

SID



سرویس های ویژه



سرویس ترجمه تخصصی



کارگاه های آموزشی



بلاگ مرکز اطلاعات علمی



عضویت در خبرنامه



فیلم های آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛
شبکه های توجه گرافی
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از
وب آو ساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی

کودکی‌زدایی در کتاب‌های درسی ابتدایی در ایران

احمد شبانی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۲/۱۸ تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۶/۲۳

چکیده

مقاله حاضر با هدف بررسی موضوع کودکی و نحوه‌ی بازنمایی آن در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی در ایران به نگارش در می‌آید. آیا کودکان، بزرگسالان کوچکی هستند که تنها به لحاظ جثه با بزرگسالان تفاوت دارند؟ نگاه و تلقی رسمی به مفهوم کودکی که برآیند آن در روش‌های تعلیم و تربیت متبلور می‌شود، چگونه است؟ جایگاه «کودکی» در کتاب‌های درسی که بیانگر فلسفه، اهداف و آرمان‌های انسان‌سازی در نظام آموزشی هستند چگونه است؟ آیا کودکان در کتاب‌های درسی، از کودکی خویش زوده می‌شوند یا این دوره به درازا کشیده می‌شود تا دیرتر از این جهان کودکانه گذر کنند؟ از آنجا که کتاب‌های درسی در هر نظام آموزشی و به ویژه در نظام متمرکز ایران به عنوان تنها منابع آموزشی، همچنان یک تازند، نویسنده بر آن است تا بر مبنای روش تحلیل محتوا به جستجوی پاسخ سؤالات و مفروض اصلی مقاله برود. جامعه آماری این پژوهش تمامی ۲۰ جلد کتاب درسی دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول، دوم و سوم) می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۳/۹۴ در مدارس ایران تدریس شده‌اند. از آنجا که نمی‌توان با روش نمونه‌گیری به نتایج مورد نظر دست یافت می‌بایست تمام کتاب‌های این دوره از مقطع، مورد بررسی و تحلیل واقع شوند از این رو حجم نمونه در این پژوهش، همان جامعه آماری خواهد بود. استدلال کلی این مقاله آن است که کودکان در نظام آموزشی ایران، از طریق دو ساحت دین و سیاست، زودتر از حد طبیعی از کودکی خویش گرفته می‌شوند. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی این دوره، نشانه‌ها و مصادیقی وجود دارند که در تعجیل و به پیش راندن دنیای کودکی به دنیای بزرگسالی نقش ایفا می‌کنند.

واژگان کلیدی: کودکی، بلوغ، کتب درسی ابتدایی، کودکی‌زدایی، بزرگسالی.

۱- دبیر آموزش و پرورش بانه (کردستان)، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه‌های پیام نور و آزاد واحد بانه.
hermankurd@gmail.com

از نظر بیشتر مردم، تعلیم و تربیت به معنای تلاش برای هدایت کودک به طرف شباهت یافتن به یک بزرگسال معمولی در جامعه است درحالیکه تعلیم و تربیت برای من به معنای بارآوردن افراد خلاق است، حتی اگر تعداد این افراد زیاد نباشد (پالمر، به نقل از پیاز، ۱۹۸۰: ۷۳).

مقدمه

ما، به مثابه والدین و مربیان، چه شناختی از دوران کودکی داریم؟ آیا تصور ما از این دوره به نسبت گذشته‌های دور که قائل به وجود دوره‌ی خاصی به نام کودکی نبودند دچار تغییر شده است؟ نگاهمان به کودکی از چه زاویه‌ای است؟ کودکی، به سان یک دوره بسیار حساس در طول زندگی انسان دارای چه ویژگی‌های است؟

در هنگام تأمل پیرامون کودک چه چیزی به ذهن ما متبادر می‌شود؟ اینکه کودکان موجوداتی پاک و منزه، ددمنش، بی‌گناه، فاسد، سرشار از استعداد و لوح سفیدی هستند یا آنان را کسانی به شمار آوریم که مانند خود ما فکر و استدلال می‌کنند؛ یا غوطه در امواج پس رونده‌ی بی‌کفایتی و یا صاحبان بینشی روشن‌اند که ما در حین تجربه از کف دادیم؟ (جنکس، ۲۰۰۵: ۱۳).

در جامعه ایران نگاه به کودکی از چند جنبه قابل توجه است که هرکدام ویژگی خاص خود را دارد. اگر نگاه به دوره‌ی کودکی منشعب از تاریخ و بافت جامعه شناسی آن باشد، بدون شک نقش خانواده در آن از اهمیت بالایی برخوردار است. این‌که در گذشته، خانواده در اشکال مختلف گسترده، هسته‌ای و مدرن به کودک چه نگاهی داشته و جایگاه آن را چگونه تعریف کرده است. از سوی دیگر مؤلفه‌ی اقتصادی خانواده (عامل تولید) در این طرز تلقی نیز دیدگاه ویژه‌ای به دوران کودکی قالب کرده‌است؟ از جنبه دیگر باید به نقش دین به عنوان عاملی قوی و تأثیرگذار در کنترل جامعه و الفاء معرفت و تربیت خاص اشاره کرد. دین به عنوان یک نهاد مهم قابلیت ایجاد و تغییر نگرش را دارد و از طریق سازوکارهای هیجانی و عاطفی خود می‌تواند روندهای جوامع را به نفع خویش دستکاری کند. از نگاه دینی نیز کودکی می‌تواند تبیین خاصی داشته باشد. و سرانجام از جنبه‌ی نظام‌های هنجاری جوامع که برآیند آن در وضع قوانین و مقررات اجتماعی خود را بروز می‌دهد، از این منظر نگاه به کودکی می‌تواند برگرفته از قوانین موضوعه جوامع باشد که ممکن است یک نگاه واحد را در برنگیرد.

در ایران، مانند هر جامعه‌ی پیچیده‌ای، روندهای جاری از طریق خرده‌نظام‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی مستقر در آن به پیش می‌روند. نظام آموزشی از طریق سه عامل دانش‌آموز، معلم و کتاب‌درسی به حیات خویش ادامه می‌دهد. در این میان کتاب‌های درسی جایگاه و نقشی فراتر از حد خود داشته به طوری که تقریباً تنها تکیه‌گاه آموزشی برای معلم و دانش‌آموز به شمار می‌روند و تمام فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چارچوب آنها صورت

می‌گیرد. تکیه‌گاه بودن کتاب درسی، نه به خاطر بی‌بدیل بودن آن، بلکه به خاطر یکه‌تازی آن در برنامه‌ریزی درسی و انحصارگرایی و تمامیت‌خواهی آن است که در نظام متمرکز آموزشی ایران همواره از آن برخوردار بوده است. فلذا اگر در کشورهای پیشرفته، شاهد تنوع و تکرار منابع درسی با نقش نظارتی دولت‌ها می‌باشیم، در کشور ما دولت تا سرحد امکان در این حوزه فربه شده و ورود بخش خصوصی در تولید و تدوین محتوای کتاب‌های درسی همچنان غیرمجاز و حتی ناممکن است. از سوی دیگر تغییر توأم با دشواری و سنگینی محتوای کتاب‌های درسی طی چند سال اخیر نیز به عنوان یکی دیگر از مشکلات برنامه‌ریزی درسی مزید بر علت شده است.

محتوای کتاب‌های درسی در کشور ما برای اکثریت دانش‌آموزان، خشک، انتزاعی و سنگین است که تمام دقت و تلاش دوران نوجوانی و جوانی آنها را گرفته و در پایان توشه ارزنده‌ای که شامل آموختن مهارت‌های زندگی باشد را بر جای نمی‌گذارد (خلخالی، ۱۳۸۰).

پژوهش‌های زیادی در خصوص تحلیل و کارکرد کتاب‌های درسی و نقش آنها در فرایند یادگیری و تبدیل دانش‌آموزان به انسان‌های مورد نظر نظام آموزشی به عمل آمده است که هر کدام از یک جنبه خاص به آن پرداخته شده است و در این‌جا به دلیل کثرت و فراوانی آنها قادر به نام بردن از آنها نیستیم. هدف از انجام این مطالعه آن است تا نگاه و طرز تلقی نظام آموزشی به «کودکی» را در کتاب‌های درسی دوره اول مقطع ابتدایی (پایه‌های اول، دوم و سوم) مورد واکاوی و تحلیل قرار دهد. این پژوهش از آن رو بر مطالعه بر کتاب‌های دوره اول ابتدایی متمرکز شده است که بر اساس تعریف عملیاتی که از مفهوم کودکی به میان می‌آید، تعریف کودک بر مبنای حقوقی و دینی در جامعه ایران، رسیدن به حد بلوغ شرعی است. بر این مبنا کودک در ایران، به مثابه یک کشور اسلامی، تا زمانی «صغیر» و یا به تعبیر قرآنی آن «طفل» به حساب می‌آید که به سن بلوغ نرسیده باشد. این سن بلوغ اگرچه برای دختر و پسر متفاوت است و با تأخیری تقریباً ۶ ساله در پسران همراه می‌باشد اما برای اینکه برداشت ما از کودکی درست در نقطه اتصاف دال بر مدلول باشد از پایه اول تا سوم ابتدایی را مشمول تعریف خود از کودکی می‌داند. البته این بدان معنا نیست که از پایه چهارم به بعد در زمره دوره کودکی محاسبه نشود، بلکه نگارنده بر آن است که این مقطع از این دوره نیز خود می‌تواند به طور جداگانه مورد پژوهش قرار گیرد. بر همین اساس مسأله اصلی این پژوهش عبارت است از:

آیا در کتاب‌های درسی دوره اول مقطع ابتدایی نگاه به کودک و کودکی، بر اساس الزامات دوران کودکی است یا کودکان مانند بزرگسالانی به شمار می‌آیند که تنها از نظر جثه دارای تفاوت می‌باشند؟ به عبارت دقیق‌تر آیا در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی (دوره اول)، کودکان از کودکی خویش زوده می‌شوند و به سوی بزرگسالی به پیش رانده می‌شوند؟

فرضیه‌ی پژوهش با توجه به نشانه‌هایی که در محتوای کتاب‌ها موجود است این است که: به نظر می‌رسد کودکان در کتب درسی دوره اول مقطع ابتدایی بایستی هر چه سریع‌تر وارد دنیای بزرگسالی شوند؛ بنابراین این از طریق کتاب‌های درسی، نوعی «کودکی‌زدایی» در جریان آموزش به عمل می‌آید. به نظر می‌رسد که تعجیل در بریدن کودکان از کودکی خویش و نادیدن تفاوت میان بزرگسالی و کودکی با اتخاذ روش‌های شتابزده در تعلیم و تربیت، که تحت تأثیر مستقیم دو ساحت دین و سیاست است موجب بروز نتایج و عواقبی خواهد شد که آثار نامتعارف آن می‌تواند بعدها خود را بر بافت و ساخت جامعه ایران نشان دهد. این پژوهش با روش تحلیل محتوا در صدد است طی بررسی ۲۰ جلد کتاب این دوره و با مطالعه‌ی ۲۰۸۸ صفحه، پیام‌های نهفته در متون کتاب‌های درسی و نیز گرایش‌ها و جانبداری‌های پنهان و آشکار را درباره‌ی مسأله پژوهش مورد بررسی و تحلیل قرار دهد. به همین منظور ابتدا نگاهی اجمالی به کودک و مفهوم کودکی خواهد شد تا زمینه نظری لازم در این مقاله برای خواننده عینیت یابد. سپس انواع دیدگاه‌ها به کودکی مورد بررسی قرار خواهد گرفت که از آن میان می‌توان به دیدگاه‌های تاریخی - جامعه‌شناختی، حقوقی، و دینی (اسلامی) اشاره کرد. در بخش بعدی که در واقع عصاره‌ی پژوهش است به بحث در نتایج تحلیل محتوا پرداخته شده که عمدتاً در دو حوزه کلی دین و سیاست و آثار مترتب این دو قلمرو بر محتوای کتاب‌های درسی تبیین می‌شود.

مفهوم کودکی

در تعریف مفهوم کودکی اشتراک نظر وجود ندارد و به دلیل فقدان فهم مشترک، تعاریف و تبیین‌های متنوع و متکثری از آن به عمل آمده‌است. در این زمینه گاه موانعی موجود بوده‌است که ما را از دستیابی آسان به شناخت مفهوم باز می‌دارد. برخی از پژوهشگران معتقدند که تلاش‌هایی که به منظور فراهم آوردن یک برداشت و فهم نسبی از کودکان و دوران کودکی در سراسر جوامع مختلف انجام می‌گیرد، با مشکلات زیادی روبرو شده‌اند.

کودکان در بعضی جوامع به عنوان شهروندانی بزرگسال تشخیص داده شده و این چنین مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و با آنها بزرگسالانه رفتار و برخورد می‌شود (جیمز، جنکس و پروت، ۱۹۹۸: ۲۴). اغلب اوقات، اطلاعات مفید و اساسی در دسترس نیست؛ چراکه در بسیاری از کشورها، هنگام جمع‌آوری آمارهای اجتماعی، کودکان به عنوان واحدهای اولیه و مقدماتی تحلیل، مورد استفاده قرار نمی‌گیرند (همان: ۲۹۵).

