



## Institutional Opportunities and Constraints for Fostering Critical Thinking in Iran: A Qualitative Study of the Philosophy for Children Program

Fatemeh Fazli<sup>1</sup> | Seyyed Ziya Hashemi<sup>2</sup> | Abdolhossein Kalantari<sup>3</sup>

1. Corresponding Author, PhD in Cultural Sociology, University of Tehran. Iran, Tehran. Email: [fateme.fazli89@gmail.com](mailto:fateme.fazli89@gmail.com)

2. Faculty Member, University of Tehran. Iran, Tehran. Email: [seyyed.zia.hashemi@gmail.com](mailto:seyyed.zia.hashemi@gmail.com)

3. Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Iran, Tehran. Email: [abkalantari@ut.ac.ir](mailto:abkalantari@ut.ac.ir)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 2023/7/12

Received in revised form  
2023/11/13

Accepted 2024/01/31

Published online 2026/05/30

#### Keywords:

Critical thinking :Philosophy

for children :Banking

education :Child agency :

Institutional order.

### ABSTRACT

The formal education system in modern societies is not merely an institution for the transmission of knowledge; rather, it constitutes one of the most significant mechanisms for the reproduction of social order, power relations, and dominant patterns of action. In Iranian society, the memory-based, authoritarian, and grade-oriented logic of formal education has imposed structural constraints on the cultivation of critical thinking. Adopting a qualitative and critical approach, the present study examines the institutional possibilities and limitations of fostering critical thinking through the experience of implementing the “Step by Step Toward Thinking” program.

The research data were collected through participant observation, classroom dialogue recordings, field notes, and interviews with children, parents, and instructors at the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults, and were analyzed using thematic analysis. The findings indicate that, at the micro level of education, this program has been able to temporarily suspend the logic of banking education and create spaces for rational dialogue, inquiry, and the emergence of a critical subject. However, these changes encounter resistance and limitations when confronted with dominant institutional orders, particularly the authoritarian family structure and the formal education system.

The results suggest that alternative educational programs, while capable of producing meaningful disruptions in the dominant educational order, remain fragile and unstable in their impact without simultaneous transformations in institutional structures and a critical rethinking of the roles of teachers and families. Therefore, fostering critical thinking is less an educational issue than a profoundly institutional and social one

**Cite this article:** Fazli, F., Hashemi, S.Z., & Kalantari, A (2026). Institutional Opportunities and Constraints for Fostering Critical Thinking in Iran: A Qualitative Study of the Philosophy for Children Program. *Sociological Review (Social Science Letter)*, 33 (1), 105- 121.

DOI: <http://doi.org/10.22059/JSR.2026.232824.1128>



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jsr.2026.232824.1128>

## امکان‌ها و محدودیت‌های نهادی پرورش تفکر انتقادی در ایران:

### مطالعه‌ای کیفی از برنامه فلسفه برای کودکان

فاطمه فضلی | سیدضیاء هاشمی<sup>۲</sup> | عبدالحسین کلانتری<sup>۳</sup>

۱. دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی دانشگاه تهران، تهران، ایران، رایانامه: [fateme.fazli89@gmail.com](mailto:fateme.fazli89@gmail.com)  
 ۲. عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران، رایانامه: [seyyed.zia.hashemi@gmail.com](mailto:seyyed.zia.hashemi@gmail.com)  
 ۳. گروه جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، تهران، ایران، رایانامه: [abkalantari@ut.ac.ir](mailto:abkalantari@ut.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۲/۰۴/۲۱</p> <p><b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۲/۰۸/۲۲</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۲/۱۱/۱۱</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۵/۱۱/۲۵</p> <p><b>کلیدواژه‌ها:</b> تفکر انتقادی؛ فلسفه برای کودکان؛ آموزش بانکی؛ نهاد آموزش؛ کنش‌گری کودک؛ نظم نهادی.</p>	<p>نظام آموزش رسمی در جوامع مدرن، صرفاً نهادی برای انتقال دانش نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین سازوکارهای بازتولید نظم اجتماعی، روابط قدرت و الگوهای مسلط کنش به‌شمار می‌آید. در جامعه ایران، منطق حافظه‌محور، اقتدارگرایی و نمره‌محور آموزش رسمی، امکان پرورش تفکر انتقادی را با محدودیت‌های ساختاری مواجه ساخته است. پژوهش حاضر با رویکردی کیفی و انتقادی، به بررسی امکان‌ها و محدودیت‌های نهادی پرورش تفکر انتقادی از خلال تجربه اجرای برنامه «گام به گام تا اندیشه» به‌عنوان نسخه‌ای بومی‌شده از رویکرد «فلسفه برای کودکان» می‌پردازد. داده‌های پژوهش از طریق مشاهده مشارکتی، ثبت گفت‌وگوهای کلاسی، یادداشت‌های میدانی و مصاحبه با کودکان، والدین و مربیان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان گردآوری و با استفاده از تحلیل تماتیک تحلیل شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که این برنامه در سطح خرد آموزشی توانسته است به‌طور موقت منطق آموزش بانکی را تعلیق کرده و زمینه‌هایی برای گفت‌وگوی عقلانی، پرسش‌گری و ظهور سوژه‌ای منتقد فراهم آورد. با این حال، این تغییرات در مواجهه با نظم‌های نهادی مسلط، به‌ویژه خانواده اقتدارمحور و نظام رسمی آموزش، با مقاومت و محدودیت مواجه می‌شوند.</p> <p>نتایج پژوهش حاکی از آن است که برنامه‌های بدیل آموزشی، هرچند قادر به ایجاد اختلال‌های معنادار در نظم آموزشی مسلط هستند، اما بدون دگرگونی هم‌زمان در ساختارهای نهادی و بازاندیشی در نقش معلم و خانواده، اثرگذاری آن‌ها شکننده و ناپایدار باقی می‌ماند. از این‌رو، پرورش تفکر انتقادی بیش از آنکه مسئله‌ای آموزشی باشد، مسئله‌ای عمیقاً نهادی و اجتماعی است.</p>

**استناد:** فضلی، فاطمه، هاشمی، سیدضیاء، و کلانتری، عبدالحسین. (۱۴۰۵). امکان‌ها و محدودیت‌های نهادی پرورش تفکر انتقادی در ایران: مطالعه‌ای کیفی از برنامه فلسفه برای کودکان. *مطالعات جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی)*، ۳۳ (۱)، ۱۰۵-۱۲۱.

DOI: <http://doi.org/10.22059/JSR.2026.232824.1128>



© نویسندگان.

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

## مقدمه

نظام‌های آموزشی در جوامع مدرن را نمی‌توان صرفاً به‌مثابه نهادهایی فنی برای انتقال دانش یا ارتقای مهارت‌های شناختی فردی در نظر گرفت. از منظر جامعه‌شناختی، آموزش رسمی یکی از نهادهای بنیادین بازتولید نظم اجتماعی است که از طریق آن، ارزش‌ها، هنجارها، الگوهای کنش و روابط قدرت به نسل‌های جدید منتقل و درونی می‌شوند. مدرسه نه‌تنها تعیین می‌کند چه دانشی معتبر و مشروع تلقی می‌شود، بلکه به‌واسطه برنامه‌های درسی آشکار و پنهان، شیوه‌های ارزشیابی، ساختارهای سلسله‌مراتبی کلاس درس و مناسبات معلم-دانش‌آموز، مرزهای مشروع اندیشیدن، پرسش کردن و نقد را نیز ترسیم می‌کند. در این معنا، آموزش همواره فراتر از سطح فردی، به سطح نهادی و ساختاری جامعه پیوند می‌خورد و به عرصه‌ای برای بازتولید یا به چالش کشیدن نظم اجتماعی بدل می‌شود.

ادبیات کلاسیک و معاصر جامعه‌شناسی آموزش بارها بر این نکته تأکید کرده است که نظام آموزشی نهادی خنثی و بی‌طرف نیست. از نگاه دورکیم، مدرسه وظیفه انتقال وجدان جمعی و تثبیت انسجام اجتماعی را بر عهده دارد؛ آلتوسر آن را مهم‌ترین دستگاه ایدئولوژیک دولت می‌داند که در بازتولید روابط سلطه نقش محوری ایفا می‌کند؛ و بوردیو نشان می‌دهد که چگونه آموزش رسمی با مشروعیت‌بخشی به نوع خاصی از سرمایه فرهنگی، نابرابری‌های اجتماعی را طبیعی و بازتولید می‌نماید. در این چارچوب نظری، آموزش نه‌تنها به انتقال دانش می‌پردازد، بلکه شیوه‌های خاصی از اطاعت، رقابت، انضباط و همنوایی را نیز در سوژه‌های آموزشی نهادینه می‌کند.

در جامعه ایران، نظام آموزش و پرورش رسمی به‌طور تاریخی بر منطق حافظه‌محوری، انتقال یک‌سویه محتوا و ارزشیابی‌های کمی و رقابتی استوار بوده است. این منطق آموزشی، که در پیوندی تنگاتنگ با نهاد کنکور، نظام گزینش تحصیلی، رتبه‌بندی مدارس و انتظارات خانواده‌ها شکل گرفته، نوع خاصی از کنش‌گر آموزشی را برمی‌سازد: دانش‌آموزی منضبط، مطیع، نمره‌محور و سازگار با نظم نهادی موجود. موفقیت تحصیلی در چنین ساختاری بیش از آنکه به توانایی تحلیل، داوری یا پرسش‌گری وابسته باشد، به ظرفیت بازتولید اطلاعات، پاسخ‌گویی به پرسش‌های ازپیش‌تعیین‌شده و انطباق با معیارهای رسمی سنجش گره می‌خورد. در نتیجه، تفکر انتقادی - به‌مثابه توانایی پرسش از بدیهیات، نقد اقتدار و بازاندیشی در قواعد مسلط - جایگاهی حاشیه‌ای و گاه نامطلوب در فرآیند آموزش رسمی می‌یابد.

