

A Critical Examination of the Facilitator's Role in the Philosophy for Children (P4C) Program: Deconstruction and Reconstruction Based on the Human Agency Approach

Ali Jandarmiyan^{*}, Seyed Jalal Hashemi^{**}

Reza Sheykhe^{***}

Abstract

This study critically examines the role of the facilitator in the Philosophy for Children program, deconstructing its current limitations and proposing a reconstruction through the lens of the human agency approach, thereby introducing the concept of the "intellectual coach." In the conventional P4C framework, the facilitator is primarily confined to procedural roles, such as organizing Community of inquiry and ensuring the flow of dialogue. However, these roles lack a substantive impact on fostering children's thinking processes and fail to adequately address content regulation. This limitation reduces the facilitator to a passive observer, inadvertently fostering superficial, rhetorical exchanges among children. In contrast, drawing on the human agency approach, the intellectual coach assumes educational and developmental responsibilities toward both the child and the community. By establishing the three foundational pillars of thoughtful action—namely, knowledge, motivation, and volition—the intellectual coach enables and actualizes independent thinking in children. While maintaining an asymmetrical interaction with learners,

^{*} M.A. in History and Philosophy of Education and Ph.D. Student in Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran,
A-Jandarmiyan@stu.scu.ac.ir

^{**} Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (Corresponding Author), j.hashemi@scu.ac.ir

^{***} Ph.D. in Philosophy of Education; Principal, Komeil Junior High School, District 4 Department of Education, Tehran, Iran, R-sheykheh@stu.scu.ac.ir

Date received: 27/05/2025, Date of acceptance: 23/12/2025, Date Printed: 06/08/2026



the intellectual coach not only organizes and facilitates dialogue but also provides authentic, contextually relevant content aligned with children's Lifeworld and guides intellectual discussions. This approach creates a robust framework for practicing reflective thinking and cultivating independent thought, with a central focus on the pursuit and adherence to truth.

Keywords: human agency, reconstruction, P4C, facilitator, independent thinking, intellectual coach.

Introduction

The Philosophy for Children (P4C) program has significantly shaped contemporary educational discourse by positioning classroom dialogue as a vehicle for intellectual development. However, its implementation reveals a fundamental and unresolved tension regarding the facilitator's role. Oscillating between a passive, procedural moderator and an active educational guide, this role suffers from theoretical ambiguity that directly impacts pedagogical efficacy. Predominant interpretations, heavily influenced by child-centric and strictly pragmatist paradigms, often constrain the facilitator to a method-centric function—orchestrating discussion while deliberately withholding substantive intellectual guidance to preserve children's epistemic autonomy. This study contends that such a constraint, while well-intentioned, inadvertently leads to a facilitative model that is insufficient for cultivating genuinely independent, rigorous, and truth-sensitive thinking. It creates a facilitator who is a spectator to, rather than a shaper of, cognitive development.

To address this core problem, this research turns to the framework of human agency as a robust theoretical lens. This approach reconceives the educator not as a neutral process manager, but as an agent endowed with explicit epistemic, inclinational, and volitional responsibilities. From this vantage point, the study's primary objective is to execute a critical deconstruction of the conventional P4C facilitator role, exposing its inherent limitations, and to subsequently engage in a philosophical reconstruction. This reconstruction proposes the alternative paradigm of the "intellectual coach" (Rahyar-e Fekri). This model is fundamentally predicated on a relationship of asymmetric interaction, where the Guide consciously employs their greater knowledge and experience to scaffold and direct the intellectual inquiry. The Guide's mission is to actively secure the threefold prerequisites for autonomous thought—cognition, inclination, and volition—within the community of inquiry. Thus, this research aims to resolve the persistent ambiguity in P4C practice

by offering a reconceptualized role that balances the imperative for child-led dialogue with the necessary responsibility for substantive intellectual guidance.

Materials and Methods

This research employs a qualitative and philosophical methodology, utilizing deconstructive analysis as its primary analytical lens. The subject of this analysis is the established role of the facilitator within the foundational discourse of the Philosophy for Children (P4C) program. The process begins by identifying this role as the central "text." The analysis then reveals the core binary opposition structuring this text: the dominant pole of the method-centric P4C facilitator, who prioritizes procedural neutrality and symmetrical interaction, versus the marginalized pole of the *substantive agent-teacher* derived from the human agency approach. A key step involves demonstrating the inherent "contamination" between these poles, showing how, in practice, the facilitator must often assume agential responsibilities that the official model marginalizes. This deconstruction is situated within the broader context of P4C's pragmatist philosophical heritage. By theoretically reversing this hierarchy, the study places the concept of the educator as an active agent at the forefront. This critical procedure culminates in the generation of a new conceptual paradigm—the intellectual coach. The entire process facilitates a constructive reconstruction of the facilitator's role, informed by the principles of human agency.

Discussion & Results

The application of this deconstructive methodology yields a critical finding: the traditional P4C model is fundamentally structured by a hierarchy that valorizes a facilitator limited to methodological oversight and symmetrical dialogue, while systematically marginalizing the educator's essential role as a guide responsible for epistemic content and intellectual formation. This results in a figure often rendered passive, unable to reliably scaffold children's reasoning toward logical rigor or truth-oriented outcomes. The reconstruction, therefore, necessitates a paradigm shift. The proposed intellectual coach operates from a position of asymmetric interaction, consciously leveraging greater cultural and epistemic resources to responsibly steward the inquiry. The Guide's primary function is to cultivate the threefold prerequisites for autonomous thought. This involves, firstly, establishing cognitive foundations by introducing valid content, logical tools, and intervening to correct fallacies, thus moving beyond mere procedural management. Secondly, it requires

nurturing inclinational foundations by fostering a genuine love for truth, curiosity, and the motivational drive to engage deeply with complex problems. Thirdly, it entails strengthening volitional foundations by developing the child's capacity for intellectual commitment, reasoned decision-making, and the will to pursue arguments to their conclusion. Consequently, the intellectual coach transcends the conventional role of a discussion coordinator to become an accountable agent who actively secures the necessary conditions for the child's transition from nascent reasoning to authentic, independent thinking.

Conclusion

This study concludes that a paradigm shift from a neutral *facilitator* to an agential intellectual coach is essential for realizing the full promise of P4C. By embracing asymmetric interaction and responsibility for the cognitive, inclinational, and volitional dimensions of thought, the Guide proactively cultivates the grounds for independent judgment. This reconstruction addresses the critical gaps in the prevailing model, offering a more coherent and effective framework for philosophy with children. It recommends integrating this reconceptualized role into facilitator training programs and curriculum design. Future empirical research is needed to assess the practical impact of this model on the quality of children's philosophical inquiry and cognitive development.

Bibliography

- Bagheri, K. (2015). *Philosophy for Children in the balance: A critical examination from the perspective of Islamic philosophy of education*. Tehran: Research Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian]
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Tehran: Vakavosh. [In Persian]
- Bagheri, K. (2022). *Education in the horizon of human agency*. Tehran: Vakavosh. [In Persian]
- Bagheri, K., Sajjadiyeh, N., & Toosli, T. (2010). *Approaches and research methods in philosophy of education*. Tehran: Cultural and Social Studies Research Institute. [In Persian]
- Derrida, J. (1981). *Dissemination* (B. Johnson, Trans.). London: The Athlone Press.
- Derrida, J. (1991). Letter to a Japanese friend (D. Wood & A. Benjamin, Trans.). In P. Kamuf (Ed.), *A Derrida reader: Between the blinds*. New York, NY: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1995). The time is out of joint. In *Deconstruction is/in America: A new sense of the political* (P. Kamuf, Trans.). New York, NY: New York University Press.

39 Abstract

- Fisher, R. (2010). *Stories for thinking* (S. J. Shahri Langaroudi, Trans.). Tehran: Research Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian]
- Haghparsat Kenarsari, N., Rasouli, R., Moazen Jamshidi, M., & Zomahani, M. (2024). Designing a leadership guidance model for managers based on productivity and development of knowledge-based activities in the Ministry of Education. *Journal of Educational Systems Management and Planning*, 17(1), 259–288. [In Persian]
- Hedayati, M. (2014). A comparative study of Philosophy for Children facilitator training courses in Iran and leading countries and proposing a suitable model for Iran. *Thinking and Children*, 5(1), 105–138. [In Persian]
- Kennedy, D. (2023). *Philosophy of childhood and philosophy for children* (H. R. Mohammadi, Trans.). Tehran: Negah-e Moaser. [In Persian]
- Khajeh Goodari, S. (2023). *Design and validation of ethical codes in facilitating the Philosophy for Children program* (Unpublished master's thesis). Shahid Chamran University of Ahvaz. [In Persian]
- Lipman, M. (1980). *Social inquiry*. NJ: IAPC.
- Lipman, M. (1980). *Writing: Why and how?* NJ: IAPC.
- Lipman, M. (1987). Preparing teachers to teach for thinking. *Philosophy Today*, (Spring).
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2016). *Thinking skills: Children and philosophy* (A. M. Marefat Zadeh, S. M. Morashi, & A. Sharifi, Trans.). Tehran: Parsik. [In Persian]
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (2016). *Philosophy in the classroom* (M. Z. Bagheri Noaparast, Trans.). Tehran: Research Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian]
- Millett, S., & Tapper, A. (2013). Philosophy and ethics in Western Australian secondary schools. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11).
- Naji, S., & Ghazinzhad, P. (2007). Investigating the effects of the Philosophy for Children program on children's reasoning skills and behavioral performance. *Curriculum Studies*, 2(7), 123–150. [In Persian]
- Naqdali, M., & Panahi, Z. (2011). The relationship between the community of inquiry in the Philosophy for Children program and active and participatory teaching methods. *Thinking and Children*, 2(2), 101–126. [In Persian]
- Noaparast, K. B., & Khosravi, Z. (2012). Which interpretation of deconstruction? Reply to Biesta and Miedema in religious education. *Religious Education*, 107(5), 476–480.
- Rashtchi, M. (2015). *Principles of facilitation and characteristics of the facilitator in the community of inquiry*. Tehran: Research Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian]
- Sheikheh, R., Safaei Moghaddam, M., Pakseresht, M. J., & Morashi, M. (2018). Explaining childhood in the social constructionist approach: A deconstructive analysis of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 3(1), 25–56. [In Persian]

- Tahamasebzadeh Sheikhalari, D., Habibi, H., & Jafari, K. (2019). Quality of applying the coaching teaching method in educational activities of faculty members from the perspectives of students and professors. *Iranian Journal of Medical Education*, 19(82), 33–43. [In Persian]
- Topping, K. J., Trickey, S., & Cleghorn, P. (2019). *A teacher's guide to Philosophy for Children* (1st ed.). Routledge.
- Vaisi, M., Mirzamohammadi, M. H., & Rahnama, A. (2015). Developing, validating, and ranking indicators of Philosophy for Children instructors. *Thinking and Children*, 6(2), 121–143. [In Persian]
- Zarghami, S. (2013). Ontology of change in the process paradigm versus the atomic paradigm: A deconstructive analysis of education. In *Proceedings of the 4th National Conference of the Iranian Association of Philosophy of Education* (pp. 15–17). Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian]

واکاوی نقش تسهیلگر در برنامه فلسفه برای کودکان و بازسازی آن براساس رویکرد عاملیت انسان

