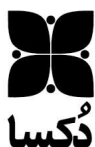


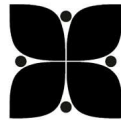
چی؟  
چرا به کودکان  
باید گوش کنیم؟

سرشناسه: موريس، كارين؛ Morris, Karin  
عنوان و نام پديدآور: چرا بايد به کودکان گوش كنيم؟/ نويسندگان كارين موريس، ديويده كندي، مان گرگوري؛  
مترجم عبدالله ابيكجي.  
مشخصات نشر: تهران: موسسه فرهنگي و هنري ديدگاه كاوش و سازندگي دكسا، ۱۴۰۳.  
مشخصات ظاهري: ۹۴ ص.  
شابك: ۹۷۸-۶۲۲-۵۵۷۱-۸۱-۵  
وضعيت فهرست نويسي: فيبا  
يادداشت: كتاب حاضر ترجمه سه مقاله از نويسندگان مختلف است  
موضوع: کودکان و فلسفه [Children and philosophy]؛ کودکان و بزرگسالان [Children and adults]  
شناسه افزوده: كندي، ديويده، ۱۹۴۳ - م. [Kennedy, David]  
شناسه افزوده: گرگوري، مان [Gregory, Mann]  
شناسه افزوده: ابيكجي، عبدالله، ۱۳۳۹-، مترجم  
رده بندي كنكره: B۱۰۵  
رده بندي ديويي: ۱۰۸/۳  
شماره كتابشناسي ملي: ۹۷۶۱۹۰۱  
اطلاعات ركورد كتابشناسي: فيبا

# چرا به کورگان تایید گوش کنیم؟

نویسندگان: کارین موریس  
دیوید کندی  
مان گرگوری  
مترجم: عبدالله ایپکچی





مؤسسه فرهنگی دکسا

عنوان: چرا باید به کودکان گوش کنیم؟

نویسندگان: کارین موریس، دیوید کندی، مان گرگوری

مترجم: عبدالله ایپکچی

مدیر تولید: بهزاد عبدی

طراح جلد: افرا حسین‌زاده

صفحه‌آرا: سمانه حسن‌زاده

نوبت چاپ: اول، ۱۴۰۳

قیمت: ۱۲۰,۰۰۰ تومان

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۵۵۷۱-۸۱-۵

مؤسسه فرهنگی دیدگاه کاوش و سازندگی (دُکسا)

نشانی: ایران، تهران، صندوق پستی ۱۴۶۵۵۹۴۳

Email: [publication@doxa-v.org](mailto:publication@doxa-v.org)

 doxa\_vision

تلفن: ۰۲۱۵۴۹۳۲۲۲۲

[www.doxa-v.org](http://www.doxa-v.org)

## فهرست

|         |                                                     |
|---------|-----------------------------------------------------|
| ۱.....  | مقدمه                                               |
| ۵.....  | فلسفه با کتاب‌های تصویری (کارین موریس)              |
| ۲۰..... | منابع                                               |
| ۲۵..... | چرا باید به کودکان گوش کنیم (دیوید کندی)            |
| ۵۶..... | منابع                                               |
| ۶۱..... | نقدِ مانِ گرگوری بر کتابِ مارتا نسبام (مانِ گرگوری) |
| ۷۸..... | منابع                                               |
| ۸۱..... | ضمیمه ۱                                             |
| ۸۳..... | ضمیمه ۲                                             |



## مقدمه

خوشبختانه در سال‌های اخیر نهالِ رویکردِ فلسفه برای کودکان که قریب به بیست سال از پرورشِ آغازینِ آن می‌گذرد، جان تازه‌ای گرفته است و در گوشه و کنار سرزمینِ مان شاخه و برگ‌های جدیدی پیدا کرده است. این رویکرد بر بسترِ مبانیِ روان‌شناسیِ رشدِ شناختی و نگاهی نو به کودک و توانمندی‌هایش و با اتکا به ضروریاتِ نظری و عملیِ فَبَک (فلسفه برای کودکان) به پیش می‌رود و در جهتِ کسبِ تفکرِ انتقادی، تفکرِ خلاق، تفکرِ مراقبتی و تفکر برای خود، برای کودکان، گام بر می‌دارد. البته در این مسیرِ آفاتی همچون نگرش‌های ابزارگرایانه به آموزشِ کودکان، تقلیل دادنِ فَبَک به آموزشِ تکنیک‌های آموزشی، تاسیسِ مراکز و انجمن‌هایی برای به دست آوردنِ نام و مال و برپاییِ کلاس‌ها و کارگاه‌های بی‌کیفیت و آسان‌گیر برای دستیابی به مدرکِ مربی‌گری فَبَک، نهالِ فلسفه برای کودکان را تهدید می‌کند.

