

تبیین و ارزیابی مبانی فلسفی نظریه تربیتی رژیو امیلیا: نگاهی از منظر رویکرد اسلامی عمل^۱

نرگس سادات سجادیه^۲ و زهرا صابری^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف امکان‌سنجی بهره‌مندی از یکی از رویکردهای مطرح آموزشی پیش از دبستان در سطح جهان، با تبیین مبانی فلسفی نظریه تربیتی رژیو امیلیا و ارزیابی آن مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل صورت گرفته است. در این راستا با بهره‌گیری از روش تحلیل مفهومی، زبانی و تحلیل منطقی پس‌رونده، مؤلفه‌های اساسی مبانی فلسفی این رویکرد استنباط گردیده و سپس مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است. حاصل این پژوهش استنباط دوازده مؤلفه فلسفی زیرساز مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی؛ از جمله تأکید بر یکتایی و شایستگی کودک و ارزشمندی استقلال فکری و عملی او؛ اتخاذ رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی به معرفت؛ محور قرار دادن ارزش عدالت و دموکراسی به عنوان روح حاکم بر دیدگاه رژیو امیلیا بود. نتایج ارزیابی حاکی است نظریه تربیتی رژیو امیلیا ضمن برخورداری از ویژگی‌های منحصر به فرد و ابداعات آموزشی سودمند؛ نیازمند ملاحظه، بازنگری و تکمیل برخی وجوه چالش‌برانگیز، پیش از هرگونه بهره‌گیری خواهد بود؛ از جمله نقدهای وارد شده به این دیدگاه می‌توان به این موارد اشاره کرد: تقلیل نگاه کل‌گرایانه و نادیده انگاشتن بعد معنوی کودک؛ تصویری شعاری و غیرواقعی از کودک و ابهام و سرگردانی در میانه واقع‌گرایی و سازه‌گرایی و خطر نسبی‌گرایی حاد در حوزه معرفت‌شناختی؛ و ناسازواری در توجه به ارزش‌های مطلق و مشروط در کنار ارزش‌های متغیر در عرصه ارزش‌شناختی. در این راستا و در نگاهی بازسازانه می‌توان به این موارد اندیشید: به رسمیت شناختن بعد معنوی به صورت عموم‌وخصوص من‌وجه با بعد بدنی، تعدیل نگاه به کودک، قرار دادن واقع‌گرایی در محور و سازه‌گرایی در حول آن، توجه به ارزش‌های مطلق و مشروط و توجه متعادل به دموکراسی عقلانیت‌مدار و عادلانه.

واژگان کلیدی: کودک، مبانی فلسفی، دیدگاه رژیو امیلیا، رویکرد اسلامی عمل، بعد معنوی، دموکراسی، عقلانیت، عدالت

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۲

^۲ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): Sajjadieh@ut.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: zsaabri79@gmail.com

مقدمه

رویکرد تربیتی «رجیو امیلیا»^۱ با الهام‌گیری از رویکردهای نوین فکری، فلسفی و آموزشی با نگاهی انتقادی به نقاط ضعف رویکردهای موجود زمان خود و با هدف اصلاح‌گری تربیتی و اجتماعی^۲، در دهه ۵۰ میلادی شکل گرفت و به تدریج هسته نظری خود را تشکیل داد. در سال‌های اخیر، این رویکرد در مقام مجموعه‌ای منحصر به فرد از تئوری و عمل مرتبط با کودکان خردسال و خانواده‌هایشان، به منصفه ظهور رسیده است. مجموعه‌ای که شبکه پیچیده‌ای از آموزش اولیه، خدمات اجتماعی و تحقیق و ارزیابی مستمر آموزشی و یادگیری را در ارتباط با نظام اجتماعی گسترده‌تری فراهم آورده است (مکنالی و اسلاتسکی^۳، ۲۰۱۷، ص: ۱). همچنین این رویکرد، واژگان مفهومی و حساسیت‌های آموزشی مطرح در سطح جهانی را گسترش داده و تعمیق بخشیده است (لیندسی^۴، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸).

پیشینه پژوهش

مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون رویکرد رجیو امیلیا نشان می‌دهد بخش زیادی از پژوهش‌ها معطوف به ابعاد عملی و تأثیرات این رویکرد بر کودکان در شاخص‌هایی چون «شادی»، «انرژی» و «سرزندگی» (فتحی و همکاران، ۱۳۸۸)، «مهارت‌های تفکر خلاق» (جنسر^۵ و گون^۶، ۲۰۱۵)، «ارتباط» و «مشارکت» (بوک‌هونگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۷) و «خودتنظیمی»، «حل مسأله» و «فرآیندهای سطح تفکر بالاتر» (کوپل^۸، ۲۰۰۳) بوده است و پژوهش‌های کمتری (به عنوان نمونه حسینی و همکاران، ۱۳۹۸؛ بهمن‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ دیده‌ور و همکاران، ۱۳۹۳) نیز به مقایسه نظری رویکرد رجیو با سایر رویکردهای مطرح آموزشی پرداخته‌اند. در عین حال، غالباً تمرکز این پژوهش‌ها بر عناصر برنامه درسی بوده است و کمتر از تعمق فلسفی برخوردار بوده‌اند. معدود پژوهش‌های فلسفی صورت گرفته نیز نگاه جامعی

^۱ Reggio Emilia

^۲ اواخر قرن بیستم جنبش‌های اجتماعی جدیدی در عرصه عمومی مانند جنبش صلح، جنبش زنان، جنبش محیط زیست و جنبش علیه نئولیبرالیسم جهان شکل گرفتند. این جنبش‌ها برای گسترش دموکراسی در دوران پست‌مدرن، دعوت به مشارکت، اقدام جمعی و به طور خلاصه فرهنگ سیاسی جدید، شکل گرفتند که اغلب از مرزهای دولت‌های ملی عبور کردند. از این منظر می‌توان گفت که رجیو یک جنبش اجتماعی در دوران کودکی است و مدارس رجیو، آن فضای عمومی جدید برای عملکرد دموکراتیک هستند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱).

^۳ McNally & Slutsky

^۴ Lindsay

^۵ Gencer

^۶ Gonen

^۷ Hong

^۸ Copple

به این رویکرد نداشته‌اند. برای نمونه لیندسی (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر بنیادی جان دیویی بر آموزش در پروژه آموزشی ایتالیایی» به تأثیرات سیاسی، اجتماعی و تاریخی تفکرات جان دیویی بر شکل‌گیری و رشد رویکرد رجیو امیلیا می‌پردازد. به عقیده او فلسفه آموزشی، زیبایی‌شناسی و دموکراسی دیویی به صورت مشهودی بر اندیشه‌های مربیان و اصلاح‌گران اجتماعی ایتالیایی پس از جنگ جهانی دوم چون لوریس مالگازی^۱، اثر گذاشته و همین الهام‌گیری منجر به شکل‌گیری این رویکرد در منطقه رجیو امیلیا شده است. لیندسی در این مقاله، منظر بررسی خود را بر دیدگاه دیویی متمرکز ساخته است و از میان مبانی نیز بیشتر بر مبانی انسان‌شناختی-جامعه‌شناختی این رویکرد تأکید داشته است. از این‌رو، در مروری کلی می‌توان گفت، خلاء تبیین و ارزیابی مبانی فلسفی این رویکرد در میان پژوهش‌های موجود درباره آن، به وضوح دیده می‌شود. بر این اساس، نوشتار حاضر در پی آن است تا ضمن استنباط و تبیین مبانی فلسفی این رویکرد، آن‌ها را مورد نقد و ارزیابی قرار دهد. رویکرد اسلامی عمل، در مقام مبنای نقد این پژوهش خواهد بود. این بررسی می‌تواند مواجهه ما با این رویکرد را مشخص سازد و محدوده و ملاحظات به کارگیری آن در عمل را معلوم کند. در این راستا ابتدا تلاش می‌شود با روش تحلیل مفهومی، زبانی و تحلیل منطقی پس‌رونده (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) به پرسش نخست پاسخ داده شود. این پرسش ناظر بر استنباط مبانی فلسفی ضمنی رویکرد رجیو امیلیا از فعالیت‌ها و نوشته‌های صاحبان این رویکرد است. در ادامه نیز پرسش دوم که به نقد و ارزیابی این مبانی از منظر رویکرد اسلامی عمل معطوف است، پاسخ داده خواهد شد.

معرفی اجمالی دیدگاه تربیتی رجیو امیلیا

پروژه آموزشی ایتالیایی رجیو امیلیا به طور رسمی در سال ۱۹۶۳، ولی شاید ۲۰ سال پیش از آن و زمانی که جامعه پس از جنگ جهانی دوم خواستار اصلاحات آموزشی شدند، شکل گرفت. پروژه‌ای که از نبرد سیاسی بین کمونیست‌های چپ و سوسیالیست‌ها از یک طرف و رژیم فاشیستی از سوی دیگر پدید آمد. خرابی‌ها و ویرانی‌های جنگ، نسلی را نابود و از ادامه زندگی مأیوس کرده بود. آن‌ها به دنبال بهبود شرایط زیست انسان بودند تا بتوانند با صلح در کنار یکدیگر زندگی کنند و دیگر جنگی رخ ندهد. به نظر آن‌ها این آرزو با پرورش نسل آینده و کودکان محقق می‌شد؛ لذا مصمم شدند که به هر قیمتی مرکز پرورش کودکان را راه‌اندازی کنند (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸). مردم شهر با کمک مالگازی (۱۹۲۰-۱۹۹۴) مجموعه‌ای یکتا

^۱ Malaguzzi

از تئوری و عمل مرتبط با کودکان خردسال و خانواده‌هایشان را شکل دادند (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱).

فعالیت‌های روزانه در این رویکرد آموزشی، شامل این موارد می‌شود: تمرین گوش دادن، مشاهده، انجام تحقیق و مستندسازی. همچنین طیف وسیعی از بازی‌های جوششی وجود دارد که کودکان در آن‌ها مشارکت می‌کنند: بازی با بلوک، بازی نمایشی، بازی در فضای باز، گوش دادن به داستان، آشپزی، خانه‌داری، و فعالیت‌های لباس پوشیدن و همچنین فعالیت‌هایی چون نقاشی، کلاژ و کار با گل (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۴۴). مریمان این رویکرد، تربیت را روندی خطی نمی‌داند؛ در عوض، آن را مانند تعبیر «مارپیچی با انتهای باز» می‌نگرند که کودکان خردسال در آن به طور متوالی از فعالیتی به فعالیت دیگر می‌روند و تشویق می‌شوند تا تجربیات کلیدی خود را تکرار، مشاهده و دوباره مشاهده کنند، در نظر بگیرند و تجدیدنظر، بازنمایی و دوباره بازنمایی کنند» (ادواردز^۱ و همکاران، ۱۹۹۸، ص: ۱۰).

در ادامه برای تصور فضای تربیتی و برنامه رویکرد رجیو امیلیا، برنامه روزانه این کودکستان تشریح می‌شود. راهروی ورودی که در آن اطلاع‌رسانی می‌شود و همچنین محلی برای ارائه مستندسازی است، محل ورود کودکان به محیط است. این راهرو به فضای مرکزی یا پیازا^۲ (به عنوان عنصری از محیط اجتماعی) متصل است؛ محل مواجهه‌ها، دوستی‌ها، بازی‌ها و سایر فعالیت‌هایی که کلاس‌های درس را کامل می‌کنند. هر کلاس درس به دو اتاق به هم پیوسته تقسیم می‌شود. این دو فضا، ایده‌ای پیازه‌ای را تجسم می‌بخشد که معتقد بود به کودکان اجازه دهیم یا با معلمان باشند یا تنها بمانند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴؛ کاتز^۳، ۱۹۹۸، ص: ۴۰). علاوه بر کلاس‌های درس، آتلیه، استودیوی مدرسه و آزمایشگاه، به عنوان مکان‌هایی برای دست‌ورزی یا آزمایش و استفاده از زبان‌های مختلف تصویری-کلامی، ایجاد شده است. همچنین آتلیه‌های کوچکی در کنار هر کلاس وجود دارد که امکان کار طولانی روی پروژه را فراهم می‌کنند. یک اتاق برای موسیقی و یک بایگانی وجود دارد که در آن اشیاء مختلف، بزرگ و کوچک و غیرتجاری، ساخته شده توسط معلمان و والدین، نگهداری می‌شوند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴).

معلمان در هر کلاس درس به صورت دو نفره تدریس می‌کنند تا از دیدگاه‌های مختلف، فرآیندهای یادگیری کودکان را مشاهده کنند، این فرآیندها را مستند و تفسیر کنند و از

¹. Edwards

². piazza

³. Katz

یافته‌های آن‌ها به عنوان سرنخ‌هایی برای برنامه‌ریزی جهت پیشرفت‌های احتمالی پروژه استفاده نمایند (رینالدی^۱، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۵). زمان در مدارس رژیو، شتاب‌زده یا با ساعت و تقویم اندازه‌گیری نمی‌شود. سرعتی آرام و با زمان کافی برای تعامل با همسالان، درگیر شدن عمیق در پروژه‌ها یا برای تکمیل یک کار به رضایت کودک، وجود دارد (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۴).

همه کارکنان مدرسه هفته‌ای یک بار برای گفتگو و گسترش ایده‌های خود گرد هم می‌آیند و با هم در آموزش ضمن خدمت شرکت می‌کنند. تیمی آموزشی در مدرسه وجود دارد تا ارتباط بین‌فردی را تسهیل کند و نیازهای آموزشی مجموعه را پاسخ‌گو باشد. خانواده‌ها برای هر مدرسه یک شورای مشورتی تشکیل داده‌اند که دو یا سه بار در ماه تشکیل جلسه می‌دهد (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴).