آنکه این «کودک» چیست، قطعاً پرسش اول به شمار می‌آید. هر چه درباره‌ی کودکان و دوران کودکی می‌گوییم، مجموعاً درباره‌ی کودکان و دوران کودکی نیست. این قلمرو ویژه را «دوران

کودکی» می‌نامیم و آن چیزی است که ما با بنا نهادن دنیایی خاص با اتاق کودکان و اسباب‌بازی کودکان و کتاب‌های کودکان می‌سازیم (جنکس، ۲۰۰۵، به نقل از هیلمن، ۱۹۷۵: ۲۱). در تعریف «مفهوم کودکی» و تعیین حدود و ثغور آن اختلاف نظر موجود است. دوران زندگی انسان‌ها به نوزادی، کودکی، نوجوانی، جوانی، میانسالی و پیری تقسیم شده است. اما تعیین سنین نوزادی و کودکی و چگونگی تشخیص آن جای بحث دارد. برخی کودک را مترادف صغیر دانسته، بلوغ را معیاری برای سنجش کودکی می‌دانند و برخی رشد عقلی را مرز میان کودکی و غیر آن دانسته‌اند (اسدی، ۱۳۸۶: ۳۶). در تعریف دیگری، کودک به کسی گفته می‌شود که حیاتی اتکالی دارد، تحت حضانت و ولایت دیگران است، القانات و تلقینات دیگران در او شدیداً مؤثر است، از خود طرحی، فکری و بینشی شناخته شده ندارد (قایمی، ۱۳۷۳: ۲۶).

انواع دیدگاه‌ها به دوران کودکی

الف) دیدگاه تاریخی – جامعه‌شناختی به دوران کودکی

به طور سنتی یکی از منابع مهم در این زمینه کتاب ارزشمند فیلیپ آریس^۱ (آریه) است که اکنون دیگر مانند یک متن تاریخی و کلاسیک جایگاه خود را در پیوند با تاریخ کودکی پیدا کرده است. آریس در سال ۱۹۶۲ با نوشتن کتاب دوران کودکی^۲ توانست برای اولین بار خوانندگان خود را با مفهوم نویافته‌ای به نام کودکی آشنا سازد. نویافته نه از این نظر که آریس آن را ابداع کرده باشد بلکه از این منظر که وی آن را در بافتی جامعه‌شناختی کشف کرده است.

آریس استدلال می‌کند شواهدی به دست آورده‌است که نشان می‌دهد قرون وسطایی‌ها، نوزادان را هم مرتبه با انسان‌های بالغ قرار می‌دادند که تفاوت آنها فقط در اندازه و ساختارهاست (متیوز، ۲۰۱۰: ۱۳).

در دنیای امروز کودکان نقش و اهمیت بسیاری دارند در حالیکه در دوران گذشته چنین نبود. تا حدود قرن نوزدهم، اصولاً کودکان به عنوان گروهی خاص که نیازمند توجه و رسیدگی خاصی هستند مطرح نبودند، هرچند که وجود آنها ضروری بود. تولد و مرگ و میر کودکان خارج از کنترل زن بود. زن و شوهر نه بر طبق میل، بلکه به عنوان نتیجه روابط جنسی صاحب فرزند می‌شدند (اعزازی به نقل از آریه، ۱۳۷۶: ۱۳۲). کودکان را در سنین پایین با وظایف‌شان در آینده آشنا می‌کردند. در تحقیقات آریه معلوم شد که در دوران گذشته اصولاً فرزندان از

1- Aries, Philip
2- centuries of childhood

کودکی در محیطی خارج از محیط خانوادگی زندگی می‌کردند. تا قرن شانزدهم و هفدهم، افشار مرفه شهرنشین نوزادان خود را به دایه‌هایی که در روستاها زندگی می‌کردند می‌سپردند (همان: ۱۳۳). پلومب^۱ نیز معتقد است که در قرون وسطی، برای تعیین یک شخص ۷ تا ۱۶ ساله، هیچ کلمه‌ای وجود نداشته است. اصطلاح کودک رابطه خویشاوندی را بیان می‌کرد نه سن معینی را. آثار هنری و اسناد مربوط به قرون وسطی، بزرگسالان و کودکانی را نشان می‌دهد که با هم زندگی می‌کنند، لباس‌های مشابه می‌پوشند و فعالیت‌های مشترک زیادی دارند. حدود سال ۱۶۰۰ است که مفهوم کودکی ظاهر می‌شود (وندن، ۲۰۰۱: ۱۷) و تا سال ۱۶۰۰ اسباب‌بازی در دسترس کودکان قرار نگرفت. کودکی در مورد زنان به کار نمی‌رفت؛ دختر بچه از قنداق که بیرون می‌آمد یکسره به درون لباس‌های زنان بزرگسال فرو می‌رفت. و به محض اینکه به سن بلوغ می‌رسید، بین ۱۰ تا ۱۲ سالگی با مردی بسیار مسن‌تر از خود ازدواج می‌کرد (جنکس، ۲۰۰۵ به نقل از فایر استون، ۱۹۷۲: ۷۴) در دوره قرون وسطی، کسی به کودک دل نمی‌بست و کودک می‌توانست خیلی راحت و سریع بمیرد. کودکان زیر چهارده سال را جزو وراث حساب نمی‌کردند و در وصیت نامه‌ها اسم‌شان را نمی‌نوشتند (شاه‌آبادی، ۱۳۸۱: ۲۸).

در درجه اول آریه ما را مطلع می‌کند که در گذشته کودکان نامرئی بودند. تا قرون وسطی و در خلال آن دوران به نظر می‌رسید که هیچ گونه استنباط جمعی از کودکان به عنوان موجوداتی اساساً متفاوت با دیگران وجود نداشت. جمعیت جهان را مردم تشکیل می‌دادند اما جایگاه اجتماعی آنها بر حسب سن و سال یا بلوغ جسمی‌شان تثبیت نمی‌شد (جنکس، ۲۰۰۵: ۸۸). اما این بدان معنا نیست که دیدگاه آریس و طرفداران وی در خصوص جامعه‌شناسی مفهوم کودکی، بی‌بدیل باشد؛ «در اروپای قرون وسطی (قرن ششم تا پانزدهم)، کودکی به صورت دوره‌ای مجزا از بزرگسالی در نظر گرفته می‌شد. نقاشان قرون وسطی اغلب کودکان را در لباس‌های شل و راحت در حال بازی کردن و نگاه کردن به بزرگسالان ترسیم می‌کردند. کتاب‌ها حاوی اصطلاحاتی بودند که کودکان را از سایر افراد متمایز می‌کردند و کتاب‌های راهنمایی که توصیه‌هایی را درباره‌ی مراقبت از کودک، از جمله سلامتی، تغذیه، پوشاک و بازی ارائه می‌دادند (برک (۲۰۰۷) به نقل از الکساندر، بیدون ولت: ۲۰).

از سال‌های دهه ۸۰ میلادی، گفتار درباره کودک‌ان نیز دگرگون شده است. دیگر نه از روابط پدر و مادر - فرزندان و وظایف متقابل، بلکه از «حقوق کودکان» سخن به میان می‌آید. بچه‌دار شدن دیگر امری تصادفی نیست، بلکه اقدامی داوطلبانه و درازمدت است پدران و مادران بیش

1- Plumb, J.H.

از پیش به مسئولیت‌های خویش آگاهی می‌یابند. افزون بر این اگر در گذشته فرزند امنیت‌بخش روزهای پیری پدر و مادر محسوب می‌شده است، امروزه انتظار می‌رود که این نقش را نظام تأمین اجتماعی دولتی برآورده سازد (بهنام، ۱۳۸۳: ۱۰۷).

به این ترتیب در رویکرد تاریخی - جامعه‌شناختی به مفهوم دوران کودکی می‌توان دریافت که اتفاقاتی که در دوران کودکی برای کودک در جامعه افتاده است، مبین نگاه عمومی به کودک در هر دوره تاریخی بوده است. پس تعریف مفهوم کودکی در واقع متأخر بر تعریف مفهوم دوران کودکی است. به عبارت دیگر دست یافتن به تعریف و تبیین دوران کودکی نمی‌تواند مقدم بر درک مفهوم کودکی باشد و دوره کودکی و سخن گفتن از ویژگی‌های آن تابع و متأخر بر مفهوم کودک است.

ب) دیدگاه حقوقی به دوران کودکی

از نظر کنوانسیون حقوق کودک، منظور از کودک افراد زیر ۱۸ سال است مگر اینکه طبق قانون قابل اجرا در مورد کودک، سن بلوغ کمتر تشخیص داده شود. بدین ترتیب با توجه به کنوانسیون حقوق کودک تنها کسانی مشمول مقررات کنوانسیون می‌باشند که به ۱۸ سالگی نرسیده باشند و دیگر اینکه سن بلوغ ارائه شده در این ماده یک سن مطلق نیست بلکه بر حسب قانون ملی کودک متغیر است (موسوی بجنوردی، ۱۳۸۲: ۳۰).

در متون حقوقی ایران، مفهوم «طفل» بیانگر همان مفهوم کودکی است. اگرچه در این گونه متون دو دوره قبل از انقلاب و بعد از انقلاب قابل بازشناسی است اما برای پرهیز از اطاله کلام تنها به گزیده‌ای از مواد و تفسیرهای حقوقی در دوره بعد از انقلاب اشاره می‌شود که می‌تواند در پیوند با این پژوهش کاربرد داشته باشد.

قانونگذار پس از انقلاب اسلامی، بلوغ شرعی را مرز تشخیص طفل و غیر طفل دانست. ماده ۴۹ قانون مجازات اسلامی مصوب سال ۱۳۷۰، اطفالی را که به بلوغ شرعی نرسیده‌اند، فاقد مسئولیت کیفری محسوب نموده و تبصره آن در تبیین مفهوم طفل، سن مشخصی را در نظر نگرفته است. اما رویه بر آن است که با وحدت ملاک از ماده ۱۲۱۰ قانون مدنی، در امور جزایی برای دختران ۹ سال و برای پسران ۱۵ سال تمام قمری، مرز خروج از دوره کودکی است. البته مقنن در سال ۱۳۸۱ دیدگاهی نوین به مفهوم کودک گشود و آن پذیرش مفهوم کودک از جنبه بزه‌دیدگی بود. قانون حمایت از کودکان و نوجوانان مصوب سال ۱۳۸۰ اگرچه صراحتاً به مفهوم کودک نپرداخته اما با گشودن چتر حمایتی خویش به کلیه افراد زیر ۱۸ سال تمام، افراد را تا این سن مستحق حمایت در قبال جرم افراد دانسته‌است (اسدی، ۱۳۸۶: ۴۷).

نکته مهمی که در دیدگاه حقوقی و قانونی به کودک قابل توجه است، جنبه مجرمیت یا تبرئگی کودک به سان یک فرد در جامعه است. تعاریف حقوقی از کودک و کودکی در این رویکرد مبین تبیین جایگاه حقوقی کودک از نظرگاه نظام پاداش و تنبیه حاکم بر جوامع است. از این دیدگاه اگر دوره خاصی به عنوان کودکی تعریف می‌شود به منظور ترسیم مرز بین مجرم و غیرمجرم است. به عنوان مثال در کشورهایی که پای‌بند کنوانسیون حقوق کودک هستند مقیاس عمل آنها در پیوند با مسئولیت جزایی افراد کودک، تحت و یا فوق هجده سالگی افراد است و بر این ملاک عمل می‌کنند.

ج) دیدگاه دینی (اسلامی) به دوران کودکی

در این جا آن چه که در خصوص دیدگاه دینی به کودکان مطرح می‌شود بیشتر ناظر بر رویکرد دین اسلام به دوران کودکی است. اگرچه هر کدام از ادیان دیگر نیز کم و بیش در برخی جاها به کودک و دوران کودکی نیم نگاهی داشته‌اند، اما چون تمرکز این مقاله بر مفهوم کودکی در ایران است و صیغه اسلامی، به مثابه دین اکثریت جامعه، بر تار و پود آن هویداست فلذا به ذکر استنادات لازم در این زمینه پرداخته می‌شود. با این حال پر بیراه نخواهد بود که چند خطی از فرانتس روزنتال (۱۹۹۶) به عنوان پیش‌زمینه بحث آورده شود.

در زمان‌های گوناگون و [با استفاده از] روش‌های مختلف تلاش‌های بسیار ناچیزی صورت گرفته بوده است تا به عواملی که کودک را از نسخه‌ی کوچک‌تر بزرگ‌سال متفاوت می‌سازد، توجه شود. مسیرهای اصلی در این تلاش‌ها عبارت بوده است از: تفکرات کلامی که ادیان توحیدی خاورمیانه آن را توسعه دادند؛ سنت شرقی باستانی که آن را نیز از همین مذاهب توحیدی توسعه دادند و بر اساس آن، محبت حقیقی در معصومیت کودکان تجسم می‌یابد؛ و بالاتر از همه دانش علمی و فلسفی یونانی. به علاوه خرد و درک انسانی که در تمدن اسلامی در سراسر قرون فراهم آمده بود، گاهی به برخی یک نظر اجمالی کوتاه، ورای نظرگاه‌های متعارف درباره‌ی جایگاه کودک در جامعه انسانی عرضه داشته بود (روزنتال، ۱۹۹۶: ۲۳۳).

