بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات بنیادین علوم انسانی در چهارچوب رسالت‌های مجمع عالی علوم انسانی اسلامی و با حمایت مؤسسه گفتمان پیشرفت منتشر می‌شود.
سال ۱۱ / شماره ۲ / شماره پیاپی ۳۹ / تابستان ۱۴۰۴

صاحب امتیاز و مدیر مسئول: عطاءالله رفیعی آتانی
سردبیر: احمدحسین شریفی
جانشین سردبیر: سید محمدتقی موحد ابطحی
مدیر اجرایی و بازبین نهایی: سید مهدی موسوی
ویراستار: حمیدرضا عرفانی‌فر
صفحه‌آرا و طراح جلد: اعظم یزدلی
اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا: **سعید بهشتی** (استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبایی. تهران. ایران.)، **سید محمدرضا تقوی** (استاد گروه روانشناسی بالینی دانشگاه شیراز. شیراز. ایران.)، **عطاءالله رفیعی آتانی** (استادیار گروه اقتصاد دانشگاه علم و صنعت ایران. تهران. ایران.)، **احمدحسین شریفی** (استاد گروه فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره). قم. ایران.)، **نجف لک‌زایی** (استاد گروه علوم سیاسی دانشگاه باقرالعلوم(ع). قم. ایران.)، **سید حسین میرمعزی** (دانشیار گروه اقتصاد اسلامی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. قم. ایران.)، **حسن آقانظری** (استاد گروه اقتصاد اسلامی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. قم. ایران.)
اعضای مشورتی هیئت تحریریه: **حسین بستان** (دانشیار گروه جامعه‌شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. قم. ایران.)، **سید احسان رفیعی علوی** (دانشیار گروه فقه مضاف دانشگاه باقرالعلوم(ع). قم. ایران.)، **محمدجواد نوروزی** (استاد گروه علوم سیاسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره))، **جاوید اقبال** (استاد دانشگاه اسلامی علیگر. هند.)، **طلال عتریسی** (استاد دانشگاه بیروت. لبنان.)

نشانی دفتر فصلنامه:
تهران: اتوبان ارتش (شرق به غرب)، بعد از متروی شهید محلاتی، پلاک ۷۹ (ساختمان کاسپین)، طبقه اول، واحد ۲، مؤسسه گفتمان پیشرفت
کد پستی: ۱۹۵۵۷۵۳۷۴۷
تلفن: ۰۲۱-۲۲۴۷۷۳۸۸
قیمت: ۴۰۰/۰۰۰ تومان
نشانی اینترنتی: frh.sccsr.ac.ir **پست الکترونیک:** frh@sccsr.ac.ir

ISSN: 2476-745X
E-ISSN: 2783-1418

فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی به استناد ماده واحده مصوب مورخ ۱۳۸۷/۰۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و براساس مصوبه ۵۸۵ مورخ ۱۳۸۷/۰۶/۲۴ شورای عالی حوزه های علمیه، در جلسه مورخ ۱۳۹۹/۰۳/۲۰ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی حوزه از شماره ۱۵ به بعد حائز رتبه علمی-پژوهشی شد. رتبه علمی-پژوهشی این فصلنامه با درجه «ب» در تاریخ ۱۴۰۳/۰۵/۱۳ تمدید شده است.

- مقالات و مطالب منتشرشده در فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی، لزوماً بیان دیدگاه‌های فصلنامه نیست.
- فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی در تلخیص و ویرایش مقالات آزاد است.
- نقل مطالب و تصاویر با ذکر مأخذ بلامانع است.

فصلنامه علمی - پژوهشی

تحقیقات بنیادین علوم انسانی

| سال ۱۱ | شماره ۲ | شماره پیاپی ۳۹ | تابستان ۱۴۰۴ |

فهرست مطالب

اولویت‌بندی رویکردهای تولید علوم انسانی اسلامی با تکنیک تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP)؛ مطالعه حلقه‌های مفقوده و چالش‌های زنجیره ارزش ۱۱
ابراهیم کیمیایی دوین، وحید ارشدی

دلالت‌های روشی، روش‌شناختی و نظام‌واره‌ای جایگاه تجربه در مدل فرهنگستان علوم اسلامی قم ۴۹
مرضیه عبدلی مسینان

بازخوانی «آسیب‌شناسی فرهنگی» با تکیه بر استعاره «انسان صدرایی» ۸۷
محمدرضا مالکی بروجین

بازخوانی رویکرد خداسو به درمان چندبُعدی معنوی در چهارچوب رویکرد تهذیب و تکمیل علوم موجود ۱۲۵
سیدمحمدتقی موحد ابطحی، شهرزاد اسفندیاری

تسهیلگری والدین در پرورش تفکر چهارگانه کودکان زیر هفت سال: خوانشی در افق تحول علوم انسانی با رویکرد تحلیل انتقادی ـ تطبیقی ۱۶۹
سعیده اکبری‌نژاد، روح‌الله کریمی، صادق رضایی

اولویت‌بندی اصول اقتصاد اسلامی در طراحی نظام تکثر پولی با استفاده از روش تحلیل سلسله‌مراتبی AHP ۲۰۹
احمدعلی رضایی، محمدسعید پناهی بروجردی، سید حمید جوشقانی نائینی

Facilitative Parenting for Fostering Four-Dimensional Thinking in Children Under 7: A Critical-Comparative Analysis within the Horizon of Humanities Transformation

Saeide Akbarinejad *
PhD student in Philosophy of Education, Department of Educational Studies and Curriculum Development, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran
s.akbarinejad@iau.ac.ir

Roohollah Karimi *
Associate Professor, Department of Philosophy for Children and Adolescents, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran (Corresponding Author)
r.karimi@ihcs.ac.ir

Sadegh Rezaee *
Associate Professor (Base 24), Amin University of Police Sciences, Tehran, Iran
sadeghrezaei@iau.ir

Abstract

In the context of transforming the humanities and responding to the epistemological, cognitive, and social complexities of the contemporary world, reconstructing epistemic foundations requires rethinking the fundamental processes of human development and redefining educational structures from the earliest years of childhood. This study is guided by the following fundamental question: despite the growing need for transformative approaches to cultivating thinking, why do the leading international approaches to thinking development—namely Philosophy for Children (P4C), Reggio Emilia, and Montessori—remain largely dependent on formal educational settings? Using a critical-comparative analysis based on Bereday's framework, the study examines the gap between the potential of four-dimensional thinking (critical, creative, caring, and collaborative thinking) and the operational limitations of these approaches despite their significant contributions. The findings indicate that the predominant emphasis on formal educational contexts and specialized pedagogical tools has created a paradigmatic gap within the family, reducing parents' role from active agents in cultivating thinking to a peripheral and supportive role. In response, this study conceptualizes the paradigm of Facilitative Parenting and argues for a shift from transmission-oriented models toward co-developmental models within the family as an epistemological necessity for advancing the transformation of the humanities.

Keywords: Facilitative Parenting, Four-Dimensional Thinking, Family-Centric Approach, Critical-Comparative Analysis, Children under 7 Years of age, Transformation of the Humanities.

https://orcid.org/0000-0002-1129-9410
https://orcid.org/0009-0006-8102-8751
https://orcid.org/0000-0003-0560-3874

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۱ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۵

تسهیلگری والدین در پرورش تفکر چهارگانه کودکان زیر هفت سال: خوانشی در افق تحول علوم انسانی با رویکرد تحلیل انتقادی ـ تطبیقی

سعیده اکبری‌نژاد

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم‌وتربیت، گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

s.akbarinejad@iau.ac.ir

روح‌الله کریمی

دانشیار گروه مطالعات فکرپروری برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

r.karimi@ihcs.ac.ir

صادق رضایی

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه جامع علوم انتظامی امین، تهران، ایران.

s.akbarinejad@iau.ac.ir

چکیده

در افق تحول علوم انسانی و مواجهه با پیچیدگی‌های معرفتی، شناختی و اجتماعی عصر حاضر، بازسازی زیرساخت‌های معرفتی، مستلزم بازنگری در فرآیندهای بنیادین انسان‌ساز و بازتعریف ساختارهای تربیتی از همان سال‌های اولیه زیستِ کودک است. این پژوهش با این پرسش بنیادین آغاز می‌شود که چرا علی‌رغم ضرورت‌های تحول در ساختارهای فکری، رویکردهای برجسته جهانی در پرورش تفکر (فلسفه برای کودکان، رجی‌امیلیا و مونتسوری) در بسیاری از موارد، هنوز وابستگی ساختاری به بسترهای رسمی آموزشی دارند؟ با استفاده از روش تحلیل انتقادی-تطبیقی بر پایه چهارچوب بردی، این مطالعه به واکاوی شکاف موجود میان ظرفیت‌های بالقوه تفکر چهارگانه (انتقادی، خلاق، مراقبتی، مشارکتی) و محدودیت‌های عملیاتی رویکردهای موجود با وجود دستاوردهای مهم این رویکردها، می‌پردازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تمرکز بر بستر رسمی و ابزارهای تخصصی، موجب بروز یک «خلأ پارادایمیک» در خانواده شده است؛ به‌گونه‌ای که نقش والدین از یک کنشگر در پرورش تفکر، به یک نقش حاشیه‌ای و حمایتی تقلیل

یافته است. این پژوهش با تبیین پارادایم «والد تسهیلگر»، ضرورت گذار از مدل‌های انتقال‌محور به‌سوی مدل‌های هم‌رشدی در بستر خانواده را به‌عنوان یک ضرورت معرفت‌شناختی برای تحقق تحول در علوم انسانی مطرح می‌کند.
واژگان کلیدی: تسهیلگری والدین، تفکر چهارگانه، رهیافت خانواده‌محور، تحلیل انتقادی-تطبیقی، کودکان زیر هفت سال، تحول علوم انسانی.

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، دغدغه تحول علوم انسانی و بازتعریف ساختارهای معرفتی آن، به‌ویژه در بستر سیاست‌پژوهی تحول، یکی از محورهای اصلی گفتمان دانشگاهی است. این تحول که نیازمند بازنگری در مبانی معرفت‌شناختی و ساختارهای اجتماعی است، تنها به تغییر در برنامه‌های دانشگاهی محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم تحول در زیرساخت‌های بنیادینِ انسان‌ساز و ساختار ذهنی از سنین کودکی است. همان‌طور که متفکرانی همچون لیپمن تأکید کرده‌اند، هرگونه تحول در ساختارهای عالی فکری و علمی، باید از همان سال‌های اولیه کودکی آغاز شود تا در سنین بالاتر، دانش‌آموزان به مهارت‌های لازم برای مشارکت در فرآیندهای عالی شناختی و تحول علمی (نظیر تفکر نقاد، خلاق و همکاری گروهی) دست یابند.

در سده جاری، پرورش فرآیندهای عالی شناختی و مهارت‌های فکری پیچیده در کودکان، از یک هدف تربیتی به ضرورتی بنیادین برای بقای جوامع در مواجهه با پیچیدگی‌های معرفت‌شناختی (اطلاعات کاذب، تصمیم‌گیری‌های اخلاقی چندلایه) و اجتماعی (نیاز به شهروندی فعال و مسئول) تبدیل شده است (Nussbaum, 2010).