۱. مبانی فلسفی استنباط شده از رویکرد رژیوامیلیا

هر چند تأکید رویکرد رژیو بر حوزه عمل و حتی اعتقاد بر تقدم عمل بر نظریه، ممکن است برای مخاطب این تداعی را به وجود آورد که این رویکرد، رویکردی سطحی است و به بنیان‌ها و مبانی فلسفی توجه چندانی نمی‌کند، بررسی دقیق این رویکرد نشان از توجه به این موضوع است. رینالدی به عنوان مشاور و جانشین مالاگازی در مدیریت مدارس رژیو، معتقد است «پس هر مدرسه، انتخابی از ارزش‌ها و اخلاقیات وجود دارد» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۲). با توجه به اهداف این پژوهش، در این بخش تلاش می‌شود پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی ملهم از این رویکرد که گاهی صریح و گاهی ضمنی مورد اشاره قرار گرفته است، استنباط و ارائه گردد.

در ادامه، ابتدا مبانی انسان-کودک‌شناختی مدنظر قرار می‌گیرد و سپس مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی استنباط و تبیین می‌گردند. از آنجایی که رویکرد رژیو، اساساً رویکردی معطوف بر کودک است، اظهارنظرهای اندیشمندان این رویکرد در حوزه مبانی انسان‌شناختی، با نگاه ویژه به دوران کودکی است مگر زمان‌هایی که لازم بوده است تفاوتی میان کودک و بزرگسال بیان شود که به صورت صریح اشاره می‌شود. از این‌رو، مبانی انسان‌شناختی این رویکرد را می‌توان مبانی کودک‌شناختی نام نهاد.

^۱ Rinaldi

۱-۱- کل‌گرایی بدن‌مند

مالاگازی با انتقاد از برنامه‌های آموزشی که کودکان را یک بعدی می‌بینند و فقط به رشد ذهنی و شناخت فیزیکی محیط اطراف می‌پردازند، معتقد است این برنامه‌ها، احساسات و عاطفه کودکان را دست‌کم گرفته و تحقیر می‌کنند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۶). وی برخلاف پیازه معتقد است وقتی که اصرار بر یک جنبه از رشد بکنیم، کودک در سایر جنبه‌های رشدی خود ناتوان می‌شود و در نتیجه نمی‌تواند رشد هوشی مناسبی نیز داشته باشد. به همین دلیل تأکید فراوان دارد که باید به تمام جنبه‌های رشد کودک توجه شود و آن‌ها را با هم پیش برد (یوسفی، ۱۳۹۵). همچنین کاشا^۱ (۲۰۱۵، ص: ۳۵) با تأکید بر این کل‌گرایی در رویکرد رجبو، معتقد است، این نگاه کل‌گرایانه، با سه وجهی دیدن رشد کودک (در ابعاد ذهنی، عاطفی و روانی-حرکتی)، تلاش دارد تا از نگاه‌های تک وجهی به کودک بپرهیزد. این نگاه کل‌گرایانه به رشد کودک، در نهایت به نگاهی کل‌گرایانه به تربیت می‌انجامد و باعث می‌شود مجموعه درک، احساس و عمل در منظومه‌ای کل‌گرایانه در کنار یکدیگر قرار گیرند. این کل‌گرایی در نوع نگاه به محیط نیز رسوخ می‌یابد و باعث می‌شود تا محیط به عنوان موجودیتی لایه‌مند مدنظر قرار گیرد و دارای لایه‌های فیزیکی، تربیتی، اجتماعی و عاطفی در نظر گرفته شود. از سوی دیگر، ابعاد معنوی کودک در کنار ابعاد جسمی وی قابل پرداخت خواهد بود (کاشا، ۲۰۱۵، ص: ۶۷). پرسش مهم در اینجا، رابطه این ابعاد با یکدیگر است.

نکته قابل توجه در این رویکرد، بسط مفهوم بدن است؛ به عبارت دیگر، در هندسه نظری این رویکرد با فربه کردن معنای بدن، هر آنچه ابعاد قابل درک از کودک است را در اصطلاح «بدن» جمع می‌کنند. در واقع، بدن، جایگاه رشد و بالندگی قابلیت‌های مختلف انسانی است:

کودک، شایستگی^۲ (صلاحیت) دارد زیرا بدنی دارد، بدنی که می‌داند چگونه صحبت کند و گوش دهد، که به او هویت می‌دهد و او چیزها را با آن شناسایی می‌کند. بدن مجهز به حواس است که می‌تواند محیط اطراف را درک کند. بدنی که اگر پتانسیل شناختی آن شناسایی و تقویت نشود، به طور فزاینده‌ای از فرآیندهای شناختی دور می‌شود... بدن به عنوان محل ظهور معرفت، لذت، محبت و امیال... (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۲).

^۱. Casha

^۲. competent

این کل‌گرایی بدن‌مند، در عین پذیرش چندگانه‌ای از توانمندی‌ها و قابلیت‌ها، محل تمرکز و میعادگاه آن‌ها را بدن کودک به شمار می‌آورد و از همین‌رو، نحوه پرورش و ارتقای این قابلیت‌ها را نیز از مسیر بدن عبور می‌دهد.

فرانچسکونی^۱ و تروزی^۲ (۲۰۱۹) نیز در نگاهی پدیدارشناختی معتقدند رویکرد رژیو امیلیا، با بدن‌مند دیدن ادراک، فراتر از چندگانه ذهن و بدن و عاطفه می‌رود و تلاش می‌کند تا با ریشه‌دار ساختن ادراک، احساس و عمل در بدن و به سخن دیگر با بدن‌مند دیدن ادراک، احساس و عمل، آن‌ها را از یک جنس بداند و در یک منظومه تعریف کند. نخ تسبیح این منظومه، بدن و امکان‌های آن است. از این‌رو می‌توان گفت کل‌گرایی مدنظر رویکرد رژیو امیلیا، کل‌گرایی مبتنی بر بدن یا کل‌گرایی بدن‌مند است.

۱-۲- تأکید بر یکتایی هر کودک

در این رویکرد، کودکان به عنوان «قهرمانانی با هویت‌های فردی، تاریخی و فرهنگی منحصر به فرد» (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۲) در نظر گرفته می‌شوند؛ زیرا از این اعتقاد حمایت می‌شود که «مغز هر فرد» منحصر به فرد است. رینالدی ضمن تأکید بر این ایده به عنوان یافته تحقیقات علوم اعصاب معتقد است: «مغز انسان به شدت انعطاف‌پذیر است و در هفت تا هشت سال اول زندگی، نورون‌های مازادی وجود دارد که عملاً امکانات بی‌نهایتی را برای رشد فراهم می‌کنند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۹۸).

همین امر موجب شکل‌گیری انسان‌های متفاوت در شرایط متفاوت خواهد شد. وجود این قابلیت‌های متنوع و مختلف در هر کودک از یک سو و زمینه‌های زیستی فرهنگی-اجتماعی متنوع از سوی دیگر، تنوع بی‌نظیری را در میان کودکان به ظهور می‌رساند که از نگاه حامیان رویکرد رژیو امیلیا باید در نظام آموزشی به رسمیت شناخته شود.

بر این اساس، تعبیر «صد زبان» نیز که یکی از واژگان کلیدی این رویکرد است، به همین تفاوت‌ها و تنوع‌های قابلیت‌ی اشاره دارد که در ادامه به قالب‌های متنوع بازنمایی ادراکات تبدیل می‌شوند: «اصطلاح «صد زبان کودکان»^۳ به این عقیده اشاره دارد که کودکان از راه‌های مختلفی برای نشان دادن درک خود از دنیای پیرامون خود استفاده می‌کنند. از طریق نقاشی،

^۱ Francesconi

^۲ Tarozzi

^۳ the Hundred Languages of Children

مجسمه‌سازی، الگوبرداری، موسیقی و بازی هر یک از این صد زبان ارزش و پرورش می‌یابند» (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۳، ص: ۳).

تأکید بر یکتایی هر کودک، از یک سو بر تفاوت‌های فردی تأکید دارد و از سوی دیگر، از آن فراتر می‌رود. این فراروی تا بدان جاست که مالاگازی با تأکید بر یکتایی وجود هر کودک، بر آن است تا در فرآیند تربیت، هر کودک را با این یکتایی خویشتن آشنا سازد. او می‌گوید:

این واقعیت که کودکان خردسال می‌توانند چندین سال با هم باشند و از نزدیک با هم کار کنند، مانند یک «قایق نجات اضطراری» است. این روابط به بچه‌ها این فرصت را می‌دهند که بفهمند ایده‌های آن‌ها متفاوت است و با ایده‌های دیگران مطابقت ندارند و بنابراین متوجه می‌شوند که ایده‌ها و دیدگاه منحصر به فرد خود را دارند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۹۴).

یکتا دانستن هر کودک و اعتقاد به تنوع راه‌های بازنمایی واقعیت و ادارکات، عرصه تربیت را از عرصه‌ای از پیش تعیین شده و تکنوا به پهنه‌ای روئیدنی و در زمان و متکثر و به سخنی قائل به «صد زبان» تبدیل خواهد ساخت. چنین پهنه‌ای مقتضیات ویژه و ملاحظات متفاوتی خواهد داشت.

۳-۱- کودک شایسته^۱ (دارای صلاحیت)

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد رژیو امیلیا در مقام رویکردی قرن بیست و یکمی در تربیت کودک، نگاه متفاوت آن به کودک از منظر شایستگی است. در مقابل نظریه‌ها و تصاویر مطرحی که با ناکامل توصیف کردن کودکی، بیان‌های کودکان را «سوءتفاهم»^۲ یا «نظریه‌های ساده‌لوحانه»^۳ می‌دانستند و به این ترتیب آن‌ها را در سطح پایین‌تر قرار داده و مستحق شنیدن یا احترام نمی‌دانستند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸۷)؛ در رویکرد رژیو، کودک در تمامیتش دیده می‌شود و «دارای جهت‌گیری‌های خودش و میل به دانش و زندگی است: یک «کودک شایسته»!» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۹۷) مالاگازی با صراحت اعلام می‌کند: «تصویر ما از کودک، سرشار از پتانسیل، قوی، قدرتمند، با صلاحیت، و مهمتر از همه در ارتباط با بزرگسالان و سایر کودکان است» (مالاگازی، ۱۹۹۳، ص: ۱۰). او همچنین با اعتقاد به این شایستگی تلاش می‌کند تا با مستندسازی، تصویری جامع از این موجود شایسته را به بزرگسالان و خودش نشان دهد:

^۱ competent child

^۲ misunderstandings

^۳ naive theories

«دلیل دیگری برای آزمایش و مستندسازی وجود دارد و آن لزوم آشکار شدن کامل تصویر یک کودک شایسته است» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۹۰).

وچی^۱ نیز با تاکید بر این تصویر از کودک آن را محوری مهم در رویکرد رژیو امیل به شمار می‌آورد و منشاء دیگر جهت‌گیری‌های تربیتی آن می‌داند:

درست در قلب رویکرد رژیو تصویر بسیار قدرتمندی است که بزرگسالان از کودکان دارند. هر کودکی قوی، با اعتماد به نفس و شایسته دیده می‌شود. کودکان قوی ایده‌های خود را دارند، نظرات خود را بیان می‌کنند، انتخاب‌های مستقلی انجام می‌دهند و می‌توانند به خوبی با دیگران بازی و کار کنند (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۱).

نکته قابل توجه دیگر در این رویکرد، نسبت میان شایستگی‌های کودک با سن است. در این رویکرد شایستگی‌ها، مرتبط با سیر تطور سنی کودک به بزرگسالی نیست بلکه به نوع و میزان پرورش استعدادها بستگی دارد. به سخن دیگر، برخی شایستگی‌های دوران کودکی، ممکن است در بزرگسالی از دست بروند و برخی قابلیت‌های دوران کودکی، ممکن است در دوران بزرگسالی نیز بالفعل نشوند.

برخی از این شایستگی‌ها بدین قرارند: توان درک محیط اطراف بدلیل داشتن سطح ذاتی و فوق‌العاده بالای حساسیت ادراکی و شایستگی (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۶۴)؛ برخورداری از توشه فرضیه‌ها و آگاهی مستقل و منسجمی که موجب می‌شود در برخورد با محیط منفعل نباشد و ضمن درک واقعیات، در گام بعد به تفسیر آن پردازد و خود خلق جدیدی داشته باشد (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۵۰، ۹۷ و ۱۰۲)؛ توانایی بازنمایی واقع‌بینانه و تخیلی به صورت هم‌زمان (کاتز، ۱۹۹۸، ص: ۳۵) به طوری که واقع‌گرایی مانع از ابداع‌گری او نمی‌شود؛ «عدم تعصب کودک بر باورهای خود و داشتن انعطاف و پذیرش برای اصلاح اندیشه و آفرینش خلاقانه» (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۵۱ و ۱۰۲)؛ توان «خلق نظریه‌های تفسیری از ارزش‌ها و معانی خاص خود» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۳) و در نهایت قابلیت تبدیل شدن به «بهترین ارزیاب و حساس‌ترین قضاوت‌کننده ارزش‌ها» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۷۵).