این وضعیت را می‌توان در قالب آنچه پائولو فریره «آموزش بانکی» می‌نامد، صورت‌بندی کرد؛ الگویی از آموزش که در آن، دانش به‌عنوان امری ایستا و ازپیش‌تعریف‌شده، از سوی معلم به ذهن دانش‌آموز واریز می‌شود و یادگیرنده به دریافت‌کننده‌ای منفعل فروکاسته می‌گردد. در چنین الگویی، رابطه آموزشی مبتنی بر عدم تقارن قدرت، اقتدار معلم و اطاعت دانش‌آموز است و امکان گفت‌وگوی انتقادی یا تولید جمعی معنا به‌شدت محدود می‌شود. از این‌رو، مدرسه بیش از آنکه به فضایی برای پرورش سوژه‌های پرسشگر بدل شود، به نهادی برای تثبیت نظم موجود و طبیعی‌سازی قواعد مسلط اجتماعی تبدیل می‌گردد.

در سال‌های اخیر، این منطق آموزشی در بستری نوین با چالش‌های تازه‌ای مواجه شده است. گسترش فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، میدان تولید و توزیع معنا را به‌طور چشمگیری دگرگون کرده و انحصار معرفتی نهاد مدرسه را تضعیف نموده است. دانش‌آموزان امروز بیش از هر زمان دیگری در معرض جریان‌های متکثر اطلاعاتی، تفسیری و ارزشی قرار دارند که اغلب مستقل از برنامه‌های درسی رسمی و خارج از کنترل نهادهای آموزشی به آنان منتقل می‌شود. این تکثر معرفتی، در کنار سرعت بالای گردش اطلاعات، ضرورت برخورداری از توانایی تفکر استدلالی، داوری انتقادی و سامان‌دهی عقلانی اختلاف دیدگاه‌ها را دوچندان کرده است.

با این حال، نظام آموزش رسمی که همچنان بر انتقال یک‌سویه محتوا، پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده و ارزشیابی‌های کمی استوار است، کمتر امکان مواجهه انتقادی با این تکرار را فراهم می‌کند. مدرسه، به‌جای آنکه به فضایی برای تنظیم عقلانی تنوع فکری، گفت‌وگو و پرورش توانایی نقد بدل شود، در بسیاری موارد از پاسخ‌گویی به نیازهای شناختی و تفسیری دانش‌آموزان باز می‌ماند. این ناهماهنگی میان تحولات میدان معنا و منطق نهادی آموزش رسمی را می‌توان نوعی «شکاف نهادی» دانست؛ شکافی که یکی از زمینه‌های اساسی طرح ضرورت پرورش تفکر انتقادی در آموزش معاصر ایران به شمار می‌آید.

در واکنش به این وضعیت، و هم‌زمان با گسترش گفتمان تفکر انتقادی در علوم تربیتی و اجتماعی، برنامه‌ها و مداخلات آموزشی بدیلی در حاشیه یا بیرون از نظام رسمی آموزش شکل گرفته‌اند. این برنامه‌ها، به‌جای تأکید بر انباشت اطلاعات، بر پرورش مهارت‌های اندیشیدن، گفت‌وگو، استدلال و داوری عقلانی تأکید دارند. یکی از مهم‌ترین این رویکردها، برنامه «فلسفه برای کودکان» است که توسط متیو لیپمن طراحی شده و هدف آن، ایجاد «جوامع پژوهشی» از طریق گفت‌وگوی فلسفی، مشارکت فعال کودکان و تعلیق موقت رابطه اقتدارمحور کلاس درس است.

در ایران، برنامه «گام به گام تا اندیشه» به‌عنوان تجربه‌ای بومی‌شده و الهام‌گرفته از رویکرد فلسفه برای کودکان، در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان اجرا شده است. این برنامه با تأکید بر گفت‌وگوی گروهی، طرح پرسش‌های باز، به‌رسمیت‌شناختن تجربه زیسته کودک و نقش تسهیل‌گرانه مربی، می‌کوشد الگویی متفاوت از آموزش را به نمایش بگذارد؛ الگویی که در آن، کودک نه صرفاً دریافت‌کننده دانش، بلکه کنشگری فعال در فرآیند تولید معنا تلقی می‌شود. با این حال، جایگاه نهادی این برنامه در حاشیه نظام رسمی آموزش، پرسش‌هایی اساسی درباره دامنه و پایداری اثرگذاری آن مطرح می‌کند.

از این‌رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر نه ارزیابی کارآمدی آموزشی یک برنامه خاص در سطح مهارت‌های فردی کودکان، بلکه بررسی امکان‌ها و محدودیت‌های نهادی پرورش تفکر انتقادی در بستر اجتماعی ایران است. این مقاله می‌کوشد نشان دهد که چرا پرورش تفکر انتقادی در چارچوب نظام رسمی آموزش با موانع ساختاری و نهادی مواجه است و چگونه برنامه‌های جایگزین، هرچند می‌توانند در سطح خرد و در بافت‌های خاص تغییراتی معنادار در کنش‌گری کودکان ایجاد کنند، اما خود نیز درون مناسباتی نابرابر و محدودکننده قرار دارند.

برای تبیین این مسئله، پژوهش حاضر از آموزه‌های انتقادی پائولو فریره در باب آموزش بانکی، آموزش مسئله‌محور و مفهوم «آگاهی انتقادی» بهره می‌گیرد. فریره آموزش را عرصه‌ای ذاتاً سیاسی می‌داند که یا به بازتولید سلطه می‌انجامد یا امکان‌هایی برای سوژه‌شدن و رهایی فراهم می‌کند. با این حال، مقاله حاضر مدعی همسانی کامل برنامه‌های الهام‌گرفته از فلسفه برای کودکان با پروژه رهایی‌بخش فریره نیست، بلکه می‌کوشد نسبت میان این دو رویکرد را در سطح نهادی و اجتماعی به‌صورت انتقادی بررسی کند.

بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش آن است که نظام آموزش رسمی ایران از چه سازوکارهایی برای محدودسازی تفکر انتقادی بهره می‌گیرد و برنامه «گام به گام تا اندیشه» در چه شرایط نهادی و اجتماعی می‌تواند امکان تعلیق موقت این منطق را فراهم سازد. همچنین، این پژوهش می‌کوشد تغییرات مشاهده‌شده در کنش‌های فردی و اجتماعی کودکان را در پیوند با بافت نهادی، خانواده و جایگاه حاشیه‌ای این برنامه در نسبت با نظام رسمی آموزش تفسیر کند و از این رهگذر، دلالت‌هایی جامعه‌شناختی درباره نسبت میان آموزش، تفکر انتقادی و بازتولید نظم اجتماعی در ایران ارائه دهد.

## مبانی و چهارچوب نظری

در تحلیل جامعه‌شناختی آموزش، تفکر انتقادی نه صرفاً به‌مثابه یک توانایی ذهنی فردی، بلکه به‌عنوان امکانی اجتماعی-سیاسی برای بازاندیشی در نظم‌های دانایی، روابط قدرت و سازوکارهای بازتولید نابرابری فهم می‌شود. آموزش، به‌عنوان نهادی اجتماعی، هم‌زمان می‌تواند نقش بازتولیدکننده سلطه و یا عرصه‌ای بالقوه برای آگاهی‌بخشی و مقاومت نمادین ایفا کند. از این منظر، پرسش از امکان‌های پرورش تفکر انتقادی در نهاد مدرسه، مستلزم توجه به پیوند میان کنش‌های آموزشی خرد و ساختارهای کلان نهادی و ایدئولوژیک است.

چارچوب نظری پژوهش حاضر با اتکا به رویکرد تعلیم و تربیت انتقادی و به‌طور خاص اندیشه‌های پائولو فریره، و در گفت‌وگویی انتقادی با برنامه «فلسفه برای کودکان» متیو لیپمن، می‌کوشد امکان‌ها و محدودیت‌های نهاد آموزش رسمی در پرورش تفکر انتقادی را در بستر اجتماعی ایران بررسی کند.

## تعلیم و تربیت انتقادی و مسئله آموزش به‌مثابه کنش سیاسی

تعلیم و تربیت انتقادی ریشه در سنت نظری مکتب فرانکفورت دارد و آموزش را نه پدیده‌ای خنثی، بلکه کنشی عمیقاً اجتماعی و سیاسی می‌داند. از منظر این دیدگاه، آموزش همواره در پیوند با مناسبات قدرت، ایدئولوژی مسلط و نظم اجتماعی معنا می‌یابد. هدف نهایی این رویکرد، تربیت شهروندانی آگاه، پرسشگر و توانمند برای مشارکت فعال در حیات اجتماعی است؛ شهروندانی که قادر باشند تضادهای اجتماعی را شناسایی و نسبت به آن‌ها موضع انتقادی اتخاذ کنند.

در این چارچوب، تفکر انتقادی صرفاً مهارتی شناختی برای تحلیل منطقی نیست، بلکه ظرفیتی اجتماعی برای «حرکت در فراسوی گذشته» و به چالش کشیدن بدیهیات طبیعی شده است (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷: ۱۵۳). بنابراین، آموزش انتقادی بیش از آنکه بر انتقال محتوا تمرکز داشته باشد، بر فرآیندهای گفت‌وگویی، تجربه زیسته یادگیرندگان و امکان معناسازی جمعی تأکید می‌کند (مک لارن، ۲۰۰۳: ۲۶).

## آموزش بانکی و آگاهی انتقادی در اندیشه پائولو فریره

پائولو فریره، به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت انتقادی، نظام آموزشی مسلط را ذیل مفهوم «آموزش بانکی» نقد می‌کند. در این الگو، دانش به‌مثابه امری ایستا و ازپیش‌تعیین‌شده، از سوی معلم به ذهن دانش‌آموز «واریز» می‌شود و یادگیرنده در جایگاه سوژه‌ای منفعل و پذیرنده قرار می‌گیرد. فریره نشان می‌دهد که این شیوه آموزش، با حذف امکان پرسشگری و گفت‌وگو، به طبیعی‌سازی نظم اجتماعی موجود و بازتولید روابط سلطه می‌انجامد (فریره، ۱۳۵۶).