از منظر روان‌شناسی رشد، دوره کودکی زیر هفت سال به‌دلیل انعطاف‌پذیری عصبی بالا و اهمیت تعاملات اولیه عاطفی-اجتماعی، حیاتی‌ترین بستر برای نهادینه‌سازی مهارت‌های

کانونی تفکر محسوب می‌شود. این اهمیت رشدی بر دو پایه نظری اصلی استوار است:

پایه شناختی: پیاژه نشان می‌دهد که این دوره، مرحله گذار از تفکر پیش‌عملیاتی به ابتدای تفکر عینی است؛ جایی که ظرفیت‌های اولیه منطقی، طبقه‌بندی و استدلال پایه‌ریزی می‌شود (Piaget, 1952, p. 36).

پایه اجتماعی: ویگوتسکی نیز تأکید دارد که منطقه تقریبی رشد این سنین، عمدتاً از طریق تعاملات معنادار با بزرگ‌سالان (به‌ویژه والدین) به بالفعل تبدیل می‌شود (1978, p. 86).

در پاسخ به این ضرورت رشدی و نیازهای جامعه معاصر، چهارچوب تفکر چهارگانه – تفکر انتقادی، خلاق، مراقبتی و مشارکتی– به‌عنوان یک مدل مفهومی توسعه‌یافته مطرح شده است. این چهارچوب ابتدا با تأکید متیو لیپمن بر تفکر انتقادی و خلاق آغاز شد، سپس با همکاری آن مارگارت شارپ و تأثیرپذیری از اخلاق مراقبت نل نادینگز، تفکر مراقبتی را به‌عنوان رکن سوم افزود و سرانجام، تفکر مشارکتی توسط پژوهشگران بعدی مانند سارا دیوی چسترز در چهارچوب‌های توسعه‌یافته فلسفه برای کودکان برجسته شد (Davey Chesters, 2012, p. 28).

این مدل بر پرورش هماهنگ ابعاد فکری، عاطفی و اجتماعی کودک برای‌تبدیل شدن به شهروند متفکر و مسئول تأکید دارد و با تحول مفهوم کودکی از موجود ناقص به انسان کامل هم‌خوانی دارد (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۱۰۵).

بااین‌حال، بررسی رویکردهای جهانی مطرح در پرورش تفکر (فلسفه برای کودکان، رجیو امیلیا و مونتسوری) نشان می‌دهد که تمرکز اصلی این برنامه‌ها بر بستر آموزشی رسمی و سازمان‌یافته (مدرسه و مهدکودک) استوار است. این گرایش مدرسه‌محور، منجر به ظهور یک خلأ بنیادین در ادبیات تربیتی شده است: غیاب یک رهیافت منسجم و مدون

خانواده‌محور که پارادایم تسهیلگری والدین را بـه‌طور سـاختاریافته در محـیط غیررسـمی، لحظه‌ای و عاطفی خانه اجرایی کند.

این خلأ نظری بدان معناست که والدین، علی‌رغم نقـش تعیین‌کننده‌شـان در تعـاملات اولیه و مستمر بـا کـودک، از چهـارچوب عملیـاتی دقیـق بـرای پـرورش تمـام ابعـاد تفکـر محرومند. هدف این مقاله، در پاسخ به این خلأ، توجیه پارادایم تسهیلگری والدین و انجـام تحلیل انتقادی-تطبیقی از رویکردهای جهانی است. پژوهش حاضر بـه‌دنبال ارزیـابی ایـن است که چگونه فقـدان یـک رهیافـت منسـجم خـانواده‌محور، ضـرورت بـازتعریف نقـش والدگری را ایجاب می‌کند. این تحلیل، محـدودیت‌های پـارادایمی رویکردهـای موجـود را آشکار می‌سازد و مبنای نظری لازم برای توسعه یک الگوی تسهیلگری در پژوهش‌های آینده را فراهم می‌آورد.

همچنین نقد انتقادی-تطبیقی رویکردهای جهانی در پرورش تفکر کودکان، واجد یـک دلالت روش‌شناختی کلان‌تر در بستر «سیاست‌پژوهی تحول علـوم انسـانی» اسـت. علـوم انسانی موجود و پارادایم‌های تربیتی متناظر با آن، به دلیـل ابتنـا بـر پیش‌فرض‌هـای مـدرن، فرآیند معرفت‌آموزی را به‌صورت نظام‌مند در انحصار نهادهای رسمیِ مدرسه‌محور تعریف کرده‌اند. این وضعیت، در واقع بازتابی از یک چالش بزرگتر در حوزه علـوم انسـانی اسـت؛ یعنی آنچه می‌توان آن را آسیب‌شناسـی در کـارکرد نهادهـای اجتمـاعی و فناوری‌هـای نـرم انسانی نامید. همان‌طور که دکتر موحد ابطحـی (۱۴۰۱) اشـاره می‌کننـد، تحـول در علـوم انسانی و دستیابی به جایگزین‌های کارآمد، مستلزم بازنگری در عملکرد نهادهـا و عبـور از مدل‌های موجـود به‌سـوی الگوهـای کارآمـدتر اسـت. از ایـن منظـر، تمرکـز بـیش از حـد رویکردهای جهانی بر بستر رسمی (مدرسه) و نادیده گـرفتن بسـتر غیررسـمی (خـانواده)، نوعی «گسست» میان ظرفیت‌های بالقوه انسـان و سـاختارهای اجرایـی موجـود اسـت کـه

بازتعریف نقش خانواده را در افق تحول علوم انسانی به یک ضرورت تبدیل می‌کند. در این پژوهش، بازتعریف نقش خانواده به‌عنوان یک نهاد اجتماعی، مصداقی از این تحول روش‌شناختی قلمداد می‌شود. ازآنجاکه در الگوهای تربیتی و روان‌شناختی بومی، مبانی شناختی کودک از یک سو با نظام روان‌شناختی بستر تحولی او و از سوی دیگر با ساحت‌های تکوینی و ارتباط عاطفی مربی-متربی در کانون خانواده عجین است (بهشتی، ۱۳۹۵)، بازتعریف پارادایم «والد تسهیلگر» گامی اساسی محسوب می‌گردد. ازاین‌رو، تحول در علوم انسانی، نه صرفاً یک پروژه سیاسی یا نهادینه، بلکه مستلزم تحول در مبانی انسان‌شناختی و به تبع آن، تحول در فرایندهای تربیتی از همان سال‌های بنیادین شکل‌گیری ذهن کودک است (خسروپناه، ۱۳۹۵).

هدف این پژوهش، ارائه و تبیین یک چهارچوب مفهومی برای نقش والد تسهیلگر در پرورش تفکر چهارگانه است. ارزیابی میزان اثربخشی این چهارچوب نیازمند پژوهش‌های تجربی و مداخله‌ای مستقل است.

۲. مبانی نظری

۱-۲. تبیین مفهوم تفکر

۲-۱-۱. پیش‌فرض‌های تاریخی و فرهنگی غیبت پرورش تفکر در بستر خانواده

پرورش مهارت‌های تفکر در ادبیات تربیتی تاریخی، عمدتاً وظیفه نهادهای رسمی آموزشی دانسته شده و نقش خانواده و والدین در آن حاشیه‌ای یا غایب بوده است. این غیبت ریشه در پیش‌فرض‌های فرهنگی و فلسفی دارد که مفهوم کودکی و ظرفیت شناختی او را شکل داده‌اند.

کریمی (۱۳۹۹) تحول مفهوم کودکی را از «نیمه‌انسان» به «انسان کامل» تحلیل می‌کند

و نشان می‌دهد که در دوران پیشامدرن و حتی اوایل مدرن، کودک اغلب موجـودی نـاقص، فاقد عقل کامل و ظرفیت تفکر مستقل دیده می‌شد:

«کودک در تاریخ فرهنگ و اندیشه، عمدتاً بـه‌عنوان نیمه‌انسـان یـا انسـانی نـاقص تلقـی می‌شد که فاقد ظرفیت تفکر مستقل و انتقادی است و وظیفه‌اش اطاعت، پیروی و انطباق با هنجارهای بزرگ‌سالان بود» (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۹۲).

این نگاه، پرورش تفکر را فعالیتی پیچیده و نیازمنـد تخصـص می‌دانسـت کـه بایـد بـه نهادهای آموزشی رسمی (مدرسه، کلیسا) سپرده شود. والدین عمدتاً مسئول تأمین نیازهـای جسمانی و انتقال هنجارهای فرهنگی بودند، نـه تسـهیلگر تفکـر (کریمـی، ۱۳۹۹، صـص ۹۵-۹۸). فیلیپ اریه نیز در کتاب قرن‌های کودکی تأکید می‌کند کـه در دوران پیشـامدرن، کودکی به‌عنوان مرحله متمایز حیات انسانی شناخته نمی‌شد و کـودک «انسـانی در مقیـاس کوچک‌تر» بود؛ نشانه آن، عدم وجود واژه‌های متمـایز بـرای مراحـل کـودکی در زبان‌هـای لاتین، فرانسوی، انگلیسی و عربی تا قرن دوازدهم میلادی است (اریه، ۱۹٦۲، صص ۳۳-٤۷).

یکی از پیش‌فرض‌های کلیدی، عدم باور به قابلیت آموزش مهارت‌های تفکـر در سـنین پایین بود. پیاژه (۱۹۵۲) کودک زیر هفت سال را در مرحله پیش‌عملیاتی توصـیف کـرد کـه ظرفیـت اسـتدلال منطقـی و تفکـر انتزاعـی در او محـدود اسـت: «کـودک پیش‌عملیـاتی خودمحور است و قادر به تفکر منطقی واقعی نیست» (Piaget, 1952, p. 36).

این پیش‌فرض، پرورش تفکر را به دوره‌های بـالاتر و محـیط مدرسـه‌ای محـدود کـرد و خانواده را از این فرآیند کنار گذاشـت. بااین‌حـال، تحـولات بعـدی در روان‌شناسـی رشـد (به‌ویژه بازخوانی‌های ویگوتسکی) نشان داد که دوره زیر هفت سال به‌دلیل انعطاف‌پـذیری عصبی بالا و منطقه تقریبی رشد (ZPD)، حیاتی‌ترین بستر برای نهادینه‌سازی مهارت‌هـای

تفکر است: «یادگیری در تعامل اجتماعی و با کمک بزرگ‌سال، پیش از رشد مستقل رخ می‌دهد» (Vygotsky, 1978, p. 86).

علاوه بر این‌ها، والدین در جوامع سنتی اغلب فاقد آموزش رسمی یا مهارت‌های تفکر پیشرفته بودند و نقش‌شان به انتقال هنجارهای فرهنگی تقلیل یافت (اریه، ۱۹۶۲). در جوامع سنتی، والدین عمدتاً انتقال‌دهنده هنجارهای فرهنگی و مهارت‌های عملی بودند، نه مربیان تفکر انتقادی یا خلاق. این کمبود مهارت در والدین، همراه با باور به اقتدار بزرگ‌سال، باعث شد نقش والد به «کنترل‌کننده رفتار» یا «انتقال‌دهنده ارزش‌ها» تقلیل یابد، نه تسهیلگر تفکر. باور به اقتدار بزرگ‌سال و نگاه سلسله‌مراتبی به کودک، پرورش تفکر را از خانواده دور کرد.