کاتز نیز با ابراز شگفتی از شایستگی و توانمندی کودکان پیش‌دبستانی در رویکرد رژیو امیلیا (که در بازدیدهای عملی دریافت کرده است)، در گزارش خود می‌نویسد:

از آنجایی که معلمان اغلب آنچه را که ممکن است در یک بحث قبلی گفته باشند برای کودکان تکرار می‌کنند، کودکان یاد می‌گیرند که عقاید خود و دیگران را جدی

^۱ Vecchi

بگیرند... بچه‌ها - شاید در سطح پیش‌آگاه - می‌دانند که بزرگسالان کار و ایده‌های کودکان را بسیار جدی می‌گیرند (کاتز، ۱۹۹۸، ص: ۳۷).

مجموعه این توانمندی‌ها، کودک را به موجودی «شایسته» به رسمیت شناخته شدن، دیده شدن و شنیده شدن تبدیل می‌سازد و مربیان را نهیب می‌زند که برای حفاظت از این شایستگی و ارتقای آن تلاش کنند.

تأکید بر این شایستگی باعث می‌شود تا کودک را شهروندی بالفعل فعال در نظر بگیریم: «کودک، شهروند آینده نیست. او از همان لحظه اول زندگی یک شهروند است و همچنین «مهمترین شهروند» است؛ زیرا او «امر ممکن»^۱ را نمایندگی می‌کند. (او) آغاز یک امید است» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۳۵).

بنابراین می‌توان گفت تعبیر «کودک شایسته» بر آن است تا با برکشیدن کودک، جایگاهی هم سطح بزرگسال برای وی قائل شود و حقوقی متناسب با این جایگاه برای وی در نظر بگیرد: «به رسمیت شناختن دوران کودکی و کودکان به عنوان سوژه‌های اجتماعی، سوژه‌هایی که دارای حقوق هستند و به همین ترتیب، نمی‌توانند نادیده گرفته شوند و به آن‌ها توهین شود، نشأت می‌گیرد» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸۴).

این برابری حقوقی و برابری جایگاهی، باعث می‌شود کودکان، از احترام ویژه‌ای برخوردار باشند، از شهروندان مطیع به شهروندان فعال تبدیل شوند و قادر باشند در تدبیر محیط زندگی خویش مشارکت داشته باشند. تعبیر «قهرمان» که به دفعات در این رویکرد برای اشاره به کودک به کار می‌رود، نشان از صلاحیت و حتی بالاتر از آن، برتری ویژه‌ای است که این دیدگاه برای کودک قائل است:

به فرزندان قدرتمند رجیو امیلیا کمک می‌شود تا بفهمند که وظایف، مسئولیت‌ها و همچنین حقوقی دارند. روال‌ها نه تنها برای احترام به حقوق کودکان طراحی شده‌اند، بلکه به آن‌ها فرصت‌هایی برای مسئولیت‌پذیری و انجام وظایف خود می‌دهند (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۳).

۴-۱- تأکید بر احساسات شدید و امیال متنوع کودک

کودک در این دیدگاه ضمن برخوردار از امیالی متنوع (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۵۹، ۸۷ و ۱۰۲). «احساساتی شدید و قوی»^۲ هم دارد. این احساسات را می‌توان در دو دسته معمول و

^۱ possible

^۲ emotions are intense and strong

متعالی دسته‌بندی کرد. در حالی که احساسات معمولی، احساساتی چون احساس درد، لذت، ترس، شادی، ناامیدی را در برمی‌گیرد، احساسات متعالی، احساس‌هایی مانند محبت و عشق را شامل می‌شود. اندیشمندان رویکرد رژیو، بر این امر تأکید می‌ورزند که معلمان باید این احساسات را بشناسند و به کودکان اجازه دهند - و حتی یاد دهند- در مورد آن‌ها صحبت کنند، آن‌ها را روایت کنند و آن‌ها را به اشتراک گذارند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۳).

همچنین آن‌ها امیالی چون میل به ناسازگاری و نیز میل به تنازع را به رسمیت می‌شناسند و از آن‌ها اجتناب نمی‌کنند. از نظر رویکرد رژیو امیلیا ساخت دانش به صورت اشتراکی اهمیت دارد و از آنجا که این ساخت اشتراکی دانش مستلزم وجود احساسات و امیالی این چنین است، آن‌ها را می‌پذیرد (هیوت^۱، ۲۰۰۱). از این رو می‌توان گفت احساسات و امیال مورد توجه و پذیرش این رویکرد لزوماً امیال مثبت نیست. در عین حال، به نظر می‌رسد سازوکار مدیریت این امیال و نیز نحوه مواجهه این امیال با یکدیگر مورد بحث قرار نگرفته است.

۱-۵- در نظر گرفتن کودکان به عنوان موجوداتی ذاتاً اجتماعی و در تعامل با دیگران

مالاگازی می‌گوید: «بسیست سال کار ما را متقاعد کرده است که حتی کوچک‌ترین کودکان نیز موجوداتی اجتماعی هستند. آن‌ها مستعد هستند. آن‌ها از بدو تولد آمادگی برقراری روابط مهم با سایر مراقبین غیر از والدین خود را دارند» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۲).

«کودکان به سرعت درک می‌کنند که چگونه عمل گوش دادن (مشاهده، همچنین لمس، بوییدن، چشیدن، جستجو) برای ارتباط ضروری است. کودکان از نظر بیولوژیکی مستعد برقراری ارتباط، وجود در رابطه و زندگی در رابطه هستند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۵۰).

«آنها صلاحیت برقراری ارتباط و تعامل، با احترام عمیق به دیگران و پذیرش تعارض و خطا را دارند. کودکی در حالی که دنیای خود را می‌سازد، به نوبه خود توسط جهان ساخته می‌شود، توانمند است» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۹۷).

همچنین بولن^۲ می‌نویسد: «واژه‌ای که اغلب در بحث‌ها در میان مریبان رژیو شنیده می‌شود، «مدنی» است. این واژه این گونه درک می‌شود که کودک از حقوق «مدنی»، «تمدن» و «وجدان مدنی» برخوردار است» (بولن، ۱۹۹۵، ص: ۸).

¹ Hewett

² Bohlen

رویکرد رژیو سوژه فردی تنها را نمی‌پذیرد و کودک را همواره در جمع می‌نگرد و هویت او را در تعامل با دیگران در حال تکوین می‌بیند. این رویکرد در تقابل با رویکرد مونته‌سوری که کودک پیش از اجتماع را مورد تأکید قرار می‌دهد، معتقد است:

وابستگی متقابل بین فردیت و جمع وجود دارد... فرد هرگز نمی‌تواند پوشش لیبرال سوژه مستقل را به خود بگیرد، بلکه فقط از طریق ساخت به عنوان سوژه‌ای منحصر به فرد و تکرارناپذیر، در رابطه‌اش با دیگران، «ذهنیت»^۱ کامل به دست می‌آورد. من می‌توانم این فردیت را کشف کنم؛ زیرا تو هستی... چون ما به هم وابسته هستیم (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷).

این بیان، حاکی از اهمیت «دیگری» در این رویکرد است. به سخن دیگر، هویت «من»، در گرو وجود «تو» یا دیگری است. اما سازوکار رابطه «من» و «تو» و راه‌های برون‌رفت از اختلاف، به طور صریح بیان نشده است.

۲. اساسی‌ترین مؤلفه‌های معرف مبانی معرفت‌شناختی رویکرد رژیو امیلیا

۲-۱- اتخاذ رویکرد سازه‌گرای اجتماعی در معرفت

رینالدی اتخاذ رویکرد سازه‌گرای اجتماعی را سیاست معرفت‌شناختی رویکرد رژیو معرفی می‌کند و معتقد است بنیان‌گذاران رژیو، ایده مدرنیته از دانش، یعنی بازنمایی عینی دنیای واقعی را به نفع دانش به معنای تفسیری از واقعیتی دائماً در حال تکامل، به چالش کشیده‌اند. در این ایده جدید، دانش به طور اجتماعی توسط هر یک از ما «در ارتباط با دیگران» ساخته می‌شود» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸). سازه‌گرایی اجتماعی دانش را امری می‌داند در حال تکوین در بافتی اجتماعی (به ویژه ارتباط کلامی میان افراد جامعه) گره خورده است که هم وابسته به زمینه است و هم به موقعیت خاصی که در آن آموخته می‌شود (فتحی، ۱۳۹۸، ص: ۹۰). مالگازی اتخاذ این نگاه را مربوط به دهه ۱۹۷۰ می‌داند که اندیشمندان مدافع رویکرد رژیو امیلیا به نحوی از دیدگاه معرفت‌شناسانه پیازه عبور کردند و به دیدگاه ویگوتسکی نزدیک شدند:

تخطی از ایده متن‌زدایی شده پیازه به این معنی بود که یادگیری کودکان در زمینه اجتماعی-فرهنگی قرار دارد و در روابط متقابل محقق می‌شود و مستلزم ساختن یک ایده است. محیط یا زمینه‌ای که حداکثر حرکت، وابستگی متقابل و تعامل را ممکن می‌سازد (مالگازی، ۱۹۹۴، ص: ۵۶).

^۱ subjectivity

از این رو، روابط اجتماعی از منظر معرفت‌شناختی نیز برای مریبان رویکرد رژیو امیلیا اهمیت دارد.

از سوی دیگر رژیو معیار درستی یک نظریه (معرفت) را به ویژگی اجتماعی بودن ساخت دانش مرتبط می‌کند و ضمن در نظر گرفتن معیار مفید بودن نظریه (مانند معیار عمل‌گرایان)؛ خوشایند و قانع‌کننده بودن ناشی از ایجاد حس یکپارچگی را نیز معیار اصلی پذیرش نظریه می‌داند: «یک نظریه به عنوان امری که باید خوشایند و قانع‌کننده، مفید و قادر به ارضای نیازهای فکری، عاطفی و زیبایی‌شناختی ما باشد؛ یعنی باید آن نوع حس یکپارچگی^۱ را به ما بدهد که حس زیبایی و رضایت را ایجاد کند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸۸)؛ بنابراین می‌توان گفت سازه‌گرایی اجتماعی مدنظر مدافعان رویکرد رژیو، تا حدی به واقعیت نظر دارد اما همچنان این رابطه مبهم و سرگردان است.

۲-۲- رویکرد ریزوماتیک درباره شکل دانش

لوریس مالاکازی ایده اصلی کسب دانش را به عنوان شکلی از پیشرفت خطی به چالش می‌کشد و (فرم) دانش را از «استعاره درخت» به «درهم آمیزی اسپاگتی»^۲ تبدیل می‌کند. این تصویر از دانش، شبیه به تصویر «دانش به عنوان ریزوم» است که توسط فیلسوفان فرانسوی ژیل دلوز^۳ و فلیکس گاتاری^۴ ایجاد شد. اصطلاح ریزوم توسط مالاکازی و دیگر پایه‌گذاران رویکرد رژیو امیلیا به کار نرفته و اساساً متأخر از آن است اما ایده شکل‌گیری دانش به منزله اسپاگتی، بسیار نزدیک به ایده ریزوماتیک است. همچنین در برخی تحلیل‌های متأخرتر از این رویکرد، ردپایی از این شباهت می‌توان یافت؛ برای نمونه موریس^۵ (۲۰۱۷) معتقد است رویکرد تربیتی رژیو امیلیا، بازنمایان خوبی برای رویکرد ریزوماتیک در دانش و یادگیری است. اندیشه ریزوماتیک یکی از ایده‌های مطرح پسا‌ساختارگرایی^۶ به عنوان یکی از نحله‌های جریان پست‌مدرن است. استعاره ریزوم برخلاف فلسفه رسمی غرب که بر اصول ثابتی تکیه زده است، بر تنوع، کثرت، چندگانگی، تباین و تفاوت و صیورورت و پویایی تأکید می‌کند (ضمیران، ۱۳۸۹، ص: ۹۸). ریزوم مدل تفکری را ارائه می‌دهد که کاملاً با آنچه معرفت‌شناسی سنتی معرفی کرده، متفاوت است. چنین نگرشی به منزله فلسفه‌ای انقلابی برای ارزیابی مجدد

¹ wholeness

² tangle of spaghetti

³ G. Deleuze

⁴ F. Guattari

⁵ K. Murris

⁶ post-structuralism

هر شکلی از تفکر سلسله مراتبی علم است (کولمن^۱، ۲۰۰۵، ص: ۸۸). برخلاف تصور درخت‌گونه که همه روابط را به یک بنیان ثابت متصل می‌کند، ریزوم با ایجاد اتصالات نامتناهی در جهات مختلف حرکت می‌کند و تابع هیچ الگوی ساختاری نیست (دلوز و گاتاری، ۱۳۸۷، ص: ۱۲۴). همچنین در جای دیگر، گاندینی، آموزش در رویکرد رژیو را نوعی مارپیچ باز می‌داند: «آموزش در رژیو امیلیا خطی نیست. در عوض مارپیچی با انتهای باز است» (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۳، ص: ۱۱).

یکی از پیش‌ران‌های مهم در تکوین ریزومی دانش، بحث تفاوت است. تفاوت دیدگاه‌ها، نگاه‌ها و نظرها، نقاط رویش ریشه‌های جدیدند. نقاطی که حرکت خطی را به حرکت غیرخطی تبدیل می‌کنند. از همین روست که در رویکرد رژیو امیلیا، تفاوت اهمیتی اساسی دارد: «از نظر دلوز و گاتاری فکر و مفاهیم را می‌توان نتیجه تحریک ناشی از رویارویی با تفاوت‌ها دانست» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۶).

