

نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان فلسفه بومی در جامعه ایران

The Relevance of Philosophical Foundations of Modern Early Childhood Education Approaches and Islamic Philosophy of Education as Iran Indigenous Philosophy

Shahin Irvani

Ali Vahdati Daneshmand

شهین ابروانی^۱علی وحدتی دانشمند^۲

In two past decades, reform discourses in Iran's education system have attracted many researchers and in this way, many documents in governmental level are approved. In another side, poor quality of formal schooling is an important cause to increase families who choose other substitutes such as "Alternative education" and "Homeschooling"; that are not indigenous and are mostly westerns. Although these solutions have high expenses, their significant extension all over the world and their mottoes have made them attractive for some Iranian families as well. However, what about philosophy, specific educator, certain society, and cultural circumstances that shape each approach and their consequences children who live in a different society, Islamic Iran! To what extend the philosophical foundations of these approaches are aligned with the Islamic education as an indigenous philosophy in Iran. To answer this question, this paper compares three European approaches including Waldorf, Montessori and Reggio Emilia and their philosophical basis with Iran educational system reform documents and its Islamic philosophy. It is shown that, in spite of a slight similarity in the preschool level, there is an in-depth gap between these two in the philosophical level. This could be a major challenge for modern educated children to join the mainstream system at the upper level.

Keywords: European schooling approaches, Iran education reform documents, Islamic philosophy of education

در دو دهه اخیر، گفتمان تحول در آموزش و پرورش ایران، پژوهش‌های زیادی را به خود معطوف ساخته و در سطح حکومتی نیز اسناد زیادی در این راستا تدوین شده‌اند. در سوی مقابل، کیفیت پایین آموزش رسمی، خانواده‌های زیادی را به سمت الگوهای جایگزین آموزش رسمی در دوره کودکی همچون رویکردهای آموزشی برآمده از غرب - به واسطه شعارها و گسترش آن‌ها در سراسر جهان - علی‌رغم هزینه‌های سنگین این رویکردها، سوق داده است. اما پرسش تامل برانگیز در این میان، میزان سازواری میان فلسفه تربیتی زیرساز و ریشه‌های فرهنگی و اجتماعی این رویکردها با فلسفه تربیتی بومی جامعه ایران، که عمدتاً با عناصر دینی در هم آمیخته است می‌باشد. پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این پرسش و با کاربرد روش تحلیل فلسفی و تحلیل تطبیقی دست به استخراج مبانی و اصول سه رویکرد اروپایی مورد اقبال در ایران یعنی والدورف، مونته‌سوری و رجیو امیلیا و سپس مقایسه با رویکرد اسناد تحولی زده است. نتیجه حاکی از آن است که اگرچه در لایهٔ رویین، مشابهتی میان این دو نگاه و آن هم منحصرأ در سطح پیش‌دبستان دیده می‌شود، در لایهٔ زیرین فاصله‌ای عمیق میان آن‌ها وجود دارد که پیوستن نتایج تربیتی این رویکردها را به جریان رسمی آموزش در سال‌های بعد، با چالش مواجه خواهد کرد.

واژگان کلیدی: اسناد تحولی نظام آموزشی ایران، رویکردهای اروپایی آموزش کودکان، فلسفه اسلامی تربیت

Siravani@ut.ac.ir
alivahdati@ut.ac.ir

۱ عضو هیات علمی گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش دانشگاه تهران
۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. نویسنده مسئول

مقدمه

آموزش و پرورش مدرن از نیمه قرن نوزدهم با شکل‌گیری یک پلی‌تکنیک به نام دارالفنون در دوره قاجار (۱۱۷۴-۱۳۰۴ شمسی) وارد ایران شده و نزدیک به نیم قرن پس از آن اولین مدرسه مدرن تاسیس و بتدریج جایگزین نهاد آموزش سنتی ایران یعنی مکتب شد. حکومت پهلوی (۱۳۰۴-۱۳۵۷ شمسی) هر چه بیشتر بر مدرن‌سازی آموزش و پرورش اصرار ورزید اما به دلیل توجه به نمادهای ظاهری نوگرایی و نیز تمایل به تربیت هرچه سریعتر شهروندان مدرن و عدم توجه به فرهنگ اسلامی مردم، نظام آموزشی ایران در عمل به نظامی ناکارآمد مبدل شد. این مشکلات موجب شد که پس از پیروزی انقلاب اسلامی و تاسیس جمهوری اسلامی ایران، تحول در نظام آموزش و پرورش ناکارآمد در برنامه دولت قرار گیرد و به دلیل ماهیت اسلامی انقلاب و این که اکثریت مردم ایران مسلمان هستند و قرن‌ها است که فرهنگ اسلامی در این کشور بر شئون زندگی مردم حاکم است، آموزه‌های اسلام به عنوان مبنای این تحول انتخاب شود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹، ص ۳۷). اهمیت مسأله تحول در آموزش و پرورش ایران و تغییر بنیادین در مبانی آن به گونه‌ای بوده که در سی سال گذشته اسناد متعددی درباره آن تدوین شده اند؛ و آخرین آن‌ها تدوین اسناد تحولی در آموزش و پرورش ایران (۱۳۸۳-۱۳۹۰) است. دغدغه همه این اسناد تدوین چهارچوبی مفهومی برای تعلیم و تربیت بوده که منطبق با آموزه‌های اسلامی باشد. در آخرین اسناد تدوین شده در این راستا یعنی سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۱) و سند ملی برنامه درسی (۱۳۹۱) اعلام شده است که این اسناد باید مبنای تمام فعالیت‌های تربیتی کشور باشد.

از سوی دیگر اگرچه این اسناد به دنبال ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش رسمی بوده‌اند اما از ابتدای تصویب تاکنون اقدامات عملی و تاثیرگذار اندکی در جهت ایجاد این تحول صورت گرفته و چه بسا نوع مصوبات منجر به تحول مؤثر نشده است.^۱ در چنین شرایطی همان‌طور که در غرب، ناکارآمدی نظام رسمی آموزش در مواجهه با شرایط متغیر دنیای جدید، منجر به گرایش خانواده‌ها به رویکردهای جایگزین و غیر رسمی شد (کارنی^۲، ۲۰۰۳)، در ایران نیز جریان مشابهی در حال وقوع بوده و این شرایط به ویژه در مقاطع آموزشی پیش‌دبستانی و دبستان موجبات نگرانی برخی علاقه‌مندان حوزه تعلیم و تربیت شده و در نتیجه برخی مجموعه‌های غیر دولتی و غیر رسمی را به سمت رویکردهای جایگزین به تربیت سوق داده است. نخستین مسأله که در گستره زمانی کوتاه و در سطحی خرد آشکار خواهد شد آن است که دانش‌آموزان در این مدارس بعد از اتمام مقطع دبستان، برای آغاز دوره متوسطه، در سن دوازده سالگی باید به سیستم رسمی آموزش و پرورش وارد شوند و وجود اختلاف میان این دو سیستم آموزشی، منجر به بروز مشکلات تربیتی در دانش‌آموزان می‌شود.

اما مسأله کلان‌تر آن است که اطلاق واژه «الگو» به این رویکردها - که عمدتاً برگرفته از الگوها و روشهای مدرسه‌داری در غرب می‌باشند - خود حاکی از انسجام نسبی نظریه و عمل و دسترسی آسان به ایده‌ها و روش‌های حاضر در هر کدام بوده و از این رو در مواجهه اولیه، آن کسی را که به دنبال دست‌یابی به

۱ به عنوان نمونه، نگاه کنید به سخنان حجت الاسلام محی الدین بهرام محمدیان رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در دیدار با آیت الله مکارم شیرازی، بارگذاری شده در خبرگزاری عیار آنلاین در تاریخ ۹۶/۴/۱۴. و یا به سخنان مهدی نوید ادهم دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش، بارگذاری شده در خبرگزاری دانشجویان ایران در تاریخ ۹۵/۵/۳۱.