اهمیتِ تشخیصِ مسیرِ درست در روندِ رشد و توسعه فلسفه برای کودکان بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد و تلاشِ مضاعفِ همراهانِ فَبَک را می‌طلبد. سه مقاله ترجمه شده‌ی این کتاب با توصیه و راهنماییِ دکتر سعید ناجی که قدردانِ ایشان هستم، انجام شده است. از همسر

پروانه نوروزیان که در ویرایش ترجمه‌ها همراهم بود سپاسگزارم.  
لازم به ذکر است که نام کتاب برگرفته از عنوان مقاله دوم است.

عبداله ایکیچی - مرداد ۱۴۰۲



پروفسور کارین موریس، فیلسوف و استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه کیپ تاون است. وی مدتی نزد متیو لیپمن آموزش دیده و روش آموزش فلسفه او را در کتاب‌های تصویری خود به کار برده است. او با پشتوانه و تجربه‌ای که در حوزه‌ی فلسفه‌ی دانشگاهی و شیوه‌ی آموزش در دوران کودکی دارد، فعالیت‌هایش را روی آموزش تسهیل‌گران متمرکز کرده است. کارین در حال حاضر، رئیس شورای بین‌المللی کندوکاو فلسفی با کودکان است.



# فلسفه با کتاب‌های تصویری<sup>۱</sup>

## پیشینه

آموزش فلسفه‌ورزی با کتاب‌های تصویری، فقط در متن برنامه فلسفه برای کودکان (فَبَک)<sup>۲</sup> قابل درک است. در سال ۱۹۷۷، زمانی که متیو لیپمن<sup>۳</sup> و همکاران، فلسفه‌آموزی با این برنامه را طراحی کردند، عقاید متفاوتی درباره‌ی بهترین نوع متن مناسب برای آموزش فلسفی وجود داشت. فلسفه برای کودکان به طور ریشه‌ای با رویکردهای دیگر از سه لحاظ متمایز است. نخست آنکه در این روش، رابطه‌ای درهم‌تنیده و جدایی‌ناپذیر بین متن و فلسفه وجود دارد. لیپمن در مشارکت با همکاران انستیتوی پیشبرد فَبَک<sup>۴</sup> دانشگاه ایالتی مونت کلر در ایالات متحده آمریکا، برنامه‌ی آموزشی جامعی ارائه کرد. لیپمن هفت داستان اختصاصی که به عمد بدون تصویر بودند، به همراه راهنمای تدریس برای هر کتاب، جهت پشتیبانی و راهنمایی آموزگاران در سطوح ابتدایی و متوسطه نوشت. استدلال لیپمن این بود که بدون داشتن برنامه آموزشی، امکان فلسفه‌ورزی به اندازه‌ی بسیار زیادی کاهش پیدا می‌کند.<sup>۵</sup> این برنامه آموزشی به ویژه برای آموزگاران طراحی

---

1. Philosophy with Picturebooks

2. Philosophy for Children (P4C)

3. Matthew Lipman (1922-2010)

4. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)

5. Lipman 1997, p. 1

شده بود که تحصیلات دانشگاهی فلسفه نداشتند. بدین صورت، درس‌نامه آموزشی فبک، الگویی برای فبک و معیاری برای سنجش تمامی روش‌های دیگر شد.

