بازی‌درمانی یونگی تأکید دارد که بازی‌های خلاق، مانند نمایش خلاق و داستان‌سرایی گروهی، به کودکان امکان می‌دهند تا از طریق نقش‌آفرینی و تخیل، کهن‌الگوهای ناخودآگاه مانند قهرمان، سایه یا مادر را بیان کنند. این فرآیند نه تنها به یکپارچگی روانی منجر می‌شود، بلکه به کودکان کمک می‌کند تا با اضطراب‌ها و ترس‌های خود مواجه شوند و تاب‌آوری عاطفی را تقویت کنند. در شرایط کنونی که کودکان تحت فشارهای تحصیلی فزاینده و تأثیرات منفی فناوری‌های دیجیتال قرار دارند، بازتعریف بازی به‌عنوان ابزاری تربیتی بیش از پیش ضروری است (محمدی کلهری و همکاران، ۱۴۰۲).

بازی‌های محلی ایرانی مانند هفت‌سنگ، عمو زنجیرباف و قایم‌باشک با ایجاد فضایی برای تعاملات اجتماعی و پیوند با فرهنگ ایرانی، به کودکان کمک می‌کنند تا حس هویت و تعلق را تجربه کنند (صیرفی، ۱۳۸۹). این بازی‌ها، که اغلب در فضاهای باز انجام می‌شوند، به کودکان فرصت می‌دهند تا از وابستگی به فناوری‌های دیجیتال فاصله بگیرند و از طریق تحرک جسمانی و تعاملات گروهی، سلامت روان خود را تقویت کنند (پایل، ۲۰۰۲). از منظر باختین، بازی‌های گروهی مانند وسطی و گرگم به‌عنوان فضایی کارناوالی ایجاد می‌کنند که در آن کودکان از



طریق دیالوگ‌های اجتماعی، معنا و هویت خلق می‌کنند (باختین، ۱۹۸۴). این مطالعه با تلفیق روان‌شناسی یونگی و فلسفه باختین، رویکردی میان‌رشته‌ای ارائه می‌دهد که بازی را به‌عنوان ابزاری برای احیای روح کودکی و تقویت سلامت روان کودکان در عصر مدرن بازتعریف می‌کند. اهمیت این پژوهش در ارائه راهکارهای عملی برای مربیان، مشاوران و والدین است تا با طراحی فضاهای بازی‌محور، به کودکان کمک کنند تا در برابر فشارهای مدرن مقاوم‌تر شوند و هویت فرهنگی خود را حفظ کنند (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۹).

خلا پژوهشی

با وجود پژوهش‌های متعدد درباره نقش بازی در رشد کودکان، مطالعات اندکی به‌طور خاص به وجه فلسفی بازی در چارچوب روان‌شناسی یونگی و فلسفه باختین پرداخته‌اند (جهانگردی، ۱۳۹۴؛ نیکخواه و همکاران، ۱۳۹۹). در ادبیات ایرانی، تمرکز بیشتر بر جنبه‌های آموزشی بازی، مانند تأثیر آن بر یادگیری و مهارت‌های شناختی، بوده است (انوری علی‌آباد و همکاران، ۱۴۰۱). برای مثال، انصاری اردلی و رئیسی اردلی (۱۴۰۰) به نقش بازی‌های آموزشی در افزایش یادگیری دانش‌آموزان پرداخته‌اند، اما به جنبه‌های وجودی و روان‌شناختی بازی‌های محلی و خلاق توجه کمتری شده است. به‌طور مشابه، رحیمی و همکاران (۱۳۹۹) نقش بازی در تربیت کودکان را از دیدگاه روان‌شناسی و اسلام بررسی کرده‌اند، اما وجه فلسفی بازی، به‌ویژه در ارتباط با خودبینانگری و تاب‌آوری عاطفی در برابر فشارهای مدرن، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. رحمت‌زهی و کیخایی (۱۳۹۷) نیز به نقش بازی در آموزش فلسفه به کودکان اشاره کرده‌اند، اما این مطالعه به‌طور خاص به بازی‌های محلی ایرانی و ارتباط آن‌ها با مفاهیم یونگی و باختینی نپرداخته است.

در ادبیات جهانی، آثاری مانند ویگوتسکی (۱۹۶۷) بر نقش بازی در رشد شناختی تأکید کرده‌اند، در حالی که وینیکات (۱۹۷۱) بازی را فضایی برای کشف واقعیت و تخیل می‌داند. با این حال، کاربرد عملی نظریه‌های یونگ (تخیل فعال و کهن‌الگوها) و باختین (دیالوگ و فضای کارناوالی) در طراحی برنامه‌های تربیتی بازی‌محور کمتر بررسی شده است. گرین (۲۰۱۴/۱۳۹۹) در بازی‌درمانی یونگی به نقش بازی‌های خلاق در فعال‌سازی کهن‌الگوها و تقویت سلامت روان کودکان اشاره دارد، اما این دیدگاه به‌طور خاص در زمینه بازی‌های محلی ایرانی مورد مطالعه قرار نگرفته است. همچنین، آقاپور و حسام‌پور (۱۳۹۵) عناصر کارناوالی را در ادبیات بررسی کرده‌اند، اما کاربرد این مفهوم در بازی‌های گروهی کودکان کمتر مورد توجه بوده است. این پژوهش با تمرکز بر بازی‌های محلی و خلاق در شهر همدان، خلا موجود در ادبیات را پر می‌کند و چارچوبی فلسفی - تربیتی ارائه می‌دهد که بازی را به‌عنوان فضایی برای خودشناسی، دیالوگ وجودی و احیای روح کودک بازتعریف می‌کند. این مطالعه با تلفیق چارچوب‌های یونگ و باختین، به بررسی نقش بازی‌های دیالوگ‌محور و محلی در تقویت تخیل، خلاقیت و تاب‌آوری عاطفی کودکان می‌پردازد.

هدف و پرسش‌های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش، بازتعریف فلسفه بازی در تربیت کودکان ۵ تا ۱۰ سال از طریق بررسی نقش بازی‌های دیالوگ‌محور و محلی در تقویت تخیل، خلاقیت و تاب‌آوری عاطفی است. این مطالعه با استفاده از چارچوب‌های روان‌شناسی یونگی (تخیل فعال و ناخودآگاه جمعی) و فلسفه باختین (فضای دیالوگ‌محور و کارناوالی) به دنبال



ارائه راهنمایی‌های عملی برای مربیان و والدین است تا فضاهای بازی محور را برای احیای روح کودکی طراحی کنند. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

- چگونه بازی‌های دیالوگ محور مانند نمایش خلاق و هفت سنگ خودبیانگری و تاب‌آوری عاطفی کودکان را تقویت می‌کنند؟
 - نقش بازی‌های محلی مانند عمو زنجیرباف، قایم‌باشک و گل یا پوچ در خلق هویت و خلاقیت کودکان چیست؟
 - چگونه می‌توان از نظریه‌های یونگ و باختین برای طراحی برنامه‌های تربیتی بازی محور استفاده کرد؟
- این پرسش‌ها با هدف ارائه چارچوبی فلسفی برای تربیت کودکان و مقابله با زوال کودکی در عصر مدرن طراحی شده‌اند. این مطالعه با تأکید بر بازی‌های محلی و خلاق، به دنبال ارائه راهکارهایی برای تقویت سلامت روان و هویت فرهنگی کودکان است (محمودی و خلیلی، ۱۴۰۲).

چارچوب نظری

روان‌شناسی یونگی: تخیل فعال و کهن‌الگوها

روان‌شناسی یونگی بازی را فضایی کلیدی برای فعال‌سازی تخیل فعال و دسترسی به ناخودآگاه جمعی می‌داند، جایی که کودکان از طریق تعامل با کهن‌الگوها به خودشناسی و یکپارچگی روانی دست می‌یابند (یونگ، ۱۹۶۹/۱۴۰۳). تخیل فعال، به عنوان فرآیندی که در آن افراد از طریق تصاویر ذهنی و خلاقیت با ناخودآگاه خود ارتباط برقرار می‌کنند، در بازی‌های خلاق مانند نمایش خلاق و داستان‌سرایی گروهی به ویژه برای کودکان ۸ تا ۱۰ سال نمود می‌یابد. گرین (۲۰۱۴/۱۳۹۹) در کتاب بازی درمانی یونگی تأکید دارد که بازی‌های خلاق به کودکان امکان می‌دهند تا کهن‌الگوهای ناخودآگاه، مانند کهن‌الگوی قهرمان (نماد شجاعت و خودباوری) یا سایه (نماینگر ترس‌ها و احساسات سرکوب‌شده)، را از طریق نقش‌آفرینی و داستان‌سرایی بیان کنند. برای مثال، در نمایش خلاق، کودکان با ایفای نقش‌های خیالی، مانند پادشاه، حیوان، یا موجودات افسانه‌ای، احساسات پیچیده‌ای مانند ترس، خشم، یا آرزوهای خود را به صورت نمادین بروز می‌دهند، که این فرآیند به کاهش اضطراب و تقویت خودبیانگری کمک می‌کند (گرین، ۲۰۱۴/۱۳۹۹). یونگ (۱۹۵۴/۱۴۰۴) در خاطرات، رویاها، اندیشه‌ها بازی را ابزاری برای کشف خود و مواجهه با ابعاد ناشناخته روان توصیف می‌کند. در داستان‌سرایی گروهی، کودکان ۸ تا ۱۰ سال با خلق داستان‌های جمعی، کهن‌الگوهای مشترک مانند مادر (نماد حمایت و امنیت) را بازآفرینی می‌کنند، که این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا با چالش‌های عاطفی خود مقابله کنند. این فرآیند به ویژه در کودکان ۵ تا ۷ سال نیز از طریق بازی‌های ساده‌تر مانند عمو زنجیرباف و قایم‌باشک دیده می‌شود، جایی که آواها و حرکات آیینی به بیان غیرمستقیم احساسات کمک می‌کنند (صیرفی، ۱۳۸۹). این دیدگاه یونگی بازی را به عنوان پلی بین خودآگاه و ناخودآگاه معرفی می‌کند که به کودکان امکان می‌دهد تا از طریق تخیل، به یکپارچگی روانی دست یابند و در برابر فشارهای مدرن، مانند انتظارات تحصیلی، مقاوم‌تر شوند (یونگ، ۱۹۶۹/۱۴۰۳).

فلسفه باختین: دیالوگ و فضای کارناوالی



میخائیل باختین بازی‌های گروهی را به‌عنوان فضاهای کارناوالی توصیف می‌کند که در آن کودکان از طریق دیالوگ‌های اجتماعی، معنا و هویت خلق می‌کنند (باختین، ۱۹۸۴). فضای کارناوالی که با آزادی، شادی و تعاملات غیررسمی مشخص می‌شود، در بازی‌های گروهی مانند هفت‌سنگ، وسطی و گرگم به هوا (برای کودکان ۸ تا ۱۰ سال) و گل یا پوچ و تخم‌مرغ‌گندیده (برای کودکان ۵ تا ۷ سال) نمود می‌یابد. آقاپور و حسام‌پور (۱۳۹۵) با بررسی عناصر کارناوالی در ادبیات، نشان داده‌اند که چنین فضاهایی به افراد امکان می‌دهند تا از طریق تعاملات آزادانه، هنجارهای اجتماعی را به چالش کشیده و هویت جمعی خلق کنند. در هفت‌سنگ، کودکان با همکاری برای تنظیم استراتژی‌ها و مذاکره برای تعیین نقش‌ها، دیالوگ‌های اجتماعی را تجربه می‌کنند که حس تعلق و شادی جمعی را تقویت می‌کند. باختین (۱۹۸۴) تأکید دارد که فضای کارناوالی، با حذف سلسله‌مراتب و ایجاد برابری موقت، به کودکان امکان می‌دهد تا آزادانه نقش‌های مختلف را امتحان کنند و از طریق بازی، معنای وجودی خود را بازتعریف کنند. برای مثال، در عمو زنجیرباف، آوازهای گروهی و حرکات هماهنگ فضایی کارناوالی ایجاد می‌کنند که کودکان ۵ تا ۷ سال را به مشارکت در دیالوگ‌های ریتمیک تشویق می‌کند (صیرفی، ۱۳۸۹). این فرآیند به کودکان کمک می‌کند تا از طریق تعاملات اجتماعی، حس هویت و معنا را در خود تقویت کنند، که به‌ویژه در مقابله با فشارهای مدرن مانند انزوای ناشی از فناوری‌های دیجیتال اهمیت دارد (پایل، ۲۰۰۲). دیدگاه باختینی بازی را به‌عنوان فضایی برای خلق معنا و تقویت ارتباطات اجتماعی معرفی می‌کند که در تربیت کودکان نقش کلیدی دارد.

فلسفه تعلیم و تربیت: بازی و رشد

از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، بازی ابزاری اساسی برای رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان است (ویگوتسکی، ۱۹۶۷). ویگوتسکی بازی را فضایی می‌داند که در آن کودکان از طریق تعادل بین تخیل و منطق، مهارت‌های حل مسئله و تعامل اجتماعی را توسعه می‌دهند. بازی‌های محلی مانند لی‌لی، نون بیار کباب ببر و قایم‌باشک، که برای گروه‌های سنی ۵ تا ۷ و ۸ تا ۱۰ سال طراحی شده‌اند، با تحریک کنجکاوی و تصمیم‌گیری سریع، به رشد شناختی کودکان کمک می‌کنند (انوری علی‌آباد و همکاران، ۱۴۰۱). برای مثال، در قایم‌باشک، کودکان با انتخاب مکان‌های مخفی و پیش‌بینی حرکات دیگران، مهارت‌های استدلال و حل مسئله را تقویت می‌کنند. رحمت‌زهی و کیخایی (۱۳۹۷) بازی را ابزاری برای آموزش فلسفه به کودکان معرفی کرده‌اند، که این امر با دیدگاه یونگ و باختین هم‌راستا است، زیرا بازی فضایی برای کشف مفاهیم عمیق وجودی فراهم می‌کند. همچنین، وینیکات (۱۹۷۱) بازی را فضایی برای کشف واقعیت و تخیل می‌داند که به کودکان کمک می‌کند تا با جهان اطراف خود ارتباط برقرار کنند. بازی‌های خلاق و محلی، با ایجاد فضایی غیررقابتی، به کودکان امکان می‌دهند تا از طریق تعاملات اجتماعی و تخیل، مهارت‌های عاطفی و اجتماعی خود را توسعه دهند (لستر و راسل، ۲۰۱۰). این چارچوب، بازی را به‌عنوان پلی بین فرد و جهان معرفی می‌کند که در تربیت کودکان نقش محوری دارد.

روش‌شناسی



این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد تا نقش بازی‌های دیالوگ‌محور و محلی در تقویت خودبیانگری، تاب‌آوری عاطفی و خلاقیت کودکان ۵ تا ۱۰ سال بررسی شود. تحلیل مضمون به‌عنوان روشی مناسب انتخاب شد، زیرا امکان شناسایی الگوهای معنایی در داده‌های کیفی را فراهم می‌کند و با چارچوب‌های فلسفی یونگ (تخیل فعال و کهن‌الگوها) و باختین (دیالوگ و فضای کارناوالی) هم‌خوانی دارد (گرین، ۲۰۱۴/۱۳۹۹؛ باختین، ۱۹۸۴). این روش به پژوهشگر امکان داد تا تجربه‌های کودکان در بازی‌های خلاق و محلی را با عمق بیشتری تحلیل کند و به مفاهیم فلسفی مرتبط با خودشناسی و هویت جمعی پیوند دهد (رحمت‌زهی و کیخایی، ۱۳۹۷).

جامعه آماری و نمونه‌گیری:

جامعه آماری شامل کودکان ۵ تا ۱۰ سال از مهدکودک‌ها، پیش‌دبستانی‌ها و دبستان‌های منتخب شهر همدان بود. این گروه سنی به دلیل نقش کلیدی بازی در رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی آن‌ها انتخاب شد (ویگوتسکی، ۱۹۶۷). نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد و ۶۰ کودک (۳۰ کودک ۵ تا ۷ سال از مهدکودک و پیش‌دبستانی و ۳۰ کودک ۸ تا ۱۰ سال از دبستان) انتخاب شدند. این تفکیک سنی امکان بررسی تفاوت‌های رشدی در تأثیر بازی‌ها را فراهم کرد. همچنین، ۲۰ والد (۱۰ والد از هر گروه سنی) برای مصاحبه انتخاب شدند تا دیدگاه‌های آن‌ها درباره تأثیر بازی‌ها بر رفتار کودکان بررسی شود (محمدی کلهری و همکاران، ۱۴۰۲).

جمع‌آوری داده‌ها:

داده‌ها از طریق دو روش اصلی جمع‌آوری شدند: مشاهده مشارکتی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند.

• مشاهده مشارکتی:

کارگاه‌های بازی‌محور طی ۸ هفته (هر هفته ۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای) در محیط‌های آموزشی همدان برگزار شد. برای گروه ۵ تا ۷ سال، بازی‌های ساده‌تر و آیینی مانند عمو زنجیرباف، قایم‌باشک، گل یا پوچ، تخم‌مرغ‌گندیده و شمع گل پروانه اجرا شدند، که بر تعاملات اجتماعی و تخیل تمرکز داشتند (صیرفی، ۱۳۸۹). برای گروه ۸ تا ۱۰ سال، بازی‌های پیچیده‌تر مانند نمایش خلاق، داستان‌سرایی گروهی، هفت‌سنگ، لی‌لی، نون بیار کباب ببر، گرگم به هوا، وسطی و تاپ بازی طراحی شدند تا خلاقیت و مهارت‌های حل مسئله را تقویت کنند (گرین، ۲۰۱۴/۱۳۹۹). مشاهدات در قالب یادداشت‌های میدانی ثبت شدند و رفتارهای کودکان (مانند همکاری، شادی، یا ابراز احساسات) با تأکید بر مفاهیم یونگی (تخیل فعال) و باختینی (دیالوگ کارناوالی) تحلیل شدند.

• مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند:

مصاحبه‌ها با کودکان و والدین در محیطی امن و غیررسمی انجام شد. پرسش‌های باز طراحی شدند تا تجربه‌های کودکان و والدین را به‌صورت عمیق بررسی کنند. نمونه پرسش‌های کودکان شامل «چه احساسی وقتی در نمایش خلاق نقش بازی کردی داشتی؟» یا «چرا دوست داری هفت‌سنگ بازی کنی؟» و برای والدین شامل «چه تغییراتی در رفتار کودکتان پس از شرکت در بازی‌ها مشاهده کردید؟» بود. هر مصاحبه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول کشید و با رضایت والدین ضبط شد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۹). این روش به پژوهشگر امکان داد تا دیدگاه‌های کودکان و والدین را درباره تأثیر بازی‌ها بر خودبیانگری، تاب‌آوری، و حس هویت جمع‌آوری کند.



• تحلیل داده‌ها:

داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) تحلیل شدند. این فرآیند شامل شش مرحله بود: (۱) آشنایی با داده‌ها (بازخوانی یادداشت‌ها و مصاحبه‌ها)، (۲) کدگذاری اولیه (شناسایی عبارات مرتبط با خودبیانگری، تاب‌آوری، و خلاقیت)، (۳) شناسایی مضامین (مانند «تخیل فعال در نمایش خلاق» یا «دیالوگ کارناوالی در هفت‌سنگ»)، (۴) بازنگری مضامین، (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین و (۶) نگارش گزارش (براون و کلارک، ۲۰۰۶). تحلیل با نرم‌افزار NVivo برای سازمان‌دهی کدها و به‌صورت دستی برای تفسیر عمیق انجام شد. چارچوب‌های فلسفی یونگ (تخیل فعال، کهن‌الگوها) و باختین (دیالوگ، فضای کارناوالی) به‌عنوان لنزهای نظری برای تحلیل مضامین استفاده شدند. برای مثال، رفتارهای کودکان در نمایش خلاق با کهن‌الگوی قهرمان (یونگ، ۱۹۶۹/۱۴۰۳) و تعاملات در هفت‌سنگ با فضای کارناوالی (باختین، ۱۹۸۴) تحلیل شدند.

• ملاحظات روشی و اخلاقی:

کارگاه‌ها در محیطی غیررقابتی و امن برگزار شدند تا کودکان بتوانند آزادانه مشارکت کنند. رضایت‌نامه کتبی از والدین دریافت شد، و هویت شرکت‌کنندگان محرمانه ماند. برای کودکان ۵ تا ۷ سال، بازی‌ها با نظارت مربیان آموزش‌دیده اجرا شدند تا ایمنی جسمی و روانی تضمین شود (لستر و راسل، ۲۰۱۰). تحلیل داده‌ها با تأکید بر وجه فلسفی پژوهش، به‌گونه‌ای انجام شد که مضامین استخراج‌شده با اهداف پژوهش (خودبیانگری، تاب‌آوری، خلاقیت) و چارچوب‌های یونگ و باختین هم‌خوانی داشته باشند (گرین، ۲۰۱۴/۱۳۹۹). این روش امکان بررسی عمیق تأثیر بازی‌های محلی و خلاق بر روان کودکان را فراهم کرد.

• اعتبار و پایایی:

برای اطمینان از اعتبار داده‌ها، از روش مثلث‌سازی (Triangulation) استفاده شد، که شامل مقایسه داده‌های مشاهدات، مصاحبه‌های کودکان و والدین بود. همچنین، تحلیل‌ها توسط دو پژوهشگر مستقل بررسی شدند تا از انسجام مضامین اطمینان حاصل شود (انوری علی‌آباد و همکاران، ۱۴۰۱). پایایی پژوهش از طریق ثبت دقیق فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تضمین شد.

یافته‌ها و نتیجه‌گیری

خودبیانگری از طریق بازی‌های خلاق

یافته‌های پژوهش نشان داد که بازی‌های خلاق مانند نمایش خلاق و داستان‌سرایی گروهی برای کودکان ۸ تا ۱۰ سال و بازی‌های آیینی مانند عمو زنجیرباف و قایم‌باشک برای کودکان ۵ تا ۷ سال، خودبیانگری را به‌طور معناداری تقویت کردند. مشاهدات کارگاه‌های بازی‌محور نشان داد که کودکان در نمایش خلاق با ایفای نقش‌های خیالی مانند پادشاه، حیوانات افسانه‌ای یا قهرمانان داستان‌ها، احساسات عمیقی مانند ترس، شادی یا آرزوها را به‌صورت نمادین بیان کردند. یونگ (۱۹۶۴) در انسان و نمادهایش تأکید دارد که بازی فضایی برای بازنمایی نمادهای ناخودآگاه فراهم می‌کند که به خودشناسی منجر می‌شود. گرین (۲۰۱۴/۱۳۹۹) در بازی‌درمانی یونگی این فرآیند را با فعال‌سازی کهن‌الگوهای قهرمان (نماد شجاعت) و سایه (ترس‌های سرکوب‌شده) مرتبط می‌داند. برای مثال، یک کودک ۹ ساله در نمایش خلاق نقش اژدهایی را ایفا کرد که از موجودی ترسناک به دوستی مهربان



تبدیل شد، که نشان‌دهنده مواجهه با ترس‌های درونی بود (یونگ، ۱۴۰۳/۱۹۶۹). در داستان‌سرایی گروهی، کودکان ۸ تا ۱۰ سال داستان‌هایی خلق کردند که اغلب حول کهن‌الگوی مادر (امنیت) یا قهرمان (مبارزه با چالش‌ها) بود. مصاحبه‌ها نشان داد که کودکان پس از این بازی‌ها اعتمادبه‌نفس بیشتری در بیان احساسات خود نشان دادند. مالچيودی (۲۰۱۴) بازی‌های خلاق را ابزاری برای تقویت سلامت روان از طریق هنر درمانی می‌داند، که با این یافته‌ها هم‌خوانی دارد. برای کودکان ۵ تا ۷ سال، عمو زنجیرباف با آوازهای گروهی و حرکات هماهنگ، فضایی برای بیان غیرمستقیم احساسات از طریق ریم و حرکت فراهم کرد (صیرفی، ۱۳۸۹). کودکان در این بازی با انتخاب نقش‌هایی مانند «گرگ» یا «نجات‌دهنده»، کهن‌الگوی قهرمان را ناخودآگاه بازآفرینی کردند (یونگ، ۱۴۰۴/۱۹۵۴). وینیکات (۱۹۷۱) بازی‌های خلاق را فضایی برای کشف واقعیت و تخیل می‌داند که به کودکان امکان بیان احساسات در محیطی امن می‌دهد. مهرآسا و همکاران (۱۴۰۳) نیز تأکید دارند که بازی‌های خلاق، مانند نمایش خلاق، با تحریک تخیل، یادگیری عاطفی و شناختی را در کودکان ابتدایی تقویت می‌کنند، که با افزایش خودبیانگری در این پژوهش هم‌راستا است.

تاب‌آوری عاطفی و بازی‌های گروهی

بازی‌های گروهی مانند هفت‌سنگ، وسطی و گرگم به هوا (برای کودکان ۸ تا ۱۰ سال) و گل یا پوچ و تخم‌مرغ گندیده (برای کودکان ۵ تا ۷ سال) تاب‌آوری عاطفی را به‌طور قابل‌توجهی تقویت کردند. مشاهدات کارگاه‌ها نشان داد که هفت‌سنگ با ساختار دیالوگ‌محور و نیاز به همکاری گروهی، کودکان را به مدیریت شکست و پیروزی تشویق کرد. باختین (۱۹۸۴) این بازی‌ها را فضاهای کارناوالی می‌داند که در آن کودکان از طریق تعاملات اجتماعی، مهارت‌های حل تعارض و تحمل ناکامی را می‌آموزند. برای مثال، کودکان ۸ تا ۱۰ سال در هفت‌سنگ با مذاکره برای تعیین استراتژی‌ها، توانایی پذیرش شکست و همکاری را تقویت کردند. مصاحبه‌های والدین نشان داد که کودکان پس از مشارکت در این بازی‌ها، نشانه‌های کمتری از اضطراب در مواجهه با چالش‌های روزمره مانند ارزشیابی‌های کلاسی از خود نشان دادند (محمدی کله‌ری و همکاران، ۱۴۰۲).

برای کودکان ۵ تا ۷ سال، گل یا پوچ با ایجاد فضایی غیررقابتی و شاد، به کاهش اضطراب کمک کرد. این بازی، با تأکید بر حدس و تعاملات ساده، کودکان را به پذیرش خطا و ادامه بازی تشویق کرد. سوتن - اسمیت (۱۹۹۷) در ابهام بازی‌های گروهی را فضایی چندوجهی برای رشد عاطفی و اجتماعی می‌داند، که با نقش وسطی در تقویت تاب‌آوری هم‌خوانی دارد. چیکستمنیهالی (۱۹۹۰) مفهوم جریان (Flow) را معرفی می‌کند که در هفت‌سنگ و گرگم به هوا مشاهده شد، جایی که کودکان با غرق شدن در بازی، شادی و اعتمادبه‌نفس را تجربه کردند. براون (۲۰۰۹) نیز بازی‌های گروهی را ابزاری برای تقویت سلامت روان می‌داند. لستر و راسل (۲۰۱۰) تأکید دارند که بازی‌های گروهی با ایجاد حس تعلق، کودکان را در برابر فشارهای محیطی مقاوم‌تر می‌کنند. مهرآسا و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که بازی‌های گروهی، با تقویت تعاملات اجتماعی و تفکر انتقادی، تاب‌آوری و مهارت‌های حل مسئله را در کودکان ابتدایی ارتقا می‌دهند (آقاپور و حسام‌پور، ۱۳۹۵).

خلق هویت و خلاقیت از طریق بازی‌های محلی



بازی‌های محلی مانند عمو زنجیرباف، قایم‌باشک و شمع گل پروانه (برای کودکان ۵ تا ۷ سال) و لی‌لی، نون بیار کباب ببر و گرگم به هوا (برای کودکان ۸ تا ۱۰ سال) حس هویت فرهنگی و خلاقیت را به‌طور معناداری تقویت کردند. عمو زنجیرباف و شمع گل پروانه، با آوازهای سنتی و حرکات آیینی، کودکان را به فرهنگ ایرانی متصل کردند. مشاهدات نشان داد که کودکان ۵ تا ۷ سال در این بازی‌ها با مشارکت در آوازهای گروهی، حس تعلق به جامعه را تجربه کردند (صیرفی، ۱۳۸۹). هویزینگا (۱۹۵۵) در هومو لودنس بازی را عنصری کلیدی در فرهنگ‌سازی می‌داند، که با نقش این بازی‌ها در تقویت هویت فرهنگی هم‌خوانی دارد. برای مثال، در عمو زنجیرباف، کودکان با انتخاب نقش‌هایی مانند «زنجیرباف» یا «گرگ»، هویت جمعی خود را تقویت کردند.

برای کودکان ۸ تا ۱۰ سال، لی‌لی و نون بیار کباب ببر با تحریک کنجکاوی و تصمیم‌گیری سریع، خلاقیت را پرورش دادند. مصاحبه‌ها نشان داد که کودکان در لی‌لی با طراحی مسیرهای جدید، مهارت‌های حل مسئله را تقویت کردند (ویگوتسکی، ۱۹۶۷). مهرآسا و همکاران (۱۴۰۳) تأکید دارند که بازی‌های محلی، با ترویج تفکر انتقادی، یادگیری را در کودکان ابتدایی بهبود می‌بخشد. گادامر (۲۰۰۴) بازی را فضایی برای تجربه حقیقت و خلق معنا می‌داند، که با نقش قایم‌باشک در تقویت هویت هم‌راستا است. این بازی‌ها کودکان را به بازتعریف هویت فرهنگی از طریق تعاملات اجتماعی تشویق کردند (محمودی و خلیلی، ۱۴۰۲).

مقابله با فشارهای مدرن

بازی‌های خلاق و محلی به کاهش فشارهای تحصیلی و وابستگی به فناوری‌های دیجیتال کمک کردند. نمایش خلاق و داستان‌سرایی گروهی فضایی برای تخیل آزاد فراهم کردند، در حالی که شمع گل پروانه، تاپ بازی و گرگم به هوا تحرک جسمانی و تعاملات غیررسمی را تقویت کردند (حسینی‌سوره، ۱۴۰۲). مصاحبه‌های والدین نشان داد که کودکان پس از شرکت در هفت‌سنگ، تمایل بیشتری به فعالیت‌های گروهی در فضای باز داشتند (پایل، ۲۰۰۲). سینگر و سینگر (۲۰۰۵) تأکید دارند که بازی‌های خلاق وابستگی به رسانه‌های دیجیتال را کاهش می‌دهند. مهرآسا و همکاران (۱۴۰۳) نیز بازی را ابزاری برای جذاب‌تر کردن یادگیری و کاهش استرس تحصیلی می‌دانند، که با کاهش اضطراب در کودکان این پژوهش هم‌خوانی دارد. سوتن - اسمیت (۱۹۹۷) بازی را فضایی برای تجربه آزادی و کاهش فشارهای محیطی می‌داند، که با نقش وسطی و گرگم به هوا در تقویت تاب‌آوری هم‌راستا است. این بازی‌ها، با ایجاد فضایی برای دیالوگ و تخیل، به کودکان کمک کردند تا با فشارهای مدرن، مانند انتظارات تحصیلی، مقابله کنند (انصاری اردلی و رئیسی اردلی، ۱۴۰۰).

محدودیت‌ها و تعمیم‌پذیری

این پژوهش در چند مدرسه و مهدکودک در همدان انجام شد، که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود کند. تمرکز بر بازی‌های خاص (مانند هفت‌سنگ و نمایش خلاق) و عدم بررسی بازی‌های دیجیتال از محدودیت‌هاست. با این حال، ریشه‌های فرهنگی مشترک بازی‌های محلی قابلیت تعمیم به سایر مناطق ایران را فراهم می‌کند (صیرفی، ۱۳۸۹). پژوهش‌های آینده می‌توانند بازی‌های دیجیتال یا گروه‌های سنی گسترده‌تر را بررسی کنند (سوتن - اسمیت، ۱۹۹۷).

راهکارهای عملی برای مدارس:



- (۱) اختصاص ۲ جلسه هفتگی ۴۵ دقیقه‌ای به بازی‌های محلی در فضای باز.
- (۲) آموزش مربیان برای طراحی بازی‌های خلاق با استفاده از کهن‌الگوها (مثل داستان‌سرایی درباره قهرمانان محلی).
- (۳) ایجاد "گوشه‌های بازی کارناوالی" در مدارس با ابزارهای ساده (طناب، پارچه‌های رنگی) برای تشویق دیالوگ آزاد.
- مربیان باید نمایش خلاق و هفت‌سنگ را در برنامه‌های آموزشی ادغام کنند (مهرآسا و همکاران، ۱۴۰۳).
- بازی‌های محلی باید در فضاهای باز ترویج شوند تا وابستگی به فناوری کاهش یابد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۹).

منابع

- آقاپور، فرزانه و حسام‌پور، سعید. (۱۳۹۵). بررسی عنصرهای کارناوالی رمان‌های نوجوان ایرانی، بر اساس نظریه‌ی میخائیل باختین. *ادبیات پاریس* معاصر، ۱۶(۱)، ۲۳-۱.
- انصاری اردلی، س. و رئیسی اردلی، ر. (۱۴۰۰). نقش بازی‌های آموزشی در افزایش یادگیری دانش‌آموزان. *دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۳۸(۳)، ۷۵-۸۲.
- انوری علی‌آباد، ه.، سجادی، م.، و جوانمردی، ف. (۱۴۰۱). بررسی نقش بازی در فرایند یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی* (دانشگاه تاجیکستان)، ۸(۲)، ۷۴-۸۲.
- حسینی سوره، م. (۱۴۰۲). بررسی ضرورت و اهمیت بازی در دوران کودکی [مقاله کنفرانس]. *نهمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران، تهران، ایران*. <https://civilica.com/doc/1843351>
- رحمت‌زهی، خ. ن. و کیخانی، ا. (۱۳۹۷). نقش بازی در آموزش فلسفه به کودکان [مقاله کنفرانس]. *کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی - اجتماعی، خواف، ایران*. <https://civilica.com/doc/823791>
- رحیمی، ز.، کهنساری، ر.، ستوده اصل، ن. و خلیلی، ر. (۱۳۹۹). نقش بازی در تربیت کودکان از دیدگاه روان‌شناسی و اسلام [مقاله کنفرانس]. *ششمین همایش بین‌المللی مطالعات اجتماعی و تربیتی در جهان اسلام، مرکز بین‌المللی همایش‌ها و سمینارهای توسعه پایدار علوم جهان اسلام، تهران، ایران*. <https://civilica.com/doc/1181199>
- صیرفی، ه. (۱۳۸۹). بازی‌های آئینی و نمایشی: گفتاری پیرامون بازی‌های آئینی و نمایشی کهن ایران زمین. *تربیت دینی*، ۱۱(۱)، ۵۴-۵۶.
- گرین، ا. ج. (۱۳۹۹). بازی درمانی یونگی (ف. جمشیدی، مترجم). اندیشه احسان. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۱۴)
- محمدری کلهری، ع. ا.، گلابی، م.، یعقوبی طاسکوه، م.، مایلی، م.، و نعمتی، ک. (۱۴۰۲). اهمیت و تاثیر بازی و نقش معلم در رشد اجتماعی و کاهش اضطراب کودکان [مقاله کنفرانس]. *دومین کنفرانس بین‌المللی و پنجمین کنفرانس ملی مدیریت، روان‌شناسی و علوم رفتاری، تهران، ایران*. <https://sid.ir/paper/1075660/fa>
- محمودی، م.، و خلیلی، ف. (۱۴۰۲). مروری بر نقش بازی قبل از دبستان بر رشد و یادگیری کودکان. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره)*، ۶(۶۴)، ۴۸۱-۴۹۳. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1971775>
- مهدی‌نژاد، ج.، دماوندی، م. ا.، سیروس صبری، ر. و عباس‌پوراسداله، ج. (۱۳۹۱). تاثیر محیط‌های بازی طبیعی در رشد کیفی آموزش کودکان. *فناوری آموزش*، ۶(۴)، ۲۹۷-۳۰۴.
- مهرآسا، ن.، رسولی‌زاده، ف. ز.، سلطانی، ل. و غفاری، س. (۱۴۰۳). بررسی تاثیر یادگیری از طریق بازی بر آموزش و پرورش ابتدایی. *تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۲۴(۱۷)، ۱۵۵-۱۷۱.
- یونگ، ک. گ. (۱۴۰۳). ناخودآگاه جمعی و کهن‌الگو (ف. گنجی، مترجم). جامی. (اثر اصلی منتشر شده در ۱۹۶۹)
- یونگ، ک. گ. (۱۴۰۴). خاطرات، رؤیاهای اندیشه‌ها (پ. فرامرزی، مترجم). فرهنگ نشر نو. (اثر اصلی منتشر شده در ۱۹۶۱)
- Bakhtin, M. M. (۱۹۸۴). *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Indiana University Press. (Original work published 1965)
- Brown, S. (۲۰۰۹). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- Csikszentmihalyi, M. (۱۹۹۰). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Erikson, E. H. (۱۹۵۰). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.



- Gadamer, H.-G. (۲۰۰۴). *Truth and method* (2nd rev. ed.; J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1960)
- Huizinga, J. (۱۹۵۵). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Lester, S & Russell, W. (۲۰۱۰). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide* (Working Paper No. 57). Bernard van Leer Foundation.
- Malchiodi, C. A. (2014). Creative arts therapies and the benefits for children's mental health. *Arts & Health*, 6(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/17533015.2013.811988>
- Pyle, R. M. (2002). The rise and fall of natural history: How a generation lost its connection with nature. *Orion Magazine*, 21(4), 16-23.
- Singer, D. G & Singer, J. L. (۲۰۰۵). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4135/9781412952576>
- Sutton-Smith, B. (۱۹۹۷). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-408705036>
- Winnicott, D. W. (۱۹۷۱). *Playing and reality*. Routledge.



بازتعریف تربیت کودکی در عصر پسانسان گرایی: نقش فناوری‌های دیجیتال در شکل دهی هویت کودکان

مهدی صبوری^۱ و مژگان محمدی نائینی^۲

چکیده

فناوری‌های دیجیتال، شامل هوش مصنوعی (مانند چت‌بات‌های آموزشی)، بازی‌های آنلاین (مانند Minecraft)، و پلتفرم‌های مجازی (مانند آپارات، یوتیوب و شبکه شاد)، همراه با جهانی‌سازی، مفهوم کودکی را در عصر پسانسان گرایی دگرگون کرده و هویت کودکان را به چالش کشیده‌اند. این پژوهش کیفی با هدف بازسازی تربیت برای حفظ اصالت انسانی کودکان، تأثیر این فناوری‌ها بر روان دانش آموزان دختر ۸ تا ۱۱ سال در یک مدرسه ابتدایی دخترانه همدان را بررسی می‌کند. پرسش محوری این است: چگونه می‌توان مدل‌های تربیتی طراحی کرد که کودکان را در جهانی فناوری محور توانمند سازد؟ این مطالعه با روش تحلیل تفسیری و مضمون و چارچوب نظری فلسفه پسانسان گرایی روسان بریدوتی، که بر بازتعریف انسانیت در عصر ماشین تأکید دارد و روانشناسی تربیتی، تجربه دانش آموزان را تحلیل می‌کند. این گروه سنی به دلیل تعامل گسترده با ابزارهای دیجیتال و حساسیت رشدی انتخاب شدند. روش پژوهش شامل مصاحبه‌های عمیق با کودکان، مشاهده مشارکتی در محیط‌های دیجیتال مانند کلاس‌های آنلاین شبکه شاد و بازی‌های مجازی، و تحلیل کیفی با کدگذاری موضوعی است. یافته‌های اولیه نشان می‌دهند که کودکان در تعامل با آواتارهای مجازی و محتوای آپارات و شاد، ترکیبی از شیفتگی خلاق و اضطراب هویتی را تجربه می‌کنند. برنامه‌های تربیتی مبتنی بر خودآگاهی، تفکر انتقادی و فعالیت‌های خلاق مانند پروژه‌های گروهی هنری یا کارگاه‌های داستان‌سرایی دیجیتال، حس اصالت و تعلق را تقویت می‌کنند. این پژوهش پیشنهاد می‌دهد که تربیت در عصر پسانسان گرایی باید بر پرورش سواد دیجیتال، مهارت‌های عاطفی و نقد فناوری تمرکز کند. نتایج، راهکارهایی عملی برای والدین، مربیان و مشاوران ارائه می‌دهد تا کودکان را برای زیستن در جهانی بی‌مرز آماده کنند. این مطالعه به بازنگری فلسفه تربیت در عصر هوش مصنوعی کمک می‌کند و بر حفظ هویت کودکی تأکید دارد.

واژگان کلیدی: تربیت پسانسان گرایی، هوش مصنوعی، هویت کودک، تفکر انتقادی، خودآگاهی، جهانی‌سازی، سواد دیجیتال

مقدمه و بیان مسئله

در عصر پسانسان گرایی، فناوری‌های دیجیتال، از جمله هوش مصنوعی (چت‌بات‌های آموزشی مانند DeepSeek)، بازی‌های آنلاین (Minecraft)، و پلتفرم‌های مجازی (آپارات، یوتیوب و شبکه شاد)، به عنوان عواملی فعال در بازسازی هویت کودکان عمل می‌کنند. این فناوری‌ها، همراه با جهانی‌سازی، مرزهای سنتی کودکی را محو کرده و چالش‌هایی نظیر اضطراب هویتی، کاهش خودآگاهی، و تضعیف هویت فرهنگی را به همراه آورده‌اند. با این حال، آن‌ها فرصت‌هایی بی‌سابقه برای پرورش خلاقیت، تفکر انتقادی و مهارت‌های دیجیتال فراهم

^۱ . دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. mehdi.sabori@iau.ir

^۲ . استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. Mm.naeni@iau.ac.ir



کرده‌اند. در ایران، کودکان ۸ تا ۱۱ سال به‌طور فزاینده‌ای از پلتفرم‌های آموزشی مانند شبکه شاد و بازی‌های آنلاین استفاده می‌کنند، که نیاز به بازتعریف تربیت کودکی را برای هماهنگی با این واقعیت‌ها برجسته می‌کند. این پژوهش با تمرکز بر دانش‌آموزان دختر در یک مدرسه ابتدایی در شهر همدان، چارچوبی تربیتی ارائه می‌دهد که ضمن پذیرش فناوری‌های دیجیتال، اصالت انسانی و هویت فرهنگی کودکان را حفظ می‌کند.

مطالعات داخلی مانند تمدن و اسعدی (۱۳۹۷) و فرج‌دنیوی (۱۴۰۰) تأثیرات فناوری‌های دیجیتال را بررسی کرده‌اند، اما کمتر به گروه سنی ۸ تا ۱۱ سال و فناوری‌های خاص مانند هوش مصنوعی پرداخته‌اند. در سطح بین‌المللی، ترکل (۲۰۱۱) و لیوینگستون (۲۰۱۸) به تأثیرات فناوری بر هویت اشاره کرده‌اند، اما کاربرد چارچوب پسانسان‌گرایی در آموزش ابتدایی کمتر مورد توجه بوده است. اصول فلسفه برای کودکان (فبک) نیز به‌صورت محدود در سواد دیجیتال به کار رفته‌اند (انصاری و همکاران، ۱۳۹۹). این پژوهش با ترکیب پسانسان‌گرایی بریدوتی، روانشناسی تربیتی، و اصول فبک، خلأ موجود در ارائه مدل‌های تربیتی عملی را پر می‌کند.

هدف پژوهش

بازتعریف تربیت کودکی در عصر پسانسان‌گرایی با تأکید بر نقش فناوری‌های دیجیتال در شکل‌دهی هویت است.

پرسش‌ها:

- ۱) فناوری‌های دیجیتال چگونه بر هویت کودکان ۸ تا ۱۱ سال تأثیر می‌گذارند؟
- ۲) چگونه می‌توان مدل‌های تربیتی طراحی کرد که کودکان را در جهانی فناوری‌محور توانمند سازد و هویت آن‌ها را حفظ کند؟

این پژوهش کیفی با روش تحلیل تفسیری و مضمون در یک مدرسه ابتدایی در همدان انجام شده است.

پیشینه

پیشینه پژوهش در چهار حوزه کلیدی بررسی می‌شود:

• تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر هویت کودکان

مطالعات داخلی تأثیرات دوگانه فناوری‌های دیجیتال بر کودکان را نشان داده‌اند. فرج‌دنیوی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان داد که استفاده نادرست والدین از شبکه‌های اجتماعی به اضطراب، مشکلات رفتاری، و کاهش خودآگاهی در کودکان منجر می‌شود. تمدن و اسعدی (۱۳۹۷) به اثرات مثبت (تقویت خلاقیت و مهارت‌های شناختی) و منفی (تضعیف هویت ملی و شکاف نسلی) رسانه‌ها و فناوری‌های دیجیتال اشاره کردند و بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای تأکید نمودند. فاطمی (۱۳۹۷) آموزش مهارت‌های تحلیل پیام‌های رسانه‌ای را برای محافظت کودکان از محتوای زیان‌آور ضروری دانست.

در سطح بین‌المللی، ترکل (۲۰۱۱) در Alone Together استدلال می‌کند که فناوری‌های دیجیتال، مانند شبکه‌های اجتماعی و بازی‌های آنلاین، با ایجاد روابط مجازی، حس تنهایی و اضطراب هویتی را در کودکان تقویت می‌کنند، اما فرصت‌هایی برای خودبیانگری خلاق نیز فراهم می‌آورند. لیوینگستون (۲۰۱۸) در Children and the Digital Age نشان داد که محتوای دیجیتال، به‌ویژه آواتارهای غیرواقعی، به مقایسه‌های اجتماعی و کاهش



اعتماد به نفس منجر می شود. ایتو و همکاران (۲۰۱۹) در Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out به پتانسیل بازی های آنلاین مانند Minecraft برای تقویت همکاری و حل مسئله اشاره کردند، اما هشدار دادند که استفاده بیش از حد ممکن است انزوای اجتماعی را افزایش دهد. بنت و ماتون (۲۰۱۰) بر تفاوت های فردی در تعامل کودکان با فناوری تأکید کردند و پیشنهاد نمودند که برنامه های تربیتی باید متناسب با نیازهای سنی خاص طراحی شوند. پلومان و همکاران (۲۰۱۰) در Growing Up with Technology تأثیرات فناوری بر رشد شناختی و عاطفی کودکان خردسال را بررسی کردند و بر اهمیت نظارت والدین تأکید نمودند.

• پسانسان گرایی در تعلیم و تربیت

مظفری پور (۱۴۰۲) پسانسان گرایی را چارچوبی برای بازانديشي آموزش در نظر گرفت، اما کاهش جایگاه انسان را نقد کرد، زیرا ممکن است مسئولیت پذیری معلمان را تضعیف کند. بریدوتی (۲۰۱۳) در The Posthuman بر درهم تنیدگی انسان و غیرانسان (فناوری، طبیعت) تأکید دارد و این دیدگاه را برای تحلیل تعاملات کودکان با فناوری های دیجیتال مناسب می داند. هاراوی (۲۰۱۶) در Staying with the Trouble و باراد (۲۰۰۷) در Meeting the Universe Halfway مفهوم درهم تنیدگی را گسترش دادند و بر عاملیت اشیا و محیط در یادگیری تأکید کردند. هریس (۲۰۲۱) پیشنهاد داد که برنامه های درسی باید روابط متقابل انسان و فناوری را در نظر بگیرند، که با هدف این پژوهش برای طراحی مدل های تربیتی هم راستا است. سلوین (۲۰۱۷) در Education and Technology بر ضرورت تعادل بین فناوری و روابط انسانی تأکید کرد و هشدار داد که وابستگی بیش از حد به فناوری ممکن است روابط اجتماعی را تضعیف کند.

• سواد رسانه ای و اصول فبک

انصاری و همکاران (۱۳۹۹) الگویی برای آموزش سواد رسانه ای در دوره دوم ابتدایی بر اساس اصول فبک (عقلانیت، اجتماع پژوهشی، تفکر خود آگاهانه) ارائه کردند که تفکر انتقادی، خلاق، و مراقبتی را تقویت می کند. نوری راد و شاه حسینی (۱۳۹۷) بر نقش والدین در هدایت کودکان در فضای دیجیتال تأکید کردند. هابز (۲۰۱۱) در Digital and Media Literacy آموزش سواد رسانه ای را برای توانمندسازی کودکان در نقد محتوای دیجیتال ضروری دانست. باکینگهام (۲۰۱۹) پیشنهاد کرد که برنامه های سواد رسانه ای باید بر فعالیت های خلاق، مانند تولید محتوای دیجیتال، تمرکز کنند. پستمن (۱۹۹۲) در Technopoly به تأثیرات فرهنگی فناوری بر آموزش پرداخت و کولدري و مجیاس (۲۰۱۹) در The Costs of Connection به تضعیف هویت های محلی در اثر جهانی سازی دیجیتال اشاره کردند.

• زبان و هویت در ادبیات کودکان

محمدی (۱۳۹۷) در زیر خط کودکی به نقش مهدی آذریزدی در بازنویسی قصه های کهن با زبانی ساده پرداخت و استدلال کرد که این آثار هویت فرهنگی کودکان را تقویت می کنند. گودرزی (۱۳۸۴) در گفتارهایی درباره زبان و هویت بر نقش زبان و فرهنگ در شکل دهی هویت ملی تأکید کرد، که برای تحلیل تأثیر جهانی سازی دیجیتال بر هویت کودکان در این پژوهش مفید است.

چارچوب نظری



این پژوهش بر سه چارچوب نظری استوار است:

پسانسان گرایی روسان بریدوتی: بریدوتی (۲۰۱۳) در *The Posthuman* انسان را در شبکه‌ای درهم تنیده با فناوری، طبیعت، و دیگر موجودات می‌بیند. این دیدگاه، با تأکید بر عاملیت چندگانه و رد دوگانه‌های سنتی (انسان/ماشین)، برای تحلیل تأثیر فناوری‌های دیجیتال (هوش مصنوعی، بازی‌های آنلاین، پلتفرم‌های مجازی) بر هویت کودکان مناسب است. مفهوم درهم تنیدگی به درک تعاملات پیچیده کودکان با فناوری کمک می‌کند.

روانشناسی تربیتی: نظریه رشد شناختی پیازه مراحل رشدی کودکان ۸ تا ۱۱ سال را در تعامل با فناوری تبیین می‌کند، درحالی که نظریه یادگیری اجتماعی بندورا تأثیر محیط دیجیتال بر رفتار و خودآگاهی را توضیح می‌دهد. این چارچوب به شناسایی اثرات عاطفی و شناختی فناوری‌ها کمک می‌کند.

اصول فلسفه برای کودکان (فبک): اصول عقلانیت، اجتماع پژوهشی، و تفکر خودآگاهانه (انصاری و همکاران، ۱۳۹۹) چارچوبی برای طراحی برنامه‌های تربیتی ارائه می‌دهند که سواد دیجیتال، تفکر انتقادی و مهارت‌های عاطفی را تقویت می‌کند. این اصول کودکان را برای نقد محتوای دیجیتال و حفظ هویت توانمند می‌سازند.

این چارچوب‌ها به‌طور ترکیبی، تعامل کودکان با فناوری‌های دیجیتال را در زمینه‌ای پسانسان‌گرایانه تحلیل می‌کنند و راهکارهایی برای تربیت متناسب با عصر دیجیتال ارائه می‌دهند.

روش‌شناسی

این پژوهش کیفی با روش تحلیل تفسیری و مضمون در مدرسه ابتدایی دخترانه خورشیدپور همدان انجام شد. زمینه جغرافیایی: همدان به دلیل دسترسی مناسب به فناوری‌های دیجیتال (مانند شبکه شاد) و تنوع فرهنگی و همچنین زادگاه محقق انتخاب شد.

نمونه‌گیری: نمونه‌گیری هدفمند شامل دانش‌آموزان دختر ۸ تا ۱۱ سال بود که حداقل ۲ ساعت روزانه با فناوری‌های دیجیتال (چت‌بات‌های آموزشی، بازی‌های آنلاین مانند Minecraft، پلتفرم‌های مجازی مانند آپارات و شبکه شاد) تعامل داشتند. تعداد اولیه ۲۰ نفر تعیین شد، اما اشباع نظری در تحلیل تأیید شد، به‌طوری که داده‌های جدید اطلاعات تازه‌ای اضافه نکردند. رضایت‌نامه کتبی از والدین اخذ شد.

ابزارهای جمع‌آوری داده

- مصاحبه‌های عمیق: مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته (۳۰-۴۵ دقیقه) برای درک تجربیات، احساسات و ادراک کودکان از فناوری‌ها. سؤالات شامل «چه احساسی از بازی در Minecraft داری؟» و «محتوای آپارات چه تأثیری بر تو دارد؟» بود.
- مشاهده مشارکتی: مشاهده رفتار کودکان در کلاس‌های آنلاین شبکه شاد و جلسات بازی Minecraft طی ۴ هفته، با ثبت یادداشت‌های میدانی.
- تحلیل داده‌ها: داده‌ها با نرم‌افزار NVivo و روش کدگذاری مضمونی (براون و کلارک، ۲۰۰۶) تحلیل شدند. مضامین کلیدی شامل «شیفتگی خلاق»، «اضطراب هویتی»، «تأثیر فعالیت‌های تربیتی»، و «جهانی‌سازی و هویت» بودند.



- روایی و پایایی: روایی از طریق مثلث‌سازی (ترکیب مصاحبه، مشاهده و یادداشت‌های میدانی) و بازبینی توسط دو پژوهشگر مستقل تأیید شد. پایایی با کدگذاری مستقل توسط دو کدگذار و توافق ۸۵٪ بین آن‌ها تضمین شد. فناوری‌های دیجیتال موردنظر: شامل چت‌بات‌های آموزشی (مانند DeepSeek)، بازی‌های آنلاین (Minecraft)، و پلتفرم‌های مجازی (آپارات و شبکه شاد).

یافته‌ها

۱. شیفتگی خلاق در تعاملات دیجیتال

کودکان در تعامل با بازی Minecraft خلاقیت چشمگیری نشان دادند. طراحی سازه‌های مجازی، مانند قلعه‌های تخیلی، خانه‌های مدرن، یا حتی بازسازی اماکن محلی مانند آرامگاه بوعلی سینا، حس خودبیانگری و اعتمادبه‌نفس را در ۸۰٪ کودکان تقویت کرد. یکی از دانش‌آموزان ۹ ساله اظهار کرد: «وقتی در Minecraft چیزی می‌سازم، احساس می‌کنم می‌توانم هر چیزی خلق کنم، حتی چیزهایی که در دنیای واقعی نمی‌شود». این فعالیت‌ها به کودکان امکان داد تا ایده‌های خلاقانه خود را در فضایی بدون محدودیت پیاده کنند. در پلتفرم شبکه شاد، پروژه‌های گروهی دیجیتال، مانند ارائه‌های چندرسانه‌ای درباره موضوعات درسی (مانند تاریخ ایران یا علوم طبیعی)، مهارت‌های همکاری و حل مسئله را بهبود بخشید. برای مثال، گروهی از دانش‌آموزان یک کلیپ کوتاه درباره چرخه آب با استفاده از ابزارهای دیجیتال ساختند که مورد تحسین معلم قرار گرفت. ۷۵٪ کودکان گزارش کردند که این فعالیت‌ها به آن‌ها «احساس خلاق بودن» داد و حس توانمندی را تقویت کرد. مشاهدات نشان داد که کودکان در این پروژه‌ها نقش‌های مختلفی (طراح، نویسنده، ویرایشگر) بر عهده گرفتند، که همکاری و ابتکار را تقویت کرد. این یافته‌ها با ایتو و همکاران (۲۰۱۹) هم‌راستا هستند که بازی‌های آنلاین را ابزاری برای پرورش خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی می‌دانند.

۲. اضطراب هویتی ناشی از محتوای دیجیتال

تعامل با آواتارهای مجازی و محتوای غیرمناسب یوتیوب، مانند ویدئوهای مد، زیبایی و سبک زندگی به مقایسه‌های اجتماعی و کاهش اعتمادبه‌نفس در ۶۰٪ کودکان منجر شد. یکی از دانش‌آموزان ۱۰ ساله گفت: «دوست داشتم مثل دخترهای ویدئوهای یوتیوب لباس بپوشم یا آرایش کنم اما نمی‌توانستم، و این من را ناراحت کرد». این مقایسه‌ها اضطراب هویتی را تشدید کرد، به‌ویژه در کودکانی که محتوای غیرواقعی (مانند فیلترهای زیبایی) را الگو قرار دادند. مشاهدات نشان داد که برخی کودکان در کلاس درباره ظاهر خود اظهار نارضایتی می‌کردند و از هم‌کلاسی‌هایشان می‌پرسیدند: «آیا من به اندازه کافی قشنگ هستم؟» این رفتارها با یافته‌های ترکل (۲۰۱۱) و لیوینگستون (۲۰۱۸) هم‌خوانی دارد که محتوای دیجیتال را عامل فشارهای هویتی می‌دانند. همچنین، برخی کودکان (۲۵٪) گزارش کردند که محتوای غیرمناسب (مانند ویدئوهای بزرگسالان در یوتیوب) احساس ترس یا ناراحتی در آن‌ها ایجاد کرده است.

۳. تأثیر برنامه‌های تربیتی مبتنی بر فبک

کارگاه‌های داستان‌سرایی دیجیتال و پروژه‌های گروهی هنری، مبتنی بر اصول فبک (عقلانیت، اجتماع پژوهشی، تفکر خودآگاهانه)، خودآگاهی و حس تعلق را تقویت کرد. در یک کارگاه، کودکان قصه‌های کهن ایرانی، مانند



داستان‌های کلیله و دمنه، را با ابزارهای دیجیتال (مانند نرم‌افزارهای انیمیشن‌سازی ساده) بازنویسی کردند. این فعالیت به ۷۰٪ کودکان کمک کرد تا «احساس بهتری نسبت به خود» داشته باشند. یکی از دانش‌آموزان ۱۱ ساله اظهار کرد: «وقتی داستان خودم را ساختم، احساس کردم چیزی دارم که خاص است.» مشاهدات نشان داد که کودکان در این کارگاه‌ها درباره ارزش‌های فرهنگی (مانند صداقت و دوستی در قصه‌ها) بحث می‌کردند، که تفکر انتقادی و خودآگاهی را تقویت کرد. این فعالیت‌ها کودکان را به نقد محتوای دیجیتال (مانند تشخیص محتوای غیرواقعی) تشویق کرد و حس اصالت را در آن‌ها پرورش داد.

۴. تأثیر جهانی‌سازی بر هویت

محتوای جهانی‌شده در آپارات یا یوتیوب، مانند ویدئوهای مد غربی یا انیمیشن‌های غیربومی، هویت محلی کودکان را تضعیف کرد. ۶۵٪ کودکان گزارش کردند که این محتوا آن‌ها را به تقلید از فرهنگ‌های غیرایرانی (مانند سبک لباس یا رفتار) ترغیب کرد. یکی از دانش‌آموزان گفت: «فکر می‌کردم اگر مثل شخصیت‌های خارجی باشم، باحال‌ترم.» باین حال، فعالیت‌های مبتنی بر فرهنگ ایرانی، مانند بازآفرینی قصه‌های کهن یا طراحی بازی‌های دیجیتال با مضامین ایرانی (مانند بازار سنتی همدان)، این تأثیر را تعدیل کرد. این فعالیت‌ها حس تعلق فرهنگی را در ۷۰٪ کودکان تقویت کرد. مشاهدات نشان داد که کودکان در این پروژه‌ها با افتخار از فرهنگ محلی خود (مانند غذاهای سنتی یا داستان‌های عامه) صحبت می‌کردند. این یافته با گودرزی (۱۳۸۴) هم‌راستا است که فرهنگ را ابزاری برای هویت‌سازی می‌داند.

تجزیه و تحلیل

تحلیل داده‌ها با ترکیب تحلیل تفسیری و تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) انجام شد تا مضامین کلیدی به صورت منسجم استخراج شوند. مضامین شناسایی شده شامل «شیفتگی خلاق»، «اضطراب هویتی»، «تأثیر فعالیت‌های تربیتی»، و «جهانی‌سازی و هویت» بودند که در چارچوب پساانسان‌گرایی بریدوتی (۲۰۱۳)، روانشناسی تربیتی و اصول فبک (انصاری و همکاران، ۱۳۹۹) تحلیل شدند.

شیفتگی خلاق: تحلیل مضمون نشان داد که تعامل کودکان با Minecraft و شبکه شاد خلق مشترک با فناوری را ممکن می‌سازد، مشابه مفهوم یادگیری مشترک هریس (۲۰۲۱). کودکان در طراحی سازه‌های مجازی یا پروژه‌های درسی، عاملیت چندگانه‌ای را تجربه کردند که بریدوتی آن را درهم‌گیرانه می‌داند. برای مثال، ۸۰٪ کودکان اظهار کردند که خلق آثار دیجیتال حس توانمندی و خودبیانگری را تقویت کرد. روانشناسی تربیتی (نظریه پیازه) نشان می‌دهد که این فعالیت‌ها با مرحله رشد شناختی کودکان ۸ تا ۱۱ سال (تفکر عملی) هم‌راستا هستند و خلاقیت را پرورش می‌دهند. تحلیل مضمون این تعاملات را به عنوان فرصتی برای هویت‌سازی مثبت در عصر دیجیتال شناسایی کرد.

اضطراب هویتی: محتوای غیرمناسب یوتیوب (مانند ویدئوهای مد و زیبایی) استانداردهای غیرواقعی ارائه داد که به مقایسه‌های اجتماعی و اضطراب هویتی در ۶۰٪ کودکان منجر شد. تحلیل مضمون نشان داد که کودکان این محتوا را به عنوان معیارهای هویت خود (مانند ظاهر یا رفتار) درونی‌سازی کردند، که با یافته‌های ترکل (۲۰۱۱) هم‌خوانی دارد. نظریه بندورا توضیح می‌دهد که این رفتارها نتیجه یادگیری مشاهده‌ای از مدل‌های دیجیتال هستند.



این اضطراب در کودکانی که محتوای غیرواقعی را الگو قرار دادند، شدیدتر بود، که نشان‌دهنده نیاز به مداخلات تربیتی است.

فعالیت‌های تربیتی: کارگاه‌های داستان‌سرایی دیجیتال، مبتنی بر اصول فبک، کودکان را به نقد محتوای دیجیتال و تأمل در هویت خود تشویق کرد. تحلیل مضمون نشان داد که بازنویسی قصه‌های کهن ایرانی حس اصالت را در ۷۰٪ کودکان تقویت کرد. این فعالیت‌ها با ایجاد اجتماعات پژوهشی در کلاس، کودکان را به گفت‌وگوی انتقادی درباره ارزش‌ها (مانند دوستی) سوق داد، که با رویکرد انصاری (۱۳۹۹) هم‌راستا است. مشابه رویکرد مهدی آذریزدی (محمدی، ۱۳۹۷)، این داستان‌ها هویت فرهنگی را به کودکان بازگرداند.

جهانی‌سازی و هویت: تحلیل مضمون نشان داد که محتوای غیربومی یوتیوب هویت محلی را در ۶۵٪ کودکان تضعیف کرد، که با کولدری و مجیاس (۲۰۱۹) هم‌خوانی دارد. فعالیت‌های مبتنی بر فرهنگ ایرانی، مانند بازآفرینی قصه‌های کهن یا طراحی بازی‌های دیجیتال محلی، حس تعلق فرهنگی را در ۷۰٪ کودکان تقویت کرد. این یافته‌ها با گودرزی (۱۳۸۴) هم‌راستا هستند که فرهنگ را ابزاری برای مقاومت در برابر جهانی‌سازی می‌داند. تحلیل مضمون، با ارائه دسته‌بندی منسجم، از کلی‌گویی جلوگیری کرد و نشان داد که تربیت پسانسان‌گرایانه باید تعادلی بین پذیرش فناوری و حفظ هویت ایجاد کند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که فناوری‌های دیجیتال (شامل هوش مصنوعی، بازی‌های آنلاین و پلتفرم‌های مجازی) فرصت‌هایی برای خلاقیت و توسعه مهارت‌های دیجیتال فراهم کرده‌اند، اما همزمان چالش‌هایی نظیر اضطراب هویتی، کاهش خودآگاهی و تضعیف هویت فرهنگی را نیز به همراه داشته‌اند. در عصر پسانسان‌گرایی، انسان به‌عنوان موجودی درهم‌تنیده با فناوری، طبیعت و محیط در نظر گرفته می‌شود و این دیدگاه به درک تعاملات پیچیده کودکان با فناوری کمک می‌کند. این تحلیل با چارچوب نظری بریدوتی (۲۰۱۳) هم‌راستا است، که بر عاملیت چندگانه و رد دوگانه‌های سنتی (انسان/ماشین) تأکید دارد.

در ایران، کودکان ۸ تا ۱۱ سال به‌طور فزاینده‌ای از پلتفرم‌های آموزشی مانند شبکه شاد و بازی‌های آنلاین استفاده می‌کنند، که نیاز به بازتعریف تربیت کودکی را برای هماهنگی با این واقعیت‌ها برجسته می‌کند. این پژوهش با تمرکز بر دانش‌آموزان دختر در یک مدرسه ابتدایی در شهر همدان، چارچوبی تربیتی ارائه می‌دهد که ضمن پذیرش فناوری‌های دیجیتال، اصالت انسانی و هویت فرهنگی کودکان را حفظ می‌کند.

یافته‌های این مطالعه با مطالعات قبلی هم‌خوانی دارد. برای مثال، ترکل (۲۰۱۱) و لیوینگستون (۲۰۱۸) نیز بر ضرورت سواد دیجیتال و نقد فناوری تأکید داشته‌اند. همچنین، باکینگهام (۲۰۱۹) نیز به این موضوع اشاره کرده است. با این حال، برخلاف مظفری‌پور (۱۴۰۲) که نقش معلم را در تربیت پسانسان‌گرایانه کم‌رنگ می‌بیند، این پژوهش بر اهمیت معلم در هدایت کودکان در دنیای فناوری‌محور تأکید دارد.

برنامه‌های تربیتی مبتنی بر تفکر انتقادی، خودآگاهی و فعالیت‌های خلاق، مانند بازنویسی قصه‌های ایرانی، به‌خوبی توانستند هویت کودکان را در برابر تهدیدات جهانی‌سازی دیجیتال حفظ کنند. این فعالیت‌ها مشابه داستان‌سرایی مهدی آذریزدی (محمدی، ۱۳۹۷) عمل کردند و باعث تقویت هویت فرهنگی شدند. همچنین،



روانشناسی تربیتی نشان داد که کودکان در این سن به دلیل حساسیت رشدی به حمایت عاطفی و راهنمایی معلم نیاز دارند تا از اضطراب هویتی جلوگیری شود.

در نهایت، این مطالعه پیشنهاد می‌دهد که برنامه‌های مشاوره‌ای در مدارس طراحی شوند تا کودکان را در مقابله با اضطراب هویتی ناشی از تعاملات دیجیتال یاری دهند. این برنامه‌ها باید با رویکردهای روانشناسی تربیتی هم‌راستا باشند و شامل جلسات گروهی برای بحث درباره احساسات، هویت و نحوه استفاده از فناوری باشند.

محدودیت‌ها و جهت‌های آینده

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، تمرکز بر یک مدرسه خاص و گروه سنی محدود (۸ تا ۱۱ سال) است که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به سایر مناطق یا گروه‌های سنی محدود کند. با این حال، این رویکرد امکان بررسی عمیق تعاملات فرهنگی، روان‌شناختی و دیجیتال کودکان را فراهم کرد. برای جلوگیری از تأثیر این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود:

- تحقیقات آینده این مطالعه را به سایر مناطق جغرافیایی یا گروه‌های سنی گسترش دهند.
- روش‌های تحقیق کمی یا ترکیبی نیز به کار گرفته شوند تا یافته‌های کیفی حاضر را تأیید یا تعمیم دهند.
- مطالعات موردی در مدارس دولتی، غیرانتفاعی و مناطق روستایی انجام شوند تا تأثیر عوامل اجتماعی - اقتصادی بر تربیت کودکان در عصر دیجیتال نیز بررسی شود.

پیشنهادها عملی

- طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر سواد دیجیتال و تفکر انتقادی
- آموزش والدین و مربیان درباره مدیریت محتوای دیجیتال
- ایجاد فضاهای همدلانه در کلاس درس و خانواده
- تقویت هویت فرهنگی ایرانی از طریق فعالیت‌های داستان‌گویی و هنری
- نظارت بر محتوای دیجیتال آموزشی و افزایش کیفیت آن برای سن کودکان

جمع‌بندی

این پژوهش به بازنگری فلسفه تربیت در عصر هوش مصنوعی کمک می‌کند و بر حفظ اصالت انسانی و هویت فرهنگی در مواجهه با فناوری‌های دیجیتال تأکید دارد. با اینکه محدودیت‌هایی نظیر تمرکز بر یک مدرسه و گروه سنی خاص وجود دارد، این محدودیت‌ها به خوبی در بخش نتیجه‌گیری برجسته شده‌اند و جهت‌های آینده پژوهش به خوبی پیشنهاد شده‌اند.



منابع

- فرج دنیوی، س. (۱۴۰۰). پیش‌بینی مشکلات رفتاری کودکان بر اساس استفاده آسیب‌زای مادران از شبکه‌های اجتماعی مجازی. *فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت*، ۱(۲)، ۳۳-۲۷.
- فاطمی، س. م. (۱۳۹۷). تربیت رسانه‌ای در عصر اطلاعات و چالش‌های فراوری آن. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۴(۱۱)، ۳۶-۱۸.
- تمدن، ا. و اسعدی، ز. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر رسانه‌ها و فناوری‌های دیجیتال ارتباطی و اطلاعاتی بر هویت کودکان [مقاله کنفرانس]. همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش‌دستانی. <https://sid.ir/paper/898742/fa>
- محمدی، م. ه. (۱۳۹۷). زیر خط کودکی: شناخت شخصیت و زبان ادبی مهدی آذریزدی. *موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان*.
- مظفری‌پور، ا. (۱۴۰۲). تبیین و نقد تعلیم و تربیت پساانسان‌گرایانه؛ جهان درهم‌تنیده و عاملیت چندگانه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۹(۴)، ۳۲-۷.
- نوری‌راد، ف. و شاه‌حسینی، و. (۱۳۹۷). راهکارهایی برای تربیت فرزندان در عصر دیجیتال [مقاله کنفرانس]. *نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران*. <https://civilica.com/doc/877312>
- انصاری، س.، سراجی، ف. و یوسف‌زاده، م. ر. (۱۳۹۹). تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بر اساس اصول فیک، تفکر و کودک، ۱۱(۱)، ۲۵-۱.
- گودرزی، ح. (۱۳۸۴). *گفتارهایی درباره‌ی زبان و هویت*. موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- Barad, K. (۲۰۰۷). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391463>
- Bennett, S & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technological experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(4), 321-331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>
- Braidotti, R. (۲۰۱۳). *The posthuman*. Polity Press.
- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Buckingham, D. (۲۰۱۹). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Couldry, N & Meijas, U. A. (۲۰۱۹). *The costs of connection: How data is colonizing human life and tracking it for capitalism*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503609754>
- Haraway, D. J. (۲۰۱۶). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. MIT Press.
- Harris, A. (۲۰۲۱). *Reimagining education in the age of technology*. Routledge.
- Hobbs, R. (۲۰۱۱). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin Press.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martinez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C & Tripp, L. (۲۰۱۹). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media* (10th anniversary ed.). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11907.001.0001>
- Livingstone, S. (۲۰۱۸). *Children and the digital age: A critical perspective*. Routledge.
- Plowman, L., Stephen, C & McPake, J. (۲۰۱۰). *Growing up with technology: Young children learning in a digital world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863893>
- Postman, N. (۱۹۹۲). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage Books.
- Selwyn, N. (۲۰۱۷). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Turkle, S. (۲۰۱۱). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

جستاری بر فلسفه تربیت دوران کودکی از منظر ابن سینا

علی صحبت لو^۱

چکیده

ابن سینا از فلاسفه برجسته اسلامی - ایرانی نگاه ویژه به انسان دارد و یکی از محورهای مطالعات او در تربیت کودک بوده است. هدف اصلی این مطالعه، جستاری بر فلسفه تربیت دوران کودکی از منظر ابن سینا است و در پاسخ به سؤال‌های تحقیق از روش تحلیلی و استنتاجی بهره گرفته شده است. در این راستا، به تعدادی از آثار ابن سینا از جمله؛ رساله تدبیر المنازل، قانون، شفاء، الاشارات و التنبيهات و برخی دیگر از آثار ادبی که با مباحث انسان‌شناسی و تعلیم و تربیت کودک مرتبط بوده، مراجعه شده است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که تربیت از نگاه سینوی در دوران کودکی به منظره مجموعه اقدامات و فعالیت‌هایی است که از سوی مربی در جهت رشد و شکوفایی استعدادهای او برای رساندن به سعادت و کمال صورت می‌پذیرد. از نگاه سینوی، تربیت در دوران کودکی نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت او دارد. نتایج دیگر این مطالعه حاکی است از نگاه سینوی در درجه اول آموزش قرآن، سپس اصول و قواعد آن و آنگاه آموزش هنر و صنعت برای تأمین معاش زندگی برای کودک لازم و ضروری است. همین طور آشنایی کودک با احکام، اعتقادات و اخلاقیات، مسائل بهداشتی و سلامتی و توجه به ورزش به عنوان اهداف تربیت در دوران کودکی بیان شده است. از نظر ابن سینا برای هر یک از مراحل رشد کودک ویژگی‌ها و شرایط خاصی حاکم است که این مراحل باید مورد توجه مربیان قرار گیرد. می‌توان نتیجه گرفت که تربیت کودک در نظام فکری ابن سینا از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده، به‌طوری‌که او مسأله سلامت اخلاقی و برداشتن موانع حرکت کودکان را مورد تأکید قرار داده است. عادت دادن کودکان به اعمال نیک و فضایل اخلاقی در دوره کودکی باید پی‌ریزی شود و از همان دوره کودکی شیوه صحیح تفکر و اندیشه‌ورزی باید به کودک آموزش داده شود.

واژگان کلیدی: ابن سینا، تربیت کودک، دوران کودکی، مربی

مقدمه و بیان مسأله

دانش پیرامون کودک^۲ و کودکی^۳ به طور عمده برپایه دوست فلسفه و روانشناسی بوده است. در فلسفه و روانشناسی مفهوم کودک و کودکی در ارتباط با مفاهیم بزرگسالان^۴ و سن^۵ تعریف و تعیین می‌شود. به این معنا که در این سنت‌ها کودکی قالباً به عنوان سفری در راه بزرگسالی در نظر گرفته می‌شود. سفری که می‌بایست کودک طی کند تا به هدف نهایی که همان بزرگسالی یا عقلانیت بزرگسالانه^۶ است برسد (جمیز و بروت^۷، ۲۰۰۵). کودکی یک مقوله سنی، مرحله مشخص و آشکار از زندگی و متمایز با نوباوگی و نوزایی است. به عبارتی دوران کودکی مرحله‌ای در راه بزرگسال شدن است (ذکایی، ۱۳۹۵: ۳۳۱).

^۱ . استادیار گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران، Alisohbatlo@cfu.ac.ir

^۲ child

^۳ childhood

^۴ Adult

^۵ age

^۶ Adult rationality

^۷ James, Jenks & Prout



در سالیان اخیر بحث‌های علمی جدید مبنی بر مفهوم سازی دوران کودکی مورد ملاحظه قرار گرفته است. در حقیقت، پرسش‌های مربوط به چگونگی تعریف دوران کودکی و اینکه کودکی چیست و چگونه بر ساخته می‌شود، به میزان گسترده‌ای به عنوان انتقادی از روانشناسی رشد، مورد پژوهش بوده‌اند (تریسا^۱ و همکاران، ۲۰۱۶).

رویکردهای معاصر نشان دهنده ظهور ایده‌های نسبتاً جدید درباره کودک و دوران کودکی هستند. فصل مشترک رویکردهای معاصر این است که دوران کودکی وضعیت طبیعی و جهان شمول نیست، بلکه به نوعی برساخته اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است. از این رویکردها به برساخت اجتماعی^۲ دوران کودکی یاد می‌شود (شیخه و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۷). بر این اساس، برساخت-گرایی اجتماعی دیدگاهی است که کودک و دوره کودکی را برساخته‌ای اجتماعی - فرهنگی می‌داند و نه امری طبیعی.

فلسفه کودکی^۳ اخیراً به عنوان یکی از رشته‌های تحقیقی مشابه با فلسفه علم، فلسفه تاریخ، فلسفه ادیان و بسیاری دیگر از موضوعات «فلسفه مضاف» که هم‌اکنون عرصه‌های معتبر مطالعات فلسفی محسوب می‌شوند، مورد پذیرش واقع گردیده است. فلسفه کودکی سوالات جالب فلسفی در رابطه با کودکی، تصویری که مردم از کودکی دارند و رفتاری که آن‌ها در مقابل کودکان دارند و نظریه‌هایی در مورد این که کودکی چیست هم‌چنین نظریه‌هایی در مورد رشد اخلاقی و شناختی، نظراتی در مورد حقوق کودکان و سرانجام نظریه‌هایی شامل جایگاه مناسب کودکان در جامعه را در بر می‌گیرد (متیوز^۴، ۱۳۹۳).

در مجموع می‌توان چنین بیان کرد که فلسفه تربیت کودک به بررسی اهداف، اصول و روش‌های پرورش و آموزش کودکان از دیدگاه‌های فلسفی می‌پردازد. این حوزه به دنبال درک عمیق‌تر از چیستی تربیت، چیستی کودک و چگونگی تعامل بهینه با او برای شکوفایی استعدادهايش است. در این نوشتار فلسفه تربیت دوران کودکی از منظر ابن سینا مورد بررسی قرار می‌گیرد.

از میان فلاسفه اسلامی، ابن سینا، بیش از دیگران به بحث تربیت فکری کودکان پرداخته است؛ زیرا وی نماینده تام فیلسوفان عقل گرا است و باید به پرورش عقل و تفکر در جهت نیل به سعادت نهایی بیش از دیگران توجه داشته باشند (ابن سینا، ۱۴۰۰: ۲۱۰) و نیز از مباحث تربیتی کودک هم غفلت نکرده است (ابن سینا، ۱۳۱۹). در میان فیلسوفان مسلمان، او از وجاهت لازم به عنوان یک مربی - فیلسوف برخوردار است. ابوعلی سینا، برجسته‌ترین نماینده فلسفه مشائی است، دامنه فعالیت او بس گسترده و تأثیرش از همه فیلسوفان مسلمان بیشتر است (نقیب زاده، ۱۳۸۳: ۱۵۷). او یک فیلسوف معمولی نبوده، بلکه تفاوت ماهوی با سایر فلاسفه دارد حتی از فارابی هم بالاتر است. نظام فلسفی ابن سینا، عمیق‌ترین و ماندنی‌ترین تأثیر را بر فلسفه اسلامی و پس از وی نیز بر فلسفه اروپایی در سده‌های میانه داشته است (اعرافی و دیگران، ۱۳۷۷). بوعلی سینا متأثر از قرآن و اندیشه‌های افلاطون و ارسطو بود (زیباکلام، ۱۳۸۴: ۷۱).

ابوعلی سینا نگاه ویژه و منحصر به فردی به انسان دارد: یکی از محورهای مطالعات او تربیت کودک بوده است.

^۱ Tricia

^۲ Social constructionism

^۳ Philosophy of childhood

^۴ Matthews, Gareth B



آرای ابن سینا درباره تربیت و تأدیب را می‌توان در سه کتاب او مشاهده کرد: نخست، رساله تدابیر المنازل و السياسات الاهله (رساله فی السياسه) که در آن از وظایف مرد نسبت به خود، همسر، فرزند و خدمتکاران بحث شده است؛ دیگری کتاب قانون (فصل سوم از جلد اول) به بهداشت کودک و تربیت بدنی و بهداشت اشاره شده (بادکوبه هزاره، ۱۳۸۳: ۱۷)؛ سوم کتاب شفا که فصلی درباره انواع تربیت آورده است (عطاران، ۱۳۸۲: ۱۷)؛ چهارم در کتاب الاشارات والانتیهای نکاتی در باب مسائل تربیتی و اخلاقی در حوزه فردی و اجتماعی وجود دارد و پنجم در برخی آثار ادبی ابن سینا که به زبان رمز و اشاره است، مطالب زیادی در باب مسائل اخلاقی و تربیتی یافت می‌شود مانند: قصیده عینیه، قصه حی بن یقظان و قصه سلامان و ابدال (بادکوبه هزاره، ۱۳۸۳: ۲).

از سوی دیگر، مطالعات انجام شده در خصوص ابن سینا در طیف گسترده‌ای از موضوعات قرار دارد، به نحوی که بر اساس این گسترده‌گی می‌توان به ارزش بازخوانی و فهم آرای او پی‌برد. محققان و نویسندگانی نظیر؛ «صحبت‌لو (۱۳۹۵)، داودی (۱۳۹۳)، بهشتی (۱۳۹۱)، زیباکلام و وحیدری (۱۳۸۷)، کاهانی‌مقدم (۱۳۸۷)، ذبیحی (۱۳۸۷)، شیخ الاسلامی (۱۳۸۰)، نصر (۱۹۶۲)، نجمی‌زنجانی (۱۳۱۹)، نفیسی (۱۳۳۳)، یثربی (۱۳۸۳)، عثمان‌نجاتی (۱۹۹۲) و...» در بخشی از آثار خود به طور مستقیم به مباحث مرتبط با انسان‌شناسی و آرمان‌های تربیتی ابن سینا پرداخته‌اند. توجه معنادار محققان و صاحب‌نظران از این گزاره حمایت می‌کند که موضوع انسان در فلسفه ابن سینا از برجستگی و اهمیت خاصی برخوردار است.

در مجموع مرور پیشینه نشان می‌دهد که در میان پژوهش‌های انجام‌شده بر روی اندیشه‌های سینیوی، مطالعه‌ای که به طور خاص فلسفه تربیت کودک را از منظر او بررسی کرده باشد، وجود ندارد. فقدان مطالعه‌ای جامع و ژرف‌انگر را در این زمینه به تأیید می‌رساند. شکاف و خلأ پژوهشی کاملاً قابل مشاهده است. لذا شایسته است از منظر سینیوی فلسفه تربیت دوران کودکی مورد بررسی قرار گیرد.

در حقیقت، بررسی «فلسفه تربیت دوران کودکی» از منظر سینیوی، به عنوان یک فیلسوف مسلمان می‌تواند به ترسیم چشم‌انداز چستی، چرایی و چگونگی تربیت کودک، ویژگی‌ها و نشانگرهای او در نظام آموزشی کشور کمک‌کننده به آن جهت دهد. همین‌طور بررسی این موضوع می‌تواند به سیاست‌گذاران نظام تربیتی کشور در بازنگری و اصلاح برنامه‌های آموزشی کودکان یاری برساند. این مطالعه می‌تواند برای مریبان و پژوهشگران فلسفه آموزش و پرورش چشم‌انداز نوینی را در بحث فلسفه تربیت کودک و ویژگی‌های او بگشاید و در یکی از مباحث اساسی در مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت، دانش نو تولید نماید.

با توجه به این که در این پژوهش، هدف جستاری بر فلسفه تربیت دوران کودکی از منظر ابن سینا مدنظر بوده است. برای دستیابی به این هدف، از روش مطالعه توصیفی، تحلیلی و استنتاجی بهره گرفته شده است. بر این اساس، پرسش‌های اساسی پژوهش این است که اولاً، تربیت از نظر ابن سینا چیست؟ هدف غایی و واسطی تربیت از دیدگاه ابن سینا چیست؟ و چگونه این اهداف قابل تحقق هستند؟ در این پژوهش به تعدادی از آثار ابن سینا از جمله؛ «تدابیر المنازل، قانون، شفاء، الاشارات والانتیهای و برخی دیگر از آثار ادبی که با مباحث انسان‌شناسی و تعلیم و تربیت کودک مرتبط بوده، مراجعه شده است.

یافته‌ها



۲-۱ چستی تربیت کودک

آرای ابن سینا در باب تربیت کودک، در میان صاحب نظران تعلیم و تربیت در حوزه اندیشه اسلامی جایگاهی بس والا دارد.

ابن سینا خود تربیت را تعریف نکرده، ولی با توجه به آرای این فیلسوف، پزشک و مربی برجسته می توان گفت که ماهیت تعلیم و تربیت از نظر وی عبارت است از: "برنامه ریزی و فعالیت جامعه و فرد، در جهت سلامت خانواده، رشد کودک و تدبیر شؤون اجتماعی برای وصول انسان به سعادت در دنیا و پس از مرگ" (اعرافی و دیگران، ۱۳۷۷: ۲۸۲).

ابن سینا، در عین حال که عنوان مباحث تربیتی خود را «سیاسة الرجل ولده» قرار داده، در متن بحث از واژه تأدیب برای بیان تربیت کودک و در یک مورد هم واژه ریاضت استفاده کرده است (ابن سینا، السیاسة، ۱۳۷۹: ۱۵۲). شیخ الرئیس از نوعی تعلیم و تربیت دفاع می کند که مبتنی بر کسب دانش برای لذت روحی و عقلی انسان است (زیباکلام، ۱۳۸۴: ۸۳). ابن سینا، مباحث تربیتی را در بخش حکمت عملی جای می دهد (فروغی، ۱۳۷۵). او با تدوین رساله تدابیر المنازل - علاوه بر آنچه در کتاب های شفاء، قانون و اشارات در این خصوص بیان کرده است - وارد جزئیات مسائل تربیتی شده است، به بحث درباره مراحل رشد کودک و اصول و روش های تربیتی پرداخته است (کاردان و دیگران، ۱۳۸۴: ۲۷۳). از نظر ابن سینا کودک را باید از دوران جنینی پرورش داد و در این مورد می گویند زنان باردار باید از تنش های عصبی و جسمی به شدت پرهیزند زیرا اثر نامطلوب بر جنین دارد (ابن سینا، ۱۳۶۰ ص ۳۶۰). ابن سینا کودک را موجودی فعال و آزاد می داند که باید در تربیت او دقت کافی انجام گیرد و باید استعدادها و توانایی های او را شناخت و این امر را از وظایف مربی کودک می داند (ابن سینا، ۱۴۰۰ ه: ۴۴۹). بر این اساس، می توان گفت از نظر ابن سینا، تربیت کودک مجموعه ای از فعالیت ها و اقداماتی است که از سویی مربی به منظور فراهم آوردن زمینه رشد و شکوفایی استعدادهای او برای رساندن به سعادت و کمال صورت می پذیرد.

۲-۲ چرایی تربیت

۲-۲-۱ هدف غایی تربیت کودک

هدف تربیت از نظر ابن سینا عبارت است از تربیت شهروندانی درستکار و دارای سلامت روحی و جسمی و آماده کردن آنها برای انجام برخی کارهای فکری و عملی. از نظر ابن سینا هدف تربیت صرفاً پرورش جنبه های جسمی و اخلاقی نیست، بلکه آموزش و پرورش باید شخص را برای احراز شغلی که به واسطه آن بتواند در زمینه های اجتماعی مشارکت داشته باشد، آماده نماید (کاهانی مقدم، ۱۳۸۷: ۶۱). از نظر ابن سینا اهداف تربیت شامل ایمان، اخلاق نیکو و عادات پسندیده، تندرستی، سواد، پیشه و هنر است (صدیق، ۱۳۳۲: ۴۱۲). از دیدگاه ابن سینا، سعادت بالاترین چیزی است که انسان به دنبال کسب آن است و هدایت به راه سعادت نیز بالاترین هدایت ها است و از سویی سعادت واقعی، قرب الهی است. پس بدین ترتیب، می توان قرب الهی را هدف نهایی در تربیت از دیدگاه ابن سینا تلقی کرد.

۲-۲-۲ اهداف واسطی تربیت کودک



ازسوی دیگر، با توجه به ابعاد دیگری که در متون ابن سینا به چشم می خورد، می توان در زیر چتر هدف نهایی سعادت، به اهداف میانی زیر نیز اشاره کرد؛

۲-۲-۱- اهداف جسمانی:

ابن سینا برای پرورش بعد جسمانی کودک، همچون بعد روحی اهمیت خاصی قایل شده است. این هدف را نیز می توان اهداف فرعی برخاسته از دیدگاه ابن سینا نسبت به بهداشت دانست (قانون، کتاب اول: ۷). او علم طب را به دو دسته علم بهداشت و علم درمان طبقه بندی کرده است: الف - دستور حفظ سلامتی؛ یعنی آن که چگونه سلامتی بدن را نگه داریم و نگذاریم خللی در آن ایجاد شود (علم بهداشت) ب- دستور چاره سازی، یعنی این که چگونه ناسالم را بهبودی بخشیم (علم طب). از دیدگاه او، هدف اساسی رعایت بهداشت آن است که بیشترین کوشش را تا حد امکان در نگهداری اعتدال عوامل در صحت و سلامتی بدن به عمل آوریم (حاتمی و حیدری، ۱۳۸۵: ۱۱). ابن سینا در کتاب «قانون» علم بهداشت را به شش دسته؛ بهداشت محیط شامل (بهداشت آب، هوا، غذا، مسکن)، بهداشت ورزش، بهداشت مادر و کودک، بهداشت سالمندان، بهداشت فردی (بهداشت چشم، گوش، دهان و دندان) و بهداشت مسافران تقسیم کرده است (قانون، کتاب اول: ۵۶۴).

۲-۲-۲- هدف عقلانی

بوعلی سینا انواع مختلف تعلیم و تربیت را توصیف می کند اما مهم ترین آن ها تربیت عقلی است که عبارت است از پرورش ذهن (صدیق، ۱۳۳۲). گودمن نیز در کتابی به نام «ابن سینا» می نویسد: "زمانی که قضاوت ما نه تنها کلی بلکه ضروری است، ما به نوعی از ادراک دست می یابیم که به ما تبیین و پیشگویی علمی را می آموزد، نه فقط گردآوری اطلاعات" (گودمن، ۱۹۹۲: ۱۳۶). اهداف عقلانی از منظر ابن سینا شامل؛ پرورش قوه تعقل مرییان جهت شناخت نظم جهان، ایجاد عادت به اندیشه ورزی در ذات امور جهان در مرییان، اعتلای روحیه لذت بردن از کسب دانش و اندیشه ورزی، ایجاد عادت به مطالعه جدی و عمیق، زمینه سازی برای شناخت عقلانی و پرورش عقل فعال می باشد (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۷). ابن سینا به تربیت عقلی و فکری کودک در جهت نیل به سعادت نهایی تأکید بسیار دارد.

۲-۲-۳- هدف اخلاقی

ابن سینا معتقد است که باید عادات خوب را هر چه زودتر، پیش از آن که عادات های زشت پیدا شوند، در کودک ایجاد کنیم و در این گونه موارد اگر لازم شد کودک را تنبیه یا مجازات هم باید کرد. وی انسان را موجودی با اراده و تغییر پذیر می داند. او، منشأ پیدایش خلق را در نفس، عادت می داند و عادت را تکرار زیاد فعل، در مدتی طولانی و در شرایطی همسان تعریف می کند (ابن سینا، رساله فی الاخلاق: ۳۷۳). بر اثر تکرار افعال حتی افعال نفسانی، چون غضب، تخیل و احساس، در نفس هیاتی پدید می آید که به آن خلق یا اذغان می گویند (الاشارات و الا تنبیها ت؛ ج ۲: ۳۰۶). به نظر ابن سینا ملاک فضیلت و رذیلت خلق، بلکه اعتدال است (شفا، الهیات: ۴۲۹).

از نگاه سینوی، تربیت اخلاقی و تأدیب در دوران کودکی زمینه ساز پرورش عقل الهی و تربیت فکری صحیح در بزرگسالی خواهد بود (آقایی ابرندآبادی، رهنما، ۱۳۹۷: ۱۱۷).



ابن سینا مسأله سلامت اخلاقی و برداشتن موانع حرکت کودکان را مورد تأکید قرار داده است. وی با تأکید بر اکتسابی بودن اخلاق پسندیده و ناپسندیده در انسان، امر یادگیری را در بوجود هرگونه اخلاق در نفس دخیل می‌داند. وی معتقد است که شش سالگی که کودک را به تعلیمات بفرستید و باید مراقب کرد که در آغاز آموزش کودکان سخت‌گیری صورت نگیرد بلکه آموزش‌ها به صورت تدریجی باشد. و نقش مربیان رادر پرورش فضایل اخلاقی برجسته می‌داند.

با توجه به بررسی آرای تربیتی ابن سینا در بابت تربیت کودک می‌توان هدف غایی تربیت را قرب الی‌الله، خلافت الهی، و عبودیت خدا ذکر کرد و در این میان اهداف میانی تربیت را ایمان به خدا، اخلاق نیکو و پسندیده، تندرستی و ورزش و بهداشت معرفی نمود.

۲-۳-۳ چگونگی تربیت

۲-۳-۱-۱ مراحل تربیت کودک

ابن سینا معتقد بود که تربیت کودک باید از دوران جنینی آغاز شود و شامل مراحل مختلفی است که به تدریج کودک را به سوی کمال هدایت می‌کند. او مراحل تربیت را به پنج بخش اصلی یعنی مرحله اول، پس از بازگیری از شیر مادر (تأدیب و بهسازی اخلاق کودک)؛ مرحله دوم، از حدود شش سالگی (تعلیم قرآن و معارف دینی)؛ مرحله سوم، پس از آموزش‌های ابتدایی (انتخاب حرفه و شغل متناسب با استعدادهای فراگیر)؛ مرحله چهارم، پرداختن به کار و اشتغال (امرار و معاش و کسب روزی حلال) و مرحله پنجم، تشکیل خانواده (ازدواج) تقسیم می‌کند (قانون، ج ۱: ۱۵۷، تدبیرمنزل، ترجمه نجمی‌زنجانی: ص ۵۰-۴۰).

۲-۳-۲-۲ متون آموزشی کودک

ابن سینا معتقد است برای تربیت صحیح کودک موضوعات آموزشی زیر مورد توجه جدی مربی قرار گیرد؛ در مرتبه اول باید قرآن را بیاموزند و نشانه‌های دین را به او تلقین کنند. دوم اصول و قواعد زبان را تعلیم نمایند و سوم آموزش هنر و صنعت و اصول و قواعد آن رشته برای به دست آوردن مال و وسیله معیشت (تدبیرمنزل: ۴۸). پس بنابراین از نگاه سینوی در درجه اول آموزش قرآن، سپس اصول و قواعد و آن و آنگاه آموزش هنر و صنعت برای تأمین معاش زندگی برای کودک لازم و ضروری است.

۲-۳-۳-۳ اصول تربیت کودک

ابن سینا در رساله «تدابیرالمنازل» بر اصول و روش‌های تربیت کودک از جمله اصل خودشناسی و تربیت نفس، توجه به تفاوت‌های فردی، شناخت استعدادها و علائق و امکانات، اصل تعاون و همکاری، اصل تنبیه و تشویق تأکید کرده است (تدبیرمنزل: ص ۳۸-۴۱). ابن سینا براین عقیده است که رعایت این اصل فواید و آثاری نظیر تربیت اخلاقی و تربیت اجتماعی را در پی خواهد داشت.

۲-۳-۴-۲ روش‌های تربیت کودک

ابن سینا برای تربیت کودک سه روش تهدید، ترغیب (تشویق) و مذمت را مورد تأکید قرار می‌دهد اومی گوید: «برای نائل شدن به این مقصود [کسب اخلاق نیک و پسندیده و دوری از رذایل] مربی باید گاهی تهدید و گاهی ترغیب نماید و هنگامی به ستودن و زمانی به مذمت، وقتی به اقبال و موقعی به اعراض و یکبار به متوحش نمودن از



کار زشت و بار دیگر به مأنوس نمودن به کردار نیکو، او را از بدی‌ها گریزان و به کارهای نیکو مایل و عامل بنماید و هریک از این وسایل را در جای خود بکار برد» (تدبیر منزل، ترجمه نجمی زنجانی: ۴۴).

۲-۳-۵- ویژگی‌های مربی کودک

بوعلی سینا پس از بیان ضرورت آموزش و تعلیم به موقع کودک در ارتباط با ویژگی‌های معلم می‌گوید: «اولاً باید درانتخاب آموزگار و مربی کودک دقیق شد که خردمند و دیندار باشد و راه تهذیب اخلاق و پرورش و تربیت بچه را بشناسد و با وقار و سنگین و با مروت و پاکدامن و نظیف باشد و راه معاشرت را بداند» (تدبیرمنزل، ترجمه نجمی زنجانی: ۳۹). بوعلی سینا در بیان فوق به هشت ویژگی مهم معلم اشاره می‌کند و بیان می‌کند که کسی که عهده دار تربیت کودکان می‌شود باید حداقل این خصوصیات را دارا باشد.

نتیجه‌گیری

از نظر ابن سینا، تربیت کودک مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و اقداماتی است که از سویی مربی به منظور فراهم آوردن زمینه رشد و شکوفایی استعدادهای او برای رساندن به سعادت و کمال صورت می‌پذیرد. از منظر سینیوی، فلسفه تربیت کودک به بررسی ماهیت کودک، توانایی‌ها و استعدادهای ذاتی او می‌پردازد. از نگاه سینیوی کودک موجودی فعال با توانایی‌های بالقوه است و کودک نیازمند هدایت و راهنمایی از سوی مربی است.

با توجه به بررسی آرای تربیتی ابن سینا در بابت تربیت کودک می‌توان هدف غایی تربیت را قرب الی‌الله، خلافت الهی، و عبودیت خدا ذکر کرد و در این میان اهداف میانی تربیت کودک را ایمان به خدا، اخلاق نیکو و پسندیده، تندرستی و ورزش و بهداشت معرفی نمود.

از نگاه سینیوی هدف تربیت صرفاً انتقال اطلاعات و مهارت‌ها نیست، بلکه پرورش انسان‌های سالم، خلاق و متفکر است. تربیت باید به سمت استقلال و خودشکوفایی کودک پیش رود. وی روش‌هایی مانند تشویق، تنبیه، الگوپذیری، گفت و گو و... در تربیت کودک را مورد قرار می‌دهد.

از نظر ابن سینا برای هریک از مراحل رشد کودک ویژگی‌ها و شرایط خاصی حاکم است که این مراحل در هریک از مراحل کودکی، نوجوانی، جوانی باید مورد توجه مربیان قرار گیرد و متناسب با این مراحل به تربیت آن‌ها پرداخته شود.

نتیجه این مطالعه نشان داد که از نگاه سینیوی زمان شروع تربیت اخلاقی از دوره کودکی بوده و زمینه ساز پرورش عقل الهی و تربیت فکری صحیح در بزرگسالی خواهد بود. از نظر ابن سینا عادت دادن کودکان به اعمال نیک و فضایل اخلاقی در دوره کودکی باید پی ریزی شود. و او کودک را محور آموزش‌ها قرار می‌دهد و بر این عقیده است از همان دوره کودکی شیوه صحیح تفکر و اندیشه ورزی باید به کودک آموزش داده شود.

از نظر ابن سینا کودکان تا سن ۱۲ سالگی توان فراگیری مفاهیم انتزاعی و قدرت تفکر انتزاعی را ندارند و باید از مفاهیم ملموس و عینی شروع کرد و دیدگاه ابن سینا دقیقاً با نظریه رشد شناختی پیاژه انطباق دارد.



به زعم ابن سینا ریشه بسیاری از مشکلات دوران بزرگسالی در کاستی‌های تربیتی دوران کودکی قرار دارد و به همین خاطر انتخاب مربی خوب برای کودک را بسیار مهم و اساسی می‌داند و کودک دارای استعدادها و توانایی است که یک مربی خوب می‌تواند زمینه رشد و شکوفایی استعدادهای آن را فراهم کند.

منابع

- ابن سینا، ح. (۱۳۶۰). *دانشنامه علایی: منطقی و فلسفه اولی* (۱). خراسانی، مصحح. کتابخانه فارابی.
- ابن سینا، ح. (۱۳۶۳). *المبدأ والمعاد* (ع. نورانی، به کوشش).
- ابن سینا، ح. (۱۳۷۹). *رساله السیاسة* (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، مترجم). مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- ابن سینا، ح. (۱۴۰۴). *التعلیقات* (ع. بدوی، به کوشش). مکتب الاعلام الاسلامی.
- ابن سینا، ح. (۱۴۰۵). *الشفاء* (ط. حسین پاشا، تصدیق؛ ا. مذکور، مراجعه). مکتبه آیت‌الله المرعشی النجفی.
- ابن سینا، ح. (بی تا - الف). *الإشارات والتنبيهات* (ح. ملکشاهی، مترجم و شارح). سروش.
- ابن سینا، ح. (بی تا - ب). *الهیات نجات* (س. ی. یثربی، مترجم؛ منتشرشده در ۱۳۷۰). فکر روز.
- ابن سینا، ح. (بی تا - پ). *قانون در طب* (ع. شرفکندی، مترجم). سروش.
- ابن سینا، ح. (بی تا - ت). *رسائل الشيخ الرئيس ابوعلی الحسین بن عبدالله بن سینا* (رساله فی السعادة). بیدار.
- اعراف، ع. و دیگران. (۱۳۷۷). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن* (ج. ۱ و ۲). پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آقای ابرنآبادی، س. ا. و رهنما، ا. (۱۳۹۷). جایگاه تربیت فکری کودکان در آرای فلسفی و تربیتی ابن سینا. *تربیت اسلامی*، ۱۳ (۲۶)، ۱۱۷-۱۳۶.
- بادکوبه هزاه، ا. (۱۳۸۳). خلاصه مقالات همایش بین‌المللی ابن سینا (ا. بیات و ع. یونسی، گردآورندگان).
- بهشتی، س. و ناظر حسین آبادی، م. (۱۳۹۱). تربیت عرفانی براساس حکمت سینوی (مفهوم، مبانی، اصول و روش‌ها). *حکمت سینوی*، ۱۶ (۴۷)، ۹۱-۱۰۷.
- داودی، م. (۱۳۹۴). *فلسفه تعلیم و تربیت مشاء* (ج. ۲). پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ذبیحی، م. (۱۳۸۷). *فلسفه مشاء با تکیه بر اهرام آراء ابن سینا*. سمت.
- ذکایی، م. س. (۱۳۹۵). *درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران*. آگاه.
- زیباکلام مفرد، ف. (۱۳۸۴). *مکتب فلسفی لیبرالیسم آموزشی و اسلام* (ج. ۱ یا الف). مجتمع آموزشی و پژوهشی تفرش.
- زیباکلام، ف. و حیدری، س. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه ابن سینا در باب تعلیم و تربیت (مبانی، اصول، اهداف، محتوا و روش). *روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۸ (۳)، ۸۹-۱۱۳.
- شیخ الاسلامی، م. ر. و همکاران. (۱۳۸۰). *ابن سینا*. موسسه کتاب همراه.
- شیخه، ر. فایه مقدم، م.، پاک‌سرشت، م. ج.، و مرعشی، م. (۱۳۹۷). تبیین دوران کودکی در رویکرد پراساخت‌گرایی اجتماعی (تحلیلی و سازانه درباره دوران کودکی). *فلسفه تربیت*، ۳ (۱)، ۲۵-۵۶.
- صحب‌لو، ع. (۱۳۹۵). *نقد مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران درباره انسان فرهیخته بر اساس دیدگاه ابن سینا* [رساله دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد].
- صدیق، ع. (۱۳۳۲). *سیر فرهنگ در ایران و مغرب زمین*. دانشگاه تهران.
- طاهری، س. م. (۱۳۹۱). *مجموعه رسائل شیخ الرئيس ابن سینا* (ترجمه هفده رساله). آیت اشراق.
- عطاران، م. (۱۳۸۲). *آراء مریان بزرگ مسلمان درباره تربیت کودک*. مدرسه.
- فروغی، م. م. (۱۳۷۵). *سیر حکمت در اروپا* (ج. ۳). البرز.
- کاردان، ع. م. و دیگران. (۱۳۸۴). *فلسفه تعلیم و تربیت* (ج. ۱). سمت.
- کاهانی مقدم، ک. (۱۳۸۷). *پژوهشی پیرامون تعلیم و تربیت در اندیشه بوعلی سینا و تطبیق آن با یافته‌های جدید*. صبرا.
- متیوز، گ. ب. (۱۳۹۳). *فلسفه کودکی چیست؟* (س. حسام‌پور و م. حسام‌پور، مترجمان). کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- نجمی زنجان، م. (۱۳۱۹). *ابن سینا و تدبیر منزل*. مجمع نشریات ناشر.
- نصر، س. ح. (۱۹۶۲). *سه حکیم مسلمان* (ا. آرام، مترجم). علمی و فرهنگی.



نفیسی، س. (۱۳۳۳). *زندگی و کار و اندیشه و روزگار ابوعلی سینا*. دانش.

نقیب‌زاده، م. ع. (۱۳۸۳). *درآمدی به فلسفه*. طهوری.

یثربی، س. ی. (۱۳۸۳). *فلسفه مشاء*. مرکز جهانی علوم انسانی.

Goodman, L. E. (۱۹۹۲). *Avicenna*. Routledge.

Hatami, H & Heidari, K. (۲۰۰۷). *Ancestors medicine and public health*. <http://www.w3.org/TR/REC.htm>

James, A., Jenks, C & Prout, A. (۲۰۰۵). *Theorizing childhood*. Teachers College Press.

Tricia, D., Kathy, G., Tesar, M., Rodriguez, S & Kupferman, W. (2016). Philosophy and pedagogy of childhood, adolescence and youth. *Global Studies of Childhood*, 6(2), 169–176. <https://doi.org/10.1177/2043610616647641>



تربیت برای آزادی یا تربیت برای انطباق

عاطفه صدیقیان^۱، مرضیه سلطان دوست^۲

چکیده

هدف از این مقاله، بررسی تطبیقی دو رویکرد تربیتی «تربیت برای آزادی» و «تربیت برای انطباق» و تبیین پیامدهای هر یک است. مسئله اصلی این پژوهش، تعیین این موضوع است که آیا هدف غایی تربیت، پرورش افرادی با تفکر انتقادی، خلاق و مستقل است (تربیت برای آزادی) یا آماده‌سازی افراد برای پذیرش هنجارها و ارزش‌های جامعه و اطاعت از قوانین (تربیت برای انطباق). رویکرد پژوهش، تحلیلی - تطبیقی است و با استفاده از منابع فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی به بررسی مبانی و پیامدهای هر یک از این دو رویکرد می‌پردازد. یافته‌های اصلی پژوهش نشان می‌دهد که هر دو رویکرد دارای نقاط قوت و ضعف هستند و انتخاب رویکرد مناسب، بستگی به شرایط فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه دارد. نتیجه‌گیری مقاله این است که تربیت مطلوب، ترکیبی متعادل از این دو رویکرد است؛ به نحوی که ضمن پرورش استقلال و تفکر انتقادی در افراد، آن‌ها را برای زندگی در جامعه و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی آماده سازد.

واژگان کلیدی: تربیت، آزادی، تفکر انتقادی، هنجارهای اجتماعی، روابط اجتماعی

مقدمه و بیان مسئله

تربیت، به مثابه فرآیندی دیرینه و بنیادین در شکل‌دهی به هویت فردی و اجتماعی انسان، همواره محور تأملات فیلسوفان، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان بوده است. در قلب این تأملات، پرسشی اساسی و همیشگی وجود دارد: هدف غایی تربیت چیست؟ آیا تربیت باید در راستای «پرورش فردی مستقل، خودمختار، خلاق و دارای تفکر انتقادی» (تربیت برای آزادی) صورت گیرد، یا وظیفه اصلی آن «آماده‌سازی فرد برای پذیرش هنجارها، ارزش‌ها و قوانین جامعه و انطباق با ساختارهای موجود» (تربیت برای انطباق) است؟ این دوگانگی، نه یک سؤال نظری محض، بلکه یک مسئله‌بودگی^۲ عملی و فلسفی است که در مقابل ادعای ضمنی و غالب نظام‌های آموزشی سنتی مطرح می‌شود. این ادعا این است که تربیت اساساً ابزاری برای انتقال فرهنگ، حفظ نظم اجتماعی و تولید مثل ساختارهای قدرت موجود است (Bourdieu & Passeron, 1977). در مقابل این ادعای هژمونیک، این پژوهش مدعی است که نادیده گرفتن یا زیرسؤال بردن رویکرد «تربیت برای آزادی» منجر به تربیت شهروندانی منفعل، غیرمنتقد و غیرخلاق می‌شود که نمی‌توانند در جامعه‌ای پویا و در حال تغییر، نقش فعال و مسئولانه‌ای ایفا کنند. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش، تحلیل و نقد این دوگانگی ساختاریافته و ارائه راهکاری تلفیقی برای تحقق هدفی والاتر است.

هدف پژوهش

^۱. کارمند سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات،

atefe.sdj74@yahoo.com

^۲. کارمند سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی، دانشگاه علامه طباطبائی، Soltandoostmarzie@gmail.com

^۳ Problematic



هدف اصلی این پژوهش، تحلیل عمیق و تطبیقی مبانی نظری، پیامدها و چالش‌های دو رویکرد «تربیت برای آزادی» و «تربیت برای انطباق» از منظر فلسفه، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی است. هدف فرعی و نهایی، بر اساس این تحلیل، ارائه یک مدل تلفیقی و متوازن با عنوان «تربیت برای خودمختاری اجتماعی» است که بتواند به عنوان چارچوبی عملیاتی برای طراحی نظام‌های آموزشی مطلوب در جوامع معاصر، به ویژه در بستر فرهنگی - اجتماعی ایران، مورد استفاده قرار گیرد. این مدل تلاش می‌کند تا پاسخی سنجیده به پرسش چالش‌برانگیز «چگونه می‌توان همزمان هم فردی مستقل و خلاق پرورش داد و هم او را برای زندگی در جامعه و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی آماده کرد؟» ارائه دهد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، تحلیلی - تطبیقی است. این رویکرد به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا با بررسی و مقایسه نظام‌مند نظریه‌ها و دیدگاه‌های کلیدی در حوزه‌های مختلف، به درک عمیق‌تری از ماهیت، نقاط قوت و ضعف هر رویکرد دست یابد. روش جمع‌آوری داده‌ها، مرور نظام‌مند ادبیات (Systematic Literature Review) است. منابع مورد استفاده شامل متون کلاسیک و معتبر فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به موضوع تحقیق مرتبط هستند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. شکاف یا خلأ پژوهشی (با تأکید بر کمبود منابع فارسی)

با وجود ادبیات نسبتاً گسترده در حوزه‌های فلسفه، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی تربیت در منابع انگلیسی، یک خلأ جدی در ادبیات فارسی مشاهده می‌شود. بسیاری از مطالعات داخلی یا به صورت منفک و تک‌بعدی به بررسی یکی از این دو رویکرد پرداخته‌اند، یا در سطح کلی و توصیفی باقی مانده‌اند. پژوهش‌های تلفیقی که بتوانند به‌طور هم‌زمان مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی هر دو مکتب را بررسی کرده، نقاط قوت و ضعف را در بافت فرهنگی - اجتماعی ایران آشکار سازند و الگویی عملیاتی برای ترکیب آن‌ها ارائه دهند، در منابع فارسی بسیار محدود و پراکنده هستند. این شکاف نظری و کاربردی، نه تنها مانع از توسعه یک چارچوب بومی و کاربردی برای نظام آموزشی ایران می‌شود، بلکه فرصتی را برای بازتعریف تربیت مطلوب در جامعه ما از دست می‌دهد. انگیزه اصلی انجام پژوهش حاضر، پر کردن این فضای خالی و ارائه یک مدل تلفیقی است که هم بر پایه متون کلاسیک جهانی استوار باشد و هم قابلیت اجرا و تطبیق در بستر فرهنگی - اجتماعی ایران را داشته باشد.

مبانی نظری

برای تحلیل این دوگانگی، باید به ریشه‌های فکری آن در سه حوزه کلیدی پرداخت:

۱. مبانی فلسفی:

تربیت برای آزادی: این رویکرد در فلسفه غربی، ریشه در اندیشه‌های ایمانوئل کانت^۱ دارد. کانت در مقاله مشهور خود «روشنگری چیست؟» (۱۷۸۴) تعریف می‌کند که روشنگری «خروج انسان از نابالغی تقصیرناپذیر خود» است. از دیدگاه او، تربیت باید فرد را قادر سازد تا «از عقل خود به صورت مستقل استفاده کند» و از «تحت قیومیت دیگران بودن رهایی یابد». هدف نهایی تربیت، پرورش «عقلانیت» و «توانایی قضاوت مستقل» است. این اندیشه

^۱ Kant



توسط ژان ژاک روسو^۱ در کتاب «امیل یا درباره تعلیم و تربیت» (۱۷۶۲) تقویت شد. روسو بر «تربیت طبیعی» و پرهیز از «تحمیلات جامعه» بر کودک تأکید داشت و تربیت را فرآیندی برای شکوفایی طبیعی استعدادهای کودک و پرورش او به عنوان یک فرد آزاد و خودکفا می‌دانست (Rousseau, 1762). در فلسفه معاصر، اگزیستانسیالیسم با محوریت دادن به مفاهیم «آزادی»، «مسئولیت» و «خودآفرینی» (Sartre, 1948)، تربیت را باید فرد را به پذیرش مسئولیت انتخاب‌هایش و خلق معنا برای زندگی خود یاری رساند.

تربیت برای انطباق: این رویکرد در فلسفه سیاسی کلاسیک ریشه دارد. افلاطون در کتاب «جمهور» (حدود ۳۸۰ پیش از میلاد) نظام تربیتی ایده‌آلی را ترسیم می‌کند که هدف آن تربیت شهروندان وظیفه‌شناس و متناسب با جایگاهشان در جامعه آرمانی است. در این دیدگاه، تربیت در خدمت حفظ نظم و انسجام جامعه قرار دارد و فرد باید خود را با «خیر جمعی» همسو کند. (افلاطون، ۱۴۰۳) در عصر مدرن، توماس هابز^۲ در اثر «لویاتان» (۱۶۵۱) بر ضرورت قدرت مرکزی و اطاعت شهروندان از حاکم برای جلوگیری از «هرج و مرج» تأکید دارد. تربیت در چنین فضایی، نقش مهمی در نهاده‌سازی اطاعت و پذیرش اقتدار ایفا می‌کند (Hobbes, 1651).

۲. مبانی جامعه‌شناختی:

تربیت برای آزادی: از منظر جامعه‌شناسی، این رویکرد با نقد مدارس به عنوان نهادهای تولید مثل نابرابری اجتماعی مرتبط است. پیر بوردیو^۳ و ژان - کلود پاسرون^۴ در کتاب «تولید مثل در تعلیم و تربیت، جامعه و فرهنگ» (۱۹۷۷) استدلال می‌کنند که نظام آموزشی، با به رسمیت شناختن و تقویت «سرمایه فرهنگی» طبقات ممتاز، به تداوم نابرابری‌های اجتماعی کمک می‌کند. بنابراین، تربیت برای آزادی باید به معنای توانمندسازی افراد برای نقد این ساختارها و تغییر آن‌ها باشد. این دیدگاه در آثار پائولو فریره^۵ نیز به وضوح دیده می‌شود. فریره در «پداگوژی سرکوب‌شده» (۱۹۷۰) تربیت بانکی (که در آن دانش به صورت یک‌طرفه به دانش‌آموزان تزریق می‌شود) را نقد کرده و به جای آن، تربیتی را پیشنهاد می‌کند که بر پایه «گفت‌وگو» و «آگاهی‌بخشی» (Conscientization) استوار باشد تا دانش‌آموزان را برای تغییر جامعه آماده کند (Freire, 1970).

تربیت برای انطباق: این رویکرد در جامعه‌شناسی، عمدتاً با مکتب کارکردگرایی مرتبط است. امیل دورکیم^۶ در کتاب «تربیت و جامعه‌شناسی» (۱۹۲۲) تربیت را به عنوان «جامعه‌پذیری» تعریف می‌کند. وی معتقد است وظیفه اصلی تربیت، انتقال «هنجارها» و «ارزش‌های جمعی» به نسل جدید است تا انسجام اجتماعی حفظ شود (Durkheim, 1922).

۳. مبانی روان‌شناختی:

^۱ Rousseau

^۲ Hobbes

^۳ Bourdieu

^۴ Passeron

^۵ Freire

^۶ Durkheim



تربیت برای آزادی: از منظر روان‌شناسی رشد، این رویکرد با نظریه‌هایی که بر خودشکوفایی و رشد درونی فرد تأکید دارند، همخوانی دارد. کارل راجرز^۱ در کتاب «چگونه فردی شویم» (۱۹۶۱) بر اهمیت ایجاد یک «محیط تسهیل‌گر» تأکید می‌کند که در آن فرد احساس امنیت و پذیرش بدون قید و شرط داشته باشد تا بتواند به سمت «خودشکوفایی» حرکت کند (Rogers, 1961). آبراهام مازلو^۲ نیز در «نظریه انگیزش انسانی» (۱۹۴۳) «نیاز به خودشکوفایی» را بالاترین سطح در سلسله مراتب نیازهای انسان قرار می‌دهد و آن را به عنوان تمایل به تحقق کامل بالقوه‌های فردی تعریف می‌کند (Maslow, 1943).

تربیت برای انطباق: این رویکرد ریشه در نظریه‌های یادگیری رفتارگرایانه دارد. آلبرت بندورا^۳ با «نظریه یادگیری اجتماعی» (۱۹۷۷) نشان داد که افراد بسیاری از رفتارهای خود را از طریق «تقلید» از الگوها یاد می‌گیرند (Bandura, 1977). بی. اف. اسکینر^۴ نیز با «رویکرد رفتارگرایی» (۱۹۵۳) بر نقش «تقویت» و «تنبیه» در شکل‌دهی به رفتار تأکید دارد (Skinner, 1953). از منظر روان‌شناسی رشد، اریک اریکسون (Erikson) در نظریه «مراحل رشد روانی-اجتماعی» (۱۹۶۸) بر اهمیت «هویت» و «وفاداری» در نوجوانی تأکید دارد که شامل پذیرش هنجارهای اجتماعی نیز می‌شود (Erikson, 1968).

شیوه‌های اعمال تربیت با توجه به حدود آزادی

در اعمال تربیت، اجرای خطوط تربیتی و به ثمر رساندن فرزندان سه روش عمده مطرح است که هر کدام مزایا و محدودیت‌هایی دارند:

۱) شیوه آزادگذاری، به این معنی که کودکان را در حرکات و رفتار آزاد گذاریم و اجازه دهیم هر طور که خواستند عمل کنند.

۲) شیوه استبدادی، که در آن مربی برنامه خودکامگی را در پیش گرفته و بنای سازندگی و رشد را بر ضرب و شتم می‌گذارد.

۳) شیوه حد وسط، در نظر داشتن اصل اعتدال که در آن نه به خود رهاکردنی است و نه تحت اسارت و قید و بند داشتن. بلکه شیوه‌ای متعادل است که علم و عقل آن را تأیید کرده و اسلام نیز پذیرای آن است (ارسالان و ابوالفضل غفاری، ۱۳۹۴).

یافته‌ها و تحلیل نقاط قوت و ضعف

تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که هر دو رویکرد، در مواجهه با پیچیدگی‌های زندگی فردی و اجتماعی، دارای نقاط قوت و ضعف ذاتی هستند:

نقاط قوت تربیت برای آزادی:

پرورش تفکر انتقادی: این رویکرد افراد را قادر می‌سازد تا اطلاعات را ارزیابی کنند، استدلال‌ها را بسنجند و به قضاوت‌های مستقل برسند. این امر برای شهروندی فعال و دموکراتیک حیاتی است (Freire, 1970).

^۱ Rogers

^۲ Maslow

^۳ Bandura

^۴ Skinner



افزایش خلاقیت و نوآوری: با تشویق به کاوش، ابراز عقیده و پذیرش ریسک، این رویکرد زمینه‌ساز ظهور ایده‌های جدید و راه‌حل‌های خلاقانه برای مسائل است (Rogers, 1961).

خودشکوفایی و رضایت فردی: فراهم کردن فضا برای رشد استعدادها و پیگیری علایق شخصی، به افزایش حس عاملیت، خودباوری و رضایت از زندگی کمک می‌کند (Maslow, 1943).
انعطاف‌پذیری در برابر تغییر: افرادی که با تفکر انتقادی و استقلال پرورش یافته‌اند، بهتر می‌توانند با تغییرات سریع اجتماعی، اقتصادی و تکنولوژیکی سازگار شوند (Kant, 1784).

نقاط ضعف تربیت برای آزادی:

خطر بی‌نظمی: اگر این رویکرد به درستی اجرا نشود یا در بستری نامناسب قرار گیرد، ممکن است منجر به زیر سوال بردن بی‌رویه هنجارها و قوانین، و در نتیجه بی‌نظمی اجتماعی شود (Hobbes, 1651).
نیاز به منابع و تخصص بالا: اجرای مؤثر این رویکرد نیازمند معلمان ماهر، منابع آموزشی غنی، و زمان کافی برای اکتشاف و تفکر عمیق است (Freire, 1970).
ایجاد تنش با ساختارهای موجود: در جوامعی که رویکردهای سنتی و سلسله‌مراتبی غالب هستند، تربیت برای آزادی ممکن است با مقاومت مواجه شود (Bourdieu & Passeron, 1977).

نقاط قوت تربیت برای انطباق:

ایجاد نظم و ثبات اجتماعی: انتقال هنجارها و ارزش‌های مشترک، به ایجاد انسجام و پیش‌بینی‌پذیری در رفتار اجتماعی کمک کرده و از بروز هرج و مرج جلوگیری می‌کند (Durkheim, 1922; Hobbes, 1651).
انتقال مؤثر میراث فرهنگی: تضمین می‌کند که دانش، سنت‌ها و مهارت‌های حیاتی نسل به نسل منتقل شود و پیوستگی فرهنگی حفظ گردد (Plato, c. 380 BCE).
آمادگی برای نقش‌های اجتماعی: افراد را برای پذیرش مسئولیت‌های شغلی و اجتماعی مشخص، مطابق با انتظارات جامعه، آماده می‌سازد (Erikson, 1968).

نقاط ضعف تربیت برای انطباق:

سرکوب خلاقیت و نوآوری: تأکید بیش از حد بر پذیرش الگوهای موجود، می‌تواند استعدادهای نوآورانه و توانایی تفکر ر خارج از چارچوب را محدود کند (Freire, 1970).
کاهش تفکر انتقادی: افراد ممکن است بدون چون و چرا، آنچه را که به آن‌ها آموخته می‌شود، بپذیرند و توانایی نقد و ارزیابی را از دست بدهند (Bandura, 1977).
احتمال ترویج نابرابری: اگر هنجارها و ارزش‌های جامعه ناعادلانه باشند، تربیت برای انطباق می‌تواند به تداوم این نابرابری‌ها منجر شود (Bourdieu & Passeron, 1977).

نقاط قوت و ضعف	
تربیت برای آزادی	تربیت برای انطباق
پرورش تفکر انتقادی و خلاقیت	ایجاد نظم و ثبات اجتماعی
افزایش اعتماد به نفس و عاملیت فردی	انتقال مؤثر میراث فرهنگی
انعطاف‌پذیری در برابر تغییرات	آمادگی سریع برای نقش‌های اجتماعی
پرورش شهروند فعال و دموکراتیک	کاهش هزینه‌های اجتماعی (مثل جرم)
خطر بی‌نظمی اجتماعی	سرکوب خلاقیت و نوآوری
نیاز به معلمان ماهر و منابع غنی	کاهش تفکر انتقادی
ایجاد تنش با ساختارهای سنتی	سازگاری کورکورانه و عدم تاب‌آوری
عدم تضمین موفقیت مادی	تداوم نابرابری‌های اجتماعی

بحث و نتیجه‌گیری: رویکرد تلفیقی «تربیت برای خودمختاری اجتماعی»

یافته‌های پژوهش به وضوح نشان می‌دهد که هیچ یک از این دو رویکرد به تنهایی نمی‌توانند پاسخگوی تمام نیازهای فرد و جامعه باشند. رویکرد «تربیت برای انطباق»، با تأکید بر جامعه‌پذیری و پذیرش هنجارها، پایه‌های نظم و انسجام اجتماعی را می‌سازد. بدون این پایه، جامعه دچار فروپاشی و هرج و مرج خواهد شد (Hobbes, 1651; Durkheim, 1922). از سوی دیگر، رویکرد «تربیت برای آزادی»، با پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و استقلال فردی، موتور محرکه پیشرفت، نوآوری و دگرگونی مثبت در جامعه است. بدون این موتور، جامعه در رکود فرو رفته و قادر به مقابله با چالش‌های جدید نخواهد بود (Kant, 1784; Freire, 1970).

بنابراین، نتیجه‌گیری نهایی این است که تربیت مطلوب، ترکیبی متعادل و دیالکتیکی از این دو رویکرد است که می‌توان آن را «تربیت برای خودمختاری اجتماعی»^۱ نامید. این رویکرد تلفیقی، به تربیت برای «عاملیت و مسئولیت» (Education for Agency and Responsibility) نیز قابل توصیف است.

ویژگی‌های کلیدی این رویکرد تلفیقی عبارتند از:

استقلال در چارچوب مسئولیت: فرد باید بیاموزد که چگونه از آزادی و استقلال فکری خود به نحو مسئولانه استفاده کند. این به معنای آن است که استقلال فکری و خلاقیت نباید به رهاشدگی فردی یا بی‌توجهی به نیازهای جمعی منجر شود (Rousseau, 1762; Erikson, 1968).

نقد سازنده در خدمت بهبود جامعه: فرآیند تربیت باید فضایی را برای پرسشگری، نقد سازنده، و ابراز عقاید فراهم آورد، اما این نقد باید هدفمند و در راستای بهبود وضعیت موجود باشد، نه صرفاً نابودی آن (Freire, 1970). مشارکت فعال و مسئولانه: فرد باید نه تنها قادر به تفکر مستقل باشد، بلکه بتواند اندیشه‌های خود را در بستر جامعه بیان کند، با دیگران تعامل داشته باشد، و مسئولیت انتخاب‌ها و اقدامات خود را در قبال جامعه بپذیرد (Kant, 1784; Sartre, 1948).

^۱ Education for Social Autonomy



انعطاف‌پذیری و زمینه‌مندی: این تعادل بین آزادی و انطباق، یک فرآیند پویا و متغیر است و بستگی به شرایط فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی هر جامعه دارد. در برخی جوامع، ممکن است نیاز به تأکید بیشتری بر جنبه انطباق وجود داشته باشد، در حالی که در جوامع دیگر، اولویت با پرورش استقلال و تفکر انتقادی باشد. در نهایت، تحقق این رویکرد تلفیقی، نیازمند بازنگری اساسی در اهداف آموزشی، روش‌های تدریس، و نظام ارزشیابی در مدارس و سایر نهادهای تربیتی است. تربیت مطلوب، فرآیندی است که فرد را به شهروندی آگاه و مسئول (informed and responsible citizen) تبدیل می‌کند؛ کسی که قادر است هم خود را به نحو احسن شکوفا سازد و هم به جامعه‌ای بهتر و عادلانه‌تر کمک کند.