تغییری شگرف در آموزش است، از جستجوهای نظرورزانه و سپس پیمودن راه دشوار تبدیل ایده‌ها به روش‌ها بی نیاز می‌سازد. این در حالی است که الگوها پیش از آنکه راه حلی آماده برای مشکلات باشند، در اندیشه بنیان‌گذاران خود، فلسفه‌هایی برای تربیت بوده و در آن سوی میدان، اسناد تازه تالیف در ایران نیز کار خود را با تدوین مبنایی نظری برای تحول در آموزش و پرورش آغاز کرده اند. بنابراین ضروری است تا از دل‌بستگی یک‌سره به این الگوها عبور کرده و در مواجهه ثانویه، به واکاوی نظری ریشه‌ها و بنیان‌های فلسفی و میزان انطباق آنها با مواضع بومی تعلیم و تربیت در کشور پرداخته شود.

به این ترتیب، این پژوهش با مینا قرار دادن اسناد تحولی در آموزش و پرورش ایران به عنوان سند فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (با تاکید بر مبانی نظری تحول، سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی^۱) و با تمرکز بر سه الگوی مونتسوری^۲، والدورف^۳ و رجیو امیلیا^۴ به عنوان سه رویکرد با اقبال زیاد در ایران^۵، به دنبال پاسخ‌گویی به دو سوال اساسی است: نخست، رویکرد اسناد تحولی در قیاس با رویکردهای مدرن به دوره‌های آموزشی پیش‌دبستانی و دبستان چیست؟ و دوم، مبانی این سه رویکرد به چه میزان با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی مطرح شده در اسناد تحولی هم‌سویی دارد. برای پاسخ‌گویی به پرسش اول، ابتدا با روش توصیفی اصول این سه الگو و همچنین جهت‌گیری اسناد تحولی به دوره پیش‌دبستان و دبستان طرح شده و سپس با روش تحلیل تطبیقی مورد مقایسه قرار می‌گیرند.

این مقایسه مقدماتی برای پاسخ‌گویی به سوال دوم پژوهش است. در این قسمت نیز ابتدا با روش تحلیل فلسفی، مبانی زیرساز این الگوها و اسناد تحولی استخراج شده و سپس با روش تحلیل تطبیقی، نسبت این دو با هم و پیامدهای هر کدام برای تعلیم و تربیت ذکر خواهد شد.

پیشینه پژوهش

مقایسه این رویکردها از جهت شباهت‌ها و تفاوت‌ها و با اتکاء به مبانی نظری گوناگون، مورد توجه پژوهش‌های متعدد بوده است. راج^۶ (۲۰۰۸) در رساله خود، هر سه رویکرد را در میان رویکردهای آموزشی کل‌گرا/ جای داده و معتقد است اگرچه روش‌های به کار رفته در هر رویکرد بر اساس نظریات زیرساز تربیت کل‌گرا تدوین یافته اند، اما مجموع مولفه‌های کل‌گرایانه در یک رویکرد واحد مجتمع نبوده و دارای شدت و ضعف هستند. ادواردز^۷ (۲۰۰۲) به بررسی تطبیقی این سه رویکرد در سه حوزه برنامه درسی، جایگاه معلم و ارزش‌یابی پرداخته و معتقد است اگرچه این رویکردها در عناصری هم‌چون نقش فعال کودک در جریان آموزش، پرورش متعادل ابعاد وجودی کودک، یاری جستن از محیط و طبیعت در آموزش و مشارکت والدین

۱ در این مقاله از این پس با عناوین مبانی نظری، سند تحول و برنامه درسی ملی خوانده می‌شوند.

2 Montessori

3 Waldorf

4 Reggio Emilia

۵ نگارندگان مقاله، در زمان نگارش به هیچ‌گونه آماری از تعداد موسساتی که رویکرد رسمی خود را یکی از رویکردهای سه‌گانه اعلام کرده اند دست نیافته و به مشاهدات خود و گزارش‌های دریافتی مبنی بر تاسیس این مدارس در شهرهای مختلف استناد کرده اند. چه این که می‌توان با جستجو در اینترنت با تعدادی از این مدارس و یا موسساتی که دوره‌های تربیت مربی و یا آشنایی با این رویکردها را برگزار می‌کنند آشنا شد. به عنوان نمونه نگاه کنید به تارنمای خانه کودک آفرینش با رویکرد رجیو، خانه کودک آل طه با رویکرد مونتسوری و گزارش عالمی (Alemi, n.d.) با عنوان « کاشت دانه‌های تعلیم و تربیت والدورف در ایران» که به ارائه گزارشی از حضور نویسنده گزارشی در خانه کتاب کودک در میان مشتاقان والدورف می‌پردازد.

6 Rudge

7 Edwards

نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی ...

در جریان تربیت مشترک بوده اما تفاوت‌هایی نیز به خصوص در رابطه با جایگاه معلم و نگاه هر رویکرد به رشد کودک وجود دارد. دیده‌ور (۱۳۹۳) نیز پس از مقایسه دو رویکرد رژیو و مونته‌سوری، تأکید بر رشد استدلال، خلاقیت، همکاری و استقلال کودکان را از جمله موارد تشابه و محیط یادگیری، روش‌های آموزشی و ارزش‌یابی را از جمله موارد تفاوت دانسته است.

در کنار پژوهش‌های فوق، تنها پژوهش امیرحائری (۱۳۹۵) به ارزیابی و نقادی یکی از رویکردهای فوق یعنی مونته‌سوری از دیدگاه نظریه‌ای بومی هم‌چون رویکرد اسلامی عمل پرداخته است. او مبانی نظری این دو رویکرد را در حوزه‌هایی مانند جنبهٔ اجتماعی کودک، تطور وسع آدمی، آزادی، کرامت و تفاوت کیفی کودک و بزرگسال دارای انطباق کامل، در حوزه‌هایی مانند فطرت نیک، توانایی تقلید و کنجکاوی دارای قرابت مفهومی و در نوع نگاه به امیال و گرایش‌های کودک دچار تعارض می‌داند.

در این میان، پژوهش حاضر نخست به دنبال انتخاب مبانی نظری اسناد رسمی تحول در آموزش و پرورش ایران، به عنوان رویکردی بومی به تعلیم و تربیت و هم‌چنین به عنوان مبانی عمل نهادهای تربیت رسمی در جمهوری اسلامی ایران بوده و از این رو از سایر چهارچوب‌های نظری برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در ایران^۱ صرف نظر کرده است. دوم، به جهت سنجش مناسبت رویکردهای مدرن در حال رشد در ایران با رویکرد این اسناد، از تفاوت‌های حاضر میان رویکردهای غربی چشم پوشیده و تنها به شباهت‌ها پرداخته است. در نهایت، در جریان مقایسه تلاش بر این بوده است که به خاستگاه‌های فلسفی رویکردها و نیز رویکرد نظری اسناد تحولی پرداخته شود

معرفی رویکردهای آموزش مدرن در دورهٔ پیش‌دبستانی و دبستان

در اینجا ابتدا رویکردهای سه گانه معرفی و در پایان ویژگی‌ها و اصول آن‌ها جمع بندی می‌شود.

رویکرد والدورف

نخستین مدرسهٔ والدورف، در سال ۱۹۱۹ توسط رودولف اشتاینر^۲ (۱۸۶۱-۱۹۲۵) و به دنبال سخنرانی او برای کارکنان یک کارخانه دخانیات در شهر اشتوتگارت آلمان با نام والدورف-آستوریا^۳ تاسیس گردید. مدیر این کارخانه امیل مولت^۴ نام داشت که خود همچون اشتاینر عضو انجمن آنتروپوزوفی^۵ بود. بر اساس توافق صورت گرفته میان این دو، تصمیم ساخت مدرسه ای برای فرزندان کارکنان این کارخانه بر مبنای نظریات آنتروپوزوفی گرفته شد (اشتاینر، ۲۰۰۴).

