

اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل

نرگس سجادیه*

محمدرضا مدنی فر**

خسرو باقری***

چکیده

دوران کودکی، دورانی مهم از زندگی آدمی است که رویدادهای آن، نقش مهمی در چگونگی حیات وی در دوره‌های بعدی زندگی دارد. از این رو، هر نظریه تربیتی، برای برخورداری از جامعیت باید راهبردهایی نیز برای فعالیت‌های تربیتی این دوران ارائه دهد. نظریه اسلامی عمل، از یک سو به دلیل تأکید بر عاملیت متربی و ضرورت وجود سه مبدأ شناختی، گرایشی و ارادی در وی برای تربیت و از سوی دیگر، به علت عدم ظهور کامل این مبادی در کودک، دوران کودکی را نه در مقام دوران تربیت، بلکه چون دوران تمهید برای تربیت می‌داند و بر این باور است که مریبان باید در این دوران با فعالیت‌های تمهیدی، زمینه را برای آغاز تربیت - که با بلوغ انسانی آغاز می‌شود - فراهم آورند. پژوهش حاضر بر آن است تا با مفروض انگاشتن نظریه اسلامی عمل و چهارچوب انسان‌شناختی آن، تصویری از دوران کودکی و اهداف فعالیت‌های تمهیدی در آن فراهم آورد. رویکرد مورد استفاده، روش بسط مفهومی است. در این راستا، ابتدا در تحلیلی استعلایی، شرط‌های ضروری اهداف واسطی تربیت، استنباط شده و تلاش شده است تا از میان آنها، آن دسته از شرط‌هایی که در دوران کودکی امکان تحقق دارند، در مقام اهداف تمهید در دوران کودکی تبیین شوند. برخی از این اهداف عبارتند از: سلامت، پاکی و قوت جسم، آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی، شامل پیام‌های انسانی، مفاهیم، مناسک و مظاهر دین، افزایش قابلیت انتخاب و دست‌ورزی با امیال درونی و افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر.

واژگان کلیدی: کودکی، اهداف، تربیت، تمهید، نظریه اسلامی عمل

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.

Email: n.sajadieh@gmail.com

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.

Email: madanifar@gmail.com

*** استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.

Email: kbagheri@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۶/۲۱ تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۴/۰۴

۱. مقدمه

دوران کودکی، دورانی اساسی در تربیت آدمی است که در آن مقدمات تربیت فراهم می‌شود و تعیین اولیه‌ای درون فرد شکل می‌گیرد که تأثیری قابل ملاحظه بر دوره‌های بعدی حیاتش دارد. نظریه‌های تربیتی، که واجد اهداف کلان تربیتی‌اند به فراخور نگاهی که به کودکی و ماهیت آن دارند، برای این دوران نیز، اهدافی ارائه می‌دهند. اهداف تربیتی این دوران باید از ابعاد درونی و بیرونی انسجام و سازگاری لازم را داشته باشند. بُعد درونی این انسجام، ناظر به ارتباط درونی اهداف با هم و بعد بیرونی آن، معطوف به ارتباط این اهداف با اهداف تربیتی دوران‌های بعد است. این ارتباط و پیوستگی، در الگوهای هدف‌گذاری نظام‌های تربیتی موجود، مانند آنچه که در نظام‌های آموزشی رسمی دیگر کشورهای جهان وجود دارد، کمابیش قابل مشاهده است.^۱

در کشور ما نیز در سال‌های پس از انقلاب اسلامی، دست‌کم در دو مرحله، مجموعه‌ای از اهداف تربیتی برای دوران ابتدایی و راهنمایی تدوین شده است. اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که همچنان بنیان نظری این اهداف، انسجام آنها و نحوه ارتباط آنها با اهداف دیگر دوره‌ها، تاحدی نامشخص، مبهم و چالش برانگیز است.^۲

از سوی دیگر، در نظریه اسلامی عملی تلاش می‌کند تا با در نظر گرفتن حیات طیبه به عنوان هدف غایی تربیت، اهدافی واسطی را برای هدایت جریان تربیت، بیان کند. در عین حال، بر مبنای این دیدگاه، دوران پیش از بلوغ را نمی‌توان دوران تربیت واقعی به شمار آورد و باید آن را نوعی آمادگی و تمهید برای تربیت دانست (برای نمونه باقری، ۱۳۹۱، ص ۲۲۰، ۲۲۱، ۲۳۰ و ۲۳۱). از این رو، اهداف دوره تربیت نمی‌توانند به همان صورت، در مقام اهداف دوران تمهید در نظر گرفته شوند. در این حالت، فعالیت‌های تربیتی (تمهیدی) در دوران تمهید - دوران پیش از بلوغ -، نیازمند اهدافی خواهند بود که در عین ارتباط و پیوستگی با اهداف تربیت، اقتضانات این دوره را نیز مد نظر قرار دهند.

۱. برای نمونه می‌توان از سند تحلیل چهارچوب‌های برنامه درسی / یادگیری دوران کودکی (Analysis of Frameworks for the Early Years Curriculum/Learning) نام برد که در سال ۲۰۰۸ برای نظام آموزشی استرالیا تدوین شده است و در آن چهارچوب‌های نظری مد نظر قرار گرفته و اهداف بر اساس آن بیان شده‌اند (سازمان نظارت بر برنامه درسی و ارزشیابی ویکتوریا، ۲۰۰۸).

۲. نخستین مجموعه از اهداف ارائه شده که به تفکیک دوره در سال ۱۳۷۷ منتشر شده (اهداف مصوب آموزش و پرورش، ۱۳۷۷)، حاوی اهدافی عینی (در هشت حوزه اعتقادی، اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی) برای هریک از دوره‌ها است که منشاء استنباط آنها مشخص نیست. دومین مجموعه از اهداف دوره پیش دبستان و دبستان نیز در سند برنامه درسی ملی قابل ملاحظه است. این مجموعه از اهداف نیز با نقدهای جدی مواجه است. چنان‌که حسینی (۱۳۸۹)، آن را در برخی مواضع دارای ناسازگاری‌های درونی و بیرونی می‌داند و ارتباطات طولی و عرضی آن را قابل خدشه ارزیابی می‌کند.

بر این اساس، نوشتار حاضر در پی آن است تا فعالیت‌های معطوف به دوران تمهید را با اهدافی جهت‌دهی کند. این اهداف، این دوره را به صورتی معنادار، به مراحل دیگر تربیت، پیوند می‌زنند. در این راستا، ابتدا توصیفی کوتاه از نظریه اسلامی عمل ارائه خواهد شد؛ سپس جایگاه دوران کودکی در این دیدگاه، به صورتی اجمالی، بیان می‌شود. در ادامه روش مورد استفاده در این پژوهش توضیح داده خواهد شد و در پایان، اهداف تمهیدی در این دوره بررسی می‌شود.

۲. نظریه اسلامی عمل: توصیفی کوتاه از مبانی انسان‌شناختی

از منظر این دیدگاه، وجود آدمی، میدانی از زورآزمایی قوا و نیروهای مختلف و عوامل تأثیرگذار بیرونی^۱ و نیز عرصه ظهور ضعف‌ها و نیروهای درونی^۲ اوست. جسم آدمی، ترکیبی از نیروهای متضاد است و هریک از این قوا، کار خویش را بدون ملاحظه و مراعات دیگر قوا انجام می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۵، ص ۴۱۳). اما سؤال اینجاست که برآیند کلی کشمکش میان این عوامل و نیروها چیست؟

از منظر نظریه اسلامی عمل، آنچه که از یک سو برآیند همه این نیروها، و از سوی دیگر، خود به صورت انباشته، تعیین‌کننده شخصیت آدمی است، عمل اوست (باقری، ۱۳۸۲ الف)؛ آدمی با متبلور ساختن خواست خویش در عمل، در حال ساختن موجودیت خویش و تجارت با سرمایه‌های وجودی خود است: «و اینکه برای انسان جز حاصل تلاش او، نیست. و (نتیجه) کوشش او به زودی دیده خواهد شد» (نجم، ۳۹).

بر اساس این دیدگاه (باقری، ۱۳۸۲ ب، ص ۲۵۹-۲۷۱)، عمل بر مبنای سه مبدأ معرفتی، گرایشی و ارادی تحقق می‌یابد و دارای آثاری است که عامل و محیط وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مبدأ معرفتی، شامل انگاره‌های شناختی ویژه‌ای است که عامل از عمل خویش دارد.

۱. این عوامل تأثیرگذار را می‌توان تحت عنوان کلی زمینه‌های اجتماعی دسته‌بندی کرد. این زمینه‌ها شامل نیروهای مؤثر خانوادگی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی می‌باشند که برآیند آنها آرایش نیروهای درونی آدمی را در جهت‌های مختلف تغییر می‌دهد و بر موجودیت وی تأثیر می‌گذارد. به همین دلیل است که قرآن به غیر مستضعفان دستور هجرت از دیار کفر و خروج از حیطه نظام‌های باطل را می‌دهد تا رها از جبرهای بیرونی راه هدایت خویش را بیابند.

۲. نیروهای درونی دست‌اندرکار هویت انسان، عبارتند از: فطرت - در مفهومی حداقلی و به معنای نوعی معرفت و کششی ربوبی در نهاد آدمی -، وجه امارگی وجود انسانی - نیرو و تمایلی شدید به رفع نیازهای غریزی آدمی -، عقل - در دو حیطه اندیشه و عمل: در حیطه اندیشه، کنترل جریان تفکر به منظور دستیابی به شناخت صحیح است. در سطح عمل نیز، اعمالی سنجیده و برآورنده مفهوم عقل می‌باشند که برخاسته از تلاش‌های فکری و تأملات عمیق فرد در سطح اندیشه باشند. به دیگر سخن، «عقل‌ورزی در مقام عمل، به معنای پوییدن در پرتو شناخت‌هاست» (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۸) -، وجدان - نیرویی منتقد در درون آدمی که در هنگام شکستن حریم‌ها و روی آوردن به زشتی‌ها و نادرستی‌ها به ملامت آدمی می‌پردازد و ندایی درونی در سرزنش آدمی، در وجودش طنین‌انداز می‌سازد - و اراده - نیرویی مؤثر که در اقدام وی به عمل، نقشی تعیین‌کننده و اساسی دارد و به واسطه آن، آدمی مبدأ تعیین خواسته‌های خود واقع می‌گردد.