۳. مؤلفه‌های نشان‌دهنده مبانی ارزش‌شناسانه رویکرد رژیو و ارزیابی آن‌ها

۳-۱- تأکید بر متغیر بودن ارزش‌ها

رینالدی مهم‌ترین ارزش سازنده رویکرد رژیو را ارزش سوبژکتیویته یا ذهنیت^۲ می‌داند که برای بیان جنبه‌های رابطه‌ای و بازتابی سوژه فردی در ساخت ارزش‌ها استفاده می‌شود. به عقیده او هر موضوعی، ساختی است که هم (توسط) خود ساخته شده است و هم به لحاظ اجتماعی در زمینه و فرهنگ ساخته شده است (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). در این رویکرد «ارزش‌ها جهانی و ابدی نیستند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). همچنین مشر^۳ و امریگی^۴ (۲۰۰۱)، معتقدند توجه رویکرد رژیو امیلیا به فرهنگ و ریشه‌داری ارزش‌ها در آن، باعث می‌شود ارزش‌های مختلف و متغیری در این رویکرد به رسمیت شناخته شوند (مشر و امریگی، ۲۰۰۱)؛ لذا دیگر نمی‌توان خارج از فضای زندگی مردم و روایت‌هایی که مردم خودشان از زندگی خود دارند، فراوایتی را به صورت تجویزی، مطلق و از پیش تعیین شده ارائه کرد بلکه «این ما به عنوان مردم هستیم که ارزش‌های خود را انتخاب، تأیید و حفظ می‌کنیم» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). در این معنا، ارزش‌ها لزوماً اموری وجودی و مستقل از آدمی نیستند بلکه اموری هستند که از یک سو از «آرمان‌ها و آرزوهای فرد به دست می‌آیند» ولی باید «مورد توافق

¹ Colman

² subjectivity

³ Mesher

⁴ Amoriggi

جمع» هم قرار بگیرد و از سوی دیگر «از حوزه اقتصادی و فرهنگی» نیز متأثرند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). از سوی دیگر، کاتز (۱۹۹۸) معتقد است، اعتقاد به یکتایی وجود هر کودک - یا هر فرد- در رویکرد رژیو، منجر به ظهور تنوعی از ارزش‌ها خواهد شد که هر فرد با خود به همراه دارد. این تنوع و تکثر، نوعی از تغییر را در ارزش‌ها به همراه خواهد داشت و ثبات ارزشی را برنمی‌تابد.

رویکرد رژیو با رد ادعای ابدی و جهانی بودن ارزش‌ها (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹) و ارزشمندی تغییر و شک و عدم اطمینان به عنوان زمینه‌هایی برای حرکت مولد جامعه (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۱۴، ۸۱ و ۱۱۰)، ارزش‌ها را نسبی و تغییرپذیر می‌داند و آن‌ها را برساخته‌های ذهن سوپژکتیو فردی به شمار می‌آورد که در روندی دموکراتیک، توافق جمعی را نیز به دست می‌آورند. نقد اساسی رژیو به مدرنیته، رویه مطلق دانستن یافته‌های خود و تحمیل آن به تمام جهان است. تحمیلی که در قالب ارزش‌های استاندارد شده عالم مدرن و عقلانیت محاسباتی نئولیبرالیسم و بدون در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط فرهنگی و اجتماعی صورت گرفت (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۶۹، ۱۱۱ و ۱۱۰).

از سوی دیگر، در مواضع مختلف با اصطلاحی به نام «ارزش‌های اساسی» در رویکرد رژیو مواجه می‌شویم. توجه به محتوای این ارزش‌های اساسی که مواردی چون ارزشمند تلقی کردن کودک، اعتقاد به اهمیت روابط اجتماعی و محیط در یادگیری نشان می‌دهد منظور از ارزش‌های اساسی، باورهای تربیتی این رویکرد است نه ارزش‌های اخلاقی یا فرهنگی. بنابراین در نگاهی کلی به ارزش‌شناسی رژیویی می‌توان گفت، ارزش‌ها نه اموری ثابت و برگرفته از واقعیت بلکه اموری ساختنی و مورد توافق اجتماعی‌اند که به زمینه و فرهنگ وابسته‌اند و از این‌رو، روایت‌هایی در حال تغییر، مورد تردید، زمینه‌مند و وابسته به سوژه‌های اجتماعی و تجربه‌های زیسته آن‌ها هستند.

۳-۲- محوریت عدالت فردی و اجتماعی

نقطه شکل‌گیری رویکرد رژیو امیلیا، به تنگ آمدن از نابرابری‌های اجتماعی بود: «مربیان ایتالیایی که از نابرابری اجتماعی در سیستم مدرسه ناامید شده بودند، انگیزه یافتند تا ایده‌های جدید (خود را) از حوزه آموزش جستجو کنند» (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۵۰).

همین نقطه تکوین، باعث شد تا در ادامه نیز اصل اساسی در این رویکرد «اصلاح اجتماعی از طریق دسترسی برابر» (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸) باشد. محوریت عدالت در هندسه

ارزش‌های مطرح در رویکرد رژیو امیلیا، تا اندازه‌ای است که گویی آن را در مقام ارزشی ثابت و فراگیر مطرح می‌کند و در همه ابعاد الگوی آموزشی خود به جریان می‌اندازد.

۴. عدالت در این رویکرد در سه سطح یا معنای مختلف

عدالت در مفهوم نخست؛ ناظر به از بین بردن زمینه هر گونه نابرابری (کمی و کیفی) در ایجاد فرصت‌های رشد و بروز توانمندی‌ها برای همه انسان‌ها از جمله کودکان است. چنان که می‌توان این معنا را جزء دغدغه‌های اولیه بنیان‌گذاران رژیو به شمار آورد و به شعار «تحصیل: حق همه کودکان» اشاره کرد. در این میان، نقش آموزش برای برقراری چنین عدالتی بسیار پررنگ است؛ به سخن دیگر، در این معنا، آموزش راهی برای حذف همه موانع است تا کودکان بتوانند به عنوان یک انسان به طور کامل رشد کنند (مک‌نالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱۰). همچنین از نگاه این رویکرد، هیچ مؤلفه یا شرایط ویژه‌ای نباید مانع آموزش کودکان شود: «هیچ کودکی نباید به دلیل قومیت، فرهنگ یا مذهب، زبان مادری، نیازهای آموزشی خاص، ناتوانی، جنسیت یا توانایی، از آموزش طرد یا محروم شود (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۳).

عدالت در مفهوم دوم؛ معطوف به حذف نابرابری‌های جهانی است که می‌توانند در ابعاد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی وجود داشته باشند. در این معنا، کودک به عنوان نوعی فناوری انسانی در نظر گرفته می‌شود. ابزاری که می‌تواند برای تحقق رؤیای عدالت مطرح باشد. در واقع، کودک انسانی است که تحقق رؤیای عدالت به دست او و در گرو آموزش صحیح او خواهد بود و رژیو مکانی خواهد بود برای پرورش کودکان در مقام عاملان رستگاری که ما را از نابرابری‌های جهان نجات خواهند داد (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۵). این معنا از عدالت، دامنه وسیعی را در برمی‌گیرد چنان که رفع نابرابری‌های قومی و نژادی در جوامع هم یکی از مصادیق آن خواهد بود و بر این اساس، توجه به پذیرش تفاوت‌ها و غیریت و تنوع و همزیستی بین فرهنگی (دلیرو^۱، ۲۰۱۲، ص: ۸۴) یکی از ارزش‌های نهان در امر تربیت خواهد بود که ارتباط وثیقی با ارزش دموکراسی هم برقرار خواهد کرد؛ ارزشی که در ادامه از محوریت آن در رویکرد رژیو امیلیا سخن خواهیم گفت.

عدالت در معنای سوم؛ ناظر بر روابط داخلی دست‌اندرکاران و افراد مختلف حاضر در ساختار آموزشی-اداری رویکرد رژیو امیلیاست. مالاگازی با بیانی استعاری که: «فرد صرفاً سر، شکم و دست و پا نیست»^۲ معتقد است تمام کارکنان اعم از مربی، آشپز و نظافت‌چی به

^۱ Deliro

^۲ این تعبیر از مالاگازی به نقل از رینالدی است که در صفحه ۱۲۶ کتاب خود به آن اشاره کرده است.

دلیل نقش آفرینی منحصر به فرد خود در فرآیند آموزش مهم هستند و باید مورد توجه قرار گیرند. براساس این ایده، همه باید از فرصت برابر بهره‌گیری از آموزش حین خدمت جهت رشد و هماهنگی با سیستم‌کاری رژیو، برخوردار باشند؛ «در این مسیر، منطق واگذاری امور به متخصص، حاکم نیست و مشروعیت این اصل ثابت می‌شود که همه تا حدودی متخصص هستند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۲۶).

این نگاه جامع به همه افراد سهیم در رویکرد رژیو و همه افراد درگیر در فرآیند آموزش، نوعی ساختار مدیریتی تکنوا برای کارکنان و مشارکت‌کنندگان فراهم می‌آورد که فرصت مشارکت و ارتقای برابر در آن محوریت دارد؛ «بنابراین، همان‌طور که در فضا سازی‌ها، درجه یک و درجه دو وجود ندارد و از این نظر، معمار (رویکرد) رژیو، همه چیز را در یک سطح قرار داده است، کارکنان درجه یک و درجه دوم نیز وجود ندارد» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱۸). این نوع تلقی از عدالت در فرآیند آموزشی منجر به محوریت دموکراسی خواهد شد که در ادامه از آن سخن خواهیم گفت.

۴-۱- تأکید بر هم‌سنگی حقوقی و کرامت کودک و بزرگسال

در رویکرد رژیو «احترام عمیق به کودکان به عنوان موجودات اجتماعی، جنبه‌ای اساسی از تصویر کودک است» (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۲). بر همین اساس مالاگازی (۱۹۹۸) «به رسمیت شناختن کرامت کودکان» به عنوان شهروند را مسئولیت اخلاقی جامعه در قبال کودکان می‌داند (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱۰). این احترام که شاید در این دیدگاه نسبت به محبت ورزیدن به کودک پررنگ‌تر و در اولویت بالاتری قرار گیرد (هاوکینز^۱، ۲۰۱۲، ص: ۷۹) نه فقط به صورت شعاری بلکه کاملاً عینی و قابل مشاهده است و نخستین مؤلفه‌ای بود که بزرگان حوزه تربیت در مواجهه با مدارس رژیو بازگو می‌کردند. چنان که جروم برونر^۲ نیز در یکی از بازدیدهایش از مدارس رژیو، این احترام و ارزش قائل شدن برای کودک به اندازه بزرگسال را، بسیار قابل توجه می‌داند: «برخورد با بچه‌های خیلی کوچک، مثل یک سمینار در بخش فارغ‌التحصیلی دانشگاه است، با همان احترام و تبادل نظر» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۴۳). همچنین وچی معتقد است شایسته دانستن کودکان در این رویکرد، یعنی احترام گذاشتن به بچه‌ها و گوش دادن به عقاید و نظرات آن‌ها. بر همین اساس، کودکان به مستقل بودن، انتخاب کردن و امتحان کردن چیزها تشویق می‌شوند (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۶).

¹ Hawkins

² Jerome Bruner

هم‌سنگی حقوقی و ارزشی کودکان با بزرگسالان، در پی رسمیت بخشیدن به حضور و نظرات کودکان در سازمان آموزشی و سپس در پهنه زندگی است. بر همین اساس، مالاگازی می‌گوید: «از شهر خواسته‌ایم که کودکان را به عنوان حاملان و ذی‌نفعان حقوق خاص خود به فرزندخواندگی بپذیرد» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۳).

این نکته را باید در نظر داشت که مالاگازی این احترام را نه فقط برای کودکان، بلکه برای هر سه قهرمان این رویکرد یعنی معلمان، کودکان و والدین قائل بود (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۴۵). استفاده از واژه «قهرمان»، با طنین مثبت درونی که دارد، متضمن نوعی از کرامت و احترام نسبت به این سه دسته است و نشان از عمق احترامی دارد که این رویکرد برای این سه گروه از بازیگران و ذی‌نفعان دنیای تربیت قائل است. مالاگازی می‌نویسد: «ما همچنین (علاوه بر کودکان) معلمان و خانواده‌ها را به عنوان محوری برای آموزش کودکان در نظر می‌گیریم. بنابراین ما تصمیم گرفتیم که هر سه جزء را در مرکز علاقه خود قرار دهیم (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴). همان‌گونه که بیان شد، این هم‌سنگی کرامتی، صرفاً احترامی کلامی نیست بلکه در پی خود، افزایش مشارکت کودکان را در امور مربوط به خود به عنوان موجوداتی ذی‌حق به دنبال دارد: «ما می‌خواستیم حق هر کودکی برای قهرمان شدن و نیاز به حفظ کنجکاوای خود به خودی هر کودک را در سطح بالایی به رسمیت بشناسیم» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۵۲).

۲-۴- ارزشمندی استقلال فکری و عملی

یکی از ارزش‌های اساسی رویکرد رژیو، که در مقام معیاری برای برنامه‌ها و اعمال تربیتی مطرح است، استقلال فکری و عملی انسان‌ها و به صورت خاص کودک، برای دوری از پیروی رویه‌های اشتباه و کلیشه‌های تحمیلی و ساختن دنیای جدید است. همان‌گونه که دالبرگ، موس و پنس^۱ می‌نویسند:

مدارس رژیو آرمان‌های بنیان‌گذاران خود را دنبال کرده‌اند، که تجربه فاشیسم به آن‌ها آموخته بود که افرادی که هم‌نوایی دارند و اطاعت می‌کنند خطرناک هستند (چرا که می‌توانند به ماشین‌های بدون فکری برای طی یک مسیر غلط تبدیل شوند) و در ساختن جامعه جدید، حفاظت و انتقال این درس ضروری است و باید بینشی برای کودکان ایجاد گردد ناظر بر اینکه می‌توانند برای خودشان (به صورت مستقل) فکر و عمل کنند (دالبرگ و همکاران، ۱۹۹۹، ص: ۱۲).