در مقابل، فریره از «آموزش مسئله‌محور» دفاع می‌کند؛ رویکردی که در آن آموزش از تجربه زیسته یادگیرندگان آغاز می‌شود و از طریق گفت‌وگوی انتقادی، به پرورش آگاهی انتقادی می‌انجامد. آگاهی انتقادی در اندیشه فریره، آگاهی‌ای تاریخی و موقعیتی است که به سوژه امکان می‌دهد خود را نه به‌مثابه ابژه، بلکه به‌عنوان فاعل کنش اجتماعی درک کند. از این منظر، تفکر انتقادی بدون تغییر در رابطه قدرت میان معلم و دانش‌آموز و بدون دگرگونی ساختارهای نهادی آموزش، تحقق‌پذیر نیست (مرجانی، ۱۳۸۵: ۸۱).

## تفکر انتقادی: از مهارت شناختی تا کنش اجتماعی

ادبیات کلاسیک تفکر انتقادی، از جان دیویی تا رابرت انیس و ریچارد پاول، اغلب بر ابعاد شناختی، استدلالی و داوری عقلانی تأکید دارد. مؤلفه‌هایی همچون استقلال فکری، شک‌گرایی منطقی، توانایی تحلیل، داوری مستدل و خودارزیابی نقادانه، به‌عنوان ابعاد اصلی تفکر انتقادی معرفی شده‌اند (مایرز ۱۳۹۰، انیس ۱۹۸۷). با این حال، رویکرد جامعه‌شناختی تعلیم و تربیت انتقادی، این ابعاد را در خلأ فردی تحلیل نمی‌کند، بلکه آن‌ها را در پیوند با شرایط نهادی، فرهنگی و سیاسی آموزش می‌فهمد. از این منظر، ناتوانی نظام‌های آموزشی اقتدارمحور در پرورش استقلال فکری، نه ناشی از ضعف فردی دانش‌آموزان، بلکه محصول ساختارهایی است که پرسشگری، تعلیق قطعیت و نقد نظم مسلط را برنمی‌تابند. بنابراین، تفکر انتقادی هم‌زمان واجد بعدی شناختی و بعدی نهادی است و تحقق آن نیازمند گسست، هرچند موقت، از منطق سلطه در کلاس درس است.

## فلسفه برای کودکان لیپمن: ظرفیت‌های اصلاحی و محدودیت‌های ساختاری

برنامه «فلسفه برای کودکان» که توسط متیو لیپمن طراحی شده، تلاشی نظام‌مند برای پرورش تفکر استدلالی، گفت‌وگوی عقلانی و داوری اخلاقی در چارچوب نهاد آموزش رسمی است. لیپمن با طرح مفهوم «اجتماع پژوهش‌محور»، کلاس درس را به فضایی برای گفت‌وگو، پرسش‌گری و تفکر مشارکتی بدل می‌کند. در این فضا، معلم نقش تسهیل‌گر دارد و دانش از خلال تعامل و گفت‌وگو ساخته می‌شود (لیپمن، ۱۹۸۸).

از منظر جامعه‌شناختی، فلسفه برای کودکان را می‌توان تلاشی برای انسانی‌تر کردن آموزش رسمی و تقویت سرمایه شناختی و ارتباطی کنش‌گران دانست. این برنامه با تضعیف نسبی اقتدار معلم و تقویت گفت‌وگوی افقی، امکان‌هایی برای تمرین تفکر انتقادی در سطح خرد فراهم می‌سازد. با این حال، این رویکرد عموماً درون ساختارهای رسمی آموزش باقی می‌ماند و به نقد ریشه‌ای روابط قدرت و نابرابری‌های ساختاری نمی‌پردازد.

## تنش نظری میان فریره و لیپمن

اگرچه میان اندیشه‌های فریره و لیپمن نقاط اشتراک مهمی همچون نقد آموزش حافظه‌محور، تأکید بر گفت‌وگو و رد نقش منفعل یادگیرنده، وجود دارد، اما تفاوت بنیادین آن‌ها در سطح تحلیل و افق سیاسی نهفته است. فریره آموزش را صراحتاً کنشی رهایی‌بخش و سیاسی می‌داند (فریره، ۱۳۵۸)، در حالی که لیپمن بیشتر بر اصلاح روش‌های آموزشی و ارتقای عقلانیت درون‌نهادی تمرکز دارد. همسان‌نگاری این دو رویکرد، خطر تقلیل تعلیم و تربیت انتقادی به مجموعه‌ای از تکنیک‌های آموزشی و خنثی‌سازی سویه سیاسی آموزش را در پی دارد. از این‌رو، تفکیک تحلیلی میان پروژه رهایی‌بخش فریره و رویکرد اصلاحی لیپمن، برای پرهیز از ساده‌سازی نظری ضروری است.

پژوهش حاضر آگاهانه از همسان‌سازی برنامه «گام به گام تا اندیشه» با آموزش رهایی‌بخش فریره‌ای پرهیز می‌کند. این پژوهش مدعی نیست که اجرای کارگاه‌های مبتنی بر فلسفه برای کودکان، به‌خودی‌خود به تحقق آگاهی انتقادی در معنای ساختاری آن می‌انجامد. در عوض، این برنامه به‌مثابه مداخله‌ای محدود، موقعیتی و حاشیه‌ای در دل نظام رسمی آموزش در نظر گرفته می‌شود.

چارچوب نظری پژوهش بر تنش میان دو سطح تحلیلی تأکید دارد:

سطح خرد: کنش‌های آموزشی، تعاملات کلاسی و تغییرات مشاهده‌شده در شیوه گفت‌وگو، داوری و استدلال کودکان

سطح کلان: ساختارهای نهادی، ایدئولوژیک و سیاسی نظام آموزش رسمی که امکان نهادینه‌سازی پایدار تفکر انتقادی را محدود می‌سازند.

بدین ترتیب، بهره‌گیری از اندیشه فریره در این پژوهش نه به‌منزله ارائه نسخه‌ای هنجاری یا آرمانی از آموزش رهایی‌بخش، بلکه به‌عنوان ابزاری تحلیلی برای فهم محدودیت‌ها، تناقض‌ها و امکان‌های نهفته در تجربه‌های آموزشی جایگزین در بستر اجتماعی ایران صورت می‌گیرد.

### بررسی پیشینه

در یک دهه اخیر، تفکر انتقادی به یکی از مفاهیم محوری در پژوهش‌های آموزشی تبدیل شده است و مطالعات تجربی متعددی در سطح ملی و بین‌المللی به بررسی امکان‌ها و پیامدهای پرورش آن در محیط‌های آموزشی پرداخته‌اند. با این حال، مرور انتقادی این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از آن‌ها تفکر انتقادی را عمدتاً به‌مثابه مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی فردی در نظر گرفته و کمتر به بُعد نهادی، سیاسی و اجتماعی آموزش توجه کرده‌اند.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های انجام‌شده از حدود سال ۲۰۱۵ به بعد را می‌توان به دو جریان عمده تقسیم کرد. جریان نخست شامل مطالعاتی است که با رویکردهای روان‌شناختی و آموزشی، به سنجش تأثیر روش‌های گفت‌وگومحور بر مهارت‌های استدلالی و شناختی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. برای مثال، پژوهش‌های تاپینگ و تریکی (۲۰۱۴، ۲۰۱۹) نشان می‌دهند که مشارکت دانش‌آموزان در گفت‌وگوهای ساخت‌یافته می‌تواند به بهبود استدلال، داوری و توانایی ارزیابی شواهد منجر شود. این مطالعات بر اهمیت تعامل کلاسی و یادگیری مشارکتی تأکید دارند، اما تحلیل آن‌ها اغلب به سطح خرد فرایندهای یادگیری محدود می‌ماند.

در حوزه فلسفه برای کودکان (P4C) نیز پژوهش‌های تجربی جدیدی انجام شده است. مطالعات گرگوری و لاورتی (۲۰۱۸) و کیزل (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند در کوتاه‌مدت به تغییر الگوهای تعامل کلاسی، افزایش مشارکت دانش‌آموزان و تقویت گفت‌وگوی عقلانی منجر شود. با این حال، این پژوهش‌ها هم‌زمان بر این نکته تأکید می‌کنند که اجرای P4C در چارچوب مدرسه رسمی، اغلب با مقاومت‌های نهادی، محدودیت‌های برنامه درسی و فشارهای ارزشیابی مواجه است.

جریان دوم پژوهش‌های خارجی معاصر، رویکردی صریحاً انتقادی و جامعه‌شناختی دارد. پژوهشگرانی مانند بیستا (۲۰۱۷) و بارنت و دیویس (۲۰۱۵) با نقد مفهوم «تفکر انتقادی مهارت‌محور»، نشان داده‌اند که تأکید صرف بر مهارت‌های شناختی می‌تواند به خنثی‌سازی بُعد سیاسی آموزش بینجامد. از این منظر، تفکر انتقادی زمانی معنا می‌یابد که در پیوند با پرسش از قدرت، دموکراسی و سوژه‌بودگی تحلیل شود. همچنین بلیزبی (۲۰۱۸) با تحلیل برنامه‌های گفت‌وگومحور در نظام‌های آموزشی نولیبیرال نشان می‌دهد که این برنامه‌ها اغلب در چارچوب منطق کارآمدی و سازگاری نهادی «رام» می‌شوند. گزارش‌های تحلیلی یونسکو (۲۰۲۱-۲۰۲۳) نیز بر این نکته تأکید دارند که علی‌رغم گسترش گفتمان تفکر انتقادی، نهاد مدرسه همچنان ظرفیت محدودی برای نهادینه‌سازی پایدار آن دارد.

در ایران نیز از اواسط دهه ۱۳۹۰ به بعد، پژوهش‌های متعددی در زمینه تفکر انتقادی و فلسفه برای کودکان انجام شده است. بخش عمده این مطالعات با رویکرد کمی یا شبه‌آزمایشی، به بررسی تأثیر برنامه‌های فلسفه برای کودکان بر متغیرهایی چون تفکر انتقادی، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی پرداخته‌اند. برای نمونه، مطالعه امیدوار (۱۴۰۴) نیز رابطه مثبت میان آموزش گفت‌وگومحور و رشد تفکر انتقادی را گزارش کرده‌اند. با این حال، این پژوهش‌ها عمدتاً بر پیامدهای فردی تمرکز داشته و ساختار نهادی مدرسه، روابط قدرت و منطق برنامه درسی را مفروض گرفته‌اند. پژوهش کبیری و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که شرکت در کارگاه‌های فلسفه برای کودکان می‌تواند به بهبود معنادار توانایی استدلال و داوری دانش‌آموزان منجر شود.