اشتاینر همچنین در برنامه آموزشی که برای مدارس خود در نظر گرفته بود، بر چند محور اصلی تأکید داشت. نخست آنکه هنر و آموزش‌های تخیل‌بنیاد محور اصلی برنامهٔ درسی بوده و کاربست روش‌های قصه‌گویی، نمایش، نقاشی و موسیقی نیز در این راستا می‌باشد. دوم، تدوین برنامهٔ درسی بر اساس مراحل سه‌گانهٔ رشد که هر کدام به طور تقریبی هفت سال به طول انجامیده و به ترتیب حضور امیال، احساسات و تفکر در هر کدام شاخص است، می‌باشد. سوم، رویکرد آموزشی کل‌گرا بوده و تأکید بسیار بر جنبه‌های

۱ برای آشنایی بیشتر با سایر اسناد نگاه کنید به باقری (۱۳۸۷) و علم‌الهدی (۱۳۸۸)

2 Rudolf Steiner
3 Waldorf-Astoria
4 Emile Molt
5 Anthroposophy
6 Steiner

عقلانی و شناختی کودک، جای خود را به پرداختن متعادل به جنبه‌های روحی و فیزیکی در کنار جنبه‌های عقلانی تربیت خواهند داد (اورماخر^۱، ۱۹۹۵). در نهایت، تلاش برای آماده‌سازی فضایی تربیتی مبتنی بر حس مراقبت و احترام میان فعالان محیط آموزش از دیگر محورهایی بود که اشتاینر تحقق آن را زمینه ساز رسیدن به اهداف معنوی تربیت می‌دانست (اشلی^۲، ۲۰۰۹).

رویکرد مونته‌سوری

ماریا مونته‌سوری^۳، نخست در مقام یک پزشک، فعالیت تربیتی خود را مبتنی بر پژوهش‌های علمی بر روی کودک، در ابتدا با کودکان عقب افتاده ذهنی شروع کرد. او پس از کسب موفقیت‌های چشمگیر در این زمینه، فلسفه و روش خود را در نخستین مجموعه نگهداری کودکان فقیر با سنین سه تا شش سال در ناحیه سن لورنس^۴ از مناطق فقیر نشین اطراف شهر رم در سال ۱۹۰۷ به کار بست. پس از انتشار تجربیات تربیتی خود در این مجموعه در کتابی با عنوان "کاربرد روش علمی آموزش در تعلیم و تربیت خانه کودکان"^۵ در سال ۱۹۰۹ و ترجمه آن به بیست زبان مختلف و انتشار آن به زبان انگلیسی تحت عنوان "روش مونته‌سوری"^۶ (مونته‌سوری، ۲۰۱۲)، روش او محبوبیت زیادی یافت و همین امر باعث شد تا او در کشورهای متعددی حضور یافته و نظرات آموزشی خود را ارائه کند.

در این رویکرد آموزشی، برنامه‌ها کاملاً فردی شده و بر اساس سرعت و خواست کودک تنظیم می‌شوند. همچنین کودک در انتخاب فعالیت‌های آموزشی آزاد است. نظم، زیبایی و دسترسی ساده به ابزار و وسایل و واقعی و طبیعی بودن آن، عناصر اصلی محیط آموزشی مناسب هستند. مونته‌سوری از سویی با مطالعه و مشاهده منظم کودک سعی در ارائه فعالیت‌هایی دارد که به میزان کافی برای کودک چالش برانگیز بوده و از سوی دیگر اگرچه همواره دغدغه آزادی کودک را در انتخاب فعالیت‌های یادگیری داشته اما محیط را به نحوی ساخت یافته تنظیم کرده تا آزادی کودک بی حد و مرز نباشد (رئاند^۷، ۲۰۰۹). داشتن تمرکز^۸ بر روی یک فعالیت، در دیدگاه مونته‌سوری ویژگی اصلی دوران کودکی بوده که همین امر باعث شکوفایی استعداد‌های درونی کودک می‌شود. ابداع وسایلی که حواس و بدن را درگیر کرده و عدم حضور فعالیت‌های انتزاعی در برنامه دسی، ارتباط با طبیعت، حضور ساعتی برای سکوت در برنامه روزانه مدرسه و دخالت نکردن معلم در فعالیت کودک، بر همین اساس می‌باشند (موریسون^۹، ۲۰۰۴).

رویکرد رژیو امیلیا

گرچه آرای تربیتی لوریس مالاگوتسی^{۱۱} مبنای همه فعالیت‌های تربیتی در مراکز رژیو می باشد، اما نمی‌توان او را بنیان‌گذار این رویکرد دانست. برخلاف دو رویکرد گذشته که بر اساس نظریات تربیتی یک

1 Uhrmacher

2 Ashley

3 Maria Montessori

4 San Lorenzo

5 Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini"

6 The Montessori method

7 Appropriate environment

8 Rathunde

9 Concentration

10 Morrison

11 Loris Malaguzzi

اندیشمند بنا شده بودند، رویکرد رژیو امیلیا برآمده از شرایط بعد از جنگ جهانی دوم و جنبش مردمی در شهری با همین نام بود که به دنبال بازسازی فرهنگی و اجتماعی منطقه آسیب دیده خود از طریق تربیتی افرادی خلاق و نقاد و پایبند به ارزش‌های دموکراتیک بودند.

اولین مرکز تربیت کودکان با این رویکرد در سال ۱۹۴۶ در دهکده‌ای به نام ویلا سلا^۱ در اطراف شهر رژیو امیلیا با تلاش مردم منطقه و با فروش ابزار جنگی باقیمانده از ارتش آلمان و با رهبری مالاگوتسی شکل گرفت. گفتنی است که هم اکنون، تمام مدارس رژیو، در مقطع پیش‌دبستان فعال هستند.

ارتباطات متقابل^۲ در قلب فعالیت‌های آموزشی در این رویکرد قرار دارد (مالاگوتسی، ۱۹۹۳). ارتباطات همواره مبتنی بر گفت‌وگو و احترام متقابل و گوش فرادادن و ارزش‌نهادن به نظرات دیگران می‌باشد. از آنجا که یادگیری در این رویکرد در بستر تعامل با محیط شکل می‌گیرد، این رویکرد نیز مانند رویکرد مونته‌سوری بر زیبایی و غنای محیط تاکید فراوانی دارد تا آنجا که از آن با عنوان معلم سوم^۳ یاد می‌شود (استرانگ-ویلسون^۴ و ایس، ۲۰۰۷). در هر مدرسه یک آتلیه^۵ و یک مربی آتلیه^۶ و آتلیه‌های کوچکی^۷ در هر کلاس حضور داشته تا محلی برای فعالیت هنری و عملی و پرورش خلاقیت کودکان باشد (ادواردز^۸ و دیگران، ۱۹۹۸). برنامه‌دستی برآمدنی^۹ حاکی از آن است که فعالیت‌های آموزشی در قالب روش پروژه، برآمده از علایق و نیازهای کودکان و هدایت شده توسط گروه معلمان است (ثورنتن^{۱۰} و برونتن، ۲۰۱۰). در ابتدای هر سال تحصیلی مربیان آموزشی، مربیان آتلیه و متخصص برنامه‌دستی^{۱۱} در یک فعالیت مشترک، موضوعاتی را بر اساس علاقه‌های ابراز شده توسط کودکان در سال قبل و سوالاتی که برای معلمان در حین انجام پروژه‌های گذشته ایجاد شده‌است، برای بررسی گسترده و عمیق در طول سال مطرح کرده و پروژه‌هایی را در این راستا تعریف می‌کنند. اگرچه این پروژه‌ها اهدافی کلی را نه از جنس اهداف رفتاری دنبال کرده، اما روند پیش‌روی آن‌ها کاملاً بر اساس اقتضائات پیش آمده تعیین می‌گردد (مک نالی^{۱۲} و اسلاتسکی، ۲۰۱۰).