^۱ Dahlberg; Moss & Pence

آن‌ها هدف خود را از این کار «حمایت از امکان عمل و تأمل در عمل خود (فرد)» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۶۶) اعلام می‌کنند. مالاگازی (۱۹۹۸) نیز به صراحت به این ارزش کلان اشاره می‌کند و هدف از آموزش را؛ «ایجاد شرایطی برای یادگیری توصیف می‌کند که در آن کودک می‌تواند در حین تعلق به گروه، احساس استقلال فکری داشته باشد» (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱۰). ارزشمندی یادگیری و آموزش در این دیدگاه نیز تا حد زیادی متأثر از همین ارزش است. در واقع، به جای ارزشمندی آموزش دانش برای دانش و یادگیری برای یادگیری؛ آموزش و یادگیری به جهت ایجاد شرایطی برای آزادی و حفظ استقلال فرد، ارزشمند تلقی می‌شوند.

۳-۴- دموکراسی در مقام روح رویکرد رجویو امیلیا

دموکراسی یکی از ارزش‌های محوری در رویکرد رجویو امیلیا محسوب می‌شود که تعهد مهمی برای همه بازیگران رویکرد رجویو به شمار می‌رود و مدرسه را به عنوان مکانی برای دموکراسی شکل خواهد داد که در آن، همه می‌توانند دموکراسی را زندگی کنند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱۱). محوریت این ارزش به تبع ارزش عدالت و به ویژه معنای سوم آن، در رویکرد رجویو مطرح می‌شود: «دموکراسی مشارکتی بیان می‌کند که مردم می‌توانند و باید «به عنوان قهرمان‌های داستان» از جانب خود و گروه‌شان، براساس تجربه‌شان و در سطح آگاهی‌شان صحبت کنند» (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۸، ص: ۸).

از نگاه پایه‌گذاران رویکرد رجویو امیلیا، دموکراسی می‌تواند برای تأثیرگذاری و نیز ارتقای فردی و اجتماعی، فرصت‌های برابری را خلق کند که در آن‌ها، همه افراد سهیم در نهاد، بتوانند در ارتقای فردی خویش و اعتلای اجتماعی نهاد، ایفای نقش کنند. از این رو «ارتباطات به ارزشمندترین مؤلفه، هدف، وسیله و استراتژی تبدیل می‌شود» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۳۵) که در تمام عناصر و مؤلفه‌های سازنده رجویو نفوذ کرده است. محوریت دموکراسی در این رویکرد، اصلاح اجتماعی به صورت مشارکتی را امکان‌پذیر می‌سازد و آن را به هسته رویکرد رجویو امیلیا تبدیل می‌کند: «اصول کلیدی عمل در پروژه رجویو بر اصلاح اجتماعی از طریق دسترسی و برابری تمرکز دارد» (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸). بنابراین می‌توان گفت محوریت دموکراسی در این رویکرد از آبخشورهای مختلفی نشأت می‌گیرد. از یک سو، ناامیدی از وضعیت موجود اجتماعی و تلاش برای اصلاح اجتماعی، رویکرد اجتماعی را در این دیدگاه تقویت بخشید. از سوی دیگر، تجربه جامعه توتالیتر، بنیان‌گذاران این دیدگاه را بر آن داشت تا ترتیب مدیریت متفاوتی را مدنظر قرار دهند و دموکراسی به واسطه راه جدیدی که پیش رو قرار می‌داد، کاندیدای مناسبی برای این سازوکار متفاوت بود. علاوه بر این، دغدغه این بنیان‌گذاران نسبت

به عدالت اجتماعی در ابعاد مختلف، باعث می‌شد تا نسبت به ایجاد فضایی برای طرح برابر اندیشه‌ها و ایده‌ها، حساس باشند. در این میان، رجیو رویکردی بود که می‌توانست این فضا را مهیا سازد. همه این دلایل باعث شد تا دموکراسی به شاه بیت این رویکرد تبدیل شود.

۵. نقد و ارزیابی مبانی فلسفی نظریه رجیو امیلیا مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل

در این بخش مبانی فلسفی استنباط شده در نظریه رجیو امیلیا از منظر رویکرد اسلامی عمل مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا سنجشی باشد برای میزان هم‌سویی این رویکرد با مبانی و اصول پذیرفته شده اسلامی و تعیین حدود بهره‌مندی از رویکرد رجیو در الگوهای بومی داخلی. رویکرد اسلامی عمل، دیدگاهی عمدتاً انسان‌شناختی - معرفت‌شناختی است که از یک سو بر الهام‌بخشی‌های متن دینی تکیه دارد و از سوی دیگر، تلاش کرده است سامان فلسفی خویش را سازوار و متقن سازد (باقری، ۱۳۹۹). این دیدگاه، آدمی را تجلی یافته در عمل می‌بیند و عمل را مبتنی بر مبادی سه‌گانه شناخت، میل و اراده تلقی می‌کند. این سه مبداء در دوران کودکی در حال تکوین و ظهورند (سجادیه و همکاران، ۱۳۹۴) و از همین رو، دوران کودکی، دوران تجلی تام تربیت نیست و دوران تمهید خوانده می‌شود. براساس این دیدگاه، در دوران کودکی باید مقدمات عمل مستقل آدمی مورد توجه و اهتمام قرار گیرد. مقدماتی چون اندیشه‌ورزی، مشاهده، خیال‌ورزی، ارتباط اجتماعی، دست‌ورزی با امیال درونی، کنش‌گری گروهی و محدود و نیز تقویت حس زیباشناختی.

در ادامه تلاش می‌کنیم تا با برقراری گفتگویی میان این دو دیدگاه و با تأکید بر رویکرد اسلامی عمل، مبانی استنباط شده رویکرد رجیو امیلیا را مورد نقد و ارزیابی قرار دهیم. این نقد علاوه بر نقد مبتنی بر معیار، گاه صورت منطقی و درونی نیز به خود خواهد گرفت.

۱-۵- فروکاهش ابعاد غیرجسمی کودک به ذهن

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، رویکرد رجیو به موجودیت کودک را می‌توان کل‌گرایی بدن‌مند خواند. در این نگاه، سه وجه بدن، ذهن و احساسات به گونه‌ای در هم تنیده، در نظر گرفته می‌شوند به نحوی که دو بعد ذهن و احساسات ریشه در بعد بدنی دارند. در ارزیابی این نگاه، براساس رویکرد اسلامی عمل، مبنای «در هم تنیدگی نفس و بدن» رخ می‌نماید. تفاوت آشکاری که بین این دو دیدگاه وجود دارد، در نظر گرفتن جایگاه بدن است. در حالی که در هم تنیدگی نفس و بدن به معنای تأثیر و تأثر دو جانبه دو وجه نفس و بدن در وجود آدمی (کودک) است، کل‌گرایی بدن‌مند بر نقش اساسی بدن در همه ابعاد وجود آدمی تأکید می‌ورزد و رابطه را به گونه‌ای یک طرفه تبیین می‌کند. رویکرد اسلامی عمل در دروان

کودکی با تأکید بر وجود فطرت در کودک، آن را صرفاً به بدن گره نمی‌زند و برای آن استقلالی از بدن قائل است. نکته قابل توجه در اینجا تفاوتی است که میان «در نظر گرفتن بدن به عنوان منشاء ذهن و احساس» و «در نظر گرفتن بدن به عنوان محل تجلی ذهن و احساسات و معنا» وجود دارد. در حالی که در دیدگاه نخست، بدن، صحنه‌گردان کل وجود آدمی است، در دومی، بدن عرصه ظهور ابعاد وجود آدمی است نه منشاء آن‌ها. در این میان، در حالی که نظریه رگیو امیلیا بر اولی صحنه می‌نهد^۱، رویکرد اسلامی عمل به دومی معتقد است.

همچنین هنگامی که سخن از احساسات کودک می‌شود، احساسات متعالی در نظر نمی‌آیند و به دلیل نسبت نزدیک احساسات و بدن، همه احساسات در نظر گرفته شده، احساساتی بدن‌مند و نزدیک به دنیای مادی هستند. در این حالت، جنبه‌های معنوی کودک، به صورتی مستقل، زبانی برای بیان نمی‌یابند و ردپایی در نظریه رگیو پیدا نمی‌کنند. این در حالی است که برخی رویکردهای مطرح تربیت در دوران کودکی، با به رسمیت شناختن ابعاد معنوی کودک، آن را متمایز از ذهن مدنظر قرار داده‌اند. برای نمونه، انسان‌شناسی اشتاینر^۲ (۲۰۱۱)، با برشمردن متمایز سه بعد فیزیکی^۳، روانی^۴ و معنوی^۵ برای انسان، تلاش می‌کند تا بر این بعد تأکید ورزد و زمینه‌های تقویت آن را در کودکی مدنظر قرار دهد^۶. البته باید این نکته را در نظر داشت که دیدگاه رگیو در توجه به خلاقیت، زمینه‌هایی را برای بروز معنا در کودکان فراهم می‌کند (داولینگ^۷، ۲۰۰۵) و اعتقاد به برخورداری کودکان از «صد زبان»، چارچوب نظری اولیه مناسبی برای پرداختن به معنویت در کودکان فراهم می‌آورد (گودلیف^۸، ۲۰۱۳). در عین حال، این پرداخت‌ها، پرداخت‌هایی ثانوی هستند و به صورت آثار جانبی اهدافی محوری چون تقویت خلاقیت به ظهور می‌رسند. بر همین اساس، بون^۹ (۲۰۰۹) تربیت معنوی را در روزمرگی

^۱ «جسمی که از ذهن جدا نیست... روشن است که ذهن و بدن نمی‌توانند از هم جدا شوند، بلکه یک واحد را با شرایط متقابل تشکیل می‌دهند... ما با ذهن و بدنمان یاد می‌گیریم...» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص ۷۱).

^۲ Steiner

^۳ Physical

^۴ soul

^۵ Spirit

^۶ اشتاینر می‌نویسد: «ما از طریق بدن، قادر می‌شویم با آنچه که بیرون از ما وجود دارد مرتبط شویم، از طریق روان، تأثیراتی را که اشیاء بر ما می‌گذارند دریافت می‌کنیم و از طریق معنویت، معنا و محتوایی که ذات اشیاء شامل آن‌ها می‌شوند برای ما آشکار می‌شود» (اشتاینر، ۱۹۹۴، ص: ۲۴).

^۷ Dowling

^۸ Goodliff

^۹ Bone

کودکستان‌های با رویکرد اشتاینر، پررنگ‌تر می‌یابد. همچنین دیچر^۱ (۲۰۲۲) با اذعان به ظرفیت‌های نظریه رژیو امیلیا اما با تأکید بر کاستی آن در توجه به تربیت معنوی، تلاش می‌کند مناسک معنوی یهودی را وارد آن سازد. بنابراین همان‌گونه که بیان شد، جنبه‌های معنوی کودک، در این نظریه به صورت منظومه‌ای مستقل مدنظر قرار نمی‌گیرد.

در عین حال، دیدگاه رژیو امیلیا با غنی‌سازی مفهوم بدن و توسعه‌بخشی به آن تلاش کرده تا این کاهش‌گرایی را تعدیل کند^۲. از این‌رو، واژه «بدن» در این نظریه را نمی‌توان با اصطلاح متداولی از بدن که فقط متضمن نگاه مادی است، یکی دانست. در این نظریه، بدن، محل قوا و امیال متعالی چون معرفت و محبت نیز هست: «بدن به عنوان محل معرفت، لذت، محبت و امیال...» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۲)؛ از این‌رو نمی‌توان با قطعیت، عدم ذکر اصطلاح نفس یا روح را دلیلی بر مادی‌گرایی این دیدگاه دانست. در عین حال پیوستگی نزدیک بدن با معرفت و امیال، موجودیت مستقل امیال و معرفت را انکار می‌کند؛ برای نمونه، در بحث از ذهن، سرل^۳ (۲۰۰۴) معتقد است هنگامی که ذهن را به عنوان کارکرد مغز در نظر می‌گیریم، در حال انکار موجودیت مستقل آن هستیم و از این منظر، نوعی نگاه فیزیکیالیستی بر ذهن می‌افکنیم. وی معتقد است این نوع نگاه فیزیکیالیستی، ابعادی از ذهن را انکار می‌کند و آن‌ها را نادیده می‌انگارد.

