



University of Tehran Press

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

Fatemeh Fazli¹ | Seyed Ziea Hashemi² | Abdolhossein Kalantari³

1. Corresponding author, PhD in Cultural Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: Fateme.fazli89@gmail.com
2. Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: Zhashemi@ut.ac.ir
3. Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: abkalantari@ut.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 18 March 2022

Received in revised form 10

June 2022

Accepted 16 June 2022

Published online 25 June 2022

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, a localized adaptation of the *Philosophy for Children* approach.

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, Fatemeh, Hashemi, Seyed Ziea, & Kalantari, Abdolhossein (year). Article title. *Journal Title*, 56 (1), 1-20. DOI: <http://doi.org/000000000000000000>



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/000000000000000000000000>

امکان‌ها و محدودیت‌های نهادی پرورش تفکر انتقادی در ایران: مطالعه‌ای کیفی از برنامه فلسفه برای کودکان

فاطمه فضلی¹ | سیدضیاء هاشمی² | عبدالحسین کلانتری³

1. نویسنده مسئول، دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Fateme.fazli89@gmail.com

2. دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Zhashemi@ut.ac.ir

3. استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: abkalantari@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

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، اقتدارگرایانه 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.

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.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

1400/10/20

تاریخ بازنگری:

1400/11/25

تاریخ پذیرش:

1400/11/28

تاریخ انتشار: 1401/1/25

کلیدواژه‌ها:

تفکر انتقادی، فلسفه برای کودکان، آموزش بانکی، کنش‌گری کودک، نظم نهادی.

استناد: فضلی، فاطمه؛ هاشمی، سیدضیاء؛ و کلانتری، عبدالحسین (سال). عنوان مقاله. عنوان مجله، 2 (4)، 20-1.

DOI: <http://doi.org/000000000000000000000000>



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 نه تنها 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 بورديو 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 نه تنها 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، نظام‌گزینش 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 سنجش‌گره 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 تکثر 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 بازمی‌ماند. 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» به عنوان تجربه‌ای بومی شده 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، به رسمیت شناختن 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 این رو، 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 به صورت 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، 1387: 153). بنابراین، آموزش انتقادی بیش از آنکه بر انتقال محتوا تمرکز داشته باشد، بر فرآیندهای گفت‌وگویی، تجربه زیسته یادگیرندگان و امکان معناسازی جمعی تأکید می‌کند (McLaren, 2003: 26).

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، 1356).

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، 1385: 81).

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 1390، Ennis 1987). 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 (Lipman, 1988).

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، 1358)، در حالی که لیپمن بیشتر بر اصلاح روش‌های آموزشی و ارتقای عقلانیت درون‌نهادی تمرکز دارد. همسان‌انگاری 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 به منزله 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 (2014، 2019) نشان می‌دهند که مشارکت دانش‌آموزان در گفت‌وگوهای ساخت‌یافته می‌تواند به بهبود استدلال، دوری 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 (P4C¹) نیز پژوهش‌های تجربی جدیدی انجام شده است. مطالعات گرگوری و لاورتی (2018) و کیزل (2016) 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 (2017) و بارنت و دیویس (2015) 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 (2018) با تحلیل برنامه‌های گفت‌وگو محور در نظام‌های آموزشی نولیبرال نشان می‌دهد که این برنامه‌ها اغلب در چارچوب منطق کارآمدی و سازگاری نهادی «رام» می‌شوند. گزارش‌های تحلیلی یونسکو (2021-2023) 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 (1404) نیز رابطه مثبت میان آموزش گفت‌وگو محور 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 (1400) 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

تعليق 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، 1387: 24-26). 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، 1392 : 66). 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 نهادی آموزش رسمی مورد بررسی قرار گرفت (همان : 68).

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 نهادی 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 فهرست کردن مهارت‌های شناختی اکتساب‌یافته، بلکه تحلیل چگونگی تعلیق موقت منطق آموزش بانکی و پیامدهای نهادی آن در کنش‌های فردی و اجتماعی کودکان است. بر این اساس، یافته‌ها در سه محور تحلیلی اصلی سامان‌دهی شده‌اند.