جمع بندی و تحلیل تطبیقی سه رویکرد

رویکردهای سه‌گانه مورد بررسی دارای وجوه اشتراک و تفاوت‌هایی هستند. نظر به موضوع این مقاله که یافتن نسبت این رویکردها با فلسفه تربیتی بومی ایران است آنچه در اینجا مرکز توجه بوده مشترکات این رویکردها می‌باشد.

1 Villa Cella

2 Reciprocal relationships

3 Environment as the Third Teacher

4 Strong-Wilson

5 Atelier

6 Atelierista

7 Mini-Atelier

8 Edwards

9 Emergent Curriculum

10 Thornton

11 Pedagogista

12 McNally

اولین وجه اشتراک رویکردها آن است که نگاهی دانش‌آموز محور^۱ دارند^۲ و مهمترین ویژگی آن توجه به لطافت کودکانه و نیز اولویت دادن به علایق دانش‌آموز است که این خود آزادی دانش‌آموز را در فرآیند آموزش موجب می‌شود.^۳ دومین وجه اشتراک توجه به رشد حواس به عنوان منبع مهم شناخت، درگیری شخصی دانش‌آموز با محیط اطراف و طبیعت است. سومین ویژگی مشترک، فراغت این رویکردها از مرزبندی‌های مذهبی، اجتماعی، سیاسی و قومی است. در هر سه رویکرد، کودکان فی‌نفسه به دلیل کودک بودن، حق آموزش دارند و این امر چشم‌پوشی از تفکیک جنسیت را نیز شامل می‌شود. چهارمین وجه، نگاهی همه‌جانبه به کودک و جنبه‌های مختلف وجودی او است. این همه‌جانبه‌نگری به ویژه آنجا که فرصت ابراز علایق و درگیر شدن با محیط برای کودک در کنار سایر کودکان فراهم می‌شود، زمینه ظهور و نیز تحقق می‌یابد. پنجمین وجه اشتراک نسبی این رویکردها، هدف‌مندی آموزشی آن‌هاست. سیالیت محتوا و برنامه در کنار دانش‌آموزمحوری، موجد فرآیندمحوری به جای محصول‌محوری در آموزش است.

وجوه اشتراک پنج‌گانه فوق‌نمایان‌گر آن است که سختی عمیق میان این رویکردها به ویژه رویکردهای ایتالیایی که بیشتر نیز در ایران مورد توجه است، وجود دارد؛ به همین دلیل نیز می‌توان هر سه را به عنوان رویکردهای تربیتی مدرن نامید و وجوه اشتراک آن‌ها را مبنای مقایسه و تعیین نسبت آن‌ها با رویکرد اسناد تحولی ایران به آموزش پیش‌دبستانی و دبستانی قرار داد.

رویکرد اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران به دوره‌های پیش‌دبستان و دبستانی

رویکرد اسناد تحولی درباره دوره پیش‌دبستانی و دبستانی یکسان نیست. دلیل این امر آن است که دوره ابتدایی مرحله‌ای از نظام آموزش رسمی و اجباری است؛ اما دوره پیش‌دبستان اختیاری است. هر چند نزدیک سه دهه است که ورود کودکان به این دوره با اقبال روزافزون روبرو است.

اسناد تحولی به این دو حیطة توجه دارد و این توجه را با توضیح مرحله‌بندی تربیت آغاز کرده است. در این مرحله‌بندی، با توجه به آموزه‌های دینی، که رشد را دارای سه مرحله هفت ساله می‌داند، چهار مرحله تربیت تعیین شده است که مرحله اول و دوم آن معادل کودکی اول و دوم محسوب می‌شود. مرحله اول شامل دوره پیش‌دبستان تا سال دوم دبستان است و مرحله دوم پایه‌های سوم تا ششم دوره ابتدایی را در بر می‌گیرد (مبانی نظری، ص ۳۵۰-۳۵۱).

۱ دانش‌آموزمحوری یا کودک‌محوری مفهومی آمیخته با جنبش پیشرفت‌گرایی در تاریخ تعلیم و تربیت است که می‌توان نظریات روسو و پستانلوزی را آغازگر آن دانست. این جنبش دو پیامد مهم داشته است: موضوع تربیت باید کودک به مثابه یک کل متشکل از جنبه‌های مختلف باشد؛ نقطه شروع آموزش، باید تجربه‌های ابتدایی کودک، علاقه‌ها و نیازهای او باشد. معلم نیز بر این اساس در عوض پراکتدن اطلاعات، باید نقش تسهیل‌گر و راهنما را برای یادگیری کودک ایفا کند (Williams, 2012).

۲ به عنوان نمونه، مالاگوتسی این گونه می‌گوید: «ما در نظام آموزشی خود دانستیم که باید بر کودکان متمرکز شده و کودک‌محور باشیم» (Malaguzzi, 1998, P.65)

۳ باید توجه داشت که این دانش‌آموز محور خود در طیفی قرار می‌گیرد که قرار دادن هر کدام از این رویکردها در نقاط مختلف این طیف، نیازمند واکاوی دقیق مفهوم کودک‌محوری و سپس پیگیری عناصر زیرساز آن در نظریه و روش‌های به کار رفته در هر کدام از رویکردها می‌باشد. چه بسا طبق سخن راج (Rudge, 2008)، یک رویکرد هم‌چون مونتسوری در بعد نظری مدافع کودک‌محوری بوده اما در بعد عملی و در بعضی از روش‌های به کار رفته، ناقص این سخن باشد. در هر حال، نویسندگان معتقدند در این طیف، رجیو در بالاترین سطح و والدورف در پایین‌ترین سطح قرار می‌گیرند.

دوره پیش‌دبستان

مطابق توضیح سند برنامه درسی ملی «دوره پیش‌دبستان به دوره دو ساله رسمی و غیراجباری اطلاق می‌شود که کودکان گروه سنی ۵ و ۶ سال را تحت پوشش برنامه‌های آموزشی و تربیتی قرار می‌دهد. برنامه‌های آموزشی و تربیتی این دوره و میزان حضور نوآموزان در مراکز پیش‌دبستانی با توجه به ویژگی‌های کودکان معطف و سیال است» (برنامه درسی ملی، ص ۴۶).

رشد جنبه‌های فطری، تدارک محیط غنی و شاداب، آزادی عمل کودکان، پرورش حواس و به کارگیری تخیل، ایجاد زمینه‌های عاطفی برای انس با مفاهیم قرآنی و اسلامی از جمله عناصر مورد توجه در برنامه‌ریزی آموزشی این دوره بوده‌است. همچنین بر انعطاف‌پذیری برنامه‌ها و تدارک فرصت‌های تربیتی برای کسب رفتارها و مهارت‌های شایسته اخلاقی و دینی جهت زندگی مطلوب فردی، خانوادگی و اجتماعی و کنترل امیال آنی از طریق تنظیم بیرونی تصریح شده‌است (مبانی نظری، ص ۳۵۰).

ملاحظه می‌شود که این اصول دارای دو بخش است: توجه به اقتضانات کودکی نظیر انعطاف‌پذیری برنامه، رعایت آزادی انتخاب، شادابی محیط آموزش و پرورش حواس و تخیل کودکان. و بخش دوم به جنبه انسانی و گسترده کودک نظر دارد که شامل توجه به رشد گرایش‌های فطری، ایجاد زمینه‌های آشنایی و تعلق به آموزه‌های اسلامی و نیز کسب مهارت‌های اخلاقی - دینی و کنترل خواهش‌های غیر موجه می‌باشد. اما این که رعایت اقتضانات دوران کودکی از اولویت بیشتری برخوردار است یا خیر، تصریح خاصی وجود ندارد. ضمن این که با توجه به دوره سنی کودکان، بحث تفکیک جنسیت نیز در برنامه آموزش در این دوره ذکر نشده‌است.