تحولات قرن بیستم و بیست و یکم این پیش‌فرض‌ها را به چالش کشید:

ـ تغییر نگاه به کودک از نیمه‌انسان به انسان کامل دارای عاملیت، حقوق و ظرفیت‌های شناختی زودهنگام است: «تحول مفهوم کودکی از نیمه‌انسان به انسان کامل، زمینه‌ساز پذیرش رویکردهای نوینی در تربیت شد که قابلیت‌های شناختی و استقلال کودک را به رسمیت می‌شناسد» (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۱۰۵).

ـ پیچیدگی دنیای معاصر (اطلاعات کاذب، تغییرات سریع، مسائل اخلاقی پیچیده) که دانش ثابت را تا حدی بی‌معنا کرده و مهارت‌های تفکر را ضروری ساخته است (Trilling & Hood, 1999).

ـ تأکید بر اهمیت تعاملات عاطفی-اجتماعی اولیه و انعطاف‌پذیری عصبی در سنین زیر هفت سال که خانواده را به بستر اصلی یادگیری تبدیل می‌کند (Vygotsky, 1978).

این پیش‌فرض‌های تاریخی توضیح می‌دهند چرا پرورش تفکر عمدتاً به مدرسه سپرده شد. پژوهش حاضر با تمرکز بر پارادایم تسهیلگری والدین، این خلأ ساختاری را تبیین کرده

و خانواده را به‌عنوان بستر اصلی و اولیه پرورش تفکر چهارگانه در کودکان زیر هفت سال معرفی می‌کند.

۲-۱-۲. چهار چوب مفهومی تفکر چهارگانه

ریشه‌های دغدغه پرورش تفکر، از مأموریت فضیلت‌محور عقلانیت در یونان باستان با تأکید بر کاوش‌گری سقراطی، استعاره غار افلاطون و میل طبیعی ارسطو به دانستن آغاز شد و در قرون وسطی و رنسانس با شک روشمند دکارت و دعوت کانت به خودآگاهی عقلانی تداوم یافت. در قرن بیستم، با چرخش پراگماتیستی جان دیویی، تفکر به فرآیندی تجربی و حل مسئله‌محور بدل شد و متعاقباً با نظریه‌های رشد شناختی پیاژه و تحول اجتماعی ویگوتسکی، ابعاد روان‌شناختی نوینی یافت که زمینه ظهور رویکردهای معاصر ازجمله برنامه فلسفه برای کودکان متیو لیپمن را فراهم ساخت.

بااین‌حال، تحلیل معرفت‌شناختی این فرآیند نشان می‌دهد که جریانات قرن بیستمی آموزش تفکر، به موازات بوروکراتیزه‌شدن علوم انسانی مدرن، به‌تدریج از بستر طبیعی و اخلاقی خود (نهاد خانواده) گسسته و در انحصار فرآیندهای مکانیکی نظام‌های مدرسه‌محور قرار گرفته‌اند؛ امری که بازنگری بنیادین در این سیر تاریخی و بازگشت به رهیافت‌های بومی و خانواده‌محور را در افق تحول علوم انسانی به یک ضرورت بدل می‌سازد.

در دنیای معاصر، با گسترش اطلاعات کاذب، پیچیدگی‌های اخلاقی و نیاز به نوآوری مداوم، پرورش تفکر چهارگانه (انتقادی، خلاق، مراقبتی و مشارکتی) از یک هدف تربیتی به ضرورت بقا و شکوفایی جوامع تبدیل شده است.

تغییر پارادایم از آموزش محتوامحور به مهارت‌محور در اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم، واکنشی ضروری به پیچیدگی‌های معرفت‌شناختی و اجتماعی دنیای معاصر

بود. تفکر به‌عنوان عالی‌ترین فرآیند شناختی، در مواجهه با مسائلی نظیر اطلاعات کاذب، تصمیم‌گیری‌های اخلاقی پیچیده و نیاز به نوآوری مستمر، از هدفی ضمنی به هدفی صریح تبدیل شد. این تحول در ابتدا با تأکید بنیادین بر تفکر انتقادی آغاز گردید. متیو لیپمن، بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، با نقد نظام‌های آموزشی سنتی که کودکان را به «مصرف‌کنندگان منفعل اطلاعات» تبدیل می‌کردند، بر لزوم پرورش توانایی قضاوت مستدل، استدلال منطقی و تمایز بین ادعاهای معتبر و غیرمعتبر تأکید کرد.

لیپمن در ادامه، تفکر مراقبتی را نیز به‌عنوان رکن اخلاقی و عاطفی معرفی کرد؛ این مفهوم تحت‌تأثیر مستقیم دیدگاه‌های نل نادینگز (۱۹۸٤) در اخلاق مراقبت -که بر رابطه، پاسخگویی عاطفی و همدلی تأکید دارد- شکل گرفت و فرآیند تفکر را در بستری از احترام متقابل، همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی قرار داد (Lipman, 2003, pp. 261-272).

این دو بُعد، هسته اولیه مدل را برای ایجاد «حلقه کندوکاو» تشکیل دادند؛ فضایی دموکراتیک و جمعی که در آن کودکان با هدایت تسهیلگر، پیرامون مفاهیم فلسفی و اخلاقی به گفت‌وگو می‌پردازند (Lipman, 2003, pp. 83-102).

با گسترش پژوهش‌های لیپمن و همکارانش در برنامه فلسفه برای کودکان، مشخص شد که ترکیب صرف تفکر انتقادی (با تمرکز بر قضاوت منطقی و استدلال) و تفکر مراقبتی (با تأکید بر همدلی و ارزش‌گذاری عاطفی) برای مواجهه کامل با مسائل پیچیده دنیای واقعی کافی نیست؛ زیرا این ابعاد عمدتاً بر ارزیابی و پاسخ‌دهی اخلاقی به وضعیت موجود تمرکز دارند، درحالی‌که نوآوری، تولید ایده‌های بدیع و ساخت معانی جدید (که در مواجهه با ابهامات و تغییرات سریع ضروری است) نیازمند بُعد مولد و ابداع‌گر تفکر می‌باشد. بنابراین، تفکر خلاق به‌عنوان مکمل ضروری ادغام گردید تا تفکر از حالت تحلیلی-واکنشی به فرآیندی پویا و سازنده تبدیل شود (Lipman, 2003, pp. 245-253).

لیپمن به صراحت تفکر انتقـادی و خـلاق را بـه‌عنوان دو جنبـه مکمـل و جدایی‌ناپـذیر توصیف می‌کند و تأکید دارد که تفکـر خـوب بایـد هم‌زمـان قضـاوت‌گر[1] و مولـد[2] باشـد؛ به‌طوری‌که خلاقیت بدون انتقاد به ایده‌های بی‌پایه منجر می‌شود و انتقاد بدون خلاقیت بـه تکرار خشک و عدم نوآوری می‌انجامد. این رابطه نزدیک در ادبیـات فلسـفه بـرای کودکـان به‌صورت «تفکر انتقادی و تفکر خلاق، دو روی یـک سـکه‌اند» (Lipman, 2003, p. 86) تعبیر می‌شود. این دیدگاه، تفکر خلاق را نه یـک بُعـد جـدا، بلکـه مکمـل ضـروری بـرای پرورش تفکر متوازن معرفی می‌کند.

سرانجام، برای تکمیل ابعاد اجتمـاعی و دموکراتیـک تفکـر، بُعـد چهـارم، یعنـی تفکـر مشارکتی، به این چهارچوب اضافه شد. این بُعد که به ویژه توسـط سـارا دیـوی (۲۰۲۱) بـا الهام از آموزه‌های جان دیویی در باب جامعه دموکراتیک بسط داده شده، بر توانایی سـاخت دانش مشترک، گوش‌دادن فعال و تعامـل سـازنده بـرای رسـیدن بـه اجمـاع تأکیـد می‌کنـد. بدین‌ترتیب، چهارچوب تفکر چهارگانه (4C) تکوین یافت تا تفکر را نه یـک فرآینـد صـرفاً فردی، بلکه یک فعالیت اجتماعی، عاطفی، منطقی و خلاقانه معرفی نماید.

این مدل چهارگانه تفکر به‌عنوان معیار جامع برای تحلیل انتقـادی رویکردهـای جهـانی (فلسفه برای کودکان، رجیو امیلیا، مونتسوری) در پژوهش حاضر به‌کار گرفته می‌شود.

۲-۱-۳. انواع تفکر در چهارچوب چهارگانه (4C)

تفکر انتقادی:[3] عبارت است از توانایی ارزیابی نظام‌مند شواهد و مـدارک، تحلیـل منطقـی استدلال‌ها، قضاوت مبتنی بر معیارهای معتبر، و پرسشگری هوشمندانه پیرامون مفروضات و پیش‌فرض‌های موجود (Lipman, 2003, pp. 29-31). این نـوع تفکـر، کودکـان را قـادر

1. critical.
2. creative.
3. Critical Thinking.

می‌سازد تا به جای پذیرش کورکورانه، به کاوش عمیق چرایی و چگونگی پدیده‌ها بپردازند. برای نمونه، وقتی کودک می‌پرسد: «چرا باید قبل از غذا دست‌هایم را بشویم؟» و والدین او را تشویق می‌کنند دلایل مختلف را بررسی کند («به‌نظر تو چه اتفاقی می‌افتد اگر دست‌هایمان تمیز نباشد؟»)، کودک در حال تمرین تفکر انتقادی است.

تفکر خلاق:[1] ظرفیت ذهنی برای تولید ایده‌های نوآورانه، یافتن راه‌حل‌های بدیع و غیرمعمول، و برقراری ارتباطات معنادار جدید است؛ این بُعد مکمل تفکر انتقادی بوده و تفکر را از حالت خشک و تکراری به فرآیندی مولد و ابداع‌گر تبدیل می‌کند (Lipman, 2003, pp. 245-253). لیپمن تأکید دارد که تفکر خوب باید هم‌زمان قضاوت‌گر و مولد باشد، و خلاقیت را بخشی از قضاوت می‌داند که ایده‌های نو را تولید و سپس ارزیابی می‌کند. فعالیت‌هایی نظیر بازی‌های تخیلی و داستان‌سرایی نقش کلیدی در تقویت آن دارند. برای مثال، زمانی که کودک با وسایل ساده خانه (مانند جعبه کفش و بطری پلاستیکی) یک اسباب‌بازی جدید می‌سازد یا داستانی خیالی درباره یک حیوان نامرئی تعریف می‌کند، در حال پرورش تفکر خلاق خود است.

تفکر مراقبتی:[2] معطوف به توجه عمیق به ارزش‌ها، ابراز همدلی، ارزش‌گذاری مسائل مهم، و اتخاذ رفتارهای مسئولانه و مبتنی بر ملاحظات اخلاقی و عاطفی است (Lipman, 2003, pp. 261-272). تحت‌تأثیر مستقیم نادینگز، این بُعد تفکر را با احساسات، روابط و مسئولیت ترکیب می‌کند تا تفکر نه‌تنها منطقی، بلکه ارزش‌محور و همدلانه باشد. این نوع تفکر، هوش عاطفی کودک را پرورش می‌دهد و به درک احساسات خود و دیگران کمک می‌کند. برای نمونه، وقتی کودک می‌بیند دوستش ناراحت است و می‌پرسد: «حالت خوب

1. Creative Thinking.
2. Caring Thinking.

نیست؟ می‌خواهی با هم بازی کنیم؟» یا وقتی در بازی مراقب است اسباب‌بازی‌ها را با دیگران تقسیم کند، در حال تمرین تفکر مراقبتی است.