درباره زمان شروع کودکی در آیات، روایات و احادیث تصریح خاصی به عمل نیامده است بلکه این مطلب را باید با تأمل استنباط نمود. در برخی از آیات قرآن لفظ طفل صریحاً به کار برده شده است. مانند آیه ۵ سوره حج که می‌فرماید: «ای مردم اگر در رستاخیز شک دارید، پس بدانید که بدرستی ما شما را از خاک آفریدیم، سپس از نطفه، سپس از خون بسته شده، سپس از مضعه (گوشت جویده شده) که بعضی دارای شکل و خلقت و بعضی بدون شکل، تا اینکه بر شما روشن سازیم که تواناییم بر هر چیز؛ و جنین‌ها را که بخواهیم تا مدت معینی در شکم

مادر قرار می‌دهیم، بعد شما را به صورت طفل خارج می‌سازیم تا اینکه به حد بلوغ برسد.» خداوند در این آیه مبارکه، نوزادی را که روح در کالبدش دمیده شده و از شکم مادر خارج و متولد گردیده طفل (خرد و صغیر) نامیده است، تا زمانی که به حد بلوغ و رشد و شدت برسد (موسوی بجنوردی، ۱۳۸۲: ۲۱).

قریب به اتفاق فقها، طفل را کسی دانسته‌اند که به حد بلوغ شرعی نرسیده است. علما و فقهای اسلام برای طفولیت سه دوره را ذکر کرده‌اند که عبارتند از:

الف. از ولادت تا هفت سالگی. طفل در این دوره «صبی غیر ممیز» نامیده می‌شود که مرحله قبل از سن تمییز است. و اکثر علما توافق دارند که طفل در این دوره تحت هیچ عنوان مسئولیت جزائی و کیفری ندارد. این دوره را دوره سیادت نیز نامیده‌اند. ب. از هفت سالگی تا بلوغ. طفل در این دوره «صبی ممیز» خوانده می‌شود و آن کسی است که بتواند اجمالاً بین نفع و ضرر خود فرق گذارد و معاملات سودآور را از زیانبار تشخیص دهد. این دوره را دوره اطاعت نیز گفته‌اند. ج. از سن بلوغ به بعد. در این دوره شخص دارای مسئولیت کامل می‌باشد و در صورت ارتکاب جرم و نبود موانع، مجازات می‌شود.

با نگاه به هر کدام از دیدگاه‌های سه‌گانه فوق می‌توان دریافت که «سن»، یک شاخص تعیین کننده در تعریف مفهوم کودک است. اینکه چه سن و سالی از عمر آدمی مختص نامگذاری کودک باشد بسته به نگاه و تلقی جامعه‌ای است که مورد مطالعه قرار می‌گیرد؛ جامعه‌ای که فرهنگ خاص حاکم بر آن می‌تواند در شاخص کردن این برهه از طول عمر برای دوره‌ی کودک نقش ایفا کند. بر همین منوال و به دنبال تعریف و شاخص کردن کودک، مفهوم کودکی و یا دوره کودکی نیز قابل شناسایی و تبیین است. این به معنای آن است که برای بررسی مفهوم و دوران کودکی، ما ناگزیر هستیم که به بافت و ساخت اجتماعی جوامع نظر داشته‌باشیم. به عبارت روشن‌تر اگر ما درصدد بررسی و مطالعه جامعه شناختی دوران کودکی باشیم می‌بایست به مناسبات و الزامات جوامعی که مورد نظر است توجه داشته باشیم. با این تلقی، نمی‌توان با دیدی مطلق‌گرایانه و جهان شمول به بررسی دوران کودکی و باورهای فرهنگی خاص پیرامون آن در یک جامعه خاصی اقدام نمود. بنابر این آنچه در این مقاله مورد استناد است و در واقع به مثابه مفهوم عملیاتی پژوهش عمل می‌کند، نگاه جامعه ایران به کودک و کودکی است که حسب تبیین فوق، بر گرفته از تعاریف دینی شارع به مفهوم است به آن دلیل که ساختار حقوقی و عرفی جامعه ایران منشعب از آن می‌باشد.

بحث در نتایج

با ورود کودک به مدرسه و تحت تعلیم و تربیت رسمی قرار گرفتن وی، در واقع دنیای دیگری به رویش گشوده می‌شود که بر مدار جدیت می‌چرخد و از همان آغاز سر شوخی با کسی ندارد. کودکی که تا قبل از این در فضای احساسی و عاطفی خانه و در پیوند صمیمی با والدین در خانواده زیسته است اکنون باید روزانه برای ساعاتی خانه را ترک گوید و در مدرسه حضور جدیدی پیدا کند؛ جایی که دیگر مماشات پذیر نیست و او را فردی با مسئولیت‌های جدید و جدی می‌خواهد. مدرسه دیگر مانند سال‌های قبل کودک، محل راحت‌طلبی‌ها و بی‌مسئولیتی نیست بلکه کم‌کم و از همان ابتدا برایش شرح وظایفی تعریف می‌کند که به قیمت ستاندن و سلب راحتی ناشی از آزادی در خانه تمام می‌شود.

امروزه کودک غالباً قبل از این که چشمش به کتاب‌های درسی بیافتد با شکل و قواره کتاب به طور عام آشناست. کتاب‌ها در اشکال و فرم‌های متفاوت برای سنین قبل از ورود کودک به مدرسه (آمادگی و پیش دبستانی) قابل دسترس هستند. فلذا مانند گذشته‌ها نیست که کودک با آن احساس غربت کند و یا آن را چیز نامأنوسی ببیند. اما اگر تا پیش از این کتاب‌ها کارکرد آموزشی اختیاری و به دور از اجبار را دارا بودند، از این پس محتوای کتاب‌های درسی مدرسه، با برقراری خرده نظام ارزشیابی، باید انتظارات مدرسه در خصوص تعالیم مندرج در آن را برآورده سازد.

در بررسی محتوای کتاب‌های دوره اول ابتدایی که تعداد آنها ۲۰ جلد در ۲۰۸۸ صفحه می‌باشد، آنچه در آغاز بایستی به آن اشاره کرد این است که در تمام این کتاب‌ها به یک اندازه، نشانه‌ها و دلالت‌هایی که حاکی از زدایش کودکی و استلزامات آن باشد وجود ندارد. این امر به دلیل ماهیت انسانی مفهوم کودکی، بیشتر در کتاب‌های مرتبط با حوزه مباحث علوم انسانی (علوم اجتماعی، دین و مذهب و زبان) قابل مشاهده است. البته این امر مانع از آن نشد که نگارنده، سایر کتاب‌های مربوط به حوزه‌های علوم تجربی و ریاضی را از حیث تحقیق خارج نماید فلذا همه کتاب‌ها را برای بررسی فرضیه پژوهشی خویش از نظر گذرانده و مورد مطالعه قرار داده است. مضافاً بر این که در این روش بر حسب رویه موجود در روش تحلیل محتوا، صرفاً به استخراج فراوانی واژه‌ها و تصاویر (به عنوان واحد تحلیل) که دال بر تأیید مفروض پژوهش باشد عمل نشده تا آنها را در قالب جدول‌هایی به طور جداگانه و با درصگیری و میانگین صرفاً به ارائه اعداد و ارقام کمی ارائه نماید، بلکه استنادات این تحقیق بر مبنای گزاره‌ها، جملات و یا تصاویری است که به طور منفرد و در ارتباط عمودی و افقی دربردارنده موضوعی است که مرتبط با مسأله پژوهش بوده تا به طور کیفی تفسیر و تحلیل شوند.

در خصوص پیشینه پژوهش لازم است گفته شود اگر چه تحقیق‌های زیادی در خصوص تحلیل کتاب‌های درسی با استفاده از روش تحلیل محتوا به انجام رسیده و هر کدام از جنبه‌های خاص محتوای کتاب‌های درسی را مورد ارزیابی و تحلیل قرار داده‌اند، اما تا جایی که برای نویسنده ممکن بود و پس از کاوش در این زمینه، مشخص شد که هیچ کار پژوهشی که به طور خاص در صدد بررسی مسأله مورد نظر در این پژوهش بوده باشد، یافت نشده و یا در بهترین حالت از نگاه پژوهشگر مکتوم مانده است. از این رو به نظر می‌رسد که این تحقیق در نوع خود پژوهش جدیدی قلمداد شود.

در کشورهایی نظیر ایران که دارای نظام متمرکز آموزشی می‌باشند، کتاب‌های درسی محل تبلور اندیشه‌ی حاکم بر ساختار سیاسی، دینی، فرهنگی و اجتماعی جامعه می‌باشند. از این رو فرایند جامعه‌پذیری در اشکال مختلف اجتماعی، سیاسی و مذهبی دانش‌آموزان نیز از صافی راهبردهای برگرفته از این اندیشه می‌گذرد. در بررسی کلی محتوای کتاب‌ها می‌توان نگاه و راهبرد تدوین‌گر محتوای کتاب‌ها به کودکی و الزامات آن را از دو بعد مورد ارزیابی قرار داد. این دو بعد که می‌تواند به عنوان شیرازه و ستون نگاه‌دارنده‌ی کتاب‌های درسی به حساب آیند، عبارتند از:

الف) ساحت سیاسی ب) ساحت دینی - مذهبی

اگر چه بیشترین نشانه‌هایی که در «به پیش راندن کودکی به سمت بزرگ‌سالی» نقش دارند در بعد دینی - مذهبی آن قابل مشاهده است اما مواردی نیز در ساحت سیاسی در این کتاب‌ها به چشم می‌آید که در ادامه به چند مورد برجسته اشاره خواهد شد. این نکته نیز شایان توجه است که گاهی اوقات میان نشانه‌های ساحت سیاسی و دینی، نوعی درهم‌تنیدگی و اختلاط دیده می‌شود که بررسی آن را در هر دو ساحت امکان‌پذیر می‌سازد. به عنوان نمونه نشان دادن تصاویر و نیز آوردن داستان‌هایی در پیوند با مراسم عزاداری‌های مذهبی می‌تواند هم در بعد مذهبی و هم در بعد سیاسی قابل تحلیل باشد؛ از جنبه مذهبی به عنوان واقعه‌ای تاریخی - دینی برای کودکان برجسته می‌شود و تعلق خاطر آنان را به مذهب خود یادآوری می‌کند اما از جنبه سیاسی هم می‌توان از آن به عنوان بخشی از هویت سیاسی - شیعی که در جهان تشیع مورد توجه و احترام است برجسته و متمایز گردد.

الف) ساحت سیاسی

از نظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، یکی از کارکردهای آموزش و پرورش، کارکرد سیاسی آن است. از این کارکرد با عناوین تربیت سیاسی و نیز جامعه‌پذیری سیاسی هم نام برده شده است. در یک تعریف، «جامعه‌پذیری سیاسی، فرایندی است که بر اساس آن جامعه‌گرایش‌ها،

نگرش‌ها، دانش‌ها و معیارهای سیاسی خود را از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌کند. اما آموزش و پرورش جدا از جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان به لحاظ سیاسی، در گسترش فرهنگ سیاسی در جامعه نیز نقش ایفا می‌کند. منظور از فرهنگ سیاسی، «توزیع الگوهای جهت‌گیری نسبت به موضوع‌های سیاسی در میان اعضای جامعه است که می‌توان به جهت‌گیری‌های شناختی (آگاهی فرد از نظام سیاسی)، عاطفی (احساسات افراد نسبت به نظام سیاسی) و ارزیابی (قضاوت در مورد موضوعات سیاسی) اشاره کرد (شارع‌پور، ۱۳۸۳: ۳۰۳).

در تعقیب جامعه‌پذیری سیاسی در مدرسه به طور عام، تنها منبع قابل استناد، صرفاً کتاب‌های درسی نمی‌باشند، بلکه در طول سال تحصیلی به تناسب قرار گرفتن در مناسبت‌های تقویم رسمی و تقویم پرورشی مدرسه، کودکان به انجام رفتارهای متناسب با این مناسبت‌ها وادار می‌شوند. حال به منظور یافتن پاسخی برای سؤال پژوهش می‌توان به بررسی نشانه‌هایی از کتاب‌های دوره اول ابتدایی پرداخت که در آنها دوره‌ی کودکی دانش‌آموزان و استلزامات شناختی و روان‌شناختی آن به طرز عجولانه‌ای نادیده گرفته شده و به طرح زود هنگام ارزش‌ها، گرایش‌ها و رفتارهای سیاسی پرداخته شده است که خاص جامعه بزرگسالان است.