همچنین محدودیت‌های معنایی واژگانی «ذهن» و «بدن»، آن‌چنان است که مانع از پذیرش هر معنایی توسط آن‌ها می‌شود و همین ضیق معنایی باعث به حاشیه رفتن ابعادی می‌شود که در این فروگاهش، به حاشیه رفته‌اند. بسیاری از رویکردهای تربیت در دوران کودکی، با تمرکز بر مفهومی کل‌گرا از تربیت و تأکید بر ابعاد معنوی و احساسی، برای آن‌ها جایگاهی ویژه در تربیت در دوران کودکی فراهم ساخته‌اند. از جمله راوسون^۴ (۲۰۲۰) معتقد است بعد معنوی کودک را نمی‌توان ریشه‌دار در بدن وی دانست. این بعد از وجود کودک، بعدی متمایز از مغز است و نمی‌توان با فروکاست ذهن به مغز و موجودیت کودک به ذهن، آن را از صحنه

^۱ Dietcher

^۲ در مقایسه با دیدگاه اشتاینر می‌توان گفت توسعه‌بخشی رویکرد رژیو امیلیا به بدن، توسعه‌ای عرضی است در حالی که توسعه‌بخشی اشتاینری، توسعه‌ای طولی است. اشتاینر با طرح نوع بدن فیزیکی، اثری و اثیری، آن‌ها را متناظر به وجود نباتی، حیوانی و انسانی آدمی می‌داند (اشتاینر، ۱۹۹۴) و به ویژه معتقد است بدن اثیری دربردارنده تفکر، اراده و احساس است و بدن چهارمی طرح می‌کند با نام بدن معنوی که دربردارنده ابعاد متعالی روح آدمی است. این، در حالی است که توسعه رویکرد رژیو به بدن در همان تفکر و میل و احساس باقی می‌ماند و به سطوح روحانی دست نمی‌یابد. همچنین نسبت بدن با این موارد، عرضی است نه طولی.

^۳ Searle

^۴ Rawson

موجودیت و تربیت کودک بیرون انداخت. راج^۱ (۲۰۰۸) نیز با ارزیابی رویکردهای مختلف تربیت در دوران کودکی، معتقد است برخلاف رویکردهایی چون مونته‌سوری، رادولف اشتاینر و ان اچ ای، دیدگاه رژیو امیلیا در بحث معنویت کودکان، از بنیه قوی برخوردار نیست. این امر نیز فروکاهش صورت گرفته و نتایج آن را آشکار می‌کند.

۲-۵- تصویری شعاری و توهمی از شایستگی کودک

شایسته دانستن کودک و تأکید افراطی بر آن در دیدگاه رژیو امیلیا با پرسش‌ها و چالش‌های متعددی روبه‌روست و ممکن است کل نظریه را به سمتی غیرواقع‌گرایانه و شعاری پیش ببرد. در ادامه، برخی از این پرسش‌ها و چالش‌ها را مدنظر قرار می‌دهیم.

نخست اینکه با وجود پرداخت فراوان و همراه با جزئیات دیدگاه رژیو امیلیا به توانمندی‌های کودک در غالب تبیین‌ها، با ادله‌های عقلانی و منطقی و یا شواهد تجربی دقیق مواجه نیستیم؛ به عنوان مثال وقتی این نظریه معتقد است «کودکان از همان ابتدای تولد، آگاهی مستقل و منسجم دارند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۵۰)، پرسش قابل طرح آن است که این آگاهی مستقل و منسجم چگونه از بدو تولد در کودک وجود خواهد داشت و مطابق چه ادله‌ای این اعتقاد مطرح می‌شود؟ تمایل پیش‌فرض کودک‌شناختی رژیو امیلیا به کنار نهادن نگاه ضعیف و ناتوان به کودک و غنی دیدن وی از همان بدو تولد، در عین حال که می‌تواند به دیدن ابعادی از توانمندی کودکان منجر شود، چنان‌چه حالت شعاری به خود بگیرد و از واقعیت‌ها منفک شود، می‌تواند ناکامی در برنامه‌های تربیتی را به دنبال داشته باشد. این نوع نگاه منقطع از واقعیت به کودک را می‌توان برگرفته از رویکرد سازه‌گرایانه معتقدان به آن دانست. این صحبت رینالدی را نیز می‌توان شاهدهی از تمایل به در نظر نیاوردن واقعیت مستقل به شمار آورد: «در اصل، کودک با نوع نگاه و دیدن ما تعریف می‌شود... این تصویر نحوه ارتباط ما با کودکان، نحوه شکل‌گیری انتظاراتمان از آنها و جهانی که می‌توانیم برای آنها بسازیم، را تعیین می‌کند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۱).

این در حالی است که از منظر واقع‌گرای رویکرد اسلامی عمل، کودک، مستقل از نوع نگاه و دیدن ما، موجودیتی مستقل در واقعیت دارد که در نظر نگرفتن آن در تصویر ما و برنامه‌ریزی‌های تربیتی‌مان، چه بسا منجر به اخلال و ناکامی شود. واقعیتی که دیده نمی‌شود، محو نمی‌شود بلکه به صورت مهمانی ناخوانده خود را بر برنامه‌ها و طرح‌ها تحمیل خواهد کرد.

^۱ Rudge

مسأله دوم هنگامی به ظهور می‌رسد که در عمل و در مواجهه با یک کودک خاص، این سطح بالا از توانش در حوزه‌های خلاقیتی، هنری، ارتباطی، اندیشه‌ورزی دیده نشود. هنگامی که مربی در عمل، این سطح از توانش را در کودک مشاهده نمی‌کند، این دیدگاه هیچ تبیینی ارائه نمی‌دهد و در این حالت، تعارض این مشاهده با آن نظریه ممکن است به نوعی نگاه تحقیق‌آمیز به کودک مذکور منجر شود؛ به سخن دیگر، هنگامی که مربی، در کودکی ویژه این سطح از توانمندی را مشاهده نکند، تکلیف او مشخص نیست. آیا آن کودک را استثنا بدانند؟ آیا به مشاهده خود شک کند؟ آیا این عدم توانش را محیطی بداند یا ذاتی فرض کند؟ این پرسش‌ها که برآمده از واقعیت‌اند، کمتر در دیدگاه رژیو امیلیا پاسخ یافته‌اند و بیشتر وجه ایده‌آل کودکان مدنظر قرار گرفته است. این چالش را لورمن^۱ (۲۰۰۷) در پژوهش خود مورد تأکید قرار می‌دهد. یافته‌های وی نشان می‌دهد، دیدگاه رژیو امیلیا در عمل، در کلاس‌هایی که کودکانی با فرهنگ‌های متفاوت یا با توانش‌های متفاوت حضور دارند، چندان موفق نیست و بیشتر مناسب کلاس‌هایی همگن و با کودکانی با توانش‌های بالاست. این امر در پژوهش‌های دیگری نیز مورد تأکید قرار گرفته است (برای نمونه وکیل^۲، فریمن^۳ و سویم^۴، ۲۰۰۳).

نکته سوم، تأکید افراطی این دیدگاه بر خلاقیت، جنبه‌های هنری کودک و ابعاد ارتباطی است که می‌تواند دیدگاه رژیو را به بهشتی برای کودکان با تفکر واگرا تبدیل کند. این تأکید تا بدان حد بوده که دیدگاه رژیو با رویکردهای هنری نزدیک دانسته شده است (آدن^۵ و دیودوتا^۶، ۲۰۱۹). اما این تأکید افراطی در خطر انحصارگرایی است؛ زیرا مشخص نیست این دیدگاه به همان اندازه که برای کودکان دارای استعداد هنری خوشایند است، برای کودکان دارای استعداد ریاضی-منطقی هم مطلوب باشد. توجه به نظریه هوش چندگانه گاردنر ما را بر آن می‌دارد تا با نگاهی جامع، فرصت را برای همه انواع توانمندی‌ها فراهم آوریم. هرگونه جهت‌گیری اولیه در این نظر می‌تواند فعالیت‌های تربیتی را از جامعیت و عدالت خارج سازد. در این راستا، یافته‌های پژوهش نگوین^۷ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد یکی از چالش‌های پیش روی دیدگاه رژیو امیلیا در عمل، کاهش توجه به مهارت‌های آکادمیک و آمادگی برای مدرسه است. نگوین

1. Loreman

2. Vakil

3. Freeman

4. Swim

5. Aden

6. Theodotou

7. Nguyen

معتقد است این جهت‌گیری دیدگاه رگیو امیلیا در کنار استانداردهای آکادمیک در حوزه‌هایی چون سواد خواندن و ریاضی، چالشی پیش روی اجرای دیدگاه رگیو امیلیا در تربیت اوان کودکی است. در عین حال، باید در نظر داشت رویکرد هنری و توجه به تنوع زبان‌ها، جهت‌گیری این دیدگاه است که می‌تواند در عین کاهش تمرکز بر مهارت‌های آکادمیک چون ریاضی و خواندن، به توسعه توانمندی‌های دیگری در کودکان بینجامد. مناقشه بر سر ارزش هر یک از این جهت‌گیری‌ها هنوز در جریان است.

۳-۵- نگاه یک جانبه‌گرا و صرفاً مثبت به احساسات و تمایلات کودک

مؤلفه دیگری که رویکرد اسلامی عمل در توصیف کودکی بر آن تأکید دارد، قرین بودن وجود کودک با دلبستگی، آزمندی و شتاب است که با حرص و آزمندی گره خورده است. اما اینکه انسان به چه چیزی آزمندی نشان دهد امری متغیر و متفاوت است... تفاوتی که در این زمینه، بین کودک و بزرگسال وجود دارد، این است که دلبستگی‌های کودک برخاسته از امیال و سائق‌های کودک و بیشتر ظاهری، فریبنده و خالی از محتوای متعالی و معنوی هستند، در حالی که در بزرگسال ممکن است دلبستگی‌ها برخاسته از امور متعالی و معنوی باشد (آزادمنش و همکاران، ۱۳۹۵، ص: ۹۵). این امر را به زبانی دیگر در نظریه فرانکفورت^۱ نیز می‌توان دید. فرانکفورت (۱۹۹۸) با دو سطحی دیدن امیال آدمی معتقد است کودکان خردسال تنها دارای امیال درجه اول هستند و از این‌رو می‌توان آن‌ها را «میل پیرو»^۲ نامید. این امیال درجه اول، لزوماً با تعالی و رشد آدمی نسبت مستقیم ندارند. از نگاه وی، به تدریج و با رشد شناختی-عاطفی در کودک امیال درجه دوم تکوین می‌یابند و به ظهور می‌رسند. او ظهور این نوع امیال را مساقو مرید شدن آدمی می‌داند و معتقد است در این هنگام است که درباره آدمی می‌توان از اراده آزاد و متعاقب آن مسئولیت سخن گفت.

به نظر می‌رسد آنچه در دیدگاه رگیو مطرح می‌شود، جهت‌دار دیدن انحصاری امیال و احساسات متنوع و شدید کودکان به سمت تعالی است. شاهد این مدعا، ارزش دانستن احساسات به صورت مطلق از سویی و به رسمیت نشناختن جنبه منفی برای احساسات است:

احساسات کودکان شدید و قوی است و گاهی باعث ترس بزرگسالان می‌شود، به طوری که ما یا از موقعیت فرار می‌کنیم یا با لبخند آن را کم اهمیت جلوه می‌دهیم.

² Frankfurt

³ wanton

اگر به این احساسات گوش دهیم، اگر آن‌ها را مشروع بدانیم، کودکان در مورد آن‌ها صحبت می‌کنند، آن‌ها را روایت می‌کنند، به اشتراک می‌گذارند و این روایت کمک می‌کند تا بتوانند به این احساسات شکل دهند و آن‌ها را بپذیرند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۳).

همچنین در جایی دیگر اشاره می‌شود: «من همچنین می‌خواهم به ارزش... عواطف و احساسات اشاره کنم که ما آن‌ها را به عنوان عناصر اساسی هر فرآیند شناختی و آموزشی معتبر می‌شناسیم» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱۱).

تأکید بر مشروعیت همه امیال کودک و عدم اشاره به هرگونه غربال امیال یا جهت‌بخشی به آن‌ها، نشان از نوعی مثبت انگاشتن همه امیال کودک است. از این رو می‌توان گفت احساسات در نگاه مدافعان این دیدگاه، اموری مثبت و معتبر هستند. این اعتبار می‌تواند در ادامه با مسیر تربیت و تکوین امیال درجه دوم، در تعارض قرار گیرد.

۴-۵- ابهام و ناسازواری در مواضع معرفت‌شناختی

دیدگاه رجیو امیلیا به صراحت ضمن رد بازنمایی عینی یک دنیای واقعی با عنوان واقع‌گرایانه و پوزیتویستی رویکرد مدرن، با تأکید بر تفسیری بودن واقعیت، اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی را سیاست معرفت‌شناختی خود اعلام می‌کند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۸). این در حالی است که باقری در نقد رویکردهای ساخت‌گرایی معاصر می‌گوید:

در حالی که توجه به جنبه ساختنی علم، بسیار مهم و ارزشمند است، دریافت آن به گونه‌ای که بدیل ویژگی اکتشافی علم باشد، پذیرفتنی نیست؛ زیرا علم را به حدی ذهنی می‌گرداند که از پشتوانه‌های عینی برخوردار نخواهد بود... در معرفت‌شناختی اسلامی، ویژگی ساختنی علم، مورد توجه قرار می‌گیرد، اما به گونه‌ای که با ویژگی اکتشافی علم قابل جمع باشد و با فرض آن در نظر گرفته شود (باقری، ۱۳۸۷، ص: ۱۸۱).

از این رو ویژگی‌هایی چون ساختنی بودن علم توسط فرد در ارتباط با دیگران و متأثر از زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی، کلیدی دانستن تفسیر، زبان و پویایی علم که در دیدگاه رجیو امیلیا برای علم در نظر گرفته می‌شود، قابل قبول خواهند بود ولی به تنهایی کافی نیستند و پذیرش آن‌ها بدون ویژگی‌هایی که با نظر به معلوم بودن می‌توان در نظر گرفت، موجب به خطا رفتن و نقص نگاه معرفت‌شناسانه این دیدگاه خواهد شد و خطر نزدیک شدن به نسبیت‌گرایی حاد را پیش رو قرار می‌دهد.