تفکر مشارکتی:[1] توانایی برقراری تعامل سازنده، تبادل مؤثر دیدگاه‌ها، ساخت دانش مشترک، گوش‌دادن فعال، و همکاری برای دستیابی به اهداف جمعی است؛ این بُعد که توسط سارا دیوی چسترز به مدل لیپمن افزوده شد، تفکر را از فرآیند فردی به فعالیتی اجتماعی و گفت‌وگومحور تبدیل می‌کند (Davey Chesters, 2012, p. 28). بسترهای خانوادگی مانند گفت‌وگوهای روزمره و بازی‌های گروهی، زمینه مناسبی برای رشد آن فراهم می‌آورند. به‌عنوان‌مثال، هنگام چیدن سفره، وقتی والدین از کودک می‌خواهند با خواهر یا برادرش درباره جای‌گذاری وسایل تصمیم بگیرند، مهارت‌های مشارکتی و کار گروهی تقویت می‌شود.

این چهار بُعد به طور یکپارچه و مکمل عمل می‌کنند و چهارچوب تفکر چهارگانه را به معیاری جامع برای سنجش متوازن پرورش تفکر در کودکان زیر هفت سال، به‌ویژه در بستر غیررسمی خانواده، تبدیل می‌نمایند.

۲-۲. تبیین مفهوم والد تسهیلگر

پارادایم والد تسهیلگر نتیجه یک گسست معرفت‌شناختی عمیق از پارادایم‌های سنتی والدگری است که در طول تاریخ تربیت، بر انتقال اقتدارگرایانه دانش و مدیریت رفتار متمرکز بوده‌اند، به فراهم‌آوری بستر رشد فعال تغییر می‌کند. تبیین فلسفی این پارادایم، مستلزم ترسیم سیر تحول نقش والد از یک مُتولی محتوا به یک معمار محیطِ تفکر است. این مفهوم، به دور از مدل‌های سنتی مقتدرانه یا صرفاً آموزشی، بر رهایی فکری، دموکراسی در عمل و مسئولیت‌پذیری متقابل تأکید دارد و توجیه فلسفی آن بر پایه‌های متعددی استوار

1. Collaborative Thinking.

است که نقش والد را از یک آموزگار به یک همراه کنشگر ارتقاء می‌دهد.

سیر تحول نقش والدگری از اقتدار به تسهیل را می‌توان این‌گونه ترسیم کرد:

الف. پارادایم پیشین

۱. تعریف والدگری

والدگری فرآیندی پیچیده، چندوجهی و پویاست که دربرگیرنده تعاملات عاطفی، شناختی و اجتماعی والدین با فرزندان است. این فرآیند نه‌تنها به رفتارهای آشکار والدین محدود نمی‌شود، بلکه شامل نگرش‌ها، ارزش‌ها و احساساتی است که والدین نسبت به فرزندان خود دارند و در شکل‌گیری شخصیت و مسیر رشدی کودک تأثیرگذار است (Darling & Steinberg, 1993). از منظر فلسفه تعلیم‌وتربیت، والدگری فراتر از تأمین صرف نیازهای جسمانی کودک، به‌معنای فراهم‌آوردن محیطی غنی، پویا و بسترساز برای پرورش ذهنی، هیجانی اوست و اجتماعی؛ محیطی که کودک بتواند به‌صورت آزادانه به تفکر، اکتشاف و تکوین هویت فردی خود بپردازد (Dewey, 1916).

دارلینگ و استاینبرگ (1993, p. 487) تأکید می‌کنند که والدگری تنها شامل رفتارهای آشکار والدین نیست، بلکه باورها، ارزش‌ها و احساسات آنان نسبت به فرزند نیز در این مفهوم جای دارد و در شکل‌دهی به فرآیند رشد کودک مؤثر است.

این دیدگاه با رویکردهای کل‌نگر در علوم تربیتی هم‌راستاست و نقش عوامل پنهان اما اثرگذار (مانند نگرش‌های عاطفی و ارزشی) را برجسته می‌سازد.

نل نادینگز نیز با تأکید بر مفهوم مراقبت، والدین را به‌عنوان مراقبان اصلی کودک معرفی می‌کند و معتقد است که والدین باید محیطی امن و حمایت‌گر فراهم نمایند تا کودکان با اتکا به نفس و اعتماد به خود، جهان پیرامون خود را کاوش کنند. او در این زمینه می‌نویسد:

«به‌عنوان والدینی مراقبت‌گر، ما نمی‌توانیم همواره به‌گونه‌ای عمل کنیم که واکنش‌های

فوریِ خوشایند ازسوی کودکانمان برانگیخته شود، و چنین کاری حتی ممکن است نشان‌دهنده تمایلی باشد برای اینکه به‌عنوان فردی مراقبت‌گر شناخته شویم. فردِ مراقبت‌کننده خواهانِ رفاهِ کسی است که از او مراقبت می‌شود و به‌گونه‌ای عمل می‌کند تا این رفاه را ارتقا دهد» (Noddings, 2003, p. 65).

این نگاه با دیدگاه جان دیویی (1916) هم‌راستا است که والدگری را یک فرآیند دموکراتیک و مشارکتی تلقی می‌کند و والد را نه‌تنها تأمین‌کننده نیازهای جسمانی، بلکه شریک فعال در فرآیند یادگیری و رشد کودک می‌داند.

بنابراین، والدگری در پژوهش حاضر به‌عنوان «مجموعه‌ای منسجم از رفتارها، نگرش‌ها و کنش‌های تربیتی تعریف می‌شود که والدین در تعامل با فرزندان خود به‌کار می‌گیرند و به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر رشد شناختی (به‌ویژه تفکر چهارگانه)، عاطفی و اجتماعی آن‌ها اثر می‌گذارند.» این تعریف، زمینه را برای بررسی سبک‌های والدگری و ضرورت گذار از مدل‌های سنتی به پارادایم تسهیلگری فراهم می‌آورد.

۲. سبک‌های والدگری

سبک‌های والدگری، به‌عنوان الگوهای پایدار رفتار و نگرش والدین در تعامل با کودک، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری فرآیندهای شناختی و عاطفی او ایفا می‌کنند. دیانا بامریند (1991)، یکی از پیشگامان پژوهش در این حوزه، سه سبک اصلی والدگری را براساس دو بعد کلیدی «پاسخگویی/گرمی عاطفی» و «تقاضایی/کنترل» معرفی کرد:

مقتدرانه، مستبدانه و مسامحه‌کار.

این سبک‌ها نه‌تنها بر رشد کلی کودک، بلکه بر توانایی‌های تفکری او (به‌ویژه تفکر چهارگانه: انتقادی، خلاق، مراقبتی و مشارکتی) تأثیرگذار هستند.

سبک مقتدرانه: والدین مقتدر توازنی هوشمندانه بین انتظارات بالا و حمایت عاطفی

فراگیر برقرار می‌کنند. بامریند (1991, p. 62) این سبک را چنین توصیف می‌کند: «والـدین مقتدر (قاطع) فعالیت‌های کودک را به‌شیوه‌ای عقلانی و مسئله‌محور هدایت می‌کنند. آنـان تبادل کلامی و گفت‌وگو را تشویق می‌کنند، دلایل خواسته‌های خود را توضیح می‌دهند و از اقتدار به‌صورت قاطعانه اما نه محدودکننده استفاده می‌کنند». این والـدین مرزهـای روشـن تعیین می‌کنند، و با گفت‌وگو و اسـتدلال، کـودک را بـه مشـارکت در تصـمیم‌گیری دعـوت می‌کنند. نتیجه این رویکرد، تقویـت اسـتقلال، مسـئولیت‌پذیری و مهارت‌هـای اسـتدلالی است.

از منظر تفکر چهارگانه:

- تفکر انتقادی را پـرورش می‌دهـد، زیـرا کـودک فرصـت ارزیـابی دلایـل و چـالش مفروضات را دارد.
- تفکر خلاق را حمایت می‌کند، چون فضای آزمون‌وخطا و تولید ایده بـدون تـرس از تنبیه فراهم است.
- تفکـر مراقبتـی و مشـارکتی را تقویـت می‌نمایـد، زیـرا احتـرام متقابـل، همـدلی و گفت‌وگوی دوسویه در کانون تعاملات قرار دارد.

به همین دلیل، این سبک نزدیک‌ترین سبک به پارادایم تسهیلگری است و بستر مناسـبی برای رشد متوازن تفکر فراهم می‌آورد (Pinquart, 2017).

سبک مستبدانه: در سبک مستبدانه، والدین کنترل بالا و پاسخگویی عاطفی پایین دارند و بر اطاعت مطلق تأکید می‌کنند. بامریند (1991, p. 62) ایـن سـبک را این‌گونـه تعریـف می‌کند: «والدین مستبد می‌کوشـند رفتـار و نگرش‌هـای کـودک را براسـاس مجموعـه‌ای از معیارهای از پیش تعیین‌شده، که معمولاً مطلق هستند، شـکل دهنـد، کنتـرل کننـد و مـورد ارزیابی قرار دهند... آنان تبادل کلامی و گفت‌وگو را تشویق نمی‌کنند».

این رویکرد با اعمال قدرت یک‌طرفه، محدودیت گفت‌وگو و تمرکز بر انطباق با هنجارهای از پیش تعیین‌شده، عملاً تفکر همگرا و اطاعت منفعل را ترویج می‌دهد. تأثیر بر تفکر چهارگانه عبارت است از:

- تفکر انتقادی سرکوب می‌شود، زیرا پرسشگری کودک نسبت به دستورات، نافرمانی تلقی شده و فرصت ارزیابی مستقل محدود می‌گردد.
- تفکر خلاق مهار می‌شود، چون فضای لازم برای واگرایی فکری، ایده‌پردازی بدیع و آزمون خطا وجود ندارد.
- تفکر مشارکتی و مراقبتی تضعیف می‌گردد، زیرا تعامل دموکراتیک جای خود را به کنترل و اطاعت می‌دهد و همدلی و ارزش‌گذاری دیدگاه کودک کم‌رنگ می‌شود.

بنابراین، این سبک در برابر پرورش ابعاد مختلف تفکر ناتوان است و کودک را به مصرف‌کننده منفعل اطلاعات تبدیل می‌کند (Pinquart, 2017).

سبک مسامحه‌کار: والدین مسامحه‌کار حمایت عاطفی بالا و تقاضای پایین دارند و مرزبندی روشنی اعمال نمی‌کنند. بامریند (1991, p. 62) این سبک را چنین توصیف می‌کند: «والدین سهل‌گیر بیش از آن‌که مطالبه‌گر باشند، پاسخ‌دهنده‌اند. آنان غیرسنتی و آسان‌گیر هستند، رفتارهای پخته را از کودک انتظار ندارند، میزان قابل‌توجهی خودتنظیمی به کودک می‌دهند و از رویارویی و تقابل پرهیز می‌کنند».

این رویکرد در ظاهر آزادی و محبت بیشتری فراهم می‌کند، اما فقدان ساختار و مرز، رشد خودتنظیمی و مهارت‌های شناختی منظم را با چالش مواجه می‌سازد. تأثیر بر تفکر چهارگانه این‌گونه است که:

- تفکر انتقادی و خلاق ممکن است به‌صورت پراکنده بروز کند، اما بدون هدایت و مرزبندی، به عمق و استمرار نمی‌رسد.

