

نگاهی به رویکرد تربیتی مونته‌سوری از منظر عاملیت انسان^۱

نرگس سجادیه^۲

چکیده

رویکردهای تربیت در دوران کودکی، امروزه از تنوع زیادی برخوردار شده‌اند. یکی از رویکردهای تربیتی مشهور در جهان و کشور ما، رویکرد تربیتی مونته‌سوری است. هدف پژوهش حاضر، نقد و ارزیابی این رویکرد از منظر فلسفی است. در بخش نخست، تلاش شده تا مؤلفه‌های فلسفی پشتیبان این رویکرد استنباط گردد. مؤلفه‌های فلسفی مقوم این رویکرد را می‌توان در مواردی چون نگاه کل‌گرایانه به وجود کودک، انگاره فرد اجتماعی از کودک، توجه به امیال و گرایش‌های کودک، اذعان به نیروی خودانگیخته کودک برای یادگیری، سه‌گانه آزادی- قانون- مسئولیت و تأکید بر مهارت‌آموزی و ابزارمحوری جستجو کرد. در بخش دوم، این مؤلفه‌های مقوم فلسفی از منظر رویکرد اسلامی عمل‌نگریسته شده و نقاط قوت و ضعف آن مورد ارزیابی قرار گرفته است. مواردی چون فریه‌سازی فردیت کودک، هدف‌انگاری ابزارها و کم‌رنگ شدن خیال‌ورزی، مهارت‌گرایی بی‌پشتوانه و توقف در سازگاری اجتماعی و مغفول انگاشتن مشارکت و مداخله اجتماعی، مهم‌ترین نقدهای وارد بر این دیدگاه است. از سوی دیگر، مواردی چون توجه متعادل به آزادی و مسئولیت و نیز تأکید بر محبت در تربیت کودک، از مهم‌ترین نقاط قوت این رویکرد برشمرده شده است.

واژگان کلیدی: رویکرد مونته‌سوری، پیش‌فرض‌های فلسفی، عاملیت انسان

مقدمه

تربیت همواره متأثر از ایده‌ها و شرایط فرهنگی-اجتماعی زمانه خویش است. از این رو، در طول تاریخ و در موقعیت‌ها و شرایط مختلف، ایده‌ها و الگوهای تربیتی به ظهور رسیده‌اند. عصر حاضر نیز که با تحولات مختلف در فضای فلسفی-فرهنگی همراه بوده است، در درون خویش رویکردهای تربیتی جدیدی پروراند است که از منظرهای مختلف با شکل سنتی تربیت متفاوت‌اند.

در این میان، آن دسته از این رویکردهای تربیتی که تمرکزی ویژه بر دوران کودکی داشته‌اند، در ایران با اقبال بیشتری مواجه شده‌اند. این اقبال، دلایل متعددی می‌تواند داشته باشد؛ نخست آنکه دوران کودکی در ایران، کمتر مورد توجه نظام رسمی آموزش بوده و علاقه‌مندان این رویکردها می‌توانسته‌اند در روزه‌های نظام متمرکز تربیتی، در این دوره به فعالیت پردازند. از سوی دیگر، در نگاه متولیان این مجموعه‌ها، دوران کودکی در تکوین بنیۀ معرفتی و انسانی فرد اهمیتی مضاعف دارد و بر همین اساس، تمرکز این رویکرد بر دوران کودکی نهاده می‌شود. علاوه بر این، فاصله دوران کودکی از آزمون کنکور باعث شده تا این دوره کمتر از سایر دوره‌ها، تحت تأثیر کنکور و آموزش‌ها و آزمون‌های بهنجارساز آن باشد.

در این میان، یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر در تربیت کودکان مورد توجه قرار گرفته، رویکرد تربیتی مونته‌سوری بوده است. این رویکرد که امروزه وسعت زیادی در جهان یافته، یکی از نظام‌های جامع در تربیت کودکان را به نمایش می‌نهد (موریسون^۱، ۲۰۰۴). در واقع، لازم است این رویکرد را فراتر از تعدادی ابزار نگریست و آن را در پرتویی کلان‌تر بررسی کرد. همچنین، این رویکرد تربیتی از نخستین رویکردهایی است که انگاره‌های رایج در باب کودکی و تربیت را دستخوش تغییر ساخته و افق‌هایی جدید در این عرصه گشوده است.^۲ افزون بر اینها، رویکرد مونته‌سوری در سال‌های اخیر، گسترش قابل توجهی در کشور ما داشته و به صورت جامع یا خرد، در مجموعه‌های مختلف مورد اقتباس و کاربرد قرار گرفته

^۱. Morrison

^۲. در تاریخ این رویکرد در آمریکا آمده است که وی در سال ۱۹۱۲ رویکرد خویش را در آمریکا تشریح کرد و در ۱۹۱۴ هنگامی که این رویکرد در آمریکا گسترش یافته بود ویلیام کیلیپاتریک در نوشته‌ای به نقد آن پرداخت. دو نقد عمده کیلیپاتریک به رویکرد مونته‌سوری، فردی‌سازی کودکان و تأکید بر حس‌های عینی در فرایند یادگیری آن‌ها بود. پس از این، دیویی شاگرد کیلیپاتریک نیز روش مونته‌سوری را روشی قدیمی خواند (کیلیپاتریک، ۱۹۱۴). این امر نشان می‌دهد روش مونته‌سوری پیش از رویکرد پیشرفت‌گرا در ابتدای قرن بیستم و در شمار نخستین رویکردهایی است که به‌نحوی متفاوت از رویکردهای سنتی به آموزش کودکان می‌پردازد.

است.^۱ در عین حال، تحقیقاتی نیز در حوزه نظری بر روش مونته‌سوری صورت گرفته است. برخی از تحقیقات ناظر بر آثار این رویکرد، مواردی چون تأثیر آن بر میزان خلاقیت کودکان و اعتماد به نفس آنها را سنجیده‌اند (برای نمونه، اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۳ و لیلرد، ۲۰۱۲) یا میزان توجه و تمرکز کودکان را مورد بررسی قرار داده‌اند (برای نمونه، صالحی، امینی و بیات‌پور، ۱۳۹۶) و برخی دیگر که کمیاب‌ترند، آن را از منظرهای نظری چون مدیریت خود (موریسون، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۰)، علاقه‌محوری (لیلرد^۲، ۲۰۰۵، ص. ۲۹) و تجربه‌گرایی (فریرسون^۳، ۲۰۱۴) مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین حسینی، حیدری و سعادت‌مند (۱۳۹۸) این روش را با روش مالگاتسی مقایسه کرده‌اند و داد-نفریو^۴ (۲۰۱۱)، آن را در پرتوی رویکرد دیویی بررسی کرده است. نگاهی به این پژوهش‌ها، حاکی از باقی ماندن خلأ بررسی‌های فلسفی در رویکرد مونته‌سوری است.

از این رو، پرسش نخست ما در این پژوهش معطوف به مبانی فلسفی مقوم این رویکرد فلسفی و انگاره‌های آن درباره کودک -با ملاحظه نظر و ترتیبات عملی آن- است. در گام بعد، ارزیابی این رویکرد مدنظر است. این ارزیابی از منظر دیدگاه اسلامی عمل و انگاره آن از تربیت در دوران کودکی صورت می‌گیرد. انتخاب رویکرد اسلامی عمل برای بررسی از آن روست که این دیدگاه، بستری فلسفی فراهم می‌آورد که در عین ارتباط با متون اسلامی، از انسجام لازم برخوردار است (سجادیه، ۱۳۹۴).

این بررسی و ارزیابی، در گام نخست با تکیه بر روش تحلیل زبانی و نیز تحلیل پس‌رونده در قالب رویکرد استنتاجی (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹) و در گام دوم با استفاده از رویکرد نقد به سرانجام می‌رسد. در ادامه، ابتدا رویکرد تربیتی مونته‌سوری به صورت اجمالی معرفی می‌شود؛ سپس به استنباط و تدوین مبانی فلسفی آن پرداخته می‌شود و در نهایت، این مبانی از منظر رویکرد اسلامی عمل، مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرد.

۱. برای نمونه، بنیاد کیدمس با ۵ شعبه آموزش کودکان در تهران (به نقل از سایت <http://kidmath.ir>)، بنیاد مهدوی در دو سطح آموزش کودکان و آموزش مربی روش مونته‌سوری، موسسه فرهنگی مهکامه هستی (به نقل از سایت <http://moderneducation.pcn.ir>) از جمله مهم‌ترین مؤسساتی هستند که در حال بسط و آموزش روش‌های مونته‌سوری به مربیان یا آموزش کودکان به روش مونته‌سوری هستند. همچنین دوره‌های آموزشی روش مونته‌سوری، به صورت مکرر در شهرهای مختلف کشور در حال برگزاری است.