در عین حال، در دیدگاه رجیو امیلیا نشانه‌هایی مبنی بر پذیرفتن اکتشافی بودن و قائل بودن به حاکمیت دانش یکپارچه‌ای بر جهان وجود دارد: «خود را تسلیم این باور می‌کنیم که درک ما و وجود خود ما، جزء بخش‌های کوچکی از دانش گسترده‌تر و یکپارچه‌ای است که جهان را در کنار هم نگه می‌دارد» (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۴۸-۴۹).

همچنین این دیدگاه از واژه‌هایی چون توشه فرضیه‌های کودک و فرهنگ لغت تجربیات بهره می‌برد که مبتنی بر تجربه به عنوان درک و بهره‌مندی از واقعیت‌های موجود در جهان است (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۵۹ و ۱۰۲) و ردپایی از واقع‌گرایی را در این دیدگاه نشان می‌دهد. کاتز (۱۹۹۸) نیز معتقد است این نظریه به صورت توأمان، قائل به واقع‌گرایی و سازه‌گرایی دانش ولی با تأکید بیشتر بر ویژگی تفسیری علم و ابداعی بودن آن است و واقع‌گرایی تا جایی قابل قبول است که به سازه‌گرایی دانش توسط کودک لطمه نزند: «هیچ دلیلی وجود ندارد که باور کنیم معلمان باید بین تشویق بیان بصری واقع‌بینانه یا تخیلی به عنوان دو جایگزین متقابل منحصر به فرد یکی را انتخاب کنند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۳۵)؛ زیرا تجربه عملی رجیو نشان می‌دهد: «بازنمایی مشاهده‌ای و واقع‌گرایانه^۱ لزوماً مانع از توانایی یا تمایل کودکان به استفاده از رسانه برای بیان انتزاعی و تخیلی نمی‌شود» (کاتز، ۱۹۹۸، ص: ۴۴).

این امر نیز می‌تواند بیانگر پرداخت این دیدگاه به واقع‌گرایی باشد. در عین حال، تأکید انحصاری بر معیارهایی چون سودمندی، رضایت‌مندی و اقناع دیگران در ارزیابی دانش و نیز تمرکز بر رویکرد اسپاگنتی - همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، رویکردی نزدیک به نگاه ریزوماتیک است -، جایگاه واقع‌گرایی را در دیدگاه رجیو امیلیا سست می‌سازد. برای نمونه رینالدی می‌نویسد: «تا جای ممکن، نظریات ما باید برای خود ما و دیگران جذاب و خوشایند باشد... به اشتراک گذاشتن نظریه‌ها، پاسخی برای عدم قطعیت است...» (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۴۸-۴۹).

اما در مقام بازسازی این دیدگاه برای نزدیک شدن آن به واقع‌گرایی می‌توان راه حلی را پیشنهاد کرد. می‌توان گفت چنان‌چه رویکرد ریزوماتیک را رویکردی خرد و در بستر کلان واقع‌گرایی در نظر بگیریم، می‌تواند در عین راهگشا بودن، سازواری دیدگاه معرفت‌شناسی این دیدگاه را نیز حفظ کند. نگاه ریزوماتیک درباره معرفت در دوران کودکی می‌تواند موجب تقویت خلاقیت و پرورش تفکر انتقادی شود و ذهن کودک را از منحصر شدن در چارچوب‌ها و ساختارهای سنتی و کلیشه‌ها رها سازد اما اتخاذ این رویکرد بدون ملاحظات واقع‌گرایانه، ناقص

¹ observational and realistic representation

و دچار ضعف خواهد بود؛ زیرا اگر کثرت‌گرایی و سیالیت ریزوم در نهایت به وحدتی نرسد خطر نسبی‌گرایی حاد را به وجود می‌آورد و کودک را دچار سرگشتگی می‌کند. بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که سیالیت رویکرد ریزوماتیک باید در چارچوب کلان واقع‌گرایی مهار شود تا بتوان آن را در حوزه معرفت‌شناسی رویکردی قابل دفاع دانست.

۵-۵- تأکید افراطی بر متغیر بودن ارزش‌ها

به نظر می‌رسد دیدگاه رژیو امیلیا با تأکید افراطی بر متغیر بودن ارزش‌ها، حتی برخی ارزش‌های مطلق سازنده خویش چون عدالت را نیز نادیده انگاشته است. این دیدگاه ارزش‌ها را کاملاً اعتباری می‌داند اما این اعتبار به شکل فردگرایانه یا اجتماعی صرف به دست نمی‌آید؛ بلکه ناشی از توافقی است که در فضای دموکراسی از ارتباطی میان فرد، جامعه و ذهنیتی ایجاد شده به دست می‌آید (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۱۰، ۷۰ و ۱۰۹). همچنین در واقع، این اعتبار، نوعی اعتبار بین‌الذهانی است.

در مقابل، از نگاه رویکرد اسلامی عمل: «هر چند ارزش‌ها جنبه اعتباری دارند، اما اعتبار در اینجا حاکی از سلیقه صرف شخصی یا قرارداد صرف اجتماعی نیست بلکه اعتباری است که بر پشتوانه‌ای از واقعیت‌ها یا حقایق تکیه دارد» (طباطبائی و مطهری، ۱۳۵۰، ج ۳ به نقل از باقری، ۱۳۸۷، ص: ۲۰۶).

بر این اساس، اعتبار قائل شدن برای ذهنیت و توافق بین‌الذهانی به عنوان تنها معیار پذیرش ارزش‌ها در دیدگاه رژیو، نمی‌تواند کافی باشد؛ زیرا عدم اتکای ارزش‌ها در این دیدگاه بر مبنای ادله عقلی، الزام داشتن معیاری برای ارزش‌ها را از بین می‌برد. به سخن دیگر؛ «اعتبار افراد نسبت به چیزی به عنوان «خوب» یا «بد»، گاه بجا و گاه نابجاست و به عبارتی، انسان با اعتبارهای ذهنی خود، گاه کامیاب است و گاه ناکام» (باقری، ۱۳۸۷، ص: ۲۰۶).

افراد می‌توانند در توافقی دسته‌جمعی امری را ارزشمند بدانند که نابجا باشد. این امر، ضرورت تأکید بر معیار عقلی برای دفاع از ارزش‌ها را مضاعف می‌سازد. به نظر می‌رسد ثمره این تأکید، مطلق شدن برخی ارزش‌ها چون عدالت، کرامت و دموکراسی برآمده از آن‌ها باشد. مطلق شدنی که مبتنی بر استدلال است.

با وجود حضور این ارزش‌ها در دیدگاه رژیو امیلیا، هیچ‌جا در مقام ارزش‌های ثابت تصریح نشده‌اند. در اکثر متن‌های مربوط به این دیدگاه، «ارزش‌های اساسی» آن، این موارد پنج‌گانه برشمرده شده است: تصویر کودک، ارتباط کودک با نظام آموزشی، نقش والدین، نقش محیط (مدرسه دلپذیر) و مشارکت والدین، معلمان و کودکان در فرآیند یادگیری. با در نظر گرفتن

واقعیت (بازسازی صورت گرفته در بند پیشین) و متکی ساختن مشارکت افراد به نگاه آن‌ها نسبت به واقعیت (در مقام سنگ بنایی مشترک)، می‌تواند در این دیدگاه، بستر مناسبی برای سخن گفتن از ارزش‌های مشترک و مطلقى چون عدالت، کرامت و دموکراسی عقلانیت‌مدار فراهم سازد.

۶-۵- کم‌رنگ بودن عقلانیت واقع‌گرا در پرداختن به دموکراسی

به نظر می‌رسد دموکراسی در دیدگاه رژیو امیلیا، هم آرمانی بود که موجب شکل‌گیری آن شد و هم معیاری برای فهم بسیاری از عناصر و روش‌های موجود در این دیدگاه. البته مفهوم مدنظر رژیو از دموکراسی، مفهوم نحیف سیاسی آن نیست بلکه این دیدگاه مفهومی از دموکراسی را مدنظر دارد که به جای آزادی، به مفهوم عدالت نزدیک‌تر است یا دست‌کم عدالت در آن پررنگ است. دموکراسی در مفهوم سیاسی - حقوقی صرف، حق تعیین سرنوشت مردم توسط خودشان تعریف می‌شود که نتیجه آن پذیرفتن معیار ارجحیت رأی اکثریت بر اقلیت است. در این معنا، اقلیت باید رأی اکثریت را بپذیرد حتی اگر مخالفت‌های منطقی و قابل قبولی در ذهن داشته باشد و نیازی نیست اکثریت، اقلیت را قانع یا راضی سازد.

در مقابل، دموکراسی در معنای دوم که مدنظر دیدگاه رژیو امیلیا است، به گونه‌ای متعالی‌تر، عقلانی‌تر و انسانی‌تر تکوین می‌یابد و با دیدگاهی اجتماعی، فرهنگی و تربیتی به موضوع ورود می‌کند؛ در این معنا، دموکراسی به معنای زمینه‌سازی فرصت مشارکت به همه افراد به عنوان ذی‌نفعان در یک موضوع و ایجاد حس تعلق و تعهد برای رسیدن اهداف سیستم یا نهاد است. از این‌رو در این معنا، دیگر مفهوم اقلیت و اکثریت پررنگ نیست؛ هر فردی برای خود منحصر به فرد است و باید به نحوی برای ورود و مشارکت او در فرآیندها تدابیری اندیشیده شود و نباید تفاوت‌ها نادیده گرفته شود. این معنا از دموکراسی است که به مفهوم عدالت نیز نزدیک‌تر است و می‌تواند زمینه‌ساز تحقق آن باشد، در دیدگاه رژیو امیلیا مدنظر قرار گرفته است. همان‌گونه که رینالدی می‌نویسد، در این حالت می‌توان دموکراسی را زندگی کرد:

دموکراسی به معنای مبادله نیز هست و این مبادله با دیده شدن و تشخیص تفاوت‌ها و ذهنیت ممکن می‌شود. وقتی تفاوت‌ها و ذهنیت‌ها در گفت‌وگو هستند، تبدیل به ارزش‌های آموزشی می‌شوند که نه تنها اعلام می‌شوند، بلکه زندگی می‌شوند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۲).

دموکراسی در دیدگاه رجیو به دنبال مشارکت تمام ذی‌نفعان و بازیگران است تا احساس تعلق و تعهد و مسئولیت را به صورت جمعی در همه به وجود آورد. می‌توان گفت رجیو در سطح روش و درحوزه تربیت به دنبال تحقق دموکراسی مشارکتی است تا در نهایت بتواند در جامعه دموکراسی‌رهایی‌بخش را برای داشتن زندگی بهتر جمعی محقق سازد.

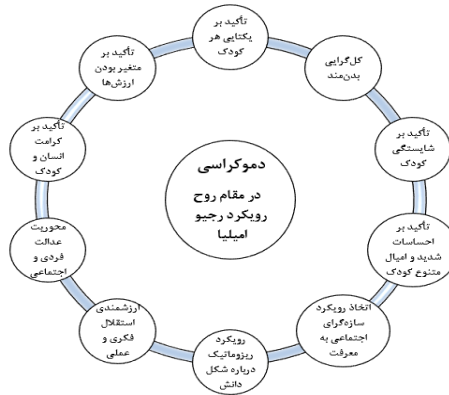
در این میان، رویکرد اسلامی عمل، با قبول توافق بین‌ذهانی به عنوان مبنایی در جهت زندگی اجتماعی- جمعی، بر حق‌مدار بودن این توافق تأکید می‌ورزد (سجادیه و محمدی، ۱۴۰۱). از نظر باقری: «اجماع افراد یک جامعه، خود مقوم صورت‌بندی‌ها نیست، بلکه اجماع بر وقوع همان تناسب میان صورت‌بندی‌ها و واقعیت است که محل اعتنا خواهد بود» (باقری، ۱۳۸۴)؛ لذا با توجه به این نکته، به نظر می‌رسد که می‌توان نوع مطلوب عقلانیت برای سنجش اعمال را، «عقلانیت اجماعی» عنوان کرد که از یک سو، فرد همچون موجودی منفعل با جریان حداکثری جامعه همراه نمی‌گردد تا زیر فشارهای جامعه‌پذیری له شود و از سوی دیگر، در عقلانیت خویش فرو نمی‌ماند تا از روح اجتماعی جدا بماند.

در دوران کودکی، به دلیل شدت امیال و دل‌بستگی‌ها و ضعف شناخت و اراده در کودک، روابط و اعمال کودک بیشتر بر پایه اجماعی عاطفی شکل می‌گیرد اما رفته رفته باید کودک را در اعمال اجتماعی به سمت عقل‌ورزی و دلیل‌آوری هدایت کرد. از این رو، در امور مختلف، نقطه شروع، به رسمیت شناختن اجماع است اما این نقطه، هرگز نقطه نهایی تلقی نمی‌شود و لازم است همین نقطه شروع را هم با استفاده از استدلال و برهان، به گونه‌ای مستدل مطرح کرد و در عین حال، راه گفتگو و بحث و نقادی نسبت به آن را نیز گشوده داشت و همه این کارها به صورت تدریجی در دوران کودکی انجام شود و هیچ یک معلق نگردد (سجادیه و محمدی، ۱۴۰۱)؛ به سخن دیگر، آنچه در دیدگاه رجیو امیلیا مغفول مانده و ضامن سلامت مشارکت کودکان و والدین و مربیان در فرآیند یادگیری است، ایجاد توازنی میان عقلانیت‌مدار بودن و عادلانه بودن است. در حالی که عقلانیت‌مدار بودن بر مستدل بودن مواضع و تعدیل مواضع عاطفی تأکید می‌ورزد، عادلانه بودن بر نفی سلطه و تقسیم قدرت اصرار دارد. بر این اساس، دموکراسی مورد نظر دیدگاه رجیو امیلیا در صورت به رسمیت شناختن عقلانیت و حرکت به سمت آن، الگوی نهادی قابل قبول و مطلوب در تربیت در دوران کودکی خواهد بود.