مرور انتقادی مطالعات تجربی داخلی و خارجی نشان می‌دهد که اگرچه پژوهش‌های اخیر به‌طور فزاینده‌ای بر اهمیت گفت‌وگو و تفکر انتقادی تأکید دارند، اما تمرکز غالب آن‌ها همچنان بر سطح خرد مهارت‌های شناختی باقی مانده است. در مقابل، پژوهش‌های انتقادی معاصر هشدار می‌دهند که بدون تحلیل نهادی و سیاسی آموزش، تفکر انتقادی به مهارتی خنثی و سازگار با نظم موجود تقلیل می‌یابد.

پژوهش حاضر با تمرکز بر تجربه زیسته کودکان در کارگاه‌های مبتنی بر فلسفه برای کودکان و تحلیل این تجربه‌ها در پرتو تعلیم و تربیت انتقادی فریره، می‌کوشد این شکاف را پر کند و نشان دهد که تفکر انتقادی چگونه هم‌زمان امکان‌پذیر و محدود می‌شود.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف فهم امکان‌ها و محدودیت‌های نهادی پرورش تفکر انتقادی در بستر اجتماعی ایران و با تمرکز بر تجربه اجرای برنامه «گام به گام تا اندیشه» طراحی شده است. با توجه به ماهیت مسئله پژوهش که ناظر بر چگونگی شکل‌گیری معنا، تغییر در کنش‌گری اجتماعی کودکان و نحوه تعلیق موقت منطق آموزش رسمی است، رویکرد کیفی به‌عنوان مناسب‌ترین راهبرد پژوهشی انتخاب شد. این رویکرد امکان بررسی عمیق تجربه‌های زیسته، روابط تعاملی و فرایندهای معنابخشی را فراهم می‌سازد؛ اموری که با روش‌های کمی و سنجش‌های استاندارد قابل درک نیستند.

روش تحقیق کیفی، برخلاف رویکردهای کمی، بر درک تفسیری واقعیت اجتماعی تأکید دارد و به‌جای اندازه‌گیری متغیرها، به بررسی چگونگی شکل‌گیری تجربه‌ها، معانی و کنش‌ها در بافت‌های اجتماعی خاص می‌پردازد (محمدی، ۱۳۸۷: ۲۶-۲۴). از این منظر، پژوهش کیفی برای مطالعه پدیده‌هایی همچون تفکر انتقادی، گفت‌وگو، مقاومت نمادین و کنش‌گری آموزشی، که ذاتاً زمینه‌مند و وابسته به روابط قدرت هستند، کارآمدتر است. افزون بر این، پژوهش حاضر در پی تعمیم آماری یافته‌ها به کل جامعه نیست، بلکه هدف آن ارائه تحلیلی عمیق و زمینه‌مند از یک تجربه آموزشی خاص و دلالت‌های نهادی آن است.

یکی دیگر از دلایل انتخاب روش کیفی آن است که تغییرات مورد نظر پژوهش اعم از تحول در شیوه اندیشیدن یا کنش‌های اجتماعی کودکان، به‌سادگی در قالب اعداد و شاخص‌های کمی قابل ثبت نیست. فهم این تغییرات مستلزم مشاهده مستقیم، ثبت گفت‌وگوها، تحلیل تعاملات کلاسی و بررسی روایت‌های کودکان و والدین است؛ امری که تنها از طریق حضور مستمر پژوهشگر در میدان و تعامل نزدیک با مشارکت‌کنندگان محقق می‌شود.

میدان پژوهش شامل سه دوره از کارگاه‌های «گام به گام تا اندیشه» بود که در مراکز کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان برگزار شد. واحد مشاهده در این پژوهش، کودکان گروه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال (گروه سنی «ج») بودند. در مجموع، سه کارگاه مورد بررسی قرار گرفت: کارگاه اول شامل ۱۰ دختر، کارگاه دوم شامل ۶ پسر و کارگاه سوم شامل ۱۰ دختر بود که شرکت‌کنندگان آن‌ها به‌صورت تصادفی از میان اعضای کانون انتخاب شدند. این تنوع جنسیتی و تعدد کارگاه‌ها، امکان مقایسه و مشاهده الگوهای تکرارشونده در رفتار و کنش‌گری کودکان را فراهم ساخت.

گردآوری داده‌ها با استفاده از ترکیبی از مشاهده میدانی مشارکتی، ثبت صوتی جلسات، یادداشت‌برداری تفصیلی و مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته انجام شد. پژوهشگر در طول اجرای کارگاه‌ها حضور فعال داشت و تمامی جلسات با دستگاه ضبط صدا ثبت گردید. پس از پایان هر جلسه، گزارش مکتوبی از روند کلاس، گفت‌وگوها، واکنش‌ها و تغییرات رفتاری کودکان تهیه شد. این فرایند به‌صورت مستمر و هم‌زمان با اجرای کارگاه‌ها انجام گرفت، چرا که در پژوهش کیفی، تحلیل داده‌ها فرایندی تدریجی و هم‌زمان با گردآوری اطلاعات است. علاوه بر داده‌های مشاهده‌ای، مصاحبه‌هایی با کودکان شرکت‌کننده، والدین آن‌ها و مربیان کانون انجام

شد. مصاحبه با والدین به‌ویژه برای بررسی تسری یا عدم تسری تغییرات مشاهده‌شده به فضای خانواده و واکنش نهاد خانواده به کنش‌گری انتقادی کودکان اهمیت داشت. این داده‌ها امکان تحلیل چندسطحی پدیده مورد مطالعه را فراهم کرد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل تماتیک (موضوعی) استفاده شد که یکی از رایج‌ترین و معتبرترین روش‌های تحلیل داده‌های کیفی، به‌ویژه در پژوهش‌های مردم‌نگارانه و آموزشی است. داده‌های مورد تحلیل شامل یادداشتهای میدانی، متن پیاده‌سازی‌شده گفت‌وگوهای کلاسی و مصاحبه‌ها بود. تحلیل تماتیک در این پژوهش بر اساس الگوی پیشنهادی ولکات در سه مرحله انجام گرفت (محمدپور، ۱۳۹۲ : ۶۶). در مرحله نخست (توصیف)، داده‌ها در یک نظم زمانی و روایی سامان‌دهی شدند تا سیر تغییرات گفتاری و رفتاری کودکان در طول جلسات قابل مشاهده باشد. در مرحله دوم (تحلیل)، داده‌ها کدگذاری و مقوله‌بندی شدند و الگوهای تکرارشونده درون داده‌ای و برون‌داده‌ای شناسایی گردید. این مرحله، که ولکات از آن به‌عنوان «بعد کمی تحلیل کیفی» یاد می‌کند، به استخراج مقولات تحلیلی اصلی انجامید. در مرحله سوم (تفسیر)، یافته‌ها در پرتو چارچوب نظری پژوهش و با رویکردی مقایسه‌ای تفسیر شدند و نسبت آن‌ها با منطق نهادهای آموزش رسمی مورد بررسی قرار گرفت (همان : ۶۸).

در تمام مراحل پژوهش، تلاش شد از تحمیل پیش‌فرض‌ها و داوری‌های پژوهشگر بر داده‌ها اجتناب شود و تحلیل‌ها تا حد امکان بر شواهد تجربی و الگوهای برآمده از داده‌ها استوار باشد. همچنین، استفاده از منابع داده‌ای متنوع (مشاهده، مصاحبه و اسناد) به‌منظور افزایش اعتبار یافته‌ها صورت گرفت. در مجموع، انتخاب روش کیفی و راهبردهای به‌کاررفته در این پژوهش، متناسب با ماهیت انتقادی مسئله تحقیق و هدف آن در فهم عمیق نسبت میان آموزش، تفکر انتقادی و ساختارهای نهادهای در جامعه ایران بوده است.

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر حاصل مشاهده مشارکتی، ثبت گفت‌وگوهای کلاسی، مقایسه وضعیت کودکان پیش و پس از شرکت در کارگاه‌ها، و تحلیل روایت‌های والدین است. هدف این بخش، نه فهرست‌کردن مهارت‌های شناختی اکتساب‌یافته، بلکه تحلیل چگونگی تعلیق موقت منطق آموزش بانکی و پیامدهای نهادهای آن در کنش‌های فردی و اجتماعی کودکان است. بر این اساس، یافته‌ها در سه محور تحلیلی اصلی سامان‌دهی شده‌اند.

### ۱. تعلیق موقت منطق آموزش بانکی و بازتعریف رابطه آموزشی

داده‌ها نشان می‌دهد که فضای کارگاه‌های «گام به گام تا اندیشه» واجد ویژگی‌هایی است که آن را از منطق مسلط آموزش رسمی متمایز می‌سازد. در این فضا، رابطه معلم-دانش‌آموز که به گفته فریره در نظام رسمی غالباً بر اقتدار، انتقال یک‌سویه دانش و پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده استوار است، به رابطه‌ای گفت‌وگومحور و مشارکتی نزدیک می‌شود. مربی نه به‌مثابه مرجع نهایی حقیقت، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گر گفت‌وگو عمل می‌کند و کودکان امکان می‌یابند در تولید معنا مشارکت فعال داشته باشند.

نمونه‌های متعددی از داده‌ها نشان می‌دهد که کودکان به‌تدریج از بازتولید صرف نظرات دیگران فاصله می‌گیرند و به بیان مستقل دیدگاه‌های خود می‌پردازند. برای مثال، در جلسات ابتدایی، برخی از کودکان تمایل داشتند نظر دوستان خود را بدون تأمل تکرار کنند، اما در ادامه، همان کودکان به مخالفت، نقد و بازاندیشی دیدگاه‌های مطرح‌شده پرداختند. این تغییر را می‌توان نشانه‌ای از تضعیف نقش حافظه‌محوری و تقویت اندیشیدن مستقل دانست؛ امری که از نظر فریره در منطق آموزش بانکی اساساً مجال بروز نمی‌یابد.