۲. Lillard

۳. Frierson

۴. Dodd-Nufrio

رویکرد مونته‌سوری: معرفی اجمالی

مونته‌سوری خانه‌ای را به نام «خانه کودکان» شبیه‌سازی می‌کند و تلاشش آن است تا مؤلفه‌های زندگی آینده کودک به‌گونه‌ای مینیاتوری در این خانه فراهم باشد. کودکان در این خانه زندگی می‌کنند و در حین زندگی و رفتن به اتاق‌های مختلف، آموزش‌های لازم را می‌بینند.^۱ کودکان بخش عمده روز خود را در اتاق کار - مهم‌ترین اتاق این خانه - می‌گذرانند و در روز دو بار (یک‌بار در آغاز روز و بار دیگر در اواسط آن)، با جمع شدن در اتاق نشیمن - یکی دیگر از اتاق‌های خانه کودکان - در حدود ۱۰ تا ۱۵ دقیقه با معلم خویش به صحبت می‌پردازند، آواز می‌خوانند، آهنگ می‌نوازند، در مسابقه شرکت می‌کنند یا به قصه گوش می‌دهند (مهدوی، ۱۳۸۴). همچنین، یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد روش مونته‌سوری، تأکید وی بر استفاده از تجهیزات ویژه است. وی با تحلیل وظایف کودکان در آینده و انتظارات ویژه‌ای که از آنها می‌توان داشت، به طراحی ابزارهایی پرداخت که قابلیت‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز این وظایف را تقویت کند.

پیش‌فرض‌های فلسفی ناظر بر تربیت در دوران کودکی در رویکرد مونته‌سوری

در این بخش، تلاش می‌شود تا بنیادهای نظری دیدگاه مونته‌سوری استنباط شده و تدوین گردند. در تحقق این امر نوشته‌های مونته‌سوری مبنا قرار گرفته‌اند^۲ و در برخی مواضع نیز به پژوهش‌های ناظر بر دیدگاه‌های وی استناد شده است. همچنین به دلیل درهم‌تنیدگی مبانی

۱. شرح مختصر این خانه از زبان مونته‌سوری (۱۹۶۴) بدین‌صورت است:

خانه باید یک خانه واقعی باشد، خانه‌ای که متعلق به کودکان است. «اتاق مرکزی» ساختمان اتاقی است که برای «کار فکری» در نظر گرفته شده است. در کنار این اتاق، بسته به امکانات، اتاق‌هایی برای کاردستی، ژیمناستیک، استراحت، حمام، رختکن و غذاخوری می‌تواند ایجاد شود. اتاق دارای یک تخته‌سیاه و قاب عکسی است که تصویرهایی از کودکان، خانواده، مناظر طبیعی، وقایع تاریخی، میوه‌ها و غیره متناسب با شرایط در آن نصب می‌شود. در گوشه‌ای از کلاس باید گل‌های تزئینی تعبیه شود تا محیط اتاق را برای بچه‌ها دلپذیر کند. بخشی از کلاس فرش شده و بچه‌ها روی آن نشسته و با وسایل خود کار می‌کنند. وسایل کار متناظر با نیازهای دنیای واقعی تهیه شده و بچه‌ها در کار کردن با آنها مهارت‌های پایه را به دست می‌آورند و حواس خود را تقویت می‌کنند. «اتاق نشیمن» برای سرگرمی بچه‌ها شامل گفتگو، بازی، موزیک و مواردی از این قبیل خواهد بود با صندلی‌های راحت و متنوع. در «اتاق غذاخوری» قفسه‌هایی قرار دارد که وسایل سرو غذا در آن گذاشته شده و برای همه بچه‌ها قابل دسترس است. بشقاب‌ها از جنس چینی، لیوان‌های شیشه‌ای و چاقوها همواره در قفسه‌ها قرار دارند. در «اتاق رختکن» هر کودک کمد مخصوص به خود را دارد. در وسط اتاق یک روشویی بسیار ساده دارای صابون و برس ناخن است.

۲. لازم به ذکر است که آثار مختلفی از مونته‌سوری به چاپ رسیده است. در این میان، آنچه در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است، تعداد ۷ اثر قابل توجه از وی چون «ذهن جذب‌کننده»، «روش مونته‌سوری» به قلم وی و ویراستاری گوتک و «دست‌نامه دکتر مونته‌سوری» است.

انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و زیبایی‌شناختی در دوران کودکی و به ویژه در نگاه کل‌گرایانه مونته‌سوری، تفکیکی میان این مبانی صورت نگرفته است. در چند مبنای نخست، تمرکز بیشتر بر مبانی انسان‌شناختی و کودک‌شناختی وی بوده است و در بندهای بعدی، پیش‌فرض‌های وی در باب تربیت مدنظر قرار گرفته است.

۱. برخورداری وجود کودک از کلیت (درهم‌تنیدگی روح و جسم)

نگاه به وجود کودک، همواره یکی از مؤلفه‌های فلسفه دوران کودکی بوده است. در این میان، به نظر می‌رسد مونته‌سوری از نوعی نگاه کل‌گرایانه به انسان و کودک حمایت می‌کند. وی معتقد است «روح قدرت استخراج نشده انسان است» (مونته‌سوری، ۱۹۸۴، ص. ۴). در این نگاه، روح در مقام نوعی بالقوگی در انسان تصویر می‌شود که با وجود حضور در انسان، لزوماً به فعلیت دست نمی‌یابد. بر این اساس، می‌توان گفت مونته‌سوری به وجود جنبه روحی در وجود کودک اعتقاد دارد.

از سوی دیگر، مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۲۱) معتقد است «زمینه‌های روحی و بدنی، ابدی هستند، زندگی آدمی را با هم می‌سازند و با هم رشد می‌کنند». این بیان، علاوه بر این که بر نگاه کل‌گرایانه وی به انسان دلالت دارد، بر همپایی و همراهی رشد آنها نیز تأکید می‌ورزد. این رشد در تربیت نیز دنبال می‌شود. بر این اساس، مونته‌سوری تربیت را دارای هدفی دوگانه می‌داند: «تربیت دارای هدفی دوگانه است: بیولوژیکی و اجتماعی. هدف ما در بُعد بیولوژیکی، کمک به رشد طبیعی فرد است و در بخش اجتماعی، می‌خواهیم فرد را برای مواجهه با محیط آماده سازیم» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۷۸).

مونته‌سوری در جایی دیگر، نوزاد را موجودی روحانی به شمار می‌آورد (مونته‌سوری، ۱۳۹۱، ص. ۴۷). در این بیان، وی از حضور روح در وجود آدمی و درهم‌تنیدگی روح و جسم در وی فراتر می‌رود و این نگاه کل‌گرایانه را ناظر به کودک مورد تأکید قرار می‌دهد. همچنین، تأکید وی بر رشد همه جانبه کودک، می‌تواند بر ذوابعاد دیدن وجود کودک توسط وی دلالت داشته باشد. مونته‌سوری (۱۳۹۱، ص. ۳۳) با مفروض انگاشتن ذوابعاد بودن کودک می‌نویسد: «محیط باید زمینه رشد همه جانبه کودک را تأمین کند». از منظر وی، این نگاه کل‌گرایانه، منجر به کل‌گرایانه بودن تربیت هم خواهد شد و نظام تربیت را به ابعاد مختلف وجود کودک حساس خواهد کرد.

۲. تقدم نیازهای فیزیکی و جسمی در دوران کودکی

اعتقاد به کل‌گرایی، گاهی به معنای تساوی میان همه ابعاد وجودی در همه دوران زندگی انسانی تعبیر می‌شود. این تعبیر می‌تواند توجه مساوی به آنها را در دوران کودکی به همراه داشته باشد. در عین حال، مونته‌سوری ضمن اذعان به همپایی روح و جسم در وجود آدمی، نیازهای جسمی کودک را مقدم بر نیازهای روحی وی می‌داند. وی در کتاب «ذهن جاذب»^۱ می‌نویسد: «در دوران نخست زندگی به ویژه در دو سال نخست، آموزش جسمی پررنگ‌تر است» (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۱۷۸). این تقدم به دلیل ضعف جسمانی است که کودک در ابتدای زندگی با آن مواجه است. مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۲۷) با تأکید بر همین تقدم است که تربیت در دوران کودکی را «کمک فیزیکی» به کودک تعریف می‌کند و «سلامت جسمی» را یکی از اولویت‌های دوران کودکی در شش سال نخست به شمار می‌آورد (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۳۸). توجه به سلامت جسمی، باعث شده تا وی فصلی از کتاب «روش مونته‌سوری»^۲ (۱۹۱۲) را به تناسب میان رژیم غذایی کودکان با سلامت جنسی آنها اختصاص دهد. تأکید بر رشد جسمی در کودکی، آن‌چنان برای مونته‌سوری پررنگ است که حفظ سلامت رشد جسمی و روانی را مهم‌ترین اصل هدایتگر فعالیت‌های تربیتی در دوران کودکی می‌داند: «همه فعالیت‌های تربیتی اوان کودکی باید با این اصل هدایت شود: کمک به رشد طبیعی روانی جسمانی فرد» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۷۸).

به نظر می‌رسد تقدم نیازهای جسمانی کودک از منظر مونته‌سوری، نوعی تقدم زمانی باشد و تقدم رتبه‌ای را در بر نگیرد. زیرا تأکیدهایی که وی بر همپایی رشد جسمانی و روحانی فرد می‌کند، مانع از آن است که این تقدم در کودکی را تقدم رتبه‌ای بدانیم. همچنین خود مونته‌سوری^۳ تأکید می‌کند که این ترجیح و تقدم به واسطه سن کودک صورت می‌پذیرد.

۳. کودک در مقام «فردی اجتماعی»

یکی از وجوهی که مونته‌سوری برای وجود کودک برمی‌شمارد، وجه اجتماعی هویت کودک است. در عین حال، از منظر مونته‌سوری این وجه، متأخر از هویت فردی و متأثر از آن است.

۱. Absorbent Mind

۲. Montessori's Method

۳. مونته‌سوری در صفحه ۱۷۸ کتاب «روش مونته‌سوری» می‌نویسد: «این ترجیح وجه جسمانی به وجه روحانی به واسطه سن پایین کودک است.»