علی جان درمیان*

سید جلال هاشمی**، رضا شیخه***

چکیده

این پژوهش با هدف بازخوانی انتقادی نقش تسهیلگر در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و واسازی و بازسازی آن با نگاهی به رویکرد عاملیت انسان، انگاره «ره یار فکری» را ارائه داده است. در برنامه آموزش فبک، تسهیلگر صرفاً در نقش‌های روش‌محور، همانند برگزارکننده حلقه کندوکاو، تضمین‌کننده گفتگو و فاقد نقش اساسی در تحقق اندیشیدن کودک، و بدون اهتمام در تنظیم‌گری محتوایی قرار می‌گیرد که نقش او را به یک ناظر منفعل فرو می‌کاهد و در عمل زمینه گفت‌وگوهای کودکان و لفاظی‌های بی‌حاصل را فراهم می‌آورد. در مقابل، انگاره مربی عامل در رویکرد عاملیت انسان، ره یار فکری با قائل‌شدن مسئولیت‌های آموزشی و پرورشی برای خویش در قبال کودک و جامعه، می‌کوشد عمل فکروریزی مستقل کودک را با تأمین مبادی سه‌گانه عمل اندیشیدن (یعنی شناخت، میل و اراده) تمهید، راه‌بری و محقق سازد. بر این پایه، ره یار فکری با حفظ اصل تعامل ناهم‌تراز با کودکان، علاوه بر سازماندهی و تسهیل گفت‌وگو، با آموزش محتوای معتبر و متناسب با زیست جهان کودکان، و با راه‌بری بحث فکری، بستری برای تمرین فکروریزی و تسهیل

* کارشناس ارشد، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، و دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، A-Jandarmiyan@stu.scu.ac.ir
** دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)، j.hashemi@scu.ac.ir

*** دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدیر دبیرستان دوره اول کمیل، آموزش و پرورش منطقه ۴، تهران، ایران، R-sheykheh@stu.scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۲، تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۵/۱۵



تفکر مستقل فراهم می‌سازد؛ ندیشیدن مستقلانه‌ای که کشف حقیقت و سپس پایبندی به آن را در کانون توجه خود دارد.

کلیدواژه‌ها: عاملیت انسان، بازسازی، فبک، تسهیلگر، تفکر مستقل، ره‌یار فکری.

۱. مقدمه

در اواخر دهه ۱۹۶۰ متیو لیپمن (Matthew Lipman) برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) را ارائه کرد. شاید وجود دو لغت فلسفه و کودک در کنار یکدیگر مخاطب را دچار این کژتابی کند که آیا کودکان قصد دارند دانش نظری فلسفی کسب کنند یا اینکه فیلسوف شوند؟ لیپمن در پاسخ به این ابهام می‌گوید که هدف فبک این نیست که کودکان فیلسوف شوند بلکه هدف کمک به آن‌هاست تا فکورتر، اهل تامل و انعطاف پذیرتر شوند (لیپمن، ۱۹۸۰: ۱۵). وی یکی از علت‌های رفتارهای آموزشی غیر تاملی معلمان را تنهایی آنان در کلاس می‌داند؛ بدین معنا که معلمان به جای اینکه در کنار دانش‌آموزان تدریس کنند، در مقابل آنها قرار می‌گیرند و برای آنها و بدون همکاری آنها تدریس می‌کنند. به همین دلیل او نحوه اجرای کلاس فبک را به صورت اجتماع پژوهش فلسفی یا حلقه کدوکاو فلسفی پیشنهاد می‌دهد. مهم‌ترین منبع تاثیرگذار در فبک را باید در عمل‌گرایی جستجو کرد که پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی مطرح کردند (باقری، ۱۳۹۴: ۴۳). عمل‌گرایی به عمل انسان توجه دارد. یکی از چهره‌های شاخص عمل‌گرایی که لیپمن از وی تاثیر پذیرفته، دیویی است. در عمل‌گرایی دیویی، کودک نخست با استفاده از عادات در موقعیت‌ها قرار می‌گیرد، اما هنگامی که در موقعیت متفاوت یا دشوار قرار می‌گیرد به منظور حل مسئله دست به تغییر می‌زند. پژوهش برای حل مسئله جنبه اجتماعی نیز دارد و اجتماع پژوهشی (Community of Inquiry) را به دنبال می‌آورد. اجتماع پژوهشی را پیرس (Peirce) نخستین بار مطرح کرد (نقد علی و پناهی، ۱۳۹۰: ۱۰۷). پیرس حقیقت را امری می‌داند که در یک کدوکاو گروهی جمع دانشمندان بر آن توافق کنند. کدوکاو باید تجارب هرچه بیشتری را در درون خود وارد کند به طوری که احتمال نزدیکی به حقیقت افزایش یابد و احتمال خطا کاسته شود. برای اجرای مناسب هر برنامه‌ای تعریف حدود و ثغور وظایف افراد و نقش و جایگاه آنان بسیار حائز اهمیت است، زیرا بدون وجود این مهم افراد نقش خود را به خوبی نمی‌یابند و ممکن است باعث سردرگمی آنان شود و از اهداف آن برنامه دور گردند. برنامه فبک نیز از این قاعده مستثنا نیست. در این پژوهش نقش و جایگاه تسهیلگر در برنامه

آموزش فبک مورد بررسی قرار می‌گیرد. برخی افراد با توجه به استدلال خود مبنی بر ذات فیلسوفانه کودک و همچنین شاگرد محوری برنامه فبک، نقش تسهیلگر را به‌منظور ایجاد هماهنگی، تشویق و آموزش در حلقه کندوکاو کم‌رنگ می‌بینند؛ اما مخالفان این عقیده برآنند که حضور تسهیلگر در فضای درونی حلقه کندوکاو به علت وجود ابهامات فلسفی حائز اهمیت است (هدایتی، ۱۳۹۳: ۱۰۷). لیپمن نیز به‌عنوان بنیان‌گذار این برنامه معتقد است اگر در کلاس‌های فبک نقطه‌ضعفی وجود داشته باشد، به نظر می‌رسد در ناحیه آماده‌سازی معلم است (لیپمن، ۱۹۸۷: ۹۰). برخی صاحب‌نظران نیز برای مربی و معلم فبک نقش‌های همچون تسهیل‌کننده، یار کمکی، پرسشگر سقراطی، نظم‌دهنده حلقه کندوکاو و... قائل‌اند. بر اساس همین چندگانگی و عدم وحدت رویه، باب تأمل بر نقش، جایگاه و حدود و شمار مسئولیت‌های تسهیلگر فبک برای نقش‌آفرینی مؤثر در حلقه کندوکاو فلسفی از منظرهای مختلف باز است و پژوهش حاضر نیز می‌کوشد این چندگانگی برداشت‌ها درباره حدود، اقتدار و وظایف تسهیلگر صرفاً یک اختلاف تفسیری ساده نیست، بلکه پیامدی مستقیم برای ماهیت و کارآمدی حلقه کندوکاو دارد. هنگامی که معلوم نباشد تسهیلگر در مقام یک همراه گفت‌وگویی است یا یک راهبر تربیتی، هم‌هدف‌گذاری برنامه فبک مبهم می‌شود و هم مسیر تحقق تفکر مستقل در کودکان روشن نمی‌ماند. اختلاف‌نظرها، خلأیی را آشکار می‌سازد که نشان می‌دهد چارچوب موجود تسهیلگری قادر نیست نسبت مربی-متربی و نسبت روش-محتوا را به‌نحو قانع‌کننده‌ای سامان دهد. از همین رو، این شکاف نظری زمینه‌ای موجه برای نقد مبانی تسهیلگری و بازاندیشی در نقش آن فراهم می‌کند؛ بازاندیشی‌ای که می‌تواند روشن سازد چه سطحی از عاملیت، مسئولیت تربیتی و جهت‌دهی معرفتی برای مربی لازم است تا اهداف بنیادین فبک — یعنی پرورش قدرت داور، استدلال، و فکروورزی مستقل — به نحو مؤثرتری محقق گردد. پژوهش حاضر از میان همین تنش‌ها و ناپیوستگی‌ها سر برمی‌آورد و می‌کوشد با اتکا بر رویکرد عاملیت انسان، امکان بازسازی نقش تسهیلگر را نشان دهد.

بر این پایه، هدف اصلی پژوهش حاضر آن است که با اتکا بر دستگاه مفهومی رویکرد عاملیت انسان، نقش تسهیلگر در برنامه فبک را به طور انتقادی بازخوانی و سپس بازسازی کند. رویکرد عاملیت، تصویری از مربی عرضه می‌کند که نه صرفاً هماهنگ‌کننده گفت‌وگو، بلکه عامل تربیتی واجد مسئولیت‌های معرفتی، گرایشی و ارادی در قبال کودک است. از این منظر، بازسازی نقش تسهیلگر در گرو آن است که نشان داده شود کدام عناصر از نقش

فعلی، مانع تحقق تفکر مستقلانه است و چگونه می‌توان آنها را با مؤلفه‌های عاملیت — یعنی مبادی سه‌گانه شناخت، میل و اراده — جایگزین یا تکمیل کرد. این پژوهش در پی آن است که با تحلیل واسازانه نقش مرسوم تسهیلگر و سپس مفهوم‌پردازی جدید، انگاره‌ای بدیل با عنوان «ره یار فکری» پیشنهاد کند؛ انگاره‌ای که بر تعامل ناهم‌تراز، مسئولیت تربیتی فعال و جهت‌دهی محتوایی متکی است. منطق ورود به این پژوهش آن است که اختلاف‌نظرهای موجود درباره حدود و اقتدار تسهیلگر نشان می‌دهد چارچوب فعلی فبک در فراهم‌کردن زمینه عاملیت فکری کودکان ناکافی است، و رویکرد عاملیت انسان قابلیت تبیین و بازآرایی این نقش را به شکلی نظام‌مند فراهم می‌سازد؛ بنابراین بازسازی نقش تسهیلگر، تلاشی است برای ترسیم صورتی کارآمدتر از مربی فبک که بتواند زمینه گذار کودکان به اندیشیدن مستقلانه و حقیقت‌جویانه را مهیا کند.

۲. پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد که پژوهشی با محوریت موضوع حاضر صورت نگرفته است؛ بااین‌حال می‌توان به برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی اشاره کرد که به نقش و وظایف تسهیلگر پرداخته‌اند.