مبدأ گرایشی، نشان‌دهنده وضعیت میلی فرد در ارتباط با عمل مذکور است و اراده، در مقام عاملی و رای امیال متزاحم است که به انتخاب و تقویت میلی از میان امیال دست می‌زند و در نهایت عامل را به عملی خاص وامی‌دارد.

۳. دوران کودکی

در نگاه اسلامی، پهنه حیات دنیوی، سراسر، عرصه‌ای برای نیل آدمی به هدفی غایی به نام حیات طیبه است و لحظه لحظه عمر انسان، به عنوان سرمایه‌ای برای دستیابی به آن محسوب می‌شود. از این رو، در این دیدگاه، دوره کودکی آدمی - در مقام بخشی از عمر و زندگی انسان - نمی‌تواند در حاشیه قرار گیرد یا نسبت به آن بی‌توجهی شود. در عین حال، باید نسبت این دوران با دوران بزرگسالی را تبیین کرد. در حقیقت، قضاوت در مورد نقش و اهمیت دوران کودکی در رسیدن به حیات طیبه، مترتب بر مبنای انسان‌شناختی مختار ماست. برای نمونه، اگر انسان به شکل شیئی در نظر گرفته شود که بیشترین انعطاف و شکل‌پذیری را در کودکی دارد و نیازمند آن است تا در اسرع وقت، توسط استادی زبردست به بهترین شکل ساخته شود، دوره کودکی دوران طلایی تربیت تلقی می‌شود. اگر تربیت را به معنای شکل دادن^۱ در نظر بگیریم آن‌گونه که اسکینر (به نقل از: سیف، ۱۳۷۹، ص ۲۴۵) معتقد است که بر آن اساس، شرطی‌سازی^۲ انجام می‌شود، تربیت، بسیار زود هنگام آغاز می‌شود. یعنی از همان لحظه که انسان را بسان حیوان می‌توان دست‌آموز کرد، شرطی‌سازی نیز قابل انجام است. در مقابل، در نظریه اسلامی عمل، به دلیل محوریت عاملیت آدمی در تربیت و حیانتش، و کم‌رنگ بودن آن در دوران کودکی، این دوران نمی‌تواند چنان محوری‌ی یابد که دوران بزرگسالی را تحت الشعاع خود قرار دهد. از این رو، نمی‌توان این دوره از حیات آدمی را به اندازه‌ای فرجه کرد که گویی مسیر اصلی حرکت انسان، در این دوران بنا نهاده می‌شود. اگرچه این بحث، مجال دیگری می‌طلبد، اما شواهدی از آن در ادامه بیان خواهد شد.

از منظر این نظریه (باقری، ۱۳۹۱، ص ۲۳۱)، در هنگام بلوغ است که مبادی عمل به صورت کامل در آدمی به ظهور می‌رسند. در مفاهیم اسلامی نیز، مفهوم بلوغ یک نقطه عطف است. یکی از شواهد این ادعا آن است که در قرآن نیز مرز میان طفل و بزرگسال، همین بلوغ معرفی شده است: «وَ إِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَ اللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ؛ و چون کودکان شما به (سن) بلوغ رسیدند، باید از شما کسب اجازه کنند؛

1. Shaping

2. conditioning

همان‌گونه که آنان که پیش از ایشان بودند کسب اجازه کردند. خدا آیات خود را این‌گونه برای شما بیان می‌دارد، و خدا دانای سنجیده‌کار است» (نور، ۵۹).

از دیدگاه شواهد تجربی نیز، طفل، موجودی طفیلی و وابسته است؛ در هنگام نوزادی از نظر تغذیه کاملاً وابسته به مادر خویش است و پس از آن نیز از لحاظ روانی استقلال ندارد (پیاز،^۱ ۱۹۳۲، ص ۱۰۰) و هنوز اراده در وی به تمامی ظهور نیافته است و این وضعیت تا هنگام بلوغ ادامه می‌یابد.

تمرکز بر مفهوم بلوغ و اقتضائات آن می‌تواند نوعی مرحله‌بندی را در فعالیت‌های تربیتی رقم زند. از نگاه دین نیز بلوغ جنسی در زندگی فرد، نقطه عطفی به شمار می‌رود؛ زیرا تکلیف و مسئولیت آدمی، همپا با بلوغ معنادار می‌شود. می‌توان گفت مفهوم بلوغ، نقطه مناسبی برای آغاز تربیت انسان عامل است. اندیشیدن به این پرسش که «چرا در اسلام، فرد در سن بلوغ مکلف می‌شود و پیش از آن مکلف نیست؟» می‌تواند ما را به ویژگی‌های این نقطه واقف سازد. آغاز تکلیف در این زمان، می‌تواند نشانگر این مهم باشد که پیش از بلوغ، فرد هنوز آمادگی به دوش گرفتن تکلیف و انجام عمل ارادی را ندارد.

بر این اساس، می‌توان گفت، میان دوره کودکی و دوره بلوغ و پس از آن تمایزی جدی وجود دارد. زندگی کودک بیشتر بر محور دو مبدأ میل و شناخت پیش می‌رود. مبدأ شناختی وی در حال تکوین است^۲ و نمی‌توان از آن انتظار کاملی داشت. همچنین، از یک سو امیال در مقایسه با شناخت‌ها از قدرت بیشتری برخوردارند و از سوی دیگر، هنوز اراده به نحو پررنگ در کودک به ظهور نرسیده است. از این رو، کودک، توان تدبیر اخلاقی امیال خویش را ندارد و نمی‌تواند از منظری فراتر از امیال به بررسی، ارزیابی و انتخاب آنها بپردازد. در حال تکوین بودن - و کامل نبودن - مبدأشناختی کودک نیز، ملاحظات ویژه‌ای را پیش روی فعالیت‌های تربیتی این دوره قرار می‌دهد.

بنابراین، مرحله کودکی، از منظر این نظریه، دوران تمهید یا آمادگی برای تربیت است. اما زمینه‌ساز خواندن این مرحله، بدین معنا نیست که مربی در این مرحله وظیفه‌ای بر عهده ندارد. اقدامات مهمی وجود دارد که در این مرحله باید انجام شود، اما این اقدامات الزاماً به مفهوم تربیت، به معنای خاص کلمه، نیست؛ بلکه نوعی زمینه‌سازی - تمهید - است.

نکته مهمی که باید در عاملیت انسان مورد توجه قرار گیرد، این است که وجود اراده در آدمی به

1. Piaget

۲. با وجود تبصره‌هایی در دیدگاه‌های مختلف معطوف به شناخت کودک، همه این دیدگاه‌ها بر در دست تکمیل بودن این شناخت در دروان کودکی اذعان دارند.

معنای تسلط کامل وی بر خویش و محیط پیرامونش و نیز اختیار نامحدود او در ساحت‌های وجودی‌اش نیست. در حقیقت، عوامل گوناگونی وجود دارند که عاملیت انسان را تحت الشعاع خود قرار داده و به دیگر سخن، عمل انسان را محدود می‌کنند. گستره عمل انسان که در ادبیات دینی از آن به «وسع»^۱ یاد می‌شود، محدوده‌ای است که تکلیف بر اساس آن الزامی می‌گردد. افراد انسانی، هر یک، کم‌وبیش دارای ویژگی‌هایی هستند که امکان تغییر این ویژگی‌ها، توسط خود آنها وجود ندارد. این ویژگی‌ها، محدودیت‌هایی را برای عمل آدمی ایجاد می‌کنند که غلبه بر آنها ممکن است، و رای ظرفیت شناختی، عاطفی و قدرت ارادی انسان باشد. محدودیت‌های جسمی، بعضی توانمندی‌های شناختی و پاره‌ای از ویژگی‌های عاطفی-روانی فرد را می‌توان از این دست محدودیت‌ها برشمرد.^۲

در تبیین اهداف دوره تمهید، توجه به محدودیت‌های عمل آدمی از این جهت مهم تلقی می‌شود که بخشی از این محدودیت‌ها نه بخاطر ویژگی‌های ژنتیکی موجود در بدو تولد، بلکه ناشی از چگونگی طی شدن دوره کودکی است. به دیگر سخن، هر چقدر که دوره تمهید به شکل بهتری سپری شود، حدود عمل آدمی وسیع‌تر شده و با آغاز دوران تربیت، وسعت بیشتری برای عمل مهیا می‌شود. برای نمونه، دوره کودکی دوره‌ای تعیین‌کننده در رشد زیستی انسان است؛ رشدی که در صورت بروز کاستی در آن، امکان جبران آن در نوجوانی یا بزرگسالی اندک است.^۳

۴. روش‌شناسی تبیین اهداف واسطی دوران تمهید

وقتی از دوران تمهید سخن به میان می‌آید، نخستین پرسش پیش‌رو آن است که اهداف این دوره چه نسبتی با اهداف تربیت خواهند داشت؟ آیا این دو دوره، دارای اهداف تربیتی مشترکی هستند؟ و اگر نه، چگونه می‌توان به اهداف تمهیدی دست یافت؟ در پاسخ به این پرسش، دست‌کم دو رویکرد را می‌توان در پی گرفت. در رویکرد نخست، برای تبیین این اهداف می‌توان از روشی مشابه برای دوران تربیت بهره و با روش تحلیل مفهومی متون دینی، به‌طور مستقیم اهداف واسطی این دوران را استخراج کرد.

۱. «لَا يَكْلُفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ...» (بقره، ۲۸۶).

۲. اما در عین حال، این وسع، امری غیرقابل تغییر و ثابت نیست، بلکه امری سیال است که می‌تواند با اراده فرد و در جریان تربیت وی افزون شود یا کاستی گیرد.

۳. برای نمونه، تحقیقات تجربی عصب‌شناختی حاکی از آن است که گرچه در هنگام تولد، اغلب سلول‌های مغزی که متعاقباً یک مغز بالغ را شکل می‌دهند شکل گرفته و در نواحی مناسب خود مستقر شده‌اند، اما در دوره نوزادی و خردسالی این تحریک‌های متنوع محیطی است که می‌تواند پیوندهای ارتباطی میان نورون‌ها را به‌طور فزاینده‌ای شکل داده و قابلیت‌های مغز را توسعه دهد (کاسوامی، ۲۰۱۰).