همچنین، داده‌ها نشان می‌دهد که مفاهیمی که در آموزش رسمی معمولاً به صورت بدیهی و تثبیت‌شده عرضه می‌شوند، در فضای کارگاه به موضوع پرسش و تعریف مجدد تبدیل می‌گردند. بحث درباره مفهوم «سکوت»، نمونه‌ای گویا از این فرایند است. کودکان ابتدا تعاریف ساده و مبتنی بر تجربه روزمره ارائه می‌دهند، اما در ادامه و از خلال گفت‌وگوی جمعی، به اصلاح، تکمیل و پیچیده‌سازی تعاریف خود می‌پردازند. این فرایند را می‌توان نوعی تمرین در «مسئله‌مند کردن بدیهیات» دانست؛ قابلیت‌هایی که هسته مرکزی تفکر انتقادی را شکل می‌دهد.

در جدول زیر مقولات اساسی مرتبط با این بخش ذکر شده است:

<p>هستی در جلسات اول عقیده دوستش زحل را تکرار می‌کرد و کمتر از خودش نظری می‌داد. اما به مرور دیده شد که نه تنها نظرش را بیان می‌کرد بلکه با زحل به مخالفت می‌پرداخت.</p> <p>زحل: به نظر من آدمی که پا نداشته باشد، نمی‌تونه انسان باشه.</p> <p>هستی: ولی من میگم انسانه. مثلاً بعضی از جانابا پا ندارن.</p>	<p>استقلال فکری</p>
<p>مربی: اگر در گذشته یک اتفاق ناراحت کننده براتون افتاده باشه، آیا بهش فکر می‌کنید یا نه؟</p> <p>ثمین: اول شاید خیلی ناراحت بشم. اما سعی می‌کنم اون اتفاقو بررسی کنم تا دوباره تکرار نشه.</p> <p>در اینجا درسا سریع عکس‌العملی نشان داد و گفت: خانم، برای چی وقتی ناراحت می‌شیم بهش فکر کنیم؟</p> <p>مربی از اعضا خواست تا به سؤال درسا جواب دهند.</p> <p>گلشید: به این فکر می‌کنم که چرا این اتفاق افتاد.</p> <p>زحل: ممکنه ناراحت بشم اما تحمل می‌کنم تا آینده رو بهتر کنم.</p> <p>درسا: باید بهش فکر کنیم تا دوباره تکرار نشه.</p> <p>صبا: سعی می‌کنم بهش فکر کنم تا راه حل مشکل رو کشف کنم.</p> <p>زحل: به اون اتفاق فکر می‌کنم و اگه کار اشتباهی انجام داده باشم، سعی می‌کنم دیگه انجامش ندم.</p>	<p>کنجکاوی اندیشمندانه</p>
<p>مربی: بچه‌ها می‌خواهم به این پرسش جواب بدین "سکوت چیست؟"</p> <p>هانیه: وقتی حرف نزنیم، سکوت است.</p> <p>فاطمه: وقتی صدایی نیاید، سکوت است.</p> <p>زینب: سکوت یعنی آرامش.</p> <p>مربی: برای چند لحظه همه ساکت باشید. آیا صدایی شنیده نشد؟ پس تعاریف شما ناقصه. می‌تونید از محدوده شنوایی انسان برای تکمیل تعریفتون استفاده کنید.</p> <p>فاطمه: سکوت یعنی نبودن صدا یا نشنیدن صدا.</p> <p>فاطمه: سکوت یعنی آن چیزی که بالاتر یا پایین تر از حد شنوایی ماست.</p>	<p>تعریف و شفاف‌سازی مسأله</p>
<p>مربی: آیا به گذشته فکر می‌کنید یا نه؟</p> <p>امیر مهدی: من فکر نمی‌کنم. چون یک نفر بهم گفت سرت میاد.</p> <p>علیرضا: من با امیر مهدی موافق نیستم. ما می‌تونیم به گذشته فکر کنیم و تجربه بگیریم تا دوباره اشتباه نکنیم. به نظر من اگر به اون اتفاق بد فکر کنم، دوباره برام پیش نیاید. شاید شناسی پیش بیاد.</p> <p>امیر مهدی: شاید اون اتفاق درباره خانوادم باشه بهش فکر کنم. اما درباره بقیه باشه، نه.</p> <p>مربی: یعنی اگر به اتفاق بدی برای به نفر دیگه، اون طرف دنیا بیفته برات مهم نیست؟ چون اون آدم برات ارزش نداره؟</p> <p>امیر مهدی: چون مردم برای من مهم نیست. فقط چون خانوادم برام مهمه.</p> <p>علیرضا: خانم، من مخالف نظر امیر مهدی‌ام. چون بنی آدم اعضا یکدیگرند/ که در آفرینش ز یک گوهرند. چون آدمای دیگه برای من مهمه. اگر کسی به کمک من احتیاج داشته باشه، من حتماً کمکش می‌کنم تا اونم به روزی به من کمک کنه.</p>	<p>به چالش کشیدن ایده‌ها و اعمال خود و دیگران</p>
<p>شک کردن به موضوعات بدیهی یکی از تمرین‌های مناسب برای تقویت شک‌گرایی منطقی در بچه هاست.</p> <p>مربی: بچه‌ها به نظرتون چرا همه چیز در اطراف ما متقارنه؟</p> <p>محمدپارسا: خانم، بیشتر اشیاء اطراف ما تقارن دارند تا نظم ایجاد بشه، تقارن نباشه، تعادل هم بهم می‌خوره.</p> <p>علی: خانم، اگه تقارن نداشتن، زشت بود.</p> <p>امیررضا: مثلاً اگه میز تقارن نداشت، می‌افتاد.</p> <p>متین: خانم، اگه صندلی تقارن نداشته باشه، وقتی روش می‌شینیم، می‌فتیم.</p> <p>امیررضا: جای زیادی می‌گرفتن و دیگه نمی‌تونستیم با به ماشین جاهاشون کنیم.</p>	<p>شک‌گرایی منطقی</p>

از منظر نظری، این یافته‌ها نشان می‌دهد که کارگاه توانسته است به‌طور موقت منطق آموزش بانکی - یعنی انتقال دانش ایستا، اقتدار معلم و انفعال یادگیرنده - را تعلیق کند و امکان تجربه الگویی متفاوت از رابطه آموزشی را فراهم آورد. با این حال، این تعلیق نه ساختاری و پایدار، بلکه موقعیتی و محدود به فضای کارگاه است.

## ۲. تحول در کنش‌گری اجتماعی کودکان و ظهور «سوژه منتقد»

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تغییرات مشاهده‌شده در کودکان صرفاً به سطح شناختی محدود نمی‌ماند، بلکه به دگرگونی در شیوه‌های تعامل اجتماعی و کنش‌گری جمعی نیز می‌انجامد. یکی از برجسته‌ترین این تغییرات، تحول در الگوهای گفت‌وگو، گوش‌دادن و حل اختلاف است.

در جلسات ابتدایی، بخش قابل توجهی از کودکان فاقد مهارت گوش‌دادن فعال بودند و گفت‌وگوها اغلب با قطع کردن صحبت دیگران، بی‌نظمی و تنش همراه می‌شد. با تداوم جلسات و تأکید بر قواعد گفت‌وگوی عقلانی، کودکان به تدریج یاد گرفتند که به سخنان یکدیگر گوش دهند، درباره آن بیندیشند و سپس نظر خود را در ارتباط با دیدگاه مطرح‌شده بیان کنند. این تغییر را می‌توان نشانه‌ای از گذار از کنش‌های واکنشی و هیجانی به کنش‌های تأملی و استدلالی دانست.

علاوه بر این، داده‌ها حاکی از تقویت روحیه نقدپذیری و کاهش تعصب فکری در میان کودکان است. بسیاری از کودکان که در ابتدا نسبت به دیدگاه‌های خود موضعی سخت‌گیرانه داشتند، در طول کارگاه آموختند که امکان خطا در قضاوت‌هایشان وجود دارد و می‌توان با شنیدن دلایل دیگران، در عقاید خود تجدید نظر کرد. این فرایند، به‌ویژه در موقعیت‌هایی که کودکان به اصلاح رفتار خود یا دیگران می‌پرداختند، به‌وضوح مشاهده شد. در ادامه مقولات مرتبط با این گزاره ارائه خواهد شد:

<p>تقریباً اکثر اعضای کارگاه‌هایی که مورد بررسی قرار گرفتند، از این توانایی برخوردار نبودند. در بیشتر موارد آن‌ها به حرف‌های دوستانشان گوش نمی‌کردند و مشغول یک کار شخصی می‌شدند، مثل بازی کردن با لوازم خود (کیف، خودکار، کنار روسری و...) و یا به آن چه قصد بیان داشتند، فکر می‌کردند. گاهی نیز مشغول حرف‌زدن با کناری یا شیطنت و اذیت بقیه بچه‌ها می‌شدند. اما بعد از اتمام کارگاه اکثر اعضا عملکرد خوبی داشتند. یعنی به صحبت دوستان خود به دقت گوش می‌دادند، درباره آن تفکر می‌کردند و نظر خود را در رابطه با نظر دوستانشان بیان می‌کردند و یا از آن‌ها سؤال می‌پرسیدند.</p>	<p>گوش دادن فعال</p>
<p>پایه اساسی گسترش عادات اصلاحی در جامعه، وجود روحیه نقدپذیری است. با توجه به داده‌های ثبت شده در کارگاه، اعضای که روحیه نقدپذیری بالایی داشتند در اقلیت بودند. آن‌ها درباره اعمال و رفتارشان تفکر می‌کردند و نظرات دوستانشان را می‌شنیدند و در صورت لزوم درباره عقایدشان تجدید نظر می‌کردند. در طول کارگاه با تمرین‌هایی که انجام گرفت، این روحیه در کلاس گسترش یافت. به طوری که اعضا به راحتی درباره افکار خود و دیگران بحث می‌کردند و اگر مخالفتی وجود داشت، با استدلال منطقی ابراز می‌شد. بدین ترتیب، بیش از نیمی از اعضا روحیه‌ی انتقادپذیری خوبی داشتند. مباحثات کلاس عمدتاً بر پایه ارائه نظر به همراه دلیل و نقد و بررسی آن توسط دیگران صورت می‌گرفت. در جلسات اول این روند هیچ‌گاه مستمر و با نتیجه نبود و تنش‌های حاصل، مانع از پیشروی بحث می‌شد. اما این اتفاق در جلسات آخر دیگر رخ نداد و بحث‌های خیلی خوب در کلاس دنبال می‌شد.</p>	<p>افزایش روحیه نقدپذیری</p>
<p>رواج فرهنگ نقدپذیری و اصلاح، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های پیشرفت اجتماعی است. نظارت رسمی در جامعه ضروری است، اما آنچه این نوع نظارت را مؤثرتر می‌کند، نظارت مردمی است. یعنی نظارتی که افراد در جامعه به طور درونی بر خود و به طور بیرونی بر دیگران دارند. رواج تعامل اصلاحی به شکل استدلال منطقی در جامعه راهکار مؤثری برای توسعه است. بنابراین یکی از مهم‌ترین وظایف این کارگاه پرورش این نوع رفتار در کودکان بوده است. در ابتدا بیش از نیمی از اعضا نسبت به الگوهای رفتاری دیگر اعضا بی‌تفاوت بودند. پس از اتمام کارگاه داده‌ها نشان دادند که تقریباً نصف اعضا یادگرفتند که با دوستانشان درباره عقاید و رفتارشان بحث و گفتگو کنند و تعداد معدودی از اعضا تمایل کمی به شرکت در بحث و ارزیابی عقاید و رفتار دیگران داشتند.</p>	<p>اصلاح رفتار خود و دیگران</p>
<p>تقریباً بزرگ‌ترین مشکلی که در جلسات اول وجود داشت این بود که اعضای فعال بدون رعایت نوبت مداوم صحبت می‌کردند. آن‌ها به گفته دیگران</p>	<p>رعایت نوبت در</p>