این تأثیر به گونه‌ای است که وی کودک را «فردی اجتماعی» می‌خواند و فردیت وی را مقدم بر اجتماعی بودن او می‌شمارد. از منظر وی، «کودک به دلیل این که فردی اجتماعی است، فعالیت‌هایش با حدودی، محدود خواهد شد» (مونته‌سوری، ۱۹۱۲، ص. ۹۵). وصف «فرد اجتماعی» برای کودک به معنای به رسمیت شناختن وجه اجتماعی کودک است. البته این به رسمیت شناختن به معنای ظهور حد اعلای اجتماعی شدن در کودک نیست، بلکه زمینه اولیه‌ای است که می‌تواند پایه‌ای برای تقویت مهارت‌های اجتماعی وی باشد. از این رو می‌توان گفت، در نگاه مونته‌سوری، کودک بطور کلی، دارای فعلیتی فردی و قابلیت اجتماعی است. این فعلیت فردی و قابلیت اجتماعی، باعث خواهد شد تا کودک در درجه نخست در مقام فرد نگرسته شود و اجتماعی بودن وی، فرع بر آن تصویر شود و تکوین فردیت در فعالیت‌های تربیتی دوران کودکی تقدم زمانی و رتبه‌ای یابد.

۴. قابلیت اجتماعی شدن کودک به معنای سازگاری با محیط

از سوی دیگر، کودک در نگاه مونته‌سوری، موجودی در حال سازگاری با محیط است (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۱۴۰). یکی از بسترهای مهم این سازگاری، عرصه اجتماعی است. مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۲) برای کودک قائل به شخصیتی اجتماعی است که به تدریج در اثر آغشتگی به محیط و برقراری ارتباط با آن شکل می‌گیرد. بنابراین، سازگاری با محیط اجتماعی، تبیینی اساسی از اجتماعی شدن کودک است.

همچنین وی یکی از اهداف مهم تربیت را آمادگی برای زندگی اجتماعی می‌داند (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، صص. ۱۰-۲۳) و معتقد است این آمادگی باید در مدرسه و از طریق قرار گرفتن کودک در هندسه ارتباطی با دیگران تأمین شود. هولمز (مونته‌سوری، ۱۹۱۲، مقدمه) می‌نویسد: «نظام مونته‌سوری بر این اساس استوار شده که کودکان نیازمند آموزش‌های اجتماعی‌اند». هولمز این اصل را محور خانه کودکان می‌داند و معتقد است این نوع آموزش در رویکرد مونته‌سوری از طریق بازی‌های گروهی آموزش داده می‌شود.

بر اساس آنچه گفته شد، باید این نکته را مدنظر داشت که مونته‌سوری اجتماعی شدن کودک را به معنای سازگاری کودک با محیط در نظر می‌گیرد (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۳۰۷). از این رو، فعالیت‌های صورت گرفته در «خانه کودکان» ناظر بر تقلید از فعالیت‌های اجتماعی بزرگ‌ترهاست، نه تغییر در آن. مونته‌سوری، خود در توصیف موضع خود در تربیت اجتماعی می‌نویسد: «ایده ما از خانه که برای تربیت در مقیاس وسیع نیز اساسی است،

تأکید بر خانواده در مقام عنصر مقوم ساختارهای اجتماعی است. در این موضع، ما مصلحان عمل‌گرا نیستیم، بلکه مشاهده‌گرانی شاعریم» (مونته‌سوری، ۱۹۱۲، ص. ۵۳).

از نگاه وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۵۵)، تربیت اجتماعی دارای سه مرحله است. مرحله نخست که کودکی نام دارد و از صفر تا ۶ سال را در بر می‌گیرد، ناظر بر آغشتگی کودک با آداب و ارزش‌های اجتماعی است. در مرحله دوم که از ۶ تا ۱۲ سالگی است، تربیت اجتماعی معطوف به تکوین خودآگاه اخلاقی نوجوان است و مرحله سوم که از ۱۲ تا ۱۸ سالگی است، معطوف به ایجاد هویت ملی و عشق به وطن خواهد بود. بر این اساس، می‌توان گفت از نظر مونته‌سوری اجتماعی شدن در دوران کودکی، ناظر بر آغشتگی فرهنگی-اجتماعی آداب و سازگاری با محیط اجتماعی است.

در عین حال، این سازگاری، صرف سازگاری بیولوژیکی و ارتجالی نیست؛ بلکه مرزها و ارزش‌های اخلاقی از نظر مونته‌سوری اهمیت دارند و به تدریج در ارتباط با کودک در نظر گرفته می‌شوند. تأکید بر درک مسئولیت کودک در قبال کلاس و محیط «خانه» و نیز انجام این مسئولیت توسط کودک را در پرتو همین دیدگاه می‌توان تفسیر کرد. ایساکس^۱ (۲۰۱۰، ص. ۶۶)، معتقد است تأکید مونته‌سوری بر مشارکت کودک در امور کلاس به منظور رشد درک اجتماعی وی و نیز تقویت حس مسئولیت وی است.

۵. ایجاد جو اجتماعی و تبعیت از الگو بعنوان مهم‌ترین راهبردهای تربیت اجتماعی کودک

سازگاری با محیط یا همان تربیت اجتماعی کودک از نگاه مونته‌سوری با تبعیت از افرادی صورت می‌گیرد که سابقه بیشتری در این سازگاری دارند. این افراد با سابقه در درجه نخست همان بزرگسالان و در درجه بعد همسالان کودک هستند. از نگاه وی (۱۹۴۹، ص. ۲۸۵)، «کودک برای شکل‌گیری کامل شخصیت خویش نیازمند الگو است» و در تقلید از این الگوها و ارتباط با آنهاست که بسیاری از مهارت‌های اجتماعی را می‌آموزد. برای نمونه، زبان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های اجتماعی است که به عقیده مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۵۳)، کودک از محیط اجتماعی جذب می‌کند.

از سوی دیگر، از منظر مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۲۸۴)، منشأ بسیاری از بی‌اخلاقی‌های کودکان نیز محیط اجتماعی است. یکی از دلایل اهمیت محیط در تربیت کودکان، قدرت

^۱. Isacs

مشاهده کودک است. مونته‌سوری (۱۳۹۱، ص. ۱۴۵) با تأکید بر این قدرت مشاهده پیرامونی در کودک، آن را فراتر از حد تصور بزرگسالان می‌داند. علاوه بر این، از نظر او (۱۳۹۱، ص. ۵۸)، کودک موجودی فرمان‌بردار و منقاد است و همین انقیاد، می‌تواند به تقلیدگری وی بینجامد. به نظر می‌رسد در این موضوع، دیدگاه مونته‌سوری را بتوان با دیدگاه بندورا (۲۰۰۱) در یادگیری شناختی - اجتماعی نزدیک دانست.

از نظر مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۳۸۸) کودکی که به درستی مراحل رشد را پشت سر بگذارد، علاقه‌مندانه اطاعت خواهد کرد. وی این انقیاد را جزئی از رشد کودک و امری طبیعی به شمار می‌آورد و آن را عاملی برای اجتماعی شدن می‌داند.^۱ در مجموع می‌توان گفت در این دیدگاه راهبردهای اساسی تربیت اجتماعی در دوران کودکی، تبعیت از الگو و جو اجتماعی است.

۶. لزوم همراهی با امیال و گرایش‌های کودک

مونته‌سوری ضمن به رسمیت شناختن امیال در کودکان، معتقد است باید در جریان تربیت، از این امیال حمایت نمود و آنها را در نظر گرفت. وی (۱۳۹۱، ص. ۱۴۰) کودکان را بیش از حد تصور بزرگسالان، حساس و تحریک‌پذیر می‌داند و معتقد است باید در آموزش، با عواطف کودک همراهی کرد. ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۴۶) یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد الگوی مونته‌سوری را توجه ویژه مربی به دل‌بستگی‌های کودک و تدوین جریان آموزش بر اساس آنها می‌داند.

توجه به امیال و دل‌بستگی‌های کودک باعث می‌شود تا خشونت در امر تربیت محکوم شود و حساسیت نسبت به مراقبت از حس‌های کودک افزایش یابد. مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۹۷) کودک را در برابر رفتارهای خشن، بسیار حساس می‌خواند و معتقد است چنانچه این برخورد خشن در برابر خطایی از وی صورت پذیرد، این خطا در وی نهادینه خواهد شد. همچنین وی (۱۹۴۹، ص. ۱۹۰) رفتارهای خشونت‌آمیز با کودک را باعث ایجاد ترس‌های توهّم‌آمیز و عادت‌های رفتاری بیمارگونه در بزرگسالی وی می‌داند. در مقابل، آرامش و مهربانی با کودک می‌تواند زمینه فهم حس‌های وی و همراهی با آنها را فراهم سازد.

۱. مونته‌سوری معتقد است آزاد گذاشتن کودکان در مسیر رشد، باعث می‌شود مربی به‌گونه‌ای حیرت‌انگیز شاهد اطاعت و تقلید آنها از خود باشد (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۲۷).