رویکرد دوم که این متن از آن بهره گرفته، رویکرد بسط مفهومی (کومبز و دانیل به نقل از: در مهر محمدی و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۵۳-۵۶) است که در آن مفهومی اولیه مفروض انگاشته می‌شود و تلاش می‌شود تا مفهوم مذکور در عرصه‌ای دیگر بسط یابد. نوع مفروض انگاشتن در این پژوهش، رویکردی استعلایی و فرارونده دارد. بر این اساس، اهداف واسطی دوران تربیت، مفروض انگاشته شده و با توجه به تفاوت‌های آدمی در دوران پیش و پس از بلوغ، شرط‌های لازم تحقق این اهداف، در مقام پیش‌نیازهای تمهیدی در نظر گرفته می‌شوند. از سوی دیگر، با توجه به محدودیت‌های دوران کودکی و توان محدود کودک، همه شرط‌های لازم یافت شده، نمی‌توانند در مقام اهداف دوران تمهید قابلیت تحقق داشته باشند. شواهد تجربی و عقلی موجود، می‌توانند با تعیین محدودیت‌ها و قابلیت‌های موجود در دوران کودکی، در میان شرط‌های لازم، آن دسته از شرط‌های قابل تحقق را مشخص کنند. در نهایت، این شرط‌های قابل تحقق می‌توانند در مقام اهداف دوران کودکی مطرح شوند.

در شکل جامع‌تر، این دو رویکرد می‌توانند در کنار یکدیگر قرار گیرند و به شکلی منسجم یکدیگر را تأیید کنند.

به صورت تفصیلی می‌توان گفت، رویکرد کلی پژوهش حاضر نوعی بسط مفهومی است که خود مبتنی بر تحلیل استعلایی^۱ است. البته نتایج حاصل از تحلیل استعلایی، خود، از لنز شواهد تجربی عبور می‌کنند تا موارد قابل تحقق در دوران کودکی جدا شوند. بنابراین، می‌توان گفت رویکرد روشی این نوشتار در دو بخش دنبال می‌شود. در بخش نخست، نویسندگان با رویکردی استعلایی تلاش می‌کنند تا شرایط لازم برای تحقق تربیت و اهداف آن در دوران بعد از بلوغ را بیابند. به دیگر سخن، اهداف هشت‌گانه تربیت (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۳۷-۱۵۴) مفروض انگاشته می‌شوند و تلاش می‌شود تا شرط‌های لازم آنها در ابتدای دوره بلوغ-آغاز تربیت از دیدگاه نظریه اسلامی عمل- یا همان پایان دوران کودکی شمرده شود. این شرط‌ها را می‌توان، با شرایطی، همان اهداف تمهید در دوران کودکی به شمار آورد.

در مرحله دوم، امر منطقی دیگری مد نظر قرار می‌گیرد و به واسطه همین امر منطقی، شواهد تجربی ناظر بر توانش کودکان به کمک تبیین اهداف می‌آیند. این گزاره منطقی مطرح در عالم فلسفه، که غالباً به کانت نسبت داده می‌شود (استرن، ۲۰۰۴^۲)، ناظر بر آن است که

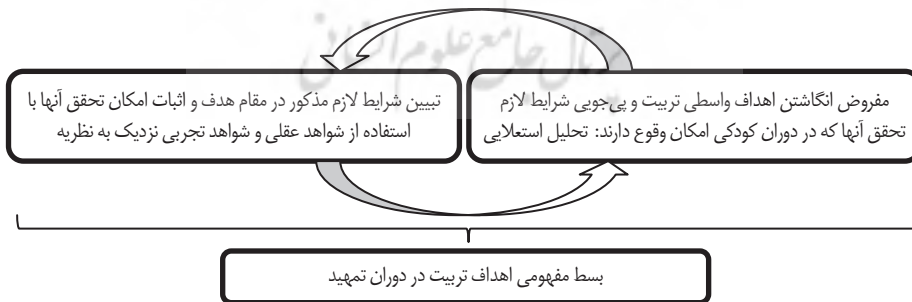
۱. در تحلیل استعلایی، پدیده یا امری مفروض انگاشته می‌شود و تلاش می‌شود تا در جریان برهانی، شرایط لازم برای تحقق آن مشخص شوند (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۱۲-۱۱۳). این شرایط، شرایط امکان یا تحقق تجربه یا امر مذکور نام می‌گیرند.

2. R. Stern

«بایدها بر توانستن‌ها دلالت دارند»^۱. به سخن دیگر، هر بایدی در درون خود، توانشی را پیش فرض گرفته که بدون وجود آن توانش، حکم باید مذکور امری حکیمانه نخواهد بود. از این‌رو، هر هدفی باید با توانمندی‌ها تناسب داشته باشد و بر دامنه‌ای از توانش‌ها برآید. بر این اساس، تلاش می‌شود تا در تبیین هر هدف، وجود توانش متناظر با آن در دوران کودکی نیز، به صورت عقلانی و تجربی تبیین شود. شواهد حاکی از این توانش، می‌توانند حکیمانه بودن این هدف را نشان دهند. بنابراین، توجه به این شواهد، برخی از شرط‌های لازم را به هدف دوران تمهید تبدیل می‌کنند و برخی دیگر را از حوزه این دوران، خارج می‌سازند.

از دیگر سو، عاملیت آدمی در مقام سخت هسته نظریه اسلامی عمل، مانع از هم‌داستانی ما با برخی رویکردهای روان‌شناختی و استفاده از یافته‌های آنها به عنوان شواهد خواهد شد؛ زیرا این رویکردها پیش فرض انسان‌شناختی خود را مبتنی بر نوعی تابعیت آدمی از محیط سامان بخشیده‌اند. در عین حال، این اختلاف در دوران کودکی به اندازه دوران بلوغ و پس از آن جدی و قابل توجه نیست؛ زیرا بر اساس رویکرد اسلامی عمل، نقطه ظهور عاملیت در دوران بلوغ خواهد بود و در دوران کودکی، جلوه بارزی از عاملیت آدمی به ظهور نخواهد رسید. از این‌رو، در این نوشتار برای استفاده از شواهد تجربی، کمتر با محدودیت مواجه خواهیم بود. با این حال، تلاش شده تا بیشتر از شواهد برآمده از رویکردهای سازوار و همراه بهره گرفته شود. رویکردهایی چون رویکرد شناختی و انسان‌گرا در زمره این رویکردهای نزدیک قرار می‌گیرند.

برایند این رفت و آمد میان تحلیل استعلایی و تبیین عقلی و تجربی شواهد، بسط مفهومی اهداف تربیت برای دوران کودکی خواهد بود. بر این اساس، نقشه روشی نوشتار حاضر به صورت زیر (نمودار شماره ۱) خواهد بود. حاصل این نقشه به بسط مفهومی اهداف تربیت به اهداف تمهید منتهی خواهد شد.



شکل ۱: نمودار رویکرد روشی

1. OIC: Oughts imply Cans

همان‌گونه که در طرح روشی ملاحظه می‌شود، این دو مرحله را نمی‌توان دو مرحله مجزا در نظر گرفت، بلکه آنها را باید دو فاز همپا دانست که به موازات یکدیگر پیش می‌روند و در نهایت، به بسط مفهومی اهداف تربیت در دوران کودکی خواهند انجامید. در واقع، استفاده از شواهد عقلی و تجربی برای تعیین امکان وقوع شرایط لازم در دوران کودکی است و در دامن فاز نخست، معنا می‌یابد. کارکرد دیگر شواهد تجربی همسو با نظریه اسلامی عمل، متمایز ساختن دوران کودکی از بزرگسالی است. در نهایت، بسط مفهومی اهداف تربیت برای دوران کودکی، بر اساس این تفاوت‌ها انجام می‌شود.

۵. اهداف واسطی "تربیت" در دوران تمهید

زندگی پاک - حیات طیبه - در قرآن به عنوان منزلگاه نهایی صالحان و مؤمنان مورد توجه قرار گرفته است. این مفهوم، می‌تواند در مقام هدف تلاش‌های تربیتی در طول زندگی آدمی مطرح باشد و در ابعاد مختلف بررسی شود. در نظریه اسلامی عمل، اهداف واسطی هشت‌گانه‌ای برای تربیت بیان شده‌اند که مجموع آنها، تحقق بخش حیات طیبه در مقام هدف غایی تربیت خواهند بود (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۳۷-۱۵۴): ۱. پاکی، سلامت و قوت جسم؛ ۲. اندیشه‌ورزی و کسب دانش نسبت به آموزه‌های دینی و افزایش قابلیت انتخاب؛ ۳. تدبیر اخلاقی تمایلات درونی؛ ۴. اندیشه‌ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های طبیعی؛ ۵. مهارت تصرف مسئولانه در پدیده‌های طبیعی؛ ۶. اندیشه‌ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های انسانی؛ ۷. افزایش قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی؛ ۸. قابلیت درک و تمیز میان زشت و زیبا و گرایش به امر زیبا.

از سوی دیگر، همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، جریان واقعی تربیت و تحقق کامل این هدف در افراد، معطوف به پس از دوران تمهید است. از این رو، دوره تمهید دورانی است که نمی‌توان این اهداف را به صورت حاضر برای آن مد نظر قرار داد و تربیت را بر اساس آن سامان بخشید، بلکه باید زمینه‌سازی تحقق آنها را فراهم آورد. این زمینه‌سازی، همان شرایط ضروری تحقق این اهدافند. اهداف زیر، در واقع، همان شرایط ضروری‌اند که باید برای تحقق این اهداف تأمین شوند. این تأمین، با توجه به شواهد، می‌تواند در دوران کودکی صورت پذیرد.

۵-۱. سلامت، پاکی و قوت جسمی

سلامت، پاکی و قوت جسم یکی از ابعاد حیات پاک است. سلامت جسم بدان معناست که هریک از اعضای بدن، کارکرد خویش را به درستی انجام دهد و از هماهنگی لازم با دیگر اعضاء

برخوردار باشد. پاکی جسم نیز به معنای دور بودن آن از انواع آلودگی‌ها و پلیدی‌هاست که به یک تعبیر، ناظر به پالایش از امراض و نقایص است. چنانچه سلامتی، به عنوان معیاری حداقلی در نظر گرفته شود، قوت جسم می‌تواند زمینه‌ای برای تحقق دیگر اهداف و انجام سایر وظایف فرض شود. همچنین تأثیر متقابل سلامت جسم و روح که در متون دینی مورد تأکید قرار گرفته است،^۱ می‌تواند بر اهمیت سلامتی و قوت جسم بیفزاید. بر این اساس، توجه به جسم، نقش طریقت نیز می‌یابد و عاملی حیاتی در دستیابی به سلامت روحی و روانی تلقی می‌شود.