دوره دبستان

دوره دبستان یا مقطع ابتدایی بخشی از مرحله اول و مرحله دوم تربیت را شامل می‌شود. پرورش روحیه کار جمعی و مسئولیت‌پذیری، زمینه‌سازی برای شناخت علاقه شخصی، پرورش خلاقیت و قوه تخیل متریان و همچنین ایجاد شرایط مناسب برای یادگیری مفاهیم اساسی و درک روابط علت و معلولی جهت دستیابی به تفکر منطقی و علمی اهم عناصر حاضر در رویکرد اسناد تحولی به این دوره می‌باشند (مبانی نظری، ص ۳۵۱).

در آموزش علوم تجربی، هدف نایل به شناخت و استفاده مسئولانه از طبیعت به مثابه بخشی از خلقت الهی به تکریم، آبادانی، و آموختن از آن برای ایفای نقش سازنده در ارتقای سطح زندگی فردی، خانوادگی، ملی و جهانی می‌انجامد.

به همین ترتیب، برخورداری از سواد علمی و فناورانه که محور مشترک تمامی برنامه‌های آموزش علوم است، در برنامه دوره دبستان پیش‌بینی شده‌است و اعتقاد آن است که می‌تواند به تعمیق و تعالی نگرش توحیدی و دستیابی به درک غایت‌مند از خلقت و به عبارتی بازکشف و کشف رمز و راز لایه‌های مادی هستی بیانجامد که از محورهای مهم تربیت علمی است (برنامه درسی ملی).

این ویژگی‌ها موید آن است که در دوره ابتدایی تکیه اساسی و جهت‌گیری آموزش بیشتر به سوی رشد قوای شناختی و درک منطقی است. علاوه بر آن، موضوع تشخیص و بازشناسی ارزش‌های خوب و بد و زشت و زیبا پیش‌بینی شده‌است (مبانی نظری، ص ۳۴۱). در این دوره نیز اصل بر معلم‌محوری است و علاوه بر آن معلم واحد در سه پایه آغازین در دوره ابتدایی دانش‌آموزان را همراهی خواهد کرد. رعایت اقتضانات

هویت جنسی پسران و دختران در برنامه‌های درسی و جایگزینی برنامه‌محوری به جای کتاب‌محوری لازم خواهد بود (سند تحول).

تحلیلی بر وجوه اشتراک و تفاوت رویکرد اسناد تحولی و رویکردهای مدرن به آموزش پیش‌دبستانی و دبستان

هرگاه مشترکات رویکردهای تربیت مدرن را در کنار ویژگی‌های رویکرد اسناد تحولی به دوره‌های آموزش پیش‌دبستان و دبستانی مقایسه کنیم، دو نکته مهم بدست می‌آید: اشتراک نسبی آن‌ها در نگاهشان به دوره پیش‌دبستان و تفاوت بیشتر آن‌ها در نگاهشان به دوره دبستان. این وجوه اشتراک و تفاوت در قالب دو جدول زیر ارائه می‌شود:

جدول ۱. نسبت اسناد تحولی و رویکردهای تربیت مدرن در دوره پیش دبستان

نسبت اسناد تحولی و رویکردهای تربیت مدرن در دوره پیش دبستان		
محور مقایسه	اسناد تحولی	رویکردهای مدرن
ویژگی‌های مربوط به برنامه درسی	انعطاف پذیری برنامه	سیال بودن محتوا و برنامه‌ها
	رعایت آزادی و انتخاب	دانش آموز محوری و توجه به علایق و لطایف
شادابی محیط آموزش	پرورش حواس و تخیل کودکان	کودکانه در برنامه ریزی
	اولویت بخشی به تعامل دانش آموز با محیط و طبیعت	اولویت بخشی به تعامل دانش آموز با محیط و طبیعت
ویژگی‌های مربوط به جنبه‌های انسانی و گرایش‌های کودک	توجه به رشد گرایش‌های فطری	پرورش حواس به عنوان مهمترین منبع شناخت کودکان
	ایجاد زمینه‌های آشنایی و تعلق به آموزه‌های اسلامی	دوری از مرزبندی‌های مذهبی، اجتماعی، سیاسی، قومی
کسب مهارت‌های اخلاقی و دینی	کسب مهارت‌های اخلاقی و دینی	نگاه جامع و همه‌جانبه به کودک
	کنترل خواهش‌های غیر موجه	

محتوای جدول بالا نشان گر دو نکته مهم است. نخست آن که، رویکرد اسناد تحولی در ویژگی‌های مربوط به دوره کودکی با ویژگی‌های تربیتی مدرن نزدیک است. هر چند که با توجه به محتوای اسناد، میزان تاکید رویکردهای مدرن بر این ویژگی‌ها بیشتر است. این یعنی تعارضی میان رویکردهای مدرن و اسناد تحولی در آموزش پیش‌دبستانی وجود ندارد^۱.

نکته دوم آن که، در اسناد تحولی با استناد به مبانی اسلامی ویژگی‌های دیگری مانند شکوفایی گرایش‌های فطری، ایجاد زمینه تعلق به آموزه‌های دینی و کنترل تمایلات غیر موجه پیش‌بینی و مطالبه شده‌است که در رویکردهای مدرن حاضر نیستند. اما این تفاوت دست کم در سنین کودکی منجر به ظهور تفاوت یا تعارض آشکاری میان محصولات تربیتی رویکردهای مدرن و اسناد تحولی نخواهد شد. به همین دلیل نیز چندان حساسیت برانگیز نیست. اما واقعیت آن است که چون بخشی از این ویژگی‌ها، مستلزم آموزش احکام دینی و نوعی کنترل رفتاری در کودکان خواهد بود، منجر به تعریف مرزهایی برای متربیان است که رویکردهای مدرن از آن اجتناب دارند و این امر می‌تواند بتدریج تفاوت قابل توجهی را در میان محصولات این دو حوزه نمایان سازد.

۱ شاید به همین دلیل است که تاسیس نهادهای غیررسمی با این رویکردها در مقطع پیش‌دبستان در کشور ما از سوی نهادهای دولتی پذیرفته می‌شود.

نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ...

جدول ۲. نسبت اسناد تحولی و رویکردهای تربیت مدرن در دوره دبستان

مخبر مقایسه	اسناد تحولی	رویکردهای مدرن
	برنامه محوری. برنامه درسی ثابت و برنامه آموزشی ثابت امکان کسب تجربیات عملی مختلف	سیال بودن محتوا و برنامه ها
ویژگی‌های مربوط به برنامه درسی	معلم‌محوری محصول‌محوری و توجه ویژه به اهداف تربیت	دانش آموز محوری و توجه به علایق و لطایف کودکان در برنامه ریزی
	ایجاد شرایط مناسب برای یادگیری مفاهیم اساسی و درک روابط علت و معلولی جهت دستیابی به تفکر منطقی و علمی آموزش علوم تجربی با هدف شناخت و استفاده مسئولانه از طبیعت به مثابه بخشی از خلقت الهی	اولویت بخشی به تعامل دانش آموز با محیط و طبیعت
	پرورش روحیه کار جمعی و مسؤولیت پذیری پرورش خلاقیت و قوه تخیل متریبان	پرورش حواس به عنوان مهمترین منبع شناخت کودکان
ویژگی‌های مربوط به جنبه های انسانی و گرایش‌های کودک	آموزش ارزش‌های خوب و بد و زشتی و زیبایی رعایت اقتضائات تفکیک جنسیتی، آموزش ضروری رعایت اخلاق جنسی و پوشش امکان کسب تجربیات عملی مختلف زمینه سازی برای شناخت علاقه شخصی	دوری از مرزبندی های مذهبی، اجتماعی، سیاسی، قومی نگاه جامع و همه جانبه به کودک