۷. تأکید بر محبت در ارتباط با کودک

تأکید بر قوت امیال در کودکی، شدت دل‌بستگی‌ها و دل‌زدگی‌های کودک را نیز خاطر نشان می‌سازد. مونته‌سوری با فهم این شدت و به رسمیت شناختن آن، محبت را مؤلفه‌ای اساسی در جریان تربیت در دوران کودکی می‌داند. از نگاه وی (۱۹۴۹، ص. ۴۱۶)، محبت در همه ابعاد وجود کودک رسوخ کرده و کل وجود وی را در بر گرفته است. او در بیانی دیگر (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۴۲۱)، کودک را منشأ محبت در جهان می‌داند. از این رو، مربی باید ضمن پاسداشت این چشمه، رفتارهای خود با کودک را در راستای تقویت و حفظ آن سامان بخشد. همین دغدغه است که تربیت در دوران کودکی را آغشته به محبت می‌سازد و مربی را در مقام کسی تصویر می‌کند که وجودش سرشار از محبت به کودکان است.

۸. به رسمیت شناختن نیروی درونی و خودانگیخته کودک برای یادگیری

یکی دیگر از وجوه مورد تأکید مونته‌سوری، رشد کودک است. وی (۱۹۴۹، ص. ۷) فرآیند رشد کودک را خودانگیخته می‌داند و معتقد است این فرایند از طریق محیط و کار به پیش می‌رود. هم‌چنین ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۹) کودک مدنظر مونته‌سوری را موجودی خودانگیخته می‌داند. این موجود خودانگیخته، با نیرویی درونی به سوی یادگیری می‌رود. این نیروی درونی از منظر مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۲۲) نیرویی حیاتی و ناخودآگاه است. وی معتقد است شواهد زیادی در دست دارد که در درون کودک، «عشق به دانستن» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۲۶۱) وجود دارد و همین عشق، می‌تواند دست‌مایه حرکت‌های ناظر به یادگیری در دوران کودکی باشد. این عشق به دانش، امری درونی و معطوف به خود دانش است، نه چیزی دیگر؛ از این رو، می‌تواند جایگزین هر نوع پاداش یا تنبیه شود و فرآیند یادگیری را هدایتی درونی کند.

می‌توان گفت در این موضع، مونته‌سوری متأثر از روسو با تکیه بر همین نیروی درونی، آن را در قامت مربی تصویر می‌کند و معتقد است «همه چیز تحت نظر این مربی درونی است» (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۲۳). تأکید بر این نیروی درونی در دوران کودکی، یادگیری را در مقابل تدریس تقدم می‌بخشد و آن را امری محوری می‌سازد. در این حالت، مربی به جای تدریس مواد درسی، تلاش می‌کند با غنابخشی به محیط، در کنار نیروی خودانگیخته کودک قرار گیرد و تنها سعی کند توجه این نیرو را به سمت‌وسویی جلب کند و یافته‌های آن را غنی سازد. برای نمونه، از نظر مونته‌سوری (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۵۴)، یکی از مهم‌ترین کارکردهای ابزارهای بازی مونته‌سوری، تحریک این نیروی آموزشی درون کودکان است. بر این اساس

می‌توان گفت، مهم‌ترین وظیفه طراح آموزشی و مربی، شناخت این نیرو و طراحی محیط بر اساس آن است.

این ایده، باعث می‌شود تا کودک از مربی، درجه‌ای از استقلال را داشته باشد و به صورت فعال در یادگیری خود تلاش نماید. از همین رو مربی باید از کودک، فاصله‌ای معقول گیرد و «بیش از حد به او خدمت ندهد» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۹) تا وی به تدریج بتواند این استقلال اندک را بسط دهد و غنا بخشد. تحذیر مونته‌سوری که «نباید کودک را به مثابه عروسک بپنداریم» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۹)، بر همین مبنا قابل تفسیر خواهد بود.

۹. استعاره از مربی: از تسهیل‌گر تا راهنما و هدایت‌گر

در عین حال، مونته‌سوری معتقد به حضور مربی در جریان تربیت کودک است. از نگاه وی، با وجود نیروی درونی و خودانگیخته در کودک برای یادگیری، کودک قادر به جهت‌بخشی به این نیرو و هدایت جریان یادگیری خود نیست. در همین نقطه است که نقش مربی پررنگ می‌شود و وظیفه وی در جریان تربیت، تعریف خواهد شد.

مونته‌سوری برای تبیین نقش مربی در جریان تربیت، از چند انگاره بهره می‌برد که بررسی آنها می‌تواند الهام بخش باشد. از سویی، مربی در نظام آموزشی مونته‌سوری، «تسهیل‌گر یادگیری» (ایساکس، ۲۰۱۰، ص. ۱۸) خوانده می‌شود. این انگاره نشان از استقلالی دارد که وی برای کودک قائل است و حاکی از اهمیتی است که وی برای نیروی خودانگیخته در نظر می‌گیرد.

در موضعی دیگر، ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۱۸) با تأکید بر نقش واسطه‌ای معلم در تربیت در برقراری ارتباط کودک با محیط، وی را «کاتالیزور» می‌خواند. این انگاره می‌تواند در عین تأکید بر استقلال کودک در یادگیری و نیز اهمیت‌بخشی به نقش محیط در یادگیری، جایگاه معلم را در برقراری پل ارتباطی میان این دو قرار دهد و از این منظر، بر نقش معلم تأکید بیشتری داشته باشد.

سومین انگاره‌ای که مربی در نگاه مونته‌سوری دارد، انگاره مربی به مثابه «کارگردان» است. این استعاره که توسط ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۲۸) مطرح شده، بر مشاهده کل‌گرایانه مربی از اوضاع و احوال کودک و محیط دلالت دارد. در توضیحات ایساکس از این استعاره، فعالیت مربی بیشتر بر فعالیت مشاهده‌ای محدود شده و کمتر بر فعالیت مربی تأکید گردیده است.

استعاره چهارم مونته‌سوری از مربی، «هدایتگر» است. این انگاره که توسط خود وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۵۶) بکار رفته^۱، با تأکیدی پررنگ‌تر بر نقش مربی در جریان تربیت، جایگاهی راهبردی‌تر برای وی قائل می‌شود و تلاش می‌کند تا نیروی درونی کودک را تحت هدایت مربی قرار دهد.

در موضعی دیگر و در برابر کودکانی که جذب فعالیت‌ها نشده‌اند، مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۳۹۷)، مربی را «اغواگر» می‌نامد. همچنین در بحثی دیگر، وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۴) برای مربی، از استعاره «ستاره‌شناس» استفاده می‌کند. این استعاره حاکی از تأکید وی بر مشاهده بدون دخالت و دقیق مربی است. مشاهده‌ای که می‌تواند وی را در طراحی آموزشی و نحوه همراهی کودک کمک کند؛ در این معنا، مربی باید با روش‌های مختلف، توجه کودک را به فعالیت طراحی شده جلب کند و وی را نسبت به آن کنجکاو سازد تا فعالیت یادگیری آغاز شود. می‌توان گفت در میان انگاره‌های مطرح شده، سه انگاره آخر به دیدگاه مونته‌سوری نزدیک‌تر و سه انگاره نخست، تفسیرهایی امروزی از دیدگاه وی هستند که تلاش می‌کنند با کودک محوری‌های موجود در رویکردهای جاری، هم‌داستان شوند.

۱۰. تأکید بر سه‌گانه آزادی- قانون- مسئولیت

از نگاه مونته‌سوری، آزادی و مسئولیت دو روی یک سکه‌اند که باید در محیط تربیت کودک نسبت به آنها حساس بود. از سویی مونته‌سوری بر آزادی کودک در مشاهده، انتخاب و انجام فعالیت‌ها تأکید می‌ورزد و دخالت مربی در روند آنها را امری مذموم می‌شمارد. از جمله، وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۸۱) هنر مربی را در دخالت کم و به موقع می‌داند. همچنین معتقد است محیط باید به‌گونه‌ای طراحی شود که «آزادی فعالیت و حق انتخاب» (ایساکس، ۲۰۱۰، ص. ۱۹) به کودک بیخشد.

از سوی دیگر، وی با آزادی بی‌حد موافق نیست و معتقد است، آزادی باید با حدودی محدود شود. این حدود با برقراری انضباطی قاعده‌مند صورت می‌پذیرد. از نگاه وی (۱۹۴۹، ص. ۲۹۰)، آزادی و انضباط درهم‌تنیده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت آزادی مدنظر مونته‌سوری، نوعی آزادی مقید به حدود انضباطی است. از همین رو ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۵۷) می‌نویسد:

۱. البته ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۲۸) نیز بر آن صحه می‌گذارد.

«آزادی همراه با هدایت‌های محدودساز، می‌تواند کودک را به سوی خودانضباطی پیش برد». این هدایت‌های محدودساز در قالب تعهد به قوانین پایه و معطوف به آنها صورت می‌پذیرد. همچنین، مسئولیت کودک باید گام‌به‌گام با آزادی وی مدنظر قرار گیرد و پایش شود. مسئولیت‌های کودک در خانه کودکان، مجموعه‌ای متنوع را شکل می‌دهد که آزادی وی را معنادار می‌سازد. این مجموعه شامل موارد مختلفی چون مسئولیت نسبت به نظم و نظافت خانه، مسئولیت نسبت به همسالان و مسئولیت نسبت به کودکان می‌شود. ایساکس (۲۰۱۰، صص. ۲۲-۲۶) با برشمردن این مسئولیت‌های مختلف، بر همگامی آزادی و مسئولیت در دیدگاه مونته‌سوری تأکید می‌ورزد.