شواهد تجربی نیز از اهمیت دوران کودکی، در حفظ سلامت و قوت جسمانی در سایر ادوار زندگی حکایت دارد. جسم و نیازهای آن در دوران کودکی تقدم می‌یابند (پیازه، به نقل از: لفرانسوا،^۲ ۱۹۷۹، ص ۲۲۱). در این دوران، تحولات جسمی کودک نسبت به بزرگسال از سرعت بیشتری برخوردار است و همین امر، تقدم زمانی و منطقی نیاز جسمی را بر نیازهای روحی تأیید می‌کند. آسیب‌پذیری کودک از ناحیه جسم نیز بر این اهمیت می‌افزاید.

با تکیه بر نظریه عمل، تحقق پاکی، سلامت و قوت جسم، در دوران تربیت در درجه نخست، مستلزم افزایش آگاهی فرد از اهمیت و چیستی سلامت و آموختن قواعد و شیوه‌هایی برای تأمین بهداشت، سلامت و قوت جسم است و از سوی دیگر، ناظر به افزایش انگیزه‌های کودک نسبت به حفظ آن است. اما به هر حال با توجه به محدودیت‌های مبادی عمل در کودک، بخشی از تحقق این هدف معطوف به مرییان خواهد بود. از این رو، آنها باید به ساماندهی محیط و تأمین شرایط تحقق این هدف بپردازند.

۵-۲. آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی شامل پیام‌های انسانی، مفاهیم، مناسک و مظاهر دین اندیشه‌ورزی و کسب دانش نسبت به آموزه‌های دینی یکی از اهداف واسطی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۳۴). اگر آگاهی یکی از مؤلفه‌های اساسی دین‌داری باشد، کسب دانش و اندیشه‌ورزی نسبت به آموزه‌های دینی از جمله اهداف تربیت خواهد بود. افزودن مؤلفه اندیشه‌ورزی در کنار کسب دانش، ناشی از آن است که این آگاهی باید زمینه ایمان به خدا را به منزله عملی انتخابی و اختیاری فراهم کند. اما دوره تمهید، دوره‌ای است که هنوز ظرفیت‌های

۱. برای نمونه، تأثیر منفی حسادت - در مقام امری روحی - بر جسم در بسیاری از احادیث مورد توجه قرار گرفته است. از جمله در کلام امام علی (علیه السلام) می‌خوانیم: «العجب لغفلة الحساد عن سلامة الاجساد: از غفلت حسودان نسبت به سلامت جسم خویش تعجب می‌کنم» (بحار الانوار، ج ۷۰، ص ۲۵۶). همچنین درخواست صورت‌گرفته در دعای ابوحمزه ثمالی، نشان از اهمیت سلامت جسم در حیات طیبه دارد: «اللهم اعطني السعة في الرزق... و الصحة في الجسم و القوة في البدن؛ خدایا به من وسعت رزق، سلامتی در جسم و قوت و توانایی در بدن را ارزانی فرما!».

2. G. R. Lefrancois.

شناختی لازم جهت اندیشه‌ورزی و تعمق در مفاهیم دینی فراهم نشده - زیرا به استناد شواهد تجربی متواتر، توان تفکر انتزاعی در کودکان وجود ندارد - و بنابراین این دوره را باید چون پلی در نظر گرفت که قرار است کودک را به سطحی از توانمندی اندیشیدن در مورد آموزه‌های دینی برساند. افزون بر این، لازم است نوعی آشنایی اولیه با برخی از آموزه‌های دینی ایجاد شود. در این میان، آموزه‌هایی که کودک در بدو رسیدن به دوره تکلیف بدان‌ها نیازمند است، در اولویت قرار دارند.

در مورد محتوای آموزه‌های دینی باید گفت، در این دوره به دلیل محدودیت‌های شناختی، باید به سطح روئینی از آموزه‌های دینی بسنده نمود. مناسک دینی رایج در زندگی دین‌داران، مانند نماز، روزه و حج، مظاهر زمانی و مکانی دین چون اذان، اماکن زیارتی و مواردی از این دست، مناسبت‌های ویژه و مظاهر خاص آنها، مانند اعیاد و مراسم عزاداری، پیام‌های انسانی ساده، اما اساسی ادیان، مانند راستگویی و امانت‌داری که برای کودکان قابل فهم است، مهم‌ترین آموزه‌هایی هستند که قابلیت انتقال در این دوره را دارند.

همچنین در این آشنایی، باید نکات ویژه‌ای نیز مد نظر قرار گیرد تا این آموزه‌ها به صورتی واقعی و ماندگار با وجود کودک ارتباط برقرار کنند. آمیختگی محتوای تربیتی با زندگی روزمره کودکان باعث تحریک انگیزه و توجه آنها به مباحث می‌شود (دیویی،^۱ ۱۹۳۲؛ جی^۲ و دشنگ،^۳ ۲۰۰۴، ص ۵۰۳-۵۰۴) و همین امر، زمینه درک آنها را فراهم می‌سازد. بر این اساس، در دوران تمهید آشنایی با آموزه‌های دینی باید به نحوی با زندگی واقعی و روزمره کودک پیوند برقرار کند و جنبه شعاری و دور از واقعیت نداشته باشد. پیوند آموزه‌های دینی با زندگی روزانه والدین و کودک و تلاش در جهت ملموس کردن این آشنایی، از جمله اصول مورد انتظار در نحوه آشناسازی کودک با آموزه‌های دینی است.

از سوی دیگر، آشنایی با آموزه‌های دینی باید همراه با تبیین‌های متناسب باشد تا آن مطلب در ذهن کودک، در حد امکان، به عنوان امری مستدل و معقول پذیرفته شود؛ زیرا یکی از چالش‌های تربیت دینی معاصر، شکاف میان عقل‌ورزی و معرفت از سویی، و ایمان و باور دینی از سوی دیگر است (کاپلی،^۴ ۲۰۰۸، ص ۲۸). در این مسیر، مواجهه مناسب با پرسشگری کودک در آموزه‌های دینی در خور توجه است. مواجهه‌ای که همواره با رعایت موقعیت، ظرفیت و نیاز کودک ابعادی معین از پهنه واقعیت دین را در معرض پرسش او باز نگاه دارد.

همچنین تصور لوح سفید از ذهن کودک و طلایی شمردن این دوران برای تسریع در تجمیع آموزه‌های دینی از جمله آسیب‌های تربیتی دوران تمهید است. این تصور می‌تواند ناشی از پیش

1. Dewey
3. Desheng

2. Jie
4. Copley

فرض‌های غلط از ماهیت معرفت و همچنین مغول انگاشتن ویژگی‌های روان‌شناختی آدمی باشد. در نگاه لوح سفید،^۱ به اهمیت مؤلفه‌های میل و اراده در انسان بی‌توجهی می‌شود و آدمی - در اینجا کودک - به ساحتی صرفاً شناختی تقلیل می‌یابد. افزون بر این، ذهن آدمی به انبانی تهی، مانند می‌شود که می‌توان آن را با انبوهی از اطلاعات - تلقی این نگاه از معرفت - انباشت. در مقابل، اگر ماهیت معرفت را آن‌گونه که برخی فیلسوفان مسلمان نیز بر آن تأکید کرده‌اند، واجد نوعی پیوند عمیق با عالم بدانیم (مطهری، ۱۳۶۹، ص ۳۴) و ارزش علم را معطوف به نوعی نهادینه شدن، به کل پیوستن و به انسجام درآمدن با دیگر گزاره‌ها در نظر بگیریم، آشنایی با آموزه‌های دینی نیز مستلزم رعایت طمأنینه‌ای خاص، برای سیر تکامل خود خواهد بود و با تسریع و تعجیل ناسازگار است. از سوی دیگر، اقتضای پذیرش غلبه مؤلفه میل بر وجود کودک در دوره تمهید آن است که حجم این آموزه‌ها متناسب با میزان افزایش تمایل کودک به کسب آنها صورت گیرد.

۵-۳. افزایش قابلیت انتخاب و دست‌ورزی با امیال درونی

یکی دیگر از ابعاد حیات طیبه، حرکت در راستای اعتقاد و باور است. این پویای عملی در راستای باورها، نیازمند اراده‌ورزی در حیطه امیال است که در منش اخلاقی فرد به ظهور می‌رسد. اما از آنجا که تحقق این هدف - تدبیر اخلاقی تمایلات درونی - منوط به ظهور کامل اراده در فرد است، تحقق آن در دوران تمهید - که هنوز اراده به ظهور نرسیده - عملی نیست. در عین حال، نظریه اسلامی عمل بر آن است تا در دوران تمهید، زمینه‌های ممکن دستیابی به این هدف را فراهم آورد. در این دوران، کودک بنا به امیال خود عمل می‌کند. اما به منظور تحقق توانمندی مدیریت این امیال، چنانچه بتوان کودک را قادر به نوعی دست‌ورزی با امیال ساخت و به تدریج، توانمندی او را در ترجیح برخی امیال متزاحم نسبت به یکدیگر افزایش داد، شرایط انتخاب‌های اولیه، بین امیال فراهم شده و می‌توان امیدوار بود که زمینه‌های تدبیر امیال درونی، در آینده، در وی مهیا شود.

قرار دادن کودک در موقعیت‌های چالش‌انگیز انتخاب، شیوه‌ای برای مواجهه انتخاب‌گرانه کودک است. در لحظات انتخاب مربی تلاش می‌کند تا با ایجاد گزینه‌های رقیب با میل کودک، توجه وی را به سمت دیگر امیال معطوف کند. این مواجهه می‌تواند با حمایت مربی در تبیین موقعیت ایجاد شده و هدایت کودک، با تعامل دو سویه همراه شود. عادت به این واکاوی درونی و مقدم داشتن آن بر اقدام عملی، کودک را به تدریج به نوعی خودکاوی رهنمون می‌سازد و ضرورت درنگ در تصمیم و عمل را در او نهادینه می‌کند. در صورتی که پس از موقعیت انتخاب از کودک

۱. نمونه‌ای از این نگاه در دکترین «لوح سفید» لاک قابل مشاهده است.

خواسته شود که تبیین متقاعدکننده‌ای از خود ارائه دهد، جریان ارزیابی‌های وی تکرار شده، خطاهای آنها برای خود وی نیز آشکار خواهد شد.