نمونه‌ها و مصادیق تحلیل

آموزش و پرورش با استفاده از مفاهیم خاص و با وارد کردن نشانه‌ها و دلالت‌های سیاسی در تمام کتاب‌های درسی در صدد تأکید و تجویز گرایش‌ها و رفتارهای خاصی برمی‌آید که غالب آنها مانند لباس گشادی است که بر تن کودکان دوخته می‌شود. از جمله مفاهیم سیاسی‌ای که در کتاب‌های مورد نظر این تحلیل (سه پایه دوره اول) می‌توان بدانها اشاره کرد عبارتند از: انقلاب، مقاومت، دشمن، پرچم، مقابله با دشمن، شعار، فلسطین (به مثابه یک نماد برای مقاومت)، همبستگی، میهن، قهرمان، وطن، ملت، اشغال‌گران، نگهبان وطن، پاسداری، خلیج فارس (به مثابه یک مفهوم مناقشه‌برانگیز جغرافیای سیاسی) اتحاد، جنگ، شهید و ... آیا کودکان ۷ تا ۹ ساله‌ای که این مفاهیم را در کتاب‌های درسی‌شان می‌بینند، می‌توانند آنها را آن‌گونه که بزرگسالان قادر به درک آنها هستند درک نمایند؟ آیا این به معنای نادیده انگاشتن ظرف و توان ذهنی کودکان نیست که هنوز درکی از روابط پیچیده قدرت در نظام سیاسی و سیاست‌بازی‌های بزرگسالان ندارند؟

ماهیت خاص کودکان متمایز است؛ این ماهیت آشکارا و به صراحت آنها را از بزرگسالان مجزا می‌کند. کودکان در کنار بزرگسالان نه کار می‌کنند و نه بازی؛ آنان در دنیای قانون و سیاست بزرگسالان مشارکتی ندارند (جنکس، ۲۰۰۵، به نقل از آرکارد، ۱۹۹۳: ۱۱۶).

واژه‌ها و مفاهیمی که در بالا به عنوان نمونه بدان‌ها اشاره شد، مفاهیمی هستند که در این کتاب‌ها تکرار شده‌اند و اگر بخواهیم درخصوص هر کدام از آن‌ها بحث نماییم، موجب طولانی شدن بحث می‌شود اما در اینجا به عنوان نمونه‌ی پژوهشی به چند مفهوم از کتاب فارسی پایه اول اشاره می‌شود. در کتاب فارسی (بخوانیم) اول دبستان، مفاهیم، گزاره‌ها و تصاویری وجود دارند که اگر با آنچه که در بالا در خصوص کودکی و دنیای آن گفته شد منطبق شود، دنیایی متفاوت رقم خواهد خورد. زیرا مؤلفین آن - احتمالاً عامدانه - به گونه‌ای محتوای کتاب را تدوین کرده‌اند که الزاماً باید از همان سال نخست ورود کودک به مدرسه برخی دانش‌ها، نگرش‌ها و گرایشات سیاسی بزرگ‌سالان را در آن کتاب‌ها بگنجانند! آنهم ظاهراً مهم نیست این کتاب مربوط به چه حوزه‌ی آموزشی باشد. از جمله این موارد می‌توان به نمونه‌های زیر توجه کرد:

پرچم ایران: پرچم هر کشوری نماد آن کشور به حساب می‌آید. هر پرچم حامل اطلاعاتی درباره تاریخ، اهداف، آرمان‌ها و علایق یک ملت می‌باشد و معرف فوری هویت مردمی است که در یک واحد سیاسی زندگی می‌کنند. در کتاب فارسی (بخوانیم) اول دبستان که یک کتاب زبان آموزی است، تعداد ۳۷ بار پرچم ایران به تصویر کشیده شده است. این پرچم‌ها به انحاء مختلف بر پشت و روی جلد کتاب، در صحنه راه‌پیمایی انقلاب، در صحنه جنگ، در دست کودکانی که شادی می‌کنند، در اتاق کار مدیر مدرسه، در حیاط مدرسه، خیابان و ... در معرض دید گذاشته شده‌است. معلوم نیست این همه تأکید بر روی پرچم در اولین سال مواجهه کودک با تعلیم و تربیت رسمی از سوی مؤلفین بر چه مبنایی صورت گرفته است؟ پرسش این است که نشان دادن مداوم پرچم در ذهن کودک ۶-۷ ساله کدام خلأ شناختی - عاطفی وی پر خواهد کرد؟ آیا این کودکان، آمادگی آن را دارند که آن همه دلالت‌های تاریخی، سیاسی، ملی، فرهنگی و ... را از این نماد تصویری استخراج و استفهام نمایند؟ وقتی کودکان ۶ ساله ایرانی به لحاظ درک فضایی و جغرافیایی، هنوز شناختی از محله، شهر و روستا و یا زیست‌بوم خود پیدا نکرده‌اند و فاقد درک فضایی از آن‌ها هستند، چگونه درصدد درک یک واحد و کیان سیاسی به نام ایران برآیند که نماد آن پرچمی است با این همه تکرار در کتاب اولین سال تحصیل‌شان؟

انقلاب: در درس بیستم، صفحه ۹۷ چند خطی تحت عنوان خاطرات انقلاب آورده شده که زمان انقلاب ۵۷ را از زبان مدیر مدرسه روایت می‌کند. در قسمتی از این درس خطاب به کودکان پایه اول آمده است:

«شما آن روزها به دنیا نیامده بودید. مردم ما به رهبری امام خمینی، به خیابان‌ها آمدند و راه‌پیمایی کردند. آن‌ها شعار می‌دادند: «الله اکبر، خمینی رهبر». شاه امام را از مردم دور کرده

بود. مردم شاه را نمی‌خواستند. طولی نکشید که شاه از ایران فرار کرد. امام خمینی به وطن آمد. آن روز روز دوازدهم بهمن بود و...»

«انقلاب» یک مفهوم سیاسی است و غالباً آنچه با مفهوم انقلاب گره خورده است تغییرات بنیادینی است که بدون خشونت امکان وقوع آن نیست. در اینجا کودکان پرسشگر با مفاهیمی چون، انقلاب، راهپیمایی سیاسی، شعار دادن، شاه، وطن و مانند آن باید آشنا شوند و معلم ناچار می‌شود توضیحاتی اضافه بر متن درس در خصوص این مفاهیم ارائه دهد و در این راستا کودک دانش‌آموز، ذهنش مشغول مسائلی خواهد شد که در ذهن کودکان وی سنگینی می‌کند. به عنوان مثال بحث کردن درباره انقلاب و خون‌هایی که از قبل آن ریخته می‌شود از همان آغاز ذهن خالی و قلب ساده کودک را به خود مشغول خواهد کرد و این پرسش را به میان می‌کشد که چرا باید مردم کشته بشوند و خون آنها بر زمین ریخته شود؟ و این‌ها دغدغه‌هایی نیستند که در قواره یک کودک ۶ ساله بگنجد.

خلیج فارس (به مثابه یک مفهوم مناقشه برانگیز سیاسی)؛ یکی دیگر از مفاهیمی که در ساحت سیاسی آموزش در ایران خود را به طور خزنده وارد ذهن و زبان کودکان می‌کند، مفهوم خلیج فارس است. این مفهوم جغرافیای سیاسی، در پشت جلد کتاب فارسی (مهارت‌های خواننداری) پایه دوم، در قالب یک شعر آورده شده است. طرح‌افکندن این موضوع برای کودکان ۸ - ۷ ساله‌ی ایرانی کدام خلأ شناختی آنان را پر خواهد کرد؟ آیا این صرفاً یک معرفی ساده‌ی مفهوم است که از همان ابتدا خواهان تثبیت نام آن در ذهن دانش‌آموزان است؟

آیا این کودک توانایی درک مفاهیم دشوار و از آن جمله مفاهیم سیاسی و پیچیده و دور از ذهن خاص بزرگسالان را دارد؟ کودکی که روزانه ۵ الی ۷ ساعت از خانواده دور می‌افتد و آغوش مهرآمیز مادرش را هنوز رها نکرده چگونه باید از همان روزها و ماه نخست سر از مسائلی در بیاورد که معلوم نیست در دایره‌ی مفاهیم و بستر عاطفی و روانی وی جایی دارد یا نه؟ کودک در این سن کسی است که پیش از این روز و شب و هر وقت اراده کرده باشد بجهای آزاد و همواره بازیگوش بوده حال با ورودش به مدرسه و انتظارات جدیدی که از او به عمل می‌آید، دیگر تقریباً باید دست از گذشته خویش بشوید و مطیع کتاب و معلم و مدرسه گردد. اگر از نگاه مؤلفین، به کار گرفتن این گونه مفاهیم سیاسی به منظور معرفی تاریخ سیاسی ایران به مثابه یک واحد با اقتدار سیاسی است و یا معرفی نشانه‌های هویت ایرانی است به نظر می‌آید که هنوز بستر شناختی آن‌ها برای دریافت این امر فراهم نباشد.

تصور اولیه کودک از اقتدار سیاسی بیشتر دارای محتوای انفعالی و عاطفی است تا محتوای شناختی. اگرچه دوران کودکی، مهر و علاقه به اجتماع سیاسی - ملی زیاد است ولی بعدها با افزایش سن، این مهر و علاقه فرسایش یافته و کاسته می‌شود و به موازات آن از خودبیگانگی

سیاسی افزایش می‌یابد. نتیجه این فرایند یا بی‌تفاوتی سیاسی است و یا وارد شدن در جرگه مخالفت سیاسی (شارع پور، ۱۳۸۳: ۳۱۲).

در اینجا چنانچه شارع پور نیز موضوع را مورد توجه قرار داده است، احتمال دل‌زدگی کودک از این مفاهیم، ضعیف نیست زیرا تکرار نامناسب آن‌ها ممکن است در آینده به نتیجه‌ی معکوسی بیانجامد و به جای دل‌بستگی به این نشانه‌ها، نوعی بی‌میلی و یا بی‌تفاوتی سیاسی در وی پدید آورد. حال اگر نشانه‌های پیش‌گفته را به مثابه‌ی علایمی از نوعی ایدئولوژی‌زدگی در عرصه‌ی تعلیم و تربیت تلقی نماییم، لازم است بدانیم که شیوه‌ی نظریه‌پردازی در ایدئولوژی چگونه است؟ ایدئولوژی، نظیر اخلاق، زیبایی‌شناسی یا دین، شیوه‌ی دیگری برای نظریه‌پردازی دارد که غیرعلمی و ارزشی است. ایدئولوژی به دفاع و تاکید و تجویز می‌پردازد، استدلال نمی‌کند. ایدئولوژی بیشتر خواهان اقدام است و به جای تحلیل نقادانه به متقاعدکردن عاطفی می‌پردازد (وینسنت، ۱۹۹۵: ۳۰).

جنکس (۲۰۰۵) در این راستا دولت را تنها نمی‌بیند بلکه خانواده را به عنوان یک نهاد پیچیده‌ی اجتماعی دیگر نیز به میدان می‌آورد و آن را در یک شبکه‌ی ایدئولوژیکی برای حفظ وضع موجود به تصویر می‌کشد:

شرایط سیاسی معاصر دیگر ناظر بر حکومت به عنوان یک کل نیست بلکه خانواده را در حکم واحد اساسی کنترل آن تلقی می‌کند

تمام ایده‌ها و اعمال مربوط به مراقبت از عدالت برای کودک و محافظت از او را می‌توان ابزاری در شبکه‌ی ایدئولوژی تلقی کرد که وضع موجود را حفظ می‌کند (جنکس، ۲۰۰۵: ۱۱۴).

رضایی و کاشی (۱۳۸۴) نیز یکی از کارکردهای آموزش و پرورش از منظر ایدئولوژیکی راه، تربیت نگاهبانان نظام سیاسی برای نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی می‌دانند و معتقدند که این امر غیر از کتاب‌های درسی در جاهای دیگری نیز به چشم می‌خورد:

از منظر ایدئولوژیک، آموزش و پرورش در صدد تربیت «نگهبانان» نظام سیاسی موجود است. از این منظر آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی است و به عبارت دیگر، در مدرسه ظرفیت‌های انسانی و ذهنیت دانش‌آموزان به گونه‌ای دستکاری می‌شود تا افراد به «کسب خصایص اخلاقی خاصی» ترغیب شوند (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۳۴).

این درحالی است که به غیر از کتاب‌های درسی، فضای فیزیکی و عینی مدارس، در قالب دیوار نوشته‌ها و کاغذ نوشته‌هایی که بر در و دیوار فضاهای آموزشی دیده می‌شوند، پیام‌ها و نشانه‌های سیاسی خاصی به منظور جهت‌دادن به شخصیت کودکان در جریان است که در

صدد تعجیل و شتاب در بزرگ جلوه دادن کودکان و ورود پیش از موعد آنان به ساحت سیاسی موجود است.

این پیام‌ها بیشتر در قالب: الف. رویه‌ها و کردارهای گفتمانی خاصی (نظیر زیارت عاشورا، برنامه‌های صبحگاهی، مراسم مربوط به اعیاد و وفات‌ها و جشن‌ها و مناسبت‌های ملی و انقلابی)؛ ب. در قالب دیوار نوشته‌ها و کاغذ نوشته‌هایی بر در و دیوار مدارس؛ و ج. متون نوشتاری دروسی نظیر تاریخ، عربی، دینی و حتی فارسی دیده می‌شوند (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۴۱).