خواجه گودری (۱۴۰۲) در پایان‌نامه‌ای با عنوان «طراحی و اعتباریابی کدهای اخلاقی در تسهیلگری برنامه فلسفه برای کودکان» به بررسی کدهای اخلاقی تسهیلگران پرداخت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق، با شیوه تحلیل مضمون، سه مضمون اصلی و ۳۳ زیر مضمون فرعی از کدگذاری‌ها منتج گردید. مضامین اصلی شامل کدهای اخلاقی تسهیلگران پیش از آغاز تسهیلگری در حلقه کندوکاو، حین تسهیلگری در حلقه کندوکاو و پس از تسهیلگری و برگزاری حلقه کندوکاو بودند. ویسی و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه‌بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه به کودکان» با استفاده از روش‌های تحلیل اسنادی و دلفی به انجام رساندند. یافته‌های تحقیق شامل ۱۹ شاخص شخصی، و ۳۰ شاخص حرفه‌ای برای مربی آموزش فلسفه به کودکان است. همه صاحب‌نظران، شاخص‌های استخراج شده را تأیید کرده‌اند. به نظر آنان در بخش شاخص‌های شخصیتی، داشتن آمادگی روحی برای تدریس، آزاداندیشی، مشتاق بودن در احتجاج و تحقیق، و مهارت گوش‌دادن فعال، و در بخش شاخص‌های حرفه‌ای، اختصاص دادن زمان مناسب برای مشارکت هر دانش‌آموز، کنجکاوی در مورد معنا و

دلالت‌های هر اظهارنظر کودک، و فلسفه‌ورزی، از اولویت بالاتری برخوردار بوده‌اند. همچنین شاخص‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی در مقایسه با شاخص‌های ویژگی‌های حرفه‌ای در اولویت بالاتری قرار داشته است. مژگان رشتچی (۱۳۹۴) در کتابی با عنوان «اصول تسهیلگری و ویژگی‌های تسهیلگر حلقه کندوکاو» به بررسی ویژگی‌ها و اصولی که باید تسهیلگر رعایت کند، پرداخته است. تاپینگ (Topping) و همکاران (۲۰۱۹) در کتابی با عنوان «راهنمای معلمان فلسفه برای کودکان» فرایند و روش‌هایی را در اختیار مربیان قرار می‌دهد تا کودکان را به صورت گروهی در حلقه کندوکاو درگیر کنند، درحالی‌که ضرورت‌های درسی و الزامات استانداردهای ملی و محلی را نیز در نظر می‌گیرند. این راهنمای جامع بر اساس تجربیات واقعی مربیان در زمینه‌های کلاس درس به صورت متنوع و جهانی، ابزارهایی را که برای معرفی تفکر فلسفی به کلاس، برنامه درسی که نیاز تسهیلگران است، در اختیار آنان قرار می‌دهد. میل و تاپر (Millett, S., & Tapper, A) (۲۰۱۳) به پژوهشی با عنوان «فلسفه و اخلاق در مدارس متوسطه استرالای غربی» پرداختند. از دیدگاه آنان، مشکل اساسی در آموزش تفکر به کودکان «منابع انسانی» است. غفلت طولانی مدت از فلسفه در مدارس به این معنی است که تعداد بسیار کمی از معلمان فعلی در این زمینه آموزش دیده‌اند.

جمع‌بندی پیشینه‌ها نشان می‌دهد که اغلب پژوهش‌های موجود، نقش تسهیلگر را یا در قالب استخراج شاخص‌ها و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای، یا در چارچوب تدوین اصول و کدهای اخلاقی، یا در قالب ارائه رهنمودهای عملی برای اجرای حلقه کندوکاو بررسی کرده‌اند؛ اما هیچ‌یک نقش تسهیلگر را از منظر فلسفی عاملیت انسان تحلیل نکرده و به نقد مبانی معرفتی، تربیتی و روشی آن نپرداخته‌اند. همچنین در پژوهش‌های پیشین، بازسازی مفهوم تسهیلگر و ارائه انگاره‌ای بدیل برای آن صورت نگرفته، بلکه صرفاً توصیف‌های موجود تقویت یا سامان‌دهی شده است. تمایز اصلی پژوهش حاضر در این است که با رویکردی واسازانه، ساختار مفهوم تسهیلگر را نقد کرده و بر اساس مبانی عاملیت انسان، الگویی تازه با عنوان «ره یار فکری» پیشنهاد می‌کند؛ الگویی که نه تنها وظایف روشی، بلکه مسئولیت‌های محتوایی، جهت‌دهی معرفتی و تعامل ناهم‌تراز مربی را نیز بازتعریف می‌کند. بدین ترتیب، این پژوهش از سطح توصیف و طبقه‌بندی موجود فراتر رفته و به بازسازی فلسفی نقش تسهیلگر در برنامه فبک می‌پردازد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش با تحلیلی و اساسانه از منظر رویکرد عاملیت انسان و انگارهای تبیین شده در این رویکرد در باب وظایف و نقش معلم در فرایند یاددهی و یادگیری، ایده تعامل ناهم‌تراز، تعامل مطلوب، ویژگی‌های مطلوب تسهیلگر/ مربی آموزش فبک (به‌منظور نقش‌آفرینی مؤثرتر در آموزش تفکر) را آشکار می‌سازد و ارائه می‌دهد. در این راستا در ابتدا نقش تسهیلگر در برنامه آموزش فبک واکاوی و تبیین می‌گردد، سپس با عمل واسازی (Deconstruction) به مفهوم‌پردازی جدیدی از تسهیلگر دست می‌یابد. تحلیل واسازانه گونه‌ای تحلیل و بازخوانی هرگونه موضوعی باهدف مرکز زدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که در طول تاریخ، نادیده انگاشته شده‌اند (ضرغامی، ۱۳۹۲: ۱۵). مراحل واسازی شامل: ۱. در نظر گرفتن یک متن ۲. بازشناسی قطب‌های تضاد در متن ۳. جستجوی آرایش قطب‌ها ۴. قراردادن متن در زمینه ۵. وارونه کردن قطب‌های تضاد ۶. مفهوم‌پردازی جدید ۷. تحلیل شبه فرارونده. مطابق با دیدگاه دریدا میان قطب‌کانونی و قطب فرعی در هر ساختار تقابل وجود دارد که این تقابل به سود یکی از طرفین سوگیری شده است (دریدا، ۱۹۸۱: ۲۱). هدف واسازی از منظر دریدا رسیدن به عدالت است؛ اما هدف اصلی واسازی نه واژگون‌سازی، بلکه جابجا کردن امر مرکزی (Center) و امر حاشیه‌ای (Margin) است. در سنت واسازانه دریدا، هر متن بر مبنای تقابلی ساختاری سامان می‌یابد که در آن یک سوی تقابل در مقام «امر مرکزی» قرار می‌گیرد و به‌منزله نقطه ثبات‌بخش معنا عمل می‌کند، و سوی دیگر در جایگاه «امر حاشیه‌ای» به حاشیه رانده می‌شود. امر مرکزی، جایگاهی است که متن بر محور آن سازمان می‌یابد و مفاهیم دیگر نسبت خود را با آن تعریف می‌کنند؛ در حالی‌که امر حاشیه‌ای، مفهومی است که به‌ظاهر فرعی، کم‌اهمیت یا تابع تلقی می‌شود. با این‌همه، مطابق تحلیل واسازانه، هیچ مرکزی بدون وابستگی به حاشیه شکل نمی‌گیرد و معنا همواره در رفت‌وآمد میان این دو قطب تولید می‌شود. واسازی فعالیتی در راستای معکوس کردن سلسله مراتب دوگانه‌های نهفته در فلسفه غرب همچون گفتار و نوشتار، حقیقت و خطا، مرد و زن، سفید پوست و رنگین پوست، جسم و روح، فرد و جامعه، ذهن و عین، بزرگسال و کودک، رشدیافته و رشدنیافته، عامل و ساختار، طبیعی و برساخته و بودن و شدن است (شیخه و دیگران، ۱۳۹۷: ۲۹). دلالت استفاده از روش واسازی دریدا آن است که نقش و جایگاه تسهیلگر در برنامه آموزش فبک - به تبعیت از خاستگاه پراگماتیستی آن یعنی معلم به مثابه راهنما - از

محوریت افتاده و سوبیه شاگرد محوری در آن چشمگیر است؛ در حالی که نقش معلم در رویکرد عاملیت انسان، گسترده و تعیین کننده تر است. این پژوهش نیز به دنبال آن است تا در ابتدا با معرفی تسهیلگر به عنوان امر مرکزی در برنامه فبک که تحقق همه اهداف فبک وابسته به عملکرد اوست و با مدنظر قرار دادن معلم/مربی عامل در فکرپروری که باور به تعامل مطلوب در امر آموزش دارد به عنوان امر حاشیه ای، عمل واسازی را انجام دهد. در عمل، واسازی با بازسازی ملازم است. در فعالیت بازسازی شماری نقش و وظیفه تازه برای تسهیلگر فبک بر اساس رویکرد عاملیت انسان پیشنهاد و جایگزین می گردد که اغلب در برنامه آموزش فبک مورد کم توجهی و یا بی توجهی قرار گرفته است. این بازسازی می تواند به بهبود اثربخشی برنامه های آموزشی فبک از طریق ارتقای سطح مشارکت فلسفی کودکان و افزایش تعامل فعال تسهیلگر در فرایندهای آموزشی منجر شود. علاوه بر این، بازسازی نقش تسهیلگر می تواند الگوی قابل تعمیمی برای سایر برنامه های آموزشی مشابه فراهم آورد که به دنبال تقویت عاملیت و تفکر مستقل در دانش آموزان هستند. ساخت شکنی (Destruction) روش یا تکنیک، نقد و یا تحلیل نیست، زیرا قرائت ساخت شکنانه به فرایندهای ساخت شکنانه ای می پردازد که همواره در متن پدید می آیند و در متن حضور دارند و آماده و چشم به راه آن هستند که خوانده شوند. خاستگاه ساخت شکنانه، نه از خواننده یا منتقد، بلکه از خود متن نشات می گیرد. این فرایندها از قبل در متن حضور دارند و مسائل تنشی هستند که بین آنچه متن آشکارا و رسماً بیان می کند _ به عبارتی بین آنچه موضع واقعی نویسنده است _ و آنچه متن (به عبارتی نویسنده) درصدد مخفی کردن یا به حاشیه راندن آن است. هرچند دریدا از به کارگیری نام روش و در نظر گرفتن مراحل برای واسازی احتراز می کند، اما باقری و همکاران (۱۳۸۹) با تسامح گام هایی برای واسازی در نظر می گیرند که ۷ گام از آن در این پژوهش به کار رفته که به شرح زیر می باشد:

۴. قرائت ساخت شکنانه از تسهیلگری

در این بخش، نقش تسهیلگر در برنامه «فلسفه برای کودکان» با ابزارهای نظری واسازی بازخوانی می شود تا فرض های پنهان، تقدم های ساختاری و مرزبندی های ارزشی که نقش فعلی تسهیلگر را شکل می دهند آشکار گردد. واسازی در اینجا نه به مثابه یک تکنیک انتزاعی، بلکه به عنوان یک روش تولیدی انتقادی به کار گرفته می شود: روشی که با تعیین «امر مرکزی» و «امر حاشیه ای» در متن فبک، نشان می دهد کدام عناصر نظام مند محور معنا

قرار گرفته و کدام عناصر به نحو تاریخی یا ایدئولوژیک به حاشیه رانده شده‌اند. همان‌طور که دریدا بیان می‌کند «مرکز، مرکز نیست»؛ یعنی مفهوم مرکز در ساختارهای متمرکز هم‌زمان در درون ساختار و در بیرون آن نقش ایفا می‌کند و به‌عنوان یک «عملکرد» نه یک موقعیت ثابت باید فهمیده شود (دریدا، ۱۹۷۸: ۲۷۹). منطق عملی این بخش مبتنی بر گام‌های روش‌سازی است: تعیین متن مرجع (نهاد فیک و نقش تسهیلگر)، بازشناسی قطب‌های متضاد، پی‌جویی آرایش این قطب‌ها، قراردادن متن در زمینه فرهنگی - تاریخی تولید آن، وارونه‌سازی تقدم‌های ساختاری و نهایتاً مفهوم‌پردازی بدیل. این رشته تحلیلی به دنبال دو هدف هم‌زمان است: نخست، آشکارسازی نقاط ضعف و تناقضات سازه‌ای نقش مرسوم تسهیلگر؛ و دوم، فراهم‌سازی بستر نظری بازسازی آن نقش به صورتی که بتواند هم آزادی گفت‌وگو را حفظ کند و هم مسئولیت جهت‌دهی معرفتی و تربیتی را ایفا نماید. در ادامه، هر یک از این گام‌ها در زیرعنوان‌های بعدی با تحلیل‌های مفهومی و ارجاعات مستدل پیگیری می‌شود تا روشن گردد چگونه تقدم ظاهری تسهیلگری صرفاً روشی می‌تواند مانع تحقق عاملیت فکری کودکان شود و چگونه بازتعریف نقش مربی در چارچوب عاملیت انسان می‌تواند پیوند میان روش و محتوا و میان آزادی گفت‌وگو و مسئولیت هدایت عقلانی را ممکن سازد.