۴-۵. افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر

تدبیر اخلاقی تمایلات درونی مستلزم تمایل و اشتیاق به امور و مصادیق خیر نیز هست؛ زیرا براساس نظریه اسلامی عمل (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۶۶)، هر عمل، مبتنی بر میلی زیرساز است. از آنجا که شکل‌گیری این تمایلات، خود، بخشی از تربیت محسوب می‌شود می‌توان در دوره تمهید، آمادگی‌های لازم را برای این منظور فراهم کرد.

رویکرد اصلی در تقویت امیال معطوف به خیر، می‌تواند از طریق تحریک و تقویت گرایش‌های فطری کودکان باشد که طی آن مصادیق مختلف چنین گرایش‌هایی به کودک معرفی و تبیین شده، کودک در انجام این مصادیق تشویق می‌شود. تقویت میل گذشت، عدالت، شکرورزی، نوع‌دوستی و شجاعت مواردی از این دست به شمار می‌آیند. این تشویق‌ها در درجه نخست می‌توانند، تشویق‌هایی بیرونی باشند که به تدریج به تشویق‌هایی درونی تبدیل می‌شوند. به عبارت دیگر، در ابتدا، کودک در ازای توجه به این مصادیق پاداش دریافت می‌کند، اما رفته رفته با افزایش درک و لذت معنوی وی از مبادرت ورزیدن به این امور، این لذت درونی، خود، به پاداشی برای کودک بدل می‌گردد. بدیهی است که مربی در کشف این لذت برای کودک نقش مهمی خواهد داشت.

۵-۵. آشنایی با پدیده‌های طبیعی

یکی دیگر از اهداف واسطی تربیت، که مبتنی بر حیات طیبه است، لزوم شناخت پدیده‌های طبیعی و بهره‌وری از آنها در دامنهٔ بینشی معین است (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۴۳). آشنایی با طبیعت، از یک سو، عاملی برای شناخت خالق آن است و از سوی دیگر، مقدمه‌ای برای امکان تصرف در آن و سامان‌بخشی به حیات دنیوی است. ملاحظهٔ مهم در انتخاب پدیده‌های طبیعی، مرتبط بودن آنها با موقعیت زیستی کودک است. افزون بر پدیده‌هایی چون آسمان، زمین، خورشید، ماه و اموری از این دست، که همهٔ کودکان با آنها در ارتباطند، بایستی به موقعیت خاص کودک و پدیده‌های خاص حاضر در موقعیت کودک، مانند رودخانه، جنگل، بیابان و حیوانات خاص توجه کرد. این آشنایی باید در راستای تحقق دو زیرهدفی باشد که در ادامه بیان می‌شوند.

۵-۵-۱. افزایش قابلیت مشاهده پدیده‌های طبیعی و تفکر در مورد آنها

آشنایی با پدیده‌های طبیعی، در درجه نخست، مستلزم ایجاد رابطه و مشاهده آنهاست. از آنجا که تجربه‌های ما از محیط طبیعی به میزان قابل توجهی وابسته به توانایی ما در به چنگ آوردن کیفیات محیطی است، معانی و مفاهیمی که ما قادر به ساخت آن هستیم، به درجه حساسیت، ظرافت و دقت حواس ما و میزان چالاکی آنها وابسته است (آیزنر،^۱ ۱۹۹۸، ص ۱۱۷).

از این رو، کودکان باید قادر باشند تا پدیده‌های طبیعی را به روش‌های مختلف حس کنند و با دقت آنها را بررسی کنند. این امر، خود، در گروه یادگیری انواع روش‌های مشاهده طبیعت و به‌کارگیری آنها در برقراری ارتباط با طبیعت است. تقویت حواس پنج‌گانه در جهت افزایش مهارت‌های نگاه کردن، گوش دادن، لمس کردن، چشیدن و بویدن امور طبیعی، یکی از اهداف مهم این دوره است. از آنجا که تجربه، امری مرتبط با فرایند ماهر شدن تدریجی نظام حسی و افزایش درجه تفکیک و تمایزگذاری است (مهرمحمدی، نیکنام و سجادیه، ۱۳۸۷)، تقویت مهارت نظام حسی و افزایش قابلیت تفکیک‌گذاری آن اهمیت زیادی دارد. افزایش قابلیت تفکیک‌گذاری، به تقویت تفکر درباره مشاهدات و تحلیل آنها نیز نیازمند است (موتسه سوری،^۲ ۱۹۶۴، ص ۲۰-۳۵)، نیز تقویت قدرت مشاهده، تفکیک و طبقه‌بندی اشیاء در دوران کودکی را ممکن می‌داند و معتقد است این تقویت، منجر به ایجاد توانمندی‌هایی در کودک می‌شود که در آینده وی برای انجام پژوهش علمی بدان نیازمند است. از این رو، افزون بر مشاهده، باید به تحلیل مشاهدات طبیعی کودک نیز توجه داشت.

۵-۵-۲. افزایش قابلیت خیال‌ورزی نسبت به پدیده‌های طبیعی

یکی دیگر از مؤلفه‌های آشنایی با طبیعت، که زمینه‌ساز دستیابی به دانش و بینش در مورد پدیده‌های طبیعی نیز هست، قابلیت خیال‌ورزی در مورد پدیده‌های طبیعی است. ارسطو تصورات ذهنی را راهی برای برقراری ارتباط بین برداشت حسی و عقلی ما از جهان می‌داند (ایگان،^۳ ۱۹۹۲، ص ۱۵). موضع معرفت‌شناختی نظریه اسلامی عمل نیز، در بردارنده نوعی واقع‌گرایی سازه‌گراست که از یک سو، بر ارتباط با پدیده‌ها و مطابقت علم با واقعیت تأکید می‌ورزد و از سوی دیگر، بر توانمندی ابداع سازه‌ها و فرضیه‌های ذهنی جهت الگو کردن این پدیده‌ها اصرار دارد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۵۶-۶۰). از این رو، در دوران کودکی، علاوه بر زمینه‌های مشاهده‌ای، قابلیت‌های ابداعی نیز باید حمایت و تقویت شوند.

1. Eisner

2. Montessori

3. Egan

توجه به توان خیال‌ورزی در کودکی نیز، بر تعیین خیال‌ورزی به عنوان هدف فعالیت‌های تمهیدی دوران کودکی، صحنه می‌نهد. ایگن درک کودکان از افسانه‌ها را نشانه‌ای از کمک گرفتن کودکان از خیال‌ورزی در فهم می‌داند (براون،^۱ ۱۹۹۷، ص ۳۰). همچنین مارک جانسون^۲ (۱۹۹۴) از وجود قوه تخیل به عنوان یکی از مقولات تفکر به خصوص در امور اخلاقی در دوران کودکی سخن می‌گوید. از نظر پیازنه نیز، اعمال کودک در حدود دو سالگی به بعد، با خلاقیت همراه است و کودک از طریق فعالیت‌های ذهنی و خیال‌ورزی به ابداع وسایل جدید می‌پردازد (پیازنه و اینهلدر، ۱۳۸۸، ص ۵۶-۷۰). وجه دیگری از اهمیت خیال‌پردازی، ناظر به زمینه‌ای است که خیال‌ورزی برای فراتر رفتن از ساحت مادی طبیعت ایجاد می‌کند. درحالی‌که نگرش کاملاً مادی که برخاسته از مشاهده حسی است، وسیله‌ای جهت به استخدام درآوردن طبیعت و رفع نیازهای معیشتی از آن است، نگرش معنادار به طبیعت، که در آن اجزای طبیعت، اموری فراتر از اشیا و هریک، نمودی از یک واقعیت عمیق‌تر است، امکان عبور کودک از ساحت مادی را فراهم نموده، زمینه درک جهان به عنوان یک آیت را فراهم می‌کند. جاندار پنداری عالم واقع که در آن، اشیا نقش موجودی دارای حیات را ایفا می‌کند و در قالب داستانی ساختگی با کودک و با یکدیگر به گفتگو می‌پردازند، نمونه‌ای از چگونگی شکل دادن صورت‌هایی دیگر از جهان در ذهن کودک است.

۵-۶. زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت

تصرف مسئولانه در طبیعت که، خود، برآمده از حیات طیبه است (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۴۵)، باید در دوران تمهید مورد توجه قرار گیرد و زمینه‌سازی تحقق آن فراهم شود. این امر، اهداف دیگری را پیش روی «تربیت» در دوران تمهید می‌نهد که در ادامه بررسی می‌شوند.

۵-۶-۱. ایجاد گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت

دوران تمهید، دوران شکل‌گیری تمایلات اولیه و گرایش‌های نخستینی است که در مواجهه‌های آینده کودک، نقشی اساسی ایفا می‌کنند. این گرایش‌ها که، خود، مبتنی بر شناخت‌های اولیه‌ای هستند، آنچنان در رفتارهای بعدی کودک تعیین‌کننده‌اند که ارسطو (۱۸۸۱، ص ۳) نیز با تأکید بر عادت و تربیت احساس، آن را محور اقدامات تربیتی در دوران کودکی می‌داند.

یکی از گرایش‌های محوری در مهارت تصرف مسئولانه، گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت است. این مسئولیت می‌تواند با توجه به حق دیگران در استفاده از طبیعت و نیز ایجاد نگاه همدلانه به طبیعت تقویت شود. استفاده از قابلیت‌های خیال‌ورزانه کودکان نیز می‌تواند این

1. Brown

2. Johnson

نگرش همدلانه به طبیعت و اشیای پیرامونی را بسط دهد و، در نهایت، منجر به نگرشی مسئولانه در کودکان شود.^۱

۵-۶-۲. مهارت ساخت اشیای ساده کاربردی

در دوران تمهید، آمادگی جهت تصرف در طبیعت به وسیله مهارت ساخت اشیای ساده از مواد اولیه انجام می‌شود. این مهارت، ترکیبی از عملکرد قوای ذهنی، هماهنگی‌های حسی-حرکتی و خلاقیت و نوآوری است. شکل دادن، کنار یکدیگر قرار دادن، بریدن، چسبانیدن و مواردی از این دست که میزان پیچیدگی آنها با سن افزایش می‌یابد، به تدریج کودک را برای استخدام محیط طبیعی و آنچه که در نهایت از آن به فناوری تعبیر می‌شود، رهنمون می‌کند.