ساحت سیاسی، عرصه‌ای است که محل جولان بزرگسالان و گاه آلوده به حرص و آز سیری‌ناپذیری برای کسب قدرت و ورود به لابیرنت‌های نامکشوف آن است. از این رو به نظر می‌رسد کودکان در حیات خلوت سیاست، به گونه‌ای راه ورود به حیات آزاد و شیشه‌ای کودکانی خویش را بسته می‌بینند تا در آن، فارغ از علایق و فرمانروایی بزرگسالان، به کودکی خویش پردازند و از جهان بیغش و پاک خود لذت ببرند.

ساحت دینی - مذهبی

در این بخش - چنانچه پیشتر نیز اشاره شد - پیام‌ها و دلالت‌های به مراتب بیشتری در کتاب‌های مورد مطالعه وجود دارند که حاکی از توارد زود هنگام مفاهیم و گرایش‌های بزرگسالان در جان و ذهن کودکان است. برای استدلالی کردن این بخش از مقاله لازم است که از منظر رویکرد دینی به تعریف «کودک» پرداخت تا تحلیل پیام‌ها و نشانه‌های مورد نظر در این کتاب‌ها به سهولت انجام شود.

چنانچه پیشتر در رویکرد دینی به کودکی نیز نقل شد، قریب به اتفاق فقها، طفل (کودک) را کسی دانسته‌اند که به حد بلوغ شرعی نرسیده است. در واقع اگر فردی به بلوغ شرعی رسید، از حد کودکی نیز گذر کرده و استعداد برخورد از نوع بزرگسالی را یافته و باید آنگونه نیز با وی رفتار نمود که با بزرگسالان رفتار می‌شود. فقها برای طفولیت سه دوره را ذکر کرده‌اند. اما آنچه در این جا به مثابه تعریف عملیاتی کودک می‌توان از آن بهره جست، دوره دوم طفولیت است که عبارت است از:

هفت سالگی تا بلوغ. طفل در این دوره «صبی ممیز» خوانده می‌شود و آن کسی است که بتواند اجماً بین نفع و ضرر خود فرق گذارد و معاملات سودآور را از زیان‌بار تشخیص دهد.

البته ناگفته پیداست که سن بلوغ بر مبنای مذهب تشیع، برای دختران، سال و برای پسران ۱۵ سال قمری می‌باشد. لذا پسران حدوداً ۶ سال بعد از دختران به این سن رسیده، مکلف به «تکالیف الزامی» اعم از وجوب و حرمت می‌شوند. و بر این اساس چون دختران، حوالی کلاس

سوم ابتدایی مشمول این قاعده فقهی در باب تکلیف می‌شوند، لذا در این مقاله نگاه به کودک از این منظر قابل تبیین است.

با نگاهی به کتاب‌های این دوره از مقطع ابتدایی که مورد مذاقه این پژوهش می‌باشند، این نکته را می‌توان به وضوح دید که جوهره و خمیرمایه تمام کتاب‌های درسی، مفاهیم و آموزه‌های دینی یا مذهبی می‌باشد. البته در بعضی جاها استناد و ارجاع کتاب‌ها به دین بدون برجسته کردن گرایش مذهبی جنبه‌ای کلی و عام را شامل می‌شود اما در برخی جاهای دیگر الزامات و روایات مذهبی (شیعی) پررنگ شده که این رویکرد گاهی اوقات در ذهن و زبان دانش‌آموزان و خانواده‌های اهل تسنن، موجب برانگیختن واکنش‌های احساسی نیز می‌شود (مشاهدات محقق در این زمینه گواه مدعاست).

در خصوص مفاهیم و گزاره‌های دینی - مذهبی که در کتاب‌های درسی این مطالعه به کرات دیده شده‌اند، می‌توان به مفاهیم زیر توجه کرد: تکلیف شرعی، نماز، نماز جماعت، تماس بدنی، دعا، عزاداری، شرکت در عزاداری، واجب، محرم، نامحرم، نماز اول وقت، روزه، حجاب، وضو، اقتدا، نماز آیات، عبادت، صدای اذان، اطاعت، مداحی، نوحه، شعارهای مذهبی مانند هیهات منالذله و ... از میان مفاهیم فوق تنها به عنوان نمونه فراوانی دو واژه نماز و دعا از دو کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم و سوم استخراج شد که آمار ذیل به دست آمد:

جدول شماره ۱: فراوانی مفاهیم نماز و دعا در دو کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم و سوم

مفاهیم	پایه	دوم	سوم	جمع
نماز/ نماز جماعت/ نماز اول وقت	۵۰	۴۹	۹۹	
دعا	۱۵	۱۴	۲۹	

چنانچه از جدول فوق پیداست، تنها در دو کتاب هدیه‌های آسمانی پایه‌های دوم و سوم در مجموع ۹۹ بار واژه نماز و مشتقات آن تکرار شده‌است. واژه دعا نیز در مجموع ۲۹ بار آمده است.

البته تأکید بر این مفاهیم، صرفاً در قالب واژه خود را نشان نمی‌دهند، بلکه تصاویر هم به طور معنی‌داری گویای آن است. برای مفهوم «دعا» علاوه بر ذکر واژه، در کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم، تعداد ۲۰ تصویر از مجموع ۷۳ تصویر منقش در آن به تصویر درآمده که طی آن کودکان را در موقعیت‌های مختلف به انجام این عمل ترغیب می‌کند. این نسبت، بیانگر بیش از ۲۷ درصد کل تصاویر آن کتاب است. ایضاً از مجموع ۷۵ تصویر کل کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم، تعداد ۴۱ تصویر بر انجام و یا آموزش نماز دلالت دارد که نسبت آن با کل تصاویر کتاب ۵۴/۶ درصد می‌باشد.

جدول شماره ۲: فراوانی و نسبت تصاویر مربوط به نماز و دعا در کتب پایه دوم و سوم

تصاویر/ پایه		دوم	سوم	درصد از کل تصاویر کتاب	
				دوم	سوم
نماز/ نماز جماعت/ نماز اول وقت		۴۱	۲۰	۵۴/۶	۲۷
دعا		۲۰	۱۴	۲۶	۱۹

این امر مختص کتاب هدیه‌های آسمان نیست که به لحاظ ماهوی کتابی دینی - مذهبی است بلکه در کتاب‌های دیگر نیز هر کجا مجال فراهم شده باشد، گنجانده شده است به عنوان نمونه در یکی از بخش‌های کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) پایه دوم، ۲۵ بار واژه دعا تکرار شده است. حتی در یکی از این درس‌ها (تصویر شماره ۱)، از این واژه به عنوان مصدر، جهت تصریف استفاده شده است (فارسی، مهارت‌های خوانداری، ۱۳۹۳: ۵۹).



تصویر شماره ۱: تصریف فعل دعا به منزله تثبیت یادگیری مفهوم

(منبع: فارسی پایه دوم، مهارت‌های خوانداری، ۱۳۹۳: ۵۹)

در اینجا هدف از استخراج این داده‌ها آن نیست که گفته شود: چرا در کتاب‌های این دوره از مقطع ابتدایی واژه‌ها، مفاهیم و تصاویر مذهبی زیادی آورده شده است؟ زیرا این پرسش، سوالی نیست که این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ آن بوده باشد. از طرفی به نظر می‌رسد که این امر در راستای «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» قابل توجیه باشد؛ آنجا که در بند ۴ بیانیه ارزش‌ها، آورده شده است و در پایان این بند، بر محوری بودن تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی، و اخلاقی در کل فرایند تأکید شده است:

فرآیند تعلیم و تربیت در تمام ساحت‌ها شامل تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تعلیم و تربیت اجتماعی و سیاسی، تعلیم و تربیت زیستی و بدنی، تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تعلیم و تربیت علمی و فناورانه منطبق بر نظام و معیار

اسلامی (مبنای و ارزش‌های برگرفته از قرآن کریم، سنت حضرات معصومین علیهم السلام و عقل) که تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در آن محوریت دارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش).

اما پرسش اینجاست که اگر ملاک عمل نظام آموزشی در تعلیم و تربیت اعتقادی و عبادی، توصیه و امر شارع (بر مبنای اجتهاد فقها و مجتهدین) مبتنی بر خروج فرد از صغارت و طفولیت و ورود به سن تکلیف (بلوغ شرعی) است، پس این همه شتاب‌زدگی و اصرار مؤلفین در انجام عبادات و مناجات از سوی کودکان نابالغ برای چیست؟ کودکانی که هنوز غرق عواطف و دلبستگی‌های حسی و طبیعی خویش به جهان عین هستند، چگونه ممکن است که با این سرعت و عجله به آدم‌های بزرگ‌سال مکلف تبدیل شوند؟ در پیوند با همین مفهوم دعا باید گفت که برای کودکان مورد نظر این تحقیق، درک عینی و این جهانی آن به اندازه مساهله و ساده‌پنداری مؤلفین نیست. زیرا کودکان نه پیامبرانند، نه امامان و نه امام‌زادگان که با دعایی همه را معجب خویش سازند! به عنوان نمونه به این داستان در درس ۱۴ کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم توجه کنید:

چند ماهی است باران نیامده است مردم شهر کوفه دور هم جمع شده‌اند. یکی گفت: بیاید از بهترین بندگان خدا بخواهیم دعا کنند تا باران بیارد. آن‌ها به سوی خانه امام علی (علیه السلام) رفتند.

- ای امیر مومنان! برای آمدن باران دعا کن!

امام نگاهی به جمعیت انداخت و به امام حسین (علیه‌السلام) گفت: برای این مردم تشنه دعا کن! امام حسین (علیه السلام) دستان خود را به سوی آسمان بلند کرد و گفت: خدایا بندگان تو و زمین‌های تشنه منتظر باران هستند. بارانت را برای ما بفرست
هنوز دعای امام تمام نشده بود که صدای رعد و برق در آسمان شهر پیچید. قطرات درشت باران صورت کودکان را نوازش داد... (هدیه‌های آسمان پایه دوم، ۱۳۹۳: ۶۸).

یکی از نکاتی که در این جا باید به آن توجه کرد این است که هم مفهوم دعا و هم آثار مترتب بر استجاب و یا عدم استجاب آن در زندگی عینی و ارض واقع کودکان، امری نامتعیین است. به عبارت دیگر برای آنها ممکن نیست که بعد از ذکر دعا (فی‌الفور و یا با فاصله زمانی معینی) نتیجه و اثر عینی آن را با چشمان خویش ببینند. چه بسا کودکانی که به تقلید از الگوی این درس، به جای درخواست باران، برای نیازهای مادی زندگی خویش (مسکن و یا ماشین) دعاهایی کرده باشند ولی اثری از استجاب آن از سوی مخاطب خویش (خدا) ندیده باشند، پس آنگاه شاید با خود بگویند: ای خدای بزرگ و مهربان! پس چرا دعاهای ما را قبول

نمی‌کنی؟ و این را نوعی عدم التفات پروردگار به بنده خویش تعبیر و تفسیر نمایند که آن هم ممکن است سرآغاز یأس نابجایی باشد که از همان کودکی به درون انسان خزیده می‌شود. در این جا به پرسش کشیدن رویکرد مؤلفین کتاب برای تربیت دینی کودکان را نباید به معنای تقابل با آموزه‌های دینی تلقی کرد. آنچه در این مقال قابل نقد و تحلیل می‌باشد این است که با عمل کرد غیر هنری و به دور از حکمت گروه مؤلفین، به کارگرفتن مفاهیم و احکام دینی که خارج از حد تکلیف و وسع ذهنی - عینی کودکان است علاوه بر آن که آن‌ها را از فضای طبیعی خویش که فرایند رشد در آن جریان دارد، دور خواهد کرد، محتملاً موجب دل‌زدگی زود هنگام آنان از اصل و جوهره دین نیز می‌شود.

اکنون به یکی دیگر از نشانه‌هایی که از نظر نگارنده عامل مهمی در فروکاستن دوران کودکی و تبعید کودکان به بزرگسالی است پرداخته می‌شود.

از جمله برنامه‌هایی که سال‌هاست در مدارس ابتدایی دخترانه سراسر کشور، ذیل برنامه‌های پرورشی برگزار می‌شود، برپایی «مراسم جشن تکلیف» برای دختران در آستانه‌ی ۹ سالگی است. این دختران که در پایه سوم مشغول به تحصیل می‌باشند، تقریباً در ماه آبان باید خود را برای قبول یک مجموعه وظایف و تکالیفی آماده کنند که زان پیشتر - شاید - به مخیله‌اشان هم خطور نکرده بود. اینان از فردای روز برگزاری مراسم، دیگر آن کودک دیروزی به حساب نمی‌آیند بلکه کسان دیگری می‌شوند و جور دیگر باید نشست و برخاست کنند و جور دیگر ببینند. به عبارت دیگر اینان دیگر «کودک» نیستند و از عداد کودکان خارج می‌شوند و در یک کلام این‌ها «بزرگ» شده‌اند. در کتاب هدیه‌های آسمان پایه سوم، درس‌های ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۳ با حجمی به تعداد ۲۸ صفحه (متن، تصویر و تمرین) به این موضوع پرداخته‌است. در واقع چون فعلاً پسران وارد دنیای تکالیف الزامی نشده‌اند، این دروس عموماً به دختران نوبالغه (به زعم مؤلفین) اختصاص یافته است. در درس ۸، مؤلفین تلاش کرده‌اند با بیانی شبه‌ادبی و فانتزی، به دخترکان ۹ ساله بقبولانند که شما دیگر از امروز کودک به حساب نمی‌آید؛ زیرا به سن تکلیف رسیده‌اید. در بخش میانی این درس، نامه‌ای از سوی فرشتگان خدا برای دختران قرائت می‌شود که با این جملات پایان می‌یابد:

«... امسال شما به مقام بزرگی دست پیدا کرده‌اید. [...] بچه‌ها، به یک‌دیگر نگاه کنید. ببینید در این چادرها چقدر زیبا و دوست داشتنی شده‌اید. خداوند خیلی دوست دارد که هنگام نماز شما را با این لباس زیبا ببیند و سخن شما را بشنود. حتماً حدس زده‌اید که ما چه کسانی هستیم؟! بله ما فرشتگان خدا هستیم.»