همانطور که ملاحظه می‌شود، در رویکرد اسناد تحولی به دوره دبستان نیز در موضوع توجه به علایق، ایجاد فرصت‌های تجربه برای دانش‌آموزان، زمینه‌سازی در شناخت علایق، استفاده از برنامه آموزشی تلفیقی و توجه به پرورش خلاقیت، فضای مشترکی با رویکردهای مدرن مشاهده می‌گردد. اما با وجود داشتن این نقاط اشتراک، رویکرد اسناد تحولی تفاوت قابل ملاحظه‌ای با رویکردهای مدرن دارد. تاکید صریح بر معلم‌محوری، گرایش به محصول‌محوری در تربیت، تعیین برنامه‌های ثابت با انعطاف محدود که نمایانگر محتوا محوری در آن است، گرایش به تربیت جنبه‌های شناختی بیش از سایر جنبه‌های تربیت، توجه به رعایت اصول جداسازی دو جنس در محیط آموزشی و نیز درجه‌ای تفاوت هر چند محدود در نوع محتوای آموزشی به اقتضای نقش‌های هر جنس در آینده و تصریح به آموزش ارزش‌ها، موجب فاصله قابل توجه اسناد تحولی ایران با رویکردهای مدرن در برنامه دوره دبستان است.

اما ریشه این تفاوت‌ها را در کجا باید جستجو کرد؟ و نسبت مبانی این دو حوزه تربیتی چیست؟ نویسندگان، سعی در ارائه پاسخ به این سوال‌ها با رجوع به مبانی فلسفی این دو نگاه در قسمت بعدی مقاله دارند.

مبانی فلسفی رویکردهای تربیت مدرن

در این قسمت ابتدا مبانی فلسفی هریک از رویکردها به اجمال معرفی و سپس این مبانی مورد باهم نگری قرار خواهند گرفت.

شاید بتوان گفت صریح ترین مبانی متعلق به والدروف است که با تکیه بر مکتب روحانی آنتروپوزوفی^۱ یا فرزانه‌گی بشر^۲ شکل گرفته‌است. در این نگاه معنوی به تعلیم و تربیت، نوعی دغدغه فراروندگی^۳ مشاهده می‌شود. به این معنا که فعالیت‌های آموزشی و تعاملات میان مربی و کودک به این جهان منتهی نشده و همواره رسیدن به هدفی پیشینی در آن‌ها به چشم می‌خورد (اشلی، ۲۰۰۹). تربیت از نگاه اشتاینر باید متعادل بوده و ناظر بر سه بعد انسان یعنی روح، روان و بدن باشد. هم‌چنین ارتباط با طبیعت در قالب روش‌های آموزش و فعالیت‌های فوق برنامه روشی برای ایجاد حس یگانگی با طبیعت در ابتدا و سپس برقراری ارتباط با عالم روحانی می‌باشد. اشتاینر، رشد را دارای سه دوره هفت‌ساله دیده که در هر دوره به ترتیب تمایلات^۴، احساسات^۵ و تفکر^۶ بر دیگر جنبه‌های وجودی یادگیرنده غلبه دارند (اشتاینر، ۱۹۹۶).

در رویکرد مونته‌سوری حضور عناصر فلسفی چندان پررنگ نیست. شاید این امر به نوع تخصص مونته‌سوری به عنوان یک پزشک مربوط باشد. با این حال، رویکرد او از منظر اجتماعی و فلسفی در جنبش پیشرفت‌گرایی در مقابل رویکرد سنتی، و از منظر روان‌شناختی بر مبنای شناخت مسیر رشد مغزی در دوره‌های رشد قرار می‌گیرد. مونته‌سوری نیز مانند اشتاینر، رشد انسان را به دوره‌هایی تقسیم‌بندی می‌کند که هر دوره حدود شش سال به طول می‌انجامد.

رویکرد رژیو امیلیا از منظر فلسفی - اجتماعی همانند رویکرد مونته‌سوری به پیشرفت‌گرایی نزدیک بوده اما از منظر روانشناختی بر مبنای نظریه سازه‌گرایی اجتماعی^۷ می‌باشد. همین امر باعث می‌شود تا نقش یادگیری از طریق عمل^۸ و تعاملات اجتماعی در یادگیری کودک پررنگ شود. مالاگوتسی در این رابطه معتقد است: «آنچه کودکان یاد می‌گیرند نه به صورت خودکار از آنچه که تدریس می‌شود بلکه به طور عمده از آنچه که از ظرفیت‌های خودشان انجام می‌دهند به دست می‌آید» (مالاگوتسی، ۱۹۹۸، ص ۶۷).

پیش‌تر در مقایسه رویکردهای تربیتی این سه جریان گفته شد که مشترکات آن‌ها به گونه‌ای است که می‌توان آن‌ها را در یک دسته دید. هر سه رویکرد به اندیشه مدرن که وجه بسیار روشن آن اعتقاد به انسان‌گرایی است، تعلق دارند. به ویژه این اشتراک در سه ویژگی خود را نشان می‌دهد: باور به اصالت انسان و فردیت او؛ تاکید اساسی بر طبیعت و لزوم تعامل انسان با آن؛ نفی دین به عنوان یک نظام جامع که می‌تواند مرجعیت امور از جمله آموزش و پرورش را برعهده بگیرد و پذیرش آن در حد یک احساس معنوی شخصی که هیچ مداخله مستقیمی در نهادهای اجتماعی و نیز آموزشی و جهت‌گیری‌های تربیتی جامعه نخواهد داشت. این سه ویژگی، حوزه اشتراک عمیق این رویکردها است که در طرح تربیتی آن‌ها به وضوح نمایان شده است.

1 Anthroposophy
2 Human Wisdom
3 Transcendentalism
4 Willing
5 Feeling
6 Thinking
7 Social constructivism
8 Learning by Doing

نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ...

مبانی فلسفی اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران

در اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران، مبانی فلسفی بر اساس آموزه‌های اسلام می‌باشد. در این بخش ابتدا مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی به اجمال بررسی و تحلیل می‌شود.^۱ پس از آن اصول تعلیم و تربیت برخاسته از آن‌ها استنتاج می‌شود.

واقعیت داشتن جهان هستی، حضور خداوند به عنوان وجودی فراتر از طبیعت، نیاز موجودات به خداوند در پیدایش، بقا و غایت، وحدت داشتن جهان هستی در عین کثرت و یک‌پارچگی و آیه‌ای بودن نظام هستی از اهم مبانی هستی‌شناسی می‌باشد (مبانی نظری، ص ۳۹-۴۲ و ۴۵).

در مبانی هستی‌شناسی آنچه خود را بسیار روشن می‌نمایاند، اصالت و مرجعیت وجود خداوند در تفسیر جهان است. به گونه‌ای که خداوند و توجه به او مرجع و معیار اصلی تمام شناخت‌ها در حوزه طبیعت قرار می‌گیرد. و نگاه به طبیعت نگاهی آیه‌ای و وسیله‌ای می‌شود. بدیهی است که چنین مرجعیت‌گرایی در تعیین فلسفه تربیت و تعریف اهداف، اصول، روش‌ها و محتوای آموزش نیز جاری می‌شود. و از آنجا که خداوند هم خالق و هم مدبر امور جهان است، این مرجعیت در کلیه اهداف و فعالیت‌های آموزشی - پرورشی خطوط اساسی و جهت‌گیری‌ها نیز باید لحاظ گردد.