۵-۷. آشنایی و ارتباط با پدیده‌های انسانی

با توجه به هدف هفتم از اهداف واسطی، یکی از اهداف دوران تمهید ایجاد آشنایی و ارتباط با پدیده‌های انسانی در جهت کسب دانش و بینش است. این آشنایی در دو بعد نهادهای انسانی و مؤلفه‌ها و قوانین آنها صورت خواهد گرفت.

در میان نهادهای انسانی، نهاد خانواده، مدرسه، محله و شهر مهم‌تر از بقیه به نظر می‌رسند؛ زیرا از یک سو، نهادهایی هستند که کودکان با حضور در آنها، توانایی درک مصداقی و مستقیم از آنها را دارند و از سوی دیگر، نهادهای پایه‌ای به شمار می‌روند که به نوعی، مقوم سایر نهادهای انسانی-اجتماعی دیگر به‌شمار می‌روند.

همچنین نوع روابط جاری میان اعضای هر یک از این نهادهای انسانی و قوانین حاکم بر آنها نیز از جمله مؤلفه‌های نهادهای انسانی است که آشنایی کودکان با آنها مفید است. این آشنایی، در عین فراهم کردن زمینه‌های کسب دانش و بینش نسبت به پدیده‌های انسانی در سال‌های بالاتر، روابط کنونی آنها با این نهادها را نیز به گونه‌ای منطقی و عقلانی سامان می‌بخشد.

تحقق این هدف باید با روشی مقبول در مطالعات انسانی-اجتماعی انجام شود. بنابراین، در عین برخورداری از محتوایی ویژه، باید با تمرین قابلیت‌های روشی خاص نیز همراه باشد. این قابلیت‌ها در ادامه بررسی می‌شوند.

۱. برای نمونه، در برنامه درسی جدید «اخلاق در مدارس ابتدایی چین» درسی گنجانده شده که به درودهای یک صندلی پارک اختصاص دارد. در این درس از خاطرات، رنج‌ها و گلهمندی‌های صندلی از بچه‌ها و عابرن یاد می‌شود و تلاش شده تا با تقویت احساس همدلی کودکان، در آنها احساس مسئولیت نسبت به محیط پیرامونی تقویت شود (جی و دشنگ، ۲۰۰۴، ص ۵۰۵).

۵-۷-۱. افزایش قابلیت ارتباط با پدیده‌های انسانی و تحلیل آنها

پدیده‌های انسانی نیز مانند پدیده‌های طبیعی باید ابتدا به وسیله شواهد درک شده، و سپس با کنار هم نهادن و تجزیه و تحلیل آنها، فهمیده شوند. از این رو، ارتباط با شواهد مرتبط با پدیده‌های انسانی، اهمیت خاصی دارد. در این هدف نیز، دقت و ورزیدگی حواس مد نظر خواهد بود. دقت در گفته‌ها، نوشته‌ها، رفتارها، حالت‌های عاطفی مختلف افراد و نیز همه علائم دیداری و شنیداری موجود در محیط‌ها و تلاش در بازگویی دقیق و بی‌کم‌وکاست آنها.

از سوی دیگر، پیچیدگی زندگی انسانی، ضرورت استفاده از اطلاعات و شواهد دیگران را افزون ساخته است. از این رو، در دوران تمهید، آشنایی اولیه با منابع ارائه دهنده شواهد -مانند رسانه‌های جمعی و فناوری‌های نو در زمینه اطلاع‌رسانی- می‌تواند گام‌های نخست آشنایی با پدیده‌های انسانی قلمداد شود. از این رو، این آشنایی از جمله اهداف دوران تمهید خواهد بود. از سوی دیگر، تحلیل اطلاعات و شواهد نیز باید به صورت مکرر مورد تمرین و توجه قرار گیرد.

۵-۷-۲. افزایش قابلیت خیال‌ورزی در مورد پدیده‌های انسانی و تفسیر آنها

یکی دیگر از مؤلفه‌های آشنایی با پدیده‌های انسانی، توان ارزیابی شواهد و ارائه فرضیه‌هایی جهت مرتبط ساختن آنها با یکدیگر و ارائه تحلیل‌هایی سازوار از آنهاست. این امر، خود، نیازمند قابلیت بازسازی ذهنی امور انسانی و ارائه نظریه در مورد آنهاست. به دیگر سخن، باید بتوان با استفاده از مجموعه‌ای مشخص از اخبار و اطلاعات، برآوردی از واقعیت‌های اجتماعی داشت. این برآورد، متأثر از سازه‌های ذهنی ماست؛ زیرا واقعیت‌های اجتماعی، معمولاً، پیچیده‌تر از چیزی هستند که در وهله نخست به نظر می‌آیند. از این رو، فعالیت ذهنی برای فهم آنها محوری‌تر خواهد بود. برای نمونه، کالینگوود^۱ (۱۳۸۵، ص ۲۷۰-۲۷۶)، دانش تاریخی را حاصل بازسازی واقعه در ذهن مورخ می‌داند.^۲

تشویق به خیال‌ورزی کودک در مورد واقعیت، به معنای به تصور در آوردن همه صورت‌های ممکن از پدیده پنهان و پیچیده‌ای است که صرفاً بخش محدودی از شواهد آن در اختیار ما است.

1. Collingwood

۲. در این دیدگاه، که به نظریه بازآفرینی تجربه (re-enactment) شهرت دارد، مورخ برای فهم واقعه تاریخی، تلاش می‌کند با استفاده از مدارک و شواهد، فضای آن رخداد را برای خویش بازسازی کند و در نهایت، اندیشه حاکم بر آن را در ذهن خود، بازاندیشی نماید (کالینگوود، ۱۳۸۵، ص ۲۷۲). به اعتقاد کالینگوود، اطلاع از نظرات شاهدان عینی یک واقعه، منجر به کسب دانش راجع به گذشته نمی‌شود و تنها عقیده‌ای را به ما انتقال می‌دهد. همچنین، نظر صاحب‌نظران را نیز نمی‌توان بی‌کم‌وکاست پذیرفت. او از این دو مقدمه نتیجه می‌گیرد که مورخ باید با نقد و تحلیل این نظرات و مدارک، خود با بازآفرینی تجربه و احیای اندیشه گذشته، به شناخت واقعی از آن دست یابد (زیباکلام، ۱۳۸۲، ص ۵۸).

این امر، مانع از آن می‌شود که کودک دچار نوعی سطحی‌نگری در فهم مسائل اجتماعی شود و نیز باعث دور شدن وی از قضاوت‌های زود هنگام و عجولانه خواهد شد. در این میان، نباید از نقش تفسیر نیز غافل شد، جایگاه تفسیر در فهم پدیده‌های انسانی تا بدان پایه است که فیلسوفان معتقد به هرمنوتیک (پالمر،^۱ ۱۳۷۷) فهم را امری ذاتاً تفسیری دانسته و معتقدند فهم و تفسیر با یکدیگر همبسته‌اند. اگر مؤلفه تفسیر در پدیده‌های انسانی، به عنوان وجود فهم‌های مختلف از یک پدیده مشخص تعبیر شود و همدلی و هم‌ذات‌پنداری، شیوه‌ای مهم برای فهم پدیده‌ها از دیدگاه دیگران تلقی شود، آنگاه می‌توان انتظار داشت که به وسیله پرورش قوه خیال ورزی در کودک، او را برای فهم واقعیت‌های اجتماعی کمک کرده‌ایم. بدین‌گونه است که وی می‌تواند خود را در موقعیت دیگران قرار داده و از دیدگاهی متفاوت به پدیده‌های انسانی بنگرد. آشنایی با قصه‌های مختلف و رفتن در قالب شخصیت‌های متنوع می‌تواند در تحقق این هدف کارساز باشد.

۵-۸. افزایش قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر گروهی

اگر مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی را یکی از اهداف جریان تربیت بدانیم، آنگاه با توجه به محدود بودن عرصه ارتباط اجتماعی کودک به خانواده و گروه همسالان، در دوره تمهید، می‌توان از هدفی به عنوان مشارکت و مداخله مؤثر گروهی سخن گفت؛ هدفی که در پی تمهید انسان به عنوان موجودی عامل است. عاملی که در ارتباط اجتماعی خود، نه در قطب فردیت گرفتار شده و به خودمحوری، تحکم و انزوا رو می‌آورد و نه در قطب جامعه‌محوری، گرفتار ساختارهای اجتماعی شده و قدرت هرگونه اثرگذاری اجتماعی از او سلب شده است. اهداف ذیل، در پی تحقق این هدف کلی‌اند.

۵-۸-۱. کمک به تکوین هویت

انسان دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌هاست که در هر ویژگی با مجموعه‌ای بزرگ و کوچک از سایر انسان‌ها دارای اشتراک و بالطبع با دیگران دارای تمایز است. در این میان، چنین مرزهایی است که برای انسان هویت‌های متعددی را در سطوح مختلف -از سطح فردی تا شهر ملیت و دین و انسانیت- رقم می‌زند.

یکی از جنبه‌های هویت فردی، شناخت تفاوت‌های فرد با دیگران است (آلپورت،^۲ ۱۹۶۸).

1. Palmer

2. Alport

دیدگاه انسان عامل با تکیه بر نگرش قرآن^۱ که وجود قبایل و شعوب را نه تنها عاملی مزاحم، بلکه وسیله‌ای برای شناخت متقابل قلمداد می‌نماید، از یک‌سو، تکوین و حراست از این هویت‌های چندگانه را محترم می‌شمارد و از سوی دیگر، با تکیه بر غایتی به نام ربانی شدن، با محوریت یافتن و کلیشه شدن این هویت‌ها مبارزه می‌کند. از همین رو است که در دوران تمهید، باید کودک با سطوح مختلف هویت خود آشنا شود؛ زیرا هویت‌های مختلف، خود، تأثیری تعدیل‌کننده بر یکدیگر دارند.

همچنین در بخش فردی، شناخت کودک از ضعف‌ها و قوت‌های خود، امری اساسی است. این هدف در پی ایجاد انگاره‌ای واقع‌گرایانه از خویشتن کودک و البته به گونه‌ای مرتبط با هویت‌های جمعی است. هنگامی که کودک به شناخت خویش می‌رسد و توانمندی‌ها و ضعف‌های خویش را درمی‌یابد، می‌تواند مشارکت‌های ویژه خویش را نیز مشخص کند. البته تکوینی بودن هویت انسان، برخورد ایستای مری و متربی را با این ضعف‌ها و قوت‌ها مردود می‌سازد و راه را برای تغییرات باز می‌گذارد.