۱.۴. گام نخست: در نظر گرفتن یک متن

گام نخست در واسازی در نظر گرفتن یک متن است. متن در دیدگاه واسازی، عبارت است از هر محصول چاپی، دیداری یا شنیداری که قابل خواندن، دیدن و شنیدن باشد. البته متن، تنها متن کتاب نیست و هر چیزی را به‌عنوان متن می‌توان در نظر گرفت و چیزی بیرون از متن وجود ندارد. وقتی همه چیز را متن می‌دانیم به این معنی است که با سیستم نشانه (Sing) ها و جنبه‌های متنی، تفسیری و معنایی مواجه ایم و نشانه‌ها به نشانه‌های دیگر دلالت دارند (ربط دال و مدلول) که با آن‌ها سروکار داریم. هر چند در کشورمان کتاب‌های متیو لیپمن و همکارانش بسیار خوانده شده و در آموزش تفکر مورد استفاده قرار گرفته و اصطلاحاً با متون واقعی مواجه ایم، در این پژوهش نهاد آموزش تفکر از نوع برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نقش اساسی تسهیلگر در تحقق اهداف این برنامه به‌عنوان متن در نظر گرفته می‌شود. لیپمن کلاس درس را مکانی به‌منظور فلسفه‌ورزی در نظر می‌گیرد که در آن، کودکان به همراه تسهیلگر در محیطی که کم‌تر به محیط‌های رسمی کلاس شباهت

دارد، حلقه‌وار دور هم می‌نشینند. این شیوه نشستن موجب می‌شود کودکان چشم در چشم هم به‌آسانی با یکدیگر گفتگو کنند و برخلاف کلاس‌های معمولی، با همدیگر به تبادل نظر بپردازند (ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۶). لیپمن نقش تسهیلگر را نقطه مقابل معلم سنتی می‌بیند (میرزاحمدی و دیگران، ۱۳۹۴: ۱۲۳). به عقیده او تسهیلگر نه یک بزرگسال مقتدر است و نه گنجینه پاسخ‌های درست به پرسش‌ها، بلکه راهنمای بحث‌های کلاسی است، هماهنگ‌کننده‌ای است که به کرامت انسانی دانش‌آموز احترام می‌گذارد و با هم فکرکردن را در کلاس به کودکان آموزش می‌دهد (رشتچی، ۱۳۹۴: ۱۹) و بحث‌های فکری و فلسفی میان کودکان را تسهیل می‌نماید. به‌زعم او و همکارانش کودکان در بحث‌های فلسفی شرکت نمی‌کنند مگر اینکه تسهیلگر ۴ شرط تعهد داشتن به کندوکاو فلسفی، اجتناب از القاکردن عقاید، احترام به عقاید کودکان و به‌دست‌آوردن اعتماد کودکان را رعایت کند (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۹۹).

۲.۴ گام دوم: بازشناسی قطب‌های متضاد در متن

گام دوم در روش واسازی بازشناسی قطب‌های متضاد در متن است. متون اغلب دوقطبی هستند و در آنها یک چیز مهم و چیزی دیگر غیرمهم دانسته می‌شود، یا یک چیز اصل و ثابت و چیزهای دیگر فرع و گذرا و نسبی در نظر گرفته می‌شوند. البته قطب‌بندی درون متن همیشه آشکار نیست و پژوهشگر باید بکوشد با ارائه شواهد و قرائن آن تخاصم را بیابد و آشکار سازد. در این پژوهش دو قطب متضاد وجود دارد. یکی از این قطب‌ها تسهیلگر فبکی است، با وظایف و انتظاراتی است که از او وجود دارد و لیپمن عمدتاً با نگاهی از سر تأیید آن را از مکتب فلسفی تربیتی پراگماتیسم و انگاره معلم به‌عنوان راهنما اخذ نموده است. در این چشم‌انداز، شاگرد محور یادگیری و فرایند تعلیم و تربیت است و کارآموزش و یادگیری در حلقه‌های کندوکاو گفت‌وگویی و نظروزرزانه و به‌صورت گروهی انجام می‌شود و تمرین بر آموزش مستقیم ارجحیت می‌یابد. قطب دیگر، مربی یا معلم عامل است که برخاسته از رویکرد عاملیت انسان است و تضادی اساسی در رابطه و نوع تعامل مربی و متربی با دیدگاه رقیب دارد. به‌زعم خسرو باقری، در اندیشه اسلامی انسان به منزله عامل و دارای عمل معرفی شده است. عامل بودن انسان بدین معناست که انسان واجد عمل است؛ عملی که از آن اوست و می‌توان آن را به او نسبت داد (باقری، ۱۳۹۴: ۷۱). عاملیت انسان، مفهومی توصیفی است نه تجویزی، یعنی این انگاره از آدمی از متن دین

اسلام برمی آید و به آن تحمیل نمی شود؛ به عبارت دیگر، این تعبیر حاکی از آن است که انسان ها واجد عمل اند و نمی توانند عامل نباشند، صرف نظر از اینکه عمل آنها فعالانه یا انفعالی باشد (باقری، ۱۴۰۱: ۲۲۹). براین اساس کودک، عامل در نظر گرفته می شود، و اعضای حلقه کندوقا و شامل کودکان و شخص تسهیلگر نیز، عامل محسوب می شوند و با یکدیگر ارتباط و تعامل دارند. حال اگر به حکم انسان بودن هم مربی عامل باشد و هم مربی، آنگاه رابطه میان آنها رابطه دو عامل خواهد بود، و این یعنی «تعامل». تعامل معلم و شاگرد تعاملی ناهم تراز تلقی می گردد و در ابتدای کار تربیتی نقش و وزن مربی مهم تر از مربی است. هنگامی که دو عامل هم افق باشند شاهد تعامل هم تراز خواهیم بود، اما در رابطه مربی و مربی دو عامل ناهم افق در ارتباط قرار گرفته اند و تعامل گونه ای ناهم تراز می یابد. معلم گران بار از فرهنگ است و در فرهنگ تاروپود دانش و ارزش درهم تنیده اند. همین گران باری معلم از فرهنگ است که رابطه او با شاگرد را ناهم تراز می سازد (باقری، ۱۳۹۹: ۶۹۱). در برنامه فبک نیز این قطب، یعنی مؤلفه های عاملیت انسان در تسهیلگر به صورت حداقلی مدنظر گرفته شده و در حاشیه است. درحالی که پژوهش حاضر در پی آن است که تسهیلگر در حلقه کندوقا و منفعل و در حاشیه نباشد، بلکه به صورت فعالانه در حلقه کندوقا و مشارکت کند، نقشی تربیتی و آموزشی برای خود در برابر کودکان تعریف کند و آنان را در فکوروری راهبری نماید و به حقیقت رهنمون سازد و از محدودیت های تمرین بحث گروهی بگذرد و متفکرانی مستقل پرورد، توانمند در حل مسائل و یابنده راه های خروج از بن بست های فکری و عملی. مطابق نظریه عاملیت آدمی، اندیشیدن و عزم بر تفکر و راه یابی به حقیقت، کوشش هدفمند برای حل یک مسئله پس از مواجهه با ابهام آفرینی آن، مصداق عمل است: عمل فکرکردن و این عمل انسانی، مبادی سه گانه ای دارد.

۳.۴ گام سوم: جست و جوی آلاینش قطب ها

این گام بیانگر آن است که قطب های متضاد مرز قاطع و روشنی ندارند، بلکه همواره بر یکدیگر تأثیر می گذارند، و به همین رو باید در جستجوی آلاینش (Contamination) و رابطه و وابستگی قطب های متضاد بود. دریدا کوشش فراوانی کرده تا نشان دهد که مفاهیم حاکی از محض بودن (همچون عقل محض، زیبایی محض) هرگز نمی توانند تصویری را که از آنها انتظار می رود فراهم آورند، بلکه همواره با مفاهیم مقابل خود آمیخته می شوند (باقری و

همکاران، ۱۳۸۹: ۴۰۶). در این پژوهش باتوجه به دو قطب متضاد مد نظر، یعنی تسهیلگر در برنامه فبک و مربی فکرپرور عامل از منظر رویکرد عاملیت انسان، آرایش آنها بدین گونه آشکار می شود که تسهیلگران عمدتاً شاهد توقف زودهنگام بحث های فکری - فلسفی کودکان، رخداد گفتگوهای مغالطه آمیز و زورگویانه میان آنان، انسداد گفتگوهای مشارکتی و اتمام عاجل مباحثات حلقه می شوند؛ در چنین موقعیت های پرتکراری، تمایلات معلمانه تسهیلگر آشکار می شود و او به طور مستقیم مداخله می کند و می کوشد جریان بحث تعادل و تداوم یابد و تسهیل گردد و اعضا نسبت به قوانین وضع شده، متعهد و پایبند بمانند. همان گونه که پیداست این کار تسهیلگران، رنگ و بوی معلمی فعال و همه کاره را دارد که فی نفسه در شمار وظایف اولیه او طبق منطق مبدعان فبک نبوده است. یعنی تسهیلگری در گرو معلمی و آموزش مستقیم چگونگی تفکر و شناخت استدلال معتبر است و این آغشته بودن و آرایش قطب تسهیلگر با مربی عامل فکرپرور را نشان می دهد. پژوهش حاضر بر قطب دوم متمرکز است.