نکته دوم این است که فلسفه تعلیم و تربیت لیپمن و فلسفه‌ای که در تعلیم و تربیت وارد می‌کند، به طور ریشه‌ای، عرصه‌ای را برای تولد شاخه نوینی در فلسفه، فلسفه‌ی کودکی<sup>۱</sup>، گشود. برنامه‌های آموزشی فبک با شناخت منطقی<sup>۲</sup> و غیرتجربی<sup>۳</sup> لیپمن از تمامی نظریه‌های قبلی رشد شناختی کودکان عبور کرد؛ نظریه‌هایی که روان‌شناسی رشد کودک، شالوده‌ی ساختار برنامه آموزشی آنان است و متأسفانه هنوز هم به آن نظریه‌ها در نظام آموزشی رایج اهمیت بسیاری داده می‌شود. برنامه فبک، تمرین در برخی از روش‌های تفکر و کشف مداوم مفاهیم فلسفی متداول است و نه بررسی حرفه‌ای مفاهیم فلسفی. تمرین‌ها و طرح گفت‌وگوها در کتاب‌های راهنمای متعددی، به طور منطقی تنظیم شده‌اند که بر اساس شناخت تجربی هماهنگ با مراحل رشد شناختی واقعی کودکان و برگرفته از رفتار آنان در محیط‌های غیرآموزشی است.<sup>۴</sup> درک فلسفی برنامه آموزشی فبک از کودک، بر پایه‌ی رویکرد پساروان‌شناسی رشد<sup>۵</sup> است و نه روان‌شناسی رشد.<sup>۶</sup> روان‌شناسی رشد همواره رویکردی ذاتی‌پندارانه نسبت به کودکان دارد و آن را به توانمندی‌های تمامی کودکان تعمیم داده و پیش‌داوری‌هایی بر اساس سن کودکان ارائه می‌دهد. پیکربندی «کودک به عنوان فیلسوف»<sup>۷</sup> کمک کرد که این رویکردهای تبعیض‌آمیز و محدودکننده، در معرض

1. Philosophy of childhood

2. logically

3. not empirically

4. Lipman 1988, p. 147

5. post-developmental

6. nondevelopmentalist

7. child as philosopher

نقد قرار گیرد. گرت متیوز<sup>۱</sup> در این راه پیش‌تاز بود. متیوز همانند لیپمن به توانمندی‌های فلسفه‌ورزیدن کودکان باور داشت، حوزه‌ای که در آموزش و رشد کودک همواره نادیده گرفته شده بود.

نکته سوم این است که در برنامه درسی فبک، رابطه درهم‌تنیده‌ای بین متن درسی و روش آموزش وجود دارد. این آموزش بر مبنای اسلوب خوانش و تحلیل رمان‌های فلسفی در مسیر کندوکاوی فلسفی است.<sup>۲</sup> لیپمن برنامه خود را با آموزش فلسفه دانشگاهی که صرفاً محدود به حافظه سپردن نوشته‌ها و مشت‌ی نام و تاریخ در یک گورستان است مقایسه می‌کند. در محیط آموزشی ضروری است که فلسفه به عنوان راه زندگی شناخته شود و فلسفه‌ورزی به عنوان فعالیتی دائمی صورت گیرد.<sup>۳</sup>

فلسفه‌ی دانشگاهی نیازمند بازتعریف نوینی<sup>۴</sup> است. از نظر لیپمن، ما نمی‌توانیم آموزشی برای کندوکاو فلسفی داشته باشیم مگر اینکه آموزش مان کندوکاوی باشد. در این مسیر، کودک شخصیتی که آرزومند آن هستیم را به دست می‌آورد و به جای بار محفوظات، سرشار از معنا خواهد بود.<sup>۵</sup> پس از مطالعه پژوهش‌های روان‌شناس روسی، ویگوتسکی<sup>۶</sup> در اواخر دهه ۱۹۴۰ و به ویژه با الهام گرفتن از جورج هربرت مید،<sup>۷</sup> لیپمن برنامه آموزشی خود را به عنوان یک نظریه‌ی روشن اندیشیدن و به مثابه گفت‌وگوی درونی شده<sup>۸</sup> توسعه داد.<sup>۹</sup>

چارلز سندرز پیرس<sup>۱۰</sup> عمل‌گرای آمریکایی، نخستین کسی بود که

1. Gareth Matthews 1994

2. Lipman et al. 1977, pp. 59-80

3. Lipman 1991

4. reconceptualization

5. Lipman 1991, p. 15, 245, fn 3

6. Lev Vygotsky

7. George Herbert Mead

8. internalized speech

9. Lipman 1993, p. 319

10. Charles Sanders Peirce 1839-1914

عبارت‌های حلقه<sup>۱</sup> و کندوکاو<sup>۲</sup> را در حوزه‌ی کندوکاو علمی در هم آمیخت. اما لیپمن بود که این روش را به عنوان «حلقه کندوکاو دانش‌آموزان» برای آموزش فبک در مدارس ارائه کرد.<sup>۳</sup> او با این پیش‌فرض بنیادی آغاز کرد که آموختن فلسفه به بهترین وجه آن، از طریق تمرین‌های فلسفی محقق خواهد شد. لیپمن با همکاری خانم شارپ و دیگر همکاران، رویکرد فبک را بسط داد. او درباره حلقه کندوکاو دانش‌آموزان می‌گوید: حلقه کندوکاو دانش‌آموزان، گفت‌وگویی است که سعی دارد با منطق سازگار باشد. غیرمستقیم رو به جلو می‌رود، مانند قایق بادبانی که از باد غیر همسو برای در مسیر قرار گرفتن استفاده می‌کند. روند پیشروی آن مانند خودِ روند فکرکردن است. بدین صورت هنگامی که دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو گفت‌وگو می‌کنند، به نظرات دیگران گوش می‌کنند، درباره نظر خودشان و نظرهای دیگران، فکر کرده و نظرات خودشان را اصلاح می‌کنند. همان گونه که کل حلقه در حال تفکر است، روند تفکر هر دانش‌آموز نیز شکل می‌گیرد.<sup>۴</sup>

لورنس اسپلیتر<sup>۵</sup> و آن مارگارت شارپ<sup>۶</sup>، به طور گسترده‌ای درباره حلقه کندوکاو دانش‌آموزان نوشته‌اند، اما چون حلقه کندوکاو دانش‌آموزان را یکی از مفاهیم کلیدی می‌دانند، نخواستند تعریف کلیشه‌ای از آن ارائه دهند. هنگامی که آموزگاران و دانش‌آموزان حلقه کندوکاو را تشکیل می‌دهند، با توجه به اهدافشان، حلقه بازآفرینی می‌شود و ابعاد، جنبه‌ها و نقش‌های نوینی را ایفا می‌کند. حلقه کندوکاو به راحتی در دسترس است چون از مسایل روزمره آغاز می‌کند. همچنین به لحاظ کسب معرفت، آرمانی و فرارونده است. حلقه کندوکاو چهارچوبی فراهم می‌کند که بر زندگی

1. community

2. inquiry

3. Lipman et al. 1977, Ch7

4. Lipman 1991, pp. 15-16

5. Laurance Splitter

6. Ann Margaret Sharp

روزمره مشارکت کنندگان‌اش سایه می‌افکند و برای دستیابی به آرمانی که پیش‌رو است، تلاش می‌کند.<sup>۱</sup> درونی‌شدن گفت‌وگوهای حلقه کندوکاو، این حلقه را به سمت پربار، عمیق و متنوع‌شدن گفت‌وگوها برده و در روند تفکر بهتر و منطقی‌تر کودکان امکان خوداصلاحی را نیز به دست می‌آورند. همچنین جنبه‌های اخلاقی، اجتماعی و هستی‌شناسانه‌ی حلقه کندوکاو نقش اساسی در بطن مفهوم تعقل<sup>۲</sup> دارد، از آن روست که ما در روند مکالماتی که در گفت‌وگو انجام می‌دهیم، خودمان را نیز باز تعریف می‌کنیم.<sup>۳</sup> دیوید کندی<sup>۴</sup> می‌گوید که ما در گفت‌وگوهای درونی‌مان، با کودکِ درون‌مان گفت‌وگو می‌کنیم.

ایده‌کلیدی آموزش این است که کودکان و بزرگسالان در حلقه کندوکاو دانش‌آموزان، با شخصیت‌های داستان‌های تخیلی هم‌ذات‌پنداری می‌کنند. لیپمن شرح می‌دهد که آموزگاران دانش‌آموزان و تسهیل‌گران دوره‌دیده<sup>۵</sup> نیازمند الگوهای فلسفه‌ورزی‌ای هستند که روشن، کاربردی و اختصاصی باشد. آن‌ها نیاز دارند که قدرت تمیز ایده‌ها و مفاهیم<sup>۶</sup> ذاتاً تصمیم‌پذیر را از ایده‌ها و مفاهیم ذاتاً بحث‌برانگیز، داشته باشند و باید بفهمند که دومی واقعاً فلسفی است.<sup>۷</sup> رمان‌ها کارکرد الگو را دارند. آن‌ها روایت‌گونه‌ی تاریخ فلسفه نیستند،<sup>۸</sup> بلکه رمان‌ها حاوی ایده‌های اصلی فلسفی، موضوع‌ها و پرسش‌هایی هستند که بدون به کار بردن اصطلاح‌های فنی، به درون متن داستان‌ها وارد شده‌اند. تاریخ فلسفه غرب نمودی از تفکر

1. Splitter and Sharp 1995, pp. 17-18

2. reason

3. Splitter and Sharp 1995, pp. 32-33

4. David Kennedy 2006, pp.159

5. student teachers and qualified teachers

۶. در دیدگاه‌های غریب‌زیستی، تصمیم‌پذیری و تصمیم‌ناپذیری امری ذاتی نیست؛ بلکه یک طیف محسوب می‌شود که می‌تواند مندرج باشد؛ یعنی بسیاری از ایده‌ها و مفاهیم مابین دو قطب طیف تصمیم‌پذیر و تصمیم‌ناپذیر قرار دارند. (م)

7. Lipman 1997, p. 1

۸. مانند تلاش کتاب دنیای سوفی اثر یوستین گدر ۱۹۹۴.

بوده و داستان‌های فبک بازنمودی از این تفکر است. این داستان‌ها نمونه بارزی از تاریخ فلسفه‌اند.

کودکان به طور معمول امکان فلسفه‌ورزی ندارند، اما تفکر فلسفی‌ای که توسط شخصیت‌های کودکِ خیال‌پرداز و متفکر در داستان‌های فبک ارائه می‌شود،<sup>۱</sup> به کودکان کمک می‌کند که همچون فیلسوفان بزرگ‌سال، صریحاً بر روند تفکرشان تأمل کنند. دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو هنگام مطالعه و گفت‌وگو درباره نظرات شخصیت‌های داستان‌های فبک، فلسفه‌ورزی کرده و تفکرشان از جهان پیرامون وسعت پیدا می‌کند.<sup>۲</sup> با این روش، برنامه آموزشی فبک، کودکانی فلسفه‌ورز و توانمند را پرورش می‌دهد. اشتغال ذهنی دانش‌آموزان در روند آموزشی حلقه کندوکاو همراه با گفت‌وگوهای داستان‌های فبک این امکان را می‌دهد که آنان بتوانند مسیر تفکر خودشان را در دنیا پیدا کنند و فلسفه‌ی خودشان را پی‌ریزی کنند. بدین معنی، آموزش فبک فیلسوفان جوانی را پرورش می‌دهد.<sup>۳</sup>

### فلسفه با کتاب‌های تصویری

پیش‌گامی لیپمن فراتر از ارائه مضمون نوینی در برنامه آموزشی فلسفه است. برنامه او عمیقاً نگرش معرفت‌شناسی و روش آموزشی مدارس رایج را زیر سوال می‌برد. از نظر لیپمن آموزه‌های دانش مکتوب بشری، در واقع، فقط پاسخ به پرسش‌هایی است که دیر زمانی است به فراموشی سپرده شده‌اند.<sup>۴</sup> آنچه ما امروزه شناخت عینی می‌نامیم، نتیجه عموماً پذیرفته‌شده کندوکاوهای پیشینیان است. تمرکز برنامه آموزشی فبک روی پرسش‌هاست، نه پاسخ‌ها و نیز روی تفکر است، نه دانش.

1. Kennedy 2011, p. 61

2. Lipman 2008, p. 166

3. Murris 2015

4. Lipman and Sharp 1984, p. 158

برنامه او الهام‌بخش دیگران برای شکل دادن رویکردها و ابتکارهای جایگزینی شد تا از آموزگاران در امور فلسفی، آموزشی و عملی‌شان حمایت کند و از طریق صرف هزینه‌های کمتر و صرفه‌جویی در زمان به آن‌ها یاری رساند.<sup>۱</sup>

فضای پوزیتیویستی، اثبات‌گرایی، حال حاضر برخی را برانگیخته است تا سودمندی اضافه‌شدن فبک به نظام آموزشی رایج را توجیه کنند، آنان غالباً به علت تامین مالی، پاسخ‌گویی به مدیران و اولیا و یا از سر نیاز به تضمین امنیت کاری، فبک را در حد بالابردن استانداردهای آموزشی، آموزش مهارت‌های تفکر، ایجاد خلاقیت، درک حقوق شهروندی، مشارکت اجتماعی و رشد سواد عاطفی تقلیل می‌دهند. البته این رویکرد ابزارگرایانه و شکل‌گرا از طرف حامیان فبک نقد شده است.<sup>۲</sup> فبک می‌تواند خانه مجموعه‌ای از ایده‌های آموزشی و سنت‌های فلسفی باشد. آموزگاران و دانش‌آموزان در رویکرد آموزشی فبک، به طورریشه‌ای، ممکن است در بافت‌های فرهنگی، اخلاقی، مذهبی، اقتصادی و اجتماعی گوناگونی قرار داشته باشند و بر اساس هویت و باورهای خودشان فلسفه‌ورزی کنند.

فبک بسیاری از تعلیمات و روش‌های متداول را به چالش می‌کشد، از جمله ظرفیت کلاس‌ها، کمبود تخصص معرفت‌شناسی آموزگاران، محدودیت‌های دانش علمی و این مسئله مهم که در کلاس درس چه کسی باید سوال بپرسد؟ معلم یا دانش‌آموزان.<sup>۳</sup> فبک سوال‌هایی از جمله ؛ کودک بودن یعنی چه؟ رفتار به عنوان یک شهروند به چه معناست؟ را مطرح می‌کند. ماهیت به شدت دموکراتیک کار آموزشی فبک آموزگاران را ملزم می‌کند که در حوزه‌هایی که برای کودکان معنادار است، فعالیت کنند.

1. for the programs lack of internal consistency, see Murris 1997, for its Anglo-American philosophy bias, see Martens 1999, 2008

2. Vansiegelheim 2005, Long 2005

3. see, e.g., Benjamin and Ecchevarria 1992

از مفهوم دموکراسی اصول اخلاقی‌ای مانند آزادی و برابری درک می‌شود و بیانگر این است که مدرسه باید فضایی برای تمرین مشارکتِ فعالانه کودکان، به عنوان یک شهروند، باشد. رویکردِ فبک نشان داده است که توانایی حذف تدریجی بنیان‌های غیردموکراتیک در آموزش و پرورشِ مدرن را دارد.<sup>۱</sup>

لپمن از فلسفه افلاطون و عمل‌گراهای آمریکایی به ویژه جان دیویی<sup>۲</sup> بسیار الهام گرفت و بعدها از بر ساخت‌گرایی اجتماعی و یگوتسکی نیز برای نظریه‌پردازی‌اش در زمینه شیوه‌ی آموزش، و تعلیم و تربیت سود جست. دیگر همکاران‌اش از نظرات دیگر فلاسفه مانند فلسفه کانت؛<sup>۳</sup> نشانه‌شناسی، آموزش‌شناسی انتقادی والتر کوهن<sup>۴</sup> و وزنیاک؛<sup>۵</sup> پسا مدرنیسم کندی و نیز پسانسان‌گرایی انتقادی موریس<sup>۶</sup> برای ساختارمند کردن نظام آموزشی فبک بهره برده‌اند.

دیوید کندی و والتر کوهن و دیگران با گسستن پارادایم فلسفه بزرگ‌سالان و با تأکیدشان بر زبان و منطق و تعقل، متن را برای آموزش انتخاب کردند. متنی که رابطه نزدیکی با نظام آموزشی رایج دارد گرچه روش مطالعه متن‌ها در کلاس فبک متفاوت است. ساحت‌های گسترده فلسفی، بیانگر دلایل و انگیزه‌های تجربه‌های متنوع بعدی فعالان فبک است. تفاوت‌ها ناشی از دیدگاه‌های ضمنی و صریح درباره کودک است و اینکه فلسفه چیست و چگونه فلسفه می‌تواند از یک کودک بیاموزد. از اوایل دهه ۱۹۹۰ با معرفی این جایگزین‌ها برای برنامه آموزشی، بحث‌های جدیدی درباره نیازهای ضروری تسهیلگران فبک و همچنین مربیان این

1. Kennedy 2006; Kohan 2002; Haynes 2008

2. John Dewey

3. Kantian

4. Walter Kohan

5. Wozniak

6. Murris 2016

تسهیل‌گران برای به دست آوردن پشتوانه فلسفه نظری شکل گرفته است. در این روند، عبارت فلسفه با کودکان زاده شد تا تمایز برنامه رسمی فبک و دیگر رویکردهایی مانند فلسفه با کتاب‌های تصویری به وجود آید.<sup>۱</sup> عبارت فلسفه با کودکان یک تفاوت مهم را ایجاد کرد و بعدها ونسیلگم و کندی به عنوان نسل دوم فبک به میزان زیادی از آن استفاده کردند. آن‌ها از رویکرد غالب در آموزش و پرورش که تلاش می‌کرد به همه دانش‌آموزان به طور یکسان و یکدست آموزش داده شود، روی‌گردان بودند و توجه به تفاوت‌خواسته‌ها و علایق دانش‌آموزان را عامل اصلی رشدشان می‌دانستند.<sup>۲</sup> تاکید آنان بر گفت‌وگویی است که تأمل دانش‌آموزان کلاس، مکالمه‌های فلسفی و تمرین‌های دموکراتیک را به ارمغان می‌آورد و در آن گفته‌های کودکان و جوانان شنیده می‌شود. گفته‌هایی که می‌تواند نشان دهد چه چیزی فلسفه به حساب می‌آید و مهم تلقی می‌شود. تنوع نظریه و روش اجرای فبک با پرسش‌های فلسفی‌ای درهم تنیده شده است؛ اینکه فلسفه چیست و کدام متون را برای آموزش باید انتخاب کرد.

کتاب تصویری نقش اصلی همیشگی را در این تنوع ایفا می‌کند. چرا چنین است؟ کدام ویژگی خاص کتاب تصویری، آن را برای متن فلسفی چنین مناسب می‌سازد؟

برنامه آموزشی فبک وعده یک برنامه کامل، یک پارچه و پیوسته آموزشی را ارائه می‌دهد که به لحاظ وسعت بخشیدن به درک مفاهیم فلسفی، نگاهی تکاملی به انسان دارد. این برنامه آموزشی به روشی ترتیبی مرتبط با سن معرفی می‌شود و هر بار با کمی عمق، وسعت نظر و پیچیدگی بیشتر مطرح می‌شود.<sup>۳</sup> کودک فلسفی از نظر لیپمن و متیوز و دیگران،<sup>۴</sup> کودکی است که

1. Murris 1992

2. Vansieleghem and Kennedy 2011, p. 172

3. Lipman et al. 1977, p. 59

4. Wartenberg 2009; Mohr-Lone 2012

بیان کلامی‌اش شبیه ایده‌هایی بنا نهاده‌شده توسط فیلسوفان دانشگاهی است. انتخاب کتاب‌های تصویری بر مبنای سرفصل‌های فیلسوفان کلاسیک خواهد بود از جمله: آزادی در برابر جبرگرایی، خشم موجه<sup>۱</sup> یا دروغ‌گویی در برابر راست‌گویی.<sup>۲</sup>

رویکرد دیگر برای کاربرد کتاب‌های تصویری در فبک، بر عکس نظام آموزشی رایج، تمرکز بر تفکر نقاد و تفکر خلاق است. پرهیز از کلمه‌ی فلسفه در گریزان نکردن آموزگاران مفید است؛ اما این خطر وجود دارد که بدون آنکه از اندوخته ارزشمند تاریخ کندوکاو فلسفی به عنوان منبع فبک بهره ببریم، تصور کنیم مفهوم‌سازی فبک تنها بر اساس رویکرد مهارت‌های صرف تفکر، عملی می‌شود. از نظر لیپمن، مهارت‌های تفکر همچون فلسفه، همیشه با روشی انسان‌گرایانه باید آموزش داده شوند، روشی که میراث تفکر بشری را نمایندگی می‌کند.<sup>۴</sup> فلسفه به کودکان کمک می‌کند که فعالانه تفکر کنند. تفکری که از دل، دربارهی و درون روش‌هایی است که متضمن دست‌یافتن به مراحل بالاتری از تفکر است. تفکری که تأمل نقادانه درباره کارکرد هر کدام از روش‌ها، پیش‌فرض‌ها، معیارها، رویه‌ها و طرز دلیل‌آوری و استدلال کردن را شامل می‌شود. پرسش‌های این است که این کار چگونه انجام شود و چگونه کودک را با متن‌ها، در موقعیت‌های فلسفی قرار دهیم.<sup>۵</sup>

فلسفه با کتاب‌های تصویری توسط موریس در سال ۱۹۹۲ معرفی شد و با همکاری جوآنا هینز<sup>۶</sup> پس از دیدارشان در سال ۱۹۹۴، توسعه بیشتری یافت.<sup>۷</sup> فلسفه با کتاب‌های تصویری نه تنها در سال‌های اولیه شکل‌گیری،

1. Justified anger

2. Costello 2012

3. alienating

4. Lipman 1988, p. 40; 1991; pp. 29-30

5. Lipman 1991; pp. 263-264

6. Joana Haynes

7. Murris and Haynes 2012

بلکه در دوره‌های آموزشی پیش‌دبستانی و دبستانی در عمل، محبوب شناخته شده است. کتاب‌های تصویری، کوتاه و دارای قصه‌های مستقل هستند؛ خیلی گران نیستند و در مدرسه‌ها در دسترس‌اند یا حداقل در مدارس که منابع مالی کافی برای تهیه کتاب را دارند، در دسترس‌اند. در چنین مدرسه‌هایی، آموزگاران با کتاب‌ها آشنایی دارند و کودکان به آن خو می‌گیرند و اغلب، متن‌های تصویری را دوست دارند.

کتاب‌تصویری با کیفیت خوب، فراتر از کتاب مصور است. تصویر کتاب‌تصویری باید تخیل کودک را درگیر کند و نه اینکه صرفاً توضیحی برای متن کتاب باشد. بی‌شک این ملاک قابل اتکایی برای تشخیص مناسب بودن کتاب‌های تصویری است. اغلب در پژوهش‌های کلاسیک ادبیات کودکان نقل شده است که کتاب‌های تصویری شامل دو نظام نشانگانی بسیار متفاوت هستند که ارتباط و وابستگی درونی دارند، تصاویر و واژگان.<sup>۱</sup> خواننده در طی مطالعه با استفاده از این دو نظام نشانگانی، در جهت‌های مختلف ساختن معنا هدایت می‌شود.<sup>۲</sup> جهت خطی متن، خوانندگان را دعوت به ادامه خواندن می‌کند، در حالی که تصویرها آن‌ها را وادار به تأمل می‌کند. مهم‌تر اینکه با بالارفتن سن، شکاف بین متن و تصویر می‌تواند تجربه‌های متمایزی را ایجاد کند. در درک متن، آموزگاران پاسخ‌های متفاوتی نسبت به دانش‌آموزان می‌دهند و این درک از طرف دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود. ماریا نیکولاژوا و کارول اسکات در مقاله تأثیرگذار خود<sup>۳</sup> این بحث را مطرح کردند که کتاب‌تصویری هم برای بزرگسالان و هم برای کودکان سخن می‌گوید و هر دو شنونده ممکن است سوال‌های متفاوتی در مورد متن و تصویر داشته باشند که هریک با روشی متفاوت، به آن پاسخ

1. sign system (the images and the words) Nikolajeva and Scott 2006, Sipe 1998

2. Haynes and Murris 2012

3. Maria Nikolajeva and Carole Scott 2000, p. 238