در باب هویت جمعی، با توجه به محدودیت‌های شناختی دوره تمهید، باید بیشتر بر جنبه‌های عینی و ملموس از این هویت، مانند ویژگی‌های جغرافیایی، گویش، غذاها، طریقه لباس پوشیدن، آداب و رسوم، پیشینه تاریخی و عادات‌های اخلاقی تکیه کرد. کودک بایستی این هویت‌ها را بشناسد و به آنها تعلق خاطر پیدا نماید. اما در عین حال، باید از افتادن در ورطه تعصب، دوری کند و باب نقد خود و نگاه مثبت به دیگران را نیز گشوده نگاه دارد. شناخت و تعلق کودک به نمادهای هویتی، می‌تواند شامل آیین‌های دینی، پرچم، سرود ملی و شخصیت‌های مؤثر تاریخی باشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مجله تربیت اسلامی

۵-۸-۲. تعدیل خودمحوری شناختی و گرایشی

یکی از پیش نیازهای مشارکت مؤثر گروهی، توانایی بیرون آمدن از پوسته فردی و برقراری ارتباط با دیگران است. از سوی دیگر، میزان موفقیت این ارتباط، کاملاً وابسته به درک متقابل است. از آنجا که کودکان در سال‌های اولیه زندگی ابتدا با خودمحوری شناختی (پیاژه، ۱۹۶۰، ص ۱۶۷)^۲ و به

۱. «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ» (حجرات، ۱۳).

۲. پیاژه در صفحه ۱۶۷ این کتاب در تعریف خودمحوری شناختی می‌نویسد: «دو نوع خودمحوری در اینجا هست: یکی منطقی و دیگری هستی‌شناختی. به دلیل اینکه کودک، خودش معرفت حقیقی خود را می‌سازد، تصور چیزی جز آن و نیز آوردن شواهد برای اثبات حقیقی بودن آن گزاره برایش دشوار است».

دنبال آن با خودمحموری گرایشی (پیازه، ۱۹۳۲، به نقل از: کارلوزی،^۱ گا^۲ و لیبرمن،^۳ ۱۹۸۳، ص ۱۱۴) مواجهند، لزوم تغییر این دو موضع جهت ایجاد شناخت واقعی‌تر و نیز رفع موانع همکاری مؤثر، ضروری خواهد بود.

خودمحموری شناختی، به معنای اعتماد انحصاری به خویش در شناخت امور است. در صورت تعدیل نکردن این امر، در آینده، فرد قادر به درک متقابل دیگران و فهم نظرات آنها نخواهد بود و در چرخه بسته خود اسیر می‌شود.

هنگامی که کودک این مسئله را درک کند که به تنهایی، فقط بخشی از حقیقت را می‌تواند دریابد و برای فهم بیشتر باید به نظرات دیگران و زاویه نگاه آنها هم توجه کند، رفتارش در مقابل دیگران متفاوت خواهد شد. بنابراین، کودک باید در درجه نخست، قادر باشد به حرف‌های دیگران -از جمله دوستان، والدین و معلم خویش- خوب گوش دهد و اجازه دهد دیگران، نظر خویش را به صورتی کامل و همراه با آرامش مطرح کنند. همچنین قادر باشد تا بدون تعصب‌های فردی و جمعی دیدگاه دیگران را تجزیه و تحلیل کند و آنها را نقادی نماید و سپس میان آنها دست به گزینش بزند. پژوهش‌های انجام شده ناظر بر برنامه «فلسفه برای کودکان» نشان می‌دهند که تشکیل حلقه‌های کندوکاو و گفتگوهای بین فردی میان کودکان می‌تواند این توانمندی‌ها را در کودکان افزون سازد (ر.ک: هدایتی و همکاران، ۱۳۸۹؛ هدایتی، ۱۳۹۰ و مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین، اصل امکان تحقق این هدف، محرز است. در این فرایند، بسیاری اوقات دیدگاه‌های خود کودک هم دچار اصلاحاتی خواهد شد و بنابراین، چرخه بسته وی باز خواهد شد.

از سوی دیگر، باید کودک دایره گرایش‌های خود را نیز وسعت بخشد و قادر باشد تا دیگران را دوست بدارد و گاه به خاطر آنها، امیال خود را نادیده گیرد. تعدیل خودمحموری گرایشی به معنای بسط دایره دوست داشتن‌ها از خود و خانواده به دوستان، همکلاسی‌ها، همشهری‌ها، هم‌میهنان و همه مردم جهان و وارد ساختن این دوست داشتن‌ها در تصمیم‌گیری‌های عملی روزانه است. در این هدف کودکان با مفاهیمی چون مهربانی و ایثار آشنا می‌شوند.

باید در نظر داشت که تعدیل خودمحموری شناختی و عاطفی کودکان، باید با فراهم‌سازی زمینه از سوی مربی انجام شود و نمی‌تواند همراه با تحمیل بیرونی و فشارهای اجتماعی باشد؛ زیرا در این حالت، فرد همچنان به دلیل خودمحموری عاطفی خود و در جهت منافع شخصی‌اش، به ناچار تن به گذشت‌های ظاهری می‌دهد و روح جاری در آن، در وجودش بسط نمی‌یابد.

1. A. F. Carlozzi

2. J. P. Gaa

3. D. B. Liberman

۵-۸-۳. قابلیت برقراری ارتباط مبتنی بر آداب و اخلاق

هنگامی که کودک به دنیا می‌آید، با نوعی خودمحوری شناختی و عاطفی همراه است (پیاژه، ۱۹۶۰، به نقل از: کارلوزی، گا و لیبرمن، ۱۹۸۳، ص ۱۱۴)، همچنین از سرمایه عظیم اجتماعی جامعه خود بی‌خبر است (دیویی، ۱۹۳۸، ص ۳۲). وجود این دو عامل در وی، ارتباط او با جامعه را دچار مشکل می‌سازد. از آنجا که برقراری ارتباط با دیگران براساس اصول اخلاقی و حقوقی و قراردادهای مشخص اجتماعی، امکان‌پذیر می‌شود، لازم است تا کودک نه تنها با این آداب و اصول آشنا شود، بلکه مهارت برقراری ارتباط براساس آنها را نیز فرا گیرد. توجه به توان تقلیدگری کودک، تحقق این هدف را تضمین می‌کند.

۵-۹. قابلیت انجام مسئولیت‌های مشخص

با توجه به اینکه اراده یکی از مبادی عمل، بوده و این مؤلفه، واسط نهایی میان دیگر مبادی عمل و تحقق عمل است، لازم است رشد اراده کودک هدف‌گذاری شود. از این‌رو، قابلیت پذیرش مسئولیت و در پی آن تلاش و پشتکار جهت اجرای آن باید یکی از اهداف دوره تمهید در نظر گرفته شود. لازمه انجام مسئولیت، مبارزه با سستی‌ها، دزدگی، خستگی و تنوع طلبی‌هایی است که کودک در دوران تمهید با آن مواجه است. بدیهی است که در این راستا، باید مسئولیتی متناسب با توانمندی‌ها و حتی المقدور مناسب با علائق کودکان انتخاب کرد. در این انتخاب، باید پشینه کودک مد نظر قرار گیرد. همچنین دوره ویژه‌ای برای آن مسئولیت خاص در نظر گرفته شود تا برای کودک، افق تغییر وجود داشته باشد. ابعاد مسئولیت، باید به خوبی برای کودک توضیح داده شود و اختیارات وی نیز بیان شود. پس از مرحله تبیین مسئولیت، نوبت به پایش میزان موفقیت می‌رسد. در این مرحله، استفاده از روش‌های تشویقی می‌تواند مناسب باشد. حفظ جدیت در عین همدلی با کودک، وابسته ساختن حقوق کودک به انجام وظایف وی و پایش دقیق و تشویق‌های به موقع، در تقویت اراده کودک مؤثر خواهد بود.

۵-۱۰. آشنایی با امور زیبا و زشت و گرایش به زیبایی‌ها و تنفر از زشتی‌ها

یکی دیگر از اهداف برآمده از حیات طیبه، در ارتباط با زیباشناسی است. زمینه‌های تحقق این هدف باید در دوران تمهید مورد توجه قرار گیرد. از جمله زمینه‌های مهمی که در این دوران باید مد نظر قرار داده شود، در مرحله نخست، آشنایی با امور زیبا و زشت و در مرحله بعد، به ترتیب، گرایش به امور زیبا و رویگردانی از امور زشت است. با توجه به ملازمه‌ای که میان پاکی و زیبایی از یک سو، و پلیدی و زشتی در سوی دیگر وجود دارد، تحقق زندگی پاک نیازمند تحقق درک زیبایی و در مرتبه بعد، گرایش به آن است.

باید توجه کرد که زیبا دیدن یک پدیده، امری تجویزی و دستوری نیست که متربی از سر تکلیف یا به طمع پاداش، به آن روی آورد. اگر زیبایی و زشتی، هریک، واجد دو مؤلفه شناختی و حسی قلمداد شوند، پرورش این قوه، حاصل آشکار شدن وجوه جدید و آشکار نشده‌ای از واقعیت است که تا کنون از منظر متربی پنهان مانده و با کشف آن، حظی نصیب متربی می‌شود و بدیهی است که مربی، خود بایستی آن را درک کرده باشد.

۵-۱۰-۱. مواجهه با مصادیق

با توجه به محدودیت‌های موجود در دوران تمهید و متناسب با ویژگی‌های سلیقه‌ای کودک، لازم است کودک با پدیده‌هایی که زیبایی یا زشتی آن برای او قابل درک است، روبه‌رو شود. این رویارویی می‌تواند تماشای منظره‌ای زیبا از طبیعت، شنیدن ترانه‌ای موزون و دل‌انگیز، استشمام رایحه‌ای خوش و یا لمس پرهای لطیف یک پرنده باشد و به همین ترتیب، مصداق زشتی، می‌تواند زشتی ناشی از آلوده شدن طبیعت به وسیله زباله یا اموری از این دست باشد.