۱. تعلیق موقت منطق آموزش بانگی 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 تعیین شده 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 بانگی اساساً مجال بروز نمی‌یابد.

همچنین، داده‌ها نشان می‌دهد که مفاهیمی که در آموزش رسمی معمولاً به‌صورت 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:

جدول ۱. مقولات اساسی مرتبط با مهارت‌های اکتسابی شناختی

<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. زحل: به نظر من آدمی که پا نداشته باشه، نمی‌تونه انسان باشه. هستی: ولی من می‌گم انسانه. مثلاً بعضی از جانبازا پا ندارند.</p>	<p>استقلال فکری</p>
<p>مربی: اگر در گذشته یک اتفاق ناراحت‌کننده براتون افتاده باشه، آیا بهش فکر می‌کنید یا نه؟ ثمین: اول شاید خیلی ناراحت بشم، اما سعی می‌کنم اون اتفاقو بررسی کنم تا دوباره تکرار نشه. در اینجا درس سریع عکس‌العملی نشان داد و گفت: خانم، برای چی وقتی ناراحت می‌شیم بهش فکر کنیم؟</p>	<p>کنجکاوی اندیشمندانه</p>

<p>مربی از اعضا خواست تا به سؤال درسا جواب دهند. گلشید: به این فکر می‌کنم که چرا این اتفاق افتاد. زحل: ممکنه ناراحت بشم اما تحمل می‌کنم تا آینده رو بهتر کنم. درسا: باید بهش فکر کنیم تا دوباره تکرار نشه. صبا: سعی می‌کنم بهش فکر کنم تا راه حل مشکل رو کشف کنم. زحل: به اون اتفاق فکر می‌کنم و اگه کار اشتباهی انجام داده باشم، سعی می‌کنم دیگه انجامش ندم.</p>	
<p>مربی: بچه ها می‌خوام به این پرسش جواب بدین " سکوت چیست؟" هانیه: وقتی حرف نزنیم، سکوت است. فاطمه: وقتی صدایی نیاید، سکوت است. زینب: سکوت یعنی آرامش. 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. فاطمه: سکوت یعنی نبودن صدا یا نشنیدن صدا. فاطمیما: 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؟ امیر مهدی: من فکر نمی‌کنم. چون یک نفر بهم گفت سرت میاد. 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. امیر مهدی: شاید اون اتفاق درباره خانوادم باشه بهش فکر کنم. اما درباره بقیه باشه، نه. مربی: یعنی اگر به اتفاق بدی برای یه نفر دیگه، اون طرف دنیا بیفته برات مهم نیست؟ چون اون آدم برات ارزش نداره؟ امیر مهدی: چون مردم برای من مهم نیست. فقط چون خانوادم برام مهمه. علیرضا: خانم، من مخالف نظر امیرمهدی‌ام. چون بنی‌آدم اعضا یکدیگرنند/ که در آفرینش ز یک گوهرند. چون آدمای دیگه برای من مهمه. اگر کسی به کمک من احتیاج داشته باشه، من حتما کمکش می‌کنم تا اونم یه 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. مربی: بچه‌ها به نظرتون چرا همه چیز در اطراف ما متقارنه؟ محمدپارسا: خانم، بیشتر اشیاء اطراف ما تقارن دارند تا نظم ایجاد بشه، تقارن نباشه، تعادل هم بهم می‌خوره. علی: خانم، اگه تقارن نداشتن، زشت بود. امیررضا: مثلا اگه میز تقارن نداشت، می‌افتاد. متین: خانم، اگه صندلی تقارن نداشته باشه، وقتی روش می‌شینیم، میفتیم. امیررضا: جای زیادی می‌گرفتن و دیگه نمی‌تونستیم با یه ماشین جابه‌جاشون 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 «سوزه 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 قابل‌توجهی 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:

جدول 2. مقولات اساسی مرتبط با سوزه منتقد

<p>تقریباً اکثر اعضای کارگاه‌هایی که مورد بررسی قرار گرفتند، از این توانایی برخوردار نبودند. در بیشتر موارد آن‌ها به حرف‌های دوستشان گوش نمی‌کردند و مشغول یک کار شخصی می‌شدند، مثل بازی کردن با لوازم خود (کیف، خودکار، کنار روسری و...) و یا به آن‌چه قصد بیان را داشتند، فکر می‌کردند. گاهی نیز مشغول حرف‌زدن با کناری یا شیطننت 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</p>	<p>افزایش روحیه نقدپذیری</p>

	<p>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>اصلاح رفتار خود و دیگران</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>رعایت نوبت در صحبت کردن</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 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>افزایش مسئولیت‌پذیری</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>قضاوت نکردن شتاب‌زده</p>	<p>مربی: بچه‌ها تا حالا درباره کسی قضاوت کردید و اشتباه از آب در اومده باشه؟ زینب: 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 به مدتی فهمیدم چقدر دختر خوبی و باهوش دوست شدم. بعد از اون تصمیم گرفتم که دیگه زود قضاوت نکنم.</p>

<p>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 خودش و برا همین اونو برداشته گذاشت تو جامدادیش. شب تو خونه فهمید دوتا پاک‌کن داره و فردا پاک‌کن منو پس داد. اونجا فهمیدم درباره دوستم زود قضاوت کردم و قبل از این که ازش بیرسم دربارش تو ذهنم بد فکر کردم. اون موقع خیلی پیش خودم شرمند شدم و تصمیم گرفتم دیگه هیچ وقت به کسی گمان بد نبرم.</p> <p>مربی: پس قبل از هر قضاوتی باید به مدرک و شهادی باشه بچه‌ها، درسته؟</p>	
<p>مربی: 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؟</p> <p>خانم: خانم اگر نظر مادرم منطقی باشد، من قبول می‌کنم. مثلاً چند روز پیش با مادرم به خرید رفته بودیم و من از یک شال هویچی 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 اقتدارگرایی آموزش رسمی قرار دارد.

نکته قابل‌توجه 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 می‌کند

خواهرش را قانع نماید. هم‌چنین نظر خواهرش را می‌پرسد و از او دلیل می‌خواهد و اگر با خواهرش مخالف بود، علت آن را می‌گوید. رابطه آن‌ها بسیار بهتر شده و کمتر با هم دعوا می‌کنند.

مادر مهدیه گفت: «مهدیه بچه‌ای ساکت و آرام و خجالتی است. او خیلی کم حرف می‌زد. حتی در مهمانی‌های خانوادگی نیز صحبت نمی‌کرد. اما بعد از این که به این کلاس آمده، خیلی بهتر شده است. با صدایی واضح نظراتش را بیان می‌کند و در مهمانی‌ها بیشتر صحبت می‌کند. به نظرم کمتر خجالت می‌کشد. امیدوارم همین‌طور بهتر شود».

مادر حنا می‌گفت که حنا دختر فعال و پرحرفی است. او قبل از این که به کلاس بیاید، بسیار صحبت می‌کرد. اما هیچ‌وقت نمی‌توانست به درستی بحث کند. یعنی پس از این که نظرش را بیان می‌کرد، دیگر به حرف کسی گوش نمی‌داد و برایش اهمیت نداشت که دیگران چه عقیده‌ای درباره نظر او دارند. گاهی در بین بحث عصبانی می‌شد و می‌رفت. ولی بعد از شرکت در کلاس بهتر شده است. او سعی می‌کند نظراتش را با دلیل بیان کند و منطقی صحبت کند.

مادر فاطیما می‌گفت: «من همیشه مجبور بودم حرف‌هایم را به زور به فاطیما بقبولانم و او با بداخلاقی رفتار می‌کرد و حرفم را قبول نمی‌کرد. اما حالا وقتی از او چیزی می‌خواهم، بداخلاقی نمی‌کند بلکه از من دلیل می‌خواهد و اگر دلیل من قابل قبول باشد، حرفم را می‌پذیرد. 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 می‌کند و بیشتر دنبال دلایل عقاید می‌گردد.