همراهی آزادی با قوانین پایه و نیز مسئولیت، می‌تواند به نوعی خودانضباطی در کودک بینجامد و سامانی درونی در وی تکوین بخشد. از این رو می‌توان گفت، آزادی مدنظر مونته‌سوری، نوعی آزادی مقید به حدود قانون و مسئولیت است.

۱۱. ابزار محوری و مهارت‌آموزی^۱ در تربیت کودک

مونته‌سوری در رویکرد تربیتی خویش، نقشی بی‌بدیل به ابزار می‌بخشد. از منظر وی (به نقل از: گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۵۴) ابزارها مهم‌ترین مؤلفه برای ورزیده ساختن حواس کودکان است. وی با آموزشی دانستن ابزارهای مدنظرش، آنها را در پرورش حواس کودکان و مهارت‌های آنها، محوری می‌داند و معتقد است، این ابزار قادرند بخوبی نقش محرک را برای کودک ایفا کنند. این ابزارها که ابتدا ابزارهایی روان‌شناختی بودند و برای سنجش توانمندی کودکان و نیز تمایز بخشیدن کودکان کم‌توان ذهنی از سایر کودکان بکار می‌رفت در نگاه مونته‌سوری، ارزشی آموزشی یافتند و باعث تقویت حواس و مهارت‌ها در هر دو دسته از کودکان شدند.

ابزارهای آموزشی از نگاه مونته‌سوری باید واجد ویژگی‌هایی باشند. نخست آنکه این ابزارها باید مورد توجه کودک قرار گیرند و این توجه او به آنها حفظ شود (مونته‌سوری، ۱۹۶۶، صص. ۴۰-۶۰). چنین ابزاری باید با نیازهای کودک ارتباط یابد و از طریق این ارتباط، توجه وی را به خویش جلب کند. مونته‌سوری معتقد است چنین ابزارهایی را باید در فرآیندی

۱. این بخش از نوشتار، الهام گرفته از نوشته‌ای است که پیش از این در سال ۱۳۹۲ با همراهی آقای دکتر محمدرضا مدنی‌فر در ارزیابی رویکرد مونته‌سوری و رویکرد شناختی وی نگاشته بودم.

علمی و مبتنی بر تجربه یافت^۱. ویژگی دوم این ابزارها قابلیت تشخیص و تصحیح خودکار اشتباهات کودک است: «از جمله خصوصیات ابزار که بیشترین فعالیت ذهنی را به دنبال دارد، خصوصیتی است که کودک را قادر به بررسی اشتباهات می‌کند. ... کودک نه تنها باید در درازمدت به فعالیت خود ادامه دهد، بلکه باید آن را بدون خطا انجام دهد. در این فرآیند باید مقایسه و قضاوت تکرار شود» (مونته‌سوری، ۱۹۶۶، ص. ۸۰). ویژگی سوم این ابزارها آن است که باید متناسب با رشد جسمی و ذهنی کودک باشد. این تناسب را مونته‌سوری به صورت تجربی و با تجربه و مشاهده به صورت تقریبی به دست آورد. این ابزارهای آموزشی، در نگاه مونته‌سوری جایگاهی محوری دارند و بخش عمده‌ای از آموزش کودک را بر عهده می‌گیرند. به نظر می‌رسد این ابزارها در عین حفظ تفرد کودک - که مدنظر مونته‌سوری است- و نگه داشتن وی در غار امن تنهایی خویش، می‌توانند بخش عمده‌ای از بار رشد شناختی کودک را که از نگاه مونته‌سوری متوقف بر تمرکز است، بر عهده گیرند.

علاوه بر این، مونته‌سوری بر مهارت‌های پایه و آموزش آنها نیز تأکید دارد. وی (۱۹۶۶) در رشد روانی کودکان، سه مسیر متمایز را مدنظر قرار می‌دهد. نخستین مسیر بر رشد جسمانی استوار است، مسیر دوم، رشد حواس را پی می‌جوید و مسیر سوم، رشد زبان را در نظر دارد. در هر یک از این مسیرها، مهارت‌های پایه‌ای طراحی شده‌اند که دستیابی کودک به این مهارت‌ها در مجموع، معادل دستیابی آنها به هدف آن عرصه به شمار می‌آید. برای نمونه به کودک یاد داده می‌شود که چگونه بشقاب‌ها را با کمترین صدا روی هم قرار دهد و سپس از او خواسته می‌شود که این کار را خود انجام دهد. همچنین در ژیمناستیک، کودک سعی می‌کند بر روی خطی که روی زمین کشیده شده است، چنان حرکت کند که گویی در حال راه رفتن روی یک طناب و حفظ تعادل خود است. همچنین در بازی استوانه، که تعدادی استوانه با اندازه‌های مختلف و به همان تعداد محل برای قرار گرفتن آنها وجود دارد، کودک در ابتدا استوانه‌هایی را در محفظه‌هایی که اندکی بزرگ است، جای می‌دهد، اما هنگامی که به خاطر این اشتباه تعدادی از استوانه‌ها در محفظه خود جا نشدند، مجبور

۱. برای نمونه، وی از قاب‌های آموزشی خود می‌گوید... مثلاً قاب‌های کوچک در سن سه‌سالگی، توجه کودک را فقط به شکلی موقت به خود جلب می‌کند، اما با بزرگ شدن ابعاد این قاب‌ها، توجه او حالتی دائمی به خود گرفته و به عاملی برای رشد ذهنی تبدیل می‌شود. وی می‌گوید این فرآیند را به شکلی تجربی روی چندین کودک انجام داده تا اندازه مناسب قاب‌ها را به دست آورد (مونته‌سوری، ۱۹۶۶، صص. ۵۰-۶۰).

می‌شود به مراحل قبلی کار خود بازگردد و آن را اصلاح کند. این وسیله، قدرت تمایز چشم در اندازه اشیا را افزایش می‌دهد. کودک مشاهده می‌کند، مقایسه می‌نماید، قضاوت می‌کند، فکر کرده و تصمیم می‌گیرد. مونته‌سوری فایده بکارگیری چنین تجهیزاتی را بکارگیری دست‌ها برای جابه‌جا نمودن اشیا می‌داند که در نهایت منجر به تقویت جسمی و هماهنگی جسمی-حرکتی می‌شود.

در واقع می‌توان استنباط کرد که از نظر مونته‌سوری، رشد کودکان در هر یک از مسیرهای سه‌گانه، حاصل ورزیدگی آنها در مهارت‌های متناظر است؛ به سخن دیگر، گویی در نگاه مونته‌سوری، منظومه کل‌گرایانه در هر بخش قابل تجزیه به مهارت‌های ویژه‌ای است که وی در نظر دارد. این نوع نگاه به مهارت که یادآور منطق تعریف اهداف رفتاری است، در بخش‌های بعد مورد واکاوی بیشتر قرار خواهد گرفت.

رویکرد مونته‌سوری از منظر رویکرد اسلامی عمل: چالش‌ها و افق‌ها

پس از استنباط و کاوش مبانی فلسفی رویکرد مونته‌سوری در تربیت کودک، می‌توان به ارزیابی آنها از منظر رویکرد اسلامی عمل پرداخت.^۱ رویکرد اسلامی عمل، رویکردی عمدتاً انسان‌شناختی است که بر عاملیت آدمی تأکید می‌ورزد و عمل وی را در پرتوی مبادی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده و در دامن حدود و شرایط درونی و بیرونی تبیین می‌کند و با تحلیل حیات پاک در مقام هدف زندگی و تربیت، اهداف هشت‌گانه‌ای برای تربیت تعریف می‌کند (باقری، ۱۳۸۶). این رویکرد (سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۵) دوران کودکی را دوران تمهید برای عاملیت می‌خواند و معتقد است در این دوران باید مقدمات عمل مستقل آدمی شامل اندیشه‌ورزی، مشاهده، خیال‌ورزی، ارتباط اجتماعی، دست‌ورزی با امیال درونی، کنشگری گروهی و در محدوده و نیز تقویت حس زیباشناختی در مقام اهداف فعالیت‌های تمهیدی مدنظر قرار گیرد.

در ادامه تلاش می‌شود تا با برقراری گفتگویی میان این دو دیدگاه و با تأکید بر مبانی فلسفی رویکرد اسلامی عمل، مبانی فلسفی استنباط شده، مورد ارزیابی و نقد قرار گیرند و نقاط ابهام نیز مشخص گردد. بر این اساس باید گفت نقدهای صورت گرفته، نقد بیرونی

۱. البته در برخی موارد چون «فره‌سازی فردیت کودک»، برخی نقدها چون گسست در ایده مرحله‌ای دیدن تربیت، نقدها از منظر منطقی وارد شده است.

هستند. بخش نخست ناظر به چالش‌ها خواهد بود و در بخش دوم بالقوگی‌ها و افق‌ها مدنظر قرار می‌گیرند.

۱. فربه‌سازی فردیت کودک

رویکرد اسلامی عمل در دوران کودکی به جامعه‌اندیشی و جامعه‌یاری اعتقاد دارد و از این رو، آغشتگی‌های اجتماعی و ساماندهی روابط اجتماعی کودک را مورد تأکید قرار می‌دهد (محمدی، ۱۳۹۶). بر همین اساس، یکی از نقدهای وارد به روش مونته‌سوری، غفلت آن از رشد اجتماعی کودک و عدم طراحی محیط و فعالیت‌های کافی جهت پرداختن بدان است. در همان زمان ظهور روش مونته‌سوری، کیلیپاتریک^۱ (۱۹۱۴) با انتقاد از نادیده انگاشتن رشد اجتماعی کودکان در روش مونته‌سوری، معتقد است که وی شرایط مناسبی را جهت مشارکت اجتماعی کافی مهیا نساخته است. بسیاری از گونه‌های جدید مهدکودک مونته‌سوری، روش‌های جدید یادگیری اجتماعی مانند یادگیری مشارکتی را به روش مونته‌سوری افزوده‌اند تا این نقص را جبران نمایند (لیلارد، ۲۰۱۳).