۴.۴ گام چهارم: قرارداد متن در زمینه

یکی از پیش شرط های فرایند واسازی هر متن، قرار دادن آن در بستر و زمینه ای فراتر از ساختار لفظی یا منطقی خودش است. زمانی که متنی را تنها به مثابه مجموعه ای از گزاره های صوری و مستقل بررسی کنیم، در حقیقت آن را در موقعیتی «مطلق» و «محور» قرار داده ایم؛ اما اگر همان متن را در دل شبکه ای از مناسبات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی زمانه و محیط تولیدش بگذاریم، پیوندها و تأثیرات متقابل آن با زمینه های گوناگون آشکار می شود. این رویکرد نشان می دهد که هیچ متنی از خود بی نیاز نیست و معنا در پیوند با تاریخچه، کنش ها و ارزش های جمعی شکل می گیرد. (همان، ۱۳۸۹: ۴۰۷). در پژوهش حاضر، متن مورد مطالعه که نقش تسهیلگر و معلم عامل را در چارچوب یک برنامه آموزشی خاص (برنامه فبک) بررسی می کند که به صراحت در یک «زمینه فرهنگی - اجتماعی» جای گرفته است. این برنامه نه صرفاً مجموعه ای از اهداف آموزشی بلکه مرکبی از حوزه های متنوعی همچون ادبیات کودک، تعاملات بین فردی، گفت و گوی میان ذهنی و سایر مؤلفه های اجتماعی است. زمینه فرهنگی - اجتماعی برنامه «فبک» را می توان به مثابه زیربنایی پویا و چندوجهی قلمداد کرد که معنا و کارکرد متن آموزشی - در اینجا نقش معلم عامل - را به گونه ای عمیق و پیچیده شکل می دهد. نخست، منابع ادبی کودکانه برنامه، هر یک حامل

پیش فرض‌ها و ساختارهای فرهنگی خاص خود هستند و به‌عنوان کانالی برای انتقال ارزش‌های جمعی و الگوهای رفتاری عمل می‌کنند؛ با تحلیل دقیق روایت‌ها و داستان‌های منتخب، لایه‌های پنهان هنجاری و ایدئولوژیک موجود در این متون آشکار می‌شود. هم‌زمان، فرایند گفت‌وگوی دوطرفه میان مربی و فراگیران، تجلی روابط، اعتماد و مشارکت جمعی است و نشان می‌دهد که چگونه تعامل آموزشی می‌تواند زمینه‌ای برای بازتفسیر و خلق معنا باشد. از سوی دیگر، معلم عامل، به‌عنوان میانجی فرهنگی، موظف است ارزش‌های رسمی نظام آموزشی را در نظر گیرد و در عین حال شیوه‌های یاددهی-یادگیری را متناسب با بوم اجتماعی و فرهنگی مخاطبان بومی سازی کند.

۵.۴ گام پنجم: وارونه کردن قطب‌های تضاد

در یکی از گام‌های بنیادین و اساسی، دو قطب متضاد وارونه می‌شوند و مناسبات قهرآمیز و سرکوبگرانه میانشان زایل می‌گردد، به گونه‌ای که قطب مسلط، جایگاه و اقتدار خویش را از دست می‌دهد و قطب مغلوب، جانشین آن می‌شود (دریدا، ۱۹۹۱: ۴۲). به زعم دریدا واورنگی امری تحمیلی نیست و ساخت شکنی یک رخداد است و مهم تر آنکه اجرای قرائت و تفسیر ساخت شکنانه از نقش تسهیلگر به معنی آن نیست که وجوه به حاشیه رانده شده قبلی پس از ساخت زدایی، اکنون در موضع برتر قرار می‌گیرند. در این پژوهش نیز، بر اساس همین گام، قطب غالب که تسهیلگر فبکی است اولویت و اقتدار خود را از دست می‌دهد ولی از صحنه فبک و نهاد آموزش تفکر حذف نمی‌گردد و در عین حال قطب مغلوب که «رهیار فکری» است، جایگزین آن می‌گردد، زیرا رهیاری فکری، تربیتی تر، راه برانه تر و فعالانه تر است و با دوران کودکی تناسب بیشتری دارد. در پژوهش حاضر در این گام مطابق ابتکار باقری (۲۰۱۲)، که نقدی بر دیدگاه دریدا (بازتاب یافته در نوشته های بیستا) است بهره می‌گیریم. به باور باقری ما با عمل بهنگام می‌توانیم نقشی در این واورنگی قطب‌ها ایفا نماییم و منتظر رخدادن تغییر در زمانی نامعلوم نماییم؛ اگر ما در تغییر تفسیر از مفهوم تسهیلگری به مفهوم رهیاری فکری اهتمام و فعالیتی از خود نشان ندهیم، ممکن است نقش و جایگاه فعلی تسهیلگر در برنامه فبک تا سال‌های متمادی، معیار آموزش تفکر به کودکان و پیشبرد برنامه‌های اندیشه ورزی در کشور باقی بماند. رای گذار از نقش تسهیلگر صرفاً روشی به نقش رهیار فکری، مجموعه‌ای از اقدامات عملی ضرورت دارد. نخست آنکه برنامه‌های تربیت تسهیلگر فبک باید بازنگری شوند و به جای تمرکز یک‌جانبه

بر مهارت‌های روش‌محور، آموزش‌های عمیق‌تری درباره مبانی معرفتی، گرایشی و ارادی عاملیت انسان و در این پژوهش عمل فکر ورزی در آن گنجانده شود؛ به‌ویژه پژوهشگاه‌ها و دانشگاه‌ها می‌توانند در قالب کارگاه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت، الگوی ره‌یاری فکری را با نمونه‌های واقعی کلاس و سناریوهای تربیتی آموزش دهند. دوم آنکه لازم است کتاب‌ها و راهنماهای معلم در برنامه‌های فبک اصلاح شوند تا نقش مربی نه صرفاً ناظر و هماهنگ‌کننده، بلکه هدایت‌گر جریان معنا و حامی رشد عاملیت معرفتی کودکان تعریف گردد. سوم آنکه مدارس باید امکان نظارت، بازخورد و تحلیل فرایندهای گفت‌وگویی را فراهم کنند تا تسهیلگران بدانند در چه موقعیت‌هایی مداخله آنان ضروری، و در چه موقعیت‌هایی صرفاً تثبیت‌کننده ساختارهای ناکارآمد است. در نهایت، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند در قالب طرح‌های توسعه فکروورزی، اجرای آزمایشی نقش «ره‌یار فکری» را در چند مدرسه آغاز و پس از ارزیابی کیفی، الگو را به‌صورت تدریجی در برنامه‌های وسیع تعمیم دهند. بنابراین تغییر مورد نظر نه یک ایده انتزاعی و تحول‌نظری صرف، بلکه مجموعه‌ای از اقدامات آموزشی - ساختاری است که می‌تواند نقش فعلی تسهیلگر را به‌سوی یک نقش اثربخش‌تر و مسئولانه‌تر بازسازی کند.

۶.۴ گام ششم: مفهوم‌پردازی جدید؛ ره‌یار فکری جایگزین تسهیلگر فبکی

حرکت دیگر در واسازی، متضمن این است که قطب مغلوب، پس از آن که در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید به جز آنچه در ساخت قبلی داشت، آشکار گردد (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۴۱۱). پژوهش حاضر با غالب شدن مغلوب، معیار کنشگری یک مربی عامل فکرورور در تحقق اهداف آموزش تفکر به کودکان را ره‌یار فکری با عاملیت مطلوب و حداکثری می‌داند و علاقه مند است این نگرش به عنوان ملاک عمل در حوزه آموزش تفکر به کودکان به رسمیت شناخته شود. اصطلاح ره‌یاری به مفهوم امروزی آن که معادل کوچینگ یا مربی‌گری است، در سال ۱۹۸۰ توسط توماس لئونارد به کاربرده شد (حق پرست و همکاران، ۱۴۰۳: ۲۶۶). ره‌یاری، یکی از شیوه‌های نوین آموزش و بهسازی عملکرد افراد است که موجب رشد و بالندگی نیروی انسانی می‌گردد. پژوهشگران ره‌یاری را یک جریان یادگیری فعال، متمرکز بر هدف و فرد به فرد تعریف کرده اند که به منظور بهبود عملکرد افراد استفاده می‌شود (طهماسب زاده شیخ‌لار و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۹). در پژوهش حاضر، بر اساس روش واسازی و به‌تبع آن بازسازی صورت گرفته،

نقش‌های جدیدی برای تسهیلگر در نظر گرفته می‌شود که در مفهوم رهیار فکری بازتاب می‌یابد، زیرا نقش تسهیلگر در برنامه آموزش فبک حداقلی و حاشیه‌ای در نظر گرفته شده بود، ولی در مفهوم پردازی جدید و متفاوت با مفهوم پیشین، یک حرکت رو به جلو را شاهدیم که ملهم از انگاره‌ی تعامل مطلوب مربی و مربی در نظریه عاملیت آدمی است و طبق آن رهیار فکری در حلقه کندوقا و در رابطه‌ای مطلوب و تعاملی ناهم‌تراز با اعضا قرار دارد. تعامل ناهم‌تراز بیانگر نوعی رابطه میان دو عامل است که در آن یکی در بالا و دیگری در پایین قرار دارد (باقری، ۱۳۹۹: ۶۹۱). منطق قرارگیری این دو عامل در بالا و پایین، فرهنگ‌ها و ارزش‌ها و روش‌هایی است که مربی فکری‌پرور یا رهیار فکری، دانش و سواد آنها را دارد و آنها را پیشتر آموخته است ولی کودک سواد آنها را ندارد. دوران کودکی به لحاظ انسان‌شناختی دوران تکوین عاملیت و به لحاظ تربیتی دوران تمهید است؛ یعنی دوره آمادگی برای عاملیت، و تدارک برای عمل فکورورزی مستقلانه. در فرایند تعامل ناهم‌تراز، زمینه برای تحول کودک ایجاد می‌گردد و دامنه شناخت‌ها و گرایش‌ها و اراده‌های وی برای فکورورزی مستقل و خروج از دایره‌ی مبهمات مبتلا به زندگی اش وسیع‌تر می‌شود. در این راستا باید گفت به همان دلیل که تسهیلگر فبکی اقتدار روشی دارد، لازم است اقتدار محتوایی نیز داشته باشد و مواد آموزشی و محتوای معتبر، عقل‌پسند و واقع‌نما در اختیار اعضای حلقه کندوقا و قرار دهد؛ یعنی ضمن اجرای حلقه کندوقا و به عنوان بُعد روشی فبک و مظهر شیوه فلسفه ورزی، در ارائه و تبیین محتوای حقیقت‌گون، حکمی، ناظر به زندگی و متناسب با فهم کودکان و نوجوانان عاملیت داشته باشد. به همین رو جایگاه و نقش تسهیلگر از حالت هم‌ترازی با کودک در برنامه آموزش فبک فراتر رفته و به نقش رهیار فکری در تعاملی ناهم‌تراز با کودک اعتلا می‌یابد و باید بر اساس همین انگاره تعامل ناهم‌تراز در اجرای حلقه کندوقا، رهیار فکری زمینه «تفکر و تسهیل بحث‌های فلسفی و استدلال‌آوری» به مثابه یک نوع عمل انسانی توسط کودکان را تمهید و تدارک نماید و فعالانه مبادی سه‌گانه عمل اندیشیدن مستقلانه کودکان را برای آنان مهیا سازد و فراهم آورد. مجموعه این وظایف جدید راهبرانه در حوزه اندیشیدن را می‌توان در قالب مفهوم رهیار فکری بیان نمود.

در نظریه عاملیت انسان، هر عمل بر سه عنصر شناخت، میل و اراده استوار است و با جمع‌شدن و همگرایی این سه مؤلفه، عمل آدمی شکل می‌گیرد: مثلاً عمل اندیشیدن مستقل توسط خود کودک و نوجوان. به همین رو ابتدا باید دید تسهیلگر به چه شناخت‌ها، گرایش‌ها

و انتخاب‌گری‌ها و اراده‌ورزی‌هایی در جهت ایفای نقش جدید خود به‌عنوان ره‌یار فکری نیاز دارد تا با ابتدا بر آنها عمل اندیشیدن و فکروورزی مستقلانه کودکان را آموزش دهد، راه‌بری نماید و تحقق آن را ممکن‌تر سازد.