<p>توجهی نداشتند و تنها در تلاش برای بیان اعتقاد خود بودند. این امر در بیشتر اوقات باعث بروز بی‌نظمی و گاهی مشاجره در کلاس می‌شد. علاوه بر این، وقفه‌های مکرر در کلاس از پیشروی بحث و به نتیجه رسیدن آن جلوگیری می‌کرد. مربی ابتدا با تشویق کودکان به گرفتن نوبت در صحبت کردن و گوش کردن به عقیده دیگران کمی به این روند بهبود بخشید. اما گاهی این مشکل دوباره بروز می‌یافت. در نهایت مربی با قرار دادن مجازات‌های کوچک (برای مثال صحبت نکردن برای پنج دقیقه) به نتیجه ایده‌آل دست یافت. بدین ترتیب، در جلسات پایانی چنین مشکلی دیگر رخ نداد. کودکان در خارج از کلاس و در محوطه کانون پرورشی این امر را رعایت می‌کردند.</p>	<p>صحبت کردن</p>
<p>زمانی که افراد در جامعه مسئولیت اعمال خود را بپذیرند، قبل از عمل خوب فکر می‌کنند. زیرا پیامدهای رفتار هر کسی اول به خودش و بعد به جامعه باز می‌گردد. در جلسات ابتدایی تعداد محدودی از اعضا در مقابل اعمال‌شان پاسخگو بودند. وقتی مربی درباره نتیجه رفتارشان از آن‌ها سؤال می‌کرد، بیشتر بچه‌ها مسئولیت‌پذیر نبودند و بهانه‌تراشی می‌کردند. در طول کارگاه با تمرین‌های متعدد و بحث‌های مختلف، کودکان آموختند که عدم مسئولیت‌پذیری باعث افزایش بی‌نظمی و بی‌اعتمادی خواهد شد. این روند بسیار خوب پیش رفت. اگر عضوی اشتباهی می‌کرد، مسئولیت عملش را می‌پذیرفت و از دیگران عذرخواهی می‌کرد. طبق داده‌های جمع‌آوری شده و مشاهدات صورت گرفته در کلاس و محیط کانون، اکثر اعضا به درجه ای از مسئولیت‌پذیری رسیده بودند که خودشان با مشاهده نتیجه کارشان در کلاس از بقیه معذرت می‌خواستند و رفتار خود را اصلاح می‌نمودند.</p>	<p>افزایش مسئولیت‌پذیری</p>
<p><b>مربی:</b> بچه‌ها تا حالا درباره کسی قضاوت کردید و اشتباه از آب در اومده باشه؟ <b>زینب:</b> بله خانم، من به بار اول سال فکر می‌کردم که یکی از بچه‌های کلاس، لوس و بی‌ادبه. من زود قضاوت کردم حتی ظاهرشم اینو نشون نمی‌داد. ولی بعد از یه مدتی فهمیدم چقدر دختر خوبیه و باهاش دوست شدم. بعد از اون تصمیم گرفتم که دیگه زود قضاوت نکنم. روژان: خانم، من یه دفعه پاک‌کنم رو داده بودم به دوستم، اما اون بهم پس نداد. منم خیلی تو ذهنم دربارش بد فکر کردم ولی فرداش فهمیدم پاک‌کن من و یکی از بچه‌ها شبیه هم بود. دوستم بعد از این که از پاک‌کنم استفاده کرد، اونو بهم داد اما افتاد زیر میز. اون یکی دوستم که پاک‌کنش شبیه من بود، فک کرد پاک‌کنه خودشو و برا همین اونو برداشتش گذاشت تو جامدادیش. شب تو خونه فهمیدم دوتا پاک‌کن داره و فردا پاک‌کن منو پس داد. اونجا فهمیدم درباره دوستم زود قضاوت کردم و قبل از این که ازش بپرسم دربارش تو ذهنم بد فکر کردم. اون موقع خیلی پیش خودم شرمند شدم و تصمیم گرفتم دیگه هیچ وقت به کسی گمان بد نبرم. <b>مربی:</b> پس قبل از هر قضاوتی باید به مدرک و شهادتی باشه بچه‌ها، درست‌ه؟</p>	<p>قضاوت نکردن شتاب‌زده</p>
<p><b>مربی:</b> اگر روزی با مادرتان به خرید بروید و از چیزی خوشتان بیاید و بخواهید آن را خریداری کنید، اما مادرتان قبول نکنند، شما چه می‌کنید؟ <b>حنانه:</b> خانم اگر نظر مادرم منطقی باشد، من قبول می‌کنم. مثلاً چند روز پیش با مادرم به خرید رفته بودیم و من از یک شال هویجی رنگ خیلی خوشم آمد. اما مادرم گفت چون نزدیک محرم است، یک شال سرمه‌ای بخر و این شال را یک بار دیگر می‌خریم. من وقتی فکر کردم، فهمیدم مادرم درست می‌گوید. به همین دلیل نظر او را پذیرفتم.</p>	<p>کاهش تعصب فکری</p>

از منظر جامعه‌شناختی، این تغییرات را می‌توان نشانه‌هایی از شکل‌گیری نوعی سوژه انتقادی در سطح خرد دانست؛ سوژه‌ای که قادر است اختلاف نظر را نه از طریق سلطه، طرد یا سکوت، بلکه از مسیر گفت‌وگوی عقلانی و استدلال حل‌وفصل کند. این الگوی کنش‌گری، در تضاد آشکار با منطق رقابتی، نمره‌محور و اقتدارگرای آموزش رسمی قرار دارد.

نکته قابل توجه آن است که این تغییرات به فضای کارگاه محدود نمانده و در برخی موارد به دیگر عرصه‌های زندگی کودکان، از جمله خانواده و روابط همسالان، تسری یافته است. روایت‌های والدین نشان می‌دهد که کودکان پس از شرکت در کارگاه، در بحث‌های خانوادگی منسجم‌تر، منطقی‌تر و پرسشگرتر عمل می‌کنند و کمتر به واکنش‌های هیجانی یا قهرآمیز متوسل می‌شوند. دو جلسه توجیهی برای والدین در نظر گرفته شد. یکی قبل از شروع جلسات، که در آن جلسه والدین ویژگی‌های فرزند خود را مطرح نمودند و جلسه دوم بعد از اتمام کارگاه، که در آن جلسه، والدین درباره تغییرات صورت گرفته در رفتار فرزندشان توضیحاتی بیان کردند.

مادر هانیه معتقد بود که قبل از این که هانیه به کلاس بیاید، در بیشتر اوقات نمی‌توانست با خواهرش به یک تصمیم مشترک برسند و در نهایت با هم دعوا می‌کردند. اما بعد از این که هانیه در کلاس شرکت کرد، بیشتر سعی می‌کند نظرش را بگوید و دلیل آن

را نیز بیان کند. او سعی می کند خواهرش را قانع نماید. هم چنین نظر خواهرش را می پرسد و از او دلیل می خواهد و اگر با خواهرش مخالف بود، علت آن را می گوید. رابطه آن ها بسیار بهتر شده و کمتر با هم دعوا می کنند.

مادر مهدیه گفت: «مهدیه بچه ای ساکت و آرام و خجالتی است. او خیلی کم حرف می زد. حتی در مهمانی های خانوادگی نیز صحبت نمی کرد. اما بعد از این که به این کلاس آمده، خیلی بهتر شده است. با صدایی واضح نظراتش را بیان می کند و در مهمانی ها بیشتر صحبت می کند. به نظرم کمتر خجالت می کشد. امیدوارم همین طور بهتر شود».

مادر حنا می گفت که حنا دختر فعال و پرحرفی است. او قبل از این که به کلاس بیاید، بسیار صحبت می کرد. اما هیچ وقت نمی توانست به درستی بحث کند. یعنی پس از این که نظرش را بیان می کرد، دیگر به حرف کسی گوش نمی داد و برایش اهمیت نداشت که دیگران چه عقیده ای درباره نظر او دارند. گاهی در بین بحث عصبانی می شد و می رفت. ولی بعد از شرکت در کلاس بهتر شده است. او سعی می کند نظراتش را با دلیل بیان کند و منطقی صحبت کند.

مادر فاطیما می گفت: «من همیشه مجبور بودم حرف هایم را به زور به فاطیما بقبولانم و او با بداخلاقی رفتار می کرد و حرفم را قبول نمی کرد. اما حالا وقتی از او چیزی می خواهم، بداخلاقی نمی کند بلکه از من دلیل می خواهد و اگر دلیل من قابل قبول باشد، حرفم را می پذیرد.