در پایان این درس، این گونه آمده است:

عصر آن روز، محدثه [قهرمان داستان] با اشتیاق ماجرای جشن را برای خانواده‌اش تعریف کرد. حسین برادر محدثه که امسال هشت ساله شده‌است، پرسید: پس کی برای من جشن تکلیف می‌گیرید؟

پدر خندید و گفت: شما چند سال دیگر به سن تکلیف می‌رسی، ولی خوب است از همین حالا نمازهایت را به اندازه‌ای که می‌توانی بخوانی، تا وقتی به سن تکلیف رسیدی، انجام آن‌ها برایت سخت نباشد.

هنگام اذان حسین و محدثه با خوش‌حالی بلند شدند و وضو گرفتند. آن‌ها دوست داشتند تا به همراه پدر و مادر خود در نماز جماعت مسجد شرکت کنند (هدیه‌های آسمان، پایه سوم، ۱۳۹۳: ۳۸).

چنانچه پیشتر نیز بدان اشاره شد، در پنج درس این کتاب، مبحث جشن تکلیف به طور ادامه‌دار ذهن دختران کلاس سوم را به خود مشغول می‌دارد. نکته‌ی دیگر نشان دادن «اشتیاق» و تمایل زودهنگام حسین، برادر محدثه به ورود به سن تکلیف است؛ پسری که هنوز هشت ساله است و تا رسیدن وی به سن متعارف تکلیف، هنوز ۷ سال دیگر باقی است. در این‌جا فضای رویدادها و شخصیت‌های موجود در درس‌ها، آن‌قدر آرمانی و آسمانی خلق شده‌اند که خواننده اصلاً تصور نمی‌کند که در قرن ۲۱ و فراگیر شدن فن‌آوری‌های ارتباطات و شبکه‌های اجتماعی به سر می‌برد! همه جا شمع و گل و پروانه است:

با چادر سفیدش / پروانه می‌زند پرا / خوش‌حال می‌نشیند / بر جانماز مادر / مادر خریده امروز / چادر نماز او را / چادر نماز او هست / زیبا مثل گل‌ها / با شمع و دسته‌ای گل / بابا خریده قرآن / بوی گلاب دارد / جلد طلایی آن / تا آسمان آبی / پروانه می‌پرد شاد / جشن عبادت اوست / به مبارکش باد (هدیه‌های آسمان، پایه سوم ۱۳۹۳: ۴۳).

تأکید بر جشن تکلیف، به طور افقی در کتاب قرآن پایه‌ی سوم (تصویر شماره ۲) نیز نمایان است. در صفحه ۶۲ این کتاب با درج این نقاشی زیر آن این جمله نوشته شده است: «دخترم آیا خود را برای جشن تکلیف آماده کرده‌ای؟»



تصویر شماره ۲: آمادگی برای جشن تکلیف

(منبع: قرآن، پایه سوم، ۱۳۹۳: ۶۳)

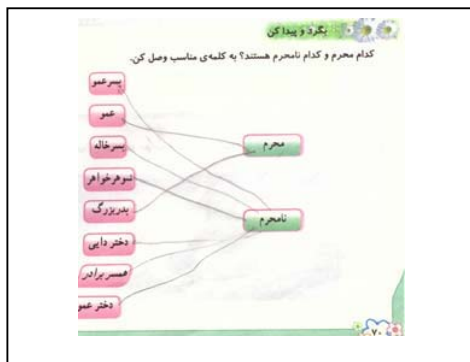
در درس ۱۳ با عنوان «انتخاب پروانه»، وقتی پروانه (قهرمان دیگر)، می‌خواهد خود را برای یک مهمانی آماده کند، در برابر آئینه به یاد حرف‌های خانم معلم در روز جشن تکلیف می‌افتد، آنجا که گفته است:

«دخترهای گلم، ... حالا این دوست مهربان [منظور خداست] از شما دخترهای نازنین خواسته که وقتی به سن تکلیف رسیدید، در برابر نامحرمان خودتان را بیوشانید و با حجاب باشید» (هدیه‌های آسمان، پایه سوم، ۱۳۹۳: ۶۷).

در ادامه همان درس در صفحه ۶۸ و در بخش «بدانیم» به منظور دانش‌افزایی، به تعریف محرم و نامحرم پرداخته و این‌گونه آمده است:

کسانی مثل پدر بزرگ، پدر، برادر، عمو و دایی محرم نامیده می‌شوند؛ یعنی لازم نیست در برابر آن‌ها موی سر خود را بیوشانیم. اما بقیه‌ی مردها مثل شوهرخواهر، پسرعمو، پسر دایی، پسرخاله و... برای دختران نامحرم هستند.

سپس در صفحه ۷۰ (تصویر شماره ۳) ظاهراً برای تثبیت یادگیری فعالیت زیر را آورده است که باید ضمن بازشناسی محرم و نامحرم، مصادیق را پیدا کرده آن‌ها را به مفهوم مربوطه وصل نماید:



تصویر شماره ۳: بازشناسی محرم – نامحرم
(منبع: هدیه‌های آسمان، پایه سوم، ۱۳۹۳:۷۰)

اکنون آنچه از نظر راقم این سطور جای تأمل و تحلیل دارد، دو نکته است: اول، اقناع دختران ۹ ساله به این‌که، دیگر کودک نیستند. و دوم تسریع نگاه جنسی در کودکان و خلط محرم نامحرم.

اول (اول) اقناع دختران ۹ ساله به این‌که دیگر کودک نیستند. ناگفته پیداست که بلوغ یک امر بطئی و تدریجی است و ظهور آن طی یک فرایند در انسان اتفاق می‌افتد. از سوی دیگر چون بروز آن در انسان با تظاهراتی در مکانیسم بدنی و روانی وی همراه خواهد بود و آن‌گونه نیست که این امر به طور هم‌زمان و عالم‌گیر در یک لحظه زمانی در تمام افراد روی بدهد، لذا پیچیدن نسخه واحد برای همه امری تعجب‌آور و ناشیانه به نظر می‌رسد. در این‌جا مؤلفین کتاب‌های درسی ابتدایی، الزامات روانشناختی، علمی و عقلی را نادیده گرفته‌اند.

در یک فراتحلیل مشخص شده که ۸۸/۹ درصد از پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که در کتاب‌های دینی ابتدایی بین محتوای ارائه شده در مورد ارزش‌های اسلامی - ایرانی با توان ذهنی کودکان هم‌خوانی ندارد (فیاض، ۱۳۸۷: ۲۳).

مؤلفین، حتی استنادات و ارجاعات دینی و فقهی را نیز در این زمینه با عینک بی‌توجهی نگریسته و فضا را به طرزی قییم مآبانه به نفع ایده‌های خویش مصادره کرده‌اند؛ به معنایی دیگر آن‌قدر که گروه مؤلفین این کتاب‌ها در امر تدوین محتوا دچار ذوق‌زدگی و خودپسندی شده‌اند، که حتی مجال نداده‌اند تا ارجاعات قرآنی و استنباطات فقهی نیز در این زمینه نفسی بکشند و لحاظ داده‌شوند.

قرآن کریم در سوره‌های متعددی^۱ به این موضوع [بلوغ] اشاره نموده‌است و در مجموع سه معیار: بلوغ الحلم، بلوغ النکاح و بلوغ اشد را ذکر کرده است. با توجه به این معیارها می‌توان گفت مسأله بلوغ در قرآن کریم با تعبیراتی مختلف آمده و سن مشخصی را به عنوان سن بلوغ ذکر نکرده‌است. همچنین در امر بلوغ هم به رشد جسمی و هم به رشد روحی و عقلانی توجه نموده است (موسوی بجنوردی، ۱۳۸۲: ۲۹).

از روایات ائمه شیعه در این زمینه این است که اولاً، معیار بلوغ چه در مورد دختران و چه در مورد پسران، بر مبنای تکوین شخصیت فرد و قبول مسئولیت در زمینه‌های مختلف می‌باشد. ثانیاً، معیار اصلی برای بلوغ کودک، رشد و تکامل جسمی و جنسی و اندام‌های تناسلی است که معیار آن در پسران احتلام و در دختران عادت ماهانه است. ثالثاً، در روایات حد، سن بلوغ پسر از ۱۳ تا ۱۶ سال و دختر از ۹ تا ۱۳ سال است که می‌توان آن را اماره‌ی بلوغ نیز تلقی نمود (همان: ۲۹).

البته سن بلوغ از دیدگاه اهل سنت با آنچه که اهل تشیع بدان باور دارند متفاوت است. «در این میان شافعیه و حنابله درباره سن بلوغ معتقدند، بلوغ دختر و پسر، در هر دو با رسیدن به ۱۵ سالگی محقق می‌گردد. همه‌ی فقهای اهل سنت در بلوغ زن با اهل تشیع مخالف هستند و معتقدند که سن بلوغ زن کمتر از ۱۵ سال نیست» (همان: ۴۴). در رویکردی دیگر، «از نظر فقهای اهل سنت، سن موضوعیت ندارد و نمی‌توان سن را اماره‌ی بلوغ دانست. زیرا در بیشتر روایات ملاک بلوغ برآمدن موی زهار، احتلام و حیض عنوان شده‌است (اسماعیل آبادی، ۱۳۸۷: ۱۶۷).

بلوغ، آغاز آمادگی جنسی است. زمانی که اندام‌های تناسلی، توان انجام وظایف خود را پیدا کنند. این حالت، «سن راهقه» نامیده می‌شود. در دختران از دوازده سالگی تا چهارده سالگی حاصل می‌شود و با پدیده‌ی حیض و برآمدن پستان‌ها همراه است. اما در پسران، بین دوازده تا شانزده سالگی واقع می‌شود و با خروج منی، تغییر صدا و رشد موری صورت همراه است (مهریزی، ۱۳۷۲: ۲۳۱). بیان علایم بلوغ و تعریف آن بر عهده شرع نیست ... بلکه هرگاه عرفاً تحقق یافت، احکام شرعی بر آن مترتب می‌گردد (موسوی رکنی، ۱۳۹۱، به نقل از طباطبایی: ۱۷۴).

بر اساس تحقیقاتی که در مورد ظهور نشانه‌های بلوغ در دختران کشورهای متعدد انجام شده، نشانه‌های بلوغ دختران ایرانی طی جدول زیر به نمایش درمی‌آید:

۱- سوره‌های نور: ۵۹؛ نساء: ۶؛ انعام: ۱۵۲؛ یوسف: ۲۲؛ اسراء: ۲۴؛ کهف: ۸۲ و ...

جدول شماره ۳: نشانه‌های بلوغ دختران ایرانی

ملیت دختر	پیدایش جوانه سینه (سال)	ظهور موهای زهار (سال)	اولین قاعدگی (سال)
ایرانی	۱۰/۱	۱۰/۲	۱۲/۵

(منبع: مهریزی، ۱۳۸۷: ۲۳۶)

در تحقیقی دیگر، منارک (سن نخستین قاعدگی) در دختران ایرانی به طور متوسط سیزده سالگی می‌باشد (اسماعیل آبادی، ۱۳۸۷: ۱۸۰).

تا اینجا و با توجه به نتایج تحقیقات فوق، از لحاظ سن بلوغ دختران، نمی‌توان نه سالگی را سن دقیق و تثبیت شده‌ی آن برشمرد. این امر که اصطلاحاً «اماره‌ی تعبدی» خوانده می‌شود در زمان معاصر مورد نقد واقع شده و به جای آن بیشتر بر نشانه‌های بلوغ به ویژه احتلام و حیض تأکید می‌شود. اگرچه در موارد نادر ممکن است این حالت به صورت زودرس بروز نماید اما نمی‌توان نوادر را به تمام جامعه تعمیم داد. فلذا آنچه که در کتاب‌های درسی این دوره تحت عنوان رسش کودکان برای قبول تکلیف شرعی بر مبنای بلوغ به نمایش درمی‌آید، بیش از آنکه اقدامی دین‌مدارانه باشد، اقدامی سنتی، عجولانه و آن‌گونه که به نقل از طباطبایی ذکر شد، بی‌توجهی به عرف جامعه است. به نظر می‌رسد چنین رویکردی به تربیت عبادی، به جای آن‌که ورود کودکان به ساحت تربیت دینی و عبادی را بر مدار طبیعی و انتظار شارع و عرف جامعه به حرکت درآورد، در صدد بزرگ‌نمایی تئوری تعلیم و تربیت بومی، بوده‌باشد. نمودی که یک بعد آن در ساحت سیاست و بعد دیگرش در ساحت مذهب با یک قرائت خاص دور می‌زند.