۱.۶.۴ مبادی شناختی عمل فکروورزی مستقلانه

مطابق با رویکرد عاملیت، یکی از ارکان مهم عمل، شناخت است. برای آنکه نقش شناخت را در عمل فکروورزی مربی موردتوجه قرار دهیم، لازم است به این نکته توجه شود که عمل، معطوف به هدف است. به عبارت دیگر کسی که عملی را انجام می‌دهد، هدفی را در نظر گرفته که به آن نایل شود. در نظر گرفتن این هدف امری شناختی است (باقری، ۱۴۰۱: ۳۸۱). پس می‌توان چنین بیان نمود که ره‌یار فکری برای تحقق اهداف برنامه فبک نیز باید آگاهی‌ها، دانش‌ها، معلومات و شناخت‌های نظری لازم را به دست آورد تا بتواند در عمل فکروورزی در حلقه کندوکاو به طور اثربخش ظاهر شود. اکنون باید دید ره‌یار فکری نیازمند چه شناخت‌هایی در جهت تسهیل بحث‌های فلسفی در حلقه کندوکاو و فکروورزی مستقل کودک است. شناخت رده‌های سنی و ویژگی‌های رشدی و تربیتی معطوف به آن در کودکان یکی از این شناخت‌ها است. اگر تربیت انسان متشکل از مراحل باشد، این مراحل را می‌توانیم به برنامه آموزش فبک و سپس به فکروورزی مستقل کودک تعمیم ببخشیم. رویکرد عاملیت انسان، دوره‌های مختلفی را برای انسان در نظر می‌گیرد و دوره تمهید به دوران پیش از بلوغ فرد گفته می‌شود. با توجه به اینکه سومین مرحله دوران تمهید (سن ۸ تا ۱۴ سالگی) با زمان اجرای برنامه آموزش فبک از منظر بازه سنی تا حدودی مطابقت دارد، جا دارد به بررسی ویژگی‌های رشدی و تربیتی این دوره بپردازیم. بر اساس رویکرد عاملیت، ویژگی عام رشدی در این مرحله به‌طور کلی انفکاک روانی و اجتماعی شدن است. در مراحل قبل، هنوز در کودک انفکاک روانی وجود ندارد و کودک از مادر جدا نشده و هیجانات، عواطف و حالات او، به شدت مرتبط با ویژگی‌های مادر است؛ اما در این مرحله، انفکاک روانی رخ می‌دهد. از سن ۷ سالگی، شاهد تحول مهم رشدی در کودک می‌شویم که یک نوع انفکاک روانی و اجتماعی شدن است و این دو با هم ملازم هستند و کودکان به نحوی وارد جامعه بزرگتر می‌شوند که با انفکاک روانی متناسب است (باقری، ۱۴۰۱: ۲۹۴). می‌توان گفت که انفکاک روانی و اجتماعی شدن در مرحله تمهید رویکرد عاملیت آدمی، با شروع برنامه فبک که حدود ۷ سالگی است قرابت و همزمانی دارد. به

فراخور ویژگی‌های رشدی که ذکر گردید، ره‌یار فکری باید تلاش نماید تا بتواند زمینه تحولات شناختی، گرایشی و ارادی را در حلقه کندوکاو ایجاد کند و بر اساس آن ویژگی‌ها عمل فکرورزی مستقلانه را برای کودکان پایه ریزی و ره‌یاری نماید. چون او یار راه اندیشیدن مستقل کودک است.

در برنامه آموزش فبک بر اساس فلسفه عمل‌گرا که از دیدگاه جان دیویی نشئت گرفته است، کودک به‌عنوان عامل در نظر گرفته شده و رابطه کودک با دیگران از جمله تسهیلگر همچون تعاملی هم‌تراز نگریسته می‌شود. علاوه بر این در نظر دیویی، نخست عادات موردتوجه قرار می‌گیرند. کودک، همراه با عادت‌هایی که در جریان جامعه‌پذیری آموخته است، وارد موقعیت‌ها می‌شود. از آنجاکه عادات روال‌های ثابت و شکل گرفته و ثابتی‌اند، فرد با استفاده از آن‌ها در هماهنگی با موقعیت قرار می‌گیرد. زمانی که فرد بر حسب عادات خود در موقعیت متفاوتی قرار می‌گیرد، کار پیش نمی‌رود و به عبارتی، عادات فرو می‌شکند. در اینجا است که آگاهی صریح بروز می‌یابد و فرد از اختلال کارکردی خودآگاه می‌شود. در واقع، عاملیت انسان در فلسفه عمل‌گرا از این نقطه به بعد آشکار می‌شود (باقری، ۱۳۹۹: ۷۲۳). باوجود اختلافاتی که بعضاً در قرائت‌های گوناگونی که از نقش تسهیلگر در دیدگاه مبدعان فبک وجود داشت، اما این نکته آشکار بود که مبدعان این برنامه بر این موضوع اتفاق نظر دارند که برنامه فبک یک برنامه مهارتی است (لیپمن، ۱۳۹۵: ۶۲) که در آن تسهیلگر برای اجرای حلقه کندوکاو همه‌کاره است؛ اما برای وی نقشی در تدارک محتوایی حلقه کندوکاو قائل نمی‌شوند. بدین معنی که تسهیلگر به‌عنوان مدیر جلسه در اجرای حلقه کندوکاو وظایفی (همچون شیوه نشستن دانش‌آموزان، ارائه محرک، کنترل زمان و اجازه پرسش و پاسخ و...) را به‌مثابه اقتدار سبکی دارد؛ اما از نظر محتوا او همچون سایر اعضای حلقه کندوکاو حضور دارد و به‌عنوان یکی از اعضای حلقه به شمار می‌آید و متعهد نیست که محتوای خاصی را به کودک آموزش دهد. دو نکته مهمی که می‌شود از انگاره کودک در فبک استنتاج کرد این است که ابتدا کودک در یک موقعیت اجتماعی تحت عنوان اجتماع پژوهشی قرار می‌گیرد و با تجربیات گذشته خود در موقعیت به ایفای نقش می‌پردازد و دوم آنکه همه اعضا در این اجتماع از تعامل هم‌تراز برخوردارند؛ بنابراین، به‌نوعی تسهیلگر هم عضوی از حلقه کندوکاو خواهد بود و همین عضو حلقه‌شدن، تسهیلگر را در تعامل هم‌تراز قرار می‌دهد. در ادامه به‌نقد این دو نکته خواهیم پرداخت که:

آیا معرفت از راه اجتماع پژوهشی به دست می‌آید؟ و آیا مربی صرفاً اقتدار روشی داشته باشد؟

در برنامه آموزش فبک، اجتماع پژوهشی، معیاری برای ساخت معرفت و حقیقت است. بدین صورت که افراد در حلقه به کندوکاو یک مسئله می‌پردازند و با اجماع به حقیقتی دست پیدا می‌کنند. این شیوه برگرفته از اجتماع پژوهش علمی پیرس است که در آن گروهی از دانشمندان به کشف مسائل علمی می‌پردازند. تعمیم علم به فلسفه و استفاده از روش علمی برای کشف حقایق فلسفی یکی از نقدهای وارده به برنامه آموزش فبک است. در تعلیم و تربیت اسلامی برخی از حقایق مانند: راست‌گویی، عمل صالح و... مفاهیم مطلقی هستند و با نظر اجماعی نمی‌شود آن‌ها را رد کرد یا نسبی در نظر گرفت. برای رفع این تضاد به وجود آمده باید برای مربی نقش عاملیتی در نظر گرفته شود. پاسخی که ممکن است برخی از صاحب‌نظران فبک به این نقد بدهند این است که تسهیلگر با مداخله‌آنی و با طرح پرسش‌های پیگیرانه می‌تواند جلوی منحرف‌شدن مسیر گفت‌وگو را بگیرد. در پاسخ این دسته از صاحب‌نظران می‌توان گفت که بر اساس اصول برنامه آموزش فبک تسهیلگر از سوگیری، تحمیل عقاید و ارائه محتوای فلسفی منع شده و او تنها همانند یکی از اعضای حلقه می‌تواند گفت‌وگو کند. حتی برخی از صاحب‌نظران مانند دیوید کندی (۱۴۰۲) معتقدند که تسهیلگر می‌بایست خود را از حلقه دورنگه دارد و مانند یک ناظر از بیرون به فرایند گفت‌وگوها نظر بیفکند و هنگامی که در حلقه کندوکاو گره‌ای ایجاد شود و اصطلاحاً بحث قفل و یا کانالیزه شود، تسهیلگر می‌بایست در حلقه مداخله کند. در چنین شرایطی تسهیلگر حتی عضوی از حلقه کندوکاو هم محسوب نمی‌شود که بتوان برای او نسبت به کودکان، تعامل هم‌تراز متصور شد. با این حال، چنانچه برای تسهیلگر تعامل هم‌تراز و حضور در حلقه به واسطه پرسش‌های پیگیرانه متصور شویم، این چالش سر برمی‌آورد که اگر پرسش‌های پیگیرانه تسهیلگر نتواند جلوی به خطا رفتن بحث‌ها و غیرمنطقی شدن نتایج حلقه کندوکاو را بگیرد، چه باید کرد؟ برخی از فعالان حوزه تربیت تسهیلگر نیز ممکن است در پاسخ به این پرسش بگویند که تسهیلگر باید اجازه دهد جریان گفت‌وگو در حلقه ادامه بیاید، حتی اگر مغالطه‌آمیز باشد و توجیه آنان این‌گونه باشد که نتایج به‌دست‌آمده توسط کودکان با ذکر این نکته که نتایج موقتی است و هرگاه کودک در آینده و بزرگسالی متوجه اشتباه خود گردد دست به اصلاح دیدگاه خود می‌زند که این موضع هم غیر تربیتی است و هم نقش آموزشگری و عاملیتی مربی فکرپرور را نادیده می‌انگارند.