مبانی انسان‌شناسی در اسناد تحولی به طور عمده بر ویژگی‌ها، توانایی‌ها و محدودیت‌های انسان تمرکز کرده و اهم آن‌ها عبارتند از: درهم‌تنیدگی جسم و روح و اصالت روح، فطرت انسان، آزادی و اختیار انسان و به تبع آن مسئولیت و تکلیف او در ابتدا نسبت به خداوند و در ادامه آن نسبت به دیگران، کرامت انسان، جریان سنت‌های الهی همچون ابتلاء، استدراج و امهال برای انسان و همچنین حضور محدودیت‌هایی همچون ضعف، حرص، ستم‌کاری، ناسپاسی، نادانی، شتاب‌زدگی و فراموش‌کاری در انسان (مبانی نظری، صص ۴۷-۵۲ و ۵۹ و ۶۵).

در مبانی انسان‌شناسی ضمن به رسمیت شناختن قابلیت‌های گسترده برای انسان، مرجعیت و خودبستگی کامل او مورد تردید خواهد بود. زیرا مرجعیت خداوند و تکالیف انسان، بر این خودبستگی اولویت می‌یابد. بدیهی است که این مرجعیت معیار و چارچوب‌های فعالیت‌ها و تصمیمات فردی و جمعی خواهد بود. به تعبیر روشن‌تر، مرجعیت خداوند و متون دینی معیارهایی را ارائه می‌دهند که بخش مهمی از آن خارج از اراده و خواست فرد است.

اصول تربیت در اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران

ضرورت نگاه مادام‌العمر به تربیت انسان

نگاه اسناد تحولی به تربیت انسان نگاهی گسترده و مادام‌العمر است و این امر از مبانی انسان‌شناسی همچون اصالت روح بر می‌آید. با وجود مرحله‌بندی تربیت، در سراسر این اسناد همواره موضوع تربیت انسان است و از مفاهیم متربی یا دانش‌آموز یا کودک به عنوان موضوع تربیت به ندرت نام برده می‌شود. این امر در تعریف تربیت خود را آشکار می‌سازد: «تربیت را باید عملی جامع و یک‌پارچه، تدریجی و هماهنگ، فراگیر و

۱ اگرچه در مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) سخن از مبانی ارزش‌شناسی نیز به میان آمده است اما به نظر می‌رسد که در هر دو نظام تربیتی اسلامی و مدرن، مبانی ارزشی در موارد متعدد، متأثر و برگرفته از مبانی هستی‌شناسی و سپس انسان‌شناسی در نظام فکری مربوط به خود بوده و نویسندگان نیز به جهت رعایت جانب اجمال، به دو مبنای فوق بسنده کرده‌اند.

همیشگی (مادام العمر) و مشتمل بر تمام فرآیندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه انسان دانست که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سرو کار دارد (مبانی نظری، ص ۱۳۶).

چنین تعریفی بی تردید نشان از گرایش به محصول محوری بیش از فرآیندمحوری در تربیت دارد. زیرا هدف تربیت انسان بوده و شامل ویژگی‌های تعریف شده و معین در درجاتی متعالی است.^۱ چنین هدف گذاری مستلزم برنامه‌ریزی و اقدامات تربیتی متفاوت از رویکرد فرآیندمحوری است. زیرا در فرآیندمحوری آنچه بیشتر نشانه‌گیری می‌شود، توسعه قابلیت‌های متربی است.

اولویت دادن به آموزه‌های دینی در آموزش

در اسناد تحولی علاوه بر این که مبانی نظری تربیت برگرفته از متون مقدس و فلسفه اسلامی است، در مراحل مختلف اولویت پرداختن به آموزه‌های دینی تصریح شده‌است و این امری است که مبانی هستی‌شناسی این اسناد از جمله شناخت خداوند به عنوان مبدا و مقصد تمامی موجودات، معرف آن می‌باشد. از جمله این که این اولویت در هدف گذاری‌های تربیتی در قالب ساحت‌های شش گانه، محوریت ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی را برجسته ساخته است (سند تحول، ص ۱۹). اولویت بخشیدن به ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازوار با آموزه‌های دینی و قرآنی اولین معیار برای تعیین محتوای برنامه‌های درسی بوده (برنامه درسی ملی) و نیز تقید نسبت به رعایت احکام و مناسک دین و موازین اخلاقی و ترویج و تعمیق فرهنگ حیا، عفاف و حجاب جزو اهداف عملیاتی برشمرده شده‌اند (سند تحول).

محوریت معلم در جریان تربیت

معلم محوری یکی از اصول تصریح شده اسناد تحولی است و این اصل برگرفته از مرجعیت‌گرایی در تفسیر نظام هستی است. از این رکن به عنوان مؤثرترین عنصر در تحقق ماموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی یاد شده‌است که نقش هدایت‌کننده دارد و اسوه‌ای امین و بصیر است (سند تحول). این معلم محوری در هیچ‌یک از مقاطع تحصیلی استثناء نیافته و دارای تبصره و بندی که این محوریت را با توجه به اقتضانات رشدی کودکان و نوجوانان جرح و تعدیل کند، نیست. در واقع معلم محوری تجلی مرجعیت‌گرایی در نظام تعلیم و تربیت پیشنهادی اسناد تحولی می‌باشد و در نقطه مقابل کودک محوری یا دانش آموز محوری است که نوعی خودمحوری برای متربی است و به مرجعیت‌زدایی منجر می‌شود.

نفی رویکرد فردگرایانه به تربیت

تشخیص این که در اسناد تحولی جهت‌گیری نظام تربیت تا چه میزان فردگرایانه یا جمع‌گرایانه است، به آسانی میسر نیست. اما از آنجا که دانش آموز محوری مورد تأیید نیست و بلکه مرجعیت معلم و مرجعیت مطلق خداوند بر اساس مبانی هستی‌شناختی نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای دارد، و انسان نیز بر اساس مبانی انسان‌شناسی در مقابل خداوند و دیگران و نیز خود مسئول و پاسخ‌گو است، شاید بتوان داشتن رویکرد فردگرایانه در تربیت را مورد تردید قرار داد. هر چند که در اینجا فقدان رویکرد فردگرایانه لزوماً به معنای

۱ شاید بتوان سخن گفتن از ساحت‌های تربیت شامل (۱) اعتقادی، عبادی، اخلاقی (۲) ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی (۳) ساحت تربیت زیستی و (۴) ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری (۵) ساحت تربیت اقتصادی و حرفه ای و (۶) ساحت تربیت علمی و فن آوری را در این اسناد مصداقی از این مطالعه گسترده از تربیت دانست.

نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ...

حاکمیت رویکرد جمع‌گرایانه در تربیت نمی‌باشد. زیرا در مبانی انسان‌شناختی در اسناد، مسئولیت در مقابل دیگران ذیل مسئولیت در قبال خداوند قرار دارد و جمع و خواست جمع فی نفسه اصالت نمی‌یابد.

تمرکز در نظام آموزشی

نظر به این که تمرکز همواره ویژگی بسیار مهم نظام آموزشی ایران از بدو تاسیس (دهه ۱۳۰۰ شمسی) تا امروز بوده^۱ و موجب آسیب‌های بسیاری در فرآیند تربیت شده‌است (ایروانی، ۱۳۹۳)، از جمله تلاش‌های اسناد تحولی، ایجاد زمینه تعدیل این تمرکز در حوزه ساختار و برنامه می‌باشد. لذا تلاش برای ورود بخش غیر دولتی به عرصه آموزش، نفی محوریت یک کتاب درسی (سند تحول) و نیز عبور از کتاب‌محوری به برنامه‌محوری (برنامه درسی ملی) در اسناد تحولی تصریح شده‌اند. اما با توجه به چارچوب‌های تعیین شده دقیق که گاه حتی موضوعات فرعی و جزئیات را نیز در برمی‌گیرد، و نیز ریشه‌های عمیق ویژگی تمرکزگرایی، امکان عبور از آن به آسانی میسر نخواهد بود^۲.