^۱ همان‌گونه که در مقاله سجادیه و محمدی (۱۴۰۱) آمده است، منظور از حق‌مداری، هماهنگی با واقعیت است.

نتیجه‌گیری

نوشتار حاضر با هدف فهم و ارزیابی دیدگاه رجیو امیلیا از منظر فلسفی آغاز شد و در راستای تحقق این هدف، دوازده مؤلفه فلسفی از این دیدگاه استنباط شدند. نگرستن به این دیدگاه از منظر فلسفی منجر به استنباط مبانی شد که در طرح زیر می‌توان آن‌ها را ملاحظه نمود:



ارزیابی دیدگاه رجیو امیلیا، رخنه‌ها و چالش‌های پیش روی آن را آشکار می‌سازد. در بخش انسان-کودک‌شناختی، مهم‌ترین نقدها یکی ناظر بر نادیده انگاشتن بعد معنوی کودک و دو مورد دیگر ناشی از نگاه غیرواقع‌گرا، فربه و سراسر مثبت به وجود کودک-انسان است. در عرصه معرفت‌شناختی، مهم‌ترین نقد وارد بر این دیدگاه ابهام و ناسازواری مبانی معرفت‌شناختی است. سرگردانی دیدگاه رجیو امیلیا در میانه واقع‌گرایی و سازوگرایی، نقطه فرود مناسب و سازواری نیافته و حرکتی پاندولی بین این قطب‌ها را باعث شده است.

دغدغه اصلاح‌گری اجتماعی بنیان‌گذاران رجیو در فضای تلخ تجربه شده استیلای دیکتاتوری، خشونت و جنگ در جامعه، آن‌ها را به این نتیجه رساند که مؤسسات آموزشی رجیو بیش از هر چیز، باید مکانی برای «تعهد و عمل اخلاقی» باشد که در «آموزش ارزش‌ها» و «انتقال و خلق فرهنگ واقعی» بر «انتقال دانش علمی» ارجحیت دارد (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۱۰، ۱۱ و ۱۰۰). که این موضوع نشان‌دهنده «اولویت بالای ارزش‌ها» در این دیدگاه است و رجیو را به «دیدگاه اخلاقی قدرتمندی» تبدیل کرده است. در عرصه ارزش‌شناختی، متغیر دانستن همه ارزش‌ها، مهم‌ترین نقد وارد بر این دیدگاه است. همچنین بی‌مبنا بودن اجماع در دموکراسی نقد دیگر وارد بر این دیدگاه است. ترکیب عدالت و دموکراسی در این رویکرد چنان‌چه با تأکید بر عقلانیت صورت پذیرد، قابلیت‌های جدیدی را در امر آموزش به ظهور

می‌رساند که قابل توجه خواهد بود. در ادامه در جدول زیر، عمده نقدها و پیشنهادهای بازسازانه آمده‌اند.

ردیف	نقد وارد شده بر دیدگاه رژیو امیلیا از منظر رویکرد اسلامی عمل	پیشنهاد بازسازانه
۱	بدنمندی فراگیر و عدم توجه مستقل به بعد معنوی کودک	به رسمیت شناختن بعد معنوی به صورت عموم و خصوص من‌وجه با بعد بدنی
۲	تصویری شعاری و توهمی از شایستگی کودک	تعدیل نگاه به کودک
۳	نگاه یک‌جانبه‌گرا و صرفاً مثبت به احساسات و تمایلات کودک	تعدیل نگاه به کودک
۳	ابهام و ناسازواری مبانی معرفت‌شناختی	قرار دادن واقع‌گرایی در محور و سازه‌گرایی حول آن: حرکت به سوی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه
۴	تأکید افراطی بر متغیر بودن ارزش‌ها	توجه به ارزش‌های مطلق و مشروط
۵	کم‌رنگ بودن عقلانیت واقع‌گرا در پرداختن به دموکراسی	توجه متعادل به دموکراسی عقلانیت‌مدار و عادلانه

جدول ۱- جمع‌بندی نقدهای وارد شده بر دیدگاه رژیو امیلیا و پیشنهادات بازسازانه

در این میان، آنچه در این نوشتار مورد توجه قرار نگرفت و ابعاد مهمی از این دیدگاه را در خویش دارد، روش‌های نوین و فنون بدیعی است که در آن به ظهور رسیده و نیازمند ارزیابی و تحلیل است. روش‌هایی چون مستندسازی، آتلیه، رویکرد دو معلمی و نظایر آن. این بررسی می‌تواند دست‌مایه نوشتارهای بعدی درباره این رویکرد باشد.

به نظر می‌رسد، اجرای نظریه رژیو امیلیا در تربیت اوان کودکی در ایران، می‌تواند به مشارکت والدین و مربیان در جریان تربیت کمک کند و الگوی مناسبی برای مشارکت ارائه دهد. همچنین توجه به توانمندی‌های کودکان و تأکید بر زبان‌های مختلف تبادل معنا، عرصه‌های جدیدی برای ارتباط مربیان با کودکان می‌گشاید و در کودکان، توانمندی ساخت نظام‌های معنایی برای رمزگذاری و رمزگشایی را افزایش می‌دهد. این توانمندی، در دنیای امروز که نظام‌های متنوع معنایی در رقابت با یکدیگرند و هر یک تلاش می‌کنند تا جنبه‌هایی نادیده از واقعیت را بازنمایند، نیازی ضروری است و حتی در مقایسه با توانمندی‌های آکادمیک کنونی، قابل توجه است. از سوی دیگر، دیدگاه رژیو امیلیا از منظر فلسفی با چالش‌هایی مواجه است. در این راستا، تعدیل نگاه به کودک، عبور از بدن‌مندی فراگیر و توجه مستقل به بعد معنوی کودک، توجه به ارزش‌های مطلق، توجه به واقعیت و استوار ساختن دموکراسی بر عقلانیت، می‌تواند به ظهور نسخه بازسازی شده آن منجر شود. این نسخه بازسازی شده می‌تواند بدیل قابل توجهی برای تربیت اوان کودکی در ایران باشد و به عنوان یکی از رویکردهای

متنوع قابل قبول و مغتنم در این دوره مورد توجه قرار گیرد. نقاط بازسازی شده پیشنهادی در این مقاله، از نوع فلسفی و نظری بوده‌اند. در عین حال، در فاز دیگری پس از پیاده‌سازی این نظریه می‌توان به چالش‌های عملی آن پرداخت و بازسازی دیگری نیز در آن انجام داد که بیشتر از جنس خرد، عملی و فرهنگی خواهد بود.

منابع

- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو (۱۳۹۵). تبیین اهداف و ملاحظات «تربیت» اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی، *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۱(۲۳)، ۱۵۱-۱۷۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۳). سازه‌گرایی واقع‌گرایانه: بازسازی سازه‌گرایی شخصی جرج کلی، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۴(۱)، ۲۱-۵۵.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). مراحل و اصول تعلیم‌وتربیت در دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی ریچارد رورتی، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۵(۱)، ۱-۲۷.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران (جلد اول، چاپ نخست)*، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم‌وتربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی فرهنگی.
- بهمن‌پور، عابده (۱۳۹۶). *مطالعه چگونگی اجرای برنامه درسی رویدنی برای کودکان پیش از دبستان*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی)، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.
- فتحی‌واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ ترقی‌جاه، علی (۱۳۸۸). *مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رجیوآمیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال*، *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱۰(۳)، ۴۱-۶۴.
- حسینی، شهلا؛ حیدری، محمدحسین؛ سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۶(۳۵) (پیاپی ۶۲)، ۱۰۵-۸۲.
- دلوز، ژیل؛ گاتاری، فلیکس (۱۳۸۷). *فلسفه موسیقی؛ و شدن (محمد ایزدی، مترجم)*، *دوماهنامه آیین خیاال*، ۱۱(۱)، ۱۱۰-۱۱۲.
- دیده‌ور، مینا (۱۳۹۳). *بررسی و مقایسه دیدگاه تربیتی رجیو و مونته‌سوری در تعلیم‌وتربیت کودکان پیش‌دبستانی*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.
- سجادیه، نرگس؛ مدنی‌فر، محمدرضا؛ باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل، *تربیت اسلامی*، ۱۰(۲۱)، ۲۹-۵۵.
- سجادیه، نرگس‌سادات؛ محمدی، مریم (۱۴۰۱). تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل، پذیرش شده در *مجله پژوهش‌های مابنی تعلیم‌وتربیت*، زیر چاپ.
- سلحشوری، احمد؛ حق‌ویردی، رضا (۱۳۹۴). تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک براساس فلسفه اشراق، *پژوهشنامه حکمت و فلسفه اسلامی*، ۴(۴)، ۸۱-۱۰۲.
- ضیمران، محمد (۱۳۸۹). *فلسفه میان حال و آینده: جستاری در باب اندیشه‌های فلسفی معاصر*، تهران: نشر پایان.
- فتحی، محمدرضا (۱۳۹۸). *نظریه سازه‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرآیند یادگیری و تدریس*. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۴(۱۵)، ۸۶-۱۰۰.
- یوسفی، ناصر (۱۳۹۵). *رویکردهای آموزشی*، تهران: انتشارات کارگاه کودک.
- Aden, F. & Theodotou, E. (2019). Reggio Emilia and the arts approach: Two exceptional examples of multimodal learning in early years (usf.edu), *Journal of Global Education and Research*, 3 (2), 158-167.
- Bohlen, C. (1995). Tell these Italians communism doesn't work. *New York Times International*.
- Bone, J. (2009). *Narratives of everyday spirituality: Pedagogical perspectives from three early childhood settings in Aotearoa New Zealand*, in M. de Souza et al. (eds.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, International Handbooks of Religion and Education 3, 873-890.
- Colman, F.J. (2005) *Rhizome*, in the *Deleuze Dictionary* (ed. A. Parr), Edinburgh University Press, Edinburgh, pp. 231-233

- Colman, F.J. (2005). *Rhizome*, in Parr, A (ed.), *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh : Edinburgh University Publications.
- Copple, C. (2003). Fostering young children's representation, planning, and reflection: A focus in three current early childhood models, *Applied Developmental Psychology*, 24(6), 763-771.
- Dahlberg, G; Moss, P; Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London: Falmer Press.
- Delrio, G. (2012). *Our responsibility toward young children and toward their community*, In C. Edwards; L. Gandini; G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 81–99). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Dietcher, H. (2022). Weaving Jewish Early Childhood Spirituality, Ritual and Reggio Emilia: Possibilities and Opportunities, *Soul to Soul*, 4, 1-6. Available at https://www.academia.edu/93645851/Weaving_Jewish_Early_Childhood_Spirituality_Ritual_and_Reggio_Emilia_Possibilities_and_Opportunities.
- Dowling, M. (2005). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*, London: Paul Chapman.
- Edwards, C, Gandini, L, & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Santa Barbara: Praeger.
- Francesconi, D; Tarozzi, M. (2019). *Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective*, In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber -Spanknebel (Eds.) *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft*, 8, Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12.
- Gencer, A. A; Gonen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Paper presented at the 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 456-460.
- Goodliff, G. (2013). Spirituality expressed in creative learning: Young children's imagining play as space for mediating their spirituality, *Early Child Development and Care*, 183(8), 1054–1071.
- Hawkins, D. (2012). *Malaguzzi's story, other stories, and respect for children*, In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 71-83). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Hong, S. B; Shaffer, L; Han, J. (2017). Reggio Emilia inspired learning groups: Relationships, communication, cognition, and play, *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 629-639.
- Katz, L. (1998). *What can we learn from Reggio Emilia?* In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 27-45). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia's soul: John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational Project, *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-457.
- Loreman, T. (2007). How we view young children with diverse abilities: What Canada can learn from Reggio Emilia, *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 5-26.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationship, *Young Children*, 49(1), 9-12.

- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*, In S. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 49-59). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Maturana, H. (1991). *Science and Daily Life: "The Ontology of Scientific Explanations"*. In F. Steier (ed.) *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- McNally, S; Slutsky, R. (2017). 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.
- Mesher, P; Amoriggi, H. (2001). Adapting to change: Can the Reggio Emilia approach help with the implementation of the Quebec curriculum? *McGill Journal of Education*, 36(3), 239-250.
- Murriss, K. (2017). Reading two rhizomatic pedagogies diffractively through one another: A Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopmental child, *Pedagogy of Culture and Society*, 25(13), 1-20.
- Nguyen, U. A. (2010). *Conflicting ideologies in early childhood education: An exploration of Reggio-inspired practice*, Thesis for Master of Arts, Child and Youth Studies, Ontario: Brock University.
- Rawson, M. (2020). A theory of Waldorf teacher education Part 1: learning dispositions, *Research on Steiner Education*, 11(2), 1-22.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*, New York, NY: Routledge.
- Rudge, L. T. (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application*, (Doctoral dissertation). Ohio State University. Available at http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1213289333.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: a brief introduction*, New York: Oxford University Press.
- Steiner, R. (2011). *Theosophy: An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination on Man*, (Trans. M. Cotterell & A. P. Shepherd. Re-edited by Rudolf Steiner Press for this special edition to mark 150th anniversary of Rudolf Steiner's birth. Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Vakil, S; Freeman, R; Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs, *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187-192.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*, USA and Canada: Routledge.