راه‌حل پژوهش حاضر آن است که می‌بایست برای مربی فبک نقش «رهیار فکروورزی» در نظر گرفت که با کودکان در تعامل ناهم‌تراز قرار دارد. همان‌گونه که اقتدار روشی برای مربی رواست، اقتدار محتوایی و فلسفی نیز باید برای وی قائل بود و برای رهیار فکری مرجعیت تبیین حقایق و ارزش‌های مطلق را روا دانست تا از به‌دست‌آمدن نتایج غیرمعقول و غیرمنطقی که ابعاد ضد تربیتی و مغایر تعالی کودک دارد پیشگیری به عمل آید. زیرا کودک در رویکرد عاملیت انسان، عمل‌کننده تام و کامل در نظر گرفته نمی‌شود، و سه مؤلفه عمل یعنی شناخت، میل و اراده در وی شکل نگرفته و تکامل نیافته و کودک در دوره تکوین و گذار به عاملیت است؛ یعنی سه عنصر اساسی عمل کم‌کم در او شکل می‌گیرند و او در حال عامل شدن است. البته ایستگاه‌های ظهور آن‌ها با هم فرق دارند و هم‌پا نیستند؛ ولی در پایان به یک نقطه هماهنگ می‌رسند که آن نقطه عاملیت انسان است (باقری، ۱۴۰۱: ۲۳۵). عنوان گذار به عاملیت، درعین‌حال که موجودیتی بالفعل را نشان می‌دهد، مفهوم خاصی به دوران کودکی نیز می‌دهد. با کودکی که در گذار به عاملیت است باید در قاموس عاملیت، یعنی در فضای تعامل، برخورد کرد. برخورد در فضای تعامل بدین معناست که نه‌تنها باید تکوین مبانی شناختی، گرایشی و ارادی در کودک را مدنظر قرارداد، بلکه باید به تکوین آنها یاری رساند و البته این مهم در راستای تعامل ناهم‌تراز محقق می‌گردد (باقری، ۱۳۹۴: ۱۰۱)؛ بنابراین، می‌توان گفت که باید نقش توانمندسازی کودک را برای رهیار فکری تعریف کرد و تعریف این نقش برای وی در گرو دادن نقش عاملیت بیشتر و قراردادن جایگاه او در تعامل ناهم‌تراز با کودک خواهد بود. به همین دلیل رهیار فکری باید نقش هنجاری‌تر، تربیتی‌تر، و فعال‌تری ایفا کند و نباید صرفاً یک نظم‌دهنده به گفت‌وگوهای کودکان باشد. شناخت فلسفه، منطق و استدلال و کاربردهای آن در گفت‌وگو برای رهیار فکری لازم و ضروری است و این شایستگی‌های دانشی، امکان‌های بیشتری برای او در پرورش تفکر و راه‌بری فکروورزی مستقلانه کودکان فراهم می‌آورد. انگاره اساسی فلسفه در فبک، اندیشیدن برای سازگاری بهتر و تغییر موقعیت در جهت ادامه‌یافتن زندگی است. ماهیت این اندیشیدن نیز بارزترین شکل خود را در علم تجربی آشکار کرده است. ازاین‌رو تفکر فلسفی و علمی در برنامه آموزش فبک تفاوت بنیادینی ندارند (باقری، ۱۳۹۴: ۱۰۲). این نوع نگاه به فلسفه بدین معنا تلقی می‌گردد که گویی فلسفه علمی نارس و نادقیق است و وقتی به کمال خود برسد و دقت کافی در اندازه‌گیری و سنجش یابد علم نامیده می‌شود. درحالی‌که در تعلیم و تربیت اسلامی، فلسفه و علم به‌صورت مستقل و مکمل یکدیگر

انگاشته می‌شوند و فلسفه به‌عنوان سایه علم تلقی نمی‌گردد. این تفاوت معنادار در نوع نگاه مبدعان فبک و رویکرد عاملیت به فلسفه باعث ایجاد نقطه افتراق شناخت فلسفه برای رهیار فکری می‌شود. رهیار فکری طبق رویکرد عاملیت اگر فلسفه را به‌عنوان یک عنصری مستقل و نه وابسته و در سایه نسبت به علم تلقی کند، موجب می‌گردد که فقط به روش اجتماع پژوهش علمی اکتفا نکند و از سایر روش‌ها و اصول فلسفی جهت غنای کار خود و تقویت فکورری کودکان بهره‌برد. چرا که لیپمن بر اساس اجتماع پژوهشی علمی، اجتماع پژوهش فلسفی را بنا نهاد؛ درحالی‌که از این نکته غافل بود که فلسفه علم نیست و تنها روش فلسفی هم اجتماع پژوهشی نیست. باتوجه‌به ماهیت فلسفی بودن حلقه کندوکاو لازم و ضروری است که رهیار فکری اصول منطق و استدلال صحیح را بشناسد و به کار گیرد و از به مغالطه کشیدن بحث جلوگیری کند. این عمل دقیقاً همان الگوی تعامل ناهمترازی است که پیش‌تر ذکر آن آمد. در این نوع تعامل رهیار فکری باتوجه‌به ذخیره دانشی خود، دست بالا را دارد و همین به او مشروعیت می‌دهد که نقش فعال‌تری در جریان پیشبرد بحث‌های فکری و فلسفی حلقه کندوکاو ایفا نماید. این آموزش‌ها و تحولات برآمده از آنها به‌آرامی شاگرد را متحول و در زمینه استدلال‌آوری او را توانمند می‌سازد، به همین رو خروجی این تعامل تربیتی، تحول بیشتر در سمت شاگرد است.

یکی دیگر از نقاط تمایز گفتمان پژوهش حاضر با مبانی برنامه آموزش فبک این است که در فبک، برقراری گفت‌وگو میان کودکان مهم است و تفکر در بستر گفت‌وگو اصالت دارد و اصطلاحاً کودکان در اجتماع پژوهشی تفکر گفتگویی را تمرین می‌کنند، درحالی‌که در نقطه مقابل و با استفاده از استعاره «فکر راه‌یاب» که ترجمه و مساوی با عمل تعقل در منطق قرآن است، رهیار فکری می‌کوشد تفکر و جریان اندیشه را به حقیقتی رهنمون سازد، زیرا عبور از کوره‌راه‌ها و راه‌یابی به حقیقت، عدم کتمان آن و پابندی به آن زندگی را در مسیر سعادت‌مندی دنیوی و خوش‌عاقبتی قرار می‌دهد. این مسئولیت مهم با قائل شدن نقش مربی عامل برای رهیار فکری در جهت فکورری مستقلانه کودکان ممکن می‌شود. علاوه براین‌ها، روشن‌سازی و بازشناسی موقعیت مبهم و مبهمات مبتلا به کودک و منطبق با زیست‌جهان کودکان برای آنان، آشکارسازی و ایضاح مسئله ابهام‌آفرین تا قاعده حیث التفاتی و دربارگی تفکر تضمین گردد، شخصی‌سازی مسئله مبهم برای کودک و رویارو کردن او با مسئله مبهم به‌قصد اندیشیدن متمرکز بر آن، در مبادی شناختی فکورری مستقلانه کودکان و طبق وظایف رهیار فکری قابل تبیین هستند.

۲.۶.۴ مبادی گرایشی عمل فکروورزی مستقلانه

یکی دیگر از مبادی مهم عاملیت انسان مبدأ گرایشی یا میلی اوست. امیال فراهم آورنده کشش و انگیزش برای عمل اند و نیروی لازم برای اقدام علمی را تأمین می‌کنند. برای بهتر یافتن نقش میل در عمل باید رابطه آن را با شناخت، جست. رابطه شناخت و میل در عمل به صورت ملازمت است. بدین معنا که می‌توان گفت که ملازمت شناخت و میل حاکی از آن است که شناخت محض و خنثی، به سبب تهی بودن از نیروی میل، نمی‌تواند منشأ عمل شود، چنان که میل خالی از شناخت نیز، به سبب این که نابیناست، راه به سوی عمل نمی‌برد (باقری، ۱۳۹۹: ۴۱۰). اکنون باید دید که رهیار فکری که اکنون مربی عامل و فکرپرور ناهم‌تراز است، باید چه امیال و گرایش‌هایی را در کودکان پروراند تا آنان مهبای عمل فکروورزی مستقلانه شوند. مهم‌ترین میل در رهیار فکری، علاقه باورمندانه و گرایش راستین وی به اثربخشی آموزش تفکر و نقش آن در تحول فکری کودکان و نوجوانان است. اگر رهیار فکری نسبت به امر آموزش تفکر بی‌علاقه و بی‌کشش باشد، این بی‌میلی او، در کودکان نیز اثر سوء بر جای می‌گذارد و آنان نیز متقابلاً کشش گذار به عاملیت، یعنی تمایلی حرکت آفرین به عمل مسئولانه و مستقلانه و در اینجا عمل اندیشیدن و راه‌یابی به حقایق را از خود بروز نخواهند داد. رهیار فکری علاوه بر شناخت ویژگی‌های سنی و رشدی کودک، باید علاقه و میل به کودک و کارکردن با وی را داشته باشد. این علاقه باعث می‌شود تا در حلقه کدوکاو، وی با صبر و حوصله با کودکان کار کند و نسبت به برخی بی‌توجهی‌ها، بازی‌گوشی‌ها و کژرفتاری‌های کودکان با مدارا و اغماض بنگرد. مطابق مبدأ گرایشی عمل فکروورزی مستقلانه، رهیار فکری باید کودکان را برانگیزد تا با موقعیت‌ها و مسائل مبهم مواجه شوند و سعی خود را در فکروورزی و دست‌کم در تمرین فکروورزی مستقلانه نشان دهند. همچنین شوق به بررسی پرسش‌ها، التزام فکری جهت معلوم کردن مجهول‌ها، و درگیری با مساله به قصد حل و فصل آن مطلوب قلمداد می‌شود.

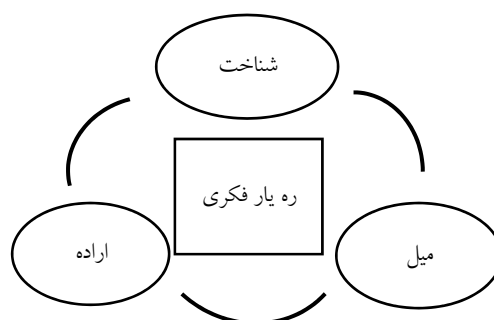
۳.۶.۴ مبادی ارادی عمل فکروورزی مستقلانه

یکی دیگر از مبادی عمل آدمی اراده است. اراده موضوع پیچیده‌ای است که نمی‌توان به آسانی آن را از طریق روابط علت و معلولی به اثبات رساند. ممکن است دو عنصر شناخت و میل به انجام یک عمل در فرد وجود داشته باشد، اما تا زمانی که اراده وجود نداشته باشد عملی صورت نمی‌گیرد. به عنوان مثال فردی نسبت به یک موضوع شناخت کافی دارد و از

جميع جهات و زوایای مختلف به آن شناخت پیدا کرده است، از طرفی دیگر میل و علاقه زیادی به انجام آن کار و فعل دارد؛ اما تا زمانی که اراده نکرده باشد، عمل فرد ظاهر نمی‌گردد. به همین دلیل است که حیوانات با اینکه شناخت دارند و میل بسیار قدرتمندی نیز دارند؛ اما انتخاب‌گری و تصمیم‌گیری ندارند. در نتیجه عامل نیستند و مسئولیتی هم ندارند و بر اساس همان میل و شناخت ابتدایی کارهایشان را پیش می‌برند (باقری، ۱۴۰۱: ۲۳۰). در لحظه بروز عمل و انتخاب‌گری، در بین انواعی از شناخت‌ها و گرایش‌هایی که وجود دارد، انسان با اراده خود دست به تصمیم‌گیری و انتخاب عملی خاص می‌زند. زیرا اراده به منزله برابندی از میل و شناخت، متضمن انتخاب است (باقری، ۱۳۹۹: ۲۴۱). حال، این اراده و انتخاب می‌تواند معطوف به شناخت‌های اصیل و عقلانی باشد و یا معطوف به عواطف مهرورزانه یا حسادت و رزانه باشد. به همین علت است که همه انسان‌ها اعم از خوب یا بد عامل‌اند و این خوبی‌ها و بدی‌ها در پی اعمال انسان می‌آیند و بر همین اساس است که اعمال را موجب هویت‌سازی انسان می‌دانیم. وفق این مبدأ عمل، تحقق اراده‌ورزی ره‌یار فکری موجب ایجاد حلقه کندوکاو هدفمند و تدارک بستری برای آموزش تفکر به کودکان در دوره تمهید می‌شود که دوران آمادگی و تمرین فکروورزی مستقلانه است. مطابق مبدأ ارادی عمل فکروورزی، ره‌یار فکری باید بکوشد جهد و سعی کودک را در انتخاب مسأله و یا راه حل هایش، انتخاب یک نظر یا موضع از میان نظرات و مواضع مطرح شده در حلقه کندوکاو طبق معیارهای حق‌پذیری و عقلایی، و سپس استدلال ورزی و دلیل آوری برای رد و یا تأیید دیدگاه شخصی‌اش را تقویت نماید. همچنین ره‌یار فکری باید شجاعت و شایستگی‌های ورود به فلسفه‌ورزی در باب مسائل روزمره را در کودکان و نوجوانان پروراند و این عمل فکری را در آنان آشکارا مشاهده نماید، و فلسفه‌ورزی یعنی پرس‌اندیشی و استدلال آوری پیرامون پدیده‌های زندگی فردی و همگانی با هدف به‌زیستی، راه‌یابی به حقیقت و نهایتاً ره‌سپاری به بارگاه خوشی و آرامش.