از سوی دیگر، فقیهان شیعه در پاسخ به این پرسش که آیا عبادات کودک، مشروعیت دارد یا خیر؟ نظر واحدی ندارند و آنها سه جواب اصلی را برای این سؤال ارائه کرده‌اند:

۱- عبادات کودک مشروعیت دارد. ۲- عبادات کودک حالت تمرینی دارد. ۳- عباداتش صحیح است اما مشروعیت ندارد (محمدزاده رهنی، ۱۳۹۰: ۱۲۲).

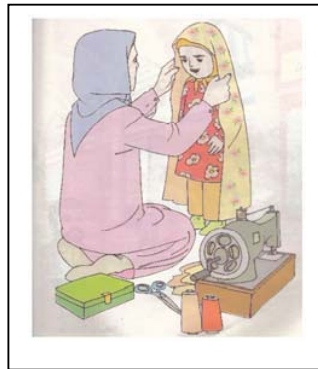
در اینجا لازم نیست که هر کدام از پاسخ‌های فوق را تفسیر نمود زیرا این امر دغدغه اصلی این نوشتار به حساب نمی‌آید. اما با نگاهی ساده به آن‌ها می‌توان به این نتیجه رسید که در هر سه پاسخ، عبادات کودکان نمی‌تواند زیاد جدیت بردار باشد.

حال با توجه به تبیین‌های فقهی از موضوع که فوقاً از نظر گذشت، به نظر می‌رسد که الزام و مجاب‌کردن کودکان به انجام تکالیفی که مستلزم ظهور بلوغ (با توجه به معیارهای مذکور) است، حاکی از آن است که مؤلفین، افرادی تک‌ساحتی و یک‌جانبه‌نگر بوده‌اند و «کودکی» را از دریچه‌ی نظر بزرگ‌سالان تفسیر می‌کنند. از این رو چگونه می‌توان از دختر بچه‌ای که احتمالاً در آستانه‌ی ورود به نه سالگی است و هنوز از رؤیایها و دنیای بازی‌های کودکانه خویش بیرون نیامده‌است، انتظار داشت که به یکباره دست از دل و عقل و ذهن و زبان کودکانه‌ی

خویش بردارد و مانند مادر و مادر بزرگش با دیگران رفتار نماید و آن گونه که آنان معرفت دینی را شناخته و نسبت به انجام تکالیف متعهد شده‌اند، خود نیز به کسب معرفت و انجام تکالیف اقدام نماید؟

برای جداسازی زود هنگام کودکان از کودکی خویش در کتاب‌های مورد نظر این مطالعه، نشانه‌ی دیگری نیز به استخدام درآمده است و آن «چادر» است. البته فضا سازی و آماده سازی برای این امر از درس ۱۶ کتاب فارسی (بخوانیم) پایه اول، (تصویر شماره ۴) یعنی از همان آستانه‌ی هفت سالگی آغاز می‌شود. آنجا که مادر می‌خواهد بازار را به دختر ۷ ساله‌ش معرفی کند:

دیروز در بازار بودیم. مادرم از فروشگاه، پارچه‌ی گل‌دار قشنگی خریده بود. او در راه، دکان‌ها را به من نشان می‌داد و می‌گفت: این‌جا نجاری است [نجار...]. وقتی به خانه رسیدیم، مادرم با آن پارچه، چادر نماز قشنگی برای من دوخت. من از او خیلی تشکر کردم (فارسی، بخوانیم، پایه اول، ۱۳۹۳: ۸۲).



تصویر شماره ۴: چادر، به عنوان نشانه‌ای از جداسازی زود هنگام کودکان

(منبع: فارسی بخوانیم، پایه اول، ۱۳۹۳: ۸۲)

کودکی، در برخی موقعیت‌ها در این کتاب‌ها حکایت از هویت فراموش شده کودکان دارد و به طور غیر طبیعی جایگاه خود را به بزرگ‌سالی خام و اغراق آمیزی داده است. در درس «ماه مهمانی خدا» کتاب پایه سوم چنین آمده است:

بعد از شام مادر رو به من کرد و گفت: سحر! می‌دانی فردا چه روزی است؟ کمی فکر کردم و گفتم: فردا روز اول ماه رمضان است.

- اما برای تو یک روز دیگر هم هست.

- چه روزی؟

- روز تولدت. نه سال پیش، تو در چنین شبی هنگام سحر به دنیا آمدی و نامت را سحر گذاشتیم.

- چه زیبا! پس هدیه‌ی تولدم چه می‌شود؟

یک سجاده‌ی زیبا برایت خریده‌ام تا از این به بعد نمازهایت را روی آن بخوانی. یک سجاده هم برای برادرت سعید هم گرفته‌ام تا او هم کم‌کم نماز خواندن را تمرین کند (هدیه‌های آسمان، پایه سوم، ۱۳۹۳: ۵۰).

در این اپیزود، کودک از دنیای کودکی خویش فاصله گرفته و حتی آن را به فراموشی سپرده‌است! و این مادر است که به جای وی نقش «کودکی» را بازی می‌کند و مهم‌ترین اتفاق دوران کودکی‌اش (روز تولد) را به یاد وی می‌آورد: وقتی مادر از او سؤال می‌کند که امروز چه روزی است؟ به جای اینکه مانند کودکان عادی بگوید: روز تولد من است، می‌گوید روز اول ماه رمضان است. برجسته کردن این مناسبت البته دارای یک اشکال تقویمی نیز هست که از صافی تدبیر مؤلفین عبور کرده است! شش سال قبل زمانی که دخترشان در اول رمضان به دنیا آمده است با محاسبه تقویم شمسی، ۶۰ روز اختلاف دارد زیرا تقویم قمری با تقویم شمسی سالانه اختلافی ده روزه دارد. بنابراین این دختر هنوز حدود ۲ ماه دیگر تا روز تولدش فاصله دارد.

به نظر می‌رسد که در شرایط کنونی، چنین کودکانی کمتر وجود خارجی داشته باشند! و یا اگر موارد نادری از این‌ها یافت بشود احتمالاً در آرمان مؤلفین این کتاب‌ها جا خوش کرده‌اند! لذا به طرز اغراق‌آمیزی آن را روایت کرده و به ذهن کودکان قالب می‌کنند. امروزه در عالم واقع، کودکان از سه سالگی جذب افسون‌گری امپراطوری‌های وسایل ارتباط جمعی از جمله گوشی‌های موبایل، تبلت، رایانه، اینترنت و اندکی پس از آن، (۷ - ۶ سالگی) دچار اعجاب و جذابیت‌های شبکه‌های اجتماعی می‌شوند و خواهانش می‌گردند. با نگاه به این کتاب‌ها می‌توان به این نتیجه رسید که این امکانات مدرن و فراگیر، اساساً در چک‌لیست اصول تدوین محتوای کتب درسی، در نزد مؤلفین محلی از اعراب نداشته‌اند. از نظر نویسنده‌ی این سطور، این نحوه‌ی الگوسازی و رفتارپردازی در کتاب‌های درسی، چون به طور نمایشی و غیرواقع‌بینانه است فاقد کارایی تربیتی است و خارج از مسیر تربیت دینی خواهد بود.

این رویکرد البته مسبوق به گذشته نیز هست به گونه‌ای که بر اساس پژوهشی (صالحی عمران و شکیباییان، ۱۳۸۶)، که در آن درجه‌ی اهمیت مقوله‌های هویت ملی، ارزش‌های دینی - مذهبی و ارزش‌های انقلابی در کتب ابتدایی بررسی شده‌است، بیشترین ضرایب اهمیت در شاخص‌های ارزش‌های دینی - مذهبی، اسطوره‌های دینی - مذهبی، مراسم دینی - مذهبی و اماکن دینی - مذهبی مشاهده گردیده‌اند.

از زاویه‌های دیگر نیز می‌توان به رویکرد دینی به مقوله‌ی آموزش نگریست و آن ترجیح نگاه به آموزش دین در برنامه‌ریزی درسی در ایران است. این رویکرد در طی سال‌های گذشته بیش از آن‌که بر انتقال ارزش‌های مرتبط با مقوله‌های اجتماعی و اخلاقی متمرکز بوده باشد، غالباً اعتقادی و عبادی محور بوده‌اند.

نتایج تحقیق حکیم‌زاده و موسوی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که ارزش‌های دینی مرتبط با مقوله‌های اعتقادی و عبادی غلبه‌ی چشم‌گیری در این کتاب‌های درسی دارند، در حالی‌که ارزش‌های دینی مرتبط با مقوله‌های اجتماعی اخلاقی و اقتصادی کمتر در این کتاب‌های درسی مورد توجه قرار گرفته‌است (فروتن، ۱۳۹۰: ۷۷).

برخی از محققین دیگر (کریمی: ۱۳۷۴) و تجاسب (۱۳۷۹) و شعبانی (۱۳۸۴) با بر شمردن آسیب‌هایی، نحوه تربیت دینی در نظام آموزشی را مورد انتقاد قرار داده‌اند و دانش دینی را از دین‌داری واقعی تفکیک کرده‌اند:

عبدالعظیم کریمی معتقد است که «آموزش دینی مانع تربیت دینی» است. به باور وی یکی از اشتباهات مکرری که امروزه از روی غفلت و عادت مرتکب می‌شویم، ملازمه‌ای است که میان معرفت دینی یا به عبارتی حس مذهبی و «اطلاعات و دانش دینی» قائل می‌شویم و می‌پنداریم که شرط قطعی دیندار بودن و دینی شدن، تراکم اطلاعات و اندوخته‌های حفظی و صوری دانش دینی است (حاجی ده آبادی به نقل از کریمی، ۱۳۸۰: ۳۳۲).

متأسفانه در نظام آموزشی ما، آموزش دین مهم است و شرط دین‌داری، دین‌دانی است در حالی‌که نه همه دین‌دانان دیندارند و نه همه دین‌داران دین‌دان! و علت این که نظام آموزشی ما این‌گونه شده است، پر رنگ شدن بعد فقاقت دین و فراموش شدن وجه عرفانی دین و مغفول ماندن آن است (حاجی ده آبادی به نقل از تجاسب، ۱۳۸۰: ۳۳۶).

آموزش دینی ناظر به انتقال معارف دینی است و نتیجه‌ی آن استقرار یک نظام معرفتی در ذهن کسی است که آموزش می‌بیند. مطالب گرچه آموخته می‌شود، اما لزوماً فهمیده نمی‌شود (شعبانی، ۱۳۸۴: ۱۲۳).

نکته‌ی دیگر تراکم آموزش‌های عبادی به ویژه در مقطع ابتدایی و سایر دوره‌هاست. فروتن (۱۳۹۰) یکی از بارزترین یافته‌های تحقیق خود را غلبه به مراتب برجسته‌تر و پررنگ‌تر تصاویر عبادت (به ویژه نماز و روزه) در کتب درسی ابتدایی نسبت به دوره‌های تحصیلی می‌داند. همچنین مطابق این تحقیق، حضور و غلبه دین و آموزه‌های مذهبی نه تنها در کتب درسی دینی بلکه حتی در سایر کتب درسی نیز بسیار قابل ملاحظه است (فروتن، ۱۳۹۰: ۹۳).

مؤلفین کتاب‌های درسی ابتدایی (دوره اول) به تناسب موقعیت و به کمک ژانر قصه گویی، به دنبال آن هستند که کودکان را به این اقناع برسانند: که شما دیگر کودک نیستید و باید

رفتارهای خویش را باب میل بزرگ‌ترها تغییر دهید. در یکی از درس‌های کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) پایه دوم، روزی پدر و مادر دو پرنده به نام‌های «کوشا» و «نوشا»، به آن‌ها چنین توصیه می‌کنند:

«شما دیگر بزرگ شده‌اید. غیر از بازی کردن باید چیزهای دیگری هم یاد بگیرید» (فارسی، مهارت‌های خوانداری پایه دوم، ۱۳۹۳: ۱۴).

کوشا و نوشا، با توصیه پدر و مادر، لانه را به قصد یادگیری ترک می‌کنند. پس از گذشت دو سال، نوشا نمی‌تواند مانند کوشا از دنیای کودکانه‌ی خویش که مملو از آزادی و بازی است دست بردارد از این‌رو کوشا را ترک می‌کند و به کودکی خویش ادامه می‌دهد. در پایان چون کوشا توانسته بعد از این مدت خود را به یک بزرگ‌سال مطلوب جامعه تبدیل نماید، مورد اقبال جامعه قرار می‌گیرد اما نوشا که در دنیای کودکانه‌ی خویش سیر کرده، در جامعه تحویل گرفته نمی‌شود. در اینجا نویسندگان قصد دارند به طور نمادین با ایجاد حس هم‌ذات‌پنداری در کودکان هشت ساله، به کودکان نیز بفهمانند که شما «بزرگ شده‌اید» و باید دست از دنیای کودکی بکشید. زیرا زمان بازی تمام شده است.