مادر نازنین علاوه بر تایید حرف مادر فاطیما، بیان کرد، به نظر من نحوه صحبت کردن نازنین بعد از شرکت در کلاس خیلی بهتر شده است. او واضح تر صحبت می کند و بیشتر دنبال دلایل عقاید می گردد.

مادر روزان معتقد بود، «دختر من قبل از این کلاس فکر می کرد از همه داناتر است و از همه بیشتر می فهمد. او هیچ وقت احساس نمی کرد که ممکن است نظراتش اشتباه باشد. در رفتار با من و پدرش نیز همین گونه بود. اما بعد از کلاس بیشتر فکر می کند و به نظرات ما بیشتر گوش می دهد.»

مادر فاطمه می گفت که دختر من قبل از این که در کلاس حضور یابد نیز بسیار کنجکاو و متفکر بود و همیشه با بزرگترها بحث می کرد. اما به نظرم بعد از این کلاس کنجکاویش بیشتر شده و بهتر فکر می کند و افکار او نظم پیدا کرده است. نظرات بقیه نیز شبیه به موارد فوق بود.

مادر گلشید می گفت: «گلشید بعد از شرکت در این کلاس، در برابر صحبت های من مقاومت می کند و از من دلیل می خواهد. یک روز قرار بود خاله گلشید به خانه ما بیاید. گلشید خیلی رابطه خوبی با خاله اش دارد. اما برای او کاری پیش آمد و نتوانست بیاید. وقتی موضوع را به گلشید گفتم، او تلفن را برداشت و به خاله اش زنگ زد و دقیقاً این جمله را به کار برد: "خاله یه دلیل محکمه پسند برام بیار که چرا نمای خونمون؟" من قبلاً چنین رفتاری از او ندیده بودم.»

مادر زحل و سوگند هر دو گفتند که بچه های ما بیشتر کنجکاو می کنند و از ما سؤال می پرسند و فکر می کنند. مادر گاگیک معتقد بود که گاگیک با توجه به این که فارسی را با لهجه صحبت می کرد، اعتماد به نفس بیشتری پیدا کرده است.

### ۳. محدودیت های نهادی و تنش میان منطق انتقادی و نظم مسلط

در کنار تغییرات معنادار مشاهده شده در شیوه های اندیشیدن و کنشگری کودکان، یافته های پژوهش به روشنی بر وجود محدودیت های نهادی در پرورش پایدار تفکر انتقادی دلالت دارند. این محدودیت ها نه در درون فضای کارگاه، بلکه عمدتاً در بیرون از آن و در پیوند با نهادهای مسلط اجتماعی - به ویژه خانواده و نظام آموزش رسمی - بروز می یابند. واکنش های والدین به تغییر رفتار کودکان، یکی از مهم ترین نشانه های تجربی این محدودیت های نهادی است.

داده‌ها نشان می‌دهد که افزایش پرسش‌گری، دلیل‌خواستن و تمایل کودکان به گفت‌وگوی استدلالی، همواره با استقبال مثبت والدین مواجه نشده است. بسیاری از والدین این تغییرات را با شگفتی، نگرانی و در برخی موارد ناراضی‌تی توصیف کرده‌اند. اعتراض به «زیاد سؤال پرسیدن»، «چرا آوردن‌های مکرر» یا «به چالش کشیدن تصمیم‌های بزرگ‌ترها» از جمله واکنش‌هایی است که در روایت‌های والدین تکرار شده است. این واکنش‌ها نشان می‌دهد که ظهور کودک پرسشگر، لزوماً به‌عنوان نشانه‌ای از رشد شناختی یا بلوغ فکری تلقی نمی‌شود، بلکه در برخی بافت‌های خانوادگی به‌مثابه تهدیدی برای نظم اقتدارمحور و سلسله‌مراتبی خانواده تجربه می‌گردد.

این تنش نهادی تنها به نهاد خانواده محدود نمی‌ماند، بلکه در سطح نظام رسمی آموزش نیز بازتولید می‌شود. داده‌های حاصل از مصاحبه با مسئول اصلی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در حوزه تربیت معلمان آموزش و پرورش نشان می‌دهد که یکی از چالش‌های محوری در تعامل با معلمان، مسئله «مرجعیت معلم» و حفظ اقتدار او در کلاس درس بوده است. به‌گفته‌ی وی، بسیاری از معلمان آموزش و پرورش در مواجهه با رویکردهای گفت‌وگومحور و پرسش‌محور برنامه «گام به گام تا اندیشه»، آن را در تعارض با نقش سنتی معلم به‌عنوان منبع اصلی دانش و داور نهایی حقیقت تلقی می‌کنند.

بر اساس این روایت، معلمان به‌ویژه در درس «تفکر و سبک زندگی» به‌هیچ‌وجه برخی از گزاره‌های بنیادین این برنامه را نمی‌پذیرفتند؛ گزاره‌هایی که بر تعلیق اقتدار یک‌سویه، پذیرش عدم قطعیت، امکان خطای معلم و مشارکت برابر کودکان در تولید معنا تأکید دارد. مقاومت معلمان در برابر این رویکرد، نه صرفاً به‌عنوان موضعی فردی یا سلیقه‌ای، بلکه به‌مثابه نشانه‌ای از ساختار نهادی آموزش و پرورش قابل تفسیر است؛ ساختاری که مرجعیت معرفتی معلم، نظم سلسله‌مراتبی کلاس و کنترل گفت‌وگو را به‌عنوان ارکان مشروع آموزش بازتولید می‌کند.

از منظر جامعه‌شناختی، می‌توان این وضعیت را به‌مثابه تقاطع دو منطق متعارض تحلیل کرد: منطق نهادی آموزش رسمی که اقتدار معلم را شرط نظم، کارآمدی و مشروعیت کلاس درس و یا اقتدار والدین را در پذیرش سلسله‌مراتب قدرت در خانواده و به‌طور کلی طبیعی‌سازی نابرابری‌های قدرت می‌داند، و منطق انتقادی برنامه «گام به گام تا اندیشه» که بر تعلیق موقت این اقتدار، افقی‌سازی رابطه آموزشی یا خانوادگی و به‌رسمیت‌شناختن کودک به‌عنوان کنشگر معرفتی تأکید دارد. در چنین بستری، مقاومت معلمان را باید نه به‌عنوان ناتوانی فردی، بلکه به‌عنوان واکنشی ساختاری به تهدید نظم نهادی موجود فهم کرد.

افزون بر این، حاشیه‌ای بودن برنامه «گام به گام تا اندیشه» نسبت به نظام رسمی آموزش، دامنه و پایداری اثرگذاری آن را بیش از پیش محدود می‌سازد. این برنامه، به‌دلیل عدم ادغام در برنامه درسی رسمی، فقدان پشتوانه نهادی پایدار و وابستگی به فضاهای آموزشی جایگزین، قادر نیست منطق مسلط آموزش را به‌صورت ساختاری به چالش بکشد. به عبارت دیگر، پرورش تفکر انتقادی در خلأ نهادی رخ نمی‌دهد. آنچه در کارگاه به‌مثابه تمرین سوژه‌شدن انتقادی آغاز می‌شود، در مواجهه با نظم نهادی مسلط، با مقاومت، سوءتفاهم یا حتی طرد مواجه می‌گردد. داده‌ها نشان می‌دهد که استمرار و تعمیق تغییرات مشاهده‌شده، مستلزم تداوم برنامه، آموزش و همراهی والدین، و مهم‌تر از همه، بازاندیشی در نقش معلم و ساختار اقتدار در نظام آموزش رسمی است؛ امری که در وضعیت فعلی تحقق نیافته است.

از این‌رو، یافته‌های پژوهش حاضر مؤید آن است که برنامه‌های بدیل آموزشی، هرچند می‌توانند در سطح خرد و در بافت‌های خاص، امکان‌هایی واقعی برای تعلیق منطق آموزش بانکی و پرورش تفکر انتقادی فراهم آورند، اما خود نیز درون مناسبات نهادی نابرابر و محدودکننده عمل می‌کنند. این برنامه‌ها بیش از آنکه به دگرگونی ساختاری نظام آموزش منجر شوند، به ایجاد شکاف‌ها، تنش‌ها و اختلال‌های موقتی در نظم مسلط می‌انجامند؛ اختلال‌هایی که به‌محض خروج کودک از فضای کارگاه، در مواجهه با خانواده

اقتدارمحور و مدرسه‌اقتدارگرا، با خطر خنثی‌سازی یا سرکوب مواجه می‌شوند. در نهایت باید گفت که پرورش تفکر انتقادی در بستر اجتماعی ایران نه امری صرفاً آموزشی، بلکه پدیده‌ای عمیقاً نهادی و سیاسی است. تجربه کارگاه‌های «گام به گام تا اندیشه» نشان می‌دهد که امکان‌هایی برای بازاندیشی در رابطه آموزشی و کنش‌گری کودکان وجود دارد، اما تحقق پایدار این امکان‌ها مستلزم تغییراتی فراتر از سطح برنامه‌های حاشیه‌ای و محدود است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تمرکز بر تجربه اجرای برنامه «گام به گام تا اندیشه» به‌عنوان نسخه‌ای بومی‌شده از رویکرد «فلسفه برای کودکان»، کوشید نسبت میان پرورش تفکر انتقادی و ساختارهای نهادی آموزش در جامعه ایران را از منظری جامعه‌شناختی بررسی کند. برخلاف رویکردهای رایج که اثربخشی چنین برنامه‌هایی را عمدتاً در سطح مهارت‌های شناختی فردی می‌سنجند، این مقاله نشان داد که مسئله اصلی نه صرفاً «یادگیری تفکر»، بلکه «امکان نهادی زیست تفکر انتقادی» است. از این منظر، یافته‌ها را باید در پیوندی دیالکتیکی میان سطح خرد کنش‌های کلاسی، سطح میانی روابط اجتماعی و سطح کلان نظم نهادی تحلیل کرد. یافته‌های پژوهش نشان داد که فضای کارگاه‌های «گام به گام تا اندیشه» توانسته است به‌طور موقت منطق مسلط آموزش رسمی - آنچه فریره از آن به‌عنوان «آموزش بانکی» یاد می‌کند - را تعلیق کند. در این فضا، رابطه اقتدارمحور معلم-دانش‌آموز تضعیف شده و جای خود را به الگویی گفت‌وگومحور، مشارکتی و مسئله‌محور داده است. کودکان در این بستر نه به‌عنوان دریافت‌کنندگان منفعل دانش، بلکه به‌مثابه کنشگران معرفتی به‌رسمیت شناخته شدند و امکان یافتند مفاهیم را از خلال تجربه زیسته، گفت‌وگو و بازاندیشی جمعی صورت‌بندی کنند. این یافته با ادبیات انتقادی آموزش هم‌خوان است که بر نقش رابطه آموزشی در شکل‌دهی به شیوه‌های اندیشیدن و کنش تأکید دارد.