در پایان این قسمت می‌توان چنین بیان نمود که در چارچوب عاملیت، شناخت جهت عمل را روشن می‌کند، میل انرژی و برانگیختگی لازم برای حرکت به‌سوی آن را فراهم می‌آورد، و اراده صورت‌بندی عملی تصمیم و تحقق آن را بر عهده می‌گیرد؛ بنابراین عمل فکروورزی مستقلانه تنها زمانی پدید می‌آید که این سه رکن در پیوستاری هم‌بسته قرار گیرند: شناخت درست، میل به مشارکت عقلانی، و اراده عمل‌برانگیز. ره‌یار فکری نیز در

این سه سطح عمل می‌کند: تبیین شناختی، برانگیختن گرایشی، و حمایت از تصمیم‌گیری و عمل‌اندیشیدن. نمودار زیر این پیوستار را به شکلی فشرده نشان می‌دهد.



نمودار ۱. رابطه عناصر عمل و نسبت آن با مفهوم ره یار فکری

۷.۴ تحلیل شبه فرارونده

در گام هفتم، تحلیل شبه فرارونده از شرط‌های امکان و عدم امکان چیزی سخن می‌رود (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۴۱۲). اکنون با ظهور مفهوم جدید، می‌توان نشان داد که آن شرط امکان و عدم امکان قطب دیگر است. مفهوم جدید که همان ره‌یاری فکری می‌باشد، شرط امکان تسهیلگری است و ره‌یاری فکری شرط عدم امکان تسهیلگری نیز هست. به این معنی که تسهیلگری متضمن پای بندی به ره‌یاری فکری است، زیرا هر گونه تسهیلگری اثربخش و محقق‌کننده اهداف فبک، مستلزم ره‌یاری فکری و فراتر رفتن از تسهیلگری ناظرانه حلقه کندوکاو است. از طرفی، بروز عاملیت حداکثری مربی فکرپرور در عمل ره‌یاری فکری کودکان، شرط عدم امکان تسهیلگری منفعلانه است و مفهوم تسهیلگری را به هم می‌ریزد و از صحنه آموزش تفکر به کودکان خارج می‌سازد. ره‌یاری فکری تناسب بیشتری با فرهنگ ما و تعلیم و تربیت راستین دارد.

۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش با تحلیل و اسازانه نقش تسهیلگر در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و بازخوانی انتقادی آن از منظر رویکرد عاملیت انسان، کوشید بدیلی برای نقش تسهیلگر (یعنی ره‌یار فکری) و عملیات تسهیلگری (یعنی ره‌یاری فکری) ارائه دهد. برخلاف شاگرد محوری و رابطه هم‌تراز تسهیلگر با اعضای حلقه کندوکاو در برنامه آموزش فبک، ره‌یار

فکری، مربی عامل ناهمترازی است که عاملیت او صرفاً به تدارکات روشی مانند ایجاد حلقه کندوکاو و تضمین گفت‌وشنود اعضا محدود نمی‌شود. زیرا این محدودیت در واقع منجر به غفلت از شأن تربیتی و شأن آموزشگری مربی می‌گردد. آموزش محتوای معتبر و منطبق با واقعیات و مداخله‌گری محتوایی از ظرفیت‌های انگاره تعامل ناهم‌تراز میان مربی و مربی در فرایند تحول ذهنی و پرورش فکری کودکان و نوجوانان است. علاوه بر این، وفق رویکرد عاملیت انسان با تأکید بر مبادی سه‌گانه عمل فکورری مستقلانه (شناخت، میل، اراده)، مربی نه‌تنها راهبر فکری و بستر ساز گفت و شنودهای فکری و فلسفی است، بلکه عاملی فعال و مسئول در هدایت معرفتی حلقه‌های کندوکاو و استفاده تعلیمی و تربیتی از ظرفیت حلقه کندوکاو می‌باشد. زیرا حلقه کندوکاو با گفت‌وشنود به‌پیش می‌رود؛ ولی این گفتگوها صرفاً طریقت دارند و نه محوریت. ابتدا بر انگاره بازسازی شده «ره‌یاری فکری» متضمن باور به رابطه تعاملی ناهم‌تراز میان ره‌یار فکری یا مربی فکورپرور و کودک فکورپرور و تمرین‌کننده اندیشیدن مستقلانه است. مربی باتکیه بر سواد فلسفی و درک عمیق از مراحل رشدی، هم‌زمان به ایفای نقش آموزشگری محتوایی و جهت‌دهی به ابعاد محتوایی آموزش تفکر می‌پردازد. چنین تحولی نه‌تنها از افتادن گفت و شنودها به دام مغالطات کودکان پیشگیری می‌کند، بلکه با ایجاد بستری برای تمرین تفکر با ره‌یاری فکری مربی عامل امکان‌گذار تدریجی کودکان به عاملیت، یعنی عاملیت در اندیشیدن مستقلانه را فراهم می‌آورد. ضمناً اندیشیدنی مطلوب قلمداد می‌شود که به عمل آدمی و نتایج خواسته اعمال او توجه دارد. نتایج این پژوهش علاوه بر غنابخشی به ادبیات نظری حوزه آموزش فبک، پیامدهای عملی نیز دارد، از جمله اینکه در آموزش مربیان فکورپرور باید بر پرورش مبادی سه‌گانه عمل اندیشیدن مستقلانه توسط کودکان متمرکز شد تا آنان خود بتوانند در مواجهه با مسائل مبهم زیست‌جهان خود، و واقعیت‌های پیچیده و محرک تفکر، به‌صورت مستقلانه بیندیشند و مسئله‌گشایی نمایند و به حقایق راه یابند. علاوه بر اینها، پژوهش‌های آتی می‌توانند با بررسی میدانی تأثیر انگاره ره‌یاری فکری بر کیفیت بحث‌های فکری و فلسفی کودکان و سنجش تحولات فکری در آنان، اعتبار الگوی نظری پیشنهادی را در عمل مورد مطالعه و سنجش قرار دهند.

کتاب‌نامه

باقری، خسرو (۱۴۰۱). تربیت در/فقی عاملیت انسان، تهران: واکاوش.

- باقری، خسرو (۱۳۹۹). عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی، تهران: واکاوش.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴). فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- باقری، خسرو، نرگس سجادیه و طیبه توسلی (۱۳۸۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خواجه گودری، سهیلا (۱۴۰۲). طراحی و اعتباریابی کدهای اخلاقی در تسهیلگری برنامه فلسفه برای کودکان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- حق پرست کنارسری، نرجس، رسولی، رضا، مؤذن جمشیدی، میرهادی و ضماهنی، مجید. (۱۴۰۳). طراحی مدل رهیاری مدیران مبتنی بر بهره‌وری و توسعه فعالیت‌های دانش‌بنیان در سازمان آموزش و پرورش. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۱)، ۲۵۹-۲۸۸.
- رشتچی، مژگان (۱۳۹۴). اصول تسهیلگری و ویژگی‌های تسهیلگر حلقه کندوکاو، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شیخه، رضا، صفایی مقدم، مسعود، پاک‌سرشت، محمدجعفر و مرعشی، منصور (۱۳۹۷). تبیین دوران کودکی در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی (تحلیلی و اساسانه درباره دوران کودکی)، نشریه فلسفه تربیت، ۳(۱)، ۲۵-۵۶.
- ضرغامی، سعید (۱۳۹۲). هستی‌شناسی تغییر در پارادایم فرایندی در برابر پارادایم اتمی: تحلیل و اساسانه تعلیم و تربیت، چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران (ص ۱۷-۱۵)، مشهد: دانشگاه فردوسی.
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود، حبیبی، حمداله، و جعفری، کریم (۱۳۹۸). کیفیت کاربست روش آموزش مربی‌گری در فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان و اساتید. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۹(۸۲)، ۳۳-۴۳.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۹). داستان‌هایی برای فکرکردن، ترجمه سید جلیل شاهری لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کندی، دیوید (۱۴۰۲). فلسفه ی کودک و فلسفه برای کودکان، مترجم: حمیدرضا محمدی، تهران: نگاه معاصر، شولا.
- لیپمن، متیو، آن مارگارت شارپ و فردریک اسکانیان (۱۳۹۵). کودکان و مهارت تفکر، ترجمه عبدالمهدی معرف زاده، سید منصور مرعشی و علی شریفی. تهران: پارسیک.
- لیپمن، متیو، و آن ماگارت شارپ (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس، ترجمه محمدظہیر باقری نوع پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید، و قاضی‌نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. مطالعات برنامه درسی، ۲(۷)، ۱۲۳-۱۵۰.

واکاوی نقش تسهیلگر در برنامه فلسفه ... (علی جان درمیان و دیگران) ۶۵

نقدعلی، محسن و پناهی، زهرا. (۱۳۹۱). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روش‌های تدریس فعال و مشارکتی. تفکر و کودک، ۲(۴)، ۱۰۱-۱۲۶.

ویسی، مرضیه، میرزاحمدی، محمدحسن، و رهنما، اکبر. (۱۳۹۴). تدوین، اعتبارسنجی، و رتبه بندی شاخص‌های مربی آموزش فلسفه به کودکان. تفکر و کودک، ۶(۲)، ۱۲۱-۱۴۳.

هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی دوره‌های تربیت مربی برنامه «فلسفه برای کودکان» در ایران و کشورهای پیشرو و ارائه الگوی مناسب برای ایران، دوفصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۵(۱)، ۱۰۵-۱۳۸.

- Derrida, J. (1995). *The Time is Out of Joint. In Deconstruction is/in America: A New Sense of the Political*. (P. Kamuf, Trans). New York: New York University Press.
- Derrida, J. (1991). *Letter to a Japanese friend* (D. Wood and A. Benjamin, Trans). In Peggy Kamuf (Ed), *A Derrida reader: Between the blinds*. New York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination*. (B. Johnson, Trans). London: The Athlone Press.
- Lipman, M. (1980). *Social inquiry*, NJ: IAPC.
- Lipman, M. (1980). *Writing: Why and how?*, NJ: IAPC.
- Lipman, M. (1987). *Preparing Teachers to Teach for Thinking, Philosophy Today*, (Spring).
- Millett, S., & Tapper, A. (2013). *Philosophy and Ethics in Western Australian Secondary Schools*. Educational Philosophy and Theory, 46(11).
- Noaparast, K. B., & Khosravi, Z. (2012). *Which Interpretation of Deconstruction? Reply to Biesta and Miedema in Religious Education*, Issue 106.1. Religious Education, 107(5), 476-480.
- Topping, K.J., Trickey, S., & Cleghorn, P. (2019). *A Teacher's Guide to Philosophy for Children* (1st ed.). Routledge.