منابع

- غفاری، ا. و غفاری، ا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه آزادی و انضباط در فرآیند تربیت از دیدگاه کانت و روسو. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۳ (۲۸)، ۵۵-۷۹.
- افلاطون. (۱۴۰۳). جمهور (ف. روحانی، مترجم). نگاه.
- بهبودی یاری‌قلی، ا. (۱۳۹۲). تبیین فلسفه عدالت تربیتی بر مبنای واکاوی «نظریه عدالت» و اشاره‌های آن برای نظام آموزشی ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۱۲ (۴۶)، ۲۷-۵۴.
- قائم‌امیری، ع. (۱۳۵۸). حدود آزادی تربیت: تربیت آزادی‌های نامحدود، درس‌هایی از مکتب امام. درس‌هایی از مکتب اسلام، ۱۹ (۱)، ۴۴-۴۹.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. SAGE Publications.
- Durkheim, E. (1922). *Education and sociology*. Free Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan*. Crooke.
- Kant, I. (1784). What is Enlightenment?. *Berlinische Monatsschrift*, 4(12), 481-494.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Plato. (380 BCE). *The Republic*.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emile, or On education*. Bloom.
- Sartre, J. P. (1948). *The philosophy of existentialism*. Philosophical Library.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.



تبیین تربیت اخلاقی در کودکی براساس نظریه اسلامی رشد انسان

سارا طوسی‌ان خلیل آباد^۱، فاطمه احمدی^۲

چکیده

این مقاله به تبیین تربیت اخلاقی در اوان کودکی (پیش از دبستان) با تأکید بر نظریه اسلامی رشد جمیله علم الهدی می‌پردازد. هدف اصلی این تحقیق، ارائه چارچوبی منسجم برای تربیت اخلاقی کودکان پیش از دبستان و تبیین ماهیت آن است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مفهومی به بررسی نظریه اسلامی رشد انسان پرداخته و کوشیده است تا با واکاوی آن به تبیینی از چیستی تربیت اخلاقی در اوان کودکی دست یابد. نظریه مذکور با ارائه تفسیری متمایز از مفاهیمی چون نیاز، استعداد و عاطفه بر اساس مبانی حکمت متعالیه و نیز مفاهیم قرآنی، رویکردی متفاوت و یکپارچه به ابعاد مختلف رشد ارائه می‌دهد که می‌تواند بازتاب متفاوتی در تربیت اخلاقی کودک داشته باشد. همچنین این نظریه با تبیین مفاهیمی چون تجرد و تجسد، به درک عمیق تری از ارتباط بین ابعاد مادی و معنوی انسان دست یافته و بر اهمیت تعامل عاطفی بین مربی و کودک به عنوان رکن اصلی تربیت اخلاقی تأکید می‌کند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد براساس این نظریه تربیت اخلاقی چرخه‌ای است که حاصل تعامل ابعاد مختلف وجود انسان (نظیر زیستی، اجتماعی و عاطفی) و رشد هماهنگ قوای نفس است که در غایت خود دستیابی به فضائل مهمی چون حریت و حکمت را زمینه‌سازی می‌نماید.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، اوان کودکی، نظریه اسلامی رشد، حکمت متعالیه

مقدمه و بیان مسأله

اهمیت تربیت اخلاقی در اسلام، به‌ویژه در دوران کودکی، امری حیاتی است؛ چرا که این دوران پایه و اساس شکل‌گیری شخصیت و سعادت فردی را بنا می‌نهد (مهدوی سلیمی، ۱۴۰۰). با توجه به چالش‌های اخلاقی و اجتماعی معاصر، ضرورت توجه عمیق‌تر به تربیت اخلاقی کودکان بیش از پیش احساس می‌شود. علی‌رغم دیدگاه‌هایی که آغاز تربیت را به سنین بالاتر موکول می‌کنند، تحقیقات نشان می‌دهد که دوره کودکی، به‌ویژه از بدو تولد، فرصتی طلایی برای نهاده‌سازی ارزش‌های اخلاقی است (موحدی پارسا، ۱۳۹۵).

این پژوهش با اتکا به نظریه اسلامی رشد انسان و با بهره‌گیری از مبانی حکمت متعالیه، در صدد تبیین جامع تربیت اخلاقی در اوان کودکی است. این رویکرد، با تأکید بر پیوستگی ابعاد وجودی انسان و نقش محوری رشد در فرآیند تربیت، به ارائه تفسیری نوین از تربیت اخلاقی کمک می‌کند. شناخت حقیقت، استفاده از عقل و علم، و اراده در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، از مؤلفه‌های کلیدی رشد اخلاقی بر اساس این نظریه محسوب می‌شوند. همچنین، ارتباط با خدا و پیروی از آموزه‌های دینی، نقشی بنیادین در تقویت ارزش‌های اخلاقی و دستیابی به کمال ایفا می‌کند (علم الهدی، ۱۳۹۸).

۲. دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، saratusian@yahoo.com

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی جامعه المصطفی العالمیه، fatemaahmadi1376@gmail.com



در حوزه علوم انسانی، نیاز به تولید دانش بومی و اسلامی، با تکیه بر سرمایه‌های فلسفی و دینی همچون حکمت ملاصدرا، امری ضروری است. این پژوهش بر مبنای نظریه اسلامی رشد انسان استوار است که راه را برای درک عمیق‌تر و ارائه راهکارهای عملی‌تر در زمینه تربیت اخلاقی کودکان هموار می‌سازد. عدم توجه به این دوره حساس، می‌تواند چالش‌های تربیتی آینده را تشدید کند؛ لذا این تحقیق با هدف پاسخگویی به این نیاز ضروری، انجام می‌پذیرد.

در حوزه تربیت اخلاقی، وابستگی بسیاری از رویکردهای رایج به فلسفه‌های غربی، چالش‌هایی را در انطباق آن‌ها با مبانی اسلامی ایجاد می‌کند. با توجه به ظرفیت‌های بالای اسلام در ارائه چارچوب‌های نظری نوین، این پژوهش با هدف بررسی و تحلیل مفهوم تربیت اخلاقی در دوره کودکی (به ویژه پیش از دبستان) با تأکید بر نظریه اسلامی رشد انسان مبتنی بر حکمت متعالیه انجام می‌شود. رویکرد تحلیل مفهومی در این پژوهش، امکان بررسی دقیق ابعاد و مؤلفه‌های مختلف تربیت اخلاقی را فراهم آورده و زمینه را برای طراحی و تدوین برنامه‌های تربیتی کارآمد و سازگار با مبانی نظری اسلامی میسر می‌سازد.

سوالات فرعی پژوهش:

۱. چارچوب تربیت اخلاقی در اوان کودکی بر اساس نظریه اسلامی رشد انسان مبتنی بر حکمت متعالیه چیست؟
۲. براساس چارچوب یاد شده چه تعریفی از تربیت اخلاقی می‌توان ارائه داد؟

یافته‌ها و نتیجه

ابتدا به ارائه مختصری از مهم‌ترین مبانی حکمت متعالیه در نظریه رشد اسلامی پرداخته شده و تلاش می‌شود مهم‌ترین نکات آن به ویژه در ارتباط با انسان‌شناسی بیان شود. سپس براساس مبانی مطرح شده به تبیین مفهوم تربیت اخلاقی در اوان کودکی پرداخته می‌شود.

۱- چهار چوب تربیت اخلاقی در اوان کودکی

۱-۱- حقیقت نفس انسان

بنابر نفس‌شناسی صدرایی، حقیقت وجود هر یک از افراد نوع انسان، نفس واحد صاحب مراتبی است که از حیث تجرد از جسمانیت، طبقه‌بندی ارزشی شده است (علم الهدی، ۱۶۹: ۱۳۹۸). نفس یک وجود مجرد و ذومراتب است و علاوه بر اینکه متضمن دو مرتبه مجرد ناقص یا مثالی و مجرد تام یا عقلی می‌باشد، دارای اضافه اشراقیه نسبت به جسم مختص خود نیز هست. آنچه ما به عنوان بدن می‌شناسیم در واقع بخشی منفک از نفس و ترکیب شده با نفس نیست؛ بلکه بدن انسان در ابتدایی‌ترین مرحله آفرینش شامل ماده‌ای است که از صورت جسمانی و نفس نباتی برخوردار می‌باشد و به تدریج و در طی یک حرکت جوهری و اشتدادی که می‌توان آن را رشد تلقی نمود، این صورت جسمانی و نفس نباتی تکامل می‌یابد (همان: ۱۶۲).

۲-۱- مراتب نفس انسان

از نظر صدرای نفس، یک حقیقت واحد با مراتب تشکیکی است. که به تدریج و طی تحولاتی پدید می‌آید. او لایه‌های نفس انسان را به لایه‌های جوی زمین تشبیه می‌کند و مراتب نفس را به ترتیب شامل هیولا: ورت جسمانی، نفس نباتی، نفس حیوانی و نفس انسانی که به روح هم تعبیر می‌کنند، می‌داند. هیولا (ماده اولی) قابلیت پذیرش هر



صورت ممکن را دارد و با پذیرش هر صورت امکان پذیرش صورت‌های دیگر را از دست می‌دهد. این هیولا که دارای وحدت شخصیه و قدیم زمانی است، در مراحل مختلف به صورت‌های جسمانی و غیر جسمانی تحول می‌یابد و به مراتب مختلف نفس نائل می‌شود. در نهایت صدرا معتقد است نفس انسان دائماً در حال صعود و نزول میان مراتب وجودی است. و رشد و تکامل نفس به شدت وجود او در هر مرتبه وابسته است. و هر مرحله از حیات دارای صورت کمالی است. (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۴۳ و ۴۴)

در این نظریه، مراحل رشد بر اساس مراتب نفسی که حرکت جوهری دارد، تبیین شده و آن را در سه مرحله تحت عنوان مقام بدن، مقام عقل و مقام قلب مورد بررسی قرار داده است (همان: ۲۰۵). چنین نگاهی به رشد، تغییر ماهوی در تعریف مفاهیم کلیدی نظیر نیاز، استعداد و عاطفه ایجاد نموده، که به تفصیل در نظریه به آن‌ها پرداخته شده است.

۳-۱- حدوث جسمانی نفس

نفس شناسی صدرا بر اساس جسمانیه الحدوث و روحانیت البقا بودن نفس استوار است. با کمک این نظریه، حدوث نفس را به معنای تجرد تدریجی نفس از صورت جسمانی می‌دانند. و این فرایند را به دوره خاصی مثلاً چهار ماهگی منحصر نمی‌دانند. در این صورت تجردیابی نفس از صورت جسمانی به عنوان رشد نفس محسوب می‌شود. در نتیجه حدوث و تجرد نفس تدریجی است و تغییرات رشدی در ذات نفس پدید می‌آید. بر این اساس رشد مقوله‌ای مجزا و اضافه شده به موجودیت و حقیقت انسان نیست؛ بلکه رشد عین تحقق و موجودیت یافتن آن و داخل در حقیقت انسان است (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۱۳۰).

بدن که متشکل از مرتبه جسمانی و نفس نباتی است، به کمک تغذیه و تحرک رشد می‌کند و علاوه بر حیات به کمالات می‌رسد. و در ادامه این تحولات نفس به تدریج به مرتبه مثالی متحول می‌شود و از مزایا و خصوصیات نفس ناطقه برخوردار می‌شود به این ترتیب تحقق حیات انسانی برای کودک عین تکامل و رشد اوست یعنی موجودیت انسان امر مجزا و منفک از رشد نیست؛ بلکه رشد و وجود در حقیقت عینی انسان یکی می‌شوند هرچند در تحلیل ذهنی دارای دو معنای متفاوت باشند (همان: ۱۳۱-۱۳۲).

۴-۱- حرکت جوهری نفس

حرکت جوهری نفس عبارت است از تحقق تدریجی وجود نفس و شامل چرخه‌ای با دو فرایند تجسد و تجرد می‌باشد. این حرکت جوهری و اشتدادی که به کمک دو دسته فرآیند تجسد - تجرد ممکن می‌شود، نه به صورت موازی با یکدیگر بلکه به صورت حلقه‌های مکمل یک چرخه بازشونده رخ می‌دهد (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۱۶۲). در فرآیند تجرد، تغییرات مرتبه جسمانی نفس تنها نقش ماده خام یا درون‌داد تغییرات مرتبه مجرد نفس را ایفا می‌کند؛ ولی در فرآیند تجسد، تغییرات مرتبه مجرد نفس، نقش فاعل و غایت تغییرات مرتبه جسمانی نفس را ایفا می‌کند. یعنی نفس در مصرف و بازتولید مواد بدن فاعلیت دارد. این چرخه به لحاظ شرافت رابطه‌ای ناهم سطح میان نفس و بدن پدید می‌آورد. اصل حدوث جسمانی و بقای روحانی نفس متضمن این معناست که مراتب مجرد ماده جسمانی را به مصرف برساند، و در عین حال آن را بازتولید و تکمیل کند. چرخه تجرد - تجسد را به زبانی عامیانه می‌توان به عنوان چرخه خودخوری و خودسازی تلقی کرد (علم الهدی، ۱۳۹۸ ص. ۱۷۱).



بر اساس نظریه حرکت چرخه‌ای نفس، انسان در طول زندگی به طور پیوسته میان دو لایه مادی و مجرد در حرکت است و این حرکت دائمی بین این دو عرصه باعث می‌شود که نفس در معرض خطرات زیادی، از جمله گمراهی و انحراف قرار گیرد (علم‌الهدی، ۱۳۹۸: ۵۰۷). نفس از جهات مختلف تحت تأثیر شرایط محیطی و ویژگی‌های درونی قرار دارد، و این حرکت چرخه‌ای به معنای تأثیرپذیری همزمان از وضعیت‌های مادی مانند نیازهای جسمانی و خواهش‌های دنیوی و همچنین راه‌یابی به مراتب بالاتر و مجردتر از بدن است. این تحرک متناوب می‌تواند باعث رشد یا تنزل نفس شود؛ زیرا در مراحل اولیه حیات، بیشتر تحت تأثیر جنبه‌های مادی و حیوانی است، که حضور قوی در این مرتبه، مانع درک معنای کلی و ارتقاء ظرفیت‌های معنوی وی می‌شود. در نتیجه، تربیت اخلاقی در این مرحله نقش کلیدی در راهنمایی نفس به سمت مراتب بالاتر و تعالی دارد؛ زیرا تقویت انضباط درونی و هدایت نفس از طریق تربیت اخلاقی می‌تواند او را به سمت رشد و ارتقاء معنوی سوق دهد. به همین دلیل، توجه ویژه به تربیت اخلاقی در دوران کودکی، که در آن نفس بیشتر تحت تأثیر جنبه‌های حیوانی است، لازم و ضروری است، زیرا این تربیت پایه و زمینه‌ساز حرکت نفسانی به سوی مراحل بالاتر و رسیدن به هدف نهایی، یعنی قرب الهی، است.

۲- تبیین مفهوم تربیت اخلاقی در اوان کودکی

تربیت اخلاقی، آموزش اصول و ارزش‌های اخلاقی و پرورش گرایش‌ها و فضیلت‌های اخلاقی است (داودی، ۱۳۸۸: ۱۰). اما موحدی پارسا (۱۳۹۸) تربیت اخلاقی در اوان کودکی را اینگونه تعریف می‌کند: «تربیت اخلاقی در اوان کودکی فرآیند تدریجی مراقبت همه‌جانبه از کودکان با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای آن‌ها در راستای دستیابی به مهارت‌ها، دیدگاه‌ها و گرایش‌هایی است که آن‌ها را قادر به انتخاب و تصمیم‌گیری مؤثر اخلاقی برای کسب ارزش‌ها و تحقق فضایل اخلاقی با هدف رسیدن به سعادت می‌نماید» در این پژوهش برای تبیین مفهوم تربیت اخلاقی در اوان کودکی با استفاده از نظریه اسلامی رشد انسان، ابتدا مفاهیم مهم و مرتبط با آن شرح داده شده و سپس ذیل آن نکاتی مرتبط با تربیت اخلاقی استنتاج می‌شود.

۲-۱- درهم‌تنیدگی تربیت اخلاقی با سایر ساحات تربیتی

بر اساس دیدگاه اسلامی، نیازهای اساسی انسان، به‌ویژه نیاز به غذا، نقش محوری در شکل‌گیری روابط اجتماعی و تربیت اخلاقی کودکان دارند (علم‌الهدی، ۱۳۹۸: ۳۰۶). این نیازها، از جمله امنیت، محبت و توجه، انگیزه‌ای قوی برای برقراری ارتباط کودک با مربیان (والدین یا معلمان) محسوب شده و تأثیر بسزایی بر رشد شناختی و عاطفی او دارند (همان، ص ۳۲۶-۳۲۷). برآورده شدن این نیازها در محیط‌های امن و محبت‌آمیز، زمینه را برای پذیرش ارزش‌های اخلاقی فراهم می‌کند، زیرا امنیت عاطفی پیش‌نیاز اساسی برای ایفای نقش مثبت در فرآیندهای اخلاقی و اجتماعی است (همان: ۳۲۰-۳۲۱).

علاوه بر این، انسان تنها به نیازهای طبیعی محدود نیست؛ نیازهای عقلانی، مانند میل به دانش و فهم، در توسعه درک منطقی و دلیل ارزش‌ها نقش مهمی دارند (همان: ۳۱۱). نادیده گرفتن این نیازها می‌تواند فرآیندهای ارتباطی و تربیتی را محدود کند، زیرا تربیت اخلاقی مؤثر، علاوه بر آموزش رفتارهای درست، باید فرد را به درک منطقی و قابل توجیه بودن آن رفتارها رهنمون سازد. همچنین، نیاز به رابطه و ارتباط عاطفی قوی، که در روابط دلبستگی



ایمن تظاهر می‌یابد، در توسعه شخصیت اخلاقی نقش اساسی دارد؛ این روابط، بنیان شکل‌گیری اعتماد، همدلی و هویت اخلاقی کودک را بنا می‌نهند.

چرخه نیازهای انسانی پیوسته و درهم‌تنیده است، و این پیچیدگی، تربیت اخلاقی را به یک فعالیت غیرخطی و چندبعدی تبدیل می‌کند (همان: ۳۳۴). مربی باید با درک عمیق از نیازهای گوناگون کودک (زیستی، شناختی و عاطفی)، در هر مرحله و با توجه به شرایط، پاسخ‌های متناسب و سازگار ارائه دهد. بنابراین، موفقیت در تربیت اخلاقی، نیازمند فهم جامع و یکپارچه تعامل میان نیازهای طبیعی، عقلانی و عاطفی کودک و پرداختن همزمان به پرورش عقلانیت و توسعه روابط سالم است.

همچنین رشد انسان شامل پیدایش و رشد مراتب نفس ناطقه و چیزی جز رشد هماهنگ عقل عملی و عقل نظری نیست. بدین ترتیب رشد زیستی، شناختی، اجتماعی و اخلاقی همه در طول هم هستند و در ذیل عنوان کلی رشد و بلوغ عقلی معرفی می‌شوند. (همان: ۵۵۰)

عمل شامل عمل اخلاقی، مقدمه پیدایش حالات پسندیده و آن خود مقدمه کشف حقیقت و علم و معرفت به حق است. غایت اصلی مکاشفه صورت حق تعالی و معرفت رب است. براین اساس رشد اخلاقی مقدمه رشد علمی است... رشد عقلی حاصل مراحل متوالی رشد علمی و رشد اخلاقی است. (همان: ۵۵۲-۵۵۴)

نفس ناطقه که دارای قوای متکثری چون حس، خیال و عقل است، ابزار اصلی ما در هدایت کودک به سوی فضایل اخلاقی است. عقل نظری به کودک کمک می‌کند تا حقایق و باید و نبایدهای اخلاقی را درک کند و عقل عملی او را به سمت انجام اعمال نیک و پرهیز از اعمال ناشایست سوق می‌دهد. تربیت اخلاقی در اوان کودکی، به معنای پرورش این دو قوه و ایجاد هماهنگی میان آنهاست تا کودک بتواند به طور مستقل و آگاهانه، تصمیمات اخلاقی صحیح اتخاذ کند.

در نتیجه با توجه به این دیدگاه، تربیت اخلاقی در اوان کودکی، فرآیندی پویا و چندوجهی است که بر پایه درهم‌تنیدگی ابعاد رشد، شکوفایی نفس ناطقه و پرورش هماهنگ عقل عملی و نظری، و همچنین هدایت استعدادهای اخلاقی بنا شده است. هدف نهایی، پرورش کودکی است که با درک عمیق ارزش‌های اخلاقی و توانایی تفکر و عمل اخلاقی، شخصیتی متعادل، مسئولیت‌پذیر و در مسیر کمال داشته باشد.

۲-۲- عاطفه؛ هسته تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی در اوان کودکی، فراتر از آموزش مجموعه‌ای از قواعد و باید و نباید، بستری برای شکل‌گیری شالوده‌های شخصیتی است که در تمامی ابعاد زندگی فرد تجلی می‌یابد. در این میان، عاطفه، همچون نخ تسبیحی، اجزای مختلف این فرآیند را به یکدیگر پیوند داده و نقشی بی‌بدیل در شکل‌گیری باورها، ارزش‌ها و رفتارهای اخلاقی ایفا می‌کند. عاطفه، به مثابه وجه تمایز و پیوند انسان‌ها، بر گستره وسیعی از تجارب زیستی از جمله رفتار، استعداد، تمایلات، ارتباطات و در نهایت، جایگاه وجودی فرد تأثیر می‌گذارد (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۴۱۷-۴۱۹). «شلیک عاطفه از لحظه ورود به دنیا به صورت گریه و فریاد، به عنوان شاخص آگاهی و ادراک یا علائم هشیاری تلقی می‌شود. ابراز وجود نوزاد از ابتدا در قالب‌های عاطفی، نظیر گریه، فریاد، ترس و خشم شکل می‌گیرد و علامت حیات و سلامت است... از امتزاج یا همراهی میل با ناتوانی و کمبود، ارزش متولد می‌شود که هم مبنای



روابط اجتماعی است و هم ریشه فعالیت‌های متنوع و پایداری است که تنها در گونه ما انسان‌ها یافت می‌شود. (همان: ۴۳۸) ارزش‌ها مولود تجربه‌ها و فرآیندهای عاطفی نفس نظیر میل، هیجان، انگیزش، لذت و نفرت بوده و می‌توانند فرآیندهای عاطفی را فعال کنند (همان: ۴۷۰)

«ماهیت عاطفی ارزش‌ها، درک و جذب آنها را برای کودکان آسان‌تر می‌کند. ارزش‌ها می‌توانند تجربه‌های هیجانی را تشدید یا تضعیف کنند و حتی می‌توانند جهت آن را عوض کنند. گسترش ارزش‌ها در جامعه تنها با کمک جریان‌های عاطفی ممکن می‌شود. ماهیت عاطفی ارزش‌ها با تحمیل که خصلت قانون است، جور در نمی‌آید، ولی با آزادی که پیش شرط عمل اخلاقی است، کاملاً سازگار می‌باشد.» (همان: ۴۷۱ و ۴۷۰)

لذا در این نظریه عاطفه نقش اساسی در ایجاد زمینه مناسب و شکل‌گیری فضایل اخلاقی داشته و از رویکردهای تحمیلی و تلقینی از یک سو و رهایی و بی‌توجهی به تربی از سوی دیگر، فاصله جدی می‌گیرد.

۳-۲- پیوند با دیگری و اخلاق ارتباط محور

کودک از همان بدو تولد به ضرورت ارتباط با دیگران برای رفع نیازهای خود پی می‌برد. «میل کودک به امور عینی مثلاً خوردنی‌های متنوع، مادام که با درک او نسبت به ناتوانی اش از دستیابی به آنها همراه شود، می‌تواند دست کم سه ادراک اساسی و جدید برای کودک فراهم کند: درک ضرورت ارتباط و به کارگیری شیوه‌های اعلام نیاز و پیوستن به دیگران/ درک ارزش‌ها و فهم اهمیت توانایی تحصیل امور خوشایند و یا دفع امور ناخوشایند/ درک شاخص توانمندی و علائم صاحبان توانایی، یعنی آنها که قدرت تحصیل و بخشش امور ناخوشایند یا دفع امور ناخوشایند را دارند.» (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۴۳۸)

«کودک به کمک شهود رنج و لذت و فهم ناتوانی خود در جلب لذت و به خصوص دفع رنج، به علاوه فهم دیگری توانا می‌تواند به پیوندهای ضروری خود با دیگران پی ببرد. نقطه عطف آگاهی‌های انسان همین ضرورت پیوند با دیگری است» (همان: ۴۴۷)

لذا باید گفت که کودک ناگزیر از ارتباط با دیگران و پیوستن به جامعه است، ولی نوع ارتباطش به عوامل متنوعی از جمله موقعیت و شناخت و اراده او بستگی دارد. پیوند کودک با جامعه اگر چه امری ضروری است، ولی زمینه آزادی او نیز هست، زیرا در سایه همین پیوندهاست که استعدادهای او برای تغییر و توسعه روابط تقویت می‌شود. پس با رشد کودک او به تدریج استعداد و میل مداخله در سامان دهی و توسعه پیوندهای اجتماعی و تاحدی پیوندهای طبیعی پیدا می‌کند. به عبارت بهتر می‌توان گفت هویت کودک در گرو تغییرات روابط او با دیگران بوده که دستیابی به خوشایندی و لذت دلیل چنین ارتباطاتی است (همان: ۶۱۶).

با توجه به اهمیت ارتباط کودک با دیگران و تأثیر روابط بر ایجاد ارزش‌ها و لذت، می‌توان گفت تربیت اخلاقی مطلوب در گرو ایجاد بستر و زمینه مناسب برای برقراری روابط کودک با دیگران است. ایجاد ارتباط با محور بودن عاطفه در این فرآیند گره خورده است؛ یعنی با توجه به اینکه عاطفه عنصری اساسی در ایجاد فضایل اخلاقی است، زمانی به خوبی محقق می‌شود که زمینه ایجاد تعاملات مناسب با دیگران فراهم شود. این موضوع به خوبی بیانگر درهم تنیده بودن ابعاد مختلف رشد در این نظریه بوده و براساس آن تربیت اخلاقی کودک با سایر ابعاد تربیتی، از جمله تربیت اجتماعی و عاطفی عمیقاً پیوند برقرار می‌کند.



۴-۲- خانواده؛ تلاقی عواطف و ارتباطات

«میل به حضور و جلب توجه دیگری که اغلب با عنوان دلبستگی یا علاقه و محبت شناخته می‌شود، زمینه کشف تجربیات جدیدی برای کودک فراهم می‌سازد و او می‌تواند درباره امور و حقایق غیرمادی نظیر بیداری و خواب مادر، غم و شادی مادر و... ادراکات تازه‌ای دست یابد. این ادراکات تازه و دلبستگی‌های ناظر به آنها، کم کم به پدر و سایر اشخاص تعمیم یافته و کودک به تدریج می‌تواند به فهمی از خویشاوندی دست یابد. به نظر می‌رسد خویشاوندی نخستین ادراک عاطفی عقلانی کودک است که به زندگی اجتماعی مربوط می‌شود و متضمن تصویری از جامعه می‌باشد.» (علم الهدی، ۱۳۹۸:۴۴۹).

نظام تربیتی برای توزیع و تثبیت نظام ارزش‌های اجتماعی لازم است بر شکل‌گیری پیوندهای عاطفی و سازه ارزش‌های شخصی در دوران کودکی و در خانواده متمرکز باشد (همان: ۴۷۰). خانواده، به ویژه در اوان کودکی نقش اساسی در تربیت کودک بر عهده دارد.

«خانواده در شکل‌گیری و رشد قوای عاطفی، ظهور هیجانات و عواطف کودک و همچنین در شکل‌گیری و توسعه روابط کودک با دیگران، شامل اشیا و اشخاص و حتی خداوند نقش بسیار مهمی دارد. با این همه کودک نیز به توسعه و تثبیت پیوندهای عاطفی خانواده و رشد قوای عاطفی والدین و سایر اعضای خانواده کمک می‌کند. به واقع خانواده یک میدان عاطفی است که اشخاص در آن مشارکت می‌کنند و از آن متأثر می‌گذارند.» (همان: ۴۷۵) به عبارت دیگر نوعی ارتباط متقابل در تعاملات عاطفی کودک با سایر اعضای خانواده برقرار بوده و بر یکدیگر اثرگذارند.

بدین ترتیب خانواده، خویشاوندان و به ویژه والدین در ایجاد ارزش‌ها و فضایل به کودک نقش اساسی ایفا کرده و بار اصلی تربیت اخلاقی در اوان کودکی بر عهده خانواده و والدین است. تقویت ارتباطات در بستر خانواده و بهبود تعاملات می‌تواند در رشد اخلاقی کودک تأثیر قابل توجهی داشته باشد.

۵-۲- محرک‌های محیطی و رشد اخلاقی

«نفس انسان که دارای استعداد «کشف معنا از» و «اعتبار معنا برای» اشیاء است، بنا به نوع و شدت محرک‌ها و شرایط محیطی که او را احاطه کرده، دریافت‌هایی دارد. این دریافت‌های حسی و معنایی کم کم در او شوق تغییر و اراده انجام فعل را پدید می‌آورد و گفتار، کردار و آثاری از او پدید می‌آورد که از یک سو به پیدایش دریافت‌های بیشتر و متنوع‌تر و شدیدتر منجر می‌شود و از سوی دیگر او را متمایزتر می‌سازد. تنوع و در عین حال تداوم دریافت‌های نفس، موجی تنوع و تداوم هر دو ادراکات و اظهارات با نظرها و عملهای آن است و در عین حال خصایصی برای نفس پدید می‌آورد و در آن تثبیت می‌کند. خودآگاهی و قصدمندی در ادراکات و اظهارات یا در نظر و عمل، خصلت ذاتی نفس ناطقه است که به تدریج رشد می‌کند.» (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۵۳۵)

علاوه بر این تکرار یا حضور مستمر محرک‌ها موجب دلزدگی است؛ در حالی که کودکان مشتاق محرک‌های تازه و متفاوت اند و این نشان می‌دهد که تنوع به تجربه لذت کمک می‌کند. (همان: ۶۱۵)



لذا می‌توان گفت علاوه بر خانواده و روابط، محیط و محرک‌های موجود در آن، در ایجاد فرصت برای تجربه کودکان اهمیت به سزایی داشته و هرچه محیط از غنای بیشتر و محرک‌های متنوع‌تر برخوردار باشد، امکان لذت بیشتر در کودک و رشد اخلاقی بهتری را فراهم می‌آورد.

۶-۲- موقعیت مندی و زبان مندی تربیت اخلاقی

موقعیت مندی و زبان مندی، دو ویژگی بنیادین ادراکات حسی و عقلی ما هستند، که درک عمیق‌تر معیارها و فرآیندهای رشد انسان را ضروری می‌سازند. فرایندهای ذهنی که به درک معانی کلی منجر می‌شوند، ریشه در ادراکات حسی و تخیلی دارند؛ این ادراکات شامل تصویرسازی ذهنی و اعتباربخشی به این تصاویر است (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۵۰۸). صور ذهنی حاصل از ادراک حسی و خیالی: رفاً مجموعه‌ای از صورت‌های جزئی و منفک نیستند؛ بلکه تصاویر ذهنی موقعیت مند و زبان مند هستند. به عبارت دیگر، این تصاویر، مجرد ناقصی دارند؛ یعنی اگرچه فاقد مادیت صرف هستند، اما همچنان دارای وابستگی به مکان، زمان، کیفیت و کمیت می‌باشند (همان: ۵۰۸). با ترکیب این دو، یعنی موقعیت مندی و زبان مندی، تربیت اخلاقی در اوان کودکی به فرآیندی پویا و تعاملی تبدیل می‌شود که در آن، کودک به عنوان یک کنشگر فعال در شکل‌دهی فهم اخلاقی خود نقش ایفا می‌کند. مربیان و والدین، با فراهم کردن موقعیت‌های معنادار و استفاده از زبانی مناسب، به کودک کمک می‌کنند تا درک عمیق‌تری از ارزش‌ها پیدا کند و توانایی انتخاب رفتارهای اخلاقی را در موقعیت‌های مختلف زندگی به دست آورد. این رویکرد، با تمرکز بر مصادیق عینی، فرصت‌های تمرین، بازتاب موقعیت‌ها، استفاده از زبانی متناسب با سن کودک، تأکید بر گفت‌وگو و توجه به زمینه زبانی کودک، به شکل‌گیری شخصیت اخلاقی سالم و متعادل در کودکان کمک می‌کند.

۷-۲- توجه و حضور؛ آغازگر و تداوم بخش رشد اخلاقی

در دیدگاه اسلامی، ذکر با تغییر معنای امور مختلف، اثربخشی محرک‌ها را تغییر داده و ریاضت و تهذیب بر شدت این تغییرات معنایی افزوده و در شکل‌گیری محرک‌ها و هیجانات حاصل از آنها و پیدایش پیوندهای عاطفی میان شخص با عناصر موقعیت مداخله می‌کند و در نهایت ما را برای اصلاح موقعیت قوی می‌سازد. (علم الهدی، ۱۳۹۸: ۵۷۳)

با بهره‌گیری از آموزه‌های حکمت متعالیه، می‌توان تربیت اخلاقی در اوان کودکی را بر پایه دو مفهوم کلیدی توجه و حضور استوار نمود. در این دیدگاه، توجه به منزله‌ی دروازه‌ای برای ادراک اخلاقی عمل می‌کند و حضور، معیاری برای سنجش رشد و فضیلت انسانی به شمار می‌رود. نفس ناطقه، مرکز ادراک و شناخت انسان است. تمام ادراکات حسی و خیالی، پیش از هر چیز، نیازمند توجه این نفس هستند (همان: ۵۶۷ و ۵۶۸). از این رو، تربیت اخلاقی کودک باید با جلب توجه او به مسائل اخلاقی آغاز شود. این امر مستلزم ایجاد انگیزه، استفاده از روش‌های جذاب مانند قصه‌گویی و بازی، ارائه الگوهای رفتاری مناسب و تشویق رفتارهای نیکو است. البته توجه صرف، کافی نیست؛ تداوم و تعمیق ادراک اخلاقی نیازمند برقراری پیوندهای عاطفی با ارزش‌ها و مفاهیم اخلاقی است. کودک باید با مفاهیمی چون صداقت، عدالت و مهربانی، پیوند عاطفی برقرار کند تا بتواند توجه خود را معطوف

به آن‌ها ننگه دارد و درونی‌سازی کند. این پیوندها از طریق ایجاد تجربیات مثبت و لذت‌بخش در ارتباط با رفتارهای اخلاقی، همدلی با کودک و همراهی او در مواجهه با مسائل اخلاقی تقویت می‌شوند.

ذکر و یادآوری مستمر ارزش‌های اخلاقی، نقش مهمی در تغییر معنای امور و ارتقای سطح توجه کودک دارد. یادآوری و تکرار ارزش‌ها، به تدریج معنای جدیدی از امور و موقعیت‌ها را برای کودک آشکار می‌سازد و توجه او را به جنبه‌های اخلاقی آن‌ها معطوف می‌کند (همان، ۱۳۹۸: ۵۷۱-۵۷۳). این فرآیند، به ویژه در زمان مواجهه با چالش‌ها و تعارضات اخلاقی، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. بر اساس نظریه اسلامی رشد انسان برای ارزیابی میزان رشد اخلاقی کودک، باید به منحنی شدت، سرعت و پایداری توجه او به مسائل اخلاقی توجه کرد. همچنین، بررسی نوع هیجان‌ها و رفتارهایی که نشان‌دهنده توجه، علاقه و هیجان کودک به مسائل اخلاقی هستند، ضروری است (همان: ۵۸۵-۵۸۶).

بنابراین، تربیت اخلاقی در اوان کودکی فرآیندی است که با جلب و حفظ توجه کودک به مسائل اخلاقی، ایجاد پیوندهای عاطفی با ارزش‌ها و هنجارها، و یادآوری مستمر آن‌ها، به رشد و کمال او در این زمینه کمک می‌کند. با تمرکز بر توجه به عنوان سنجه‌ای برای ارزیابی رشد اخلاقی، می‌توان برنامه‌های تربیتی اثربخش‌تری را طراحی و اجرا نمود. هدف نهایی، پرورش نسلی است که با توجه آگاهانه و حضور فعال در عرصه‌های اخلاقی، فضیلت‌مندانه و مسئولیت‌پذیر عمل کنند.

موارد یاد شده را می‌توان به طور خلاصه در شکل زیر ملاحظه کرد:



جمع‌بندی

بر اساس نظریه اسلامی رشد، انسان موجودی است متحرک و متغیر و نفس او دارای مراتبی است که از طریق حرکت جوهری می‌تواند این مراتب مختلف را طی نموده و شئون مختلفی را تجربه کند. چنین نگاهی به انسان، در تبیین مفهوم رشد تحولات اساسی ایجاد کرده و اساساً از رویکرد خطی حاکم بر الگوهای رایج رشد دور می‌شود. در این نگاه رشد انسان از الگویی مارپیچی و فراونده تبعیت می‌کند که در طی آن ابعاد مختلف انسان با یکدیگر ارتباط تنگاتنگ داشته و زمانی رشد محقق می‌شود که میان این ابعاد ارتباط هماهنگ و متوازن برقرار باشد. لذا نمی‌توان ساحت‌های مختلف تربیتی را از یکدیگر جدا کرد و باید آن‌ها را در ارتباط با هم مورد توجه قرار داد. پس



تربیت اخلاقی در ارتباط با سایر ابعاد و شئون تربیتی، از جمله تربیت زیستی، شناختی، اجتماعی و عاطفی معنادار شده و ارتباط تنگاتنگی با آنها پیدا می‌کند.

در میان ساحات یاد شده، ساحت عاطفی و اجتماعی در اوان کودکی اهمیت ویژه‌تری یافته و بروز بیشتری پیدا می‌کنند. کودک به محض تولد از طریق واکنش‌های عاطفی به دنبال ارتباط با دیگران بوده و خانواده اولین بستر ایجاد روابط او با دیگران، یادگیری ارزش‌ها و آماده شدن برای ورود به جامعه است. لذا خانواده و پس از آن سایر ارتباطات و پیوندهایی که کودک برقرار می‌کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و ایجاد روابط عاطفی می‌تواند در شکل‌گیری ارزش‌ها و فضائل اخلاقی نقش اساسی ایفا کند.

ایجاد روابط، کودک را در موقعیت‌های گوناگون قرار داده و برای برقراری ارتباط ناگزیر از استفاده از زبان است. لذا تقویت مهارت‌های زبانی و تلاش برای برقراری گفتگوهای موثر به ویژه در بستر خانواده یکی از عوامل موثر در تربیت اخلاقی در اوان کودکی است.

همچنین هر چه محیط از محرک‌های متنوع‌تر و جذاب‌تری برخوردار باشد، امکان تجربه‌های بیشتر و بهتری برای کودک فراهم کرده و زمینه رشد اخلاقی او را فراهم می‌سازد. این محرک‌ها با جلب توجه کودک در آغاز به انتقال ارزش‌های اخلاقی کمک کرده و سپس با یادآوری آنها امکان استمرار در او را فراهم می‌سازند.

در پایان باید تأکید کرد براساس نظریه اسلامی رشد، لازم است تا رشد انسان را به شکل فرآیندی در نظر گرفت که در آن تمام ابعاد و عوامل تربیتی به طور متوازن و هماهنگ حضور داشته و با یکدیگر در ارتباط هستند و بررسی تفکیکی تربیت اخلاقی از باب تحلیل مفهومی و ذهنی بوده و در واقع نمی‌توان این ساحات را جدا از یکدیگر در نظر گرفت و لحاظ کرد.



منابع

- آسترکی، م. (۱۴۰۲). بررسی جایگاه شاخص‌ها در مؤلفه‌های تربیت اخلاقی بر اساس اندیشه‌های تربیتی ملاصدرا. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۶(۶۵)، ۱۳۹-۱۲۵.
- امیری پدینی، خ.، و حسین‌خانی، ه. (۱۴۰۱). بررسی مراحل تربیت اخلاقی کودک با تأکید بر منابع اسلامی. موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- بیرونی کاشانی، ر. (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی دانش‌آموزان: برقراری تناظر میان نظریه‌های تربیت منش و رویکرد تربیت اسلامی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۶، ۱۲۵-۱۱۳.
- حسنی، م. (۱۳۹۴). رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (چاپ اول). انتشارات مدرسه.
- داودی، م. (۱۳۸۸). سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) (چاپ دوم). پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- علم‌الهدی، ج. (۱۳۹۸). نظریه اسلامی رشد انسان (چاپ اول). انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مسلم‌نژاد، ز.، و قاسم‌پور، م. (۱۳۹۷). هویت، رشد و تعالی همه‌جانبه اوان کودکی. در مجموعه مقالات همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش‌دبستانی (دوره ۱).
- مهدوی سلیمی، م. (۱۴۰۰). بررسی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی کودکان بر اساس آیات و روایات [پایان‌نامه دکتری]. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.
- موحدی پارسا، ف. (۱۳۹۵). تربیت اخلاقی کودکان سهرور بر اساس آموزه‌های اسلامی (آیات و روایات) [پایان‌نامه دکتری]. دانشگاه فردوسی مشهد.
- موحدی پارسا، ف.، جاویدی کلاته جعفرآبادی، ط.، شعبانی ورکی، ب.، و همت‌بناری، ع. (۱۳۹۸). تربیت اخلاقی کودکان در دوره سیادت از منظر اندیشمندان. نشریه تربیت اسلامی، ۲۸-۷.
- نیکومنش، ا.، ایزدی، م.، رفیعی، ح.، و کیلی، ن. (۱۴۰۰). تبیین روش تربیت اخلاقی کودک در هفت سال دوم بر اساس تعالیم اسلامی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۵۰(۵)، ۲۷۹-۲۹۹.



الزامات حرفه‌ای و شخصیتی معلمان در آموزش تفکرمحور: تحلیل مضمون اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت

زهره عصار^۱، احسان وادی‌السلامی^۲، شهرام رامشت^۳

چکیده

حیات انسانی، در جوهره‌ی خود، با تفکر و تعقل معنا می‌یابد و این استعداد، جز در پرتو تربیت، به فعلیت نمی‌رسد. در میان عناصر و ارکان نظام تعلیم و تربیت، معلم به‌عنوان عنصری محوری، نقشی کلیدی در پرورش تفکر ایفا می‌کند. پژوهش پیش‌رو، با هدف شناسایی و تبیین ویژگی‌های معلم شایسته برای آموزش تفکرمحور با روش تحلیل مضمون انجام شده است. در این راستا، اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، «سیاست‌های کلی تحول آموزش و پرورش»، «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، و «سند برنامه درسی ملی» مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. تحلیل این اسناد به شناسایی ۱۱۱ کد آغازین انجامید که پس از تلفیق، در قالب ۱۶ مؤلفه، ذیل دو بُعد حرفه‌ای و شخصیتی، طبقه‌بندی شدند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که معلم تفکرمحور در بعد حرفه‌ای نیازمند مهارت‌هایی همچون هدایتگری، پرسشگری، پذیرش تفاوت‌های فردی، تسهیل کار گروهی، پرورش خلاقیت و پژوهشگری؛ و در بعد شخصیتی برخورددار از ویژگی‌هایی چون خودشناسی، نقدپذیری، ارزیابی مستمر عملکرد، داشتن فلسفه تربیتی شخصی و باور به آزادی‌متربی در تفکر و عمل است. نظر به اهمیت این ویژگی‌ها در تعالی هویت حرفه‌ای و فردی معلمان و تحقق آموزش تفکرمحور، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیت معلم به‌منظور ایجاد و تقویت این ویژگی‌ها در دانشجو معلمان بازنگری و تقویت شود. همچنین اختصاص بخشی از برنامه‌های ضمن خدمت معلمان به چگونگی کسب این ویژگی‌ها ضروری به نظر می‌رسد.

واژگان کلیدی: تفکرمحوری؛ معلم شایسته؛ ویژگی‌های معلم؛ فلسفه برای کودکان؛ آموزش و پرورش

مقدمه و بیان مسئله

در جهان پیچیده و متکثر امروز که انسان‌ها با مسائل و انتخاب‌های متنوعی مواجه‌اند، پرورش تفکر منطقی، نقادانه، خلاق و مسئولانه در متربیان، ضرورتی انکارناپذیر در نظام‌های تربیتی به شمار می‌رود. اسناد بالادستی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، از جمله سند تحول بنیادین، با تأکید بر تربیت انسان متفکر، انتخابگر، پرسشگر و مسئول، بر چرخش از تعلیم حافظه‌محور به یادگیری فعال، انتقادی و مسئله‌محور تأکید داشته‌اند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بر این اساس، تربیت رسمی و عمومی باید به گونه‌ای سامان یابد که متربیان در مواجهه با موقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی، نه تنها قدرت استدلال، بلکه مهارت اصلاح و بهبود خردمندانه شرایط را نیز کسب کنند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۴۹). در این مسیر، نقش معلمان به‌عنوان تسهیل‌گرانی اندیشه‌ورز که زمینه‌ساز شکوفایی فکری، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان هستند، برجسته‌تر از گذشته می‌شود. در

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، assar_z@modares.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، e_vadiassalami@atu.ac.ir

۳. عضو هیأت علمی، گروه تربیت اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)، Shahram.Ramesht@modares.ac.ir



واقع، تحقق اهداف آموزش تفکر محور بدون حضور معلمانی که دارای ویژگی‌های حرفه‌ای و شخصیتی متناسب با این رویکرد باشند، امکان‌پذیر نیست. معلمانی که نه صرفاً انتقال‌دهنده‌ی محتوا، بلکه الهام‌بخش گفت‌وگو، تفکر جمعی، حل مسئله، خلاقیت و مشارکت آگاهانه در فضای یادگیری هستند؛ چنان‌که در برنامه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان نیز بر این نقش تحول‌آفرین معلم به‌عنوان تسهیل‌گر تفکر تأکید شده است (لیپمن، ۲۰۰۶؛ اسپلیتر و شارپ، ۱۳۹۶).

آوزش تفکر و فلسفه به کودکان و دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از ابزارهای اصلی توسعه مهارت‌های شناختی و استدلالی، در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران و نظام‌های آموزشی را به خود جلب کرده است. به‌طور کلی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که تحقق آموزش تفکر محور مستلزم همگرایی سه عامل کلیدی است: طراحی برنامه درسی منسجم و جامع، به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و مشارکتی، و شناسایی و تقویت الزامات شخصیتی و حرفه‌ای معلمان. شاخص‌های شخصیتی و حرفه‌ای معلمان نه تنها کیفیت اجرای برنامه را تعیین می‌کنند بلکه اثرگذاری آن بر مهارت‌های تفکر و فلسفه‌ورزی دانش‌آموزان را تضمین می‌کنند. از این رو، توسعه و تقویت این الزامات، همراه با برنامه‌ریزی دقیق و منسجم در سطح کلاس و مدرسه، بنیان آموزش تفکر محور و تربیت دانش‌آموزان اندیشمند و خوداندیش است.

بررسی‌های صورت گرفته می‌دهد با وجود اینکه در ادبیات نظری برنامه‌هایی نظیر فلسفه برای کودکان بر نقش کلیدی مربی در تسهیل تفکر و پرورش توانمندی‌های عقلانی، اجتماعی و اخلاقی کودک تأکید شده و ویژگی‌های حرفه‌ای و شخصیتی مربیان مورد توجه قرار گرفته است (لیپمن، ۲۰۰۶؛ وایمر، ۲۰۱۱؛ موریسون، ۲۰۱۴) اما در اسناد تحولی آموزش و پرورش کشور، علی‌رغم تأکید بر آموزش تفکر محور، کمتر به‌طور مستقیم به تبیین ویژگی‌های معلم متفکر و تسهیل‌گر پرداخته شده است. این در حالی است که تحقق اهداف متعالی سند تحول بنیادین، مانند تربیت انسان خردورز، مسئول و مشارکت‌جو، بدون حضور معلمانی با توانمندی‌های فکری، اخلاقی و ارتباطی متناسب، امکان‌پذیر نخواهد بود. از این رو، شناسایی و تبیین الزامات حرفه‌ای و شخصیتی معلمان در آموزش تفکر محور با استناد به اسناد بالادستی، نه تنها خلأ پژوهشی موجود را پوشش می‌دهد، بلکه زمینه‌ساز ارتقاء کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری در راستای تربیت نسل پرسشگر، خلاق و متعهد خواهد بود. از این رو، واکاوی اسناد رسمی برای استخراج شاخص‌های دقیق چنین معلمانی، گام بعدی و تکمیلی در مسیر تحقق آموزش تفکر محور به شمار می‌آید. در همین چارچوب، پرسش اصلی پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: *اسناد بالادستی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران چه الزامات حرفه‌ای و شخصیتی‌ای را برای معلمان در راستای تحقق آموزش تفکر محور تبیین می‌کنند؟* برای پاسخ‌گویی به این سؤال، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. بدین شکل که اسناد بالادستی آموزش و پرورش کشور شامل مبانی نظری، سند تحول، برنامه درسی ملی، سیاست‌های کلی تحولی ابلاغی مقام معظم رهبری و چشم‌انداز ۱۴۰۴ مورد تحلیل کیفی قرار گرفته‌اند. از این اسناد، جملات مرتبط با ویژگی‌های مربی استخراج و ۱۱۱ ویژگی کدگذاری، و سپس با تلفیق و جمع‌بندی کدها، ۱۶ مقوله در دو بعد حرفه‌ای و شخصیتی صورت‌بندی شده است.

یافته‌ها

نتایج حاصل از تحلیل مضمون اسناد بالادستی در حوزه آموزش تفکر محور قابل مقوله‌بندی در دو بعد حرفه‌ای و شخصیتی هستند. بعد حرفه‌ای شامل ویژگی‌هایی است که هدایت‌گری (هدایت‌مربیان جهت‌نیل به مراتبی از حیات طیه)، تسهیل‌گری و توجه به عاملیت‌مربی در فرایند یاددهی - یادگیری، خلاق و صیاد موقعیت‌های یادگیری برای مواجهه فکورانه‌مربیان در موقعیت، پذیرنده تفاوت‌های فردی، تعامل فعال با‌مربیان، همکاران و محیط یادگیری، خودارزیابی در فرایند یادگیری، دارای آزادی عمل در تطبیق برنامه درسی، استفاده‌کننده از روش‌های خلاق و نوین، باور به آزادی‌مربیان در فکر، عمل و بیان را شامل می‌شود؛ و ویژگی‌های تفکر انتقادی و ارزیابی مداوم عملکرد خود، شنونده فعال، پرسشگری، خودآگاه، نقدپذیری، کوشنده در جهت تحقق هویت فردی، جمعی و حرفه‌ای، سازگاری با قابلیت‌های وجودی خود (احساس، شهود، تخیل، تعقل، اراده، و عمل)، دارای فلسفه تربیتی شخصی، و خودآغازگری در بخش ویژگی‌های شخصیتی هستند. این دسته‌بندی دو بعدی، تصویر منسجمی از الزامات‌مربیان آموزش تفکر محور ارائه می‌دهد و پایه‌ای برای طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با اسناد بالادستی فراهم می‌کند. نتایج حاصل از تحلیل مضمون اسناد بالادستی در حوزه آموزش تفکر محور در جدول شماره ۱ صورت‌بندی شده است.

جدول ۱. نتایج تحلیل مضمون اسناد بالادستی

ابعاد	ویژگی‌های مربی آموزش تفکر محور
حرفه‌ای	هدایت‌گری (هدایت‌مربیان جهت‌نیل به مراتبی از حیات طیه)
	تسهیل‌گری و توجه به عاملیت‌مربی در فرایند یاددهی - یادگیری
	خلاق و صیاد موقعیت‌های یادگیری برای مواجهه فکورانه‌مربیان در موقعیت
	پذیرنده تفاوت‌های فردی
	تعامل فعال با‌مربیان، همکاران و محیط یادگیری
	خودارزیابی در فرایند یادگیری
	دارای آزادی عمل در تطبیق برنامه درسی
	استفاده از روش‌های خلاق و نوین
شخصیتی	باور به آزادی‌مربیان در فکر، عمل و بیان
	تفکر انتقادی و ارزیابی مداوم عملکرد خود
	شنونده فعال
	پرسشگری
	خودآگاه
	نقدپذیری
	کوشنده در جهت تحقق هویت فردی، جمعی و حرفه‌ای



ابعاد	ویژگی‌های مربی آموزش تفکر محور
	سازگاری با قابلیت‌های وجودی خود (احساس، شهود، تخیل، تعقل، اراده، و عمل)
	دارای فلسفه تربیتی شخصی
	خودآغازگری

در ادامه، اهم ویژگی‌های مربی آموزش تفکر محور در دو جنبه حرفه‌ای و شخصیتی، با تأکید بر اهداف اسناد بالادستی آموزش و پرورش تشریح شده است:

ویژگی‌های حرفه‌ای

ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان تفکر محور در اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که این معلمان بیش از هر چیز «هدایت‌گر» فرایند تربیت‌اند و رسالت اصلی آنان، راهبری متریان به سوی مراتب مختلف «حیات طیبه» است؛ مفهومی که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به مثابه غایت تربیت اسلامی معرفی شده است (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۴). هدایت‌گری در این معنا صرفاً به انتقال دانش محدود نمی‌شود، بلکه به پرورش عقلانیت، انتخاب آگاهانه و زیستن متریان در چارچوب ارزش‌های الهی و انسانی اشاره دارد (کشانی، ۱۳۹۶: ۲۱). در کنار این نقش، معلم تفکر محور «تسهیل‌گر» یادگیری است و با پذیرش عاملیت متریان، زمینه را برای مشارکت فعال آنان در فرایند یاددهی - یادگیری فراهم می‌سازد. به تعبیر یاری دهنوی و کریمی‌هاوشکی (۱۳۹۷)، چنین معلمی بیش از آن که مرجع مطلق معرفت باشد، طراح موقعیت‌هایی است که دانش‌آموزان را به تجربه، پرسشگری و تولید دانش سوق می‌دهد.

از دیگر ویژگی‌های بارز این معلمان «خلافت» و «صیاد موقعیت‌های یادگیری بودن» است؛ یعنی توانایی درک و بهره‌برداری از موقعیت‌های غیررسمی و روزمره برای برانگیختن تفکر در متریان. در این زمینه، «پذیرش تفاوت‌های فردی» اهمیت می‌یابد؛ زیرا خلافت معلم زمانی معنا می‌یابد که با توجه به استعدادها، سبک‌های شناختی و نیازهای متفاوت متریان به کار بسته شود (ویلیک، ۲۰۰۴: ۱۷). این پذیرش تفاوت‌ها به تعامل فعال با دانش‌آموزان، همکاران و محیط یادگیری گره می‌خورد؛ چرا که معلمی که در شبکه‌ای از روابط پویا فعالیت می‌کند، می‌تواند از ظرفیت جمعی برای غنی‌سازی موقعیت‌های یادگیری بهره‌برداری کند (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۲).

«خودارزیابی در فرایند یاددهی - یادگیری» نیز از دیگر عناصر مهم حرفه‌ای است. معلم تفکر محور باید همواره فرایند تدریس و شیوه‌های به کاررفته را نقد و بازبینی کند تا هم از انفعال پرهیزد و هم در مسیر بهبود مستمر باقی بماند (ویسی و همکاران، ۱۳۹۴). چنین بازاندیشی، با «آزادی عمل در تطبیق برنامه درسی» پیوندی جدی دارد؛ زیرا معلمی که اجازه ندارد برنامه درسی را با شرایط واقعی کلاس و ویژگی‌های دانش‌آموزان وفق دهد، عملاً امکان تحقق یادگیری مبتنی بر تفکر را نخواهد یافت (صابری و همکاران، ۱۳۹۹: ۱۲۳). از این رو اسناد بالادستی نیز تأکید کرده‌اند که برنامه درسی باید چارچوبی انعطاف‌پذیر داشته باشد تا معلمان بتوانند به اقتضای موقعیت، تغییرات ضروری را اعمال کنند (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۲۴).

همچنین، معلمان تفکر محور باید از «روش‌های نوین و خلاق» بهره‌گیرند؛ روش‌هایی همچون یادگیری مبتنی بر پروژه، یادگیری مشارکتی و کلاس معکوس که به جای انتقال دانش، بستر تجربه و تفکر را فراهم می‌آورند.



(نیکبخت نصرآبادی و دیگران، ۱۴۰۳). اما در کنار همه این موارد، ویژگی بنیادین حرفه‌ای آنان «باور به آزادی متربیان در فکر، عمل و بیان» است. بدون چنین باوری، معلم هرچند روش‌های نوین را به کار بندد، در عمل به پرورش تفکر نخواهد رسید. اسناد تربیتی اسلامی نیز بر این اصل تأکید کرده‌اند که انسان‌ها باید در مسیر رشد، امکان انتخاب و آزادی بیان داشته باشند، چرا که تنها در این بستر است که مسئولیت‌پذیری و هویت اخلاقی آنان شکل می‌گیرد (قرآن کریم، سوره توبه، آیه ۶۱).

ویژگی‌های شخصیتی

ویژگی‌های شخصیتی معلمان تفکرمحور بیش از هر چیز بر ابعاد درونی، نگرشی و وجودی آن‌ها تمرکز دارد؛ چرا که تدریس مبتنی بر تفکر، بدون تحول در شخصیت معلم، به امری صرفاً فنی و سطحی تقلیل می‌یابد. یکی از نخستین ویژگی‌ها، برخورداری از «تفکر انتقادی و ارزیابی مداوم عملکرد خود» است. معلمی که اهل پرسش و نقد خویش نباشد، نمی‌تواند متربیان را به بازاندیشی و بازبینی باورها و کنش‌هایشان دعوت کند. این خودانتقادی در سنت تربیتی اسلامی نیز مورد تأکید است و به «محاسبه نفس» تعبیر شده است (کشانی، ۱۳۹۶: ۴۰). در پیوند با این خصیصه، «شنونده فعال بودن» اهمیت دارد؛ زیرا معلمی که به درستی به سخن متربی گوش می‌سپارد، نه تنها احترام به او را نشان می‌دهد، بلکه فرصت کشف و پرورش تفکر او را نیز فراهم می‌آورد (هتی و کلارک، ۱۳۹۸).

از دیگر ابعاد کلیدی، «پرسشگری» است. معلم تفکرمحور نه تنها خود پرسشگر است بلکه پرسشگری را به مثابه یک روش زندگی به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. قرآن کریم نیز در موارد متعدد، انسان‌ها را به پرسش و تعقل فرامی‌خواند و همین امر مبنای ارزشی برای این ویژگی فراهم می‌آورد (قرآن کریم، سوره نحل، آیه ۴۳). «خودآگاهی» نیز به مثابه پیش‌شرط پرسشگری و نقدپذیری تلقی می‌شود؛ زیرا معلم زمانی می‌تواند مسیر رشد متربیان را هدایت کند که از نقاط قوت و ضعف، تمایلات و انگیزه‌های خود آگاه باشد (یاری دهنوی و کریمی‌هاوشکی، ۱۳۹۷: ۱۰۳). چنین خودآگاهی با «نقدپذیری» تکمیل می‌شود؛ زیرا معلمی که از نقد دیگران استقبال نمی‌کند، به رغم آگاهی از خویش، در عمل در حصار خودبینی گرفتار می‌شود.

ویژگی دیگر «کوشندگی در جهت تحقق هویت فردی، جمعی و حرفه‌ای» است. این ویژگی به معنای آن است که معلم تنها به رشد شخصی خویش بسنده نمی‌کند، بلکه هویت حرفه‌ای خود را نیز در پیوند با اجتماع علمی و همکارانش می‌سازد. به همین دلیل، در اسناد بالادستی بر ضرورت تعاملات سازنده و اخلاق حرفه‌ای تأکید شده است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۲۸). این تلاش‌ها زمانی به ثمر می‌رسد که معلم به «سازگاری با قابلیت‌های وجودی خود» دست یافته باشد؛ قابلیتی که شامل هماهنگی میان احساس، شهود، تخیل، تعقل، اراده و عمل است (شون، ۱۹۸۳). چنین سازگاری در سنت فلسفی اسلامی، به‌ویژه در حکمت متعالیه، به عنوان «توازن قوا و قوه‌ها» تلقی می‌شود که مقدمه نیل به کمال انسانی است.

از دیگر ویژگی‌های بنیادین، «داشتن فلسفه تربیتی شخصی» است. معلم تفکرمحور کسی است که با تأمل در مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت، چارچوبی نظری برای عمل خود سامان داده است. بدون چنین فلسفه‌ای، تدریس او صرفاً تقلیدی از الگوهای موجود خواهد بود و نه خلاقیتی در آن دیده می‌شود و نه انسجامی (برهمن و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۱). در نهایت، «خودآغازگری» نیز به عنوان یک



ویژگی مهم مطرح است. این خصیصه به معنای ابتکار و پیش قدمی در طرح ایده‌ها، فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری است؛ امری که در مقابل رویکردهای منفعل و تقلیدی قرار می‌گیرد و با روح آموزش تفکرمحور هم‌خوانی کامل دارد (ویلک، ۲۰۰۴).

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش تفکرمحور نقشی بنیادین در تحقق اهداف تربیتی نظام آموزش و پرورش ایران دارد و معلم در این میان، جایگاهی محوری و غیرقابل جایگزین ایفا می‌کند. تحلیل اسناد بالادستی بیانگر آن است که معلم تفکرمحور باید مجموعه‌ای از ویژگی‌های حرفه‌ای و شخصیتی را توأمان دارا باشد تا بتواند نسل آینده را در مسیر دستیابی به مراتب «حیات طیبه» هدایت کند. از یک سو، در بُعد حرفه‌ای، او راهبر و تسهیل‌گر یادگیری است؛ با خلاقیت، انعطاف‌پذیری در تطبیق برنامه درسی، پذیرش تفاوت‌های فردی و طراحی موقعیت‌های یادگیری نوین و مشارکتی، فرصت رشد فکری و عملی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، در بُعد شخصیتی، چنین معلمی فردی است خودآگاه، پرسشگر، نقدپذیر و شنونده فعال که با برخورداری از فلسفه تربیتی شخصی و توانایی خودآغازگری، نه تنها هویت فردی و حرفه‌ای خویش را تحقق می‌بخشد بلکه الگویی عینی برای زیست متفکرانه در برابر متریان به شمار می‌آید.

این ترکیب دوسویه حرفه‌ای - شخصیتی موجب می‌شود معلم تفکرمحور هم به‌عنوان راهنما، زمینه‌ساز مواجهه فکورانه متریان با موقعیت‌های چالش‌برانگیز را مهیا کند و هم با ایجاد آزادی در فکر، عمل و بیان، اعتمادبه‌نفس و استقلال فکری آنان را تقویت نماید. در چنین فرایندی، تعامل فعال میان متریان، معلم و محیط یادگیری، به شکل‌گیری هویت یکپارچه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و توانایی نقد و اصلاح موقعیت‌ها می‌انجامد. بدین ترتیب، الگوی معلم تفکرمحور نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش، بلکه پرورش‌دهنده نسلی خلاق، پرسشگر، نقاد و متعهد به ارزش‌های اسلامی - ایرانی است.

نتایج این پژوهش همچنین نشان می‌دهد که تحقق چنین الگویی بدون توجه به پرورش این ویژگی‌ها در دوره‌های تربیت معلم و برنامه‌های آموزش ضمن خدمت امکان‌پذیر نخواهد بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان و نهادهای مسئول توسعه حرفه‌ای معلمان، دوره‌هایی را با محوریت تقویت خلاقیت، خودارزیابی، فلسفه تربیتی شخصی و روش‌های نوین یاددهی - یادگیری طراحی و اجرا کنند. به این ترتیب، نظام آموزشی می‌تواند معلمانی را تربیت کند که علاوه بر توانایی علمی، از انسجام وجودی و هویت حرفه‌ای برخوردار باشند و در نتیجه در عمل به پرورش نسلی متفکر، مسئولیت‌پذیر، خلاق و متعهد به ارزش‌های حیات طیبه یاری رسانند.



منابع

- قرآن کریم. (۱۳۸۷). (م. الهی قمشه‌ای، مترجم).
- اسپیلتر، ل. ج.، و شارپ، آ. م. (۱۳۹۶). چگونه بهتر اندیشیدن را آموزش دهیم؟ (ن. حجازی، مترجم). پژواک فرزانه.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش.
- برهن، م.، و خدابخشی صادق آبادی، ف. (۱۳۹۱). آموزش فلسفه برای کودکان. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۹)، ۱۳۴-۱۴۰.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- صابری، ا.، عباسی، ع.، قانلی، ی.، و علی‌عسگری، م. (۱۳۹۹). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره اول متوسطه ایران. تفکر و کودک، ۱۱(۲)، ۱۱۷-۱۵۷.
- صادق‌زاده قمصری، ع.، حسینی، م.، کشاورز، س.، و احمدی، آ. (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- کشانی، م. (۱۳۹۶). ویژگی‌های معلمان و مربیان در راستای پرورش فلسفه‌ورزی در کودکان (از منظر قرآن). تربیت تبلیغی، ۶(۱۵-۱۶)، ۷۹-۱۰۴.
- نیکبخت نصرآبادی، م.، هاشمی نصرآبادی، س. ح.، عسکری، ش.، و درو، ح. (۱۴۰۳). روش‌های تدریس خلاقانه برای پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان. تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۳۵، ۱۱-۲۶.
- ویسی، م.، میرزاحمدی، م. ح.، و رهنما، ا. (۱۳۹۴). تدوین، اعتبارسنجی و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه به کودکان. تفکر و کودک، ۶(۲)، ۱۴۳-۱۲۱.
- یاری دهنوی، م.، و پورکریمی هاوشکی، م. (۱۳۹۷). چیستی و چگونه فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان. مبانی تعلیم و تربیت، ۱۸(۱)، ۶۶-۴۳.

Hattie, J & Clarke, S. (۲۰۱۹). *Visible learning: Feedback*. Routledge.

Lipman, M. (۲۰۰۶). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Morrison, G. S. (۲۰۱۴). *Early childhood education today* (13th ed.). Pearson.

Schön, D. A. (۱۹۸۳). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sharp, A. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22(2), 248-257.

Wiener, M. (2011). Four characteristics of successful teachers. *Faculty Focus: Higher Teaching Strategies from MAGNA Publication*.

Wilks, S. (۲۰۰۴). *Background to thinking curricula: Theories concerning thought and language, designing a thinking curriculum*. Australian Academy of the Arts.



آموزش تفکر انتقادی به مثابه فضیلت اخلاقی و ارزش شناختی برای رشد شخصیت در کودکان

یاسر عفراوی^۱ و پروانه ولوی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش تفکر انتقادی به عنوان یک فضیلت اخلاقی و ارزش شناختی در رشد شخصیتی کودکان طراحی شده است. هدف اصلی، تبیین چگونگی تبدیل تفکر انتقادی به ابزاری برای پرورش ویژگی‌های اخلاقی و تقویت ظرفیت‌های شناختی در کودکان است. با وجود تأکید نظام‌های آموزشی بر آموزش تفکر انتقادی، کمبود پژوهش‌هایی احساس می‌شود که این مهارت را در تقاطع اخلاق و شناخت، به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از رشد شخصیت کودکان بررسی کنند. سوال اصلی این است: چگونه می‌توان تفکر انتقادی را به گونه‌های آموزش داد که همزمان به عنوان یک فضیلت اخلاقی و ارزش شناختی، در شکل‌گیری شخصیت کودکان موثر باشد؟ رویکرد این پژوهش کیفی، کاوشی و توصیفی است. داده‌ها از طریق بررسی منابع نظری و تحلیل منابع گردآوری شدند. نتایج تأکید می‌کنند که ادغام تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی، نیازمند بازتعریف آن به عنوان «فرایندی اخلاق محور» است، نه صرفاً یک مهارت فنی. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که آموزش تفکر انتقادی به عنوان فضیلت، نه تنها مهارت‌های شناختی کودکان را تقویت می‌کند، بلکه بنیان اخلاقی و اجتماعی شخصیت آن‌ها را در برابر تأثیرات غیرانتقادی محیط پایدار می‌سازد.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، فضیلت اخلاقی، ارزش شناختی، رشد شخصیت، آموزش کودکان

مقدمه

در دنیای امروز، کودکان از همان سنین ابتدایی با حجم عظیمی از اطلاعات، دیدگاه‌ها و ارزش‌های متنوع مواجه‌اند. این امر ضرورت آموزش مهارت‌های شناختی و اخلاقی را که بتواند آنان را برای مواجهه با چالش‌های پیچیده‌ی زندگی آماده کند، بیش از پیش آشکار ساخته است. در این میان، تفکر انتقادی نه تنها به عنوان یک مهارت شناختی، بلکه به مثابه یک فضیلت اخلاقی و ارزش انسانی، اهمیت فراوانی یافته است. در جهان امروز که کودکان از سنین پایین با بمبارانی از اطلاعات، داده‌های متضاد و فشارهای رسانه‌ای مواجه‌اند، دیگر نمی‌توان آموزش را تنها به انتقال معلومات و مهارت‌های سطحی محدود کرد. در چنین زمینه‌ای، آموزش تفکر انتقادی به عنوان راهبردی بنیادین در رشد شخصیت، شکل‌گیری هویت اخلاقی و تقویت توان داوری مستقل کودک، به ضرورتی تربیتی تبدیل شده است (پل و ایلدر، ۲۰۲۰: ۱۲-۹). تفکر انتقادی در معنای عمیق خود، فراتر از تحلیل منطقی و ارزیابی داده‌ها، یک رویکرد اخلاقی و منش تربیتی است که کودکان را تشویق می‌کند تا با صداقت، پرسشگری و مسئولیت‌پذیری به جهان بنگرند و در تصمیم‌گیری‌های خود دقت کنند. تفکر انتقادی از دیدگاه تربیت مدرن، نه فقط ابزاری برای حل مسئله یا تحلیل منطقی، بلکه یک منش و نگرش اخلاقی است که به کودک می‌آموزد چگونه در برابر پیچیدگی‌های فکری، اجتماعی و ارزشی امروز بایستد، اندیشه کند، انتخاب کند و

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران Yaserafrawy2014@gmail.com

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ p.valavi@scu.ac.ir



مسئولیت تصمیمات خود را بپذیرد. بر اساس یافته‌های پژوهشی اخیر، کودکانی که در محیط‌های آموزشی گفت‌وگومحور، پرسش‌گر و اخلاق‌محور پرورش می‌یابند، سطوح بالاتری از خودآگاهی، داوری اخلاقی، استقلال فکری و تاب‌آوری در برابر فشار گروهی نشان می‌دهند (ریچارد، نگاین و آوری ۲۰۲۲: ۹۸-۹۲).

این فضیلت، فرایندی پویا و در حال رشد است که باید به صورت تدریجی و هدفمند از سنین کودکی در آنها نهادینه شود تا در بزرگسالی به بخشی از هویت و شخصیتشان تبدیل گردد (کیانی و فلاحی، ۱۳۹۸: ۴۲). از منظر دینی نیز، تفکر و تدبر به عنوان یکی از ارکان مهم رشد اخلاقی و معنوی انسان معرفی شده است. قرآن کریم به کرات به تفکر و تعقل سفارش می‌کند و آن را وسیله‌ای برای شناخت حقیقت و رسیدن به حکمت می‌داند. اَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ اَمْ عَلٰی قُلُوبٍ اَفْقَالُهَا (سوره محمد، آیه ۲۴). آیا در قرآن تدبر نمی‌کنند یا دل‌هایشان بسته است؟ همچنین احادیث معصومین (ع) به اهمیت پرسشگری، شک‌ورزی عمیق و پرهیز از پذیرش بدون تحقیق اشاره کرده‌است. (مجلسی، ۱۴۰۰، ج ۷۶، ۱۲۵). با این حال، در نظام‌های آموزشی سنتی، تفکر انتقادی هنوز به عنوان فضیلتی ارزشمند نهادینه نشده است و بیشتر به عنوان مهارتی تکنیکی آموزش داده می‌شود که اغلب جنبه اخلاقی و ارزشی آن مغفول می‌ماند (قاسمی و جمالی، ۱۴۰۱: ۵۷). در آموزش و پرورش نوین، تفکر انتقادی نه تنها یک مهارت شناختی، بلکه به عنوان یک هنجار ارزشی و اخلاقی در فرایند تربیت فردی و اجتماعی شناخته می‌شود. به طور خاص، در پژوهش‌های جدید، بر وجه اخلاقی این نوع تفکر تأکید شده است. برای مثال، ریچاردز و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان می‌دهند که تفکر انتقادی در کنار مهارت‌های شناختی، نیازمند فضیلت‌هایی چون صداقت فکری، تواضع ذهنی، و انصاف در داوری است این نگرش سبب شده است که تفکر انتقادی نه فقط ابزار تحلیل، بلکه یک خصیصه اخلاقی تلقی شود (ریچاردز و همکاران ۲۰۲۲: ۹۵).

تحقیقات روانشناختی اخیر نشان داده‌اند که پرورش تفکر انتقادی در کودکان موجب افزایش خودتنظیمی شناختی، رشد مهارت‌های حل مسئله پیچیده و توانایی مقابله با تعصبات ذهنی می‌شود همچنین، این مهارت‌ها به کودکان کمک می‌کند تا از پذیرش ساده‌لوحانه باورهای نادرست پرهیز کنند و به رشد هویت اخلاقی خود کمک کنند (توریل، ۲۰۲۰: ۸۸). در پژوهش حسینی و آقاجانی (۱۴۰۰) نیز با تحلیل مفهوم تفکر انتقادی از منظر اخلاق فضیلت، نشان می‌دهند که توانایی نقد آگاهانه و منصفانه در کودکان، نوعی تمرین اخلاقی در پذیرش مسئولیت اندیشه‌ها و اعمالشان است (حسینی و آقاجانی، ۱۴۰۰: ۷۳).

این وضعیت چالش‌برانگیز ضرورت تحلیل و بازتعریف جایگاه تفکر انتقادی به عنوان فضیلت اخلاقی در تربیت کودکان را بیش از پیش آشکار می‌سازد. اهمیت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که شکل‌گیری فضیلت تفکر انتقادی، علاوه بر توانمندسازی ذهنی، بنیان‌های اخلاقی و شخصیتی کودکان را مستحکم می‌سازد و آنان را برای زندگی در جامعه‌ای پیچیده و پرتلاطم آماده می‌کند همچنین، بازنمایی این فضیلت از منظر دینی و فرهنگی به ارتقای معنویت و اخلاق در تربیت کمک خواهد کرد. تحقیق حاضر درصدد این است که چگونه می‌توان تفکر انتقادی را به عنوان یک فضیلت اخلاقی به کودکان آموزش داد به گونه‌ای که این ارزش در ذهن و رفتار آنان به طور عمیق نهادینه شود و نه صرفاً به عنوان یک مهارت کاربردی و گذرا باقی بماند. همچنین تلاش می‌شود با بررسی جایگاه تفکر انتقادی به عنوان یک فضیلت اخلاقی و یک ارزش شناختی، نشان داده شود که آموزش آن



از سنین کودکی چگونه می‌تواند به رشد همه‌جانبه شخصیت کودک یاری رساند. برای این منظور، نخست مبانی نظری و فلسفی موضوع بررسی می‌شود و سپس تحلیل مفهومی رابطه تفکر نقادانه با فضیلت و رشد شخصیت ارائه می‌گردد.

مبانی نظری و چارچوب مفهومی

مفهوم تفکر انتقادی به عنوان فضیلت

تفکر انتقادی غالباً به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی مثل تحلیل، استدلال، ارزیابی شواهد و حل مسئله تعریف می‌شود (پل و الدر، ۲۰۲۰: ۱۲). اما در بُعدی عمیق‌تر، تفکر انتقادی یک فضیلت اخلاقی است یعنی نگرشی پایدار که در آن فرد متعهد به جستجوی حقیقت، انصاف در داوریقت ذهنی و پذیرش مسئولیت فکری می‌شود (زرمیکا، ۲۰۲۱: ۴۱). این نگرش فضیلت محور به کودکان آموزش می‌دهد که صرفاً دنبال پاسخ درست نباشند، بلکه ارزش پرسشگری، تأمل و نقد را به عنوان بخشی از منش اخلاقی خود درک کنند. تفکر انتقادی فضیلتی است که علاوه بر رشد عقلانی، رشد اخلاقی را هم تسهیل می‌کند و فرد را به انسانی مسئول و متعهد به حقایق و ارزش‌ها تبدیل می‌سازد (نادینگ، ۲۰۱۸: ۶۳). از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، آموزگارانی مانند جان دیویی بر اهمیت تجربه و یادگیری فعال تأکید می‌کنند که تفکر انتقادی را در بستر عمل و تجربه عملی پرورش می‌دهد از سوی دیگر، فلسفه تعلیم و تربیت، به‌ویژه در سنت‌های پراگماتیستی و انسان‌گرایانه، بر این نکته تأکید دارد که رشد شناختی و اخلاقی کودک نه از راه انباشت محفوظات، بلکه از طریق گفت‌وگو، تأمل و مواجهه فعال با پرسش‌های بنیادین محقق می‌شود (دیویی، ۱۹۳۸: ۳۴).

بر همین اساس، آموزش تفکر انتقادی نه تنها به کودک می‌آموزد چگونه فکر کند، بلکه به او یاد می‌دهد چگونه به‌درستی زندگی کند. همچنین، مک اینتایر در نظریه اخلاق فضیلت خود بر اهمیت پرورش خصایص و عادات اخلاقی تأکید می‌کند که به وسیله آنها انسان‌ها به خوبی زندگی می‌کنند (مک اینتایر، ۲۰۰۷: ۱۲۳). بنابراین، آموزش تفکر انتقادی در کودکان باید فراتر از انتقال مهارت باشد و به تربیت اخلاقی و فضیلت محوری آنها بیانجامد. این فرایند، کودکان را به آگاهی نسبت به خود، دیگران و جهان می‌رساند و آنها را برای اتخاذ تصمیمات اخلاقی، مسئولانه و آگاهانه آماده می‌سازد. ارزش شناختی به معنای توانایی شناخت، تحلیل و تفسیر صحیح واقعیت است. تفکر انتقادی به کودک کمک می‌کند تا در فرایند شکل‌گیری شخصیت، هویتی مستقل، متفکر و مسئولیت‌پذیر بنا کند. به گفته لیپمن وقتی کودک بیاموزد که چگونه به صورت انتقادی فکر کند، او نه تنها اطلاعات را تحلیل می‌کند، بلکه یاد می‌گیرد خود را بشناسد، دیگران را درک کند و انتخاب‌هایی مبتنی بر ارزش انجام دهد (لیپمن، ۲۰۱۹: ۶۸).

در متون دینی اسلام، تأکید ویژه‌ای بر تفکر، تعقل و تدبیر شده است. قرآن کریم فراخوانی مکرر به تعقل در آیات متعدد دارد که نه تنها به عنوان ابزار شناخت، بلکه به عنوان فضیلتی اخلاقی برای تزکیه نفس و ارتقاء شخصیت تلقی می‌شود (سوره آل عمران، آیه ۱۹). احادیث نبوی و روایات اهل بیت (ع) نیز کودکان را به پرسشگری و شکورزی عمیق دعوت می‌کنند، به شرطی که این فرآیند با اخلاق و صداقت همراه باشد (مجلسی، ۱۴۰۰، ج ۷۶: ۱۴۰). برخی صاحب‌نظران، به‌ویژه در سنت‌های فلسفی اخلاق‌گرا مانند حکمت اسلامی، تفکر انتقادی را نه صرفاً



یک مهارت شناختی، بلکه فضیلتی اخلاقی تلقی می‌کند. در این دیدگاه، فرد متفکر نه تنها در فهم بهتر واقعیت می‌کوشد، بلکه به واسطه صداقت، مسئولیت‌پذیری، آزاداندیشی و التزام به حقیقت، خویش را به سوی رشد و تعالی اخلاقی سوق می‌دهد. علامه طباطبایی با تأکید بر فطرت حقیقت‌طلب انسان، عقلانیت برهانی و آزادی در انتخاب اعتقادات، بر همین جنبه اخلاقی تفکر انتقادی پای می‌فشارد (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ص ۳۷۴).

پیوند تفکر انتقادی، فضیلت اخلاقی و رشد شخصیت در کودکان

در سنت رایج آموزش، تفکر انتقادی غالباً به عنوان یک مهارت شناختی معرفی می‌شود. مهارتی برای استدلال بهتر، حل مسئله یا تحلیل متون. اما آیا این تمام داستان است؟ اگر مهارت باشد، یادگیری آن تنها به تکنیک و تمرین نیاز دارد اما اگر فضیلت باشد، موضوع از بنیان متفاوت می‌شود: ما دیگر با تکنیک مواجه نیستیم، بلکه با شکل‌گیری منش انسانی سر و کار داریم. از منظر اخلاق فضیلت، که ریشه در فلسفه ارسطویی دارد، یک ویژگی زمانی فضیلت است که:

- پایدار باشد؛
- در مقام عمل خود را نشان دهد
- انسان را به خوب زیستن نزدیک‌تر کند (مک اینتایر، ۲۰۰۷: ۱۵۳).

اگر تفکر انتقادی را نه فقط مجموعه‌ای از مهارت‌ها، بلکه تعهدی درونی برای جستجوی حقیقت، پرهیز از تعصب، و انصاف در داوری بدانیم، آنگاه می‌توان آن را یک فضیلت اخلاقی به شمار آورد. همان‌طور که لیندا زرمیکا در مقاله‌ای جدید در مجله Philosophy of Education می‌نویسد: تفکر انتقادی وقتی فضیلت است که نه فقط دانستن چگونه فکر کردن، بلکه خواستن درست فکر کردن باشد (زرمیکا، ۲۰۲۱: ۴۲).

پرسش چالش‌برانگیز دیگری در این راه آن است که آیا کودکان قابلیت پرورش فضیلت دارند یا آنکه فضیلت مختص بزرگسالان است؟ برخی رویکردهای سنتی تربیتی معتقدند که کودک تا پیش از رسیدن به بلوغ شناختی، فاقد توانایی برای فضیلت‌های اخلاقی است. اما پژوهش‌های جدید در روان‌شناسی رشد مثل کارول گیلگان و لارنس کلبِرگ نشان می‌دهند که بذره‌های فضیلت از همان سنین پایین، قابل پرورش است، به‌ویژه اگر آموزش با مشارکت فعال، گفت‌وگوهای اخلاقی و مواجهه با موقعیت‌های واقعی زندگی همراه باشد (توریل، ۲۰۲۰: ۱۱۸).

در واقع، کودک در جریان تعامل با دیگران، به تدریج مفاهیمی مانند صداقت، همدلی، انصاف و مسئولیت را تجربه می‌کند. اگر در این مسیر، تفکر انتقادی نیز به او آموزش داده شود، کودک می‌آموزد نه تنها چه چیزی درست است، بلکه چرا درست است. این تفاوت ظریف، پایه‌ای‌ترین وجه اخلاقی در تربیت شخصیت به شمار می‌آید. هویت اخلاقی به معنای درونی‌سازی ارزش‌هایی است که فرد بر اساس آن‌ها تصمیم‌گیری می‌کند و تفکر انتقادی ابزاری است که این درونی‌سازی را عمیق و معنادار می‌سازد. برای مثال، کودکی را تصور کنید که صرفاً به او گفته‌اند دروغ نگو، اگر تنها این امر را تقلید کند، در موقعیت‌های پیچیده ممکن است دچار تردید یا تناقض شود. اما اگر از او بخواهیم فکر کند که چرا دروغ گفتن ممکن است به دیگران آسیب برساند و در چه شرایطی حقیقت مهم‌تر از ترس است، آنگاه او نه فقط اطاعت‌گر، بلکه آگاه و مسئولیت‌پذیر خواهد شد. این همان نکته‌ای است که



نلس نودینگز در کتاب مراقبت و تعلیم اخلاقی بر آن تأکید دارد. اخلاق بدون اندیشه، به اطاعت منجر می‌شود نه پرورش. تفکر اخلاقی مستلزم گفت‌وگو و تأمل است (نادینگز، ۲۰۱۸: ۷۷).

برنامه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان (P4C) که توسط متیو لیمن طراحی شده‌اند، نمونه‌ای موفق از تلاش برای پیوند زدن تفکر انتقادی با رشد اخلاقی و شخصیت‌سازی در کودکان است. در این برنامه‌ها، به جای انتقال مستقیم مفاهیم، کودکان با طرح پرسش‌هایی چون:

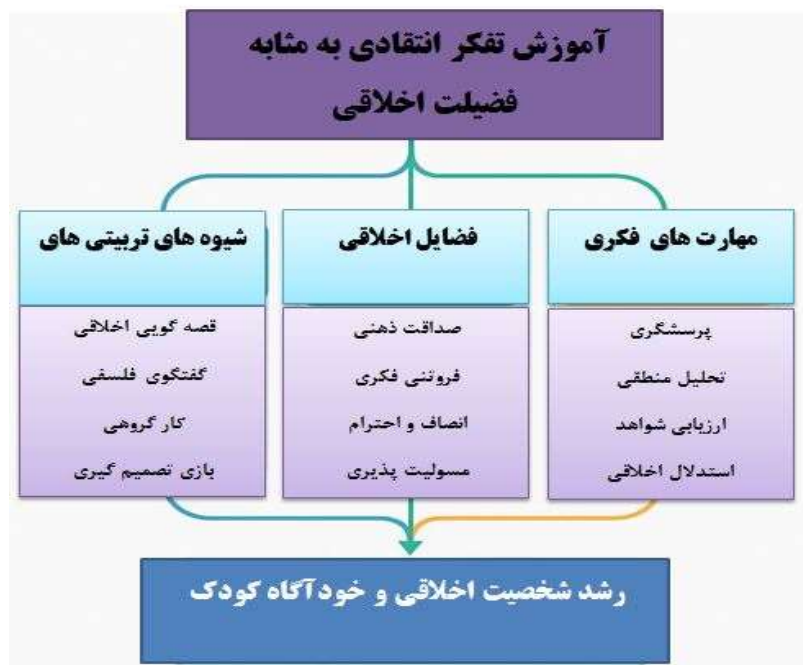
- آیا همیشه باید حقیقت را گفت؟
- چه چیزی عدالت را عادلانه می‌کند؟
- آیا همه‌ی آدم‌ها ارزش یکسانی دارند؟

وارد فرآیند گفت‌وگوی فلسفی می‌شوند. وقتی کودک سؤال می‌پرسد، وارد قلمرو آزادی می‌شود و وقتی فکر می‌کند، هویت خود را باز می‌سازد (لیمن، ۲۰۱۹: ۹۳). در ایران نیز تلاش‌هایی در این زمینه صورت گرفته است. برای مثال، پژوهش نظری پور و طاهری (۱۴۰۲) نشان داده است که آموزش فلسفه برای کودکان در مدارس ابتدایی ایران، منجر به بهبود توانایی داوری اخلاقی و کاهش گرایش به خشونت در روابط بین فردی شده است (نظری پور و طاهری، ۱۴۰۲: ۶۶).

جدول ۴- مؤلفه‌های تفکر انتقادی و فضایل اخلاقی مرتبط

مؤلفه‌های تفکر انتقادی	توضیح	فضیلت اخلاقی مرتبط
پرسشگری	تمایل به طرح سوالات عمیق و معنادار	کنجکاوی اخلاقی، فروتنی فکری
تحلیل منطقی	بررسی شواهد، استدلال‌ها و نتیجه‌گیری‌ها	صداقت ذهنی، دقت
ارزیابی و داوری	قضاوت مسئولانه درباره اطلاعات و دیدگاه‌ها	انصاف، عدم تعصب
استدلال اخلاقی	توانایی دفاع از باورها با دلایل اخلاقی	مسئولیت‌پذیری، شجاعت اخلاقی
انعطاف‌پذیری ذهنی	آمادگی برای بازنگری در باورها و پذیرش خطا	تواضع، انصاف
خودتنظیمی شناختی	نظارت بر فرآیندهای فکری و کنترل سوگیری‌ها	خویشتن‌داریقت با خویشتن
همدلی شناختی	درک دیدگاه دیگران پیش از قضاوت	احترام، شفقت
استقلال فکری	تفکر مستقل و اجتناب از دنباله‌روی کورکورانه	استقلالیت اخلاقی

شکل ۲: نقشه مفهومی آموزش تفکر انتقادی به مثابه فضیلت اخلاقی



آموزش تفکر انتقادی در کودکان؛ راهبردها، چالش ها و راه حل ها

آموزش تفکر انتقادی به کودکان نیازمند درک این نکته است که کودک صرفاً دریافت کننده اطلاعات نیست، بلکه فاعل اندیشنده ای است که ظرفیت شکل دهی به افکار، ارزش ها و داوری های خود را دارد. بر این اساس، اصول زیر به عنوان پایه های تربیت تفکر انتقادی در کودکان قابل شناسایی اند:

- مشارکت فعال کودک در فرآیند یادگیری: کودک باید فرصت طرح پرسش، مخالفت، و تأمل داشته باشد.

- گفت و گو به جای تلقین: کلاس درس باید به «اجتماع پژوهشگر» تبدیل شود، نه فضای یک طرفه ای انتقال داده ها.

- فضای امن برای اشتباه کردن: کودکان باید بدون ترس از قضاوت، آزمون و خطا کنند.

- تکیه بر تجربه زیسته و زمینه های واقعی زندگی کودک: تفکر انتقادی زمانی شکل می گیرد که مسائل برای کودک معنادار باشند.

این اصول در برنامه های مؤثری مانند «فلسفه برای کودکان» و همچنین مدل هایی چون آموزش مبتنی بر پروژه (Project-based learning) به خوبی لحاظ شده اند (تریکی و تاپینگ، ۲۰۱۷: ۱۸۴).

در پاسخ به این سؤال که چگونه می توان تفکر انتقادی را در سطح عملی و روزمره به کودکان آموخت، مجموعه ای از راهبردهای آموزشی پیشنهاد می شود.

استفاده از قصه های اخلاقی و فلسفی



قصه‌ها ابزار قدرتمندی برای برانگیختن اندیشه‌های اخلاقی و نقادانه در کودکان هستند. با طرح پرسش‌هایی مانند:

شخصیت اصلی داستان چه انتخابی داشت؟ آیا راه دیگری وجود داشت؟

آیا کار درست همیشه همان چیزی است که همه انجام می‌دهند؟

معلم کودک را از سطح پذیرش صرف به سطح تحلیل، نقد و بازاندیشی می‌برد. پژوهش کیانی و فلاحي (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که قصه‌های فلسفی موجب افزایش توانایی پرسش‌گری و استدلال اخلاقی در کودکان دبستانی شده‌اند (کیانی و فلاحي، ۱۳۹۸: ۴۷).

آموزش گفت‌وگوی محترمانه

گفت‌وگوی همراه با احترام به نظر دیگران، شنیدن فعال، و پرهیز از قضاوت عجولانه، یکی از بسترهای اصلی تربیت تفکر نقادانه است. این شیوه ریشه در نظریه نلس نودینگز درباره‌ی اخلاق مراقبت دارد و در کلاس‌هایی که بر اساس تعلیم اجتماعی - عاطفی طراحی شده‌اند، تأثیر مثبت خود را نشان داده است (نودینگز، ۲۰۱۸: ۱۰۴).

تمرین بازی‌های فکری و موقعیت‌های اخلاقی ساختگی

بازی‌هایی که کودک را درگیر انتخاب میان گزینه‌های اخلاقی می‌کنند (مثل بازی قضاوت اخلاقی یا شبیه‌سازی موقعیت‌های روزمره مثل دروغ‌گویی، دوستی، مسئولیت‌پذیری)، بستر مناسبی برای آموزش غیرمستقیم تفکر انتقادی فراهم می‌کنند.

دعوت کودک به تأمل درباره‌ی باورهای خود

تفکر انتقادی یعنی توانایی ارزیابی باورها، حتی باورهای خود. بنابراین، کودکان باید تمرین کنند که از خود پرسند

از کجا می‌دانم که این باور درست است؟

آیا می‌توان به شکل دیگری هم به این موضوع نگاه کرد؟

این نوع خودبازاندیشی، پایه‌ی شکل‌گیری خودمختاری فکری و هویت اخلاقی است (پل و الدر، ۲۰۲۰: ۵۵).

موانع و چالش‌های آموزش تفکر انتقادی در کودکان

روند آموزش تفکر انتقادی در نظام‌های آموزشی سنتی با چالش‌هایی مواجه است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

الگوی آموزشی معلم‌محور و انتقالی: نظام‌های آموزشی که معلم را مرجع مطلق دانش می‌دانند، امکان تفکر نقادانه را از دانش‌آموزان سلب می‌کنند.

ترس از خطا و سرزنش در کلاس درس: فضای رقابتی و ارزشیابی‌های نمره‌محور کودکان را به انفعال و پذیرش کورکورانه سوق می‌دهد.

نبود آموزش تخصصی معلمان در حوزه تربیت تفکر: بسیاری از معلمان خود با مهارت‌ها و روش‌های آموزش تفکر آشنایی ندارند.



تعارض با هنجارهای فرهنگی سنتی: در برخی فرهنگ‌ها، سؤال پرسیدن کودک نوعی بی‌ادبی تلقی می‌شود، در حالی که تفکر انتقادی با سؤال آغاز می‌شود.

برای غلبه بر چالش‌ها می‌توان پیشنهادهایی را مطرح کرد:
طراحی و اجرای کارگاه‌های آموزش تفکر برای معلمان ابتدایی
تدوین منابع آموزشی جذاب و قصه‌محور برای سنین پایین
ایجاد فضای یادگیری تعاملی، مشارکتی و غیررقابتی در کلاس
درگیر کردن والدین در فرآیند آموزش تفکر و خانواده‌محور شدن برنامه‌ها
گنجاندن مؤلفه‌های تفکر نقادانه در برنامه درسی ملی به ویژه در درس‌های تفکر و سبک زندگی یا مطالعات اجتماعی

جدول ۳- فضایل اخلاقی و تعریف کاربردی آن‌ها

فضیلت اخلاقی	تعریف کاربردی در آموزش کودکان
صداقت	بیان حقیقت حتی در موقعیت دشوار
انصاف	شنیدن و درک دیدگاه دیگران با بی‌طرفی
فروتنی فکری	پذیرش اینکه ممکن است اشتباه کنیم
مسئولیت‌پذیری	قبول نتایج تصمیمات و اعمال خود
احترام	برخورد با دیگران بدون تحقیر یا قضاوت
شجاعت اخلاقی	دفاع از باور درست، حتی در برابر فشار
همدلی	درک احساسات و شرایط دیگران

جدول ۴- کاربردهای آموزشی تفکر انتقادی به مثابه فضیلت اخلاقی در کودکان

راهکار آموزشی	هدف اخلاقی و شناختی	نمونه عملی در کلاس یا خانه
داستان‌های اخلاقی و فلسفی	پرورش قضاوت اخلاقی	قصه‌ای با پایان باز برای بحث گروهی
بحث‌های گروهی	تقویت احترام و مسئولیت‌پذیری	فعالیت موافق/مخالف/چرا؟
هدایت‌شده		
بازی‌های پرسشگری	افزایش خودآگاهی و مهارت استدلال	بازی سوال کن، دلیل بیاور
تأمل فردی و نوشتن ژورنال	توسعه خودتنظیمی ذهنی	دفترچه فکر روزانه با پرسش‌های تفکری
کارگاه‌های حل مسئله اخلاقی	آموزش انتخاب‌های اخلاقی	تحلیل موقعیت‌های اخلاقی فرضی



نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد نشان داده شود که تفکر انتقادی صرفاً یک مهارت شناختی نیست، بلکه در سطحی عمیق‌تر، یک فضیلت اخلاقی و ارزش شناختی بنیادین است که در فرآیند شکل‌گیری شخصیت کودک نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند. در واقع، آموزش تفکر انتقادی به معنای آموزش درست فکر کردن، درست زیستن و درست داوری کردن است. از منظر اخلاق فضیلت، کودک وقتی می‌تواند منش اخلاقی پیدا کند که در فرآیند تعامل با خود، دیگران و جهان، به تأمل درباره ارزش‌ها، باورها و تصمیماتش بپردازد. و این دقیقاً همان چیزی است که تفکر انتقادی آن را ممکن می‌سازد. تفکر انتقادی از کودکان انسان‌هایی کنجکاو، مشارکت‌جو، خلاق، مسئول و در نهایت فضیلت‌محور می‌سازد. به شرط آن که آموزش آن با رویکردی تربیتی، مشارکتی و زیست‌محور صورت گیرد، نه صرفاً از طریق آزمون و تمرین‌های مکانیکی. از سوی دیگر، شواهد پژوهشی نیز نشان داد که آموزش مؤثر تفکر نقادانه نیازمند فضایی گفت‌وگومحور، قصه‌محور، همراه با فرصت‌های برابر، و معلمانی آگاه به فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی است. اگر نظام آموزشی ایران قصد دارد کودکان را برای زیستن در جهانی پیچیده، چالشی و اخلاقی آماده سازد، آموزش تفکر انتقادی نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی تربیتی است.

برای نهادینه‌سازی تفکر انتقادی به عنوان یک ارزش، باید آموزش صرفاً به انتقال اطلاعات محدود نشود بلکه باید فضایی خلق شود که کودکان در آن آزادانه سوال کنند، شک کنند، بررسی کنند و مسئولیت انتخاب‌های خود را بپذیرند. این رویکرد مستلزم مواردی از قبیل: خلق فرهنگ گفت‌وگو و احترام به تفاوت دیدگاه‌هاست. کودکان باید بیاموزند که اختلاف نظر نه تهدید، بلکه فرصتی برای یادگیری و رشد است. ترغیب به خودآگاهی و شناخت خویشتن: درک اینکه تفکر انتقادی بخشی از هویت اخلاقی و شخصیتی هر فرد است. ایجاد الگوهای رفتاری از سوی بزرگ‌ترها: معلمان و والدین باید خودشان نمونه بارز فضیلت تفکر انتقادی باشند تا کودکان آن را تجربه کنند. پیوند آموزش تفکر با ارزش‌های دینی و اخلاقی: با استفاده از آموزه‌های قرآنی و روایی، تفکر انتقادی به عنوان امری مقدس و ضروری برای رشد روحی و اخلاقی تبیین شود.



منابع

- قران کریم. (۱۳۸۷). (رسم الخط عثمان طه، م. الهی قمشهای، مترجم، چاپ چهارم).
- حسینی، نرگس، و آقاجانی، مریم. (۱۴۰۰). تفکر انتقادی از منظر اخلاق فضیلت. پژوهش‌های اخلاقی در تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۶۵-۸۲.
- طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۳۸۸). تفسیر المیزان (م. ب. موسوی همدانی، مترجم، ۲۰ جلد). دفتر انتشارات اسلامی.
- قاسمی، محمد، و جمالی، نسرين. (۱۴۰۱). تحلیل وضعیت آموزش تفکر انتقادی در مدارس ابتدایی ایران. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۷(۲)، ۴۳-۵۹.
- کیانی، مهدی، و فلاحتی، شهرزاد. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر قصه‌های فلسفی بر پرورش تفکر انتقادی در کودکان دوره ابتدایی. تعلیم و تربیت، ۳۷(۲)، ۳۹-۵۲.
- مجلسی، محمد باقر. (۱۴۰۰). بحار الأنوار (جلد ۷۶). مؤسسه الوفاء.
- نظری پور، رویا، و طاهری، سحر. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر قضاوت اخلاقی و رفتارهای پرخطرگرا. آموزش تفکر و رشد، ۱۲(۱)، ۵۷-۷۰.
- Dewey, J. (۱۹۳۸). *Experience and education*. Macmillan.
- Lipman, M. (۲۰۱۹). *Philosophy for children: Critical thinking and moral development*. Routledge.
- MacIntyre, A. (۲۰۰۷). *After virtue* (3rd ed.). University of Notre Dame Press.
- Noddings, N. (۲۰۱۸). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Paul, R & Elder, L. (۲۰۲۰). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (4th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Richards, T., Nguyen, C & Avery, H. (2022). Ethical dimensions of critical thinking in education *Journal of Moral Education*, 51(1), 91-107.
- Trickey, S & Topping, K. J. (2017). Philosophy for children: A systematic review *Thinking Skills and Creativity*, 24, 165-180.
- Turiel, E. (۲۰۲۰). *Moral development in early childhood*. Cambridge University Press.
- Zermicha, L. (2021). Critical thinking as virtue: Beyond skills *Philosophy of Education*, 35(1), 39-53.



بازخوانی تربیت در پرتو حرکت جوهری: تحلیلی بر دلالت‌های برنامه‌ریزی درسی رشدمحور در دوره ابتدایی با تأکید بر آرای صدرالمآلهین

صدرا علی پور^۱ و میترا علی پور

چکیده

نظریه حرکت جوهری صدرالمآلهین، با ارائه تصویری پیوسته و درونی از تحول وجودی انسان، بستری فلسفی برای بازطراحی اهداف، محتوا و فرایندهای تربیتی فراهم می‌آورد که در برنامه‌ریزی درسی رشدمحور به‌ویژه در دوره ابتدایی می‌تواند به کار رود. هدف این پژوهش، تحلیل دلالت‌های تربیتی نظریه حرکت جوهری صدرالمآلهین برای طراحی برنامه درسی رشدمحور با رویکردی آمیخته است. این مطالعه از نوع کاربردی بوده و با بهره‌گیری از روش تحقیق کیفی انجام شده است. در بخش کیفی، داده‌ها با استفاده از تحلیل فلسفی و استنتاج منطقی از متون اصلی حکمت متعالیه شامل اسفار اربعه، شواهد الربوبیه و آثار شارحان ملاصدرا گردآوری شد. سپس، برای تکمیل داده‌های جمع‌آوری شده، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی صورت گرفت. داده‌های حاصل از این مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی تحلیل و کدگذاری شدند. در نهایت، با بهره‌گیری از روش سنتز پژوهی و استفاده از شیوه‌های تحلیلی و استنتاجی، نتایج نهایی استخراج و موانع مختلف شناسایی شدند. یافته‌ها نشان داد که نظریه حرکت جوهری چهار دلالت کلیدی برای تربیت ابتدایی دارد: توجه به تحول تدریجی، جهت‌داری اهداف تربیتی، تقدم تربیت وجودی بر آموزش اطلاعاتی، و نقش فعلیت‌بخش معلم در پرورش قابلیت‌های بالقوه. بر اساس نتایج پژوهش، طراحی برنامه‌های درسی در دوره ابتدایی باید مبتنی بر فلسفه رشد مستمر، هماهنگی با فطرت و در چارچوب غایت‌شناسی وجودی کودک صورت گیرد.

واژگان کلیدی: حرکت جوهری، صدرالمآلهین، رویکرد آمیخته، رشد درسی، تعلیم و تربیت اسلامی، برنامه‌ریزی

درسی، دوره ابتدایی

مقدمه و بیان مسأله

بازخوانی مفهوم تربیت در پرتو حرکت جوهری، به‌ویژه در تحلیل دلالت‌های برنامه‌ریزی درسی رشدمحور در دوره ابتدایی، زمینه‌ای نوین برای فهم عمیق فرآیندهای آموزشی فراهم می‌آورد (تاکاهاما - اسپینوزا، ۱۳۹۵). حرکت جوهری، از مفاهیم بنیادی فلسفه صدرالمآلهین، بیانگر یک روند تحولی درونی و پیوسته در جوهر موجودات است که از سطح بالقوه به سطح بالفعل ارتقاء می‌یابد. در این رویکرد، تربیت نه یک فرآیند صرفاً بیرونی و متکی بر تحمیل دانسته‌ها، بلکه یک مسیر رشد درونی و شکوفایی ظرفیت‌های بالقوه کودک است که با توجه به مراحل طبیعی رشد و کمال وجودی او برنامه‌ریزی می‌شود. این نگرش به‌ویژه در دوره ابتدایی اهمیت می‌یابد، زیرا کودک در این دوره به سرعت در حال شکل‌گیری شخصیت، اندیشه و مهارت‌های پایه‌ای است و برنامه‌ریزی درسی رشدمحور می‌تواند مسیر این رشد را به نحو مؤثرتری هدایت کند (اکبری، ۱۴۰۰).

^۱. دکتری دانشکده علوم قرآن و حدیث



صدرالمতألہین حرکت جوهری را یک فرآیند درونی و هدفمند می‌داند که در آن هر موجود از حالت بالقوه به حالت بالفعل خود ارتقاء می‌یابد و کمال خود را تحقق می‌بخشد. این نگرش فلسفی دلالت‌های روشنی برای تربیت دارد؛ تربیت در این دیدگاه، تسهیل و هدایت حرکت جوهری کودک به سوی شکوفایی همه‌جانبه ظرفیت‌های اوست. در واقع، هر فعالیت تربیتی باید بر اساس شناخت مراحل رشد کودک و ظرفیت‌های بالقوه او طراحی شود تا امکان تبدیل بالقوه‌ها به بالفعل‌ها فراهم گردد. این نگاه با رویکردهای مدرن برنامه‌ریزی درسی رشد‌محور، که تأکید بر توانمندسازی یادگیرنده و طراحی فعالیت‌های متناسب با سطح رشد او دارند، هم‌خوانی روشنی دارد (خامنه‌ای، ۱۳۹۸). برنامه‌ریزی درسی رشد‌محور مبتنی بر این اصل است که یادگیری باید با توجه به توانایی‌ها، علایق و نیازهای فردی دانش‌آموز شکل گیرد و فرصت‌های متنوعی برای رشد شناختی، اخلاقی، اجتماعی و عاطفی او فراهم کند. این نوع برنامه‌ریزی، برخلاف روش‌های سنتی که محتوا و روش را به صورت یکسان برای همه دانش‌آموزان اعمال می‌کنند، تلاش می‌کند مسیر یادگیری را با ریتم و ظرفیت رشد هر کودک هماهنگ سازد. در پرتو حرکت جوهری، این هماهنگی نه تنها به معنای تطبیق بیرونی است، بلکه توجه به فرآیندهای درونی و تحول خودانگیخته کودک را نیز شامل می‌شود. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی رشد‌محور می‌تواند نقش تسهیل‌گر حرکت جوهری کودک را ایفا کند، به گونه‌ای که او خود را در مسیر شکوفایی و کمال بیابد (زوار و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از دلالت‌های مهم حرکت جوهری برای برنامه‌ریزی درسی در دوره ابتدایی، توجه به مراحل طبیعی رشد کودک و طراحی فعالیت‌ها به گونه‌ای است که هر مرحله، ظرفیت بالقوه‌ای را بالفعل سازد. صدرالمতألہین بر این باور است که هر موجود، در هر مرحله از وجود خود، ظرفیت‌هایی دارد که باید کشف و هدایت شود (طهماسب زاده شیخ‌لار و همکاران، ۱۴۰۴). این دیدگاه بر ضرورت طراحی برنامه‌های انعطاف‌پذیر و مرحله‌ای تأکید می‌کند، به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند به تدریج و به نوبت به مهارت‌ها، مفاهیم و ارزش‌های اخلاقی دست یابند. در این راستا، معلم نقش هدایتگر و تسهیل‌گر دارد و فعالیت‌های آموزشی نه صرفاً برای انتقال دانش، بلکه برای تقویت حرکت درونی کودک به سوی کمال طراحی می‌شوند (نوری، ۱۴۰۰). علاوه بر این، حرکت جوهری بر وحدت وجود و تعامل بین عناصر مختلف در تربیت تأکید دارد. در برنامه‌ریزی درسی رشد‌محور، این به معنای توجه به جنبه‌های مختلف رشد کودک-شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی-و ایجاد هماهنگی میان آنهاست. به عبارت دیگر، آموزش ریاضی، علوم، هنر و اخلاق نباید جدا از یکدیگر و از نیازها و علایق کودک طراحی شود؛ بلکه هر فعالیت باید بخشی از یک روند منسجم و هماهنگ باشد که رشد همه‌جانبه کودک را هدف قرار می‌دهد. این نگرش می‌تواند به شکل‌گیری یک برنامه درسی یکپارچه و هدفمند کمک کند که در آن محتوای علمی با توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی و تقویت ارزش‌های اخلاقی همسو می‌شود (هولمز، ۱۴۰۰).

یکی دیگر از پیامدهای مهم حرکت جوهری در تربیت، تأکید بر فعال‌سازی انگیزه درونی و خودشناسی کودک است. صدرالمতألہین معتقد است که حرکت جوهری با انگیزه‌ها و نیروی درونی موجود آغاز می‌شود و تسهیل رشد نیازمند شناخت و احترام به این انگیزه‌هاست. در برنامه‌ریزی درسی رشد‌محور، این امر به معنای طراحی فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز را به تفکر انتقادی، اکتشاف، حل مسئله و نوآوری تشویق کند و او را در مسیر خودشناسی و رشد درونی قرار دهد. این رویکرد با رویکردهای سنتی که بیشتر بر یادگیری حفظی و انطباق با محتوای آماده



تأکید دارند، تفاوت اساسی دارد و امکان تربیت نسلی خلاق، خودآگاه و مسئول را فراهم می‌آورد (میرعرب رضی و همکاران، ۱۴۰۰). در نهایت، بازخوانی تربیت در پرتو حرکت جوهری، به ویژه در تحلیل برنامه‌ریزی درسی رشدمحور، نشان می‌دهد که تربیت موفق نیازمند درک عمیق فلسفی و شناخت دقیق روان‌شناختی و آموزشی از کودک است. آرای صدرالمآلهین، با تأکید بر حرکت جوهری، ظرفیت‌های بالقوه و مسیر تحول درونی هر فرد را مورد توجه قرار می‌دهند و مبنایی فلسفی برای طراحی برنامه‌های آموزشی انعطاف‌پذیر، مرحله‌ای و هماهنگ فراهم می‌آورند. برنامه‌ریزی درسی رشدمحور در دوره ابتدایی، در پرتو این نگرش، به یک فرآیند هدفمند و اخلاقی تبدیل می‌شود که در آن کودک نه تنها دانش و مهارت می‌آموزد، بلکه با هدایت درست به سوی شکوفایی شخصیت، رشد اخلاقی و تعالی وجودی حرکت می‌کند (واحدی و همکاران، ۱۴۰۳).

به طور خلاصه، حرکت جوهری در فلسفه صدرالمآلهین، تربیت را به یک فرآیند درونی، هدفمند و پویا تبدیل می‌کند که در آن هر فرد از ظرفیت‌های بالقوه خود آگاه می‌شود و با هدایت مناسب به کمال وجودی نزدیک می‌گردد. این نگاه فلسفی، دلالت‌های روشنی برای برنامه‌ریزی درسی رشدمحور دارد؛ از جمله طراحی فعالیت‌های مرحله‌ای، توجه به رشد همه‌جانبه، ایجاد هماهنگی میان جنبه‌های مختلف آموزش و تقویت انگیزه‌ها و خودشناسی کودک. بنابراین، بازخوانی تربیت در پرتو حرکت جوهری می‌تواند زمینه‌ای نوین و غنی برای اصلاح و بهبود برنامه‌ریزی درسی در دوره ابتدایی فراهم آورد و تربیتی پویا، انسانی و رشدمحور را تحقق بخشد.

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق این پژوهش از نوع کاربردی با رویکرد آمیخته است و با هدف تحلیل دلالت‌های تربیتی نظریه حرکت جوهری صدرالمآلهین برای طراحی برنامه درسی رشدمحور در دوره ابتدایی انجام شده است. این پژوهش شامل دو مرحله مکمل است که مرحله نخست به تحلیل و سنتز فلسفی و مرحله دوم به جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی اختصاص دارد. در مرحله اول، با بهره‌گیری از روش سنتز پژوهی، داده‌ها از طریق مطالعه و بررسی متون اصلی فلسفه صدرالمآلهین شامل آثار اسفار اربعه و شواهد الربوبیه و همچنین آثار شارحان ملاصدرا استخراج شد. در این مرحله، با استفاده از تحلیل فلسفی و استنتاج منطقی مفاهیم کلیدی حرکت جوهری، همچون تحول تدریجی وجود، جهت‌داری اهداف تربیتی و تقدم تربیت وجودی بر آموزش اطلاعاتی شناسایی شد و دلالت‌های تربیتی آن برای برنامه‌ریزی درسی استخراج گردید.

در مرحله دوم، داده‌های عملی با استفاده از تحلیل محتوای کیفی با روش تحلیل تم تکمیل شد. در این مرحله، برای دریافت دیدگاه‌های کاربردی و بررسی تطبیقی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ده نفر از متخصصان علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی انجام شد. معیارهای انتخاب این افراد شامل حداقل پنج سال تجربه آموزشی و پژوهشی در حوزه برنامه‌ریزی درسی و آموزش ابتدایی، آشنایی با مبانی فلسفی و تربیتی، و تمایل به مشارکت در پژوهش بود. سؤالات مصاحبه با هدف بررسی چگونگی به کارگیری اصول حرکت جوهری در طراحی برنامه‌های درسی رشدمحور و شناسایی موانع و فرصت‌های عملی تدوین شد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها بازنویسی و آماده تحلیل گردیدند و سپس با استفاده از تحلیل محتوای کیفی و کدگذاری مفاهیم، تم‌های اصلی استخراج شد.



در نهایت، یافته‌های مرحله اول و دوم با استفاده از روش تحلیلی و استنتاجی ترکیب شدند تا چارچوب نهایی دلالت‌های نظری و کاربردی حرکت جوهری برای طراحی برنامه درسی رشدمحور ارائه گردد. برای افزایش روایی و پایایی داده‌ها از تکنیک مثلث‌بندی داده‌ها استفاده شد، به‌طوری که یافته‌های متون فلسفی با نتایج حاصل از مصاحبه‌های ده خبره مقایسه و تطبیق داده شد و همچنین بازخوانی نتایج توسط کارشناسان (Member Checking) انجام گرفت تا صحت تحلیل‌ها و همخوانی تفسیرها با دیدگاه متخصصان تأیید شود. علاوه بر آن، برای اندازه‌گیری توافقی بین ارزیاب‌ها با استفاده از ضریب کاپا از نرم‌افزار SPSS استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱ نتایج اندازه‌گیری توافقی بین ارزیاب‌ها

میزان توافق کاپا	مقدار	خطای استاندارد	T تقریبی	سطح معنی - داری
۰/۷۳۱	۰/۰۶۲	۱۰/۲۱۶	۰/۰۰۱	

جدول ۱ نتایج اندازه‌گیری توافقی بین ارزیاب‌ها را نشان می‌دهد. بازه عددی این ضریب بین ۱- تا ۱+ است، و به طور کلی مقدار مناسب ضریب پایایی کاپای کوهن بالای ۰/۶ است که در این پژوهش نیز بر اساس نتایج جدول ۱ ضریب کاپا بیشتر از ۰/۶ به دست آمده ($Kappa=0.731$) و در سطح ($P<0.01$) معنی‌دار است.

یافته‌های تحقیق

در این مرحله، پژوهشگر با استفاده از روش سنتز پژوهی به تحلیل و بازخوانی مفاهیم تربیتی موجود در نظریه حرکت جوهری صدرالمآلهین پرداخت. هدف از این کار استخراج دلالت‌های تربیتی حرکت جوهری برای طراحی برنامه‌های درسی رشدمحور در دوره ابتدایی بود. داده‌های این مرحله از متون اصلی حکمت متعالیه شامل آثار اسفار اربعه و الشواهد الربوبیه و همچنین آثار شارحان ملاصدرا گردآوری شد. فرآیند سنتز پژوهی شامل مطالعه دقیق و چندباره متون، شناسایی مفاهیم کلیدی مرتبط با تربیت و تحلیل فلسفی آن‌ها بود. پژوهشگر ابتدا مفاهیم بنیادین حرکت جوهری مانند تحول تدریجی وجود، جهت‌داری اهداف تربیتی، تقدم تربیت وجودی بر آموزش اطلاعاتی و نقش معلم در شکوفایی قابلیت‌های بالقوه را استخراج کرد. سپس با استفاده از استنتاج منطقی، این مفاهیم را در چارچوب تربیت و برنامه‌ریزی درسی رشدمحور تحلیل نمود. هدف از این تحلیل ایجاد یک تصویر پیوسته و درونی از تحول وجودی انسان بود تا بتوان مفاهیم فلسفی را به دلالت‌های عملی در آموزش ابتدایی پیوند داد. در نهایت، مفاهیم استخراج‌شده بر اساس مقوله‌بندی، دسته‌بندی و آماده ارائه در قالب جدول شدند. هر مقوله شامل چند مفهوم کلیدی بود و برای هر مفهوم، یک گزاره یا جمله مستقیم از متون صدرالمآلهین ارائه شد تا مبنای مستند و قابل ارجاع برای طراحی برنامه درسی رشدمحور فراهم گردد. این جدول، یافته‌های مرحله سنتز پژوهی را به شکل منسجم و قابل استفاده برای تحلیل‌های بعدی در مراحل عملی پژوهش ارائه می‌کند.

جدول ۲ مقوله - مفاهیم و گزاره استخراج‌شده از سنتز پژوهی



مقوله	مفاهیم	گزاره استخراج شده
تحول وجودی انسان	حرکت جوهری به عنوان فرآیند تدریجی از بالقوه به بالفعل تحول مستمر و درونی جوهر انسان سیر تکاملی انسان به سوی کمال مطلق	فحقیقه الحركه هو الحدوث التدريجي أو الحصول أو الخروج من القوة إلى الفعل يسيراً أو بالتدرج أولاً دفعه
جهت داری اهداف تربیتی	تربیت با هدف تعالی و شکوفایی درونی کودک هدایت مربی به سوی کمال و سعادت تعیین غایت تربیت بر اساس فطرت و نیازهای انسان	وَ إِنَّ غَايَةَ التَّعَلُّمِ تَحْقِيقُ الْمَعْرِفَةِ وَ تَحْقِيقُهَا تَحْقِيقٌ لِلْحَقِّ وَ لِلْحَقِّ غَايَةٌ
تقدم تربیت وجودی بر آموزش اطلاعاتی	اولویت دادن به پرورش شخصیت و ارزش ها تمرکز بر شکوفایی قابلیت های درونی اهمیت تهذیب نفس در فرآیند تربیت	وَ لَا يَجِبُ أَنْ تَكُونَ الْمَعْرِفَةُ غَايَةً لِّذَاتِهَا بَلْ لَا بُدَّ أَنْ تَكُونَ غَايَةً لِغَيْرِهَا
نقش معلم در شکوفایی قابلیت ها	معلم به عنوان تسهیل گر حرکت جوهری فعالیت بخش توانمندی های کودک هدایت و راهنمایی مربی در مسیر رشد	وَ إِنَّ الْمُعَلِّمَ لَا يَكُونُ فَاعِلاً لِلْمَعْرِفَةِ فِي تِلْكَ النَّفْسِ بَلْ هُوَ مُوجِّهٌ لَهَا إِلَى الْمَعْرِفَةِ
هماهنگی تربیت با فطرت کودک	برنامه ریزی درسی بر اساس ظرفیت ها و نیازهای طبیعی رشد احترام به طبیعت و فطرت کودک در فرآیند تربیت طراحی فعالیت های متناسب با مراحل رشد کودک	وَ لَا يَجِبُ أَنْ يُحَارَبَ الطَّبِيعَةُ فِي النَّفْسِ بَلْ يُحَارَبُ فِي الْمُحَرَّمَاتِ

مقوله	مفاهیم	گزاره استخراج شده
رشد مستمر و مرحله‌ای	طراحی فعالیت‌ها به صورت مرحله‌ای و متناسب با سیر رشد کودک توجه به مراحل مختلف رشد در برنامه‌ریزی درسی ارزیابی مستمر و تطبیق برنامه‌ها با نیازهای تربی	وَیَجِبُ تَطْوِيعُ التَّعْلَمِ لِلْمُتَعَلِّمِ وَ مَرَاعَاةُ مَرَاحِلِ نُمُوهِ
یکپارچگی جنبه‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی	تربیت جامع و هماهنگ با توجه به تمام ابعاد وجودی کودک ارتقاء همزمان جنبه‌های عقلانی، احساسی و اخلاقی ایجاد تعادل در توسعه ابعاد مختلف شخصیت کودک	وَیَجِبُ أَنْ تُرَاعَى الْجَمِيعُ وَیَتَّحَدَ الْعَقْلُ وَالْقَلْبُ وَالْأَخْلَاقُ فِی التَّرْبِیَةِ

در این مرحله، برای تکمیل یافته‌های مرحله اول سنتز پژوهی و بررسی کاربرد عملی نظریه حرکت جوهری صدرالمতألهین در طراحی برنامه درسی رشد محور، پژوهشگر از روش تحلیل محتوای کیفی با تحلیل تم استفاده کرد. داده‌های این مرحله از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با ده نفر از متخصصان علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی گردآوری شد. معیارهای انتخاب این ده خبره شامل حداقل پنج سال تجربه در برنامه‌ریزی درسی و آموزش ابتدایی، آشنایی با مبانی فلسفی و تربیتی و تمایل به مشارکت فعال در پژوهش بود.

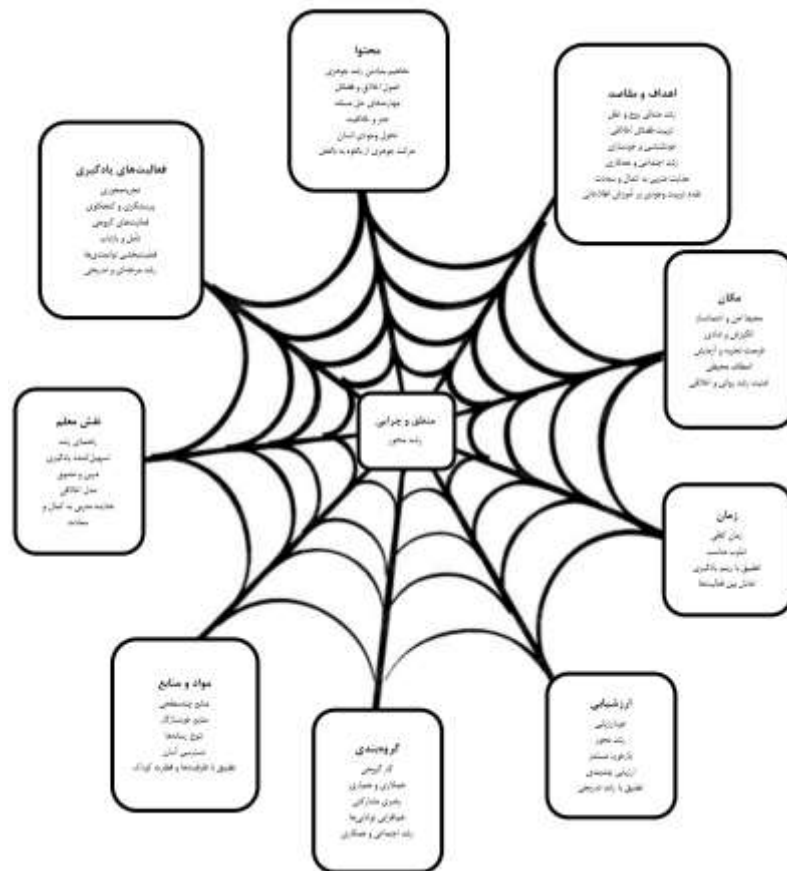
جدول ۳- گزیده مصاحبه‌ها و تم‌بندی‌های اصلی و فرعی

عناصر برنامه درسی	تم‌ها	گزاره محاوره‌ای
منطق برنامه	رشد محور	درس‌ها باید با رشد بچه‌ها هماهنگ باشد.
اهداف	رشد متعالی روح و عقل	می‌خوایم بچه‌ها ذهن و دلشون همزمان قوی بشه.
	تربیت فضائل اخلاقی	بچه‌ها باید یاد بگیرن خوب بودن چه معنی‌ای داره.
	خودشناسی و خودسازی	اینکه بچه‌ها خودشونو بهتر بشناسن خیلی مهمه.
	رشد اجتماعی و همکاری	بچه‌ها باید یاد بگیرن چطور با بقیه کنار بیان و کمک کنن.
محتوا	مفاهیم بنیادین رشد جوهری	درس‌ها باید طوری باشه که بچه‌ها بفهمن چی تو ذات آدم‌ها هست.
	اصول اخلاق و فضائل	بهشون نشون بدیم چی درسته و چی غلط.
	مهارت‌های حل مسئله	درس‌ها باید کمک کنه بچه‌ها خودشون مسائل رو حل کنن.



عناصر برنامه درسی	تم‌ها	گزاره محاوره‌ای
راهنمادهای یاددهی - یادگیری	هنر و خلاقیت	بچه‌ها باید جایی برای خیال‌پردازی و خلق چیزای جدید داشته باشن.
	تجربه‌محوری	بچه‌ها وقتی خودشون تجربه کنن بهتر یاد می‌گیرن.
	پرسشگری و کنجکاوی	باید بچه‌ها سوال پرسن و دنبال جواب برن.
	فعالیت‌های گروهی	کار گروهی کمک می‌کنه بچه‌ها مهارت همکاری پیدا کنن.
مواد و منابع آموزشی	تأمل و بازتاب	بعد از هر درس، بچه‌ها فکر کنن که چی یاد گرفتن و چی یاد نداد.
	منابع چندسطحی	وسایل آموزشی باید برای بچه‌های مختلف جور باشه.
	منابع خودسازگار	بچه‌ها باید بتونن با منابع خودشون کار کنن.
	تنوع رسانه‌ها	کتاب، فیلم، بازی و ابزارهای دیگه داشته باشیم.
ارزشیابی	دسترسی آسان	همه بچه‌ها باید راحت به منابع دسترسی داشته باشن.
	خودارزیابی	بچه‌ها خودشون ببینن چه چیز یاد گرفتن.
	رشد محور	تمرکز روی پیشرفت بچه‌ها باشه نه فقط نمره.
	بازخورد مستمر	همیشه به بچه‌ها بگیم کجای راه هستن.
گروه‌بندی	ارزیابی چندبعدی	نه فقط امتحان، پروژه و کار گروهی هم حساب شه.
	کار گروهی	بچه‌ها با هم کار کنن و همدیگه یاد بدن.
	همکاری و همیاری	بچه‌ها یاد بگیرن به هم کمک کنن.
	رهبری مشارکتی	هر کس تو گروه نقش خودش رو داشته باشه.
فضای مطلوب	هم‌افزایی توانایی‌ها	توانایی‌های هر نفر به نفع همه استفاده شه.
	محیط امن و اعتمادساز	کلاس باید جای امن باشه که بچه‌ها راحت یاد بگیرن.
	انگیزش و شادی	وقتی بچه‌ها خوششون بیاد بهتر یاد می‌گیرن.
	فرصت تجربه و آزمایش	کلاس باید جایی باشه که بچه‌ها بتونن امتحان کنن.
زمان مطلوب آموزش	انعطاف محیطی	کلاس باید با فعالیت‌های مختلف جور باشه.
	زمان کافی	بچه‌ها باید وقت کافی داشته باشن تا درس رو یاد بگیرن.
	تناوب مناسب	وقت درس و استراحت درست تنظیم بشه.
	تطبیق با ریتم یادگیری	سرعت کلاس با سرعت یادگیری بچه‌ها هماهنگ باشه.
نقش معلم	تعادل فعالیت‌ها	بین درس، بازی و پروژه‌ها تعادل باشه.
	راهنمای رشد	معلم بیشتر راهنما باشه تا فقط استاد.
	تسهیل‌کننده یادگیری	به بچه‌ها کمک کنه خودشون یاد بگیرن.
	مربی و مشوق	انگیزه بده و تشویق کنه.
	مدل اخلاقی	معلم خودش الگوی اخلاقی باشه.

در نهایت با تلفیق دو مرحله قبل مدل مفهومی به شکل زیر استخراج شد.