مادر روزان معتقد بود، «دختر من قبل از این کلاس فکر می‌کرد از همه داناتر است و از همه بیشتر می‌فهمد. او هیچ‌وقت احساس نمی‌کرد که ممکن است نظراتش اشتباه باشد. در رفتار با من و پدرش نیز همین‌گونه بود. اما بعد از کلاس بیشتر فکر می‌کند و به نظرات ما بیشتر گوش می‌دهد.»

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

مادر گلشید می‌گفت: «گلشید بعد از شرکت در این کلاس، در برابر صحبت‌های من مقاومت می‌کند و از من دلیل می‌خواهد. یک روز قرار بود خاله گلشید به خانه ما بیاید. گلشید خیلی رابطه خوبی با خاله‌اش دارد. اما برای او کاری پیش آمد و نتوانست بیاید. وقتی موضوع را به گلشید گفتم، او تلفن را برداشت و به خاله‌اش زنگ زد و دقیقاً این جمله را به کار برد: "خاله یه دلیل محکمه‌پسند برام بیا که چرا نمی‌ای خونمون؟" من قبلاً چنین رفتاری از او ندیده بودم.»

مادر زحل و سوگند هر دو گفتند که بچه‌های ما بیشتر کنجکاوی می‌کنند و از ما سؤال می‌پرسند و فکر می‌کنند.

مادر گاگیک معتقد بود که گاگیک با توجه به این که فارسی را با لهجه صحبت می‌کرد، اعتماد به نفس بیشتری پیدا کرده است.

۳. محدودیت‌های نهادی و تنش میان منطق انتقادی و نظم مسلط

در کنار تغییرات معنادار مشاهده‌شده در شیوه‌های اندیشیدن و کنش‌گری کودکان، یافته‌های پژوهش به‌روشنی بر وجود محدودیت‌های نهادی در پرورش پایدار تفکر انتقادی دلالت دارند. این محدودیت‌ها نه در درون فضای کارگاه، بلکه عمدتاً در بیرون از آن و در پیوند با نهادهای مسلط اجتماعی - به‌ویژه خانواده و نظام آموزش رسمی - بروز می‌یابند. واکنش‌های والدین به تغییر رفتار کودکان، یکی از مهم‌ترین نشانه‌های تجربی این محدودیت‌های 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 نارضایتی 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 سلسله مراتب 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 مدرسه اقتدارگرا، 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؛ اصطکاک‌هایی 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 فریره‌ای، 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.

هم‌سویی 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 کودکِ 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 و مأخذ

منابع فارسی

امیدوار، ملیکا، 1404، 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 (1387). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن، اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، دوره چهارم، شماره 3، 145-176.

- فریره، پائولو (1356). فرهنگ سکوت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: چاپ خش.
- فریره، پائولو (1358). آموزش ستمدیدگان، ترجمه احمد بی رشک و سیف الله داد، تهران: خوارزمی.
- کیبری؛ علی کبر و قاسمی، علی و مذبوحی، سعید (1400) اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر ادراک شایستگی و انعطاف‌پذیری شناختی کودکان پسر بی‌سرپرست، *دوفصلنامه تفکر و کودک*، سال 12، شماره 2
- لیپمن، متیو (1388). فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکرد جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت. گفتگو و ترجمه سعید ناجی، *فصلنامه فرهنگ*، شماره 69، 151-175
- مایرز، چت (1390). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی. تهران: سمت.
- مرجانی، بهناز (1385). نگره انتقادی در آموزش و پرورش، *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، سال 1385، صص 71-90.
- محمدپور، احمد (1392) روش تحقیق کیفی ضد روش، تهران، انتشارات جامعه‌شناسان
- محمدی، بیوک (1387) درآمدی بر روش تحقیق کیفی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

منابع انگلیسی

- 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]