مقایسه اصول تربیت در اسناد تحولی و رویکردهای مدرن

با نظر به بحث فوق در رابطه با مبانی و اصول بنیادین در رویکردهای مدرن و اسناد تحولی، جدول زیر را می‌توان به عنوان مقایسه پایانی میان این دو طرح کرد:

جدول ۳. مقایسه اصول تربیت در اسناد تحولی و رویکردهای مدرن

محورهای مورد مقایسه	اسناد تحولی	رویکردهای مدرن
نوع نگاه به کودک	ضرورت نگاه مادام‌العمر به تربیت انسان	نشانه‌گیری تمام مراحل حیات و انسان به طور کلی
	هدف‌گذاری گسترده و مطالبات حداکثری از انسان	هدف‌گذاری محدود و مطالبات حداقلی از کودک
	محصول محوری در تربیت	فرآیند محوری در تربیت
	معلم محوری در تربیت	دانش‌آموز محوری در تربیت
	مرجعیت محوری در تربیت	مرجعیت زدایی در تربیت
	مرکزیت دین در تربیت	مرکزیت علاقه در تربیت
برنامه درسی	برخورد وسیله ای با طبیعت به عنوان آیت خداوندی در تربیت	اصالت طبیعت و تعامل کودک با آن در تربیت
	نفی رویکرد فردگرایانه به تربیت	گرایش‌های فردگرایانه در تربیت
	تمرکز در نظام آموزشی (کتاب‌محوری در تربیت)	برنامه‌محوری در تربیت

بحث و جمع بندی

این جدول فاصله قابل توجه فضای حاکم بر فلسفه تربیت در اسناد تحولی ایران را با رویکردهای مدرن به روشنی نمایان می‌سازد. جامعه‌ای که علاقه‌مند به استقرار نظام تعلیم و تربیت اسلامی است، لازم است تا نسبت به این موضوع آگاه باشد و در این باره تدبیری بیاندیشد. زیرا با گسترش فرهنگ مدرن در

۱ این اصل، اگرچه به صراحت در اسناد ذکر نشده اما می‌توان به طور ضمنی حضور آن را به عنوان یک اصل از سیاست‌هایی که تا کنون در تعلیم و تربیت رسمی کشور اتخاذ شده است، استنباط نمود.
 ۲ برای اطلاع بیشتر، نگاه کنید به ایروانی (۱۳۹۳).

جوامع شرقی به ویژه با گسترش فناوری اطلاعات و تبدیل جوامع به یک دهکده جهانی، حفظ نظام ارزشی و فرهنگی دینی که فی نفسه مستلزم رعایت الزامات بسیار بیشتری نسبت به فرهنگ مدرن است، کاری بسیار دشوار است و متریبان مدام در معرض تأثیر این فرهنگ قرار دارند. از سوی دیگر دلیل اصلی استقبال خانواده‌ها چه از روش‌های تربیت مدرن در خانواده و چه رویکردهای مدرسه‌داری مدرن - که با فرهنگ ایرانی - اسلامی جامعه ایران متفاوت است - کاستی‌هایی است که در نظام تربیت سنتی و مدارس دولتی وجود دارد. چه بسا، خانواده‌هایی که به دلیل ضعف نظام آموزشی رسمی، رویکردهای مدرن را برای تربیت کودکان خود برمی‌گزینند، و در عین حال دغدغه دوری از ارزش‌های سنتی و کم‌رنگ شدن جایگاه والدین و ارزش‌های دینی و بومی را نیز در کودکان خود داشته باشند و این امر، آن‌ها را پس از چالش میان نظام رسمی آموزش و رویکردهای مدرن، با چالش جدیدی میان حفظ ارزش‌های مطلوب ریشه‌دار در فرهنگ دینی و یا جایگزینی آن‌ها با الگوهای ارزشی مدرن مواجه کند.

بنابراین پیشنهاد این پژوهش آن است که به رویه‌ای میانه در فلسفه تربیت اسلامی اندیشیده شود. هم اکنون به نظر می‌رسد رویکرد اسناد تحولی به تربیت برگرفته از آموزه‌های اسلامی، رویکردی مناسب‌گرا و مرجعیت‌گرا است. در حالی که رویکردهای عمل‌گرا، اندیشه‌ورزانه، عرفانی و کلامی نیز در تاریخ تربیت اسلامی پیشینه قابل توجه دارد که برخی از آن‌ها فضای تربیت و محوریت انتخاب افراد و چالش با باورها و اعتقادات را گسترش می‌دهند و به ویژه درباره تربیت کودک و اقدامات لازم تربیتی برای دوره‌های کودکی و نوجوانی نیز آموزه‌های قابل توجهی دارند. در غیر این صورت، قابل پیش‌بینی خواهد بود که نهادهای دارای رویکردهای مدرن در تربیت یک بدیل جدی برای تربیت رسمی برخاسته از اسناد تحولی در ایران باشند و فارغ از این که نظام آموزشی آن‌ها را به رسمیت بشناسد یا خیر، به گسترش خود ادامه دهند.

منابع

- امیرحائری، مصطفی (۱۳۹۵). *تقد و ارزیابی پیش‌فرض‌های فلسفی نظام آموزش خردسالان و کودکان «موتنه سوری» از منظر نظریه اسلامی عمل*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳). «مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز». *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴ (۱)، ۸۳-۱۱۰.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران*. جلد اول، تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
- برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- دیده‌ور، مینا (۱۳۹۳). *بررسی و مقایسه دیدگاه تربیتی رجیو و موتنه سوری در تعلیم و تربیت کودکان پیش‌دبستانی*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۱). شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صادق زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ...

علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۸). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
علی، سعید اسماعیل؛ رضا، محمد جواد (۱۳۹۱). *مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی*.
مترجم: بهروز رفیعی. تهران: سمت.

سایت خانه کودک آفرینش، بازیابی شده از <http://aafarinesh.com>

سایت خانه کودک آل طه، بازیابی شده از <http://aletaha.sch.ir>

سایت خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا)، سخنان دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش، بازیابی
شده در تاریخ ۱۳۹۶/۶/۸ از <http://isna.ir/news/95050119496>

سایت خبرگزاری عیار آنلاین، سخنان رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در دیدار با آیت
الله مکارم شیرازی، بازیابی شده در تاریخ ۱۳۹۶/۶/۸ از <http://ayaronline.ir/1396/04/242847.html>

Alemi, L. (n. d.). Planting the seeds of Waldorf education in Iran. Retrieved from
<http://waldorftoday.com>.

Ashley, M. (2009). Education for Freedom: The Goal of Steiner/Waldorf Schools. In P. A. Woods, & G. J. Woods (Eds.), *Alternative Education for the 21st Century* (pp. 209-225). New York: Palgrave Macmillan.

Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education*. London: RoutledgeFalmer.

Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1), 30-40.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationship. *Young Children*, 49 (1), 9-12.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic principles: An interview with Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach- advanced reflections* (pp. 49 – 97). Greenwich, CT: Ablex.

McNally, M. A., Slutsky, R. (2016). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education, *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937.

Montessori, M (2012). *The Montessori Method*. New York: Dover publications.

Morrison, G. S. (2004). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Education.

Rathunde, K. (2009). Montessori and Embodied Education. In P. A. Woods, & G. J. Woods, *Alternative Education for the 21st Century* (pp. 189-208). New York: Palgrave Macmillan.

Rudge, L. T. (2008). *Holistic Education: An Analysis of Its Pedagogical Application* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1213289333&disposition=attachment.

Steiner, R. (1996). *The child's changing consciousness*. New York: Anthroposophic press.

Steiner, R. (2004). *A modern art of education*. Great Barrington: Anthroposophic Press.

Strong-Wilson, T., Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher, *Theory into practice*, 46 (1), 40-47.

Thornton, L., Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. Oxon: Routledge.

Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education, *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.

Williams, L. R. (2012). The Progressive Movement. In L. R. Williams, & D. P. Fromberg, *Encyclopedia of Early Childhood Education* (pp. 56-57). Oxon: Routledge.