نمودار ۱ مدل برنامه درسی رشد محور

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بازخوانی تربیت در پرتو حرکت جوهری صدرالمألهین و تحلیل دلالت‌های آن برای طراحی برنامه‌های درسی رشد‌محور در دوره ابتدایی انجام شد. نتایج نشان داد که تلفیق فلسفه حرکت جوهری با یافته‌های تجربی برنامه‌ریزان درسی، می‌تواند پایه‌ای مستحکم برای طراحی برنامه‌های تربیتی فراهم کند که رشد وجودی کودک را به‌طور جامع مورد توجه قرار می‌دهد. در این مدل، عناصر برنامه درسی ثابت باقی می‌مانند، اما تم‌ها و گزاره‌های مرتبط با آنها تلفیقی از مفاهیم فلسفی و تجربه عملی است، به گونه‌ای که مفاهیم بنیادین حرکت جوهری به عناصر عملی برنامه درسی پیوند داده شده‌اند.

تحلیل مفهومی نشان داد که حرکت جوهری انسان به‌عنوان یک فرآیند تدریجی و مرحله‌ای از بالقوه به بالفعل، در تربیت ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد. این دیدگاه فلسفی بیان می‌کند که رشد کودک نه تنها در بعد شناختی بلکه در ابعاد اخلاقی، عاطفی و اجتماعی نیز باید به صورت تدریجی و هماهنگ صورت گیرد. یافته‌های مصاحبه‌ها نیز این دیدگاه را تأیید می‌کند، به طوری که کارشناسان بر اهمیت طراحی درس‌ها و فعالیت‌ها با توجه به مراحل رشد کودک و توانمندی‌های بالقوه او تأکید داشتند. این هماهنگی بین فلسفه و تجربه عملی، یکپارچگی رشد وجودی کودک را ممکن می‌سازد و نشان می‌دهد که پرورش عقل و دل به‌طور همزمان می‌تواند به شکوفایی استعدادها و



فضائل اخلاقی کودک منجر شود. یکی دیگر از دستاوردهای مهم پژوهش، تبیین نقش معلم در این مدل بود. در فلسفه حرکت جوهری، معلم نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش بلکه راهنما و تسهیل‌کننده حرکت وجودی کودک است. معلم وظیفه دارد قابلیت‌های بالقوه کودک را بالفعل کند، او را در مسیر خودشناسی و تهذیب نفس هدایت کند و محیطی امن و انگیزاننده فراهم نماید. یافته‌های مصاحبه‌ها نیز بر همین نقش تأکید دارند و نشان می‌دهند که معلم در طراحی فعالیت‌ها، هدایت رشد مرحله‌ای و ایجاد فرصت برای تجربه و خلاقیت، نقش محوری دارد. این تلفیق فلسفه و تجربه عملی، معلم را به عنوان محور پویایی و رشد کودک معرفی می‌کند که می‌تواند فرآیند آموزش را از صرفاً انتقال اطلاعات به تربیت جامع وجودی تبدیل کند. در بعد محتوا، پژوهش نشان داد که مفاهیم بنیادین حرکت جوهری، اصول اخلاقی، مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت باید در برنامه درسی جایگاه ویژه‌ای داشته باشند. این محتوا نه تنها معرفتی است بلکه جنبه کاربردی و تربیتی نیز دارد و کودکان را قادر می‌سازد تا مهارت‌های زندگی، خودشناسی و همکاری اجتماعی را تجربه کنند. یافته‌های مصاحبه‌ها نیز بر اهمیت تنوع منابع آموزشی، فعالیت‌های عملی و چندبعدی بودن محتوا تأکید دارند، به طوری که کودک بتواند در مسیر رشد وجودی خود، علاوه بر دانش، مهارت‌های اجتماعی، اخلاقی و خلاقانه را نیز کسب کند.

بحث دیگری که از این پژوهش استخراج شد، منطق برنامه و طراحی مرحله‌ای رشد است. برنامه باید با ریتم طبیعی رشد کودک هماهنگ باشد، انسجام و پیوستگی بین محتوا و فعالیت‌ها رعایت شود و انعطاف لازم برای تطبیق با نیازها و استعدادهای متفاوت کودکان فراهم گردد. این دیدگاه مستقیماً از فلسفه حرکت جوهری نشأت می‌گیرد که رشد تدریجی و مرحله‌ای انسان را به رسمیت می‌شناسد و در عین حال از یافته‌های عملی مصاحبه‌ها نیز حمایت می‌شود، چرا که کارشناسان بر اهمیت تطبیق فعالیت‌ها با توانمندی‌ها و علاقه‌مندی‌های کودک تأکید داشتند. در بعد ارزشیابی نیز پژوهش نشان داد که تمرکز بر رشد و بازخورد مستمر اهمیت بیشتری از ارزیابی صرفاً نمره‌ای دارد. ارزیابی باید چندبعدی باشد و شامل خودارزیابی، پروژه‌های گروهی، فعالیت‌های عملی و بازخورد مستمر باشد تا کودک بتواند پیشرفت وجودی و مهارتی خود را مشاهده و درک کند. این نتیجه همسو با فلسفه حرکت جوهری است که رشد مرحله‌ای و شکوفایی قابلیت‌های بالقوه را محور می‌داند. یکی از ویژگی‌های برجسته این پژوهش، ارائه مدل مفهومی تلفیقی است که عناصر برنامه درسی را به تم‌هایی متصل می‌کند که هم فلسفی و هم عملی هستند. این مدل نشان می‌دهد که چگونه می‌توان مفاهیم بنیادین حرکت جوهری را به دلالت‌های عملی برای طراحی برنامه‌های درسی رشد‌محور تبدیل کرد. به عبارت دیگر، هر عنصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردها، منابع، منطق برنامه، ارزشیابی، گروه‌بندی، فضای مطلوب، زمان و نقش معلم) با چندین تم مشخص می‌شود که هم از متون فلسفی و هم از تجارب کارشناسان استخراج شده‌اند. این تلفیق باعث می‌شود برنامه درسی هم معنادار فلسفی باشد و هم کاربردی و قابل اجرا در کلاس‌های ابتدایی. در پایان، می‌توان نتیجه گرفت که فلسفه حرکت جوهری صدرالمتألهین و تحلیل تجربی کارشناسان، یک چارچوب مفهومی یکپارچه و رشد‌محور برای آموزش ابتدایی ایجاد می‌کند. این چارچوب تأکید دارد که تربیت کودک باید جامع، مرحله‌ای و هماهنگ با فطرت و توانایی‌های او باشد، معلم نقش راهنمای رشد و تسهیل‌کننده یادگیری داشته باشد، و محتوا، راهبردها و منابع آموزشی، به گونه‌ای طراحی شوند که رشد شناختی، اخلاقی، اجتماعی و خلاقانه کودک را همزمان تقویت

کنند. چنین برنامه‌ای نه تنها آموزش را به تربیت نزدیک می‌کند، بلکه امکان شکوفایی همه‌جانبه کودک و آماده‌سازی او برای زندگی آینده را فراهم می‌سازد.

منابع

- اکبری، ر. (۱۴۰۰). *ملاصدرا به روایت ما*. انتشارات شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- تاکاهاما - اسپینوزا، ت. (۱۳۹۵). *بهبودی کلاس درس: کاربرد اصول علم ذهن، مغز و تربیت* (م. تلخایی، آ. بزرگی، و ل. صفاحی، مترجمان). انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- خامنه‌ای، س. م. (۱۳۹۸). *نگاهی به زندگی، شخصیت و مکتب صدرالمتهلین. خردنامه صدر*، (۱).
- زوار، ت.، مصرآبادی، ج.، و امیریان، ل. (۱۴۰۲). *اثربخشی ترسیم نقشه‌های مفهومی گروهی بر شاخص‌های شناختی - عاطفی درس شیمی. روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲ (۴۱).
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۲ الف). *تفسیر سوره اعلی و زلزله* (د. رجب‌زاده، مترجم). انتشارات محراب.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۲ ب). *تفسیر سوره الطارق* (م. خواجه‌ی، مترجم). انتشارات مولی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۲ پ). *تفسیر سوره نور* (م. خواجه‌ی، مترجم). انتشارات مولی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۳ الف). *تفسیر سوره واقعه* (م. خواجه‌ی، مترجم). انتشارات مولی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۳ ب). *مفاتیح الغیب* (م. خواجه‌ی، مترجم). انتشارات مولی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۶). *شواهد الربوبیه* (ج. مصلح، مترجم). نشر دانشگاهی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۸). *الاسفار الاربعه*. انتشارات مکتب المصطفوی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۹ الف). *شرح اصول کافی، کتاب توحید* (ج. ۴؛ م. خواجه‌ی، مترجم). انتشارات مطالعات تحقیقات فرهنگی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۹ ب). *شرح اصول کافی، کتاب عقل و جهل* (ج. ۴؛ م. خواجه‌ی، مترجم). انتشارات مطالعات تحقیقات فرهنگی.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۶۹ پ). *مبدأ و معاد* (ا. ا. م. الحسینی اردکانی، مترجم). نشر دانشگاهی بیتا.
- صدرالمتهلین، م. ش. (۱۳۸۴). *رساله سه اصل* (م. خواجه‌ی، مترجم). انتشارات مولی.
- طهماسب زاده شیخ‌لار، د.، و علم الهدی، ج. (۱۴۰۴). *تربیت زیبایی شناختی: رهیافتی جامع برای چالش‌های برنامه درسی*. در مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی.
- کشتی آرای، ن.، رنجبر، م. ا.، و گلستانی، س. ه. (۱۳۹۹). *واکاوی عناصر برنامه درسی شهودی براساس بررسی زیباشناسانه دیوان حافظ*. پژوهش‌نامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد، ۱۵ (۶۲)، ۱۳۹-۱۵۰.
- میرعرب رضی، ح.، شریعت‌نیا، ک.، فکوری حاجی یار، ح.، و بیانی، ع. ا. (۱۴۰۰). *طراحی الگوی برنامه درسی مسأله محور در دوره پیش دبستانی. روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷ (۶۲)، ۷-۳۰.
- نوری، ع. (۱۴۰۰). *مبانی عصب - فرهنگی یادگیری و رشد: به سوی یک برنامه درسی پاسخگو به فرهنگ*. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱ (۴۳). هولمز، ر. ال. (۱۴۰۰). *مبانی فلسفه اخلاق* (م. علیا، مترجم). انتشارات ققنوس.
- واحدی، م.، قلتاش، ع.، و چرخ آبی، پ. (۱۴۰۳). *تاثیر آموزش مفاهیم علوم به شیوه قصه گویی بر مهارت‌های اجتماعی و هوش کلامی نو آموزان دوزبانه دوره پیش دبستانی*. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۰ (۵۱)، ۱۵-۵۵.



بررسی دلالت‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه و نقد آن بر اساس آموزه‌های اخلاق اسلامی به منظور ارائه چارچوب مفهومی تربیت اخلاقی کودکان دبستانی

مریم غفارزاده^۱، علی ساقی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر نقد رویکرد مراقبت مادرانه بر اساس آموزه‌های اخلاق اسلامی است. از جمله رویکردهای مطرح در حوزه عاطفه‌گرایی، رویکرد مراقبت مادرانه است. مدافعان مراقبت مادرانه، ادعا دارند که رابطه مادر و فرزندی به عنوان الگویی است که بر اساس آن می‌توان نظریه مراقبت را ساخت. آنان مادری را به عنوان یک فعالیت معنادار توصیف کرده و شرایط متنوعی را که کودکان در آن تربیت می‌شوند در نظر می‌گیرند. از آنجا که تربیت‌های دینی - اخلاقی به عنوان محور تمامی برنامه‌های تربیتی در مدارس مطرح هستند پس نقد این رویکرد بر اساس آموزه‌های اسلامی و ارائه چارچوب مفهومی تربیت اخلاقی ضروری است. چارچوبی مفهومی که با معیارهای اخلاق اسلامی و با اسناد بالا دستی نظام تعلیم و تربیت همراستا بوده و در سطوح مبانی فلسفی، اصول و روش‌های تربیتی مطرح می‌باشد. روش‌های پژوهش حاضر از نوع تحلیل مفهوم و روش نقد هستند. مهم‌ترین نقدهای مطرح عبارتند از مغفول ماندن از نقش اعتقادات و ایدئولوژی، تغییر محوریت از دیگر مؤلفه‌های شناختی به مؤلفه‌های عاطفی در روابط انسانی، تأکید زیاد بر نقش حس و تجربه در شناخت جهان و انسان، تعیین هویت از طریق ارتباطات برای انسان، تأکید بر توانایی احساسات در سنجش و ارزیابی امور و فراگیر دانستن توانایی مادرانه است.

واژگان کلیدی: مراقبت مادرانه، رویکرد اسلامی، چارچوب مفهومی، کودکان دبستانی

مقدمه و بیان مسأله

تربیت اخلاقی یکی از مؤلفه‌های اصلی زندگی انسانی و جز جدایی ناپذیر مسایل تعلیم و تربیت است. بنا بر این در کنار نقش خانواده، نظام رسمی و عمومی تعلیم و تربیت نیز پرورش اخلاقی دانش‌آموزان را جز اهداف و برنامه‌های مهم خود قرار داده است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز (سند تحول شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۹) تربیت دینی و اخلاقی به عنوان محور تمام برنامه‌های تربیتی در مدارس مطرح شده است و به حق بر سایر ساحت‌های آن برتری یافته است (حسنی و وجدانی، ۱۳۹۶: ۳).

اهمیت و ضرورت: از طرفی در عصر ما که عصر بحران هویت و فقدان معنویت است، می‌بایست با روی آوردن به تربیت اخلاقی در مسیر زندگی شایسته گام برداریم (بهشتی، ۱۳۸۴: ۲۱). در همین راستا اقبال به رویکردهای اخلاقی در برنامه‌های تربیتی ضرورتی در خور توجه می‌باشد. نمونه مطرح رویکردهای تربیتی، اخلاق مراقبت مادرانه است. مراقبت مادرانه در اخلاق رهیافت دیگری به اخلاق است که با اخلاق مراقبت رابطه تنگاتنگ

^۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اهواز، (نویسنده مسئول)، m.ghafarzadeh1@gmail.com

^۲. دانش آموخته کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، saqily0@gmail.com



دارد. مراقبت مادرانه از منظر تفکرات و احساسات به اخلاق می‌نگرد و در اخلاق همدلانه ریشه دارد. عالی‌ترین شکل اخلاق مراقبت را در رابطه بین مادر و فرزندی می‌توان مشاهده نمود.

شکاف و خلا: از طرفی، تربیت رسمی نیازمند مواجهه‌ای صمیمانه، همدلانه و انسانی است که افراد نه تنها از طریق عقل بلکه با تمام وجود برای یکدیگر حضور موثر داشته باشند و همدیگر را درک کنند. بنابراین طرح تئوری‌های انسانی موثر همچون تئوری اخلاقی مراقبت مادرانه بیش از هر زمان دیگر ضرورت دارد. در اخلاق مراقبت در جستجوی دفاع از شان افرادی هستیم که مسئولیت مراقبتشان را به عهده داریم. واضح و آشکار است که ضعف در تربیت اخلاقی باعث هدر رفتن بسیاری از سرمایه‌های انسانی و آرمان‌های نظام تربیتی می‌شود. موضوع قابل توجه این است که بنیان‌های نظری و ساختار محتوایی رویکرد مراقبت مادرانه بدون توجه به بنیان‌های جاودانه فرهنگی و دینی ما ارائه شده است. از آن جا که آموزه‌های اخلاقی دین مبین اسلام که به عنوان ابزاری جامع جهت هدایت بشر به شمار می‌رود، می‌تواند در همه زمینه‌ها راهگشای انسان‌ها باشند. بنا بر این در راستای حل چالش‌های مطرح شده لازم است تا آموزه‌های رویکرد مراقبت مادرانه را با عبور از صافی آموزه‌های اخلاق اسلامی متصف به ویژگی‌های الهی نموده و چارچوب نظری مناسب جهت تربیت اخلاقی در حوزه مراقبت مادرانه را ارائه نماییم. اخلاق اسلامی با محوریت توحید و با بینش الهی که هدفی متعالی را برای انسان در نظر گرفته نگاهی به انسان دارد که او را مظهر صفات پسندیده می‌داند و از طریق پیوندی که با منبع نورانی وحی دارد، ارتباط جهت داری با سایر مؤلفه‌های نظام اخلاقی برقرار می‌کند. از این رو می‌توان تبیینی از نظریه تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی ارائه کرد که قابل انطباق با شاخصه‌هایی باشد که یک نظریه صحیح دارد.

ضرورت عملی: امید آن است که چارچوب تربیتی مبتنی بر مراقبت مادرانه حاضر بتواند راهگشایی برای کمک به معلمان، والدین، مشاوران و دانش‌آموزان باشد. برخی از ضرورت‌ها و کاربردهای عملی چارچوب تربیتی مادرانه:

- الف) ارائه راهکارهای عملی جهت بسط و گسترش رفتارهای مراقبتی بر اساس آموزه‌های اخلاق اسلامی.
 - ب) ضرورت گنجاندن دلالت‌های تربیتی مبتنی بر مراقبت مادرانه به عنوان دستور العمل‌های تربیتی فرا روی مربیان و معلمان در برنامه تعالی آموزش و پرورش.
 - پ) ضرورت توجه به آموزه‌های مبتنی بر تفکر مادرانه در تدوین اسناد بالا دستی.
- هدف پژوهش:** هدف پژوهش حاضر، بررسی دلالت‌های تربیتی رویکرد مراقبت مادرانه و نقد آن بر اساس آموزه‌های اخلاق اسلامی می‌باشد.

سوالات پژوهش:

- مراقبت مادرانه دارای چه مبانی است و چه دلالت‌های تربیتی می‌توان از آن استنتاج کرد؟
- اخلاق اسلامی دارای چه مؤلفه‌هایی تربیتی در حوزه مهرورزی است؟
- (۳) چه نقدهایی بر اساس رویکرد اخلاق اسلامی بر رویکرد مراقبت مادرانه وارد است؟
- (۴) چارچوب مفهوم بر اساس رویکرد مادرانه و نقد آن بر اساس اخلاق اسلامی چگونه است؟



روش پژوهش: در تحقیق حاضر محققان جهت پاسخ گویی به سوالات تحقیق از روش های تحلیل مفهوم، استنتاج و روش نقد بهره گرفته اند. در پاسخ به سوال اول و جهت بررسی مؤلفه های مراقبت مادرانه ابتدا از روش تحلیل مبانی را مشخص نموده و سپس از روش استنتاج پیش رونده اصول و روش های تربیتی را استخراج نمودند. در پاسخ به پرسش دوم، محققان با استفاده از آموزه های اخلاق اسلامی، مبادرت به نقد رویکرد مراقبت مادرانه از روش انتقادی (نقد بیرونی) نمودند. در پرسش سوم هم پژوهشگران در ارایه چارچوب مفهومی بر اساس رویکرد مادرانه و نقد آن بر اساس اخلاق اسلامی، مبادرت به ترسیم چارچوب مفهومی تربیت اخلاقی نمودند.

نتایج و یافته ها:

نتایج یافته های محققان در این حوزه عبارتند از: غفاری (۱۳۸۴) در پژوهش خود با عنوان "بررسی انتقادی اخلاق ارتباطی نادینگز با تأکید بر دیدگاه جواد آملی در کتاب مفاتیح الحیات" نشان داد که از مبانی دیدگاه ارتباطی جواد آملی می توان دلالت هایی مانند خدامحوری، محوریت ارزش های انسانی به جای جنسیت، در نظر گرفتن عنصر عقل و عاطفه در کنار هم و پایه ریزی اصول ثابت و پایدار را در تربیت اخلاقی می توان استنباط کرد. یزدی (۱۳۸۷) در پژوهش خود به مقایسه اخلاق مادری در اسلام و فمینیسم پرداخت. وی عنوان می دارد، اسلام فضایی مانند تقوی و عفت صبر و ایثار را ضروری عملکرد مادری دانسته و دامن مادر را اولین مدرسه و مهم ترین عامل انتقال ارزش ها می داند. رفعت جاه و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیق خود با عنوان "تاملی بر تحول پارادایمی مسأله مادری در اندیشه فمینیستی" به مرور تاریخی مسأله مادری در اندیشه فمینیستی پرداختند "از نظر آنان نظریه تفکر مادرانه، توجه به مادری توانمندانه است که با اعتراض به سکون و انفعال الگوهای حاکم بر مادری به بازگرداندن اقتدار و مشروعیت به مادران، با توجه به شیوه های خلاقانه شناخت را مورد توجه قرار داده و می تواند به ایجاد تغییرات اجتماعی، توسعه فراگیر صلح و دنیایی انسانی تر صورت گیرد. الحسینی (۱۳۹۷) در "اخلاق جنسیت و ارزیابی آن با تأکید بر فلسفه اخلاق در تفکر اسلامی (مطالعه موردی ویرجینیا هلد و نل نادینگز)"، با رویکرد نظری به تبیین رابطه اخلاق و جنسیت، شرح توصیفی از فیلسوفان فمینیست غربی در حوزه های مختلف و بیان ماهیت اخلاق مراقبت به تعریف و ارزیابی آن در تفکر اخلاق اسلامی پرداخته است همچنین نتایج پژوهش وی نشان داد؛ تبیین اخلاق مراقبت به عنوان رویکردی زنانه نگر در کشف مبانی جنسیتی نظام های اخلاقی و شناخت پیامدهای اجتماعی - شخصی آن و در بازنگری برخی از آثار اخلاق اسلامی ضروری می باشد. فیلسوفان مسلمان با توجه به ابعاد هنجاری، جسمی و روانی زنان و مردان و با محوریت اصول دینی، تهذیب نفس و تدبیر منزل به تبیین اخلاق و جنسیت پرداخته اند.

در پاسخ به پرسش اول پژوهش، محققان ابتدا به تحلیل مبانی مراقبت مادرانه پرداختند. در تحلیل هستی شناسی مراقبت مادرانه نتیجه می گیرند که مهم ترین مؤلفه های هستی شناسی مادرانه عبارتند؛ الف) ارتباط اساس هستی شناسی مادرانه است. ب) فهم و قرار در جهان از طریق ارتباط حاصل می آید. پ) مراقبت باعث گسترش روابط مراقبتی در جهان می گردد. مهم ترین خرده محورهای این بخش؛

الف) تجارب ارتباطی مادرانه قابل تامل و تفکر هستند. ب) بخشی از هویت مادرانه در رابطه مادر و فرزندی نمود می یابد. پ) حرکت مادران بر روی مرزهای ارتباطی پیوسته است. ت) مراقبت باعث فهم بهتر از جهان می شود.



ث) مراقبت از دیگران باعث آرامش آنان می‌گردد. مضامین مستخرج از هستی‌شناسی عبارتند از؛ هویت بخشی، تامل، پیوستگی، درک جهان، رفع دغدغه‌مندی، آرامش و اطمینان، مسئولیت‌پذیری، حرکت و فعالیت، همدلی، گسترش دامنه ارتباطی، پرورش افکار و اندیشه‌ها. در تحلیل معرفت‌شناسی مراقبت مادرانه محققان نتیجه می‌گیرند؛ الف) تجربه اساس معرفت‌شناسی مادرانه. ب) شناخت مادرانه شامل؛ ارتباط اندیشه و عمل. خرده‌محورهای مستخرج از محور اصلی دوم (معرفت‌شناسی) عبارتند از: الف) مراقبت قابل تجربه است. ب) مراقبت مادرانه از راه‌های متمایز انجام پذیر است. پ) روش‌های یادگیری موثر، روش‌های آزمایشی و حل مسئله هستند. مضامین مستخرج از معرفت‌شناسی (محور اصلی دوم): تنوع راه‌های شناخت، تجربه، روابط موثر، فهم و درک، تجارب زیسته مادرانه، اندیشه و عمل،

اصول استنتاج شده از تفکر مراقبتی مادرانه شامل؛ اصل عشق‌ورزی مادرانه، اصل شناخت و آگاهی، اصل عقل‌ورزی ارتباطی، اصل میانه‌روی مادرانه، اصل تواضع و رایگان‌بخشی، اصل بردباری و شکیبایی، اصل رنج‌زدایی دلسوزانه، اصل تامل و موشکافی، اصل صلح‌پروری، اصل فضیلت‌پروری و اصل توجه مهرورزانه بودند. محققان در پاسخ به سوال دوم دریافتند: رویکرد اسلامی به عنوان یک رویکرد جامع، نظام اخلاقی را به گونه‌ای خاص ترسیم می‌کند. نظام اخلاقی اسلام بر جهان‌بینی استوار است که انسان را به عنوان موجودی وابسته و نیازمند خداوند معرفی می‌کند. بنا بر این هر نوع برنامه از جمله تربیت اخلاقی در اسلام مبتنی بر رابطه عبودیت انسان و ربوبیت خداوند است. انسانی که در مکتب اسلام تعریف می‌شود، هر چند که رابطه تنگاتنگی با خداوند دارد و در برابر او تسلیم محض است اما از جانب خداوند دارای مواهب بسیاری می‌باشد. روح و نفس او نفخه آسمانی است که در کالبد خاکی اش دمیده شده، تکامل و شایستگی آن را دارد که حال بار امانت الهی و عهده دار مقام خلیفه الهی در پرتو اتصاف به صفات خدایی گردد. با توجه به چنین برداشتی خودشناسی برای او بالاترین معرفت قلمداد شده است. همچنین رویکرد اسلامی به محبت و محبت‌ورزی توجه ویژه دارد. کرامت‌رحمانیه ریشه در کریم بودن و رحیم بودن خداوند دارد که از نعمتش به دیگران اعطا می‌کند و این اعطای نعمت الهی ناظر بر تمام انسان‌ها و متعلق به نوع بشر است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۳۰-۳۷). محبت و محبت‌ورزی به مردم رساترین و نافذترین وسیله مرحمت و محبت خداوند که در انسان به ودیعت نهاده شده است. خداوند سرمنشا محبت حقیقی است گرچه ذات اقدس خداوندی مجموعه‌ای از صفات حمیده است ولی گویی خداوند به رحمانیت و مهربانی خویش تأکید بیشتری دارد. از آن جا که پژوهش حاضر با توجه به بعد عاطفی انسان مورد بررسی قرار گرفته است، بنابراین لازم آمد که به تحلیل تعدادی از اصول مبتنی بر مهر‌ورزی و با توجه به مبنای عاطفه‌ورزی در اسلام پرداخته شود. اصول مورد بررسی شامل: اصل ارتباط عقل و عاطفه (بر اساس توجه به ارتباط مبانی عقل و ورزی و عاطفه‌ورزی)، اصل ارزش و ارجمندی انسان (بر مبنای کرامت انسانی و برخورداری از محبت و احترام)، اصل مهرورزی (بر مبنای عاطفه و محبت انسانی)، اصل فضل (بر مبنای عاطفه انسانی)، اصل تدریجی بودن رشد انسان (بر مبنای رشد انسانی و با توجه به بعد رشد عاطفی و تدریج)، اصل خوش‌بینی یا حسن‌ظن (بر مبنای محبت انسانی)، اصل حلم و بردباری، اصل تغافل (بر مبنای رحمت و محبت)، اصل تامل و ثانی‌هوشمندانه (با توجه به حیطه تعقل و خردورزی در تربیت و پرورش متعادل عقل و عاطفه) هستند. همچنین، به تعدادی روش بر اساس اصول فوق اشاره شد. روش‌ها شامل:



روش محبت ورزی (بر مبنای عواطف مهرورزانه)، روش بیان مهر و قهر (بر مبنای ابراز یا منع محبت)، روش سعه صدر (شیوه متکی بر اصل تقدم رحمت بر عقوبت است)، روش عطا و حرم (این روش نیز مبتنی بر اصل ابراز یا منع محبت است). در پایان با توجه به اهداف و نقش‌های مادرانه به روش‌های، داستان گویی، روش بهره برداری از تمثیل و روش بازی توجه شده است. در پاسخ به پرسش سوم، مهم‌ترین نقدهای وارد بر رویکرد مراقبت مادرانه بر اساس آموزهای اخلاق اسلامی عبارتند از؛ مغفول ماندن از نقش اعتقادات و ایدئولوژی، تغییر محوریت از دیگر مؤلفه‌های شناختی به مؤلفه عاطفی در روابط انسانی، تأکید زیاد بر نقش حس و تجربه در شناخت جهان و انسان، در نظر نگرفتن هویتی مستقل برای انسان و تعیین هویت او از طریق ارتباطات، نگرش ابزار گونه به احساسات و عواطف، تأکید بر توانایی احساسات در سنجش و ارزیابی امور، رد هر گونه عینیت گرایی در شناخت، تأکید بر نقش جنسیت و غالب بودن نگاه زنانه نگر رابطه مدار در داوریه‌ها، فراگیر دانستن توانایی مادرانه بودند. یافته‌های حاصل از پرسش چهارم یک چارچوب نظری تربیتی در حوزه مراقبت مادرانه و مورد نقد واقع شده بر اساس آموزهای اخلاق اسلامی را نشان می‌دهد.

منابع

- بهشتی، م. (۱۳۸۴). اخلاق و تربیت اخلاقی. معارف، (۱۸).
- بهشتی، م. (۱۳۹۳). فلسفه تعلیم و تربیت اشراق. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رفعت‌جاء، م. (۱۳۹۷). زنان جوان و بازتعریف معنا و نقش مادری: مطالعه‌ای بر روی مادران ۲۵ تا ۴۰ ساله ساکن شهرری. جامعه‌شناسی ایران، ۱۸ (۴)، ۶۵-۹۲.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش.
- علامه طباطبائی، م. ح. (۱۳۸۴). تفسیر المیزان (ج. ۴۱). م. ب. موسوی همدانی، مترجم. دفتر انتشارات اسلامی.
- غفاری، ا. (۱۳۸۴). عاطفه گرایی در اخلاق. مطالعات اسلامی، (۷۱)، ۸۶-۶۵.
- وجدانی، ف، ایمانی، م، اکبریان، ر.، و صادق‌زاده قمصری، ع. (۱۳۹۲). ماهیت تربیت اخلاقی از نظر فردی یا جمعی بودن از دیدگاه علامه طباطبائی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱ (۱۸)، ۲۸-۵.
- یزدی، ا. (۱۳۸۸). اخلاق مادری در اسلام و فمینیسم. پژوهش‌های فلسفی - کلامی، ۱۰ (۳)، ۸۵-۱۱۴.



خوانشی فراترکیب از مؤلفه‌های فلسفی محوری در گفتمان‌های نوظهور مطالعات کودکی

اعظم فرهادی^۱ و فرحناز محمدوند^۲ و فرحناز اشرفی سلطان احمدی^۳

چکیده

گفتمان فلسفه کودکی در دهه‌های اخیر به‌طور چشمگیری گسترش یافته و جریان‌های نوظهور آن، همچون برساخت‌گرایی اجتماعی، عاملیت کودک، پرسشگری فلسفی، و گرایش‌های پسانسان‌گرایانه، فهم ما از کودکی را به‌طور بنیادین تغییر داده‌اند. با این حال، پراکندگی تعاریف و تمرکز نامتوازن پژوهش‌ها موجب شده است که تصویر منسجمی از مؤلفه‌های فلسفی محوری در دست نباشد. هدف پژوهش حاضر شناسایی و تحلیل این مؤلفه‌ها در چارچوب گفتمان‌های نوظهور کودکی با رویکرد فراترکیب است. این مطالعه کیفی با استفاده از روش فراترکیب انجام شد. برای گردآوری داده‌ها جستجوهای نظام‌مند در پایگاه‌های داخلی و بین‌المللی (۲۰۲۴-۲۰۰۰) با واژگان کلیدی فارسی و انگلیسی انجام گرفت. از میان حدود ۴۲۰ عنوان اولیه، پس از غربالگری چندمرحله‌ای و اعمال معیارهای ورود و خروج، ۶۱ مقاله به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شد. داده‌ها به‌وسیله فرم کدگذاری ساختاریافته استخراج و سپس از طریق دسته‌بندی مفاهیم و ادغام مضامین مشابه، تم‌های فرعی و در نهایت تم‌های اصلی شکل گرفتند. برای اطمینان از روایی و پایایی، فرآیند کدگذاری توسط دو پژوهشگر مستقل انجام شد و شاخص توافق بین کدگذاران در سطح قابل قبول گزارش گردید. یافته‌ها نشان دادند که مؤلفه‌های فلسفی کودکی در قالب چند گفتمان اصلی سازمان می‌یابند: کودکی به‌مثابه برساخت اجتماعی، عاملیت و مشارکت فعال، پرسشگری فلسفی، بازی و تخیل، میان‌ذهنی و تجربه‌های عاطفی، عدالت و حقوق کودک، و نیز کودکی دیجیتال و گرایش‌های پسانسان‌گرایانه. این تم‌ها بیانگر آن هستند که فلسفه کودکی از چارچوب‌های سنتی فراتر رفته و اکنون به شبکه‌ای پیچیده و چندلایه از دیدگاه‌های نظری و تجربی بدل شده است. نتیجه‌گیری پژوهش نشان می‌دهد که انسجام‌بخشی به این مؤلفه‌ها می‌تواند به تکوین چارچوب نظری جامع‌تری برای فلسفه کودکی کمک کند و در عین حال، راهنمایی عملی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی، طراحی برنامه‌های مشارکتی، و مواجهه با چالش‌های معاصر نظیر کودکی دیجیتال و زیست‌جهان‌های پسانسانی باشد. این مطالعه گامی در جهت پر کردن شکاف‌های موجود در ادبیات و بازاندیشی در جایگاه کودک در سطوح نظری و عملی است.

واژگان کلیدی: فلسفه کودکی، گفتمان‌های نوظهور، فراترکیب، عاملیت کودک، پسانسان‌گرایی

مقدمه و بیان مسأله

گفتمان فلسفی درباره دوران کودکی در دو دهه اخیر رشد چشمگیری داشته و اکنون فلسفه کودکی به‌عنوان شاخه‌ای منضبط از فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت با پرسش‌های مستقل شناخته می‌شود (کاگیلیتی، ۲۰۲۳)؛ این تحول نشان‌دهنده گذر از نگرش‌های محصور در «کودک به مثابه بزرگسال در حال رشد» به نگرش‌هایی است که کودکی را دارای ارزش و موقعیت ذاتی می‌دانند (متیوز، ۲۰۲۳؛ کنوانسیون حقوق کودک، ۱۹۸۹). رشد این گفتمان با افزایش مطالعات میان‌رشته‌ای (جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی و فلسفه) و نیز با تقویت رویکردهای

^۱ - استادیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران Azam.farhadi@iau.ac.ir

^۲ - استادیار گروه علوم تربیتی، واحد نقدة، دانشگاه آزاد اسلامی، نقدة، ایران

^۳ - کارشناس ارشد گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران



حقوق محور و مشارکتی در سیاست گذاری و عمل آموزشی هم زمان شده است (وال، ۲۰۲۳). گفتمان دوران کودکی مجموعه روایت ها، هنجارها و الگوهای زبانی - فرهنگی است که مفهوم «کودک» را در یک بافت تاریخی - اجتماعی مشخص می سازد (اصلانین، ۲۰۱۵)، و فلسفه کودکی بررسی نظام مند پرسش هایی است که درباره چستی کودک، ارزش های مرتبط با دوران کودکی، و جایگاه اخلاقی و معرفت شناختی کودک مطرح اند (جنکس، ۱۹۹۶؛ تسار، ۲۰۱۶). این تمایز مفهومی رسمیت می دهد که پژوهش در این حوزه باید هم توصیفی - تاریخی باشد و هم تحلیلی - نظری تا مبانی اخلاقی، معرفت شناختی و وجودشناسانه گفتمان ها آشکار شود (متیوز، ۲۰۰۲). از طرف دیگر، گفتمان معاصر درباره کودکی دیگر مجموعه ای از نظریه های پراکنده نیست؛ این گفتمان حالا شبکه ای نظری و عملی است که پرسش های «کودک کیست؟»، «کودک چگونه می فهمد؟» و «چرا دوران کودکی اهمیت دارد؟» را هم زمان دنبال می کند (متیوز و مولین، ۲۰۲۳؛ جیمز و پراوت، ۱۹۹۷). این تحول موجب شده پژوهشگران و سیاست گذاران از دیدن کودکی تنها به عنوان مرحله ای برای رسیدن به بزرگسالی دست بردارند و به خود کودکی به مثابه یک تجربه ارزشمند و دارای حقوق و نیازهای ویژه نگاه کنند (وال، ۲۰۲۳).

در بررسی پیشینه، می توان جریان های اصلی را در یک پیوستار تاریخی - نظری دسته بندی کرد. در یک سر پیوستار، سنت های کلاسیک و روان شناختی رشد (مانند پیازه و برخی خوانش های سنتی از روسو) کودکی را عمدتاً مرحله ای تکاملی برای دستیابی به ویژگی های بزرگسالی می دیدند؛ این خوانش تا قرن بیستم نفوذ داشت و بر برنامه ریزی آموزشی مبتنی بر «تکامل ظرفیت ها» تأثیر گذاشت (پیاژه، ۱۹۷۱؛ روسو، ۱۷۶۲). در سوی دیگر، از اواخر قرن بیستم تا به امروز، «سوسیولوژی جدید کودکی» و مطالعات دوران کودکی بر برساخت اجتماعی کودکی، چندگانگی «کودکی ها» و نقش روابط قدرت در شکل دهی تجربه های کودکان تأکید کردند (جیمز و پراوت، ۱۹۹۷؛ کورتروپ، ۱۹۹۴). این جابجایی پارادایمی از فهم زیست محور به فهم گفتمانی و فرهنگی، اساس بسیاری از مطالعات معاصر را شکل داده است.

سه جریان مشخص در دهه های اخیر نقش آفرین بوده اند: نخست، جریان حقوق محور که با کنوانسیون حقوق کودک و تبیین چهار رکن بقا، حمایت، رشد و مشارکت، بحث عدالت و حق شنیده شدن کودکان را تقویت کرده است (هارت، ۱۹۹۲؛ کورتروپ، ۲۰۱۹). دوم، جریان های آموزشی - عمل گرایانه مانند «فلسفه برای کودکان» که نشان دادند می توان مهارت های تفکر و اخلاق را به طور عملی در کودکان پرورش داد (لیپمن، ۱۹۷۴؛ مالبوف - هورتویز و همکاران، ۲۰۲۱). سوم، جریان های انتقادی (فمینیستی، پساختارگرایانه و نقد نژادی) که نشان داده اند بسیاری از «حقایق» پذیرفته شده درباره کودکی حامل سوگیری های فرهنگی و قدرت اند و نیاز به بازخوانی دارند (بورمن، ۲۰۰۸؛ اسپایرو و همکاران، ۲۰۱۹). در سال های اخیر نیز دو گرایش نظری نو ظهور شده اند که فهم ما از کودکی را پیچیده تر کرده اند: یکی ماده باوری نوین که روابط میان انسان، اشیاء و محیط را در تجربه کودکی برجسته می کند، و دیگری پسانسان گرایی که عاملیت را فراتر از مرزهای صرفاً انسانی می بیند (موریس، ۲۰۲۳؛ گارسیا - گونزالز، ۲۰۲۰). این گرایش ها نشان می دهند تجربه کودکی نه صرفاً در چارچوب روابط انسانی، بلکه در شبکه ای از تعاملات انسان - غیرانسان شکل می گیرد و بنابراین روش شناسی پژوهش و طراحی فضاهای آموزشی باید بازنگری شود.



با وجود این رشد نظری، چند کاستی روشن است. اول، تعاریف مفهومی هنوز ناپایدار و ناسازگارند؛ مفاهیمی مانند «عاملیت»، «صدای کودک» یا «هویت» در متون مختلف معانی متفاوتی دارند و این مانع ترکیب نظام‌مند یافته‌ها می‌شود (شاهی و همکاران، ۱۴۰۲؛ اسپایرو، ۲۰۱۹). دوم، برخی حوزه‌ها مثل حقوق و عدالت بیش از حد مورد توجه قرار گرفته‌اند و حوزه‌هایی مانند زیباشناسی کودکی، تجربه بدنی و تأثیرات زیست‌محیطی کمتر بررسی شده‌اند (شعبان، ۱۴۰۱؛ گارسیا - گونزالز، ۲۰۲۰). سوم، گسست میان نظریه‌های پیچیده و کاربرد آنها در سیاست‌گذاری و آموزش وجود دارد، به‌طوری که تأثیر عملی برخی نظریه‌های جدید هنوز محدود مانده است (پراوت، ۲۰۱۱؛ وال، ۲۰۲۳).

برای پر کردن این خلأها پیشنهاد می‌شود از رویکرد فراترکیب استفاده شود: این روش با ترکیب نظام‌مند متون نظری و شواهد تجربی، امکان می‌دهد مؤلفه‌های فلسفی محوری شناسایی، تعریف و ترتیب‌بندی شوند و رابطه میان آنها روشن گردد (بارنت و توماس، ۲۰۰۹؛ متیوز و مولین، ۲۰۲۳). فراترکیب می‌تواند نشان دهد کدام مؤلفه‌ها مرکزیت دارند (عدالت، عاملیت، اخلاق، هویت) و کدام محورها نیاز به تحقیقات بیشتری دارند (فناوری، محیط زیست، بوم‌محوری). با عنایت به موارد فوق، مسأله مشخص پژوهش این است: «مؤلفه‌های فلسفی محوری در گفتمان مطالعات دوران کودکی کدام‌اند و چگونه می‌توان با به‌کارگیری رویکرد فراترکیب، این مؤلفه‌ها را شناسایی، تعریف و در یک چارچوب تحلیلی کاربردی سامان داد؟» پاسخ به این پرسش نه فقط به غنای نظری حوزه فلسفه کودکی می‌افزاید، بلکه می‌تواند اثری مستقیم بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی، روش‌های مشارکت کودکان و برنامه‌های تربیت معلم داشته باشد؛ بنابراین پژوهش هم از حیث توسعه نظری و هم از منظر کاربردی ضرورت‌مند است.

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع کیفی با رویکرد فراترکیب بوده و هدف آن تلفیق و تحلیل نظام‌مند شواهد نظری و تجربی درباره مؤلفه‌های فلسفی گفتمان مطالعات دوران کودکی است. جستجوهای اطلاعاتی در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ در پایگاه‌های بین‌المللی و داخلی انجام شد: Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO, Google Scholar و همچنین پایگاه‌های فارسی مانند سید، علم‌نت، مگ ایران، ایران‌داک، چورتال جامع علوم انسانی، واژگان کلیدی جستجو به صورت ترکیبی فارسی و انگلیسی به کار رفتند تا پوشش حداکثری حاصل شود؛ نمونه‌ای از این واژگان کلیدی عبارت بودند از «philosophy of childhood»، «childhood studies»، «child agency»، «new materialism and children»، و معادل‌های فارسی مانند «فلسفه کودکی»، «مطالعات دوران کودکی»، «عاملیت کودک»، «پرسشگری فلسفی کودکان»، نتایج جستجوها با استفاده از فیلترهای زمانی و زبانی جمع‌آوری شد و عناوین، چکیده‌ها و متون کامل برای بررسی اولیه ذخیره گردید. فرآیند انتخاب و نمونه‌گیری طبق ساختار PRISMA اجرا شد: ابتدا حدود ۴۲۰ عنوان شناسایی و پس از حذف موارد تکراری و غربالگری عنوان/چکیده، ۱۲۴ متن برای بررسی تمام‌متن انتخاب شد؛ پس از اعمال معیارهای ورود و خروج (ارتباط محوری با فلسفه کودکی یا مؤلفه‌های فلسفی گفتمان کودکی، انتشار در نشریات علمی یا انتشارات دانشگاهی معتبر، دسترسی به متن کامل،



و زبان فارسی یا انگلیسی)، در نهایت ۶۱ مقاله به عنوان نمونه تحلیل نهایی پذیرفته شدند. ابزار استخراج داده‌ها فرم کدگذاری ساختارمند بود که اطلاعات کتاب‌شناختی، هدف پژوهش، روش‌شناسی، چارچوب نظری و کدهای مفهومی استخراج شده را ثبت می‌کرد. کیفیت مقالات با استفاده از چک‌لیست‌های معیارهای گزارش‌دهی مورد ارزیابی قرار گرفت و تنها مدارکی با کیفیت کافی در نمونه نهایی باقی ماندند.

برای افزایش روایی و پایایی، چند اقدام انجام شد: کدگذاری اولیه توسط دو پژوهشگر مستقل انجام گردید و اختلافات از طریق جلسات اجماع حل شد؛ میزان توافق بین کدگذاران با شاخص کاپا (Cohen's κ) محاسبه شد و مقدار $\kappa = ۰/۸۲$ به عنوان نشانه «قابلیت اتکا بالا» گزارش گردید. همچنین بازبینی هم‌تا توسط دو پژوهشگر دیگر صورت گرفت تا سوگیری فردی کاهش یابد. برای مقالات فارسی-انگلیسی، ترجمه‌های مورد نیاز توسط پژوهشگر دوزبانه بازبینی شد تا از صحت برداشت‌های مفهومی اطمینان حاصل شود.

در این پژوهش فرایند کدگذاری بر اساس فرم استخراجی طراحی شده انجام شد؛ به این صورت که ابتدا برای هر یک از مقالات پذیرفته شده، اطلاعات کتاب‌شناختی، هدف، روش‌شناسی، چارچوب نظری و بخش‌های مرتبط با فلسفه کودکی در فرم ثبت گردید. سپس پژوهشگر از متن مقاله واژگان کلیدی و مضامین مرتبط را به عنوان «کد» در ستون مربوط یادداشت کرد و برای هر کد، یک نقل قول شاخص نیز درج شد تا شواهد لازم حفظ شود. پس از تکمیل فرم‌ها برای همه ۶۱ مقاله، کدها بازبینی و واژگان هم‌معنی یا مشابه یکپارچه شدند و در قالب «کدبوک» استانداردسازی گردید. در مرحله بعد، کدهای هم‌خانواده در خوشه‌های مفهومی گردآوری شدند که همان «تم‌های فرعی» محسوب می‌شوند. نهایتاً این تم‌های فرعی با توجه به شباهت مفهومی و چارچوب نظری، در سطحی بالاتر ادغام شدند و «تم‌های اصلی» پژوهش را شکل دادند. بدین ترتیب، فرایند کدگذاری نه بر مبنای مراحل کلاسیک باز، محوری و انتخابی، بلکه بر اساس رویکرد فرم‌محور و ترکیب قیاسی-استقرایی سامان گرفت تا مسیر استخراج داده‌ها شفاف و قابل بازبینی باقی بماند.

یافته‌های تحقیق

جدول شماره یک حاصل مرحله‌ی نخست تحلیل داده‌هاست که طی آن کدهای استخراج شده از منابع مختلف به صورت منظم گردآوری شده‌اند. در این جدول، هر ردیف بیانگر یک منبع علمی است که مؤلفه‌ها یا مفاهیم کلیدی مربوط به فلسفه کودکی از آن استخراج شده‌اند. هدف از ارائه این جدول، نشان دادن گستره و تنوع مؤلفه‌هایی است که در متون علمی به کودکی نسبت داده شده است. بررسی داده‌ها در این سطح، امکان می‌دهد که ببینیم چگونه هر پژوهشگر یا جریان فکری بر بُعدی خاص از کودکی تأکید کرده است؛ به طور مثال، برخی منابع بازی و تخیل را به عنوان ابزار یادگیری و رشد برجسته کرده‌اند، برخی دیگر بر عاملیت و مشارکت کودک تمرکز کرده‌اند، گروهی به حقوق و عدالت اجتماعی پرداخته‌اند، و دسته‌ای نیز بر تجربه‌های میان‌ذهنی و عاطفی، یا پیامدهای فناوری‌های نوین برای کودکی تأکید داشته‌اند. بنابراین جدول شماره یک نه تنها تصویری از کدهای منفرد ارائه می‌دهد، بلکه بازتابی از تکثر مفهومی و رویکردی در حوزه مطالعات کودکی است.

جدول شماره ۱: مؤلفه‌های مفهومی در گفتمان‌های نوظهور دوران کودکی

ردیف منابع	نویسنده / تاریخ	عنوان	مؤلفه‌های مفهومی در گفتمان‌های نوظهور دوران کودکی
۱	کندی و باهلی (۲۰۱۶)	فلسفه امروز کودکی: کاوش در مرزها	تجربه بازی، نقش آفرینی، درک خلاق، هویت‌یابی، کودکی به مثابه عرصه، بازاندیشی روابط کودک و بزرگسال، تجربه‌های زبانی کودکانه، پرسش‌های فلسفی دیگریت
۲	کریستاکیس (۲۰۱۶)	اهمیت کوچک‌بودن	زیستن در لحظه، آزادی، کنجکاوی، تجربه مستقیم، باز بودن کودک، ناتمامی، نگاه کودک به جهان
۳	رابینسون (۲۰۱۳)	معصومیت و دانش: ساخت کودکی	تضاد دانش و معصومیت، تجربه‌های واقعی کودک، سانسور جنسیتی، بدن و هویت کودک، بازنمایی سیاسی - فرهنگی کودکی
۴	آسلین (۲۰۱۵)	عشق و مراقبت در گفتمان‌های آموزش کودکی	نقش انتظارات مربیان، مراقبت و عشق، روابط جنسیتی، بازتولید کلیشه‌های مادری، پیامدهای آموزشی و انتقادی
۵	دو واله میرندا (۲۰۲۱)	گفتمان اصالت در کودکی خوب	کودکی به مثابه ایده‌آل مبهم، فشارهای تحصیلی و اجتماعی، تناقضات میان کودکی واقعی و ایده‌آل، بازتاب فرهنگی
۶	ایوانز (۲۰۱۵)	بازمفهوم‌سازی گفتمان‌های مسلط در آموزش کودکی	کودک به مثابه کنشگر خلاق و فعال، نقد نگاه منفعل به یادگیری، تأکید بر مشارکت کودک
۷	لانگفورد (۲۰۱۰)	نقد پداگوژی کودک‌محور	نیاز کودک به مشارکت دموکراتیک، نقد آموزش حاشیه‌ای، پداگوژی گفت‌وگو محور
۸	سوروری (۲۰۱۹)	پژوهش‌های جدید درباره گفتمان‌های کودکی	کودکی به مثابه برساخت پویا و سیال، معناهای اجتماعی و فرهنگی در حال بازتعریف
۹	مول و همکاران (۲۰۲۱)	تجربیات اولیه نوزادی	حرکت میان‌ذهنی، درک نیت‌ها، تجربه مشترک، قصدیت هیجانی، واکنش‌های عاطفی
۱۰	تروورتن و دلفیلد - بات (۲۰۱۷)	میان‌ذهنی و تخیل در نوزاد	نقش هم‌حسی، تخیل و همدلی، اهمیت روابط اولیه در رشد اجتماعی - عاطفی
۱۲	بیتمن (۲۰۱۳)	میان‌ذهنی آموزشی	یادگیری به مثابه ساخت مشارکتی، گفت‌وگوی معلم و کودک، تعامل دوسویه، اهمیت یادگیری عمیق



ردیف منابع	نویسنده / تاریخ	عنوان	مؤلفه‌های مفهومی در گفت‌وگوهای نوظهور دوران کودکی
۱۳	شور (۲۰۲۱)	عصب‌زیست‌شناسی میان‌ذهنی	نقش شبکه‌های عصبی، همزمانی هیجانی، تماس چشمی و واکنش‌های مشترک
۱۴	اسمیت (۲۰۲۳)	گسستن افسانه‌های کودکی ایده‌آل	نقد روایت‌های فرهنگی از کودکی کامل، برجسته‌سازی تجربه‌های متکثر و واقعی کودکان
۱۵	تسار و پیتروز (۲۰۱۷)	فلسفه گهواره: کودک شرور، آزاد و عقلانی	تناقض‌های بازنمایی فلسفی کودک، جایگاه اجتماعی کودک، ماهیت انسان و کودکی
۱۶	ماگالیاش (۲۰۱۹)	شکل‌گیری کودکی در جامعه غربی	کودکی به مثابه برساخت فرهنگی - اجتماعی، تعریف تاریخی کودکی مدرن، نقش نهادها و قدرت
۱۷	اسکو تنیکی (۲۰۱۹)	شکل‌گیری مفاهیم فلسفی در کودک	توانایی پرسشگری فلسفی، کودکی به مثابه بستر اندیشه، اهمیت تجربه‌های اولیه
۱۸	زایکوا (۲۰۲۴)	کودکی در عصر دیجیتال	فرصت‌های یادگیری دیجیتال، بازاندیشی تجربه کودک، خطرات ارتباط رسانه‌ای
۱۹	دورونینا (۲۰۲۴)	بازنمایی‌های فلسفه کودکی	ترکیب علمی و خیالی، تحلیل انتقادی، فهم چندوجهی کودکی
۲۰	نوردتویت (۲۰۱۶)	گفت‌وگوهای کودکی	کودکی به مثابه برساخت فرهنگی - اجتماعی، تصویر کودک بی‌گناه یا نیازمند حمایت، نقش سیاست‌گذاری آموزشی
۲۱	هاینز (۲۰۱۴)	کودکان فیلسوف و پرسشگر	کودکی به مثابه عرصه پرسشگری فلسفی، اهمیت تعامل و گفت‌وگو
۲۲	تبدیر و بی‌یستا (۲۰۰۶)	چگونه کودکان عمل می‌کنند	پیوند عاملیت کودک با ساختارها و زمانمندی، مخالفت با فروکاست عاملیت به فرد
۲۳	بلوخ (۲۰۱۰)	کودکی، آموزش و سیاست صدا	تحلیل فوکویی از قدرت/دانشی کودک، خاموش‌سازی و مقاومت
۲۴	برمن (۲۰۰۸)	روان‌شناسی رشد	نقد تاریخ‌مندی رشد، سوگیری‌های جنسیتی و فرهنگی، نقد طبیعت‌گرایی در کودکی
۲۵	کانلا (۲۰۰۲)	آموزش و عدالت اجتماعی	نقد گفت‌وگوهای مسلط، عاملیت رهایی‌بخش کودک، پداگوژی انتقادی
۲۶	کورسارو (۲۰۱۵)	جامعه‌شناسی کودکی	بازتولید و بازآفرینی فرهنگ همسالان، عاملیت کودک در زندگی روزمره

ردیف منابع	نویسنده / تاریخ	عنوان	مؤلفه‌های مفهومی در گفتمان‌های نوظهور دوران کودکی
۲۷	کورسارو (۲۰۱۸)	بازتولید تفسیری فرهنگ همسالان	نقش آفرینی، بازی، ساخت معنا و نوآوری فرهنگی
۲۸	دالبرگ، موس و پنس (۲۰۱۳)	فراتر از کیفیت در مراقبت و آموزش کودکی	نقد گفتمان کیفیت، کمی‌سازی، مستندسازی پداگوژی، پذیرش عدم قطعیت و تکثر
۲۹	فلیر (۲۰۱۰)	یادگیری و رشد اولیه: مفاهیم فرهنگی - تاریخی در بازی	یادگیری به مثابه بازی، تعامل اجتماعی، نقش محیط در رشد شناختی کودک
۳۰	فلیر (۲۰۱۸)	بازی مفهومی: جهان‌های تخیلی	پیوند بازی و تخیل، نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر، آموزش رسمی و یادگیری خلاق
۳۱	هونت (۲۰۱۵)	آزادی: بنیان‌های حق در زندگی اجتماعی	عدالت اجتماعی، آزادی فردی، اهمیت روابط اجتماعی در رشد کودک
۳۲	هونت (۲۰۱۷)	بازشناسی: یک مفهوم فلسفی	بازشناسی نیاز بنیادین کودک، شکل‌گیری هویت اجتماعی، اهمیت دیگریت
۳۳	آلن پرات و آلیسون جیمز (۲۰۰۵)	بازساختن کودکی	تنوع کودکی‌ها، نقد نگاه زیست‌شناختی، بازتولید اجتماعی کودک
۳۴	جنکس (۲۰۰۵)	کودکی	تنوع تاریخی کودکی، تضاد معصومیت و گناه، پیوند قدرت و فرهنگ
۳۵	لیپمن (۲۰۰۳)	تفکر در آموزش	کودک به مثابه پرسشگر و متفکر، پرورش تفکر انتقادی، یادگیری گفت‌وگویی
۳۶	متیوز (۲۰۰۷)	فلسفه کودکی	کودکی به مثابه عرصه فلسفه بالقوه، کنجکاوی و پرسشگری کودک
۳۷	متیوز (۲۰۱۰)	کودک خردسال و فلسفه	پرسش‌های بنیادی کودکان، فلسفه به زبان ساده
۳۸	متیوز (۲۰۱۸)	آموزش و فلسفه کودکی انتقادی	مشارکت انتقادی کودکان، نگاه خلاقانه به فلسفه، نقد ساختارهای آموزشی
۳۹	مدود (۲۰۱۸)	کودکی و گفتمان‌های فلسفی جدید	نقش فلسفه در بازاندیشی تربیت، گفتمان‌های نوین



ردیف منابع	نویسنده / تاریخ	عنوان	مؤلفه‌های مفهومی در گفت‌وگوهای نوظهور دوران کودکی
۴۰	مدود (۲۰۲۰)	عدالت آموزشی و کودکی	حقوق کودکان، عدالت آموزشی، سیاست‌گذاری منصفانه
۴۱	ماس (۲۰۱۰)	کودکان به‌مثابه شهروند	حقوق شهروندی، مشارکت اجتماعی، کودکی به‌مثابه سوژه فعال
۴۲	پن (۲۰۰۵)	نابرابری در کودکی	کودکی به‌مثابه تجربه جهانی، فقر و ساختارهای اجتماعی، عدالت اجتماعی
۴۳	پوپکوویتز (۲۰۱۳)	بازاندیشی تاریخ آموزش	بازتعریف آموزش، گفت‌وگوهای جهانی، چارچوب‌های نظری جدید
۴۴	پروت (۲۰۱۱)	کودکی و مدرنیته	نقد نگاه خطی مدرن به کودکی، بازاندیشی در معنا و هویت کودک
۴۵	پروت و جیمز (۲۰۰۵)	پارادایم جدید جامعه‌شناسی کودکی	نقد نگاه زیست‌گرایانه، تأکید بر عاملیت کودک، مشارکت فعال در جامعه
۴۶	کورتروپ (۲۰۰۱)	کودکی به‌مثابه پدیده اجتماعی	کودکی نه صرفاً فردی بلکه برساخت اجتماعی، بازتولید ساختارها
۴۷	کورتروپ (۲۰۱۹)	حقوق کودکی	تغییر گفت‌وگوهای حقوقی، استقلال کودک، عدالت اجتماعی
۴۸	رینالدی (۲۰۰۶)	گفت‌وگو با رویکرد رجوی	شنیدن صدای کودک، یادگیری مشارکتی، پژوهش گفت‌وگویی
۴۹	رینالدی (۲۰۱۳)	بازاندیشی آموزش کودکی	آموزش باز و کیفی، مشارکت و خلاقیت کودک
۵۰	رز (۱۹۹۹)	حکومت بر روح	کودکی به‌مثابه عرصه شکل‌گیری هویت، فرآیندهای قدرت و انضباط
۵۱	ماس و کومبرون (۲۰۱۸)	فلسفه انتقادی کودکی	کودکی در پیوند با قدرت و گفت‌وگو، نقش کودک در جامعه
۵۲	موریس (۲۰۲۴)	کودک در پسا هویت انسانی	تعامل با فناوری و زیست‌ساختارها، بازاندیشی آموزش، عاملیت جهانی کودک
۵۳	وال (۲۰۲۳)	کودک‌گرایی انتقادی	بازتعریف نظریه عدالت، تأکید بر محوریت کودکی
۵۴	برمن (۲۰۲۴)	روش و دیگری‌سازی	نقد بازنمایی‌های کودکی، پیوند ماده و اجتماع



ردیف منابع	نویسنده / تاریخ	عنوان	مؤلفه‌های مفهومی در گفتمان‌های نوظهور دوران کودکی
۵۵	موریس (۲۰۲۳)	بازاندیشی «جهان‌سازی» توسط کودکان	تخیل، خلق فضاهای آموزشی، نقش زبان در ساخت معنا
۵۶	موهانداس و آسوگود (۲۰۲۳)	رویکردهای نو فمینیستی ماده‌گرایانه	کودکی به مثابه پدیده پویا و درهم تنیده با ماده و گفتمان
۵۷	شارپلز (۲۰۲۳)	هوش مصنوعی مولد و آموزش کودکی	یادگیری گفت و گویی، مسئولیت آموزشی، کودکی دیجیتال
۵۸	شو و لی (۲۰۲۳)	عاملان محاوره‌ای برای روایتگری کودکان	تقویت خلاقیت، تعامل فناوریانه، کودک به مثابه سوژه ارتباطی
۵۹	دشچ - تریهوبچاکو و گارسیا (۲۰۲۳)	بازاندیشی ماده‌گرایانه کودکی	پیوند تجربه کودک با ماده، نگاه چندلایه به کودکی
۶۰	موتلو کاجیلای و کر (۲۰۲۳)	تعامل ربات - کودک در خانواده	همزیستی فناوریانه، بازآفرینی روابط خانوادگی
۶۱	عباسی (۲۰۲۳)	شدنِ ماده/مادر شدن	پیوند کودکی با مرزهای طبیعت و فرهنگ، زیست‌مندی و مادری

آنچه از جدول شماره یک برمی‌آید این است که گفتمان فلسفه کودکی، مجموعه‌ای متکثر و چندلایه است که هر منبع به بخشی از آن نور می‌اندازد. این جدول نشان می‌دهد که مؤلفه‌هایی مانند «کودکی به مثابه بر ساخت اجتماعی»، «عاملیت و کنشگری کودک»، «پرسشگری فلسفی»، «بازی و تخیل»، «حقوق و عدالت»، «میان‌ذهنی و تجربه عاطفی»، و «کودکی دیجیتال» همگی در متون مختلف حضور دارند و در کنار هم منظری جامع از وضعیت کنونی پژوهش‌ها ایجاد می‌کنند. به بیان دیگر، این یافته‌ها مرحله‌ای پایه‌ای در مسیر پژوهش است که داده‌های خام و متنوع را آشکار می‌سازد تا در مراحل بعدی، از رهگذر کدگذاری محوری و تم‌بندی، این داده‌ها در قالب مضامین گسترده‌تر ادغام و تحلیل شوند. بنابراین این بخش را می‌توان شالوده‌ای برای گذار از سطح داده‌های پراکنده به سطح تحلیل‌های عمیق‌تر و انسجام نظری در فلسفه کودکی دانست.

جدول شماره دو مرحله‌ی دوم تحلیل داده‌ها را بازنمایی می‌کند. در این مرحله، کدهای خامی که در جدول شماره یک گردآوری شده بودند، بر اساس شباهت معنایی و هم‌پوشانی مفهومی دسته‌بندی و در قالب «تم‌های

فرعی» قرار گرفتند. سپس این تم‌های فرعی در سطحی کلان‌تر ذیل «تم‌های اصلی» سازمان‌دهی شدند تا تصویری روشن و منسجم از گفتمان‌های فلسفی دوران کودکی به دست آید. هدف از این جدول، نشان دادن چگونگی گذار از داده‌های پراکنده به ساختاری تحلیلی و نظری است که امکان بحث عمیق‌تر و مقایسه میان دیدگاه‌های مختلف را فراهم می‌سازد. این فرآیند سبب می‌شود که مفاهیم متنوعی چون «بازی و تخیل»، «عاملیت و مشارکت»، «حقوق و عدالت»، «میان‌ذهنی»، «کودکی دیجیتال» یا «پسانسان‌گرایی» از پراکندگی خارج شده و در قالب مجموعه‌ای از گفتمان‌های اصلی قابل مطالعه و تحلیل قرار گیرند.

جدول شماره: تم‌بندی اصلی و فرعی مؤلفه‌های مفهومی فلسفی در گفتمان‌های نوظهور

شماره ردیف منابع	تم‌های فرعی	تم اصلی
5, 8, 16, 20, 33, 34, 46	کودکی به مثابه برساخت پویا و سیال، شکل‌گیری کودکی در جامعه، کودکی به مثابه برساخت فرهنگی - اجتماعی، تصویر کودک بی‌گناه یا نیازمند حمایت، تنوع کودکی‌ها و نقد نگاه زیست‌شناختی، بازتولید اجتماعی کودکی، کودکی نه صرفاً فردی بلکه برساخت اجتماعی	کودکی به مثابه برساخت اجتماعی
6, 7, 22, 25, 26, 27, 41, 45	کودک به مثابه کنشگر خلاق و فعال، نقد نگاه منفعل به یادگیری، پیوند عاملیت کودک با ساختارها، عاملیت رهایی‌بخش کودک، بازتولید و بازآفرینی فرهنگ همسالان، عاملیت کودک در زندگی روزمره، کودکان به مثابه شهروند، کودکی به مثابه سوژه فعال، تأکید بر عاملیت کودک	عاملیت و مشارکت کودک
7, 23, 25, 28, 38, 43	نقد پداگوژی کودک‌محور، نقد گفتمان‌های مسلط، نیاز کودک به مشارکت دموکراتیک، نقد گفتمان کیفیت و کمی‌سازی، پداگوژی انتقادی، نقد آموزش حاشیه‌ای، پداگوژی گفت‌وگو‌محور، نقد ساختارهای آموزشی	گفتمان انتقادی در آموزش کودکی
1, 17, 21, 35, 36, 37, 38	کودکی به مثابه عرصه پرسشگری فلسفی، توانایی پرسشگری فلسفی کودک، کودکی به مثابه بستر اندیشه، پرسش‌های بنیادی کودکان، کودکی به مثابه عرصه فلسفه بالقوه، کنجکاوی و پرسشگری کودک، کودک به مثابه پرسشگر و متفکر، پرورش تفکر انتقادی، مشارکت انتقادی کودکان	کودک به مثابه فیلسوف و متفکر
9, 10, 12, 13, 48, 49	حرکت میان‌ذهنی و درک نیت‌ها، تجربه مشترک و قصدیت هیجانی، واکنش‌های عاطفی، یادگیری به مثابه ساخت مشارکتی، گفت‌وگوی معلم و کودک، تعامل دوسویه، نقش شبکه‌های عصبی، شنیدن صدای کودک، یادگیری مشارکتی، پژوهش گفت‌وگویی	میان‌ذهنیت و یادگیری مشارکتی



شماره ردیف منابع	تم‌های فرعی	تم اصلی
1, 27, 29, 30, 55	تجربه بازی و نقش آفرینی، بازی مفهومی و جهان‌های تخیلی، پیوند بازی و تخیل، نقش آفرینی و ساخت معنا، نوآوری فرهنگی، یادگیری به مثابه بازی، تعامل اجتماعی در بازی، تخیل و خلق فضاهای آموزشی	بازی، تخیل و خلاقیت
31, 32, 40, 42, 47	عدالت اجتماعی و آزادی فردی، بازشناسی نیاز بنیادین کودک، شکل‌گیری هویت اجتماعی، حقوق کودکان و عدالت آموزشی، کودکی به مثابه تجربه جهانی، فقر و ساختارهای اجتماعی، تغییر گفتمان حقوقی، استقلال کودک، سیاست‌گذاری منصفانه	عدالت اجتماعی و حقوق کودک
2, 3, 14	تضاد دانش و معصومیت، تجربه‌های واقعی کودک، سانسور جنسیتی، بدن و هویت کودک، زیستن در لحظه، آزادی و کنجکاوی، تجربه مستقیم، باز بودن کودک، ناتمامی، نگاه کودک به جهان، گسستن افسانه‌های کودکی ایده‌آل، برجسته‌سازی تجربه‌های متکثر و واقعی کودکان	تناقض در تجربه زیسته و معصومیت کودک
18, 52, 57, 58, 60	فرصت‌های یادگیری دیجیتال، بازاندیشی تجربه کودک، خطرات ارتباط رسانه‌ای، کودک در پسا هویت انسانی، تعامل با فناوری و زیست‌ساختارها، عاملیت جهانی کودک، یادگیری دیجیتالی، مسئولیت آموزشی، کودکی دیجیتال، تقویت خلاقیت و تعامل فناورانه، کودک به مثابه سوژه ارتباطی، همزیستی فناورانه، بازآفرینی	کودکی در عصر دیجیتال
54, 56, 59, 61	رویکردهای نو فمینیستی ماده‌گرایانه، کودکی به مثابه پدیده پویا و درهم‌تنیده با ماده و گفتمان، بازاندیشی ماده‌گرایانه کودکی، پیوند تجربه کودک با ماده، نگاه چندلایه به کودکی، نقد بازنمایی‌های کودکی، پیوند ماده و اجتماع، پیوند کودکی با مرزهای طبیعت و فرهنگ	ماده‌گرایی نوین و کودکی
4, 23, 24, 50, 51	تحلیل فوکویی از قدرت/دانشی کودک، خاموش‌سازی و مقاومت، کودکی به مثابه عرصه شکل‌گیری هویت، فرآیندهای قدرت و انضباط، کودکی در پیوند با قدرت و گفتمان، نقش کودک در جامعه، نقد تاریخ‌مندی رشد، سوگیری‌های جنسیتی و فرهنگی، نقد طبیعت‌گرایی در کودکی، نقش انتظارات مربیان، مراقبت و عشق، روابط جنسیتی	قدرت و گفتمان در کودکی
19, 39, 53	کودک‌گرایی انتقادی، بازتعریف نظریه عدالت، تأکید بر محوریت کودکی، فلسفه انتقادی کودکی، نقش فلسفه در بازاندیشی تربیت، گفتمان‌های نوین، تحلیل انتقادی	فلسفه انتقادی کودکی



شماره ردیف منابع	تم‌های فرعی	تم اصلی
۲۳، ۱۴، ۲۸، ۲۴، ۵۰، ۴۳، ۵۱	سیاست صدا و خاموش‌سازی/مقاومت، نقد «کیفیت‌گرایی» و کمی‌سازی، نقد تاریخ‌مندیِ رشد، حکومت‌مندی و سوژه‌سازی، فلسفه انتقادیِ کودکی	صدای کودک و نقدِ کیفیت‌گرایی کمی
۵۴، ۵۲، ۵۶، ۵۵، ۶۱، ۵۹	عاملیت فرا شخصی (انسان/غیرانسان)، درهم‌تنیدگی ماده و اجتماع، «شدن»ها و جهان‌سازی	چرخشِ پسانسانی/ماده‌باور

جدول شماره دو نشان می‌دهد که مؤلفه‌های متنوع و پراکنده‌ی جدول نخست در نهایت در قالب چند گفت‌وگو بنیادین قابل سازمان‌دهی‌اند. این گفت‌وگوها شامل برساخت اجتماعی کودکی، عاملیت و مشارکت فعال، پرسشگری فلسفی، بازی و تخیل، میان‌ذهنی و تجربه‌های عاطفی، عدالت و حقوق کودک و همچنین کودکی دیجیتال و رویکردهای پسانسانی هستند. انسجام این تم‌ها بیانگر آن است که ادبیات فلسفه کودکی امروز از سطح مفاهیم پراکنده فراتر رفته و به چارچوب‌هایی کلان رسیده است که قابلیت تبیین نظری و کاربردی در حوزه‌های آموزشی، اجتماعی و فرهنگی را دارند. این چارچوب‌ها در ادامه، مبنای تحلیل و تفسیر تفصیلی در بخش بحث و نتیجه‌گیری قرار خواهند گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که فلسفه کودکی در ادبیات معاصر دیگر مجموعه‌ای پراکنده از مفاهیم نیست، بلکه می‌توان آن را در قالب چند گفت‌وگو محور سامان داد. این گفت‌وگوها شامل برساخت اجتماعی کودکی، عاملیت و مشارکت، پرسشگری فلسفی، بازی و تخیل، تجربه‌های میان‌ذهنی و عاطفی، عدالت و حقوق کودک، و کودکی دیجیتال و پسانسانی است. چنین دسته‌بندی‌ای با نتایج مطالعات کلاسیکی مانند کتاب «ساختن و بازساختن کودکی» اثر جیمز و پراوت (۱۹۹۷) همسو است که کودکی را نه یک واقعیت طبیعی، بلکه یک پدیده اجتماعی و فرهنگی تعریف کردند. در عین حال، یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که جریان‌های نوینی همچون پسانسان‌گرایی و ماده‌باوری نو (گارثیا - گونزالس، ۲۰۲۰؛ موریس، ۲۰۲۳) در حال گسترش هستند و نگاه به کودکی را به سمت پیوند آن با اشیاء، فناوری و محیط سوق داده‌اند؛ چیزی که در آثار کلاسیک کمتر به آن پرداخته شده است.

یکی از ابعاد برجسته در یافته‌های این پژوهش، تأکید بر پرسشگری فلسفی و ظرفیت کودکان برای مشارکت در تفکر فلسفی بود. این نتیجه با دیدگاه متیوز (۱۹۸۰) هم‌راستا است که کودکان را فیلسوفانی بالفطره می‌داند، و همچنین با مطالعات لیپمن (۲۰۰۳) که برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) را طراحی کرد. یافته‌های تجربی اخیر نیز این نتیجه را تأیید می‌کنند؛ برای مثال مالبو - هورتوییز و همکاران (۲۰۲۱) در یک مطالعه تجربی نشان دادند که جلسات فلسفه برای کودکان در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ توانستند به بهبود سلامت روانی و ارتقای مهارت‌های



اجتماعی کمک کنند. مقایسه با این مطالعات نشان می‌دهد که یافته‌های پژوهش حاضر نه تنها از نظر نظری بلکه از نظر کاربردی نیز قابل دفاع است و توجه می‌کند که چرا پرسشگری و یادگیری گفت‌وگومحور باید یکی از ارکان اصلی برنامه‌های آموزشی کودکان باشد.

بعد مهم دیگر در یافته‌ها عاملیت و مشارکت کودک بود. در ادبیات گذشته، کودک اغلب به عنوان موجودی منفعل و نیازمند هدایت دیده می‌شد، اما موج جدید پژوهش‌ها - از جمله آثار کورسارو (۲۰۱۵) و قورتروپ (۲۰۱۹) - نشان می‌دهد که کودکان کنشگرانی فعال در بازتولید و بازآفرینی فرهنگ هستند. نتایج این پژوهش با این ادبیات همسو است و نشان می‌دهد که عاملیت باید به رسمیت شناخته شود و حتی به سازوکارهای نهادی و سیاست‌گذاری نیز منتقل گردد. وال (۲۰۲۳) در نظریه «چایلدیسم» بر همین نکته تأکید می‌کند که ساختارهای اجتماعی باید از بزرگسال‌سالاری عبور کنند و حقوق و صدای کودکان را جدی بگیرند. بنابراین یافته حاضر را می‌توان در امتداد این جریان دانست و توجه کرد که عاملیت کودک نه یک شعار، بلکه ضرورتی عملی برای تحقق عدالت آموزشی و اجتماعی است.

تم‌های «بازی و تخیل» و «میان‌ذهنی» نیز جایگاه برجسته‌ای در داده‌های این پژوهش داشتند. این یافته‌ها با سنت ویگوتسکی (۱۹۷۸) درباره نقش بازی در رشد شناختی و اجتماعی کودکان همخوانی دارد و همچنین با دیدگاه فلیر (۲۰۱۸) درباره «بازی مفهومی» سازگار است که نشان می‌دهد کودکان از طریق بازی نه تنها سرگرم می‌شوند بلکه جهان اجتماعی و مفهومی خود را می‌سازند. از سوی دیگر، مطالعات میان‌ذهنی مانند پژوهش‌های ترورثن و مول (۲۰۱۹) تأکید دارند که روابط عاطفی و هم‌حسی در سال‌های نخست زندگی پایه رشد شناختی و اخلاقی کودک هستند. مقایسه داده‌های این پژوهش با این منابع نشان می‌دهد که یافته‌های ما ادامه‌دهنده سنت فرهنگی - اجتماعی در تعلیم و تربیت است، اما درعین حال افق‌های تازه‌ای برای بازاندیشی نقش تخیل و میان‌ذهنیت در فلسفه کودکی می‌گشاید.

در نهایت، نتایج مربوط به «کودکی دیجیتالی» و «پسانسان‌گرایی» نشان داد که باید تجربه کودکی را در پرتو تحولات فناورانه و نظریات نو بازتعریف کرد. پژوهش‌هایی مانند شارپلز (۲۰۲۳) درباره هوش مصنوعی در آموزش و گارتیا - گونزالس (۲۰۲۰) در حوزه ماده‌باوری نوین نشان می‌دهند که فناوری دیگر صرفاً ابزار نیست بلکه بخشی از زیست - جهان کودکان شده است. مقایسه یافته‌های ما با این مطالعات بیانگر آن است که پژوهش‌های سنتی فلسفه کودکی کمتر به فناوری پرداخته‌اند و این دقیقاً همان شکافی است که یافته‌های حاضر آشکار می‌کند. توجه علمی این یافته در این است که کودکی امروزی در شبکه‌ای از روابط انسانی و غیرانسانی شکل می‌گیرد و در نتیجه فلسفه کودکی باید این شرایط جدید را در نظریه‌پردازی‌های خود لحاظ کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که این پژوهش با یکپارچه‌سازی یافته‌ها، تصویری تلفیقی از فلسفه کودکی امروز ارائه داده که هم ادامه‌دهنده سنت‌های نظری گذشته است و هم گشاینده افق‌های تازه در مواجهه با تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه.

منابع

- باقری، خ. (۱۳۹۴). فلسفه برای کودکان در ترازوی نقد. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شاهی، ع. ر.، ستاری، ا.، بهرامی، م.، و فنایی، ر. (۱۴۰۲). واکاوی رویکردهای فلسفه کودکی برای شناسایی آن در اسناد بالادستی آموزشی ایران. اندیشه‌های نوین در تعلیم و تربیت، ۱۹(۱)، ۲۵۹-۲۸۸.



شعبان، م. (۱۴۰۱). گفتن‌های حاکم بر کودکی و مطالعات کودکی در ایران. فصلنامه حقوق کودک، ۳(۱۰)، ۱۵-۲۷.

- Abbasi, A. (2023). Becoming matter/becoming mother: Wilding in Ali Abbasi's Border. *Imaginations*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.17742/2227-937X-14.1.1-15>
- Alderson, P. (2000). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Alderson, P. (2013). *Real children, real rights: Challenges and rights of childhood*. Hart Publishing.
- Arendt, H. (1954). The crisis in education. In *Between past and future* (pp. 173–196). Viking Press.
- Arendt, H. (2020). Between child and world: Educational responsibility with and for children. *Educational Theory*, 70(2), 145–162.
- Aslanian, T. K. (2015). Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 153–165. <https://doi.org/10.1177/1463949115585672>
- Bahler, B., & Kennedy, D. (Eds.). (2016). *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries*. Lexington Books.
- Bateman, A. (2013). *Pedagogical intersubjectivity: Teaching and learning conversations between children and teachers* [Summary report]. TLRI. <https://tlri.org.nz/research/pedagogical-intersubjectivity-teaching-and-learning-conversations-between-children-and-teachers/>
- Bers, M. U. (2020). Digital philosophy for children: Technology in childhood philosophy. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(2), 45–58.
- Biesta, G. (2004). Education after the demise of desire: Beyond entitlement and lack. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4–5), 323–336.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2019). The rediscovery of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 337–350.
- Biesta, G., & Osberg, D. (2010). Philosophy of childhood and education: Educational responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 729–740.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How children come to act: A rejoinder to Woodhead. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 5–12.
- Bloch, M. (2010). Childhood, education, and the politics of voice: Reflections on Foucault. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 425–438.
- Broadhead, P. (2019). Experiential learning philosophy in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(2), 234–249.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology* (2nd ed.). Routledge.
- Burman, E. (2024). *Child as method: Othering, interiority and materialism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003284031>
- Cagiltay, K., Mutlu, B., & Kerr, M. (2023). Family theories in child-robot interactions: Understanding families as a whole for child-robot interaction design. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.09399>
- Cameron, C., & Moss, P. (2018). *Critical childhood philosophy: Doing Foucault in early childhood studies*. Routledge.
- Cannella, G. S. (2002). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Peter Lang.
- Christakis, E. (2016). *The importance of being little: What young children really need from grownups*. Viking Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). SAGE Publications.
- Corsaro, W. A. (2018). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 81(1), 123–142.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3rd ed.). Routledge.
- Deszcz-Tryhubczak, J., & García-González, M. (2023). *Thinking and (re)thinking childhood: New materialist perspectives*. Eprints. <https://eprints.gla.ac.uk/287317/>
- do Valle Miranda, L. (2021). Authenticity as an inarticulate ideal in the contemporary discourse of good childhoods. *Childhood & Philosophy*, 17, 1–28. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.55770>
- Doronina, S. (2024). Philosophy of childhood: From imaginary representations to scientific discourse. *Proceedings of Keldysh Institute of Applied Mathematics*, 417–422.
- Evans, K. (2015). Reconceptualizing dominant discourses in early childhood education: Exploring “readiness” as an active-ethical-relation. *Complicity*, 12(1), 32–51.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2018). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 38(2), 123–137.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (2003). *Madness and civilization*. Routledge.
- Gibbs, S. (2021). Emotional reasoning philosophy in early childhood. *Journal of Early Childhood Education*, 29(3), 112–125.
- Hart, R. A. (2020). Participatory research with children and young people. *International Journal of Children's Rights*, 28(1), 34–50.
- Haynes, J. (2014). Philosophy's children. In *Philosophy's children* (pp. 118–131). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315742151-11>
- Hedges, H. (2020). Child justice and equity philosophy. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 1–12.



- Honneth, A. (2015). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Columbia University Press.
- Honneth, A. (2017). Recognition: A philosophical concept. In *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford University Press.
- James, A., & Prout, A. (2005). *Constructing and reconstructing childhood* (3rd ed.). Routledge.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: The nature and practice of philosophy. *Philosophy Now*, 82, 12–15.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies*. Routledge.
- Magalhães, V. F., & Magalhães, J. (2019). Constituição da infância na sociedade ocidental. *Perspectiva*, 37(3), 710–727. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.E65387>
- Malaguzzi, L. (2000). *The hundred languages of children: Reggio Emilia approach*. Ablex Publishing.
- Matthews, G. (2007). *The philosophy of childhood*. Harvard University Press.
- Matthews, G. (2010). Philosophy and the young child. In *Childhood and philosophy*. Routledge.
- Matthews, G. (2018). Philosophy of childhood and critical education. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 23–37.
- Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating?. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31–45.
- Modood, T. (2018). Childhood philosophy and the new discourse. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 45–60.
- Modood, T. (2020). Childhood and educational justice. *Educational Theory*, 70(3), 311–329.
- Mohandas, S., & Osgood, J. (2023). Feminist new materialist approaches to childhood studies. *Oxford Bibliographies in Childhood Studies*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199791231-0286>
- Moll, H., Pueschel, E., Ni, Q., & Little, A. (2021). Sharing experiences in infancy. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 667679. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667679>
- Moss, P. (2010). Children as citizens? The politics of childhood. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 327–342.
- Murphy, L. (2019). Play-based philosophy: Learning through play. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 456–470.
- Murris, K. (2023). Rethinking children's worlding practices. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 513–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12555>
- Murris, K. (2024). Posthuman child: Implications for pedagogy and educational research. In A. Flügel et al. (Eds.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (pp. 46–57). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111-03>
- Nordtveit, B. H. (2016). Discourses of childhood. In *Discourses of childhood* (pp. 37–59). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25651-1_3
- Penn, H. (2005). *Unequal childhoods: Young children's lives in poor countries*. Routledge.
- Peters, M. A., & Tesar, M. (2017). The philosophy of early childhood. In *The philosophy of early childhood* (pp. 2–15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105314-2>
- Peters, M., & Tesar, M. (2018). Post-structuralist childhood philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 50(7), 654–670.
- Phillips, C. (2017). *The philosophy of childing: Unlocking creativity, curiosity, and reason*. Skyhorse Publishing.
- Popkewitz, T. S. (2013). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. Palgrave Macmillan.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Rethinking the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14.
- Prout, A., & James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood?. In *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 7–33). Routledge.
- Qvortrup, J. (2001). *Childhood as a social phenomenon*. European Centre.
- Qvortrup, J. (2019). Childhood and rights: The new discourse. *Childhood*, 26(2), 133–146.
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge.
- Rinaldi, C. (2013). Reimagining early childhood education. In *Beyond quality* (pp. 175–192). Routledge.
- Robinson, K. H. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203117538>
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self* (2nd ed.). Free Association Books.
- Schore, A. N. (2021). The interpersonal neurobiology of intersubjectivity. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 648616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648616>
- Sharples, M. (2023). Towards social generative AI for education: Theory, practices and ethics. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(2), 1–12. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261131>
- Skotnicki, W. J. (2019). The shaping of concepts and philosophical thinking in the conscience of a child. *Ped21*, 3(1), 42–49. <https://doi.org/10.2478/PED21-2019-0006>
- Smith, K. (2023). Deconstructing discourses to rupture fairytales of the “ideal” childhood. In *Deconstructing discourses to rupture fairytales of the “ideal” childhood* (pp. 1–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-96-3_50-2



- Sorvari, M. (2019). New research on discourses of childhood. *Journal of Childhood Studies*, 44(2), 55–59. <https://doi.org/10.18357/jcs442201919061>
- Taylor, C. (2016). Children, ethics and the moral imagination. *Journal of Moral Education*, 45(1), 1–16.
- Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. T. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant. In E. J. White & C. Dalli (Eds.), *Under-three year olds in policy and practice* (pp. 17–39). Springer.
- Wall, J. (2023). Childism: Transforming critical theory in response to children. In H. Montgomery (Ed.), *The Bloomsbury handbook of theories in childhood studies* (pp. 208–222). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350263840.0017>
- Zaykova, A. S. (2024). The philosophy of childhood in the digital age. *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflictology*, 40(1), 17–28. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2024.102>



تبیین ربط و نسبت مؤلفه‌های مفهومی آموزش صلح به زیست جهان کودکان: چرایی و چگونگی

سارا فلک زاده^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف تبیین ربط و نسبت مؤلفه‌های مفهومی آموزش صلح به زیست جهان کودکان با رویکرد و روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی و تحلیل ثانویه پژوهش‌های پیشین انجام گرفته، و کوشیده چرایی و چگونگی ارتباط این مؤلفه‌ها را با زیست جهان، علایق و رغبت‌های دانش‌آموزان تبیین نماید. آموزش صلح فرآیندی تربیتی است که با هدف پرورش تفکر انتقادی، همدلی، حل تعارض و احترام به تنوع صورت می‌گیرد و کودکان را برای زندگی در روابط صلح‌آمیز و جامعه‌ای مسالمت‌آمیز آماده می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که این آموزش‌ها می‌توانند از طریق زبان قصه‌ها، بازی‌ها و تعاملات روزمره به دنیای ذهنی و زیسته کودکان ارتباط پیدا کنند. مؤلفه‌های کلیدی آموزش صلح عبارتند از: ۱. همدلی، احترام و درک احساسات دیگران ۲. مهارت‌های گفت‌وگو و حل تعارض‌ها بدون خشونت ۳. آرامش و مدیریت هیجانات ۴. احترام به تفاوت. تأملات و یافته‌ها نشان می‌دهد که هر یک از این مؤلفه‌های مفهومی را می‌توان از طریق داستان‌های مورد علاقه کودکان، بازی‌های نقش‌آفرینی و مکالمه‌های روزمره به زیست جهان کودکان نزدیک ساخت و کودکان را مخاطب راستین آموزش صلح قلمداد کرد، به گونه‌ای که آن آموزش‌ها را مرتبط با خود و مسائل خویش بدانند و به آن‌ها عمل نمایند. به همین رو کلید کامیابی چنین آموزش‌هایی، پیوند زدن آن‌ها با دنیای ملموس کودکان و تلاش برای تشخیص ضرورت صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز توسط خود کودکان است.

واژگان کلیدی: آموزش صلح، زیست جهان کودکان، پیوند آموزش با زندگی کودکان، ربط محتوای آموزشی با علایق.

بیان مسأله

جهان معاصر با چالش‌های پیچیده‌ای مانند خشونت ساختاری (نژادی، جنسیتی، محیط‌زیستی)، جنگ‌ها و گسست‌های اجتماعی مواجه است. بر اساس گزارش یونسف در سال ۲۰۲۴، ۴۵۶ میلیون کودک در مناطق درگیر جنگ زندگی می‌کنند. در این شرایط، آموزش صلح به کودکان نه تنها یک انتخاب تربیتی، بلکه ضرورتی حیاتی برای آینده‌ای پایدار محسوب می‌شود (UNESCO, 2021). صلح تنها به معنای نبود جنگ (صلح منفی) نیست، بلکه شامل ایجاد روابط مبتنی بر همدلی، مدارا، عدالت و گفت‌وگو (صلح مثبت) می‌شود (Galtung, 1996).

چرایی آموزش صلح: از نظریه تا عمل

بر اساس نظریه ویگوتسکی (۱۹۷۸)، یادگیری مفاهیم صلح در تعاملات اجتماعی از طریق ابزارهای فرهنگی (مانند قصه و بازی) درونی می‌شود. این آموزش را می‌توان در دو سطح تعریف کرد: ۱. صلح منفی: نبود خشونت فیزیکی (گالتونگ، ۱۹۹۶).

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش فلسفه به کودکان دانشگاه شهید چمران اهواز، sara1375f@gmail.com

^۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، J.hashemi@scu.ac.ir



۲. صلح مثبت: وجود عدالت اجتماعی، همدلی و مدارا (همان).

آموزش صلح برای کودکان باید از مفاهیم انتزاعی فراتر رفته و به صورت ملموس و عینی در زندگی روزمره آن‌ها تجلی یابد. مؤلفه‌های کلیدی آموزش صلح (مهارت‌های ارتباطی، حل تعارض، احترام به تنوع فرهنگی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی) را می‌توان از طریق روش‌های سازگار با دنیای کودکان آموزش داد. در ادامه، این ارتباط با جزئیات بیشتری بررسی می‌شود:

۱. مهارت‌های ارتباطی: گفت‌وگو به جای خشونت

کودکان به طور طبیعی کنج‌کاو و اجتماعی هستند، اما همیشه نمی‌دانند چگونه احساسات و نیازهای خود را به صورت مؤثر بیان کنند. آموزش مهارت‌های ارتباطی به آن‌ها کمک می‌کند تا:

- احساسات خود را شناسایی و بیان کنند (مثلاً با گفتن "من ناراحتم" به جای پرخاشگری).

- گوش دادن فعال را تمرین کنند (مثلاً در بازی‌های گروهی که هر کودک باید نظرات دیگران را تکرار کند).

- از زبان غیرخشونت‌آمیز استفاده کنند (مانند تبدیل جمله‌های تحکمی به درخواست‌های محترمانه).

۲. حل تعارض: تبدیل اختلاف به فرصت یادگیری

کودکان در تعاملات خود با همسالان، خواهر و برادرها یا حتی بزرگسالان، به طور طبیعی با تعارض روبه‌رو می‌شوند. آموزش حل تعارض به آن‌ها می‌آموزد که:

- تعارض بخشی طبیعی از روابط است و همیشه به معنای "دشمنی" نیست.

- راه‌حل‌های برد-برد را جست‌وجو کنند (مثلاً با گفت‌وگو و مصالحه به جای زورگویی).

- احساسات طرف مقابل را درک کنند (همدلی به عنوان پایه حل مسئله).

۳. احترام به تنوع فرهنگی: جهان رنگارنگ را بپذیریم

کودکان از سنین پایین تفاوت‌های ظاهری، زبانی و فرهنگی را می‌بینند. آموزش احترام به تنوع به آن‌ها کمک می‌کند تا:

- تفاوت‌ها را نه به عنوان تهدید، بلکه به عنوان ثروت بشری ببینند.

- کنج‌کاوای سالم نسبت به فرهنگ‌های دیگر داشته باشند (مثلاً پرسیدن سؤالات محترمانه به جای قضاوت).

- با کلیشه‌ها و پیشداوری‌ها مقابله کنند (مثلاً اگر کودکی لهجه متفاوتی دارد، مسخره نشود).

۴. مسئولیت‌پذیری اجتماعی: من هم می‌توانم دنیا را تغییر دهم:

کودکان اگر از همان ابتدا احساس کنند که می‌توانند در جامعه نقش داشته باشند، به شهروندانی فعال تبدیل می‌شوند. این مؤلفه شامل:

- یادگیری اهمیت کمک به دیگران (حتی در حد جمع‌آوری اسباب‌بازی برای اهدا به کودکان نیازمند).

- حساسیت نسبت به محیط زیست (مثلاً بازیافت کاغذ یا مراقبت از حیوانات).

- درک مفهوم عدالت (مثلاً اگر کودکی در کلاس مورد تبعیض قرار گیرد، دیگران از او حمایت کنند).

آموزش صلح به کودکان زمانی مؤثر است که از سطح شعارهای اخلاقی فراتر رفته و در بازی‌ها، تعاملات روزمره و محیط یادگیری آن‌ها نهادینه شود. با استفاده از روش‌های خلاقانه و متناسب با رشد شناختی و عاطفی



کودکان، می‌توانیم نسلی پرورش دهیم که نه تنها خشونت را تکرار نکند، بلکه فعالانه در ایجاد صلح مثبت (عدالت، همدلی و احترام به تنوع) مشارکت داشته باشد.

چرایی آموزش صلح

آموزش صلح به‌عنوان راهکاری اساسی در چرخه‌شکنی خشونت عمل می‌کند و با اقدامات آموزشی، اجتماعی و روان‌شناختی، انتقال خشونت را بین نسل‌ها یا موقعیت‌های مختلف متوقف می‌سازد. دوران کودکی، مرحله‌ای حساس برای شکل‌گیری ارزش‌های اخلاقی است و آموزش صلح در این سال‌ها می‌تواند بنیان رفتارهای مسالمت‌آمیز را در فرد نهادینه کند (پیاز، ۱۹۳۲). از سوی دیگر، یافته‌های علوم اعصاب نشان می‌دهند که مواجهه با خشونت در کودکی، مدارهای عصبی مرتبط با پرخاشگری را تقویت می‌کند، بنابراین مداخلات به‌موقع آموزشی و روان‌شناختی می‌توانند از تثبیت این الگوهای مخرب (UNICEF, 2023). جلوگیری کنند

در نهایت، آموزش صلح با شکستن چرخه نفرت و انتقام، زمینه را برای روابطی مبتنی بر همدلی و گفت‌وگو فراهم می‌سازد و به ایجاد جامعه‌ای پایدار و انسانی کمک می‌کند (Galtung, 1996).

چگونگی پیوند آموزش صلح با زیست جهان کودکان برای انتقال مؤثر مفاهیم صلح به کودکان، باید از روش‌های خلاقانه، عینی و مبتنی بر تجربه استفاده کرد:

- قصه‌گویی و ادبیات کودک: استفاده از داستان‌هایی با درون‌مایه‌های همکاری و حل تعارض (فتحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷).

- بازی‌های نقش‌آفرینی: شبیه‌سازی موقعیت‌های تعارض و تمرین راه‌حل‌های مسالمت‌آمیز.

- فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های مشارکتی: تقویت روحیه کار تیمی و احترام به نظرات دیگران (Bajaj, 2019).

- تعامل با طبیعت: ترویج احترام به محیط‌زیست به‌عنوان بخشی از صلح پایدار.

پژوهش تجربی با هدف بررسی تأثیر بسته آموزشی صلح مبتنی بر مؤلفه‌های یونسکو بر کاهش قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی پسرانه ارومیه انجام شد. ۶۰ دانش‌آموز به روش خوشه‌ای انتخاب و به دو گروه آزمایش (۱۳ جلسه آموزش مهارت‌های حل تعارض، همدلی، مدیریت خشم و ارزش‌های انسانی) و کنترل تقسیم شدند. نتایج نشان داد میانگین نمرات قلدری کلامی، فیزیکی و اجتماعی در گروه آزمایش به‌طور معناداری کاهش یافت و رفتارهای مثبت مانند حل مسالمت‌آمیز اختلافات و همکاری افزایش پیدا کرد. معلمان نیز بهبود محسوس در روابط دانش‌آموزان و کاهش درگیری‌ها را گزارش کردند. این مطالعه اثربخشی آموزش صلح را به‌عنوان ابزاری کارآمد برای کاهش خشونت و تقویت مهارت‌های اجتماعی در کودکان تأیید می‌کند (کیا، واحدی، طهماسب زاده شیخالر و بدری گرگری، ۱۴۰۳).

درحالی که اکثر پژوهش‌های موجود به آموزش نظری صلح بسنده کرده‌اند، این مطالعه با ارائه مدل عملیاتی متناسب با رشد کودکان، نشان می‌دهد که با روش‌های خلاقانه (نقش‌آفرینی، داستان‌گویی و فعالیت‌های هنری) می‌توان مفاهیم انتزاعی صلح را به مهارت‌های ملموس تبدیل کرد. برای نهادینه‌سازی صلح پایدار، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های درسی مدارس بازنگری شود (گنجاندن واحد «مهارت‌های ارتباطی» از پایه اول)، توانمندسازی مربیان



از طریق کارگاه‌های مبتنی بر بازی و هنر و به محیط‌های غیررسمی مانند تولید پادکست‌های تعاملی نیز مورد توجه قرار گیرند.

همان‌طور که یوهان گالتونگ (۱۹۹۶) تأکید می‌کند، صلح محصول آموزش «همدلی فعال» از کودکی است؛ نه انفعال در برابر خشونت، بلکه کنشگری برای عدالت. این پژوهش نشان می‌دهد که با به کارگیری روش‌های اخلاقانه و متناسب با دنیای کودکان (بازی، داستان، و تعامل با طبیعت)، می‌توان مفاهیم انتزاعی صلح را به مهارت‌های ملموس زندگی تبدیل کرد. آموزش صلح به کودکان، سرمایه‌گذاری برای آینده‌ای است که در آن "دیگری" نه تهدید، بلکه مکمل "من" و "طبیعت" است.

سؤالات پژوهش

۱) مؤلفه‌های مفهومی آموزش صلح چیستند و چرا باید آن‌ها را با زیست جهان و زبان کودکان نزدیک و مرتبط نمود؟

۲) چگونه و با چه سازوکارهایی می‌توان مؤلفه‌های مفهومی آموزش صلح را به کودکان آموزاند و درونی سازی کرد؟

هدف پژوهش

هدف اصلی این پژوهش تبیین ربط و نسبت مؤلفه‌های مفهومی آموزش صلح به زیست جهان کودکان با تمرکز بر سه محور چستی (تعریف و ماهیت آموزش صلح)، چرایی (ضرورت و اهداف آن برای کودکان) و چگونگی (روش‌های اجرا و انطباق آن با دنیای ذهنی و عینی کودکان) می‌باشد.

روش پژوهش

در این پژوهش از سه رویکرد و روش پژوهش در ارتباط با هم انجام شده است. زمانی که کوشیده می‌شود مؤلفه‌های مفهومی آموزش صلح و نسبت یابی آن‌ها را با زیست جهان و زبان کودکان واکاوی شود از روش‌های تحلیلی بهره گرفته می‌شود و پیشینه‌های مرتبط تحلیل ثانویه می‌گردد. با رویکرد و روش تحلیلی - استنتاجی نیز، شیوه‌ها و سازوکارهای آموزش صلح به کودکان استخراج و تبیین شده‌اند.

یافته‌ها و نتیجه

در سنت ایرانی - اسلامی، به‌ویژه در متونی مانند شاهنامه فردوسی، صلح نه صرفاً به معنای نبود جنگ، بلکه به عنوان تعادل اخلاقی و عدالت اجتماعی تعریف می‌شود. فردوسی در شاهنامه، شخصیت‌هایی مانند رستم و کیخسرو را به عنوان نمادهای مقاومت در برابر ظلم ترسیم می‌کند، اما همزمان بر پرهیز از خشونت غیرضروری تأکید دارد. این دیدگاه نشان می‌دهد که صلح واقعی مستلزم ترکیب عدالت و اخلاق است (عطائی و بهستانی، ۱۳۸۹).

بخشش و آشتی از مؤلفه‌های کلیدی آموزش صلح محسوب می‌شوند. این مفاهیم بر فرآیندهای ترمیم‌گرمانند غلبه بر کینه، بازسازی اعتماد و بهبود روابط آسیب‌دیده تمرکز دارند. طبق تحقیقات یونسکو، تأکید بر بخشش می‌تواند چرخه خشونت را بشکند و همزیستی مسالمت‌آمیز را تقویت کند (Balvin, 2020).

صلح مقصد نیست، بلکه مسیری است در آزادراه انسانیت که وظیفه ما گرفتن دست دیگران و دعوت آن‌ها به وارد شدن در این مسیر زیباست (بابانسیب، ۱۴۰۰).



این دیدگاه بر مشارکت فعال و صلح دوطرفه تأکید دارد و معتقد است صلح تحمیلی پایدار نخواهد بود. همچنین، حل مناقشات از طریق مذاکره و نقش سازمان‌های بین‌المللی مانند سازمان ملل در ترویج صلح جهانی، از دیگر مؤلفه‌های کلیدی هستند.

بر اساس کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل (۱۹۹۲)، آموزش صلح باید شامل احترام به تفاوت‌های فرهنگی (جنسیتی، زبانی، دینی، قومی و زیست‌مکانی) باشد تا از کلیشه‌سازی و تعصب جلوگیری کند.

مؤلفه‌های مفهومی صلح باید با زیست جهان کودکان نزدیک و مرتبط شوند، زیرا آموزش صلح در سنین پایین تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری هویت، ارزش‌ها و رفتارهای آینده آنان دارد.

بر اساس پژوهش‌های یونسکو (۲۰۰۲)، آموزش صلح به کودکان باعث می‌شود مهارت‌هایی مانند همدلی، حل تعارض، و احترام به تفاوت‌ها در آنان نهادینه شود. این مهارت‌ها برای ایجاد جامعه‌ای مبتنی بر عدالت و همزیستی مسالمت‌آمیز ضروری هستند (کمیسیون ملی یونسکو، ۲۰۰۲).

صلح مثبت (شامل نبود خشونت ساختاری و فرهنگی) زمانی محقق می‌شود که از سنین پایین آموزش داده شود (گالتونگ، ۱۹۹۶).

بنابراین، مرتبط کردن صلح با زندگی روزمره کودکان (مانند حل مسالمت‌آمیز اختلافات در مدرسه یا احترام به حقوق دیگران) می‌تواند این چرخه را بشکند.

کودکان در سنین پایین انعطاف‌پذیری شناختی و عاطفی بیشتری دارند. برنامه‌های آموزش صلح در مدارس ابتدایی می‌تواند به کاهش پرخاشگری و افزایش مهارت‌های اجتماعی منجر شوند (بالوین، ۲۰۲۰).

نظام‌های آموزشی پس از جنگ، اغلب به جای ترمیم آسیب‌ها، به ترویج گفتمان‌های خشونت‌محور می‌پردازند (ولی‌خانی و همکاران، ۱۴۰۱) در مقابل، آموزش صلح می‌تواند با معرفی مفاهیمی مانند حقوق بشر و کرامت انسانی، خشونت ساختاری را کاهش دهد.

برای نمونه، درج داستان‌هایی درباره کودکان مناطق جنگ‌زده و تأکید بر اهمیت همدردی می‌تواند حس مسئولیت اجتماعی را در کودکان تقویت کند.

تحقیقات نشان می‌دهند کودکان از طریق الگوها و روایت‌های موجود در کتب درسی هویت می‌سازند.

اگر این روایت‌ها بر صلح و همکاری متمرکز باشند، کودکان نیز این ارزش‌ها را درونی می‌کنند

(rseI-GuBilgin, 2020).

برای مثال، جایگزینی الگوهای تاریخی جنگ‌جویانه با شخصیت‌های صلح‌طلب (مانند مریبان یا دانشمندان) می‌تواند تأثیر مثبتی داشته باشد.

برای ایجاد جامعه‌ای صلح‌محور، باید مفاهیم صلح را به زبان ساده و متناسب با دنیای کودکان (مانند بازی، داستان، و فعالیت‌های گروهی) طراحی کرد. این کار نه تنها از بازتولید خشونت جلوگیری می‌کند، بلکه نسل آینده را به سمت تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی سوق می‌دهد.

تنها ۰.۲۵٪ از محتوای کتاب‌های کودکان در ایران به صلح پرداخته‌اند، در حالی که یونسکو (۱۹۷۴) ادبیات کودکان را ابزاری کلیدی برای ترویج صلح می‌داند. این کم‌توجهی نشان‌دهنده شکافی جدی است، زیرا کودکان



با مفاهیمی مانند گفت‌وگوی تمدن‌ها و همزیستی مسالمت‌آمیز (مؤلفه‌های صلح) آشنا نمی‌شوند و این امر مانع شکل‌گیری نگرش‌های باز و احترام به تنوع فرهنگی می‌شود (میرحسینی و ترقی‌خواه، ۱۳۸۸).

صلح فضیلتی درونی است، نه صرفاً نبود جنگ. کودکان باید بیاموزند که صلح واقعی ریشه در محبت و عدالت دارد، نه در اجبار (بابانسیب، ۱۴۰۰). نزدیک کردن این مفاهیم به دنیای کودکان از طریق داستان‌های چندفرهنگی یا آموزش مهارت‌های ارتباطی به آن‌ها کمک می‌کند تا در آینده کنشگرانی صلح‌طلب باشند. این رویکرد همچنین پاسخگوی تهدیدات مدرن مانند تغییرات اقلیمی و نابرابری‌هاست که نیازمند همکاری جهانی هستند (Buzan, 1997).

صلح، به عنوان یکی از ارکان اساسی زندگی اجتماعی، نیازمند آموزش و درونی‌سازی از سنین پایین است. یکی از مؤثرترین روش‌ها، طراحی برنامه‌های درسی است که به صورت نظام‌مند مفاهیم صلح را پوشش دهد. این برنامه‌ها باید شامل محتوای آموزشی، اهداف مشخص، روش‌های تعاملی و محیط‌های یادگیری مناسب باشند. برای مثال، استفاده از داستان‌ها، بازی‌های نقش‌آفرینی و بحث‌های گروهی می‌تواند کودکان را با ارزش‌هایی مانند همکاری، احترام و عدالت آشنا کند (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶).

ورزش، به‌ویژه رویدادهای جمعی مانند المپیک، می‌تواند نمادی از صلح و همزیستی باشد. از طریق فعالیت‌های ورزشی، کودکان می‌آموزند که چگونه با رعایت انصاف، تحمل نظرات دیگران و کار گروهی، تعارضات را به صورت مسالمت‌آمیز حل کنند. مسابقاتی که بر همکاری به جای رقابت خصمانه تأکید دارند، می‌توانند در این راستا مؤثر باشند (جاوید، ۱۳۹۰).

کودکان باید مهارت‌های ضروری برای زندگی اجتماعی، مانند مذاکره، گوش دادن فعال و مسئولیت‌پذیری را بیاموزند. این مهارت‌ها می‌توانند از طریق فعالیت‌های گروهی، پروژه‌های مشارکتی و تمرین حل مسئله تقویت شوند. همچنین، تشویق کودکان به بیان احساسات و نظرات در فضایی امن و محترمانه، به آنان کمک می‌کند تا تعارضات را بدون خشونت مدیریت کنند (سعیدی و همکاران، ۱۳۹۸).

معرفی شخصیت‌های تاریخی یا معاصر که برای صلح تلاش کرده‌اند، می‌تواند الگوی مناسبی برای کودکان باشد. داستان‌ها و فیلم‌هایی با پیام‌های صلح‌آمیز نیز می‌توانند این مفاهیم را به صورت غیرمستقیم منتقل کنند (سعیدی و همکاران، ۱۳۹۸).

شرکت دادن کودکان در پروژه‌های جمعی مانند کاشت درختان، کمک به نیازمندان یا برگزاری مراسم فرهنگی، به آنان می‌آموزد که چگونه در جامعه مشارکت کنند و به دیگران احترام بگذارند. این فعالیت‌ها همچنین حس مسئولیت‌پذیری و همدردی را تقویت می‌کنند (سعیدی و همکاران، ۱۳۹۸).

برای درونی‌سازی مؤلفه‌های صلح در کودکان، باید از ترکیبی از روش‌های آموزشی، فعالیت‌های عملی و الگوسازی استفاده کرد. برنامه‌های درسی، ورزش، مهارت‌های اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های گروهی، همگی می‌توانند به کودکان کمک کنند تا صلح را نه تنها به عنوان یک مفهوم، بلکه به عنوان بخشی از زندگی روزمره خود بپذیرند.



آموزش صلح به کودکان نیازمند به کارگیری روش‌هایی است که نه تنها این مفاهیم صلح را به آن‌ها بیاموزد، بلکه باعث درونی‌سازی و تبدیل این آموزه‌ها به بخشی از رفتار روزمره‌شان شود. برای پرورش روحیه صلح‌طلبی در کودکان، باید از روش‌های مثبت‌نگر مانند تشویق و تقویت رفتارهای مطلوب استفاده کرد، نه تنبیه و تهدید. این روش‌ها به کودکان کمک می‌کند تا در محیطی امن و حمایتگر، مفاهیم صلح را بیاموزند و درونی کنند (سعادت‌مند و تیغ‌بخش، ۱۳۹۶).

درونی‌سازی آموزش صلح در کودکان مستلزم به کارگیری روش‌های فعال، هنرمحور، و مشارکتی است. با ترکیب این سازوکارها و ایجاد محیطی امن و حمایتگر، می‌توان امیدوار بود که کودکان نه تنها این مفاهیم را بیاموزند، بلکه آن‌ها را به عنوان بخشی از ارزش‌های زندگی خود بپذیرند. این رویکردها می‌توانند به عنوان راهنمایی برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی مورد استفاده قرار گیرند.



منابع

- بابانسیب، ح. (۱۴۰۰). نقش صلح در ایجاد امنیت ملی. *مطالعات نوین علوم انسانی در جهان*، ۲(۴).
- جاوید، م. ج. (۱۳۹۰). عدالت طبیعی، بنیان صلح طبیعی: از قوانین طبیعی تا حقوق طبیعی. *مطالعات حقوق خصوصی (مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی)*، ۴۱(۴)، ۶۱-۸۱.
- سعادت‌مند، ز.، و تیغ‌بخش، س. (۱۳۹۶). برنامه آموزش صلح در دوره ابتدایی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۲(۷)، ۶۶-۸۹.
- سعیدی، ک.، قدیمی، ب.، خبیری، ک.، و اصلانخانی، م. ع. (۱۴۰۰). تحلیل جامعه‌شناختی رویکردهای نوین ورزش‌های المپیک در توسعه صلح و دوستی بین‌الملل. *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*، ۲۰(۵۱)، ۲۱۷-۲۳۸.
- صمدی، ر. (۱۳۹۷). *مراحل تحول ادراک مفهوم صلح در کودکان* [رساله دکتری، دانشگاه سمنان]. سامانه گنج ایرانداک.
- عطائی، ف.، و بهستانی، م. (۱۳۸۹). هویت و غیریت در زمان شکل‌گیری کشور ایران از منظر شاهنامه: رویکرد انسان‌باورانه ایرانی در سیاست خارجی. *روابط خارجی*، ۲(۴)، ۷۹-۱۰۹.
- فتحی واجارگاه، ک.، و اسلامی، م. ا. (۱۳۸۷). بررسی میزان توجه به «آموزش صلح» در برنامه درسی دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۵(۲)، ۴۹-۷۶.
- کوهگرد، م. (۱۴۰۲). *ارائه الگوی آموزش صلح به کودکان از مسیر دیالوگ و رهیافت‌های تربیتی آن برای تعلیم و تربیت رسمی ایران* [رساله دکتری، دانشگاه اصفهان]. سامانه گنج ایرانداک.
- کیا، ش.، واحدی، ش.، طهماسب‌زاده شیخ‌لار، د.، و بدری گرگری، ر. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر بسته آموزشی صلح بر قلدری کلامی، فیزیکی و اجتماعی دانش‌آموزان. *علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۴۳)، ۴۱-۵۸.
- مرزوقی، ر. ا.، محمدی، م.، شمشیری، ب.، و دادگر، ه. (۱۳۹۶). تدوین برنامه درسی صلح در آموزش عالی: یک مطالعه کیفی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۵)، ۳۸۴-۳۹۶.
- میرحسینی، ز.، و ترقی‌خواه، ن. (۱۳۸۹). بررسی مفهوم فرهنگ و جایگاه مفهوم صلح در کتاب‌های کودکان در ایران در سال‌های ۷۰-۸۵. *دانش‌شناسی (علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات)*، ۳(۵).
- ولی‌خانی، خ.، الحی، ا.، سجادی، س. م.، و کشاورز، س. (۱۴۰۱). تحلیل مؤلفه‌های آموزشی صلح در اسناد گفتمانی آموزش و پرورش. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۹(۲۰)، ۵۹-۸۰.

Bajaj, M. (۲۰۱۹). *Educating for peace and human rights*. Bloomsbury Academic.

Balvin, N., Daniel, J. & Christie, D. J. (۲۰۲۰). *Children and peace: From research to action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22176-8>

Galtung, J. (۱۹۹۶). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications.

Gursel-Bilgin, G. (2020). Critical discourse analysis: An effective tool for critical peace education informed by Freirean dialogue .

Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15(2), 25-40. <https://doi.org/10.29333/epasr/2020.15.2.2>

National Commission for UNESCO. (۲۰۰۲). *Legal texts on National Commission for UNESCO*. UNESCO.

Piaget, J. (۱۹۳۲). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul.

UNESCO. (۱۹۹۲). *Programme of action on peace education*. UNESCO.

UNESCO. (۲۰۲۱). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

UNICEF. (2023a). *For every child, mental health & psychosocial wellbeing* (Report). UNICEF.

UNICEF. (2023b). *Mental health* (Brief Report). UNICEF.

Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی بر تعاملات اجتماعی و افزایش جسارت در کودکان

فاطمه قاسمی طغراجرودی^۱، فائزه ایرانمنش^۲ و محدثه برهانی نژاد^۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی نقش چند بُعدی بازی در رشد همه جانبه کودکان با تأکید بر پرورش توانمندی‌های عاطفی و اجتماعی از طریق سازوکارهای بازی با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی می‌باشد. اهمیت این موضوع از آن جهت است که مدرسه به عنوان مکانی برای علم‌آموزی و تربیت در نظر گرفته می‌شود و یکی از مسئولیت‌های تربیتی مدارس، تقویت مهارت‌های ارتباطی و عاطفی دانش‌آموزان به عنوان بزرگسالان آینده جامعه است. یکی از موثرترین راهکارهای تقویتی در این زمینه، استفاده از بازی‌های آموزشی به ویژه بازی‌های گروهی در روش تدریس است. بازی‌های آموزشی از طریق ایجاد یک محیط امن برای تمرین رفتارها، فرصت تقلید و نقش‌آفرینی، تقویت اعتماد به نفس، پرورش مهارت‌های اجتماعی مانند همکاری و ارتباط موثر، و کمک به مدیریت هیجانات، بر تعاملات اجتماعی و افزایش جسارت کودکان تأثیر می‌گذارند. این سازوکارها کودک را برای مواجهه با چالش‌های اجتماعی آینده آماده می‌کنند. بازی به عنوان موتور محرک رشد اجتماعی - هیجانی، از طریق سازوکارهای پویایی عمل می‌کند که در سه سطح زیستی، روان‌شناختی و فرهنگی درهم تنیده شده‌اند. در سطح عصب‌شناختی، تعاملات بازی محور با فعال‌سازی همزمان مدارهای پیش‌پیشانی و ساختارهای لیمبیک، زیربنای عصبی مهارت‌های تصمیم‌گیری اجتماعی را تقویت می‌کند. از منظر روان‌رشدی، بازی‌های نقش‌آفرینی با شبیه‌سازی چالش‌های چندلایه، ظرفیت خودتنظیمی هیجانی و تفکر استراتژیک را از طریق مکانیسم‌های «بازخورد پویا» و «تطبیق تدریجی» پرورش می‌دهد. در بعد فرهنگی - تربیتی، الگوهای بازی‌وار شده مبتنی بر «وابستگی متقابل مثبت» با ایجاد شبکه‌های مشارکتی نمادین، سرمایه اجتماعی را در قالب اعتماد جمعی و مسئولیت‌پذیری مشترک بازسازی می‌کنند. این تحقیق نشان می‌دهد بازی‌های آموزشی می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر در توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان مورد استفاده قرار گیرند. موارد گفته شده در تحقیق حاضر باید مورد توجه معلمان و مدارس قرار گیرد تا بدین گونه نسلی تربیت داده شود که از آسیب‌های ناشی از ضعف در برقراری ارتباطات اجتماعی مناسب در امان باشد.

واژگان کلیدی: بازی، تعاملات اجتماعی، جسارت، بازی‌های گروهی

مقدمه

بازی‌های آموزشی، فعالیت‌های ساختاریافته‌ای هستند که با اهدافی مانند تقویت مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی طراحی می‌شوند. این بازی‌ها فراتر از سرگرمی، به کودکان کمک می‌کنند مفاهیم پیچیده را از طریق تجربه‌های عملی درک کنند (شکوهی و صفدری دوغائی، ۱۴۰۰). بازی‌های گروهی با شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی، زمینه‌ساز یادگیری همکاری، احترام به حقوق دیگران و حل تعارضات می‌شوند. کودکان در این فضاها

^۱ - دانشجوی دانشگاه فرهنگیان کرمان پردیس شهید باهنر (fateme80522gh@gmail.com)

^۲ - دانشجوی دانشگاه فرهنگیان کرمان پردیس شهید باهنر (ایمیل: Faezehiran555@gmail.com)

^۳ - استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فرهنگیان تهران (ایمیل: Mohadese_borhani@cfu.ac.ir)



می آموزند چگونه بدون ترس از قضاوت، ایده‌های خود را بیان کنند و جسارت ورود به تعاملات جدید را کسب کنند (نصرتی و نعمت طاوسی، ۱۳۹۹).

امروزه زندگی آپارتمان‌نشینی و وابستگی به فناوری، فرصت بازی‌های حرکتی و گروهی را محدود کرده‌اند (ضرابی شیرآباد، ۱۳۹۵). نگرانی والدین از محیط‌های خارجی نیز به انزوای کودکان و کاهش تجربه‌های اجتماعی منجر شده است (امینی و همکاران، ۱۳۹۵). پیامدهای این محدودیت‌ها شامل افزایش کمرویی، ضعف در مهارت‌های ارتباطی و حتی مشکلات جسمانی مانند اختلالات حرکتی است (الهی، ۱۴۰۱). برخی مطالعات نشان می‌دهند کودکانی که کمتر بازی می‌کنند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی اعتمادبه‌نفس پایین‌تری دارند (امیری، ۱۴۰۲). تمرکز بر بازی‌های آموزشی طراحی شده برای تقویت «شجاعت اجتماعی» است. این بازی‌ها با ایجاد فضای امن برای آزمون و خطا، به کودکان اجازه می‌دهند نقش‌های مختلفی مانند رهبری، مذاکره یا حل مسئله را تجربه کنند. به عنوان مثال، بازی‌های نقش‌آفرینی که کودکان را در موقعیت‌های تصمیم‌گیری جمعی قرار می‌دهند، می‌توانند تاب‌آوری عاطفی و مهارت‌های گفتگو را تقویت کنند. ادغام اصول آموزشی در قالب بازی، نه تنها به پرورش انسان‌های اجتماعی‌جسور کمک می‌کند، بلکه پاسخی به چالش‌های دنیای مدرن در تربیت کودکان می‌باشد.

چهارچوب نظری

در روان‌شناسی تربیتی، دو نظریه پیازه و ویگوتسکی بنیان فهم فرآیند یادگیری و تحول شناختی کودکان را شکل می‌دهند. پیازه رشد ذهنی را محصول تعامل فعال کودک با محیط می‌داند و آن را در چهار مرحله حسی-حرکتی، پیش‌عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری دسته‌بندی می‌کند. او معتقد است رشد شناختی مقدم بر یادگیری است و کودک تنها هنگامی می‌تواند مفهومی را فرا گیرد که از نظر شناختی به مرحله‌ای رسیده باشد (سانتراک، ۱۴۰۰). تحقیقات پیازه نشان می‌دهند که بازی‌های کودکان در دو سال اول عمدتاً براساس محرک‌های حسی و حرکتی است و کودکان از تکرار و تقلید رفتارهای ساده لذت می‌برند (سیف و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۰۰). ویگوتسکی اما نقطه‌نظر متفاوتی ارائه می‌کند و یادگیری را محرک رشد می‌داند؛ به‌ویژه تأکید او بر نقش تعاملات اجتماعی و زبان در سازمان‌دهی تفکر کودک است. از دید او زبان نه تنها ابزار ارتباط بلکه سازوکار درونی سازمان‌دهی مفاهیم است و رشد شناختی از خلال فعالیت مشترک با دیگران شکل می‌گیرد (سانتراک، ۱۴۰۰).

ترکیب نظریه‌های پیازه و ویگوتسکی با بهره‌گیری از ساختارهای بازی-چه حضوری و چه دیجیتالی-می‌تواند بستر آموزشی پویایی فراهم کند که رشد شناختی، اجتماعی و هیجانی کودکان را با هم تقویت نموده و راه را برای پرورش تفکر نقادانه و مهارت‌های میان‌فردی هموار سازد.

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی - تحلیلی می‌باشد. این روش معمولاً برای توصیف عینی و کیفی محتوای مفاهیم به صورت نظام‌مند به کار می‌رود و مطالب مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند تا هر یک از اجزای سازنده موضوع قابل شناسایی و بررسی باشند (حافظ‌نیا، ۱۳۸۷). در این پژوهش با استفاده از روش کتابخانه‌ای به جمع‌آوری و



تحلیل اطلاعات از منابع معتبر و مستندات موجود در حوزه آموزش و پرورش پرداخته می‌شود. با مراجعه به کتاب‌ها، مقالات علمی، گزارش‌ها و اسناد دولتی، اطلاعات لازم برای تأثیر بازی‌های آموزشی بر تعاملات اجتماعی و افزایش جسارت در کودکان جمع‌آوری می‌شود.

برای شروع، منابع معتبر و مرتبط با موضوع شناسایی و فهرست‌بندی می‌شوند. سپس با مطالعه دقیق این منابع، نکات کلیدی و داده‌های مرتبط استخراج می‌شود. این اطلاعات به دسته‌های مختلف تقسیم‌بندی می‌شود تا بتوان به تحلیل دقیق‌تری دست یافت.

در نهایت، با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده، یافته‌ها و نتایج به صورت منسجم و منظم ارائه می‌شود. این روش پژوهش به دلیل دسترسی به منابع گسترده و تنوع اطلاعات، امکان تحلیل جامع و عمیق‌تری را فراهم می‌کند و به ما این امکان را می‌دهد که به صورت مستند و مستدل به بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی بر تعاملات اجتماعی در کودکان بپردازیم.

یافته‌های پژوهش

بازی یک فعالیت لذت‌بخش و اختیاری است که به عنوان یکی از نیازهای اساسی و مهم‌ترین فعالیت‌ها برای کودکان محسوب می‌شود. از طریق بازی، می‌توان به صورت آموزش غیرمستقیم به بسیاری از اهداف اساسی تربیتی و رشدی رسید. بازی زبان طبیعی کودکان است. بسیاری از کودکان در بیان شفاهی احساسات و افکار خود مشکل دارند؛ بازی به آن‌ها این امکان را می‌دهد که تجربیات، افکار، احساسات و تمایلات خود را بهتر و با آزادی کامل‌تری نشان دهند (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۸: ۴۲).

همچنین بازی‌های آموزشی نقش مهمی در توسعه همدلی و درک دیدگاه دیگران در کودکان ایفا می‌کنند. این نقش از طریق ایجاد محیط‌های تعاملی و فرصت‌هایی برای بیان احساسات و تمرین رفتارهای اجتماعی تقویت می‌شود. بازی، به‌ویژه مدل نقش‌آفرینی، فرصت‌هایی را فراهم می‌کند تا کودکان خود را در موقعیت‌های مختلف قرار دهند و دیدگاه‌ها و احساسات دیگران را تجربه کنند. این کار به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند دنیا را از نگاه دیگران ببینند و با حل تعارضات، همدلی و احترام به یکدیگر را بیاموزند (آقایاری و همکاران، ۱۴۰۳).

بازی‌ها، به‌ویژه در قالب گروهی، نقش چشمگیری در بهبود روابط همسالان و توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان ایفا می‌کنند. در سرتاسر دوره دوم کودکی، میل به ارتباط با گروه همسالان به‌طور فزاینده‌ای وجود دارد و کودکان از اینکه به تنهایی یا فقط با خانواده خود در خانه بازی کنند، قانع نمی‌گردند. بازی کودکان تنها زمانی به اوج لذت خود می‌رسد که کودکان بسیاری در آن شرکت داشته باشند. در این دوره کودکان بیشتر به قصد بازی و تفریح با همسالان خود دسته و گروه تشکیل می‌دهند که زمینه‌ساز تجربه و درونی‌سازی کردن مفاهیمی چون استقلال، همکاری و تعاون، رقابت با دیگران، رفتار اجتماعی مقبول، مسئولیت‌ت و وفاداری است (سیف، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، بازی‌های مشارکتی به عنوان ابزاری مؤثر برای رشد و گسترش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شناخته می‌شوند و کودکانی که مهارت‌های اجتماعی قوی دارند، در برقراری رابطه با همسالان و یادگیری در محیط‌های آموزشی، از کودکان فاقد این مهارت‌ها، عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۸).



به علاوه بازی‌های آموزشی می‌توانند به ارتقاء مهارت‌هایی که برای مدیریت تعارض و مذاکره ضروری هستند، کمک کنند. بازی‌های آموزشی می‌توانند درک مفهومی و حل مسئله را تسهیل کرده و مهارت‌هایی نظیر برنامه‌ریزی، ارتباط، مذاکره، و تصمیم‌گیری گروهی را ارتقا بخشند (بهزادپور، ۱۴۰۰). به طور مثال بازی شهروند و مافیا که بر قدرت اقناع‌کنندگی کلام با محوریت گفتگو تأکید دارد، از این دست بازی‌ها است (بناها قمی و فخار، ۱۴۰۲: ۱۱۰). به طور کلی محیط‌های یادگیری مشارکتی به دانش‌آموزان یاد می‌دهند که چگونه با دیدگاه‌های مختلف کنار آمده و به توافقات مشترک دست یابند. این امر شامل آموزش مهارت‌های حل تعارض، گوش دادن فعال و مذاکره می‌شود (سلیمانی ده‌دیوان و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین یک شخصیت جرأت‌ورز، انتقادپذیر است و ثبات رفتاری در تعاملات اجتماعی از خود نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها برای مذاکره و مدیریت سازنده تعارضات حیاتی هستند.

در این میان، جرات‌ورزی یکی از مهم‌ترین مهارت‌های اجتماعی است که به انسان کمک می‌کند تا افکار و احساسات خود را به طور مثبت و با رعایت حقوق دیگران بیان کند و در روابط بین فردی، ضمن حفظ حقوق خود، حقوق دیگران را نیز محترم بشمارد.

به دلیل اهمیت تقویت مهارت‌های اجتماعی از جمله جسارت، رویکردهای درمانی متنوعی ارائه و معرفی شده‌اند. یکی از روش‌هایی که به وسیله آن می‌توان این مهارت‌ها را در کودکان بهبود بخشید، بازی درمانی است. بازی درمانی نوعی تعامل حمایتی میان کودک و بزرگسال آموزش‌دیده است که از طریق ارتباط نمادین در حین بازی، به کاهش تنش‌ها و آشفتگی‌های هیجانی کودک کمک می‌کند. به طوری که کودک در جریان این تعاملات بین فردی با درمانگر، فرصت می‌یابد تا احساس پذیرش، تخلیه هیجانی، کاهش اثرات رنج‌آور، جهت‌دهی مجدد تکانه‌ها و تجربه هیجانی تصحیح‌شده را تجربه کند (میرخضری و همکاران، ۱۴۰۳: ۳۵۴).