- تفکر مشارکتی ضعیف می‌ماند، زیرا کودک فرصت یادگیری تعامل سازنده و احترام به دیدگاه دیگران در چهارچوب قوانین مشترک را ندارد.
- تفکر مراقبتی تا حدی حمایت می‌شود (به دلیل گرمی عاطفی)، اما بدون مسئولیت‌پذیری متقابل، سطحی باقی می‌ماند.

در نتیجه، این سبک نیز نمی‌تواند پرورش متوازن و پایدار تفکر چهارگانه را تضمین کند، زیرا کودک فاقد چهارچوب لازم برای تبدیل ایده‌های خام به تفکر منظم و مسئولانه است (Pinquart, 2017).

این سه سبک والدگری بامریند، هرچند در سطح کنترل و پاسخگویی تفاوت دارند، اما در یک پیش‌فرض بنیادین اشتراک دارند: تربیت و آموزش امری از بالا به پایین است. والد (یا بزرگ‌سال) دانای کل و مرجع نهایی صلاحیت است؛ کودک دریافت‌کننده منفعل دانش، هنجار و ارتقای شناختی-عاطفی است. در سبک مقتدرانه این انتقال با گفت‌وگو و استدلال نرم‌تر همراه است، در مستبدانه با کنترل مطلق، و در مسامحه‌کار با آزادی بدون ساختار؛ اما در هر سه حالت، والد سرویس‌دهنده و کودک دریافت‌کننده سرویس است (مدل انتقال یک‌طرفه دانش). این پیش‌فرض عمودی، که پائولو فریره آن را «مفهوم بانکی آموزش» نامیده، دانش را به‌عنوان شیء ثابت تلقی می‌کند که باید توسط بزرگ‌سال در ذهن خالی کودک «سپرده‌گذاری» شود:

> «آموزش به کنشی از نوع سپرده‌گذاری تبدیل می‌شود؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان سپرده‌پذیران و معلم سپرده‌گذار است. به‌جای برقراری ارتباط، معلم اعلامیه‌هایی صادر می‌کند و سپرده‌هایی انجام می‌دهد که دانش‌آموزان با صبوری آن‌ها را دریافت، حفظ و تکرار می‌کنند» (Freire, 2000 [1970], p. 72).

این مدل‌ها، حتی در بهترین حالت خود (مقتدرانه)، نمی‌توانند به طور کامل بستر

پرورش تفکر چهارگانه را فراهم کند؛ زیرا پرسشگری کودک را محدود یا مشروط می‌کنند (تفکر انتقادی)، یا فضای آزمون خطا و تولید ایده بدون ترس از ارزیابی بزرگ‌سال را کاهش می‌دهند (تفکر خلاق)، یا تعامل را یک‌طرفه یا کنترل‌شده نگه می‌دارند (تفکر مشارکتی)، و یا ارزش‌گذاری متقابل و همدلی دوجانبه را تضعیف می‌کنند (تفکر مراقبتی).

این دیدگاه تسهیلگری، که ریشه در فلسفه‌های رهایی‌بخش (فریره)، مراقبتی (نادینگز) و دموکراتیک-تجربی (دیویی) دارد، تربیت را به یک معنادهی و رشد دوجانبه تبدیل می‌کند. والد دیگر «معلم» یا «کنترل‌کننده» نیست، بلکه همراهی کنشگر در یک جامعه کوچک جست‌وجوگر است؛ جایی که هر دو طرف معادله -والد و کودک- هم‌زمان یاد می‌گیرند، رشد می‌کنند و یکدیگر را دگرگون می‌سازند.

بنابراین، گذار به پارادایم تسهیلگری نه یک تغییر تکنیکی، بلکه یک تغییر پارادایمی بنیادین است: از مدل عمودی انتقال دانش به مدل افقی-شبکه‌ای هم‌آموزی و هم‌رشدی. اگر از منظر عقلانیت نقاد (موحد ابطحی، ۱۴۰۱) به موضوع نگاه کنیم، فناوری‌های نرم (مانند نهاد خانواده و الگوهای تربیتی) ابزاری برای رفع نیازهای انسانی هستند. اگر یک فناوری (در اینجا: مدل‌های تربیتی مدرسه‌محور) نتواند نیاز به پرورش متوازن تفکر را در بستر اصلی زندگی (خانه) برطرف کند، باید مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد. بنابراین، پارادایم «والد تسهیلگر» تلاش می‌کند تا با اصلاح این آسیب نهادی، مسیری کارآمدتر برای تحقق رشد شناختی کودک فراهم آورد. این تغییر، می‌تواند یکی از پیش‌شرط‌های مهم برای پرورش متوازن تفکر چهارگانه در بستر غیررسمی خانواده باشد.

همچنین پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند که کیفیت ارتباطات خانوادگی با رشد کارکردهای اجرایی کودکان پیش‌دبستانی رابطه معناداری دارد و محیط خانواده یکی از بسترهای اصلی پرورش مهارت‌های شناختی محسوب می‌شود (Cullen et al., 2025).

ب. پارادایم تسهیلگری

۱. تعریف تسهیلگری

تسهیلگری در ادبیات تعلیم‌وتربیت و روان‌شناسی تربیتی، فرآیندی است که طی آن فرد تسهیلگر با ایجاد محیطی امن، حمایتی و پویا، بستر یادگیری فعال، اکتشافی و معنادار را برای یادگیرنده فراهم می‌کند. تسهیلگر در این نقش، نه انتقال‌دهنده مستقیم دانش و نه کنترل‌کننده رفتارها، بلکه همراه آگاه و راهنماست که زمینه را برای تجربه، پرسشگری، بازاندیشی و شکوفایی استعدادها مهیا می‌سازد (رشتچی، ۱۳۹۷). این رویکرد بر اعتماد به ظرفیت ذاتی یادگیرنده در رشد، تصمیم‌گیری و حل مسئله استوار است و با مهارت‌هایی همچون شنیدن فعال، پرسشگری خلاق، پرهیز از داوری زودهنگام و تقویت خودگردانی همراه می‌باشد (کریمی، ۱۳۹۹).

تسهیلگری از آموزش سنتی متمایز است؛ آموزش اغلب بر انتقال یک‌طرفه دانش و ساختار از بالا به پایین تمرکز دارد، در حالی که تسهیلگری بر ساخت معنا توسط خود یادگیرنده و هدایت غیرمستقیم فرآیند تأکید می‌کند (Hunter, 2007). این تمایز، تسهیلگری را به رویکردی میان‌رشته‌ای و حرفه‌ای تبدیل کرده که نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌های عملیاتی و اصول کلیدی است. ازجمله این اصول می‌توان به ایجاد فضای امن برای بیان آزادانه دیدگاه‌ها، مدیریت تعارض‌های سازنده، تسهیل گفت‌وگوهای مؤثر و حمایت از رشد انتقادی اشاره کرد (Acker, 2016).

دیل هانتر (2007, pp. 15-25) تسهیلگری را فرآیندی زنده و پویا می‌داند که پذیرش تنوع دیدگاه‌ها و ارتقای مشارکت فعال را ضروری می‌شمارد.

همچنین، سم کانر (2014, pp. 20-35) تسهیلگری را «هنری کاربردی برای هدایت گروه‌ها و فرآیندهای تصمیم‌سازی مشارکتی» توصیف می‌کند و با معرفی مدل «الماس

تصمیم‌گیری» نشان می‌دهد چگونه تسهیلگر می‌تواند گروه را از مرحله سردرگمی به توافق و اقدام مشترک هدایت کند.

این مدل و اصول مشابه، نه‌تنها در محیط‌های گروهی بزرگ‌سالان، بلکه در تعاملات تربیتی با کودک نیز کاربرد دارد؛ زیرا تسهیلگر با طرح سؤال‌های باز، سکوت هدفمند و جمع‌آوری ایده‌ها، کودک را به کشف مستقل معنای شخصی هدایت می‌کند. درنتیجه، تسهیلگری رویکردی تحول‌آفرین است که آموزش را از مدل انتقال یک‌طرفه به فرآیند مشارکتی، معناساز و رشد دوجانبه تبدیل می‌کند و پایه نظری محکمی برای بازتعریف نقش بزرگسال در پرورش تفکر کودکان فراهم می‌آورد.

۲. تعریف و تبیین مفهوم والد تسهیلگر

در منابع کلاسیک، دیدگاه‌هایی مانند «تربیت دموکراتیک» جان دیویی (۱۹۱۶)، «آماده‌سازی محیط برای یادگیری مستقل» ماریا مونتسوری (۱۹۴۹) و «رهایی‌بخشی آموزشی» پائولو فریره (۱۹۷۰) به‌طور ضمنی ابعاد تسهیلگرانه را دربرمی‌گیرند. همچنین در ادبیات معاصر، آثار گرت بیستا (۲۰۱۳)، گرولنیک و پومرانتز (۲۰۰۹) و برنامه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان یا رویکرد رجیو امیلیا به نقش والدین در تسهیل رشد فکری کودک اشاره‌هایی نزدیک به تسهیلگری دارند؛ اما اصطلاح به‌عنوان مفهومی مستقل و نظام‌مند کمتر تعریف شده است.

برای نمونه، در مطالعات مرتبط با سبک‌های والدگری، اصطلاح «والد تسهیلگر» گاهی به‌کار می‌رود، اما اغلب به‌عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای حمایت‌گر توصیف می‌شود که به رشد اجتماعی-عاطفی کمک می‌کند، بدون آنکه به‌عنوان یک سبک والدگری کامل و مستقل (مشابه سبک‌های بامریند) تعریف ساختاریافته ارائه شود. «والدگری تسهیلگر، والدگری‌ای است که توسعهٔ شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی کودکان و روابط مؤثر با هم‌سالان را ممکن می‌سازد» (Healy, et al. 2015, p. 244).

در پـژوهش دیگـری نیـز، والـدگری تسـهیلگر بـه‌عنوان رفتـاری «گـرم و پاسـخگو» و «تشویق‌کنندهٔ استقلال کودک» معرفی شده است، اما نه به‌عنوان یک پارادایم جداگانه، بلکه به‌عنوان بخشی از ابعاد حمایت‌گر والـدگری مطـرح می‌شـود (Grolnick & Pomerantz, 2009, 166). این پراکندگی نشان می‌دهد که آنچه در منابع موجود یافت می‌شود، اغلب در قالب توصیف نقش والدین در تسـهیل یـادگیری یـا در پیونـد بـا رویکردهـای نـوین ماننـد والدگری مثبت و یادگیری خلاق کودک مطرح شده است.

ازاین‌رو، تعریف و تبیین مفهوم «والد تسهیلگر» با اتکا به بـازخوانی مفـاهیم پراکنـده و روش تحلیل مضمون بر پایه رویکردی تحلیلـی-تلفیقـی و از طریـق مفهـوم‌پردازی ثانویـه (بازخوانی و ترکیب عناصر پراکنده) انجـام گرفتـه اسـت کـه درنهایـت تعریـف پیشـنهادی پژوهش برای والد تسهیلگر به شرح ذیل است:

«والد تسهیلگر به والدینی اطلاق می‌شود که با فراهم‌آوردن محیطـی امـن، حمایـت‌گر و غنی از فرصت‌های یادگیری، به جای کنترل مستقیم یا انتقال صرف دانـش، فرآینـد رشـد فکری، عاطفی و اجتماعی کودک را از طریـق پرسشـگری، مشـارکت فعـال و احتـرام بـه استقلال او هدایت می‌کنند.»