در جایی دیگر در بخش «گوش کن و بگو» این سؤال مطرح شده که: دوست داری مثل کدام پرنده باشی؟ که لابد کودکان، پاسخ ترجیحی نویسندگان را تأیید می‌کنند که آن هم تبدیل شدن به «کوشا» است!

دوم) تسریع نگاه جنسی کودکان و خلط محرم و نامحرم بر اساس محتویات کتاب‌هایی که مورد تحلیل واقع شدند، با رسیدن سن دختر به ۹ سال و قرار گرفتن وی در آستانه‌ی دوره‌ی تکلیف و به میان آوردن دایره‌ی محرم و نامحرم، کم‌کم نگاه کودکانه و صمیمی دختران به برخی افراد جنس مخالف آغشته به جنس و جنسیت خواهد شد. به عنوان مثال اگر تا قبل از این یک کودک دختر بدون پوشش خاصی با پسر عموی هم سن و سال خود هم‌بازی بودند و در میهمانی بدون توجه به تفاوت جنسیتی خویش، از کودکی و طفولیت خود لذت می‌بردند، زن پس دیگر این آزادی عمل از آنان و به ویژه از دختر سلب می‌شود. در بسته‌ی هنجاری جدید، از این به بعد کودک دختر، همواره باید در صدد بازشناسی و تفکیک محرم از نامحرم باشد؛ تا مبدا زلفک و خالک^۱ وی در معرض دید پسر عمو و پسر دایی‌اش که تا دیروز هم‌بازی صاف و ساده‌ی هم بودند، قرار گیرد و اتفاق خاصی بیافتد! کودک دختر از این پس باید حواس کودکانه‌ی خویش را بر فرایند بازشناسی محرم - نامحرم متمرکز کند. این فرایند که کاملاً فرایندی بزرگ‌سال محور است اکنون دیگر مرز خویش را به

۱- «ک» در واژه‌های «زلفک» و «خالک» از نوع «ک» تحبیب هستند نه تصغیر.

حوزه‌ی کودکی گسترانده است تا آنان را نیز وارد دایره‌ی خود سازد. چنانچه قبلاً ذکر شد یکی از جنبه‌های اساسی بلوغ، رشد و تکامل جسمی و جنسی و اندام‌های تناسلی است که معیار آن در پسران احتلام و در دختران عادت ماهانه است. معلوم نیست برای مؤلفین این کتاب‌ها واضح و روشن بوده‌باشد، که آیا دختران ۹ - ۸ ساله پایه‌ی سوم، این مرحله از رشد را کامل کرده‌اند یا نه؟ از سوی دیگر نگاه تمرکزگرای نظام آموزشی در ایران مایل نیست تفاوت دیدگاه‌های فقهی در مذاهب غیر شیعی را در کتاب‌های درسی به رسمیت بشناسد. عجب آن‌که در کتاب هدیه‌های آسمان ویژه‌ی اهل سنت (پایه سوم) نیز به طرز سؤال برانگیزی، درسی که کتاب عمومی درباره‌ی جشن تکلیف است از گردونه آموزش دینی مناطق اهل سنت خارج نشده فلذا این امر بدون در نظر گرفتن تفاوت فقهی موضوع، به طور یکسان و تحمیلی بر کودکان مناطق اهل سنت نیز اعمال می‌شود.

در این‌جا ذکر این نکته لازم به نظر می‌رسد که راقم این سطور بر آن نیست تا اختلاف و تمایلات جنسی دختر و پسر، مورد ملاحظه و کنترل خانواده قرار نگیرد، زیرا این امر سرانجام به طور طبیعی سر بر خواهد آورد؛ اما نحوه‌ی استقبال و آگاهانیدن کودکان از این موضوع مورد پرسش است که اگر به این شیوه‌ی مستقیم و زودتر از حد خود باشد احتمال تسریع در شکل‌گیری نیاز جنسی و تمرکز کودک بر بدن خود و بدن جنس مخالف را موجب خواهد شد. امری که هرچه بیشتر به تأخیر بیافتد، بهتر می‌تواند مسیر تکاملی فرد را در آینده رقم بزند. یکی دیگر از نکاتی که در این مبحث قابل توجه است نفی تماس بدنی است. رفتاری که به تبع نظام هنجاری تلویزیون ایران، در کتاب‌ها نیز دنبال می‌شود. این امر حتی در داستان فکاهی «چغندر پر برکت» در کتاب فارسی پایه دوم نیز به طرز مضحک رعایت شده‌است:

پیرمرد برگ‌های چغندر را گرفت. پیرزن شال کمر پیرمرد را گرفت. پسرک دامن مادر بزرگ را گرفت و دخترک گوشه کت برادرش را (فارسی، مهارت‌های خوانداری، پایه دوم، ۱۳۹۳: ۱۴).

در اینجا زنجیری از حلقه‌های گسستنی و سست عنصر به هم وصل می‌شوند که از نظر منطق فیزیکی نیز توانایی تولید نیروی مؤثری را ندارند تا مشکل ضعف نیروی جسمانی پیرمرد جبران شود. حتی برادر و خواهر هم مجاز به گرفتن دست هم‌دیگر نیستند تا در یک کار گروهی راحت‌تر و با کیفیت بیشتر به هم یاری رسانند. در این‌جا تناقضی که آشکار می‌شود این است که پیش‌تر مادر و پسر و دختر با هم محرم بودند و از این رو در تماس بدنی با هم مشکلی نداشتند، اما ظاهراً این‌جا سر از دایره نامحرم درآورده‌اند که مجاز نیستند دست هم‌دیگر را برای یک کار جمعی به منظور فائق آمدن بر یک مشکل را بگیرند!

سخن آخر و پیشنهاد

واضح نیست که چرا نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، از همان آغاز راه، این گونه شتابان در پی دور کردن کودکان از کودکی خویش و راندن آن‌ها به دنیای بالغین و بزرگسالان کامل است! جامعه‌پذیری در تمام اشکال اجتماعی، سیاسی، دینی و ... مستلزم صبر و نگاه تدریجی است که این امر در اهتمام به تعلیم و تربیت بیشتر باید خود را نماید سازد؛

الگوها و ویژگی‌های مرتبط با ماهیت شناخت و کنش‌های دینی نیز نوعی ویژگی‌های اکتسابی و محقق (و نه ویژگی‌های محوّل) هستند که مطابق استانداردها و انتظارات فرهنگ جامعه و بر اساس فرایندی که اصطلاحاً فرایند جامعه‌پذیری نامیده می‌شود، به تدریج شکل گرفته، تکامل یافته و نهادینه می‌شوند. به علاوه این فرایند بیش از هر زمان دیگری در دوران کودکی و نوجوانی شکل می‌گیرد و به همین جهت، کتاب‌های درسی مدارس نقش ممتازی در نهادینه کردن فرایند جامعه‌پذیری به طور عام و آموزه‌های دینی به طور خاص بر عهده دارند (فروتن، ۱۳۹۰: ۷۹).

شاید یکی از جاهایی که نیازمند تغییر و خانه‌تکانی است، دفتر تألیف کتاب‌های درسی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی باشد که مجموعه مؤلفین دائمی و ثابت آنجا، سال‌هاست هر آنچه را که دانسته‌اند، گفته‌اند! به نظر می‌رسد که وقت آن رسیده تا فضا برای نیروها و اندیشه‌های جدید فراهم آید. بلکه از این طریق نگاه فاقد ظرافت‌های هنری در تألیف کتاب‌های درسی، جای خود را به نگاه و رویکرد زیباشناسانه، هنرمندانه و خلاقانه بدهد.

منابع

- جنکس، کریس (۱۳۸۸) *دوران کودکی*، ترجمه سارا ایمانیان، تهران: نشر اختران.
- اعزازی، شهلا (۱۳۷۶) *جامعه‌شناسی خانواده*، تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.
- وندز زندن، جیمز ویلفرد (۱۳۸۵) *روانشناسی رشد*، ترجمه حمزه گنجی، تهران: نشر ساوالان.
- آیسون جیمز، کریس جنکس و آلن پروت (۱۳۸۵) *جامعه‌شناسی دوران کودکی (نظریه‌پردازی درباره‌ی دوران کودکی)*، ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم آبادی، تهران: نشر ثالث.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۳) *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: سمت.
- وینسنت، اندرو (۱۳۷۸) *ایدئولوژی‌های مدرن سیاسی*، ترجمه مرتضی ثاقب فر، تهران: ققنوس.
- بهنام، جمشید (۱۳۸۳) *تحولات خانواده (پویایی خانواده در حوزه‌های فرهنگی گوناگون)*، ترجمه محمد جعفر پوینده، تهران: نشر ماهی.
- پالمر، جوی آ. (۲۰۰۷) *پنجاه اندیشمند علوم تربیتی (از پیازه تا عصر حاضر)*، ترجمه جمعی از مترجمان، تهران: سمت.
- برک، لورا (۱۳۹۰) *روانشناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۸۰) «نظام آموزشی و نارسایی‌های برنامه‌ریزی»، گفتگو با نشریه سیاست روز (۸۰/۷/۲۵).
- متیوز، گرت (۱۳۹۱) «فلسفه دوران کودکی»، ترجمه داود قرجالود، *کتاب ماه فلسفه*، شماره ۶۳، آذر.
- موسوی بجنوردی، سید محمد (۱۳۸۲) «بررسی مفهوم و معیار کودکی در تفکر اسلامی و قوانین ایران برای بهره‌برداری از حقوق مربوطه»، *پژوهشنامه متین*، زمستان ۱۳۸۲، شماره ۲۱، ص ۲۷.
- نوذری، محمود (۱۳۹۰) «آموزش دین در دوره کودکی؛ ارزیابی انتقادی رویکرد روانشناختی»، *نشریه تربیت اسلامی*، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، ص ۱۷۴.
- قایمی، علی (۱۳۷۳) «اقامه نماز در دوران کودکی و نوجوانی»، *نشریه پیوند*، بهمن ۱۳۷۳، ص ۲۹۶.
- شاه‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۱) «کودکی مفهومی جدید است»، *کتاب ماه کودک و نوجوان*، بهمن ۱۳۸۱، صص ۲۶-۳۴.
- رضایی، محمد و غلامرضا کاشی، محمدجواد (۱۳۸۴) «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، شماره ۴، ۱۳۸۴.
- حاجی ده آبادی، محمد علی (۱۳۸۰) «بررسی و نقد اجمالی منابع موجود در زمینه آسیب‌شناسی تربیت دینی»، *پژوهش‌های تربیت اسلامی*، شماره ۶ تابستان ۱۳۸۰، صص ۳۳۲-۳۵۹.
- موسوی رکنی، علی اصغر، خلیلی افراتختی، معصومه و ابراهیمی، جواد (۱۳۹۱) «بررسی ابعاد الزام فرزندان نابالغ به تکالیف دینی»، *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های فقهی*، پاییز و زمستان ۱۳۹۱، صص ۱۶۲-۱۸۹.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) *دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش*، (سند مشهد مقدس)، آذر ماه.

- مهریزی، مهدی (۱۳۷۲) «بلوغ دختران»، *نشریه فقه و اصول، بهمن، نشانه تعبدی، فصلنامه الهیات و حقوق*، بهار ۱۳۸۷، صص ۲۹۶-۲۲۹.
- اسماعیل آبادی، علی رضا و یزدی مقدم، حمیده (۱۳۸۷) «نگاه فقه تطبیقی به سن بلوغ؛ اماره تعبدی یا نشانه‌ی طبیعی»، *فصلنامه الهیات و حقوق*، بهار.
- صالحی عمران، ابراهیم و شکیباییان، طناز (۱۳۸۶) «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی»، *فصلنامه مطالعات ملی*، بهار ۱۳۸۶، صص ۸۴-۶۳.
- فیاض، ایراندخت (۱۳۸۷) «بررسی فراتحلیلی محتوای کتاب‌های درسی در رابطه با ارزش‌های اسلامی - ایرانی»، *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، بهار ۱۳۸۷، صص ۴۰-۱۱.
- فروتن، یعقوب (۱۳۹۰) «استراتژی جامعه‌پذیری دینی در ایران»، *فصلنامه مطالعات ملی*، بهار ۱۳۹۲، صص ۹۶-۷۳.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۴) «بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی دینی و اخلاقی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، پاییز ۱۳۸۴، صص ۱۶۶-۱۱۹.
- روزنتال، فرانتس (۱۳۷۹) «کودک در اسلام»، ترجمه افسانه منفرد، *مجله مقالات و بررسی‌ها*، دانشگاه تهران، تابستان ۱۳۷۹، صص ۲۳۵-۲۰۷.

SID



سرویس های ویژه



سرویس ترجمه تخصصی



کارگاه های آموزشی



بلاگ مرکز اطلاعات علمی

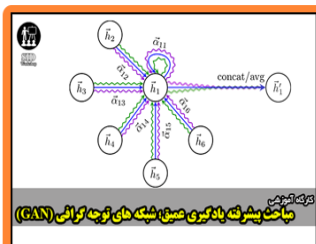


عضویت در خبرنامه



فیلم های آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛
شبکه های توجه گرافی
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از
وب آوساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی