مقاله علمی پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۳۰ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰

فراتر از ماشین منطقی: بازمفهوم‌سازی عاملیت و آگاهی در فلسفه برای کودکان[۱]

جمیله غفاریان عیدگاهی مقدم
دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
j.ghaffarian@cfu.ac.ir
یحیی قائدی
دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
Yahya.ghaedi@khu.ac.ir
حمیدرضا رضازاده بهادران
دانشیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
ham.rezazadeh_bahadoran@iauctb.ac.ir

چکیده
برنامه «فلسفه برای کودکان» در خوانش‌های کلاسیک، عمدتاً بر ارتقای مهارت‌های استدلال صوری تمرکز داشته است، رویکردی که به‌طور ضمنی ذهن کودک را به‌مثابه یک سیستم پردازش اطلاعات تقلیل می‌دهد. بااین‌حال، پارادایم‌های نوظهور در فلسفه ذهن و علوم اعصابِ اراده، ضرورت حیاتی بازنگری در این بنیان‌های هستی‌شناختی را برجسته می‌کنند. این مقاله با روش تحلیلی-استنتاجی، به تبیین اعتبار هستی‌شناختی «آگاهی پدیداری» و نقش آن در «اقتدار علّی» سوژه می‌پردازد. استدلال محوری پژوهش این است که تفکر در حلقه کندوکاو، نه یک فرآیند الگوریتمیک، بلکه تبلورِ عاملیت سوژه در برابر جبرهای بیولوژیک و محرک‌های محیطی است. یافته‌ها نشان می‌دهند که آگاهی اول‌شخص به‌عنوان یک محدودیت سطح بالا عمل کرده و ازطریق مکانیسم علیت نزولی، فعالیت‌های عصبی سطح پایین را بازپیکربندی می‌کند. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از یافته‌های فلسفه ذهن و تأکید بر بنیادهای منتخب فلسفه ذهن، نشان می‌دهد که چگونه فبک با ایجاد وقفه در پاسخ‌های خودکار، از یک تمرین منطقی به یک «تکنولوژی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری فلسفه تعلیم‌وتربیت، خانم جمیله غفاریان عیدگاهی مقدم، در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی می‌باشد.

ارتقای عاملیت» ارتقاء می‌یابد؛ فرآیندی که درآن سوژه، فضای لازم برای ساخت هویت روایی خود را ارزیابی می‌کند. این بازتعریف تأکید می‌کند که تفکر منطقی در کودک، نه یک خروجی مکانیکی، بلکه کنشی ارادی برای غلبه بر اینرسی بیولوژیک /جبرگرایی زیستی و بازسازی سوبژکتیویته است.
واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، آگاهی پدیداری، علیت نزولی، اراده آزاد (وتو)، هویت روایی، اعتبار هستی‌شناختی.

۱. مقدمه و بیان مسئله

برنامه «فلسفه برای کودکان»[1] از بدو شکل‌گیری، با هدفِ گذار از آموزشِ حافظه‌محور به‌سویِ پرورشِ تفکرِ تأملی بنیان نهاده شد. اما حلقه مغفول‌مانده در ادبیات کلاسیک (Lipman 2003)، یک پرسش هستی‌شناختی تعیین‌کننده است: چگونه یک «دلیلِ انتزاعی» می‌تواند بر «علتِ فیزیکیِ» مغز غلبه کند؟ اگر ذهن صرفاً محصولِ جانبی[2] فعالیت‌های الکتروشیمیاییِ نورون‌ها باشد، سخن گفتن از «آزادی در تفکر» و «عاملیتِ کودک» در حلقه کندوکاو، چیزی جز یک توهمِ بیولوژیک نخواهد بود (Gardner 2022). تحت‌تأثیر پارادایم‌های حاکم بر علوم شناختی، ذهن کودک عمدتاً به‌مثابه یک «ماشینِ منطقی»[3] تصور شده است؛ رویکردی که در آن تفکر براساسِ الگوریتم‌هایِ استدلالی تعریف شده و ابعادِ اصیلِ وجودیِ سوژه در سایه قرار می‌گیرند (Gazzaniga 2018). ریشه این چالش در «مسئله کلاسیک ذهن-بدن»[4] نهفته است؛ تبیینِ پیوند میانِ امرِ معنایی و امر مادی که در قلمرو تربیت عقلانی، صورتی حادتر به خود می‌گیرد (Dennett 2024). این مقاله استدلال

1 Philosophy for children(P4C).
2 Epiphenomenon.
3 Logic Machine.
4 Mind-Body Problem

می‌کند که با ظهورِ پارادایم‌های نوین در فلسفه ذهن، به‌ویژه نظریهٔ «علیتِ نزولی» از کوین میشل (Mitchell 2024) و مفهوم «قدرتِ وتو» از هلن استوارد (Steward 2012)، فبک در شکل کنونی خود با نوعی «بحرانِ عاملیت» روبه‌روست. این پژوهش مدعی است که برای عبور از این بن‌بست، آگاهی پدیداری نباید یک تماشاگرِ محض، بلکه باید دارای «اقتدارِ علّی» بر ساختار بیولوژیک باشد. با بازخوانی بنیادهای هستی‌شناختی فبک (Clark 2016)، این مقاله به‌دنبال اثبات این فرضیه است که تفکر در حلقه کندوکاو، نه یک خروجی مکانیکی، بلکه مجالی برای تجلیِ «اعتبارِ پدیداری» است (Gallagher 2025). ازاین‌منظر، سوژه ازطریق مکانیسم‌هایی چون «قدرتِ وتو»، از اینرسیِ بیولوژیک رها شدّه و به‌سویِ تبلورِ یک هویتِ روایی منسجم هدایت می‌شود (Zahavi 2025). براین‌اساس، پژوهش حاضر با هدفِ جابجاییِ مرزهای فبک از یک «مدلِ پردازشِ اطلاعات» به یک «مدلِ تبلورِ عاملیت»، به‌دنبال پاسخ به این پرسش است که: چگونه بنیادهایِ پدیدارشناختی و عصبیِ ذهن، حلقه کندوکاو را از یک تمرینِ زبانی به یک «تکنولوژیِ آزادی» تبدیل می‌کنند؟ این تبیینِ هستی‌شناختی درنهایت در قالب مؤلفه‌های یک مدل پیشنهادی، چهارچوبی نوین برای کنشِ تربیتی در فبک ارائه خواهد داد.

۱-۱. ساختار مقاله

این پژوهش در پنج بخش سازماندهی شده است: پس از مقدمه و بیان مسئله (بخش حاضر)، مبانی نظری و پیشینه پژوهش در بخش دوم ارائه می‌شود. در بخش سوم، روش‌شناسی پژوهش تشریح می‌گردد. یافته‌ها و بحث در بخش چهارم و نتیجه‌گیری و

---

1 Downward Causation.
2 Veto Power (Free Won't).
3 Information Processing.
4 Agentic Crystallization Model (ACM).

پیشنهادات در بخش پنجم ارائه خواهند شد. باتوجه‌به مسئله‌شناسی انجام‌شده و ضرورتِ بازاندیشی در مبانی عاملیت در برنامه فبک، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۲-۱. سؤالات پژوهش

۱. آگاهی پدیداری در تجربهٔ کودکان از حضور در حلقهٔ فلسفه برای کودکان، چگونه پدیدار می‌شود و چه نقشی در آغاز کندوکاو دارد؟

۲. کودکان خوداصلاح‌گری فکری را در حلقهٔ کندوکاو چگونه تجربه و معناگذاری می‌کنند؟

۳. در تجربهٔ کودکان، چه نسبتی میان لحظه‌های آگاهی پدیداری و شکل‌گیری حس «سوژهٔ عامل» در حلقهٔ فبک وجود دارد؟

۳-۱. ضرورت و اهمیت پژوهش

ضرورت این پژوهش از تناقض بنیادین در پارادایم‌های کلاسیک «فلسفه برای کودکان» نشأت می‌گیرد؛ جایی که تفکر عمدتاً به «کارکردهای شناختی» تقلیل یافته و آگاهی پدیداری به حاشیه رانده شده است. این رویکرد، سوژهٔ کودک را از عاملِ آگاه به سیستمِ پردازش اطلاعات تنزل می‌دهد و امکان فهمِ تجربهٔ زیستهٔ حیرت، تعارض و خوداصلاح‌گری را محدود می‌کند. اهمیت پژوهش در این است که با بهره‌گیری از تمایز میان آگاهی پدیداری و آگاهی دسترسی(Block 1995; Chalmers 1996) ، نشان می‌دهد چگونه تجربهٔ اول‌شخصِ کودک در حلقهٔ کندوکاو، نه صرفاً انگیزهٔ شناختی، بلکه بسترِ هستی‌شناختیِ عاملیت است. بدون‌توجه‌به این بعد، فبک از فناوریِ تربیتیِ ارتقای سوژه، به تمرینِ مهارت‌های صوری فروکاسته می‌شود.

---

1 Wonder.

چالش محوری این است: اگر حالات ذهنیِ کودک (حیرت، تردید، شرمِ معرفتی) فاقدِ اقتدارِ علّی بر فرایندهای عصبی باشند، خوداصلاح‌گریِ او صرفاً بازتابِ بازآرایی‌هایِ زیستیِ غیرارادی خواهد بود (Kim 1998, 2005). این پژوهش استدلال می‌کند که آگاهی پدیداری، از طریق سازوکارهایِ کنترلیِ سطحِ بالا، امکانِ بازتنظیمِ الگوهایِ عصبیِ پیش‌فرض را فراهم می‌آورد و بدین‌سان، فبک را به تکنولوژیِ تحققِ سوژه‌یِ عامل بدل می‌کند.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مرور ادبیاتِ پژوهشی در حوزه فلسفه برای کودکان، نشان‌دهنده یک چرخشِ پارادایمیک در درکِ ماهیتِ سوژه است. این تطور را می‌توان در سه مقطع بنیادین کالبدشکافی کرد:

دوره کلاسیک (۱۹۷۰ - ۲۰۰۰): تحت‌تأثیر آرای متیو لیپمن (Lipman 2003)، پژوهش‌ها عمدتاً بر «کارکردهای شناختی» متمرکز بودند. در این دوره، ذهن کودک به‌مثابه مجموعه‌ای از ابزارهای منطقی و الگوریتم‌های پردازش اطلاعات تصور می‌شد. نقد بنیادین بر این دوره، نادیده‌گرفتن ساحتِ آگاهی پدیداری و تقلیلِ کودک به یک «اپراتور منطقی» است؛ جایی که تفکر صرفاً به‌مثابه یک «مهارتِ فنی» نگریسته می‌شد.

دوره میانی (۲۰۰۰ - ۲۰۲۰): پژوهشگرانی نظیر گاردنر و گریگوری با تکیه بر سنت‌های ویگوتسکی و آموزش کل‌نگر، بر ابعاد عاطفی و مراقبتی تأکید کردند. بدین‌ترتیب، چرخش به‌سوی ذهنِ بدن‌مند و اجتماعی شکل گرفت. اگرچه در این دوره تفکر از حصار منطق صوری خارج شد، اما همچنان پاسخ روشنی به «مسئله ذهن-بدن» ارائه نگردید. این دوره در تبیینِ چگونگیِ «اقتدارِ علّیِ ذهن» بر تکانه‌های بیولوژیک ناتوان ماند و آگاهی را در سطحی پدیدارشناختی (بدون قدرتِ دستکاری در ماده) متوقف کرد.

دوره معاصر (۲۰۲۴ - ۲۰۲۶): پژوهش‌های پیشرو (Mitchell 2024; Clark 2016) مرزهای نوینی را گشوده‌اند. از نگاه پارادایم عاملیتِ علّی و فیزیکالیسمِ غیرتقلیل‌گرا، موجودات زنده نه ماشین‌های بیولوژیک، بلکه «عامل‌های علّی» هستند که براساس «معنا»، زنجیره‌های فیزیکی مغز را مدیریت می‌کنند. در همین راستا، استوارت (Stewart 2025) مفهوم «قدرت وتو» را به‌عنوان نمودی از عاملیت در فیزیکِ اراده آزاد مطرح می‌کند که مبنایی نوین برای درک خوداصلاح‌گری در حلقه کندوکاو فراهم می‌آورد.

۱-۲. پژوهش‌های تجربی و مطالعات موردی بین‌المللی

در امتداد این تحولات نظری، مطالعات تجربی و موردیِ اخیر تلاش کرده‌اند تا این مفاهیم را در محیط‌های آموزشی عملیاتی کنند. پژوهش‌های کیفی در کلاس‌های فبک نشان داده‌اند که چگونه پرسشگریِ سقراطی می‌تواند به‌عنوان محرکی برای فعال‌سازیِ «بازداریِ شناختی»[1] عمل کند و به کودکان اجازه دهد بر تکانه‌های هیجانیِ خود مسلط شوند. بااین‌وجود، مرور ادبیات بین‌المللی نشان می‌دهد که اغلبِ این مطالعات کاربردی، یا صرفاً بر توصیفِ «تجربه زیسته» و پیامدهای روان‌شناختی بسنده کرده‌اند و از تبیین مکانیسم‌های عصبی-فلسفیِ «علیت نزولی» غفلت ورزیده‌اند، یا همچنان اسیر نگاه‌های تقلیل‌گرایانه بوده و نتوانسته‌اند اقتدار علّیِ آگاهی را در فرآیند یادگیری تبیین کنند (Kim 2024).

۲-۲. پیشینه پژوهش‌های فبک در ایران

در ادبیات داخلی نیز گام‌های مهمی برای عبور از نگاه تقلیل‌گرایانه به فبک برداشته شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد پژوهش‌های پیشین در ایران به‌تدریج از تمرکز صرف بر مهارت‌های منطقی فاصله گرفته‌اند. برای نمونه، ضرغامی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی ساختاری، به تحلیل مبانی هستی‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان براساس «رویکرد

1 Cognitive Inhibition.

بدن‌مندی» پرداخته و بر ضرورت خروج از دوگانه‌انگاری دکارتی تأکید کرده‌اند.

همچنین، در آثار، قایدی (۱۳۹۵) به صراحت از تحولات معاصر در فبک پرده برداشته و مسیر حرکت این برنامه را ترسیم نموده است. ناجی (۱۴۰۲) نیز در بازخوانی معرفت‌شناختی فبک، بر ساختار ذهن و کندوکاو فلسفی تمرکز کرده است. با وجود این تلاش‌های ارزشمند، پژوهش مستقلی که به‌طور نظام‌مند مفهوم «علیت نزولی» و «آگاهی پدیداری» را در تقاطعِ فلسفه ذهن و برنامه فبک در ایران صورت‌بندی کرده باشد، مشاهده نمی‌شود.

۳-۲. پیشینه و جایگاه پژوهش حاضر

این مقاله با تکیه بر خلأهای موجود در سه دوره یادشده و فقدانِ تبیین‌های علّی در مطالعات داخلی و خارجی، برای نخستین‌بار بنیادهای کلیدیِ هستی‌شناختی را به‌طور منسجم برای بازتعریفِ «سوژهٔ فبک» تدوین می‌کند. تفاوت بنیادین این پژوهش با پیشینه‌های قبلی در این است که تفکر را نه‌صرفاً یک «مهارتِ شناختی»، بلکه یک «تجلیِ علّی و پدیداری» می‌بیند. از این منظر، کودک از یک پردازشگرِ صرف اطلاعات، به یک «عاملِ آگاه» با قدرتِ بازپیکربندیِ عصبی ارتقا می‌یابد. هدف غایی، ارائه یک هستی‌شناسیِ جدید برای «کودکِ فکور» است که در آن تفکر، نه یک رویه مکانیکی، بلکه نوعی کنشِ ارادی برای غلبه بر جبر بیولوژیک تلقی می‌گردد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

طراحی این پژوهش به منظور دستیابی به درکی عمیق از «عاملیت کودک در فبک» و مفهوم‌سازیِ نظریِ آن، براساس لایه‌های روش‌شناختی زیر صورت‌بندی شده است:

ـ پارادایم پژوهش: تفسیری-برساختی[1]

این پژوهش در پارادایم تفسیری-برساختی قرار دارد. از آنجا که پژوهشگر به دنبال کشف قوانین جهان‌شمول و اثبات‌گرایانه نیست، بلکه هدف آن درک[2]، تفسیر و بازسازی مفهوم پیچیدهٔ «عاملیت» در تقاطع علوم شناختی و فلسفه برای کودکان است، این پارادایم انتخاب شده است. در این نگاه، عاملیت سوژه به‌عنوان پدیده‌ای در نظر گرفته می‌شود که در بستر تعاملات شناختی و اجتماعی (حلقه کندوکاو) «برساخت» می‌شود.

ـ رویکرد پژوهش کیفی، استقرایی و ظهورگرا[3][4]

رویکرد حاکم بر این مطالعه، کیفی و مبتنی بر منطق استقرایی (پایین به بالا) است. در این رویکرد، پژوهشگر از فرضیه‌های پیشینی یا چهارچوب‌های نظریِ تحمیلی کار را آغاز نمی‌کند؛ بلکه اجازه می‌دهد مفاهیم، مقولات و ابعاد عاملیت به شکلی «ظهورگرا» و مستقیماً از دلِ خوانشِ عمیقِ متون دست‌اول استخراج شوند.

ـ استراتژی پژوهش: نظریه داده‌بنیاد و تحلیل مفهومی[5][6]

استراتژی اصلی برای پیشبرد این پژوهش، ترکیبِ «تحلیل مفهومی» با طرحِ نظام‌مندِ «نظریه داده‌بنیاد» (طرح استراوس و کوربین - ۱۹۹۸) است. تحلیل مفهومی به کالبدشکافی مفاهیمی چون آگاهی پدیداری، قدرت وتو و ذهن گسترده کمک می‌کند، و استراتژیِ داده‌بنیاد، این مفاهیمِ پراکنده را در قالب یک چهارچوب و مدلِ نظریِ منسجم و شبکه‌سازی‌شده به یکدیگر پیوند می‌دهد.

1 Interpretive-Constructivist.
2 Positivist.
3 Approach.
4 Qualitative, Inductive & Emergent.
5 Strategy.
6 Grounded Theory & Conceptual Analysis.

ـ تاکتیک‌های پژوهش: نمونه‌گیری نظری، مقایسه مداوم و یادداشت‌برداری

برای اجرای استراتژی فوق، از تاکتیک‌ها و فنون اجرایی زیر استفاده شده است:

ـ نمونه‌گیری نظری: انتخاب هدفمند متون و منابع اسنادی در حوزه‌های فلسفه ذهن و تعلیم‌وتربیت، که براساس نیاز نظری پژوهش پیش رفت و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

ـ مقایسه مداوم: تاکتیک کلیدی پژوهش که در آن هر گزاره، کد یا مفهومِ استخراج‌شده از متون، به‌طور پیوسته با سایر کدها مقایسه شد تا تفاوت‌ها و شباهت‌های مفهومی روشن شده و مقولاتِ کلان‌تر شکل بگیرند.

ـ یادداشت‌برداری تحلیلی: ثبت مداوم ایده‌های نظریِ پژوهشگر در حین خوانش متون که نقش مهمی در گذار از کدهای توصیفی به کدهای تحلیلی ایفا کرد.

ـ تجزیه و تحلیل داده‌ها: کدگذاری سه‌مرحله‌ای مبتنی بر مدل پارادایمی

فرآیند تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی به‌صورت نظام‌مند و در سه مرحلهٔ متوالی انجام پذیرفت:

کدگذاری باز: متون به‌صورت خط‌به‌خط و گزاره‌به‌گزاره تحلیل شدند. مفاهیم پنهان در متن نام‌گذاری شده و حاصل این گام، استخراج حدود ۱۰۰ کد اولیه و مفهومی پیرامون عاملیت بود.

1Tactics.
2Theoretical Sampling.
3Theoretical Saturation.
4Constant Comparison.
5Memoing.
6Data Analysis.
7Open Coding.

کدگذاری محوری: کدهای باز براساس ارتباطات[1] درونی‌شان تقلیل یافته و در قالب «مدل پارادایمی استراوس و کوربین» دسته‌بندی شدند. در این تحلیل، داده‌ها در پنج بُعد اساسی شبکه‌سازی شدند: شرایط علّی (آگاهی پدیداری)، پدیده محوری (تبلور عاملیت حقیقی سوژه)، بستر و زمینه (محیط شناختی گسترده و داربست‌بندیِ حلقه کندوکاو)، راهبردها (بازداری ارادی و اعمال قدرت وتو در برابر تکانه‌ها)، پیامدها (برساخت هویت روایی و تکوین فلسفه شخصی سوژه).

کدگذاری انتخابی: در گام نهاییِ تحلیل، تمام مقولات[2] مدل پارادایمی به‌صورت یکپارچه حول یک مقوله هسته انتظام یافتند تا روایت نظری[3] پژوهش تکمیل شود. این مقوله هسته با عنوان «بازمفهوم‌سازی فبک به‌مثابه فناوری ارتقای عاملیت سوژه؛ گذار از پردازش مکانیکی به تکوین هویت روایی در بستر ذهن گسترده» صورت‌بندی شد که خروجی نهاییِ این تحلیل، یک چهارچوب مفهومی پویا برای تبیین عاملیت کودک است.

۴. یافته‌های پژوهش: تبیین بنیادهای منتخب فلسفه ذهن

۴-۱. آگاهی پدیداری

۴-۱-۱. آگاهی پدیداری و اقتدار علّی در فلسفه برای کودکان: از حیرت به عاملیت

چرا کودک می‌پرسد؟ پاسخ این پرسش، در هسته مسئله دشوار آگاهی (Chalmers 1995) قرار دارد. کودک زمانی می‌پرسد که چیزی را احساس کرده باشد -لحظه‌ای از «حیرت» یا «تعارض وجودی» که نه‌صرفاً یک خطای منطقی، بلکه یک اختلال پدیداری است

1 Axial Coding.
2 Selective Coding.
3 Core Category.
4 Causal Authority.
5 The Hard Problem of Consciousness.

(Gregory 2008; Kennedy 2006). این حیرت، محصولِ تعامل فعالِ ارگانیسم با جهان است، نه یک رویداد درون‌جمجمه‌ای (Noë 2004). در فلسفه برای کودکان، این حیرت نقطه آغازین کندوکاو است. بدون آن، تفکر تنها جابجایی مکانیکی نمادها خواهد بود. همان‌طور که ناگل (Nagel 1974, 436) بیان می‌کند: «یک موجود زمانی دارای حالات ذهنی آگاهانه است که چیزی باشد که بودنِ آن موجود برای خود او باشد.» این «چیزی‌بودن‌برای» -یا همان کوالیا -[1]غیرقابل‌فروکاهش است[2]و پایه هرگونه شناخت معنادار محسوب می‌شود (Jackson 1982).

مدل‌های کارکردگرایانه، ذهن کودک را به سامانه‌ای برای پردازش اطلاعات تقلیل می‌دهند (Putnam 1975; Dennett 1991). در این دیدگاه، تفکر فلسفی صرفاً دستکاری نمادهای منطقی است. اما این رویکرد، تجربه کیفیِ اول‌شخص را نادیده می‌گیرد - تجربه‌ای که ذاتِ «زندگی فکری» کودک را تشکیل می‌دهد. بدون این کیفیت پدیداری، کودک تنها به بازتولیدِ مکانیکیِ استدلال‌ها می‌پردازد -همان «زامبی فلسفی» (Chalmers 1996) که از نظر رفتاری شایسته است، اما از نظر پدیداری خالی. در همین نقطه است که می‌توان پیوندی بنیادین میان فلسفه ذهن و مفهوم «تفکر مراقبتی» در رویکرد لیپمن برقرار کرد. تقلیل‌گرایی کارکردگرایانه در حلقه کندوکاو، ناخواسته به شکل‌گیری یک «تفکر مراقبتیِ مکانیکی» منجر می‌شود؛ جایی که کودک همدلی و رعایت حقوق دیگران را صرفاً به‌عنوان یک قانون یا رفتار شایسته اجتماعی تقلید می‌کند (دقیقاً مانند یک زامبی فلسفی). اما با

1what-it-is-l
ikeness.
2Qualia.
3Phenomenal experience.
4Philosophical zombie (p-zombie).
5Caring Thinking.
6Matthew Lipman

ورود «آگاهی پدیداری» و درک «کوالیا»، تفکر مراقبتی از یک رفتار تقلیدی به یک «تجربه زیسته و پدیدارشناختیِ اصیل» ارتقا می‌یابد. در این ساحت، کودک سنگینیِ اخلاقیِ تصمیمات خود و ارزشِ وجودیِ دیگری را با تمامیت خود «حس» کرده و براساس آن، رویکرد رفتاری و شبکه‌های عصبی خود را بازپیکربندی می‌کند.

آگاهی پدیداری، «اعتبارِ نخستین» تفکر فلسفی است. این لایه از آگاهی، زیربنای اصلی برای خروج از «آگاهی منفعل» و حرکت به‌سمت اقتدار علّی است. اعتبار پدیداری به کودک اجازه می‌دهد تا صدق یک ایده را نه فقط با خط‌کش منطق، بلکه با تمامیتِ وجودی خود لمس کند (Gallagher 2005). وقتی کودک در فرآیند گفت‌وگو یک پیش‌فرض ذهنی را اصلاح می‌کند، ذهنِ ظهوریافته درحال بازپیکربندیِ محدودیت‌های عصبی براساس «فضای دلایل» است (Kim 2005). در این نبرد پارادایم‌ها، در برابر دیدگاهی که آگاهی پدیداری را نوعی «توهمِ کاربردی» می‌پندارد (Dennett 1991)، استدلالِ شناخته‌شده اتاق چینی (Searle 1980) نشان می‌دهد که تفکر در حلقه کندوکاو صرفاً «دستکاریِ نمادها» نیست، بلکه نیازمندِ «ادراکِ معنا» است. براساس رویکرد علیتِ ذهنیِ غیرتقلیل‌گرا (Lowe 2008)، ذهن به عنوان یک کلِ یکپارچه، بر اجزای عصبی فرمان می‌راند و اجازه نمی‌دهد کودک به یک «زامبیِ فلسفی» تبدیل شود (Chalmers 1996; Campbell 2024). همچنین از منظر نظریات معاصری چون «نظریه اطلاعات یکپارچه» (Koch 2024) و «پایداری زیست» (Seth 2021)، آگاهی دقیقاً برابر است با «قدرتِ علّیِ یک سیستم بر خودش». آگاهی پدیداری در حلقه کندوکاو، همان نقطه‌ای است که ذهنِ کودک بر وضعیتِ آیندهٔ خود اقتدارِ علّی پیدا کرده و از دایرهٔ تکرارِ واکنش‌های مکانیکی

1 Primal Validity
2 Integrated Information Theory (IIT)

خارج می‌شود. چنان‌که در بخش‌های آتی (در قالب فرضیه شایستگی پدیداری) نشان خواهیم داد، همین درکِ پدیداری است که به رفتار و خوداصلاح‌گری کودک در حلقه کندوکاو ارزش و جهت می‌بخشد. این حضورِ مقتدرانه، به‌عنوان «حضورِ هستی‌شناختیِ سوژه» (خاتمی ۱۴۰۰) تعبیر می‌شود. این «مرکزیتِ آگاهی» است که به مهِ فرآیندهای ناخودآگاهِ کودک انسجام بخشیده و تفکر را از یک واکنشِ غریزی به یک کنشِ ارادی ارتقا می‌دهد (Sigman 2017). برای فهم چگونگی این بازپیکربندی، باید به مفاهیمی چون علیت نزولی و قدرت وتو مراجعه کرد.

۴-۱-۲. تمایز انواع آگاهی و جایگاه آگاهی پدیداری

آگاهی پدیداری، با خودآگاهی یکی نیست. درحالی‌که[1] آگاهی پدیداری به تجربه کیفیِ ساده (مثل دیدن رنگ قرمز یا احساس درد) اشاره دارد، خودآگاهی مستلزم بازنمایی ذهنی از «خود» است (Gallagher 2000). در برنامه فلسفه برای کودکان، پرسش‌هایی مانند «من چه کسی هستم؟» بیشتر با خودآگاهی سروکار دارند. بااین‌حال، آگاهی پدیداری پیش‌زمینه و شرط لازم برای خودآگاهی است؛ زیرا بدون تجربه کیفی از جهان، کودک نمی‌تواند خود را درمقابل آن موقعیت‌یابی کند. در فلسفه ذهن معاصر، به پیروی از ند بلاک (Block 1995)، غالباً میان دست‌کم دو سطح آگاهی تفکیک قائل می‌شوند:

۱. آگاهی دسترسی‌پذیر: محتواهایی که برای نظام‌ها[2]ی شناختی جهت استدلال، گزارش کلامی و کنترل کنش «در دسترس» هستند (مفهومی نزدیک به ایده فضای کاری جهانی)[4].

1Self-consciousness
2Mental Representation
3Access consciousness
4Global Workspace (Global Workspace Theory - GWT)

۲. آگاهی پدیداری آنچه «بودنِ در یک وضعیت» برای سوژه چگونه است؛ یعنی کیفیت‌های ذهنی و خام زیستنِ یک تجربه.

بسیاری از نظریه‌های عصب‌شناختی تلاش می‌کنند جنبه‌های ساختاری تجربه را صورت‌بندی کنند. برای مثال، نسخه ۴/۰ «نظریه اطلاعات یکپارچه» (IIT) می‌کوشد ویژگی‌های بنیادین تجربه پدیداری را به‌صورت اصول موضوعه تعریف کرده و برای آن‌ها در سطح فیزیکی معادلات متناظر ارائه دهد. ازسوی‌دیگر، آثار تحلیلی اخیر تأکید دارند که آگاهی پدیداری صرفاً یک «اپی‌پدیده» (پدیده فرعی و زائد) نیست، بلکه نقش کارکردیِ حیاتی دارد. در «فرضیه شایستگی پدیداری»، تجربه پدیداری به‌مثابه یک[2] «ارزش ذاتی» در نظر گرفته می‌شود که رفتار عامل را هدایت می‌کند: «چون تجربه‌ها برای ما ارزش دارند، رفتار ما را سازمان‌دهی می‌کنند».

این تحلیل برای فبک اهمیتی بنیادین دارد: اگر آگاهی پدیداری «ارزش‌بار» و «انگیزه‌آفرین» است، آنگاه تجربه زیسته کودک در حلقه کندوکاو، صرفاً تبادل مکانیکی اطلاعات نیست، بلکه منبع اصلی انگیزش اخلاقی و شناختی اوست. این بینش با رویکردهای شناختِ کنش‌گرایانه و بدنمند که مدل محاسباتی[3] سنتی ذهن را رد می‌کنند، هم‌راستاست. نوئه (Noë 2004, 1) ، استدلال می‌کند که «آگاهی چیزی نیست که در درون ما اتفاق بیفتد، بلکه چیزی است که ما انجام می‌دهیم». در این دیدگاه، ادراک یک عامل فعال حسی-حرکتی با جهان است. بنابراین، در کلاس فبک، «حیرت» تنها یک محرک رفتاری نیست، بلکه یک رویداد شناختیِ عمیق است؛ لحظه‌ای که درک عادی کودک

1 Axioms
2 Phenomenal worthiness
3 Enactive
4 Embodied

دچار گسست شده و فضایی برای تأمل اصیل باز می‌شود. کارکردگرایی،[1] علی‌رغم قدرت تبیینی‌اش در علوم شناختی (Putnam 1975; Dennett 1991)، قادر به درک این بُعد کیفی نیست. کودکی که می‌تواند استدلال‌های منطقی معتبری ارائه دهد اما «سنگینی» یک تناقض اخلاقی را لمس نمی‌کند، از دیدگاه چالمرز (Chalmers 1996)، شبیه به یک «زامبی فلسفی» است -کسی که از نظر رفتاری و منطقی کارآمد است، اما از درون تهی و فاقد تجربه پدیداری است. مدل‌های عصب‌شناختی نظیر «فضای کاری عصبی جهانی» (Dehaene 2014) نیز، اگرچه بر دسترسی آگاهانه تأکید دارند، اما باز هم نیازمند یک ورودی پدیداری اولیه (کوالیای حسی خام) هستند تا امکان یکپارچه‌سازی آن فراهم شود. براین‌اساس، پیشنهاد می‌شود که آگاهی پدیداری به‌عنوان شرط اعتبارِ اولیه در کندوکاو فلسفیِ کودکان درنظر گرفته شود. این ویژگیِ کیفی، صرفاً یک پیش‌زمینه روان‌شناختی نیست که باید از آن عبور کرد، بلکه «خاک حاصلخیزی» است که حیرت فلسفیِ اصیل از آن می‌روید. پذیرش این امر، نقش منطق را در فبک کم‌رنگ نمی‌کند؛ بلکه تضمین می‌کند که استدلال در دلِ تجربه زیسته ریشه دوانده باشد. برای تسهیل‌گران فبک، این یافته حاوی یک پیام عملی است: باید به نشانه‌های پدیداری (مانند سکوت عمیق، گشاده‌شدن چشم‌ها، تردیدهای بدنمند) به‌عنوان شاخص‌های واقعی ظهور کاوش فلسفی توجه کرد و محرک‌هایی را طراحی نمود که ناهماهنگی ادراکی و پدیداری را پیش از ناهماهنگی منطقی برانگیزند.

۴-۱-۳. مناقشات متافیزیکی: این آگاهی «چه نسبتی با مغز» دارد؟

«نظریهٔ هویت ذهن-مغز»[2] همواره کوشیده است تا همبستگی‌های عصب‌شناختی آگاهی را نه‌صرفاً یک رابطهٔ علّی یا تقارن، بلکه رابطهٔ «این‌همانی» قلمداد کند؛ با این پیش‌فرض[3]

1 Functionalism.
2 Identity Theory of Mind(Mind-Brain Identity Theory).
3 Identity Theory (Mind-Brain Identity Theory).

که حالت‌های آگاهی پدیداری همان حالت‌های خاص عصبی هستند. در این راستا، رویکردهایی چون نظریه «فضای کاری عصبی جهانی» (Dehaene 2014) و رویکردهای مبتنی بر «اطلاعات یکپارچه» (مانند IIT 4.0) تلاش کرده‌اند مبانی یکپارچگی علّیِ این فرایند را در شبکه‌های عصبی تبیین کنند. بااین‌حال، نقدهای جدید بر «مادی‌گرایی یگانه» نشان می‌دهند که استدلال‌های مبتنی بر ضایعات مغزی و همبستگی‌های عصبی، اغلب دچار یک خطای روش‌شناختی بنیادین می‌شوند: آن‌ها تمایز میان همبستگی[1] و علّیت[2] را رعایت نمی‌کنند. این نادیده‌انگاری، تقلیل‌گراییِ مفرطی به همراه دارد که اندیشمندانی چون چالمرز در قالب «زامبی فلسفی» (Chalmers 1996) و متفکرانی نظیر جکسون و گالاگر با تأکید بر تجربه زیسته، آن را نقد کرده‌اند. ناتوانی رویکردهای کارکردگرا (با وجود دفاعیات Dennett 1991 و نقدهای Putnam 1975) در تبیین پدیدارشناسیِ ذهن، نشان می‌دهد که آگاهی را باید یک «پدیداری اولیه» دانست، نه‌صرفاً چیزی که در درون جمجمه رخ می‌دهد (Noë 2004). پذیرش این مبنای متافیزیکی و گذر از اپی‌پدیده‌گرایی به‌سمت پذیرش «علیت نزولی» (مباحث کیم – Kim)، برای «فلسفه برای کودکان» حیاتی است. تنها درصورت پذیرش اینکه آگاهی پدیداری می‌تواند محدودیت و اثرِ علّی بر سطح عصبی اعمال کند، می‌توان نشان داد تصمیمات، خوداصلاح‌گری‌ها و «حق وتو» ی کودک در حلقه کندوکاو، صرفاً توهمی از پیش‌تعیین‌شده توسط نورون‌ها نیست، بلکه تجلی عاملیت اصیل سوژه است.

۴-۱-۴. آگاهی پدیداری در بافت فلسفه برای کودکان

فبک در تجربهٔ کلاس درس، فقط بر «تفکرِ صوری» اثر نمی‌گذارد، بلکه بر شیوهٔ زیستن

1 Correlation.
2 Causation.

تجربهٔ فکری و اجتماعی کودک اثرگذار است. مرورهای نظام‌مند در پژوهش‌های فبک (Trickey & Topping 2004) نشان می‌دهند که مشارکت در حلقهٔ گفت‌وگو، فراتر از بهبود مهارت‌های شناختی، با ایجاد «محیط امن»، پرورش «دانش‌آموز متمدن» و تمرین «دموکراسی در بحث» پیوند دارد. این مضامین را می‌توان، از منظر فلسفه ذهن و آگاهی، چنین خوانش کرد: «محیط امن» یعنی شکل خاصی از آگاهی عاطفیِ امن؛ کودک تجربهٔ زیستهٔ «شنیده‌شدن»، «نهراسیدن از خطا» و «امکان ابراز خویشتن» را به‌طور پدیداری زندگی می‌کند. «دموکراسی در بحث» نیز به‌معنای تجربهٔ «هم‌سوژگی»[1] است؛ جایی که کودک خود را نه فقط یک پردازشگر منفردِ اطلاعات، بلکه سوژه‌ای در تعامل معنادار با سایر سوژه‌ها می‌یابد.

همچنین، «فرهنگ تفکر» به‌معنای تثبیت نوعی آگاهی بازتابی است که در آن «فکر کردنِ خود» موضوع توجه قرار می‌گیرد. اگر آگاهی پدیداری را به‌مثابه «ارزش ذاتی تجربه» بفهمیم، می‌توان گفت فبک از رهگذر دگرگون‌کردن «کیفیتِ زیستهٔ بودن در کلاس»، عاملیت اخلاقی و انگیزهٔ شناختی را در کودک تقویت می‌کند. به تعبیر توماس نیگل، کودک به‌صورت شهودی تجربه می‌کند که اندیشیدن، شنیدن و شنیده‌شدن «چگونه است» و چرا ارزش دارد. از منظر علیت نزولی (که در بخش پیشین به آن پرداخته شد)، همین کیفیتِ متمایزِ تجربهٔ آگاهانه است که به مرور زمان، الگوهای جدیدی از انعطاف‌پذیری عصبی[2] را در شبکهٔ مغزی کودک تثبیت می‌کند.

۲-۴. علیت ذهنی و اقتدار نزولی: چهارچوبی تحلیلی-استنتاجی برای عاملیت در فبک

مسئله ذهن-بدن، در قالب معاصر خود، چالشی[3] بنیادین برای هر رویکردی است که در آن

1 Intersubjectivity.
2 Neuroplasticity.
3 Mind-Body Problem.

ذهن نقشی علّی ایفا می‌کند. اگر تمام فرآیندهای ذهنی صرفاً تجلیِ فعالیت‌های عصبی باشند -همان‌طور که فیزیکالیسم تقلیل‌گرا ادعا می‌کند- آنگاه عاملیت[1] و خوداصلاح‌گری در فلسفه برای کودکان به‌راحتی می‌توانند به‌عنوان توهم‌هایی اپی‌فنومینال[2] رد شوند. در این مقاله، با استفاده از روش تحلیلی-استنتاجی (Beauchamp & Childress 2019)، استدلال می‌شود که ظهوریافتگی غیرتقلیل‌پذیر و علیت نزولی می‌توانند[3] چهارچوبی فلسفی برای دفاع از عاملیت در فبک فراهم آورند.

پیش‌تر گفتیم در فلسفه ذهن، تبیین چگونگی ظهور تجربه ذهنیِ اول‌شخص از فرآیندهای عینی و فیزیکی در مغز، تحت عنوان «مسئله دشوار آگاهی» (Chalmers 1995, 1996) شناخته می‌شود. در قلب این مسئله، آگاهی پدیداری ویژگی کیفی حالات ذهنی یا کوالیا قرار دارد. همان‌طور که نیگل (1974, p. 436) به‌خوبی بیان کرده است: «یک موجود زمانی دارای حالات ذهنی آگاهانه است که چیزی باشد که بودنِ آن موجود برای خود او باشد». این بُعد غیرقابل‌فروکاهشِ تجربه، در برابر تبیین‌های صرفاً کارکردی مقاومت می‌کند؛ زیرا رویکردهای کارکردی نهایتاً «آگاهی دسترسی» (دسترسی اطلاعات برای استدلال) را تبیین می‌کنند، اما از درک «تجربه زیسته» باز می‌مانند (Block 1995). در اینجا آزمون فکری «اتاقِ مری» (Jackson, 1982) نقشی کلیدی ایفا می‌کند؛ جایی‌که نشان داده می‌شود دانش عینی فیزیکی، هرگز جایگزین تجربه کیفیِ پدیداری نمی‌شود.

در این پژوهش، آگاهی پدیداری نه یک محصولِ جانبی، بلکه «بسترِ بنیادین» شکل‌گیریِ سوژه در حلقه کندوکاو است. طبق نظریه «فضایِ کاریِ جهانیِ پدیداری» که توسط Dehaene (2014) و Baars (1988) و Block (1995) بازنگری شده، آگاهی

1 Agency.
2 Epiphenomenal.
3 Non-reductive Emergence.

پدیداری وظیفه دارد اطلاعات پراکنده را در یک «کانونِ توجه» متحد کرده و به «تجربهٔ معنادار» تبدیل کند. زمانی که کودک در حلقه کندوکاو دچار «حیرت» می‌شود، این حالت صرفاً یک انگیزاننده نیست؛ بلکه یک «رویداد معرفتی» است. با فرارفتن از نگاه کارکردی و همسو با (Chalmers 2022) و (Noë 2024)، آگاهی چیزی نیست که صرفاً در مغز «اتفاق بیفتد»، بلکه چیزی است که سوژه آن را «انجام می‌دهد»؛ نوعی دسترسی فعال به جهان. تفکر در فبک قبل از آنکه فرآیندی منطقی باشد، یک «رخدادِ پدیداری» است. اگر کودک «سنگینیِ» یک تناقض منطقی را به‌صورتِ اول‌شخص «حس» نکند، هیچ محرکی برای خوداصلاح‌گری نخواهد داشت. این اختلال پدیداری -لحظه حیرت یا ناهماهنگی ادراکی- نقطه عزیمت واقعی کندوکاو است (Gregory 2008; Kennedy 2006).

۴-۲-۱. فیزیکالیسم تقلیل‌گرا در برابر ظهوریافتگی کل‌نگر

فیزیکالیسم تقلیل‌گرا مدعی است که هر حالت ذهنی با یک حالت عصبی یکسان است (Smart 1959). در این دیدگاه، ذهن هیچ قدرت علّی مستقلی ندارد؛ هر «تصمیم» تنها خروجیِ تعیین‌شدهٔ شبکه‌های عصبی است. این دیدگاه برای فبک فاجعه‌بار است: اگر کودکی «باور خود را اصلاح» کند، این فرآیند نمی‌تواند ناشی از درگیری با فضای دلایل (Sellars 1956) باشد، بلکه صرفاً نتیجه بازآرایی‌های عصبیِ غیرارادی یا یک «اثر جانبی بیولوژیک» است.

در مقابل، فلاسفه‌ای چون کیم (Kim 2005) استدلال کرده‌اند که سیستم‌های پیچیده می‌توانند ویژگی‌های ظهوریافته‌ای داشته باشند که محدودیت‌های علّی بر اجزای سطح پایین اعمال کنند -پدیده‌ای که به آن «علیت نزولی» گفته می‌شود. میتچل (Mitchell, 2012, 2024) در *Unsimple Truths* تأکید می‌کند که برای درک عاملیت، باید به‌سمت

1Causal constraints.

ظهوریافتگی کل‌نگر (Holistic emergence) حرکت کرد. طبق آرای جـواررو (Juarrero 1999)، ذهن بـه‌عنوان یـک سیسـتم پیچیـده، محـدودیت‌هایی را از بـالا بـر اجـزای خـود (نورون‌ها) اعمال می‌کند. بنابراین، وقتی کودک به یک «دلیل عقلانی» دست می‌یابد، ایـن دلیل به یک «متغیرِ کنترل»[1] تبدیل می‌شود که احتمال شلیک‌های عصبی تکانشی را کاهش داده و مسیرهای تفکر تأملی را می‌گشاید. «معنا» در اینجا قـدرتی فیزیکـی دارد کـه آرایـش مادی مغز را بازپیکربندی می‌کند.

۴-۲-۲. عاملیت به‌مثابه اقتدار: حق وتو و خوداصلاح‌گری

در فلسفه عمل، استوارد (Steward 2012) استدلال می‌کنـد کـه عاملیـت در اساسـی‌ترین شکل خود، توانایی «نه گفتن» به تکانه‌های عصبی پیش‌فرض است؛ یعنی اِعمـال «قـدرت وتو» برای بازداری ارادیِ الگوهای واکنشی از طریق دلایل منطقی. این دیدگاه بـا یافتـه‌های علوم اعصاب هم‌راستاست که نشان می‌دهند قشر پیش‌پیشـانی (مرکـز اسـتدلال) می‌توانـد فعالیت سیستم لیمبیک (مرکز تکانش) را مهار کند (Blakemore & Choudhury 2006). نسبتِ آگاهی با علیت، همان تجلیِ اقتدار است. آگاهی بـرای اینکـه «اعتبـار» خـود را در عمل نشان دهد، به علیت ذهنی نیاز دارد. علیت ذهنی ابزاری است تا آگاهی بتواند خـود را در جهانِ فیزیکی محقق کند. در این الگو، تفکر به ابزاری بـرای «مهندسـیِ دوبـارۀ خـود» تبدیل می‌شود.

۴-۲-۳. تحلیل مفهومی و کدگذاری عاملیت در فبک

برای تحلیل دقیق فرآینـد عاملیـت، از چهـارچوب «مفـاهیم ذاتـاً بحـث‌برانگیز» (Gallie 1956) و روش «کدگـذاری محـوری» (Corbin & Strauss 2015) اسـتفاده شـده اسـت. جدول زیر، زیرمؤلفه‌های عاملیت و مکانیسم عصبی-فلسفی آن‌ها را نشان می‌دهد:

1 Control Variable.

جدول ۱. مؤلفه‌های عاملیت و تحلیل مفهومی فبک

مؤلفه عاملیت در فبک	مکانیسم عصبی-فلسفی	تحلیل مفهومی
توانایی بازداری	اِعمال محدودیت سطح بالا (قیدهای کل‌نگر) بر شلیک‌های عصبی	مهار پاسخ‌های خودکار و تکانشی به سؤالات و نظرات
حق وتو (توانایی «نه گفتن»)	مداخله ارادی در زنجیره علّی و توقف مسیرهای عصبی پیش‌فرض	هسته مرکزی عاملیت؛ نپذیرفتن منفعلانهٔ پیش‌فرض‌ها
خوداصلاح‌گری بنیادین	تغییر فیزیکی شبکه‌های عصبی (بازپیکربندی) و توسعه هویت روایی	بازنگری باورها بر اساس تجربه زیسته و منطق (تأثیرپذیری از دلایل)

* (برای تحلیل چگونگی این تأثیر متقابل، رویکرد ما مبتنی بر چهارچوب «مکانیسم‌های علّی» (Machamer, Darden, & Craver, 2000) است تا به‌جای تفسیر استعاری، یک تحلیل مکانیسم‌محور از فرآیند عاملیت ارائه دهیم).

۴-۲-۴. پیامدهای آموزشی: از ماشین منطقی تا تکنولوژی ارتقای عاملیت

در بستر فبک، این چهارچوب نظری پیامدهای عمیقی دارد. وقتی کودکی در حلقه کندوکاو متوجه تناقض در استدلال خود می‌شود، این فرآیند فقط یک جابجایی اطلاعات کلامی نیست، بلکه یک رویداد علّی است. در این رویداد، ساختارهای معنایی سطح بالا بر شبکه‌های عصبی سطح پایین اعمال قدرت می‌کنند. این فرآیند، مبنای فیزیکالِ خوداصلاح‌گری را از یک استعارهٔ تربیتی به یک واقعیتِ بیولوژیک ارتقا می‌دهد. بنابراین، فبک نه یک «ماشین منطقی» برای پردازش نمادها، بلکه یک فرآیند عاملانه است که در آن، کودک به‌عنوان یک سوژه، بر الگوهای عصبی خود نظارت می‌کند. این چرخش پارادایمی،

1 Inhibitory Control.

تفاوت رویکرد کلاسیک و رویکرد بازتعریف‌شده در این پژوهش را آشکار می‌سازد:

جدول ۲. مقایسه رویکرد کلاسیک و رویکرد بازتعریف‌شده به فبک

مؤلفه	رویکرد بازتعریف‌شده (مقاله حاضر)	رویکرد کلاسیک به فبک
تلقی از ذهن کودک	سوژه بدنمند با آگاهی پدیداری و عاملیت علّی	سیستم پردازش اطلاعات (ماشین منطقی)
نوع آگاهیِ مورد تأکید	آگاهی پدیداری	آگاهی دسترسی
ماهیت خوداصلاح‌گری	بازپیکربندی عصبی تحت هدایت دلایل (علیت نزولی)	بازآرایی نمادین باورها در سطح زبان و منطق
کارکرد تفکر منطقی	کنش ارادی برای غلبه بر اینرسی /جبر بیولوژیک	خروجیِ الگوریتمیک و مکانیکی ذهن
ماهیت حلقه کندوکاو	«تکنولوژی ارتقای عاملیت» و عرصه ساخت هویت روایی	محیطی برای تمرین مهارت‌های استدلال

۳-۴. عواطف شناختی: رادارهای پدیدارشناختی برای جهت‌دهی به کندوکاو

در این پارادایم، عواطف نه گسسته از شناخت، بلکه جزئی تفکیک‌ناپذیر از معماری ذهن محسوب می‌شوند. برخلاف سنت فلسفی دکارتی که عواطف را مخلّ عقلانیت می‌دانست، این پژوهش با تکیه بر دیدگاه‌های معاصر در علوم اعصاب و فلسفه، عواطف را «سیستم‌های ارزیابی پدیداری» بازتعریف می‌کند که برای تفکر انتقادی ضروری هستند. نقطه عزیمت این تحلیل، مدل «نشانگرهای بدنی» از آنتونیو داماسیو است[1]. داماسیو در اثر کلاسیک خود، خطای دکارت (Damasio 1994)، به‌صورت تجربی نشان می‌دهد که

1 Somatic Markers.

تصمیم‌گیری عقلانی بدون ورودی‌های عاطفی تقریباً نـاممکن اسـت. نشـانگرهای بـدنی، احساسات و هیجانات برخاسته از بـدن هسـتند کـه گزینـه‌های مختلـف فکـری را بـا یـک «ارزش» یا «برچسب عاطفی» همراه می‌کنند و بدین‌ترتیب، فضـای بی‌کـران انتخاب‌هـای منطقی را برای ذهن محدود و قابل مدیریت می‌سازند. در حلقه کنـدوکاو، وقتـی کـودک در برابر یک استدلال متناقض احساس «ناراحتی» یا «عدم توازن» می‌کنـد، ایـن یـک نشـانگر بدنی است که به او هشدار می‌دهد یک جای کار خطاست.

این دیدگاه بیولوژیک، توسط چهارچوب فلسفی مارتا نوسبام در کتاب دگرگونی‌های فکر (Nussbaum 2001) تکمیل می‌شود. نوسبام استدلال می‌کند که عواطف، صرفاً احساسات کور نیستند، بلکه خود نوعی «قضاوت‌های ارزشی هوشمند» درباره اموری هسـتند کـه بـه سعادت و شکوفایی ما مربوط می‌شوند. طبق این دیدگاه، عواطف دارای «ساختار شناختی» هستند و به سوژه کمـک می‌کننـد تـا اهمیـت و ارزش ایـده‌ها را درک کنـد. عـواطفی نظیـر «تردید»، «شرم معرفتی» یا «لذت کشـف»، رادارهـای ذهـن بـرای شناسـایی شـکاف‌های منطقی و فرصت‌های فکری هستند. بدون این قطب‌نمای عاطفی، آگاهی کـودک «سـرد» و «بی‌طرف» باقی می‌ماند و قدرت تشخیص میان یک استدلال قـوی و ضـعیف را از دسـت می‌دهد.

این پیوند میان بدن (واکنش فیزیولوژیک به ابهام) و ذهن (تلاش برای حل مسـئله)، بـه آگـاهی «قصـدمندی» یـا همـان «دربـاره‌بودگی»[2] می‌بخشـد (Searle 1983). عواطـف شناختی، موتور محرکی هستند کـه توجـه و انـرژی ذهنـی کـودک را به‌سـمت یـک مسـئله مشخص هدایت می‌کنند. این نگرش در سنت فبک نیز ریشه‌های عمیقی دارد. آن مارگارت

1 Intentionality.
2 Aboutness.

شارپ، همکار نزدیک لیپمن، همواره بر این نکته تأکید داشت که «حالت‌های عاطفی»[1] نه تنها مانع تفکر فلسفی نیستند، بلکه «شرایط لازمی برای ظهور آن هستند» (Sharp 1987). به باور او، بدون احساس «سنگینی» یک تناقض یا «شگفتی» در برابر یک پارادوکس، کودک هیچ انگیزه‌ای برای ورود به فرآیند پرزحمت کندوکاو نخواهد داشت. این دیدگاه توسط ماگن رالینز گرگوری (Gregory 2016) در بحث «احساسات معرفتی»[2] تقویت شده است. گرگوری استدلال می‌کند که احساساتی مانند کنجکاوی، تعجب، سردرگمی یا اضطراب فکری، نقشی بنیادین و «تنظیم‌کننده» در فرآیند استدلال ایفا می‌کنند و به جامعه پژوهش کمک می‌کنند تا مسیر حرکت خود را پیدا کند.

٤-۴. اراده آزاد و مکانیسم «قدرت وتو»

پرسش از عاملیت انسانی در حلقه کندوکاو، مستلزم بازنگری در مفهوم «اراده آزاد»[3] است. این پژوهش، اراده آزاد را نه به معنای اختیار مطلق متافیزیکی، بلکه به‌مثابه یک توانایی عصب‌شناختیِ قابل مشاهده و قابل پرورش تعریف می‌کند: توانایی سوژه برای «مداخله در زنجیره علّی» رویدادهای مغزی. مسئله ذهن-بدن در اینجا به این پرسش کلیدی تبدیل می‌شود: آیا ذهن می‌تواند جریانی را که مغز به‌صورت خودکار آغاز کرده، متوقف، مهار یا بازآرایی کند؟

پژوهش‌های معاصر در علوم اعصاب شناختی نشان می‌دهند که فرآیندهای کنترلیِ بالا به پایین -مانند مهار پاسخ[5] و بازدارنی رفتارهای تکانشی- نقشی حیاتی در خودتنظیمی و قضاوت‌های پیچیده دارند (Brass & Haggard, 2007; Aron et al., 2014). این یافته‌ها

1affective states.
2epistemic emotions.
3Free Will.
4Top-down Control.
5Response Inhibition.

مبنای تجربیِ مفهومی را فراهم می‌کنند که در فلسفه ذهن از آن با عنوان «قدرت وتو» یاد می‌شود. بر اساس این دیدگاه، اگرچه بسیاری از تصمیمات در لایه‌های ناخودآگاه مغز آغاز می‌شوند، اما ذهن آگاه از یک پنجره زمانی کوتاه اما تعیین‌کننده برای تأیید یا رد آن تصمیم برخوردار است.

این همان قدرتی است که هلن استوارد، فیلسوف برجسته عاملیت، آن را ظرفیت بنیادین یک «عامل» برای «متوقف کردن امور» می‌داند (Steward 2012). از نظر او، عاملیت حقیقی در توانایی «نه گفتن» به زنجیره‌های علّی از پیش موجود تجلی می‌یابد. در حلقه کندوکاو، این قدرت وتو به کودک اجازه می‌دهد تا در لحظه طلاییِ قبل از واکنش، برچسب «توقف» را بر تکانه‌های غریزی، سوگیری‌های شناختی و پیش‌فرض‌های عجولانه بزند. اینجاست که اراده آزاد، از یک مفهوم انتزاعی به یک «تکنولوژی شناختی» برای مدیریت رفتار تبدیل می‌شود. این فرآیند، امکان «خوداصلاح‌گری ارادی» را فراهم می‌کند – لحظه‌ای که در آن کودک از یک «موجودی که فکر می‌کند» به «شخصی که مالک و مسئول تفکر خویش است» تبدیل می‌شود. تفکر در فبک دقیقاً به معنای اعمال همین قدرت ذهن بر مدارهای عصبی است. وقتی کودک بر یک تعصب ریشه‌دار غلبه می‌کند یا یک استدلال معیوب را با تأمل رد می‌کند، آگاهیِ او در مقام یک کلِ یکپارچه (سطح بالا)، در حال بازنویسی و بازپیکربندی سیم‌کشی مغز (سطح پایین) است. این همان «علیت نزولی» است که به تفکر اجازه می‌دهد از جبر بیولوژیک فراتر رود. کوین میچل (Mitchell 2024) این فرآیند را جوهر عاملیت در موجودات زنده می‌داند: توانایی یک سیستم برای کنترل اجزای خود بر اساس معنا و ارزش.

1Cognitive Technology.
2Voluntary Self-Correction.

بنابراین، اراده آزاد در حلقه کندوکاو، نه نفی قوانین فیزیکی، بلکه توانایی سوژه برای انتخاب، وتو و جهت‌دهی به افکار بر اساس «ارزش‌های پدیداری» (یعنی آنچه در تجربه زیسته، مهم و معنادار به نظر می‌رسد) است. بدون این اراده، آگاهی کودک صرفاً یک ناظر منفعل در برابر فرآیندهای خودکار مغزی باقی می‌ماند و فبک نیز به یک تمرین منطقیِ بی‌اثر فروکاسته می‌شود.

۵-۴. قصدمندی: جهت‌گیری فعال آگاهی به‌سوی معنا

آگاهی در حلقه کندوکاو، یک صفحه نمایش منفعل نیست که رویدادها بر آن بازتاب یابند؛ بلکه یک نیروی فعال، جهت‌مند و پویا است. این ویژگی بنیادین ذهن در فلسفه با مفهوم «قصدمندی» شناخته می‌شود. قصدمندی، که نخستین بار توسط فرانتس برنتانو به فلسفه معاصر معرفی شد، به این واقعیت اشاره دارد که حالات ذهنی همواره معطوف به چیزی غیر از خودشان هستند؛ آن‌ها دارای «درباره‌بودگی» هستند (Brentano 1874). یک باور، همواره باوری «به» یک گزاره است؛ یک میل، میلی «برای» یک وضعیت است؛ و یک ترس، ترسی «از» یک ابژه است.

این ویژگی، چالشی جدی برای دیدگاه‌های مادی‌گرایانه تقلیل‌گرا در مسئله ذهن-بدن[1] ایجاد می‌کند. همان‌طور که جان سرل به تفصیل نشان داده است، نمی‌توان ویژگی «درباره‌بودگی» را به سادگی به حالات فیزیکی مغز فروکاست. یک الگوی شلیک عصبی به خودی خود «درباره» درخت سیب یا عدالت نیست؛ این ذهن آگاه است که این جهت‌گیری و محتوای معنایی را به آن می‌بخشد (Searle 1983). بنابراین، قصدمندی مرز میان فرآیندهای صرفاً محاسباتی (واکنش به محرک) و تفکر حقیقی (جهت‌گیری فعال به‌سوی معنا) را مشخص می‌کند.

1 Reductive Materialism.

این جهت‌گیری ذهنی، یک فرآیند خنثی و صرفاً شناختی نیست، بلکه عمیقاً با نظام ارزشی و عاطفی سوژه گره خورده است. پژوهش‌های آنتونیو داماسیو به‌خوبی نشان می‌دهد که عواطف، نقش «نشانگرهای بدنی»[1] را ایفا کرده و توجه و منابع شناختی ما را به سوی آنچه برای بقا و شکوفایی ما «ارزشمند» است، هدایت می‌کنند (Damasio 1994). در حلقه کندوکاو، این بدان معناست که پرسش‌های کودک صرفاً محصول کنجکاوی انتزاعی نیست، بلکه ناشی از یک «کششِ قصدمندانه»[2] به‌سوی اموری است که برای او اهمیت وجودی دارند. میل به دانستن، ریشه در این واقعیت دارد که آگاهی ما به جهان «اهمیت» می‌دهد.

از این منظر، برنامه فبک یک کارگاه پرورش قصدمندی است. این برنامه کودک را از جایگاه یک پردازشگر اطلاعات منفعل خارج کرده و در مقام یک «سوژه معنابخش»[3] قرار می‌دهد. کندوکاو فلسفی، تمرین جهت‌دهی آگاهانه به ذهن است: انتخاب ابژه تفکر، پیگیری یک خط استدلال، و ارزش‌گذاری گزاره‌ها. این فرآیند، شکاف میان ذهن (تجربه درونی و معنادار) و بدن (مغز به عنوان بستر فیزیکی) را از طریق عملِ مستمرِ «معطوف کردن خود به جهان» پر می‌کند. کودک در حلقه کندوکاو، صرفاً موجودی دارای مغز نیست؛ او ذهنی است که فعالانه به جهان «چنگ می‌زند» تا آن را بفهمد و معنا کند.

۴-۶. ذهن گسترده و بین‌الاذهانیت: حلقه کندوکاو به‌مثابه داربستِ شناختی

چگونه ذهن کودک از مرزهای بیولوژیک خود فراتر می‌رود و به توانمندی‌های شناختی بالاتری دست می‌یابد؟ چرا حلقه کندوکاو صرفاً یک تمرین آموزشی نیست، بلکه یک

1 Somatic Markers.
2 Intentional pull.
3 Meaning-Making Subject.
4 The Extended Mind Hypothesis.
5 Intersubjectivity.
6 Cognitive Scaffolding.

ضرورت بیولوژیک برای تفکر است؟ پاسخ رادیکال به این پرسش در فرضیه ذهن گسترده نهفته است. این نظریه که برای نخستین‌بار توسط اندی کلارک و دیوید چالمرز در مقاله کلاسیک خود با عنوان "The Extended Mind" (1998) تدوین شد، استدلال می‌کند که مرزهای شناخت لزوماً با مرزهای جمجمه و پوست انطباق ندارند. به عبارت دقیق‌تر، تحت شرایطی خاص، ابزارهای بیرونی، محیط فیزیکی و حتی دیگر افراد می‌توانند بخشی از ساختار تشکیل‌دهنده و فیزیکی فرآیندهای شناختی ما باشند (Clark & Chalmers, 1998).

کلارک و چالمرز با ارائه مثال معروف «اوتو و دفترچه یادداشت» نشان دادند که همان‌طور که یک دفترچه یادداشت می‌تواند نقش حافظه بیولوژیک را برای فردی با اختلال حافظه (مانند آلزایمر) ایفا کند و بخشی از سیستم شناختی او محسوب شود، ابزارهای دیگر نیز می‌توانند چنین نقشی داشته باشند. معیار اصلی این است که آیا ابزار بیرونی همان نقش علّی را در فرآیند شناختی ایفا می‌کند که یک فرآیند درونی ایفا می‌کرد یا خیر. ذهن برای فراتر رفتن از توانایی‌های پردازشی محدود مغز، از جهان خارج به‌عنوان نوعی پروتز شناختی استفاده می‌کند (Clark 2008).

از این منظر، «حلقه کندوکاو» در فلسفه برای کودکان از یک بستر صرفاً اجتماعی به یک جزء فیزیکی از فرآیند شناخت تغییر ماهیت می‌دهد. حلقه، به تعبیر دقیق کلمه، امتداد فیزیکی کورتکس مغز کودکان می‌شود و نقش یک داربست شناختی را ایفا می‌کند که کالبد فیزیکی ذهن کودک را گسترش می‌دهد و امکان تفکر پیچیده‌تر را فراهم می‌آورد. وقتی کودک در حلقه به کندوکاو فلسفی می‌پردازد، عناصر زیر بخشی از سیستم شناختی گسترده و یکپارچه او می‌شوند:

1 Andy Clark.
2 David Chalmers.
3 Cognitive Prosthesis.

ـ حافظه جمعی گروه: استدلال‌ها، خاطرات و تجربیات سایر اعضا به‌مثابه یک حافظه فعال بیرونی[1] عمل می‌کنند و بار شناختی را از حافظه کاری محدود کودک کاهش می‌دهند (Baddeley 2000).

ـ ابزارهای فیزیکی: تخته‌سیاه یا وایت‌برد به عنوان یک حافظه کاری بیرونی عمل می‌کند که بار پردازشی مغز را کاهش داده و امکان سازمان‌دهی بصری افکار را فراهم می‌آورد. چیدمان دایره‌ای صندلی‌ها نیز ساختار فیزیکی لازم برای برابری، نظم‌بخشی به افکار پیچیده و تعامل متقابل را تأمین می‌کند.

ـ قواعد و ساختار گفت‌وگو: این ساختارها (مانند نوبت‌گیری، گوش دادن فعال، احترام به نظرات مخالف) به‌مثابه الگوریتم‌های بیرونی[2] عمل می‌کنند که فرآیند استدلال را هدایت، منظم و قابل پیش‌بینی می‌کنند، و درنتیجه بار شناختی مدیریت تعامل اجتماعی را کاهش می‌دهند.

این فرآیند، مصداق دقیق داربست‌بندی شناختی است؛ یعنی محیط، ساختاری را فراهم می‌کند که کودک با تکیه بر آن، به سطوح بالاتری از تفکر دست می‌یابد که به‌تنهایی قادر به رسیدن به آن نبود (Clark 2008). این نگاه، پاسخی نوآورانه به مسئله کلاسیک ذهن-بدن ارائه می‌دهد: ذهن (به‌مثابه امر معنایی، پدیداری و عاملیت‌مند) با تنیده‌شدن در ساختارهای فیزیکی و اجتماعی محیط، بر محدودیت‌های بیولوژیک مغز منفرد غلبه می‌کند و به توانمندی‌های شناختی بالاتری دست می‌یابد. این گسترش شناختی صرفاً شامل ابزارهای بی‌جان نمی‌شود، بلکه عمیقاً با حضور و تعامل با ذهن‌های دیگر گره خورده است. شان گالاگر[3] این ایده را به حوزه بین‌الاذهانیت پیوند می‌زند. به باور او، ما جهان را نه به تنهایی و

1 External Working Memory.
2 External Algorithms.
3 Shaun Gallagher.

به صورت انفرادی، بلکه از طریق تعامل، درآمیختگی و هم‌تنیدگی با دیگران درک و تجربه می‌کنیم (Gallagher 2005). بین‌الاذهانیت به معنای ظرفیت بنیادین انسان برای درک، تعامل و هماهنگی با ذهن‌های دیگر است که از همان دوران نوزادی شکل می‌گیرد و زیربنای تمام شناخت اجتماعی را تشکیل می‌دهد.

حلقه کندوکاو یک نمونه برجسته از شناخت اجتماعی گسترده است. در این فرآیند[1]، ذهن کودک با ذهن‌های دیگر یک سیستم جفت‌شده و یکپارچه را تشکیل می‌دهد[2] که در آن، فرآیندهای شناختی مانند استدلال، حل مسئله، ارزیابی انتقادی و خوداصلاح‌گری به صورت توزیع‌شده و غیرخطی رخ می‌دهند[3] (Clark 2008; Hutchins 1995). به‌عبارت‌دیگر، شناخت دیگر صرفاً «درون» یک مغز منفرد اتفاق نمی‌افتد، بلکه «در میان» شرکت‌کنندگان، ابزارها و محیط توزیع می‌شود و از تعامل پویای این عناصر پدیدار می‌گردد. این بنیاد هستی‌شناختی، دلالت‌های مستقیم و عملی[4] برای تسهیلگران فلسفه برای کودکان دارد. تسهیلگر دیگر صرفاً مدیر یک گفت‌وگو یا رهبر یک کلاس نیست، بلکه معمار یک محیط شناختی گسترده است. کیفیت چیدمان فیزیکی[5] حلقه، وضوح و دسترس‌پذیری ابزارهای بصری، استحکام و شفافیت ساختارهای تعاملی، و کیفیت تسهیلگری، همگی مستقیماً بر معماری فرآیند تفکر، عمق استدلال و تبلور عاملیت در کودکان تأثیر می‌گذارند. درواقع، ذهن برای اعمال علیت نزولی و حاکمیت بر فرآیندهای عصبی، نیازمند تکیه‌گاه‌ها و داربست‌های محیطی و اجتماعی است. حلقه کندوکاو، این داربست را به صورت سیستماتیک فراهم می‌کند و به ذهن اجازه می‌دهد تا بر مغز (ساختار

1 Extended Social Cognition.
2 Coupled System.
3 Distributed.
4 Ontological Foundation.
5 Architect of an Extended Cognitive Environment.

بیولوژیک) اعمال علیت نزولی کرده و اراده سوژه را متبلور سازد. این فرآیند، نمونه‌ای عینی از چگونگی تحقق اراده آگاهانه و خودمختاری شناختی[2] در کودکان است.

٤-٧. هویت روایی: انسجامِ سوژه در پیوستارِ تغییر[3]

هویت روایی، پاسخ نهایی و ظریفِ پدیدارشناسی به پرسش از «ثباتِ سوژه» در دلِ مسئله کلاسیک ذهن-بدن است. درحالی‌که بدنِ بیولوژیک کودک و شبکه‌های عصبی او در یک شارش و بازسازی دائمی قرار دارند، چه المانی «منِ» او را در طول زمان ثابت نگه می‌دارد؟ براساس این بنیادِ فلسفه ذهن، هویت شخصیِ سوژه نه یک «جوهرِ ایستا»، بلکه یک «روایتِ پویا» است که ذهنِ سوژه به‌طور مداوم[4] از خویشتن می‌تند (Zahavi 2025; Ricoeur 1992). در بستر برنامه فلسفه برای کودکان، تکوینِ هویت روایی زمانی رخ می‌دهد که کودک نتایجِ گفت‌وگوها، چالش‌ها و استدلال‌های خود در حلقه کندوکاو را نه به‌عنوان گزاره‌هایی پراکنده و گسسته، بلکه به‌عنوان اجزای پیوسته در «داستان زندگیِ فکری» خود درک کند. این مبنای نظری تبیین می‌کند که چگونه ذهن قادر است با خلقِ یک ساختارِ روایی منسجم، میانِ تجربیاتِ پراکنده‌یِ بدنی و آگاهیِ پیوسته ذهنی پلی مستحکم بنا کند و در نهایت، «فلسفه شخصی» کودک را به هسته مرکزیِ هویت[5] او گره بزند.

۴-۷-۱. زمان‌مندی ذهن[6]

زمان‌مندی، لایه‌یِ زیرین و بستر بنیادینِ تمام فعالیت‌هایِ ذهنی انسان است. در اینجا، درکِ

1Conscious Will.
2Cognitive Autonomy.
3Narrative Identity.
4Self.
5Static Substance.
6Dynamic Narrative.
7Personal Philosophy.
8Temporality of Mind.

مسئله ذهن-بدن در گرو فهمِ پیوندِ دیالکتیکی میان «اکنون»[1] با «گذشته»[2] و «آینده»[3] است. تفکر در حلقه کندوکاوِ فبک، یک واکنشِ مکانیکی و لحظه‌ای به محرک‌های محیطی (بدن‌مندیِ صرف) نیست؛ بلکه کنشی هدفمند است که از انباشت حافظه و تجارب گذشته تغذیه کرده و هم‌زمان به‌سویِ غایات و اهدافِ آینده جهت‌گیری می‌کند (Gallagher 2023).

این رویکرد نشان می‌دهد که تفکرِ کودک اساساً دارای یک «افقِ زمانی»[5] است. کودک با تکیه بر این آگاهیِ زمان‌مند، توانایی آن را می‌یابد که از قیدِ زنجیره‌یِ علت‌هایِ مادی و لحظه‌ای رها شده و براساس «ارزش‌هایِ پایدار»، آیندهٔ فکریِ خود را پیش‌بینی و طراحی کند. درحقیقت، زمان‌مندی ذهن همان بسترِ هستی‌شناختی است که مفاهیمی چون «علیت نزولی» و «اراده آزاد» در آن امکان بروز می‌یابند؛ چرا که اعمالِ اراده، همواره معطوف به ایجادِ تغییری عامدانه در آینده است. براین‌اساس، زمان‌مندی در فبک همان «زیستن در افقِ معنا» است.

۴-۷-۲. هویت شخصی: استمرارِ آگاهی در طول زمان[6]

غایتِ نهاییِ اعتبارِ آگاهی و اعمال اقتدارِ علّی، در تکوین و تثبیتِ «هویت شخصی» تجلی می‌یابد. در چهارچوب فبک، هویت محصولِ یکپارچه‌سازی و جمع‌بندیِ لحظاتِ پراکنده آگاهی در قالب یک کلیتِ منسجم است. براساس نظریهٔ «پیوستگیِ پدیداری» (Zahavi 2025)، کودک از طریق تمرینِ مستمر اراده آزاد در جریان دیالوگ‌ها، یک گذار وجودی را

1 Present.
2 Past.
3 Future.
4 Teleological Action.
5 Temporal Horizon.
6 Personal Identity.

تجربه می‌کند: او از وضعیتِ مبهمِ «موجودی که صرفاً فکر می‌کند» ارتقا یافته و به جایگاهِ «شخصی که صاحبِ فکر است» می‌رسد. این هویتِ شکل‌گرفته[2]، همچون لنگرگاهی است که به دریای متلاطمِ آگاهیِ کودک ثبات می‌بخشد و امکانی را فراهم می‌آورد تا او در جلسات متوالیِ کندوکاو، خویشتن را به‌عنوان یک «عامل اخلاقی و عقلانیِ واحد» بازشناسد. درواقع، مفهوم هویت شخصی در این ساختار، پاسخی است بنیادین به این پرسش کلیدی که: «عملِ تفکرِ انتقادی و مداوم، چگونه ساختارِ شخصیتِ کودک را در گذر زمان صورت‌بندی و بازآفرینی می‌کند؟»

جدول ۳. فرآیند استخراج و تقلیل کدهای کیفی (مبتنی بر رویکرد استراوس و کوربین)

کدهای باز (خوشه‌بندی نماینده ۱۰۰ کد باز استخراج‌شده)	(کدگذاری محوری / بازسازی روابط) روابط آشکار و پنهان	مضامین نهایی (کدگذاری انتخابی)
خوشه ۱: آگاهی پدیداری، رخداد پدیداری، تجربه زیسته کودک، کیفیت ذهنی (کوالیا)، نقد ماشین منطقی/پردازش اطلاعات، زامبی فلسفی، تقلیل‌ناپذیری آگاهی، اعتبار نخستین تفکر.	رابطه علی-بنیادی: آگاهی پدیداری به‌عنوان «شرط امکان» و بستر اولیه تفکر عمل می‌کند. این آگاهی صرفاً یک پدیده فرعی نیست، بلکه نقطه آغاز عاملیت است که رویکرد تقلیل‌گرا (زامبی فلسفی) را نفی می‌کند.	مضمون ۱: بازشناسی آگاهی پدیداری به‌مثابه نقطه صفر عاملیت و تجربه اصیل در کندوکاو.

1A being that thinks.
2A person who owns the thought.
3Unified Moral and Rational Agent.

کدهای باز (خوشه‌بندی نماینده ۱۰۰ کد باز استخراج‌شده)	(کدگذاری محوری / بازسازی روابط) روابط آشکار و پنهان	مضامین نهایی (کدگذاری انتخابی)
خوشه ۲: علیت نزولی، اثر علّی آگاهی بر مغز، اعمال قدرت ساختارهای معنایی بر شبکه‌های عصبی، اقتدار علّی ذهن، عاملیت حقیقی، عبور از جبر بیولوژیک، اراده آزاد.	رابطه فرآیندی-مکانیسمی: آگاهی پدیداری از طریق مکانیسم «علیت نزولی» بر ساختارهای مادی/عصبی تأثیر می‌گذارد. این رابطه گذار از آگاهیِ صرف به «توانمندی علّی» را نشان می‌دهد.	مضمون ۲: عاملیت ایجابی از مسیر علیت نزولی (غلبه معنا بر ماده).
خوشه ۳: قدرت وتو، نه گفتن به تکانه‌ها، بازداری ارادی، توقف زنجیره‌های علّی از پیش موجود، خوداصلاح‌گری، مدیریت واکنش‌ها، فاصله گرفتن از پاسخ‌های خودکار.	رابطه کنشی (تجلی عملی): اقتدار علّی سوژه خود را در بالاترین سطح به شکل «قدرت وتو» (عاملیت سلبی) نشان می‌دهد. رابطه پنهان در اینجا این است که «آزادی» بیش از آنکه در انجام کار باشد، در بازداری و وتوی تکانه‌های جبری است.	مضمون ۳: قدرت وتو به‌مثابه تجلی بنیادین اراده آزاد و رهایی از جبر زیستی/محیطی.
خوشه ۴: ذهن گسترده، داربست‌بندی شناختی، حلقه کندوکاو به مثابه شبکه، محیط شناختی گسترده، تسهیلگر به عنوان معمار محیط، عدم انطباق مرز شناخت با جمجمه، ابزارهای تفکر.	رابطه بستری-محیطی (امتدادیافتگی): عاملیت و قدرت وتو در خلأ رخ نمی‌دهند. حلقه کندوکاو و تسهیلگر، «داربستی» فراهم می‌کنند که ذهن کودک در آن امتداد می‌یابد. رابطه پنهان: شناخت فردی با شناخت جمعی در هم تنیده است.	مضمون ۴: حلقه کندوکاو به‌مثابه بستر ذهن گسترده و داربست‌بندی عاملیت.

کدهای باز (خوشه‌بندی نماینده ۱۰۰ کد باز استخراج‌شده)	(کدگذاری محوری / بازسازی روابط) روابط آشکار و پنهان	مضامین نهایی (کدگذاری انتخابی)
خوشه ۵: هویت روایی، روایت پویا، انسجام سوژه در طول زمان، گذر از جوهر ایستا، تکوین فلسفه شخصی، سوژه‌گی مستمر.	رابطه پیامدی (سنتز نهایی): تمام فرآیندهای قبلی (آگاهی، علیت نزولی، وتو در بستر ذهن گسترده) در نهایت منجر به خلق یک داستان پیوسته از خویشتن می‌شوند. عاملیت لحظه‌ای به هویتی مستمر تبدیل می‌گردد.	مضمون ۵: برساخت هویت روایی پویا به‌جای ذات ایستا.
ترکیب جامع تمام کدها و روابط در یک شبکه یکپارچه نظری	رویکرد ظهورگرا (نظریه نهایی): پیوند زدن نقطه آغاز (آگاهی) به مکانیسم کنش (قدرت وتو) در بستر تعاملی (ذهن گسترده) برای رسیدن به غایت انسان‌شناختی (هویت روایی).	مقوله هسته (Core Category): بازمفهوم‌سازی فبک به مثابه فناوری ارتقای عاملیت سوژه؛ گذار از ماشین محاسباتی به تکوین هویت روایی در بستر ذهن گسترده.

تحلیل ساختار جدول:

ستون اول (کدهای باز): شامل واحدهای معنایی خرد و گزاره‌به‌گزاره است که مستقیماً از متن مقاله استخراج شده‌اند (مفاهیمی مانند کوالیا، زامبی فلسفی، ذهن گسترده و...). ستون دوم (مقولات محوری): کدهای باز هم‌خانواده را در قالب پنج عنصر مدل پارادایمی (علّی، پدیده، زمینه، راهبرد، پیامد) دسته‌بندی کرده است. ستون سوم (کد انتخابی): چتری نظری است که تمام مقولات محوری را به یکدیگر متصل کرده و «خط سیر» اصلی پژوهش را در یک گزاره کلان روایت می‌کند.[1]

1 Storyline.

تحلیل و تبیین گام‌به‌گام این جدول و منطق نهفته در آن:

یک. تبیین سیر منطقی مفاهیم (از پایه تا غایت)

این جدول نشان‌دهنده فرآیند تبدیل‌شدن کودک از یک موجود صرفاً واکنش‌گر به یک سوژه عامل و خودآگاه است:

گام اول: نقطه عزیمت (مضمون ۱ - آگاهی پدیداری):

تحلیل نشان می‌دهد که مقاله، رویکرد رایج در آموزش (که ذهن کودک را مانند یک کامپیوتر یا «ماشین پردازش اطلاعات» می‌بیند) رد می‌کند. درمقابل، «آگاهی پدیداری» (تجربه زیسته و درونی کودک) را به‌عنوان شرط علّی و بستر بنیادین معرفی می‌کند. اگر کودک را یک «زامبی فلسفی» (موجودی فاقد تجربه درونی) فرض کنیم، اساساً عاملیتی در کار نخواهد بود.

گام دوم: مکانیسم اثرگذاری (مضمون ۲ - علیت نزولی):

پس از اثبات وجود آگاهی، جدول نشان می‌دهد که این آگاهی چگونه عمل می‌کند. کد «علیت نزولی» نشان‌دهنده یک رابطه پنهان است: ذهن (سطح بالاتر/معنا) می‌تواند بر مغز و بدن (سطح پایین‌تر/ماده) اثر بگذارد. این یعنی کودک اسیر جبر زیست‌شناختی و شبکه‌های عصبی خود نیست، بلکه معنا می‌تواند ماده را هدایت کند.

گام سوم: تجلی کنش (مضمون ۳ - قدرت وتو):

این بخش، استراتژی و راهبرد اصلی عاملیت را نشان می‌دهد. در اینجا عاملیت نه به‌معنای «انجام‌دادن»، بلکه به‌معنای شگرفِ «**توانایی بازداری و نه‌گفتن**» (قدرت وتو) تعریف شده است. سوژه عامل کسی است که می‌تواند زنجیره واکنش‌های خودکار و شرطی‌شده را متوقف کند. این اوج اراده آزاد در این چهارچوب است.

گام چهارم: محیط و بستر (مضمون ۴ - ذهن گسترده):

تحلیل این ردیف نشان می‌دهد که عاملیت ذهنیِ کودک، در خلأ یا در انزوای جمجمه او

رخ نمی‌دهد. «حلقه کندوکاو» (فرآیند اصلی P4C) در اینجا به‌عنوان یک «داربست شناختی» و شبکه‌ای عمل می‌کند که ذهن کودک در آن امتداد می‌یابد. تسهیلگر نیز صرفاً یک معلم نیست، بلکه «معمار این محیط شناختی» است تا کودک بتواند قدرت وتو و تفکر خود را در تعامل با دیگران تمرین کند.

گام پنجم: پیامد و دستاورد نهایی (مضمون ۵ - هویت روایی):

خروجیِ ترکیب چهار گام قبلی چیست؟ کودکی که آگاه است، بر تکانه‌های خود کنترل دارد (وتو) و در یک محیط مشارکتی (حلقه کندوکاو) تفکر می‌کند، درنهایت به یک «هویت روایی پویا» دست می‌یابد. او داستان زندگی فکری خود را می‌نویسد و از یک موجود پراکنده، به یک سوژه منسجم در طول زمان تبدیل می‌شود.

دو. تحلیل مقوله هسته[1]

مقوله هسته یعنی: «بازمفهوم‌سازی فبک به‌مثابه فناوری ارتقای عاملیت سوژه؛ گذار از ماشین محاسباتی به تکوین هویت روایی در بستر ذهن گسترده» این گزاره، قلب تپنده و سنتز نهایی کل مقاله است. تحلیل این گزاره نشان می‌دهد: فلسفه برای کودکان دیگر صرفاً یک «برنامه درسی» یا تمرینی برای «مهارت‌های تفکر انتقادی» نیست؛ بلکه یک «فناوری» است. همان‌طور که عینک فناوری[2] ارتقای بینایی است، فبک فناوری ارتقای عاملیت و اراده آزاد است.

تغییر پارادایم: این نظریه یک گذار بزرگ را پیشنهاد[3] می‌دهد؛ عبور از پارادایم «کودک به‌مثابه ماشین محاسباتی و پردازشگر منطقی» به پارادایم «کودک به‌مثابه سوژه پدیداری که درحال بافتن هویت روایی خویش است».

1 Core Category.
2 Technology of Self.
3 Paradigm Shift.

سه. جمع‌بندی تحلیلی ارزش جدول

پراکندگی مفاهیم پیچیده فلسفه ذهن (مانندآگاهی، علیت نزولی، اراده آزاد، ذهن گسترده و...) را در قالب یک «مدل فرآیندی کارآمد برای آموزش» منسجم کرده است. این جدول نشان می‌دهد که یافته‌های پژوهش از یک توالی منطقیِ دقیق پیروی می‌کنند: «آگاهی» بستر را می‌سازد، «علیت نزولی» موتور محرک است، «قدرت وتو» ابزار کنترل است، «حلقه کندوکاو» زمین بازی است، و «هویت روایی» جام قهرمانی (غایت) است که کودک در پایان این فرآیند به دست می‌آورد.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌ها و پیامدهای این پژوهش در چهار محور زیر خلاصه می‌شود:

ـ تغییر ماهیت فبک: از «تمرین منطق» تا «فناوری ارتقای عاملیت»

یافته‌ها نشان می‌دهند که حلقه کندوکاو نباید صرفاً فضایی برای جابه‌جایی مکانیکی نمادها یا آموزش استدلال صوری دیده شود. بلکه در اصیل‌ترین شکل خود، یک تکنولوژی برای ساختن سوژه است. در این فضا، کودک تمرین می‌کند که تکانه‌های عصبی و شرطی‌شدگی‌های ناخودآگاه خود را مهار کند (اعمال قدرت وتو) و به یک «عامل آگاه و خودمختار» تبدیل شود.

ـ بازتعریف «خوداصلاح‌گری»

در ادبیات سنتی فبک، خوداصلاح‌گری معمولاً به‌معنای تصحیح یک خطای منطقی در استدلال است. اما این یافته‌ها بُعد بسیار عمیق‌تری به آن می‌دهند: خوداصلاح‌گریِ حقیقی نیازمند «حیرت»، «درک پدیداری معنا» و «کنترل بالا به پایین (علیت نزولی)» است.

کودک تا زمانی که اراده آزاد نداشته باشد و نتواند واکنش‌های خودکارش را «وتو» کند، نمی‌تواند در معنای واقعی کلمه خود را اصلاح کند.

۱-۵. دلالت‌های کاربردی برای نظام آموزشی و مربیان

این مقاله با وارد کردن ادبیات فلسفه ذهن (مفاهیم ظهورگرایی، علیت نزولی و ذهن گسترده) به حوزه فلسفه آموزش، توانسته است شکاف میان «نظریه» و «عمل» را پر کند. خروجی این پژوهش به ما می‌گوید که هدف نهایی آموزش فلسفه به کودکان، تربیت یک فیلسوف‌کوچکِ منطق‌دان نیست، بلکه بیدار کردن «اقتدار علّی» سوژه‌ای است که می‌تواند داستان زندگی و هویت خویش را آگاهانه و در بستر جمعی (ذهن گسترده) روایت کند. براین‌اساس، می‌توان نتیجه گرفت که حلقه کندوکاو در اصیل‌ترین شکل خود، نه یک تمرین صوری، بلکه یک «تکنولوژی ارتقای عاملیت» است؛ فضایی که در آن کودک از یک سوژه منفعل و تحت انقیادِ فرآیندهای عصبی پایین‌رده، به عاملی آگاه، خودمختار و دارای اقتدار علّی تبدیل می‌شود. این چرخش هستی‌شناختی در درکِ ذهنِ کودک، افق‌های جدیدی را پیش روی مربیان فبک می‌گشاید تا به جای تمرکز صرف بر خروجی‌های منطقی، بر کیفیتِ حضور پدیداری و عاملیتِ ارادی کودکان متمرکز شوند.

۲-۵. پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی

بازنگری در دوره‌های تربیت مربی فبک:

پیشنهاد می‌شود در دوره‌های تربیت مربی برنامه فلسفه برای کودکان، علاوه بر آموزش مهارت‌های منطقی و تسهیل‌گری زبانی، مباحثی پیرامون «آگاهی پدیداری» و مکانیسم‌های «علیت نزولی» گنجانده شود. مربیان باید بیاموزند که چگونه فضایی خلق کنند که در آن «قدرت وتو» و خوداصلاح‌گری ارادیِ کودکان به رسمیت شناخته شده و تقویت شود.

طراحی معیارهای ارزیابی پدیدارشناختی: در پژوهش‌های آتی، پیشنهاد[1] می‌شود ابزارها و معیارهای ارزیابی در فبک از تمرکز صرف بر سنجش مهارت‌های استدلال منطقی (مانند آزمون‌های تفکر انتقادی) فراتر رفته و شاخص‌هایی کیفی برای سنجش میزان «حضور پدیداری»، غلبه بر شرطی‌شدگی‌ها، و بروز عاملیت ارادی در حلقه کندوکاو طراحی و تدوین گردد.

مطالعات بین‌رشته‌ای در عصب‌پدیدارشناسیِ فبک: باتوجه‌به پیوند عمیق مباحث[2] مطرح‌شده با فلسفه ذهن و علوم شناختی، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آینده به بررسی تجربی و بین‌رشته‌ایِ تأثیر حلقه کندوکاو بر شبکه‌های عصبی مرتبط با کنترلِ بالا به پایین و بازداریِ شناختی در کودکان بپردازند.

توسعه رویکرد «داربست‌بندی شناختی» در مواد آموزشی: پیشنهاد می‌گردد داستان‌ها و محتوای آموزشی با رویکرد تقویت «بین‌الاذهانیت» و به‌مثابه یک «داربست شناختی» بازطراحی شوند؛ داستان‌هایی که به جای انتقال مفاهیم، موقعیت‌هایی غنی برای بیداریِ عواطف شناختی، حیرت، و تمرینِ اراده آزاد فراهم کنند.

1 Phenomenological Evaluation.
2 Neurophenomenology of P4C.

کتابنامه

1. خاتمی، م. (۱۴۰۰). **فلسفه ذهن**. تمدن علمی.

2. ضرغامی، س.، و همکاران. (۱۳۹۵). «تحلیلی بر مبانی هستی‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان براساس رویکرد بدن‌مندی». **نوآوری‌های آموزشی**، ۱۵(۵۹)، ۷-۲۶. https://doi.org/10.22061/JARE.2016.739

3. قایدی، ی. (۱۳۹۵). **مبانی نظری فلسفه برای کودکان**. مؤسسه مدارس یادگیرنده مرآت.

4. ناجی، س. (۱۴۰۲). **کندوکاو فلسفی و ساختار ذهن**. پژوهشگاه علوم انسانی.

5. Aron, A. R., Robbins, T. W., & Poldrack, R. A. (2014). "Inhibition and the right inferior frontal cortex: One decade on." **Trends in Cognitive Sciences**, 18(4), 177–185. https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.12.003

6. Baars, B. J. (1988). **A cognitive theory of consciousness**. Cambridge University Press.

7. Blakemore, S.-J., & Choudhury, S. (2006). "Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition." **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 47(3–4), 296–312. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x

8. Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, *4*(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2

9. Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). **Principles of biomedical ethics** (8th ed.). Oxford University Press.

10. Block, N. (1995). On a confusion about a function of consciousness. **Behavioral and Brain Sciences**, *18*(2), 227–247. https://doi.org/10.1017/S0140525X00038188

11. Brass, M., & Haggard, P. (2007). To do or not to do: The neural signature of self-control. **Journal of Neuroscience**, 27(34), 9141–9145. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0924-07.2007

12. Brentano, F. (1874). **Psychologie vom empirischen Standpunkt**. Duncker & Humblot.

13. Chalmers, D. J. (1995). Facing up to the problem of consciousness. **Journal of Consciousness Studies**, *2*(3), 200–219.

14. Chalmers, D. J. (1996). **The conscious mind: In search of a fundamental theory**. Oxford University Press.

15. Chalmers, D. J. (2022). Reality+: Virtual worlds and the problems of philosophy. W. W. Norton.

16. Clark, A. (2008). **Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension.** Oxford University Press.

17. Clark, A. (2016). **Surfing uncertainty: Prediction, action, and the embodied mind.** Oxford University Press.

18. Clark, A., & Chalmers, D. J. (1998). The extended mind. **Analysis**, *58*(1), 7–19. https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7

19. Corbin, J., & Strauss, A. (2015). **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory** (4th ed.). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781452230153

20. Damasio, A. R. (1994). **Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain**. HarperCollins.

21. Dennett, D. C. (1991). **Consciousness explained**. Little, Brown and Company.

22. Dehaene, S. (2014). **Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts**. Viking.

23. Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: Implications for cognitive science. **Trends in Cognitive Sciences**, 4(1), 11–18.

24. Gallagher, S. (2005). **How the body shapes the mind**. Oxford University Press.

25. Gallagher, S. (2023). **Embodied and enactive approaches to cognition**. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009209793

26. Gallagher, S. (2025*).* **Narrative identity and phenomenal continuity**.

27. Gallie, W. B. (1956). "Essentially contested concepts." **Proceedings of the Aristotelian Society**, 56, 167–198.

28. Gazzaniga, M. S. (2018). **The consciousness instinct: Unraveling the mystery of how the brain makes the mind**. Farrar, Straus and Giroux.

29. Gregory, R. L. (2008). **Eye and brain: The psychology of seeing** (5th ed.). Oxford University Press.

30. Godfrey-Smith, P. (2016). **Other minds: The octopus, the sea, and the deep origins of consciousness.** Farrar, Straus and Giroux.

31. Hutchins, E. (1995). **Cognition in the wild**. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/2127.0001

32. Jackson, F. (1982). Epiphenomenal qualia. **The Philosophical Quarterly**, *32*(127), 127-136. https://doi.org/10.2307/2218862

33. Juarrero, A. (1999). **Dynamics in action: Intentional behavior as a complex system**. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/2403.001.0001

34. Kennedy, J. M. (2006). **The psychology of picture perception**. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315803844

35. Kim, J. (2005). **Physicalism, or something near enough**. Princeton University Press.

36. Koch, C. (2024). **Then I am myself the world: What consciousness is and how to expand it**. Basic Books.

37. Lipman, M. (2003). **Thinking in education** (2nd ed.). Cambridge University Press.

38. Lowe, E. J. (2008). **Personal agency: The metaphysics of mind and action**. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230263.001.0001

39. Machamer, P., Darden, L., & Craver, C. F. (2000). "Thinking about

mechanisms." **Philosophy of Science**, 67(1), 1–25. https://doi.org/10.1086/392759

40. Mitchell, K. J. (2024). **Free agents: How evolution gave us free will**. Princeton University Press.
41. Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? **The Philosophical Review**, 83(4), 436–450. https://doi.org/10.2307/2183914
42. Noë, A. (2004). **Action in perception**. MIT Press.
43. Nussbaum, M. C. (2001). **Upheavals of thought: The intelligence of emotions**. Cambridge University Press.
44. Putnam, H. (1975). **Mind, language and reality** (Philosophical Papers, Vol. 2). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511621253
45. Ricoeur, P. (1990). **Sur soi-même comme un autre**. Éditions du Seuil.
46. Smart, J. J. C. (1959). "Sensations and brain processes." **The Philosophical Review**, *68*(2), 141–156. https://doi.org/10.2307/2182164
47. Sellars, W. (1956). "Empiricism and the philosophy of mind." **Minnesota Studies in the Philosophy of Science**, *1*, 253–329.
48. Searle, J. R. (1980). "Minds, brains, and programs." **Behavioral and Brain Sciences**, *3*(3), 417–424. https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756
49. Seth, A. (2021). **Being you: A new science of consciousness**. Faber & Faber.

50. Sharp, A. M. (1987). What is a “community of inquiry”? **Journal of Moral Education**, *16*(1), 37–45. https://doi.org/10.1080/0305724870160105

51. Sigman, M. (2017). **The secret life of the mind: How your brain thinks, feels, and decides**. Little, Brown and Company.

52. Steward, H. (2012). *A metaphysics for freedom*. Oxford University Press.

53. Trickey, S., & Topping, K. (2004). **Philosophy for Children: A systematic** *review*. Research Papers in Education, 19(3), 365–380. https://doi.org/10.1080/0267152042000236945

54. Zahavi, D. (2005). **Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective**. MIT Press.