تحقیقات نشان داده است که بازی درمانی یکی از مؤثرترین روش‌ها برای درمان اختلالات رایج کودکان است که می‌تواند موجب کاهش تدریجی کم‌رویی، اضطراب اجتماعی و تأثیرات منفی آن بر زندگی کودک شود. در این نوع درمان، کودکان مستلزم به تعامل با همسالان خود و شرکت در بازی‌ها هستند و به علت اینکه در این موقعیت، محرک ترس‌آوری دریافت نمی‌کنند، کم‌رویی و اضطراب آن‌ها در محیط رفته‌رفته کم می‌شود (حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۶). در نتیجه آن، کودکان به مرور زمان از حضور در جمع و شرکت در بازی‌های گروهی لذت خواهند برد و تجربه‌های مثبت‌تری از ارتباط اجتماعی کسب می‌کنند. در مجموع، بازی درمانی به عنوان رویکردی چندوجهی، نه تنها در کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری کودکان مؤثر است، بلکه بستری مناسب برای رشد مهارت‌های اجتماعی، تقویت جسارت و ارتقای تعاملات بین فردی فراهم می‌آورد. بنابراین، بازی درمانی را می‌توان ابزاری مؤثر در آماده‌سازی کودکان برای رو در رویی شجاعانه با زندگی اجتماعی دانست.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که استفاده هدفمند از بازی‌های آموزشی، ابزاری اثربخش در ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان، به‌ویژه در زمینه جسارت، به‌شمار می‌آید. همچنین آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی می‌تواند نقش مؤثری در بهبود روابط بین فردی و ارتقای حرمت‌نفس دانش‌آموزان ایفا کند. این تأثیر به‌ویژه در



محیط‌های آموزشی که تعاملات اجتماعی و اعتماد به نفس نقش کلیدی در یادگیری دارند، برجسته‌تر است. آموزش جرأت‌ورزی نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات و نیازهای خود را به صورت مؤثر و محترمانه بیان کنند، بلکه زمینه‌ساز کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی نیز می‌شود. از سوی دیگر، نتایج نشان می‌دهند که مداخلات هدفمند در زمینه مهارت‌های ارتباطی می‌توانند به طور مستقیم بر کیفیت زندگی روانی - اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. بنابراین از منظر کاربردی، گنجاندن آموزش جرأت‌ورزی در برنامه‌های تربیتی مدارس می‌تواند گامی مؤثر در جهت توانمندسازی روانی - اجتماعی و ایجاد محیطی حمایتی تر و مشارکتی تر باشد. بر این اساس به مربیان و والدین پیشنهاد می‌شود که زمینه‌ای برای طراحی و اجرای برنامه‌های مبتنی بر بازی‌های هدفمند فراهم کنند تا از طریق آن مهارت‌های اجتماعی، تعاملات گروهی و جسارت کودکان تقویت شود.



منابع

- آقایاری، ش.، حسینی فرد، ع. س.، و خدادادی، س. (۱۴۰۳). نقش بازی‌های آموزشی در توسعه مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *یافته‌های پیشروان علوم تربیتی و آموزشی*، ۱(۱)، ۱-۱۶.
- ابراهیمی، ط.، اصلی‌پور، ع.، و خسروجاوید، م. (۱۳۹۸). تاثیر بازی درمانی گروهی بر رفتارهای پرخطرگانه و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. *سلامت روان کودک*، ۶(۲)، ۴۰-۵۲.
- الهی، م. (۱۴۰۱). بررسی اثر بخشی بازی بر حافظه کاری و یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری [مقاله کنفرانس]. سومین کنفرانس ملی مدیریت، روان‌شناسی و علوم رفتاری، تهران، ایران.
- امیری، ز. (۱۴۰۲). القای مفاهیم دینی به کودکان در قالب بازی‌های نمایشی. *پژوهش‌های مطالعات اسلامی معاصر*، ۱(۴)، ۱-۲۵.
- امینی، ه.، موسوی، ح.، خرم حسینی، س.، آسور، ر.، و کمی، ب. (۱۳۹۵). معرفی انواع بازی‌های دوران کودکی [مقاله کنفرانس]. همایش ملی تحولات علوم ورزشی در حوزه سلامت، پیشگیری و قهرمانی، لاهیجان، ایران.
- بناهان قمی، م.، و فخار، ف. (۱۴۰۲). نقش بازی‌های گروهی در ارتقاء فرهنگ شهروندی، مبتنی بر اصول تربیت اجتماعی اسلامی؛ مطالعه موردی: بازی شهروند و مافیا. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۱(۲۳)، ۹۵-۱۲۴.
- بهزادپور، ن. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش همراه با بازی بر یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه یک شیراز [مقاله کنفرانس]. کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی، تهران، ایران.
- حافظ‌نیا، م. ر. (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- حسین‌خانزاده، ع.، قلی‌زاده، ر.، روشندل‌راد، م.، و سیدنوری، س. ز. (۱۳۹۶). تاثیر بازی‌درمانی گروهی بر کاهش کمرویی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱(۱۴۴)، ۵-۱۴.
- سانتراک، ج. د. (۱۴۰۰). *روان‌شناسی تربیتی* (چاپ نهم). رسا.
- سلیمانی‌ده‌دیوان، ف.، امرایی، م.، گلمکانی، ف.، و کاظمی‌لبوموسی، ر. (۱۴۰۳). بررسی مهارت حل‌توانایی مسئله در محیط‌های مشارکتی توسط دانش‌آموزان [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین‌المللی ایده‌های تحول‌آفرین در زمینه مطالعات فرهنگی و آموزش و پرورش با تأکید بر اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و روایت‌پژوهی در هزاره سوم، تهران، ایران.
- سیف، س.، کدیور، پ.، کرمی‌نوری، ر.، و لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی رشد* (۱). سمت.
- شکوهی، م.، و صفدری‌دوغانی، م. (۱۴۰۰). تحلیل نقش بازی در روش تدریس توسط معلم بر یادگیری دانش‌آموزان [مقاله کنفرانس]. هشتمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، ایران.
- ضرابی شیرآباد، س. (۱۳۹۵). *فضاهای یادگیری کودک با محوریت بازی* [مقاله کنفرانس]. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در عمران، معماری و شهرسازی، تهران، ایران.
- میرخضری، ه.، محمودفخه، ه.، و کریمی: (۱۴۰۳). اثربخشی بازی درمانی کودک‌محور بر افزایش جرأت‌ورزی و مهارت‌های اجتماعی کودکان طلاق پیش‌دبستانی شهر مهاباد. *رفاه اجتماعی*، ۲۴(۹۲)، ۳۴۵-۳۶۸.
- نصرتی، م.، و نعمت‌طاوسی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌درمانگری مبتنی بر رابطه والد - کودک بر تعارض والد - کودک و خودکارآمدی والدگری مادران. *سنجش و پژوهش در مشاوره و روان‌شناسی*، ۲(۱)، ۸۷-۱۰۴.

بازاندیشی در تربیت دختران در عصر هوش مصنوعی: تحلیل پدیدارشناختی عاملیت در آموزش ابتدایی

فاطمه قدردان^۱، زهره اسمعیلی^۲

چکیده

با گسترش فناوری‌های هوشمند و تغییر شیوه‌های یادگیری، تعاملات آموزشی و شکل‌گیری هویت، پرسش‌های تازه‌ای در زمینه عاملیت پدید آمده است که کمتر از منظر فلسفی و تربیتی، به‌ویژه در مورد دختران، واکاوی شده‌اند. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری، تجربه زیسته دختران دبستانی در محیط‌های آموزشی هوشمند را با تمرکز بر جایگاه و چگونگی شکل‌گیری عاملیت فردی آن‌ها بررسی می‌کند. داده‌های این مطالعه از روایت‌های ۲۰ دانش‌آموز دختر پایه چهارم تا ششم و دیدگاه‌های ۱۰ معلم زن در سه مدرسه شهری تهران، از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته، مشاهده کلاسی و تحلیل آثار دیجیتال گردآوری و در شش گام تحلیلی با کمک نرم‌افزار MAXQDA بررسی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد عاملیت در سه بُعد ساختاری (اثرگذاری واقعی انتخاب‌ها بر یادگیری)، زمانی (تجربه غرق‌شدگی معنادار همراه با تنظیم وقفه‌ها و بازگشت آگاهانه در برابر حواس‌پرتی) و فرهنگی (دیدشدن تربیتی از طریق بازخورد شخصی و فرصت ارائه آثار که به اعتمادبه‌نفس و جسارت مشارکت می‌انجامد) پدیدار می‌شود. همچنین دو مؤلفه مکمل شناسایی شد: معنادهی اخلاقی که مسیر انتخاب را تغییر می‌دهد و خودراهبری که با شناسایی یادگیری یا خطا و تدوین برنامه عملی اصلاح به بلوغ می‌رسد. بر پایه تلفیق دیدگاه‌های دیویی، فلسفه برای کودکان، و پدیدارشناسی هوسرل و مرلو-پونتی، چارچوبی عملی برای طراحی آموزشی پیشنهاد می‌شود که انتخاب‌های اثرگذار، فعالیت‌های با زمان‌بندی انعطاف‌پذیر، گفت‌وگوهای اخلاقی منتهی به عمل و سازوکارهای مستمر برای به رسمیت شناختن دانش‌آموز را شامل می‌شود و عاملیت دختران را به شاخص‌های روشن برای برنامه‌ریزی آموزشی و سیاست‌گذاری حساس به جنسیت ترجمه می‌کند.

واژگان کلیدی: آموزش دیجیتال، پدیدارشناسی تفسیری، تجربه زیسته، تربیت فلسفی کودکان (P4C)، خودراهبری، دختران دوره ابتدایی، طراحی آموزشی، عاملیت فردی، معنادهی اخلاقی، هوش مصنوعی

مقدمه و بیان مسئله

نفوذ شتابان فناوری‌های هوش مصنوعی در آموزش ابتدایی-از پلتفرم‌های یادگیری هوشمند و سامانه‌های ارزشیابی خودکار تا چت‌بات‌های آموزشی-چارچوب‌های مرسوم یادگیری، الگوهای تعامل معلم-دانش‌آموز و فرایند شکل‌گیری هویت را دگرگون کرده است (Chen et al., 2022؛ آذرदार، ۱۴۰۲). این زیست‌جهان تازه، در کنار فرصت‌های شخصی‌سازی و تنوع‌بخشی فعالیت‌ها، پرسش‌هایی بنیادین درباره جایگاه عاملیت انسانی کودک-توانایی او برای انتخاب مسیر یادگیری، معنادهی به تجربه و مشارکت اخلاقی آگاهانه-طرح می‌کند. حساسیت

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)، Bk.qadrdan@gmail.com

۲. عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور، دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، ایران، drzohrehesmaeil@yahoo.com



موضوع در مورد دختران دوره ابتدایی دوچندان است؛ چرا که شکاف‌های جنسیتی در دسترسی، مشارکت و تولید محتوا در بسترهای دیجیتال، خطر کاهش خودراهبری و بازتولید کلیشه‌های جنسیتی را افزایش می‌دهد و می‌تواند عاملیت تربیتی آنان را در سکوت الگوریتم‌ها محصور سازد (Fan, 2025; Luckin, 2024). واکاوی فلسفی-تربیتی تجربه زیسته دختران، امکان می‌دهد ظرفیت‌ها و آسیب‌ها در سطحی عمیق و مبتنی بر معانی زیسته فهم و صورت‌بندی شوند (بیگی و بیگی، ۱۴۰۳؛ رخشانی و خلیلی، ۱۴۰۲).

مطالعات موجود پیرامون هوش مصنوعی در آموزش طی دو دهه اخیر رشد کمی چشمگیری داشته است؛ با این حال تمرکز غالب بر جنبه‌های فناورانه، طراحی الگوریتم‌ها و زیرساخت‌ها باقی مانده و سهم اندکی به صدای مستقیم دانش‌آموزان و تبیین فلسفی-تربیتی عاملیت اختصاص یافته است (Chen et al., 2022; Dai, 2024; Williams, 2024). حتی در پژوهش‌های مرتبط با جنسیت و آموزش دیجیتال نیز کمتر چارچوبی عملیاتی برای تقویت عاملیت دختران ارائه شده و پیامدهای هویتی و اخلاقی طراحی‌های هوشمند به صورت نظام‌مند بررسی نشده است. در بافت ایران نیز پژوهش‌ها بیشتر ناظر به سیاست‌گذاری، برنامه‌درسی و قابلیت‌های فنی بوده‌اند و از سطح تجربه زیسته کودکان فاصله داشته‌اند (رضایی، ۱۴۰۳؛ حنیفه‌زاده نودهی، ۱۴۰۲). این خلأ معرفت‌شناختی، ضرورت رویکردی را برجسته می‌کند که از روایت‌های خود دختران آغاز کند و با روش‌شناسی کیفی-تفسیری، ابعاد و سازوکارهای شکل‌گیری عاملیت در بسترهای هوشمند را آشکار سازد (Chen et al., 2022)؛ حسین‌زاده و جودی، ۱۴۰۳؛ رجبیان، ۱۴۰۳؛ بیگی و بیگی، ۱۴۰۳).

هدف اصلی پژوهش، تحلیل چگونگی شکل‌گیری و پدیداری عاملیت فردی دختران پایه چهارم تا ششم در محیط‌های آموزشی دیجیتال مبتنی بر هوش مصنوعی و ارائه چارچوبی نظری-عملیاتی برای تقویت آن است. پرسش محوری بدین گونه صورت‌بندی شد: عاملیت فردی دختران در تعامل با فناوری‌های هوشمند چگونه شکل می‌گیرد و چه عوامل زمینه‌ای و طراحی-تربیتی آن را تقویت یا تضعیف می‌کند؟ اهمیت این پرسش در نسبت آن با عدالت آموزشی، حفظ کرامت و خودمختاری یادگیرنده، و پیشگیری از تنزل نقش دانش‌آموز به «کاربر مطیع» سامانه‌های هوشمند نهفته است. یافته‌های مرتبط می‌توانند بلافاصله به زبان طراحی آموزشی، آموزش معلم، و سیاست‌گذاری حساس به جنسیت ترجمه شوند و شکاف بین قابلیت‌های فناورانه و غایات تربیتی را پر کنند (George, 2023; Luckin, 2024; Fan, 2025).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری (IPA) انجام شد تا معانی ضمنی تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان در بافت فرهنگی و موقعیتی خودشان بازسازی شود (کامرانی، ۱۴۰۴). جامعه پژوهش شامل ۲۰ دانش‌آموز دختر از پایه‌های چهارم تا ششم و ۱۰ معلم زن از سه مدرسه شهری تهران بود که با هدف تنوع فرهنگی، فناورانه و سازمانی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته، مشاهده مشارکتی در کلاس‌های حضوری و آنلاین، و تحلیل آثار دیجیتال دانش‌آموزان گردآوری و در شش گام تحلیلی با کمک نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شد. راهبردهای افزایش کیفیت شامل مثلث‌سازی داده‌ها، کدگذاری موزی، مستندسازی مسیر



تحلیل، حساسیت فرهنگی-زبانی و بازانديشی پژوهشگر نسبت به پیش‌فهم‌ها به کار گرفته شد (حشمتی‌فر و همکاران، ۱۳۹۸).

چارچوب نظری

چارچوب نظری پژوهش بر سه ستون استوار است. نخست، تجربه‌گرایی دیویی که پیوند انتخاب، تجربه و مسئولیت‌پذیری را شرط یادگیری اصیل می‌داند و عاملیت را حاصل کنش آگاهانه در بستر تجربه می‌شناسد. دوم، فلسفه برای کودکان (P4C) که با اتکاء به گفت‌وگوی فلسفی و جامعه پژوهش، پرسشگری، استقلال فکری و کنشگری اخلاقی را در کودکان پرورش می‌دهد. سوم، پدیدارشناسی هوسرل و مرلو-پونتی که زمان‌مندی آگاهی، بدن‌مندی تجربه و زمینه‌مندی فرهنگی را عناصر بنیادین ادراک و کنش معرفی می‌کند. تلفیق این سه رویکرد، عاملیت را پدیده‌ای چندبعدی و پرورش‌پذیر نشان می‌دهد که در سه بُعد ساختاری، زمانی و فرهنگی تجسد می‌یابد و با دو مؤلفه مکمل معنادهی اخلاقی و خودراهبری به بلوغ می‌رسد (Cunningham & Breault, 2022؛ زهاوی، ۱۴۰۲؛ Bailey, 2013؛ جان‌درمیان و هاشمی، ۱۴۰۳).

یافته‌ها

عاملیت در سه بُعد و دو مؤلفه

تحلیل روایت‌ها و مشاهدات نشان داد عاملیت یادگیرنده در بستر هوشمند، در سه بُعد به هم پیوسته پدیدار می‌شود. در بُعد ساختاری، تمایز «انتخاب مؤثر» از «انتخاب نمایشی» شاخص محوری بود: انتخاب زمانی مؤثر است که پیامد واقعی بر توالی، عمق و سنجش یادگیری بگذارد و به همراه برنامه‌ریزی فعالیت و ابتکار در خودارزیابی ظاهر شود؛ در غیر این صورت، تکرار ظاهری گزینه‌ها «توهم انتخاب» می‌آفریند و عاملیت را می‌پوشاند. در بُعد زمانی، تمایز «غرق‌شدگی معنادار» از «حواس‌پرتی ممتد» صورت‌بندی شد: غرق‌شدگی تنها زمانی ارزش تربیتی دارد که با هدف‌مندی روشن، تنظیم وقفه‌ها و بازگشت آگاهانه به وظیفه همراه باشد و هم‌ترازی دشواری و مهارت حفظ شود. در بُعد فرهنگی، دیده‌شدن تربیتی از طریق بازخورد شخصی و فرصت ارائه آثار، به بازشناسی هویت، افزایش اعتمادبه‌نفس و جسارت مشارکت می‌انجامد و دانش‌آموز را از «کاربر» به «کنشگر فرهنگی» ارتقاء می‌دهد (Cunningham & Breault, 2022؛ زهاوی، ۱۴۰۲؛ George, 2023).

دو مؤلفه مکمل این منظومه را تکمیل می‌کند. معنادهی اخلاقی زمانی معتبر است که استدلال‌های ارزشی-مانند عدالت و شمول-مسیر انتخاب را تغییر دهند و در بازطراحی فعالیت یا معیارهای سنجش متجلی شوند؛ به بیان دیگر، فاصله «گفتن» و «انجام‌دادن» با اثر علی قضاوت اخلاقی بر کنش پر می‌شود. خودراهبری نیز هنگامی به بلوغ می‌رسد که دانش‌آموز بتواند یادگیری/خطا را دقیقاً نام‌گذاری و به برنامه عملی اصلاح ترجمه کند؛ بدین سان، چرخه تجربه-تأمل-بازطراحی به روتین پایدار یادگیری بدل می‌شود (جان‌درمیان و هاشمی، ۱۴۰۳؛ Luckin, 2024).

صورت‌بندی عملیاتی و شاخص‌ها

بر مبنای داده‌ها و چارچوب نظری، برای هر بُعد و مؤلفه شاخص‌های عملیاتی شفاف تعریف شد. در عاملیت ساختاری، سه شاخص «انتخاب مسیر/ابزار»، «برنامه‌ریزی اجرای فعالیت» و «ابتکار در ارزیابی» با معیار داوری «پیامد



متفاوت» سنجیده شد. در عاملیت زمانی، «تنظیم وقفه‌ها و ریتم»، «بازگشت آگاهانه به وظیفه» و «هم‌ترازی دشواری- مهارت» به عنوان شواهد غرق‌شدگی معنادار مشخص شدند. در عاملیت فرهنگی، «بازخورد شخصی مشخص به اثر» و «ارائه عمومی آثار» شاخص‌های کلیدیِ بازشناسی و هویت‌مندی بودند. در معنادهی اخلاقی، «اثر مستقیم استدلال ارزشی بر انتخاب» و در خودراهبری، «نام‌گذاری یادگیری/خطا» و «تعریف اقدام اصلاحی بعدی» به عنوان ملاک‌های سنجش تثبیت شد. این صورت‌بندی، امکان انتقال یافته‌ها به طراحی آموزشی و ارزشیابی چندبعدی عاملیت را فراهم می‌کند (Cunningham & Breault, 2022)؛ جان‌درمیان و هاشمی، ۱۴۰۳).

پیوند با مطالعات و تمایزات نظری

یافته‌ها با بدنه مطالعات هوش مصنوعی در آموزش هم‌پوشانی و نیز تمایزهایی دارند. از یک‌سو، با گزارش‌های مربوط به ظرفیت‌های شخصی‌سازی، انگیزش و بازخورد آنی هم‌سو هستند؛ از سوی دیگر، نشان می‌دهند که تکرار صرف گزینه‌ها یا تجربه غرق‌شدگی بدون هدف‌مندی می‌تواند به توهم عاملیت و حواس‌پرتی ممتد بینجامد. بدین ترتیب، معیار «پیامد متفاوت» برای شناسایی انتخاب مؤثر و شرط «هدف‌مندی و تنظیم» برای ارزش‌گذاری غرق‌شدگی به مثابه اصلاح مفهومیِ دو تصور رایج پیشنهاد می‌شود. افزون بر این، عملیاتی‌سازی «دیده‌شدن تربیتی» به مثابه سازوکار بازشناسی هویت، پلی میان مطالعات هویت/بازخورد و طراحی بسترهای دیجیتال می‌سازد و شکاف میان اهداف اخلاقی و کنش آموزشی را با الزام «اثر قضاوت اخلاقی بر انتخاب» کاهش می‌دهد (Chen et al., 2022؛ Luckin, 2024؛ George, 2023؛ Fan, 2025).

دلالت‌های طراحی آموزشی در سطح کلاس

ترجمه عملی یافته‌ها در سطح کلاس مستلزم معماری انتخابی است که هر انتخاب، پیامد واقعی بر محتوا، توالی و سنجش داشته باشد تا «نمایش انتخاب» به «انتخاب مؤثر» تبدیل شود. فعالیت‌ها باید ریتم‌پذیر طراحی شوند؛ یعنی نقاط وقفه، بازگشت آگاهانه و بازخورد مرحله‌ای به‌طور پیشینی در طرح درس تعبیه گردد تا غرق‌شدگی از تجربه‌ای خوشایند به تجربه‌ای هدف‌گذار و مولد بدل شود. همچنین، ساختارهای پایدار برای بازخورد شخصی‌نه کلی و ماشینی-و فرصت‌های منظم برای ارائه آثار، باید جزو روتین کلاس باشد تا دیده‌شدن تربیتی و بازنمایی هویت به‌صورت نظام‌مند تضمین شود. ادغام گفت‌وگوهای کوتاه P4C در پایان فعالیت‌های دیجیتال، استدلال اخلاقی را به تصمیم‌های واقعی پیوند می‌زند و از فروکاست اخلاق به سخنوری جلوگیری می‌کند (George, 2023؛ حسنی، ۱۴۰۱).

اقتضائات آموزش معلمان و برنامه‌درسی

تقویت عاملیت، به بازآموزی معلمان در سه محور نیاز دارد: طراحی مسیرهای قابل شخصی‌سازی و سنجش‌های دانش‌آموز-ساخته، آموزش مهارت‌های تنظیم زمان و طراحی ریتم فعالیت، و تسلط بر فنون بازخورد شخصی و تسهیل گفت‌وگوهای فلسفی کودک‌محور. برنامه‌های تربیت معلم باید کارورزی‌های مبتنی بر پروژه‌های باز، تحلیل روایت‌های دانش‌آموزی و تمرین دفترچه‌های بازتاب راهبردی را شامل شوند تا ترجمه عملی شاخص‌های عاملیت به رفتار حرفه‌ای معلم تضمین گردد. گنجاندن چارچوبی روشن برای «انتخاب با پیامد»، «غرق‌شدگی هدفمند» و



«دیده شدن تربیتی» در راهنمای برنامه درسی، می تواند به هم ترازوی سطح کلاس با اهداف عدالت محور در سطح نظام کمک کند (حسنی، ۱۴۰۱؛ بیگی و بیگی، ۱۴۰۳؛ جان درمیان و هاشمی، ۱۴۰۳).

توصیه هایی برای طراحی فناوری و پلتفرم های هوشمند

پلتفرم های آموزشی باید اصل «شفافیت انتخاب-پیامد» را در منطق مسیرهای یادگیری و رابط کاربر نهادینه کنند؛ به نحوی که دانش آموز بداند هر انتخاب چه تغییری در محتوا، ترتیب فعالیت ها یا سنجش ایجاد می کند. ردیابی شاخص های رفتار زمانی-مانند الگوهای مکث هدفمند، بازگشت های منظم به وظیفه و هم ترازوی دشواری-مهارت-می تواند بازخورد هوشمند را از سطح کمی به سطح معناشناختی ارتقا دهد و کیفیت غرق شدگی را پایش پذیر کند. تعبیه مازول های «دیده شدن تربیتی»-تالارهای ارائه آثار، کانال های بازخورد خصوصی و نام نمای هویتی-برای بازشناسی مداوم هویت فرهنگی و فردی دانش آموزان، به ویژه دختران، ضروری است. این رویکرد طراحی، فاصله تعامل انسانی و الگوریتمی را کاهش می دهد و فناوری را در خدمت پرورش کنش انسانی قرار می دهد (Shah, 2023؛ Williams, 2024؛ رخشانی و خلیلی، ۱۴۰۲؛ رضایی، ۱۴۰۳).

پیامدهای سیاستی و عدالت جنسیتی

سیاست گذاری آموزشی باید راهنمای عمل محور حساس به جنسیت را تدوین و اجرای آن را در سطح مدرسه و کلاس الزام آور کند؛ به ویژه با تأکید بر دسترسی برابر به تجهیزات و اینترنت، حمایت از گروه های کم برخوردار، و تضمین سازوکارهای بازخورد شخصی غیر تبعیض آمیز. حمایت از پژوهش های «طراحی-پژوهش (DBR)» برای آزمون میدانی معماری انتخاب، شفافیت الگوریتمی، و گونه های بازخورد، می تواند چرخه اصلاح مستمر در محیط واقعی را فعال کند. همسوسازی شاخص های ارزیابی بیرونی با سنجه های عاملیت-ساختاری، زمانی و فرهنگی-از انحراف انگیزشی به سمت کمی گرایی سطحی جلوگیری کرده و معنا را به قلب سنجش بازمی گرداند (آذرदार، ۱۴۰۲؛ رجیان، ۱۴۰۳؛ Chen et al., 2022؛ پورمحمدباقر و دماری، ۱۴۰۴).

نسبت با سواد دیجیتال و توانمندسازی

پرورش عاملیت با توسعه سواد دیجیتال هم افزا است؛ اما سواد دیجیتال در این چارچوب فراتر از مهارت های فنی تعریف می شود و شامل فهم پیامدهای انتخاب، نقد اخلاقی پیشنهاد های الگوریتمی و توان تولید محتواهای هویت مند است. آموزش سواد دیجیتال برای دختران باید با فرصت های واقعی «انتخاب با پیامد»، فضاها و ارائه آثار، و تمرین های بازتاب راهبردی گره بخورد تا از سطح آگاهی به سطح کنش برسد. این هم افزایی، سرمایه فرهنگی و شجاعت مشارکت را افزایش می دهد و ریسک انفعال در برابر کنترل الگوریتمی را کاهش می دهد (قدردان و همکاران، ۱۴۰۲؛ Kim & Kwon, 2024؛ George, 2023).

محدودیت ها و پیشنهادها

به دلیل زمینه محور بودن روش پدیدارشناسی تفسیری و انتخاب نمونه از سه مدرسه شهری تهران، تعمیم پذیری نتایج محدود است. اتکاء به روایت های خوداظهاری نیز امکان سوگیری یادآوری و اثر رابطه پژوهشگر-مشارکت کننده را در پی دارد. در آینده، مطالعات چندمکانه و طولی، و طراحی های DBR می توانند پایداری عاملیت را در زمان و بافت های متنوع بررسی کنند. همچنین، توسعه و اعتباریابی ابزارهای بومی سنجش عاملیت-بر



پایه شاخص‌های ساختاری، زمانی و فرهنگی و مؤلفه‌های اخلاقی و خودراهبری-مسیر سیاست‌گذاری مبتنی بر شواهد را هموار می‌کند (کامرانی، ۱۴۰۴؛ Chen et al., 2022؛ Williams, 2024).

نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهد عاملیت دختران در آموزش هوشمند نه صفتی ایستا، بلکه فرایندی چندلایه، زمینه‌مند و پرورش‌پذیر است که در تقاطع طراحی فناورانه، تجربه زیسته و بازتاب‌گری اخلاقی شکل می‌گیرد. هنگامی که معماری یادگیری «انتخاب با پیامد» را ممکن می‌سازد، ریتم و وقفه‌های فعالیت به صورت آگاهانه تنظیم می‌شود و سازوکارهای دیده‌شدن تربیتی حضور دارند، دانش‌آموز از «مصرف‌کننده محتوا» به «کنشگر اخلاقی و فرهنگی» تبدیل می‌شود. نوآوری‌های مفهومی این پژوهش-معیار پیامد برای انتخاب مؤثر، شرط هدف‌مندی برای غرق‌شدگی، عملیاتی‌سازی دیده‌شدن، و اثر علی قضاوت اخلاقی بر انتخاب-مرزهای مفهومی را شفاف و قابلیت اجرا و سنجش را افزایش می‌دهد. بدین‌سان، فلسفه تربیت و طراحی آموزشی در عصر هوش مصنوعی به جای تنش، وارد نسبت هم‌افزا می‌شوند؛ نسبتی که در آن، فناوری نه جایگزین هوشمندی انسانی، بلکه ابزار پرورش آن است (Fan, 2025؛ George, 2023؛ Luckin, 2024؛ Cunningham & Breault, 2022).

در چشم‌انداز سیاستی، اتخاذ استانداردهای طراحی حساس به جنسیت، پشتیبانی از دسترسی برابر به زیرساخت، و هم‌راستاسازی سنجه‌های ارزیابی با شاخص‌های عاملیت، می‌تواند به عدالت آموزشی و شکوفایی هویت یادگیرنده در بسترهای هوشمند مدد رساند. در سطح کلاس و مدرسه، روتین‌سازی «برگه بازتاب راهبردی»، گفت‌وگوهای P4C کوتاه اما منتهی به تصمیم، و تالارهای ارائه آثار، ابزارهایی ساده اما اثرگذار برای تثبیت چرخه تجربه-تأمل-بازطراحی‌اند. سرانجام، آموزش معلم آگاه به فلسفه تجربه و زمان‌مندی، حلقه پیوند میان نظریه و عمل است؛ حلقه‌ای که اگر مستحکم شود، عاملیت دختران از سطح رخدادهای مقطعی به عادت‌واره‌های پایدار کنش اخلاقی و خودراهبری ارتقا می‌یابد (حسنی، ۱۴۰۱؛ جان‌درمیان و هاشمی، ۱۴۰۳؛ Williams, 2024).

این پژوهش، عصاره‌ای از داده‌های میدانی و چارچوب نظری تلفیقی را در قالب شاخص‌های عملیاتی قابل پیاده‌سازی ارائه می‌کند تا مسیر طراحی آموزشی، تربیت معلم و توسعه فناوری در مدارس ابتدایی را به‌سوی پرورش عاملیت چندبعدی دختران هموار سازد؛ مسیری که هم با اقتضائات بومی و فرهنگی سازگار است و هم با افق‌های جهانی تعلیم و تربیت در عصر هوش مصنوعی هم‌سخن می‌ماند (آذردار، ۱۴۰۲؛ رجیبیان، ۱۴۰۳؛ Chen et al., 2022).

منابع

- آذردار، م. (۱۴۰۲). چالش‌های کاربرست هوش مصنوعی در برنامه درسی و فرایندهای یاددهی یادگیری در دوره ابتدایی [مقاله کنفرانس]. اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران، ایران. <http://noo.rs/vy16K>
- بیگی، س. و، بیگی، خ. (۱۴۰۳). نقش فناوری‌های هوشمند در بهبود یادگیری فردی در آموزش ابتدایی [مقاله کنفرانس]. بارگذاری شده در سیویلیکا. <https://civilica.com/doc/2156808>
- پورمحمدباقر، ل. و، دمازی، س. (۱۴۰۴). بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش برنامه‌نویسی و هوش مصنوعی به کودکان و نوجوانان: رویکردی نو بر آموزش کودکان. رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷(۲)، ۳۴-۴۵. <https://doi.org/10.22034/naes.2025.509239.1665>
- جان‌درمیان، ع. و، هاشمی، س. ج. (۱۴۰۳). بررسی هندسه مفهوم عاملیت انسان در دیدگاه جان دیویی و پیامدهای تربیتی آن. آموزش پژوهی نوین، ۱۰(۳۹)، ۶۸-۶۰.



- حسینی، م. (۱۴۰۱). تربیت دانش آموز در عصر دیجیتال. رویکردهای پژوهشی نوین در علوم مدیریت، ۸(۶)، ۲۸.
- حسین زاده، ر. و جودی، پ. (۱۴۰۳). نقش فناوری های نوین و هوش مصنوعی در بهبود فرایندهای آموزشی: یک مطالعه مروری در آموزش ابتدایی. پژوهش در مطالعات برنامه درسی، ۴(۲)، ۵۸-۴۲. <https://doi.org/10.48310/jcdr>
- حشمتی فر، ل.، ملایی، ر.، نصر، ا. و شریفیان، ف. (۱۳۸۳). بررسی جدیدترین تحولات روش شناسی کیفی پژوهش در حوزه آموزش و تدریس (براساس مجلات معتبر بین المللی). تدریس پژوهی، ۱۷(۱)، ۱۵۵-۱۷۲. <https://doi.org/10.34785/J012.2019.203>
- حنیفه زاده نودهی، ف. (۱۴۰۲). تأثیر هوش مصنوعی و فناوری های نوین آموزشی بر تعلیم و تربیت جهان مدرن [مقاله کنفرانس]. کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران، ایران. <https://sid.ir/paper/1145661/fa>
- رجبیان ده زیره، م. (۱۴۰۳). شناسایی چالش ها و قابلیت های هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری با ارائه راهکارها. فناوری آموزش، ۱۸(۴)، ۹۲۱-۹۵۰. <https://doi.org/10.22061/tej.2024.10777.3058>
- رخشانی، ی. و خلیلی، ا. (۱۴۰۲). اهمیت و پیامدهای آموزش هوش مصنوعی برای دانش آموزان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تاکستان)، ۳۶(۹)، ۳۷-۴۴.
- رضایی، ی. ر. (۱۴۰۳). نقش هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری. مدیریت تحقیقات و تکنولوژی آموزشی، ۵(۲)، ۱۴۱-۱۵۰.
- زهاوی، د. (۱۴۰۲). پدیدارشناسی هوسرل (م. صاحبکار، مترجم). روزبهان.
- قدردان، ف.، سبزه، ب. و اسکویی، ی. (۱۴۰۲). ابعاد سواد دیجیتال برای دانش آموزان دوره ابتدایی. فناوری آموزش، ۱۷(۴)، ۷۶۷-۷۸۲.
- کامرانی، ه. (۱۴۰۴). تحلیل پدیدارشناختی تفسیری: زیربنای فلسفی و کاربرد اصول تحقیق برای مطالعه در حوزه مدیریت و سازمان. روش شناسی علوم انسانی، پیش انتشار آنلاین. <https://doi.org/10.30471/mssh.2025.10775.2621>
- Bailey, A. (2013). Edmund Husserl and phenomenology. In A. Bailey (Ed.), *Philosophy of mind: The key thinkers* (pp. 37–58). Bloomsbury.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education: Contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28–47.
- [suspicious link removed]
- Cunningham, D. D & Breault, D. A. (2022). Educative experiences in early childhood: Lessons from Dewey. In *Theories of early childhood education* (pp. 180–196). Routledge.
- Fan, G. (2025). The reconfiguration of human education in an uncertain world. *ECNU Review of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/20965311241266856>
- George, A. S. (2023). Preparing students for an AI-driven world: Rethinking curriculum and pedagogy in the age of artificial intelligence. *Partners Universal Innovative Research Publication*, 1(2), 112–136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10245675>
- Kim, K & Kwon, K. (2024). Designing an inclusive artificial intelligence (AI) curriculum for elementary students to address gender differences with collaborative and tangible approaches. *Journal of Educational Computing Research*, 62(7), 1837–1864.
- Luckin, R. (2024). Nurturing human intelligence in the age of AI: Rethinking education for the future. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 39(3), 1–4. <https://doi.org/10.1108/DLO-04-2024-0108>
- Mai, D. T. T., Da, C. V & Hanh, N. V. (2024). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, Article 1328769). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328769>
- Patra, S., Kate, N., Rehman, A & Kumar, A. (2023). Engagement of AI based chatbot, ChatGPT in student learning. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 6(9), 37–45. <https://doi.org/10.31426/ijamr.2023.6.9.713>
- Shah, P. (۲۰۲۳). *AI and the future of education: Teaching in the age of artificial intelligence*. Wiley.
- Williams, R. (۲۰۲۴). *Impact.AI: Democratizing AI through K-12 artificial intelligence education* [Doctoral dissertation/Master's thesis, Massachusetts Institute of Technology]. MIT Libraries.



بازاندیشی در تربیت دینی کودک در عصر دیجیتال؛ از انتقال مفاهیم تا شکل‌گیری تجربه زیسته معنوی

رضا کارگر^۱

چکیده:

گسترش فناوری‌های نوین و حضور گسترده کودکان در فضای دیجیتال، تربیت دینی سنتی را که عمدتاً مبتنی بر انتقال مفاهیم و آموزه‌های ثابت بود، با چالش‌های جدی معرفتی، تربیتی و فرهنگی مواجه ساخته است. این مقاله با رویکرد فلسفی - تحلیلی و روش مطالعه اسنادی و تطبیقی، بر آن است تا امکان‌گذار از تربیت انتقال‌محور به تربیت تجربه‌محور و زیسته را بررسی کند. پژوهش با تحلیل تطبیقی آراء متفکرانی چون جان دیویی در زمینه «تجربه و یادگیری»، پائولو فریره در حوزه «گفت‌وگوی رهایی‌بخش» و شهید مطهری درباره «تربیت توحیدی و نیازهای فطری انسان»، چارچوب نظری بازطراحی تربیت دینی کودک در عصر دیجیتال را استخراج می‌کند. مسئله اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان تربیت دینی را در بستر زیست رسانه‌ای و چالش‌های فلسفی معاصر به گونه‌ای بازطراحی کرد که هم عمق معنوی خود را حفظ کند و هم برای کودک ملموس، فهم‌پذیر و زیسته باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بهره‌گیری خلاقانه از رسانه‌های دیجیتال، داستان‌پردازی، بازی‌وارسازی و تجربه‌های تعاملی، در همراهی با گفت‌وگوی فلسفی و چارچوب الهی - فرهنگی، می‌تواند موجب شکل‌گیری تجربه درونی و زیسته معنوی در کودک گردد. بدین ترتیب، تربیت دینی از یک فرآیند بیرونی و دستوری به یک تجربه مشارکتی، معنادار و زیسته تبدیل می‌شود. این مقاله با تأکید بر جنبه فلسفی تربیت و روش‌شناسی روشن تحقیق، پیشنهادهایی کاربردی برای طراحی برنامه‌های تربیتی متناسب با نیازهای معنوی کودکان در عصر دیجیتال ارائه می‌دهد و به بازاندیشی بنیادین در تربیت دینی کودک می‌پردازد.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، فلسفه تعلیم و تربیت، کودک، تجربه زیسته، معنویت، عصر دیجیتال، بازاندیشی، بازی‌وارسازی، روش تحلیلی

^۱ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان واحد علامه طباطبایی سبزوار sibolas7@gmail.com

تحلیل محتوای کتب فارسی دوره ابتدایی بر اساس ساحت تربیت زیبایی‌شناختی در سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت و تبیین دلالت‌های آن در دوره کودکی

زهره کاظمی زاده^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل محتوای کتب فارسی دوره ابتدایی بر اساس ساحت تربیت زیبایی‌شناختی در سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران است. یافته‌های پژوهش نشان داد که از تعداد ۳۱۳ مورد فراوانی مشاهده‌شده مربوط به هدفهای تربیت زیبایی‌شناختی در کتب فارسی دوره ابتدایی، ۷۶ مورد (۲۴/۲۸ درصد) مربوط به هدف درک معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت یا هستی برای دستیابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش، ۲۲ مورد (۷/۰۲ درصد) مربوط به هدف رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت یا هستی و ابراز آن به زبان هنری، ۳۸ مورد (۱۲/۱۴ درصد) مربوط به هدف پرورش حواس و قدرت تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و دریافت تجلیات حق در سراسر طبیعت یا هستی، ۳۲ مورد (۱۰/۲۲ درصد) مربوط به هدف درک زیبایی‌های جهان آفرینش به منزله مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقه زیباشناسانه، ۸۶ مورد (۲۷/۴۷ درصد) مربوط به هدف زیباسازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی‌های معنوی، اخلاقی و زیست‌محیطی و ۵۹ مورد (۱۸/۸۴ درصد) مربوط به هدف بهره‌گیری از قدرت تخیل در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و جهانی است. بنابراین، بیشترین فراوانی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به ترتیب مربوط به هدف پنجم، اول و ششم است. از سوی دیگر، کمترین فراوانی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی مربوط به هدف رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت یا هستی و ابراز آن به زبان هنری است. بنابراین به اصل تعادل به عنوان یکی از اصول حاکم بر طراحی برنامه‌های آموزشی و درسی و یکی از معیارهای مهم در انتخاب محتوا توجه نشده است. این تحقیق، پس از بررسی نقاط قوت و ضعف کتب فارسی دوره ابتدایی در زمینه تربیت زیبایی‌شناختی و هنری، پیشنهادها را برای رفع نواقص ارائه می‌دهد. این پیشنهادها شامل افزایش محتوای تشویق‌کننده به تحلیل آثار هنری، ایجاد فرصت‌های بحث و گفتگو پیرامون معنا و نمادهای هنری، استفاده از روش‌های تدریس فعال و متنوع، تخصیص متناسب‌تر محتوا به اهداف، و مرتبط ساختن مفاهیم هنری با زندگی روزمره است. همچنین، بر ارزیابی کیفی، تأکید بر فرآیند یادگیری، آموزش معلمان، استفاده از منابع متنوع، و افزایش مشارکت دانش‌آموزان نیز تأکید شده است.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوا، تربیت، زیبایی، تربیت زیبایی‌شناختی و هنری، کتب فارسی.

^۱ . دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه و بیان مسئله

انسان‌ها همواره به منظور تحقق زندگی سعادتمند و همراه با آسایش و آرامش یا همان حیات طیبه، تلاش‌های فراوانی نموده‌اند. حیات طیبه دارای ابعاد مختلف فردی و جمعی است؛ به گونه‌ای که نمی‌توان آن را به برخی از این جنبه‌ها تقلیل داد. این شئون را با توجه به ابعاد مختلف وجودی انسان می‌توان اینگونه برشمرد: «شأن دینی، شأن زیستی و بدنی، شأن اجتماعی و سیاسی، شأن اقتصادی و حرفه‌ای، شأن علمی و فناوری و شأن زیبایی‌شناختی و هنری» (صادق‌زاده، ۱۳۹۰: ۹۵). یکی از مسائل مهم تعلیم و تربیت، چگونگی توجه به بعد وجودی انسان در گرایش به زیبایی است. زیبایی‌شناسی و هنر یکی از نمودها و جلوه‌های سازنده حیات بشری بوده و قلمرو یا حیطه مشخصی است که جهان در آن تفسیر می‌گردد. پرورش انسان متعادل در گرو توجه به تمامی ابعاد وجودی و جنبه‌های شخصیتی اوست. بنابراین، یکی از اهداف تعلیم و تربیت، آشنایی متریبان با هنر، ارائه فهمی از هنر به آنان، ایجاد حس قدرشناسی از هنر و پرورش خلاقیت هنری است، اما با این وجود، در اولویت‌بندی‌های معاصر، تربیت زیبایی‌شناختی عملاً در رتبه پایین‌تری قرار دارد. از آنجا که تجربیات زیبایی‌شناختی به عنصر لذت در هر تجربه انسانی اشاره دارد، بنابراین، تمامی اشکال تعلیم و تربیت می‌توانند جنبه‌های گوناگون تربیت زیبایی‌شناختی محسوب شوند. جان الیاس معتقد است: «زیبایی‌شناسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی با شماری از فعالیت‌ها مرتبط است. اولاً، زیبایی‌شناسی، به فعالیت‌های آمیخته با مهارت‌هایی بازمی‌گردد که برای خلق آثار هنری ضروری است. ثانیاً، بر راه‌ها و وسایل تأمل در آثار هنری تأکید می‌کند. ثالثاً، مستلزم درک آثار هنری است. بنابراین، تربیت زیبایی‌شناختی با انتقال مهارت‌ها، آمادگی برای تأمل و پرورش قوه درک آثار هنری ارتباط دارد. هدف تربیت زیبایی‌شناختی پرورش درک کنندگان هنر خوب است. درک کردن، به حالات درونی یا شناخت آثار هنری اشاره دارد و نه صرفاً آگاهی از آن‌ها یا درباره آن‌ها. تجربه زیبایی‌شناختی، با قرار دادن افراد در معرض آثار هنری ایجاد نمی‌شود، بلکه معلمان باید دانش‌آموزان را از طریق آموزش، مطالعات و مباحثات برای این تجربیات آماده سازند» (الیاس^۱، ترجمه ضرابی، ۱۳۸۵: ۱۳۰). اسپارشوت^۲ نیز «نقش تربیت زیبایی‌شناختی در پرورش آگاهی ادراکی، آگاهی شناختی و خلق آثار هنری را بدین صورت بیان کرده است:

- آگاهی ادراکی: بالا بردن درک انسان نسبت به هر اثر هنری، حساس‌تر کردن افراد نسبت به زیبایی به طور کلی و زیبایی‌های موجود در طبیعت و هنر و افزایش دادن پاسخگویی نسبت به زیبایی و محیط محسوس؛
- آگاهی شناختی: آگاهی دادن به مردم در خصوص رسانه‌های گروهی، آگاه‌تر کردن مردم در مورد هنرها با تأکید بر تاریخ هنر، منتقل کردن یک واژگان دقیق که افراد را قادر خواهد ساخت تا پاسخ‌هایشان را در زمینه آثار هنری با فصاحت بیان کنند، آشنا کردن افراد با شاهکارهای بزرگ جهان، بهبود بخشیدن قدرت تمیز افراد بین هنر خوب و هنر بد و قرار دادن افراد در معرض سبک‌های هنری جدید و ناآشنا؛

^۱ John Elias

^۲ Sparshott



- حوزه عملی: خلاق تر کردن افراد و تشویق آنان به حفظ خلاقیت فعلی خود، رساندن عمل تولید هنری به یک یا چند حوزه و انتقال مهارت‌هایی که می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند» (اسپارشوت، ۱۹۶۸: ۱۹).

در شرایط کنونی، با توجه به اینکه تعلیم و تربیت کارآمد و اثربخش یکی از مهم‌ترین موضوعات مطرح در جامعه است، شیوه‌های آموزشی رایج نشان داده است که تکیه صرف بر تربیت علمی، در تربیت و پرورش همه‌جانبه نسل‌های جوان ناتوان بوده و به جای توجه به همه ابعاد وجود انسان، او را تک‌بعدی می‌سازد. علیرغم اینکه از مدت‌ها پیش اندیشمندان مختلف در حوزه تربیت زیبایی‌شناختی به لزوم ورود مباحث مربوط به زیبایی در فرایند تعلیم و تربیت و فعالیت‌های مرتبط با آن توجه و تأکید داشته‌اند و در آثار متعدد خود، نقش بی‌بدیل زیبایی در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری را متذکر شده‌اند، اما همچنان مفهوم زیبایی و تربیت زیبایی‌شناختی در عرصه تعلیم و تربیت از جایگاه مناسب و شایسته‌ای برخوردار نیست و موجب شده است تا این موضوع مورد کم‌توجهی قرار گیرد، به حاشیه رانده شده و کم‌اهمیت تلقی گردد. همچنین تکیه صرف به تعلیم و تربیت در حیطه شناختی، به نوعی آموزش و پرورش تک‌بعدی منجر شده که اثربخشی و کارایی نظام تربیتی را از نظر پرورش انسان‌های کامل و رشدیافته با مشکل مواجه ساخته است.

تربیت زیبایی‌شناختی با تقویت درک و لذت از هنر و زیبایی به متربیان کمک می‌کند تا زیبایی‌های موجود در طبیعت، آثار هنری و زندگی روزمره را بهتر درک کنند و از آن لذت ببرند، با توسعه تفکر انتقادی و خلاقیت، به طور انتقادی به آثار هنری و مسائل مختلف بنگرند و خلاقیت خود را در خلق و درک آثار هنری به کار گیرند، با افزایش آگاهی از زیبایی‌ها و هنر، کیفیت زندگی خود را بهبود بخشند، احساسات و افکار خود را بشناسند، درک کنند و آنها را به صورت سالم و سازنده ابراز کنند، و با شرکت کردن در فعالیت‌های هنری و زیبایی‌شناسی، به توانایی‌های خود اعتماد بیشتری داشته باشند و از شکست‌ها نهراسند. در این زمینه، مهرمحمدی معتقد است: «در فرایند احیای تربیت عمومی، می‌توانیم ظرفیت‌های اساسی را از طریق هنر، تجربیات هنری و زیبایی‌شناسی برای نسل جدید در دوره آموزش عمومی به ارمغان بیاوریم. توسعه حقیقی و اساسی در سایه پرورش دانایی، متکی به عواملی چون تفکر، خلاقیت، نوآوری و حل مسئله است. میان تربیت هنری و عرصه پرورش خلاقیت رابطه تنگاتنگی وجود دارد و پرورش ظرفیت‌های خلاق به بهترین شکل و مؤثرترین شکل در وادی هنر اتفاق می‌افتد. هنر اساساً مظهر خلاقیت و نوآوری است و این خلاقیت در سایر عرصه‌های اجتماعی، اقتصادی، علمی و... نیز خود را نشان می‌دهد» (مهرمحمدی و شریف‌زاده، ۱۳۸۴: ۷). با این وجود، بر اساس تحقیقات انجام شده توسط هاشمی و همکاران (۱۴۰۱)، که با رویکرد آسیب‌شناسی تربیت هنری در نظام رسمی آموزش و پرورش ایران انجام شده است، مشخص شد که «تربیت زیبایی‌شناختی و هنری مسئله‌ای است که از سوی مسئولین و مدیران آموزشی و تربیتی مورد کم‌توجهی قرار گرفته است و توجهات، امکانات، فعالیت‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و محتوای آموزشی بیشتر معطوف به حوزه تربیت علمی و فناورانه بوده است. از جمله آسیب‌های موجود عبارتند از: فقدان رویکرد فلسفی مناسب، مشکلات مربوط به تدوین اهداف و اجرای آنها، مشکلات مربوط به تدوین محتوا و اجرای آنها، عدم استفاده از روش‌های مختلف و متناسب با محتوا، عدم آموزش معلمان در ارتباط با روش‌های تدریس، کمبود زمان، مکان و امکانات آموزشی و مشکلات ناشی از ناکارآمدی مدیریت» (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۱: ۹۳). همچنین



پور کریمی و همکاران، با رویکرد آسیب‌شناسی و تحلیل کارکردهای تربیتی هنر در کتب درسی، نشان داده‌اند که «سطح اول یا بنیادین کارکردهای هنر در تعلیم و تربیت (مؤلفه‌های اصلی هنر) که شامل خلاقیت، احساس و هوش می‌باشد و سطح سوم که شامل مؤلفه‌هایی نظیر تربیت ابعاد اخلاقی، اجتماعی، دینی و ارتباطی است به کلی نادیده گرفته شده است و تنها به سطح دوم که شامل مؤلفه‌های تولید، نقد و ارزیابی است توجه شده است» (پور کریمی و همکاران، ۱۳۹۴: ۶۰).

«تربیت هنری، به طور کلی به پنج موضوع زیبایی‌شناسی، ارتباط با طبیعت، آشنایی با تاریخ هنر، تولید محصول هنری و نقد هنری قابل تفکیک است» (حسن‌زاده، ۱۳۹۲: ۳). «اصولاً، آموزش هنر و تربیت هنری در بروز نوآوری و خلاقیت، پرورش عواطف و احساسات و... تأثیری شگرف دارد. هنر، تجسم خلاقیت انسان و حس زیبایی‌شناختی اوست و در پایدارترین و اصیل‌ترین جلوه‌های خود به آرمان‌ها، شناخت‌ها، احساس‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌های ژرف و بنیادی نظر دارد که انسان با تکیه بر آن از علایق و شناخت‌های سطحی می‌گذرد» (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۳: ۲۲۰). علیرغم توجه فلاسفه و اندیشمندان درباره نقش هنر و زیبایی‌شناختی در تعلیم و تربیت، این مفاهیم همچنان مورد کم‌توجهی قرار گرفته و به حاشیه رانده شده است. همچنین پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه کافی نبوده و ابعاد مختلف تربیت زیبایی‌شناختی با توجه به وضعیت مذهبی، اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی کشورمان نیازمند تحقیقات بیشتر، جدی‌تر و کامل‌تری می‌باشد. از این رو، در این پژوهش سعی شده است تا با توجه به اهداف مربوط به ساحت زیبایی‌شناختی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به تحلیل و ارزیابی محتوای کتب فارسی دوره ابتدایی در این زمینه پرداخته شود.

روش‌شناسی

روش پژوهش، توصیفی از نوع تحلیل محتوا بوده و رویکرد آن کاربردی است. «تحلیل محتوا، روش مطالعه و تجزیه و تحلیل ارتباط‌ها به شیوه نظام‌دار، عینی و کمی برای اندازه‌گیری متغیرهاست» (لینجر^۱، ۱۹۶۵: ۱۲۲). در پژوهش حاضر، به منظور پاسخ به سؤالات تحقیق از روش تحلیل محتوا از نوع قیاسی استفاده شده است. «منظور از تحلیل محتوای قیاسی، نوعی تحلیل محتواست که متن مورد تحلیل بر اساس یک "چارچوب مفهومی از قبل تعریف شده" تحلیل می‌شود» (خنifer و مسلمی، ۱۳۹۷: ۱۴۱). در این پژوهش، این چارچوب مفهومی (اهداف تربیت زیبایی‌شناختی)، بر اساس "سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران" تهیه شده است. در این پژوهش، جامعه آماری پژوهش کتاب‌های درسی فارسی دوره اول و دوم ابتدایی شامل پایه اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم، تألیف شده توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است و دروس و محتوای آموزشی آنها به روش نمونه‌گیری هدفمند، به عنوان نمونه، شناسایی و انتخاب شده‌اند. ابزار اندازه‌گیری برای بررسی وضعیت ساحت تربیت زیبایی‌شناختی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چک‌لیست محقق ساخته است که روایی آن با توجه به مبانی نظری در سند مبانی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش مورد تأیید است. همچنین نتایج پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفته است.

^۱ Fred N. Kerlinger



یافته‌ها

«ریشه تربیت سه حرف "ر ب و" و واژه "رَبَّو" است. این واژه به باب تفعیل در ثلاثی مزید برده شده است که متعدی است؛ یعنی ربا، یربی، تربیه» (شریعتی، ۱۳۹۱: ۶۱). «تربیت از ریشه "رَبَّو"، در لغت یعنی غذا دادن و بزرگ کردن» (بهشتی، ۱۳۸۹: ۲۴). بنابراین «واژه تربیت با توجه به ریشه آن، به معنای فراهم آوردن موجبات فزونی و پرورش است و از این رو به معنای تغذیه طفل به کار می‌رود. اما علاوه بر این، تربیت به معنای تهذیب نیز استعمال شده که به معنای زدودن خصوصیات ناپسند اخلاقی است. گویا در این استعمال نظر بر آن بوده که تهذیب اخلاقی، مایه فزونی مقام و منزلت معنوی است و از این حیث می‌توان تهذیب را تربیت دانست» (باقری، ۱۳۹۰، ج ۱: ۵۲). در "سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران" (۱۳۹۰)، «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌سازِ تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» (صادق‌زاده، ۱۳۹۰: ۴۳۴). «بر این اساس، تربیت را باید عملی جامع و یکپارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به صورت امری واحد با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سروکار دارد» (همان: ۱۴۶).

«در نگرش اسلامی، حیات طیبه مفهومی یکپارچه و کلی اما دارای دو بعد فردی و اجتماعی است که هر دو اصالت دارند و لذا نمی‌توان در مقام تلاش جهت تحقق حیات طیبه، هیچ یک از آن دو را به دیگری فروکاست یا یکی را بر دیگری به طور مطلق ترجیح داد. همچنین حیات طیبه با عنایت به جنبه‌های مختلف زندگی انسان و استقلال نسبی آنها از یکدیگر دربردارنده شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند. به طور کلی می‌توان شئون گوناگون حیات طیبه را به این شرح برشمرد: شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی، شأن بدنی و زیستی، شأن اجتماعی و سیاسی، شأن علمی و فناوری، شأن اقتصادی و حرفه‌ای و شأن هنری و زیبایی‌شناختی» (همان: ۱۳۰).

زیبایی‌شناسی، در آغاز به عنوان شاخه‌ای از فلسفه به وجود آمد که به مطالعه فلسفی و نظری دریافت زیبایی و زشتی مربوط می‌شد و می‌کوشید کشف کند که آیا ویژگی‌های زیبایی‌شناختی به طور عینی در پدیده‌هایی که ادراک می‌کنیم، نهفته است یا زیبایی ذهنی است و در عقل دریافت‌کننده وجود دارد. گزینش نام زیبایی‌شناسی برای شاخه خاص و مستقلی از فلسفه به سال ۱۷۵۰ میلادی باز می‌گردد که الکساندر گوتلیب باومگارتن^۱، کتاب "استتیکا"^۲ را منتشر کرد.

«ریشه واژه زیباشناسی در زبان یونانی به "aisthesis" (ادراک حسی، احساس و حساسیت) و "aistheton" (محسوس) و به طور دقیق‌تر: "aisthetikos" (آنچه به وسیله حواس ادراک می‌شود) باز می‌گردد. ریشه زبان‌شناختی زیبایی‌شناسی پیش از هر چیز بر امر محسوس تأکید می‌کند» (سوانه^۳، ترجمه ابوالقاسمی، ۱۳۸۸: ۱۷).

^۱ Alexander Gottlieb Baumgarten

^۲ Aesthetica

^۳ sovane



در لغت‌نامه دهخدا و فرهنگ معین، «زیباشناسی»^۱ (علم الجمال)، شناختن زیبایی است و آن رشته‌ای است از روانشناسی. هدف زیباشناسی شناساندن جمال و هنر است و در آن درباره مجموعه انفعالات، احساسات درونی، زیبایی، زشتی، هزل، فکاهت و... گفتگو کنند» (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۹: ۱۳۰۶۲؛ معین، ۱۳۵۷، ج ۱: ۷۹۹). در فرهنگ اصطلاحات هنری نیز، زیبایی‌شناسی به این صورت تعریف شده است: «نظام منسجمی از شاخص‌ها که ممکن است فقط بصری، اخلاقی یا اجتماعی یا هر ترکیبی از این‌ها باشد و برای ارزشیابی آثار هنری به کار می‌رود» (اسمیت^۲، ترجمه گشایش، ۱۳۹۰: ۱۱۰).

باومگارتن می‌نویسد: «بی‌تردید علمی می‌تواند وجود داشته باشد که قوه شناخت دانی انسان را هدایت کند، یا علمی که درباره عالم محسوس شناخت یک عین باشد. وقتی تعریف این علم مشخص شد، آنگاه به راحتی می‌توان نامی برای آن پیدا کرد. بنابراین، "محسوسات"^۳ موضوع زیبایی‌شناسی است» (باومگارتن، ۱۹۸۸: ۷۵). از دیدگاه هگل^۴، «موضوع زیباشناسی، قلمرو وسیع زیبایی است و بهترین تعبیری که می‌توان برای این علم به کار برد، فلسفه هنر یا فلسفه هنرهای زیباست» (هگل، ترجمه عبادیان، ۱۳۶۳: ۷).

در فرهنگ فلسفی آمده است: «زیبایی‌شناسی دانشی است که از شرایط زیبایی، مقیاس‌های آن، نظریات مربوط به آن و ذوق هنری بحث می‌کند و یکی از شعب فلسفه است. زیبایی‌شناسی بر دو قسم است: قسمت نظری عام و قسمت عملی خاص.

- قسمت نظری عام: قسمت نظری عام از صفات مشترک اشیاء زیبا که آگاهی نسبت به زیبایی را برمی‌انگیزد، بحث می‌کند. این قسمت، آگاهی نسبت به زیبایی را تحلیل نفسانی می‌کند، طبیعت و ماهیت زیبایی را تفسیر فلسفی می‌کند و شرایط تمایز زیبا از زشت را معین می‌کند. این علم مانند منطق و اخلاق، از علوم دستوری است؛ چنانکه منطق قواعد تشخیص درست از نادرست را تعیین می‌کند، زیبایی‌شناسی نیز قواعد تشخیص زشت از زیبا را تعیین می‌کند.

- قسمت عملی خاص: قسمت عملی خاص از اشکال مختلف هنر بحث می‌کند و نمونه‌های خاصی از آن را نقد می‌کند. به این بخش از زیبایی‌شناسی، نقد هنری نیز اطلاق می‌شود. این قسمت فقط متکی به ذوق نیست، بلکه به عقل نیز تکیه دارد، زیرا ارزش اثر هنری، فقط توسط احساسی که در نفس برمی‌انگیزد، سنجیده نمی‌شود، بلکه نسبت به غایاتی که عقل نمایانگر آنهاست نیز سنجیده می‌شود» (صلیبا، ترجمه صناعی، ۱۳۶۶: ۲۸۵).

پرسش از چیستی یا ماهیت زیبایی و تلاش جهت ارائه تعریفی برای تربیت زیبایی‌شناختی و هنری، همواره مورد توجه فیلسوفان و اندیشمندان بوده است. پیش از پیدایی فلسفه در غرب و نفوذ آن به شرق، قصه‌های اساطیری و احکام دینی و در دوره قرون وسطایی مسیحی نظریه مسیحی شده رواقیان و آرای آگوستینوس و توماس آکوئیناس معیار داوری هنر غربی بود. تا قرن هفدهم میلادی، در غرب، مطالعه هنر و آثار هنری و معرفت‌النفس هنرمند با

^۱ Esthetique

^۲ Smith

^۳ aistheta

^۴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel



علم‌الوجود و علم‌المعرفه در سایه اصول فلسفه نظری و عملی افلاطونی - ارسطویی صورت می‌گرفت. هنرمند قدسی و دینی قرون وسطایی تلاش می‌کرد طبیعت و اشیاء را از هیأت مُلکی خارج کند و به عالم اعلی و مثال پیوند زند و هیأتی نزدیک به هیأت ملکوتی به آنها بخشید. با ظهور عقل‌انگاری و تجربه‌انگاری جدید و انسان مدرن، ملاک‌ها و میزان‌های قضاوت و داوری درباره هنر با تکیه بر اصول بدیهی و مسلم عقل و تجربه نفسانی استنباط شد. همچنین با تحول دکارتی در نحوه پرسش از وجود و تقلیل آن به پرسش از اندیشه و تحویل فلسفه به گونه‌ای معرفت‌شناسی در قلمرو هنر و زیبایی سبب گردید تا حوزه تازه‌ای در علوم انسانی و فلسفه پدید آمده و گسترش یابد. این حوزه از سوی الکساندر گوتلیب باومگارتن، "زیبایی‌شناسی" نامیده شد.

هری برودی^۱ معتقد است: «تجربه زیبایی‌شناسی نوع خاصی از تجربه است؛ یک روش خاص از درک اشیاء، رخدادها و موقعیت‌ها. صرف نظر از وجه شناختی یا عاطفی هنر و زیبایی‌شناسی، بی‌توجهی به آن در نظام آموزشی، در حقیقت بی‌توجهی به یکی از راه‌های شناخت انسان از جهان و پدیده‌های آن و نیز محروم ساختن افراد از توانایی و مهارتی است که به عنوان سواد زیباشناختی از آن تعبیر می‌شود. هر اثر هنری واجد ویژگی‌های منحصربه‌فردی است که شناخت این ویژگی‌ها، شناخت جنبه‌هایی از جهان است. تجربه یاددهی معلم و تجربه یادگیری دانش‌آموز تجربه‌ای زیباشناسانه است و صبغه هنری آنها، قضاوت، تصمیم‌گیری و عمل معلم و شاگرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، زیرا وجود عناصری چون تخیل، خلاقیت، توانایی حل مسئله، تلفیق شناخت و عاطفه، حاکمیت جو هیجانی، شادمانی و رضایتمندی در کلاس درس، و اتخاذ رویکرد کلی گرایانه در هر دو وجه یاددهنده و یادگیرنده، دلالت بر این دارد که فرایند یاددهی و یادگیری موجب ادراک زیباشناسی می‌شود. در نتیجه، پرورش همه‌جانبه قوا و ظرفیت‌های موجود انسانی ایجاب می‌کند که برنامه‌های آموزشی و پژوهشی به گونه‌ای طراحی شوند که پرورش سایر ابعاد وجودی انسان را مدنظر قرار دهند» (برودی، ۱۹۹۴: ۴۰).

ماکسین گرین^۲ نیز می‌نویسد: «تربیت تنها آموزش مفاهیم بنیادی، خواندن و نوشتن نیست، بلکه باید موارد دیگری را چون کسب مهارت برای استفاده از انواع رسانه، راه‌های انتقال معنا، قابلیت رمزگشایی و رمزگردانی از مفهوم را به آن افزود. سواد زیبایی‌شناسی و هنری به مثابه همین مهارت است. این نوع از سواد به میزان و درجه آشنایی یادگیرنده با مفاهیم و مسائل هنری و زیبایی‌شناسی اشاره دارد که در یک جامعه مهم تلقی می‌شود و حفظ و توسعه میراث فرهنگی، بنیه ملی و توجه به فرهنگ ماندگار جهانی در آن حائز اهمیت است. بنابراین، با توجه به کارکرد سواد زیبایی‌شناسی در عرصه‌های گوناگون زندگی، باید به آن توجه کافی کرد و آنچه را که مدت‌ها در آموزش عمومی به صورت آمیخته با سواد فرهنگی به آن توجه می‌شد، باید به طور مستقل و عمومی مطرح کرد. رشد این مهارت عملکرد تربیتی و آموزشی را می‌طلبد که به آن تربیت زیبایی‌شناختی گفته می‌شود» (گرین، ۱۹۸۱: ۲۶۱). از دیدگاه گرین «سواد هنری و زیبایی‌شناختی زمانی حاصل می‌شود که معنایی در قالب هر یک از تجلیات هنری، نظیر آثار بصری، موسیقایی، نمایشی یا ادبی گنجانده شود و دانش‌آموزان به شناخت، فهم، تفسیر تجلیات و فهم تاریخی و میهنی این معنا پرداخته و آن را کشف، استخراج و رمزگشایی کنند. تربیت زیبایی‌شناختی

^۱ Harry Broudy

^۲ Maxine Greene



توانا ساختن کودکان و نوجوانان به بیان ادراکات، احساسات و ایده‌های خود از راه شکل‌دهی تأملی و تعمیدی رسانه است؛ رسانه‌هایی مانند هنر، نقاشی، سفال، نگارش، موسیقی و حرکات بدنی. این نوع تربیت در کنار پرورش ادراک و حساسیت به هنر، به پرورش برخی ویژگی‌های شخصیتی معینی نظیر خلاقیت، تخیل، اعتماد به نفس، پشتکار و روح نقاد فراگیر نیز کمک می‌کند. تربیت زیبایی‌شناختی راهبرد ایجاد توانمندی در افراد است برای اینکه نسبت به تجارب جدید، روش‌های فکر کردن و دانستن گشوده باشند. در سطح گسترده، تربیت زیبایی‌شناسی از طریق ارائه تجربه‌های مستمر و معنادار، ابزاری برای رشد فکری است؛ زیرا تجربه و دانش باعث گشودگی در برابر روش‌های دانستن می‌شوند و روش‌ها و دیدگاه‌های جدید دانستن، ذهن را به چالش می‌کشانند. باید وضعیت را فراهم کرد که فراگیران تجربه‌های متفاوت از اشکال هنری متنوع را آغاز کنند و تجاربشان را رشد دهند و احساسات، سوالات و تفسیرهایشان را بیان کنند. هر معلمی باید بحثی درباره هر کدام از این حالت‌های تجربه را به راه اندازد و به دانش‌آموزان کمک کند تا زبان تفکر، احساس، تعجب و گوش دادن را پیدا کنند و به سمت زبان پاسخ به آنچه دیده و شنیده می‌شود، حرکت کنند. در واقع هر معلم باید به دانش‌آموزان کمک کند تا بین الگوهای در حال ظهور، ارتباطاتی ایجاد کند و به واسطه آن به دنبال لحظات زیبایی‌شناسانه، سیر کند» (همان: ۱۲۰).

الیوت آیزنر^۱ می‌نویسد: «وجود درجه بالایی از "انسجام"^۲ و "هماهنگی"^۳ در اشیاء، نشان‌دهنده سازماندهی زیباشناسانه در آنهاست. فردی که این نوع خلاقیت را از خود نشان می‌دهد، "نظم"^۴ و "وحدت"^۵ را در امور ایجاد می‌کند. دغدغه اصلی او سازماندهی زیباشناسانه عناصر و مؤلفه‌های کیفی است. تصمیم‌گیری در مورد قرار دادن اشیاء از طریق چیزی که می‌توان آن را خلاقیت کیفی نامید، از آغاز تا پایان، فرایندی شگفت‌انگیز است. افرادی که قادر به سازماندهی عناصر و مؤلفه‌ها از نظر زیبایی‌شناختی هستند، احتمالاً "لذت" زیادی هم از این کار به دست می‌آورند. به نظر می‌رسد این تمایل به نظم زیبایی‌شناختی در شیوه ادراک فرم‌ها نیز نمایان می‌شود. لازم به ذکر است که تفاوت عمده‌ای بین سازماندهی زیبایی‌شناختی و سه نوع دیگر خلاقیت وجود دارد؛ در روش "شکستن مرزها"^۶، "اختراع"^۷ و "نزدیک کردن مرزها"^۸، "تازگی"^۹ یک ویژگی تعیین‌کننده است، به این صورت که یا یک استفاده جدید از یک شیء یا ایجاد و خلق یک شیء جدید در آن مطرح است. اما در سازماندهی زیبایی‌شناختی، لزوماً اینطور نیست؛ امکان ندارد که یک کاربرد جدید و یک شیء جدید ایجاد شده باشد. با این حال، شیئی که خلاقیت بر روی آن به کار گرفته شده است، درجه بالایی از انسجام را نشان می‌دهد و اجزای تشکیل‌دهنده آن به طور هماهنگ در کنار هم قرار گرفته‌اند» (آیزنر، ۲۰۰۵: ۱۰). «ما می‌بایست زیبایی‌شناسی را صرفاً از قلمرو هنرها جدا سازیم و حضور آن را در تمام فعالیت‌های تکوینی انسان به رسمیت بشناسیم. همه

^۱ Elliot Eisner

^۲ coherence

^۳ harmony

^۴ order

^۵ unity

^۶ Boundary Breaking

^۷ Inventing

^۸ Boundary Pushing

^۹ novelty



موضوعات دارای ویژگی‌های زیبایی‌شناختی مهمی هستند؛ از فرایند ساخت گرفته تا شکلی که محصول در نهایت به خود می‌گیرد. آنچه که در هنر و علم رضایت‌بخش می‌یابیم، تابعی از "انسجام" و "به‌هم‌پیوستگی" چیزهایی است که ما می‌سازیم. ایجاد انسجام هدف اصلی هنر و علم است. بنابراین، زیبایی‌شناسی به عنوان شیوه‌ای از شناخت به دو معنا قابل بررسی است. اول، از طریق تجربه زیبایی‌شناسی می‌توانیم در موقعیت‌هایی که فراتر از امکانات عملی‌مان است، به عنوان جانشین شرکت کنیم. زیبایی‌شناسی در این معنا کارکرد ارجاعی دارد، به جنبه‌ای از جهان اشاره می‌کند و به ما کمک می‌کند که آن را تجربه کنیم. ثانیاً، زیبایی‌شناسی "شناخت کیفیات فی‌نفسه شیء" است. ما می‌توانیم توانایی خود را برای شناخت کیفیات توسعه دهیم که آن را زیبایی‌شناسی به وسیله توسعه توانایی برای تجربه ظرافت‌های فرم می‌نامیم. ما با جنبه‌هایی از موسیقی، ادبیات و علم به وسیله افزایش توانایی برای تجربه ظرافت‌های آنها آشنا می‌شویم. شناخت این ویژگی‌ها، شناخت جنبه‌هایی از جهان است. برای دستیابی به چنین دانشی، درک‌کننده باید سواد زیبایی‌شناختی داشته باشد. او باید بتواند ویژگی‌های زیبایی‌شناختی ظریف و اغلب پیچیده آنها را درک کند. بنابراین، دانش زیبایی‌شناختی دو نوع است: نوع اول، شناخت جهان است که ویژگی‌های زیبایی‌شناختی فرم به آن اشاره می‌کند و ما از طریق فرم و شکل، معنای عواطف گوناگون را درک می‌کنیم و نوع دوم دانش زیبایی‌شناختی به خودی خود است که هدفی جز تجربه کردن ندارد. چنین انگیزه‌ای اغلب نیروی محرکه در خلق علم و هنر است. زیرا انسان همواره به دنبال استفاده از ظرفیت‌های خود، فعال کردن سیستم‌های حسی و تغییر تجربه‌های خود است. زمانی که ما از یک نوع تجربه سیراب می‌شویم، به دنبال سایر انواع تجربه می‌گردیم. زیبایی‌شناسی یکی از منابع مهم تحریک و برانگیختگی در انسان است. زیبایی‌شناسی همچنین نوعی نیاز در انسان برای "نظم بخشیدن" به دنیای خود است. بنابراین، شکل و فرم بخشیدن به اشیاء، به معنای اعطای نظم است. اعطای نظم زیبایی‌شناختی به دنیایمان، به این معناست که اجزای جهان را متصل و متفق کرده‌ایم، درست احساس کنیم و همه چیز را در حالت "تعادل" قرار داده و "هماهنگی" ایجاد کنیم. چنین هماهنگی‌ای در همه جنبه‌های زندگی جستجو می‌شود. در علم، این امر به طرز خارق‌العاده‌ای واضح و روشن است. برای نمونه، نظریه، نتیجه تمایل ما برای ایجاد جهانی است که بتوانیم آن را درک کنیم. دانشمند یک ساختار نظری را مفهوم‌سازی می‌کند، اجزای آن را تعریف می‌کند و آنها را به صورتی مرتب می‌کند که پاسخگوی حساسیت‌های ما باشد، به طوری که شکل نظری به ما کمک کند تا جهان خود را درک کنیم. بنابراین، زیبایی‌شناسی نیاز ذاتی ما به درک تجربه است. این حس در تلاش‌هایی که برای ایجاد نظم انجام می‌دهیم، خود را نشان می‌دهد. هم دانشمندان و هم هنرمندان سازندگان نظم هستند؛ اولی از طریق ایجاد روابط در مفاهیم نظری و دیگری از طریق نظم‌بخشی به امور کیفی» (آیزنر، ۲۰۰۵: ۱۰۰). «آیزنر زیبایی و زیبایی‌شناسی را آموزش و پرورش انسان‌ساز و تعالی‌بخش در هنرها و از طریق هنرها تلقی می‌کند» (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۳: ۳۱۷). «آیزنر توجه به نقش هنر را به خاطر ارزش زیبایی‌شناسی آن و مطرح کردن دامنه وسیعی از فواید آن در زندگی شخص و اجتماع دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داده است. از نظر او کار و فعالیت مناسب در هنرها دارای نتایج و پیامدهای شناختی است که این امر دانش‌آموزان را متناسب با نیازهای قرن بیست و یک آماده می‌سازد. از نظر او کاربرد هنر در تعلیم و تربیت تنها

^۱ harmony



مربوط به گنجاندن درس‌های هنر در برنامه مدارس نیست، بلکه اشاعه نگاه هنری به کل فرایند تعلیم و تربیت است. از دیدگاه او، توجه به هنر باید جزء مأموریت اصلی مدارس قرار گیرد. او تربیت زیبایی‌شناسی را این گونه تعریف کرده است: تربیت زیبایی‌شناسی در ساده‌ترین مفهوم این است که یاد بگیریم چگونه آنچه را که از طریق حواس می‌خواهیم بدانیم، به طور زیباشناسانه‌ای درک، قضاوت و ارزش‌گذاری کنیم» (همان: ۳۱۹). او می‌نویسد: «زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت دو نقش عمده دارد که هنوز در دستور کار آموزشی ما گنجانده نشده است: اول اینکه درباره جهان به همان شیوه‌هایی که در طبیعت‌اش موجود است، با ما سخن می‌گوید و دوم اینکه پاداش‌هایی تجربی نظیر مزایا و پیامدهای سفر و سیاحت را برای ما فراهم می‌کند. این کمک‌های بالقوه برای کسانی که می‌خواهند برای بهبود کیفیت تحصیل جوانان تلاش کنند، بسیار بااهمیت است» (آیزنر، ۲۰۰۵: ۱۰۴). «او معتقد است تربیت هنری و مطالعه و تمرین یک رشته هنری، چندین صلاحیت و توانایی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند و مؤثرترین راه برای یادگیری موارد زیر است:

- درک روابط: هنرها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بفهمند که اشکال مختلف در درون یک اثر هنری بر روی هم تأثیر گذاشته و با هم تفصل دارند.
- توجه به ظرافت‌ها: هنرها به دانش‌آموزان کمک می‌کند که بفهمند تفاوت‌های کوچک می‌تواند تأثیرات وسیع و گسترده باشد.
- وجود راه‌حل‌های مختلف: هنرها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بفهمند که مسائل و مشکلات می‌توانند راه‌حل‌های مختلف دارند و پرسش‌ها نیز پاسخ‌های متفاوت داشته باشند. زیرا همیشه یک پاسخ واجد یا حتی یک پاسخ درست وجود ندارد.
- توانایی تغییر هدف‌ها در حین کار: هنرها موجب می‌گردند تا دانش‌آموزان بفهمند که هدف‌ها می‌توانند در طی فرایند تغییر و اصلاح گردند.
- توانایی به‌کارگیری تخیل: هنرها موجب رشد قدرت تخیل در دانش‌آموزان می‌گردند.
- توانایی رفع محدودیت‌های یک رسانه: از طریق هنر دانش‌آموزان پی می‌برند که هر رسانه محدودیت‌هایی دارد و مزایا و معایبی را دربردارد که باید محدودیت‌ها را از میان برداشت.
- نگاه متفاوت به پدیده‌ها: هنرها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از نگاه‌های متفاوت به پدیده‌ها بنگرند» (آیزنر، ۲۰۰۵: ۱۳۵).

در جهان اسلام، قرآن و سنت معصومین (علیهم‌السلام) و نظر حکمای اسلامی، حجت "حسن و قبح" و "حق و باطل" هنر و هنرمندی بود. اولین بحث محوری در میان فیلسوفان اسلامی مربوط به این مسئله است که زیبایی‌های موجود در این عالم جلوه‌های ناقص و مقیدی از زیبایی مطلق یعنی حق تعالی است و ماهیت زیبایی ضمن مباحثی در رابطه با خداوند: فاعل و افعال او مورد توجه قرار گرفته است. دومین بحث محوری نیز نقش خیال در پیدایش آثار هنری است که هر یک از فلاسفه اسلامی به طور کامل و گسترده به بحث خیال، قوه خیال و عالم خیال و تأثیر آن در پیدایش آثار هنری مانند شعر پرداخته‌اند. به طور نمونه، علامه طباطبایی (۱۳۸۵) معتقد است سیر ادراک و شناخت زیبایی در چند مرحله خلاصه می‌شود:



- مشاهده جمال انسان‌ها و موجودات طبیعی: «به نظر می‌رسد اولین باری که بشر به معنای حسن (زیبایی) برخورد از راه مشاهده جمال در ابنای نوع خود بوده؛ یعنی بعضی از افراد هم‌نوع خود را دیده که در مقایسه با افرادی دیگر، زیباتر است، اندامی معتدل و اعضایی متناسب دارد و مخصوصاً اگر این اعتدال اندام و تناسب اعضا در صورت باشد که برای بیننده محسوس‌تر است. بشر بعد از تشخیص زیبایی در هم‌نوع خود به زیبایی‌هایی که در سایر موجودات طبیعی است، متوجه شده است. برگشت زیبایی بالاخره به این است که وضع موجود موافق باشد با آن مقصدی که طبعاً در نوع آن هست. مثلاً زیبایی صورت یک انسان برگشتش به این است که هر یک از اعضای صورت از چشم و ابرو و گوش، لب، دهان، گونه، چانه و... طوری خلق شده باشند و یا به رنگی و صفتی باشند که هم تک تک آنها جا دارد آن طور باشد و هم هر یک نسبت به دیگری جا دارد آن طور باشد، در چنین وصفی است که نفس و دل بیننده چنین صورت مجذوب آن می‌شود و صورتی که چنین نباشد وصف جمال را ندارد و به جای کلمه جمیل کلمه قبیح (زشت و بد ترکیب) بر آن صادق است» (طباطبایی، ترجمه موسوی، ۱۳۸۵، ج ۵: ۱۰).

- تعمیم زیبایی و زشتی به افعال و معانی اعتباری: «بشر مسئله زشتی و زیبایی را توسعه داده، از چهارچوب محسوسات خارج کرد و به افعال و معانی اعتباری و عناوینی که در ظرف اجتماع مورد نظر قرار می‌گیرد سرایت داد. آنچه از این امور با غرض اجتماع یعنی سعادت زندگی بشر و یا بهره‌مندی انسان‌ها از زندگی سازگار است، زیبا، خوب و پسندیده خواند و آنچه با این غرض سازگار نباشد، زشت، بد و ناپسند نامید؛ عدل و احسان را به کسی که مستحق احسان باشد و تعلیم و تربیت و خیرخواهی و معانی دیگر از این قبیل را حسنه و زیبا خواند و ظلم و دشمنی و امثال آن را سیئه و زشت نامید: برای اینکه دسته اول با سعادت واقعی بشر و یا بهره‌مندی کامل او از زندگی در ظرف اجتماع سازگار و دسته دوم ناسازگار بود» (همان: ۱۱).

- تعمیم زیبایی و زشتی به رخدادها و حوادث خارجی: «بشر مفهوم حسن و قبح را گسترش داد تا آنجا که افعال و معانی اعتباری و عناوین اجتماعی را هم شامل شد، حال می‌گوییم بشر به این مقدار اکتفاء نکرد، بلکه دامنه آن را گسترده‌تر کرد تا شامل حوادث خارجی و پیشامدهایی که در طول زندگی‌اش بر حسب تأثیر عوامل مختلف پیش می‌آید بشود؛ حوادثی که یا برای فرد پیش می‌آید و یا برای اجتماع، یا موافق میل و آرزوی انسان و سازگار با سعادت فردی و یا اجتماعی است، نظیر عافیت، سلامتی، فراخی رزق و امثال آن که آن را حسنات (خوبی‌ها) می‌نامد و یا ناسازگار است، مانند بلا، محنت، فقر، بیماری، ذلت، اسارت و امثال آن که آن را سیئات می‌خواند» (همان: ۱۲).

بر این اساس، «در نظر علامه طباطبایی، تجربه زیبایی‌شناختی تجربه و دریافتی شهودی است که همراه با آگاهی و فرایندی دوسویه یعنی عینی - ذهنی می‌باشد که هم متکی به عامل و گرایش‌ها و تمایلات شخصی تجربه‌کننده است (عامل انسانی) و هم متکی به بافت، زمینه و شرایط خاص اجتماعی، فرهنگی و تربیتی (عاملیت اجتماعی). حتی میزان، نوع و نحوه آموزش و تربیت که انبساط خاطر و لذت را به همراه می‌آورد و باعث اعتلای عقل و تزکیه و تهذیب روح، نفس و جسم می‌شود را شامل می‌گردد. بنابراین، تربیت زیبایی‌شناختی از دیدگاه علامه طباطبایی عبارت است از فراهم نمودن مجموعه فعالیت‌ها و وسایل جذاب (دلپسند عقل، نفس و حس)، تا در فرایندی مطلوب زمینه رشد و ایصال به کمال متناسب با توانمندی‌های فطری برای تربی به همراه مربی آگاه



حاصل آید و روحیه حق طلبی و حق پذیری، اتقان، اعتدال، انسجام و شعف درونی را در آنها برانگیزد» (آدم زاده، ۱۳۹۷: ۲۲۶).

بر اساس "سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران" که با استفاده از منابع معتبر دینی، یعنی تعالیم برگرفته از قرآن کریم و سنت معتبر، معارف اصیل اسلامی، تحلیل و تقریر دیدگاه‌های مشهور فیلسوفان مسلمان و تحقیقات پیشین تدوین شده است، «تربیت زیبایی شناختی و هنری، ناظر به رشد قوه خیال و پرورش عواطف و احساسات زیبایی شناختی (ذوق زیبایی شناسی) است که شامل درک، قدردانی و خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری ایرانی - اسلامی است» (صادق زاده، ۱۳۹۰: ۴۳۳). در این سند با توجه به اینکه تربیت هنری و زیبایی شناختی ناظر به آماده سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیبایی شناختی و هنری حیات طیه است، «اهداف ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری عبارتند از:

۱. درک معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت یا هستی برای دستیابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش در آن بر اساس نظام معیار اسلامی

۲. رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت یا هستی و ابراز آن به زبان هنری

۳. پرورش حواس و قدرت تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و دریافت تجلیات حق در سراسر طبیعت یا هستی با توجه به نظام معیار اسلامی

۴. درک زیبایی‌های جهان آفرینش به منزله مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقه زیباشناسانه خود

۵. زیباسازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی‌های معنوی، اخلاقی و زیست محیطی

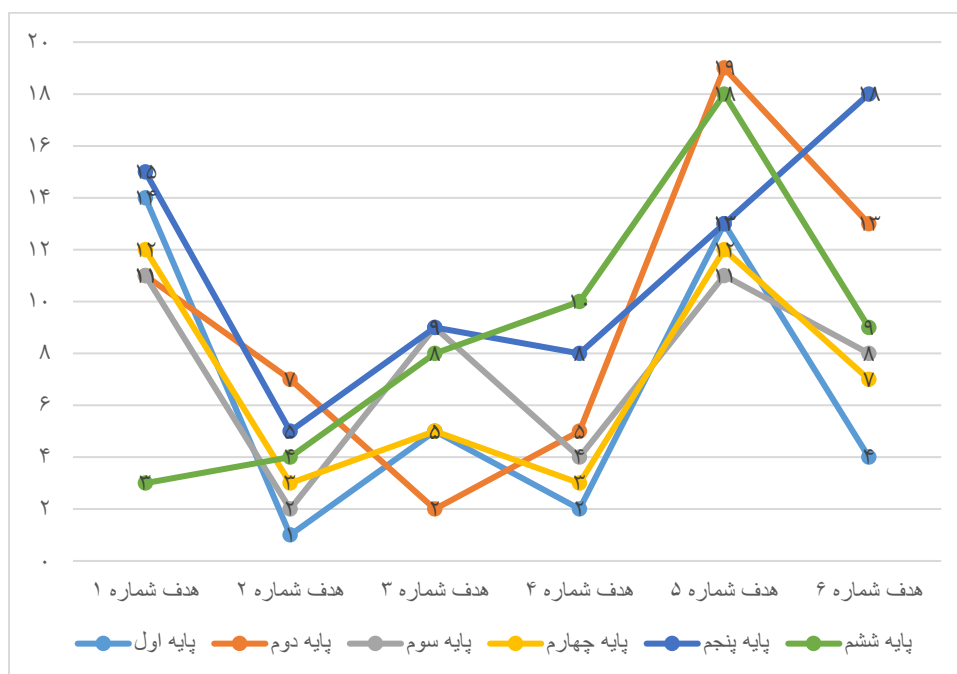
۶. بهره گیری از قدرت تخیل خود در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و جهانی» (همان، ۱۵۶).

در ادامه به بررسی چگونگی نمود و وضعیت اهداف ساحت تربیت زیبایی شناختی در کتابهای فارسی دوره ابتدایی در قالب جدول و نمودار پرداخته شده است.

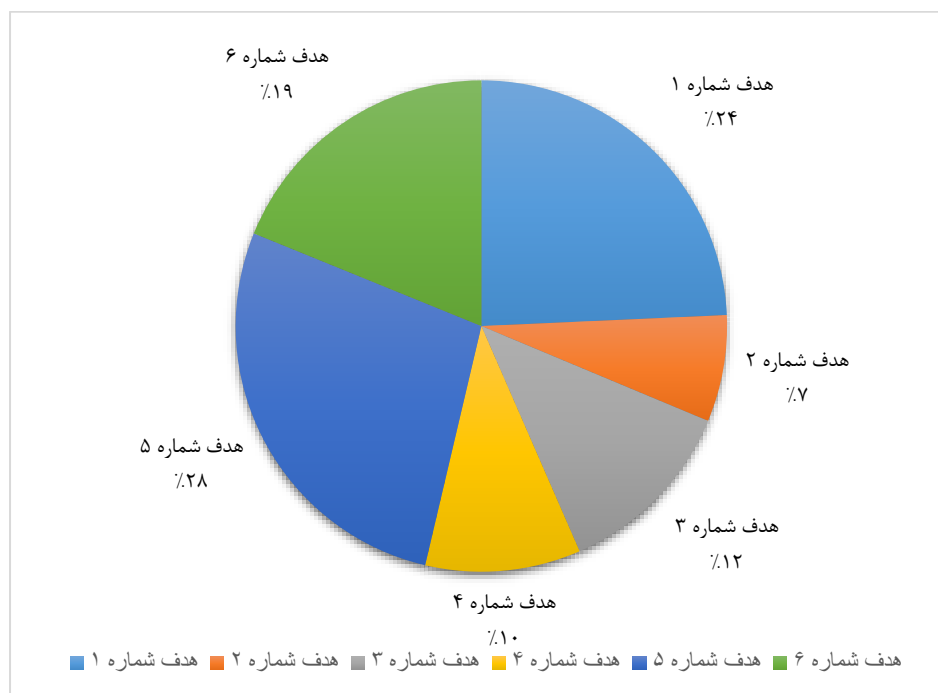
جدول ۱. فراوانی مربوط به نمود اهداف تربیت زیبایی شناختی در کتب فارسی دوره اول و دوم ابتدایی

فراوانی اهداف	پایه ششم	پایه پنجم	پایه چهارم	پایه سوم	پایه دوم	پایه اول	اهداف تربیت زیبایی شناختی در سند تحول بنیادین
۷۶	۱۳	۱۵	۱۲	۱۱	۱۱	۱۴	هدف شماره ۱. درک معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت یا هستی برای دستیابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش
۲۲	۴	۵	۳	۲	۷	۱	هدف شماره ۲. رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت یا هستی و ابراز آن به زبان هنری

اهداف تربیت زیبایی شناختی در سند تحول بنیادین	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم	پایه ششم	فراوانی اهداف
هدف شماره ۳. پرورش حواس و قدرت تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و دریافت تجلیات حق در طبیعت یا هستی	۵	۲	۹	۵	۹	۸	۳۸
هدف شماره ۴. درک زیبایی های جهان آفرینش به منزله مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقه زیباشناسانه	۲	۵	۴	۳	۸	۱۰	۳۲
هدف شماره ۵. زیباسازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی های معنوی، اخلاقی و زیست محیطی	۱۳	۱۹	۱۱	۱۲	۱۳	۱۸	۸۶
هدف شماره ۶. بهره گیری از قدرت تخیل در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و جهانی	۴	۱۳	۸	۷	۱۸	۹	۵۹
مجموع فراوانی در هر پایه	۳۹	۵۷	۴۵	۴۲	۶۸	۶۲	۳۱۳



نمودار شماره ۱. فراوانی های مربوط به توزیع اهداف تربیت زیبایی شناختی در کتب فارسی دوره ابتدایی



نمودار ۲. درصد‌های مربوط به توزیع اهداف تربیت زیبایی شناختی در کتب فارسی دوره ابتدایی

نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاکی از آن است که از تعداد ۳۱۳ مورد فراوانی مشاهده شده مربوط به هدفهای تربیت زیبایی شناختی در کتب فارسی دوره ابتدایی، ۷۶ مورد (۲۴/۲۸ درصد) مربوط به هدف اول ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری (درک معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت یا هستی برای دستیابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش در آن بر اساس نظام معیار اسلامی)، ۲۲ مورد (۷/۰۲ درصد) مربوط به هدف دوم ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری (رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت یا هستی و ابراز آن به زبان هنری)، ۳۸ مورد (۱۲/۱۴ درصد) مربوط به هدف سوم ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری (پرورش حواس و قدرت تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و دریافت تجلیات حق در سراسر طبیعت یا هستی با توجه به نظام معیار اسلامی)، ۳۲ مورد (۱۰/۲۲ درصد) مربوط به هدف چهارم ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری (درک زیبایی‌های جهان آفرینش به منزله مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقه زیباشناسانه خود)، ۸۶ مورد (۲۷/۴۷ درصد) مربوط به هدف پنجم ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری (زیباسازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی‌های معنوی، اخلاقی و زیست محیطی) و ۵۹ مورد (۱۸/۸۴ درصد) مربوط به هدف ششم ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری (بهره‌گیری از قدرت تخیل خود در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و جهانی) است. بنابراین، بیشترین فراوانی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به تربیت مربوط به هدف پنجم، اول و ششم است؛ به عبارت دیگر در این کتاب‌های درسی به ترتیب به اهداف "زیباسازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی‌های معنوی، اخلاقی و زیست محیطی"، "درک معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت یا هستی برای دستیابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش در آن بر اساس نظام معیار



اسلامی" و "بهره گیری از قدرت تخیل خود در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و جهانی" توجه بیشتری صورت گرفته است. از سوی دیگر، کمترین فراوانی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی مربوط به هدف دوم تربیت زیبایی‌شناختی، یعنی "رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت یا هستی و ابراز آن به زبان هنری" است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان نقاط مثبت و منفی موجود در کتب فارسی دوره ابتدایی را در زمینه توجه به اهداف تربیت زیبایی‌شناختی در محورهای زیر مورد توجه و بررسی قرار داد:

- تأکید بر زیباسازی محیط زندگی: توجه به هدف پنجم ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری، نشان‌دهنده اهمیت دادن به جنبه‌های عملی و ملموس تربیت زیبایی‌شناختی است که می‌تواند تأثیر مستقیمی بر زندگی روزمره دانش‌آموزان داشته باشد.

- توجه به درک جهان هستی: تأکید بر هدف اول ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری نشان می‌دهد که تلاش شده است تا تربیت زیبایی‌شناختی با مبانی معرفتی و دینی پیوند داده شود.

- تأکید بر خلاقیت و ارتباط با فرهنگ و هنر ملی و جهانی است. دادن به پرورش خلاقیت و ارتباط با فرهنگ و هنر ملی و جهانی است.

- کمبود توجه به رمزگشایی هنری: کمترین فراوانی مربوط به هدف دوم ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری است که نشان می‌دهد به جنبه‌های تفسیری و نمادین هنر کمتر توجه شده است. این موضوع می‌تواند باعث شود دانش‌آموزان در درک عمیق‌تر و تحلیل هنری آثار دچار مشکل شوند.

- عدم توازن در اهداف: توزیع نابرابر فراوانی بین اهداف مختلف نشان می‌دهد که توازن مناسبی در پرداختن به جنبه‌های مختلف ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری وجود ندارد.

بر اساس "سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران" بر این نکته تأکید شده است که «تربیت در همه ساحت‌های آن، معطوف به تکوین و تعالی هویت متربیان به طور یکپارچه، با توجه به همه عناصر اساسی هویت (معرفت، باور، میل، اراده، عمل و تکرار آن) و در جهت تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن است که با درک موقعیت خود و دیگران و عمل صالح فردی و جمعی برای بهبود پیوسته آن بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام اسلامی تحقق می‌یابد. لذا متربیان باید در همه ساحت‌ها، مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی را کسب نمایند که به طور ترکیبی و یکپارچه، مشتمل بر همه عناصر اساسی هویت و در راستای همه مؤلفه‌های جامعه صالح باشند» (صادق‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۶۱). بنابراین، با توجه به نتایج تحقیق و تحلیل انجام شده از نقاط مثبت و منفی موجود در کتب فارسی دوره ابتدایی در ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری پیشنهاد می‌شود که در زمینه برطرف نمودن نواقص موجود به فعالیت‌های زیر پرداخته شود:

- افزایش محتوا: گنجاندن متون، تصاویر و فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان را به تفسیر و تحلیل هنری آثار (نقاشی، شعر، موسیقی و...) تشویق کند.



- ایجاد فرصت‌های بحث و گفتگو: طراحی فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان بتوانند در مورد معانی و نمادهای موجود در آثار هنری با یکدیگر بحث و تبادل نظر کنند.
- استفاده از روش‌های تدریس فعال: استفاده از روش‌هایی مانند پرسش و پاسخ، ایفای نقش و حل مسئله برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند رمزگشایی هنری.
- تخصیص متناسب محتوا: بازنگری محتوای کتب درسی و تخصیص متناسب‌تری از محتوا به هر یک از اهداف تربیت زیبایی‌شناختی و هنری.
- تنوع در فعالیت‌ها: طراحی فعالیت‌های متنوعی که به جنبه‌های مختلف تربیت زیبایی‌شناختی و هنری (درک، بیان، خلق و...) توجه داشته باشد.
- ارتباط با زندگی روزمره: مرتبط ساختن مفاهیم زیبایی‌شناختی و هنری با مسائل و تجربیات روزمره دانش‌آموزان.
- استفاده از روش‌های ارزشیابی کیفی مانند مشاهده، مصاحبه، و بررسی نمونه کارها، برای ارزیابی درک و توانایی‌های زیبایی‌شناختی و هنری دانش‌آموزان.
- تأکید بر فرآیند: تمرکز بر فرآیند یادگیری و خلق اثر هنری به جای ارزیابی نتیجه نهایی.
- آموزش معلمان: برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان جهت آشنایی با مبانی تربیت زیبایی‌شناختی و هنری و روش‌های تدریس موثر در این زمینه.
- استفاده از منابع متنوع: بهره‌گیری از منابع آموزشی متنوع مانند فیلم، موسیقی، بازدید از موزه‌ها و... برای غنی‌سازی تجربه یادگیری دانش‌آموزان.
- افزایش میزان مشارکت دانش‌آموزان: تشویق دانش‌آموزان به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری و ارائه نظرات و پیشنهادها خود.



منابع

- اسمیت، ا. (۱۳۹۰). *فرهنگ اصطلاحات هنری* (ف. گشایش، مترجم). مارلیک.
- الیاس، ج. (۱۳۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت* (ع. ضرابی، مترجم). موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- باقری، خ. (۱۳۹۰). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. مدرسه.
- بهشتی، س. (۱۳۸۹). *تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت*. بین الملل.
- پور کریمی، م.، کریمی گیلده، ع.، و حسنی، ح. (۱۳۹۴). *آسیب شناسی و تحلیل کارکردهای تربیتی هنر در کتب درسی قبلی و تازه تألیف هنر پایه هفتم*. نوآوری های آموزشی، ۱۴ (۵۶)، ۶۰-۷۸.
- حسن زاده، ر. (۱۳۹۲). *مقایسه دیدگاه های علامه جعفری (ره) و هری برودی درباره تربیت زیبایی شناختی* [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی].
- خنیفر، ح.، و مسلمی، ن. (۱۳۹۷). *اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی*. نگاه دانش.
- دهخدا، ع. (۱۳۷۷). *لغت نامه دهخدا*. دانشگاه تهران.
- سوانه، پ. (۱۳۸۸). *مبانی زیباشناسی* (م. ابوالقاسمی، مترجم). ماهی.
- شریعتی، س. ص. (۱۳۹۱). *بررسی واژه تربیت در قرآن و سنت* (نقدی بر به کارگیری واژه تربیت در معانی دینی). *روانشناسی تربیتی*، ۸ (۲۳)، ۶۱-۷۲.
- صادق زاده قمصری، ع. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صلیبا، ج. (۱۳۶۶). *فرهنگ فلسفی* (م. صانعی، مترجم). حکمت.
- طباطبائی، م. ح. (۱۳۸۵). *ترجمه تفسیر المیزان* (م. موسوی همدانی، مترجم). دفتر انتشارات اسلامی.
- معین، م. (۱۳۵۷). *فرهنگ معین*. امیر کبیر.
- مهرمحمدی، م.، و شریف زاده، س. ع. (۱۳۸۴). *تربیت هنری در دوره آموزش عمومی*. *آموزش هنر*، (۵)، ۴-۷.
- مهرمحمدی، م.، و کیان، م. (۱۳۹۳). *برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش*. سمت.
- هاشمی، ن.، شمشیری، ب.، و البرزی، م. (۱۴۰۱). *آسیب شناسی تربیت هنری در نظام رسمی آموزش و پرورش ایران* (از دیدگاه کارشناسان و متخصصان). *آموزش پژوهی*، ۸ (۲۹)، ۹۳-۱۰۶.
- هگل، گ. و. ف. (۱۳۶۳). *مقدمه بر زیباشناسی* (م. عبادیان، مترجم). آوازه.
- Baumgarten, A. (۱۹۸۸). *Theoretische Aesthetik*. Meiner Felix Verlag.
- Boudry, H. (۱۹۹۴). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. University of Illinois Press.
- Eisner, W. (۲۰۰۵). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Greene, M. (1981). Aesthetic literacy in general education. In *Aesthetic literacy in general education* (pp. 115-130). University of Chicago Press.
- Kerlinger, F. N. (1965). Foundations of behavioral research. *American Educational Research Journal*, 2(2), 121-124.
- Sparshott, F. E. (1968). The unity of aesthetic education. *The Journal of Aesthetic Education*, 2(2), 9-21.



کودکی در غبار مدرسه: تجربه زیسته معلمان ابتدایی از عوامل مدرسه‌ای موثر بر زوال دوره

کودکی

جواد کیهان^۱

چکیده

پدیده زوال دوره کودکی یا بزرگسالی زودرس، از جمله چالش‌های نوظهور در نظام‌های آموزشی معاصر است که به تغییر ماهیت تجربه کودکانه و تسریع در نقش‌پذیری‌های بزرگسالانه در سنین پایین اشاره دارد. این فرآیند اغلب در بافت مدرسه‌ای شکل می‌گیرد و به صورت کاهش شادابی، حذف بازی، افزایش استرس، و رفتارهای انطباق‌جویانه زود هنگام در کودکان بروز می‌یابد. هدف این پژوهش، کاوش در تجربه‌های زیسته معلمان ابتدایی از عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر این پدیده است. روش تحقیق، کیفی با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری بوده و جامعه پژوهش را معلمان دوره ابتدایی مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل داده‌اند. انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند و بر مبنای معیارهایی نظیر سابقه تدریس حداقل ۵ سال، تجربه تدریس در پایه‌های پایین، و مواجهه عینی با دانش‌آموزانی دارای نشانه‌های زوال کودکی انجام شد که ۱۳ نفر بر اساس اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود. برای اعتبارسنجی داده‌ها از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان، مرور توسط هم‌تای پژوهشی، و توصیف غنی زمینه‌ای استفاده شد؛ همچنین به منظور اطمینان از قابلیت اعتماد و انسجام تحلیل، کلیه مراحل تحقیق مستندسازی شده و با تحلیل گر دوم تطبیق داده شد. در نهایت داده‌ها با روش تحلیل مضمون بر اساس الگوی اسمیت تحلیل شدند. پنج مضمون اصلی شامل: ساختار کنترلی مدرسه، فشار هژمونی همسالان، ناکارآمدی سیستم حمایتی مدرسه در ابعاد عاطفی، محیطی و تربیتی، الزامات ساختاری و گفتگمانی آموزش، و زیست فناوری بی‌ضابطه شناسایی شد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که مدرسه از طریق سیاست‌های ارزشیابی، انضباط، حذف بازی، و ترویج گفتگمان کارکردی، نقش فعالی در زوال کودکی ایفا می‌کند. بر اساس نتایج، بازنگری در سیاست‌های تربیتی، بازطراحی برنامه‌های درسی کودک‌محور و تقویت ظرفیت حمایتگری روانی - عاطفی در مدارس ابتدایی ضرورت دارد.

واژگان کلیدی: پدیدارشناسی، تجربه زیسته معلمان، دوره ابتدایی، بزرگسالی زودرس، زوال کودکی، مدرسه‌زدگی

مقدمه و بیان مسأله

دوره کودکی به عنوان بنیادی‌ترین و حساس‌ترین مرحله رشد انسان، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری شخصیت، هویت و آینده فرد ایفا می‌کند (جاورنیک و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین محیط مدرسه به عنوان دومین خانه کودکان، و به عنوان یکی از مهترین نهادهای اجتماعی، تأثیر عمیقی بر تجربه‌های کودکی و فرآیند رشد طبیعی آنها گذاشته و نقش بسزایی در شکل‌گیری هویت، ارزش‌ها و تجربه‌های آنان بر جای می‌گذارد (طاهری لمة، ۱۴۰۳؛ توپدیز، ۲۰۰۹). اما متأسفانه، برخی از ویژگی‌های نظام‌های آموزشی مدرن از جمله تمرکز بیش از حد بر عملکرد تحصیلی، فشار برای کسب نمرات بالا، محدودیت‌های فیزیکی و روانی محیط کلاسی، و کمبود توجه

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران Javad.Keyhan@iau.ac.ir



به نیازهای تکاملی کودکان، می‌تواند منجر به تحلیل رفتن طبیعی بودن کودکی و از بین رفتن خصوصیات طبیعی و بنیادین این دوره شود (کریمی و نجفی، ۱۴۰۰؛ بوسفیلد و راگوسا، ۲۰۲۴). این موضوع اهمیت ویژه‌ای در جامعه ایران دارد، زیرا نظام آموزشی کشور با چالش‌های جدی در حفظ کودکانه بودن محیط آموزشی مواجه است و کودکان در سنین پایین تحت فشار تحصیلی قرار می‌گیرند که ممکن است تأثیرات منفی بر رشد طبیعی آنان داشته باشد.

پدیده "زوال دوره کودکی" یا "بزرگسالی زودرس" در دانش‌آموزان ابتدایی به شرایطی اطلاق می‌شود که کودکان، به ویژه در مقطع ابتدایی، ویژگی‌ها و رفتارهای مرتبط با سنین بالاتر، به ویژه نوجوانی یا بزرگسالی را از خود بروز می‌دهند (بريست و همکاران، ۲۰۲۴). به عبارت دیگر، بزرگسال‌سازی زود هنگام^۱ به فرایندهای زمینه‌ای، اجتماعی و رشدی اطلاق می‌شود که در آن کودکان به‌طور زود هنگام و اغلب نامناسب در معرض دانش بزرگسالان قرار گرفته و نقش‌ها و مسئولیت‌های گسترده‌ای را در شبکه‌های خانوادگی خود بر عهده می‌گیرند (برتن، ۲۰۰۷). در واقع بزرگسالی زودرس کودکان یا زوال کودکی، پدیده‌ای است که در آن کودکان به دلایل مختلف، فرصت تجربه کامل دوران کودکی را از دست می‌دهند و زودتر از موعد با انتظارات، مسئولیت‌ها و چالش‌های دنیای بزرگسالان مواجه می‌شوند (هایوارد و کریچر، ۲۰۲۳).

این پدیده صرفاً به بلوغ جسمانی زودرس محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد روانی و اجتماعی رشد را نیز در بر می‌گیرد. از منظر روانی، این کودکان ممکن است نگرانی‌ها، استرس‌ها و دغدغه‌هایی فراتر از سن تقویمی خود را تجربه کنند، به گونه‌ای که گویی بی‌پروایی و شادابی خاص دوران کودکی در آنان کمرنگ شده است (راتنر و ناپولیدونو، ۲۰۲۵). از نظر اجتماعی، ممکن است در تعاملات خود با همسالان و بزرگسالان، رفتاری محافظه کارانه‌تر، حساب‌شده‌تر و کمتر کودکانه داشته باشند، یا حتی به فعالیت‌ها و موضوعاتی گرایش پیدا کنند که معمولاً در دایره علایق کودکان همسن و سال آنان قرار ندارد (گامبل و مک لام، ۲۰۲۲). این زوال می‌تواند به صورت کاهش تمایل به بازی‌های کودکانه، افزایش تمایل به استقلال و تصمیم‌گیری‌های شخصی در اموری که معمولاً توسط والدین مدیریت می‌شود، و یا حتی تقلید از الگوهای رفتاری بزرگسالان در گفتار، پوشش و روابط اجتماعی ظاهر شود (ایبورن و همکاران، ۲۰۲۱). این تغییرات گاهی اوقات به عنوان نشانه‌ای از هوش یا پیشرفت تلقی می‌شوند (دونداس و همکاران، ۲۰۱۴)، اما از دیدگاه سلامت روان و رشد طبیعی کودک، می‌تواند حاکی از تحت فشار قرار گرفتن کودک برای عبور سریع از مراحل حساس رشد باشد (راتنر، ۲۰۲۴).

بزرگسال‌سازی زود هنگام کودکان یکی از مسائل پیچیده و چندوجهی در نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود (هایوارد و کریچر، ۲۰۲۳) که به‌طور قابل توجهی بر رشد و توسعه کودکان تأثیر می‌گذارد. این پدیده تحت تأثیر عوامل متعددی است که هم درون محیط مدرسه و هم در خارج از آن ریشه دارند. عوامل درون مدرسه‌ای شامل فشارهای تحصیلی، روش‌های تدریس نامناسب، روابط معلم - شاگرد ناسالم، جو و سیاست‌های ناعادلانه مدرسه، سیستم‌های ارزیابی استرس‌زا، فعالیت‌های فوق برنامه بیش از حد، تعاملات منفی با همسالان، استفاده نادرست از فناوری و مسائل ساختاری و اداری مدارس می‌شود (تایلر و اشمیت، ۲۰۲۳). عوامل برون مدرسه‌ای نیز شامل محیط

^۱ - Early Adulthood



خانواده و مسئولیت‌های زود هنگام، تأثیرات اجتماعی - فرهنگی و جامعه، شرایط اقتصادی - اجتماعی و ژئوپلیتیکی، مواجهه کنترل‌نشده با فناوری و رسانه، و سایر فشارهای خارجی مانند انتظارات همسالان و بلایای طبیعی است (ژانق وانق، ۲۰۲۲). درک این عوامل برای ایجاد محیط‌های یادگیری و اجتماعی حمایتی تر که به رشد سالم و همه‌جانبه کودکان کمک می‌کند، ضروری است.

مروری جامع بر ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که پدیده زوال کودکی یا بزرگسالی زودرس در دانش‌آموزان ابتدایی، ریشه در تعامل پیچیده‌ای میان عوامل روان‌شناختی، اجتماعی، زیستی و نهادهای تربیتی دارد. در مطالعات داخلی، تأکید عمده بر نقش نهاد مدرسه و خانواده در جامعه‌پذیری کودکان مشهود است. برای نمونه، طاهری‌لمه (۱۴۰۳) با بررسی زمینه‌های بلوغ زودرس، تأکید دارد که فشارهای روانی، محیط آموزشی غیرحمایتی، و استرس‌های تحصیلی از عوامل اصلی بروز این پدیده محسوب می‌شوند. سیدی (۱۳۹۲) نیز در مطالعه‌ای با تمرکز بر تأثیر مدرسه بر جامعه‌پذیری، نشان داد که عدم توجه به تربیت اجتماعی هدفمند در مدارس می‌تواند منجر به ایفای نقش‌های فراتر از سن توسط دانش‌آموزان شود. همچنین، پژوهش صداقت‌زادگان و امیدوار (۱۳۹۴) در سطح جامعه‌شناختی نشان می‌دهد که فشارهای اجتماعی و فرهنگی، به‌ویژه در زمینه جنسیت، فرآیند رشد و هویت‌یابی دختران را دچار تغییر کرده و آنان را زودتر وارد نقش‌های بزرگسالانه می‌کند. آثار نظری شهرآرای (۱۳۸۴) و شریفی (۱۳۸۱) نیز بر این نکته تأکید دارند که مدرسه، اگر متناسب با مراحل رشد روانی - اجتماعی کودک تنظیم نشده باشد، می‌تواند به جای تسهیل رشد طبیعی، آن را تسریع و حتی منحرف کند. راتنر (۲۰۲۵) با تأکید بر نقش ساختارهای فرهنگی و آموزشی، توضیح می‌دهد که فشار برای موفقیت تحصیلی در نظام‌های آموزشی رقابتی، کودکان را زودتر از موعد درگیر تصمیمات و مسئولیت‌های بزرگسالانه می‌کند. در همین راستا، یافته‌های کوک و هالبراستات (۲۰۲۱) و بلاشت (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که سوگیری‌های نژادی و جنسیتی در محیط‌های مدرسه‌ای، ادراک بزرگسالانه‌تری نسبت به کودکان اقلیت ایجاد کرده و این امر موجب اعمال کنترل و انتظارات نامتناسب از آن‌ها می‌شود. همچنین، مطالعه تاپیتزس و همکاران (۲۰۰۹) با بهره‌گیری از داده‌های طولی، ارتباط معناداری بین شرایط تحصیلی ابتدایی و پیامدهای سلامت روان و جسم در بزرگسالی نشان داده است، که اهمیت مداخلات زود هنگام در فضای آموزشی را دوچندان می‌کند. همچنین بوس‌فیلد و راگوزا (۲۰۱۴) تحلیل دقیقی از سیستم‌های سنجش آموزشی مانند NAPLAN ارائه کرده‌اند که چطور ارزیابی‌های سخت می‌تواند کودک را به عنوان "بزرگ‌سال ناکام" تعریف کند. در واقع مطالعات موجود بیشتر بر اثرات جانبی فشار تحصیلی (سان و همکاران، ۲۰۲۲) و یا کاهش زمان بازی در محیط آموزشی (پرایر و همکاران، ۲۰۲۱) تمرکز داشته‌اند، اما کمتر به طور مستقیم به بررسی چگونگی تأثیر عوامل مدرسه‌ای بر زوال کودکی پرداخته‌اند.

بررسی ادبیات نشان می‌دهد که علیرغم افزایش مطالعات درباره زوال کودکی در سطح بین‌المللی، تقریباً پژوهش‌های داخلی همچنان به شکلی پراکنده و عمدتاً توصیفی به این پدیده پرداخته‌اند و بویژه، نقش دقیق عوامل درون‌مدرسه‌ای نظیر تعاملات معلم - دانش‌آموز، انتظارات آموزشی، ساختار ارزیابی، و فرهنگ مدرسه در ادبیات فارسی اصلاً واکاوی نشده‌اند. در همین راستا، هدف اصلی پژوهش حاضر، کشف و تحلیل عمیق تجربه‌های زیسته معلمان ابتدایی از عوامل مدرسه‌ای موثر بر زوال دوره کودکی است. این پژوهش با استفاده از رویکرد



پدیدارشناسی، به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های اصلی زیر است: کدام عوامل مدرسه‌ای از دیدگاه معلمان ابتدایی، نقش مؤثری در زوال طبیعی بودن کودکی دارند؟ یا به عبارتی دیگر، کدام عوامل مدرسه‌ای از منظر معلمان ابتدایی بیشترین تأثیر را بر کاهش تجربه طبیعی کودکی دارند؟ و معلمان چگونه فشارهای نظام آموزشی را در رابطه با تغییر ماهیت دوره کودکی تجربه می‌کنند؟ کدام شیوه‌های آموزشی و ارزشیابی از دیدگاه معلمان بیشترین نقش را در "بزرگسال‌سازی" زود هنگام کودکان دارند؟ این پژوهش امیدوار است بتواند با ارائه درک عمیق از تجربه‌های معلمان، زمینه‌ای برای بهبود کیفیت محیط آموزشی و حفظ حقوق کودکان در نظام آموزشی فراهم آورد.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری انجام شده است. هدف از این رویکرد، درک عمیق از معنای تجربه‌شده توسط معلمان ابتدایی در مواجهه با پدیده زوال کودکی در محیط مدرسه است. در این راستا، پژوهشگر تلاش می‌کند از طریق روایت‌های معلمان، به لایه‌های پنهان و معنایی ادراک‌شده آن‌ها از عوامل درون‌مدرسه‌ای مؤثر بر «بزرگسالی زودرس» دانش‌آموزان دست یابد. جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی در مدارس دولتی و غیردولتی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳ - ۱۴۰۴ می‌باشد. انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند و بر مبنای معیارهایی نظیر سابقه تدریس حداقل ۵ سال، تجربه تدریس در پایه‌های پایین، و مواجهه عینی با دانش‌آموزانی دارای نشانه‌های زوال کودکی انجام شده است. تعداد مشارکت‌کنندگان تا اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت، ۱۳ معلم واجد شرایط در مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود. راهنمای مصاحبه شامل سؤالات باز و انعطاف‌پذیری درباره‌ی تجربه شخصی معلمان در خصوص نشانه‌ها، علل، و پیامدهای بزرگسالی زودرس در دانش‌آموزان، و همچنین برداشت آن‌ها از نقش عوامل محیط مدرسه در این زمینه بود. کلیه مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه افراد ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شد. برای اعتبارسنجی داده‌ها از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان، مرور توسط همتای پژوهشی، و توصیف غنی زمینه‌ای استفاده شد؛ همچنین به منظور اطمینان از قابلیت اعتماد و انسجام تحلیل، کلیه مراحل تحقیق مستندسازی شده و با تحلیل گر دوم تطبیق داده شد. در نهایت داده‌ها با استفاده از روش تحلیل پدیدارشناسی اسمیت و همکاران (۲۰۰۹) تحلیل شدند. این فرآیند شامل مراحل رمزگذاری مقدماتی، شناسایی مضامین معنادار، ترکیب مضامین فرعی و اصلی، و استخراج ساختار تجربی کلی بود. تحلیل داده‌ها به صورت دستی و با رجوع مکرر به متن مصاحبه‌ها و یادداشت‌های تفسیری انجام شد. پژوهشگر ضمن حفظ دیدگاه تفسیری، سعی در بازسازی معنای تجربه‌شده مشارکت‌کنندگان در زمینه عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر زوال کودکی داشت.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های تحقیق در باره عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر زوال دوره کودکی در ۵ تم اصلی و ۲۶ تم فرعی ارائه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱: گزیده مصاحبه‌ها و تم‌بندی‌های اصلی و فرعی درباره عوامل مؤثر بر زوال کودکی

تم‌های اصلی	تم‌های فرعی	گزیده‌های از مصاحبه	فراوانی
مدرسه به مثابه نهاد کنترل	ساختار عمودی اقتدار	«وقتی بچه‌ی اول ابتدایی باید برای هر حرکت دستش را بالا بگیرد و اجازه بگیرد، یعنی از همان پنج سالگی یاد می‌گیرد که "تو هیچی نیستی مگر آنچه مدیر می‌گوید"؛ در واقع داریم یک "کودک - بزرگسال" می‌سازیم که زودتر از سنش تسلیم مقام بالاتر می‌شود.»	ت
	انضباط‌گرایی نهادی	«در دفتر انضباط ما برای "صحبت کردن بی‌اجازه" هم کارت زرد داریم؛ بچه‌ها را مجبور می‌کنیم روی صندلی‌شان مثل کارمندان اداره بنشینند؛ این دیگر مهد کودک نیست، ساختمان کوچک اداری است.»	۸-۶-۵-۲ ۱۱-۱۰-
	حذف عاملیت کودک	«هر سؤالی را پرسند، پاسخ معلم است "الان وقتش نیست"؛ در عمل کودک یاد می‌گیرد که نظرش هیچ وزنی ندارد و زودتر به یک "فرد انفعالی" بدل می‌شود که فقط دستور می‌گیرد.»	۷-۵-۱-۳ ۱۳-۱۰-۹-
	کنترل زمان و فضا	«برنامه‌ی ما دقیقه‌به‌دقیقه چیده شده؛ حتی زنگ تفریح ۱۵ دقیقه‌ای هم با سوت تمام می‌شود؛ بچه یاد می‌گیرد که زمانش را دیگران مدیریت می‌کنند، مثل کارمندان اداره.»	۸-۷-۵-۴ ۱۳-۱۰-
	انحصار تصمیم‌سازی آموزشی	«طرح درس را از بالا می‌دهند؛ معلم حق ندارد پروژه‌ی خلاقانه تعریف کند؛ در نتیجه بچه‌ها همان کارهایی را می‌کنند که بزرگ‌ترها برایشان تعیین کرده‌اند.»	۷-۶-۴-۲ -۱۰-۹-
	مدیریت تنبیهی رفتار	«کودک را که شلوغ است به "اتاق انضباط" می‌فرستیم؛ آنجا باید بنشیند و بنویسد "من دیگر کودک نیستم"؛ یعنی رسماً باید از کودکی اعلام برائت کند.»	۸-۴-۱۱-۱ ۱۳-۹-
هژمونی همسالان	سلطه اجتماعی همسالان	«گروه محبوب مدرسه آن‌هایی‌اند که لباس و گوشی‌های گران می‌آورند؛ بقیه مجبورند	۹-۳-۵-۲ ۱۲-

تم‌های اصلی	تم‌های فرعی	گزیده‌های از مصاحبه	فراوانی
		خودشان را "بزرگ" جلوه دهند تا قبول شوند؛ در واقع کودک برای دوست‌داشتنی بودن باید قبل از موعد بزرگ شود.	
	فشار هم‌شکلی	«دختر کلاس سوم به هم‌کلاسی‌اش گفت "لباس عروسی نپوش، ما دیگه بچه نیستیم"؛ فشار گروهی باعث می‌شود کودک زودتر از سنش لباس و رفتار بزرگسال انتخاب کند.»	۹-۷-۴-۳ ۱۳-
	رقابت منزلتی	«هر روز بچه‌ها با هم مقایسه می‌شوند؛ کسی که زودتر تست هوش بزند یا زبان برود، "آدم حساب می‌شود"؛ این رقابت باعث می‌شود بچه‌ها فرصت بازی را از دست بدهند تا "موفق" شناخته شوند.»	۶-۵-۳-۱ ۹-۷-
	القای بلوغ رفتاری	«پسر کلاس چهارم به یاد می‌دهد که "با دخترها مثل آدم بزرگ‌ها رفتار کنید"؛ در واقع آن‌ها را به جای ارتباط کودکانه، به رفتارهای بزرگسالانه سوق می‌دهد.»	۹-۷-۶-۱
	حذف اجتماعی کودکان متفاوت	«کودکی که هنوز اسباب‌بازی می‌آورد، سریعاً "بچه" خطاب می‌شود و از گروه بیرون می‌ماند؛ برای اینکه قبول شود مجبور است اسباب‌بازی را کنار بگذارد و خودش را "بزرگ" جا بزند.»	۱۲-۵-۶- ۱۲-۸
فقدان سیستم حمایتی (عاطفی، محیطی و فرهنگی)	غیبت مراقبت عاطفی	«وقتی بچه‌ای گریه می‌کند، می‌گوییم "آقا پسر که گریه نمی‌کنه"؛ یعنی به او یاد می‌دهیم احساسش را پنهان کند تا زودتر "مرد" شود؛ در واقع کودک را مجبور به نقش بزرگسال می‌کنیم.»	۹-۶-۵-۳ ۱۰-
	نابرابری تربیتی	«بچه‌های خانواده‌های ضعیف اغلب در کلاس‌های شلوغ‌ترند؛ آن‌ها زودتر یاد می‌گیرند که همه‌چیز را خودشان حل کنند چون معلم وقت ندارد؛ در عمل "خودبزرگ‌بینی" اجباری به آن‌ها تحمیل می‌شود.»	۸-۹-۲-۱

تم‌های اصلی	تم‌های فرعی	گزیده‌های از مصاحبه	فراوانی
	حمایت‌گری ناکارآمد معلم	«کلاس ۳۵ نفره است؛ نمی‌توانم به بچه‌ای که عقب مانده کمک کنم؛ او مجبور می‌شود خودش را با بچه‌های بالاتر هم سطح نشان دهد تا تحقیر نشود؛ در نتیجه زودتر از سنش باید "عاقل" شود.»	۱۱-۹-۸-۳ ۱۰-
	کمبود زیرساخت یادگیری	«کتابخانه نداریم؛ تنها چیزی که داریم کتاب‌های کمک‌درسی است؛ بچه مجبور است همان درس‌های بالاتر را حفظ کند و بازی و داستان را کنار بگذارد؛ در عمل زودتر به "دانش‌آموز کارمند" بدل می‌شود.»	۱-۲-۸-
	حذف تنوع فرهنگی	«کودک‌های عشایر را مجبور می‌کنیم لهجه‌اش را اصلاح کند؛ بازی‌های محلی‌اش را کنار بگذارد تا "شهرستانی حساب شود"؛ این یعنی هویت کودکانه‌اش را عوض کند تا "بزرگ‌تر" به نظر برسد.»	۵-۶-۸-۱۱
الزامات ساختاری و گفتمانی	گفتمان عملکرد تحصیلی	«از والدین می‌خواهیم فقط نمره بیاورند؛ بچه‌ای که نقاشی‌اش عالی است ولی ریاضی ضعیف، هیچ‌وقت تشویق نمی‌شود؛ این بچه یاد می‌گیرد که توانایی‌های کودکانه‌اش بی‌ارزش است و باید زود "نمره‌گیر" شود.»	۱-۳-۲-۸ ۱۲-
	استانداردسازی یادگیری	«همه باید یک تمرین واحد را انجام دهند؛ کودکی که خلاق‌تر است مجبور می‌شود همان الگو را تکرار کند تا قبول شود؛ در واقع باید خلاقیت کودکانه‌اش را قربانی استاندارد بزرگسالانه کند.»	۵-۸-۱۲- ۱۳
	تسریع در برنامه‌درسی	«پایه‌ی دوم هنوز فارسی درست نمی‌خواند ولی باید کتاب علوم سال بالاتر را ببرد؛ والدین می‌گویند "زود بزرگش کرده‌ایم"؛ بچه مجبور است قبل از آمادگی، در نقش دانش‌آموز بالاتر ظاهر شود.»	۱۱-۲-۵-۷ ۳-
	یادگیری پیش‌رس رسمی	«از پیش‌دبستانی شروع می‌کنیم به تست هوش و زبان؛ کودک قبل از اینکه با خمیر	۱-۵-۸-۱۲

تم‌های اصلی	تم‌های فرعی	گزیده‌های از مصاحبه	فراوانی
زیست فناوری بی ضابطه	حذف یادگیری بازی محور	بازی کند، باید صفحه‌ی تست را پر کند؛ این یعنی بازی را با آزمون جایگزین کرده‌ایم.	۱۲ - ۴ - ۱۳ - ۶ - ۴
	دست‌رسی بی‌مرز دیجیتال	«بچه‌های چهارم تلگرام دارند؛ ویدئوهایی می‌بینند که حتی ما بزرگ‌ترها هم شرم می‌کنیم؛ آن‌ها در شبکه‌های اجتماعی خودشان را بزرگ‌تر از سنشان نشان می‌دهند تا قبول شوند.»	۵ - ۴ - ۳ - ۲ - ۸ -
	سیاست‌زدایی فناورانه	«مدرسه تبلت می‌دهد ولی فیلترشکن نمی‌دهد؛ بچه‌ها خودشان فیلترشکن پیدا می‌کنند؛ ما نمی‌دانیم چه می‌بینند؛ در عمل فناوری بدون مراقبت، آن‌ها را زود وارد دنیای بزرگسال می‌کند.»	۳ - ۱۲ - ۹ - ۵ -
	سواد دیجیتال ناکافی	«وقتی تبلت را باز می‌کنیم، بچه‌ها زودتر از ما تنظیماتش را عوض می‌کنند و وارد شبکه‌های اجتماعی می‌شوند؛ ما آموزش ندیده‌ایم چطور آن‌ها را راهنمایی کنیم؛ در نتیجه کودک خودش باید تصمیم بگیرد که چه ببیند.»	۹ - ۸ - ۱ - ۲ - ۱۳ -
	ابزارگرایی آموزشی	«تبلت را آورده‌اند ولی فقط برای حل تمرین‌های ریاضی؛ هیچ اپلیکیشنی برای خلاقیت یا بازی علمی نیست؛ بچه فقط یاد می‌گیرد "کاربر" باشد نه "کودک کاوشگر".»	۱۲ - ۹ - ۸ - ۱ - ۴ -
	حذف تعامل انسانی	«بخش زیادی از وقت کلاس صفحه‌نمایش است؛ بچه‌ها کمتر به چشم‌های هم نگاه می‌کنند؛ حتی زنگ تفریح هم همه سرشان در گوشی است؛ این یعنی روابط کودکانه	۹ - ۷ - ۶ - ۵ - ۱۳ -



تم‌های اصلی	تم‌های فرعی	گزیده‌های از مصاحبه	فراوانی
		جایش را به تعامل دیجیتال بزرگسالان می‌دهد.	