انگاره «فرد اجتماعی» از کودک نیز نشان‌دهنده پررنگ بودن فردیت کودک در اندیشه مونته‌سوری است. فرد دانستن کودک و تلاش برای فربه‌سازی این فردیت با بازی‌های فردی و مشغولیت با ابزارهای فردی، این رویکرد را تقویت می‌کند.

از سوی دیگر، در عمل، ناکافی بودن زمان‌های تعامل فعال کودکان با یکدیگر (دو زمان محدود پانزده دقیقه‌ای) و عدم طراحی بازی‌ها و تجربه‌های یادگیری مشارکتی از جمله عواملی است که فردیت کودک را در روش مونته‌سوری، افزایش می‌دهد. مونته‌سوری در کتاب «تربیت و صلح»^۲ در این باره می‌گوید: «دغدغه تربیت باید به پرورش افراد مستقل معطوف شود. ... دو امر ضروری است: نخست رشد فردیت و دوم مشارکت فرد در زندگی واقعی اجتماعی. ... فرد هنگامی خود را در مقام موجودی اجتماعی احساس می‌کند که ... بزرگ‌تر شده باشد» (مونته‌سوری، ۱۹۷۲، ص. ۵۶). به نظر می‌رسد رویکرد مونته‌سوری بیشتر تمرکز خویش را بر امر نخست نهاده و کمتر به امر دوم پرداخته است. همچنین این اول و دوم کردن، در رویکرد مونته‌سوری، به رویکرد مرحله‌ای مجزا به تربیت منجر شده است. این نگاه مرحله‌ای سخت به تربیت و تمرکز ویژه بر فردیت در دوره نخست کودکی، می‌تواند زمینه‌ساز

1. Kilpatrick

2. Education and peace

نوعی گسست در تربیت کودک شود. امری که در نوع نگاه مونته‌سوری به تربیت اجتماعی فراوان است.

علاوه بر این، قرار دادن کودک در قرنطینه ابزار و مهارت‌گرایی فردی افراطی، فردیت کودک را در رویکرد مونته‌سوری پررنگ می‌سازد. این مهارت‌گرایی و قرنطینه‌سازی که بر اساس رویکردهای روان‌شناختی شناختی (هرگنهان^۱ و هنلی^۲، ۲۰۱۳) در جهت افزایش تمرکز و دقت مورد توجه قرار می‌گیرد، خود منجر به تعمیق ماندن کودک در غار فردیت و سکوت در کنار ابزار می‌شود. این تعمیق در کنار خودمحوری کودک و مقاومت وی در برابر ارتباط، رابطه وی با محیط اجتماعی اطرافش را با دشواری‌های بیشتر مواجه می‌سازد.

در نهایت می‌توان گفت دلایلی چون تأکید بر انگاره فرد اجتماعی، تعامل زیاد کودک با ابزار در کنار تعامل اندک وی با دیگر کودکان و نیز گسست در نوع اندیشه‌ورزی مرحله‌ای مونته‌سوری در باب تربیت فردی و اجتماعی، منجر به فربه شدن فردیت کودک و مغفول ماندن هویت اجتماعی وی می‌شود و جامعه‌اندیشی و جامعه‌یاری را با تهدید مواجه می‌سازد.

۲. هدف‌انگاری ابزارها و کم‌رنگ شدن خیال‌ورزی

پررنگ شدن ابزارها در رویکرد مونته‌سوری، می‌تواند موجد دشواری‌های دیگری در این دیدگاه گردد. در این که محرک‌های محیطی، می‌توانند ذهن و میل کودک را تحریک کنند و نقش مثبتی در روند یادگیری داشته باشند، شکی نیست اما به نظر می‌رسد، در رویکرد مونته‌سوری، این غنای محرک‌های محیطی، آن‌چنان فربه می‌شوند که به تدریج جای ارتباطات اجتماعی کودکان با یکدیگر و مربی را می‌گیرند و محیط را به سمت افزایش تعامل کودک- ابزار به پیش می‌برند. این تعامل کودک- ابزار می‌تواند با فروکاهش کودک به ابزاری هوشمند، برخی ابعاد تفکر وی را مغفول انگارد.

یکی از مهم‌ترین ابعاد مغفول انگاشته شده در رویکرد مونته‌سوری، خیال‌ورزی است. این خیال‌ورزی که در زمینه‌های مختلف چون حل مسئله، پدیده‌های طبیعی، امور انسانی، ابعاد هنری و اخلاقی قابل پی‌جویی است (سجادیه، ۱۳۹۶)، در رویکرد مونته‌سوری بیشتر منحصر به زمینه حل مسئله می‌شود و در سایر ابعاد، وانهاد می‌گردد. تأکید بر خیال‌ورزی اخلاقی

¹. Hergenhan

². Henley

در جهت درک متقابل و نیز تصور سناریوهای ارتباطی مختلف (سجادیه، ۱۳۹۴)، تقویت خیال‌ورزی‌های هنری در ابعاد زیباشناختی‌اش و در مورد امور طبیعی و انسانی و نیز برخوردهای اجتماعی از جمله مواردی است که در این تأکید به فراموشی سپرده می‌شوند. از آنجا که موضع رویکرد اسلامی عمل در امر معرفت، واقع‌گرایی سازه‌گرایانه است (باقری، ۱۳۸۶)، پرداختی متعادل به «ارتباط مستقیم با واقعیت» و «خیال‌ورزی» از ضرورت‌های تربیت در دوران کودک خواهد بود. این در حالی است که پررنگ شدن ابزارها در رویکرد مونته‌سوری و کم‌رنگ بودن روایت و قصه در آن نوعی واقع‌زدگی و عینیت‌طلبی در کودکان را ایجاد خواهد کرد و آنها را از تصور اموری غیرعینی و خیال‌انگیز برکنار می‌دارد. این مطلب مورد تأکید بسیاری از پژوهشگران دیگر نیز قرار گرفته است. برای نمونه، اندرو^۱ (۲۰۱۵)، معتقد است تأکید مونته‌سوری بر واقعیت، تقویت خیال‌ورزی را در رویکرد وی، امری جانبی ساخته است. وی معتقد است تأکید افراطی مونته‌سوری بر واقعیت، واقع مبنا بودن محیط یادگیری وی و نیز تأکید وی بر بازی‌های مبتنی بر ایفای نقش به جای بازی‌های تخیلی، از جمله شواهدی است که فاصله رویکرد مونته‌سوری از خیال‌ورزی را نشان می‌دهند. همچنین لیلارد (۲۰۱۰) بر این نظر است که رویکرد مونته‌سوری بیشتر بر تقویت ادراک ناظر بر واقعیت متمرکز است تا تقویت خیال‌ورزی.

توجه به خیال‌ورزی در دوران کودکی، علاوه بر سازه‌گرایی در معرفت و ارزش، با ضرورت دیگری نیز پشتیبانی می‌شود و آن حضور قدرت خیال‌ورزی در کودک در غیاب سایر توانمندی‌های شناختی است. رویکرد عمل با نظر به این واقعیت و در راستای پوشش توانمندی‌های غایب، نقشی محوری برای خیال‌ورزی کودک قائل است (سجادیه، ۱۳۹۷). امری که در روش مونته‌سوری، مورد بی‌مهری قرار گرفته است.

۳. خطر مهارت‌گرایی منقطع از پشتوانه

زوج ابزار-مهارت، یکی از پایه‌های رویکرد مونته‌سوری است. تأکید مداوم بر این پایه‌ها و مهارت‌محوری رویکرد مونته‌سوری می‌تواند با چالش‌هایی روبرو باشد. باقری (۱۳۸۹) با تحلیل مفهوم مهارت آن را ناظر بر روش می‌داند. بر این اساس، مهارت‌گرایی با تأکید بر چگونگی انجام کار، فرآیند آن را مدنظر قرار می‌دهد و می‌تواند از چرایی و هدف غافل شود.

^۱. Andrews

در مقابل، رویکرد اسلامی عمل با ارتباط دادن میان عمل، مبادی و آثار آن، تلاش می‌کند تا چراهای تبیین‌کننده عمل را نیز در نظر گیرد و عمل را در منظومه‌ای کل‌گرا بنگرد. از این منظر، برای انجام عملی ویژه، تنها دانستن چگونگی انجام آن کافی نیست و کودک در شرایط ویژه‌ای که قرار دارد، بر اساس شناخت‌ها و گرایش‌های خویش تصمیم می‌گیرد عملی را انجام دهد یا از آن سرباز زند. بنابراین، انجام ندادن کاری توسط کودک را نمی‌توان تنها به نداشتن مهارت‌های لازم در آن مربوط کرد؛ گرچه دانستن روش امری اساسی است، اما تنها عامل مؤثر نخواهد بود. همچنین روش‌ها را نمی‌توان مستقل از اهداف و غایت‌ها در نظر گرفت. بلکه همواره میان روش‌ها و اهداف، رابطه‌ای دوسویه وجود دارد.