اما مصادیق زیبایی و زشتی به پدیده‌های طبیعی یا اشیاء قابل درک به وسیله حس، محدود نبوده و در مرتبه‌ای انتزاعی‌تر، پدیده‌های انسانی را نیز شامل می‌شود. زیرکی، شجاعت، محبت، از خود گذشتگی، تواضع، تشکر و به همین ترتیب، زشتی‌های قرار گرفته در برابر آنها اموری هستند که مواجهه با آنها می‌تواند در بستر یک داستان یا یک زندگی گروهی باشد. مواجهه کودک با مصادیق می‌تواند بدون واسطه معلم و یا همراه با حضور وی و توصیف‌هایی که او از آنها ارائه می‌دهد باشد، به نحوی که آن وجه از واقعیت که زیبایی آن تا کنون از دید کودک پنهان مانده، برای او هویدا شود. توجه ارسطو به تربیت احساس در کودکی (بارو^۱ و وودز^۲، ۱۹۸۵، ص ۷۹) را می‌توان در راستای همین هدف به شمار آورد.

۵-۱۰-۲. ژرف نگری در مصادیق

از آنجا که زیبایی در اسلام دارای دو وجه عینی و ذهنی است و حقیقت امور، الزاماً، در مواجهه اول و سطحی با آن آشکار نمی‌شود، کودک باید تا حدی که برای او مقدور است قابلیت درک زیبایی‌ها و زشتی‌های پنهان را نیز داشته باشد. از این رو، باید در راستای سامان‌دهی به زمینه‌های ذهنی کودک تلاش کرد تا در نهایت، درک زیبایی محقق شود. برای آنکه کودک قادر باشند از نظر ذهنی، زیبایی‌ها را تشخیص دهند، باید زمینه‌های ذهنی مساعدی در آنها شکل گیرد.

1. Barrow

2. Woods

منظور از زمینه ذهنی مساعد، برطرف کردن انواع موانعی است که نوع مواجهه کودک را با آن پدیده تحت تأثیر قرار می‌دهد. عادت‌های منشی (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۳۱)، القائات اجتماعی و خانوادگی و نیز زمینه‌سازی‌های رسانه‌ای می‌توانند این فضای مساعد را دستخوش تغییر سازند. برای نمونه، هنگامی که میان کودکان، اندیشه‌ای فراگیر می‌شود تا امر زیبایی را زشت بنامند، مربی باید با روش‌های مختلف در برخورد با این فراگیری وارد عمل شود. در این تلاش، بهره‌گیری از سرمایه‌های فطری کودکان و مواجه ساختن آنها با درون خویش می‌تواند مؤثر واقع شود و تلاش مربی را قرین توفیق سازد. چه بسا کودکی که موقعیت تمسخر را زیبا تلقی می‌نماید اما هنگامی که خود در معرض آن قرار می‌گیرد، به زشتی آن پی می‌برد. مربی می‌تواند با ایجاد و توصیف موقعیت بستر لازم برای تعمق و بازنگری زیباشناختی در پدیده‌ها را برای کودک فراهم کند.

۶. باهم‌نگری و بحث

مقاله حاضر تلاش کرده است تا اهدافی را برای فعالیت‌های تمهیدی دوران کودکی تدارک بیند تا جهت‌بخش این فعالیت‌ها و انسجام‌بخش این دوران به دوران‌های تربیتی بعدی باشد. این اهداف با توجه به اهداف هشت‌گانه منتج از مفهوم «حیات طیبه» و نیز با در نظر گرفتن اقتضائات انسان‌شناختی این دوران بیان شده‌اند. در باهم‌نگری، می‌توان این اهداف را در جدول زیر در کنار هم ملاحظه کرد.

اهداف واسطی تربیت	اهداف منتج متناظر برای فعالیت‌های تمهیدی دوران کودکی
۱. سلامت، پاک‌ی و قوت جسمی	۱. سلامت، پاک‌ی و قوت جسمی
۲. اندیشه‌ورزی و کسب دانش نسبت به آموزه‌های دینی و افزایش قابلیت انتخاب	۲. آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی شامل پیام‌های انسانی، مفاهیم، مناسک و مظاهر دین
۳. تدبیر اخلاقی تمایلات درونی	۳. افزایش قابلیت انتخاب و دست‌ورزی با امیال درونی ۴. افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر
۴. اندیشه‌ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های طبیعی	۵. آشنایی با پدیده‌های طبیعی ۵-۱. افزایش قابلیت مشاهده پدیده‌های طبیعی و تفکر در مورد آنها ۵-۲. افزایش قابلیت خیال‌ورزی نسبت به پدیده‌های طبیعی
۵. مهارت تصرف مسئولانه در پدیده‌های طبیعی	۶. زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت ۶-۱. ایجاد گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت ۶-۲. مهارت ساخت اشیای ساده کاربردی
۶. اندیشه‌ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های انسانی	۷. آشنایی و ارتباط با پدیده‌های انسانی ۷-۱. افزایش قابلیت ارتباط با پدیده‌های انسانی و تحلیل آنها ۷-۲. افزایش قابلیت خیال‌ورزی در مورد پدیده‌های انسانی و تفسیر آنها

اهداف واسطی تربیت	اهداف منتج متناظر برای فعالیت‌های تمهیدی دوران کودکی
۷. افزایش قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی	۸. افزایش قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر گروهی ۸-۱. کمک به تکوین هویت ۸-۲. تعدیل خودمحوری شناختی و گرایشی ۸-۳. قابلیت برقراری ارتباط مبتنی بر آداب و اخلاق ۹. قابلیت انجام مسئولیت‌های مشخص
۸. قابلیت درک و تمییز میان زشت و زیبا و گرایش به امر زیبا.	۱۰. آشنایی با امور زیبا و زشت و گرایش به زیبایی‌ها و تنفر از زشتی‌ها ۱۰-۱. مواجهه با مصادیق ۱۰-۲. تعمق در مصادیق

باید در نظر داشت که دستیابی به مجموعه‌ای معتبر و جامع از اهداف، افزون بر روش حاضر، نیازمند ملاحظه بی‌واسطه متون دینی و در نظر گرفتن موارد مطرح شده در آنهاست.



منابع

- اهداف مصوب آموزش و پرورش (۱۳۷۷)، سند رسمی آموزش و پرورش، تهران: سازمان پژوهش وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲ الف)، تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- _____ (۱۳۸۲ ب)، هویت علم دینی، تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- _____ (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، اصول، مبانی و روش‌ها)، ج ۱، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- _____ (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (فلسفه برنامه درسی)، ج ۲، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- _____ (۱۳۸۰)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مدرسه.
- _____ (۱۳۹۱)، نوآوری: تعلیم و تربیت اسلامی (چارچوب تئوریک و کاربرد آن)، تهران: هیأت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پالمر، ریچارد (۱۳۷۷)، علم هرمنوتیک، ترجمه سعید حنایی، تهران: هرمس.
- پیازه، ژان؛ اینهلدر، باربل (۱۳۸۸)، روان‌شناسی کودک، ترجمه زینت توفیق، چاپ دهم، تهران: نشر نی.
- حسنی، محمد (۱۳۸۹)، «نقد الگوی هدف‌گذاری در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، مجله مطالعات برنامه درسی، (۳) ۱۸، ص ۸۹-۱۱۹.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۹)، روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، ویرایش پنجم، تهران: نشر آگاه.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۶۳)، تفسیر المیزان، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- کالینگوود، آر. جی. (۱۳۸۵)، مفهوم کلی تاریخ، ترجمه علی‌اکبر مهدیان، تهران: نشر اختران.
- کومبز، جی. آر و دانیل، ال بی (۱۳۸۷)، پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی، ترجمه خسرو باقاری،

- در شوبرت و همکاران، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- مرعشی، سیدمنصور و همکاران (۱۳۸۹)، «بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز»، دوفصلنامه تفکر و کودک، ش ۱، ص ۸۳-۱۰۲.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۹)، شرح مبسوط منظومه، چاپ ششم، تهران: انتشارات حکمت.
- مهرمحمدی، محمود؛ نیکنام، زهرا و سجادی، نرگس (۱۳۸۷)، «اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه درسی: بازکاوی نظریه کثرت‌گرایی شناختی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۹۵، ص ۲۹-۵۲.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰)، «فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری»، دوفصلنامه تفکر و کودک، ش ۳، ص ۱۰۹-۱۳۴.
- هدایتی، مهنوش و همکاران (۱۳۸۹)، «کودکان متفکر روابط میان‌فردی مؤثر مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی کودکان»، دوفصلنامه تفکر و کودک، ش ۱، ص ۱۲۵-۱۴۵.
- Alport, G. (1968), *The Person in psychology*. Boston: Beacon Press.
- Aristotle (1881), *Nicomachian ethics*, Peters (Trans), London: PKP.
- Barrow, R. & Woods, R. (1985), *An introduction to philosophy of education*, London: Routledge.
- Brown, Elizabeth (1997), *The quest for whole sight or seeing with the eye of the mind and the eye of the heart: Aplace for imagination in moral education*. (unpublished Master of Arts' Thesis). Montreal: McGill University.
- Carlozzi, A. F. , Gaa, J. P. & Liberman, D. B. (1983), *Emphathy anf ego development*. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 30, N. 1, 113-116.
- Copley, T. (2008), *Non-indoctrinatory religious education in secular cultures*, *Religious Education*, 100(1), 22-31.
- Dewey, J. (1938), *Experience and education*, New York: Collier Book.
- Egan, K. (1992), *Imagination in teaching and learning : Age 8:15* , London: Routledge.

- Eisner, E. W (1998), *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Goswami, U (2010), Phonology, reading and reading difficulty. In K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis and J. Soler (Eds) *Interdisciplinary Perspectives on Learning to Read: Culture, Cognition and Pedagogy*. London: Routledge.
- Johnson, M. (1994), *Moral imagination*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jie, Lu & Desheng, Gao (2004), New directions in the moral education curriculum in chinese primary schools, *Journal of Moral Education*, 33(4), 495-510.
- Lefrancois, G. R. (1979), *Psychology for teaching*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Montessori, M.(1964), *Dr. Montessori's own handbook*, Massachusetts: Robert Bentley, Inc.
- Piaget, J. (1932), *The moral judgment of the child*. London: Routledge and Paul Ltd.
- (1960), *The child's conception of the world*. Totowa and N.J: Littlefield, Adams & Co.
- (1973), *The child and reality; problems of genetic psychology*. New York: Grossman Publishers.
- Stern, R. (2004), Does 'ought' imply 'can' and did Kant think it does?. *Utilitas*, Vol. 16, N. 1, 42-61.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2008), *Analysis of curriculum/learning for the early years (Birth to age 8)*. Available at www.vcaa.vic.edu.au/documents/earlyyears/analysiscurriclearningfwsappend.At 4/11/2015.