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تجربه زیسته معلمان ابتدایی نسبت به پدیده زوال کودکی، بازتابی از ساختارهای نهادی و گفتمانی مدرسه است که کودکی را نه به مثابه دوره‌ای مستقل با ویژگی‌های خاص، بلکه به عنوان مرحله‌ای مقدماتی برای بزرگسالی تلقی می‌کند. پنج مضمون اصلی شامل: کنترل نهادی، هژمونی همسالان، فقدان سیستم حمایتی، الزامات ساختاری - گفتمانی، و زیست فناوری بی‌ضابطه، نشان دادند که از منظر معلمان، محیط مدرسه با اعمال ساختار اقتداری، فشارهای زمان‌بندی شده، رقابت‌های عملکردمحور، و حذف عناصر بازی‌محور، عملاً کودک را به سوی رفتارها و نقش‌های بزرگسالانه سوق می‌دهد. به‌ویژه مؤلفه‌هایی همچون حذف عاملیت کودک، انضباط‌گرایی افراطی، و آموزش پیش‌رس، نشانه‌های بارز از برهم خوردن تعادل رشد کودک در بافت مدرسه‌ای است.

این یافته‌ها با ادبیات نظری و تجربی پیشین همخوانی دارد. برای مثال، راتنر (۲۰۲۵) و بوس فیلد و راگوزا (۲۰۱۴) نیز تأکید کرده‌اند که نظام‌های آموزشی با فشارهای ساختاری و ارزیابی‌محور، نقش مهمی در بزرگسالی زودرس کودکان ایفا می‌کنند. همچنین مطالعاتی چون برتون (۲۰۰۷) و کوک و هالبراستات (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که ساختارهای نهادی، به‌ویژه در جوامع دارای شکاف طبقاتی یا فرهنگی، موجب تحمیل انتظارات غیرمنطبق با ظرفیت رشدی کودکان می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های داخلی نظیر طاهری‌لمه (۱۴۰۳) و سیدی (۱۳۹۲) نیز همراستاست، به گونه‌ای که همگی بر اثر مخرب سیاست‌های مدرسه‌ای کنترل‌محور و تمرکز بر عملکرد تحصیلی، در کاهش ویژگی‌های کودکی تأکید دارند.

یافته‌های این پژوهش از منظر جامعه‌شناسی تربیت و روان‌شناسی رشد، حاکی از آن‌اند که زوال دوره کودکی نتیجه عملکرد نظام‌مند گفتمان‌هایی است که مدرسه را نه به مثابه فضای رشد طبیعی کودک، بلکه به عنوان سازوکاری برای نهادینه‌سازی هنجارهای بزرگسالی بازتولید می‌کنند. در این چارچوب، عوامل همچون ساختار عمودی اقتدار، سیاست‌های انضباطی سخت‌گیرانه، و استانداردسازی فرآیند یادگیری، در واقع جلوه‌هایی از عقلانیت ابزاری نظام آموزشی‌اند که با هدف تربیت سوژه‌های تابع، کارآمد و انطباق‌پذیر، تجربه کودکی را به حاشیه می‌رانند. تحلیل‌ها نشان می‌دهند که این فرآیند، نوعی "درهم‌تنیدگی تربیتی - ساختاری" ایجاد می‌کند که در آن، کودک به جای تجربه کردن نقش‌ها و هیجانات متناسب با مرحله رشد خویش، وارد مدار کنشگری‌ای می‌شود که اساساً برای بزرگسالان طراحی شده است. به تعبیر دقیق‌تر، کودک در چنین نظامی، به یک «سوژه تربیتی پیش‌رس» بدل می‌شود؛ سوژه‌ای که نه فقط در رفتار، بلکه در احساس، درک و هویت‌یابی نیز ناچار به پذیرش زمان‌مندی تحمیل شده از سوی نهاد آموزش است. این تبیین نشان می‌دهد که زوال کودکی: رفاً محصول خطاهای اجرایی نیست، بلکه بازتاب عملکرد ساختاری گفتمان‌های قدرت و دانشی است که کودک را در موقعیتی قرار می‌دهند که او باید زودتر از موعد، خود را با منطق نظم، انضباط، رقابت و پاسخ‌گویی سازگار سازد.



در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که زوال دوره کودکی در محیط مدرسه نه صرفاً یک پدیده تصادفی، بلکه فرآیندی نظام‌مند و ساختاریافته است که ریشه در الگوهای تربیتی، گفتمان‌های قدرت و سیاست‌های آموزشی دارد. مدرسه، با بازتولید انتظارات بزرگسالانه و حذف تدریجی خصیصه‌های رشدی کودکانه، نقش مهمی در تسریع این فرایند ایفا می‌کند. بر این اساس، بازاندیشی در فلسفه آموزش ابتدایی و طراحی سیاست‌هایی مبتنی بر اقتضائات رشد کودک، برای صیانت از حق کودکی و سلامت روانی نسل آینده، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

منابع

- اسدنژاد، م. (۱۳۹۳). نقش خانواده و مدرسه در جامعه‌پذیری دینی دانش‌آموزان متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- شریفی، م. ر. (۱۳۸۱). جوان و بحران هویت. سروش.
- شهرآرای، م. (۱۳۸۴). روان‌شناسی رشد نوجوان: دیدگاهی تحولی. نشر علم.
- صداقت‌زادگان، ش. و امیدوار، پ. (۱۳۹۴). تأثیر عوامل اجتماعی و بلوغ زودرس بر جامعه‌پذیری دختران (مطالعه موردی: دختران راهنمایی شیراز). مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۴ (۳)، ۵۵۵-۵۲۹.
- سلیمی، ع. و داوری، م. (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی کجروی. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سیدی، ز. (۱۳۹۲). تأثیر مدرسه بر فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان شهر گرگان. جامعه و مدرسه، ۱ (۱)، ۱۲-۸.
- طاهری‌لمه، م. (۱۴۰۳). بررسی مفهوم و علل بلوغ زودرس در دانش‌آموزان. در همایش ملی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه گنبد کاووس، گنبد کاووس، ایران.
- علی‌نیا، ع. ر. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر نهاد خانواده و مدرسه بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه رودهن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- قربانی، ع. (۱۳۹۲). عوامل اجتماعی، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های هویتی نوجوانان استان گلستان. رساله دکتری، دانشگاه پوترای مالزی (UPM)، مالزی.
- محسنی، ر. (۱۳۸۷). جامعه‌پذیری کودکان و پیشگیری از کجروی. خانواده و پژوهش، ۲ (۳)، ۱۲۳-۱۳۸.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bally, S. J. (2022). Links between early-life contextual factors and later-life cognition and the role of educational attainment. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1-8. <https://doi.org/10.1017/s135561772200090x>
- Blanchette, S. (2023). Black girlhood persists: Pecola's persistence as Non/Child. *Women's Studies*, 52(5), 566-585. <https://doi.org/10.1080/00497878.2023.2215668>
- Bousfield, K., & Ragusa, A. T. (2014). A sociological analysis of Australia's NAPLAN and My School Senate Inquiry submissions: The adultification of childhood? *Critical Studies in Education*, 55(2), 170-185. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.877051>
- Bracy, M. J., Brissett, D. I., Jones, T., et al. (2024). A multimodal exploration of the adultification of Black girls and health outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 74(3), S1-S2.
- Burton, L. (2007). Childhood adultification in economically disadvantaged families: A conceptual model. *Family Relations*, 56(4), 329-345. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00463.x>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2022). Risk and protective factors associated with student distress and school dropout: A comparison between the perspectives of preadolescents, parents, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), Article 12589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912589>
- Cooke, A. N., & Halberstadt, A. G. (2021). Adultification, anger bias, and adults' perceptions of Black and White children. *Cognition & Emotion*, 35(7), 1416-1422. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1969478>
- Davis, J. (2022). *Adultification bias within child protection and safeguarding*. HM Inspectorate of Probation.
- Davis, J., & Marsh, N. (2020). Boys to men: The cost of 'adultification' in safeguarding responses to Black boys. *Critical and Radical Social Work*, 8(2), 255-259. <https://doi.org/10.1332/204986020X15944018244923>



- Dundas, R., Leyland, A. H., & Macintyre, S. (2014). Early-life school, neighborhood, and family influences on adult health: A multilevel cross-classified analysis of the Aberdeen Children of the 1950s study. *American Journal of Epidemiology*, 180(2), 197–207. <https://doi.org/10.1093/aje/kwu110>
- Gamble, J., & McCallum, R. (2022). *Local child safeguarding practice review – Child Q*. City & Hackney Safeguarding Children Partnership.
- Hayward, M., & Critcher, J. (2023). Adulthoodification: Risk factors, harmful effects and implications for nursing practice. *Nursing Children and Young People*. Advance online publication. <https://doi.org/10.7748/ncyp.2023.e1488>
- Gillborn, D., Bhopal, K., Crawford, C. E., et al. (2021). *Evidence for the commission on race and ethnic disparities* (University of Birmingham Working Paper). University of Birmingham.
- Javornik, Š., Klemenčič, E., & Mirazchiyski, K. (2023). Factors contributing to school effectiveness: A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2095–2111. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100149>
- Magid, H. S., Milliren, C. E., Rice, K. D., Molanphy, N., Ruiz, K., Gooding, H. C., Richmond, T. K., Odden, M. C., & Nagata, J. M. (2022). Adolescent individual, school, and neighborhood influences on young adult hypertension risk. *PLOS ONE*, 17(4), Article e0266729. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266729>
- Ratner, K. (2024). Credential creep and early adulthoodification in high-stakes schooling. *Educational Psychologist*, 59(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2285141>
- Ratner, K., & Napolitano, C. (2025). Hurry up and wait: Conflicting cultural pressures on early adulthoodification. *Journal of Family Theory & Review*, 17(2), 123–141. <https://doi.org/10.1111/jftr.12560>
- Topitzes, J., Godes, O., Mersky, J. P., Ceglarek, S., & Reynolds, A. J. (2009). Educational success and adult health: Findings from the Chicago Longitudinal Study. *Prevention Science* 统计, 10(2), 175–195. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0121-5>
- Tyler, K. A., & Schmitz, R. M. (2023). “They expected me to be the parent”: Early adulthoodification among homeless emerging adults. *Children and Youth Services Review*, 149, Article 106977. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106977>
- Utomo, A., Reimondos, A., Utomo, I. D., McDonald, P., & Hull, T. H. (2014). What happens after you drop out? Transition to adulthood among early school-leavers in urban Indonesia. *Demographic Research*, 30, 1189–1218. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2014.30.41>
- Zhang, Y., Li, J., & Wang, H. (2022). A meta-analysis of factors associated with precocious puberty in Chinese children: The role of academic burden. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 35(9), 1159–1171. <https://doi.org/10.1515/jpem-2022-0196>



کودکی و تربیت در آیین حکمت و فلسفه: روایتی تطبیقی میان فلسفه‌های آموزشی اسلامی و غربی

جواد کیهان^۱، محمدمهدی مجلسی آذر^۲، امیر حسین یوزباشی^۳

چکیده

مسئله تربیت کودک همواره یکی از بنیادی‌ترین مباحث در فلسفه تعلیم و تربیت بوده و در میان فلاسفه اسلامی و غربی، تفسیرهای متفاوت و گاه متعارضی از آن ارائه شده است. پژوهش حاضر با هدف تحلیل تطبیقی مؤلفه‌های بنیادین تربیت کودک از منظر دو فیلسوف اسلامی (ابن سینا و غزالی) به عنوان ستارگان درخشان حکمت شرقی و سه چهره شاخص فلسفه غرب (لاک، دیویی و فروبل) انجام شده است تا ضمن تبیین وجوه اشتراک و افتراق، ظرفیت‌های تلفیق‌پذیری این دیدگاه‌ها را بررسی کند. این مطالعه از نوع کیفی و با رویکرد تطبیقی انجام گرفته است. جامعه پژوهش شامل آثار اصلی این فلاسفه و متون ثانویه و تحلیلی مرتبط با موضوع بوده که از میان آن‌ها ۱۷ منبع کلیدی با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده است. ابزار گردآوری داده‌ها، فیش‌برداری سیستماتیک و چک‌لیست‌های تحلیل محتوا بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. اعتبارسنجی یافته‌ها از طریق روش کثرت‌گرایی منابع و بازبینی توسط متخصصان فلسفه تربیت انجام گرفت. یافته‌های تحقیق در ۵ مضمون اصلی شامل (ماهیت کودک، اهداف و غایت تربیت، نقش مربی، روش تربیتی و محتوای آموزشی) و سه مضمون مکمل (نقش خانواده، محیط یادگیری و ابعاد عاطفی و روانی) مورد مقایسه قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که در اندیشه فلاسفه اسلامی مانند ابن سینا و غزالی، تربیت کودک با رویکردی غایت‌گرا، عقل‌محور و اخلاق‌مدار طراحی شده و بر پیوند میان عقل و وحی، هدایت کودک به سوی کمال معنوی، و رشد متوازن قوای نفس تأکید می‌شود. در مقابل، دیدگاه فلاسفه غربی نظیر لاک، دیویی و فروبل بیشتر مبتنی بر تجربه‌گرایی، خودمختاری کودک، و نقش فعال او در یادگیری است. این تفاوت‌ها در مؤلفه‌هایی چون اهداف تربیت، روش‌های یاددهی، نقش معلم، نوع محتوا و تصور از کودک، بازتابی از تفاوت در بنیان‌های انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی این دو سنت فلسفی است. از سوی دیگر، یافته‌ها دلالت بر آن دارند که امکان گفت‌وگوی فلسفی میان این دو سنت وجود دارد، مشروط بر آن که تفاوت‌ها به جای تعارض، به مثابه فرصت فهم متقابل دیده شوند. برای نمونه، تأکید سنت اسلامی بر ابعاد معنوی و اخلاقی می‌تواند نقیصه سکولاریسم افراطی در تربیت مدرن را جبران کند، و در مقابل، نگاه غربی به تجربه، مشارکت، و خلاقیت می‌تواند الگوهای سنتی تربیت را از جمود و تلقین‌گرایی‌های بخش‌د. بنابراین، تفسیر یافته‌ها در پرتو سنت‌های فکری، نشان‌دهنده ضرورت توسعه الگوهای بینافرهنگی در تربیت کودک است؛ الگوهایی که ضمن حفظ هویت فرهنگی، به نیازهای جهانی تربیت نیز پاسخ دهند.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت کودک، ابن سینا، غزالی، فروبل، جان لاک، جان دیویی، مطالعه تطبیقی

مقدمه و بیان مسأله

تعلیم و تربیت یکی از مؤلفه‌های حیاتی و تمدن‌ساز در تاریخ بشریت است که در قلب آن فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان نقطه تلاقی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، و ارزش‌شناسی، نقش تعیین‌کننده‌ای در هدایت و سازماندهی

^۱ - دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران Javad.Keyhan@iau.ac.ir

^۲ - استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بوکان، دانشگاه آزاد اسلامی، بوکان، ایران

^۳ - دانشجوی گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران



نظام‌های آموزشی دارد. در این راستا، دو منظومه بزرگ فکری - اسلامی و غربی - با پشتوانه‌هایی متفاوت اما هر دو عمیق، مسیرهای مجزایی برای تربیت انسان ترسیم کرده‌اند. در حالی که فلسفه تعلیم غربی اغلب با مؤلفه‌هایی نظیر تجربه‌گرایی، عقلانیت ابزاری، فردگرایی و سکولاریسم تعریف می‌شود، فلسفه تعلیم اسلامی بر محورهای وحی، عقل متصل به شریعت، اخلاق‌مداری و غایت‌گرایی الهی استوار است (نودینگز، ۲۰۱۶؛ محمد و خصاونه، ۲۰۲۳).

در نگاه اسلامی، تعلیم و تربیت فرآیندی جامع و همه‌سویه است که بر رشد متوازن ابعاد جسمی، روحی، عقلانی و اخلاقی انسان تأکید دارد. اندیشمندانی همچون ابن‌سینا، فارابی، و غزالی تعلیم را ابزاری برای تهذیب نفس، دستیابی به کمال انسانی و تقرب الهی می‌دانند (امام و همکاران، ۲۰۲۳). در حالی که در سنت غربی متفکرانی چون لاک، دیویی و اسپنسر با تکیه بر طبیعت‌گرایی، پراگماتیسم و تجربه‌محوری، تعلیم را مسیری برای تحقق خود، شکوفایی توانایی‌های فردی و مشارکت اجتماعی تعریف کرده‌اند (عالم‌گرد و همکاران، ۱۳۹۶؛ فرح، ۲۰۲۲؛ محمد و خصاونه، ۲۰۲۳). این تمایز در مبانی فلسفی، منجر به تفاوت‌هایی اساسی در تعریف نقش معلم، ماهیت فراگیر، اهداف آموزشی، ساختار برنامه درسی و شیوه‌های ارزشیابی شده است. در فلسفه اسلامی، نزد ابن‌سینا و غزالی، تربیت (تربیت) به معنای پرورش توأمان عقل و نفس است، به گونه‌ای که فرد بتواند به سعادت دنیوی و اخروی دست یابد. این نوع نگاه به تربیت، ابعاد معرفتی (کسب علم و حکمت)، اخلاقی (تهذیب نفس و کسب فضایل)، و عملی (به کار بستن دانش و فضیلت در زندگی) را شامل می‌شود (حیدات و رسیاده، ۲۰۲۴). در فلسفه غربی، تعاریف تربیت متنوع است. برای جان لاک تربیت بیشتر معطوف به پرورش عقل و خردورزی و ایجاد فردی فضیلت‌مند و خردمند است که بتواند از عهده امور زندگی برآید (نقیب زاده، ۱۴۰۰). فروبل تربیت را فرآیندی طبیعی می‌داند که باید با فعالیت خودانگیخته و بازی کودک همراه باشد تا استعدادهای درونی او شکوفا شود (ونیتا کول، ۱۴۰۰). جان دیویی تربیت را رشد مداوم تجربه می‌داند، به این معنا که فرد از طریق تعامل با محیط و حل مسائل واقعی، به طور مستمر یاد می‌گیرد و رشد می‌کند (شریعت‌مداری، ۱۳۹۰).

از طرف دیگر، در ارتباط با ستون‌های اصلی هر نظریه تربیتی (اهداف و غایت تربیت، روش‌های تربیتی، نقش معلم، محتوای آموزشی، و ماهیت کودک) تفاوت بنیادینی میان فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی و غربی وجود دارد. در نظام اسلامی، غایت تعلیم و تربیت، رسیدن به کمال انسانی در پرتو قرب الهی است؛ چنان‌که غزالی تربیت را وسیله‌ای برای تهذیب نفس، تسلیم عقل به وحی و نیل به فلاح ابدی می‌داند، در حالی که فیلسوفانی مانند دیویی، هدف تعلیم را نه رستگاری، بلکه رشد فردی و مشارکت فعال در جامعه دموکراتیک معرفی می‌کنند (محمد و خصاونه، ۲۰۲۳؛ رسیودین و حارس، ۲۰۲۴). در روش‌شناسی نیز، تعلیم اسلامی عمدتاً تلفیقی از تزکیه، تدرّج، موعظه و الگودهی است، در حالی که در سنت غربی، روش‌های فعال، تجربه‌محور و مسئله‌محور اولویت دارد (سلیم، ۲۰۱۳؛ فرح، ۲۰۲۲). معلم در سنت اسلامی نه صرفاً تسهیل‌گر، بلکه مربی، اسوه، ناصح و هدایت‌گر اخلاقی است، حال آنکه در سنت غربی، نقش او عمدتاً به تسهیل یادگیری و تحریک کنجکاوی تقلیل یافته است (حیدات، ۲۰۲۴؛ آرانی و همکاران، ۲۰۱۴). محتوای آموزشی در تعلیم اسلامی حول محورهای اعتقادی، اخلاقی، و عقلی شکل گرفته و ماهیتی وحدت‌گرا دارد، در حالی که در نظام‌های غربی، برنامه درسی عموماً چندپاره، کارکردی و



متأثر از نیازهای بازار است. درباره ماهیت کودک نیز، دیدگاه اسلامی به فطرت توحیدی، امکان تعالی روحی و مسئولیت پذیری ذاتی کودک باور دارد، در حالی که اغلب مکاتب غربی کودک را موجودی خنثی، انعطاف پذیر و محصول محیط می‌پندارند که باید از طریق تجربه شکل بگیرد (نودینگر، ۲۰۱۶؛ محمد و خصاونه، ۲۰۲۳). این تفاوت‌ها، نه صرفاً در لایه‌های نظری، بلکه در همه ابعاد عملی تعلیم و تربیت بازتاب یافته‌اند و بررسی تطبیقی آن‌ها می‌تواند در طراحی الگوهای آموزشی بومی‌شده و معناگرا نقش آفرین باشد.

مرور جامع ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که مقایسه تطبیقی میان فلسفه تعلیم و تربیت در سنت‌های اسلامی و غربی یکی از حوزه‌های پرتکرار و در عین حال چالش‌برانگیز در پژوهش‌های میان‌فرهنگی بوده است. پژوهش آرانی و همکاران (۲۰۱۴) با مقایسه آموزه‌های تربیتی فارابی، ابن‌سینا و غزالی با اندیشه‌های لاک، روسو و دیویی، نشان داد که علی‌رغم تفاوت در مبانی هستی‌شناسی، هر دو سنت بر اهمیت عقل در فرآیند تعلیم تأکید دارند، اما سنت اسلامی این عقلانیت را در پیوند با وحی و غایت‌گرایی اخلاقی تفسیر می‌کند، در حالی که سنت غربی به سمت خودمختاری انسان و فردگرایی میل دارد. مطالعه فرح (۲۰۲۲) نیز با تحلیل سه مکتب محافظه‌کار دینی، عقل‌گرای دینی و پراگماتیستی در تعلیم اسلامی و تطبیق آن با مکاتب غربی، بیان می‌کند که تعلیم اسلامی دارای تنوع درونی بیشتری نسبت به تصویر رایج سنت‌گرایی آن در مطالعات غربی است. نتایج تحقیق رسیودین و حارس (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که فلسفه تعلیم اسلامی با تکیه بر وحدت بین عقل و وحی، به پرورش اخلاقی و معنوی اولویت می‌دهد، در حالی که تعلیم غربی بیشتر بر رشد مهارت‌های فردی و کارکرد اجتماعی تأکید دارد. یافته‌های فقیزین و همکاران (۲۰۲۳) بر اساس تحلیل دیدگاه‌های محمد اقبال، نیز مؤید آن است که آموزش در اسلام زمانی مطلوب خواهد بود که هم به رشد عقل و هم به تهذیب نفس بپردازد، در حالی که در نظام غربی بر جنبه‌های تجربی و عقلانیت ابزاری تمرکز شده است. از سوی دیگر، محمد و خصاونه (۲۰۲۳) به تفکیک نشان می‌دهند که نظام اسلامی در تعریف منبع معرفت، جایگاه معلم و ارزش نهایی دانش، برخلاف سیستم غربی به سنجه‌های الهی و معنوی تکیه دارد. سلیم (۲۰۱۳) نیز تأکید می‌کند که تفاوت در منطق هستی‌شناختی این دو سنت، سبب شده است که نظام‌های تربیتی آن‌ها در ساختار، اهداف، و مدل‌های یادگیری به دو مسیر متمایز بدل شوند. در مجموع، این بدنه پژوهشی، علی‌رغم غنای تاریخی و معرفتی، همچنان فاقد پژوهش‌هایی با عمق تحلیلی و انسجام مفهومی کافی است که بتوانند دلالت‌های عینی این تفاوت‌های فلسفی را در طراحی نظام‌های آموزشی معاصر تبیین کنند.

بر پایه تحلیل‌های ارائه‌شده، مسئله اصلی پژوهش حاضر در شکاف مفهومی و روشی میان دو منظومه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و غربی نهفته است؛ شکافی که نه تنها در سطح مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، بلکه در ساحت‌های عینی‌تر همچون اهداف تربیتی، نقش معلم، روش‌های تعلیم، و تصویر از کودک تجلی یافته است. علی‌رغم تلاش‌های پراکنده برای مقایسه دیدگاه‌های برخی از متفکران برجسته در این دو سنت، همچنان فقدان یک چارچوب تطبیقی - تحلیلی که بتواند این مفاهیم را به صورت نظام‌مند و در ارتباط با دلالت‌های کاربردی آن‌ها در طراحی نظام‌های آموزشی معاصر تبیین کند، محسوس است. از این رو، هدف این پژوهش آن است که با اتخاذ رویکردی فلسفی - مقایسه‌ای و بر پایه تحلیل مضامین کلیدی، به بررسی تطبیقی بنیادهای نظری تعلیم و تربیت



در اندیشه فیلسوفان شاخص اسلامی و غربی پردازد و از خلال آن، زمینه‌ای برای بازاندیشی در الگوهای تربیتی معنماحور، بومی‌گرا و در عین حال قابل گفتگو با نظام‌های جهانی فراهم سازد.

روش تحقیق

این پژوهش از نوع کیفی و با بهره‌گیری از رویکرد توصیفی - تحلیلی و روش تطبیقی انجام شده است. هدف آن تحلیل تطبیقی آراء پنج فیلسوف برجسته در حوزه تعلیم و تربیت، شامل دو متفکر اسلامی (ابن سینا و غزالی) و سه متفکر غربی (فروبل، جان لاک و جان دیویی) درباره مفاهیم بنیادین تربیت کودک است. جامعه پژوهش شامل آثار اصلی این فلاسفه و مطالعات ثانویه منتشر شده در این زمینه بوده که با روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۷ اثر محوری به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل فیش برداری ساخت یافته و چک لیست‌های تحلیل محتوا است که به صورت نظام‌مند طراحی شده و براساس مؤلفه‌های اصلی تربیت (ماهیت کودک، غایت تربیت، روش‌ها، نقش معلم، محتوای آموزشی و مؤلفه‌های مکمل نظیر خانواده و محیط یادگیری) تنظیم شده‌اند. برای تحلیل داده‌ها، از روش کدگذاری مضمون‌محور استفاده شده که امکان دسته‌بندی نظام‌مند مفاهیم و مقایسه ساخت یافته آن‌ها را فراهم ساخته است. به منظور اعتبارسنجی یافته‌ها، از راهبردهای مثلث‌سازی منابع، بررسی تطبیقی متون اصلی و بازبینی نتایج توسط دو تن از متخصصان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بهره گرفته شد. این فرایند تضمین می‌کند که داده‌های به دست آمده از دقت، انسجام درونی و قابلیت تعمیم نسبی در چارچوب مطالعه تطبیقی برخوردار باشد.

یافته‌های تحقیق

بر اساس یافته‌های تحقیق، وجوه اشتراک و افتراق نظریات تربیتی در اندیشه فلاسفه اسلامی (ابن سینا و غزالی) و فلاسفه غربی (فروبل، لاک و دیویی) در مهم‌ترین استلزامات تربیتی (مانند اهداف و غایت تربیت، روش‌های تربیتی، نقش معلم، محتوای آموزشی، و ماهیت کودک) در جدول شماره ۱ ارایه شده است. همچنین برای بررسی عمیق‌تر یافته‌ها به مقایسه تطبیقی مؤلفه‌های مکمل تعلیم و تربیت - یعنی نقش خانواده، محیط یادگیری، و ابعاد عاطفی، در آخر جدول نیز اشاره شده است

جدول ۱: ستون‌ها و استلزامات تربیتی در در اندیشه فلاسفه اسلامی (ابن سینا و غزالی) و فلاسفه غربی (فروبل، لاک و دیویی)

محور مقایسه	ابن سینا	غزالی	فروبل	لاک	دیویی
ماهیت کودک	فطرتی نیکو، دارای قوه عقلانی در حال تکامل، مستعد برای تعقل و تهذیب	ترکیبی از فطرت الهی و تمایلات نفسانی و نیازمند مراقبت، هدایت و تزکیه	دارای جوهر الهی، تخیل خلاق و دارای توانایی درونی و خلاق که باید در محیط مناسب شکوفا شود	فطرت خنثی و ذهنی تهی. لوح سفید که با تجربه شکل می‌گیرد	موجودی فعال، کنش‌گر، و اجتماعی و دارای ظرفیت طبیعی برای تعامل با محیط

محور مقایسه	ابن سینا	غزالی	فروبل	لاک	دیویی
اهداف و غایت تربیت	کمال عقلی و سعادت اخروی با تأکید بر عقل فعال و تهذیب نفس	سعادت ابدی از طریق تهذیب نفس و قرب الهی	پرورش هماهنگ نیروهای درونی کودک برای خودتحقیق	شهروند عقلانی، اخلاقی و عمل گرا برای جامعه لیبرال	رشد تفکر انتقادی، توانایی حل مسئله، و پرورش مشارکت در دموکراسی
روش‌های تربیتی	تدرّج در آموزش متناسب با مراحل رشد عقلانی، پیوند میان آموزش نظری و عملی، الگودهی اخلاقی، و عادت‌دهی از طریق تکرار تأکید	تزکیه نفس، تهذیب اخلاق، موعظه حکیمانه، استفاده معتدل از تشویق و تنبیه، و کنترل محیط تربیتی	بازی محور و تجربه محور؛ آموزش از طریق فعالیت خلاق، ابزارهای دست‌ساز (gifts) و فعالیت‌های هماهنگ با مراحل رشد کودک	شرطی سازی اخلاقی و تربیت از طریق تجربه حسی، تقویت مثبت، تنبیه معتدل، و القای تدریجی عادات درست	آموزش مبتنی بر تجربه، کاوشگری و یادگیری مشارکتی - یادگیری از طریق عمل
نقش معلم	معلم عقل بالفعل است. الگوی علمی و اخلاقی بوده و راهنما و مربی عقلانی با تأکید بر رشد استعدادها است	مرشد و مربی دینی و معنوی که الگویی اخلاقی برای کودک است.	همراه و تسهیل گر که رشد طبیعی کودک را هدایت می کند و با محبت، الگوهای نمادین و فعالیت‌های خلاقانه، مسیر بلوغ را هموار می کند	مربی اخلاقی و اجتماعی که باید نظم، عقلانیت، و رفتار مدنی را در کودک نهادینه سازد	همکار و راهنمای فرایند یادگیری، نه موعظه گر و منبع اقتدار. همیار کودک در فرایند کاوش فعال
محتوای آموزشی	تلفیق علوم عقلی (منطق، فلسفه، ریاضیات)، علوم طبیعی و الهیات	آموزش علوم دینی، اخلاقی، قرآن، حدیث	فعالیت‌های نمادین، بازی، طبیعت، هنر و کاردستی	آموزش مهارت‌های پایه، زبان، اخلاق عملی، و تربیت بدنی	دانش‌های کاربردی و مرتبط با مسائل زندگی، تجربه محور و موضوعات میان رشته

محور مقایسه	ابن سینا	غزالی	فروبل	لاک	دیویی
نقش خانواده	اهمیت هماهنگی تربیت خانه و مدرسه برای پرورش متعادل کودک. زمینه ساز رشد عقل و اخلاق، مکمل معلم	مسئول سعادت اخروی فرزند - نهاد مقدس برای تهذیب اخلاقی و دینی کودک	شریک طبیعی مدرسه، محرک خلاقیت و مهر	سنگ بنای نخستین تربیت و نهاد نظم دهی به رفتارهای اخلاقی از طریق عادت	نهادی اجتماعی مشارکت گر در پیوند با مدرسه برای توسعه اجتماعی کودک و شکل گیری فرهنگ دموکراتیک
محیط یادگیری	متعادل، آرام و عقلانی برای رشد قوای نفس	معنوی، آرام و اخلاقی با پرهیز از اغتشاش بیرونی	طبیعت محور، موزون با ریتم زندگی کودک، فضایی سرشار از زیبایی، نظم و آزادی خلاق	منظم، آرام و تحریک کننده حواس برای ایجاد تجربه	فعال، دموکراتیک، تجربه محور و محرک تعامل اجتماعی
ابعاد عاطفی و روانی	تأکید بر هماهنگی قوا (شهوی، غضبی و عقلانی) برای ایجاد تعادل روانی کودک - عاطفه تابع عقل	محبت، پند حکیمانه، ترس هدایت گر، تهذیب نفس، کنترل عواطف در خدمت رشد معنوی	پرورش تخیل، احساس و زیبایی شناسی در کنار عقل	تقویت رفتار از طریق لذت، پاداش و پرهیز از رنج	احساس به عنوان بخشی از تجربه یادگیری؛ رشد متوازن عقل و عاطفه

در بررسی تطبیقی میان اندیشه های تعلیم و تربیت ابن سینا و غزالی از یک سو، و فروبل، لاک و دیویی از سوی دیگر، تفاوت های عمیقی در غایت شناسی و روش شناسی تعلیم آشکار می شود. ابن سینا و غزالی هر دو بر غایت قدسی تربیت - یعنی تحقق کمال انسانی و تقرب به خداوند - تأکید دارند، هرچند ابن سینا این مسیر را عمدتاً از طریق رشد عقل فعال و توان استدلال نظری می داند، در حالی که غزالی با تأکید بیشتر بر باطن، به تهذیب نفس و تزکیه اخلاقی با رویکردی عرفانی می نگرد. این در برابر اهداف فلاسفه غربی مانند فروبل، لاک و دیویی قرار می گیرد که تربیت را ابزاری برای شکوفایی فردی، تحقق دموکراسی، و آمادگی برای زندگی اجتماعی و اقتصادی می دانند. در شیوه های تربیتی نیز، در حالی که ابن سینا و غزالی بر تدرج، موعظه، تأمل، و الگودهی اخلاقی تأکید دارند، لاک به تجربه گرایی حسی و دیویی به یادگیری مشارکتی و مبتنی بر حل مسئله باور دارد؛ فروبل نیز از طریق بازی و فعالیت خلاق، رشد کودک را سامان می دهد. این تفاوت رویکردها، نشان دهنده دو نگرش بنیادین است:



یکی تربیت به عنوان راهی برای نیل به ساحت قدسی وجود، و دیگری تربیت به مثابه ابزار اجتماعی سازی و تحقق شهروندی فعال.

از نظر نقش معلم و محتوای آموزشی نیز، گفتمان اسلامی جایگاهی بسیار بلند برای معلم قائل است - او نه تنها واسطه دانایی، بلکه الگویی اخلاقی و راهنمای معنوی است. در حالی که در سنت غربی، نقش معلم به تسهیل گر یادگیری تقلیل یافته که نقش اصلی اش فراهم سازی بستر برای تجربه ورزی دانش آموز است. در خصوص محتوا نیز، محتوای در اندیشه ابن سینا و غزالی وحدت گرایانه و مبتنی بر اخلاق، فلسفه، علوم دینی و عقلانیت متعالی است، حال آن که در سنت غربی، محتوای آموزشی تابعی از نیازهای اجتماعی و مهارت محور است. در نهایت، تفاوت دیدگاه ها در ماهیت کودک نیز قابل توجه است: در حالی که ابن سینا و غزالی به فطرت الهی و قوه عقلانی کودک باور دارند و تربیت را برای شکوفایی این استعداد ذاتی ضروری می دانند، لاک کودک را لوح سفیدی می داند که به طور کامل توسط تجربه شکل می گیرد؛ فروبل و دیویی نیز بر پویایی درونی و ظرفیت ذاتی کودک برای تعامل با محیط تأکید می ورزند. این تفاوت ها تأکیدی بر تقابل دو افق معرفتی در تعلیم و تربیت است: تربیت در افق معنا و غایت، در برابر تربیت در افق کارکرد و تجربه.

بررسی تطبیقی مؤلفه های مکمل تعلیم و تربیت - یعنی نقش خانواده، محیط یادگیری، و ابعاد عاطفی - در اندیشه فلاسفه اسلامی و غربی، نمایانگر تفاوت های معرفتی و کارکردی عمیقی است که ریشه در هستی شناسی و انسان شناسی هر سنت دارد. در سنت اسلامی، به ویژه نزد ابن سینا و غزالی، خانواده نه تنها نقش نخستین نهاد تربیتی را ایفا می کند، بلکه به مثابه بستری قدسی برای هدایت عقل و تهذیب نفس کودک شناخته می شود. والدین، مسئول تربیت اخلاقی و معنوی فرزند بوده و همکاری آن ها با معلم ضرورتی مضاعف می یابد. در مقابل، فلاسفه غربی مانند فروبل، لاک و دیویی خانواده را در چارچوبی سکولارتر و کارکردی تر تحلیل می کنند: لاک بر انضباط رفتاری و نهادینه سازی عادات تأکید دارد، در حالی که دیویی آن را جزئی از ساختار اجتماعی - آموزشی تلقی می کند که باید با مدرسه هم راستا باشد. فروبل دیدگاهی بینابین دارد و بر هماهنگی عاطفی و خلاق میان خانه و مدرسه تأکید می ورزد.

در زمینه محیط یادگیری و مؤلفه های روان شناختی، تفاوت ها حتی بارزترند. ابن سینا محیطی متعادل و آرام را برای تربیت قوای سه گانه کودک لازم می داند، در حالی که غزالی به محیطی معنوی و اخلاقی با کمترین حواس پرتی و بیشترین خلوص توجه دارد. در مقابل، دیویی محیط را بستر فعال تجربه و یادگیری اجتماعی می داند و آن را به گونه ای طراحی می کند که کنش متقابل کودک با آن، موجب یادگیری شود. فروبل به طبیعت، زیبایی و تخیل به عنوان مؤلفه های سازنده محیط تربیتی نگاه می کند، حال آن که لاک بیشتر به کیفیت تحریک حسی محیط برای اثرگذاری رفتاری توجه دارد. در سطح عاطفی، دیدگاه اسلامی گرچه عقل محور است، اما به تهذیب، عواطف دینی و هماهنگی درونی اهمیت می دهد. در سنت غربی نیز، فروبل و دیویی به نقش بنیادی احساسات در فرایند یادگیری توجه دارند و آن را مکمل عقل و تجربه می دانند. لاک با وجود گرایش به نظم و پاداش محوری، جایگاه لذت و رضایت را نیز در تثبیت رفتارهای تربیتی لحاظ می کند. این مقایسه نشان می دهد که تلقی از کودک



به عنوان موجودی عقلانی، معنوی، عاطفی یا اجتماعی، مستقیماً بر طراحی نقش خانواده، ساختار محیط آموزشی و نوع تعامل با احساسات او تأثیر می گذارد.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با بهره گیری از رویکرد تطبیقی به تحلیل دیدگاه های پنج فیلسوف برجسته اسلامی و غربی درباره تعلیم و تربیت کودک پرداخته است. نتایج نشان داد که اندیشمندانی چون ابن سینا و غزالی در چارچوب سنت اسلامی، تربیت را فرآیندی قدسی و غایت مدار می دانند که هدف نهایی آن تقرب الهی و تهذیب نفس است. در مقابل، متفکرانی نظیر فروبل، لاک و دیویی در سنت غربی بر رشد فردی، پرورش توانایی های شناختی و مشارکت در زندگی اجتماعی تأکید دارند. این دو منظومه فکری نه تنها در اهداف تربیت، بلکه در روش ها، نقش معلم، محتوای آموزشی و حتی درک از ماهیت کودک تفاوت های عمیقی دارند. با این حال، در حوزه تربیت کودک نقاط مشترک بنیادینی همچون اهمیت طبیعت کودک، ضرورت هماهنگی تربیت خانه و مدرسه، و نقش کلیدی تجربه در یادگیری، پذیرش قابلیت رشد و یادگیری در کودک، ضرورت توجه به جنبه های اخلاقی و عقلانی و نقش محیط در تربیت دارند.

یافته های این پژوهش با مطالعاتی همچون آرانی و همکاران (۲۰۱۴) و فرح (۲۰۲۲) همسو است که تأکید کرده اند علی رغم تفاوت های هستی شناختی، هر دو سنت اسلامی و غربی به نقش عقل و تجربه در فرایند یادگیری توجه دارند. همچنین، تحقیق رسیودین و حارس (۲۰۲۴) نیز مانند این مطالعه بر محوریت اخلاق و وحی در تربیت اسلامی در مقابل کارکردگرایی در سنت غربی تأکید دارد. در عین حال، این پژوهش با پرهیز از ساده سازی دوگانه های سنتی، لایه های مفهومی عمیق تری را در اندیشه های هر فیلسوف برجسته کرده است؛ برای مثال، تأکید غزالی بر عرفان تربیتی یا تمرکز دیویی بر تجربه به عنوان جوهر آموزش. همچنین، نتایج این پژوهش با مطالعاتی نظیر «فراح» (۲۰۲۲)، «رزیدین و حریص» (۲۰۲۴) و «محمد و خساونه» (۲۰۲۳) هم راستا است که بر شکاف های مفهومی در مبانی فلسفه تعلیم اسلامی و غربی تأکید کرده اند. به ویژه در سطح عملی، پژوهش «اقبال و همکاران» (۲۰۲۳) نیز بر ضرورت تلفیق عقل و معنا در تربیت اسلامی تأکید دارد، که یافته های این تحقیق آن را تأیید می کند. در تبیین و توجیه یافته ها باید گفت که تفاوت های مشاهده شده صرفاً ناشی از تفاوت های نظری نیستند، بلکه در لایه های عمیق تری از مبانی هستی شناسی، انسان شناسی و غایت شناسی ریشه دارند. سنت اسلامی به دلیل پیوند وثیق میان تعلیم و دین، کودک را حامل امانتی الهی می بیند که باید به مسیر فطرت باز گردد (ایفیتاح و همکاران، ۲۰۲۴)، در حالی که سنت غربی به ویژه از دوره روشنگری به بعد، بیشتر بر خودآیینی کودک، ساخت گرایی ذهن، و تربیت اجتماعی مبتنی بر تجربه تکیه دارد (ابوشیره، ۲۰۲۴). این تمایزها در روش تربیت نیز نمود پیدا می کند؛ برای مثال، در حالی که غزالی بر تربیت از طریق مراقبت، الگودهی اخلاقی و تهذیب نفس تأکید دارد، دیویی روش هایی چون یادگیری از طریق تجربه، مشارکت و حل مسئله را مطرح می سازد. فروبل نیز با رویکرد طبیعت محور و کودک محور خود، نشان می دهد که تربیت می تواند پیوندی عمیق با تخیل، بازی و نمادهای درونی داشته باشد. به عبارت ساده تر یافته ها نشان می دهند که هر منظومه تربیتی، بازتابی از انسان شناسی و معرفت شناسی بنیادین خود است. در سنت اسلامی، چون انسان دارای فطرت الهی و مقصدی قدسی تلقی می شود، تربیت نیز باید مسیری برای کشف این



فطرت و تهذیب آن باشد. از این منظر، معلم نه تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه راهنمای سلوک معنوی است. در مقابل، در سنت غربی که انسان موجودی خودمختار، تجربه‌محور و اجتماعی فرض می‌شود، تربیت نیز فرایندی از رشد مستمر از طریق تعامل با محیط و حل مسئله تلقی می‌گردد. تفاوت در جایگاه خانواده، محتوا و محیط آموزشی نیز در راستای همین دو افق تفسیری قرار دارد. بنابراین، این یافته‌ها نه فقط مقایسه‌ای سطحی، بلکه تصویری نظام‌مند از دو مدل تربیتی کامل را ارائه می‌کنند.

از سوی دیگر، یافته‌ها دلالت بر آن دارند که امکان گفت‌وگوی فلسفی میان این دو سنت وجود دارد، مشروط بر آن که تفاوت‌ها به جای تعارض، به مثابه فرصت فهم متقابل دیده شوند. برای نمونه، تأکید سنت اسلامی بر ابعاد معنوی و اخلاقی می‌تواند نقیصه سکولاریسم افراطی در تربیت مدرن را جبران کند، و در مقابل، نگاه غربی به تجربه، مشارکت، و خلاقیت می‌تواند الگوهای سنتی تربیت را از جمود و تلقین‌گرایی‌های رهایی بخشد. بنابراین، تفسیر یافته‌ها در پرتو سنت‌های فکری، نشان‌دهنده ضرورت توسعه الگوهای بینافرهنگی در تربیت کودک است؛ الگوهایی که ضمن حفظ هویت فرهنگی، به نیازهای جهانی تربیت نیز پاسخ دهند.

در نتیجه، پژوهش حاضر نشان داد که تحلیل تطبیقی و فلسفی مبانی تربیت در سنت اسلامی و غربی، می‌تواند راهگشای بازنگری در سیاست‌ها، برنامه‌های درسی و روش‌های تربیتی در نظام‌های آموزشی باشد. فهم دقیق وجوه اشتراک و افتراق در باب اهداف تربیت، روش‌ها، نقش معلم و مفهوم کودک، بستری برای تولید الگوهای تلفیقی و بومی‌شده فراهم می‌سازد که نه تنها پاسخ‌گوی چالش‌های تربیت در جهان اسلام است، بلکه ظرفیت گفت‌وگو با جریان‌های تربیتی جهانی را نیز داراست.

منابع

- اتشی، ف.، گلستانی، س. ه.، و شمشیری، م. ر. (۱۳۹۹). کاربرد دلالت‌های فلسفی و تربیتی جان دیوئی برای مدیران آموزشی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱ (۳)، ۳۳۳-۳۴۸.
- احمدپور، ا.، اشرفی، م.، و محمدی سقایی، ف. (۱۴۰۱). مقایسه آرای تربیتی جان لاک و هربرت اسپنسر و تبیین دلالت‌های ضمنی تربیتی این دو دیدگاه در آموزش و پرورش. *رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۴ (۴)، ۱۸۱-۱۸۸.
- اسداللهی، م. ر.، و جماعتی، م. م. (۱۴۰۲). بررسی تطبیقی مبانی فلسفی تعلیم و تربیت در شرق و غرب [مقاله کنفرانس]. *ششمین همایش ملی فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت، روانشناسی و مشاوره ایران، تهران، ایران*.
- اسماعیلی رستم، و. ا.، توکلی، ح.، امینی، م.، و هادیان، م. (۱۳۹۵). مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه غزالی [مقاله کنفرانس]. *اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، ایران*.
- اعرافی، ع.، و موسوی، س. ن. (۱۳۹۴). تبیین و ارزیابی دیدگاه غزالی درباره «نسبت فقه و اخلاق». *مطالعات فقه امامیه*، ۳ (۵)، ۱۴۷-۱۷۰.
- باقری دادوکلایی، م.، خادمی، ن.، و امیری، ی. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی آرای تربیتی امام محمد غزالی و جان دیوئی [مقاله کنفرانس]. *هفتمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران، ایران*.
- بهشتی، س. (۱۳۸۷). مبانی فلسفه تعلیم و تربیت در اندیشه ابن‌سینا. *سمت*.
- نقه‌الاسلامی، ف. (۱۳۹۱). تعلیم و تربیت در دیدگاه فلاسفه: ابن‌سینا. *رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی*، ۸۷ (۸۷)، ۶۵-۷۲.
- جرالد، گ. (۱۳۸۹). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی (م. ج. پاک‌سرشت، مترجم). *سمت*.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، ط. (۱۳۹۴). مبانی فلسفی تربیت سیاسی از منظر جان لاک و امام خمینی (ره). *رهیافت انقلاب اسلامی*، ۹ (۳۰)، ۹۹-۱۱۶.
- داوودی، م.، و کارآمد، ح. (۱۴۰۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *پژوهشگاه حوزه و دانشگاه*.
- داوودی، م.، بهشتی، م.، و بهشتی، س. (۱۳۹۹). فلسفه‌های تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی. *سمت*.



- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. (۱۳۹۵). *فلسفه تعلیم و تربیت: درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی* (ج. ۱). سمت؛ پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شریعتمداری، ع. (۱۴۰۲). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. انتشارات امیرکبیر.
- شعاری نژاد، ع. ا. (۱۳۶۵). *فلسفه آموزش و پرورش* (چاپ ۱۶). انتشارات امیرکبیر.
- عالم گرد خطبه سرا، گ.، جباری، ک.، و محمدیاری، ق. (۱۳۹۶). *تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن سینا و هربارت*. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۵ (۳۷)، ۲۸-۵.
- عقیلی، س. م. (۱۳۹۵). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت*. علم.
- غزالی، م. م. بن م. (۱۴۱۳ق). *احیاء علوم الدین* (ج. ۱-۴). دارالکتب العلمیه.
- غزالی، م. م. بن م. (۱۳۸۹ش). *الرساله الولدیة* (ای فرزندان). انتشارات الزهراء.
- کاردان، ع. م. (۱۳۸۷). *فلسفه تعلیم و تربیت* (ج. ۱، چاپ ۳). سمت.
- مطهری، م. (۱۳۹۸). *تعلیم و تربیت در اسلام*. صدرا.
- نقیب زاده، ع. (۱۴۰۳). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش* (چاپ ۳۹). طهوری.

- Abuashireh, K. (2024). Equality of educational opportunities from the perspective of Islamic education and contemporary Western education: A comparative study. *Journal of Islamic Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.69844/hvrs5360>
- Ali, S. A., Ismail, S., Aisyah, N & ., Omar, A. R. (2019). Psychology of child development: Relations of Western educational psychology and Islamic educational psychology. *Journal of Islamic Educational Research*, 4(1), 1–15. <https://doi.org/10.22452/jier.vol4no1>
- Dariyanto, M. I. S., & Soleh, F. A. M. (2024). Karakter guru Islam dan Barat (Analisis komparatif pemikiran Imam az-Zarnuji dan John Dewey). *Al-Muaddib: Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan*, 6(1), 45–58. <https://doi.org/10.46773/muaddib.v4i1.951>
- Dewey, J. (۱۹۱۶). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Farah, L. N. (2022). Studi komparatif aliran-aliran utama filsafat pendidikan Islam dan filsafat pendidikan Barat. *Heuristik: Journal of Islamic Education*, 2(1), 115–128. <https://doi.org/10.14421/hjie.2022.21-08>
- Fröbel, F. (۱۹۰۷). *Pedagogics of the kindergarten* (J. Jarvis, Trans.). Swan Sonnenschein & Co.
- Iftitah, I. I. A., Firdausyi, A. N & ., Noormawanti, N. (2024). Tinjauan pendidikan anak usia dini dalam perspektif filsafat pendidikan . *Thufulah: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(2), 77–84. <https://doi.org/10.24127/thufulah.v3i2.7156>
- Locke, J. (۱۹۹۶). *Some thoughts concerning education* (R. W. Grant, Ed.). Liberty Fund. (Original work published 1693)
- Madandar Arani, A., Kakia, L & ., Moazani, B. (2014). A comparative study of Muslim and Western pedagogues' educational perspectives: Contextualization of comparative education as a university's discipline. *International Journal of Education and Sciences*, 6(2), 125–138. <https://doi.org/10.2121/EDU-IJES.V6I2.291>
- Mohammad, O & ., Khasawneh, A. (2023). The educational philosophical thoughts of Abu Hamid Al Ghazali (1058 - 1111) and John Dewey (1859 - 1952): A comparative study. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(2), 189–204. <https://doi.org/10.47015/19.2.14>
- Noddings, N. (۲۰۱۶). *Philosophy of education* (4th ed.). Westview Press.
- Rehman, H. J. ur, Farooq, A & ., Ismail, M. (2024). A comparative study on educational ethics: Insights from Islamic educational philosophy and western literature. *Al-Idah*, 41(2), 85–98. <https://doi.org/10.37556/al-idah.041.02.0884>
- Rossidy, I. (۲۰۱۰). *Analisis komparatif tentang konsep pendidikan anak menurut Ibnu Qayyim Al-Jauziyah dan Al-Ghazali: Implikasinya terhadap pendidikan agama Islam kontemporer* [Research report]. Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. http://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/lemliit/article/download/378/pdf_236
- Salsabila, P. A., Anwar, S & ., Huwaida, J. (2024). Child education from Islamic and Western perspectives. *Al-Lubab*, 10(1), 47–63. <https://doi.org/10.59689/al-lubab.v10i1.5754>
- Sulaiman, K. O. (2016). Islamic perspectives on Western education. *International Journal of Educational Studies*, 1(2), 75–88. <https://doi.org/10.2121/INCITA-JISISEA.V1I2.760.G732>



- Suryadi, R. A. (2019). Islamic education in the theological perspective *Attarbiyah: Journal of Islamic Education*, 3(1), 29–37.
<https://doi.org/10.35723/ajje.v3i1.44>
- Syihabuddin, M. A. (2017). Studi komparatif filsafat pendidikan Islam dan Barat *Jurnal JALIE: Journal of Applied Linguistics and Islamic Education*, 1(1), 68–93. <https://doi.org/10.33754/JALIE.V1I1.84>



تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی، قرآن، هدیه‌های آسمانی دوره اول دبستان بر اساس بایسته‌های توصیف خدا به کودکان

زهره گلستانی حتکنی، مراد یاری دهنوی، سید حمید رضا علوی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی بایسته‌های توصیف خداوند برای کودکان و میزان انطباق آن با محتوای کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی، به تحلیل محتوای سه کتاب درسی پایه‌های اول تا سوم دبستان شامل قرآن، فارسی و هدیه‌های آسمانی پرداخته است. روش تحقیق به صورت تلفیقی برای بررسی بایسته‌های توصیف خدا به کودکان با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی منابع مرتبط با موضوع پژوهش به استنتاج اصول و روش‌های ایجابی و سلبی خداشناسی و تربیت دینی انجام شد. در ادامه با روش تحلیل محتوا به صورت کمی - قیاسی - مضمونی برای تحلیل و بررسی میزان اصول و روش‌های ایجابی و سلبی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان، قرآن و فارسی پایه اول، دوم و سوم ابتدایی انجام شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که تصویر ارائه شده از خداوند در این کتاب‌ها نه به طور کامل مهربانانه و دلگرم کننده و نه ترساننده و بازدارنده است. با این حال، توصیف خداوند در بسیاری از موارد فاقد وضوح، انسجام مفهومی و بیان کودک فهم بوده و در نتیجه ممکن است منجر به ایجاد تصورات مبهم یا نادرست در ذهن کودکان شود. بررسی کتب مطرح شده سه پایه اول؛ تمام اصول و روش‌های مطرح شده حاکی از این مسئله می‌باشد که اصول و روش‌های مطرح شده لزوماً مورد توجه مؤلفان کتب درسی نبوده است. در پایان، پژوهش با تأکید بر نقش محوری آموزش دینی در شکل‌گیری مفاهیم بنیادین، پیشنهادهایی برای ارتقای کیفیت محتوای آموزشی در جهت معرفی صحیح و متناسب از خداوند به کودکان ارائه می‌دهد.

واژگان کلیدی: خداوند، کودکان، کتاب‌های درسی، آموزش دینی، تحلیل محتوا، دوره دبستان

مقدمه و بیان مسأله

شناخت و توصیف خداوند به عنوان یکی از بنیادین‌ترین مفاهیم دینی، نقش بسزایی در شکل‌گیری هویت معنوی کودکان دارد. در فرهنگ اسلامی و نظام تربیتی کشور ما، آشنایی با خداوند نه تنها یک آموزه اعتقادی، بلکه زیربنای بسیاری از دیگر مفاهیم اخلاقی و تربیتی محسوب می‌شود. نقش کتب درسی، فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب برای به وجود آوردن تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان از طریق فرایند یاددهی و یادگیری می‌باشد. از آنجا که کودکان در سنین ابتدایی دارای تفکر عینی بوده و توانایی درک مفاهیم انتزاعی را به صورت محدود دارند، انتقال مفاهیم الهی به آن‌ها نیازمند دقت، ظرافت و شناخت صحیح از توان ذهنی و عاطفی این گروه سنی است.

با وجود اهمیت تربیت دینی در دوره ابتدایی، به نظر می‌رسد محتوای کتاب‌های درسی، به‌ویژه در حوزه معرفی خداوند، از انسجام و دقت کافی برخوردار نبوده و گاهی فاقد شفافیت، سادگی و عینی بودن این شناخت و آموزش به کودکان است. از این رو، ارزیابی میزان توجه کتب درسی به بایسته‌های تربیتی در توصیف خداوند به کودکان، ضرورتی انکارناپذیر است. با توجه به آنچه مطرح شد، این سوال مطرح می‌شود که اصول و روش‌های



ایجابی و سلبی توصیف خدا برای کودکان مقطع دبستان چه می‌باشند و توصیف خدا به کودکان در کتب دوره دبستان (دوره اول) چگونه باشد؟ لذا در پژوهش حاضر با هدف بررسی اصول و روش‌های ایجابی و سلبی توصیف خداوند و تحلیل میزان تحقق این بایسته‌ها در سه کتاب درسی قرآن، فارسی و هدیه‌های آسمانی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی انجام شده است. این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی بوده و به‌منظور بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، از روش تحلیل محتوای ترکیبی (کمی و کیفی) استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق شامل کتاب‌های درسی سه گانه «قرآن»، «فارسی» و «هدیه‌های آسمانی» در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی بوده که به‌صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. برای استخراج معیارهای تحلیلی، ابتدا اصول و روش‌های ایجابی و سلبی توصیف خداوند با استفاده از منابع معتبر روان‌شناسی رشد کودک، آموزه‌های دینی، و مبانی نظری تربیت دینی استخراج گردید. سپس با طراحی سیاهه تحلیل، کلیه موارد اشاره به خداوند در متون و تصاویر کتب مذکور مورد بررسی و کدگذاری قرار گرفت. در مرحله تحلیل، داده‌ها با استفاده از شاخص‌های فراوانی (در تحلیل کمی) و مفاهیم کلیدی (در تحلیل کیفی) مورد ارزیابی قرار گرفتند. این روش امکان بررسی میزان انطباق محتوای آموزشی با معیارهای مطلوب برای معرفی خداوند به کودکان را فراهم ساخته است. پژوهش‌های متعددی در حوزه آموزش دینی، تربیت مذهبی کودکان و تصور از خدا انجام شده است؛ با این حال، بررسی مستقیم و تحلیلی نحوه توصیف خداوند در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی با تأکید بر اصول ایجابی و سلبی، در پژوهش‌های پیشین کمتر دیده شده است. از جمله پژوهش‌های نزدیک به موضوع پژوهش می‌توان به مواردی همانند: برکت، گنجعلی و حسین پور (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای تحت عنوان «تعیین اثربخشی معنویت درمانی و روش آموزش مونته سوری بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی کودکان مقطع دبستان» که بر روی ۸۰ کودک مقطع دبستان شهر دزفول در سال ۱۳۹۸ اجرا شد، نشان دادند که برگزاری دوره‌های معنویت درمانی باعث شد که دانش‌آموزان هر کاری را با نام و یاد خدا شروع کنند و در زمینه پیشرفت تحصیلی نیز نمرات بالاتری را دریافت کنند. میرزایی (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای با عنوان «تحلیل محتوای کتب درسی دوره ابتدایی از منظر توجه به ابعاد و مؤلفه‌های بیداری اسلامی» نشان دادند که در سه کتاب درسی فارسی، تعلیمات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به ترتیب کتاب‌های هدیه‌های آسمانی، فارسی و تعلیمات اجتماعی بیشترین فراوانی مرتبط به مؤلفه‌های بیداری اسلامی را داشتند و پایه پنجم بیشترین فراوانی را در این زمینه داشته است. سادات صلواتی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای سیره نبوی و علوی در کتاب‌های درسی اول تا سوم دبستان» دریافتند که در کتاب‌های اول، دوم و سوم دبستان بیشترین فراوانی به ترتیب در حوزه رفتار و کردار، احادیث و روایات و شرح زندگی پیامبر (ص) و ائمه اطهار (ع) بوده است.

مشفق و لطیفی (۱۳۹۸) در تحقیقی تحت عنوان «اثربخشی بسته آموزشی، پرورش مهارت‌های زندگی (مبتنی بر مبانی اسلامی با روش فعال بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر» که بر روی ۳۰ دانش‌آموز اجرا شد، نشان دادند که آموزش بر هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن (وجدان، همدلی، خویشتن‌داری، احترام، مهربانی، بردباری و عدالت) تأثیر معناداری داشته است. یوسف زاده، یوسف زاده و تاشک (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان «بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی (مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم و روایات ائمه (ع))» که بر روی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان



دختر مقطع متوسطه ناحیه دو شهر کرمان اجرا گردید، نشان دادند که آموزش مهارت‌های معنوی بر افزایش شادکامی و مؤلفه‌های سرمایه روان شناختی تأثیر گذار می‌باشد. حیدرپور: اداق زاده قمصری و سجادی (۱۳۹۷) در پژوهشی به تحلیل تطبیقی راهنمای برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه دوم با مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی پرداختند و آن را مورد بررسی قرار دادند و ضمن تأیید محتوا پیشنهادهای را در زمینه همراه کردن محتوا با سبک زندگی ایرانی - اسلامی ارائه کردند. اما هیچ یک به بررسی اصول و روش‌های ایجابی و سلبی توصیف خدا به کودکان نپرداخته‌اند. همچنین در پژوهش‌های گذشته هیچ یک به تحلیل و بررسی چگونگی توصیف خدا به کودکان در کتب درسی نپرداخته‌اند.

یافته‌ها و نتیجه

در این پژوهش برای بررسی اصول و روش‌های به دست آمده با کمک روش پژوهش، کتاب‌های قرآن، هدیه‌های آسمان و فارسی پایه اول تا سوم (دوره اول ابتدایی) که تألیف سال (۱۴۰۱) و شامل ۸ کتاب شد، به عنوان نمونه مورد بررسی در نظر گرفته شده‌اند. نمونه انتخاب شده از نوع نمونه‌گیری از قبل معین بوده و غیرپیدایشی می‌باشد. واحد تحلیل متن در محتوای کتاب‌ها صفحه به صفحه می‌باشد. نحوه به دست آوردن درصد فراوانی هر مقوله یا شاخص بدین صورت است که درصد فراوانی هر طبقه را تقسیم به فراوانی کل (فراوانی حاصل از یک کتاب در زمینه موضوع مورد پژوهش) و در نهایت با عدد ۱۰۰ ضرب می‌شود.

جدول ۱- مشخصات کتاب‌های درسی قرآن، هدیه‌های آسمان

کتاب‌ها مشخصات	تعداد صفحات	تعداد درس‌ها	سال انتشار
قرآن پایه اول	۹۵	۷	۱۴۰۱
قرآن پایه دوم	۱۲۳	۱۴	۱۴۰۱
قرآن پایه سوم	۱۳۹	۳ فصل	۱۴۰۱
هدیه‌های آسمان پایه دوم	۹۵	۲۰	۱۴۰۱
هدیه‌های آسمان پایه سوم	۱۲۸	۲۰	۱۴۰۱
فارسی پایه اول	۱۱۴	۲۲	۱۴۰۱
فارسی پایه دوم	۱۱۷	۱۷	۱۴۰۱
فارسی پایه سوم	۱۳۶	۱۷	۱۴۰۱

نتایج نشان داد که اصول و روش‌های سلبی مانند «پرهیز از ایجاد ترس»، «پرهیز از تلقین» و «عدم تحمیل مفاهیم دینی» در بسیاری از موارد در کتاب‌ها رعایت شده‌اند. اما در مقابل، اصول و روش‌های ایجابی مانند «توصیف مهربانی و رزاقیت خدا»، «توجه به صفات عاطفی»، و «دعوت به اندیشه‌ورزی معنوی» کمتر مورد توجه مؤلفان قرار گرفته‌اند. در کتاب هدیه‌های آسمانی، با وجود طراحی هدفمند برای تربیت دینی، ضعف‌هایی در انسجام مفاهیم و ارائه تصویر روشن از خداوند دیده می‌شود. در کتاب‌های قرآن نیز تمرکز عمدتاً بر مهارت‌های فنی مانند روخوانی

و روان‌خوانی بوده و مفهوم خدا به‌طور عمیق و کودک‌فهم پردازش نشده است. در کتاب فارسی، که بیشتر غیرمستقیم به مفاهیم دینی می‌پردازد، میزان توجه به بایسته‌های تربیت دینی محدودتر بوده است. در مجموع، فراوانی پایین شاخص‌های ایجابی در تحلیل کمی و تأکید بر روش‌های کلیشه‌ای در آموزش مفاهیم خداشناسی، نشان‌دهنده نیاز جدی به بازنگری در محتوای آموزشی موجود برای کودکان این گروه سنی است. در ابتدا اصول و روش‌های ایجابی و سلبی توصیف خدا برای کودکان مقطع دبستان کدام موارد هستند؟ برای پاسخ به این پرسش با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی و استنتاجی استفاده شد. با استفاده از فرایند توصیف و تحلیل منابع مرتبط با موضوع پژوهش به نتیجه‌گیری و استخراج اصول و سپس روش‌های متناسب با اصول مطرح شده می‌پردازیم. اصول فرایندی جامع‌تر نسبت به روش‌های ذکر شده هستند و در نهایت یک یا چند روش را متناسب با اصول مورد نظر، استنتاج و بررسی می‌شوند. سلبی و ایجابی بودن اصول و روش‌ها در این پژوهش، مبنی بر باید‌ها و نبایدها، لزوم توجه و عدم توجه و به کارگیری و عدم به کارگیری هرکدام از این اصول و روش‌های آموزشی و تربیتی مفاهیم دینی، خداشناسی و توصیف خدا به کودکان می‌باشد، که از روش استنتاجی کیفی مضمونی به سوال اول پژوهش پاسخ داده شده است. ۱۰ مورد اصول (۵ مورد سلبی)، (۵ مورد ایجابی) تربیت دینی و خداشناسی که لازم است مربی در آموزش و تربیت خداشناسی و مفاهیم دینی آن‌ها را را مورد استفاده قرار دهد. هر اصل به صورت میانگین دو روش (به استثناء اصل عدم سخت‌گیری و کمال‌گرایی که ۴ روش استنتاج و بررسی شد) را استنتاج و بررسی می‌شود، که در جدول ذیل به صورت خلاصه هر اصل و روش متناسب با آن قرار داده شد. جدول ذیل اصول و روش‌های سلبی و ایجابی را به صورت کلی نشان می‌دهد.

جدول ۲- اصول و روش‌های توصیف خداوند به کودکان دبستانی

روش‌های توصیف خداوند به کودکان دبستانی	
۱.۱ روش گفت و گو و مباحثه گروهی متناسب با توان عقلی کودکان	۱. اصل پرهیز از تلقین در توصیف خداوند
۲.۱ روش ارایه معیارها به منظور پرهیز از جذب و هضم کودکان در شخصیت مربیان	
۱.۲ روش زمینه‌سازی برای تمایل و ترغیب خودانگیخته کودکان به خداجویی و خداپرستی	۲. اصل پرهیز از تحمیل در آموزه‌های دینی و خداشناسی به کودکان
۲.۲ روش بیان آثار عبادات و اعمال دینی برای سعادت خود آدمی و کودک	
۱.۳ روش گزیده‌گویی و حساسیت در بیان و اشاره به عذاب‌های الهی در تربیت کودکان	۳. اصل پرهیز از ایجاد ترس در توصیف خدا به کودکان
۲.۳ روش استفاده حداقلی از کلماتی مانند مواخذه، قهر یا انتقام الهی	
۱.۴ روش زمینه‌سازی برای مناجات و گفت و گوهای کودکان با خدا	۴. اصل پرهیز از مانع قرار دادن در ارتباط خداوند با کودکان
۲.۴ روش انس و الفت با قرآن و داستان‌های قرآنی	
۱.۵ روش متناسب‌سازی آموزش مفاهیم دینی و خداشناسانه با رشد عقلی و تحول روانی کودک	

روش های توصیف خداوند به کودکان دبستانی	
۲.۵ روش استفاده از شعر، سرود خوانی و قصه گویی در آموزش مفاهیم دینی و خداشناسانه	۵. اصل عدم سخت گیری و کمال گرایی غیر واقع گرایانه در توصیف خدا به کودکان
۳.۵ روش سهولت در یادگیری مفاهیم دینی و خداشناسی کودکان	
۴.۵ روش بازی وارسازی یادگیری مفاهیم دینی و خداشناسانه	
۱.۶ لزوم شروع و استمرار و تداوم آموزش مفاهیم خداشناسی به کودکان در سنین پایین	۶. اصل تأکید بر تحرک و تجربه درونی کودکان در آموزش مفاهیم دینی و خدا شناسی
۲.۶ روش زمینه سازی برای شکل گیری و پرورش کنجکاوی و حل مسئله در کودکان	
۱.۷ روش ترغیب کودکان به خداجوی و خدا پرستی از طریق ارائه الگوها عملی مناسب	۷. اصل زمینه سازی عمل ورزی دینی و خداگرایانه کودکان
۲.۷ روش زمینه سازی اقدام های کوچک معنوی و دینی کودکان	
۱.۸ روش توصیف رحمانیت خدا برای همه انسان ها و موجودات جهان	۸. اصل توجه به صفات عاطفی خدا در توصیف او به کودکان
۲.۸ روش توصیف رزاقیت خدا برای همه ی انسان ها و موجودات جهان	
۱.۹ روش آشنایی با خصوصیات احساسی و آگاهی هر کدام از کودکان در مورد دین و خداوند	۹. اصل رعایت تفاوت های فردی کودکان در توصیف خدا به کودکان
۲.۹ روش توجه به موقعیت خانوادگی، اجتماعی و مذهبی کودکان در توصیف خداوند به کودکان	
۱.۱۰ روش پاسخ دهی درست و منطقی به پرسش های کودکان در مورد خدا و مسائل دینی	۱۰. اصل ضرورت توجه به اندیشه ورزی کودکان در آموزش مفاهیم و خداشناسه
۲.۱۰ روش دعوت به اندیشه ورزی دینی و معنوی کودکان در طبیعت	

در ادامه، با نظر به اصول و روش های ایجابی و سلبی توصیف خدا به کودکان در کتب دوره دبستان چگونه توصیف شده اند؟ برای پاسخ به این سوال از روش تحلیل قیاسی -مضمونی - کمی استفاده شد. با تحلیل کتب فارسی، قرآن و هدیه های آسمان پایه اول تا سوم به سوال دوم پژوهش پاسخ داده شد. فرایند استفاده از روش قیاسی -مضمونی - کمی مورد استفاده شده در پژوهش، به این صورت می باشد که ابتدا چند بار با دقت و توجه زیاد، منابع را مطالعه و بررسی کردیم و سپس با توجه به داده های چگونگی توصیف خدا به کودکان در کتب دوره دبستان مورد توجه قرار گرفت، از این جهت که چه میزان از این اصول و روش ها در تألیف کتاب های مذکور توجه و استفاده شده اند. فراوانی هر مقوله و شاخص متفاوت است و معنای مشابهی را به همراه ندارد. به این صورت که مقوله ها و شاخص های ایجابی هر چه تعداد فراوانی آن ها در کتب مطرح شده بیشتر باشد، مقوله ها و شاخص های مطرح شده مورد توجه درست و صحیح مؤلفان در رسیدن به اهداف تربیت دینی، مفاهیم خداشناسی و توصیف خدا بوده است. مقوله ها و شاخص های سلبی فراوانی زیاد آن ها برعکس، دور شدن از فرایند هدف های تربیت دینی، مفاهیم خداشناسی و توصیف خدا را نشان می دهد. لذا مقوله ها و شاخص های سلبی هر چه فراوانی کمتر



داشته باشند ما را به اهداف مطرح شده درباره خداشناسی و توصیف خدا به کودکان؛ نزدیک می کنند و برعکس هرچه تعداد فراوانی آن ها زیاد باشد نشان دهنده دور شدن از اهداف تربیت دینی، مفاهیم خداشناسی و توصیف خدا به کودکان می شود می شود. برای نمونه، به این موضوع اشاره شد که تلقین جزء اصول سلبی و یا همان نبایدهایی است که در توصیف خدا و مفاهیم خداشناسانه نه تنها نباید از آن استفاده کرد بلکه باید از آن برای توصیف خدا به کودکان و ارائه مفاهیم خداشناسی دوری کرد. لذا در تحلیل کتب شاهد فراوانی بسیار کم و حتی با فراوانی ۰ هستیم، این فراوانی قابل تقدیر است چرا که فراوانی این اصل یا مقوله هر چه بیشتر باشد به مثابه فاصله گرفتن از اهداف توصیف خدا، مفاهیم خداشناسانه و تربیت دینی خواهد بود.

درروش مضمونی تلاش می شود که مضامین آشکار و پنهان مطالب کتب مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد، به این صورت که در کتب دبستان و مخصوصاً سه پایه اول، دوم و سوم دبستان بنا مد نظر قرار داشتن رشد شناختی کودکان از تصاویر، اشعار و داستان های کودکان با فراوانی بیشتری استفاده می شود چرا که تسهیل کننده امر یادگیری هستند. بنابراین پژوهشگر بایستی با تامل و دقت فراوان مطالب را مطالعه، بررسی و تحلیل کند و بتواند مضامین پنهان آن ها را دریابد و مورد تحلیل قراردهد. در ادامه خلاصه ای از تحلیل محتوا کتب فارسی، قرآن و هدیه های آسمان پایه اول تا سوم؛ در قالب جدول ارائه خواهد شد. در اینجا نمونه ای از جدول تحلیل و بررسی کتب مد نظر با کمک اصول و روش های ایجابی و سلبی را طرح می کنیم.

جدول ۳-نمونه تحلیل کتاب فارسی پایه اول

مقوله ها	فراوانی	درصد فراوانی	شاخص ها	فراوانی	درصد فراوانی
پرهیز از تلقین در توصیف خداوند	4	16	گفت و گو و مباحثه گروهی متناسب با توان عقلی کودکان	3	۱۲
			ارائه معیارها به منظور پرهیز از جذب و هضم کودکان در شخصیت مربیان	۱	۴
پرهیز از تحمیل در آموزه های دینی و خداشناسی کودکان	3	12	زمینه سازی برای تمایل و ترغیب خود انگیزه کودکان به خداجویی و خداپرستی	۰	۰
			بیان آثار عبادات و اعمال دینی برای سعادت خود آدمی و کودک	۲	۸
پرهیز از ایجاد ترس در توصیف خدا به کودکان	۰	۰	گزیده گویی و حساسیت در بیان و اشاره به عذاب های الهی در تربیت کودکان	۰	۰



مقوله‌ها	فراوانی	درصد فراوانی	شاخص‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
			استفاده حداقلی از کلماتی مانند مواخذه، قهر یا انتقام الهی	۰	۰
پرهیز از مانع قرار دادن در ارتباط خدا با کودکان	6	24	زمینه‌سازی برای مناجات و گفتگوهای کودکان با خدا	۳	۱۲
			انس و الفت با قرآن و داستان‌های قرآنی	۲	۸
عدم سخت‌گیری و کمالگرایی غیر واقع‌گرایانه در توصیف خدا به کودکان	1	4	متناسب‌سازی آموزش مفاهیم دینی و خداشناسانه با رشد عقلی و تحول روانی کودکان	۰	۰
			استفاده از شعر، سرودخوانی و قصه‌گویی در آموزش مفاهیم دینی و خداشناسانه	۱	۴
			سهولت در یادگیری مفاهیم دینی و خداشناسی کودکان	۰	۰
			بازی وارسازی یادگیری مفاهیم دینی و خداشناسانه	۰	۰
			لزوم شروع، استمرار و تداوم آموزش مفاهیم خداشناسی به کودکان در سنین پایین	۱	۴
تأکید بر تحرک و تجربه درونی کودکان در آموزش مفاهیم دینی و خداشناسی	1		زمینه‌سازی برای مشاهده و پرورش کنجکاوی و حل مسئله در کودکان	۰	۰
			روش ترغیب کودکان به خداجویی و خداپرستی از طریق ارائه الگوهای عملی مناسب	۱	۴
زمینه‌سازی عمل‌ورزی دینی و خداگرایانه کودکان	3	12	زمینه‌سازی اقدام‌های کوچک معنوی و دینی کودکان	۱	۴
			توصیف رحمانیت خدا برای همه انسان‌ها و موجودات جهان	۰	۰
توجه به صفات عاطفی خداوند در توصیف او به کودکان	1	۴	توصیف رزاقیت خدا برای همه انسان‌ها و موجودات جهان	۰	۰
				۰	۰

مقوله‌ها	فراوانی	درصد	شاخص‌ها	فراوانی	درصد
رعایت تفاوت‌های فردی کودکان در توصیف خدا به کودکان	۰	۰	آشنایی با خصوصیات احساسی و آگاهی هر کدام از کودکان در مورد دین و خداوند	۰	۰
			توجه به موقعیت خانوادگی، اجتماعی و مذهبی کودکان در توصیف خدا به کودکان	۰	۰
ضرورت توجه به اندیشه‌ورزی کودکانه در آموزش مفاهیم دینی و خداشناسه	6	24	پاسخ دهی درست و منطقی به پرسش‌های کودکان در مورد خدا و مسائل دینی	۰	۰
			دعوت به اندیشه‌ورزی دینی و معنوی کودکان در طبیعت	۳	۱۲
			فراوانی کل ۲۵		

با توجه به نتایج به دست آمده این گونه می‌توان اظهار کرد که در کتب مطرح شده سه پایه اول؛ تمام اصول و روش‌های مطرح شده تفاوت فراوانی‌ها حاکی از این مسئله می‌باشد که اصول و روش‌های مطرح شده لزوماً مورد توجه مؤلفان کتب درسی نبوده است. از طرفی در دروس فارسی خیلی کم به این اصول و روش‌ها توجه شده است، در حالی که با کمک برنامه ریزی منسجم و سنجیده می‌توان از دروس و مطالب بیشتری در زمینه خداشناسی و ارتباط مفاهیم خداشناسی با سایر مفاهیم دینی به تحقق بسیاری از اهداف و اصول تربیت دینی کمک کرد. از طرفی تنها درس هدیه‌های آسمان به طور جدی به مسئله خداشناسی و تربیت دینی پرداخته شده است این درس به صورت جدی و بدون هیچ مانعی به خداشناسی توجه کرده است. نکته قابل تأمل زمان بندی بسیار کم برای درس هدیه‌های آسمانی در دوره ابتدایی نشان‌دهنده عدم توجه و اهمیت به این درس می‌باشد. از طرفی اصول و روش‌های ایجابی مطرح شده به صورت جدی و مستقیم مورد توجه مؤلفان نبوده است و اصول و روش‌های سلبی نیز در مواردی شاهد استفاده از آنها در کتب درسی هستیم.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های درسی قرآن، هدیه‌های آسمانی و فارسی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی در زمینه توصیف خداوند، تا حدودی به اصول سلبی تربیت دینی توجه داشته‌اند؛ مانند پرهیز از تلقین، اجبار، و ترساندن. با این حال، اصول ایجابی که نقش اساسی در انتقال تصویر سازنده، محبت‌آمیز و کودک‌فهم از خداوند دارند، تا حد زیادی نادیده گرفته شده‌اند. جداول تحلیل محتوای کتاب‌ها نشان داد که شاخص‌هایی نظیر «توصیف رحمانیت و رزاقیت خدا»، «تشویق به گفت‌وگو و اندیشه‌ورزی درباره خدا» و «ارائه تصویر مهربان و فهم‌پذیر از خداوند» در اکثر کتاب‌ها یا بسیار کم فراوان بوده‌اند یا اصلاً حضور نداشته‌اند. این ناهماهنگی در پرداختن به مفاهیم الهی می‌تواند موجب ایجاد برداشت‌هایی مبهم یا حتی منفی در ذهن کودکان



نسبت به خداوند شود. از آنجا که دوره‌ی دبستان حساس‌ترین دوران در شکل‌گیری باورهای دینی کودکان است، این کم‌توجهی، تأثیرات تربیتی بلندمدتی بر شکل‌گیری نگرش دینی آن‌ها خواهد گذاشت. بنابراین، پژوهش حاضر تأکید می‌کند که ضرورت دارد در تدوین محتوای آموزشی کتاب‌های دینی و اخلاقی، به اصول ایجابی تربیت دینی توجه بیشتری شود تا توصیف خدا برای کودکان با زبان، تصویر و مفاهیمی متناسب با فهم و تجربه‌ی آن‌ها انجام گیرد. اصلاح این روند می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقاء کیفیت آموزش دینی در آموزش و پرورش باشد.

جدول ۴- فراوانی توصیف خدا به کودکان در کتب مورد تحلیل

منبع	فراوانی توصیف خدا به کودکان در کتب مورد تحلیل
قرآن پایه اول	۸۸
فارسی پایه دوم	۲۵
قرآن پایه دوم	۱۲۳
فارسی پایه دوم	۴۳
هدیه‌های آسمان پایه دوم	۲۳۹
قرآن پایه سوم	۷۸
فارسی سوم	۶۰
هدیه‌های آسمان پایه سوم	۲۳۲

با توجه به نتایج به دست آمده اینگونه می‌توان اظهار کرد که در کتب مطرح شده سه پایه اول؛ تمام اصول و روش‌های مطرح شده تفاوت فراوانی‌ها حاکی از این مسئله می‌باشد که اصول و روش‌های مطرح شده لزوماً مورد توجه مؤلفان کتب درسی نبوده است. از طرفی در دروس فارسی خیلی کم به این اصول و روش‌ها توجه شده است، در حالی که با کمک برنامه ریزی منسجم و سنجیده می‌توان از دروس و مطالب بیشتری در زمینه خداشناسی و ارتباط مفاهیم خداشناسی با سایر مفاهیم دینی به تحقق بسیاری از اهداف و اصول تربیت دینی کمک کرد. از طرفی تنها درس هدیه‌های آسمان به طور جدی به مسئله خداشناسی و تربیت دینی پرداخته شده است این درس به صورت جدی و بدون هیچ مانعی به خداشناسی توجه کرده است. نکته قابل تأمل زمان بندی بسیار کم برای درس هدیه‌های آسمانی در دوره ابتدایی نشان‌دهنده عدم توجه و اهمیت به این درس می‌باشد. از طرفی اصول و روش‌های ایجابی مطرح شده به صورت جدی و مستقیم مورد توجه مؤلفان نبوده است و اصول و روش‌های سلبی نیز در مواردی شاهد استفاده از آنها در کتب درسی هستیم.



منابع

- استیونز، ج. (۱۳۸۷). *ایدئولوژی و گفتمان روایی در ادبیات داستانی کودکان: دیگرخوانی‌های ناگزیر* (م. خسروزاد، به کوشش). کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- اورنگ، س.، هاشمی رزینی، ه.، و عبدالحی، م. ح. (۱۳۹۶). بررسی رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با معنای زندگی و بهزیستی روان‌شناختی سالمندان. *سالمنده: مجله پژوهش‌های سالمندی*، ۱۲(۳)، ۳۲۶-۳۴۵. <https://doi.org/10.21859/sija.12.3.326>
- باقری، خ. (۱۳۹۰). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهش‌کده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باهنر، ن. (۱۳۸۰). آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد. سازمان تبلیغات اسلامی.
- برکت، غ.، گنجعلی، ف.، و حسین‌پور، م. (۱۴۰۰). تعیین اثربخشی معنویت‌درمانی و روش آموزش مونته‌سوری بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی کودکان مقطع دبستان. *مطالعات اسلامی در حوزه سلامت*، ۱۵(۱)، ۳۷-۴۶.
- پریخ، د.، علیق‌امیمه، م.، رسول‌زاده طباطبایی، س. ک.، آذربایجانی، م.، و بیات، م. (۱۳۸۹). قصه‌گویی و تحول مفهوم خدا در کودکان ایرانی و لبنانی. *روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، ۲۴(۶)، ۲۹۵-۳۰۶.
- حیدرپور، ح.، اذق‌زاده قمصری، ع.، و سجادی، س. م. (۱۳۹۷). تحلیل تطبیقی راهنمای برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه دوم با مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی - ایرانی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۴)، ۳۵-۶۶.
- خانی، م. ح.، و طامه، ب. (۱۳۹۵). سبک‌های معنوی کودکان در شناخت خداوند: یک پژوهش کیفی. *مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، ۲(۵)، ۶۹-۸۳.
- داوودی، م.، شعبانی، ز.، و شفیع، ر. (۱۳۹۵). مبانی، اصول و روش‌های پاسخگویی به سؤالات کودکان درباره خداوند. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۴(۶)، ۱۰۸-۱۳۲.
- دروگر، خ.، و صفورایی‌پاریزی، م. م. (۱۳۹۵). رابطه توکل به خدا و تحمل پرباشی با کیفیت زندگی. *روان‌شناسی و دین*، ۱۱(۴)، ۸۷-۹۶.
- دلشاد تهرانی، م. (۱۳۸۳). *تفسیر موضوعی نهج‌البلاغه*. دفتر نشر معارف.
- دیبايي صابر، م.، جعفری ثانی، ه.، و آیتی، م. (۱۳۸۹). میزان درگیری برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی (پایه سوم و چهارم) با مهارت‌های سواد خواندن بر اساس مطالعه بین‌المللی پرلز (PIRLS). *نواوری‌های آموزشی*، ۹(۳۶)، ۲۹-۴۹.
- رحیمیان، س.، جبار، ع.، و شکرالله‌زاده، س. (۱۳۸۹). مفهوم کودکان خدا در شعر معاصر ایران و آمریکا. *ادبیات کودک و نوجوان (پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان)*، ۷(۸)، ۱۳۳-۱۶۰.
- سادات صلواتی، ر. (۱۳۹۸). *تحلیل محتوای سیره نبوی و علوی در کتاب‌های درسی اول تا سوم دبستان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)].
- سعیدی رضوانی، م.، امین خندقی، م.، باغگلی، ح.، و محمدی چاپکی، ر. (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه دانش‌آموزان پایه سوم دوره متوسطه پیرامون تحقق اهداف قلمرو «عمل و رفتار» برنامه درسی دین و زندگی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱(۲)، ۹۹-۱۲۷.
- صمدی، ع. (۱۳۸۵). مفهوم خدا در بزرگسالان دارای ناتوانی‌های هوشی (اثر بهره‌هوشی و آموزش رسمی دینی در مدارس سازمان استثنایی). *ذهن*، ۲۵(۲)، ۵۴-۳۷.
- عابدی، ف.، منادی، م.، خادمی، م.، و کیامنش، ع. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب دین و زندگی دوره متوسطه با تأکید بر شاخص‌های تربیتی در برنامه درسی ملی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۲(۷)، ۱۴۴-۱۶۷.
- علی‌خواه، ل. (۱۳۸۸). *ساختار تربیت فطری در کلام امیرالمؤمنین (ع)* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم و حدیث قم].
- قربانی، خ.، هاشمی، م. ک.، و الله‌ویسی، ن. (۱۳۹۴). بررسی ظرفیت تأثیرگذاری برخی قصه‌های نمادین منظوم دهه هشتاد بر رشد آموزه‌های دینی کودکان. *مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز*، ۶(۲)، ۱۲۰-۱۳۸.
- قیصری گودرزی، ک. (۱۳۹۹). اصول تربیت توحیدی در دوره کودکی (مرحله تأدیب). *تربیت اسلامی*، ۱۵(۳۲)، ۱۱۷-۱۴۱.
- لشکری دربندی، م. (۱۳۹۶). *تصور از خدا در کودکان و فرآیند شکل‌گیری آن* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد].
- مشفق، م.، و لطیفی، ز. (۱۳۹۸). اثربخشی بسته آموزشی پرورش مهارت‌های زندگی مبتنی بر مبانی اسلامی با روش فعال بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت*، ۴(۱)، ۱۴۵-۱۶۲.
- موسوی، ف. س. (۱۳۹۸). ضرورت شناخت خدا از منظر امام علی علیه‌السلام. *پژوهش و مطالعات علوم اسلامی*، ۱(۷)، ۵۸-۹۰.
- میرزایی، م. (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتب درسی دوره ابتدایی از منظر توجه به ابعاد و مؤلفه‌های بیداری اسلامی. *مطالعات بیداری اسلامی*، ۱۰(۱)، ۱۶۵-۱۵۰.



- Ghobari Bonab, B & ,Haddadi Koohsar, A. A. (2009). Relations of anxiety and depression with image of God in college students . *Journal of Psychological Science*, 8(31), 297-314.
- Hyler, E & ,Hyler, L. (۱۹۸۱) .*Lifestyles: Past, present, future. A unit to integrate economics in the junior high classroom*] .ERIC Document Reproduction Service No. ED213615.[
- Kim, M. J & ,Park, J. H. (2020). Academic self-efficacy and life satisfaction among adolescents: Mediating effects of self-transcendence .*Child & Youth Services*, 41(4), 387-408. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2020.1749132>
- Kim, T. H., Lee, S. M., Yu, K., Lee, S & ,Puig, A. (2005). Hope and the meaning of life as influences on Korean adolescents' resilience: Implications for counselors .*Asia Pacific Education Review*, 6(2), 143-152. <https://doi.org/10.1007/BF03026782>
- Kirkpatrick, L. A. (۲۰۰۵) .*Attachment, evolution, and the psychology of religion* .Guilford Press.
- Safa Chaleshtari, K., Sharifi, T & ,Ghasemi Pirbalooti, M. (2017). A study of the effectiveness of group spiritual intelligence training on self-efficacy and social responsibility of secondary school girls in Shahrekord .*Social Behavior Research & Health*, 1(2), 81-90.



تحول در والدگرایی سنتی در عصر دیجیتال

مهدی مجرمی^۱، بیژن بابایی^۲

چکیده

هدف این مقاله بازاندیشی در نقش والدگری سنتی در مواجهه با کودکان عصر دیجیتال است. پرسش اصلی مقاله این است که خلاءها و کاستی‌های والدگری سنتی در عصر دیجیتال نسبت به تربیت کودکان چگونه است؟ آنچه می‌دانیم عصر دیجیتال با ابهامات روزافزون چالش‌های متعددی از جمله والدگری معکوس را برای خانواده‌ها به ارمغان آورده است. گسترش استفاده از شبکه‌های تعاملی در بین کودکان، به ویژه در مواجهه با والدگری سنتی، می‌تواند چالش‌ها و فرصت‌های متعددی ایجاد کند. از یک سو، این شبکه‌ها می‌توانند هم سو با نظام آموزش و پرورش فرصت‌های جدیدی برای یادگیری ایجاد نمایند. از سوی دیگر موجب کاهش اعتماد به نفس والدین در تربیت فرزندان شوند. در این پژوهش با روش تفسیری به طریق درک معانی کودکان در یک چرخه تأویلی از تربیت والدین و فضای مجاری در چهارچوب نظریه والدگری معکوس میکا، برگتر و بائوم مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد ورود کودکان در شبکه‌های اجتماعی تعاملی بسیار آسیب‌پذیر و شکننده است و این شبکه‌ها جایگزینی برای والدین شده‌اند. مبنای نظری و دستاوردهای این پژوهش عبارتند از ۱- شکاف والدگری سنتی در عصر دیجیتال به صورت معکوس مشهود است ۲- شبکه‌های تعاملی والد - فرزندی به طریق خلق ارتباط قابل درک به طریق هوش مصنوعی در اختیار فرزندان و والدین قرار گیرد.

واژگان کلیدی: والدگری سنتی، تربیت کودک، عصر دیجیتال، هوش مصنوعی

مقدمه و بیان مسئله

در دهه‌های اخیر، فناوری دیجیتال با سرعتی بی‌سابقه در زندگی کودکان نفوذ کرده است؛ از دستگاه‌های هوشمند گرفته تا شبکه‌های اجتماعی و هوش مصنوعی. این وضعیت موجب تحول در روابط خانوادگی، روش‌های یادگیری، تعاملات عاطفی و انتظارات تربیتی شده است. والدگری سنتی، که بر اقتدار والد، انتقال مستقیم ارزش‌ها، و قوانین و مرزهای روشن مبتنی است، در فضای جدید دیجیتال با چالش‌هایی روبه‌روست که شامل کاهش کنترل مستقیم، تغییر نقش راهنما و کاهش اطمینان والد به توانایی‌های خود برای تربیت است. اهمیت این مطالعه در آن است که این روندها نه تنها روابط بین نسلی را تحت تأثیر قرار داده‌اند، بلکه ممکن است به پیامدهای منفی روانی، اجتماعی و هویتی برای کودکان و والدین نیز بینجامند.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که گرچه موضوعات متعددی چون تأثیر رسانه‌ها بر رشد شناختی و رفتاری کودکان، تأثیر بازی‌های دیجیتال، تأثیر زمان صفحه نمایش (screen time) و تأثیر فناوری بر مهارت‌های اجتماعی مطرح شده‌اند، اما مطالعه‌ای متمرکز بر مفهوم «والدگری معکوس» (که نقش والد و فرزند در حوزه فناوری به نوعی معکوس می‌شود) با چارچوب نظری منسجم و بررسی تأثیرات هوش مصنوعی و تعاملات دیجیتال به‌طور یکپارچه

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی تربت حیدریه Mahdi.Mojremi@iau.ir

۲. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربت حیدریه (نویسنده مسئول)، bijan.babaei@yahoo.com



کمتر دیده شده است. همچنین، مطالعات جدید بر اهمیت مداخلات دیجیتال والدینی (digital parenting interventions) در کشورهای با درآمد متوسط و پایین تأکید کرده‌اند، اما اغلب این مداخلات آزمایشی کوچک‌اند یا دوره زمانی کوتاهی دارند.

- هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل و بازاندیشی نقش والدگری سنتی در عصر دیجیتال است با تمرکز بر:
۱. شناسایی کاستی‌ها و خلأهای والدگری سنتی در مواجهه با استفاده گسترده از شبکه‌ها و فناوری‌های هوشمند؛
 ۲. بررسی مفهوم والدگری معکوس و تأثیرات آن بر روابط خانوادگی، رشد روانی-اجتماعی و هویت کودکان؛
 ۳. بررسی نقش هوش مصنوعی و ابزار دیجیتال در تسهیل یا تشدید این روندها؛
 ۴. ارائه پیشنهادها راهبردی برای بازسازی والدگری سنتی با ادغام ابزارهای دیجیتال و حفظ اقتدار و تعامل والد-فرزند.

پرسش‌های اصلی پژوهش عبارتند از:

- والدگری سنتی در عصر دیجیتال چه کاستی‌هایی دارد؟
- والدگری معکوس با چه سازوکارهایی شکل می‌گیرد؟
- هوش مصنوعی چگونه می‌تواند به عنوان ابزار تقویت تعامل والد-فرزند عمل کند؟
- چگونه می‌توان تعادلی ساختاری بین اقتدار والدگری و مشارکت فعال فرزندان در فضای دیجیتال برقرار کرد؟

روش‌شناسی

این پژوهش از رویکرد تفسیری-کیفی با استفاده از تحلیل محتوای متون علمی، بررسی پژوهش‌های تجربی جدید (متا - تحلیل‌ها، مطالعات مقطعی، و مداخلات دیجیتال والدینی) بهره برده است. داده‌ها از پژوهش‌های منتشرشده در فاصله حدود سال‌های ۲۰۲۲ تا نیمه اول سال ۲۰۲۵ جمع‌آوری شده‌اند. چارچوب نظری نظریه‌های روان‌شناسی رشد (به ویژه نظریه بوم‌فن‌برنر) و نظریه والدگری (Baumrind) همراه با مفاهیم نوین مانند parenting digital mediation profiles و تأثیرات هوش مصنوعی مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌ها و نتایج

۱. کاستی‌ها و خلأهای والدگری سنتی
کاهش اقتدار والدین و تزلزل نقش راهنما: مطالعات نشان می‌دهند که والدینی که از نظر فناوری دانش کمتری دارند، در برابر فرزندان که به سرعت با فناوری همگام‌اند، احساس عقب‌ماندگی می‌کنند. این موضوع منجر به کاهش اعتمادبه‌نفس در تصمیم‌گیری‌های تربیتی می‌شود. فراگیری والدگری منفعل یا نظارت ناکافی در محیط دیجیتال: برخی والدین فقط نظاره‌گر مصرف دیجیتال فرزندان یا قواعد کلی وضع می‌کنند بدون اینکه وارد گفتگو یا راهنمایی فعال شوند. این سبک، هم امکان والدگری معکوس را افزایش می‌دهد و هم فرزندان را به منابع اطلاعاتی خارج از خانواده سوق می‌دهد.



تداخل فناوری والدین (technoference): استفاده مکرر والدین از دستگاه‌های دیجیتال در حضور فرزندان، موجب کاهش کیفیت تعامل رو در رو، کاهش توجه والد به فرزند و مشکلاتی در رشد اجتماعی-عاطفی کودکان (به ویژه سنین پایین) شده است.

۲. ظهور و تأثیر والدگری معکوس

تعریف و سازوکار: والدگری معکوس به وضعیتی گفته می‌شود که فرزندان در مهارت‌های فناوری سریع‌تر عمل می‌کنند و به صورت غیررسمی نقش راهنما یا معلم دیجیتال والدین را بر عهده می‌گیرند؛ این امر در تنظیمات خانوادگی با والدینی که مهارت دیجیتال پایین‌تر دارند یا اعتماد به نفس کمتری در این زمینه دارند بیشتر دیده می‌شود.

پیامدهای روانی-اجتماعی: این تحول می‌تواند منجر به تضادهای نسلی، کاهش احترام متقابل، احساس نادیده گرفته شدن والدین، و حتی ایجاد فشار روانی در هر دو طرف شود. همچنین تحقیقات مؤخر نشان داده‌اند که استفاده ناصحیح از فناوری توسط فرزندان بدون نظارت مؤثر می‌تواند به مشکلات خواب، تمرکز و مهارت‌های شناختی منفی بینجامد.

۳. نقش هوش مصنوعی و ابزارهای دیجیتال در والدگری جدید

مداخلات دیجیتال والدینی (Digital Parenting Interventions): بررسی مطالعات در LMICs نشان داده است وقتی والدین با ابزارهای دیجیتال و اپلیکیشن‌ها یا پیامک یا گفتگوهای گروهی حمایت شوند، نتایج مثبتی در رفتار والدینی، سلامت روانی والد، ارتقاء تعامل والد-فرزند به دست آمده است

ابزارهای هوش مصنوعی برای تقویت تعامل عاطفی-اجتماعی: به عنوان مثال پروژه eaSEL که محتوای رسانه‌ای کودکان را با فعالیت‌های بازتابی (reflection) همراه می‌کند، بعد از تعامل کودکان با ویدیو و گفتگو با والد، موجب تقویت توانایی آن‌ها در درک محتوای احساسی شده است.

نمایش نگرش خانواده‌ها نسبت به عوامل هوش مصنوعی چندعاملی (Multi-Agent AI): مطالعه‌ای جدید نشان می‌دهد خانواده‌ها ترجیح می‌دهند عامل‌های هوش مصنوعی متفاوتی در نقش‌های خاص (مدیریت خانوادگی، آموزشی، عاطفی) عمل کنند، با قوانین حفظ حریم خصوصی و مرزهای روشن، همزمان با گفت‌وگوی باز در خانواده.

۴. پیشنهادها راهبردی برای بازسازی والدگری سنتی در عصر دیجیتال

تقویت سواد دیجیتال والدین: برنامه‌های آموزشی برای والدین با هدف افزایش دانش فناوری، فهم شبکه‌های اجتماعی و خطرات و مزایای آن‌ها. این شامل کارگاه‌ها، دوره‌های آنلاین و مداخلات ترکیبی (آنلاین + حضوری) است.

شناخت فعال و هم‌زیستی متعادل با فناوری: به جای ممنوعیت کامل یا کنترل صرف، تشویق گفتگو و مشارکت فعال فرزندان در تعیین مقررات دیجیتال خانواده؛ ایجاد توافق خانوادگی درباره زمان استفاده، محتوای دیجیتال، و فضای مشترک دیجیتال-غیردیجیتال.



هوش مصنوعی حمایتی با حفظ اقتدار والدین: استفاده از ابزارهایی مانند eaSEL، عوامل هوش مصنوعی چندعاملی و اپلیکیشن‌های پشتیبانی که نه جایگزین والد شوند بلکه والد را تقویت کنند؛ مثلاً ابزاری که پیشنهاد فعالیت‌های تعاملی بین والد و فرزند بدهد، یا نظارت هوشمند محتوا و هشدار برای خطرات.

برنامه‌ریزی رسانه‌ای خانواده (Family Media Plans) توصیه شده در مطالعات بین‌المللی به جای محدودیت زمانی صرف، خانواده‌ها را با همکاری فرزندان ضوابطی تعیین کنند؛ چه زمانی دستگاه‌ها روشن باشند، چه محتوایی مناسب است، چه زمانی باید تعامل رودررو اولویت داده شود

۵. نتیجه کلی

پژوهش حاضر نشان می‌دهد که والدگری سنتی در عصر دیجیتال نمی‌تواند صرفاً با الگوهای گذشته ادامه یابد؛ اقتدار والدین به دلیل پیشرفت فناوری و تسلط کودکان بر برخی ابزارها کاهش یافته است، ولی این کاهش اقتدار لزوماً به معنای ناتوانی نیست بلکه فرصتی برای بازسازی سبک والدگری به شکلی تعاملی‌تر، انعطاف‌پذیرتر و آگاهانه‌تر است. والدگری معکوس نه یک تهدید مطلق، بلکه سیگنالی است برای بازنگری در نقش تربیتی والدین. ابزارهای هوش مصنوعی و مداخلات دیجیتال، اگر با رویکرد حفظ احترام متقابل و تعامل فعال خانواده به کار گرفته شوند، می‌توانند خلأها را پر کنند، تعاملات را بهبود دهند، و رشد روانی-اجتماعی کودکان را تسهیل کنند.

منابع

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- Wen, Z., Liu, L., & Yao, Y. (2025). Families' vision of generative AI agents for household safety against digital and physical threats. arXiv preprint arXiv:2508.11030. <https://arxiv.org/abs/2508.11030>
- Jäggi, L., Hartinger, S. M., Fink, G., McCoy, D., Alvarado Llatance, M., Hinckley, K., Ramirez-Varela, L., Aguilar, L., Castellanos, A., & Mäusezahl, D. (2025). Parenting in the digital age: A scoping review of digital early childhood parenting interventions in low- and middle-income countries (LMICs). *Public Health Reviews*, 45, Article 1607651. <https://doi.org/10.3389/phrs.2024.1607651>



فرا تحلیل نقدهای برنامه فلسفه برای کودکان: از مبانی نظری تا زمینه‌های فرهنگی^۱

اعظم محمدزاده قصر^۲، سعیده فخار نوغانی^۳، فاطمه عراقیان^۴، داوود حسین پور صباغ^۵

چکیده

برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان یکی از جریان‌های نوین در تربیت فلسفی، طی دهه‌های اخیر با استقبال گسترده و در عین حال با نقدهای متنوعی مواجه شده است. این مقاله با هدف تحلیل انتقادی این رویکرد، به دسته‌بندی جامع نقدهای وارد بر فبک می‌پردازد و تلاش می‌کند خاستگاه نظری، تربیتی و فرهنگی هر دسته از این نقدها را مشخص کند. روش تحقیق، تحلیل اسنادی و مقایسه‌ای بوده و با مرور نظام‌مند منابع فارسی و لاتین، داده‌های کیفی مرتبط گردآوری و تحلیل شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نقدهای موجود را می‌توان در ده دسته‌ی عمده شامل نقدهای هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، تربیتی، روشی، اجرایی بومی‌سازی، نقدهای تحلیل مفهومی، نقدهای ناظر به غایت و هدف فبک و نقدهای ناظر به پیش‌فرض‌های فلسفی کلان طبقه‌بندی کرد. بررسی منسجم و نظام‌مند نقدها می‌تواند زمینه را برای بازاندیشی در اجرای فبک و همچنین شکل‌گیری رویکردهای بدیل بومی فراهم کند.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، نقد، طبقه‌بندی، زمینه‌های فرهنگی

مقدمه و بیان مسئله

در دهه‌های اخیر، برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) به عنوان یکی از جریان‌های تحول‌آفرین در حوزه تربیت فلسفی، توانسته است جایگاه خود را در ادبیات جهانی آموزش و پرورش تثبیت کند. در فضای پژوهشی ایران نیز فبک با استقبال برخی نهادهای آموزشی و فرهنگی مواجه شده، اما هم‌زمان، انتقادهایی نیز نسبت به مبانی نظری، اهداف، روش‌شناسی و نسبت آن با زمینه‌های معرفتی و تربیتی بومی مطرح شده است (خدیوی^۶ و سیدکلان^۷، ۲۰۲۲). این نقدها منحصر به فضای داخلی نبوده، بلکه در منابع بین‌المللی نیز نقدهایی گوناگون نسبت به بنیان‌های فلسفی و شیوه‌های اجرای P4C ابراز شده‌اند؛ از جمله نقدهای مرتبط با مبانی نسبی‌گرایانه، سوگیری‌های فرهنگی غرب‌محور، ناکارآمدی‌های روش‌شناختی و ناکافی بودن مدل انسان‌شناختی ارائه‌شده در این برنامه (گریگوری^۸، هاینز^۹ و موریس^{۱۰}، ۲۰۱۷). از این منظر، تحلیل و طبقه‌بندی جامع این نقدها، اعم از داخلی و خارجی، ضرورتی

۱. این مقاله با حمایت پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است.

۳. استادیار پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، az_mohamadzade@um.ac.ir

۴. دکتری فلسفه دین و مسائل جدید کلامی و پژوهشگر حوزه فلسفه برای کودکان، fakharsa8@gmail.com

۲. پژوهشگر زیست بوم تربیتی نهی، دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول،

fatemearaghian@gmail.com

۵. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، davood.hps@um.ac.ir

۶ - Khadivi, A.

۷ - Seyyedkalan, S. M.

۸ - Gregory, M.

۹ - Haynes, J.

۱۰ - Murris, k.



است که می‌تواند بستر شناختی و تحلیلی مناسب‌تری برای ارزیابی این برنامه در اختیار پژوهشگران، مربیان و سیاست‌گذاران قرار دهد.

تحلیل نظام‌مند این نقدها، به‌ویژه در قالب یک دسته‌بندی علمی و مبتنی بر شواهد، می‌تواند به شفاف‌سازی مرزهای نظری فبک، بازخوانی انتقادی مفروضات آن و نیز طراحی الگوهای جدیدی از آموزش فلسفی برای کودکان کمک کند که هم از لحاظ معرفتی استوارتر و هم از نظر فرهنگی و تربیتی، هماهنگ‌تر با نیازها و اقتضائات بومی باشند. در این میان، پژوهش حاضر تلاش دارد تا با بهره‌گیری از روش تحلیل اسنادی و مقایسه‌ای، به بازخوانی و دسته‌بندی جامع نقدهای وارد بر فبک بپردازد؛ تا شاید از این رهگذر، زمینه‌ای برای بازاندیشی در آموزش فلسفی کودکان در بسترهای فرهنگی متفاوت فراهم گردد.

روش پژوهش

روش این پژوهش، توصیفی (مرور نظام‌مند) و تحلیلی (کیفی و از نوع فراترکیب)^۱ است. این روش به صورت کمی و کیفی و مبتنی بر مرور سیستماتیک پژوهش‌های موجود برای شناختی ژرف پیرامون نقد فلسفه برای کودکان صورت گرفت. ابزار گردآوری داده‌های آن مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی پیشینه پژوهش است. فراترکیب مطالعات مرتبط با نقد فلسفه برای کودکان در این پژوهش بر اساس الگوی هفت مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو^۲ انجام گرفت. بدین معنی که در گام نخست، پرسش‌های پژوهش تنظیم گردید در گام دوم به جستجوی سیستماتیک مقالات منتشر شده داخلی در یکی از پایگاه‌های اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)، پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)، پایگاه مرکز اسناد و مدارک علمی ایران (Irandoc) و علوم انسانی، ISC و... با هدف تعیین اسناد معتبر، موثق و مرتبط در بازه زمانی سال پرداخته شد که ۷۹ مقاله استخراج گردید. در گام سوم تعداد ۶۳ مقاله مرتبط بر اساس مواردی چون عنوان، چکیده، محتوا و روش تحقیق انتخاب گردیدند. در گام چهارم، محتوای مقالات به دقت مطالعه شده و شاخص‌های اساسی استخراج گردیدند. در گام پنجم تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی صورت گرفت. در گام ششم به بررسی کیفیت نتایج (روایی) از طریق مشورت با چند نفر خبره پرداخته شد و برای ارزیابی نتایج به دست آمده (پایایی) از شاخص کاپا استفاده شده که این ضریب بالاتر از مناسب ارزیابی گردید.

یافته‌ها و نتیجه

تحلیل داده‌ها نشان داد که داد که نقدهای وارد بر فبک را می‌توان در ۱۰ دسته اصلی زیر طبقه‌بندی کرد:

۱- نقدهای هستی‌شناختی

نقدهای هستی‌شناختی ناظر به نوع نگاه به هستی، مبدأ و منتهای آن است. انتخاب مبانی هستی‌شناسی اولین گام برای تعیین سایر اجزاء یک نظریه است. در نگاه تک‌ساحتی یا دو ساحتی به عالم هستی، تعریف انسان، تعریف معرفت، هدف از تعلیم و تربیت و سایر اجزاء یک نظریه با یکدیگر متفاوت می‌شود. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۱ آورده شده است.

^۱. meta-synthesis

^۲. Sandelowski and Barroso



جدول ۱- نقدهای هستی‌شناختی

نقد	ارجاع
بی فایده دانستن مباحث متافیزیکی برای کودکان	ستاری، ۱۳۹۱
منحصر دانستن جهان به جهان زیستی و ماهوی	حسینی، رهنما و موسوی، ۱۴۰۰
نادیده گرفتن علت هستی	ستاری، ۱۳۹۱
تفاوت در تفسیر معنای هستی و مبدأ آن	کشانی، رستمی نسب و اخلاقی، ۱۳۹۷

۲- نقدهای معرفت‌شناختی

دغدغه‌های معرفت‌شناختی عمدتاً ذیل مسئله نسبی‌گرایی و توجه به منبع معرفت شکل می‌گیرد. تأکید فلسفه برای کودکان به زمینه‌مندی و گفتگوهای از پیش تعیین نشده باعث می‌شود که نگرانی منتقدانی با انگیزه‌های دینی و معرفت‌شناختی برانگیخته شده و این مدل از فکروورزی را به خطاهای معرفت‌شناختی منسوب سازند. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲- نقدهای معرفت‌شناختی

نقد	ارجاع
انحصار منبع معرفت در معرفت حسی و تجربی و بی‌توجهی به شهود و...	ستاری، ۱۳۹۱، مرعشی، چراغیان: فایه مقدم و ولویی، ۱۳۹۷
زمینه‌گرایی	جهانی، ۱۳۸۱. حاجیلویی و آل بویه، ۱۴۰۱
نسبی‌گرایی در معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی	امی، ۱۳۸۵، جهانی، ۱۳۸۱، حاجیلویی و آل بویه، ۱۴۰۱، حسینی و همکاران، ۱۴۰۰، ستاری، ۱۳۹۱، سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸، صدر، ۱۳۹۸، صدر و قاسم پور، ۱۳۹۵، کریمی، ۱۳۸۹، کیایی و موسی‌زاده، ۱۳۹۷، عبداللهی و مصباحی‌جمشید، ۱۳۹۶
ملاک‌گرایی	جهانی، ۱۳۸۱
تأکید بر عقلانیت خودبنیاد	صدر، ۱۳۹۸، کیایی و موسی‌زاده، ۱۳۹۷

۳- نقدهای انسان‌شناختی

انسان‌شناسی شامل موضوعاتی از جمله تعریف انسان، نیازها، ساحت‌ها و سایر ابعاد وجودی انسان است. بدیهی است تمامی نقدهایی که ذیل این موضوعات قرار می‌گیرند در قالب نقدهای انسان‌شناختی طبقه‌بندی می‌شوند. هر



یک از موارد جدول ذیل نگاه منتقد به انسان و تعریف او را منعکس می کند. نقدهایی که در این دسته قرار می گیرند در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳-نقدهای انسان شناختی

نقد	ارجاع
تمرکز بر ساحت شناختی و غفلت از دیگر ساحت های انسان	بیستا ^۱ ، ۲۰۱۷، حسینی و حسینی، ۱۴۰۱، خطیبی، ۱۳۹۴، ستاری، ۱۳۹۱، سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸
بی توجهی به فطرت انسانی	حاجیلویی و آل بویه، ۱۴۰۱، حسینی، ۱۴۰۲، ستاری، ۱۳۹۱
نگاه سکولار به انسان	خطیبی، ۱۳۹۴، فلاحي، ۱۳۹۶، عبداللهی و مصباحی جمشید، ۱۳۹۶
عدم توجه به معنویت	ستاری، ۱۳۹۱، فلاحي، ۱۳۹۶
عدم تأمین نیازهای تربیتی کودک مسلمان	ستاری، ۱۳۹۱
نادیده گرفتن کودک	ماهری، عراقیه، قائدی، مهدی زاده و سوسهائی، ۱۴۰۰
بی توجهی به مراحل رشد شناختی انسان	ابو وهاب ^۲ ، ذوالکفلی ^۳ و عبدالرزاق ^۴ ، ۲۰۲۲، استون ^۵ ، ۲۰۱۱، خلیلی سامانی ^۶ ، قائدی ^۷ و ناطقی ^۸ ، ۲۰۲۲، سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸، عبداللهی و مصباحی جمشید، ۱۳۹۶، فرمهینی فراهانی ^۹ ، ۲۰۱۴، فلاحي، ۱۳۹۶، کاسمیرلی ^{۱۰} ، ۲۰۲۰، کوهان ^{۱۱} ، ۲۰۱۱، گریگوری ^{۱۲} ، ۲۰۱۱، لیو ^{۱۳} و لو ^{۱۴} ، ۲۰۲۳، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰، میچاد ^{۱۵} ، ۲۰۲۰

^۱ - Biesta, G.

^۲ - Ab Wahab, M. K.

^۳ - Zulkifli, H.

^۴ - Abdul Razak, K.

^۵ - Stone, J.

^۶ - Khalili Samani, H.

^۷ - Ghaedi, Y.

^۸ - Nateghi, F.

^۹ - Farmahinifarahani, M.

^{۱۰} - Kasmirli, M.

^{۱۱} - Kohan, W. O.

^{۱۲} - Gregory, M.

^{۱۳} - Liu, Y.

^{۱۴} - Lu, Q.

^{۱۵} - Michaud, O.



ارجاع	نقد
استون، ۲۰۱۱، میچاد، ۲۰۲۰	ناکارآمدی در تربیت شهروند دموکراتیک
مولنیکس ^۱ ، ۲۰۱۷	عدم توجه به تفاوت‌های فردی

۴- نقدهای تربیتی

مقصود از نقدهای تربیتی چالش‌هایی است که در تربیت فردی و اجتماعی انسان رخ می‌دهد. این نقدها در عین حال که می‌تواند ذیل نقدهای انسان‌شناختی قرار گیرد از آن جهت که فارغ از دغدغه‌های فلسفی نسبت به انسان است و تأکید ویژه‌ای بر بعد تربیتی انسان دارد در محور جداگانه‌ای قرار گرفته است. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴-نقدهای تربیتی

ارجاع	نقد	ردیف
استون، ۲۰۱۱، جانسون ^۲ ، ۱۹۸۷، رینویل ^۳ ، ۲۰۰۱، فانتون ^۴ ، ۲۰۱۷، کوهان، ۲۰۱۱، کوهان ^۵ ، ۲۰۱۸، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰، میچاد، ۲۰۲۰	نبود تأکید بر تغییر اجتماعی	
استون، ۲۰۱۱، سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸	نقض و تضعیف مرجعیت معلمان و والدین	
استون، ۲۰۱۱	تأکید بیش از حد بر خودمختاری کودک	
بیستا، ۲۰۱۷، حاجیلویی و آل بویه، ۱۴۰۱	بی‌توجهی به تربیت اخلاقی و دینی	
سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸، فرمهبینی‌فراهانی، ۲۰۱۴	ایجاد آسیب‌های اجتماعی مثل بی‌توجهی به هنجارهای جامعه، شکاکیت و انزوای اجتماعی	
ماهری و همکاران، ۱۴۰۰	طولانی بودن فرایند فبک و ملموس نبودن دستاوردهای آن	

۵- نقدهای روشی

نقدهای روشی ناظر بر روش تدریس یعنی دیالوگ و گفت و گوی آزاد است. این نحوه از تدریس که با تدریس در معنای سنتی خود متفاوت است اقتضائاتی در پی دارد که در قالب موارد ذیل مطرح شده است. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۵ آورده شده است.

^۱ - Mulnix, J.^۲ - Johnson, T. W.^۳ - Rainville, H.^۴ - Funston, J.^۵ - Kohan, W. O.

جدول ۵- نقدهای روشی

ردیف	نقد	ارجاع
	تضاد با روش های علمی سنتی	فانستون، ۲۰۱۷
	استفاده از تفکر انتقادی در روش دینی	پیتچارد ^۱ ، ۲۰۰۲، جانسون، ۱۹۸۷، گریگوری، ۲۰۱۱، گریگوری ^۲ و الیوریو ^۳ ، ۲۰۱۷، مولنیکس، ۲۰۱۲
	سطحی نگری در پرورش تفکر انتقادی	میچاد، ۲۰۲۰

۶- نقدهای اجرایی

نقدهای اجرایی ناظر به محدودیت های فلسفه برای کودکان در مقام اجراست. این نقدها با محوریت منابع، مربی، میزان همکاری نظام آموزش و پرورش رسمی و خانواده ها با مجریان فبک دسته بندی می شود. نقدهایی که در این دسته قرار می گیرند در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶- نقدهای اجرایی

ردیف	نقد	ارجاع
	کمبود منابع و مربیان متخصص	ابووهاب و همکاران، ۲۰۲۲، استون، ۲۰۱۱، خطیبی، ۱۳۹۴، خلیلی سامانی و همکاران، ۲۰۲۲، سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸، فانستون، ۲۰۱۷، کاستا ^۴ ، ۲۰۱۴، لیو و لو، ۲۰۲۳، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰، میچاد، ۲۰۲۰، ناجی، ۱۳۸۸ الف، ندوفیریپی ^۵ ، ۲۰۱۱
	استفاده سودجویان	ناجی، ۱۳۸۸ الف
	مشکلات اجرایی در ساختار نظام آموزشی	رینویل، ۲۰۰۱، سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸، فرمehنی فراهانی، ۲۰۱۴، کاستا، ۲۰۱۴، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰، ناجی، ۱۳۸۸ الف، ندوفیریپی، ۲۰۱۱
	مشکلات اجرایی در جامعه یا چالش های اجتماعی	فرمehنی فراهانی، ۲۰۱۴
	چالش های مربی در کلاس فبک	استون، ۲۰۱۱، فرمehنی فراهانی، ۲۰۱۴، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰

^۱ - Pritchard, M.

^۲ - Gregory, M. R.

^۳ - Oliverio, S.

^۴ - Costa, R.

^۵ - Ndofirepi, A. P.

ردیف	نقد	ارجاع
	عدم پیوستگی آموزشی	خلیلی سامانی و همکاران، ۲۰۲۲، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰
	عدم آگاهی خانواده‌ها از فبک	ابووهاب و همکاران، ۲۰۲۲، سیدکلان و وقار، ۱۳۹۸، فانستون، ۲۰۱۷، فرمehنی فراهانی، ۲۰۱۴، کاستا، ۲۰۱۴، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰، ناجی، ۱۳۸۸ الف

۷- نقدهای بومی سازی

دغدغه مطابقت این برنامه با مؤلفه‌های فرهنگی و دینی جامعه تحت اجرا، زمینه طرح نقدهای بومی سازی می‌شود. این نقدها هم ناظر به اقتضائات محتوایی و هم ناظر به اقتضائات روشی است. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷- نقدهای بومی سازی

ردیف	نقد	ارجاع
	بی توجهی به جنبه‌های دینی و فرهنگی جامعه	بیستا، ۲۰۱۷، خلیلی سامانی و همکاران، ۲۰۲۲، رینویل، ۲۰۰۱، فرمehنی فراهانی، ۲۰۱۴، ندوفیرپی، ۲۰۱۱
	بی توجهی به روابط قدرت	ماهری و همکاران، ۱۴۰۰
	عدم توجه به بومی سازی محتوا	رینویل، ۲۰۰۱، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰، یوسفیان‌اهری، رنج‌دوست و عظیمی، ۱۴۰۰
	ناکارآمدی تفکر انتقادی در فرهنگ‌های مختلف	رینویل، ۲۰۰۱
	تعارض با نظام آموزشی	توازیانی و ستاری، ۱۴۰۰، خلیلی سامانی و همکاران، ۲۰۲۲، فانستون، ۲۰۱۷، کاستا، ۲۰۱۴، کوهان، ۲۰۱۱، ماهری و همکاران، ۱۴۰۰، ناجی، ۱۳۸۸ الف، ناجی و پنج‌تنی، ۱۳۹۳
	مشکلات ناظر بر ترجمه	گرگی و ایزدپناه، ۱۴۰۰، ناجی و پنج‌تنی، ۱۳۹۳، ندوفیرپی، ۲۰۱۱

۸- نقدهای تحلیل مفهومی

دغدغه‌های تحلیل مفهومی که برخاسته از مکتب فلسفه تحلیلی است در این حوزه به دقت ورزی در تحلیل مفاهیم کلیدی مثل فلسفه و تعقل منجر شده است. این رویکرد تحلیلی، فبک را به خطا در فهم معنای فلسفه متهم می‌سازد. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۸ آورده شده است.

جدول ۸- نقدهای تحلیل مفهومی

ردیف	نقد	ارجاع
	تحلیل مفهومی مفهوم فلسفه	استون، ۲۰۱۱، توازیانی و ستاری، ۱۴۰۰، عبداللهی، مصباحی جمشید، ۱۳۹۶، فرمehنی فراهانی، ۲۰۱۴، گاتلی ^۱ ، ۲۰۲۰، گریگوری، ۲۰۱۱، گلدینگ ^۲ ، ۲۰۰۹، ماهر و همکاران، ۱۴۰۰، مولنیکس، ۲۰۱۲
	نگرش ساده‌انگارانه به مفاهیم	احمدی، ۱۳۹۸، گریگوری، ۲۰۱۱، مقربی، ۱۳۹۲

۹- نقدهای ناظر به غایت و هدف فبک

این نقدها متأثر از دو نوع نگاه متفاوت تعلیم و تربیت اسلامی و غربی است که در نهایت دو غایت متفاوت را برای انسان تعریف می‌کنند. این امر در غایت نهایی تعریف شده برای مسئله تفکر تأثیر گذار خواهد بود. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۹ آورده شده است.

جدول ۹- نقدهای ناظر به غایت و هدف فبک

ردیف	نقد	ارجاع
	نقدهای ناظر به هدف فبک	خطیبی، ۱۳۹۴، ستاری، ۱۳۹۱، سیدکلان، و وقار، ۱۳۹۸، عبداللهی و مصباحی جمشید، ۱۳۹۶، صدر، ۱۳۹۸، ناجی، ۱۳۸۸ ب

۱۰- نقدهای ناظر به پیش فرض‌های فلسفی کلان

در این دسته از نقدها به تفاوت در مبانی فلسفی که زیرساخت‌های فبک و مدل‌های بدیل آن را می‌سازند اشاره شده است. عمده نقدهای موجود در این دسته ناظر به مبانی اسلامی است که در تعارض با مبانی فلسفی غرب قرار می‌گیرند. نقدهایی که در این دسته قرار می‌گیرند در جدول ۱۰ آورده شده است.

جدول ۱۰- نقدهای ناظر به پیش فرض‌های فلسفی کلان

ردیف	نقد	ارجاع
	تفاوت در مبانی فلسفی اسلامی و غربی	خطیبی، ۱۳۹۴، صدر، ۱۳۹۸، مقربی، ۱۳۹۴، ناجی، ۱۳۸۸ الف
	عدم توجه به اخلاق	بیستا، ۲۰۱۷
	فبک حاوی مبانی فلسفی خاصی است که همان‌ها را منتقل می‌کند	پیتچارد، ۲۰۰۲، فرمehنی فراهانی، ۲۰۱۴، کوهان، ۲۰۱۱، کوهان، ۲۰۱۸، گریگوری، ۲۰۱۱، مقربی، ۱۳۹۴

^۱ - Gatley, J.

^۲ - Golding, C.



منابع

- احمدی، ث. (۱۳۹۸). نسبت اهداف برنامه فلسفه برای کودکان با اهداف تعلیم و تربیت در اسلام. پژوهش و مطالعات اسلامی، ۱(۱)، ۲۷-۳۴.
- امی، ز. (۱۳۸۵). نسبت گرایی و فلسفه برای کودکان در الگوی لیمن: پندار یا واقعیت. حکمت سینی، ۱۰(۳۵)، ۹۹-۱۱۶.
- توازیانی، ز. و ستاری، ع. (۱۴۰۰). فلسفه برای کودکان در تراز دانش و جواز تربیت اسلامی. آموزه‌های فلسفه اسلامی، ۱۶(۲۹)، ۵۷-۸۲.
- جهانی، ج. (۱۳۸۱). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتو لیمن. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، ۱۲(۴۲)، ۵۵-۳۵.
- حاجیلویی، ف. و آل بویه، ع. (۱۴۰۱). مبانی تربیت اخلاقی در حکمت متعالیه در مقایسه با داستان لیزا در برنامه فلسفه برای کودکان. حکمت اسلامی، ۹(۲)، ۱۶۹-۱۹۰.
- حسینی، س. ح. و حسینی، س. ن. (۱۴۰۱). تبیین و نقد رویکرد لیمن در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر پرسشگری وجودی. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹)، ۹۵-۷۸.
- حسینی، س. ع.، رهنما، ا. و موسوی، ر. (۱۴۰۰). مطالعه مبانی هستی‌شناسی مرلوبونتی و لیمن به منظور تدوین الگوی تلفیقی در برنامه فلسفه برای کودکان. نشریه تفکر و کودک، ۱۲(۲)، ۱۵۹-۱۹۰.
- حسینی، س. ع. (۱۴۰۲). بررسی و نقد جایگاه فطرت در برنامه فلسفه برای کودکان از جنبه تربیت دینی در آموزه‌های قرآن کریم. همایش پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، ۱۲(۱۲)، ۴۱۲۶-۴۱۳۱.
- خطیبی، ح. (۱۳۹۴). تربیت فکری و عقلانی کودکان در الگوی تربیتی اسلام با نگاهی تطبیقی به طرح آموزش فلسفه به کودکان. پژوهش‌نامه تربیت تبلیغی، ۴(۹ و ۱۰)، ۱۵۱-۱۹۰.
- ستاری، ع. (۱۳۹۱). بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه. تفکر و کودک، ۳(۲)، ۸۸-۱۱۳.
- سیدکلان، س. م. و وقار، ز. (۱۳۹۸). ارزیابی و نقد تربیتی برنامه فلسفه برای کودکان از منظر تربیت اسلامی (پژوهشی مبتنی بر کاوشگری فلسفه انتقادی). پویش در آموزش علوم انسانی، ۵(۱۷)، ۵۴-۷۰.
- صدر، ف. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیو لیمن درباره اهداف تعلیم و تربیت. تربیت اسلامی، ۱۴(۲۸)، ۷۵-۹۴.
- صدر، ف. و قاسم پور، ح. (۱۳۹۵). نقد و بررسی نسبت گرایی در نظریه تعلیم و تربیتی لیمن در نسبت با نسبت در هرمنوتیک فلسفی گادامر. پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴(۳۱)، ۱۳۷-۱۶۳.
- عبداللهی، م. ع. و مصباحی جمشید، پ. (۱۳۹۶). نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۵(۳۴)، ۱۵۳-۱۸۳.
- فلاحی، م. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای مبانی انسان‌شناسی ابن‌سینا و متیو لیمن. فلسفه و کودک، ۱۶(۴)، ۴۱-۵۴.
- کریمی، ر. (۱۳۸۹). آیا فلسفه برای کودکان به نسبی‌گرایی می‌انجامد؟ تفکر و کودک، ۱(۲)، ۱۰۱-۱۲۰.
- کشانی، م. رستمی نسب، ع. و اخلاقی، م. (۱۳۹۷). مؤلفه‌ها و شاخصه‌های تذکار تفکر برای کودکان بر مبنای آیات قرآن، کوششی برای بومی سازی فلسفه برای کودکان. تربیت اسلامی، ۱۳(۲۶)، ۱۵۵-۱۸۱.
- کیایی، ط. و موسی‌زاده، ز. (۱۳۹۷). فرصت‌ها و تهدیدهای ساحت تربیت دینی و اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان. تربیت اسلامی، ۱۳(۲۶)، ۹۷-۱۱۵.
- گرگی، ح. و ایزدپناه، ا. (۱۴۰۰). بررسی و نقد بومی سازی آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان: مطالعه تطبیقی دو رمان کودک فیلسوف لیل و لیزا کودکی در مدرسه. آموزش پژوهی، ۷(۲۸)، ۳۹-۶۱.
- ماهری، س. ع. عراقیه، ع.، قائدی، ی.، مهدی زاده، ا. و سوسه‌ای، پ. (۱۴۰۰). شناسایی چالش‌های آموزش فلسفه برای کودکان از نظر مریبان پیش دبستانی (یک مطالعه پدیدارشناسانه). تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۲۶۱-۲۸۷.
- مرعشی، س. م.، چراغیان، ج.، فایز مقدم، م. و ولویی، پ. (۱۳۹۷). مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱(۶)، ۱۴۹-۱۸۶.
- مقرب، ن. (۱۳۹۲). نقد آرای پیشگامان فلسفه برای کودکان و طرح فلسفه و کودک در پارادایم ایرانی اسلامی. فلسفه و کودک، ۱(۴)، ۴۱-۵۲.
- مقرب، ن. (۱۳۹۴). آیا برنامه فلسفه برای کودکان طرحی خنثی و عاری از پیشفرض است؟ فلسفه و کودک، شماره ۱۲، ۱۱-۲۲.
- ناجی، س. (۱۳۸۸ الف). آسیب شناسی برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در ایران. فرهنگ، شماره ۶۹، ۱-۱۰.
- ناجی، س. (۱۳۸۸ ب). برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی (بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان). فرهنگ، ۲۲(۶۹)، ۱۷۷-۲۱۴.
- ناجی، س. (۱۳۹۰). نقدهای وارد بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان. اطلاعات حکمت و معرفت، ۶(۸)، ۱۳-۱۶.



- ناجی، س. و پنج‌تنی، م. (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان در بوته نقد. اطلاعات حکمت و معرفت، ۱۰(۹۳)، ۵-۱۲.
- یوسفیان‌اهری، پ.، رنج‌دوست، ش. و عظیمی، م. (۱۴۰۰). تحلیل محتوای اسناد بالادستی بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر هوش معنوی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۹(۵۳)، ۲۹۹-۳۳۳.
- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H. & Abdul Razak, K. (2022). Impact of philosophy for children and its challenges: A systematic review. *Children*, 9(11), 1671.
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 415-452.
- Costa, R. (2014). The importance and applicability of philosophy for children in today's society. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (5), 77-106.
- Farmahinifarahani, M. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145.
- Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *PSU McNair Scholars Online Journal*, 11(1), 4.
- Gatley, J. (2020). Philosophy for children and the extrinsic value of academic philosophy. *Metaphilosophy*, 51(4), 548-563.
- Golding, C. (2009). That's a better idea. Philosophical progress in philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 5(10), 223-269.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.
- Gregory, M. R & ,Oliverio, S. (2017). Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality: Steps toward a review of the literature. *Journal of Beliefs & Values*, 38(3), 260-271.
- Gregory, M., Haynes, J & ,Murris, K. (Eds.). (۲۰۱۷). *The Routledge international handbook of philosophy for children*. Routledge.
- Johnson, T. W. (1987). Philosophy for children and its critics—Going beyond the information given. *Educational Theory*, 37(1), 61-68.
- Kasmirli, M. (2020). The paradox of philosophy for children and how to resolve it. *Childhood & Philosophy*, 16, 1-21.
- Khadiivi, A & ,Seyed Kalan, S. M. (2022). Phenomenon of Philosophy for Children (p4c) program in primary education of Iran (Policy, strategies and action). *Journal of Philosophical Investigations*, 16(38), 29-61.
- Khalili Samani, H., Ghaedi, Y & ,Nateghi, F. (2022). Analysis of criticisms of the philosophical foundations of scientific exploration in the philosophy for children program. *Political Sociology of Iran*, 5(5), 315-330.
- Kohan, W. O. (2011). Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 339-357.
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 615-629.
- Liu, Y & ,Lu, Q. (2023). Philosophy Education for Kindergarten Children: Connotation, Path, and Development. *Frontiers in Educational Research*, 6(2), 72-79.
- Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479.
- Ndofirepi, A. P. (2011). Philosophy for children: The quest for an African perspective. *South African Journal of Education*, 31(2), 246-256.
- Pritchard, M. (2002). Philosophy for children. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Rainville, H. (2001). Book Review: Philosophy for Children in Native America: A Post-Colonial Critique. *Analytic Teaching*, 21(1), 65-72.
- Stone, J. (۲۰۱۱). *Questioning education: A critique of Philosophy for Children* MA dissertation, Institute of Education, London



سوء استفاده از کودکان در تجارت و آسیب‌های آن در تربیت کودکی

سمیه محمدصادقی پور^۱، حمید بلوچی مرج^۲

چکیده

در دنیای امروز، کودکان به عنوان هدف‌های اصلی تبلیغات و بازاریابی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. که این امر منجر به شکل‌گیری ارزش‌های نادرست و فشارهای روانی در آن‌ها می‌شود. لذا، سوء استفاده از کودکان در تجارت یکی از معضلات جدی اجتماعی است که تأثیرات مخربی بر تربیت و رشد آن‌ها دارد. هدف این پژوهش بررسی ابعاد مختلف آسیب‌های ناشی از آن در تربیت کودکی است. در این راستا با رویکردی کیفی مرور نظام مند اسناد و مدارک موجود در این زمینه انجام شده است. تبلیغات تجاری که در آن کودکان مورد استفاده قرار گرفته و یا مستقیم مخاطب این نوع تبلیغاتند، تجزیه و تحلیل شده و اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری گردید. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سوء استفاده از کودکان نه تنها به سلامت جسمی و روانی آن‌ها آسیب می‌رساند، بلکه می‌تواند در شکل‌گیری ارزش‌ها و باورهای آن‌ها تأثیر منفی گذاشته و عامل مخربی در فرایند رشد طبیعی و نیز تربیت دینی و اخلاقی این دسته از کودکان باشد. همچنین، این پژوهش بر لزوم توجه به حقوق کودکان و ارتقاء تربیت صحیح آن‌ها تأکید دارد. در نهایت، پیشنهادها برای ارتقاء تربیت صحیح آن‌ها و جلوگیری از سوء استفاده‌های بیشتر ارائه می‌شود.

واژگان کلیدی: کودکان، تجارت، آسیب‌های تربیتی، تربیت کودکی

مقدمه و بیان مسأله

دوران کودکی مهم‌ترین دوران زندگی یک فرد است که مبنای تربیت او محسوب می‌گردد. براساس مبانی دین اسلام، کودک امانتی است که در اختیار پدر و مادر قرار می‌گیرد که رشد پیدا کند، بالنده شود و تربیت شود. تربیت دینی کودک باید از همان زمان تولد آغاز شود. بایدها و نبایدهایی که والدین می‌بایست در زمان ایجاد نطفه، بارداری، شیردهی و دوران بعد از شیردهی مورد توجه قرار دهند تا بتوانند تربیت دینی و اخلاقی متناسب با دستورات و فرامین الهی را در فرد ایجاد کنند.

البته که امروزه چالش‌های فراوانی در تربیت دینی کودکان به وجود آمده است. به خصوص با پیشرفت تکنولوژی و رواج فضای مجازی در جامعه باعث شده کار تربیت کودکان سخت‌تر و والدین با دشواری‌های بیشتری روبه رو شوند.

یکی از مشکلاتی که در سال‌های اخیر ایجاد شد، شیوع بیماری کرونا و مجازی شدن مدرسه‌ها بود. والدین در این دوران مجبور شدند گوشی‌های تلفن همراه هوشمند را در اختیار کودکان قرار دهند و آموزش از طریق فضای مجازی انجام می‌شد. بی‌شک کودکان زمانی که یک گوشی تلفن هوشمند در دست دارد علاوه بر کلاس‌های

1. عضو هیأت علمی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

(نویسنده مسئول) smohamadsadeghi@ens.uk.ac.ir

2. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

hbalochi@ens.uk.ac.ir



درسی، سری هم به فضای مجازی می‌زند. بعضی از شبکه‌های اجتماعی مثل اینستاگرام یا واتساپ اطلاعات خوبی را در اختیار کودک قرار نمی‌دهند.

یکی از معضلاتی که در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی زیاد به چشم می‌خورد، تبلیغات مختلفی است که شرکت‌ها یا برندهای متعدد برای رواج کسب و کار خود از آن استفاده می‌کنند. بعضی از این شرکت‌ها و برندها برای کسب درآمد بیشتر از کودکان استفاده می‌کنند، که می‌تواند تأثیرات بدی بر تربیت آنها داشته باشد. وجود این مسئله که این مشارکت کودکان در تبلیغات تجاری و یا مشاهده این تبلیغات چه تأثیراتی می‌تواند بر تربیت کودکان داشته باشد، سبب شد که این پژوهش انجام گیرد.

ایده و مسئله این پژوهش از طراح لباس و خیاط محترم خانم فاطمه ملانوری بود که در یک مصاحبه موردی راجع به این موضوع صحبت‌های زیادی شد. که قسمت‌هایی از مصاحبه ایشان در متن مقاله آورده شده است. همچنین پژوهش‌هایی در رابطه با اثر تبلیغات تلویزیونی و سایر تبلیغات انجام شده است که به چند مورد به عنوان پیشینه پژوهش اشاره می‌شود.

منشدی پور (۱۴۰۱) در مقاله‌ای با عنوان «بازنمایی فرهنگ و سبک زندگی ایرانی اسلامی در تبلیغات تجاری تلویزیون»، تبلیغات تجاری در دو بعد ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها را مورد بررسی قرار داده است. خانواده محوری، رویکرد مذهبی - معنوی و فرهنگی، ساده زیستی و احترام به سنت‌ها در بعد ارزش‌ها و تجمل‌گرایی، مصرف‌گرایی، رویکرد طبقاتی و تنزل جنبه‌های اخلاقی از مهم‌ترین ابعاد ضد ارزشی یافته‌های این پژوهش بوده است.

یاسینی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان «تبلیغات تجاری شبکه‌های تلویزیونی ماهواره‌ای فارسی زبان و سبک زندگی زنان مخاطب» به تأثیر این تبلیغات بر سبک زندگی زنان مخاطب پرداخته است.

نجفی علمی (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان «فناوری و تربیت: فناوری اطلاعات و تأثیر آن بر بلوغ زودرس آسیب‌ها، راه کارها» به علل به وجود آمدن پدیده بلوغ زودرس در فناوری اطلاعات و آسیب‌ها و راهکارهای آن پرداخته است.

محمدزاده (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان «تبلیغات تجاری و فرهنگ‌سازی تصویری (نگاهی به المان تبلیغاتی کوکاکولا و بابائول)» قدرت ارائه یک تصویر و چگونگی فرهنگ‌سازی آن در جامعه را بررسی نموده است.

پژمان (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر تبلیغات تجاری تلویزیونی بر روابط اجتماعی کودکان» به پیامدهای تبلیغات تجاری تلویزیونی و تأثیر آن بر روابط اجتماعی کودکان پرداخته است.

در بررسی پژوهشی‌هایی که در زمینه تأثیرات تبلیغات تجاری انجام شده است، پژوهشی که تأثیر تبلیغات تجاری بر مسائل روانی، جسمانی و حتی تربیت کودکان را بررسی کند، انجام نشده است. در این مورد اظهار نظرهای مختلفی وجود دارد، اما این مسئله به صورت علمی مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی ابعاد مختلف آسیب‌های ناشی از این تبلیغات در تربیت کودک است.

برای رسیدن به این هدف از روش مرور نظام مند بهره‌گیری شده است. تبلیغات تجاری که در آن کودکان مورد استفاده قرار گرفته و یا مستقیم مخاطب این نوع تبلیغاتند، تجزیه و تحلیل شده و اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری گردید.



یافته‌ها و نتیجه

همانطور که گفته شد شرکت‌های تجاری مختلف با برندهای خود برای درآمد بیشتر از تبلیغات متعددی استفاده می‌کنند که برای جذابیت و جذب مشتری از کودکان را در این امر شرکت می‌دهند. استفاده از کودکان در تبلیغات تجاری اثرات مختلفی بر آنها می‌گذارد. کودکانی که از این تبلیغات تأثیر می‌پذیرند را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد.

دسته اول کودکانی هستند که مستقیم در این تبلیغات شرکت می‌کنند.

دسته دوم کودکانی هستند که تماشاگر و مخاطب این تبلیغات هستند.

هر دو مورد می‌تواند اثرات سوء بر ابعاد مختلف تربیت در کودکان داشته باشد.

در دسته اول زمانی که کودکان به صورت مستقیم در تبلیغات تجاری شرکت می‌کنند، دچار مشکلات متعددی خواهند شد. این کودکان دچار اعتماد به نفس کاذب شده، یا دچار خودبرتربینی خواهند شد. یا اینکه ممکن است دچار کمال‌گرایی بیش از اندازه گردند و در مراحل بعدی زندگی با مشکلات و آسیب‌های زیادی روبه‌رو شوند. در رشد طبیعی، کودک باید مراحل مختلف رشد از جمله، رشد پیش‌نوزادی، نوزادی، کودکی، نوجوانی و جوانی را با فرایند طبیعی خود طی نماید. هر مرحله از رشد باید در زمان خود و به صورت کامل و پیوسته با مرحله بعدی رشد انجام گیرد.

در رشد کودکی، کودک نیاز دارد به بازی، تعامل با طبیعت، تعامل با همسالان پردازد و با بازی‌های مختلفی که پدر و مادر می‌توانند در طراحی آن نقش داشته باشند و زمینه‌های رشد بزرگسالی کودک را فراهم نمایند. بازی‌های کودکی می‌تواند در بزرگسالی به فرد کمک کند که نقش خود را در خانواده بپذیرد و در انتخاب شغل می‌تواند برایش تأثیرگذار باشد. والدین می‌توانند در زمان رشد کودکی فرزند خود استعدادها و او را بشناسند و برای آینده او برنامه‌ریزی نمایند.

بنابراین بازی‌هایی که برای کودک طرح‌ریزی می‌شود که والدین می‌توانند نقش مهمی در طرح‌ریزی این بازی‌ها داشته باشند، می‌توانند برای آینده کودک خود از همان دوران کودکی برنامه‌ریزی نمایند. اگر کودک در زمان کودکی به جای بازی‌های متناسب با سن و دوران رشد خود بر اساس تبلیغاتی که از تلویزیون و فضای مجازی دریافت می‌کند به بازی‌هایی پردازد که اصلاً متناسب با سنش نباشد، مشکلاتی برایش ایجاد خواهد شد.

مشکلات جسمانی:

هر دو دسته از کودکان، چه آنهایی که در تبلیغات به صورت مستقیم شرکت می‌کنند و چه آنهایی که مخاطب این تبلیغات هستند ممکن است دچار مشکلات جسمانی مختلفی شوند. از جمله این تبلیغات استفاده از لوازم آرایشی است که رواج استفاده از این لوازم را در کودکان بالا برده است. استفاده از لوازم آرایشی که همه با مواد شیمیایی مضر تهیه شده، باعث می‌شود که پوست، مو و ناخن کودکان را مورد آسیب قرار دهد.

همچنین کودکانی که مخاطب این تبلیغات هستند نیز با فشارهایی که به خانواده‌ها ایجاد می‌کنند هم‌ضربه‌هایی را به اقتصاد خانواده ایجاد می‌کند و هم با مصرف‌گرایی و استفاده از این مواد آسیب‌های جسمانی را برای خود ایجاد می‌کنند.



تبلیغات خوراکی‌هایی مانند نوشابه‌های گازدار، چیپس و پفک و... که ضرر زیادی برای کودکان دارد می‌تواند تشویق و عادت به استفاده از غذای ناسالم را در کودکان ایجاد و در رشد جسمانی آنها اختلال ایجاد نماید. مشاهده جذابیت این تبلیغ‌ها باعث استفاده بیش از اندازه کودکان و مشکلات جسمانی از جمله چاقی، دیابت کودکان، پوسیدگی دندان و مشکلات متعدد دیگری خواهد شد.

همچنین مسئله مهمی که امروزه در جامعه ایجاد شده است تبلیغات مختلف از جمله پوشیدن لباس‌های نیمه عریان، حرکات و رفتارهای نامتعارف که موجب شده کودکان دچار بلوغ زودرس شوند و این بلوغ زودرس مسائل و مشکلاتی را برای آنها به وجود آورده است.

«بلوغ زودرس جنسی، آسایش و آرامش را از کودک سلب نموده و او را از نظر روانی دچار اغتشاش و ناآرامی می‌کند. این کودک بیگانه برای خاموش کردن آتشی که در وجودش شعله کشیده دست به هر کاری می‌زند به این امید که تسکین یابد ولی بیشتر آشفته و ناراحت می‌گردد و این اعمال نیز آنچنان که به تجربه ثابت شده است اثرات عمیقی بر روی مغز و فکر و قدرت بدنی او می‌گذارد و زیان‌ها و خطراتی چون فساد اخلاقی، عدم تعهد به انجام امور و بی‌بند و باری را ایجاد می‌کند.» (علوی لنگرودی، ۱۳۸۱)

آثار روانی

تبلیغات می‌تواند اثرات مخرب زیانباری را بر کودکان داشته باشد. از جمله اینکه مصرف‌گرایی را در کودکان ترویج می‌دهد. یا باعث ایجاد اضطراب و فشارهای زیادی برای خرید می‌شود. همچنین قرار گرفتن در معرض تبلیغات غیراخلاقی و خشن می‌تواند اختلالات روانی و کابوس‌های شبانه را در کودکان ایجاد کند. در تبلیغات تجاری اصولاً همه چیز در بهترین شکل و حتی با فیلترهای مختلف ارائه می‌شود. رنگ و لعابی که در تبلیغات به لباس‌ها و مواد خوراکی داده می‌شود باعث می‌شود که کودکان احساس کنند که در خانه و خانواده آنها همه چیز در بدترین شکل است و آنچه که در تبلیغات مشاهده می‌کنند بهترین شکل زندگی است. این موضوع باعث می‌شود کودکان دچار افسردگی، ناراحتی و کمبود اعتماد به نفس گردند و ناامیدی در ذهن آنها پرورش پیدا کند.

این کودکان به ماده‌گرایی تشویق شده و فقط و فقط به دست آوردن پول و سودهای مادی برایش با اهمیت شده و برای به دست آورد پول دست به هر کاری خواهد زد. این موضوع ممکن است کودکان را به بزهکاری سوق دهد.

آثار تربیتی

مهم‌ترین آسیبی که این تبلیغات بر کودکان خواهد داشت آسیب‌های تربیتی و اخلاقی است. کودکی که در دوره‌ای قرار دارد که باید با بازی و تعامل با همسالان خود رشد پیدا کند، مرتب در معرض انجام اموری قرار می‌گیرد که متناسب با سن و دوره رشدی‌اش نمی‌باشد. درست در زمانی که می‌تواند از پدر و مادر خود الگو بگیرد و مسائل اخلاقی را از آنها آموزش ببیند در معرض آموزش فضای مجازی و تبلیغات قرار می‌گیرد.



در مصاحبه‌ای که در خصوص مدل بودن کودکان در فضای مجازی، با یک خانم خیاط و طراح لباس انجام شد، ایشان اظهار داشتند که «با وارد کردن کودکان به وادی مد و مدلینگ شدن در واقع نوعی کودک آزاری شیک و با کلاس محسوب می‌شود. علاوه بر این بچه‌ها به واسطه تشویق‌هایی که از فضای مجازی دریافت می‌کنند دچار اعتماد به نفس کاذب می‌شوند» (ملانوری، ۱۴۰۴).

بارها به این خیاط پیشنهاد شده که مدل‌های لباس خود را به وسیله کودکان در فضای مجازی پخش و در جلب و جذب مشتری از این روش استفاده نماید. اما ایشان در این رابطه اینگونه اظهار می‌دارند: «در واقع با وارد کردن بچه‌ها به این وادی باید منتظر اثر گذاری سوء فضای مجازی در بزرگ سالی آنها باشیم و با این کار بدون اجازه و اختیار، بچه‌ها را وادار به خود نمایی، باج‌گیری و غرور کاذب می‌کنیم» (همان).

ایشان اعتقاد دارند که «بچه‌هایی که از سن کم مدلینگ شدند، می‌توانند در آینده از والدینشان در پیشگاه خداوند شاکی باشند و این کودکان با کودکان کار، تفاوت چندانی ندارند و همیشه از این می‌ترسم که اگر کودکی را برای جذب سود بیشتر خودم به این وادی وارد کنم مطمئناً در آخرت در پیشگاه خداوند و بانو حضرت فاطمه زهرا (س) سرافکنده خواهم بود» (همان).

ایشان از دغدغه خود در این رابطه می‌گویند: «از دوستانم خانم‌هایی بودند که با این موضوع مشکلی نداشتند؛ اما من، خودم را مسئول می‌دانم و راضی نیستم چیزی را که برای دختر خودم نمی‌پسندم بخاطر پول، سود و درآمد بیشتر و جذب مشتری برای دیگران اجرا کنم» (همان).

به اعتقاد ایشان «کودکان حتی اگر مدلینگ حجاب و لباس‌های پوشیده هم باشند نمی‌توان از تأثیر خود بر تربیتی آنها غافل شد» (همان).

صحبت قابل تأمل خانم طراح لباس در این رابطه این است که «من به عنوان یک خیاط همیشه دغدغه نارضایتی بچه‌ها از مدلینگ شدن را داشتم و این که وادار کردن بچه‌ها به این کار ممکن است مسیر زندگی آینده آنها را کاملاً تغییر دهد» (همان). از تأثیرات مهمی که این موضوع بر تربیت کودکان می‌گذارد همین صحبت ایشان است که با وارد شدن کودکان به دنیای مد و تبلیغات آینده تربیتی آنها کاملاً تغییر خواهد کرد. علاوه بر اینکه مشکلات جسمانی، روحی و روانی برای کودکان ایجاد می‌کند مسیر زندگی آنها را تغییر می‌دهد. همچنین می‌توان گفت که علاوه بر اینکه مسیر زندگی کودکان تغییر می‌کند ممکن است در مسائل اخلاقی و ارزشی خانواده‌ها و دیگران فرزندان آن خانواده نیز تأثیر بگذارد.

همچنین کودکانی که مخاطب تبلیغات تلویزیونی یا تبلیغات تجاری فضای مجازی هستند نیز دچار آسیب می‌شوند. «این تبلیغات از صداقت، کنجکاوی و سادگی کودک استفاده کرده و او را که قادر به تشخیص خوب و بد نیست جذب می‌کنند؛ آگهی‌ها در ذهن کودک تنیده می‌شود و تلویزیون این پیوند را بر عهده می‌گیرد بدین ترتیب کودک آگهی‌های خود را از طریق آن کسب کرده و هر چه را می‌بیند باور می‌کند» (پژمان، ۱۳۸۱).

بنابراین بر اساس مطالبی که گفته شد استفاده از کودکان در تبلیغات تجاری و همچنین کودکانی که مخاطب این تبلیغات هستند در معرض آسیب‌های زیادی قرار خواهند گرفت. درست در زمانی که کودک در مرحله‌ای از



رشد است که شالوده و بنیان تربیت او پی‌ریزی می‌شود و اخلاقیات و ارزش‌ها را یاد می‌گیرد، در مقابل تربیت اشتباه قرار گرفته، ارزش‌های اشتباه در وجود او نهادینه شده و اخلاقیات از رفتار و منش او رخت خواهد بست. در ابتدا باید گفت اگر شرکت‌های تجاری و برندهای مختلف همانند خیاط و طراح لباس نام برده شده که اخلاقیات را بر سود و جلب مشتری خود پیشی داده است رفتار نمایند مسائل و آسیب‌های کودکان کمتر خواهد شد. با توجه به اینکه کودکان آینده سازان جامعه ما هستند باید در تربیت اخلاقی و ارزشی آنها کوشش بیشتری شود.

در مرحله بعد خانواده‌ها باید ارزش‌های اخلاقی درست را برای کودکان خود پررنگ‌تر نمایند. الگوهای خوب در زمینه‌های مختلف اخلاقی را شناسایی و به کودکان خود معرفی نمایند. هر چند که بدون شک بهترین الگوها برای کودکان ما می‌توانند پیامبر اکرم (ص) و ائمه اطهار (ع) باشند که با بازگو کردن داستان‌های کودکی این بزرگان دین می‌توانیم آنها را به عنوان الگو برای کودکان معرفی نماییم. نه اینکه کودکان را با الگوهای تجاری و تبلیغاتی آشنا کنیم.

با توجه به اینکه گاهی اوقات نمی‌توانیم کودک را در معرض تبلیغات قرار ندهیم، با صحبت کردن در رابطه با تبلیغاتی که کودکان با آن مواجه می‌شوند می‌توانیم کودکان را آگاه کرده که این تبلیغات فقط براساس مسائل غیرواقعی ساخته شده‌اند و با صحبت کردن، بیشتر جنبه‌های مثبت تبلیغات برای کودک بازگو شود.

منابع

- پژمان، آ. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر تبلیغات تجاری تلویزیونی بر روابط اجتماعی کودکان. *پژوهش‌های ارتباطی*، (۲۹)، ۲۷۵-۲۸۴.
- علوی لنگرودی، س. ک. (۱۳۸۱). بررسی پدیده «بلوغ زودرس». *کاوش‌نامه زبان و ادبیات فارسی*، (۵ و ۶)، ۱۷۹-۱۹۴.
- محمدزاده، م. (۱۳۸۹). تبلیغات تجاری و فرهنگ سازی تصویری (نگاهی به المان تبلیغاتی کوکاکولا و بابانوئل). *تندیس*، (۱۸۵)، ۱۸-۲۱.
- ملانوری، ف. (۱۴۰۴). *مصاحبه موردی با موضوع/موضوع مصاحبه ذکر شود* (۲۰ شهریور ۱۴۰۴). [مصاحبه شخصی].
- نجفی علمی، م. (۱۳۸۹). فناوری و تربیت: فناوری اطلاعات و تأثیر آن بر بلوغ زودرس آسیب‌ها، راه کارها. *پیوند*، (۳۶۶ و ۳۶۷)، ۴۴-۴۷.
- یاسینی، س. ر. (۱۳۹۵). تبلیغات تجاری شبکه‌های تلویزیونی ماهواره‌ای فارسی زبان و سبک زندگی زنان مخاطب. *رسانه*، (۱۰۳)، ۷۱-۸۴.



چالش‌های فلسفی تربیت کودک در عصر فناوری‌های نوین با تأکید بر مبانی تربیت اسلامی

مژگان محمدی نائینی^۱ و مهری یزدانی^۲

چکیده

تحولات شتابان فناوری‌های نوین، به‌ویژه در عرصه اطلاعات و ارتباطات، بنیان‌های سنتی تربیت کودک را با چالش‌های بنیادین مواجه ساخته است. در این میان، فلسفه تربیت اسلامی به‌عنوان نظامی غنی و ریشه‌دار، ظرفیت تبیین و مواجهه با این تحولات را دارد. هدف این پژوهش، تحلیل چالش‌های فلسفی تربیت کودک در عصر فناوری‌های نوین با تأکید بر مبانی تربیت اسلامی است. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای و اسنادی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که فناوری‌های نوین گرچه فرصت‌هایی همچون دسترسی به منابع متنوع یادگیری، تقویت خلاقیت و مهارت‌های شناختی فراهم می‌آورند، اما در عین حال تهدیدهایی نظیر فردگرایی، انفعال ذهنی، فروپاشی روابط واقعی و تضعیف هویت دینی - اخلاقی کودک را نیز در پی دارند. از منظر فلسفه تربیت اسلامی، تربیت باید با نگاه کل‌نگر به رشد متوازن ابعاد وجودی کودک (جسم، عقل، روح) و با تأکید بر فطرت، کرامت انسانی و هدایت الهی انجام گیرد. بررسی متون اسلامی و تحلیل آرای اندیشمندان مسلمان نشان می‌دهد که می‌توان با طراحی الگویی تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی و هم‌ساز با اقتضائات دنیای دیجیتال، به تقویت نقش خانواده، معلم و محیط‌های تربیتی در هدایت کودکان پرداخت. این مقاله می‌کوشد با تلفیق مبانی نظری و تحلیل وضعیت موجود، گامی در جهت ارائه چارچوبی بومی برای تربیت کودکان در دوران فناوری‌های نوین بردارد.

واژگان کلیدی: تربیت کودک، فناوری‌های نوین، چالش‌های فلسفی تربیت، تربیت اسلامی، فضای مجازی و تعلیم

و تربیت، مبانی فلسفه تعلیم و تربیت

بیان مسئله

در دهه‌های اخیر، گسترش بی‌سابقه فناوری‌های نوین به‌ویژه در حوزه‌های اطلاعات و ارتباطات، تحولاتی عمیق در سبک زندگی، فرهنگ و فرآیندهای تربیتی کودکان ایجاد کرده است. فناوری‌هایی مانند اینترنت، تلفن‌های هوشمند، بازی‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی، فرصت‌های گسترده‌ای برای دسترسی به منابع یادگیری و ارتقای توانمندی‌های شناختی فراهم آورده‌اند، اما در عین حال با تهدیدهایی جدی نظیر انزوای اجتماعی، فردگرایی مفرط، کاهش تعاملات واقعی و تضعیف هویت دینی و اخلاقی همراه بوده‌اند (بابائی، ۱۳۹۸؛ عسکری و حسین‌پور، ۱۳۹۸). این تغییرات، ساختارهای سنتی تربیت کودک را به چالش کشیده و نیازمند بازاندیشی فلسفی و نظری عمیق است.

پژوهش‌های موجود عمدتاً به تحلیل‌های تک‌بعدی پرداخته‌اند، در حالی که تربیت اسلامی با تأکید بر مفاهیمی همچون فطرت، کرامت انسانی و تعادل تربیتی، می‌تواند چارچوبی جامع برای مواجهه فعال با این تحولات ارائه دهد.

^۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک؛ Mm.naeeeni@iau.ac.ir

^۲. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک: Reyhaneh2015r@gmail.com



فلسفه تربیت اسلامی، بر پایه آیه «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» (روم: ۳۰) و روایت «کل مولود یولد علی الفطرة» (بحارالانوار، ج ۳: ۲۸۱) استوار است و بر رشد متوازن جسمی، عقلانی و روحانی کودک تأکید دارد. امام علی (ع) می‌فرماید: «قلب الحدث کالأرض الخالیة» (غررالحکم، حدیث ۶۲) که اهمیت تربیت صحیح در کودکی را نشان می‌دهد. این فلسفه، با تمرکز بر حفظ فطرت الهی، کرامت ذاتی و هدایت الهی، می‌تواند راهکاری مؤثر برای مواجهه با آسیب‌ها و تهدیدهای فناوری‌های نوین باشد (طوسی، ۱۴۰۳؛ شیرکوند مقدم و عالی، ۱۴۰۳).

با وجود اهمیت مضاعف تربیت کودکان به عنوان آینده‌سازان جامعه و تأثیر عمیق فناوری‌های نوین بر هویت، اخلاق و رفتار آنان، پژوهش‌های جامع و منظم در این حوزه از منظر فلسفه تربیت اسلامی محدود است. شهید مطهری نیز در «تعلیم و تربیت در اسلام» تأکید کرده است: «تربیت اسلامی باید پاسخگوی نیازهای زمانه باشد». بنابراین، خلأ نظری و عملی در شناخت چالش‌های فلسفی تربیت کودک در فضای دیجیتال و طراحی الگوهای تربیتی متناسب، نیازمند پژوهش‌های علمی و چندوجهی است (آذیش، ۱۴۰۲؛ سجادی و ییسا، ۱۳۹۹).

این پژوهش با رویکرد تحلیلی - توصیفی و تکیه بر مطالعات کتابخانه‌ای، درصدد شناسایی چالش‌های فلسفی تربیت کودک در عصر فناوری‌های نوین و ارائه راهکارهای بومی و متناسب با مقتضیات دنیای دیجیتال است. این مطالعه، علاوه بر تحلیل فلسفی وضعیت موجود، به طراحی چارچوب نظری برای تقویت نقش خانواده، مدرسه و محیط‌های تربیتی در هدایت کودکان می‌پردازد تا فرصت‌ها بهینه و تهدیدها مدیریت شوند.

هدف این پژوهش، بازنمایی آموزه‌های اصیل تربیت اسلامی و پاسخ به چالش‌های نوظهور تربیتی است تا نسلی با هویت دینی و اخلاقی مستحکم و متناسب با مقتضیات عصر دیجیتال تربیت شود. اهمیت این موضوع، علاوه بر پیامدهای تربیتی و اخلاقی، پیامدهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی عمیقی نیز دارد که می‌تواند سرنوشت جوامع اسلامی را در دنیای پرتلاطم فناوری رقم بزند (سوگندی تک‌آغاج و همکاران، ۱۴۰۲؛ محمودی و جهانی، ۱۴۰۰).

روش‌شناسی و چارچوب نظری

این پژوهش با هدف تحلیل چالش‌های فلسفی تربیت کودک در عصر فناوری‌های نوین و تأکید بر مبانی تربیت اسلامی، از روش کیفی و رویکرد توصیفی - تحلیلی بهره گرفته است. روش کیفی، به دلیل توانایی در فهم عمیق مفاهیم انتزاعی و ظریف فلسفی و تربیتی، رویکردی مناسب برای این مطالعه است (شیرکوند مقدم و عالی، ۱۴۰۳). این روش امکان بررسی مفاهیم بنیادین تربیت اسلامی و تحلیل تأثیر فناوری‌های نوین بر ابعاد وجودی کودک را فراهم می‌سازد.

داده‌های پژوهش از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی منابع علمی معتبر داخلی و بین‌المللی گردآوری شده است. این منابع شامل کتب تخصصی، مقالات پژوهشی و اسناد مرتبط با فلسفه تربیت اسلامی، فناوری‌های نوین و تعلیم و تربیت کودک هستند (سجادی و ییسا، ۱۳۹۹؛ آذیش، ۱۴۰۲). انتخاب منابع بر اساس اعتبار علمی و میزان انطباق آن‌ها با مبانی اسلامی صورت گرفته است.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مفهومی - فلسفی انجام شده و در قالب روش تحلیل محتوای کیفی سامان یافته است. پس از شناسایی مفاهیم کلیدی، این مفاهیم در پرتو مبانی تربیت اسلامی تبیین و نقد شده‌اند تا ابعاد مختلف



چالش‌های تربیتی و اخلاقی در مواجهه با فناوری‌های نوین به صورت منسجم و نظام‌مند تحلیل شوند (طوسی، ۱۴۰۳؛ بابائی، ۱۳۹۸). این رویکرد، بستری مفهومی برای ارائه راهکارهای تربیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی و فرهنگ بومی فراهم می‌کند (محمودی و جهانی، ۱۴۰۰).

چارچوب نظری این پژوهش بر اساس اصول فلسفه تربیت اسلامی طراحی شده است؛ فلسفه‌ای که بر رشد متوازن ابعاد مختلف وجود انسان شامل عقل، جسم و روح، کرامت ذاتی انسان، تربیت فطری، و هدایت مبتنی بر وحی تأکید دارد (شیرکوند مقدم و عالی، ۱۴۰۳؛ طوسی، ۱۴۰۳). این نگاه، تربیت را صرفاً انتقال دانش نمی‌داند، بلکه آن را فرآیندی همه‌جانبه برای پرورش انسان کامل و مؤمن می‌داند.

چارچوب نظری مذکور، فناوری‌های نوین را به مثابه پدیده‌ای دو وجهی می‌نگرد؛ از یک سو با فراهم آوردن منابع متنوع یادگیری و ارتقای مهارت‌های شناختی فرصت‌هایی فراهم می‌کنند، و از سوی دیگر با پیامدهایی مانند فردگرایی، انفعال ذهنی، کاهش تعاملات انسانی و تضعیف هویت دینی، تهدیدهایی برای تربیت صحیح به وجود می‌آورند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۳؛ عسکری و حسین‌پور، ۱۳۹۸). این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در راهبردهای تربیتی متناسب با اقتضائات جهان دیجیتال را نشان می‌دهد.

در این چارچوب، سه مفهوم کلیدی «فطرت»، «رشد متوازن» و «کرامت انسانی» نقش بنیادین دارند. فطرت، به عنوان سرشت الهی انسان، نیازمند تربیتی هدفمند برای شکوفایی است. رشد متوازن، به پرورش همزمان عقل، جسم و روح کودک اشاره دارد، و کرامت انسانی به منزلت ذاتی انسان به واسطه عقلانیت و قابلیت تعالی او دلالت دارد؛ اصولی که تربیت اسلامی در تعامل با فناوری باید به آن‌ها پایبند بماند.

پژوهش همچنین از دیدگاه‌های علوم تربیتی معاصر نیز بهره می‌گیرد و نقش نهادهایی همچون خانواده، مدرسه و جامعه را در تربیت کودک مورد توجه قرار می‌دهد (لیوینگستون و بلوم - راس، ۲۰۲۰؛ سجادی و ییسا، ۱۳۹۹). تعامل این دیدگاه‌ها با مبانی اسلامی، امکان طراحی چارچوبی تلفیقی برای پاسخ‌گویی به چالش‌های عصر فناوری را فراهم می‌سازد.

در مجموع، این چارچوب نظری، بستری عمیق و نظام‌مند برای تحلیل فلسفی چالش‌های تربیت کودک در جهان دیجیتال فراهم کرده و زمینه را برای ارائه راهکارهایی علمی، اخلاقی و دینی در راستای تربیت متعادل کودک مسلمان، فراهم می‌آورد. همچنین جایگاه مؤثر خانواده، معلم و سایر محیط‌های تربیتی را در پرتو تحولات فناورانه بازتعریف می‌کند.

یافته‌های اصلی پژوهش

یافته‌های این پژوهش که با رویکرد تحلیلی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای انجام شده است، نشان می‌دهد که فناوری‌های نوین، به ویژه فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، نقش دوگانه و گاه متناقضی در فرآیند تربیت کودک ایفا می‌کنند. از یک سو، این فناوری‌ها بسترهایی نوین برای ارتقای شناخت، خلاقیت و یادگیری فراهم آورده‌اند، اما از سوی دیگر، چالش‌هایی جدی در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و اخلاقی ایجاد کرده‌اند که در صورت فقدان هدایت تربیتی صحیح، سلامت تربیت کودکان را به مخاطره می‌اندازند (عسکری و حسین‌پور، ۱۳۹۸؛ بابائی، ۱۳۹۸).



مطابق آموزه‌های تربیت اسلامی، انسان موجودی فطرت‌مدار است؛ چنان‌که خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «فَطَرَتَ اللَّهُ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» (روم: ۳۰). این فطرت، اساس تربیت توحیدی به شمار می‌آید و هر عامل بیرونی، از جمله فناوری، باید با آن هماهنگ باشد تا به رشد و تعالی انسان یاری رساند (طوسی، ۱۴۰۳). فناوری‌های نوین اگرچه می‌توانند به عنوان تسهیل‌گر یادگیری و خلاقیت به کار روند، اما استفاده نامناسب و بدون نظارت دینی، آن‌ها را به ابزارهایی برای تضعیف اخلاق، هویت و ایمان تبدیل می‌کند (شیرکوند مقدم و عالی، ۱۴۰۳).

از جمله فرصت‌های فناوری‌های نوین می‌توان به دسترسی سریع کودکان به منابع آموزشی غنی، توسعه ابزارهای یادگیری تعاملی، بهره‌گیری از هوش مصنوعی در آموزش فردمحور و استفاده از بازی‌های رایانه‌ای آموزشی برای تقویت توانایی‌های ذهنی اشاره کرد (سجادی و ییسا، ۱۳۹۹؛ لیوینگستون و بلوم - راس، ۲۰۲۰). این ابزارها، در صورت انطباق با آموزه‌های اسلامی، می‌توانند بستری مؤثر برای تربیت همه‌جانبه کودکان فراهم کنند.

در آیات و روایات اسلامی نیز به اهمیت بهره‌گیری از ابزارهای حکیمانه برای نیل به کمال انسانی تأکید شده است. امام علی (ع) در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه می‌فرماید: «إِنَّمَا قَلْبُ الْوَحْدِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ، مَا أُلْقِيَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبِلَتْهُ» (غررالحکم، حدیث ۶۲). پیامبر اکرم (ص) نیز فرموده‌اند: «الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ، فَحَيْثُ وَجَدَهَا فَهُوَ أَحَقُّ بِهَا» (بحارالانوار، ج ۳۷: ۷). این احادیث نشان می‌دهد استفاده از فناوری، اگر در جهت حکمت و رشد باشد، نه تنها مذموم نیست بلکه مطلوب است (محمودی و جهانی، ۱۴۰۰).

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که فناوری‌های نوین می‌توانند تعامل میان کودک، خانواده و نهادهای تربیتی را تقویت کنند. شبکه‌های دیجیتال و فضای مجازی امکان پیوند میان خانه، مدرسه و جامعه را فراهم ساخته‌اند، و در صورتی که این فضا در خدمت هم‌افزایی تربیتی و ارزش‌محور قرار گیرد، می‌تواند اثربخشی تربیت دینی را افزایش دهد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۳). این نکته با آیه «وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا» (حجرات: ۱۳) هماهنگ است. با این وجود، در بخش دوم یافته‌ها، پژوهش به بررسی چالش‌ها و تهدیدهای فناوری‌های نوین در تربیت کودک پرداخته است. نخستین تهدید مهم، تضعیف روابط انسانی و افزایش انزوای اجتماعی است. کودکانی که ساعات طولانی را در فضای دیجیتال می‌گذرانند، در مهارت‌های ارتباطی چهره‌به‌چهره، همدلی و کار گروهی ضعف پیدا می‌کنند. این امر با فلسفه تربیت اسلامی که بر رشد اجتماعی، مشارکت جمعی و انس با دیگران تأکید دارد، در تعارض است (بابائی، ۱۳۹۸). حدیث نبوی «المؤمن يألف ويؤلف» (بحارالانوار، ج ۷: ۲۹) نیز بر این بُعد اجتماعی ایمان تأکید دارد.

چالش دوم، انفعال ذهنی و کاهش تمرکز کودکان است. سرعت بالا و تنوع تحریک‌های اطلاعاتی در فضای مجازی موجب سطحی شدن یادگیری، فقدان تعمق و کاهش قدرت اندیشه‌ورزی می‌شود (عسکری و حسین‌پور، ۱۳۹۸). این روند با اصل «تعقل و تذکر» در آموزه‌های اسلامی که در قرآن آمده است: «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ» (اسراء: ۳۶)، در تضاد است.

از دیگر چالش‌های مهم، دسترسی آسان کودکان به محتوای غیراخلاقی، خشونت‌آمیز و ناسازگار با فرهنگ اسلامی است. فقدان آموزش سواد رسانه‌ای اسلامی و غفلت خانواده‌ها در نظارت بر مصرف رسانه‌ای کودک، زمینه‌ساز انحراف تربیتی می‌شود (سجادی و ییسا، ۱۳۹۹). خداوند در قرآن فرموده است: «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ»



(عبس: ۲۴) که مفسران آن را فراتر از غذا به ورودی‌های فکری و فرهنگی تعمیم داده‌اند (آذیش، ۱۴۰۲). پیامبر اکرم (ص) نیز فرموده‌اند: «کَلِّمُوا رَاعٍ وَكَلِّمُوا مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (نهج البلاغه، نامه ۳۱) که مسئولیت والدین و مربیان را در حفظ تربیت کودکان یادآور می‌شود.

یافته‌ها تأکید دارند که یکی از مهم‌ترین مشکلات نظام تربیتی موجود، فقدان نگاه کل‌نگر و متوازن به تربیت کودک است. تربیت اسلامی بر رشد هم‌زمان عقل، بدن، روح و عاطفه تأکید دارد و علاوه بر مهارت‌های فناورانه، رشد اخلاقی، دینی، معنوی و اجتماعی نیز در آن جایگاه ویژه‌ای دارد (طوسی، ۱۴۰۳). آیه «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا» (تحریم: ۶) مسئولیت تربیت معنوی خانواده را به روشنی بیان می‌کند.

بنابراین، یافته‌ها بر ضرورت طراحی یک الگوی بومی، اسلامی و به‌روز برای تربیت کودک در عصر فناوری‌های نوین تأکید دارند. این الگو باید ضمن بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری، ارتقاء ارزش‌های اسلامی، خودکنترلی، آگاهی اخلاقی و تعادل میان دنیای واقعی و مجازی را فراهم سازد (شیرکوند مقدم و عالی، ۱۴۰۳). حدیث «الناس بزمانهم أشبه منهم بآبائهم» (نهج البلاغه، حکمت ۵۰) نشان می‌دهد که شناخت زمانه و مقتضیات آن از ارکان تربیت مؤثر است.

نقش خانواده و مدرسه نیز در یافته‌ها برجسته است. خانواده به عنوان نخستین نهاد تربیتی باید با دانش تربیت رسانه‌ای و دینی تجهیز شود تا کودک را در فضای دیجیتال به خوبی هدایت کند. مدرسه نیز با برنامه‌های آموزشی خلاق و ارزش‌محور، می‌تواند مکمل مؤثری در این مسیر باشد (لیوینگستون و بلوم - راس، ۲۰۲۰). آیه «وَالَّذِينَ آمَنُوا وَاتَّبَعَتْهُمْ ذُرِّيَّتُهُمْ بِإِيمَانٍ» (طور: ۲۱) بیانگر پیوند نسل‌های ایمانی است که با همکاری خانه و مدرسه تحقق می‌یابد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش بر این نکته تأکید دارند که تنها با تکیه بر مبانی فلسفه تربیت اسلامی و تحلیل عقلانی فناوری‌های نوین، می‌توان چارچوبی مطمئن برای تربیت کودک در جهان امروز ترسیم کرد؛ چارچوبی که تربیت کودک را در مسیر رشد اخلاقی، ایمانی، شناختی و اجتماعی به گونه‌ای متوازن هدایت می‌کند.

نتایج پژوهش

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که فناوری‌های نوین، با وجود ایجاد فرصت‌هایی در یادگیری تعاملی، تقویت مهارت‌های شناختی و گسترش دامنه تجربیات زیسته کودکان، هم‌زمان چالش‌هایی عمیق و بنیادین در حوزه تربیت فلسفی و اخلاقی نیز به همراه دارند. این فناوری‌ها که عمدتاً در چارچوب گفتمان سکولار، فردگرایانه و مصرف‌محور طراحی شده‌اند، ارزش‌هایی مانند رقابت افراطی، سودگرایی، لذت‌محوری، نسبی‌گرایی اخلاقی و هویت سیال را به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در ذهن و رفتار کودک نهادینه می‌کنند.

این وضعیت در تعارض آشکار با مبانی تربیت اسلامی قرار دارد که بر رشد متوازن روح، عقل و جسم، تعهد اخلاقی، فطرت توحیدی، و هدایت الهی تأکید دارد. بنابراین، نتیجه اصلی پژوهش آن است که بدون بازتعریف فلسفه تربیت کودک بر پایه مبانی اسلامی و بدون حضور فعال نهادهای اصلی تربیت شامل خانواده، مدرسه و نظام سیاست‌گذاری فرهنگی، فرآیند تربیت کودک در بستر فناوری‌های نوین با بحران هویت، تعارض ارزشی، بی‌توجهی به مرجعیت اخلاقی، و کاهش کیفیت روابط انسانی مواجه خواهد شد.



پژوهش همچنین تأکید می‌کند که عبور از این بحران تنها با طراحی الگویی بومی و جامع، مبتنی بر حکمت اسلامی، ممکن خواهد بود. الگویی که بر نظارت فعال والدین، ارتقاء سواد تربیتی و رسانه‌ای مربیان، تولید محتوای فرهنگی بومی، تقویت تربیت دینی در فضای مجازی، و پیوند هوشمندانه سنت‌های تربیتی با مقتضیات فناوری روز تأکید دارد.

در نهایت، نتیجه دیگر پژوهش آن است که نهادهای تربیتی و فرهنگی باید از نگاه صرفاً ابزاری به فناوری فاصله گرفته و با تحلیل فلسفی آن، نقش فعال، هویت‌ساز و آگاهانه‌ای برای کودک در زیست دیجیتال ترسیم کنند، نه آن که کودک را تنها در جایگاه مصرف‌کننده یا مخاطبی منفعل قرار دهند.



عاملیت کودک در محیط آموزش مجازی

فرامرز محمدی پویا^۱ و اعظم رضایی کرامت^۲

چکیده

عاملیت به عنوان مؤلفه اصلی هویت انسان مشخص شده است. برای اندیشمندان علوم تربیتی، عاملیت یادگیرنده در مشارکت فعال کودکان در فعالیتهای آموزشی که عنصر اساسی در یادگیری است، منعکس می‌شود. برای مشخص شدن چستی مختصات عاملیت می‌بایست مؤلفه‌های عاملیت را تشریح نمود. چارچوب نظری بحث عاملیت کودک بر جامعه‌شناسی کودکی، پساساختارگرایی و دیدگاه‌های اجتماعی - فرهنگی مبتنی است. ظهور فناوری‌ها و تحولات در عرصه آموزش که تحت عنوان «آموزش الکترونیکی» از آن یاد می‌شود به افزایش عاملیت یادگیرندگان کمک کرده است. مؤلفه‌های عاملیت کودکان در محیط آموزش مجازی شامل: احساس عاملیت، خودکارآمدی، خودتنظیمی، هدفمندی، پیش‌اندیشی، تعامل هدفمند با محیط اطراف می‌باشد. گفتمان عدالت اجتماعی در آموزش بیانگر این است که محیط‌های آموزشی، از جمله محیط‌های دیجیتال، باید به گونه‌ای طراحی شوند که از نظر اجتماعی کودکان را برای انتخاب خود توانمند کنند. در زمینه نقش محیط آموزش مجازی در توسعه عاملیت کودکان می‌توان به رویکردهای پداگوژی سازنده‌گرا، آندارگوژی و هیوتاگوژی اشاره کرد. از سوی دیگرمریایان نیز باید تلاش کنند تا راه‌های جدیدی برای ایجاد انگیزه و مشارکت و افزایش عاملیت در یادگیرندگان به کار بگیرند و به کودکان در درک نقش‌ها و مسئولیت‌های خود به‌عنوان عامل یادگیرنده کمک کنند. این پژوهش سعی دارد با روش تحلیلی - توصیفی علاوه بر تشریح مفهوم عاملیت و عاملیت کودک، عاملیت کودکان در محیط آموزش مجازی را بررسی و تحلیل نماید.

واژگان کلیدی: عاملیت، کودک، محیط آموزش مجازی

مقدمه و بیان مسأله

عاملیت به عنوان مؤلفه اصلی هویت انسان مشخص شده است و در دهه اخیر تحقیقات قابل توجهی با موضوع عاملیت انجام شده است. (Brod et al, ۲۰۲۳). عاملیت به عنوان بخشی از دیدگاه‌های آزادی‌خواهانه و نئولبرالی از جامعه مورد بحث قرار گرفته است که در آن فرد قدرت انتخاب در مورد زندگی خود را دارد (ماتوسوف و همکاران^۳، ۲۰۱۶)، و در آموزش با نظریه‌هایی مانند خودمختاری (رایان و همکاران^۴، ۲۰۱۶، دسی، ۲۰۰۰)، توسعه "ذهنیت رشد" (دوک^۵، ۲۰۰۸) و خودتنظیمی (بندورا^۶، ۲۰۰۱؛ مارتین^۷، ۲۰۰۴) مرتبط است (به نقل از ۲۰۲۱، Casanova et al).

^۱. عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول)، muhammadipouya@basu.ac.ir

^۲. کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه بوعلی سینا، Azamrezaei8880@gmail.com

^۳. Matusov et al

^۴. Ryan et al

^۵. duke

^۶. Bandura

^۷. Martin



توسعه ایده عاملیت کودکان را می‌توان مربوط به دهه ۱۹۷۰ دانست. زمانی که دیدگاه‌های جامعه‌شناسی دوران کودکی، عاملیت بیشتری برای کودکان قائل شدند و کودکان را به عنوان افراد فعال در نظر گرفتند و نه سوژه‌هایی منفعل. (جیمز و پرات^۱، ۱۹۹۷). عاملیت کودکان به عنوان «احساس کنترل یادگیرنده در یک موقعیت معین» تعریف می‌شود، یادگیرنده دارای عاملیت احساس می‌کند که می‌تواند بر یادگیری خود تأثیر بگذارد و برای دستیابی به اهداف خود اقدام کند (تانگ^۲، ۲۰۲۳) (به نقل از کیانی و هاشمی، ۱۴۰۳). در رویکرد سنتی آموزش، مدرسان میزان تصمیم‌گیری و انتخاب‌گری یادگیرندگان در فرایند یادگیری را کاهش داده؛ فراگیر به نحوی منفعل صرفاً در نقش دریافت‌کننده آموزه‌ها بوده و عاملیت او بسیار اندک است. ظهور فناوری‌ها و تحولات در عرصه آموزش که تحت عنوان «یادگیری الکترونیکی» از آن یاد می‌شود به افزایش عاملیت یادگیرندگان کمک کرده است. که در این رویکرد جدید یادگیرندگان نقش فعال‌تری دارند. (محمدی چابکی، ۱۴۰۰). برای پر کردن شکاف بین آموزش سنتی و نیازهای جامعه قرن بیست و یکم یادگیرندگان باید بیاموزند که چگونه با انتخاب‌های آگاهانه در مورد یادگیری خود از طریق عاملیت، خود را با تغییر وفق دهند (O'Brien, & Reale, ۲۰۲۱). آموزش الکترونیکی از یک سو می‌تواند ارتقاء دهنده درجه آزادی و قدرت انتخاب یادگیرندگان در فرآیند یاددهی - یادگیری باشد و از سوی دیگر یادگیرندگان در این نوع از آموزش موفق‌ترند که از درجات بالاتری از انتخابگری مسئولانه برخوردار باشند (رام، ۱۴۰۰).

در بررسی ادبیات پژوهش، از جمله تحقیقات انجام گرفته؛ تبیین جایگاه عاملیت کودک در سند تحول آموزش و پرورش (کیانی و هاشمی، ۱۴۰۳)، تعامل بین ساختار و عاملیت و اشارات تربیت آن برای دوره کودکی؛ با تأکید بر نظریه انسان عامل (کیانی و همکاران، ۱۴۰۲)، اشارات تربیتی الگوهای برنامه درسی دوره پیش دبستانی (با تأکید بر محورهای عاملیت کودک، ماهیت و راهبردهای یاددهی - یادگیری و صلاحیت حرفه‌ای مربیان) (کیانی و جاویدی، ۱۴۰۱) می‌باشد و تاکنون پژوهشی به طور خاص به عاملیت کودکان در محیط آموزش مجازی پرداخته است. لذا پژوهش حاضر قصد دارد ضمن تشریح مفهوم عاملیت و عاملیت کودک، عاملیت کودکان در محیط آموزش مجازی را بررسی و تحلیل نماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی - تحلیلی سعی دارد با مطالعه اسنادی و جست‌وجو در منابع دیجیتالی ضمن تبیین مفهوم عاملیت و عاملیت کودک، عاملیت کودکان در محیط آموزش مجازی بررسی و تحلیل نماید.

یافته‌ها

عاملیت

تعریف دقیق و عملیاتی‌سازی عاملیت در رشته‌های مختلف متفاوت است. اصطلاحات مرتبط مختلفی برای تعیین جایگاه و توصیف این سازه استفاده می‌شود به عنوان مثال: انتخاب، استقلال، حس کنترل، خودتنظیمی، توانمندسازی. برای اندیشمندان علوم تربیتی، عاملیت یادگیرنده در مشارکت فعال کودکان در فعالیت‌های آموزشی

^۱. James & Prout.

^۲. Tong.



منعکس می‌شود که تصور می‌شود عنصر اساسی در یادگیری است. برای فیلسوفان، عاملیت، به شکل سوژه‌سازی یا آزادی عمل، یک مکمل حیاتی برای اجتماعی شدن است. با وجود این کاربردهای مختلف عاملیت، دانشمندان در رشته‌های مختلف، عاملیت را به عنوان یک ویژگی منحصر به فرد انسانی می‌شناسند که باید در دوران کودکی و نوجوانی و از طریق آموزش پرورش توسعه یابد (Brod et al, ۲۰۲۳).

مؤلفه‌های عاملیت در نظریه انسان عامل

نظریه «انسان عامل» یکی از نظریه‌های مهم بومی - اسلامی است که کمال انسان را در گرو «عاملیت» او می‌داند. دیدگاه انسان عامل در تقابل با رویکرد مکانیستی، غایت‌گرایی را به عنوان سبک اصلی تبیین رفتار برگزیده، عاملیت را در کانون هویت و کیستی انسان قرار داده، برای عمل جایگاهی گسترده در موجودیت آدمی قائل شده و بالاخره برای عمل مبادی درونی شناختی، گرایشی، ارادی - اختیاری در طراحی و تصمیم‌گیری در نظر گرفته است (باقری، ۱۳۹۹؛ به نقل از کیانی و همکاران، ۱۴۰۲: ۵۲). برای مشخص شدن چستی مختصات عاملیت در نظریه انسان عامل، می‌بایست مؤلفه‌های عاملیت را تشریح نمود. مؤلفه‌های عاملیت شامل: اراده و اختیار، مسئول بودن عامل، اندیشه - ورزشی، آزادی، علایق و نیازهای عامل، هدفمند و معنادار بودن فعالیت‌های عامل، نقش هویت‌ساز عمل برای فرد عامل / عنصر عمل، هیجانات و احساسات عامل (کیانی و همکاران، ۱۴۰۲: ۵۸ - ۵۵) می‌باشد.

عاملیت کودک

چارچوب نظری بحث عاملیت کودک بر جامعه‌شناسی کودکی، پسااختارگرایی و دیدگاه‌های اجتماعی - فرهنگی مبتنی است. عاملیت کودک همچنین تحت تاثیر روانشناسی رشد سازه‌گرایانه است. به طور کلی در نگاه کودک عامل، دو نکته مهم مستتر است؛ اول این که در ساخت معنا از جهان پیرامونی، کودک نه تنها مینیاتور بزرگسال نیست، بلکه مربیان می‌توانند کودکان را ترغیب نمایند تا از طریق تعامل فعال با جهان پیرامون به ساختن معنای خود از آن اقدام کنند. نکته دوم این که عاملیت به این واقعیت اشاره دارد که کودکان بسیار بیشتر از آنچه ما می‌اندیشیم عاملان خود - تعیین کننده هستند. این نقش زمانی محقق می‌شود که بزرگسالان و مربیان بدانند کودکان دارای صدای درون هستند که لازم است شنیده شود تا خود واقعی آن‌ها بروز پیدا کند. در واقع صدای او ابزار عاملیت اوست. ابزار صدای کودک و شنیدن آن، خود ناظر بر وجود دو مفروض اساسی؛ نگرستن به کودک به عنوان افرادی «متفکر» و «عمل کننده» در مفهوم عاملیت است. گوش سپردن به صدای درون کودکان در ایجاد شرایط بهتر دوره کودکی ضروری است. چرا که کودکان همان‌طور که صحبت می‌کنند و می‌خواهند که شنیده شوند، در حال ساختن و تجربه‌ای واقعیت اجتماعی خود هستند و هویت خود را در این فرایند شکل می‌دهند و از این طریق نقش خود تعیین کنندگی خویش را ایفا می‌کنند (کیانی و جاویدی کلاته جعفرآبادی، ۱۴۰۱).

عاملیت کودکان (یادگیرندگان) در محیط آموزش مجازی

عاملیت در فرایند یاددهی - یادگیری دارای دو مفهوم می‌باشد (مرکر^۱، ۲۰۱۲). ۱- احساس عاملیت شخصی فراگیران؛ یعنی باور به توانایی آن‌ها برای ایجاد تفاوت در یادگیری خود در محیط‌های معین، ۲- رفتار عاملی فراگیران؛ نقطه‌ای که در آن دانش‌آموزان با ایفای نقش فعال در جهت‌دهی به فرایند یادگیری عملاً عاملیت خود

^۱.Mercer



را اعمال می‌کنند (کیانی و جاویدی، ۱۴۰۱) که شامل توانایی و آمادگی فراگیران برای انجام اقدامات کاملاً مسئولانه است که می‌تواند از علاقه و تعهد آنها به انجام تکالیف یا وظایف یادگیری (Siry et al، ۲۰۱۶) و ایفای نقش فعال یادگیرنده در آموزش مشخص شود (Prakasha، ۲۰۲۰). گفتمان عدالت اجتماعی در آموزش بیانگر این است که محیط‌های آموزشی، از جمله محیط‌های دیجیتال، باید به گونه‌ای طراحی شوند که کودکان را از نظر اجتماعی توانمند سازند تا انتخاب‌های خود را انجام دهند همچنین گفتمان‌هایی که کودکان را فاقد قابلیت‌های خاص از جمله عاملیت می‌دانند - فرصت‌های در دسترس کودکان که به وسیله آن فردیت خود را شکل می‌دهند - نادیده می‌گیرند (Brod et al، ۲۰۲۳).

مؤلفه‌های عاملیت کودکان (یادگیرندگان) در محیط آموزش مجازی

- احساس عاملیت

یادگیرندگان باید قبل از درگیر کردن منابع عاملیت خود و انتخاب نحوه اعمال عاملیت خود در محیط یادگیری، احساس عاملیت داشته باشند؛ با تکیه بر این باور که رفتار آنها می‌تواند در یادگیری آنها در یک محیط خاص تفاوت ایجاد کند (مرکر، ۲۰۲۱). مطابق با این احساس عاملیت ظرفیت نهفته کودکان برای درگیر شدن در یادگیری خودراهربر امری تعیین کننده است زیرا چگونگی استفاده از این ظرفیت به حس عاملیت آنان به عنوان یادگیرنده بستگی دارد که شامل سیستم‌های اعتقادی او و عوامل کنترل انگیزه، عاطفه و مهارت‌های خودتنظیمی اوست. توانایی فرد یادگیرنده برای خودتنظیمی موثر می‌تواند بر عملکرد او تاثیر زیادی بگذارد (زیمرمن^۱، ۲۰۱۹) (به نقل از کیانی و هاشمی، ۱۴۰۳)

- خودکارآمدی

خودکارآمدی آگاهی برای انجام خوداندیشی و خودسازی در مورد کارآمدی افکار و اعمال است (Albantani et al، ۲۰۲۲). به عبارتی این ویژگی به باور یا قضاوت‌های فراگیران نسبت به توانایی‌های خود برای انجام تکالیف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. بندورا خودکارآمدی را بخشی از سیستم خودکنترلی معرفی می‌کند که می‌تواند به عنوان محرک در خلق و ایجاد یک رفتار عمل کند. تحقیقات نشان می‌دهد فراگیرانی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند در انجام تکالیف از خود اصرار بیشتری نشان می‌دهند به عبارت دیگر افراد با سطح خودکارآمدی بالا در انجام تکالیف موفق‌ترند (منتظر و زرین، ۱۳۹۸). خودکارآمدی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا برنامه‌های خود را ارزیابی کنند (Albantani et al، ۲۰۲۲).

- خودتنظیمی

خودتنظیمی فرآیندی فعال است که در آن دانش‌آموزان می‌توانند انگیزه و رفتار خود را برای رسیدن به اهداف خود نظارت، تنظیم و کنترل کنند (پینتریج^۲، ۲۰۰۴). طبق گفته زیمرمن^۳ (۲۰۰۲)، خود نظارتی به عنوان فرآیند خودراهربری یادگیرنده برای تبدیل توانایی‌های ذهنی به مهارت‌های تحصیلی تعریف شده است (به نقل از ۲۰۲۲،

^۱ Zimmerman

^۲ Pintrich

^۳ Zimmerman



Albantani et al). چابان و همکاران^۱ (۲۰۲۱) نشان دادند که عاملیت یادگیرنده تحت تأثیر انگیزه و خودتنظیمی دانش آموزان و همچنین حمایت اجتماعی - فرهنگی است. هر چه دانش آموزان عاملیت بالاتری داشته باشند، امکان موفقیت آنها در یادگیری بیشتر است.

- هدفمندی

هدفمندی اقدام آگاهانه فرد برای دستیابی به یک نتیجه برنامه ریزی شده صحیح و درست می باشد (بندورا، ۲۰۰۱)، با آگاهی کامل در ذهن و عمل (براونل^۲، ۲۰۱۳؛ نوکتور^۳، ۲۰۱۷)، در زمینه یادگیری، هدفمندی را می توان به عنوان شایستگی یادگیرندگان برای برنامه ریزی و دستیابی به اهداف یادگیری در نظر گرفت. همچنین در این زمینه دانش آموزان می بایست بتوانند راهبردهای مناسب را برای دستیابی به اهداف مورد نظر انتخاب کنند. (بندورا، ۲۰۰۶).

- پیش اندیشی

پیش اندیشی به توانایی فردی برای خودانگیختگی و مدیریت نتایج اشاره دارد (بندورا، ۲۰۰۶) اگر دانش آموزان برای یادگیری انگیزه داشته باشند، رفتار خود را برای دستیابی به اهداف تعیین شده تنظیم می کنند (برادی و گیلیگان^۴، ۲۰۲۰؛ گارسیا - مارتین^۵ و گارسیا - سانچز^۶، ۲۰۲۰) (به نقل از ۲۰۲۲، Albantani et al). ناگانوکا^۷ (۲۰۱۵) در مطالعه اش اشاره می کند که عاملیت برای استخراج یک مسیر عمل و تنظیم مسیر به منظور بازتاب هویت، شایستگی ها، دانش و مهارت ها، ذهنیت ها و ارزش های فرد به قصد و اندیشه بستگی دارد. وان^۸ (۲۰۱۸) در مطالعه خود عاملیت را به عنوان میل، توانایی و قدرت دانش آموز برای تعیین مسیر عمل خود تعریف می کند (۲۰۲۰، Prakasha).

- تعامل هدفمند با محیط اطراف

با اتخاذ رویکردهای جدید مربیان می توانند فرصت هایی را ایجاد کنند که یادگیرندگان بتوانند با بحث و مشارکت در پویایی یاددهی - یادگیری نقش داشته باشند. مربیان می توانند از نیازها، علایق و خواسته های یادگیرندگان با ایجاد یک بحث مقدماتی اطلاع یابند و از این اطلاعات برای تنظیم محیط یادگیری از جمله مثال ها، منابع و فعالیت های سازنده جهت همسویی با بازخورد دانش آموزان استفاده کنند. همچنین می توانند از ابزارهای فناوری برای ارتقای بحث و مشارکت یادگیرندگان استفاده کنند. اثربخشی یادگیری آنلاین متکی به مشارکت فعال فراگیران است (۲۰۲۲، Albantani et al).

نقش محیط آموزش مجازی و مربیان در توسعه عاملیت کودکان (یادگیرندگان)

^۱ Chaban et al

^۲ Brownell

^۳ Noctor

^۴ Brady and Gilligan

^۵ Garcia-Martin

^۶ Garcia-Sanchez

^۷ Nagaoka

^۸ Vaughn



ارتقای عاملیت یادگیرندگان یک هدف کلیدی آموزشی است (Brod et al, ۲۰۲۳). در زمینه نقش محیط آموزش مجازی در توسعه عاملیت کودکان می‌توان به رویکردهای پداگوژی سازنده گرا^۱، آندراگوژی^۲ و هیوتاگوژی^۳ اشاره کرد. در رویکرد پداگوژی بر ساخت گرا یادگیرنده دریافت کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه یادگیرنده را باید مفسری فعال و بر ساخت کننده معنا تلقی نمود (Jefferies et al, 2007). آندراگوژی یکی از نظریه‌های یادگیری با تمرکز بر یادگیری خودراهبر است (Jain et al, 2020) که بر یادگیری فعالانه و فراگیرنده محور دلالت دارد (سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۳). رویکرد هیوتاگوژی مبتنی بر مفهوم خودتعیین گری است. محیط یادگیری هیوتاگوژیک توسعه توانایی‌ها، شایستگی‌ها و ظرفیت‌های فراگیران در یادگیری را تسهیل می‌کند (Hase & Kenyon, 2000) این پارادایم بر رویکرد جامعی برای توسعه قابلیت‌های فراگیران در یک فرایند یادگیری فعال و کنشی دلالت دارد که در آن فراگیران به عنوان عاملان اصلی در یادگیری خویش که مبتنی بر تجارب شخصی آن‌ها است، عمل می‌کنند (Hase & Kenyon, 2007). مریان نیز باید تلاش کنند تا راه‌های جدیدی برای ایجاد انگیزه و مشارکت و افزایش عاملیت در یادگیرندگان به کار بگیرند. استفاده از فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر بازی به صورت آنلاین، ایجاد تجربیات دیجیتال برای یادگیرندگان، استفاده از چندرسانه‌ای‌ها در فرایند یادگیری، ایجاد محیط یادگیری قدرتمند از جمله اقداماتی است که مریان می‌بایست جهت افزایش عاملیت یادگیرندگان در محیط آموزش مجازی به کار گیرند (Diaz, 2021).

نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد با توجه به مفهوم عاملیت اندیشمندان زیادی درباره آن نظریه پردازی کرده‌اند. همچنین تعریف دقیق و عملیاتی سازی عاملیت در رشته‌های مختلف متفاوت است. در نظریه «انسان عامل» که کمال انسان را در گرو «عاملیت» او می‌داند، مؤلفه‌های عاملیت شامل: اراده و اختیار، مسئول بودن عامل، اندیشه‌ورزی، آزادی، علایق و نیازهای عامل، هدفمند و معنادار بودن فعالیت‌های عامل، نقش هویت ساز عمل برای فرد عامل/ عنصر عمل، هیجانات و احساسات عامل می‌باشد. مفهوم عاملیت در آموزش با نظریه‌هایی مانند خودمختاری، توسعه ذهنیت رشد و خودتنظیمی، مرتبط است. عاملیت کودکان این موضوع را اثبات می‌کند که کودکان نه گیرنده منفعل و نه وابسته صرف هستند. همچنین کودکان بسیار بیشتر از آنچه ما می‌اندیشیم عاملان خود - تعیین کننده هستند و این نقش زمانی محقق می‌شود که مریان بدانند کودکان دارای صدای درون هستند؛ که لازم است شنیده شود؛ در واقع صدای کودک ابزار عاملیت او می‌باشد. در فرایند یاددهی - یادگیری عاملیت دارای دو مفهوم؛ احساس عاملیت شخصی و رفتار عاملی فراگیران می‌باشد. مؤلفه‌های عاملیت در محیط آموزش مجازی شامل: احساس عاملیت، خودکارآمدی، خودتنظیمی، هدفمندی، پیش‌اندیشی و تعامل هدفمند با محیط اطراف می‌باشد. ارتقای عاملیت فراگیران یک هدف کلیدی آموزشی است، لذا محیط‌های دیجیتال، باید به گونه‌ای طراحی شوند که کودکان را توانمند سازند تا انتخاب‌های خود را انجام دهند. همچنین در زمینه نقش محیط آموزش مجازی در

^۱. Constructivist pedagogy

^۲. Andragogy

^۳. Heutagogy



توسعه عاملیت کودکان می‌توان به رویکردهای پداگوژی سازنده گرا، آندارگوژی و هیوتاگوژی اشاره کرد. مربیان نیز باید تلاش کنند تا راه‌های جدیدی برای ایجاد انگیزه و مشارکت و توسعه عاملیت در کودکان به کار بگیرند.

منابع

- زرین، ف. و منتظر، غ. (۱۳۹۸). شخصی سازی محیط یادگیری الکترونیکی بر اساس خودکارآمدی یادگیرنده. *فناوری آموزش*، ۱۴(۱)، ۱۴۱-۱۵۴.
- سلیمانی، ب.، حکیم زاده، ر. و کرمدوست، ن. (۱۳۹۳). بررسی سطح خودتعیین گری دانشجویان دوره‌های مجازی دانشگاه مهر البرز با توجه به اصول و مؤلفه‌های رویکرد هیوتاگوژی. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۲(۴)، ۳۵-۶۰.
- کیانی، م. و جاویدی کلاته جعفرآبادی، ط. (۱۴۰۱). اشارات تربیتی الگوهای برنامه درسی دوره پیش دبستانی (با تأکید بر محورهای عاملیت کودک، ماهیت و راهبردهای یاددهی و یادگیری و صلاحیت حرفه‌ای مربیان). *تفکر و کودک*، ۱۳(۱)، ۲۰۵-۲۳۷.
- کیانی، م. و هاشمی، چ. (۱۴۰۳). تبیین جایگاه عاملیت کودک در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۳۲)، ۹۶-۷۱.
- کیانی، م.، سعیدی، م. و خداامردی مرند، س. (۱۴۰۲). تعامل بین ساختار و عاملیت و اشارات تربیتی آن برای دوره کودکی؛ با تأکید بر نظریه انسان عامل. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۸(۳)، ۴۷-۷۸.
- محمدی چابکی، ر. (۱۴۰۰). *فلسفه یادگیری ترکیبی: افزایش عاملیت یادگیرنده در نظام‌های تربیتی آینده* [مقاله کنفرانس]. یازدهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (فلسفه آموزش مجازی)، تهران، ایران.
- رام، س. (۱۴۰۰). *والکاوای آموزش مجازی از منظر انتخابگری مربیان* [مقاله کنفرانس]. یازدهمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (فلسفه آموزش مجازی)، تهران، ایران.
- Albantani, A. M., Madkur, A. & Rahmadi, I. F. (2022). Agency in online foreign language amidst the COVID-19 outbreak. *Journal of Educational Technology*, 23(4), 196–211.
- Brod, G., Kucirkova, N., Shepherd, J. & Jolles, D. (2023). Agency in educational technology: Interdisciplinary perspectives and implications for learning design. *Educational Psychology Review*, ۳۵, Article 25. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09749-x>
- Casanova, D., Alsop, G. & Huet, I. (2021). Giving away some of their powers! Towards learner agency in digital assessment and feedback. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, ۱۶, Article 20. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00168-6>
- Diaz, A. (2021, October 21). Increase student agency making the most of technology. Istation Blog. <https://blog.istation.com/4-tips-to-make-the-most-of-technology-to-increase-student-agency>
- Hase, S. & Kenyon, C. (۲۰۰۰). From andragogy to heutagogy. UltiBase Articles. https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy
- Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1). <https://doi.org/10.29173/cmplt8766>
- Jain, A. B., Sharma, L., Sharma, N., Jain, C. & Madaan, M. (2020). Students' perception regarding pedagogy, andragogy, and heutagogy as teaching-learning methods in undergraduate medical education. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 1–7. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_221_20
- Jefferies, P., Stahl, B. & McRobb, S. (2007). Exploring the relationships between pedagogy, ethics & technology: Building a framework for strategy development. *Journal of Technology, Pedagogy & Education*, 16(1), 111–126. <https://dora.dmu.ac.uk/server/api/core/bitstreams/32b5af53-9af3-4ee3-9a7a-dc280328e8c0/content>
- O'Brien, E. & Reale, J. (2021). Supporting learner agency using the pedagogy of choice. In S. Hase & L. M. Blaschke (Eds.), *Unleashing the power of learner agency*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/up/choice>
- Prakasha, G. S., Hasham Sarah, H. & Hemalathaa, K. Y. (2020). Examining learner agency in online teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6509–6516. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081216>
- Siry, C., Wilmes, S. E. D. & Haus, J. M. (2016). Examining children's agency within participatory structures in primary science investigations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 4–16. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.001>



خودتنظیمی در رویکرد مونته سوری به کودک و مواجهه آن با تربیت در عصر دیجیتال

فرامرز محمدی پویا^۱، فاطمه بیک لری^۲

چکیده

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش کیفی، به بررسی مفهوم خودتنظیمی در چارچوب نظام تربیتی ماریا مونته‌سوری می‌پردازد. هدف این مطالعه، تحلیل بنیان‌های نظری خودتنظیمی در دیدگاه مونته‌سوری و نقش آن در پرورش کودکانی مستقل و مسئول است. در این دیدگاه، خودتنظیمی به عنوان توانایی کودک برای هدایت رفتار خویش براساس منابع درونی تلقی می‌شود و این توانایی برای شکل‌گیری حس استقلال و مسئولیت‌پذیری اهمیت اساسی دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رویکرد مونته‌سوری برعناصر کلیدی‌ای مانند آزادی در عمل، تکیه بر هدایت درونی و پذیرش مسئولیت فردی استوار است. در سطحی گسترده‌تر، این تحلیل اصول مونته‌سوری را در رویارویی با چالش‌های تربیتی عصر دیجیتال مطرح می‌کند. در دوره‌ای که آموزش‌ها و فناوری‌های دیجیتال با ارائه‌ی پاسخ‌های آنی و تسهیل‌فرایندها، موجب تضعیف استقلال فکری و مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان می‌شوند، فلسفه‌ی آموزشی مونته‌سوری به عنوان راهنمایی حیاتی مطرح می‌شود. این پژوهش بیان می‌کند که تکیه بر فناوری برای حل مسائل، در تضاد با هدف نهایی نظام مونته‌سوری، یعنی تقویت توانمندی‌های ذهنی مستقل و خودگردان در کودک قرار دارد. در پایان، پژوهش نتیجه می‌گیرد که اصول خودتنظیمی در نظام مونته‌سوری می‌تواند راه حلی کارآمد برای رویارویی با چالش‌های آموزش در عصر دیجیتال باشد؛ نه به عنوان جایگزینی برای اندیشه، بلکه به عنوان ابزاری در جهت پرورش عاملیت، خلاقیت و خودتنظیمی اصیل انسانی.

واژگان کلیدی: مونته سوری، خودتنظیمی، عصر دیجیتال، استقلال، مسئولیت‌پذیری.

مقدمه و بیان مسئله

روش مونته‌سوری یک رویکرد آموزشی است که به کودکان اجازه می‌دهد مهارت‌های خودتنظیمی را از طریق درس‌های فردی‌سازی شده و منحصر به فرد توسعه دهند. هدف این روش، حمایت از رشد کل‌نگر کودک و همزمان ترویج استقلال، مسئولیت‌پذیری، فردی که برای خود احترام والایی قائل است و توانایی تکیه بر انگیزه درونی خود برای راهنمایی خویش در تصمیم‌گیری‌هاست (مایرز و اسکات، ۲۰۲۱: ۲). نظم درونی یا خودتنظیمی^۲ به گفته مونته‌سوری، توانایی کودک در تمرکز، کار با تلاش مداوم، نظم بخشیدن به ذهن، احترام به دیگران و محیط، دستیابی به رضایت و زندگی در صلح است (مونته سوری، ۱۹۴۹).

در دهه‌های اخیر سرعت تحولات و پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیک افزایش سرسام‌آوری داشته و صحنه حیات بشر را به کلی دگرگون کرده‌است. (هولمز و همکاران، ۱۴۰۲: ۱). علاوه بر فرصت‌ها و امکان‌های گسترده‌ای که به واسطه پیشرفت انقلابی این فناوری‌ها در اختیار انسان‌ها قرار گرفته، تهدیدها و ابهامات فراوانی نیز در مورد

^۱ گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول) muhammadipouya@basu.ac.ir

^۲ کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران؛ biklareyfatemeh@gmail.com

^۳ Self-Regulation



تبعات و عواقب این حرکت شتاب زده و بی‌مهابا به وجود آمده‌است (همان: ۲). ویژگی‌های فضای مجازی، نظیر ارتباطی بودن، امکان پنهان نگه داشتن هویت، حاکمیت چندگانه و تضاد هنجاری و نبود راهکارهای نظارتی کارآمد این فضا را مستعد بروز رفتارهای ناقض اصول تربیتی در میان کاربران کرده‌است (کیخا، ۱۳۹۸: ۲۶۶). در این اکوسیستم جدید، کودک به‌جای ساختن فعالانه دانش، در معرض خطر تبدیل شدن به مصرف کننده منفعل پاسخ‌های آماده قرار می‌گیرد. این پدیده، فرسایش تدریجی قابلیت‌های شناختی و ارادی را به دنبال دارد که برای خودتنظیمی حیاتی است (کر، ۲۰۱۱). اینگونه موضوعات از یک طرف ریشه‌های عمیقی در صحنه علمی کشور و توانمندی‌ها و دستاوردهای علمی و تکنولوژیک آن داشته، و از طرف دیگر موجب عینی‌ترین و واقعی‌ترین مسائل و چالش‌ها در برابر حاکمیت و جامعه هستند. از این جهت است که ضرورت پرداختن به ریشه‌ها و بنیادهای علمی مسائل و چالش‌های این حوزه بیش از پیش آشکار می‌شود (هولمز و همکاران، ۱۴۰۲: ۲).

از این رو، هدف اصلی این پژوهش، فراتر از بازخوانی صرف مؤلفه‌های خودتنظیمی در دیدگاه مونته‌سوری است. این مطالعه در وهله اول می‌کوشد تا مؤلفه‌های مفهوم خودتنظیمی و سازوکارهای عملی این مفهوم را واکاوی کند. سپس، با به کارگیری این اصول بنیادین برای ارزیابی یکی از مهم‌ترین بحران‌های تربیتی معاصر، یعنی فرسایش قابلیت خودتنظیمی در عصر دیجیتال استفاده کند. به عبارت دیگر، هدف پژوهش این است که از خرد تربیتی گذشته برای تبیین یک چالش آینده‌نگرانه بهره‌برد. پژوهش حال حاضر در پی پاسخ دادن به سوالات زیر است:

۱. خودتنظیمی در رویکرد مونته‌سوری به کودک چیست؟

۲. خودتنظیمی در این رویکرد چه مواجهه‌ای با تربیت و یادگیری در عصر دیجیتال دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تحلیل مفهوم «خودتنظیمی» در رویکرد تربیتی مونته‌سوری انجام می‌شود. برای پاسخ به پرسش پژوهش از «روش پژوهش کیفی» استفاده شده است. برای بررسی و تحلیل مفهوم خودتنظیمی، از «روش تحلیل مفهومی» بهره‌گیری می‌شود. برای پیشبرد پژوهش از روش «تحلیل اسنادی» نیز استفاده شده است. روش اسنادی مستلزم انجام جست و جویی توصیفی و تحلیلی است. جامعه آماری این پژوهش کتاب «ذهن جاذب» است. همچنین، منابع مرتبط با دیدگاه‌های تربیتی ماریا مونته‌سوری به کودک، از جمله مقالات علمی و گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی قرار می‌گیرد در این پژوهش ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل منابع کتابخانه‌ای، اسناد علمی و آثار ماریا مونته‌سوری می‌باشد. داده‌ها از طریق مطالعه کتاب‌ها، مقالات علمی و گزارش‌های مرتبط با موضوع پژوهش جمع‌آوری شده‌اند.

چارچوب نظری

آلبرت بندورا، پیشگام برجسته در مطالعه خودتنظیمی، این اصطلاح را به عنوان توانایی کودک برای خودآموزی، خودراهبری، تنظیم انگیزه و یادگیری تفکر درباره آنچه می‌آموزد تعریف کرده‌است (بندورا، ۱۹۹۴، به نقل از اروین، واش و مکا، ۲۰۱۰: ۲۲). بلر (۲۰۰۳) بیان می‌کند که خودتنظیمی توانایی کودک برای برداشتن گام‌هایی جهت رسیدن به یک هدف، کنترل احساسات، برنامه‌ریزی استراتژی‌ها، نظارت بر پیشرفت، پافشاری در



یک کار و اصلاح اشتباهات خود استاگر چه مونته سوری از اصطلاح خودتنظیمی استفاده نکرده است، اما توصیفات نظم درونی یا عادی سازی^۱، در نوشته های او به وضوح با این مفهوم ارتباط دارند (همان).

پدیده عادی سازی به فرایند رشد سالم اشاره دارد که در آن کودکان به طور منظم و آزادانه فعالیت های سازنده ای را براساس علایق خود انتخاب می کنند که سپس به توسعه ظرفیت تمرکز آنها منجر می شود (لوید، ۲۰۰۸: ۲). عادی سازی به معنای هم شکل کردن کودکان نیست، بلکه فرایندی است دگرگون ساز که طی آن کودک از تمام انحرافات مانند بی نظمی، حواس پرتی، بی قراری و انفعال رها می شود و به وضعیت طبیعی و اصیل خود بازمی گردد. کودکی که فرایند عادی سازی را طی می کند دارای نشانه هایی می شود که خصوصیات یک فرد خودتنظیم شده است. (مونته سوری، ۱۹۴۹). مونته سوری استدلال می کند که این توانایی تنها در بستری شکوفا می شود که در آن، کنترل از بزرگسالان به کودکان منتقل شود. محیط آماده دقیقاً چنین بستری است (مونته سوری، ۱۹۴۹).

آموزش دیجیتال و یادگیری آنلاین به عنوان یکی از مهم ترین تحولات آموزشی در دوران معاصر، به ویژه پس از پاندمی کوید ۱۹ توانسته است جایگاه ویژه ای در نظام های آموزشی جهان پیدا کند (احمدی خواه و نصیری، ۱۴۰۳). با توجه به رشد سریع فناوری های نوین مانند هوش مصنوعی و واقعیت افزوده، آموزش دیجیتال قابلیت های جدیدی برای بهبود فرایند یادگیری ارائه می دهد. استفاده از این تکنولوژی ها می تواند تجارب یادگیری شخصی سازی شده، محیط های تعاملی و روش های نوآورانه برای آموزش ارائه دهد که موجب افزایش انگیزه و مشارکت دانش آموزان می شود (همان). آموزش الکترونیک به مجموعه وسیعی از نرم افزارهای کاربردی و شیوه های مبتنی بر فناوری اطلاعات اعم از کامپیوتر، دیسکت فشرده، شبکه اینترنت و دانشگاه مجازی گفته می شود که امکان آموزش و یادگیری را برای فرد در هر زمینه در هر زمان و مکان به صورت مادام العمر فراهم می سازد (رضوانی و درگاهی، ۱۳۹۱: ۱۵۰، به نقل از طباطبائی و مصاحب، ۱۳۹۲). کراینترت را به عنوان یک رسانه فراگیر معرفی می کند که به مرکز اصلی جریان اطلاعات تبدیل شده است (کر، ۲۰۱۱: ۵۶).

یافته ها

۱) خودتنظیمی

حال سعی بر آن است تا از طریق مؤلفه های اساسی مفهوم خودتنظیمی به تبیین این مفهوم پرداخت:

۱-۱) آزادی عمل و استقلال فردی: اصل بنیادین روش مونته سوری، آزادی کودک و توجه به تفاوت های فردی کودک است و معتقد است کودکان باید راه خود را مستقلاً پیدا کنند (رستمی و زرگوش، ۱۳۹۹: ۱۰۷). مونته سوری در مورد آزادی و درونی سازی فعال هنجارهای اجتماعی قاطع بود و ضمن انتقاد از شیوه های آموزشی زمان خود بر نیاز کودکان برای آزاد بودن در تجربه جهان تأکید می کرد. او همچنین، درباره مداخلات معمول معلمان در روند توسعه استقلال کودکان، که صرفاً موجب انفعال آنان می شود نیز هشدار می دهد. مونته سوری تلاش می کند تا به واسطه بستر سازی فرایند یادگیری در زمینه واقعی یا شبیه سازی شده، در راستای یکپارچه سازی فرایند رشد و پرورش کلیت کودک و تسهیل عملکرد مستقل سالم او حرکت کند (لیلارد، ۲۰۱۷، به نقل از کیانی، ۱۴۰۰: ۶۴).

^۱ Normalization



مونه سوری تأکید می‌کند که این آزادی، آزادی هدایت شده است. به این معنا که آزادی کودک نباید منافع جمعی را محدود سازد، یا به سمت رفتارهای خشن یا بداخلاقی گرایش یابد و یا موجب آزار و ناراحتی دیگران شود (مونه سوری، ۲۰۱۷: ۲۵-۲۷، نقل از کیانی، ۱۴۰۰: ۶۷). از نگاه مونه سوری آزادی و مسئولیت دو روی یک سکه‌اند که باید در محیط تربیت کودک نسبت به آنها حساس بود. مونه سوری بر آزادی کودک در مشاهده، انتخاب و انجام فعالیت‌ها تأکید دارد و دخالت مربی را در روند آنها امری مذموم می‌شمارد (سجادیه، ۱۳۹۸: ۱۳۰). کودک به دنبال آن است به تنهایی عمل کند، یعنی بدون کمک دیگران. اولین عمل آگاهانه استقلال او، دفاع از خود در برابر کسانی است که سعی می‌کنند به او کمک کنند (مونه سوری، ۱۹۴۹: ۱۳۳). کودک از طریق فعالیت مداوم است که این استقلال را به دست می‌آورد. کودک از طریق کار مداوم، نه تنها آزادی، بلکه قدرت و عزت نفس را نیز به دست می‌آورد (همان). مونه سوری معتقد است که نیروی محرکه اصلی کودک، تلاش برای استقلال است. وقتی به کودک آزادی عمل داده می‌شود تا کارهایی را به تنهایی انجام دهد، او در حال تمرین مستقیم خودتنظیمی است (مونه سوری، ۱۹۴۹).

۲-۱) نیروی خودانگیخته به جای کنترل بیرونی:

به اعتقاد مونه سوری، کودک از نیروی خودانگیخته برای یادگیری برخوردار است؛ این نیروی خودانگیخته، نیروی حیاتی، الهی، ناخودآگاه و فعال در وجود انسان است که از مرحله نخست زندگی، او را به سوی تکامل و استقلال و هدایت می‌کند (مونه سوری، ۱۹۴۹: ۱۲۲-۱۲۳، به نقل از کیانی، ۱۴۰۰: ۶۵). مونه سوری معتقد بود کنترل بیرونی مانع شکل‌گیری انضباط و کنترل درونی می‌شود. او اظهار می‌دارد جایزه‌ها و تنبیه‌ها از بیرون می‌آیند بنابراین وقتی داده می‌شوند، خودانگیختگی روح ناپدید می‌شود (مونه سوری، ۱۹۴۹: ۳۶۴). مونه سوری معتقد است این عشق به دانش، امری درونی و معطوف به خود دانش است، نه چیزی دیگر؛ از این رو، می‌تواند جایگزین هر نوع پاداش یا تنبیه شود و فرایند یادگیری را هدایتی درونی کند (سجادیه، ۱۳۹۸: ۱۲۸). می‌توان گفت در این موضع، مونه سوری متأثر از روسو با تکیه بر همین نیروی درونی، آن را در قامت مربی تصویر می‌کند و معتقد است «همه چیز تحت نظر این مربی درونی است» (مونه سوری، ۱۹۴۹: ۲۳، به نقل از سجادیه، ۱۳۹۸: ۱۲۸). کودک باید در فرایند آموزشی خود عامل فعالی باشد یا به او بعنوان یک عامل فعال در فرایند آموزشی نگاه کرد (رستمی و زرگوش، ۱۳۹۹: ۱۰۸). این یادگیرندگان در تلاش‌های خود برای یادگیری کنش‌گر هستند، زیرا از نقاط قوت و ضعف خود آگاه هستند. این امر رضایتمندی و انگیزه آنها را برای بهبود روش یادگیری‌شان افزایش می‌دهد (زیمرم، ۲۰۰۲: ۶۶).

۳-۱) توجه به تمایلات فردی:

روش مونه سوری نوعی رویکرد جامع آموزشی با قدمتی بیش از یک قرن است که مطابق با نیازهای منحصر به فرد کودک و اصول حاکم بر رشد طبیعی هر کودک است. کودک در مرکز برنامه درسی قرار دارد، اوست که برنامه درسی را مطابق با توان، نیازها و علایق می‌چیند. مونه سوری بر این باور بود که هر کودکی درون خود، یک خود بالقوه دارد که در حین رشد و با دنبال کردن علایقش شکوفا می‌شود. (رستمی و زرگوش، ۱۳۹۹: ۱۰۶). مونه سوری اظهار می‌دارد آن معلمی که کودک را به کار وامی‌دارد در درون او فعال است (مونه سوری، ۱۹۴۹: ۲۵۰).



مونه سوری ضمن به رسمیت شناختن امیال در کودکان، معتقد است باید در جریان تربیت، از این امیال حمایت نمود و آنها را در نظر گرفت (سجادیه، ۱۳۹۸: ۱۲۷). توجه به تمایلات کودک، و خروج صریح از سیستم پاداش و مجازات‌ها در فرایند آموزشی، و حرکت به سوی خودآموزی و خود انضباطی کودکان در حوزه تربیت حسی، ارج نهادن و به رسمیت شناختن اشکال گوناگون فعالیت‌های کودکان و هدایت آنها توسط معلم علاقمند و توانمند (مونه سوری، ۲۰۱۷: ۱۵-۲۷، به نقل از کیانی، ۱۴۰۰: ۶۷) از اصول و شیوه‌های آموزشی مورد تأکید مونه سوری است (کیانی، ۱۴۰۰: ۶۷). مونه سوری معتقد بود که نیرومندترین موتور یادگیری و تمرکز، علاقه خودجوش کودک است. وظیفه معلم، تحمیل برنامه درسی نیست، بلکه مشاهده و هدایت کودک به سمت فعالیت‌هایی است که با تمایلات درونی او هماهنگ است (مونه سوری، ۱۹۴۹). توجه به تمایلات فردی، یک روش جانبی نیست بلکه پیش نیاز اصلی توسعه خودتنظیمی است (همان).

۲) مواجهه خودتنظیمی با آموزش و یادگیری در عصر دیجیتال

مسائل و موضوعات مرتبط با عرصه تکنولوژی‌های نوظهور اطلاعاتی و ارتباطی و فضای سایبری به دلیل ماهیت تازه و بی سابقه خود، از غموض و پیچیدگی بیشتری نسبت به سایر حوزه‌ها برخوردارند (هولمز و همکاران، ۱۴۰۲: ۲). عرصه آموزش و نظام علم، تحقیقات و نوآوری یکی از حوزه‌هایی است که با ظهور فناوری‌های مرتبط به هوش مصنوعی دگرگون شده و تحولاتی اساسی را پشت سر خواهد گذاشت (هولمز و همکاران، ۱۴۰۲: ۲). امروزه فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی توانسته است تحولات وسیع و شگرفی را در تمام عرصه‌های زندگی پدید آورد؛ اما خواسته یا ناخواسته بستر ساز چالش‌های جدید و منحصر به فردی نیز در این حوزه شده است (کیخا، ۱۳۹۹: ۲۴۳). فضای مجازی ضمن فراهم سازی امکانات پیشرفت زا و در کنار دستاوردها و تسهیلات ارزشمندی که تمام جنبه‌های مختلف زندگی بشر را تحت تاثیر قرار داده؛ باعث شده تا به دلیل عدم رعایت اصول تربیتی و استفاده‌های غیرمجاز و آسیب زا، به چالشی بسیار حساس و مخاطره آمیز مبدل شود (کیخا، ۱۳۹۹: ۲۶۵).

یکی از عرصه‌هایی که از این تغییرات تاثیر پذیرفته عرصه آموزش و یادگیری است (رضائی کرامت، ۱۴۰۱). با وجود تمام فرصت‌ها و مزایای آموزش الکترونیکی، آموزش را در رابطه با رسالت خود یعنی شکوفایی علم و دانش و رشد و تعالی انسان با چالش‌های جدی و نوین مواجه ساخته است (باومن، ۲۰۰۲: ۱، به نقل از رضائی کرامت، ۱۴۰۱: ۲۳۶). تقریباً تمام ابزارهای تجاری هوش مصنوعی که هم اکنون موجودند و برای پشتیبانی موثر از آموزندگان ساخته شده‌اند، با وجود استفاده از فناوری‌های روز دنیا و ریشه داشتن در علوم شناختی (اندرسون و همکاران، ۱۹۹۵، به نقل از هولمز و همکاران، ۱۴۰۲: ۴۳) تجلی رویکردی خام اندیشانه به تدریس و یادگیری‌اند. رویکرد غالب خوراندن محتوای از قبل مشخص و متناسب با دستاوردهای فرد است و هدفش پیشگیری از ناکامی است. به بیان دیگر، این رویکرد عملاً رفتار گرایانه یا تعلیم محور است. این رویکرد رفتار گرایانه، به گونه‌ای است که حفظ کردن را بر تفکر و دانستن فکت‌ها را بر مشارکت نقادانه ارجحیت می‌دهد و تیشه به ریشه عاملیت آموزنده و یادگیری استوار می‌زند (هولمز و همکاران، ۱۴۰۲: ۴۳).

موتورهای جستجو با ارائه پاسخ‌های فوری و الگوریتم‌های پیشنهاددهنده، نیاز به تلاش، تمرکز و پشتکار را برای حل مسئله کاهش می‌دهد و بخش مهمی از مسئولیت انتخاب، داوری و تحلیل را از یادگیرنده سلب می‌کند



(کر، ۲۰۱۱: ۹۶-۹۷). این وابستگی‌ها به حافظه مصنوعی و ابزارهای بیرونی می‌تواند به کاهش توانمندی‌های بنیادین ذهن و حتی هویت فردی منجر شود (همان: ۱۱۷). در فلسفه مונته‌سوری انضباط درونی از طریق تجربه مستقیم کودک با پیامدهای اعمالش در یک محیط آماده و خوداصلاح گر شکل می‌گیرد (مونته‌سوری، ۱۹۴۹: ۳۷۲). در محیط دیجیتال، بسیاری از ابزارها و سامانه‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که خطاها را پنهان ساخته یا به سرعت جبران می‌کنند و بدین ترتیب، نیاز به خودارزیابی مداوم کاهش می‌یابد. پیامد این وضعیت شکل‌گیری رفتارهایی انطباقی است که نه از نظم درونی بلکه از کنترل بیرونی ناشی می‌شود. این نوع انطباق، نمی‌تواند به انضباط درونی پایدار و خودانگیخته منتهی شود (همان: ۳۷۸-۳۷۹).

نتیجه‌گیری

این پژوهش با تمرکز بر تحلیل کیفی مبانی خودتنظیمی در رویکرد تربیتی مונته‌سوری، چارچوبی منسجم برای پرورش این قابلیت بنیادین را بازنمایی کرده‌است. یافته‌ها نشان می‌دهند که خودتنظیمی در اندیشه مונته‌سوری از راه فرایند عادی‌سازی تحقق می‌یابد؛ فرایندی که طی آن کودک بی‌نظمی‌ها و رفتارهای انحرافی رها می‌شود و به آرامش، تمرکز و انضباط درونی دست پیدا می‌کند (مونته‌سوری، ۱۹۴۹). محیط دیجیتال با ویژگی‌هایی چون سرعت، ازدیاد اطلاعات و تسهیل بیش از حد فرایندها، به پدیده‌هایی مانند فرسایش تمرکز و انفعال شناختی دامن می‌زند. این نتیجه‌گیری هم‌سو با دیدگاه نیکلاس کر است که اینترنت را به مثابه یک سیستم حواس پرتی می‌بیند (کر، ۲۰۱۱: ۸۳) و معتقد است که این فضا توانایی ما برای تعمق را تضعیف می‌کند و ذهن را به سمت مطالعه سطحی و تفکر پراکنده سوق می‌دهد (۸۷، ۸۵). چنین وضعیتی مستقیماً با مؤلفه‌های کلیدی خودتنظیمی، آزادی عمل و مسئولیت‌پذیری فردی (مونته‌سوری، ۱۹۴۹: ۱۳۳، ۳۷۲)، در فلسفه تربیتی مונته‌سوری در تضاد است.

یافته‌های این پژوهش با بخش مهمی از پیشینه ادبیات مربوطه هم‌راستا است. مطالعات اروین و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده‌است که آموزش مונته‌سوری مهارت‌های خودتنظیمی و پشتکار را تقویت می‌کند. پژوهش‌های لیارد و الز - کوئست (۲۰۰۶) و دنرواد و همکاران (۲۰۱۹) نیز برتری کودکان مונته‌سوری در عملکرد اجرایی همچون برنامه‌ریزی و انعطاف‌پذیری شناختی را تایید می‌کند. کیانی (۱۴۰۰)، اظهار می‌دارد یکی از مبانی فلسفی الگوی تربیتی مונته‌سوری آزادی کودک به عنوان عنصر کلیدی در سراسر فرایند تربیت، است. همچنین، یافته‌های این پژوهش با اظهارات صالحی بابرصاد (۱۴۰۴)، در زمینه فناوری‌های دیجیتال نیز هم‌راستا است. وی اظهار می‌دارد با رشد روزافزون فناوری و دیجیتالی شدن ابزارهای آموزشی، بسیاری از مفاهیم آموزشی تغییر کرده فضاهای جدیدی برای یادگیری فراهم شده‌است. این تحولاتی که در آموزش به وقوع پیوسته‌اند، شامل مزایای زیادی هستند، اما در عین حال چالش‌های جدید را نیز به وجود آورده‌اند.

این پژوهش نتیجه می‌گیرد که تقابل میان فلسفه مונته‌سوری و واقعیت‌های آموزشی عصر دیجیتال: رفاً یک اختلاف روش شناختی نیست، بلکه نشانه‌ای از یک تنش بنیادین بر سر تعریف عاملیت انسانی و کیفیت یادگیری است. مונته‌سوری با تأکید بر پرورش نظم درونی، اراده و استقلال به نوعی پاسخی به این چالش‌ها ارائه می‌دهد. اصول مונته‌سوری می‌توانند راهنمای طراحی یک پداگوژی دیجیتال معنادار باشد؛ پداگوژی‌ای که در آن فناوری نه تضعیف‌کننده بلکه تقویت‌کننده استقلال، خلاقیت و خودتنظیمی اصیل باشد.



منابع

- احمدی خواه، م.، و نصیری، پ. (۱۴۰۳). آموزش دیجیتال و یادگیری آنلاین: بررسی چالش‌ها و فرصت‌ها در دوران جدید [مقاله کنفرانس]. اولین همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش، رامشیر، ایران. <https://civilica.com/doc/2128486>
- رستمی، س.، و زرگوش، ف. (۱۴۰۴). بررسی روش‌های آموزشی و دیدگاه‌های تربیتی مونته سوری در تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان [مقاله کنفرانس]. در مجموعه مقالات هشتمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران (صص. ۱۰۶-۱۱۶). تهران، ایران. <http://noo.rs/W2m60>
- رضائی کرامت، ا. (۱۴۰۱). مطالعه تجربه زیسته اخلاق در آموزش الکترونیکی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه بوعلی سینا.
- سجادی، ن. (۱۳۹۸). نگاهی به رویکرد تربیتی مونته سوری از منظر عاملیت انسان. فلسفه تربیت، ۲(۲)، ۱۱۹-۱۴۳.
- صالحی بابرصاد، پ. (۱۴۰۴). عصر دیجیتال و چالش‌های تغییرات در شبکه‌های یادگیری [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین‌المللی نوآوری‌های فناوریانه در آموزش و پرورش، رامشیر، ایران. <https://civilica.com/doc/2327904>
- طباطبایی، ش. ا.، و مصاحب، ش. (۱۳۹۲). چالش‌ها و فرصت‌ها در آموزش الکترونیکی در ایران و جهان [مقاله کنفرانس]. دومین همایش مجازی ره آوران آموزش با محوریت آموزش در عصر دیجیتال، ایران.
- کیانی، م. (۱۴۰۰). بررسی مبانی فلسفی و ماهیت یادگیری الگوی آموزشی مونته سوری. توسعه حرفه‌ای معلم، ۶(۲)، ۵۹-۷۴. <http://noo.rs/13rwG>
- کیخا، ب. (۱۳۹۹). تربیت اخلاقی در فضای مجازی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه الزهراء). اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۶(۱)، ۲۴۱-۲۷۲. <https://sid.ir/paper/414324/fa>
- هولمز، و.، پرسون، ج.، چانتا، آ.، واسن، ب.، و دیمیتروا، و. (۱۴۰۲). هوش مصنوعی چگونه آینده آموزش را متحول می‌کند؟ (ع. شفیع‌ی نسب، مترجم). دفترهای آبی (مجموعه گزارش‌های پژوهشی)، پیش شماره اول. مرکز فناوری مجازی، پژوهشگاه فضای مجازی. (اثر اصلی منتشر شده توسط شورای اروپا).
- Carr, N. (۲۰۱۱). *The shallows: What the internet is doing to our brains* (Kindle ed.). W. W. Norton & Company.
- Denervaud, S., Gentaz, E. & Deonna, T. (2019). Montessori education and the support of executive functions. *Psychology*, ۱۸(۱) ۱-۱۲.
- Ervin, B., Wash, P. D. & Mecca, M. E. (2010). A 3-years study of self regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life*, ۲۲(۲), ۲۲-۳۱.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, ۳۱۳(۵۷۹۰), ۱۱۱۴-۱۱۱۶. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lloyd, K. M. (۲۰۰۸). *An analysis of Maria Montessori's theory of normalization in light of emerging research in self-regulation* [Doctoral dissertation, Oregon State University]. Oregon State University ScholarsArchive.
- Montessori, M. (۱۹۴۹). *The absorbent mind*. The Theological Publication House.
- Myers, B. M. & Scott, C. (۲۰۲۱). *Montessori education: Teaching self-regulation through virtual instruction* [Honors thesis, Coastal Carolina University]. CCU Digital Commons.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, ۴۱(۲)، ۶۴-۷۰. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



بررسی چند داستان از کلیله و دمنه براساس معیارهای داستان مناسب برنامه فلسفه برای کودکان

منصوره مرادی^۱، احمد اکبری^۲، اسدالله زنگویی^۳، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۴، علی خالق‌خواه^۵

چکیده

یکی از مهم‌ترین محرک‌های حلقه کندوکاو در برنامه فلسفه برای کودکان، متون داستانی مناسب فبک هستند. متون داستانی فبک باید با فرهنگ منطقه‌ای که در آن اجرا می‌شود، سازگاری داشته باشد. این مقاله که به روش تحلیلی - توصیفی و کیفی نگاشته شده است به این پرسش می‌پردازد که چگونه می‌توان از داستان‌های کتاب ارزشمند کلیله و دمنه، جهت اقتباس داستان‌های فلسفی متناسب با برنامه فلسفه برای کودکان بهره برد؟ به این منظور چند مورد از داستان‌های کتاب کلیله و دمنه (داستان «روباهی که در پیشه‌ای طلبی دید»، «ماهی خوار و خرچنگ»، «زاغی که بر بالای درختی خانه داشت»، «خرگوشی که به حیل شیر را هلاک کرد»، «سه ماهی که در آبگیری بودند»، «بطی که در آب روشنی ستاره می‌دید»، «طیطوی و وکیل دریا»، «دو بط و باخه دوست آنان» و «بوزنگان و کرم شبتاب»، بازنویسی شده‌اند و پرسش‌های فلسفی و مباحثی که می‌توانند به حلقه کندوکاو شکل بدهند استخراج شده است. همچنین معیارهای سه‌گانه کفایت فلسفی، کفایت ادبی و کفایت روانشناختی را که جهت تعیین مناسب بودن داستان‌های مورد استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان به کار می‌روند، توضیح داده و این داستان‌ها را با آن معیارها، ارزیابی کرده‌ایم. این داستان‌ها با استفاده از چهارچوب نظری کفایت‌های سه‌گانه ناجی (۱۳۹۵) کدگذاری شدند و اعتبارسنجی بر اساس توافق دو داور مستقل انجام گرفت. نوآوری این پژوهش در دو چیز است: اول داستان‌هایی که کمتر به آنها پرداخته شده است و دوم بررسی جزئی و منفرد کفایت‌های سه‌گانه درباره داستان‌ها. نتایج نشان می‌دهند که کتاب کلیله و دمنه ظرفیت قابل بهره‌برداری جهت این منظور را دارا است. به این صورت که می‌توان معیارهای سه‌گانه کفایت فلسفی، کفایت ادبی و کفایت روانشناختی را درباره داستان‌های کلیله و دمنه تشخیص داد و با حذف و اضافات و بازنویسی این داستان‌ها متون مناسبی تهیه کرد.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، داستان فلسفی، کلیله و دمنه، کفایت فلسفی، کفایت ادبی، کفایت روانشناختی، حلقه کندوکاو

۱. مقدمه

فلسفه برای کودکان^۶ که به اختصار فبک یا P4C نامیده می‌شود، یک رویکرد آموزشی است که هدف آن پرورش تفکر نقادانه، خلاق و مراقبتی در کودکان از طریق مباحثه‌های فلسفی است. در برنامه‌های فبک، متون داستانی اغلب به عنوان نقطه شروع برای بحث‌های فلسفی استفاده می‌شوند. داستان‌ها به دلیل ماهیت روایی و

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند، kamranjoo61@gmail.com

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد، مشهد، ایران. akbari.180@gmail.com

^۳ استادیار علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت حیدریه، تربت حیدریه، ایران. zangoei.as@gmail.com

^۴ دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. tjavidi@um.ac.ir

^۵ استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. alikhaleg@gmail.com

^۶ Philosophy for Children.



جذابیت خود، می‌توانند مفاهیم فلسفی را به شیوه‌ای قابل فهم و ملموس برای کودکان ارائه دهند. از این رو، انتخاب متون مناسب که حاوی مضامین فلسفی باشند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این راستا، ادبیات کلاسیک فارسی به عنوان منبعی غنی از داستان‌ها و حکایات که حاوی مضامین اخلاقی، اجتماعی و فلسفی هستند، می‌تواند نقش مهمی در برنامه‌های فبک ایفا کند.

کلّیه و دمنه یکی از شاهکارهای ادبیات کلاسیک فارسی است که نه تنها در ایران، بلکه در بسیاری از فرهنگ‌های دیگر نیز تأثیر عمیقی داشته است. این کتاب مجموعه‌ای از داستان‌های تمثیلی است که در قالب گفت‌وگوهای حیوانات، مضامین اخلاقی، اجتماعی و فلسفی را به خواننده منتقل می‌کند. اصل این کتاب به زبان سانسکریت و با عنوان «پنجانتترا» نوشته شده است و سپس به زبان‌های مختلف از جمله فارسی ترجمه و بازنویسی شده است.

نسخه فارسی کلّیه و دمنه که توسط ابوالمعالی نصرالله منشی در قرن ششم هجری به رشته تحریر درآمد، به عنوان یکی از مهم‌ترین متون ادبیات فارسی شناخته می‌شود. این کتاب نه تنها به دلیل سبک ادبی زیبا و شیوای خود، بلکه به دلیل محتوای غنی و آموزنده‌اش، همواره مورد توجه ادیبان، فلاسفه و مرییان بوده است. داستان‌های کلّیه و دمنه با استفاده از شخصیت‌های حیوانی، مسائل پیچیده انسانی را به شیوه‌ای ساده و قابل فهم بیان می‌کنند و از این رو، می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر در آموزش مفاهیم فلسفی به کودکان مورد استفاده قرار گیرند.

در این پژوهش چند داستان از کتاب کلّیه و دمنه با عناوین زیر انتخاب شده‌اند: داستان «روباهی که در بیشه‌ای طبلی دید»، «ماهی خوار و خرچنگ»، «زاغی که بر بالای درختی خانه داشت»، «خرگوشی که به حیل شیر را هلاک کرد»، «سه ماهی که در آبگیری بودند»، «بطی که در آب روشنی ستاره می‌دید»، «طیطوی و وکیل دریا»، «دو بط و باخه دوست آنان» و «بوزنگان و کرم شبتاب»؛ و سپس بازنویسی و بررسی شده‌اند. این داستان‌ها از نظر فرم و محتوا، کفایت لازم جهت استفاده در حلقه‌های کندوکاو را دارا هستند. برای بررسی این امر و اثبات کفایت آنها، کفایت‌های سه گانه فلسفی، ادبی و روانشناختی را معرفی می‌کنیم و نشان می‌دهیم که این داستان‌ها غنای لازم را دارا هستند. به این منظور ابتدا به طور اختصار، معیارهای اساسی کفایت‌های سه گانه را معرفی می‌کنیم و سپس هر کدام از داستان‌ها را با این معیارها مورد سنجش قرار می‌دهیم.

۲. روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، معیارهای تحلیل داستان‌ها بر اساس چهارچوب نظری ارائه شده توسط سعید ناجی (۱۳۹۵) در کتاب معیار فبک برای داستان، انتخاب شده‌اند. این معیارها مبتنی بر استدلال تحلیلی سعید ناجی و بدون استفاده از روش‌شناسی تجربی خاصی تدوین شده‌اند؛ اما معیارهای پراکنده نظریه پردازانی مانند لیمن، فیلیپ کم، فیشر و شارپ در یک دسته‌بندی منظم و کامل ارائه شده‌اند.^۱ این معیارها در ادبیات فبک به عنوان استانداردهای ارزیابی داستان‌های فلسفی برای کودکان پذیرفته شده‌اند. معیارهای سه گانه ارائه شده توسط ناجی، به دلیل پوشش جامع ابعاد داستان‌های مناسب فبک و انطباق با چهارچوب نظری پژوهش حاضر انتخاب شدند. معیارهای مذکور با اندکی

^۱ این معیارها در کتاب‌ها و مقالات مختلفی ذکر شده‌اند. برای نمونه و جهت آشنایی بیشتر با معیارهای مورد بحث می‌توانید به منابع زیر رجوع کنید: کتاب با هم فکر کردن (کم ۱۳۸۹، ۲۹-۴۱)؛ کتاب داستان‌هایی برای فکر کردن (فیشر ۱۳۸۷، ۱-۳۶).



تصرف در دستبندی مؤلفه‌ها، برای تناسب با اهداف پژوهش حاضر تعدیل شدند. ناجی برای معیارهای کفایت ادبی از نظریه‌های ادبیات کودک کمک گرفته است. همچنین در مورد کفایت روانشناختی استناد به نظریه‌های رشد شناختی (مانند پیاژه) برای توضیح تناسب داستان با سن مخاطب صورت گرفته است.

برای انطباق معیارهای سه گانه با داستان‌های بازنویسی شده، از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شده است. معیارهای کفایت در هر داستان استخراج شده‌اند. دو نفر یکی با رویکرد و تحصیلات فلسفه و دیگری با رویکرد و تحصیلات آموزش و پرورش، اعتبارسنجی کفایت‌ها را در مورد داستان‌ها، مستقل از هم انجام داده‌اند. تطبیق معیارها با داستان‌ها توسط دو پژوهشگر به صورت مستقل انجام و اختلاف نظرها با بحث جمعی حل شد. برای ارزیابی هر داستان، جدولی تنظیم شد که در آن معیارهای هر کفایت (مانند «طرح پرسش فلسفی» در کفایت فلسفی یا «سادگی زبان» در کفایت ادبی) به صورت عملیاتی تعریف و سپس حضور یا غیاب هر معیار در داستان با نشانه گذاری (±) ثبت شد. برای نمونه، داستان «روباه و طبل» دارای یک پرسش فلسفی مرتبط با معرفت‌شناسی و زبان ساده بود.

متن بازنویسی شده داستان‌ها به علت حجم زیاد و طولانی شدن مقاله، در اینجا نمی‌آید. اما با توجه به عناصر داستان‌ها، رویدادهای آنها و گفت‌وگوهای درج شده در داستان‌ها، کفایت‌های سه گانه را اثبات می‌کنیم.

۳. تاریخچه پژوهش و جنبه نوآوری این پژوهش

درباره بهره‌گیری از داستان‌های کتاب کلیله و دمنه در برنامه فبک، پژوهش‌هایی صورت گرفته و منتشر شده‌اند. ضمن بررسی مختصر آنها جنبه نوآوری پژوهش حاضر را نیز مشخص و مطرح می‌شود. مقاله «بازخوانی بابی از کلیله و دمنه (تحلیل باب شیر و شغال براساس مبانی داستانی فلسفه برای کودکان)»^۱ از لحاظ موضوع تحقیق و کتابی که به آن پرداخته است با پژوهش حاضر شباهت دارد؛ اما در این مقاله تنها به یک داستان از کلیله و دمنه اکتفا شده است. در پژوهش حاضر همه داستان‌ها بررسی شده‌اند و تعداد نه داستان به عنوان نمونه بازنویسی و بررسی دقیق‌تر شده‌اند.

مقاله «تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال و پرسشگری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان»^۲ با دغدغه بومی نبودن منابع برای فلسفه برای کودکان در ایران، به روش شبه تجربی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون انجام شده است. جامعه آماری آن دختران پایه ششم ابتدایی شهرستان اردستان هستند. نویسندگان نتیجه گرفتند که برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش شکاکیت تأملی نقش دارد. مقاله مزبور به طور کلی از لحاظ روشی با مقاله حاضر تفاوت دارد و تمرکز نتایج روی کتاب کلیله و دمنه نیست.

^۱ ر. ک. یوسفی، عاطفه، و دکتر سعید ناجی. ۱۴۰۱. «بازخوانی بابی از کلیله و دمنه (تحلیل باب شیر و شغال براساس مبانی داستانی فلسفه برای کودکان)». پژوهشنامه ادبیات تعلیمی. ۵۵ (۱۴): ۱۳۵-۱۶۰.

^۲ ر. ک. ماهروزاده، طیبه؛ علی ستاری، و زهرا ملکی. ۱۳۹۸. «تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال و پرسشگری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان (p4c)». تربیت/سلامی. ۲۸ (۱۴): ۹۵-۱۱۴.



مقاله «خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان (گلستان سعدی، بوستان سعدی، مثنوی معنوی، کلیله و دمنه)»^۱ با توجه به نظر اندیشمندان مهم برنامه فلسفه برای کودکان همچون متیو لیپمن و فیلیپ کم و آن مارگارت شارپ، چهار معیار اصلی برای داستان‌های فلسفی تدوین کردند که عبارت‌اند از ۱. محتوای فلسفی، ۲. مهارت‌های فکری، ۳. کندوکاوپذیری، ۴. شیوه پایان‌بندی. نویسندگان این مقاله نودوهشت داستان را از منابعی که ذکر شده انتخاب کرده‌اند. آنها نتیجه گرفته‌اند که متون داستانی مذکور داستان‌هایی متناسب با اهداف داستان‌های فلسفی دارند که حداقل یک مفهوم فلسفی را در بر داشته باشد و به لحاظ سایر ویژگی‌ها همچون مهارت‌های فکری و کندوکاوپذیری و شیوه پایان‌بندی برحسب شاخص‌های مدون در متن، در حد متوسط، با اهداف داستان‌های فلسفی تناسب داشته باشند. مقاله ذکر شده از لحاظ روش‌شناسی کاملاً متفاوت با پژوهش حاضر است و دامنه مورد مطالعه چهار کتاب ذکر شده هستند.

داستان‌های منتخب در پژوهش حاضر، در پژوهش‌های پیشین تحلیل جزئی و دقیق نشده‌اند. همچنین در این مقاله از روشی بهره گرفته شده که در مقالاتی که با موضوع کلیله و دمنه و فبک نوشته شده‌اند، از آن استفاده نشده است. در این مقاله تحلیل همزمان سه کفایت در هر داستان انجام شده است، در حالی که پژوهش‌های پیشین بیشتر بر جنبه فلسفی تمرکز داشتند. از این رو ضرورت انجام این پژوهش به علت غیاب آن در پژوهش‌های موجود، نیز مشخص می‌شود.

۴. کفایت‌های سه‌گانه

برای اینکه داستانی بتواند در حلقه کندوکاو فلسفی در یک برنامه فلسفه برای کودکان به کار رود باید مؤلفه‌ها و ویژگی‌هایی داشته باشد که این مؤلفه‌ها و ویژگی‌ها را در سه دسته فلسفی، ادبی و روانشناختی دسته‌بندی می‌کنند (ر. ک. ناجی، ۱۳۹۵: ۱۲-۴۹).

۱.۴. کفایت فلسفی

کفایت فکری و فلسفی به این معناست که داستان باید بتواند مفاهیم و ایده‌های فلسفی را به شکلی عمیق و تأمل‌برانگیز بیان کند. داستان‌هایی که از این جنبه غنی هستند، می‌توانند کودکان را به تفکر درباره‌ی مسائل پیچیده‌ای مانند عدالت، آزادی، هویت و معنای زندگی تشویق کنند. این داستان‌ها باید بتوانند پرسش‌های فلسفی را به گونه‌ای مطرح کنند که ذهن کودکان را به چالش بکشند و آن‌ها را به تفکر انتقادی و خلاقانه وادارند. برای مثال، داستان‌هایی که در آن‌ها شخصیت‌ها با موقعیت‌های اخلاقی دشوار مواجه می‌شوند، می‌توانند کودکان را به تفکر درباره مفاهیمی مانند درست و غلط، مسئولیت و انتخاب‌های اخلاقی تشویق کنند.

یک داستان با محتوای فلسفی غنی می‌تواند کودکان را به تفکر درباره مسائل عمیق و پیچیده فلسفی تشویق کند. برخی از ویژگی‌های محتوایی که به کفایت فلسفی داستان کمک می‌کنند موارد زیر هستند (ناجی، ۱۳۹۵: ۲۳-۱۳):

^۱ مجید حبیبی عراقی، لیلا؛ حکیمه دبیران، منظر سلطانی، و سعید ناجی. ۱۳۹۲. «خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان (گلستان سعدی، بوستان سعدی، مثنوی معنوی، کلیله و دمنه)». تفکر و کودکی. ۸ (۴): ۷۵-۱۰۰.



درون‌مایه حاوی مفاهیم فلسفی و تلقینی نبودن: درون‌مایه داستان‌های مناسب برای فبک باید القاکننده گزاره‌ها و حکم‌های خاص نباشند و احکام دگماتیک را به کودکان مخاطب تلقین نکنند (Lipman et al. 1980, 84). ایجاد پرسش‌های فلسفی متناسب با تجربه کودکان: داستان باید بتواند پرسش‌های فلسفی را به گونه‌ای مطرح کند که کودکان را به تفکر و تأمل وادارند.

پرداختن به حوزه‌های مختلف فلسفه: لیپمن بیان می‌کند که آرا و اندیشه‌ها باید از منابع متنوع در فلسفه اخذ شوند مانند معرفت‌شناسی، متافیزیک، زیبایی‌شناسی، اخلاق، فلسفه تعلیم و تربیت، منطق و غیره (لیپمن، ۱۳۹۵، ۴۴). توجه به فلسفه علوم: برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) آموزش را به حوزه‌های خاص فلسفی محدود نمی‌کند، بلکه آن را به ریاضیات، علوم و دیگر زمینه‌ها گسترش می‌دهد، زیرا پرسش‌های کودکان محدود به یک حوزه نیست.

ارزش‌های اخلاقی: برنامه فبک موجب رشد اجتماعی و اخلاقی کودکان نیز می‌شود. کودکان تعامل و تفاهم با دیگران و احترام به دیگران را فرا می‌گیرند. همچنین مفاهیم اخلاقی را مجدداً از طریق داستان در ذهن، مجدداً بازسازی و شفاف‌سازی می‌کنند (حبیبی، ۱۳۹۴: ۸۸).

تفکر نقادانه: ابعاد تفکر باید در داستان‌ها از طریق گفت‌وگوها، استدلال‌ها، و تحلیل‌ها منعکس شوند تا کودکان به این مفاهیم حساس شده و در به‌کارگیری آن‌ها مهارت پیدا کنند (ناجی و مرعشی، ۱۳۹۴: ۹۸). برخی از ویژگی‌های فرمی که به کفایت فلسفی داستان کمک می‌کنند موارد زیر هستند (ناجی ۱۳۹۵: ۲۴-۳۸):

- شبیه‌سازی فرآیندهای ذهنی: از نظر لیپمن، داستان‌های متناسب با فبک باید بتوانند فرآیندهای ذهنی را ایجاد کنند.
- الگوسازی در داستان‌ها: الگوسازی یکی از اهداف اصلی داستان‌های برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) است، به طوری که شخصیت‌های داستان به عنوان الگو، کودکان را به همدلی و درک بهتر مفاهیم فلسفی تشویق می‌کنند.
- نظام‌مند مطرح شدن فلسفه در فبک: هدف این است که فلسفه به طور یکپارچه و ارگانیک در آموزش کودکان ادغام شود و به آن‌ها کمک کند تا مفاهیم فلسفی را به طور عمیق و ماندگار درک کنند (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۸۹-۹۰).
- بیان نظریات مختلف در داستان: نویسندگان در داستان‌های برنامه‌ی فبک (فلسفه برای کودکان) تلاش می‌کنند دیدگاه‌های مختلف فلسفی را در داستان بگنجانند. در این روش، نظریات فلسفی تاریخی در قالب گفتگوهای داستانی مطرح می‌شوند، البته به شرطی که جذابیت داستان حفظ شود. برای جلوگیری از یکنواختی و سوگیری، دیدگاه‌های رقیب هم ارائه می‌شوند تا کودکان با نظرات مختلف آشنا شوند (شارپ، ۱۳۸۹ ب: ۸۲).

۲.۴. کفایت ادبی



رعایت جنبه‌های ادبی در داستان، نیز یکی از معیارهای مهم برای مناسب بودن داستان جهت ارائه در برنامه فبک است. در این زمینه نیاز هست که داستان از نظر برخی عناصر داستانی مانند شخصیت پردازی، درون‌مایه، محتوا، طرح، زبان، دیالوگ، زاویه دید و تصویر و غیره، غنای کافی را داشته باشد (ناجی، ۱۳۹۵: ۱۱). برخی از مهم‌ترین جوانبی که در این زمینه مطرح هستند، موارد زیر هستند (ناجی، ۱۳۹۵: ۳۹-۴۸):

باورپذیری: داستان باید به نحوی نوشته شود که مخاطب آن را باور کند، هرچند که داستان‌ها با رویدادهای واقعی و تاریخی متفاوت هستند.

درون‌مایه: درون‌مایه این داستان‌ها باید متعادل باشند یعنی نه چندان صریح که دلزده کنند و نه چندان مضمرب که کودک به آنها پی نبرد. همچنین باید متناسب با تجربیات کودکان باشند (ناجی، ۱۳۹۵: ۴۴).

شخصیت پردازی: شخصیت‌های داستان مناسب برای فبک باید به گونه‌ای باشند که کودکان بتوانند فرایندهای ذهنی ایشان را همراهی کنند و برای آن ارزش قائل شوند (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۲).

پیرنگ و روایت: داستان باید دارای روایتی باشد که کودکان را به دنبال کردن داستان ترغیب کند.

زبان: نکته مهمی که در داستان‌های فبک اهمیت دارد این است که به علت سن و دانش کم مخاطبان، زبان به کار رفته در اثر داستانی باید ساده و سراسر باشد و برای کودکان قابل فهم باشد و واژه‌های غریب و دشوار نداشته باشد.

دیالوگ‌ها: دیالوگ‌های داستان باید به گونه‌ای طراحی شوند که مفاهیم فلسفی را به شکلی طبیعی و جذاب بیان کنند.

فضاسازی و نمادپردازی: استفاده از نمادها و فضاسازی‌های مناسب می‌تواند به غنای فلسفی داستان کمک کند.

۳.۴. کفایت روانشناختی

کفایت روان‌شناختی به این معناست که داستان باید با سطح رشد شناختی و عاطفی کودکان سازگار باشد. این جنبه شامل توجه به سن، علائق و نیازهای روان‌شناختی کودکان است (ناجی، ۱۳۹۵: ۴۹-۵۲؛ فیشر، ۱۳۸۵: ۱۵۵).

۵. بررسی داستان‌های منتخب

با روشی که در بخش روش‌شناسی ذکر شد، داستان‌های کلیده و دمنه مورد بررسی قرار گرفتند. برخی از داستان‌ها به علت دارا نبودن شرایط اولیه حذف شدند. باقی داستان‌ها مورد تحلیل محتوا با روشی که در بخش روش‌شناسی مطرح شد قرار گرفتند. از میان داستان‌هایی که بیشترین عناصر موجود در کفایت‌های سه‌گانه را داشتند، تعدادی بازنویسی شدند و سعی شد که تطابق این بازنویسی‌ها با شرایط کفایت‌ها افزایش پیدا کند. برخی از این تحلیل‌ها به‌عنوان نمونه در زیر مطرح می‌شوند.

داستان «روباهی که در بیشه‌ای طبلی دید» (ابن مقفع ۱۳۸۳، ۷۰):

از منظر کفایت فلسفی، این داستان موفق به طرح مسائل بنیادین در حوزه معرفت‌شناسی شده است. مواجهه روباه با طبل و خطای ادراکی او در تشخیص ماهیت واقعی آن، به خوبی مفهوم شکاف بین ظاهر و واقعیت را به نمایش می‌گذارد (معیار درون‌مایه حاوی مفاهیم فلسفی). پرسش پایانی روباه که با تعجب به بازنگری رفتار خود می‌پردازد (در نسخه بازنویسی شده)، نقطه قوت اصلی داستان محسوب می‌شود چرا که بدون ارائه پاسخ مستقیم (معیار تلقینی



نبودن)، فضایی باز برای تأمل و گفت‌وگوی فلسفی ایجاد می‌کند (معیار ایجاد پرسش‌های فلسفی متناسب با تجربه کودکان).

در بعد کفایت ادبی، داستان از زبان ساده و روان بودن بهره می‌برد که برای مخاطبان کودک کاملاً قابل فهم است. شخصیت پردازی روباه به عنوان موجودی کنجکاو اما شتابزده، تصویری ملموس و باورپذیر ارائه می‌دهد که کودکان می‌توانند با آن ارتباط برقرار کنند. ساختار روایی داستان با تعلیق مناسب درباره منشأ صداهای مرموز و فراز و نشیب کوتاه اما جذاب آن، توجه مخاطبان کودک را به خوبی جلب می‌کند.

از دیدگاه کفایت روان‌شناختی، داستان با سطح رشد شناختی کودکان ۷ تا ۱۰ ساله تناسب خوبی دارد. عنصر کنجکاوی و کشف راز که در این سن برای کودکان جذاب است، به خوبی در روایت مورد استفاده قرار گرفته است. تجربه خطا و بازنگری در رفتار که روباه از سر می‌گذراند نیز با فرآیندهای رشد شناختی این سنین سازگاری دارد.

داستان «ماهی خوار و خرچنگ» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۸۲):

از جنبه کفایت فلسفی، داستان به خوبی مفاهیم اخلاقی پیچیده‌ای چون ماهیت دروغ، سوءاستفاده از اعتماد و مسئولیت جمعی در برابر بی‌عدالتی را مطرح می‌کند. شخصیت ماهی خوار که با سوءاستفاده از موقعیت خود و ایجاد ترس کاذب در ماهی‌ها، آنان را فریب می‌دهد، نمونه‌ای ملموس از رفتارهای غیراخلاقی را به نمایش می‌گذارد. نقطه اوج فلسفی داستان زمانی است که خرچنگ به عنوان نماد خردورزی و بصیرت، حقیقت را کشف می‌کند و در مقام مدافع اخلاقی عمل می‌نماید (معیار ارزش‌های اخلاقی). این بخش از داستان می‌تواند محرک پرسش‌های عمیقی درباره مرزهای اعتماد، تشخیص حق از باطل و وظیفه فرد در برابر ظلم باشد (معیار ایجاد پرسش‌های فلسفی متناسب با تجربه کودکان).

در بعد کفایت ادبی، روایت از ساختاری منسجم و پیرنگی جذاب برخوردار است که با ایجاد تعلیق مناسب، کنجکاوی کودک را تا پایان داستان حفظ می‌کند. شخصیت پردازی ماهی خوار به عنوان موجودی حيله‌گر و خرچنگ در نقش قهرمان دانا، الگویی کلاسیک از تقابل خیر و شر را ارائه می‌دهد که برای کودکان قابل درک است. زبان داستان ساده و روان است و از واژه‌های پیچیده پرهیز شده است.

از منظر کفایت روان‌شناختی، داستان با سطح درک کودکان ۸ تا ۱۱ ساله تناسب دارد. مضمون عدالت و ظلم‌ستیزی که در پایان داستان به آن پرداخته می‌شود، با حس طبیعی کودکان در این سن نسبت به انصاف و برابری همخوانی دارد. ترس از فریب خوردن و نیاز به امنیت نیز از دیگر مفاهیمی است که با دنیای عاطفی کودکان ارتباط برقرار می‌کند.

داستان «زاغی که بر بالای درختی خانه داشت» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۸۱):

از منظر کفایت فلسفی، داستان به خوبی مفهوم استفاده از خرد و تدبیر به جای خشونت مستقیم را مطرح می‌کند. طرح مسئله اصلی داستان - که چگونه می‌توان بدون رویارویی مستقیم با دشمن، مشکل را حل کرد - زمینه‌ای مناسب برای پرورش تفکر استراتژیک در کودکان ایجاد می‌نماید. نقش شغال به عنوان مشاور خردمند که راه حلی



هوشمندانه ارائه می‌دهد، نمونه‌ای از اهمیت مشورت گرفتن و استفاده از خرد دیگران را به نمایش می‌گذارد (معیار تفکر نقادانه).

در بعد کفایت ادبی، داستان از ساختاری منسجم و پیرنگی جذاب برخوردار است. تعلیق ایجاد شده حول سرنوشت جوجه‌های کلاغ و چگونگی حل مشکل توسط کلاغ، کنجکاوی خواننده را تا پایان داستان حفظ می‌کند. شخصیت پردازی کلاغ به عنوان موجودی درمانده که برای حل مشکل خود به دنبال کمک می‌گردد، و شغال در نقش مشاوره خردمند، برای کودکان قابل درک و همذات‌پنداری است. زبان داستان ساده و روان است و از واژه‌های پیچیده پرهیز شده است.

از منظر کفایت روان‌شناختی، داستان با سطح درک کودکان ۷ تا ۱۰ ساله تناسب خوبی دارد. ترس از دست دادن عزیزان (جوجه‌ها در این داستان) و نیاز به امنیت از مفاهیمی است که با دنیای عاطفی کودکان ارتباط برقرار می‌کند. همچنین، تمایل به یافتن راه‌حل‌های هوشمندانه برای مشکلات، با رشد شناختی کودکان این سن سازگار است.

«خرگوشی که به حیل شیر را هلاک کرد» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۸۶):

از منظر کفایت فلسفی، داستان به خوبی مفاهیم پیچیده‌ای مانند تقابل قدرت فیزیکی و قدرت ذهنی، اخلاقیات مقاومت در برابر ظلم و مسئولیت جمعی در برابر بی‌عدالتی را مطرح می‌کند (معیار درون‌مایه حاوی مفاهیم فلسفی). شخصیت شیر به عنوان نماد قدرت مطلق و زورگو، و خرگوش به عنوان نماینده ضعیف اما باهوش، تقابل کلاسیک بین زور و خرد را به نمایش می‌گذارد (معیار الگوسازی در داستان‌ها). نقطه قوت اصلی داستان، نمایش این نکته است که چگونه می‌توان با استفاده از هوش و تدبیر، بر قدرت ظالمانه غلبه کرد. این مفهوم می‌تواند محرک پرسش‌های عمیقی درباره ماهیت قدرت، مشروعیت مقاومت در برابر ظلم و اخلاقیات استفاده از فریب برای مقاصد نیک باشد (معیار ایجاد پرسش‌های فلسفی متناسب با تجربه کودکان).

در بعد کفایت ادبی، روایت از ساختاری منسجم و پیرنگی جذاب برخوردار است. تعلیق ایجاد شده حول سرنوشت خرگوش و چگونگی حل مشکل توسط او، کنجکاوی خواننده را تا پایان داستان حفظ می‌کند. شخصیت پردازی خرگوش به عنوان موجودی ضعیف اما باهوش که با استفاده از ذکاوت خود مشکل را حل می‌کند، برای کودکان قابل درک و الهام‌بخش است. زبان داستان ساده و روان است و از واژه‌های پیچیده پرهیز شده است.

از منظر کفایت روان‌شناختی، داستان با سطح درک کودکان ۸ تا ۱۲ ساله تناسب خوبی دارد. ترس از قدرت‌های زورگو و تمایل به مقاومت در برابر ظلم، از مفاهیمی است که با دنیای عاطفی کودکان ارتباط برقرار می‌کند. همچنین، موفقیت موجود ضعیفی مانند خرگوش در مقابله با قدرت مطلق شیر، می‌تواند برای کودکانی که خود را در موقعیت‌های ناتوانی احساس می‌کنند، امیدبخش باشد.

داستان «سه ماهی که در آبگیری بودند» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۹۱):

از منظر کفایت فلسفی، داستان به خوبی مفاهیم مهمی مانند اهمیت پیش‌بینی خطر، تفاوت واکنش‌های مختلف در مواجهه با تهدید و مسئولیت‌پذیری فردی را مطرح می‌کند. تقابل رفتار سه ماهی مختلف در مواجهه با خطر



مشترک، امکان بررسی دیدگاه‌های متفاوت درباره حل مسئله را فراهم می‌آورد. ماهی اول که فوراً تصمیم به فرار می‌گیرد، ماهی دوم که با پنهان شدن از خطر می‌گریزد و ماهی سوم که با بی‌عملی گرفتار می‌شود، هر کدام نماینده رویکردهای مختلف به بحران هستند (بیان نظریات مختلف در داستان). این ویژگی داستان را برای بحث درباره «انتخاب» و «مسئولیت‌پذیری» ایده‌آل می‌سازد.

در بعد کفایت ادبی، روایت از ساختاری ساده اما مؤثر برخوردار است. شخصیت‌پردازی سه ماهی با ویژگی‌های متمایز (دو ماهی زیرک و یک ماهی بی‌تجربه) برای کودکان کاملاً قابل فهم و قابل شناسایی است. زبان داستان بسیار ساده و روان است و از واژه‌های پیچیده پرهیز شده است.

از منظر کفایت روان‌شناختی، داستان با سطح درک کودکان ۶ تا ۹ ساله تناسب خوبی دارد. ترس از خطر و نیاز به یافتن راه حل برای مشکلات، از مفاهیمی است که با دنیای عاطفی کودکان ارتباط برقرار می‌کند. همچنین، موفقیت ماهی‌های زیرک در مقابله با خطر می‌تواند الهام‌بخش کودکان در مواجهه با مشکلاتشان باشد.

۶. نتیجه‌گیری

چنانچه مطرح شد، فضای مقاله فعلی اجازه آوردن متن داستان‌های بازنویسی شده را نمی‌دهد. برای افزایش عینیت پژوهش، هر داستان توسط دو پژوهشگر مستقل ارزیابی و اختلاف نظرها با مراجعه به چهارچوب اولیه حل شد. داستان‌های دیگری از جمله داستان «بطی که در آب روشنی ستاره می‌دید» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۱۰۲)، داستان «طیطوی و وکیل دریا» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۱۱۰)، داستان «دو بط و باخه دوست آنان» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۱۱۰)، داستان «بوزنگان و کرم شبتاب» (ابن مقفع، ۱۳۸۳: ۱۱۶)، بازنویسی و بررسی شده‌اند که به علت حجم محدود مقاله از ذکر جزئیات تحلیل آنها خودداری می‌کنیم.

تحلیل داستان‌های مذکور و برخی دیگر داستان‌های کتاب ارزشمند *کلیله و دمنه* نشان می‌دهد که با انجام یک بازنویسی خوب و رفع مشکلات و ابهامات داستان و برخی خشونت‌ها یا مواردی که با معیار روانشناختی کودکان متناسب نیست، می‌توان داستان‌هایی متناسب با برنامه فلسفه برای کودکان تولید کرد که با فرهنگ و ارزش‌های اسلامی و بومی کشورمان همخوان و همراه باشند. پیشنهادها برای بازنویسی در خلال این پژوهش به دست آمد از جمله اینکه زبان کهن *کلیله و دمنه*، و نیز فضای باستانی آن باید توسط نویسندگان مجرب به زبانی ساده و فضایی امروزی منتقل شود. همچنین برای اینکه داستان‌ها بتوانند در حلقه کندوکاو سؤال و بحث ایجاد کنند، کاراکتر همه چیزدان و حکیم که توصیه قطعاً درست ارائه می‌کند باید تعدیل شود.



منابع

- ابن مقفع. (۱۳۸۳). ترجمه کلیله و دمنه (ن. منشی، مترجم؛ م. مینوی، مصحح؛ چاپ ۲۶). امیرکبیر.
- حبیبی، ل. (۱۳۹۴). *داستانی برای کندوکاو*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شارپ، آ. م. (۱۳۸۹ الف). داستان‌های فلسفی و کتاب‌های P4C. در *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان* (ج. ۱). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شارپ، آ. م. (۱۳۸۹ ب). امتیاز P4C نسبت به رقبا و ویژگی‌های آن. در *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان* (ج. ۱). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فتحی، ع. (۱۳۹۰). اگزستانسیالیسم و اصالت وجود با تأکید بر صدرالمألهین و هیدگر. *پژوهشنامه حکمت و فلسفه اسلامی*، ۷(۴)، ۱۳۳-۱۵۰.
- فیشر، ر. (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان* (م. صفایی مقدم و ا. نجاریان، مترجمان). رشن.
- فیشر، ر. (۱۳۸۷). *داستان‌هایی برای فکر کردن* (ج. شاهی‌لنگرودی، مترجم). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کم، ف. (۱۳۸۹). *با هم فکر کردن: کندوکاوهای فلسفی برای کلاس* (م. رشتچی و ف. شهرتاش، مترجمان). شهرتاش.
- لیمن، م. (۱۳۹۵). *پارادایم تأملی تعلیم و تربیت و کتاب‌های p4c*. در س. ناجی (به اهتمام)، *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)* (ج. ۱). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ماهرزاده، ط.، ستاری، ع.، و ملکی، ز. (۱۳۹۸). تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال و پرسشگری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان (p4c). *تربیت اسلامی*، ۱۴(۲۸)، ۹۵-۱۱۴.
- معجد حبیبی عراقی، ل.، دبیران، ح.، سلطانی، م.، و ناجی، س. (۱۳۹۲). خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان (گلستان سعدی، بوستان سعدی، مثنوی معنوی، کلیله و دمنه). *تفکر و کودک*، ۴(۸)، ۷۵-۱۰۰.
- ناجی، س. (۱۳۹۵). *معیار فبک برای داستان: نقد و بررسی داستان‌های مورد استفاده برای آموزش تفکر در ایران*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، س.، و مرعشی، م. (۱۳۹۴). کفایت فلسفی در داستان‌های فلسفه برای کودکان و نوجوانان. *تفکر و کودک*، ۶(۱)، ۸۷-۱۱۱.
- یوسفی، ع.، و ناجی، س. (۱۴۰۱). بازخوانی بابی از کلیله و دمنه (تحلیل باب شیر و شغال بر اساس مبانی داستانی فلسفه برای کودکان). *پژوهشنامه ادبیات تعلیمی*، ۱۴(۵۵)، ۱۳۵-۱۶۰.

Lipman, M., Sharp, A. M & ,Oscanyan, F. S. (۱۹۸۰). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.



اهمیت محتوا در برنامه فلسفه برای کودکان و لزوم توجه به داستان‌های ایرانی، در چهارچوب نظریه «بومی‌سازی آموزش»

منصوره مرادی^۱، احمد اکبری^۲، اسدالله زنگویی^۳، علی خالقی‌خواه^۴، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۵

چکیده

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان نیازمند دسترسی به متون آموزشی است که این متون به شکل داستان‌های متناسب با سن کودک (به عنوان محرک فلسفی در حلقه‌های کندوکاو)، نگاشته می‌شوند. این مقاله که با روش توصیفی و تحلیلی - نظری مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای، نگاشته شده است به این پرسش می‌پردازد که چرا باید برای فبک در ایران متون مناسب تولید کنیم؟ چهارچوب نظری این پژوهش، نظریه «بومی‌سازی آموزش»، بر مبنای مباحث نظریه‌پردازانی چون پائولو فریره و یان چیانگ چنگ است؛ نظریه‌هایی که تأکید دارند آموزش باید در پیوند با زمینه‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی شکل گیرد. نوآوری این مقاله در استفاده از چهارچوب نظری «بومی‌سازی آموزش»، در مباحث بومی‌سازی محتوای فبک است. در این مقاله نشان داده می‌شود که روایت: رفاً ابزار انتقال مفهوم نیست، بلکه حامل پیش فرض‌های معرفتی و هستی‌شناختی است؛ از این رو، استفاده از داستان‌های ناهم‌خوان با فرهنگ کودک، می‌تواند فرآیند فلسفه‌ورزی را از معنا تهی کند. یکی از راهکارهای ایجاد این تناسب فرهنگی، اقتباس و بهره‌گیری از ادبیات داستانی کلاسیک ایرانی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهند که تنها ترجمه کردن آثار غربی نگاشته‌شده برای فبک کافی نیست و نویسندگان ایرانی بهتر است از طریق تألیف جدید و یا اقتباس از آثار گذشتگان، داستان‌های مناسب جهت آموزش فبک تولید کنند.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، داستان، بومی‌سازی آموزش، اقتباس، حلقه کندوکاو

مقدمه

برنامه فلسفه برای کودکان^۱، از جمله رویکردهایی است که طی دهه‌های اخیر توانسته جایگاه خود را در نظام‌های آموزشی مختلف و از جمله نظام آموزشی ایران، پیدا کند. هدف این برنامه، پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی در کودکان از طریق مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی است. در این حلقه‌ها، داستان نقش محرک آغازگر را ایفا می‌کند؛ به گونه‌ای که کودکان با شنیدن یا خواندن یک داستان (روایت)، به پرسشگری و گفت‌وگو درباره مفاهیم بنیادین فلسفی ترغیب می‌شوند. با این حال، پرسشی اساسی مطرح است که چه نوع داستانی برای فلسفه‌ورزی کودکان در بافت فرهنگی ایران مناسب‌تر است؟ بسیاری از متون رایج در فبک، ترجمه آثار متیولیمن،

^۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول). kamranjoo61@gmail.com

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد، مشهد، ایران. akbari.180@gmail.com

^۳ استادیار علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت حیدریه، تربت حیدریه، ایران. zangoei.as@gmail.com

^۴ استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. alikhaleg@gmail.com

^۵ دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. tjavidi@um.ac.ir

^۶ Philosophy for Children – P4C.



شارپ، فیشر و دیگر نویسندگان غربی هستند که در بافت زبانی، ارزشی و زیستی خاص خود نگاشته شده‌اند. استفاده از این متون بدون توجه به تفاوت‌های فرهنگی، نه تنها اثربخشی لازم را ندارد، بلکه ممکن است به شکل‌گیری نوعی بیگانگی فرهنگی در کودکان بینجامد. البته در سال‌های اخیر شاهد آثار تألیفی و اقتباسی زیادی در زمینه داستان‌های مناسب فبک برای ایرانیان هستیم، اما همچنان می‌توان از زوایای مختلف روی اهمیت محتوای بومی تأکید داشت.

پژوهش حاضر در صدد است با تکیه بر روش تحلیلی - نظری و استفاده از چهارچوب مفهومی «بومی‌سازی آموزش»^۱ نشان دهد که داستان‌های بومی و فرهنگی، زمینه مناسب‌تری برای تفکر فلسفی کودک فراهم می‌آورند. بومی‌سازی آموزش، از منظر نظریه‌پردازانی چون پائولو فریره و یان چیانگ چنگ، به معنای بازاندیشی در محتوای آموزشی براساس فرهنگ، زبان و تجربه زیسته دانش‌آموز است.

بر این اساس، این مقاله به‌جای تحلیل موردی یک داستان خاص، در سطحی نظری و مفهومی به دفاع از روایت‌های بومی در فبک می‌پردازد. فرض بنیادین مقاله این است که تفکر فلسفی در کودکان، زمانی اصالت و عمق می‌یابد که درون‌افق فرهنگی خودشان آغاز شود، نه اینکه از بیرون وام گرفته شده باشد.

تاریخچه و نوآوری پژوهش

در زمینه بومی‌سازی فبک مقالاتی چاپ شده است که به مباحث این مقاله نزدیک هستند. نویسندگان مقاله «بررسی و نقد بومی‌سازی آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان: مطالعه تطبیقی دو رمان کودک فیلسوف، لیزا و لیزا، کودکی در مدرسه»^۲ به بررسی تطبیقی دو کتاب ذکر شده در عنوان مقاله^۳ پرداخته‌اند و درباره موفقیت اثر بومی‌سازی شده بحث کرده‌اند. همچنین مقاله «بایسته‌های اقتباس در داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر کفایت فلسفی نمونه تطبیقی و پژوهشی: دو رمان لیزا و لیزا»^۴ نیز به مقایسه همان دو کتاب پرداخته‌اند. در مقاله‌های مزبور به بنیان‌های بومی‌سازی و مؤلفه‌های اساسی بومی‌سازی فبک پرداخته نشده است.

در برخی از مقالات منتشر شده، داستان‌های قدیمی ایرانی، براساس نیازهای برنامه فبک ارزیابی شده‌اند. در این مقالات به‌طور مختصر به لزوم بومی‌سازی اشاره شده است اما مبانی آن بررسی نشده است.^۵ پژوهش‌های پیشین که

^۱ Localization of Education.

^۲ ر. ک. گرگی، حمیده و امین ایزدپناه. ۱۴۰۰. «بررسی و نقد بومی‌سازی آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان: مطالعه تطبیقی دو رمان کودک فیلسوف، لیزا و لیزا، کودکی در مدرسه». فصلنامه آموزش پژوهی. ۷ (۲۸): ۱-۲۰.

^۳ اطلاعات کتابشناختی دو کتاب مذکور به این شرح است: لیمن، متیو. ۱۳۸۹. لیزا کودکی در مدرسه. ترجمه حمیده بحرینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. و کتاب دوم: ناجی، سعید. ۱۳۹۴. کودک فیلسوف، لیزا. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

^۴ ر. ک. زمان‌پور، رقیه؛ جهانگیر صفری؛ اسماعیل صادقی و حمید رضایی. ۱۴۰۱. «بایسته‌های اقتباس در داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر کفایت فلسفی، نمونه تطبیقی و پژوهشی: دو رمان لیزا و لیزا». مجله مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز. ۱۳ (۲) (پیاپی ۲۶): ۱۳۵-۱۶۰.

^۵ به‌عنوان مثال ر. ک. مجید حبیبی عراقی، لیزا؛ حکیمه دبیران، منظر سلطانی، و سعید ناجی. ۱۳۹۲. «خوانش فلسفی گزیده‌ی متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان (گلستان سعدی، بوستان سعدی، مثنوی معنوی، کلیله و دمنه)». تفکر و کودک. ۸ (۴): ۷۵-۱۰۰. و یا ر. ک. یوسفی، عاطفه، و دکتر سعید ناجی. ۱۴۰۱. «بازخوانی بابی از کلیله و دمنه (تحلیل باب شیر و شغال براساس مبانی داستانی فلسفه برای کودکان)». پژوهشنامه ادبیات تعلیمی. ۵۵ (۱۴): ۱۳۵-۱۶۰. و یا ر. ک. اکبری، احمد، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی، بختیار شعبانی ورکی و محمد تقوی. ۱۳۹۱. «فلسفه برای کودکان (P4c): مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی». تفکر و کودک. ۳ (۲): ۱-۲۵.



عمدتاً به نقد ترجمه داستان‌های فلسفه برای کودکان یا مقایسه تطبیقی میان داستان‌های خاص (مانند لیلا و لیزا) پرداخته‌اند، علی‌رغم تأکید بر مطلوبیت بومی‌سازی، بنیان‌های نظریه «بومی‌سازی آموزش» یا نظریه «بومی‌سازی دانش» را طرح و بررسی نکرده‌اند و لذا به مؤلفه‌های تحلیلی و نظری بومی‌سازی فبک اشاره نداشته‌اند.

این پژوهش در مقایسه با پژوهش‌های پیشین از حیث روش‌شناختی و نظری دارای چند نوآوری است: ۱. تمرکز بر سطح فلسفی نظریه بومی‌سازی به جای تحلیل موردی یک داستان خاص؛ ۲. استفاده از چهارچوب نظری «بومی‌سازی آموزش» با ارجاع به نظریه پردازان؛ ۳. دفاع از یک رویکرد تولیدگرایانه به محتوا در برنامه فبک در ایران، به جای ترجمه محوری یا اقتباس‌های ناسازگار؛ ۴. تحلیل روایی فلسفه برای کودکان به مثابه پدیداری فرهنگی، نه صرفاً برنامه‌ای آموزشی. بنابراین این پژوهش با ارائه دفاع نظری و روشمند از بومی‌سازی، بیانگر یک نگاه نظری مستقل در حوزه فبک در ایران است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع نظری - تحلیلی است و بر اساس مرور و تحلیل انتقادی متون و نظریه‌های موجود درباره محتوا و بومی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان انجام شده است. در این تحقیق، داده‌های تجربی جدید جمع‌آوری نشده و تمرکز بر بررسی و تبیین مفاهیم، چهارچوب‌ها و نقدهای مرتبط با موضوع از منابع مختلف می‌باشد. انتخاب منابع بر اساس اهمیت و ارتباط موضوعی صورت گرفته و تحلیل آن‌ها به شکل مفهومی و تئوریک انجام شده است. این روش به پژوهش امکان داده است تا با نگاهی انتقادی، جایگاه بومی‌سازی محتوا در فلسفه برای کودکان را در بستر فرهنگ ایرانی بررسی کند.

چهارچوب نظری: بومی‌سازی آموزش به مثابه رهیافت تربیتی در فلسفه برای کودکان

در این پژوهش، چهارچوب نظری ما مبتنی بر دیدگاه‌ها و ادبیات نظری مربوط به بومی‌سازی آموزش است. بومی‌سازی آموزش، پاسخی است نظری به انتقادات پسااستعماری از سرریز مفاهیم و متون غربی به نظام‌های آموزشی سایر کشورها، و تأکید دارد که آموزش باید با بافت فرهنگی، زبانی، تاریخی و معرفتی جامعه بومی منطبق باشد. از منظر نظریه پردازانی مانند پائولو فریره، آموزش زمانی به آگاهی بخشی منجر می‌شود که از دل تجربه زیسته کودک و جامعه او برخاسته باشد. همچنین، یان چیانگ چنگ، نسبت به سیطره مفاهیم غربی بر نظام‌های آموزشی هشدار می‌دهد.

بر اساس این چهارچوب نظری، مسئله اصلی مقاله آن است که چگونه می‌توان با تکیه بر روایت‌های بومی، فلسفه‌ورزی کودک را نه صرفاً درون کلاس، بلکه درون فرهنگ بومی اش شکل داد. این نگاه، ما را از تقلید صرف از متون ترجمه شده دور کرده و به تولید خلاق محتوای فلسفی از دل روایت‌های بومی (ادبیات عامیانه، متون کلاسیک، حکایات فرهنگی و...) دعوت می‌کند.

بنابراین ابتدا به توصیف و شرح نظریه بومی‌سازی آموزش می‌پردازیم و سپس دلالت‌های آن برای بومی‌سازی فبک را نشان می‌دهیم.

مبانی نظریه بومی‌سازی آموزش



نظریه «بومی‌شدن آموزش» یا «بومی‌سازی آموزش»^۱ مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و رویکردهاست که تأکید می‌کنند آموزش نباید صرفاً الگوبرداری از نظام‌ها، محتواها و ارزش‌های فرهنگی بیگانه باشد، بلکه باید با زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، تاریخی، زبانی و فلسفی جامعه بومی هماهنگ باشد. این نظریه واکنشی است به جهانی‌سازی فرهنگی، استعمار معرفتی و سرریز ارزش‌ها و الگوهای آموزشی غربی به سایر جوامع، و در تلاش است آموزش را از این سیطره خارج کند.

پائولو فریره یکی از نظریه‌پردازان آموزش است که هرچند مستقیماً از «بومی‌سازی آموزش» سخن نمی‌گوید اما در این زمینه اشارات مهمی دارد. فریره معتقد است دست کم گرفتن تجربیات جامعه‌شناختی ساخته شده توسط جوامع بومی و سنتی، گواهی بر ارزش‌گذاری ایدئولوژیک نخبه‌گرایانه است که منجر به خطای علمی، ایدئولوژیک و معرفت‌شناختی می‌شود (فریره ۱۳۷۸). فریره بر این باور است که آموزش باید با تجربه زیسته محرومان و مردمان هر فرهنگ پیوند بخورد. مفاهیمی مثل «آگاهی‌بخشی» و «رهایی از آموزش بانکی» در آثار فریره زمینه‌های نظری بومی‌سازی را فراهم می‌کنند. فریره استدلال می‌کند که روش‌های آموزشی رایج، ذاتاً سرکوبگرانه هستند، زیرا در خدمت منافع نخبگان هستند. فریره معتقد است آموزش و پرورش‌های فعلی چیزی را که او «روش بانکی» می‌نامید، به امید تبدیل مردم به کارگران بهتر، انجام می‌دهند. فریره از آموزشی حمایت می‌کرد که رهایی‌بخش و نیازمند گفت‌وگو باشد. او برای رهایی از ستم، خواستار پایان دادن به «روش بانکی آموزش» است که در آن یادگیرنده به عنوان شیئی در نظر گرفته می‌شود که معلم دانش را در آن ذخیره می‌کند و از او شایستگی، خلاقیت یا پردازش شناختی کمی انتظار می‌رود (Freire, 2000; Freire, 1973).

از دیگر نظریه‌پردازان نظریه بومی‌سازی آموزش ین چیانگ چنگ است. چنگ معتقد است پیامدهای بومی‌سازی برای اصلاحات آموزشی، به حداکثر رساندن ارتباط آموزش با توسعه محلی و جذب حمایت و منابع جامعه، مشارکت محلی و همکاری در یادگیری، تدریس و تحقیق است (cheng 2003, 3).

تعریف بومی‌سازی آموزش

چنگ عبارت «بومی‌سازی» را این‌طور تعریف می‌کند: بومی‌سازی، اشاعه، انطباق و رشد پارادایم علم، تکنولوژی، هنجارهای رفتاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بستر خاص است (cheng 2000, 11; cheng 2003, 3). «بومی‌سازی آموزش» به فرایندی گفته می‌شود که در آن محتوا، روش‌ها، اهداف، ابزارها و ارزش‌های آموزش با توجه به بافت فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و زبانی خاص یک جامعه طراحی یا بازنگری می‌شوند تا با تجربه زیسته مردم آن جامعه هم‌خوانی داشته باشند. بومی‌سازی آموزش شامل استفاده از روش‌های تدریس حساس به فرهنگ است که با سنت‌های محلی همراه می‌شود و در عین حال ارتباط جهانی را حفظ می‌کند (Yoakum, 2025).

مهم‌ترین دلایل نظری بومی‌سازی آموزش

۲-۳-۱. نقد استعمار معرفتی

^۱ Localization of Education.



نظام‌های آموزشی غالب در جهان مدرن مبتنی بر الگوهای غربی هستند. این مدل‌ها اغلب توسط قدرت‌های استعماری برای خدمت به منافع اداری و اقتصادی خود معرفی می‌شدند و ایدئولوژی‌ها و ارزش‌های غربی را ترویج می‌کردند و در عین حال سیستم‌های دانش بومی را به حاشیه می‌راندند. به عنوان مثال، در هند، آموزش استعماری بریتانیا بر برنامه‌های درسی انگلیسی و غربی تأکید داشت که سلسله مراتب اجتماعی و کنترل استعماری را تقویت می‌کرد (Sharma, 2024). دانشمندان بریتانیایی، از معیارهای غیر علمی استفاده می‌کردند، و با قدرت سیاسی خود، کمیت و کیفیت اطلاعات ارایه شده به مستعمرات را کنترل می‌کردند (ولاه‌کیس ۱۳۹۸، ۲۹). بریتانیا ترجیح می‌داد مستعمراتش علوم کاربردی را پیگیری کنند. این رجحان بر این واقعیت مبتنی بود که در این صورت دولت بریتانیا راحت‌تر می‌توانست سلطه و استثمار خود را بر منابع طبیعی به ظاهر پایان‌ناپذیر مستعمراتش اعمال کند (ولاه‌کیس ۱۳۹۸، ۳۰). پژوهش و تحصیل در هند بر محور دانشکده‌هایی شکل گرفته بود که الگویشان همان الگوهای رایج در دانشگاه‌های اروپایی بود. ولی این مدل‌ها بدون تطبیق یافتن با شرایط رایج در جوامع محلی موثر نبودند. سرمایه‌گذاری در این زمینه به اندازه کافی انجام نمی‌شد و توجه این بود که چنین سرمایه‌گذاری برای قدرت‌های استعماری سودآور نیستند (ولاه‌کیس ۱۳۹۸، ۴۷).

نظام‌های استعماری غالباً دانش، ارزش و روایت‌های غربی را به صورت جهانی و بی‌طرف معرفی می‌کنند و سایر سنت‌های معرفتی را به حاشیه می‌راندند. در جنوب شرقی آسیا، سیاست‌های آموزشی استعماری، نوسازی را تقویت کردند، اما شکاف‌های قومی و اجتماعی را نیز تثبیت کردند (Hiep 2025). این نظام‌ها میراث‌های ماندگاری از جمله تداوم برنامه‌های درسی غرب‌محور از خود به جا گذاشته‌اند (Ross 2004, 117).

بومی‌سازی، تلاشی برای مقاومت در برابر این نوع از استعمار فرهنگی و معرفتی است. این فرآیند با استعمارزدایی مرتبط است و هدف آن تغییر نظام‌های آموزشی برای انعکاس معرفت‌شناسی‌های بومی و ترویج عدالت اجتماعی است (Ocholla, 2020). این نظریه اغلب در زمینه استعمارزدایی مورد بحث قرار می‌گیرد و میراث استعماری در آموزش را به چالش می‌کشد و فراگیری، برابری و توانمندسازی را ترویج می‌دهد (Barkaskas 2021, 20).

۲-۳-۲. رابطه آموزش با هویت فرهنگی

در اثر جهانی‌شدن، فرهنگ تعریف جدید پیدا کرده است و مدارس این فرهنگ نوین را منتقل می‌کنند. در نتیجه جهانی‌شدن آموزش و پرورش، تغییرات اساسی در شرایط تکوین هویت به وجود آمده است. امروزه هر جامعه‌ای دارای هویت‌های چندگانه شده است و اعضای جامعه علاوه بر هویت ملی دارای هویت جهانی هم هستند (کدیور و ابراهیمی قوام ۱۳۸۲، ۹۳).

اما کارشناسان هشدار می‌دهند که آموزش نباید کودک یا دانش‌آموز را از فرهنگ خود بیگانه کند. آموزش و پرورش در واقع باید ارتباط بین دانش‌آموزان و پیشینه‌های فرهنگی آنها را تقویت کند، زیرا بیگانگی می‌تواند مانع توسعه و حس هویت آنها شود. یک آموزش و پرورش پاسخگو به فرهنگ، زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان را به رسمیت می‌شناسد و ادغام می‌کند و تعامل و نتایج یادگیری آنها را افزایش می‌دهد. این رویکرد نه تنها به



هویت‌های فردی احترام می‌گذارد، بلکه تجربه آموزشی را نیز غنی می‌کند. آموزش و پرورش باید با پیشینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان همسو باشد تا از احساس بیگانگی جلوگیری کند (Mey 2010, 57).

۲-۳-۳. تناسب آموزش با تجربه زیسته

اگر آموزش از تجربه زیسته کودک فاصله داشته باشد، یادگیری، سطحی، تحمیلی یا ناکارآمد خواهد شد، زیرا نمی‌تواند با تجربیات، فرهنگ و محیط کودک همراه شود. این جدایی می‌تواند باعث شود که آموزش تحمیلی و نامربوط به نظر برسد و اثربخشی آن را در پرورش درک معنادار و تفکر انتقادی کاهش دهد. به عنوان مثال، مطالعات در آموزش بومی نشان می‌دهد که وقتی برنامه‌های درسی با زمینه‌های فرهنگی و محیطی محلی همسو نباشند، دانش‌آموزان برای ارتباط برقرار کردن با مطالب تلاش می‌کنند و این منجر به عدم مشارکت و نتایج تحصیلی پایین‌تر می‌شود (Barkaskas 2021, 20). به طور مشابه، در محیط‌های پسااستعماری، تحمیل مدل‌های آموزشی غربی اغلب سیستم‌های دانش محلی را به حاشیه رانده و دانش‌آموزان به آموزش دسترسی کمتری دارند و معناداری آموزش برای آنها کاهش پیدا کرده است (Ocholla, 2020). تحقیقات در آموزش در محیط‌های غیرشهری نیز از این دیدگاه پشتیبانی می‌کند و نشان می‌دهد که ادغام دانش و شیوه‌های محلی در روش‌های تدریس، مشارکت و نتایج یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Zhanghua 2013, 42). بومی‌سازی آموزش باعث می‌شود مفاهیم آموزشی در پیوند با تجربیات روزمره و محیط واقعی کودک معنا یابند.

۲-۴. عناصر کلیدی در بومی‌سازی آموزش

بومی‌سازی آموزش مجموعه‌ای از راهبردها و اقداماتی است که هدف آن، هماهنگ کردن فرآیند یاددهی - یادگیری با شرایط فرهنگی، اجتماعی و زبانی هر جامعه است. این عناصر، بسته به بافت محلی، می‌توانند اشکال متنوعی داشته باشند، اما در ادبیات نظری، برخی مؤلفه‌ها به‌طور مشترک مورد تأکید قرار گرفته‌اند؛ از جمله: مشارکت فعال جامعه در فرآیند آموزش؛ خصوصی‌سازی در آموزش؛ استفاده از ظرفیت نهادهای محلی؛ همکاری عمومی - نهادی؛ تضمین پاسخگویی و شفافیت نهادی؛ اجرای استقلال نهادی، مدیریت مبتنی بر مدرسه و برنامه درسی بر اساس نیازها و تجربه زیسته فراگیران (Wang, 2000; Altbach, 1999; James, 1994). توسعه محتوای جدید برنامه درسی مرتبط با بومی‌سازی در جنبه‌های فناوری، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و یادگیری جامعه نیز مورد توجه فزاینده‌ای قرار گرفته است (cheng 2003, 3). اگر بخواهیم عناصر کلیدی در بومی‌سازی آموزش را دسته‌بندی کنیم به خلاصه زیر به صورت جدول می‌رسیم.

جدول ۵. عناصر کلیدی بومی‌سازی آموزش

عناصر	توضیح
زبان بومی	استفاده از زبان مادری به عنوان زبان آموزش، انتقال مفاهیم از طریق واژگان و استعاره‌های بومی
روایت بومی	بهره‌گیری از داستان‌ها، افسانه‌ها، حکایت‌ها و اسطوره‌های محلی
ارزش‌ها و اخلاق بومی	آموزش در پرتو نظام اخلاقی و معنایی جامعه بومی



دانش بومی	شناسایی و به رسمیت شناختن نظام‌های دانش محلی ^۱ مثل علوم انسانی اسلامی
نظام‌های فلسفی بومی	بهره‌گیری از منابع فلسفی بومی (مثل حکمت اسلامی) به جای صرف تکیه بر فلسفه غربی

اهمیت این عناصر در آن است که نه تنها به ارتقای کیفیت آموزشی کمک می‌کنند، بلکه بستر مناسبی برای تولید محتوای آموزشی بومی فراهم می‌سازند. در زمینه فلسفه برای کودکان، چنین مؤلفه‌هایی می‌توانند به طور مستقیم بر انتخاب یا تولید داستان‌هایی اثر بگذارند که با هویت فرهنگی و زبان کودک پیوند دارند و در حلقه‌های کندوکاو معنادار عمل می‌کنند.

۲-۵. بومی‌سازی در تقابل با «جهانی‌سازی آموزش»

اگرچه جهانی شدن برای بسیاری از کشورها اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد و ابتکارات و تلاش‌های بی‌شماری برای سازگاری با آن با هدف بهره‌برداری از فرصت‌های ایجاد شده از آن برای توسعه جوامع و مردم خود انجام شده است، اما در سال‌های اخیر نگرانی‌های بین‌المللی فزاینده‌ای در مورد تأثیرات خطرناک جهانی شدن بر تحولات بومی و ملی نیز وجود دارد. جنبش‌های اجتماعی مختلفی برای مقابله با تهدیدات جهانی شدن، به ویژه بر کشورهای در حال توسعه، آغاز شده است. تأثیرات منفی جهانی شدن شامل انواع مختلف استعمار اقتصادی، سیاسی و فرهنگی توسط کشورهای پیشرفته بر کشورهای در حال توسعه و توسعه نیافته است. بنابراین، چگونگی به حداکثر رساندن فرصت‌ها و مزایای جهانی شدن برای حمایت از توسعه محلی و کاهش تهدیدات و تأثیرات منفی جهانی شدن، دغدغه‌های اصلی در توسعه ملی و بومی خواهد بود (Cheng 2003, 3). جهانی شدن و یا بومی‌سازی آموزش، هر کدام به نحوی متفاوت بر هویت‌های فردی و گروهی و رفتارهای عمومی ناشی از آن تأثیر می‌گذارند (Keengwe & Kungu 2019, 224).

جهانی شدن گاهی به منزله شکل جدیدی از استعمار اقتصادی، سیاسی و فرهنگی عمل می‌کند که می‌تواند منجر به تحمیل ارزش‌ها، زبان‌ها و شیوه‌های آموزشی غربی بر فرهنگ‌ها و جوامع محلی شود. این وضعیت باعث شده که بحث «بومی‌سازی آموزش» بیش از پیش اهمیت یابد؛ زیرا هدف آن حفظ هویت فرهنگی، ارتقای مشارکت محلی و ایجاد نظام‌های آموزشی متناسب با زمینه‌های فرهنگی، زبانی و تاریخی هر جامعه است. به عبارت دیگر، بومی‌سازی به دنبال یافتن تعادلی میان بهره‌برداری از مزایای جهانی شدن و محافظت از ارزش‌ها و تجربه‌های زیسته محلی است.

اگر ویژگی‌های آموزش محلی (بومی‌سازی شده) و آموزش جهانی‌سازی شده را بخواهیم با هم مقایسه کنیم به جدول زیر می‌رسیم.

جدول ۶. مقایسه آموزش محلی و آموزش جهانی‌سازی شده

آموزش محلی	آموزش جهانی‌سازی شده
فرهنگ محور و متکی به زمینه	استانداردسازی جهانی و الگوبرداری غربی

^۱ local knowledge.



آموزش جهانی سازی شده	آموزش محلی
تکیه بر نظریه های کلان و خارج از زمینه	تکیه بر روایت و تجربه محلی
آموزش به زبان جهانی (اغلب انگلیسی)	آموزش به زبان مادری
خنثی سازی فرهنگی، گاه همراه با از خود بیگانگی	تقویت هویت بومی

از این منظر، بومی سازی آموزش نه فقط پاسخی دفاعی به فشارهای جهانی شدن است، بلکه فرصتی است برای بازتعریف و بازتولید آموزش در قالبی که به رشد هویت فرهنگی، حفظ زبان مادری و ارتقای مشارکت فعال جامعه می انجامد.

کاربرد نظریه «بومی سازی آموزش» در برنامه «فلسفه برای کودکان»

با توجه به مبانی نظری بومی سازی آموزش، روشن می شود که برنامه فلسفه برای کودکان نیز، همچون تمام برنامه های آموزشی باید از نظر بومی یا جهانی بودن، مورد مذاقه قرار گیرد و چنانکه در مقایسه بومی سازی و جهانی شدن آموزش ذکر شد، هم از مزایای این برنامه جهانی استفاده شود و هم با فرهنگ ایرانی متناسب سازی شود.

محتوا در برنامه فلسفه برای کودکان، نه صرفاً یک ابزار انتقال مفاهیم، بلکه یک بستر فرهنگی - معرفتی است که باید با زیست جهان کودک پیوند مستقیم داشته باشد. از این منظر، داستان به عنوان محرک اصلی حلقه های کندوکاو، جایگاهی کلیدی در تحقق بومی سازی دارد؛ زیرا هر روایت، شبکه ای از مفروضات فرهنگی، زبان، ارزش ها و تجربه های زیسته را در خود حمل می کند. بنابراین، پیوند میان نظریه بومی سازی و انتخاب یا تولید داستان در فبک، به معنای طراحی روایت هایی است که نه تنها از نظر زبان و محتوا برای کودک آشنا و معنادار باشند، بلکه بتوانند او را در مسیر تفکر فلسفی متناسب با هویت فرهنگی اش هدایت کنند. در نتیجه، بحث داستان در فبک را باید به مثابه تجسم عملی نظریه بومی سازی آموزش در نظر گرفت.

به عبارت دیگر بومی سازی در برنامه فبک یک حیطه اثرگذاری مهم دارد که استفاده از روایت هایی است که از دل فرهنگ و زبان کودک برخاسته اند. اگرچه برای بومی سازی فبک باید به تمام جنبه ها و حیطه های آن (از جمله، معلم، حلقه کندوکاو، انواع محرک ها، نحوه طرح پرسش و غیره) توجه کرد، اما تأکید و بررسی مقاله حاضر، معطوف به متون آموزشی فبک است که به صورت داستان های مناسب فبک منتشر می شوند. بنابراین ابتدا به بیان اهمیت محتوا و نقش آن در برنامه فلسفه برای کودکان می پردازیم.

۳. نقش و اهمیت داستان در برنامه فبک

با وجود تنوع ابزار آموزشی، هنوز هم متون، مهم ترین ابزار آموزشی هستند (Elkind & Flavell 1969). در میان انواع مختلف نثر، چنانچه تحقیقات نشان می دهند، نثر داستانی جایگاه ویژه ای در آموزش دارند؛ چرا که این نوع متون راحت تر و سریع تر خوانده می شوند، بهتر درک می شوند و بیشتر در حافظه می مانند و یادآوری می شوند (Grasser 1981). داستان می تواند محرک یک بحث فلسفی و عامل ایجاد پرسش و مباحثه در یک حلقه کندوکاو



باشد (حبیبی ۱۳۹۴، ۱۸). اساساً برنامه فبک با استفاده از رمان‌های فلسفی نوشته‌ی لیپمن توسعه داده شده است (Webster 2023). برخی از تسهیلگران از رمان‌های فلسفی اصلی لیپمن استفاده می‌کنند و برخی دیگر از هر داستانی که جذاب می‌داند استفاده می‌کنند (Gasparatou & Kampeza 2012, 72).

داستان‌های فکری خوب باید بتواند کودکان را به پرسش کردن، بررسی کردن، فرضیه ساختن و تفکر تشویق کنند. کندوکاو در داستان‌ها اغلب به نوعی نشان داده می‌شود از جمله به شکل جست‌وجو، راز، مسئله یا مشکلی که شخصیت‌های داستان می‌کوشند آن را حل کنند (حبیبی ۱۳۹۴، ۷۰). برای دانستن اینکه آیا داستانی به اندازه کافی کندوکاوپذیر است می‌توان از پرسش‌های زیر استفاده کرد. مثلاً پرسید که آیا شخصیت‌های داستان: کنجکاوی نشان می‌دهند؟ شگفت‌زده شده‌اند؟ سؤال می‌کنند؟ به دنبال توضیح هستند؟ دلیل می‌آورند؟ گزینه‌ای را در نظر می‌گیرند؟ در جست‌وجوی شواهد هستند؟ (حبیبی ۱۳۹۴، ۷۱).

فلسفه و داستان

در داستان‌ها با استدلال‌ها به شکلی که در کتاب‌های فلسفه وجود دارند، روبه‌رو نمی‌شویم. اما این امر نشان‌دهنده این نیست که داستان‌ها از مفاهیم فلسفی خالی هستند. برخی از فلاسفه مانند افلاطون، نیچه، کی‌یرکگور، سارتر و غیره، داستان‌نویس بوده‌اند و یا در آثارشان از روایت‌ها استفاده کرده‌اند. امروزه، حتی سرسخت‌ترین فلسفه تحلیلی از نظر روش‌شناختی نیز از جذابیت روایت دوری نمی‌کند و از آن بهره می‌برد. اساس شکل‌گیری داستان، زبان است و زبان، ابزار تفکر نیز محسوب می‌شود. بنابراین داستان می‌تواند پایه تفکر و ارتباط باشد و درعین حال مهارت‌های زبانی فرد را گسترش دهد (حبیبی ۱۳۹۴، ۱۸).

لودویگ ادلشتاین، که از محققین برجسته فلسفه افلاطون است، استدلال می‌کند که داستان‌سرایی نقش توضیحی مهمی در فلسفه ایفا می‌کند. او معتقد است که جستجوی انسان برای معنا زمانی به بهترین شکل محقق می‌شود که ما هم طبیعت عقلانی و هم طبیعت احساسی خود را درگیر کنیم. از آنجا که «هر دو بخش روح انسان باید به طور یکسان توسط فیلسوف مورد توجه قرار گیرند»، داستان‌ها ابزاری ارزشمند برای انتقال ایده‌ها با حداکثر تأثیر هستند (Edelstein 1949).

داستان‌هایی که در فرهنگ عامه (فولکلور) وجود دارند نیز منبع و گنجینه عظیمی از تفکر فلسفی هستند که خارج از متون کلاسیک فلسفی قرار می‌گیرند. کودکان با داستان‌های عامیانه ارتباط برقرار می‌کنند چون غالب این داستان‌ها برای کودکان هم سرگرم‌کننده هستند و هم شگفت‌آور. این داستان‌ها، کودکان و حتی بزرگسالان را وامی‌دارند تا پرسش‌هایی مطرح کنند و راه‌های جدیدی برای پاسخ به این پرسش‌ها جست‌وجو کنند. ماریا تاتار، پژوهشگر ادبیات عامه، می‌نویسد که در دنیای داستان‌های عامیانه، «هر چیزی می‌تواند اتفاق بیفتد، و آنچه اتفاق می‌افتد اغلب چنان تکان‌دهنده است... که باعث شگفتی و ایجاد پرسش می‌شود.» (Tatar 2010) ادبیات عامه و فلسفه هر دو در کار شگفت‌زده کردن ما هستند. فلسفه از ما می‌خواهد که با عمیق‌ترین اضطراب‌ها و آرزوهای بشریت روبه‌رو شویم. ادبیات عامیانه نیز با داستان‌های خودش، شنونده را در شگفتی می‌افکند.

فلسفه برای کودکان و ادبیات کودک



فلسفه و ادبیات کودکان دو حوزه‌ای هستند که به ظاهر ممکن است مجزا به نظر برسند، اما در واقع ارتباط عمیقی با یکدیگر دارند. ادبیات کودکان، به ویژه داستان‌ها و حکایت‌ها، نه تنها ابزاری برای سرگرمی و آموزش هستند، بلکه می‌توانند به عنوان رسانه‌ای قدرتمند برای انتقال مفاهیم فلسفی به کودکان عمل کنند. فلسفه برای کودکان با استفاده از ادبیات، به دنبال پرورش تفکر نقادانه، خلاق و مراقبتی در کودکان است. این رویکرد از داستان‌ها به عنوان نقطه شروع برای بحث‌های فلسفی استفاده می‌کند و کودکان را تشویق می‌کند تا در مورد مسائل پیچیده‌ای مانند عدالت، حقیقت، زیبایی و اخلاق تأمل کنند. داستان‌هایی که با هدف دعوت کودکان به شرکت در گفت و گوی فلسفی درباره مفاهیم بحث‌برانگیز و رایج هست را «داستان‌های فکری» می‌توانیم نام‌گذاری کنیم (حبیبی، ۱۳۹۴، ۳۸).

لیمن اذعان می‌کند که داستان‌ها بهترین مجرا برای آموزش تفکر به کودکان هستند (Fisher 2006, 129). ادبیات کودکان به دلیل ماهیت روایی و جذابیت خود، می‌تواند مفاهیم فلسفی را به شیوه‌ای قابل فهم و ملموس برای کودکان ارائه دهد. داستان‌ها با ایجاد موقعیت‌های خیالی و شخصیت‌های جذاب، کودکان را به تفکر در مورد مسائل اخلاقی، اجتماعی و فلسفی تشویق می‌کنند. برای مثال، داستان‌هایی که در آن‌ها شخصیت‌ها با معضلات اخلاقی مواجه می‌شوند، می‌توانند کودکان را به تأمل در مورد مفاهیمی مانند درست و نادرست، خوب و بد، و عواقب تصمیم‌گیری‌ها وادارند. این نوع داستان‌ها نه تنها باعث سرگرمی کودکان می‌شوند، بلکه آن‌ها را به چالش می‌کشند تا در مورد ارزش‌ها و باورهای خود تفکر کنند. همچنین داستان‌هایی که در آن‌ها شخصیت‌ها با سؤالاتی درباره ماهیت وجود، هویت، زمان و مکان مواجه می‌شوند، می‌توانند کودکان را به تفکر در مورد این مفاهیم تشویق کنند. این نوع داستان‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا درک بهتری از جهان پیرامون خود داشته باشند. به عنوان مثال، داستان‌هایی مانند «درخت بخشنده» و «جادوگر شگفت‌انگیز شهر از» به ترتیب برای بررسی فلسفه محیط زیست و فلسفه ذهن استفاده شده‌اند (Wartenberg, 2009).

تأثیرات فلسفه در ادبیات کودکان تنها به انتقال مفاهیم فلسفی محدود نمی‌شود، بلکه به رشد مهارت‌های زبانی و ادبی کودکان نیز کمک می‌کند. داستان‌ها با ایجاد موقعیت‌های زبانی متنوع، به کودکان کمک می‌کند تا دایره لغات خود را گسترش دهند و مهارت‌های خواندن و نوشتن خود را تقویت کنند. علاوه بر این، داستان‌ها می‌توانند به کودکان کمک کنند تا مهارت‌های تفسیر و تحلیل متون را توسعه دهند و درک بهتری از ساختار و محتوای داستان‌ها داشته باشند.

به نظر می‌رسد ظرفیت کودکان برای پرسش کردن نامحدود است و همه چیزها می‌توانند آن‌ها را به پرسیدن سوالات عمیق فلسفی ترغیب کنند. با این حال، این نیز درست است که همه سوالات، سوالات فلسفی نیستند و همه محرک‌ها، سوالاتی را که برای بحث فلسفی مناسب هستند، القا نمی‌کنند. در حلقه کندوکاو، آموزش مستقیم نظریات و ایده‌های فیلسوفان مورد توجه نیست. در عوض، محتوا به شکل موضوعات کندوکاو درمی‌آید، به همین دلیل است که محرک بسیار مهم است. می‌توان محرکی را انتخاب کرد که با کمک تسهیلگر، منجر به تعامل کم و بیش مستقیم با نظریه‌های فلسفی تثبیت‌شده شود (Webster 2023).



لیپمن به آموزش استنتاج به کودکان توجه داشت، اما معتقد بود که نمی‌توان همان‌طور که در دانشگاه‌ها به دانشجویان، منطق آموزش داده می‌شود، به کودکان نیز منطق آموخت. کودکان حق دارند که با روش‌های آموزشی خشک و اساساً پیچیدگی منطق، ارتباط برقرار نکنند. بنابراین یک راه وجود داشت و آن هم پنهان کردن منطق در قالب داستان‌های جذاب برای کودکان بود. در این داستان‌ها باید کودکان، افکار کودکان خود را پیدا کنند و مهم‌تر از آن، موقعیت‌های روزمره خودشان را ببینند. این امر منجر به نگارش اولین نسخه آزمایشی یک کتاب فلسفی برای کودکان با عنوان کشف هری استل مایر در سال ۱۹۶۹ و آزمایش آن در یک مدرسه محلی در همان سال شد. این تجربه خوب باعث شد که لیپمن به همراه مارگارت شارپ در سال ۱۹۷۴ به همراه کتاب مذکور:دها طرح برای بحث و تمرین‌های فلسفی برای معلمان منتشر کردند. برای مشاهده مختصری از این برنامه جدول زیر تهیه شده است (Fisher 2008, 28).

جدول ۷. دوره آموزشی فلسفه برای کودکان لیپمن

سن	رمان کودکان	راهنمای معلم	حوزه فلسفی	حوزه آموزشی
۳-۶	بیمارستان دال	ساختن معنای جهان من	شکل‌گیری مفاهیم	اینکه درست، خوب، واقعی، زیبا و غیره چیستند.
۶-۷	الیف	جمع کردن افکارمان	استدلال در مورد تفکر	کاوش در تجربه
۷-۸	کیو و گاس	شگفتی در جهان	استدلال درباره طبیعت	آموزش‌های محیطی
۸-۱۰	پیکسی	جستجوی معنا	استدلال درباره زبان	زبان و هنر
۱۰-۱۲	نوس	تصمیم‌گیری	استدلال درباره اخلاق	آموزش‌های اخلاقی
۱۲-۱۴	کشف هری استل مایر	پژوهش فلسفی	مهارت‌های پایه‌ای استدلال	تفکر و منطق
۱۴-۱۵	لیزا	پژوهش اخلاقی	استدلال در اخلاق	آموزش اخلاقی
۱۶+	سوکی	چرا و چگونه بنویسیم	استدلال درباره زبان	نوشتن و ادبیات
۱۶+	مارک	پژوهش اجتماعی	استدلال در مطالعات اجتماعی	مطالعات اجتماعی

کودکان به قصه‌ها و داستان‌ها عشق می‌ورزند و می‌توان به نیروی محرک داستان‌ها اعتماد کرد. داستان‌های فلسفی در فبک باید با مضامین و رویدادهایی که بحث‌برانگیز و پرسش‌برانگیز هستند مرتبط شوند تا کنجکاوی کودکان را بیدار کنند. هدف داستان‌هایی که در فبک استفاده می‌شوند باید این باشد که کودکان براساس مشاهدات و مسائلی که به آنها علاقه دارند و آنها را مهم می‌شمارند به فلسفه‌ورزی تحریک شوند (Juuso 2007, 61).



داستان‌های فلسفی مانند یک سکوی پرش برای توسعه تجربه فلسفی عمل می‌کنند (Lipman and Pizzurro 2001). داستان‌ها علاقه و کنجکاوی کودکان را برمی‌انگیزند و منجر به یک تحقیق مشترک در کلاس می‌شوند. از این طریق می‌توان دانش‌آموزان را تشویق کرد که خودشان فکر کنند درعین حال که به تفکر در چهارچوب روش‌های فلسفی ارج نهاده می‌شود. بنابراین در این روش، تمرکز بر تفکر فلسفی کردن است تا یادگیری درباره مکاتب فلسفی و یا تاریخ فلسفه و آرای فیلسوفان گذشته. لیپمن تأکید دارد که این کار، فلسفه را مبتذل نمی‌کند و فضایل آن را گرامی می‌دارد و درعین حال اطمینان می‌دهد که مطالب و آموزش‌ها در محدوده توانایی‌ها و تمایلات کودکان ارائه شوند (Juuso 2007, 61).

۳-۳. ویژگی‌های متون آموزشی فبک لیپمن

لیپمن رمان‌هایی نوشت تا موضوعات فلسفی را برای دانش‌آموزان زنده کند. شخصیت‌های نوجوان در این آثار درباره همان نوع سوالات پیچیده‌ای صحبت می‌کنند که او امیدوار بود مخاطبان نوجوانش اگر به ابعاد فلسفی تجربه خود حساس بودند، مطرح کنند. شخصیت‌ها نمونه‌ای از تمرین پژوهش مشترک درباره سوالاتی که برای آن‌ها مهم است، ارائه می‌دهند؛ آن‌ها راه‌هایی را برای سودمندتر کردن این پژوهش با به اشتراک گذاشتن نظرات، ارائه دلایل، در نظر گرفتن دلایل دیگران، درخواست مثال‌ها، سوال از مفروضات و آزمایش فرضیه‌ها نشان می‌دهند. معلمان آن‌ها به عنوان منبع مهمی از تشویق و تحریک فکری به تصویر کشیده شده‌اند. لیپمن امیدوار بود که همه فضای آموزش بتواند این گونه باشد: تشویق‌کننده فکری، احترام به دغدغه‌های نوجوانان و مؤثر در تقویت قدرت قضاوت آن‌ها (Williams 2012, 285).

رمان‌ها، مانند گفت‌وگوهای افلاطون، باز و پر از پیچ‌وتاب‌های استدلال فلسفی هستند تا خوانندگان را علاقه‌مند کنند و آن‌ها را وادار به بازنگری در مفروضات خود کنند. کودکان دعوت می‌شوند تا با صداهای متن و همچنین با همسالان و معلمان خود درگیر شوند. لیپمن می‌خواست رمان‌ها چالشی برای معلمان و دانش‌آموزان باشند. اگر هر دو گروه آن‌ها را جالب بیابند، بحث‌هایی درباره متون وجود خواهد داشت که در آن‌ها هم معلمان و هم دانش‌آموزان مشارکت خواهند کرد. چنین بحث‌هایی می‌توانند حول تفسیرهای مختلف بچرخند (Lipman 2008, 118). بنابراین، از همان ابتدا، فبک به عنوان تمرینی مشترک توسط معلمان و دانش‌آموزان دیده شد. رمان‌ها دو چیز را به هر دو گروه منتقل کردند: جنبه‌هایی از رشته فلسفه و تمرین فبک (Williams 2012, 286).

داستان‌های مناسب فبک در حلقه کندوکاو

نوع و فرم محتوا در برنامه فلسفه برای کودکان اهمیت بسیاری دارد. الکس کوزولین، درباره ابتکار اولیه لیپمن معتقد است که می‌توان فلسفه برای کودکانِ موردنظر لیپمن را «برنامه‌ای مبتنی بر محتوا در نظر گرفت زیرا بر اساس مواد محتوایی خاص (یک رمان فلسفی) است. اصالت آن در ساخت این محتوا است نه گرفتن محتوای آماده از منابع کلاسیک فلسفه مانند محاورات افلاطون یا روش درست به کار بردن عقل دکارت» (Kozulin 2001, 82-83).

علل اینکه یک داستان فلسفی می‌تواند در حلقه کندوکاو مورد استفاده قرار گیرد، این موارد هستند:

۱- در دسترس و زود آشنا بودن داستان؛



۲- ایجاد انگیزه و محرک قوی؛

۳- ارتباط داستان با عواطف و احساسات انسانی؛

۴- ظرفیت‌های ادبی و زبانی (حبیبی ۱۳۹۴، ۱۶).

داستان چیزی است که کودکان از موقعی که حرف زدن و شنیدن را می‌آموزند، با آن همراه می‌شوند و در همه فرهنگ‌ها وجود دارد و بنابراین در دسترس و آشناست. داستان‌ها می‌توانند بسیار جذاب‌تر از متون فلسفی عمل کنند و کودکان را به پیگیری و شنیدن خودشان ترغیب کنند (حبیبی ۱۳۹۴، ۱۶).

داستان با احساسات و عواطف انسان سروکار دارد و همزمان، حافظه، عاطفه و تخیل کودک را درگیر می‌کند. هنگامی که کودکی داستانی را می‌شنود با شخصیت‌های آن داستان، همراه می‌شود و با او احساس شادی و غم می‌کند و عواطفش را تجربه می‌کند. همذات‌پنداری با شخصیت‌های داستان، نشان می‌دهد که داستان در سطح قابل قبولی نوشته شده است (حبیبی ۱۳۹۴، ۱۷).

داستان با به کارگیری ابزار زبان و تخیل و استعاره، به راحتی می‌تواند بهترین وصف‌ها و صحنه‌پردازی‌ها را برای خلق فضاهای بحث‌برانگیز و نزدیک به تجربه‌های ما انسان‌ها در اختیار قرار دهد. ماهیت استعاری ادبیات اجازه خوانش‌های متعدد، و برداشت‌های بیشمار به مخاطب می‌دهد (حبیبی ۱۳۹۴، ۱۷).

لیپمن می‌گوید افرادی که داستان‌های درسی فلسفه برای کودکان را می‌نویسند می‌توانند در هر صفحه، معانی، مسائل و روابط فلسفی‌ای را بیان کنند که با ظرافت خاصی پنهان شده‌اند. به احتمال زیاد کودکان چنین مفاهیمی را از این داستان‌ها بیرون می‌کشند و توجه همکلاسی‌های خود را به آنها معطوف می‌کنند (لیپمن ۱۳۹۵، ۴۳).

۴-۱. لزوم تناسب فرهنگی متون فبک با فرهنگ مخاطبان

اگرچه تفاوت‌های فرهنگی میان جوامع مختلف وجود دارد، اما برخی از ویژگی‌های عام فرهنگی نیز هستند که امکان انتقال و ارتباط تفکر را فراهم می‌سازند. برای مثال، ویردو و دیگران استدلال کرده‌اند که در میان تفاوت‌های فرهنگی، خصوصیات مشترکی نیز وجود دارند که می‌توانند به عنوان پلی برای انتقال مفاهیم فلسفی بین فرهنگ‌های مختلف عمل کنند (کارل و گامز ۱۳۸۹، ۱۸۴). این ویژگی‌های مشترک، مانند مفاهیم عدالت، آزادی و اخلاق، می‌توانند به عنوان پایه‌ای برای گفت‌وگوهای فلسفی بین فرهنگ‌های مختلف مورد استفاده قرار گیرند. با این حال، این اشتراکات نباید باعث نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی شود، چرا که هر فرهنگ، شیوه‌های خاص خود را برای بیان و درک این مفاهیم دارد.

استفاده از داستان‌های اولیه‌ای که توسط لیپمن و همکارانش در آمریکا طراحی شده بود، در سایر کشورها با انتقاداتی مواجه شد. یکی از این منتقدان، یسپرسن است که معتقد است داستان‌های لیپمن به دلیل وابستگی شدید به فرهنگ آمریکایی، برای جوامع دیگر مناسب نیستند. این انتقادات نشان می‌دهند که طراحی داستان‌های فلسفی باید با توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه هدف انجام شود. برای مثال، داستان‌هایی که در یک فرهنگ خاص طراحی شده‌اند، ممکن است مفاهیم و ارزش‌هایی را بیان کنند که برای فرهنگ‌های دیگر نامأنوس یا حتی نامفهوم باشند. بنابراین، برای استفاده از داستان‌های فلسفی در فرهنگ‌های مختلف، باید بازنویسی و تطبیق‌های لازم انجام شود تا این داستان‌ها با ارزش‌ها و مفاهیم فرهنگی جامعه هدف هماهنگ شوند. داستان‌های فبک باید با



فرهنگ و آداب کشور مخاطب هماهنگ باشند، از جمله اسامی شخصیت‌ها، غذاها، و بازی‌ها باید متناسب با جامعه‌ای باشد که کودک در آن زندگی می‌کند (ناجی و مرعشی ۱۳۹۴، ۹۷).

چالش‌های ترجمه و بومی‌سازی متون فبک

محتواهای موجود در فبک که از زبان‌های خارجی به فارسی ترجمه شده‌اند، همه وابسته به فرهنگ غرب هستند. اگر هم بخواهیم از این محتواها جهت آموزش فبک استفاده کنیم باید آنها را بومی‌سازی کنیم که البته مشکلات مخصوص به خود را دارد. در برخی از مضامین مانند منطق و معرفت‌شناسی کمتر با اختلافات فرهنگی بین ملل و مکان‌های مختلف مواجه هستیم اما در موضوعاتی مانند اخلاق و هستی‌شناسی این اختلافات بیشتر است. شارپ معتقد است داستان‌های مورد استفاده در فبک باید تا جایی که امکان دارد متناسب با فرهنگ همان منطقه‌ای که در آن مورد استفاده قرار می‌گیرند باشند (شارپ ۱۳۸۹، ۶۲).

اشکالی که بر سر راه ترجمه وجود دارد این است که ترجمه صرف و لغت به لغت ممکن است تا حد زیادی، کارکردهای فلسفی، روانشناختی و ادبی داستان را مخدوش کند. یعنی علاوه بر اینکه در ترجمه کتب فبک، اشکال فرهنگ وابستگی وجود دارد، این ایراد هم خصوصاً در ترجمه‌های لغت به لغت پیش می‌آید که کفایت‌های فلسفی، روانشناختی و ادبی ممکن است از بین بروند. به همین علت است که شارپ تأکید می‌کند که در مورد داستان‌های فبک، اکتفا کردن به ترجمه کافی نیست و این داستان‌ها باید از لحاظ فرهنگی با مقصد خود تطبیق داده شوند. طرح کردن برخی مسائل در برخی از کشورها محدودیت دارد؛ برخی از آداب و رسوم و وقایعی که در برخی کشورها در جریان هست، در کشورهای دیگر وجود ندارد و لذا برای آن کودکان چیزی را تداعی نمی‌کند. برای جایگزین کردن چنین مسائلی باید این دقت به عمل بیاید که اگر مورد مثلاً «ب» را در ترجمه با مورد «الف» در متن اصلی جایگزین می‌کنیم، مورد «ب» همان کارکرد را ایجاد کند که مورد «الف» ایجاد می‌کرد و از اصل مطلب و هدف آن دور نشود (شارپ ۱۳۸۹، ۶۲).

یکی از معروف‌ترین کتاب‌هایی که از زبان‌های خارجی به فارسی ترجمه شده است تا در برنامه فبک مورد استفاده قرار گیرد کتاب *کودک فیلسوف*، لیلا،^۱ است. اصل این کتاب *لیزا کودکی در مدرسه* نام دارد^۲ که نوشته متیو لیپمن است و حمیده بحرینی آن را به فارسی برگردانده است. سعید ناجی کتاب *کودک فیلسوف*، لیلا را از آن اقتباس کرده است. با وجود اینکه یکی از معروف‌ترین نمونه‌ها برای کتاب ترجمه شده فبک، این کتاب است اما منتقدان اشکالاتی به این نحوه اقتباس وارد کرده‌اند. به عنوان مثال نویسندگان مقاله «بایسته‌های اقتباس در داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر کفایت فلسفی نمونه تطبیقی و پژوهشی: دو رمان لیزا و لیلا»، در تحقیق خود درباره این کتاب آورده‌اند که سعید ناجی تلاش کرده است که داستان لیزا را با فرهنگ ایرانی تطبیق دهد اما تلاش او در جهت این تطبیق موجب شده است که برخی از مؤلفه‌های کفایت فلسفی در داستان ضعیف‌تر از متن اصلی شوند (زمان‌پور و همکاران ۱۴۰۱، ۱۳۶). همچنین نویسندگان مقاله «بررسی و نقد بومی‌سازی آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان: مطالعه تطبیقی دو رمان *کودک فیلسوف*، لیلا و لیزا، کودکی در مدرسه»، معتقدند که

۱. ر. ک. ناجی، سعید. ۱۳۹۴. *کودک فیلسوف*، لیلا. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۲. ر. ک. لیپمن، متیو. ۱۳۸۹. *لیزا کودکی در مدرسه*. ترجمه حمیده بحرینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.



نمی‌توان کتاب کودک فیلسوف لیلا را یک کتاب تألیفی محسوب کرد و نگارش آثار بومی برای برنامه فبک از بومی‌سازی تهذیبی گزینه منطقی‌تری است (گرگی و ایزدپناه ۱۴۰۰، ۱).

بنابراین ترجمه کردن متون خارجی جهت استفاده در آموزش فبک در ایران، به‌تنهایی نمی‌تواند نیازهای دانش‌آموزان و معلمان را رفع کند. علاوه بر اینکه این ترجمه‌ها حتی با رعایت تمام جوانب احتیاط، باز هم خالی از اشکالات نخواهند بود. اگر با فرهنگ مقصد متناسب‌سازی نشوند، اشکال فرهنگ وابستگی پیش می‌آید و اگر تلاش شود که با فرهنگ مقصد هماهنگ شوند ممکن است در محتوای فلسفی و روانشناختی آنها خلل وارد شود. بنابراین یکی از پیشنهادها دیگر برای تولید محتوای فلسفی مناسب برای برنامه فبک، اقتباس کردن از داستان‌های کهن فرهنگ ایرانی است.

اقتباس و تولید محتوای بومی فلسفی برای کودکان ایرانی

یوسفیان اهری و همکاران، در پیشنهادها مقاله خود، بر اهمیت تولید محتوایی فلسفی تأکید دارند که ریشه در فرهنگ و زبان بومی ایران داشته باشد و بر مبنای ارزش‌ها و تاریخ ادبیات اسلامی - ایرانی شکل گیرد. آن‌ها توصیه می‌کنند برای رسیدن به این هدف، از متون منظوم و منثور کهن ادبیات فارسی، مانند آثار کلاسیکی که محتوای غنی و متناسب با زیست‌جهان فرهنگی کودکان ایرانی دارند، بهره گرفته شود. این متون باید با بازنویسی و ساده‌سازی زبان، در سطح فهم و ادراک کودکان تنظیم شوند تا قابلیت ورود به حلقه‌های فلسفی را بیابند (یوسفیان اهری و دیگران ۲۰۲۱، ۱۴۵). داستان‌های موجود در کتاب‌های ارزشمند *کلیله و دمنه*، *مثنوی معنوی*، *شاهنامه*، *مرزبان‌نامه* و غیره متونی متناسب با فرهنگ ایرانی هستند که می‌توانند در فبک به نحو مطلوب استفاده شوند. ادبیات کلاسیک فارسی منبعی غنی از داستان‌ها و حکایت‌هایی است که حاوی مضامین فلسفی هستند. این داستان‌ها با استفاده از تمثیل و استعاره، مفاهیم عمیق فلسفی و اخلاقی را به شیوه‌ای ساده و قابل فهم برای کودکان ارائه می‌دهند. این داستان‌ها نه تنها به دلیل محتوای غنی خود، بلکه به دلیل استفاده از شخصیت‌های حیوانی و موقعیت‌های خیالی، می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر در آموزش فلسفه به کودکان مورد استفاده قرار گیرند.

این رویکرد که هم‌راستا با نظریه بومی‌سازی آموزش است، فراتر از صرف ترجمه یا اقتباس سطحی متون غربی به زبان فارسی است و تأکید می‌کند که تولید محتوا باید از دل فرهنگ، زبان و تجربه زیسته کودک ایرانی بیرون بیاید. از این طریق، داستان‌ها نه تنها ابزاری برای آموزش فلسفه خواهند بود، بلکه بستری برای شکل‌گیری هویت فرهنگی، ارتقای تفکر انتقادی و تأمل عمیق در مسائل اخلاقی و اجتماعی مطابق با ارزش‌های بومی فراهم می‌کنند.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نظری، نشان می‌دهد که استفاده از داستان‌های بومی و فرهنگی، نسبت به متون ترجمه‌شده غربی در برنامه فلسفه برای کودکان، مزیت‌های قابل توجهی دارد. برخلاف تصور رایج، روایت تنها حامل مفاهیم خنثی فلسفی نیست، بلکه هر داستان، شبکه‌ای از ارزش‌ها، مفروضات معرفتی و نگرش‌های هستی‌شناختی را با خود حمل می‌کند. از این رو، استفاده از متون فبک تولیدشده در بستر فرهنگ‌های دیگر، بدون در نظر گرفتن زمینه فرهنگی کودک، می‌تواند فرآیند فلسفه‌ورزی را سطحی و گاه بی‌معنا سازد.



از سوی دیگر، روایت‌های برگرفته از ادبیات کلاسیک فارسی یا داستان‌های عامیانه، ظرفیت آن را دارند که همزمان با سرگرم کردن کودک، او را وارد تجربه‌ای فلسفی در پیوند با زیست‌جهان خودش کنند. بر اساس چارچوب نظری بومی‌سازی آموزش، تأکید این مقاله بر آن است که طراحی محتوای فبک نباید صرفاً ترجمه‌محور یا اقتباس‌محور باشد، بلکه باید از دل فرهنگ ایرانی تولید شود.

نوآوری پژوهش حاضر در آن است که با فاصله گرفتن از مقایسه داستان‌ها یا تحلیل موردی متون، رویکردی فلسفی - تربیتی به مسئله‌ی محتوای بومی در فبک اتخاذ می‌کند و از نظریه‌های فرهنگی و پسااستعماری برای تبیین آن بهره می‌برد.

در پایان، می‌توان چنین نتیجه گرفت که روایت‌های بومی، نه تنها قابلیت فلسفی دارند، بلکه پیش شرط امکان تحقق فلسفه‌ورزی معنادار در حلقه‌های کندوکاو ایرانی هستند. طراحی برنامه‌هایی که کودکان را از طریق این روایت‌ها به تفکر انتقادی، مراقبتی و خلاق فرابخوانند، یکی از مهم‌ترین وظایف نویسندگان، مربیان و برنامه‌ریزان در حوزه فلسفه برای کودکان در ایران است.

منابع

- اکبری، ا.، جاویدی کلاته جعفر آبادی، ط.، شعبانی ورکی، ب.، و تقوی، م. (۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان (P4c): مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی. تفکر و کودک، ۳(۲)، ۲۵-۱.
- حبیبی، ل. (۱۳۹۴). داستان‌های کندوکاو. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- زمان‌پور، ر.، فری، ج.، ادقی، ا.، و رضایی، ح. (۱۴۰۱). بایسته‌های اقتباس در داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر کفایت فلسفی، نمونه تطبیقی و پژوهشی: دو رمان لیزا و لایلا. مجله مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، ۱۳(۲)، ۱۳۵-۱۶۰.
- شارپ، آن. م. (۱۳۸۹). داستان‌های فلسفی و کتاب‌های P4C (ح. بحرینی، مترجم). در س. ناجی (به‌اهتمام)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (ج. ۱). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فریره، پ. (۱۳۷۸). آموزش ستم‌یادگان (ا. بیرشک و س. داد، مترجمان). خوارزمی.
- قاسم‌پور دهقانی، ع.، لیاقت‌دار، م. ج.، و جعفری، س. ا. (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۴(۴)، ۲۴-۱.
- کارل، ه.، و گامز، د. (۱۳۸۹). فلسفه به مثابه روش (س. م. علوی و همکاران، مترجمان). پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کدیور، پ.، و ابراهیمی قوام: (۱۳۸۲). جهانی شدن و تعلیم و تربیت. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گرگی، ح.، و ایزدپناه، ا. (۱۴۰۰). بررسی و نقد بومی‌سازی آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان: مطالعه تطبیقی دو رمان کودک فیلسوف، لایلا و لیزا، کودکی در مدرسه. فصلنامه آموزش پژوهی، ۷(۲۸)، ۲۰-۱.
- لیمن، م. (۱۳۸۹). لیزا کودکی در مدرسه (ح. بحرینی، مترجم). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیمن، م. (۱۳۹۵). پارادایم تأملی تعلیم و تربیت و کتاب‌های P4C. در س. ناجی (به‌اهتمام)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت) (ج. ۱). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مجید حبیبی عراقی، ل.، دبیران، ح.، سلطانی، م.، و ناجی، س. (۱۳۹۲). خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان (گلستان سعدی، بوستان سعدی، مثنوی معنوی، کلیله و دمنه). تفکر و کودک، ۸(۴)، ۷۵-۱۰۰.
- ناجی، س. (۱۳۹۴). کودک فیلسوف، لایلا. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، س.، و مرعشی، م. (۱۳۹۴). کفایت فلسفی در داستان‌های فلسفه برای کودکان و نوجوانان. تفکر و کودک، ۶(۱)، ۸۷-۱۱۱.
- ولاهکیس، ج. ا.، و دیگران. (۱۳۹۸). استعمار و علم؛ تأثیرات و تعاملات اجتماعی (م. کفایی و دیگران، مترجمان). سروش.



- یوسفی، ع. و ناجی، س. (۱۴۰۱). بازخوانی بابی از کلیله و دمنه (تحلیل باب شیر و شغال براساس مبانی داستانی فلسفه برای کودکان). *پژوهشنامه ادبیات تعلیمی*، ۱۴ (۵۵)، ۱۳۵-۱۶۰.
- یوسفیان اهری، پ.، رنجدوست، ش.، و عظیمی، م. (۲۰۲۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه پنجم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های فلسفه برنامه درسی آموزش برای کودکان مبتنی بر هوش معنوی. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۵ (۵۹)، ۱۱۵-۱۵۲.
- Altbach, P. G. (Ed.). (۱۹۹۹). *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century* (Contributions to the Study of Education No. 77). Greenwood Press.
- Barkaskas, P & Gladwin, D. (2021). Pedagogical talking circles: Decolonizing education through relational Indigenous frameworks. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 20-38.
- Cam, P. (2015). On the philosophical narrative for children. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 37-53.
- Cheng, Y. C. (2000). A CMI-triplization paradigm for reforming education in the new millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174. <https://doi.org/10.1108/09513540010331231>
- Cheng, Y. C. (2003, November). *Local knowledge and human development in globalization of education* [Paper presentation]. The International Conference on Globalization and Challenges for Education, National Institute of Educational Policy and Administration (NIEPA), New Delhi, India.
- Edelstein, L. (1949). The function of the myth in Plato's philosophy. *Journal of the History of Ideas*, 10(4), 463-481. <https://doi.org/10.2307/2707185>
- Elkind, D & Flavell, J. H. (Eds.). (۱۹۶۹). *Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget*. Oxford University Press.
- Fisher, R. (۲۰۰۶). *Teaching children to think* (2nd ed.). Nelson Thornes.
- Fisher, R. (۲۰۰۸). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (3rd ed.). A&C Black.
- Freire, P. (۱۹۷۳). *Education for critical consciousness* (Vol. 1). Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (۲۰۰۰). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary ed.). Bloomsbury Publishing.
- Gasparatou, R & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Grasser, A. C. (۱۹۸۱). *Prose comprehension beyond the word*. Springer-Verlag.
- Hiep, T. X., et al. (2025). A comparative perspective of educational policies of the Netherlands in Indonesia and Great Britain in Malaya during the 19th and 20th centuries. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*. ۱(۲۴),
- James, E. (1994). Public-private division of responsibility for education. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 4831-4836). Pergamon/Elsevier Science.
- Juuso, H. (۲۰۰۷). *Child, philosophy and education: Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. University of Oulu.
- Keengwe, J & Kungu, K. (Eds.). (۲۰۱۹). *Handbook of research on cross-cultural online learning in higher education*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8286-1>
- Kozulin, A. (۲۰۰۱). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Lipman, M. (2001). The Vygotsky touch: Critical and creative thinking. *The Australasian Journal of Philosophy in Education*, 9(1), 12-17.
- Lipman, M. (۲۰۰۸). *A life teaching thinking*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lone, J. M. (۲۰۱۲). *The philosophical child*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mey, J. L. (2010). Culture and education in a pragmatic context. *Journal of Pragmatics*, 42(7), 1835-1848. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.12.002>
- Ocholla, D. (2020). Decolonizing higher education in Africa: Implications and possibilities for university libraries. *College & Research Libraries News*, 81(10), 478-482. <https://doi.org/10.5860/crln.81.10.478>
- Ross, M. (2004). Art at the crossroads: The contested position of Indigenous arts in Ghana's post-colonial education systems. *Studies in Art Education*, 45(2), 117-134. <https://doi.org/10.2307/1321034>



- Sharma, R. (2024). Education during colonialism in India and Norway: A comparative study *International Journal for Multidimensional Research Perspectives*, 2(3).
- Tatar, M. (2010). Why fairy tales matter: The performative and the transformative. *Western Folklore*, 69(1), 55–64.
- Wang, Y. (Ed.) (۲۰۰۰). *Public-private partnerships in the social sector*. Asian Development Bank Institute.
- Wartenberg, T. E. (۲۰۰۹). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. R&L Education.
- Webster, D. (2023, March 30). *Does content matter in philosophy for children*. PLATO Philosophy. <https://www.plato-philosophy.org/does-content-matter-in-philosophy-for-children/>
- Williams, S. (2012). A brief history of P4C and SAPERE. In L. Lewis & N. Chandley (Eds.) *Philosophy for children through the secondary curriculum* (pp. 9–18). Continuum.
- Yoakum, T. (2025). Multiple Cognitive Orientations (MCO): A proposed learning theory for indigenization in pastoral and church leadership training. *The Great Commission Baptist Journal of Missions*, 4(1).
- Zhanghua, W & ,Liqun, H. (2013). Exploring models for indigenizing social work education in China. *Chinese Education & Society*, 46(4), 42–49. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932460404>



پرورش منش مسئولیت پذیری در دوره کودکی اول و دوم: استنتاج اصول تربیتی راهنمای والدین

امیررضا نجفوند دریگوندی^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف استنتاج اصول راهنمای پرورش منش مسئولیت‌پذیری در دوره کودکی اول و دوم با عاملیت تربیتی والدین انجام شده است. تحلیل، بازشناسی و تبیین قواعد کلی و سازوکارهای تربیتی که والدین را در راه بری فرزندان در دوره کودکی اول و دوم یاری می‌کند و در ذهنیت و نظام کنشگری کودکان نخستین بذره‌های مسئولیت‌پذیری را می‌نشاند بسیار حیاتی و مصداقی از عاقبت‌اندیشی در حوزه فرزندپروری است. دوران کودکی مهم‌ترین مرحله‌ی آموختن ضروریات زندگی و آماده‌سازی شخص برای ورود به جامعه و داشتن عاملیت فعالانه است. مسئولیت‌پذیری مهم‌ترین ویژگی اخلاقی است که کودکان برای زندگی در دنیای امروز باید کسب کنند، زیرا کلیت تمشیت زندگی یک شخص در گرو داشتن و یا درونی‌سازی منش و روحیه لازم بر مسئولیت‌پذیری است. مؤلفه‌های مفهومی مسئولیت‌پذیری عبارتند از: احساس تعهد و وظیفه‌شناسی، دانش و آگاهی، تکلیف‌پذیری، محافظت (مراقبت)، استقلال شخصی، احترام به حقوق دیگران، پشتکار و عدم اهمال‌کاری، وفای به عهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که فرزندان، به دلیل قرار داشتن در مرحله رشد شناختی و عقلانی، هنوز آمادگی لازم برای مدیریت زندگی و ارتقای زندگی فردی را ندارند، به همین رو و بر اساس دیدگاه عاملیت انسان، والدین در فرزندپروری و به‌ویژه در پرورش شایستگی‌های مسئولیت‌پذیری فرزندان، نقشی بی‌بدیل و الگویی دارند. بنابراین است والدین در چارچوب خانواده و در تعامل با کودکان، نقش خود را به‌عنوان هدایت‌گر و الگوی ترویج فرهنگ مسئولیت‌پذیری بشناسند و زمینه‌ساز ظهور فضیلت مسئولیت در فرزندان خود باشند.

واژگان کلیدی: مسئولیت‌پذیری، پرورش منش مسئولیت‌پذیری، دوره کودکی، اصول تربیتی، والدین مسئول.

مقدمه و بیان مسأله

پرورش منش مسئولیت‌پذیری در دوران کودکی، یکی از اصلی‌ترین زمینه‌های رشد اخلاقی و اجتماعی کودکان است و نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت آینده و توانمندی‌های فردی آنان دارد. این ویژگی اخلاقی نه تنها به مدیریت بهتر زندگی شخصی کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز مشارکت فعال و مسئولانه در جامعه نیز هست. از منظر تربیتی، والدین به‌عنوان مهم‌ترین عامل عاملیت کودک، می‌توانند با ارائه الگوها و تعامل مستمر، پایه‌های مسئولیت‌پذیری را در ذهن و رفتار کودک شکل دهند. عدم توجه به این مقوله می‌تواند به بروز رفتارهای اهمال‌کارانه و کمبود مهارت‌های تصمیم‌گیری در بزرگسالی منجر شود (Yalcin, 2021, pp. 141-143). اگرچه در دهه‌های اخیر مطالعات متعددی به اهمیت پرورش مسئولیت‌پذیری در دوران کودکی پرداخته‌اند، بیشتر این پژوهش‌ها یا به صورت کلی به رشد اخلاقی و اجتماعی کودکان توجه کرده‌اند و یا بر ابعاد خاصی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

(نویسنده مسئول)، Am-najafvandrikvandi@stu.scu.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، اهواز، ایران، J.hashemi@scu.ac.ir



همچون خودتنظیمی یا رفتارهای اجتماعی یا پژوهش‌های انتقادی با تأکید بر استعمارزدایی در آموزش و پرورش کودکان، بر ضرورت بازتوزیع قدرت و مسئولیت میان نهادها، خانواده‌ها و جوامع محلی تمرکز داشته‌اند (Rasheed, 2024, p. 339). بررسی دقیق اصول و راهبردهای تربیتی که بتواند به‌طور مستقیم به والدین در هدایت فرایند مسئولیت‌پذیری فرزندان در دوره کودکی اول و دوم یاری رساند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است (WHO, 2020). ازاین‌رو، هنوز خلأ معناداری در ادبیات علمی در زمینه بازشناسی و تبیین نظام‌مند اصول تربیتی راهنمای والدین برای پرورش منش مسئولیت‌پذیری وجود دارد، به‌ویژه در جوامعی که با تغییرات فرهنگی و اجتماعی سریع مواجه هستند.

هدف اصلی این پژوهش، استنتاج اصول راهنمای تربیتی برای پرورش منش مسئولیت‌پذیری در کودکان دوره اول و دوم است، با تأکید بر نقش عاملیت والدین در هدایت این فرایند. پژوهش حاضر تلاش دارد تا قواعد کلی و راهبردهایی را شناسایی و تبیین کند که والدین بتوانند با بهره‌گیری از آن‌ها، زمینه‌های رشد مسئولیت‌پذیری را در رفتار و ذهنیت کودکان خود تقویت کنند. بر اساس این هدف، پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از: ۱. چه اصول و راهبردهای تربیتی می‌توانند به پرورش منش مسئولیت‌پذیری در کودکان دوره اول و دوم کمک کنند؟ ۲. والدین چگونه می‌توانند نقش خود را به‌عنوان عامل هدایت و الگوی مسئولیت‌پذیری در زندگی کودکان ایفا کنند؟ ۳. چه موانع و چالش‌هایی ممکن است بر فرایند پرورش مسئولیت‌پذیری در این دوره‌های سنی تأثیرگذار باشند؟ این پژوهش از نوع تحلیلی - استنتاجی است؛ در گام نخست، با تحلیل مفهومی، ظرفیت‌های رفتاری و شناختی کودکان دوره اول و دوم، از جمله توانایی تشخیص مسئولیت، تعهد به تکالیف و درک پیامدهای رفتار، توصیف و ویژگی‌های اصلی آن‌ها شناسایی می‌شوند؛ تحلیل فلسفی شامل توصیف، شفاف‌سازی مفاهیم مسئولیت‌پذیری در دوره کودکی است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۴). در گام دوم، با بهره‌گیری از رویکرد استنتاجی فرانکنا، دلالت‌های عملی این ظرفیت‌ها برای آموزش و برنامه‌ریزی تربیتی استخراج می‌شوند؛ در این مرحله، مقدمات تجویزی و توصیفی ترکیب شده و اصول هنجاری و کاربردی تربیتی برای والدین و مربیان در پرورش منش مسئولیت‌پذیری به دست می‌آیند (باقری، ۱۳۹۶: ۱۴۲). مراحل استنتاج شامل مقدمه نخست با محوریت ظرفیت‌ها و ویژگی‌های مسئولیت‌پذیری کودکان دوره اول و دوم، مقدمه دوم مبتنی بر شواهد و واقعیت‌های موجود در رفتار و محیط خانواده، و نتیجه‌گیری با ارائه اصول تربیتی هنجاری و کاربردی برای هدایت والدین و طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند در پرورش منش مسئولیت‌پذیری در کودکان است (باقری، ۱۳۸۹: ۱۲۳-۱۲۶).

یافته‌ها و نتیجه

اصول و راهبردهای تربیتی برای پرورش منش مسئولیت‌پذیری در کودکان دوره اول و دوم آموزش مسئولیت‌پذیری به کودکان یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی است که تأثیر عمیقی بر رشد و توسعه شخصیتی دانش‌آموزان دارد. مسئولیت‌پذیری به عنوان یک مهارت حیاتی، کودکان را به انجام وظایف خود با دقت و تعهد تربیت می‌دهد و از آنها انتظار می‌رود که به عنوان اعضای مفید و مسئول جامعه شرکت کنند. با توجه به تغییرات سریع در جوامع مدرن و نیاز به شهروندانی فعال و مسئول، آموزش مسئولیت‌پذیری به کودکان در دوره ابتدایی اهمیت بیشتری پیدا کرده است.



همچنین پرورش این ویژگی در دوران کودکی یکی از عوامل کلیدی شکل‌گیری رفتارهای اخلاقی و اجتماعی است و نقش بسزایی در توسعه مهارت‌های خودتنظیمی و تصمیم‌گیری کودک دارد. این ویژگی اخلاقی به کودکان کمک می‌کند تا توانایی شناسایی پیامدهای رفتار خود و تعهد به انجام تکالیف را به تدریج درک کنند و بدین ترتیب پایه‌های شخصیتی مسئولیت‌پذیر در آنان شکل گیرد. بررسی دقیق اصول و راهبردهای تربیتی که بتواند به طور مستقیم به والدین در هدایت فرایند مسئولیت‌پذیری فرزندان در دوره کودکی اول و دوم یاری رساند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با این حال، مطالعات نشان می‌دهند که مواجهه فعال کودکان با محیط و طبیعت، همراه با هدایت مناسب والدین و ارائه الگوهای رفتاری مسئولانه، می‌تواند پایه‌های رفتار مسئولانه و اخلاقی را در آنان تقویت کند (Mohammadi, 2022, pp. 2-3).

برای پرورش منش مسئولیت‌پذیری در کودکان، چندین اصل کلیدی تربیتی اهمیت ویژه‌ای دارند. نخست، الگوسازی رفتاری والدین و مربیان است؛ زیرا مشاهده رفتارهای مسئولانه‌ی بزرگسالان، کودکان را با مفهوم مسئولیت و پیامدهای آن آشنا می‌کند (Bandura, 1977). دوم، تشویق و تقویت رفتارهای مثبت؛ ارائه بازخوردهای مناسب و تشویق مستمر به انجام وظایف روزمره، انگیزه کودک را برای پذیرش مسئولیت‌های کوچک و بزرگ‌تر افزایش می‌دهد (Skinner, 1953؛ محسنی، ۱۳۹۸). سوم، فراهم آوردن فرصت‌های متناسب با سن کودک برای تجربه و تمرین تصمیم‌گیری، انجام تکالیف و حل مسائل ساده است که به تقویت مهارت‌های خودتنظیمی و تعهد به تکلیف کمک می‌کند (خدایاری‌فرد، ۱۳۸۵). چهارم، ایجاد محیط حمایتی و پایدار که کودک در آن احساس امنیت و اعتماد به نفس کند و بتواند بدون ترس از اشتباه، مسئولیت‌های خود را تجربه کند (Bronfenbrenner, 1979؛ شریعتمداری، ۱۳۹۴). بنابراین، به کارگیری این اصول در آموزش و تربیت کودکان، زمینه‌ساز پرورش شهروندانی مسئول و متعهد خواهد بود.

نقش والدین به عنوان عامل هدایت و الگوی مسئولیت‌پذیری کودکان

والدین در فرآیند پرورش مسئولیت‌پذیری کودکان نقش محوری دارند؛ زیرا آن‌ها نخستین مرجع یادگیری ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات اجتماعی محسوب می‌شوند. هدایت صحیح والدین در قالب تعیین وظایف متناسب با سن کودک، نظارت بر انجام تکالیف، و آموزش پیامدهای مثبت و منفی رفتارها، سبب می‌شود که کودک به تدریج مفهوم تعهد و پاسخگویی را درک کند. والدین با ایجاد تعادل میان آزادی و نظارت، امکان تجربه و تمرین مسئولیت را برای فرزندان فراهم می‌سازند و از این طریق، زمینه رشد مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی آنان را تقویت می‌کنند (Yousefi, 2023, pp. 21-22).

علاوه بر هدایت، نقش الگویی والدین نیز اهمیت اساسی دارد. کودکان از طریق مشاهده رفتارهای روزمره والدین، نحوه برخورد آنان با مسئولیت‌های شخصی، خانوادگی و اجتماعی را فرا می‌گیرند. وقتی والدین در عمل پایبندی به وعده‌ها، احترام به قوانین و انجام وظایف خود را نشان می‌دهند، کودکان این الگوها را درونی کرده و در رفتار خود بازتاب می‌دهند. الگوهای رفتاری والدین، به ویژه در موقعیت‌های بحرانی، بیش از هر آموزش مستقیم بر شکل‌گیری منش مسئولیت‌پذیری در کودکان اثرگذار است (طهرانی‌مقدم و شریعت‌باقری، ۱۳۹۶: ص. ۶-۷).

موانع و چالش‌های پرورش مسئولیت‌پذیری در این دوره کودکی



یکی از چالش‌های اصلی در پرورش مسئولیت‌پذیری در کودکان، ویژگی‌های شخصیتی و مرحله رشد شناختی آنان است. کودکان در دوره ابتدایی هنوز توانایی کامل برای درک پیامدهای بلندمدت رفتار خود و مدیریت تعهدات پیچیده را ندارند. کمبود انگیزه در انجام تکالیف، تمرکز کوتاه‌مدت و تمایل به رفتارهای بازیگوشانه می‌تواند مانع پذیرش مسئولیت شود. همچنین، تفاوت‌های فردی در سطح خودتنظیمی و کنترل تکانه‌ها سبب می‌شود که برخی کودکان سریع‌تر با مفهوم مسئولیت خو بگیرند و برخی نیازمند راهنمایی و تمرین بیشتر باشند. این چالش‌ها تحت تأثیر سبک‌های فرزندپروری مختلف نیز قرار دارند و روش‌های والدین می‌توانند رشد توانایی مسئولیت‌پذیری کودک را تسهیل یا محدود کنند (Ahmed, 2025, p. 1).

محیط خانوادگی و اجتماعی نقش مهمی در شکل‌دهی یا محدود کردن مسئولیت‌پذیری کودکان دارد. همانطور که در سازمان‌ها نبود چارچوب روشن، نظارت ناکافی و محدودیت فرصت‌ها می‌تواند مسئولیت‌پذیری را کاهش دهد، در خانواده نیز والدین ناکام، پرمشغله یا بیش از حد محافظ، فرصت تجربه و تمرین مسئولیت را از کودکان می‌گیرند. نبود الگوهای مناسب، قوانین نامشخص و عدم ارائه بازخورد مؤثر، انگیزه کودکان برای پذیرش مسئولیت را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، فضایی که تنها بر عملکرد تحصیلی تمرکز دارد و مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی را تقویت نمی‌کند، همانند محیطی با چارچوب ضعیف در سازمان‌ها، رشد منش مسئولیت‌پذیری کودکان را محدود می‌کند (Salehi, 2019, pp. 35-37).

استنتاج اصول تربیتی راهنمای والدین

اصل اول: پرورش مسئولیت‌پذیری کودکان

کودکان باید فرصت‌های کافی برای تجربه و تمرین مسئولیت‌های متناسب با سن خود داشته باشند. این فرصت در گرو ایجاد محیط خانوادگی و آموزشی حمایتی و پایدار است که در آن کودک بتواند بدون ترس از خطا و با احساس امنیت، مسئولیت‌های کوچک و بزرگ را تجربه کند. بنابراین، والدین باید فضایی فراهم کنند که کودکان بتوانند مسئولیت‌های روزمره خود را تمرین کنند و در این مسیر، با نظارت مناسب و حمایت عاطفی، انگیزه، اعتماد به نفس و تعهد به تکالیف را در خود پرورش دهند.

تبیین اصل: این اصل بر ضرورت فراهم آوردن شرایطی تأکید دارد که در آن کودکان بتوانند مسئولیت‌پذیری را در زندگی روزمره تجربه کنند. تمرین مسئولیت‌های متناسب با سن، به پرورش مهارت‌های خودتنظیمی، پایداری به تکلیف و احساس توانمندی در کودکان کمک می‌کند. والدین و معلمان با ایجاد محیطی ایمن و حمایتگر، نه تنها اعتماد به نفس کودکان را تقویت می‌کنند، بلکه آنان را برای ایفای نقش‌های اجتماعی آینده آماده می‌سازند. این فرایند در عین حال، به رشد اخلاقی کودکان یاری می‌رساند و ارزش‌هایی همچون نظم، تعهد و پاسخگویی را در آن‌ها نهادینه می‌کند.

اصل دوم: الگو بودن والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

کودکان باید از طریق مشاهده رفتارهای مسئولانه والدین و مربیان با مفهوم مسئولیت و پیامدهای آن آشنا شوند. تحقق این امر در گرو الگوسازی مستمر والدین و بروز رفتارهای مسئولانه در زندگی روزمره، به‌ویژه هنگام مواجهه با تعهدات شخصی، خانوادگی و اجتماعی است. بنابراین، والدین باید خود به‌عنوان الگوی عملی مسئولیت‌پذیری



عمل کنند و رفتارهایشان را در موقعیت‌های واقعی به کودکان نشان دهند تا آنان بتوانند این الگوها را درونی ساخته و در زندگی فردی و اجتماعی خود به کار گیرند.

تبیین اصل: الگو بودن والدین در رفتارهای مسئولانه باعث می‌شود کودکان مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی خود را تقویت کنند و درک بهتری از اهمیت تعهد و پاسخگویی نسبت به اعمالشان پیدا کنند. مشاهده عملی رفتارهای مسئولانه به کودکان کمک می‌کند تا نه تنها مفهوم مسئولیت را بیاموزند، بلکه یاد بگیرند چگونه در موقعیت‌های واقعی تصمیم‌گیری کنند و مسئولیت اعمال خود را بپذیرند. این فرآیند، درونی‌سازی رفتارهای مسئولانه را تسهیل کرده و رشد شخصیتی و اجتماعی کودکان را حمایت می‌کند.

اصل سوم: تقویت مسئولیت‌پذیری با بازخورد و تشویق

کودکان باید انگیزه پذیرش مسئولیت‌ها و تعهد به انجام وظایف را داشته باشند. این امر در گرو ارائه بازخورد مؤثر و تشویق رفتارهای مثبت در محیط خانه و مدرسه است. والدین باید با ارائه بازخورد مثبت و تشویق مستمر، مسئولیت‌پذیری کودکان را تقویت کنند و از فرصت‌های روزمره برای تثبیت رفتارهای مسئولانه بهره ببرند.

تبیین اصل: ارائه بازخورد مثبت و تشویق مستمر به کودکان کمک می‌کند تا رفتارهای مسئولانه خود را شناسایی و تثبیت کنند. این اقدام والدین باعث تقویت انگیزه داخلی کودکان برای پذیرش مسئولیت‌ها و انجام وظایف می‌شود و مهارت‌های خودتنظیمی، اعتمادبه‌نفس و تعهد به تکالیف را در آنها تقویت می‌کند. همچنین، بازخورد و تشویق مناسب محیطی امن و حمایتگر ایجاد می‌کند که در آن کودک بدون ترس از اشتباه می‌تواند مسئولیت‌های خود را تجربه کرده و یاد بگیرد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پرورش منش مسئولیت‌پذیری در دوره کودکی اول و دوم تنها محصول آموزش صرف مهارت‌ها نیست، بلکه نتیجه تعامل پیچیده‌ای از ساختارهای شناختی - تکاملی کودک و زمینه‌های تربیتی خانوادگی و آموزشی است. از تحلیل مفهومی و استنتاجی به‌دست آمد که چند اصل هنجاری و کاربردی - از جمله ایجاد فضای حمایتی برای تجربه مسئولیت، الگو بودن عملی والدین، و بازخورد و تشویق مستمر - هر یک به‌صورت مکمل برای شکل‌گیری خودتنظیمی، تعهد به تکالیف و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی ضروری‌اند. این اصول وقتی مؤثر واقع می‌شوند که به‌طور هماهنگ در خانواده و مدرسه پیاده شوند؛ یعنی والدین و معلمان به‌عنوان هدایت‌گر و الگو عمل کنند، فرصت‌های مسئولیتی متناسب با سن فراهم گردد و بازخورد تقویتی مداوم برای تثبیت رفتارهای مسئولانه عرضه شود. نتیجه کلی آن است که پرورش مسئولیت‌پذیری یک فرایند تدریجی و سیستمی است که به طراحی برنامه‌های تربیتی هدفمند و هماهنگ میان خانه و مدرسه نیازمند است.

بر پایه یافته‌ها پیشنهاد می‌شود والدین و مربیان: (۱) فضای خانه و کلاس را طوری سازمان دهند که مسئولیت‌های روزمره متناسب با سن به کودکان واگذار شود، (۲) خودشان به‌صورت پیوسته الگوی مسئولانه نشان دهند، و (۳) بازخورد مثبت و تشویق ساختارمند را به‌عنوان بخشی از روند روزمره قرار دهند تا انگیزه درونی و اعتمادبه‌نفس کودک تقویت شود. در سطح نهادی، گنجاندن آموزه‌های عملی مسئولیت‌پذیری در برنامه درسی ابتدایی، آموزش مهارت‌های والدگری در مراکز مشاوره و طراحی کارگاه‌های تربیتی برای معلمان و اولیا توصیه می‌شود. از منظر



پژوهشی نیز نیاز به مطالعات کمی و طولی برای ارزیابی اثربخشی این اصول در بافت‌های فرهنگی مختلف و بررسی مداخلات مشخص (مثلاً بسته‌های آموزشی والد - معلم) احساس می‌شود؛ همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی شاخص‌های سنجش مسئولیت‌پذیری کودک، مسیرهای میانجی (مثل خودتنظیمی و عزت‌نفس) و موانع ساختاری (مانند فشارهای اقتصادی یا تمرکز صرف بر نتایج تحصیلی) را به صورت نظام‌مند بررسی کنند تا شواهد عملیاتی تری برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تربیتی فراهم آید.

منابع

- باقری، خ. (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (ج. ۱، چاپ اول). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خ. (۱۳۹۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۱، چاپ چهارم و دوم). موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- باقری، خ.، سجادی، ن.، و توسلی، ط. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خدایاری‌فرد، م. (۱۳۸۵). روان‌شناسی مرضی کودک و نوجوان. موسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران.
- شریعت‌مداری، ع. (۱۳۹۴). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. امیرکبیر، شرکت کتاب‌های جیبی فرانکلین.
- طهرانی‌مقدم، ح.، و شریعت‌باقری، م. (۱۳۹۶). مسئولیت‌پذیری و راهکارهای ارتقاء آن در نوجوانان دانش‌آموز. در کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی.
- Ahmed, R. (2025). Parenting styles and their influence on child development: A critical review of contemporary research. *Premier Journal of Social Science*, 2, Article 100007. <https://doi.org/10.70389/PJSS.100007>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Mohammadi, Z. (2022). Children's experience of nature holidays: A motivation for environmental responsible behaviour. In H. Séraphin (Ed.), *Children in sustainable and responsible tourism*. Emerald Publishing.
- Rasheed, M., & Holding, P. (2024). Whose child is it? A psychological perspective on responsibility and accountability in decision making on nurturing care in early childhood. *Ethos*, 52(3), 338-344. <https://doi.org/10.1111/etho.12432>
- Salehi, M., Tarighi, H., & Rezanezhad, M. (2019). Empirical study on the effective factors of social responsibility disclosure of Iranian companies. *Journal of Asian Business and Economic Studies*, 26(1), 34-55. <https://doi.org/10.1108/JABES-06-2018-0028>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- World Health Organization. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline*. National Center for Biotechnology Information. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK555073/>
- Yalcin, V. (2021). Moral development in early childhood: Benevolence and responsibility in the context of children's perceptions and reflections. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(4), 140-163. <https://doi.org/10.29329/epasr.2021.383.8>
- Yousefi, F. (2023). Parents as role model for social behavior of children: A case study of the short story "A Doll's House" by Katherine Mansfield. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 4(6), 20-27. <https://doi.org/10.46809/jcsll.v4i6.236>



شایستگی‌های همدلی مادرانه و زمینه سازی رشد تفکر مراقبتی فرزند

امیررضا نجفوند دریکوندی^۱، سید جلال هاشمی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف شناخت و واکاوی شایستگی‌های همدلی مادرانه در فرزند پروری و تبیین نقش آن‌ها در پرورش و آموزش تفکر مراقبتی فرزندان با رویکرد و روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی انجام شده است. همدلی، رفتار ارتباطی بین شخصی است که یک فرد نسبت به احساسات فرد دیگر، از خود شناخت، مشارکت، همسان سازی و یاری بخشی نشان می‌دهد. عمل همدلی، دو مؤلفه شناختی و هیجانی دارد. شایستگی همدلی مادرانه با درک عمیق نیازهای عاطفی کودک، بنیان «تفکر مراقبتی» را شکل می‌دهد. فضیلت همدلی مادرانه در فرزند پروری دو بخش اساسی دارد: نخست اینکه مادر بتواند نیازها و نگرانی‌های کودک را از دریچه اصول اخلاقی و انسانی بشناسد، و دوم اینکه این شناخت را در رفتارهای روزمره و آموزش‌هایش به کار بگیرد تا موجبات تکوین فضایی صمیمی، حس امنیت و آرامش خاطر را فراهم آورد. در تبیین نقشی که این شایستگی‌ها در پرورش و آموزش تفکر مراقبتی ایفا می‌کنند، یافته‌ها نشان می‌دهد که عمل همدلی مادرانه، زمینه‌ساز شکل‌گیری تفکر مراقبتی در فرزند و بروز این نوع تفکر در سلوک فردی و اجتماعی کودک می‌شود، و او نیز عملاً می‌آموزد که با دیگران همدلی کند. کودکان از والدین تقلید می‌کنند و والدین همدل نقش مهمی در شکل‌گیری تفکر مراقبتی فرزندان خود دارند.

واژگان کلیدی: همدلی، شایستگی‌های همدلانه، تفکر مراقبتی، فرزند پروری.

مقدمه و بیان مسأله

همدلی مادرانه، که شامل مؤلفه‌های شناختی (تشخیص نیازها و احساسات کودک) و هیجانی (مشارکت در تجربه عاطفی کودک) است، یکی از اساسی‌ترین شایستگی‌های والدینی محسوب می‌شود و نقش مهمی در رشد هیجانی، اخلاقی و اجتماعی کودک دارد. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که همدلی و حساسیت والدین به طور مستقیم با دلبستگی ایمن، تنظیم هیجان و توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان مرتبط است. در این فرایند، مادر با درک دقیق نیازهای کودک و حمایت عاطفی از او، الگویی رفتاری ارائه می‌دهد که زمینه‌ساز شکل‌گیری تفکر مراقبتی و تقویت توانایی کودک در توجه و دلسوزی نسبت به دیگران می‌شود (Santana-Ferrándiz et al., 2025, p. 2). همچنین شواهد تجربی نشان داده‌اند که مراقبت پاسخ‌گو به عنوان شاخصی از همدلی والدین، در بافت‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف با پیامدهای مثبت شناختی، هیجانی و اجتماعی برای کودکان همراه است (Scherer et al., 2019, pp. 2-3).

با وجود اینکه مطالعات متعددی به بررسی نقش همدلی والدین در فرایند فرزندپروری پرداخته‌اند، تمرکز اغلب پژوهش‌ها بر توسعه همدلی در کودکان یا بر سبک‌های کلی فرزندپروری بوده است، در حالی که پیوند مستقیم میان شایستگی همدلی مادرانه و رشد «تفکر مراقبتی» در کودکان کمتر مورد واکاوی قرار گرفته است (Liu et al., 2025).

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

(نویسنده مسئول)، Am-najafvandrikvandi@stu.scu.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، J.hashemi@scu.ac.ir



al., 2022, pp. 2-3). در ادبیات داخلی نیز بیشتر تحقیقات به شایستگی‌های عمومی والدینی پرداخته‌اند و توجه اندکی به همدلی مادرانه به‌عنوان پیش‌نیاز شکل‌گیری تفکر مراقبتی داشته‌اند (شفائی و قائدی، ۱۴۰۲: ۲۲۶). این شکاف پژوهشی، ضرورت انجام تحلیلی مفهومی و نظام‌مند در این حوزه را برجسته می‌کند.

این پژوهش در پی شناخت و واکاوی شایستگی‌های همدلی مادرانه در فرایند فرزندپروری و بررسی نقش آن‌ها در پرورش تفکر مراقبتی در کودکان است. پرسش محوری پژوهش این است که: شایستگی‌های همدلی مادرانه، شامل مؤلفه‌های شناختی و هیجانی، چگونه می‌توانند زمینه‌ساز شکل‌گیری و تقویت تفکر مراقبتی در کودکان شوند؟ پاسخ به این پرسش می‌تواند درک عمیق‌تری از فرایند فرزندپروری مبتنی بر همدلی فراهم کند و راهکارهای آموزشی مؤثر برای پرورش رفتار مراقبتی در کودکان ارائه نماید.

این پژوهش از نوع تحلیلی - استنتاجی است. ابتدا با تحلیل مفهومی و فلسفی، شایستگی‌های همدلی مادرانه، شامل مؤلفه‌های شناختی و هیجانی، توصیف و ویژگی‌های اصلی آن‌ها شناسایی می‌شوند؛ تحلیل مفهومی شامل توصیف، شفاف‌سازی و نقد مفاهیم مرتبط با همدلی و تفکر مراقبتی است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۴). سپس با رویکرد استنتاجی فرانکنا، دلالت‌های عملی این شایستگی‌ها برای پرورش تفکر مراقبتی در کودکان استخراج می‌شوند؛ در این گام، مقدمات تجویزی و توصیفی ترکیب شده و اصول هنجاری و کاربردی تربیتی به دست می‌آیند (باقری، ۱۳۹۶: ۱۴۲). مراحل استنتاج شامل: (۱) مقدمه نخست با محوریت شایستگی‌های همدلی مادرانه، (۲) مقدمه دوم مبتنی بر شواهد و واقعیت‌های موجود در پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی، و (۳) نتیجه‌گیری به اصول تربیتی هنجاری برای طراحی برنامه‌های آموزشی و پرورشی هدفمند جهت تقویت تفکر مراقبتی کودکان است (باقری، ۱۳۸۹: ۱۲۳-۱۲۶).

یافته‌ها و نتیجه

شایستگی‌های همدلی مادرانه و نقش آن در پرورش تفکر مراقبتی کودکان
شایستگی‌های همدلی مادرانه به توانایی‌ها و مهارت‌های مادر در درک و پاسخگویی به احساسات و نیازهای کودک اشاره دارد. این شایستگی‌ها شامل حساسیت هیجانی، توانایی فهم دیدگاه کودک، و مهارت در پاسخ‌دهی مناسب به موقعیت‌های هیجانی او می‌شوند (Davis, 2018, pp. 45-46). علاوه بر جنبه‌های هیجانی، مؤلفه‌های شناختی نیز نقش کلیدی دارند؛ به این معنا که مادر باید بتواند فرآیندهای ذهنی کودک را درک کرده و نیازهای او را پیش‌بینی نماید (Eisenberg et al., 1996, pp. 196-197).

تحقیقات نشان می‌دهند که همدلی مادرانه با دقت درک نیازها و احساسات کودک، زمینه‌ساز توسعه مهارت‌های اجتماعی و هیجانی او می‌شود و از طریق ایجاد ارتباط مؤثر و حساس، توانایی‌های شناختی و هیجانی کودک را تقویت می‌کند (Santana-Ferrándiz et al., 2025, pp. 6-7; Liu et al., 2022, pp. 2-3). در ادبیات داخلی نیز پژوهش‌ها بر این نکته تأکید دارند که توجه به شایستگی‌های همدلی مادرانه می‌تواند پیش‌نیاز شکل‌گیری تفکر مراقبتی در کودکان باشد و نقش تعیین‌کننده‌ای در پرورش مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی کودکان دارد (لهراسبی و همکاران، ۱۴۰۲: ص ۲۰-۲۱). این یافته‌ها ضرورت توجه به این شایستگی‌ها را در فرایند فرزندپروری و طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیتی نمایان می‌سازند.

مؤلفه‌های شناختی و هیجانی همدلی مادرانه

در این بخش، به بررسی مؤلفه‌های شایستگی همدلی مادرانه و تأثیر آن‌ها بر رشد تفکر مراقبتی در کودکان پرداخته می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند که همدلی مادرانه، با برخورداری از مؤلفه‌های شناختی و هیجانی، نقش کلیدی در شکل‌گیری و تقویت رفتارهای مراقبتی در کودکان ایفا می‌کند.

۱- مؤلفه‌های شناختی همدلی مادرانه

مؤلفه‌های شناختی همدلی مادرانه به توانایی مادر در درک و پیش‌بینی نیازها و احساسات کودک اشاره دارند. این توانایی به مادر این امکان را می‌دهد که واکنش‌های مناسبی به موقعیت‌های هیجانی کودک نشان دهد و از این طریق، زمینه‌ساز توسعه مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در کودک گردد. مطالعات نشان می‌دهند که مادرانی که توانایی بالایی در درک دیدگاه‌های کودک دارند، می‌توانند ارتباط مؤثرتری با فرزند خود برقرار کنند و به تقویت رفتارهای مراقبتی در کودک کمک نمایند (Zhang et al., 2024). این مؤلفه شناختی، به‌ویژه در سنین اولیه زندگی کودک، تأثیر بسزایی در شکل‌گیری روابط ایمن و حمایت‌گرا دارد.

۲- مؤلفه‌های هیجانی همدلی مادرانه

مؤلفه‌های هیجانی همدلی مادرانه به توانایی مادر در درک و تجربه احساسات کودک اشاره دارند. این توانایی به مادر این امکان را می‌دهد که با احساسات کودک هم‌ذات‌پنداری کرده و واکنش‌های مناسبی نشان دهد. مطالعات نشان می‌دهند که مادرانی که توانایی بالایی در هم‌ذات‌پنداری با احساسات کودک دارند، می‌توانند ارتباط مؤثرتری با فرزند خود برقرار کنند و به تقویت رفتارهای مراقبتی در کودک کمک نمایند (Santana-Ferrándiz et al., 2025; Dust et al., 2024). این مؤلفه هیجانی، به‌ویژه در سنین اولیه زندگی کودک، تأثیر بسزایی در شکل‌گیری روابط ایمن و حمایت‌گرا دارد.

تقویت مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی کودک از طریق همدلی مادرانه

همدلی مادرانه نقش مهمی در شکل‌گیری مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی کودکان دارد. زمانی که مادر بتواند احساسات و نیازهای کودک را درک کند و با حساسیت پاسخ دهد، رفتارهای کمک‌کننده و همدلانه در کودک تقویت می‌شود؛ این رفتارها پایه‌های اصلی مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی را شکل می‌دهند (زرپرور، ۱۴۰۳). علاوه بر این، همدلی مادرانه در طول زمان می‌تواند بر رفتارهای اجتماعی نوجوانان و حتی شیوه‌های تربیتی آن‌ها در بزرگسالی تأثیر بگذارد (باغستانی و حاج حسینی، ۱۳۹۹). به این ترتیب، همدلی مادرانه نه تنها در کوتاه‌مدت بلکه در طول رشد کودک، فرصت‌های مهمی برای پرورش مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی فراهم می‌کند.

مادرانی که توانایی بالایی در درک و تجربه احساسات کودک دارند، نه تنها بهتر به نیازهای عاطفی فرزند خود پاسخ می‌دهند، بلکه موجب تقویت مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، همکاری و احترام به دیگران در کودکان می‌شوند. این کودکان در محیط‌های گروهی عملکرد اجتماعی مؤثرتری دارند و رفتارهای پروسوسیال آنها افزایش می‌یابد، زیرا مادرانشان با هم‌ذات‌پنداری مناسب، پاسخ‌های هیجانی متناسب نشان می‌دهند (Becher et al., 2023). بنابراین، مداخلات تربیتی و برنامه‌های آموزشی که هدفشان ارتقای همدلی مادرانه است، می‌توانند به عنوان راهبردی مؤثر برای پرورش کودکان با توانمندی‌های اخلاقی و اجتماعی بالا مورد استفاده قرار گیرند و نشان



می‌دهند که توجه به همدلی مادرانه می‌تواند مزایای بلندمدت قابل توجهی برای سلامت روانی و تعاملات اجتماعی کودکان داشته باشد.

دلالت‌های تربیتی برای پرورش تفکر مراقبتی در کودکان

اصل اول: پرورش همدلی مادرانه

مادران باید همدلی خود را تقویت کنند تا بتوانند احساسات و نیازهای عاطفی کودک را به درستی درک کنند. تقویت همدلی مادرانه در گرو فراهم شدن فرصت‌هایی در محیط خانه و آموزش برای تمرین و پرورش این مهارت است. بنابراین باید شرایطی فراهم شود که مادران بتوانند همدلی خود را تمرین و تقویت کنند و از این طریق زمینه رشد تفکر مراقبتی و توانمندی‌های اخلاقی و اجتماعی کودک فراهم گردد.

تبیین اصل: این اصل بر اهمیت نقش مادر در شکل‌دهی به مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی کودک تأکید دارد. وقتی مادران با فرصت کافی بتوانند همدلی خود را تمرین کنند، نه تنها به نیازهای عاطفی کودک پاسخ بهتری می‌دهند، بلکه کودکان نیز در یادگیری مهارت‌های اجتماعی، حل مسئله و درک احساس دیگران توانمندتر می‌شوند. این فرآیند باعث می‌شود کودکان مهارت‌های تفکر مراقبتی را بیاموزند و نگرش‌های اخلاقی و اجتماعی خود را از سنین اولیه توسعه دهند.

اصل دوم: تقویت مؤلفه‌های شناختی همدلی مادرانه

مادران باید توانایی شناختی، درک و پیش‌بینی حالات و رفتارهای کودک را داشته باشند تا بتوانند روابط ایمن و حمایت‌گرانه‌ای با فرزند خود برقرار سازند. تقویت این توانایی در گرو آموزش و تمرین مهارت‌هایی است که مادر را قادر می‌سازد دیدگاه‌های کودک را بازشناسی کرده و واکنش‌های متناسبی در موقعیت‌های هیجانی نشان دهد. بر این اساس، باید فرصت‌ها و برنامه‌های آموزشی لازم برای ارتقای همدلی شناختی مادران فراهم گردد تا از این طریق، هم روابط عاطفی میان مادر و کودک عمیق‌تر و ایمن‌تر شود و هم زمینه برای پرورش تفکر مراقبتی در کودکان فراهم آید.

تبیین اصل: همدلی شناختی مادرانه نقش مهمی در ایجاد تعاملات سالم و حمایت‌گرانه دارد. وقتی مادر می‌تواند حالات درونی و نیازهای هیجانی کودک را به درستی درک و پیش‌بینی کند، امنیت روانی در کودک تقویت می‌شود و او احساس می‌کند که شنیده و فهمیده می‌شود. این فرایند نه تنها به رشد مهارت‌های اجتماعی کودک کمک می‌کند، بلکه باعث شکل‌گیری الگوهای پایدار اعتماد و مراقبت در روابط او با دیگران می‌گردد. از این منظر، پرورش مؤلفه‌های شناختی همدلی در مادران، شرطی اساسی برای تربیت کودکانی با ظرفیت بالای همدلی و توانایی مراقبت از دیگران است.

اصل سوم: پرورش مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی با پاسخ مناسب

مادران باید فرصت‌های رشد مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی را در کودکان فراهم کنند. پرورش این مهارت‌ها در گرو پاسخ‌های حساس و متناسب مادر به احساسات کودک است. توجه دقیق و پاسخ‌دهی مناسب مادر به احساسات کودک، رفتارهای همدلانه و مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی او را تقویت می‌کند و زمینه‌ساز رشد



بلندمدت این مهارت‌ها در کودک می‌شود. بنابراین، مادران باید با پاسخ‌های حساس و متناسب، مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی کودک را پرورش دهند.

تبیین اصل: پرورش مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی کودکان تنها زمانی امکان‌پذیر است که مادران با دقت، حساسیت و متناسب با احساسات کودک واکنش نشان دهند. این پاسخ‌دهی، رفتارهای همدلانه و مهارت‌های اجتماعی کودک را تقویت می‌کند و موجب شکل‌گیری الگوهای پایدار تعامل اجتماعی و اخلاقی در طول رشد او می‌شود. به عبارت دیگر، پاسخ‌های مناسب مادر به احساسات کودک، پایه و اساس رشد مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی را فراهم می‌آورد و فرصت‌های یادگیری مؤثر برای کودک ایجاد می‌کند.

نتیجه‌گیری

شواهد و تحلیل‌های این پژوهش نشان می‌دهد که همدلی مادرانه، شامل مؤلفه‌های شناختی و هیجانی، نقش محوری در پرورش تفکر مراقبتی و مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی کودکان دارد. مؤلفه‌های شناختی به مادر کمک می‌کنند تا دیدگاه و نیازهای کودک را درک و پیش‌بینی کنند، در حالی که مؤلفه‌های هیجانی، توانایی هم‌ذات‌پنداری با احساسات کودک و پاسخ‌دهی مناسب را فراهم می‌سازد. ترکیب این مهارت‌ها باعث ایجاد تعاملات ایمن، حمایت‌گرانه و حساس با کودک می‌شود که پایه‌گذار شکل‌گیری رفتارهای همدلانه، مهارت‌های اجتماعی و نگرش‌های اخلاقی در طول رشد اوست.

بر این اساس، پرورش همدلی مادرانه باید به عنوان یک هدف اساسی در برنامه‌های تربیتی و آموزشی خانواده‌ها مدنظر قرار گیرد. فراهم کردن فرصت‌های تمرین و آموزش برای تقویت همدلی شناختی و هیجانی مادران، و تشویق پاسخ‌دهی حساس و متناسب به احساسات کودک، می‌تواند زمینه‌ساز رشد توانمندی‌های اخلاقی، اجتماعی و مراقبتی کودکان باشد. به این ترتیب، توجه مستمر به همدلی مادرانه، نه تنها تأثیر مثبت کوتاه‌مدت بر رفتار کودک دارد، بلکه سرمایه‌گذاری بلندمدت برای شکل‌گیری نسل‌هایی با مهارت‌های تعامل اجتماعی، اخلاقی و مراقبتی قوی محسوب می‌شود.



منابع

- شفائی، ط.، و قانعی، ی. (۱۴۰۱). بررسی تفکر مراقبتی و همبسته‌های آن در فلسفه اخلاقی. *تأملات فلسفی*، ۱۳ (۳۱)، ۲۲۳-۲۴۸.
- <https://doi.org/10.30470/phm.2022.544694.2133>
- باقری، خ.، سجادی، ن.، و توسلی، ط. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خ. (۱۳۹۶). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی* (ج. ۱، چاپ چهارم). موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- باقری، خ. (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران* (ج. ۱، چاپ اول). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- لهراسبی، ش.، سجادیان، ا.، و گل‌پرور، م. (۱۴۰۲). اثربخشی بسته توانمندسازی روان‌شناختی مادران بر مهارت اجتماعی کودک و همدلی مادر: یک مطالعه راهنما. *سلامت اجتماعی*، ۴، ۱۹-۲۹.
- زرپرور، ا. (۱۴۰۳). نقش خانواده و مدرسه در آموزش و تقویت مهارت‌های اجتماعی کودکان و نحوه ارتباط آن‌ها با دیگران [مقاله کنفرانس]. سومین کنفرانس ملی مطالعات خانواده و مدرسه، بندرعباس، ایران.
- باغستانی، س. م. ل.، و حاج حسینی، ن. م. (۱۳۹۹). رابطه سبک دلبستگی و همدلی در مادران: بررسی نقش میانجیگر تنظیم هیجانی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران]. کتابخانه دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- Santana-Ferrándiz, M., Ibáñez-Pérez, J. & Moret-Tatay, C. (2025). Empathy and parental sensitivity in child attachment and socioemotional development: A systematic review from emotional, genetic, and neurobiological perspectives. *Children*, 12(4), Article 465. <https://doi.org/10.3390/children12040465>
- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Hamadani, J. D & Tofail, F. (2019). The relationship between responsive caregiving and child outcomes: Evidence from direct observations of mother-child dyads in Pakistan. *BMC Public Health*, 19(1), Article 252. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6571-1>
- Davis, M. H. (۲۰۱۸). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195-209. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.195>
- Liu, H., Zhu, Y., Cai, X., Ma, Z & Wang, L. (2022). The relationship between maternal and infant empathy: The mediating role of responsive parenting. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1061551. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1061551>
- Zhang, Z., Deng, Y., Rong, T., Gui, Y., Zhang, Y., Zhao, J., Shan, W., Zhu, Q & Wang, G. (2024). Maternal cognitive and affective empathy related to preschoolers' emotional-behavioral problems: Moderation of maternal depression. *Pediatric Research*. <https://doi.org/10.1038/s41390-024-03770-8>
- Dust, A., Levitt, P & Matarić, M. (۲۰۲۴). Behind the smile: Mental health implications of mother-infant interactions revealed through smile analysis. arXiv:2408.01434. (<https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.01434>)
- Becher, T., Essler, S., Pletti, C & Paulus, Markus. (2023). Compliance or empathy—What links maternal sensitivity and toddlers' emotional helping. *Journal of Experimental Child Psychology*, 226, Article 105547. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105547>





5, p. 2020, al.). برنامه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان (فبک) ظرفیت‌های شناختی و اجتماعی - عاطفی را تقویت کرده و به رشد این مهارت‌ها کمک می‌کنند (Unal & Gunes, 2024, p. 240).

با وجود پژوهش‌های گسترده در حوزه فلسفه برای کودکان، بررسی ظرفیت‌های فلسفی خردسالان (زیر ۷ سال) و تأثیر برنامه‌های فبک بر ادراک آنها از قواعد اخلاقی و اجتماعی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بیشتر مطالعات بر کودکان دبستانی یا نوجوانان تمرکز دارند و ظرفیت‌های شناختی خردسالان را دست کم می‌گیرند، در حالی که برخی نظریه‌پردازان مانند پیازه این ظرفیت‌ها را محدود می‌دانند (پریچارد، ۱۴۰۳: ۸۱). در ایران نیز، پژوهش‌ها عمدتاً به برنامه‌های درسی کلی پرداخته و کمتر به تبیین ظرفیت‌های خردسالان برای فلسفه‌ورزی توجه کرده‌اند (خدیوی و سید کلان، ۱۴۰۱). این خلأ، نیاز به بازنگری در برنامه‌های پیش‌دبستانی و دبستان را برجسته می‌کند، جایی که کودکان می‌توانند از طریق فعالیت‌هایی مانند گفت‌وگو و بازی، تفکر فلسفی را آغاز کنند.

این پژوهش با هدف بازشناسی ظرفیت‌های فلسفی کودکان خردسال، از جمله کنجکاوی و پرسشگری بنیادی، و بررسی امکان بهره‌گیری از این ظرفیت‌ها به عنوان نقطه آغاز آموزش تفکر، انجام می‌شود. همچنین تأثیر برنامه‌های فلسفه برای کودکان بر ادراک خردسالان از قواعد اخلاقی و اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارتند از: ۱) ظرفیت‌های فلسفی کودکان خردسال چیست؟ ۲) چه موانع و فرصت‌هایی برای تقویت این ظرفیت‌ها در برنامه‌های پیش‌دبستانی و دبستان وجود دارد؟ ۳) برنامه فبک چگونه ادراک کودکان خردسال از قواعد اخلاقی و اجتماعی را شکل می‌دهد؟ هدف نهایی پژوهش ارائه چارچوبی برای تقویت پیوند بین فلسفه تربیت و عمل آموزشی در خردسالی است.

این پژوهش از نوع تحلیلی - استنتاجی است. ابتدا با تحلیل فلسفی، ظرفیت‌های فلسفی کودکان خردسال، مانند کنجکاوی هستی‌شناختی و پرسشگری بنیادی، توصیف و ویژگی‌های اصلی آن‌ها شناسایی می‌شوند؛ تحلیل فلسفی شامل توصیف، شفاف‌سازی و نقد مفاهیم است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۴). سپس با رویکرد استنتاجی فرانکنا، دلالت‌های عملی این ظرفیت‌ها برای آموزش و برنامه‌ریزی تربیتی استخراج می‌شوند؛ در این گام، مقدمات تجویزی و توصیفی ترکیب شده و اصول هنجاری و کاربردی تربیتی به دست می‌آیند (باقری، ۱۳۹۶: ۱۴۲). مراحل استنتاج شامل: ۱) مقدمه نخست با محوریت ظرفیت‌های فلسفی کودکان، ۲) مقدمه دوم مبتنی بر شواهد و واقعیت‌های موجود، و ۳) نتیجه‌گیری به اصول تربیتی هنجاری برای برنامه‌ریزی هدفمند آموزش فلسفه در سال‌های آغازین زندگی کودکان است. (باقری، ۱۳۸۹: ۱۲۳-۱۲۶).

یافته‌ها و نتیجه

ظرفیت‌های فلسفی کودکان خردسال

بسیاری از والدین به پرسش‌های کودکان صرفاً به چشم کنجکاوی زودگذر نگاه می‌کنند و کمتر آن‌ها را به عنوان روزنه‌ای برای گشودن مسیرهای تازه‌ی اندیشه در نظر می‌گیرند. این نگرش ناشی از پیش‌فرضی رایج است که کودکان را فاقد توانایی کاوش فلسفی می‌داند و در نتیجه، پرسش‌های آنان اغلب بی‌اهمیت تلقی می‌شود. در تاریخ اندیشه نیز کمتر شاهد مطالعاتی هستیم که به ظهور و تکوین تفکر فلسفی در سال‌های آغازین زندگی پرداخته باشند؛ گویی فلسفه تنها به بزرگسالی تعلق دارد. حال آنکه کودکان سرشار از پرسش‌هایی درباره جنبه‌هایی از جهان



هستند که برای بزرگسالان بدیهی، پیش‌پاافتاده یا بی‌نیاز از تامل می‌نماید. درست همین پرسش‌ها ظرفیت شگرفی برای آشکار ساختن بنیادین‌ترین عناصر زندگی فردی و اجتماعی دارند و می‌توانند نقطه‌ی آغاز ورود به قلمرو تفکر فلسفی به شمار آیند (مورلون، ۱۴۰۲: ۱۶-۱۹).

ذکودکان خردسال، از همان سال‌های نخستین زندگی، به پرسش‌های بنیادین حساسیت ویژه‌ای نشان می‌دهند که می‌توان آن را ظرفیت فلسفی نامید. این کودکان نه تنها به جستجوی علل سطحی پدیده‌ها بسنده می‌کنند، بلکه کنجکاوی‌شان بر چرایی‌های عمیق‌تر و غایی متمرکز است. برای نمونه، هنگامی که کودکی می‌پرسد «چرا باید منصف باشیم؟» یا «آیا جهان خواب نیست؟»، این پرسش‌ها بیانگر توانایی او در تفکر هستی‌شناختی و اخلاقی است. چنین پرسشگری‌ای حاکی از آن است که دوره خردسالی صرفاً مرحله‌ای برای فراگیری مهارت‌های پایه نیست، بلکه می‌تواند به عنوان نقطه آغازینی برای پرورش اندیشه انتقادی و فلسفی عمل کند (Kennedy, 2020, p. 125). در مجموع، می‌توان گفت خردسالی مرحله‌ای است که در آن رگه‌های اولیه فلسفه‌ورزی به شکل طبیعی و خودجوش ظهور می‌کنند. توجه به این ظرفیت‌ها و هدایت آن‌ها در قالب برنامه‌های تربیتی می‌تواند بنیانی برای پرورش اندیشه انتقادی و عقلانی در سال‌های بعدی باشد.

موانع و فرصت‌های پرورش تفکر فلسفی در خردسالی

یکی از مهم‌ترین موانع در مسیر شکوفایی ظرفیت‌های فلسفی کودکان، نگرش تقلیل‌گرایانه‌ی والدین و معلمان است. اغلب پرسش‌های بنیادین خردسالان صرفاً کنجکاوی سطحی یا نوعی حواس‌پرتی تلقی می‌شوند و در جریان یاددهی-یادگیری چندان جدی گرفته نمی‌شوند. چنین رویکردی می‌تواند تفکر فلسفی کودک را یا خاموش کند یا در حاشیه باقی بگذارد. این مسئله در حالی است که، به تعبیر فیلسوفانی چون افلاطون و گادامر، ساختار هستی‌شناختی گفت‌وگو اساس تفکر فلسفی را شکل می‌دهد؛ زیرا تفکر چیزی جز نوعی گفت‌وگو (با خود یا با دیگری) نیست (پازوکی و حیدری، ۱۳۹۰: ۶-۷). از این رو، هنگامی که فرصت پرسشگری و گفت‌وگوی اصیل در فضای آموزشی محدود می‌شود، یکی از بنیادی‌ترین بسترهای رشد فلسفی کودکان از میان می‌رود و برنامه‌های درسی رسمی که بیشتر بر انتقال دانش و مهارت‌های پایه تمرکز دارند، اگر اصلاح نشوند، نمی‌توانند بستری مناسب برای پرورش اندیشه‌ی فلسفی و پرسشگری عمیق فراهم کنند.

با این حال، فرصت‌های ارزشمندی نیز برای پرورش تفکر فلسفی در سال‌های آغازین وجود دارد. برنامه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان (فبک) نشان داده‌اند که حتی خردسالان می‌توانند در قالب بازی، داستان و گفت‌وگوی جمعی به پرسشگری بنیادین بپردازند. این فعالیت‌ها علاوه بر تقویت مهارت‌های شناختی، رشد اجتماعی و اخلاقی کودکان را نیز ارتقا می‌دهند؛ زیرا آنان می‌آموزند شنونده‌ای فعال باشند، به دیدگاه دیگران پاسخ دهند و استدلال خود را سامان دهند (Tuncdemir, Burroughs, & Moore, 2022, pp. 2-3).

برنامه فبک و شکل‌گیری ادراک اخلاقی و اجتماعی کودکان خردسال

برنامه‌ی فلسفه برای کودکان (فبک) بر پایه‌ی ایده‌ی «جماعت کاوشگر» بنا شده است؛ جایی که دانش‌آموزان می‌آموزند پرسش‌های خود را آزادانه بیان کنند، به دیدگاه‌های دیگران گوش دهند و استدلال‌هایشان را در تعامل جمعی پرورش دهند. در چنین بستری، کودکان نخستین تجربه‌های خود را از عدالت گفت‌وگویی، احترام به نوبت



و ضرورت استدلال در جمع به دست می آورند (Splitter & Sharp, 1995). مشارکت در این نوع جلسات نه تنها مهارت های فکری کودکان را تقویت می کند، بلکه به آن ها امکان می دهد اصول اخلاقی را به صورت درونی شده و معنا یافته بیاموزند؛ قواعدی که از طریق تعامل اجتماعی و گفت و گو تجربه می شوند و نه از طریق تحمیل دستورات بیرونی (Gasparatou & Ergazaki, 2015, p. 727).

از سوی دیگر، فبک بستری برای رشد اجتماعی کودکان فراهم می آورد؛ زیرا کودک در حلقه ی کندو کاو، به جای تأکید صرف بر دیدگاه خود، باید استدلال خویش را به گونه ای سامان دهد که برای دیگران نیز قابل فهم و قانع کننده باشد. در این فرایند، او هم «یاد می گیرد قانع شود» و هم «یاد می گیرد قانع کند» و همین تعامل دوسویه، هسته ی اصلی یادگیری اخلاقی و اجتماعی در سال های آغازین را شکل می دهد (Mizell, 2016). مهارت هایی چون شنونده بودن، احترام به دیگری و پذیرش مسئولیت در قبال گروه، بخش جدایی ناپذیر از فرایند فلسفه ورزی کودکان می شوند.

علاوه بر این، پژوهش های جدید نشان داده اند که کودکان در چارچوب فبک قادرند پرسش های خود را از سطح فردی به سطح جمعی و اخلاقی ارتقا دهند. پرسش هایی مانند «چرا باید منصف باشیم؟» یا «چرا بعضی قوانین برای همه لازم است؟» در حلقه های گفت و گو به بررسی جمعی گذاشته می شوند. این تمرین مستمر نه تنها قدرت استدلال و داوری کودکان را تقویت می کند، بلکه ادراک آنان از قواعد اجتماعی و اخلاقی را نیز عمیق تر می سازد و مسیر رشد شهروندی آگاه و مسئول را هموار می کند (Unal & Gunes, 2024, p. 240).

استنتاج اصول تربیتی بر پایه ظرفیت فلسفی کودکان

اصل اول: فرصت پرسشگری کودکان

کودکان باید فرصت پرسشگری بنیادین و کاوش فلسفی داشته باشند. این فرصت در گرو فراهم آوردن فضایی است که در آن بتوانند پرسش های خود را آزادانه بیان کنند، به دیدگاه های دیگران گوش دهند و استدلال های خود را در تعامل جمعی پرورش دهند. بنابراین معلم و خانواده باید شرایطی را فراهم کنند که کودکان بتوانند این نوع پرسشگری و کاوش فلسفی را تجربه کنند.

تبیین اصل: این اصل بر ضرورت ایجاد فضایی تأکید دارد که در آن کودکان بتوانند پرسش های بنیادین خود را مطرح کنند و به کاوش فلسفی بپردازند. معلم و خانواده با فراهم آوردن چنین فرصتی، کودکان را در پرورش مهارت های تفکر انتقادی، استدلال منطقی و حل مسئله یاری می کنند. علاوه بر این، این تعاملات فلسفی به رشد اجتماعی و اخلاقی کودکان کمک کرده و درک آن ها از مفاهیمی همچون عدالت، احترام به دیگران و مسئولیت پذیری را تعمیق می بخشد، به طوری که این مهارت ها در زندگی روزمره آن ها کاربرد پیدا می کنند.

اصل دوم: پرورش تفکر فلسفی و اخلاقی

والدین و معلمان باید به رشد تفکر فلسفی و اخلاقی کودکان کمک کنند، زیرا رشد چنین تفکری در گرو کنار گذاشتن نگرش تقلیل گرایانه نسبت به پرسش های آنان است. پرورش تفکر فلسفی و اخلاقی کودکان مستلزم آن است که والدین و معلمان پرسش های کودکان را جدی گرفته و آن ها را فرصتی برای کاوش، تفکر انتقادی و رشد اخلاقی بدانند، نه صرفاً کنجکاوی گذرا یا حواس پرتی.



تبیین اصل: پرورش تفکر فلسفی و اخلاقی کودکان مستلزم آن است که والدین و معلمان نگرش تقلیل گرایانه نسبت به پرسش های آنان را کنار بگذارند. نگرش های سنتی که پرسش های خردسالان را صرفاً کنجکاوی زودگذر می دانند، مانع شکل گیری ظرفیت های فلسفی در کودکان می شود و فرصت های یادگیری انتقادی و اخلاقی را محدود می کند. وقتی والدین و معلمان با احترام و توجه به پرسش های کودکان پاسخ دهند، کودکان تشویق می شوند که به بررسی علل عمیق پدیده ها و مسائل اخلاقی بپردازند و مهارت های تفکر انتقادی و اخلاقی خود را توسعه دهند. بنابراین، تغییر نگرش بزرگسالان نسبت به پرسشگری خردسالان، بستری حیاتی برای رشد فلسفه ورزی و اخلاق ورزی کودکان فراهم می آورد.

اصل سوم: تعامل و گفت و گو

معلمان و مربیان باید فضاهای جمعی و مشارکتی را برای کودکان فراهم کنند تا امکان گفت و گو و تعامل دوسویه ایجاد شود. زیرا رشد مهارت های اجتماعی، اخلاقی و توانایی استدلال کودکان در گرو فراهم شدن چنین فضایی است که آن ها بتوانند ایده ها و نظرات خود را آزادانه بیان کنند، به دیدگاه های دیگران گوش دهند و مفاهیم عدالت و مسئولیت جمعی را تجربه و درونی سازند. بر این اساس، پرورش یادگیری اجتماعی - اخلاقی و تفکر فلسفی کودکان مستلزم آن است که معلمان و مربیان چنین فضاهایی را فراهم کنند و تعامل دوسویه را تسهیل نمایند. تبیین اصل: ایجاد فضاهای جمعی و مشارکتی، زیربنای ضروری برای یادگیری اجتماعی - اخلاقی کودکان است. گفت و گو و تعامل دوسویه نه تنها توانایی استدلال و تفکر انتقادی آنان را تقویت می کند، بلکه درک مفاهیمی چون عدالت، احترام و مسئولیت جمعی را عمیق تر می سازد. معلمان و مربیان با فراهم کردن چنین فضایی، کودکان را در مسیر رشد فلسفی و اخلاقی هدایت می کنند و امکان پرورش مهارت های فکری و اجتماعی آنان را به صورت همزمان فراهم می آورند.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر نشان داد که ظرفیت فلسفی کودکان خردسال، شامل توانایی پرسشگری بنیادین، استدلال اخلاقی و درک مفاهیم اجتماعی - اخلاقی، قابل پرورش است و بستری مشارکتی و فلسفی مانند برنامه فبک نقش کلیدی در تقویت این ظرفیت ها دارد. فراهم آوردن فرصت پرسشگری آزادانه، گوش دادن به دیدگاه های دیگران و تعامل دوسویه، مهارت های فکری، اجتماعی و اخلاقی کودکان را تعمیق می بخشد و امکان تجربه و درونی کردن مفاهیمی همچون عدالت، مسئولیت اجتماعی، احترام و انصاف را برای آنان فراهم می کند.

اصول تربیتی استنتاج شده از این مطالعه بر ضرورت حمایت فعال معلمان و والدین تأکید دارد. آنان باید نگرش های تقلیل گرایانه نسبت به پرسش های کودکان را کنار گذاشته و فضایی باز برای تعامل و کاوش فلسفی فراهم آورند. همچنین محیط های جمعی و مشارکتی که در آن گفت و گو و تبادل نظر تسهیل می شود، باید در برنامه های آموزشی خردسالان گنجانده شود تا رشد شهروندی آگاه، اخلاقی و مسئول در کودکان تقویت گردد. این یافته ها اهمیت توجه به فلسفه کودکی و طراحی فعالیت های آموزشی متناسب با ظرفیت های فلسفی خردسالان را برجسته می سازد و مسیر پژوهش های آتی را برای بررسی روش های عملیاتی پرورش این ظرفیت ها هموار می کند.



منابع

- باقری، خ. (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (ج. ۱، چاپ اول). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خ. (۱۳۹۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۱، چاپ چهل و دوم). موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- باقری، خ.، سجادی، ن.، و توسلی، ط. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پازوکی، ف.، و حیدری، ا. ع. (۱۳۹۰). تبیین شاخص‌های فلسفی گفت‌وگو در فلسفه‌ورزی کودکان. تفکر و کودک، ۲(۲)، ۱۸-۳.
- پریچارد، م. (۱۴۰۳). فلسفه برای کودکان (م. فرهنگدفر، مترجم). دوفصلنامه علمی - تخصصی الهیات، ۶(۱۰)، ۷۹-۱۰۱.
- خدیوی، ا.، و سید کلان، س. م. (۱۴۰۱). پدیدارنگاری برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در آموزش ابتدایی ایران (سیاستگذاری، راهبردها و عمل).
- مجله پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۸)، ۲۹-۶۱. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.50095.3114>
- معصومه، ر. (۱۳۸۹). بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی. تفکر و کودک، ۱(۱)، ۲۱-۳۵.
- مورلون، ج. (۱۴۰۲). کودک فلسفی: پرورش توان فکری و فلسفی کودکان (م. براتی، مترجم). انتشارات لگا.
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González Vela, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A & ,Robles-Loro, R. (2020). Research in moral education: The contribution of P4C to the moral growth of students. *Education Sciences*, 10(4), 119. <https://doi.org/10.3390/educsci10040119>
- Gasparatou, R & ,Ergazaki, M. (2015). Students' views about their participation in a philosophy program. *Creative Education*, 6(8), 726-737. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.68075>
- Kennedy, D. (2020). Doing philosophy with young children: Theory, practice, and resources. *Early Child Development and Care*, 192(1), 124-135. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1743699>
- Splitter, L. J & ,Sharp, A. M. (۱۹۹۵). *Teaching for better thinking: The classroom community of enquiry*. Australian Council for Educational Research (ACER).
- Tuncdemir, A., Burroughs, M. D & ,Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- Unal, U & ,Gunes, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 238-255. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452392>



کودکِ روایت‌گر: پرورش فضیلت‌های اخلاقی در کودکان با تکیه بر هرمنوتیک روایی پل ریکور^۱

زهره همایون^۲، ماه‌منیر ایران‌پور^۳

چکیده

این پژوهش به بررسی ظرفیت‌های تربیتی هرمنوتیک روایی پل ریکور در پرورش فضیلت‌های اخلاقی کودکان می‌پردازد. برخلاف دیدگاه‌های سنتی که کودک را گیرنده‌ای منفعل ارزش‌ها می‌دانند، این رویکرد کودک را به‌عنوان روایت‌گری فعال و مشارکت‌کننده در شکل‌گیری هویت اخلاقی خود تلقی می‌کند. مسأله اصلی تحقیق، شکاف میان نظریه‌های اخلاقی و عمل تربیتی است و این پرسش که چگونه می‌توان مفاهیم بنیادین اخلاق ریکوری - شامل «زندگی خوب»، «با و برای دیگران» و «در نهادهای عادلانه» - را در قالب فعالیت‌های آموزشی معنادار برای کودکان به کار گرفت. روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی و مبتنی بر الگوی فرانکنا بوده است که در آن مبانی نظری ریکور، همچون منشور اخلاقی، سه گانه محاکات و نقش تخیل اخلاقی، به اصول و احکام قابل اجرا در تربیت اخلاقی تبدیل شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد فعالیت‌هایی چون روایت‌گری، ایفای نقش و تصمیم‌گیری گروهی می‌تواند به رشد فضیلت‌هایی مانند عزت‌نفس، دلسوزی، مسئولیت‌پذیری و خودآیینی مقید در کودکان کمک کند. این رویکرد آموزش اخلاق را از انتقال یک‌سویه به فرآیندی تعاملی و بازاندیشانه بدل می‌سازد و کودک را نه تنها شنونده، بلکه خالق و مفسر روایت‌های اخلاقی معرفی می‌کند. در نهایت، نتایج پژوهش مدلی کاربردی برای پیوند نظریه و عمل در تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد که با زمینه فرهنگی و اهداف کلان تعلیم و تربیت هم‌خوانی دارد.

واژگان کلیدی: پل ریکور، تربیت اخلاقی، هرمنوتیک روایی، عزت‌نفس، خودآیینی مقید، دلسوزی، الگوی فرانکنا.

بیان مسأله

این پژوهش با هدف تبیین و تحلیل ظرفیت‌های تربیتی رویکرد هرمنوتیک روایی پل ریکور برای پرورش فضیلت‌های اخلاقی در کودکان انجام شده است؛ رویکردی که در آن کودک نه موجودی ناپخته و صرفاً گیرنده ارزش‌ها، بلکه فاعلی روایی و مشارکت‌کننده فعال در شکل‌دهی هویت اخلاقی خود تلقی می‌شود. نقطه عزیمت این تحقیق، شکاف میان نظریه‌های اخلاقی و عمل تربیتی است و این پرسش که چگونه می‌توان مفاهیم بنیادی اخلاق ریکوری، شامل «زندگی خوب»، «با و برای دیگران»، و «در نهادهای عادلانه»، را در قالب فعالیت‌های آموزشی معنادار برای کودکان ترجمه و اجرا کرد. اهمیت این رویکرد در بافت کنونی تعلیم و تربیت، که کودکان

^۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول با عنوان «تفسیر ادبیات داستانی متوسطه اول در پرتو هرمنوتیک روایی پل ریکور با هدف پرورش اخلاقی» است.

^۲ دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، ایمیل: homayoonhomayoon39@gmail.com

^۳ دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، ایمیل: iranpoormahmonir@gmail.com



در معرض حجم گسترده‌ای از روایت‌های متنوع رسانه‌ای و فرهنگی قرار دارند، دوچندان است؛ زیرا روایت نه تنها به مثابه ابزاری برای انتقال ارزش‌ها، بلکه به عنوان بستری برای گفت‌وگو، بازاندیشی و ساخت مشترک معنا به کار گرفته می‌شود.

روش این پژوهش تحلیلی-استنتاجی است که فرآیند استنتاج آن با الهام از الگوی فرانکنا و بر مبنای چارچوب مفهومی هرمنوتیک روایی پل ریکور طراحی شده است. ابتدا مبانی نظری ریکور شامل منشور اخلاقی، سه گانه محاکات (ممیس ۱، ۲ و ۳)، مفهوم استعاره زنده و تخیل اخلاقی، به طور نظام مند تبیین شد. در ادامه، با پیروی از منطق استنتاجی فرانکنا، این مبانی به مجموعه‌ای از اصول هنجاری و احکام جزئی قابل اجرا در تربیت کودکان تبدیل گردید. داده‌های پژوهش از طریق مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای گردآوری شد و تحلیل مفهومی و استنتاجی آن، با رویکرد تفسیری-هرمنوتیکی، بر مبنای تطبیق مفاهیم نظری با موقعیت‌های یادگیری کودکان انجام گرفت. برای افزایش اعتبار و دقت، از معیارهای اعتمادپذیری لینکلن و گوبا بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سه مؤلفه اصلی اخلاق ریکوری قابلیت آن را دارند که به شیوه‌ای نظام مند در برنامه‌های تربیتی کودکان به کار گرفته شوند. در بُعد «زندگی خوب»، می‌توان با فعالیت‌هایی همچون نوشتن و بازگویی داستان‌های زندگی، بازآفرینی شخصیت‌های داستانی با تأکید بر انتخاب‌های اخلاقی، و تشویق به تأمل در پیامد تصمیمات، به رشد خودآگاهی، عزت نفس و هدف‌مندی کودکان کمک کرد. در بُعد «با و برای دیگران»، بازی‌های نقش، گفت‌وگوهای گروهی پیرامون موقعیت‌های اخلاقی پیچیده، و خواندن داستان‌هایی که روابط انسانی چندلایه را بازنمایی می‌کنند، می‌توانند بستر پرورش همدلی، دلسوزی و احترام به دیگری را فراهم آورند. در بُعد «در نهادهای عادلانه»، شبیه‌سازی موقعیت‌های تصمیم‌گیری جمعی، اجرای پروژه‌های گروهی با تقسیم مسئولیت، و تمرین اصول عدالت و انصاف، زمینه‌ساز پرورش مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی کودکان است. تحلیل داستان گرمای محبت از کتاب فارسی هفتم، دوره متوسطه اول، در چارچوب سه گانه محاکات نشان داد که حتی متن درسی نظام آموزش رسمی تعلیم و تربیت، ظرفیت‌های بالقوه‌ای برای آموزش فضیلت‌های اخلاقی دارد به شرط آنکه فعالیت‌های پس از درس و گفت‌وگوهای کلاسی با رویکرد روایت‌محور بازطراحی شوند. برای نمونه، بازخوانی داستان «گرمای محبت» با تأکید بر تجربه زیسته و احساسات شخصیت‌ها، می‌تواند همدلی را تقویت کند و فرصتی برای تصمیم‌گیری اخلاقی فراهم آورد.

نتایج پژوهش حاکی از آن است که آموزش اخلاق به کودکان، در چارچوب رویکرد روایت‌محور ریکوری، از حالت انتقال یک‌سویه و خطی خارج شده و به فرآیندی تعاملی، پویا و انتقادی بدل می‌شود. در این فرآیند، کودک نه تنها شنونده، بلکه خالق و مفسر روایت‌های اخلاقی است؛ روایتی که از تجربه شخصی او آغاز شده، با روایت‌های فرهنگی و ادبی پیوند می‌خورد و در نهایت در تعامل با دیگران بازتفسیر می‌شود. چنین رویکردی، به جای تحمیل مستقیم هنجارها، امکان درونی‌سازی ارزش‌ها را از مسیر تجربه زیسته و تأمل جمعی فراهم می‌آورد. از منظر کاربردی، این تحقیق الگویی عملی برای معلمان، مربیان و برنامه‌ریزان درسی فراهم می‌کند تا با بهره‌گیری از روایت، فضیلت‌های اخلاقی چون عزت نفس، دلسوزی و خودآیینی مقید را در کودکان پرورش دهند. این الگو با بهره‌گیری از روایت‌های بومی و فرهنگی، علاوه بر همخوانی با هویت و بافت اجتماعی کودکان، قابلیت



تلفیق با اهداف کلان اسناد ملی آموزش و پرورش را نیز دارد. در عین حال، نتایج نشان می‌دهد که تحقق کامل این الگو نیازمند بازنگری در شیوه‌های ارزیابی پیشرفت اخلاقی، فراهم‌سازی فرصت‌های گفت‌وگو و تمرین، و توانمندسازی معلمان در کاربرست رویکردهای روایتی است.

به طور کلی، این پژوهش با ترکیب چارچوب نظری هرمنوتیک روایی پل ریکور و منطق استنتاجی، مدلی تلفیقی برای تربیت اخلاقی ارائه می‌کند که می‌تواند به کاهش فاصله میان نظریه و عمل در فلسفه تعلیم و تربیت کمک کند. چنین مدلی با ایجاد تعادل میان رشد فردی و تعهد اجتماعی، و با تکیه بر تجربه و مشارکت فعال کودک، راهی نو در تربیت اخلاقی می‌گشاید که با شرایط پیچیده و چندفرهنگی دنیای معاصر سازگار است.

منابع:

- توکلی شاندیز، ا. (۱۳۹۸). پل ریکور: روایت و اخلاق. بوکا.
- رضایی، ع، قناعتیان، ه، و هاشمی، ی. (۱۴۰۲). ارزیابی تأثیر روش تدریس ایفای نقش و نمایش در ارتقای علاقه‌مندی دانش‌آموزان به درس جغرافیا (مطالعه موردی: دانش‌آموزان رشته انسانی آبادان). پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۵(۱)، ۱-۲۰.
- سیمز، ک. (۱۴۰۱). پل ریکور (م. ح. خسروی، مترجم). کرگدن.
- شکری، م. (۱۴۰۰). پل ریکور و هرمنوتیک روایی: رهیافتی به هرمنوتیک انتقادی. نگارستان اندیشه.
- فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۵). تحول در نظام آموزش و پرورش ایران: از نظریه تا عمل. آگاه.
- قاسم پور مقدم، ح، اکبری شلدره، ف، نجفی، م، سنگری، م، چنگیزی، ع، و سلطانی مقدم، ز. (۱۴۰۳). فارسی پایه هفتم دوره اول متوسطه. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی - عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (۱۹۸۵). Naturalistic inquiry. Sage.



کودکی و تعلیم و تربیت اوان کودکی در عصر آنتروپوسن: یک مرور دامنه‌ای

زهره هوشیار^۱، امین ایزدپناه^۲

چکیده

روایت زندگی در جهان معاصر را می‌توان در عبارت زیرستن در میانه بحران‌ها خلاصه کرد و چالش‌های برآمده از شرایط اقلیمی کنونی را می‌توان از مهم‌ترین بحران‌های این جهان معاصر دانست. آنچه در این پژوهش مبنای نگاهی متفاوت به زمانه ایجاد و تشدید بحران‌های اقلیمی انسان‌ها است که نام آنتروپوسن را بر آن نهاده‌اند. اندیشه انسان محوره حاکم بر عصر آنتروپوسن، تهدید بی‌سابقه انسان برای طبیعت را نشان می‌دهد و سؤالات دشواری درباره اینکه چگونه باید متفاوت عمل کنیم، متفاوت زندگی کنیم و متفاوت به پژوهش/شناخت بپردازیم، مطرح می‌کند. بررسی مسئله فجایع و بحران‌های اقلیمی جایگاهی مستقل دارد اما پرداختن به این فجایع و بحران‌ها در بافتار تعلیم و تربیت است که مسئله‌ای متفاوت و تازه‌تر پیش روی ما نهاده است. هدف پژوهش ما بررسی جایگاه و ابعاد مختلف کودکی و تعلیم و تربیت اوان کودکی در عصر آنتروپوسن است. از آنجا که این حوزه مطالعاتی (کودکی در آنتروپوسن) تنها یک/دو دهه است که ظهور یافته و در ایران نیز به تازگی در حال شکل‌گیری است، با تکیه بر روش مرور دامنه‌ای (که به ارائه اطلاعات در مسائل پژوهشی نسبتاً نوظهور می‌پردازد که هنوز ادبیات جامعی درباره آن‌ها وجود ندارد) به بررسی پژوهش‌های مرتبط پرداخته‌ایم. در این پژوهش از روش پنج مرحله‌ای آرکسی و اوامالی (۲۰۰۵) استفاده شد. در بحث و نتیجه، آنچه از این مرور بدست آمد را در سه بخش بررسی کرده‌ایم: ۱) عناصر/ابعادی که درباره هدف پژوهش ما در این مقالات مطرح شده‌اند؛ ۲) شناسایی شکاف‌هایی که با پژوهش‌های جدید می‌توان به بررسی آن‌ها پرداخت؛ ۳) ارائه ره‌آورد/پیشنهادهایی برای پژوهشگران حوزه تربیت زیست محیطی در ایران.

واژگان کلیدی: آنتروپوسن، کودکی، تعلیم و تربیت اوان کودکی، تربیت زیست محیطی، بحران‌های اقلیمی، مرور

دامنه‌ای

مقدمه و بیان مسأله

پس از اینکه کراتزن (۲۰۰۰) ایده آنتروپوسن را مطرح کرد، این مفهوم بلافاصله توسط طیف وسیعی از پژوهشگران در علوم مختلف و مطالعات بین‌رشته‌ای (به ویژه علوم انسانی) گسترش یافته‌است. آنتروپوسن، دوره جدیدی از تاریخ زمین است و با تغییرات انسان‌زایی^۳ که مورفولوژی آن را تغییر داده، از دوره پایدار قبلی‌اش (هولوسن) تمیز داده می‌شود. این تغییرات انسان‌زا و بی‌سابقه در مقیاس سیاره‌ای، حداقل از زمان انقلاب صنعتی اروپا و به ویژه در طول قرن گذشته و با شتاب بزرگ رخ داده‌است. بحران‌های اقلیمی و زیست محیطی برآمده از این تغییرات از جمله تخریب زیست‌بوم‌های طبیعی، کاهش تنوع زیستی، آلودگی آب، تولید بی‌رویه پسماندها و... محسوس و انکارنشدنی است که نشان از اندیشه انسان محوره حاکم بر عصر آنتروپوسن و تهدید بی‌سابقه انسان

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، (نویسنده مسئول)، mhaz_bp@yahoo.com

۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، aizadpanah@shirazu.ac.ir

۳. Anthropogenic



برای طبیعت دارد. مالون و کول (۲۰۱۹)، از نظر فلسفی، آنتروپوسن را مفهومی می‌دانند که هم برای ما و هم بر ما^۱ کار می‌کند و معتقدند فلسفه، به‌عنوان شیوهٔ اساسی تفکر و تعمق انسان دربارهٔ زندگی، می‌تواند به‌عنوان محرک اساسی برای آموزش در عصر آنتروپوسن عمل کند (Cole & Malone, 2019 p.157). سوزان لرد (۲۰۱۷) نیز با اشاره به علاقه فلسفی که اخیراً به آنتروپوسن ایجاد شده است می‌گوید: «نگرانی‌ها درباره عدم سکونت‌پذیری زمین برای انسان‌ها و غیرانسان‌ها، علی‌رغم عدم قطعیت‌های عمده‌ای که بر نسل‌های آینده تحمیل می‌کند و خطراتی که از قبل برای سلامت و رشد کودکان ایجاد می‌کند و نیازمند یادگیری جدیدی است، هنوز به ندرت مورد توجه فیلسوفان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (Laird, 2017 p.3)». از آنجا که حوزه مطالعاتی کودکی و تاک^۲ در آنتروپوسن، حدوداً یک دهه است در جهان ظهور یافته و در ایران نیز به تازگی در حال شکل‌گیری است، اهمیت و ضرورت پرداختن به این فجایع و بحران‌های جهان معاصر در بافتار تعلیم و تربیت، ما را بر آن داشت تا در کنار خلاء پژوهشی در ایران، از ایستاری فلسفی و تربیتی به مرور پژوهش‌های مرتبط با مفهوم آنتروپوسن در تعلیم و تربیت اوان کودکی بپردازیم. این مرور مقدمه‌ای است تا از رهاوردها/پیشنهادهایی سخن بگوییم که می‌تواند برای پژوهشگران حوزه فلسفه تعلیم و تربیت (در نقش نظریه‌پردازان تربیتی) به کار گرفته شود.

در اصل، هدف از مطالعه دامنه‌ای پیش رو، شناسایی، ارزیابی و ارائه ابعاد و نتایج کلیدی مطالعات انجام‌شده در حوزه کودکی و تاک در آنتروپوسن است و نیز تحلیلی تأملی در یافته‌های حاصل از مرور است در جهت یافتن ویژگی‌ها/ابعادی که دعوتی به گفت‌وگوی علمی و آکادمیک و انجام پژوهش‌های میان/فرارشته‌ای باشد. در این پژوهش ابتدا از روش مرور دامنه‌ای^۳ استفاده شد. هدف اصلی مرور دامنه‌ای ارائه اطلاعات درباره مسائل پژوهشی نسبتاً نوظهوری است که هنوز ادبیات جامعی درباره آن‌ها وجود ندارد (Tullock & Ortega, 2017). درواقع این گونه مطالعات مروری فرصتی را فراهم می‌کند تا مفاهیم کلیدی، شکاف‌های موجود در پژوهش و منابع و شواهد اصلی در حوزه پژوهشی معینی شناسایی شوند و در دستور کار فرایندهای مرتبط با سیاست‌گذاری قرار گیرند (Arksey & O'Malley, 2005). بنابراین، از آنجا که حوزه مطالعاتی کودکی در آنتروپوسن نیز در حال ظهور است از این روش با رویکرد پنج مرحله‌ای آرکسی و اومالی (۲۰۰۵) بهره جستیم تا میزان دامنه و ماهیت مطالعات موجود در رابطه با هدف پژوهش را بررسی کنیم. مراحل اصلی پژوهش پیش رو در چارچوب رویکرد آرکسی و اومالی در جدول شماره ۱ مطرح شده است.

جدول ۱- مراحل پژوهش در چارچوب رویکرد آرکسی و اومالی

مرحله	چارچوب آرکسی و اومالی (۲۰۰۵)	توضیح مراحل در پژوهش پیش رو
۱	تدوین پرسش پژوهش	در مطالعات موجود، کودکی و تاک در آنتروپوسن از چه ابعادی مورد پژوهش قرار گرفته‌اند؟ و چه نتایجی را عرضه کرده‌اند؟

۱. for us and on us

۲. مخفف تعلیم و تربیت اوان کودکی (برگرفته از پژوهش‌های دکتر ابراهیم طلایی)

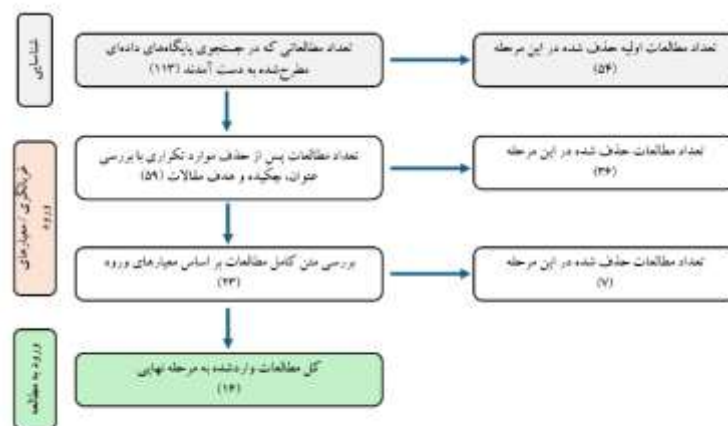
۳. scoping review

توضیح مراحل در پژوهش پیش رو		چارچوب آرکسی و اومالی (۲۰۰۵)	مرحله
Google Scholar, Researchrabit, Semantic Scholar, Connectedpapers, Web of Science, Scopus, Science Direct	موتور جستجو و پایگاه داده	شناسایی مطالعات مرتبط (+راهبرد جستجو)	۲
دی تا اسفند ۱۴۰۳	بازه زمانی سرچ		
فقط مقالات انگلیسی زبان انتخاب شدند.	محدودیت‌ها		
(early childhood education in the Anthropocene) OR (early childhood education for the Anthropocene) OR (early childhood education AND the Anthropocene)	راهبرد جستجو		
<u>شرایط انتخاب مقاله:</u> مطالعاتی که به زبان انگلیسی منتشر شده‌اند، در مجلات علمی - پژوهشی معتبر دارای نمایه بین‌المللی منتشر شده‌اند، در قالب مقاله باشند، محتوای اصلی درباره دوره کودکی و تربیت اوان کودکی در آنتروپوسن باشند، نسخه کامل آن‌ها در دسترس باشد، در حوزه آموزش و یا مطالعات کودکی باشند. <u>شرایط حذف مقاله:</u> مطالعاتی غیر از زبان انگلیسی، قالب غیر از مقاله دارند (کتاب، فصل کتاب، پایان‌نامه، رساله، کنفرانس و...)، نسخه کامل در دسترس نباشد، خارج از حوزه آموزش و مطالعات کودکی باشند.		انتخاب و غربالگری مطالعات	۳
پس از انتخاب و تهیه فهرست اولیه مقالات/مطالعات، کدگذاری و طبقه‌بندی انجام شد که براساس اهداف پژوهش اطلاعاتی مربوط به مقالات در فرم مشخصی دسته‌بندی شدند. این فرم شامل بخش‌هایی از جمله عنوان مطالعه، نام نویسندگان، سال انتشار، طرح و روش مطالعه، ابعاد بررسی کودکی و تاک در آنتروپوسن، نتایج پژوهش است.		طبقه‌بندی و نمایش داده‌ها	۴
این بخش از مراحل انجام پژوهش تحت عنوان یافته‌ها ارائه می‌شود.		خلاصه‌سازی و گزارش یافته‌ها	۵

در بخش نتیجه‌گیری نیز با تکیه بر تحلیل تأملی به ارزیابی یافته‌های حاصل از این مرور پرداختیم. تحلیل تأملی یا فکری، فرایندی است که طی آن پژوهشگر بر توانایی شهود و قوه تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزشیابی پدیده مورد پژوهش تکیه می‌کند. پژوهشگر داده‌های جمع‌آوری شده را چندین بار با دقت بررسی می‌کند و هرچه این فرایند ادامه پیدا کند، احتمال اینکه ویژگی‌های برجسته پدیده بیش‌تر آشکار شود وجود دارد (گال و همکاران، ۱۳۸۳؛ ۹۹۳-۹۹۱).

یافته‌ها

در این بخش یافته‌های مرور دامنه‌ای به طور مختصر (به دلیل چکیده بودن این گزارش) در جدول شماره ۲ آمده‌است که همراه بامعرفی مقالات، یافته‌های آن‌ها در پاسخ به پرسش‌های پژوهش ما بررسی و گزارش شده‌است.



نمودار ۱: فرایند انتخاب و حذف مقالات

جدول شماره ۲: یافته‌های حاصل از مرور دامنه‌ای

ردیف	عنوان مقاله / مطالعه	نویسندگان	ژورنال	یافته‌های پژوهش درباره کودکی و تاک در آنتروپوسن (به اختصار)
۱	Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability	(Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015)	Pedagogy, Culture & Society	این پژوهش، کودکی و تاک را از منظری فراتر از انسان‌محوری بررسی کرده و از تاک در رویکردی تازه در آنتروپوسن سخن می‌گوید که کودکان را در بستر جهان‌های ناهمگن و وابسته به دیگر گونه‌ها، موجودیت‌ها و نیروهای مشترک قرار می‌دهد و با توجه جدی به برخوردهای روزمره کودکان با موجودات کوچک مثل کرم‌ها و مورچه‌ها، آموزشی مبنی بر آسیب‌پذیری متقابل، یادگیری بین‌گونه‌ای و اخلاق محیط‌زیستی ارائه می‌دهند. دوران کودکی دیگر نه در محیط انحصاری انسانی - فرهنگی بلکه در شرایطی بین‌گونه‌ای تجربه می‌شود.
۲	Social, cultural, and ecological justice in the Anthropocene: A New Zealand early childhood care	(Ritchie, 2015)	Journal of Pedagogy	در این مقاله رویکردی جامع و چندوجهی به کودکی و تاک در آنتروپوسن لحاظ شده که با معرفت‌های



ردیف	عنوان مقاله / مطالعه	نویسندگان	ژورنال	یافته‌های پژوهش درباره کودکی و تاک در آنتروپوسون (به اختصار)
	and education perspective			بومی مائوری (در نیوزلند) درهم آمیخته است. دوران کودکی مرحله‌ای است که کودکان در آن بخشی از جامعه‌های چندگونه‌ای (بین انسان و سایر موجودات) محسوب می‌شوند و یاد می‌گیرند که در این جوامع زیستی و فرهنگی همراه با هم زندگی کنند و عدالت‌های بین‌نسلی و بین‌گونه‌ای را درک کنند و خود را با اخلاق مراقبت و همدلی به‌عنوان اعضای فعال و مسئول جهان چندگونه‌ای ببینند.
۳	Shifting temporal frames in children's common worlds in the Anthropocene	(Pacini-Ketchabaw & Kummen, 2016)	Contemporary Issues in Early Childhood	در این پژوهش کودکی و تاک با تکیه بر چارچوب‌های زمانی متغیر که از چارچوب‌های خطی و انسان‌محور زمان متعارف متفاوت‌اند، در نظر گرفته می‌شوند. کودکی دوره‌ای است که کودکان جهان‌هایی را به‌ارث می‌برند و در آن زیست می‌کنند که از تنوع زمانی و مکانی گسترده‌ای برخوردار است و تاک باید به آنها کمک کند نسبت به میراث‌های چندزمانی و زیست‌بومی حساس شوند و برای زیستن مسئولانه و خلاقانه در این جهان آسیب‌دیده آماده گردند.
۴	Children of an Earth to Come: Speculative Fiction, Geophilosophy and Climate Change Education Research	(Rousell et al., 2017)	Educational Studies	در این پژوهش، دوران کودکی به‌عنوان یک مرحله وجودی و خلاقانه که می‌تواند به چالش‌های آنتروپوسن پاسخ دهد، گسترش می‌یابد. در تاک، از ابزار داستان برای شبیه‌سازی جهان‌های ممکن استفاده می‌شود تا کودک در برنامه‌درسی مبتنی بر داستان، شخصیت‌های خود را



ردیف	عنوان مقاله / مطالعه	نویسندگان	ژورنال	یافته‌های پژوهش درباره کودکی و تاک در آنتروپوسون (به اختصار)
				ایجاد کرده و به چالش‌های زیست‌محیطی پاسخ دهند.
۵	Learning to Live in the Anthropocene: Our Children and Ourselves	(Laird, 2017)	Studies in Philosophy and Education	در این پژوهش بر رویکردهای آموزشی کل‌نگر و تحول‌گرا در آنتروپوسن تأکید می‌شود تا کودکان در فهم و مشارکت فعال در بحران‌های زیست‌محیطی توانمند شوند ۳. کودکی صرفاً یک دوره رشد بیولوژیک یا اجتماعی سنتی نیست، بلکه به عنوان بخشی از سیستم‌های جهانی دیده می‌شود که شامل تعاملات پیچیده کودک با محیط زیست، جامعه و تغییرات اقلیمی است.
۶	Stories for living on a damaged planet: Environmental education in a preschool classroom	(Nxumalo, 2018)	Journal of Early Childhood Research	تاک در این پژوهش بر روابط چندگانه و گاه متناقض، بر کنجکاوی، ابهام، پاسخ‌گویی و درگیر بودن کودکان بنا شده و با تأکید بر داستان‌گویی، موضوع آموزش تبدیل به مسئله نگرانی می‌شود. تعریف کودکی نیز در رابطه با آنتروپوسن، مبتنی است بر درهم‌تنیدگی زندگی انسان و غیرانسان‌ها و جهان‌سازی‌های مراقبتی ایشان.
۷	Thinking posthuman with mud: and children of the Anthropocene	(Somerville & Powell, 2019)	Educational Philosophy and Theory	این پژوهش از رویکردی آموزشی می‌گوید که فراتر از دغدغه‌های انسانی است و بر لزوم یادگیری با کودکان و یادگیری برای سیاره تأکید دارد. دوران کودکی در بستر پساانسانی تعریف شده که در آن کودک و طبیعت درهم‌تنیده‌اند و تاک فرایندی مشارکتی، درحال‌تکامل، بدنمند و تجسمی و ارتباطی است.

ردیف	عنوان مقاله / مطالعه	نویسندگان	ژورنال	یافته‌های پژوهش درباره کودکی و تاک در آنتروپوسون (به اختصار)
۸	Environmental Education and Children's Agency at the Time of the Anthropocene	(Kouppanou, 2020)	Journal of Philosophy of Education	در این پژوهش از نظریه پردازی دوباره برای تعریف عاملیت کودکان سخن گفته و کودکی نه به عنوان منبع یا ابزاری برای امیدها و آینده بزرگسالان، بلکه فضایی است که کودک عاملیت و سوژگی متمایزی از بزرگسال و حیوانات دارد و تجربیات منحصر به فرد، آسیب پذیری‌ها و مشارکت‌های بالقوه آن‌ها به رسمیت شناخته می‌شود. تاک (زیست محیطی) نیز باید از تعصبات و سوگیری انسان محور (و عاملیت بزرگسال محور) دور شود.
۹	From remembering to futuring: preparing children for Anthropocene	(Demneh & Darani, 2020)	Journal of Environmental Studies and Sciences	این پژوهش از ضرورت آموزشی می‌گوید که به عنوان ابزاری حیاتی برای تغییر رفتار نسل‌های آینده و ادغام مسائل اقلیمی در آگاهی اجتماعی فرهنگی کودکان شناخته شود و در آن درک دیدگاه کودکان از آینده و مسائل زیست محیطی مهم است. پس تاک باید شامل استفاده از مهارت‌های چند رشته‌ای برای درک نحوه تفکر کودکان عصر آنتروپوسن در مورد آینده باشد. کودکی نیز دورانی است در آن افراد در حال شکل دادن به هویت نقش و هویت مقصد خود هستند.
۱۰	Countering the conceits of the Anthropos: scaling down and researching with minor players	(Taylor, 2020)	Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education	در این پژوهش تعریف کودکی به صورت تلویحی به عنوان دوره‌ای از تعامل کمتر مشروط و غیر انسان محور با جهان، به ویژه در مقابل دیدگاه بزرگسالان، شکل گرفته است. این پژوهش نشان داد کودکان علیرغم قرار گرفتن در معرض روایت‌های

ردیف	عنوان مقاله / مطالعه	نویسندگان	ژورنال	یافته‌های پژوهش درباره کودکی و تاک در آنتروپوسون (به اختصار)
				آموزشی در کتاب‌ها و موزه‌ها در مورد آسیب‌های زیست‌محیطی ناشی از خرگوش‌های مهاجم، ترجیح دادند حس رفاقت با آن‌ها را حفظ کنند. این رویکرد نه تنها با خودرأیی آنتروپوس مقابله می‌کند، بلکه تلاش‌های جمعی برای مقابله با چالش‌های ناشی از آنتروپوسن را غنی می‌کند.
۱۱	Crafting granular stories with child-like embodied, affective and sensory encounters that attune to the world's differential becoming	(Osgood & Odegard, 2022)	Australian Journal of Environmental Education	این پژوهش، با تمرکززدایی از کودک در دیدگاه‌های رشدی سنتی و لنز پساانسانی، تعریف کودکی را به‌عنوان یک مفهوم باز، دوباره پیکربندی می‌کند و تعامل با کودک را به‌عنوان یک پدیده و مجموعه‌ای از فرآیندهای گذشته و حال ارائه‌داده که اجازه می‌دهد با چالش‌های دنیای معاصر روبرو شود. کودک و تاک از زوایای عاملیت غیرانسانی، روابط با جهان، مادیت و برخوردهای بدنمند و نیز داستان‌گویی دانه‌ای بررسی می‌شوند.
۱۲	Taking the moral authorship of children and youth seriously in times of the Anthropocene	(Sporre et al., 2022)	Ethics and Education	در این پژوهش کودکان به‌عنوان عاملان اخلاقی نه بزرگسالان ناقص در نظر گرفته شده‌اند و بر توجه به صدای آنها در مواجهه اخلاقی با مسائل آنتروپوسن تأکید شده. این پژوهش، کودکی را نه به‌عنوان مرحله‌ای انتقالی به سمت بزرگسالی، بلکه لنز حیاتی برای درک وجود انسان و اختیار اخلاقی تعریف می‌کند و از چارچوبی می‌گوید که به کودکان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در رسیدن به اراده اخلاقی



ردیف	عنوان مقاله / مطالعه	نویسندگان	ژورنال	یافته‌های پژوهش درباره کودکی و تاک در آنتروپوسون (به اختصار)
				آنتروپوسن، به جای دریافت کنندگان منفعل پیامدهای آن، قدرت می‌دهد. و در پایان از تاملات در نوع آموزشی که می‌تواند از این چارچوب الهام گرفته شود، سخن می‌گوید.
۱۳	Education for people-yet-to-come: Imaginary projects in the Anthropocene	(Duobliene, 2024)	Educational Philosophy and Theory	این پژوهش تعریفی واحد و صریح از کودکی ارائه نمی‌دهد اما به طور ضمنی کودکی را دوره‌ای می‌داند که در فرایند شدن - با - دیگری تعریف می‌شود و کودکان مانند مردمان - هنوز - نیامده آینده افرادی خلاق، قادر به دستیابی به نتایج شگفت‌انگیز هستند و به وعده‌ها محدود نمی‌شوند و پتانسیل را به واقعیت می‌رسانند. آموزش (تاک) نیز به وسیله این مردمان در مسیرهای جدید ساخته می‌شود.
۱۴	What can children do with the Anthropocene?	(Sageidet & Bergersen, 2024)	Environmental Education Research	این پژوهش کودکی را نه صرفاً به عنوان دوره رشد بلکه به عنوان زمان مشارکت فعال و داشتن عاملیت در سیستم اکولوژیکی جهانی تعریف می‌کند. تاک در پارادایم یادگیری فرهنگی اجتماعی چارچوب‌بندی شده و اهمیت ارتباطات و تعامل کودکان با محیط‌زیست را برجسته می‌کند که می‌توانند احساس تعلق به سیاره و تمایل به مراقبت، همبستگی، کنجکاوی و دانش در مورد محیط خود ایجاد کنند.

بحث و نتیجه

در تحلیل تأملی یافته‌های مرور دامنه‌ای، از رهاوردها و پیشنهادهایی سخن می‌گوییم که در سه بخش دسته‌بندی شده‌اند. بخش اول به نحوی جمع‌بندی ابعادی است که از یافته‌های مرور بدست آمده و عناصری را مد نظر دارد



که هدف پژوهش ما را دنبال می کند. بخش دوم به شکاف هایی می پردازد که می تواند محور و موضوع پژوهش های بعدی در این حوزه باشد. و بخش سوم تأملات و پیشنهادهایی برای بافتار تعلیم و تربیت (به ویژه زیست محیطی) در ایران است. این سه بخش بدین شرح هستند:

۱. عناصر/ابعادی که درباره هدف پژوهش ما در این مقالات مطرح شده اند:

مطالعات مرور شده در حوزه کودکی و تعلیم و تربیت اوان کودکی (تاک) در عصر آنتروپوسن، ابعادی چندوجهی و گسترده را مطرح کرده اند. عمده این ابعاد فراتر از دیدگاه انسان محور سنتی بوده و بر تأکید بر روابط چندگونه ای، تعامل کودکان با جهان های ناهمگن، یادگیری میان گونه ای، و اخلاق زیست محیطی تأکید دارند. یکی از ابعاد مهم کودکی، درک آن به عنوان بخشی از سیستم جهانی با تعاملات پیچیده کودک با طبیعت، جامعه و تغییرات اقلیمی است، نه فقط دوره ای بیولوژیک یا اجتماعی. همچنین کودکی در این پژوهش ها به عنوان مرحله ای فعال و دارای عاملیت متمایز از بزرگسالان دیده شده که می تواند نقش فعال و مشارکت کننده در مسائل زیست محیطی داشته باشد. اهمیت زمان و چارچوب های زمانی متغیر در درک کودکی و تاک نیز به عنوان بعدی کلیدی برجسته شده که به کودکان کمک می کند با درک میراث های چندزمانی برای زیستن مسئولانه در دنیای آنتروپوسن آماده شوند. آموزش ضمنی و رسمی در این مقالات به عنوان وسیله ای برای شکل دهی به کودکان با احساس تعلق به سیاره و توانایی پاسخ به چالش های زیست محیطی معرفی شده است. کودکی و تاک، نه صرفاً دوره انتقال به بزرگسالی، بلکه به عنوان لنز حیاتی برای درک وجود انسان و اختیار اخلاقی در مواجهه با بحران های آنتروپوسن مورد توجه است.

۲. شناسایی شکاف هایی که با پژوهش های جدید در آینده می توان به بررسی آن ها پرداخت:

با وجود توسعه پژوهش های مرتبط با این حوزه، شکاف های قابل توجهی در مطالعات کودکی و تعلیم و تربیت اوان کودکی در آنتروپوسن باقی است. نخست، شمار اندکی از مطالعات توانستند به شکلی منسجم و عمیق به جنبه های فلسفی و نظری این حوزه بپردازند و با چالش های اخلاقی و هستی شناختی دوره آنتروپوسن ارتباط برقرار کنند. همچنین، بسیاری از پژوهش ها بر روی دیدگاه های بومی و فرهنگی خاص یا محیط های جغرافیایی محدود تمرکز داشته اند، اما پژوهش های گسترده تر و بین فرهنگی که تفاوت ها و شباهت ها را به طور تطبیقی بررسی کند، دیده نمی شود. پژوهش های آینده می تواند به عاملیت کودکان توجه جامع تر، به ویژه در ارتباط با عاملیت غیرانسانی، داشته باشد و نحوه تعامل کودکان با محیط زیست را در چارچوب های علمی - فرهنگی و زیست محیطی گوناگون بررسی کند. علاوه بر این، نیاز به مطالعاتی که روش های آموزشی نوآورانه و تکنولوژی های نوین (به ویژه بر مبنای AI) را در تربیت زیست محیطی (و تاک) آنتروپوسن بررسی کنند، احساس می شود. شکاف های مهم دیگر در ارتباط با مدل ها و استراتژی های عملی آموزش، ارزیابی اثرگذاری اینگونه تربیت های زیست محیطی، و چگونگی تلفیق آن با نظام های رسمی آموزشی دیده می شود.

۳. پیشنهادهایی برای پژوهشگران حوزه تربیت زیست محیطی در ایران:

با اینکه مفهوم آنتروپوسن به تازگی در پژوهش های علوم انسانی ایران در حال ظهور است، پژوهشگران تربیت نیز باید با توجه به دراولویت بودن شرایط اقلیمی در ایران با این جریان پژوهشی و اندیشه ورزی همراه شوند. ایشان



باید ابتدا به فهم مبانی فلسفی و نظری مرتبط پرداخته و سپس با در نظر گرفتن زمینه فرهنگی و اجتماعی خاص کشور، به شکل متناسب و بومی سازی شده در مفاهیم تربیت زیست محیطی در عصر آنتروپوسن با زاندیشی کرده و به کاربندند. اولین توصیه، تقویت رویکرد میان/چند رشته‌ای و بین فرهنگی در پژوهش‌هاست تا بتوان ابعاد مختلف کودکی و آموزش زیست محیطی تاک را فراتر از چارچوب‌های صرفاً انسانی و نظریات موجود غربی پاسخگو بود. همچنین توجه ویژه به عاملیت کودکان و ایجاد فرصت‌های آموزشی که کودکان را به نقش‌های فعال و مسئول در ارتباط با و محافظت از محیط زیست توانمند سازد، ضروری است. پیشنهاد دیگر توسعه و به کارگیری روش‌های نوین است مانند آموزش مبتنی بر داستان، بازی، هنر و تجربه‌های بدنمند و حسی که روابط مستقیم با طبیعت و بین گونه‌ای را پرورش می‌دهند. بازگشت به مدارس طبیعت و اهمیت وجود و توسعه این مدارس در بحران‌های اقلیمی عصر آنتروپوسن نیز مبحث مهمی در جهت‌دهی به پژوهش‌هاست که البته باید توجه داشت که باید رویکردهای جدید، فراتر از انسان‌محوری، مبانی فلسفی پاسخگوی دوره آنتروپوسن و دیگر ابعاد مهم در ارتباط با این مدارس در نظر گرفته شود. همچنین، نهادهای سیاست‌گذاری آموزشی باید بازبینی و با زاندیشی شوند و اولویت‌های زیست محیطی با توجه به تنوع اقلیمی و فرهنگی کشور باید در جهت تعریف چارچوب‌های آموزشی بومی و محلی به مناطق محلی سپرده شود و از ساختار تمرکزگرا که اولویت‌های دیگری دارد رها شود. نهایتاً، ایجاد شبکه‌های پژوهشی ملی و بین‌المللی برای تبادل دانش و تجربیات در زمینه تربیت زیست محیطی و کودکی در آنتروپوسن می‌تواند پیشرفت این حوزه را در ایران تسریع بخشد.

منابع

- گال، م.، بورگ، و.، و گال، ج. (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (ا. نصر اصفهانی و همکاران، مترجمان). سمت.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Cole, D. R., & Malone, K. (2019). Environmental education and philosophy in the Anthropocene. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(3), 157-162. <https://doi.org/10.1017/aee.2020.5>
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). Have we entered the "Anthropocene"? *Global Change Newsletter*, 41, 17-18. <http://www.igbp.net/news/opinion/opinion/haveweenteredtheanthropocene.5.d8b4c3c12bf3>
- Demneh, M. T., & Darani, Z. H. (2020). From remembering to futuring: Preparing children for Anthropocene. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 10(4), 434-442. <https://doi.org/10.1007/s13412-020-00634-5>
- Duobliene, L. (2024). Education for people-yet-to-come: Imaginary projects in the Anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 56(7), 669-682. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2319046>
- Kouppanou, A. (2020). Environmental education and children's agency at the time of the Anthropocene. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1102-1117. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12483>
- Laird, S. (2017). Learning to live in the Anthropocene: Our children and ourselves. *Studies in Philosophy and Education*, 36(3), 265-282. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9571-6>
- Nxumalo, F. (2018). Stories for living on a damaged planet: Environmental education in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 16(2), 148-159. <https://doi.org/10.1177/1476718X17715499>
- Osgood, J., & Odegard, N. (2022). Crafting granular stories with child-like embodied, affective and sensory encounters that attune to the world's differential becoming. *Australian Journal of Environmental Education*, 38(3-4), 282-295. <https://doi.org/10.1017/aee.2022.11>
- Pacini-Ketchabaw, V., & Kummen, K. (2016). Shifting temporal frames in children's common worlds in the Anthropocene. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4), 431-441. <https://doi.org/10.1177/1463949116677930>
- Ritchie, J. (2015). Social, cultural, and ecological justice in the age the Anthropocene: A New Zealand early childhood care and education perspective. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 41-55. <https://doi.org/10.1515/jped-2015-0012>



- Rousell, D., Cutter-Mackenzie, A., & Foster, J. (2017). Children of an earth to come: Speculative fiction, geophilosophy and climate change education research. *Educational Studies*, 53(6), 654–669. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1369086>
- Sageidet, B. M., & Bergersen, O. (2024). What can children do with the Anthropocene?. *Environmental Education Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2365404>
- Somerville, M., & Powell, S. J. (2019). Thinking posthuman with mud: And children of the Anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 51(8), 829–839. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1516138>
- Sporre, K., Lotz-Sisitka, H., & Osbeck, C. (2022). Taking the moral authorship of children and youth seriously in times of the Anthropocene. *Ethics and Education*, 17(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.2024991>
- Taylor, A. (2020). Countering the conceits of the Anthropos: Scaling down and researching with minor players. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 340–351. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1583822>
- Taylor, A., & Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 507–529. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050>
- Tullock, B., & Ortega, L. (2017). Fluency and multilingualism in study abroad: Lessons from a scoping review. *System*, 71, 7–21. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.019>



کاوشی در ابعاد مختلف رویکرد پژوهش با کودکان: دعوتی برای فهم دوران کودکی با کودکان

زهره هوشیار^۱، طیه میری^۲

چکیده

در مطالعات جدید کودکی، رویکردهای نوینی شکل گرفته که بر عاملیت کودک و نقش کنشگرانه او در بساختن و تعین بخشی به زیست جهان خودش تأکید دارد. پژوهش با کودکان، رویکردی برآمده از این مطالعات است که در گنجاندن صدای کودکان در پژوهش‌ها و سیاست‌گذاری‌های آموزشی نقش دارد. در این پژوهش با هدف فراتر رفتن از هنجارهایی که بر نهاد آموزشی حاکم است و معرفی رویکردهای بدیل، بر آن هستیم که با روش کاوشگری فلسفی انتقادی (هاگرسون، ۱۳۸۸)، چرایی عدم حضور صدا و دیدگاه کودک در وضع موجود تعلیم و تربیت ایران را بررسی کرده و با معرفی ابعاد/مؤلفه‌های مختلفی از رویکرد پژوهش با کودکان پژوهشگران حوزه آموزش را به فهم دوران کودکی با کودکان دعوت کنیم. در بخش اول عواملی که مانع از توجه به توانمندی کودک در بساختن محیط پیرامون و زیست جهان کودکی آنهاست مانند چالش‌های بروکراتیک و سیاست‌گذاری، عدم حضور جدی رویکردهای جدید کودکی در مطالعات آکادمیک، عدم توجه به اهمیت دوران کودکی در توسعه، غلبه نگرش‌ها و انگاره‌های سنتی نسبت به کودکان و دوران کودکی، عدم آموزش معلمان، غلبه رویکردهای محافظتی در والدگری و... بررسی شدند و در دو دسته کلی موانع ساختاری و موانع عملکردی جای گرفتند. در بخش دوم و پایانی، مؤلفه‌هایی از رویکرد پژوهش با کودکان معرفی شد که می‌تواند ما را به بساختن مشارکتی زیست جهان کودکان رهنمون کند از جمله: شناخت کودکان به عنوان عاملان و کنشگران توانمند، یادگیری با کودکان، تمرکز بر حقوق مشارکتی کودک و نه صرفاً حقوق حمایتی ایشان، تولید دانش مبتنی بر تجربه زیسته کودکان، تقویت عدالت آموزشی از طریق شمولیت، تقویت دموکراسی در مدارس و تحول در انگاره‌های کودکی در جامعه.

واژگان کلیدی: پژوهش با کودکان، حقوق مشارکتی کودکان، دوران کودکی، زیست جهان کودکی، عاملیت کودکان، یادگیری با.

مقدمه و بیان مسأله

در مطالعات جدید کودکی، رویکردهای نوینی شکل گرفته که بر عاملیت کودک و نقش کنشگرانه او در بساختن و تعین بخشی به زیست جهان خودش تأکید دارد. مفهوم «زیست جهان کودکی» برگرفته از نظریه‌های اجتماعی و پدیدارشناسی است که به معنای مجموع تجارب، ادراکات، تعاملات و معانی‌ای است که کودکان در زندگی روزمره خود درک و تجربه می‌کنند. زیست جهان کودکی شامل محیط‌های فیزیکی، اجتماعی، فرهنگی و روانی است که کودکان در آن‌ها زیست می‌کنند و به واسطه فعالیت‌های روزانه، بازی، گفت‌وگو و کنش‌های خود، این جهان معنا و شکل می‌یابد. به بیان دیگر، زیست جهان کودکی حوزه‌ای است که کودکان به طور فعال در آن معنا می‌سازند، با واقعیت پیرامون خود رابطه برقرار می‌کنند و به شکل دهی به خود و جهان؛ مشارکت دارند

^۱ . دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، mahaz_bp@yahoo.com

^۲ . دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، miritayyebi@gmail.com



(Weber, 2020). در زمینه جامعه‌شناسی، پارادایم جدید مطالعات کودکی، جیمز و پروت^۱ نه تنها کودکان را به عنوان «کنشگران فعال در ساختن و تعیین سرنوشت زندگی‌های خود، اطرافیانشان و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند» معرفی کردند؛ بلکه بیان داشتند که کودکان می‌توانند «صدا و مشارکت مستقیم‌تری در تولید داده‌های جامعه‌شناسی داشته باشند». (James & Prout, 1997). پژوهش با کودکان، رویکردی برآمده از مطالعات جدید کودکی است که در گنجاندن صدای کودکان در پژوهش‌ها و سیاست‌گذاری‌ها، از جمله در زمینه آموزش، نقش دارد. در اصل، پژوهش کودک‌محور نه تنها به کودکان به عنوان افرادی که حرف‌هایی برای گفتن دارند احترام می‌گذارد، بلکه امکان بیان دیدگاه‌ها و نظرات کودکان را نیز فراهم می‌سازد؛ چیزی که در ایده‌ی «کودکان به عنوان پژوهشگر» نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است. در مطالعات کودکی، اصل بر پژوهش‌های کودک‌محور است؛ زیرا بدون این نوع پژوهش‌ها دانش ما از زندگی کودکان بسیار کم مایه خواهد بود (جیمز و جیمز، ۱۴۰۳). در دهه‌های اخیر، این انگاره از کودکی در بسیاری از زمینه‌ها ورود پیدا کرده و دیدگاه و صدای کودکان در مسائل مربوط به آنها دخیل شده است از جمله شهرسازی و طراحی شهری (Nordström & Wales, 2019)، پژوهش‌های اجتماعی (McCafferty & Mercado García, 2025)، سیاست‌گذاری‌های آموزش و جامعه‌شناسی (UniSA, 2024) و دیگر موارد از مشارکت کودکان در حوزه‌های مختلف اجتماعی، آموزشی و دیجیتال (Gottschalk & Borhan, 2023). کودک، مخاطب اصلی آموزش است و صدا و دیدگاه او، اگر ارزشمند شمرده شود، می‌تواند در سطوح مختلف از سیاست‌گذاری تا اجرای برنامه‌های درسی به کار گرفته شود. این نگاه به کودک و توجه به توانمندی او به مثابه کنشگر اجتماعی، در پژوهش‌های آکادمیک ایران هنوز جایگاه جدی ندارد و بیشتر در پژوهش‌های علوم اجتماعی وارد شده است.

هدف از پژوهش پیش رو بررسی موانعی است که عامل عدم توجه به توانمندی کودک در بر ساختن محیط پیرامون و زیست‌جهان کودکی و نیز امکان استفاده از رویکرد پژوهش با کودکان در ایران شده است. در ادامه این بررسی، با هدف فراتر رفتن از هنجارهایی که بر نهاد آموزشی حاکم است، ابعاد مختلفی از رویکرد بدیل پژوهش با کودکان را معرفی کرده و پژوهشگران حوزه آموزش را به فهم دوران کودکی با مشارکت کودکان دعوت می‌کنیم. بر اساس این اهداف، تلاش کردیم به دو پرسش پاسخ بدهیم: ۱) چه عوامل ساختاری و عملکردی، می‌تواند مانع امکان استفاده از رویکرد پژوهش با کودکان در تعلیم و تربیت ایران شود؟ ۲) این رویکرد چه ابعادی برای کمک به پژوهشگران حوزه آموزش در فهم دوران کودکی دارد؟

لذا در این پژوهش از روش کاوشگری فلسفی انتقادی (هاگرسون، ۱۳۸۸) بهره گرفتیم. در کاوشگری فلسفی انتقادی، نقد توسّعی صورت می‌گیرد که اصطلاح توسّعی شامل فراتر رفتن از هنجارهایی است که تصور می‌شود بر نهادها حاکمیت دارند و هم‌چنین پیشنهاد بدیل‌های قابل تصوّر برای آن‌ها ارائه می‌دهند (هاگرسون، ۱۳۸۸). جست‌وجوی ناقدان برای کشف هنجارهایی که بر نهادهای خاصی حاکمیت دارند و نیز نقادی این هنجارها، تحت اداره هنجارهای استنتاجی یا توسّعی فرایندی قرار دارد که کاوشگری فلسفی انتقادی نام دارد (همان، ۱۹۸۸).

^۱. James & Prout



از جمله مقاصد این کاوشگری فلسفی انتقادی را مدرسانی به تنظیم و قابل فهم ساختن ملاحظات بسیار متنوع و بافت وابسته‌ی عمل واقعی ارزیابی، تأیید، تجدیدنظر و بازسازی هنجارهای اندیشه و عمل، می‌داند (به نقل از هاگرسون، ۱۳۸۸). همچنین، بنا به نظر اُبرگ (۱۹۸۲)، هدف نهایی کاوشگری فلسفی انتقادی، بهبود عمل تربیتی است. بهبود بخشیدن عمل تربیت در نتیجه این روش، مستلزم آن است که کاوشگری، توصیه‌هایی یا دست‌کم بحثی درباره دلالت‌های ضمنی یافته‌ها به منظور بهبود عمل در بر داشته باشد. هم‌چنین کاوشگری فلسفی انتقادی عهده‌دار رسالت ابهام‌زدایی، شفاف‌سازی، بالا بردن فهم و درک و تدارک گزینه‌های بدیل است (به نقل از هاگرسون، ۱۳۸۸).

یافته‌ها و نتیجه

دوران کودکی به عنوان یکی از دوره‌های بنیادین شکل‌گیری هویت و زیست‌جهان انسان، از دیرباز مورد توجه پژوهش‌های علوم انسانی و تربیتی بوده است. اهمیت فهم کودکان به عنوان عاملان فعال، نه صرفاً سوزده‌های منفعل، در بر ساختن معنا و تجربه زیسته‌ی خود، امری غیرقابل انکار است. با وجود پیشرفت‌های چشمگیر در حوزه مطالعات کودکی، هنوز خلأهای پژوهشی قابل توجهی در راستای حضور فعال و مشارکتی کودکان در پژوهش‌های تعلیم و تربیت کشور وجود دارد. طبق اهداف پژوهش، و با رویکرد کاوشگری فلسفی انتقادی، در بخش یافته‌ها ضمن الف) بررسی عدم حضور صدا و دیدگاه کودک در ساختارهای آموزشی موجود و عملکرد آن‌ها، ب) تلاش می‌شود ابعاد رویکرد پژوهش با کودکان برای برجسته شدن ظرفیت‌های بالقوه مشارکت کودکان در پژوهش‌های آموزشی، معرفی گردد.

الف) چرایی عدم حضور صدا و دیدگاه کودک در وضع موجود تعلیم و تربیت ایران در این بخش به عواملی پرداخته شده که مانع از توجه به توانمندی کودک در بر ساختن محیط پیرامون و زیست‌جهان کودکی و به کار بستن آن‌ها در حوزه تعلیم و تربیت شده است.

ردیف	موانع امکان استفاده از رویکرد پژوهش با کودکان در تعلیم و تربیت ایران	توضیحات	دسته‌بندی موانع
۱	چالش‌های بروکراتیک و سیاست‌گذاری	ساختار نظام آموزشی کشور بیشتر مبتنی بر رویکردهای سنتی و متمرکز است که بر انتقال دانش و کنترل از بالا تأکید دارد و به مشارکت فعال کودکان در فرآیند آموزشی و پژوهشی توجه چندانی ندارد. این ساختار باعث می‌شود که کودکان به عنوان گیرندگان منفعل آموزش دیده شوند و حضور فعال آنها در تصمیم‌گیری‌ها و فرآیندهای یادگیری و تولید دانش کمرنگ شود (روشنفکر، ۱۳۹۷).	ساختاری
۲	عدم توجه به اهمیت دوران کودکی در توسعه	رنانی، در نقد شرایط کنونی توسعه بیان می‌کند: «بذر توسعه در کودکی (عمدتاً در فاصله صفر تا هفت سالگی و تا حدودی در دوره دبستان) کاشته می‌شود و اندوهگانه باید گفت در این سه دهه هیچ سیاستی در	ساختاری

ردیف	موانع امکان استفاده از رویکرد پژوهش با کودکان در تعلیم و تربیت ایران	توضیحات	دسته بندی موانع
		این کشور بر روی تحول توسعه مدارانه کودکان ما معطوف نبود است. سهل است که بگویم بخش بزرگی از سیاست های آموزشی و پرورشی ما در خانه و در مدرسه، ضد توسعه بوده است (رنانی، ۱۳۹۵).	
۳	عدم حضور جدی رویکردهای جدید کودک در مطالعات آکادمیک	علیرغم اینکه چند دهه از ظهور رویکردهای جدید کودکی از جمله جامعه شناسی جدید کودکی، در مطالعات دانشگاهی می گذرد، در مطالعات آکادمیک در ایران، هنوز جایگاهی جدی ندارند. این امر به غلبه رویکردهایی مثل روان شناسی رشدی و یا جامعه پذیری سنتی بازمی گردد که به کودک به گونه ای نگرسته می شود که باید او را تحت تعلیم درآورد و تربیت کرد تا با گذار از دوران کودکی و دستیابی به بزرگسالی وارد جامعه شود. در اولی، بر عبور از مراحل مرتبط با سن، رشد جسمی و توانایی شناختی تکیه می شود؛ مسیری که کودکان به سوی ذهنیت عقلانی حرکت می کنند (شیخه و همکاران، ۱۳۹۷:۳۳) و در دومی، کودکان که هنوز عضوی از جامعه انگاشته نمی شوند، به وسیله جامعه پذیری، خود را با جامعه سازگار و جامعه را در خود درونی می کنند تا در نهایت به عضوی کارکردی، لایق و مفید برای جامعه تبدیل شوند (کورسارو، ۱۳۹۳:۲۶).	عملکردی
۴	غلبه نگرش ها و انگاره های سنتی نسبت به کودکان و دوران کودکی	در تاریخ مطالعات انجام شده درباره کودک، انگاره هایی از قبیل کودک شرور (قرون وسطی)، کودک معصوم (بلیک/روسو)، کودک فطری (روسو)، کودک رشدی (پیاژه)، کودک ناخودآگاه (فروید) غالب بوده است. این انگاره ها و برداشت های متفاوت از کودکان، به طرق مختلف و بعضاً متناقض، مجموعه ای پیچیده از ایده ها و طرح های گوناگون را که دوران کودکی از طریق آن ها تصور می شده و می شود، تشکیل می دهند (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳). غلبه این انگاره باعث شده، در پژوهش های مرتبط با کودکی (به ویژه در آموزش)، از انگاره کودک به مثابه کنشگر اجتماعی (که همسو با رویکرد پژوهش با کودکان است) غفلت شود (هوشیار و همکاران، ۱۴۰۲).	ساختاری / عملکردی
۵	عدم آموزش معلمان	عدم آموزش کافی معلمان و سیاست گذاران آموزشی درباره رویکردهای مشارکتی و نوین کودکی یکی دیگر از موانع است. فقدان	عملکردی

ردیف	موانع امکان استفاده از رویکرد پژوهش با کودکان در تعلیم و تربیت ایران	توضیحات	دسته بندی موانع
		آموزش تخصصی و نگرش انتقادی درباره اهمیت عاملیت کودکان، سبب می شود که در عمل، کودکان کمتر در فرآیندهای پژوهش و تصمیم گیری مشارکت داده شوند (کرامتی و همکاران، ۱۳۹۸).	
۶	غلبه رویکردهای محافظتی در توجه به کودکی	رویکرد محافظتی، همسو با رویکردهای سنتی، بر انتقال میراث فرهنگی و حفظ وضع موجود اجتماعی تأکید دارد و فرصتی برای ظهور عاملیت و کنشگری کودکان فراهم نمی کند. در چنین نگرشی، کودکان نمی توانند صدای خود را در فرآیندهای آموزشی و پژوهشی مطرح کنند و بیشتر به عنوان دریافت کنندگان منفعل تعلیمات دیده می شوند. این دیدگاه محافظه کارانه، همراه با کنترل بیش از حد، باعث تداوم چرخه کودکی وابسته و کم توان می شود و مانع از شکل گیری شهروندی فعال در کودکان است. نتیجه این نظام آموزشی، سربازگیری از ارزش ها و باورهای موجود به صورت تزریقی و جلوگیری از تفکر انتقادی و مشارکت فعال کودکان است (هوشیار و همکاران، ۱۴۰۱).	عملکردی

ب) معرفی ابعاد/مؤلفه های مختلفی از رویکرد پژوهش با کودکان

در این بخش، مؤلفه هایی از رویکرد پژوهش با کودکان معرفی شد که می تواند ما را به برساختن مشارکتی زیست جهان کودکان رهنمون کند از جمله:

- شناخت کودکان به عنوان عاملان و کنشگران توانمند: رویکرد جدید در مطالعات کودکی بر فهم کودکان به عنوان عاملانی توانمند و کنشگر تأکید دارد که می توانند در محیط های اجتماعی و تعاملات روزمره خود به صورت فعال مشارکت داشته و تأثیرگذار باشند. برخلاف دیدگاه سنتی که کودکان را صرفاً سوژه های انفعالی و تحت نظارت می دانست، مطالعات معاصر بر عاملیت کودکان تأکید می کنند و نشان می دهند کودکان با استفاده از مهارت های زبانی، نمادین و توانمندی های اجتماعی قادر به ایفای نقش فعال در محیط های مختلف اجتماعی اند (Moran-Ellis, 2013). این رویکرد ضرورت بازتعریف جایگاه کودکان در پژوهش ها و سیاست گذاری ها را به عنوان شهروندانی فعال و دارای حق ارائه می دهد و می تواند به شناخت دقیق تر زیست جهان کودکان کمک کند (Kleine et al., 2016).
- یادگیری با کودکان: یادگیری با کودکان، روشی مشارکتی و تعاملی است که کودکان را نه تنها به عنوان دریافت کنندگان دانش، بلکه به عنوان هم آموزان و هم پژوهشگران در فرآیند یادگیری فعال می کند. این رویکرد موجب غنای تجربه یادگیری می شود؛ چرا که کودکان از طریق مشارکت مستقیم و تجربه مشترک، دانش را به صورت کاربردی و عمیق تر کسب می کنند. پژوهش های اخیر نشان داده اند که



- آموزش مشارکتی باعث افزایش اعتمادبه‌نفس، تعامل مثبت و توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان می‌شود. (Abd El-Sattar et al., 2024) یادگیری با کودکان همچنین زمینه‌ساز ایجاد ارتباطات انسانی مثبت و احترام متقابل در محیط آموزشی است و ارزش‌های دموکراتیک در آموزش را تقویت می‌کند.
- تمرکز بر حقوق مشارکتی کودک: در بحث‌های اخیر در حقوق کودک، کودکان به مثابه شهروندان شایسته حقوق شهروندی هستند. این مدل توسعه‌یافته از مدل "کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی" است که با حقوق مشارکتی کودک در حوزه عمومی سیاست‌گذاری در ارتباط است. کنوانسیون حقوق کودک، بر حقوق مشارکتی کودکان، به مثابه شهروندانی که باید در موضوعاتی که به آن‌ها مربوط است، طرف مشورت قرار گیرند و به نظرات آن‌ها توجه شود، تأکید می‌کند (مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶: ۳۱۵). با شنیده شدن صدای کودک، روابط دانش - قدرت نیز تغییر کرده و کودک نیز در این روابط، دارای قدرت می‌شود. این اعتقاد که تنظیم برنامه‌های آموزشی باید از سوی معلمان، به اعتبار آنکه متخصصان رشد کودک هستند، انجام گیرد، جای خود را به این باور می‌دهد که تنظیم این برنامه‌ها، به مثابه بخشی از اقدامات شکل‌دهنده دنیای کودکان از حقوق مشارکتی آن‌ها به شمار می‌رود (مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶: ۳۱۸) و مشارکت کودک در این امر با تکیه بر کنش‌گری اجتماعی او و پذیرش قدرت تأثیرگذاری‌اش بر محیط و افراد پیرامونش، به اجرا در می‌آید.
 - تولید دانش مبتنی بر تجربه زیسته کودکان: تولید دانش در رویکرد پژوهش با کودکان بر محوریت تجربه‌ی زیسته کودکان قرار دارد؛ بدین معنا که دانش نه صرفاً از منظر بزرگسالان بلکه بر اساس برداشته‌ها و تجربیات واقعی کودکان شکل می‌گیرد. استفاده از روش‌های کیفی مانند روایت‌پردازی، مصاحبه‌های باز و فعالیت‌های مشارکتی این امکان را می‌دهد که کودکان بتوانند معنا و مفهوم دنیای خود را بیان کنند و دانش جدیدی متناسب با چشم‌اندازهای آنان ایجاد شود (Kleine et al., 2016). این دانش مبتنی بر تجربه زیسته می‌تواند به سیاست‌گذاری‌ها و روش‌های آموزشی معنادار و کارآمدتری منتهی شود.
 - تقویت عدالت آموزشی از طریق شمولیت: پژوهش با کودکان نقش مهمی در تحقق عدالت آموزشی از طریق شمولیت بازی می‌کند، چرا که کوشیده است تا صدای کودکان همه گروه‌ها، به ویژه گروه‌های محروم و کم‌برخوردار، را در پژوهش‌ها و تصمیمات آموزشی به رسمیت بشناسد. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که شمولیت در آموزش، زمینه‌ساز کاهش تبعیض و افزایش فرصت‌های برابر برای همه کودکان است و موجب ارتقای مشارکت فعالانه آنان در فرایند یادگیری می‌شود (Rentzi, 2024). این رویکرد ضمن تأکید بر تنوع فرهنگی، جنسیتی و اجتماعی کودکان، به توانمندسازی و افزایش دسترسی آنان به فرصت‌های یادگیری کمک می‌کند.
 - تقویت دموکراسی در مدارس: پژوهش با کودکان در مدارس به عنوان مکانی که باید محیطی دموکراتیک و مشارکت‌جویانه باشد، بر اهمیت مشارکت فعالانه کودکان در فرآیندهای مدرسه تأکید دارد. این مشارکت، کودکان را قادر می‌سازد تا مهارت‌های دموکراتیک از جمله همکاری،



مسئولیت پذیری و احترام به دیدگاه دیگران را بیاموزند و در ایجاد یک فرهنگ مدرسه‌ای دموکراتیک مشارکت کنند (Alminde & Warming, 2020). پژوهش‌های میدانی بیانگر آن است که مدارس دموکراتیک به پرورش شهروندان مسئول و آگاه کمک کرده و کیفیت کلی زندگی آموزشی را ارتقا می‌بخشند.

در نتیجه، بنا به مواردی که مطرح شد، پژوهشگران حوزه آموزش می‌توانند با توجه هرچه بیشتر به رویکرد پژوهش با کودکان و به کار بستن آن، به فهم دوران کودکی با مشارکت کودکان بپردازند و با دانش جدید برآمده از آن، در انگاره‌های منفعل کودکی در جامعه تحول ایجاد کرده و در شکل‌گیری جامعه دموکراتیک در ساختار مدرسه و در سنین کودکی نقش مهمی ایفا کنند.

منابع

- جیمز، آ.، و جیمز، آ. (۱۴۰۳). مفاهیم اساسی در مطالعات کودکی (ع. کرمانی و ا. کمالی، مترجمان). فراهم. (اثر اصلی منتشر شده در سال ۲۰۰۸)
- جیمز، ا.، جنکس، ک.، و پروت، الف. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی دوران کودکی: نظریه پردازی درباره دوران کودکی (ع. کرمانی و ع. ابراهیم‌آبادی، مترجمان). ثالث. (اثر اصلی منتشر شده در سال ۱۹۹۸)
- رنانی، م. (۱۳۹۵، آبان). کودکی به مثابه توسعه [متن سخنرانی]. هفتمین نشست کافه خرد، تهران. [https://st.renani.net/renani-lecture/renani-lecture\(80-1\).pdf](https://st.renani.net/renani-lecture/renani-lecture(80-1).pdf)
- روشنفکر، پ. (۱۳۹۷). وضعیت اجتماعی کودکان در ایران. آگاه.
- شیخه، ر. فایه مقدم، م.، پاک‌سرشت، م.، و مرعشی، م. (۱۳۹۸). بررسی دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی درباره کودکی، و آموزه‌های آن برای برنامه آموزش تفکر به کودکان. تفکر و کودک، ۱۰ (۲)، ۱۵۰-۱۲۳. <https://doi.org/10.30465/fabak.2020.4859>
- کرامتی، م.، سیفی، ع.، و طیار، ا. (۱۳۹۸). بررسی موانع یادگیری مشارکتی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان خوسف [مقاله]. اولین همایش ملی مدرسه فردا، اردبیل. <https://civilica.com/doc/1013356>
- کورسارو، و. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی کودکی (ع. کرمانی و م. رجبی‌اردشیری، مترجمان). ثالث. (اثر اصلی منتشر شده در سال ۲۰۱۱)
- مک‌ناوتن، گ.، و اسمیت، ک. (۱۳۹۶). حقوق کودکان خردسال. در م. کیلی (ویراستار)، درآمدی بر مطالعات کودکی (ع. کرمانی، مترجم: ص. ۳۴۱-۳۱۳). ثالث.
- هاگرسون، ن. ا. (۱۳۸۸). کاوشگری فلسفی: نقد توسعه. در ا. س. شورت (ویراستار)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (م. پاک‌سرشت، مترجم: ص. ۸۵-۶۶). سمت.
- هوشیار، ز.، شمشیری، ب.، و ایزدپناه، ا. (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی جایگاه کودک در دو رویکرد آموزشی «تربیت شهروند آینده» و «تربیت شهروند کنش‌گر»: دوراهی آموزش شهروندی در دوره کودکی. آموزش پژوهی نوین، External (۳۱)، ۶۵-۷۷. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25884182.1401.8.31.6.9>
- هوشیار، ز.، شمشیری، ب.، و ایزدپناه، ا. (۱۴۰۲). کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی» و شناسایی عناصر برساننده آن. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۱۴ (۳)، ۱۷۳-۲۰۵. <https://doi.org/10.30465/scs.2023.9131>
- Abd El-Sattar, H. K. H., Omar, M & ,Mohamady, H. (2024, November). Developing a participatory research framework through serious games to promote learning for children with autism. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, Article 1453327). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1453327>
- Alminde, S & ,Warming, H. (2020). Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others. *Qualitative Research*, 20(4), 432-448. <https://doi.org/10.1177/1468794119863155>
- Gottschalk, F & ,Borhan, H. (۲۰۲۳). *Child participation in decision making: Implications for education and beyond* [Working paper]. OECD Publishing.



- James, A & ,Prout, A .(۱۹۹۷) .*Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Routledge .<https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Kleine, D., Pearson, G & ,Poveda Villalba, S. C .(۲۰۱۶) .*Participatory methods: Engaging children's voices and experiences in research* [Report]. Global Kids Online.
- McCafferty, P & ,Mercado García, E. (2025). Children's participation in social work research: A secondary data analysis of an umbrella review of children's participation in child welfare .*The British Journal of Social Work* .۱۵۷۴-۱۵۹۷ , (۴)۵۵ ,
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae112>
- Moran-Ellis, J .(۲۰۱۳) .*Children as social actors, agency, and social competence: Sociological reflections for early childhood* [Working paper]. University of Sussex .<https://hdl.handle.net/10779/uos.23453099.v1>
- Nordström, M & ,Wales, M. (2019). Enhancing urban transformative capacity through children's participation in planning .*Ambio*, 48(5), 507-514. <https://doi.org/10.1007/s13280-019-01153-7>
- Rentzi, A. (2024). Social justice in education: Creating an inclusive culture at schools through critical multicultural theory .*European Journal of Education and Pedagogy*, 5(1), 94-97. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.1.802>
- University of South Australia .(۲۰۲۴) .*Children's Voices Research Project* [Impact story]. University of South Australia .
<https://www.unisa.edu.au/research/impact-stories/research-gives-children-voice-in-government-policy/>
- Weber, B. (2020). Phenomenology as a voice of childhood .*Phenomenology & Practice*, 14(2), 32-52.
<https://doi.org/10.29173/pandp29388>

واکاوی جایگاه بازی در پرورش حس امیدواری کودکان

محمدرضا یوسف زاده چوسری^۱، عبدالرضا خدیری^۲

چکیده

دوران کودکی از لحاظ شکل گیری شخصیت آدمی دارای اهمیت است و اگر به آن توجه کافی نشود، در بزرگسالی نمی توان خلاء آن را پر کرد. پرورش حس امیدواری، یکی از رسالت های نوین نظام های آموزشی است. امیدواری سرمایه اصلی و سنگ بنای پیشرفت و هرنوع تلاش تربیتی است. برای پرورش حس امیدواری، سازوکارهای مختلفی وجود دارد. یکی از مهم ترین سازوکارها استفاده از رویکرد بازی واره و آموزش مبتنی بر بازی است. بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش واکاوی جایگاه بازی در پرورش حس امیدواری کودکان بود. روش استدلال استنتاجی بود که در آن ضمن در نظر گرفتن مبانی فلسفی مفروض چنین استنتاج شد که، چون بازی ارادی است و از درون کودک نشأت می گیرد و فعالیتی اصیل و واقعی است، لذا با استفاده از بازی می توان انواع امید شامل امید روانشناختی و امید منطقی و امید جامعه شناختی را در کودکان پرورش داد. بر اساس یافته های پژوهش، میل به پیشرفت و موفقیت در فرایند بازی مرهون امید روانشناختی، پیش بینی راه حل های منحصر به فرد در انجام فعالیت ها و تحلیل واقع بینانه و بدون تعصب عملکرد مرهون امید منطقی و ایجاد باور به همکاری و همیاری در فرایند بازی معرف امید جامعه شناختی بودند. بنابراین می توان از طریق بازی انواع امید را در کودکان پرورش داد و از انرژی و توان آن ها برای ایجاد جامعه امیدوار استفاده نمود.

واژه های کلیدی: بازی، دوران کودکی، انواع امید.

مقدمه و بیان مسأله

به زعم اکثر نظریه پردازان حوزه روانشناسی اساس شخصیت کودک در دوران کودکی شکل می گیرد بر این اساس نظام های آموزشی باید تربیت همه جانبه کودک را به عنوان مسئولیت اصلی خود بپذیرند. از میان رسالت های گوناگونی که متوجه نظام آموزشی است، پرورش حس امیدواری بسیار ضرورت دارد. امید داشتن یعنی باور به اینکه چیز مثبتی که در حال حاضر در زندگی ما وجود ندارد، ولی می تواند تحقق یابد، و بنابراین ما آرزوی آن را داریم. از این دیدگاه، امید شامل تمایل به نتیجه ای است که فرد آن را ممکن می داند (بلوسر و ستاهل، ۲۰۲۰). امیدواری، فرایند تفکر در مورد اهداف شخصی همراه با انگیزه حرکت به سمت هدف ها می باشد (کارشکی و محسنی، ۱۴۰۲). لازاروس، امید را احساسی می داند که با ارزیابی شناختی از آرزوی تحقق یک هدف مطلوب مرتبط است، حس امید تنها مستلزم این ادراک است که رسیدن به یک هدف مطلوب امکان پذیر است (اوجالا، ۲۰۱۶). بنابراین احساس امیدواری یکی از جنبه های مهم زندگی است که بایستی در اوان کودکی در انسان شکل گرفته و رشد یابد. بر این اساس مسئولان نظام تعلیم و تربیت باید با اتخاذ رویکردهای مناسب امید را در کودکان پرورش دهند؛ یکی از این رویکردها استفاده از رویکرد آموزش مبتنی بر بازی است؛ چراکه بازی پایه و اساس اولیه

^۱. دکتری برنامه ریزی درسی، استاد دانشگاه بوعلی همدان؛ nimrooz@basu.ac.ir (نویسنده مسئول)

^۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی همدان؛ khedriabddolreza@yahoo.com



برای یادگیری، کاوش، حل مسئله و درک جهان را فراهم می‌کند. کودکان از طریق بازی و با تقلید از آنچه می‌بینند و تمرین مهارت‌ها یاد می‌گیرند. بازی به آنها اجازه می‌دهد خلاقیت خود را ابراز کنند، آزمایش کنند و یاد بگیرند که چگونه با دیگران ارتباط برقرار کنند. مفهوم بازی توجه یا الزامات اجتماعی را به خود جلب کرده است. بازی هر فعالیتی است که آزادانه، انتخاب شده، با انگیزه و با تمرکز شخصی انجام شود. (سورنو، کاباتسک و مولینا، ۲۰۲۴). با توجه به جایگاه بازی و اهمیت ایجاد و تقویت حس امیدواری و با توجه به این که مطالعه تجربی کمتری به طور خاص در زمینه رشد امید در کودکان از منظر بازی انجام شده است (اسپارکس، ۲۰۲۱). سؤال اصلی پژوهش این است که چگونه می‌توان از طریق رویکرد بازی‌وارسازی، حس امیدواری را در کودکان پرورش داد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش به کار برده شده در این پژوهش، استدلال استنتاجی با استفاده از الگوی بازسازی شده فرانکنا است. این الگو شامل پنج قسمت دارد: الف) اهداف یا اصول بنیادین هنجارین؛ ب) گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی؛ ج) دانش، مهارت، نگرش‌هایی که باید پرورش داد؛ د) گزاره‌های واقع‌نگر روشی؛ ه) توصیه‌های عملی. این الگو مورد بازسازی قرار گرفته و دو بخش بایدهای آغازین و گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی به آن اضافه شده است (باقری، ۱۳۹۸). بر اساس این روش محقق از یک نظریه کلی استفاده می‌کند و سعی می‌کند با استفاده از بینش به‌دست آمده از کلیات به جزئیات و سؤالات پاسخ دهد. در این روش شناخت و نتایج محصول و برخاسته از بحث‌های قیاسی است (یوسف زاده چوسری و زارعی، ۱۴۰۴). بر این اساس در این پژوهش ضمن تبیین مفهومی امید و بازی و بیان مبانی فلسفی هر کدام به تفکیک، دلالت‌های رویکرد بازی‌وارسازی در پرورش حس امیدواری کودکان استخراج و استنتاج شد.

مبانی فلسفی امیدواری

مسئله امید یکی از موضوعاتی است که از روزگاران قدیم مورد توجه فلاسفه بوده است و از لحاظ فلسفی تبیین شده است. یکی از مکاتب فلسفی که پس از فلسفه اسلامی بیشتر به این موضوع پرداخته، مکتب اگزیستانسیالیسم یا وجودگرایی است. گابریل مارسل (۱۸۸۹-۱۹۷۳) یکی از فیلسوفان این نحله فکری است که به مسئله امید در زندگی انسان پرداخته است. مارسل، امیدواری را بر اساس وجود خدا توضیح می‌دهد و معتقد است که ما می‌توانیم به هنگام ناامیدی، از طریق امری مطلق، وجودی نامنتهی به آرامش برسیم؟. لذا بایستی امید را با توجه به این موجود بی‌منتهی (خدا) درک کنیم. ناامیدی دو پیامد دارد، رسیدن به خود واقعی و تسلیم شدن در برابر آن. کسی که دچار وسوسه ناامیدی می‌شود، دیدن آینده را دشوار می‌یابد و متقاعد می‌شود که هیچ نیروی برتر وجود ندارد که بتواند او را نجات دهد. در واقع امید چیزی است که از آن به‌عنوان وسعت عالم هستی در مواجهه با بزرگ‌ترین معمای هستی یاد می‌شود (کاویارسو، میثائل‌آمال و اروکیاراج، ۲۰۲۲).

مبانی فلسفی بازی

بازی یکی از مهم‌ترین راه‌ها برای یادگیری و رشد کودکان است. بازی با کمک به کودکان در شناخت هرچه بیشتر توانایی‌های خود و ایجاد حال و احساس خوب نسبت به زندگی، عزت نفس آن‌ها را افزایش می‌دهد. کودکان در فرایند بازی اغلب به دلیل سرگرم‌کننده بودن، مجذوب کاری که انجام می‌دهند می‌شوند (سورنو و همکاران،



۲۰۲۴). فلسفه بازی کودکان، آمادگی جسمی و روانی آنها برای مواجهه با مشکلات است و به همین جهت هر چه گسترده‌تر، پیچیده‌تر و اجتماعی‌تر باشد، به آنان نیرو و آمادگی بیشتر می‌دهد و آنها را از وجود روانی مصونیت یافته‌تر برخوردار می‌سازد، همین برخورداری از مصونیت در واقع حس امیدواری است که تن و جان او را واکنش می‌کند (مهبجور، ۱۴۰۲). بازی‌های دیروز، بازی با پر طاووس و گذاشتن آن در لابه‌لای صفحات کتاب، خاک-بازی، تپله‌بازی و... دیگر قدیمی شده‌اند (احمدوند، ۱۴۰۲)؛ بنابراین، باید برای پرورش جنبه‌های مختلف شخصیت کودک باید از رویکرد بازی‌وارسازی بهره گیریم. بازی‌وارسازی به معنای استفاده از عناصر سیستم‌های بازی است که امکان ایجاد تجربیات در زمینه‌های سلامت، امور مالی، دولت، آموزش و سایر شاخه‌ها را فراهم می‌کند و تمام مواردی را که بازی نیستند، به شیوه‌ای خلاقانه به یک بازی تبدیل می‌کند و به آن حس بازی می‌دهد (گیمزگاریا، هرماندنیکولاس، کاریدوکانو و رابال آلونسو، ۲۰۲۱). بازی‌وارسازی از قدرت انگیزشی بازی‌ها برای درگیر کردن کودکان، افزایش دامنه توجه آنها و بهبود نتایج یادگیری بهره می‌برد. استفاده از ابزارهای یادگیری بازی‌وارسازی شده در آموزش دوران کودکی نشان داده است که نگرش مثبت نسبت به یادگیری را تقویت می‌کند، مشارکت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و از مشارکت فعال حمایت می‌کند (کریم و زایدخالد، ۲۰۲۴). استفاده از رویکرد بازی‌وار در آموزش دوران کودکی می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد، از جمله برنامه‌های تلفن همراه، بازی‌های کامپیوتری و کتاب‌های داستان تعاملی. هر یک از این ابزارها محیطی سرگرم‌کننده و محرک برای زبان‌آموزان جوان فراهم می‌کند و در عین حال از توسعه مهارت‌های ضروری مانند خواندن و حساب کردن و هوش اجتماعی و عاطفی پشتیبانی می‌کند (اسمارتیان، پاتری و روسمانسیا، ۲۰۲۲).

فرویل، تحت تأثیر روسو و پستالوزی، معتقد بود که بازی یک فعالیت جدی و بسیار مهم برای کودکان است. ماریامونته‌سوری بر این باور بود که بازی، کار کودکان است، اشتیاق طرفدار بازی آزاد بود و معتقد بود که بازی یادگیری و خلاقیت کودکان را افزایش می‌دهد، ایساک از اهمیت بازی اجتماعی و فواید آن برای کودکان حمایت می‌کرد. ویگوتسکی طرفدار بازی اجتماعی بود، باور داشت که تخیل و خلاقیت با هم و با بازی رابطه‌ای دیالکتیکی دارند. او باور داشت که کودکان مجبور نیستند آنچه را که در زندگی روزمره خود مشاهده یا تجربه می‌کنند، در بازی بازتولید کنند، در غیر این صورت هیچ چیز جدیدی پدیدار نخواهد شد. آنها از طریق بازی چیزی جدید خلق می‌کنند (استاماتوگلو، ۲۰۲۴).

چهارچوب نظری پژوهش

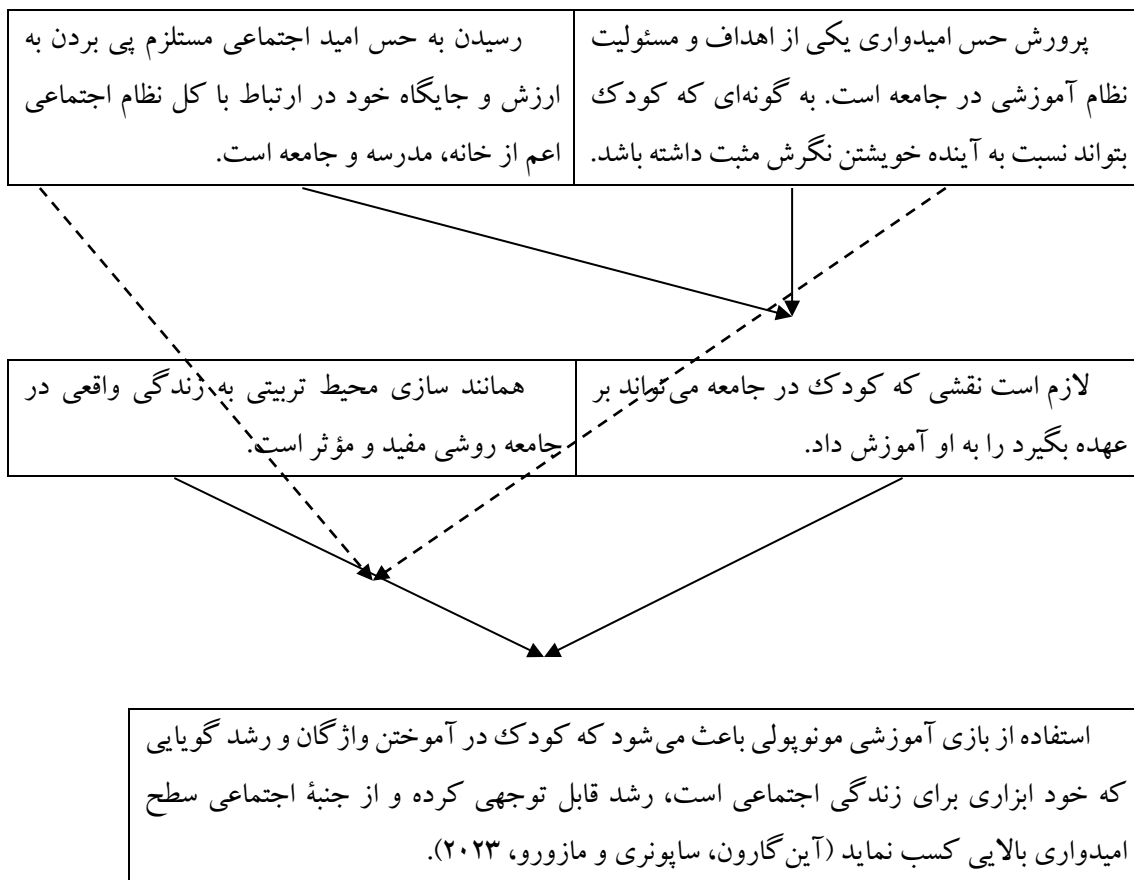
لازاروس (۱۹۹۱) امید را راهی برای کنار آمدن با موقعیت‌ها و حالت‌های منفی می‌داند. بدون مشکلات، نیازی به امید نیست. علاوه بر این، امید باید به طور فعال پرورش یابد تا بتوان به طور سازنده با این مشکلات مقابله کرد. از این رو، طبق این دیدگاه، امید یک احساس مثبت در مورد آینده است که با باورهای مثبت، هرچند نامطمئن، در مورد اهداف مطلوب و مقابله فعال در مواجهه با سختی‌ها شکل می‌گیرد. با این حال، هم در علوم سلامت و هم در علوم اجتماعی، امید اغلب به عنوان یک شمشیر دولبه فرض شده است. اگرچه می‌تواند یک تسکین روانی از یک واقعیت تلخ باشد، اما به عنوان راهی برای فرار از این واقعیت و مسئولیت اقدام نیز تلقی شده است (اوجالا، ۲۰۲۳). طبق نظر اسنایدر (۲۰۰۰) امید زمانی ایجاد می‌شود که کودکان با چنین موانعی روبرو می‌شوند و سپس،



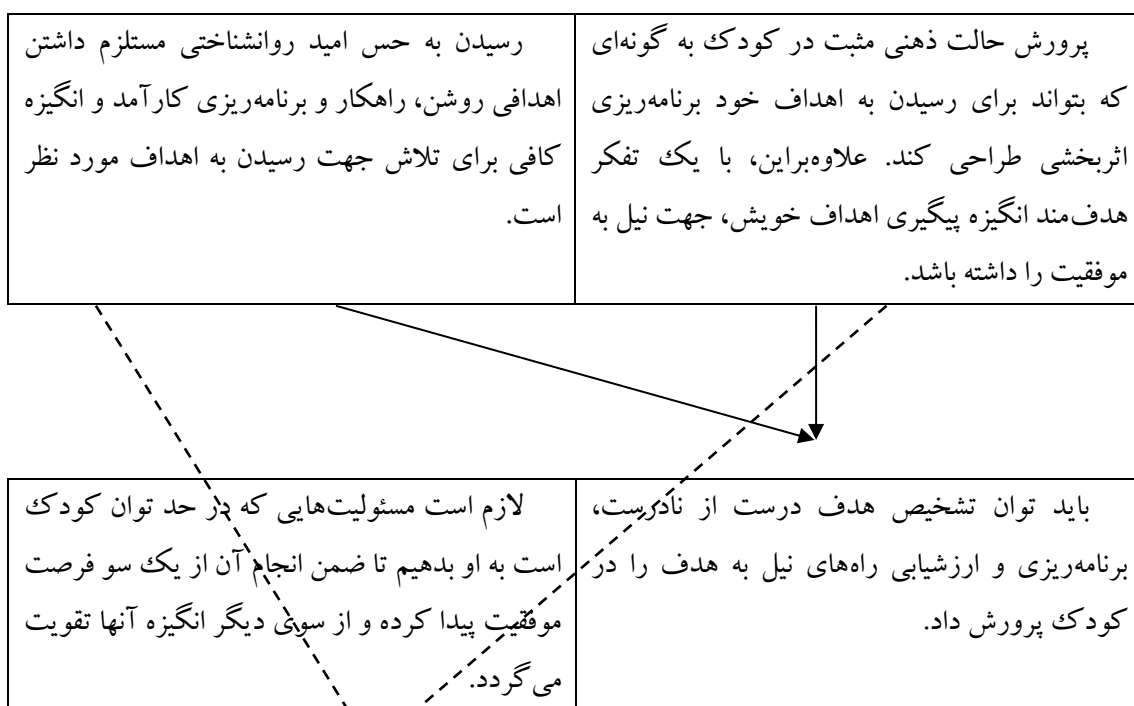
عمداً یا سهواً، از استراتژی‌های موفقیت‌آمیز برای غلبه بر آن موانع استفاده می‌کنند. موفقیت، احساسات مثبت، ارزیابی‌های مثبت از خودارزشمندی و تحمل ناکامی را برمی‌انگیزد که به مفهوم‌سازی‌های کودکان از توانایی‌شان تا بر چالش‌های رسیدن به اهدافشان غلبه نمایند. کودک خود را فردی توانمند تصور می‌کند و موانع را به‌عنوان موانعی می‌داند که باید بر آنها غلبه کرد، تا عواملی که او را از نیل به هدف بازمی‌دارند؛ با این حال، توجه به این نکته مهم است که توضیحات فوق در مورد رشد امید صرفاً نظری باقی مانده است، زیرا هیچ مطالعه تجربی به طور خاص بر رشد امید در کودکان خردسال از منظر نظریه امید تمرکز نکرده است (اسپارکس، ۲۰۲۱). از امید دسته‌بندی‌های مختلفی ارائه شده است که در یک طبقه‌بندی می‌توان آن را به امید جامعه‌شناختی، امید روانشناختی و امید منطقی تقسیم کرد. امید جامعه‌شناختی، آگاهی نسبت به جایگاه خود در جامعه و تصور کودک از خویش و ارتباط با کل نظام اجتماعی است (پناهی، المیر و شکریانی، ۱۳۹۷). در امید روانشناختی امید متشکل از مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و عملی در نظر گرفته می‌شود (اوجالا، ۲۰۱۶). امید منطقی به این معناست که فرد با توجه به شواهد و اطلاعات موجود، به وقوع یک نتیجه مثبت یا اتفاق خوشایند امیدوار باشد. به عبارت دیگر، امید زمانی منطقی است که بر اساس واقعیت‌ها و استدلال‌های معقول بنا شده باشد و با آنچه که احتمال وقوع دارد، سازگار باشد (سایس، ۲۰۲۴). رویکرد بازی‌وارسازی استفاده از عناصر سیستم‌های بازی است که امکان ایجاد تجربیات در زمینه‌های سلامت، امور مالی، حکمرانی، آموزش و سایر شاخه‌ها را فراهم می‌کند. این رویکرد، تمام مواردی را که بازی نیستند، به شیوه‌ای خلاقانه به یک بازی تبدیل می‌کند و به آن حس بازی می‌دهد. روش‌های مختلفی برای ترکیب یادگیری با عناصر بازی وجود دارد. اول، رویکرد یادگیری مبتنی بر بازی‌های سرگرم‌کننده که یادگیری را جذاب و لذت‌بخش‌تر می‌کند. دوم، استفاده از بازی‌های جدی که نه تنها بازی را سرگرم‌کننده می‌کند، بلکه پیام، درس یا تجربه‌ای را نیز منتقل می‌کند. سوم، استفاده از فناوری‌های مختلف شامل برنامه‌های تلفن همراه، برنامه‌های اندروید، واقعیت مجازی و واقعیت افزوده است که از طریق آن‌ها از عناصر بازی در زمینه‌ای غیر از بازی استفاده می‌شود. برنامه‌های تلفن همراه به برنامه‌هایی گفته می‌شود که به وسیله تلفن همراه، می‌توانیم از آن‌ها برای بازی استفاده کنیم. آندروید نرم‌افزاری کاربردی است که بر روی سیستم عامل اندروید نصب می‌شود که در بازی‌های مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرند. واقعیت مجازی یک گونه تجربه همانندسازی شده است که کاملاً همانند دنیای واقعی است، که می‌توان در بازی‌های ویدئویی از آن‌ها بهره برد. واقعیت افزوده فناوری است که به افراد اجازه می‌دهد محتوای دیجیتال را در محیطی واقعی قرار دهند. این فناوری در سال ۲۰۱۶ با کاربرد در بازی پوکمونگو به اوج خود رسید (اسمارتیان و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، در تقسیم‌بندی دیگری عناصر رویکرد بازی‌وارسازی به سه دسته عناصر مکانیک‌ها، دینامیک‌ها و زیباشناسی تقسیم شده است. مکانیک‌ها شامل امتیازها، سطوح، چالش‌ها و پاداش‌ها دینامیک‌ها شامل رقابت، همکاری، حس موفقیت و بازخورد و بازی‌های زیبایی‌شناسانه شامل حس ماجراجویی، کنجکاوی و لذت است (پوراآهن‌گریان، طالقانی و نبوی، ۱۴۰۲).

یافته‌ها

با توجه به تعابیر و قرانت‌ها، مبانی فلسفی، چارچوب مفهومی و نظریه بازی‌وارسازی و انواع امید، با استفاده از الگوی فرانکنا که در بخش روش‌شناسی بیان شد، مهم‌ترین یافته‌ها عبارتند از:



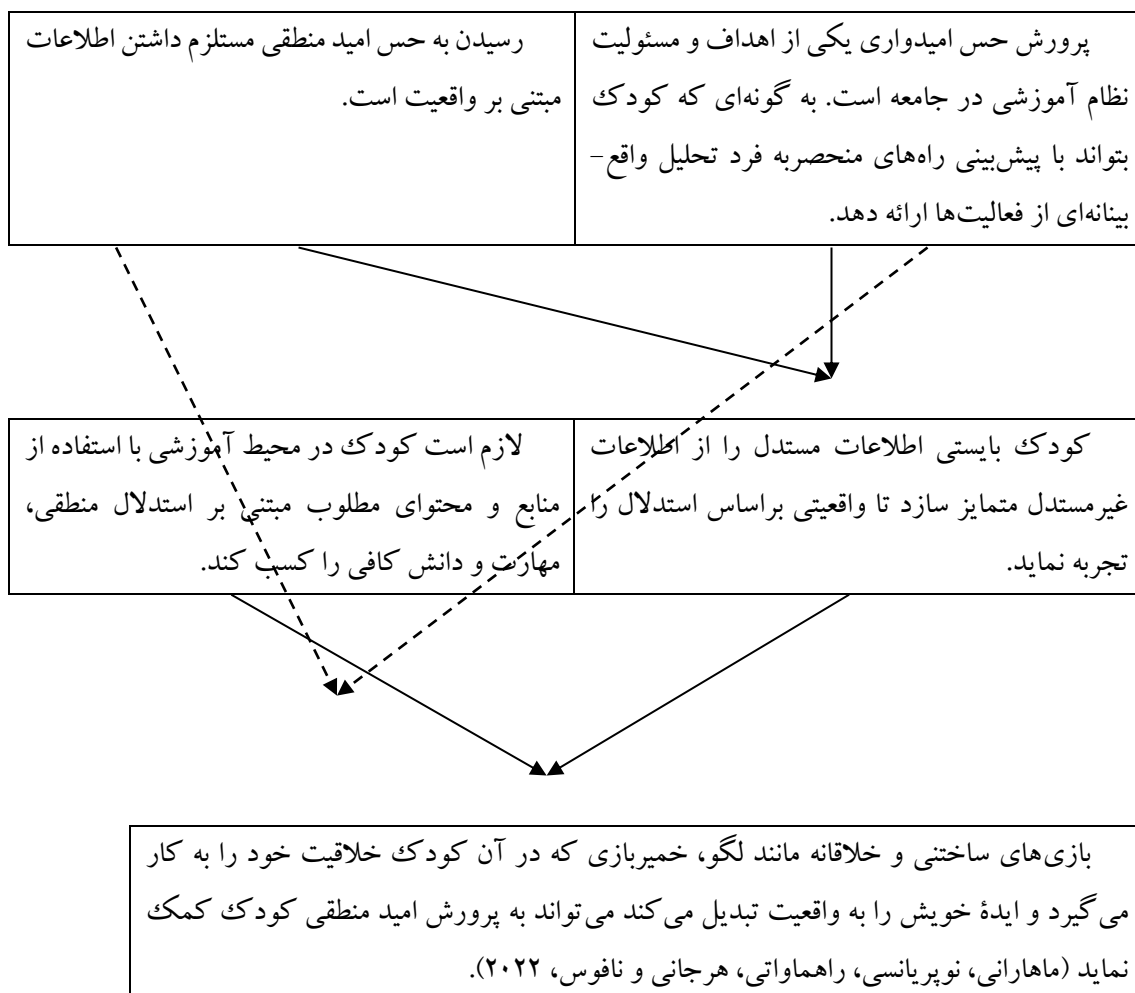
نمودار ۱) بازی و پرورش امید اجتماعی کودک





بازی معلمی که یک رویکرد بازی‌وارسازی است می‌تواند حس تعلق بین معلم و دانش‌آموز را تقویت نماید و علاوه بر این، کودکی که نقش معلم را بازی می‌کند می‌تواند برنامه‌های فرضی را در کلاس اجرا کند همین امر موجب پرورش حس امید روانشناختی او می‌شود (هیدایت و ساتریسون، ۲۰۲۳).

نمودار ۲) بازی و پرورش امید روانشناختی کودک



نمودار ۳) بازی و پرورش امید منطقی کودک

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش واکاوی جایگاه بازی در پرورش حس امیدواری کودکان بود. نتایج نشان داد که انواع امید را می‌توان به سه دسته امید روانشناختی، امید منطقی و امید جامعه‌شناختی تقسیم کرد. نتایج نشان داد با استفاده از بازی‌های مختلف از قبیل مونوپولی، بازی معلمی، بازی‌های مجازی چینش لگو می‌توان به ترتیب امید جامعه



شناختی، امید روانشناختی و امید منطقی را در کودکان پر. رش داد. هم چنین نتایج نشان داد که میل به پیشرفت و موفقیت در فرایند بازی مرهون امید روانشناختی است. امید روانشناختی به توانایی برنامه‌ریزی جهت نیل به موفقیت اشاره دارد. کودک با ایفای نقش معلم (معلم بازی) می‌تواند علاوه بر رشد اجتماعی توان برنامه‌ریزی در یک محیط کوچک را یاد بگیرد. بر اساس نتایج پژوهش پیش‌بینی راه‌حل‌های منحصر به فرد در انجام فعالیت‌ها و تحلیل واقع-بینانه و بدون تعصب عملکرد مرهون امید منطقی است. در امید منطقی کودک با بازی‌های خلاقانه دنبال پیش‌بینی و خلق راه‌های بدیع است، ایده‌خویش را به واقعیت تبدیل کرده فعالیت مبتنی بر واقعیت انجام می‌دهد و بدین‌سان امید منطقی د او پرورش و تقویت می‌گردد. همچنین ایجاد باور به همکاری و همیاری در فرایند بازی معرف امید جامعه شناختی بودند. از طریق بازی مونوپولی مهارت کودک از لحاظ گویایی و کاربرد واژگان تقویت می‌شود و از طریق آن می‌تواند با همسالان تعامل و همکاری اثربخش برقرار نماید.

منابع

- احمدوند، م. ع. (۱۴۰۲). روان‌شناسی کودک و نوجوان. انتشارات دانشگاه پیام‌نور.
- باقری، خ. (۱۳۹۸). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. علمی و فرهنگی.
- پناهی، ا. م.، مالیر، م.، و شکاریانی، م. (۱۳۹۷). وضعیت سنجی امید اجتماعی در ایران. مددکاری اجتماعی، ۲(۹۱).
- پورآهنگریان، ف.، طالقانی، ز.، و نبوی، ز. (۱۴۰۲). اسفند. بررسی بازی‌وارسازی در فرایند یاددهی و یادگیری در نظام آموزشی [مقاله کنفرانس]. اولین همایش بین‌المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم، تهران، ایران.
- کارشکی، ح.، و محسنی، ن. (۱۴۰۲). انگیزش در یادگیری و آموزش. آوای نور.
- مehجور، س. ر. (۱۴۰۲). روان‌شناسی بازی. ویرایش.
- یوسف‌زاده‌چوسری، م. ر.، و زارعی، م. (۱۴۰۴). اصول برنامه‌درسی مبتنی بر نظریه پسانسان‌گرایی. مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۹۸-۸۱.

Aini Garwan, H., Lili Saputri, C., & Maskuroh, S. (2023). The use of monopoly game as learning media to support students' vocabularies achievement. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(2), 912-919. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i2.4842>

Bloser, C., & Stahl, T. (2020). *The moral psychology of hope*. Rowman & Littlefield International.

Giménez García, S., Hernández Nicolás, A., Garrido Cano, M., & María Rabal Alonso, J. (2021). Gamification in the childhood education classroom. *South Florida Journal of Development*, 2(1), 623-632. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n1-049>

Hidayat, I., & Sutrisn, A. (2023). Primary student and teacher game based learning engagement: The problem and the challenge. *KnE Social Sciences*, 111-121. <https://doi.org/10.18502/kss.v8i17.14115>

Kareem, Y., & Khalid, O. (2024). Gamification in early childhood education: Boosting engagement and learning outcomes. *Proceedings of the International Conference of Innovation Science, Technology, Education, Children and Health*, 4(2), 145-152.

Kaviasaru, J., Michaelammal, V., & Raj, A. (2022). The existential analysis of hope in the philosophy of Gabriel Marcel. *Journal of Social Review and Development*, 1(2), 37-41.

Ojala, M. (2016). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*, 94, 76-84. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>

Ojala, M. (2023). Hope and climate-change engagement from a psychological perspective. *Current Opinion in Psychology*, 49, Article 101514. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101514>

Semartiana, N., Putri, A., & Rosmansyah, Y. (2022, February). A systematic literature review of gamification for children: Game elements, purposes, and technologies. Paper presented at the



1st International Conference on Science and Technology Innovation (ICoSTEC), Yogyakarta, Indonesia.

Severino, G., Cobatic, E., & Molina, M. (2024). The role of play in children's development. *Asian Journal of Education and Human Development*, 5(1), 12–25.

Sparks, L. (2021). *How do we learn to hope? The development of the parent report of child hope* (Publication No. 28770211) [Doctoral dissertation, Wayne State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Stamatoglou, M. (2024). The role of play in early childhood education curricula in Greece and the world: A systematic literature review. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, 8(1), 3–12. <https://doi.org/10.30935/mjsbr/14102>

Syse, H. (2024). What should we hope for? In search of reasonable definitions of success. *The Review of Faith & International Affairs*, 22(2), 37–42. <https://doi.org/10.1080/15570274.2024.2345601>