از سوی دیگر، در نگرش‌های مهارت‌محور، نوعی عینیت‌گرایی طبیعی ملاحظه می‌شود. این عینیت‌گرایی، در پی آن است تا واکنش‌های انسان را امری طبیعی و برآمده از طبیعت آدمی بداند و ارتباط آنها با فرهنگ، اجتماع و اراده انسانی را نادیده انگارد. از این منظر نیز نظریه اسلامی عمل با مهارت‌گرایی صرف در تقابل قرار می‌گیرد. بر اساس این نظریه، مقتضیات فرهنگی- اجتماعی و نیز اراده آدمی در انجام امور دخالت دارند و از این رو نمی‌توان با مهارت‌آموزی، این اقتضاها یا اراده آدمی را به حاشیه راند.

از همین رو، مربی معتقد به نظریه اسلامی عمل، در عین توجه به روش و چگونگی انجام کارها، با نگاهی یک‌سویه به آنها، نقش اهداف، فرهنگ و اراده و میل کودک را فراموش نمی‌کند و با تغییر منظومه مفهومی از مهارت به عمل، تلاش می‌کند تا در فضایی واقعی‌تر و کل‌گرایانه‌تر به یاددهی و بررسی اعمال خاص بپردازد.

۴. توقف در سازگاری اجتماعی و مغفول انگاشتن مداخله و مشارکت اجتماعی

نگاهی به معنای تربیت اجتماعی از نگاه مونته‌سوری، روشن می‌سازد که از نگاه وی، تربیت اجتماعی در دوران کودکی، شکلی همگرایانه با جمع دارد و به معنای نوعی آغشتگی فرهنگی- اجتماعی کودک است، نه مشارکت یا مداخله اجتماعی وی. دست‌کم می‌توان گفت او با مرحله‌ای کردن تربیت اجتماعی، فاز نخست را به آغشتگی فرهنگی- اجتماعی اختصاص داده است و مداخله و مشارکت فعال را در فازهای بعدی پی می‌گیرد. این در حالی است که رویکرد اسلامی عمل با ایده‌ی گسست در امر تربیت به تقابل برمی‌خیزد (باقری، ۱۳۷۷) و معتقد است نمی‌توان این دو زمینه را در دو مرحله کاملاً مجزا پی‌جویی کرد. از سوی دیگر، هدف این دیدگاه از تربیت اجتماعی در دوران کودکی، نوعی مشارکت و مداخله مؤثر گروهی است و از این رو، باید زمینه‌های این مشارکت و مداخله مؤثر در دوران

کودکی اولیه نیز فراهم آید. بر همین اساس، نمی‌توان در دوران کودکی اولیه، تربیت اجتماعی را به آغوشگی به آداب فروکاست و از روابط و تعامل کودک با گروه‌های مختلفی که عضوی از آنها به شمار می‌رود، چشم پوشید.

۵. توجه متعادل نسبت به آزادی و مسئولیت

روش مונته‌سوری آزادی و انتخاب کودک را به صورتی مقید مورد پذیرش قرار می‌دهد. در مرحله نخست، کودک، خود، بازی مورد نظر خود را انتخاب می‌کند و این مرحله، تجسم انتخاب کودک است. پس از این انتخاب، کودک باید با وسیله مزبور آنقدر کار کند تا به سطح مورد انتظار در آن برسد. در این مرحله، دیگر فرصتی جهت انتخاب به کودک داده نمی‌شود و مربی تلاش می‌کند با طمأنینه و صبر و نیز همراهی فعال کودک، وی را در اتمام کار کمک کند. دقت در نقش انتخاب و آزادی در روش مונته‌سوری نشان می‌دهد که وی انتخاب و آزادی را در منظومه‌ای شناختی بعنوان ابزاری جهت تسهیل دستیابی به شناخت و مهارت می‌نگرد.

به سخن دیگر، تأکید بر انتخاب اولیه توسط کودک برای آغاز نمودن آموزش به نحوی متناسب با نیازهای وی است. مונته‌سوری (۱۹۶۴، ص. ۸۰) در این باره می‌گوید: «رفتار ما بزرگ‌ترها با کودکان باید همان‌گونه باشد که انتظار داریم دیگران با ما رفتار کنند. در حالی که این‌گونه نیست و ما سعی داریم به آنها فشار وارد کنیم، بدون آن که نیازهای خاص آنها را در نظر بگیریم».

رویکرد اسلامی عمل با این کارکرد از انتخاب موافق است و بر تناسب موضوع آموزش با نیازهای یادگیرنده تأکید می‌ورزد (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۸۲) اما برای انتخاب، کارکردهای دیگری نیز می‌توان در نظر گرفت. در رویکرد اسلامی عمل، تأکید بر اراده و نقش تبیینی آن در عمل آدمی (باقری، ۱۳۸۲) باعث می‌شود تا فراتر از نقش تسهیلی و ابزاری انتخاب، جایگاهی محوری برای آن در نظر گرفته شود. این جایگاه محوری به دلیل مداخله همسنگ اراده همراه با شناخت و میل در تکوین عمل است. یکی از استفاده‌های مؤثر انتخاب و اراده در همراه ساختن آنها با روش مواجهه با نتایج اعمال محقق می‌شود. در این روش، ضمن ایجاد زمینه برای انتخاب کودک، باید در مرحله بعد پس از مواجهه با نتایج این انتخاب، به کودک فرصتی جهت بازبینی این انتخاب و حتی تغییر در آن داده شود. مونه‌سوری با تأکید بر ادامه مسیر انتخاب اولیه توسط کودک و عدم تخطی از آن، در تلاش برای تقویت اراده کودک

و روحیه پشتکار وی است، اما افراط در غیر قابل تغییر ساختن مسیر انتخاب شده توسط کودک، می‌تواند فرصت بازبینی نتایج انتخاب و تغییر منطقی آن را از کودک دریغ ورزد. در بسیاری از بازی‌ها، مونته‌سوری بر ادامه مسیر توسط کودک اصرار می‌ورزد، زیرا قاعده این است که پس از انتخاب یک بازی توسط کودک، تا تکمیل شدن آن، کودک حق انصراف از آن بازی و انتخاب بازی دیگر را ندارد. در عین حال، سازوکار این ادامه در عین انگیزه پایین کودک توضیح داده نمی‌شود. البته وی معتقد است ابزار و بازی‌ها را به‌گونه‌ای طراحی کرده که با نیازهای کودک ارتباط مناسبی برقرار می‌کنند و از همین رو، کودک از روی میل و انگیزه با آنها کار می‌کند. اما در عین حال، کودک باید در میانه مسیر، با دست‌وپنجه نرم کردن با سعی و خطاهای شناختی، کار با یک وسیله را تکمیل کند و در مرحله بعد، سراغ وسیله دیگر برود. در این حالت، پرسش اینجاست که چنانچه کودکی از این وضعیت خسته شد، توانایی ادامه کار را نداشت یا از انتخاب اولیه خویش پشیمان شده بود، وظیفه مربی چه خواهد بود؟ این‌گونه پرسش‌ها در رویکرد مونته‌سوری، پاسخ روشن و درخوری نمی‌یابند. در مقابل، به نظر می‌رسد بر اساس رویکرد اسلامی عمل، مربی موظف است با تحلیل این موقعیت تربیتی، ملاحظه اراده به منزله مقوم عمل، تفاوت کودکان و علل عدم پیشرفت کودک، راه‌حل‌های متنوعی را پیش گیرد که قطعاً یکی از آنها تجدیدنظر در انتخاب اولیه خواهد بود. این راه حل، راه حلی است که در سبب راه‌حل‌های مونته‌سوری به چشم نمی‌خورد. در عین حال، نوعی تعادل در پرداختن به آزادی، نظم و مسئولیت در دیدگاه مونته‌سوری دیده می‌شود که قابل توجه است.

۶. تأکید به موقع بر پررنگی محبت در تربیت کودک

یکی از نقاط قوت رویکرد مونته‌سوری، فهم دل‌بستگی‌ها و تمایلات کودک و محوری ساختن محبت در برخورد با وی است. شکنندگی کودک به حق در این رویکرد، به رسمیت شناخته می‌شود و مربی را نسبت به این شکنندگی حساس می‌سازد. این حساسیت باعث ورود محبتی عینی‌تر و رفتاری آرام‌بخش‌تر به حیطه تربیت کودک می‌شود و محیط تربیتی کودک را امن و آرام می‌سازد. در نظر گرفتن سازوکار عمل در کودک که بیشتر بر محور امیال وی تکوین می‌یابد (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۶)، ما را بر آن می‌دارد تا در این دوران، توجه بیشتری به امیال و گرایش‌های وی داشته باشیم و مواجهه خویش با کودک را با محبت بیشتری آغشته کنیم.

۷. تبیینی متعادل اما مبهم از جایگاه مربی

همان‌گونه که در بخش مبانی فلسفی ملاحظه شد، جایگاه مربی در رویکرد مونته‌سوری، مبهم و لغزنده است. وی، گاه، مربی را به هدایتگری شبیه می‌داند که باید جریان تربیت را به دست گیرد و جهت بخشد و گاه او را ستاره‌شناسی می‌خواند که تنها باید به تماشای دقیق دنیای کودکان بنشیند. این انگاره‌های متعدد و مختلف، باعث می‌شود مربی در رویکرد وی با ابهام و سرگردانی مواجه باشد.