این سبک با تأکید بر تعادل میان آزادی و راهنمایی، پذیرش خطا به‌عنوان بخشی طبیعی از یادگیری و توجه به تفاوت‌های فـردی، کـودک را بـه‌عنوان عـاملی مختـار و کاوشـگر بـه رسمیت می‌شناسد. والد تسهیلگر نقش «همراه اندیشیدن» را ایفا می‌کنـد؛ یعنـی بـه جـای ارائه پاسخ‌های آماده، شرایط و محرک‌های لازم برای کشف، تجربه و سـاختن معنـا توسـط کودک را مهیا می‌سازد. این تعریف، حاصـل تلفیـق عناصـر کلیـدی از دیـدگاه‌های دیـویی (۱۹۱٦)، مونتسوری (۱۹٤۹)، فریره (۱۹۷۰) و یافتـه‌های معاصـر در حـوزه فلسـفه بـرای کودکان و والدگری مثبت است، اما به‌عنوان چهارچوبی متمایز مفهوم‌پردازی شده است.

این چهارچوب، والد تسهیلگر را نه صرفاً حامی هیجانی یا مدیر رفتاری، بلکه کنشگری فعال در پرورش تفکر چهارگانـه، خودآگـاهی و مسـئولیت‌پذیری کـودک معرفـی می‌کنـد. همچنین مطالعات جدید نیز نقش خانواده را صرفاً در حمایت عاطفی محدود نکرده، بلکـه آن را بستر اصلی هم‌تنظیمی و رشد تدریجی خودتنظیمی کودک معرفی می‌کنند (Paley et al., 2022).

۳. روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف توجیـه پـارادایم تسـهیلگری والـدین و آشکارسـازی خـلأ رهیافـت خانواده‌محور در رویکردهای جهانی، از روش تحلیل انتقادی-تطبیقی کیفی بهـره می‌بـرد. این روش یکی از رویکردهای استاندارد و پذیرفته‌شده در مطالعات تطبیقی تربیتی است که امکان بررسـی نظام‌منـد و انتقـادی مبـانی فلسـفی، پیش‌فرض‌هـای نظـری و سـاختارهای عملیاتی رویکردها را فراهم می‌آورد (Bereday, 1964).

تحلیل تطبیقی انتقادی، پژوهش را از توصـیف صـرف فراتـر بـرده و بـه داوری تحلیلـی درباره کفایت یا محدودیت‌های رویکردهای موجود در پرتو معیارهای پـژوهش می‌رسـاند. این روش برای نشان‌دادن یک گسست پارادایمی و توسعه چهارچوب نظری جدید در فلسفه تعلیم‌وتربیت مناسب است؛ زیرا تمرکز آن نه صرفاً بر مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها، بلکه بر واکاوی پیش‌فرض‌های ضمنی، جهت‌گیری‌ها، منطق درونـی نظریـه‌ها و پیامـدهای عملـی آن‌هاست.

ریشه کلاسیک این روش به چهـارچوب چهارمرحلـه‌ای بـردی بـازمی‌گردد کـه شـامل مراحل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه اسـت. در مرحلـه توصـیف، مبـانی فلسـفی، اهداف، روش‌ها و ساختار اجرایی هر رویکرد براساس متون اصـلی اسـتخراج می‌شـود. در

مرحله تفسیر، زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و پیش‌فرض‌های ضمنی هر رویکرد درباره نقش والدین و خانواده تحلیل می‌گردد. در مرحله همجواری، داده‌های استخراج‌شده در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند تا امکان مقایسه مستقیم فراهم شود. سرانجام، در مرحله مقایسه و ارزیابی انتقادی، داوری تحلیلی تحت معیارهای پژوهش صورت می‌گیرد.

این چهارچوب کلاسیک در ادبیات معاصر مطالعات تطبیقی نیز بسط یافته و از سطح مقایسه ساختاری نظام‌های آموزشی، به تحلیل گفتمانی، سیاست‌پژوهی و بررسی انتقال و ترجمه ایده‌ها میان بافت‌های مختلف گسترش یافته است. برای نمونه، دیوید فیلیپس و میشل شوایزفورث (۲۰۱٤) در کتاب آموزش تطبیقی و بین‌المللی بر پیوند میان نظریه، روش و عمل در مطالعات تطبیقی و ضرورت تحلیل زمینه‌ای و پرهیز از مقایسه‌های سطحی تأکید می‌کنند. همچنین استاینر خامسی (۲۰۱٤) در مقاله خود نشان می‌دهد که ایده‌های تربیتی در فرآیند «اقتباس سیاستی» دچار ترجمه و بازتفسیر می‌شوند و بدون توجه به زمینه اجرا، تحلیل آن‌ها ناقص خواهد بود. براین‌اساس، رویکرد حاضر نیز صرفاً به مقایسه صوری رویکردها اکتفا نکرده، بلکه پیش‌فرض‌های نهادی و بستر اجرای آن‌ها را در نسبت با مسئله خانواده‌محوری مورد واکاوی قرار می‌دهد.

در این پژوهش، سه رویکرد جهانی برجسته در تربیت دوران کودکی یعنی فلسفه برای کودکان، رجیو امیلیا و مونتسوری، به‌عنوان موارد مطالعه انتخاب شده‌اند. دلایل انتخاب به شرح ذیل است:

۱. تأثیرگذاری جهانی و اعتبار آکادمیک: این سه رویکرد از شناخته‌شده‌ترین و پراستنادترین برنامه‌های تربیتی دوران کودکی در جهان هستند و در ادبیات بین‌المللی به‌عنوان نمونه‌های برجسته پرورش تفکر و رشد کودک‌محور شناخته می‌شوند.

۲. نوع فلسفی و روش‌شناختی: هر رویکرد مبانی فلسفی متفاوتی دارد (فلسفه برای

کودکان بر تفکر فلسفی و گفت‌وگو، رجیو بر پروژه‌محوری و صد زبان کودک، مونتسوری بر خودآموزی و محیط آماده)، که امکان مقایسه غنی و شناسایی نقاط مشترک و خلأها را فراهم می‌کند.

۳. ارتباط مستقیم با هدف پژوهش: هر سه رویکرد به طور صریح یا ضمنی به پرورش تفکر (به‌ویژه انتقادی و خلاق) می‌پردازند و ادعای تأثیرگذاری بر رشد شناختی کودکان دارند، بنابراین بهترین موارد برای سنجش معیارهای پوشش تفکر چهارگانه و میزان خانواده‌محوری هستند.

درنهایت این انتخاب، نه تصادفی، بلکه مبتنی بر معیارهای تأثیرگذاری، تنوع و ارتباط مستقیم با هدف پژوهش است. رویکردهای دیگری مانند یادگیری مبتنی بر بازی یا فلسفه با کودکان نیز دارای اهمیت هستند، اما به دلیل تمرکز این پژوهش بر چهارچوب‌های فلسفی-پارادایمی پرورش تفکر و نقش بزرگ‌سال، در این مطالعه انتخاب نشدند.

معیارهای ارزیابی عبارتند از:

معیار اول - تمرکز بستر اجرا (مدرسه‌محور یا خانواده‌محور): آیا رویکرد، چهارچوب اختصاصی و پروتکل‌های عملی برای محیط غیررسمی خانه و تعاملات والد-کودک ارائه می‌دهد؟

معیار دوم - پوشش ابعاد تفکر چهارگانه: آیا رویکرد توانسته است ابعاد انتقادی، خلاق، مراقبتی و مشارکتی را به‌صورت متوازن و نظام‌مند در چهارچوب عملیاتی خود -به‌ویژه در نسبت با نقش والد- بگنجاند؟

این دو معیار بر پایه پارادایم تسهیلگری والدین و چهارچوب مفهومی تفکر چهارگانه تعریف شده‌اند و امکان داوری سیستماتیک و شفاف را فراهم می‌آورند. بااین‌حال، معیارها در این پژوهش به‌صورت «هنجاری-تحلیلی» به‌کار گرفته شده‌اند، نه توصیفی؛ بدین معنا

که چهارچوب تفکر چهارگانه و پارادایم تسهیلگری، پیش‌تر در بخش مبانی نظری مستدل شده و به‌عنوان افق مفهومی تثبیت گردیده‌اند. بنابراین، تحلیل حاضر یک مقایسه خنثی میان نظریه‌ها نیست، بلکه ارزیابی انتقادی آن‌ها در پرتو یک چهارچوب نظری تصریح‌شده است. چنین رویکردی در سنت فلسفه تعلیم‌وتربیت رویکردی پذیرفته‌شده محسوب می‌شود؛ زیرا هدف، کشف شباهت‌ها نیست، بلکه سنجش کفایت پارادایمی نظریه‌ها در پاسخ به یک مسئله نظری مشخص است.

۴. تحلیل رویکردهای جهانی

الف. فلسفه برای کودکان[1]

برنامه فلسفه برای کودکان، در اواخر دهه ۱۹۶۰ توسط متیو لیپمن در دانشگاه ایالتی مونتکلر بنیان نهاده شد و به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین جنبش‌های تربیتی-فلسفی معاصر در پرورش تفکر شناخته می‌شود. لیپمن هدف اصلی برنامه را پرورش «تفکر خوب» در کودکان و نوجوانان تعریف کرد؛ تفکری که هم‌زمان منطقی، ارزش‌محور و مسئولانه باشد. لیپمن (2003, p. 3) می‌نویسد: «هدف فلسفه برای کودکان این است که به کودکان کمک کند تا افراد بافکرتر، منطقی‌تر و مسئولیت‌پذیرتری شوند».

معمولاً در قالب جلسات منظم در کلاس درس اجرا می‌شود. هر جلسه با خواندن یک داستان یا محرک فلسفی آغاز می‌شود که لیپمن آن را «رمان فلسفی» یا «محرک مفهومی» می‌نامد (Lipman, 2003, p. 95)؛ سپس کودکان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند و با هدایت تسهیلگر آموزش‌دیده (معلم یا مربی که دوره تخصصی دیده است)، پرسش‌ها و ایده‌های خود را مطرح می‌کنند. فرآیند اصلی بر پایه «جامعه کاوش» استوار است که در آن

1. Philosophy for Children - P4C.

کودکان به نوبت صحبت می‌کنند، به یکدیگر گوش می‌دهند، ایده‌ها را می‌سازند، چالش می‌کنند و به توافق جمعی می‌رسند. تسهیلگر نقش هدایت‌کننده غیرمستقیم دارد و از پرسش‌های باز برای تعمیق گفت‌وگو استفاده می‌کند، بدون اینکه پاسخ آماده ارائه دهد یا جهت‌گیری کند.

لیپمن، شارپ و اوسکانیان (1980, p. 17) می‌نویسند: «تسهیلگر پاسخ‌ها را آموزش نمی‌دهد، بلکه به گروه کمک می‌کند تا با هم جست‌وجو کنند.»