با این حال، تحلیل داده‌ها نشان داد که این تعلیق منطق بانکی، ماهیتی موقعیتی، موقتی و شکننده دارد. به بیان دیگر، کارگاه توانسته است «جزیره‌ای» از آموزش انتقادی در دل نظم مسلط ایجاد کند، اما این جزیره از نظر نهادی منزوی باقی مانده است. این نکته زمانی برجسته‌تر می‌شود که تغییرات شناختی مشاهده‌شده در کودکان به سطح کنش‌گری اجتماعی تسری می‌یابد. یافته‌ها نشان داد که کودکان، به‌ویژه در حوزه گفت‌وگو، گوش‌دادن فعال، نقدپذیری و حل اختلاف، دگرگونی‌هایی معنادار را تجربه کرده‌اند. این تغییرات را می‌توان نشانه‌هایی از ظهور نوعی «سوژه انتقادی در سطح خرد» دانست؛ سوژه‌ای که قادر است اختلاف نظر را از مسیر استدلال و گفت‌وگوی عقلانی پیگیری کند، نه از طریق سلطه یا سکوت.

با این حال، پرسش اساسی این است که چرا این سوژه نوظهور نمی‌تواند به‌طور پایدار تثبیت شود؟ پاسخ این پرسش را باید در سطح نهادی جست‌وجو کرد. یافته‌های پژوهش نشان داد که به‌محض خروج کودک از فضای کارگاه، منطق انتقادی تمرین‌شده با نظم‌های نهادی مسلط - به‌ویژه خانواده و مدرسه - وارد تنش می‌شود. واکنش‌های والدین به افزایش پرسش‌گری و دلیل‌خواستن کودکان، به‌روشنی نشان می‌دهد که خانواده، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای جامعه‌پذیری، همواره پذیرای سوژه پرسشگر نیست. در بسیاری از موارد، کودک پرسشگر به‌عنوان عامل برهم‌زننده نظم، اقتدار یا آرامش خانوادگی تلقی می‌شود. این وضعیت را می‌توان مصداقی از اصطکاک میان منطق انتقادی و منطق اطاعت دانست؛ اصطکاک که ریشه در ساختارهای قدرت و سلسله‌مراتب نهادی دارد.

این تنش نهادی در سطح نظام آموزش رسمی نیز بازتولید می‌شود. داده‌های حاصل از مصاحبه با مسئول کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در حوزه تربیت معلمان نشان داد که یکی از چالش‌های اصلی در انتقال ایده‌های برنامه «گام به گام تا اندیشه»

به آموزش رسمی، مقاومت معلمان در برابر تضعیف مرجعیت و اقتدار سنتی آنان در کلاس درس است. عدم پذیرش برخی گزاره‌های بنیادین این برنامه در درس «تفکر و سبک زندگی» - از جمله تعلیق اقتدار معلم، پذیرش عدم قطعیت و امکان خطا، و مشارکت برابر دانش‌آموزان در تولید معنا - نشان‌دهنده آن است که مسئله، بیش از آنکه به نگرش فردی معلمان مربوط باشد، ریشه در ساختار نهادی آموزش و پرورش دارد. ساختاری که اقتدار معلم، کنترل گفت‌وگو و پاسخ‌های ازپیش‌تعیین‌شده را شرط نظم و کارآمدی آموزش می‌داند.

از منظر فریادهای، می‌توان این مقاومت را در چارچوب «ترس از آزادی» تفسیر کرد؛ ترسی که نه‌تنها در میان یادگیرندگان، بلکه در میان آموزش‌دهندگان نیز وجود دارد. معلمی که در نظام اقتدارمحور تربیت و حرفه‌ای شده است، تعلیق مرجعیت خود را نه به‌عنوان فرصت، بلکه به‌مثابه تهدیدی برای هویت حرفه‌ای و موقعیت نهادی‌اش تجربه می‌کند. بدین ترتیب، آموزش انتقادی با مقاومتی مواجه می‌شود که در سطح فردی قابل حل نیست و نیازمند بازاندیشی ساختاری در نقش معلم و منطق نهادی آموزش است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برنامه‌های بدیل آموزشی مانند «گام به گام تا اندیشه» قادرند در سطح خرد، تجربه‌ای متفاوت از آموزش و کنش‌گری فراهم آورند و امکان‌هایی واقعی برای پرورش تفکر انتقادی ایجاد کنند. با این حال، این امکان‌ها در غیاب دگرگونی نهادی، به اختلال‌هایی موقتی در نظم مسلط محدود می‌شوند. به بیان دیگر، این برنامه‌ها بیش از آنکه به تغییر ساختارهای آموزشی منجر شوند، شکاف‌هایی در آن‌ها ایجاد می‌کنند؛ شکاف‌هایی که می‌توانند آگاهی‌بخش باشند، اما لزوماً پایدار نیستند. بر اساس یافته‌ها و تحلیل‌های ارائه‌شده، می‌توان چند پیشنهاد اساسی مطرح کرد:

بازاندیشی در تربیت معلم: پرورش تفکر انتقادی بدون بازتعریف نقش معلم امکان‌پذیر نیست. برنامه‌های تربیت معلم باید به‌طور جدی به مسئله اقتدار، گفت‌وگو و مرجعیت معرفتی بپردازند و معلمان را برای ایفای نقش تسهیل‌گر، نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش، آماده کنند.

هم‌سوایی خانواده با برنامه‌های آموزشی بدیل: یافته‌ها نشان داد که خانواده نقش کلیدی در تثبیت یا خنثی‌سازی تغییرات ایفا می‌کند. طراحی برنامه‌های آگاهی‌بخش و آموزشی برای والدین می‌تواند به کاهش تنش میان کودک پرسشگر و نظم خانوادگی کمک کند.

نهادینه‌سازی تدریجی برنامه‌های گفت‌وگومحور: ادغام محدود، تدریجی و انعطاف‌پذیر رویکردهای فلسفه برای کودکان در برنامه درسی رسمی - به‌جای حاشیه‌نشینی کامل آن‌ها - می‌تواند دامنه اثرگذاری این برنامه‌ها را افزایش دهد.

نگاه ساختاری به تفکر انتقادی: سیاست‌گذاران آموزشی باید تفکر انتقادی را نه به‌عنوان مهارتی فردی، بلکه به‌مثابه پروژه‌ای نهادی و اجتماعی در نظر بگیرند که تحقق آن مستلزم تغییر در ساختارهای قدرت، ارزشیابی و روابط آموزشی است.

در نهایت، این پژوهش نشان می‌دهد که پرورش تفکر انتقادی در جامعه ایران، بیش از آنکه مسئله‌ای آموزشی به‌معنای محدود کلمه باشد، مسئله‌ای عمیقاً اجتماعی و نهادی است. فهم این واقعیت، شرط نخست هرگونه مداخله مؤثر در این حوزه است.

## منابع

- امیدوار، ملیکا، ۱۴۰۴، بررسی رابطه بین روش تدریس دانش آموز محور با رشد تفکر انتقادی در دانش آموزان، ششمین همایش بین المللی علوم تربیتی، مشاوره، روانشناسی و علوم اجتماعی، همدان، <https://civilica.com/doc/2373586>
- دیناروند، حسن و ایمانی، محسن (۱۳۸۷). "تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن"، اندیشه های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه الزهراء، دوره چهارم، شماره ۳، ۱۴۵-۱۷۶.
- فریره، پائولو (۱۳۵۶). فرهنگ سکوت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: چاپ خش.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸). آموزش ستمدیدگان، ترجمه احمد بی رشک و سیف الله داد، تهران: خوارزمی.
- کیبیری، علی کبر و قاسمی، علی و مذبوحی، سعید (۱۴۰۰) اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر ادراک شایستگی و انعطاف پذیری شناختی کودکان پسر بی سرپرست، دوفصلنامه تفکر و کودک، سال ۱۲، شماره ۲
- لیپمن، متیو (۱۳۸۸). فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکرد جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت. گفتگو و ترجمه سعید ناجی، فصلنامه فرهنگ، شماره ۶۹، ۱۷۵-۱۵۱
- مایرز، چت (۱۳۹۰). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی. تهران: سمت.
- مرجانی، بهناز (۱۳۸۵). نگره انتقادی در آموزش و پرورش، فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، سال ۱۳۸۵، صص ۷۱-۹۰.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲) روش تحقیق کیفی ضد روش، تهران، انتشارات جامعه‌شناسان
- محمدی، بیوک (۱۳۸۷) درآمدی بر روش تحقیق کیفی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- Barnett, R., & Davies, M. (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education.*, 41(5), 671-689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>
- Ennis, R. 1987. "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities", In: *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Edited by J. B. Baron & R. J. Sternberg, New York: Freeman, P. 9-26.
- Freire, Paulo, (1970). The adult literacy process as cultural action for Freedom, *Harvard Educational Review*, 40, (2), 248-265.
- Gregory, M., & Laverty, M. (2018). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp*. Routledge.
- Kizel, A. (2016a). Pedagogy out of fear of philosophy as a way of pathologizing children. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 10, 28-47
- Lipman, Matthew. 1988. "Critical Thinking: What can it be?", *Educational Leadership*, Vol. 46, No. 1, Sep., P. 38-43.
- Mclaren, P, (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the Foundation of education*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Topping, K., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children, *International Journal of Educational Research*, V. 63, PP 69-78  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>
- Topping, K., & Trickey, S., Cleghorn, Paul (2019). *A Teacher's Guide to Philosophy for Children*, New York: Rutledge
- UNESCO. (2021-2023). *Global citizenship education and critical thinking* [Reports]