از سوی دیگر، اگر این انگاره‌ها را متناسب با موقعیت‌های مختلف تربیتی و وابسته بدان‌ها بدانیم، پیوستاری متعادل از نقش‌های مختلف مربی در جریان تربیت شکل می‌گیرد که به حدود تسهیل‌گری و هدایتگری محدود می‌شود. این نوع نگاه به نقش مربی، در عین این که مربی را در حاشیه قرار نمی‌دهد، وی را فاعل مطلق کلاس هم نمی‌نگرد. این نوع نگاه با این تفسیر می‌تواند با «تعامل ناهم‌تراز» مربی-متربی مدنظر رویکرد اسلامی عمل همراهی داشته باشد. زیرا در تعامل ناهم‌تراز، معلم در عین حضور در کنار کودک و تعامل با وی، ادای هم‌ترازی در نمی‌آورد. در این رابطه، از یک سو تعامل جریان دارد و از سوی دیگر، ناهم‌ترازی جنبه‌ی تعالی‌بخش آن را تأمین می‌کند. به سخن دیگر، در این نوع رابطه، مربی در عین همراهی با متربی، راهنمای اوست و متربی در عین صمیمیت با مربی، وی را هم‌سطح خود نمی‌پندارد، بلکه به دانش و تخصص و ارزش‌های نهادینه شده در وی احترام می‌گذارد. مربی در این رابطه، به ایفای نقش مصنوعی نیاز ندارد؛ زیرا نه لازم است برخلاف موجودیتش، نقش پیر همه‌چیزدان را بازی کند و نه مجبور است با پنهان کردن سرمایه‌ی دانشی-ارزشی خود، ادای هم‌ترازی را درآورد. وجود دو قطب تعامل و نیز هدایتگری در استعاره‌های مونته‌سوری از معلم، این دو دیدگاه را به یکدیگر نزدیک می‌سازد.

در پایان می‌توان نقدهای مطرح شده -در معنای بیان نقاط قوت و ضعف- را در جدول زیر

خلاصه کرد:

جدول ۱- خاستگاه و نوع نقدهای مطرح درباره رویکرد مونته‌سوری

موضوع نقد	موضوع رویکرد اسلامی عمل	موضوع رویکرد مونته‌سوری	نقد صورت گرفته
فردیت کودک	به رسمیت شناختن فردیت و در عین حال، حرکت به سوی جامعه اندیشی و جامعه یاری در کودک	تأکید بر فردیت کودک و به تعویق انداختن تربیت اجتماعی به اواخر دوران کودکی	فره‌سازی فردیت کودک و کم‌رنگ شمردن تربیت اجتماعی در اوان کودکی
نگاه به ابزار	ضرورت تحدید نگاه به ابزار با قدرت خیال‌ورزی کودک	پررنگ بودن ابزارها در رویکرد مونته‌سوری	هدف‌انگاری ابزارها و کم‌رنگ شدن خیال‌ورزی
نگاه به مهارت	ضرورت نگرستن به مهارت‌ها در پرتوی اهداف و مقاصد	تأکید افراطی بر مهارت‌های عینی در دوران کودکی	خطر مهارت‌گرایی منقطع از پشتوانه
نوع نگرش نسبت به تربیت اجتماعی	ضرورت توجه متعادل به مشارکت اجتماعی و مداخله مؤثر اجتماعی در تربیت اجتماعی	برگردان تربیت اجتماعی به سازگاری اجتماعی	توقف در سازگاری اجتماعی و مغفول انگاشتن مداخله و مشارکت اجتماعی
رابطه آزادی و مسئولیت	تأکید بر رابطۀ درونی آزادی و مسئولیت	نگاه توأمان آزادی و مسئولیت	توجه متعادل نسبت به آزادی و مسئولیت
نوع نگاه به نقش محبت در تربیت کودک	ضرورت توجه به امیال کودک در تربیت به دلیل بارز بودن آن‌ها در دوران کودکی	توجه ویژه به مهربانی و توجه نسبت به کودک و خواسته‌های وی	تأکید به موقر بر پررنگی محبت در تربیت کودک
تعریف از جایگاه مربی در رابطه تربیتی مربی - متربی در دوران کودکی	تعامل ناهم‌تراز	تبیین‌های متنوع و جامع از رابطه و مشخص نبودن رویکرد کلی در نوع رابطه	تبیینی متعادل اما مبهم از جایگاه مربی

بحث و نظر

بررسی‌های صورت گرفته در این نوشتار حاکی از نقاط قوت و ضعف رویکرد مونته‌سوری در تربیت کودک از منظر رویکرد اسلامی عمل است. این بررسی‌ها نشان می‌دهد این رویکرد در دو موضع مهم یعنی تربیت اجتماعی و نیز مهارت‌گرایی ابزارگرایانه، دچار چالش است و در مواضعی چون آزادی و انتخاب کودک، جایگاه مربی و نیز تأکید بر محبت در تربیت کودک، نقاط قوت قابل توجهی دارد. بر این اساس، لازم است الهام گرفتن از این دیدگاه در تلاش‌های تربیتی معطوف به دوران کودکی با نظر به این موارد باشد. به نظر می‌رسد، کاهش کار با ابزار، افزودن بر روابط و گفتگوهای کودکان با همسالان و مربیان و نیز توجه به خیال‌ورزی در ابعاد روایتی آن می‌تواند بر برخی از این چالش‌ها غلبه یابد. در عین حال، ترکیب موارد تقویت‌کننده تربیت اجتماعی، خیال‌ورزی و نیز عاملیت انسانی در این دیدگاه و دستیابی به دیدگاهی سازوار، دشواری‌هایی را به همراه خواهد داشت. این دشواری به سبب دیدگاه این رویکرد نسبت به ابزار و نسبت کودک و ابزار و نیز نوع نگاه آن به آدمی و تعارضی است که این دیدگاه با این مبناهای جدید ایجاد می‌کند و کل رویکرد را دستخوش تغییر خواهد ساخت.

منابع

- اوبالاسی، آناهیتا؛ حسینی نسب، سید داوود (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش روش مونته‌سوری بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی ۴ و ۵ ساله شهر تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۲۸(۳). ۸۱-۹۸.
- باقری، خسرو (۱۳۷۷). *فلسفه تعلیم و تربیت جان دیویی*. در دیدگاه‌های معاصر در فلسفه تعلیم و تربیت (خسرو باقری و محمد عطاران، مترجمان و مؤلفان). تهران: انتشارات ندای قلم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: اهداف، مبانی و اصول*. تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *سیاست‌های راهبردی آموزش مهارت‌های زندگی*. تهران: کمسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی-فرهنگی.
- حسینی، شهلا؛ حیدری، محمدحسین؛ سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۶۲(۳). ۸۲-۱۰۵.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۴). نقد و بررسی رویکرد سواد اخلاقی از منظر عاملیت آدمی. *پژوهش‌نامه مبانی تربیت*، ۵(۲). ۸۱-۱۰۹.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۶). *حدود و امکان‌های قصه برای تربیت اخلاقی کودک*. سخنرانی ارائه‌شده در انجمن برنامه درسی ایران.
- صالحی، مریم؛ رحیمی، ربابه؛ امینی، حجت‌الله؛ بیات‌پور، مریم (۱۳۹۶). تأثیر فعالیت‌های حرکتی ظریف بر رشد و بهبود توجه دختران دبستانی با تأکید بر روش مونته‌سوری. *رفتار حرکتی*، ۲۹(۳). ۳۳-۴۹.
- مهدوی، صدیقه (۱۳۸۴). *علم و عمل در کلاس مونته‌سوری*. تهران: نشر متن گستران آریا.
- مونته‌سوری، ماریا (۱۳۹۱). *کودک در خانواده: اصول اساسی روش جهانی و مشهور ماریا مونته‌سوری* (سعید بهشتی، مترجم). تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.

- Andrews, S. W. (2015). Montessori and Imagination, *Primary Course 42*, Montessori NorthWest, 1-23.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations, *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 235-237.
- Frierson, P. R. (2014). Maria Montessori's Epistemology. *British Journal for the History of Philosophy*, 22(4), 767-791.
- Hergenhahn, B. R. & Henley, T. B. (2013). *An Introduction to History of Psychology*. 7th Edition. Singapore: Wadsworth Cengage Learning.

- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Cambridge: Houghton Mifflin Company.
- Lillard, A. S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, 5, 157-186.
- Lillard, A., S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori and conventional programs. *Journal of School Psychology*. 50(3), 379-401.
- Lillard, Angeline S. (2005). *Montessori, the Science behind the Genius*. Oxford: University Press.
- Montessori, M. (1912). The Montessori Method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The children's houses" with additions and revisions by the author (Anne E. George Trans.). New York: Frederick A. Stockes Company.
- Montessori, M. (1966). *Dr. Montessori's Own Handbook*. Massachusetts: Robert-Bentley, Inc.
- Montessori, M. (1972). *Education and Peace* (H. R. Lane Trans.). Washington, DC: Henry Regnery.
- Montessori, M. (1984). Dr. Maria Montessori and the child in J. G. Bennett (Ed.), *The Spiritual Hunger of the Modern Child: A Series of Ten Lectures*. Charles Town WV: Claymont Communications.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovations: Including an abridged and annotated edition of Marria Montessori's The Montessori method* (Gerald Lee Gutek Editor). New York: Roman & Littlefield Publishers.
- Montessori, Maria (1949). *The Absorbent Mind* (E. M. Standing Trans.). India: The theosophical publishing house.
- Morrison, M (2007). *Early Childhood Education today* (S. George Trans.). 9th Edition, Upper Saddle River, N. J.: Pearson Education, Inc.