این ساختار، وابستگی شدیدی به گروه هم‌سالان، زمان‌بندی منظم و حضور تسهیلگر حرفه‌ای دارد. هسته روش‌شناختی بر مفهوم جامعه کاوش استوار است؛ فضایی دموکراتیک و جمعی که کودکان با هدایت تسهیلگر آموزش‌دیده، پیرامون مفاهیم فلسفی و اخلاقی به گفت‌وگو می‌پردازند و بدین‌ترتیب مهارت‌های استدلال، قضاوت و همدلی را پرورش می‌دهند.

لیپمن (2003, p. 83) می‌نویسد: «جامعه کاوش تلاشی خوداصلاح‌گر، دموکراتیک و مشارکتی است که در آن شرکت‌کنندگان متعهد به عقلانیت و احترام متقابل هستند» لیپمن (2003, p. 262) تأکید می‌کند که این جامعه نه‌تنها تفکر انتقادی را تقویت می‌کند، بلکه تفکر مراقبتی را نیز به‌عنوان بُعدی ضروری می‌گنجاند.

ارزیابی براساس معیار اول- تمرکز بستر اجرا (مدرسه‌محور یا خانواده‌محور)

ساختار اجرایی فلسفه برای کودکان به‌شدت وابسته به محیط رسمی کلاس درس، تسهیلگر آموزش‌دیده (معلم) و گروه هم‌سالان است. لیپمن و همکارانش در کتاب فلسفه در کلاس تأکید دارند که جامعه کاوش نیازمند «گروهی از کاوشگران» است که در فضایی منظم و هدایت‌شده فعالیت می‌کنند. لیپمن و شارپ (1980, p. 17) تأکید دارند: «جامعه کاوشگر نیازمند گروهی از کاوشگران است که به‌طور منظم ملاقات می‌کنند و توسط یک تسهیلگر هدایت می‌شوند.»

اگرچه برخی راهنمایی‌های جانبی برای والدین ارائه شده، این مواد هرگز به چهارچوب رسمی و پروتکل‌های عملیاتی اختصاصی برای محیط غیررسمی خانه (لحظه‌ای، عاطفی و بدون ساختار گروهی) تبدیل نشده‌اند. این وابستگی ساختاری، کارایی را در بستر خانواده به‌شدت کاهش می‌دهد و والد را از نقش تسهیلگر اصلی در تعاملات روزمره محروم می‌سازد.

ارزیابی بر اساس معیار دوم- پوشش ابعاد تفکر چهارگانه

در پرورش تفکر انتقادی و تفکر مراقبتی عملکرد بسیار قوی دارد. لیپمن به صراحت این دو بُعد را هسته برنامه می‌داند و تأکید می‌کند که جامعه کاوش باید هم استدلال منطقی و هم ارزش‌گذاری عاطفی-اخلاقی را هم‌زمان پرورش دهد (Lipman, 2003, p. 262).

بااین‌حال، تفکر خلاق (به‌ویژه واگرایی، تولید ایده‌های بدیع و انعطاف‌پذیری فکری) و تفکر مشارکتی (به‌شکل غیرساختاریافته، لحظه‌ای و خارج از چهارچوب گفت‌وگوی هدایت‌شده) در این رویکرد کمتر نظام‌مند پرورش می‌یابند. تمرکز اصلی بر گفت‌وگوی مفهومی و استدلالی در گروه، فرصت‌های خلاقیت خودجوش و مشارکت غیررسمی را -که در محیط خانه فراوان است- به حاشیه می‌راند. این محدودیت، پوشش جامع و متوازن چهار بُعد تفکر را در بستر خانواده تضعیف می‌کند.

جمع‌بندی

با وجود بنیان‌های فلسفی مستحکم در پرورش تفکر انتقادی و مراقبتی، به‌دلیل وابستگی ساختاری به محیط مدرسه، تسهیلگر آموزش‌دیده و گروه هم‌سالان، از ارائه چهارچوب عملیاتی اختصاصی برای والد تسهیلگر در بستر غیررسمی خانه ناتوان است. این رویکرد، هرچند در دو بُعد تفکر موفق عمل می‌کند، اما پوشش متوازن و نظام‌مند چهار بُعد را در تعاملات لحظه‌ای و عاطفی خانواده تضمین نمی‌کند و خلأ رهیافت خانواده‌محور را در خود بازتاب می‌دهد.

ب. رجیو امیلیا (Reggio Emilia)

رویکرد رجیو امیلیا، پس از جنگ جهانی دوم در شهر رجیو امیلیا (شمال ایتالیا) و توسط لوریس مالاگوتزی با مشارکت فعال والدین و جامعه محلی بنیان نهاده شد. این رویکرد، کودک را شهروند فعال، غنی و دارای صلاحیت می‌داند که از طریق «صد زبان» (هنری، کلامی، حرکتی و نمادین) با جهان ارتباط برقرار می‌کند و دانش را به‌صورت فعال می‌سازد.

«کودک دارای ظرفیت‌های فراوان، توانمند، قدرتمند و شایسته است و از همه مهم‌تر، با بزرگسالان و سایر کودکان پیوستگی دارد» (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 3).

رویه اجرایی رجیو بر سه ستون اصلی استوار است:

۱. یادگیری پروژه‌محور: پروژه‌ها از کنجکاوی و پرسش‌های واقعی کودکان سرچشمه می‌گیرند و طولانی‌مدت (گاهی چند هفته) ادامه می‌یابند.

۲. مستندسازی دقیق: ثبت تجربیات کودک از طریق عکس، یادداشت، نقاشی و ویدئو، که به‌عنوان «زبان قابل مشاهده تفکر» عمل می‌کند و به بازاندیشی جمعی کمک می‌کند. ادواردز و همکاران (1998, p. 123) می‌گویند: «مستندسازی، روشی است برای قابل‌مشاهده ساختن فرایند یادگیری و تفکر کودک».

۳. معلم سوم: فضای فیزیکی (به ویژه آتلیه) و مواد غنی، به‌عنوان معلم سوم عمل می‌کنند و بر ارتباطات سه‌جانبه (کودک، معلم، والدین) تأکید دارند.

این رویکرد با تأکید بر گفت‌وگو، همکاری و احترام به دیدگاه‌های جمعی، بستری غنی برای پرورش تفکر خلاق و مشارکتی فراهم می‌کند.

ارزیابی براساس معیار اول- تمرکز بستر اجرا (مدرسه‌محور یا خانواده‌محور)

هسته عملیاتی رجیو به‌شدت وابسته به تجهیزات تخصصی (آتلیه، مواد هنری و علمی)،

زمان طولانی پروژه‌ها و گروه‌های کوچک در فضاهای طراحی‌شده است. مالاگوتزی (۱۹۹۴) تأکید دارد که مشارکت والدین ضروری است، اما این مشارکت عمدتاً در قالب حمایت از پروژه‌های مدرسه، حضور در جلسات برنامه‌ریزی یا کمک در مستندسازی تعریف می‌شود.

ادواردز و همکاران (1998, p. 150) می‌گویند: «والدین هم‌سازندگان برنامه درسی هستند، اما مدرسه، بستر اصلی آن است».

هیچ چهارچوب اختصاصی و پروتکل عملیاتی برای والد به‌عنوان تسهیلگر مستقل در تعاملات روزمره، لحظه‌ای و عاطفی خانه ارائه نشده است. این وابستگی ساختاری، رویکرد را به شدت مدرسه‌محور می‌کند و پتانسیل‌های بستر غیررسمی خانه (مانند بازی‌های خودجوش و گفت‌وگوهای خانوادگی) را به حاشیه می‌راند.

ارزیابی براساس معیار دوم- پوشش ابعاد تفکر چهارگانه

رجیو در تقویت تفکر خلاق (از طریق صد زبان و بیان چندگانه) و تفکر مشارکتی (از طریق کار گروهی، گفت‌وگو و ساخت دانش مشترک) بسیار موفق است. مالاگوتزی (۱۹۹۴) تأکید دارد که «کودک صد زبان دارد» و این زبان‌ها ابزار خلاقیت و همکاری هستند. بااین‌حال، تمرکز زیاد بر فرآیند خلاقیت، مستندسازی و ارتباطات گروهی ممکن است باعث شود تفکر انتقادی (استدلال صریح، ارزیابی شواهد و قضاوت نظام‌مند) و تفکر مراقبتی (همدلی عمیق، ارزش‌گذاری اخلاقی و مسئولیت عاطفی نسبت به دیگران) در لایه‌های کاربردی و عمیق‌تر کم‌رنگ بمانند.

جمع‌بندی

رویکرد رجیو امیلیا، با وجود تأکید بر مشارکت والدین و پرورش خلاقیت و همکاری، به دلیل وابستگی ساختاری به تجهیزات تخصصی، زمان طولانی پروژه‌ها و فضای مدرسه، از

ارائه چهارچوب عملیاتی اختصاصی برای والد تسهیلگر در تعاملات لحظه‌ای، عاطفی و غیرابزاری خانه ناتوان است. این رویکرد، هرچند در دو بُعد خلاق و مشارکتی بسیار قوی است، اما پوشش جامع و متوازن چهار بُعد تفکر را در بستر غیررسمی خانواده تضمین نمی‌کند و خلأ رهیافت خانواده‌محور را در خود بازتاب می‌دهد.

ج. رویکرد مونتسوری (Montessori Method)

رویکرد مونتسوری، که توسط ماریا مونتسوری در سال ۱۹۰۷ با تأسیس اولین «خانه کودکان» در رم بنیان نهاده شد، یکی از تأثیرگذارترین نظام‌های تربیتی دوران کودکی است. فلسفه این رویکرد بر دو اصل کلیدی استوار است: ذهن جذب‌کننده و محیط آماده‌سازی‌شده. مونتسوری ذهن کودک را چنین توصیف می‌کند: «ذهن کودک در سال‌های اولیه مانند اسفنجی است که همه چیز را بدون خستگی و به‌طور خودکار از محیط جذب می‌کند و آن را در شخصیت و رفتار خود متجلی می‌سازد» (1994, p. 24).

او تأکید دارد که کودک در دوره حساس صفر تا شش سال، ازطریق تعامل آزاد با محیط آماده‌شده (شامل ابزارهای حسی-شناختی خاص و منظم)، به‌طور طبیعی به استقلال، نظم درونی و خوداصلاحی می‌رسد. «وظیفه مربی، مداخله کردن نیست، بلکه آماده‌سازی محیط برای فعالیت مستقل کودک است» (1994, p. 88).

رویه اجرایی مونتسوری بر سه ستون اصلی استوار است:

۱. محیط آماده‌سازی‌شده با ابزارهای خوداصلاحی که کودک بدون نیاز به مداخله بزرگ‌سال، خطا را کشف و اصلاح می‌کند.

۲. کار فردی و متمرکز که معمولاً ۲-۳ ساعت طول می‌کشد و کودک آزادانه فعالیت انتخاب می‌کند.

۳. نقش مشاهده‌گر بزرگ‌سال که تنها در صورت نیاز، راهنمایی غیرمستقیم ارائه می‌دهد.

مونتسوری (1994, p. 265) می‌نویسد: «بزرگ‌سال باید آرام و صبور باشد؛ او باید منتظر بماند تا کودک خود را آشکار سازد».

ارزیابی براساس معیار اول- تمرکز بستر اجرا (مدرسه‌محور یا خانواده‌محور)

رویکرد مونتسوری به شدت محیط‌محور و تخصصی است و وابستگی ساختاری بالایی به ابزارهای خاص (مانند برج، جعبه‌های صدا، مواد ریاضی) و چیدمان دقیق کلاس دارد. مونتسوری به صراحت والدین را از تقلید مستقیم محیط مدرسه در خانه برحذر می‌دارد: «والدین نباید سعی کنند محیط مونتسوری را در خانه بازسازی کنند؛ نقش آن‌ها حمایت از رشد طبیعی کودک در زندگی روزمره است»(1994, p. 265).

درنتیجه، تلاش‌های والدین در خانه اغلب به انتقال نظم، انضباط و تسهیل امور شخصی (مانند لباس‌پوشیدن مستقل) محدود می‌شود. این رویکرد چهارچوب تسهیلگری فکری برای تعاملات کلامی، بازی‌های غیرابزاری یا گفت‌وگوی لحظه‌ای در خانه ارائه نمی‌دهد و والد را به نقش ثانویه و حمایتی تقلیل می‌دهد. این وابستگی به ابزار و محیط تخصصی، رویکرد را به شدت مدرسه‌محور می‌کند

ارزیابی براساس معیار دوم- پوشش ابعاد تفکر چهارگانه

مونتسوری در تقویت تفکر انتقادی عملیاتی بسیار مؤثر است؛ کودک از طریق کار با مواد، خطا را کشف و خود را اصلاح می‌کند و این فرآیند پایه قضاوت و استدلال تجربی است.

مونتسوری (1994, p. 249): «کودک از طریق مواد، خود را اصلاح می‌کند و تمرکز و قضاوت خود را توسعه می‌دهد» همچنین، تفکر خلاق به شکل محدود (از طریق کاوش حسی و بازی مستقل) پرورش می‌یابد. با این حال، تأکید شدید بر کار فردی و خودگردانی، باعث می‌شود تفکر مشارکتی (گفت‌وگو، ساخت دانش مشترک و تعامل گروهی) و تفکر مراقبتی (همدلی عمیق، ارزش‌گذاری متقابل و مسئولیت عاطفی نسبت به دیگران) در

اولویت‌های پایین‌تری قرار گیرند. مونتسوری به صراحت می‌گوید که کودک در این دوره جذب‌کننده بیشتر به محیط اشیا متمرکز است تا روابط انسانی (1994, p. 250). این محدودیت، پوشش متوازن و نظام‌مند چهار بُعد تفکر را در بستر عاطفی و گفت‌وگویی خانواده تضعیف می‌کند.

مطالعات علمی معاصر نیز نشان داده‌اند که رویکرد مونتسوری در پرورش مهارت‌های خودتنظیمی و استقلال شناختی بسیار مؤثر است، اما در تقویت تعامل گروهی و همدلی عمیق نسبت به رویکردهای دیگر کودک‌محور محدودیت دارد (Lillard, 2017, pp. 184-198).

جمع‌بندی

رویکرد مونتسوری، با وجود بنیان‌های قوی در پرورش استقلال و خوداصلاحی فکری، به دلیل وابستگی ساختاری به ابزارهای تخصصی و محیط آماده‌سازی‌شده، از ارائه چهارچوب عملیاتی اختصاصی برای والد تسهیلگر در تعاملات روزمره، کلامی و غیرابزاری خانه ناتوان است. این رویکرد، هرچند در دو بُعد انتقادی و خلاق (به شکل عملیاتی و تجربی) موفق است، اما پوشش جامع و متوازن چهار بُعد تفکر را در بستر عاطفی، لحظه‌ای و مشارکتی خانواده تضمین نمی‌کند و خلأ رهیافت خانواده‌محور را در خود بازتاب می‌دهد.

۵. یافته‌ها؛ ضرورت‌سنجی پارادایم تسهیلگری

تحلیل انتقادی-تطبیقی رویکردهای جهانی (فلسفه برای کودکان، رجیو امیلیا و مونتسوری) نشان داد که این مدل‌ها علی‌رغم توانمندی در برخی ابعاد، به دلیل وابستگی به ساختارهای رسمی، از ارائه چهارچوب عملیاتی برای بستر غیررسمی خانه ناتوانند. این خلأ ساختاری، ضرورت معرفت‌شناختی و رشدیِ پارادایم تسهیلگری والدین را آشکار می‌سازد. از منظر

رشدی، سنین زیر هفت سال حیاتی‌ترین بستر تحـولی اسـت (Vygotsky, 1978) و خـانواده پتانسیل بی‌بدیلی برای پرورش متوازن تفکر دارد. از منظر اجتماعی نیز، پیچیـدگی‌های دنیـای معاصر، تفکر چهارگانه را به ضرورت بقا تبدیل کـرده اسـت (Nussbaum, 2010). یافتـه‌های پژوهش‌های مداخله‌ای اخیر نیز نشـان می‌دهـد آمـوزش مهارت‌هـای والـدگری می‌توانـد بـه ارتقای کارکردهای اجرایی کودکان خردسال منجر شود (Nirapun et al., 2025).

۶. نتیجه‌گیری

غیبت رهیافت خانواده‌محور در رویکردهای جهانی، برخاسته از سوگیری سیسـتماتیک علـوم انسانی مدرن در بوروکراتیزه کردن تربیت است یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد کـه تحـول در علوم انسانی، اگر از بستر پرورش تفکرهای بنیادین در سال‌های اولیه کودکی آغاز نشود، در سطوح دانشگاهی نیز با دوگانه‌انگاری‌های نظری و عملی مواجه خواهد بود. مقاله حاضـر بـا نقد انتقادی-تطبیقی رویکردهای جهانی، بر این نکته تأکید می‌کند که توانمندسازی شـناختی کودک در بستر خانواده، نه فقط یک مداخله تربیتی، بلکه یک پروژه تمدن‌ساز برای دستیابی به علوم انسانی اسلامی است که در اسناد بالادستی ایران بدان اشـاره شـده اسـت (سـند تحـول بنیادین آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۰). این پژوهش بـر تحلیـل سـه رویکـرد شناخته‌شـده جهـانی متمرکز بوده است؛ ازاین‌رو بررسی رویکردهای دیگر، ازجمله الگوهای مبتنی بر بازی، فلسفه با کودکان (PWC)، دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان و یافته‌های جدید علوم اعصاب تربیتـی، از حوزه این مقاله خارج بوده و می‌تواند موضوع پژوهش‌های آینده قرار گیرد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاری آموزشی، طراحی برنامه‌های توانمندسـازی والدین، بازاندیشی در نقش خانواده در نظام تعلیم و تربیت و نیز تحول در علوم انسانی دلالت‌هـایی داشته باشد، هرچند بررسی تفصیلی این دلالت‌ها نیازمند پژوهشی مستقل است.

کتابنامه

۱. اریـه، فیلیـپ (۱۳۹۸). **قرن‌هـای کـودکی: تـاریخ اجتمـاعی زنـدگی خـانوادگی** (ترجمـه زینب‌سادات غنی). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. (اثر اصلی منتشـر شـده در ۱۹۶۲).

۲. بهشتی، سعید (۱۳۹۵). **تأملی در فلسفه تعلیم‌وتربیت اسلامی**. تهـران: انتشـارات دانشـگاه علامه طباطبائی.

۳. خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۵). **انتظارات بشر از دین**. قم: انتشارات معارف.

۴. رشتچی، مژگان (۱۳۹۷). **اصول تسـهیلگری**. تهـران: پژوهشـگاه علـوم انسـانی و مطالعـات فرهنگی.

۵. کریمـی، روح‌اللـه (۱۳۹۹). تحـول مفهـوم کـودکی از نیمه‌انسـان تـا انسـان کامـل. فصـلنامه **مطالعات فرهنگی و اجتماعی**، ۱۲ (۴)، ۸۹-۱۱۰.

۶. موحد ابطحی، سیدمحمدتقی (۱۴۰۱). الزامات نهادی مدیریتی تحوّل علوم انسانی در گام دوم انقلاب تحلیلی برمبنای عقلانیت نقّاد. **مطالعات معرفتـی در دانشـگاه اسـلامی**، ۲۶(۹۲)، ۵۳۳-۵۵۶.

7. Acker, M. (2016). **The art and science of facilitation**. Toronto, Canada: Practice Press.

8. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. **The Journal of Early Adolescence**, 11(1), 56-95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

9. Bereday, G. Z. F. (1964). **Comparative method in education**. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

10. Biesta, G. (2013). **The beautiful risk of education**. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

11. Cullen, E., Carr, A., Dinca, M., Rogers, R., & Downes, M. (2025). Family communication and everyday executive function in preschool children. **Early Child Development and Care**, 195(5-6), 513-528. https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2514557

12. Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, 113(3), 487-496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

13. Davey Chesters, S. (2012). **The Socratic classroom: Reflective thinking through collaborative inquiry**. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-855-1

14. Dewey, J. (1916). **Democracy and education: An introduction to the philosophy of education**. New York, NY: Macmillan.

15. Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). **The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections** (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex Publishing.

16. Freire, P. (2000). **Pedagogy of the oppressed** (30th anniversary ed.). New York, NY: Continuum. (Original work published 1970).

17. Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. **Child Development Perspectives**,

3(3), 165-170. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x

18. Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Facilitative parenting and children's social, emotional and behavioural adjustment. **Journal of Family Studies**, 21(3), 243-259. https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1046557

19. Hunter, D. (2007). **The art of facilitation: How to create group transformation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

20. Kaner, S. (2014). **Facilitator's guide to participatory decision-making** (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

21. Lillard, A. S. (2017). **Montessori: The science behind the genius** (3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press.

22. Lipman, M. (1988). **Philosophy Goes to School: Teaching Critical Thinking Through Children's Literature**. Philadelphia: Open Court

23. Lipman, M. (2003). **Thinking in education** (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272

24. Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). **Philosophy in the classroom** (2nd ed.). Philadelphia, PA: Temple University Press.

25. Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. **Child Care Information Exchange**, 3, 52-61.

26. Montessori, M. (1949). **The absorbent mind**. Madras, India: Theosophical Publishing House.

27. Montessori, M. (1994). **The discovery of the child** (M. J. Costelloe, Trans.). New York, NY: Ballantine Books.

28. Nirapun, S., Pookboonmee, R., Nookong, A., & Chansatitporn, N. (2025). Effects of a parenting skills training program on executive function in children two to five years: A quasi-experimental study. **Pacific Rim International Journal of Nursing Research**, 29(2), 369-383.

29. Noddings, N. (2003). **Caring: A feminine approach to ethics and moral education** (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press. (Original work published 1984).

30. Nussbaum, M. C. (2010). **Not for profit: Why democracy needs the humanities**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

31. Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). **Comparative and international education: An introduction to theory, method and practice** (2nd ed.). London, UK: Bloomsbury.

32. Piaget, J. (1952). **The origins of intelligence in children** (M. Cook, Trans.). New York, NY: International Universities Press.

33. Paley, B., & Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. **Clinical Child and Family Psychology Review**, 25, 19-43.

34. Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. **Developmental Psychology**, 53(5), 873-932. https://doi.org/10.1037/dev0000295

35. Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. **Asia Pacific Journal of Education**, 34(2), 153-167. https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649

36. Trilling, B., & Hood, P. (1999). Learning, technology, and education reform in the knowledge age. **Educational Technology**, 39(3), 5-18.

37. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*: **The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.