

Reconceptualizing Children's Disobedience through Matthew Lipman's Three-Dimensional Thinking and Deleuze's Reading of *Bartleby the Scrivener*: Opening a Window to New Possibilities

Amin Izadpanah*

Mahsa Poost Foroush Fard**

Abstract

This article aims to deconceptualize and re-conceptualize children's disobedience by drawing inspiration from Lipman's three-dimensional thinking and Deleuze's reading of *Bartleby the Scrivener*. To achieve this goal, we have employed a philosophical-critical exploration method to examine the concept of disobedience and its various types, followed by an analysis of children's disobedience. In doing so, we have deconstructed previous perceptions of children's disobedience to demonstrate that it has intrinsic value and can be considered a part of their "voice" and a representation of their agency. In the second step, using the theoretical foundations of Matthew Lipman's philosophy for children, we have re-conceptualized children's disobedience, showing that based on the three dimensions of thinking—critical, creative, and caring—children's disobedience can take three forms: immature, semi-mature, and mature. Following Deleuze's reading, we have also discussed the "movement" of children's disobedience in two forms: active and passive. Finally, we have introduced dialogue as a drive or energy that enables children to move among the different types of disobedience. In this way, children's disobedience is given the opportunity to reveal its various forms, move between

* Assistant Professor of Philosophy of Education, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author),
aizadpanah@shirazu.ac.ir

** Ph.D. candidate of Philosophy of Education, Shiraz University, Shiraz, Iran, mahsa_pf73@yahoo.com

Date received: 20/01/2024, Date of acceptance: 06/06/2024, Printed: 19/05/2025



them, thus, add new possibilities to the world; possibilities that reach their peak in mature disobedience.

Keywords: Children's Disobedience, Lipman's Three-Dimensional Thinking, Deleuze, Dialogue. P4/wC.

Introduction

We often admire many disobedient individuals in various fields of life because they have, in some way, altered the course of human history and opened new paths for thought and action. However, when it comes to children, their disobedience becomes an annoying and undesirable factor for us adults, and we try to eliminate it. As a result, children's disobedience is generally associated with negative connotations and is seen as a disruptive element in fields such as psychology, parenting, education, and training, which must be eradicated. Additionally, in some Eastern traditions and cultures, where obedience, compliance, and submission are regarded as forms of respect and are praised as virtues, this dissatisfaction with children's disobedience likely runs deeper, closing the door on the possibility of a child's disobedience. Relying on the theoretical foundations of Philosophy for Children (P4C), children's ability to question the current order and their inclination not to conform to the present state—in other words, their disobedience—is a natural ability that we adults gradually weaken and silence. We do this with justifications such as the necessity of socializing children and transmitting values in the home and school. Based on this critical perspective, this article aims to reconceptualize children's disobedience using the theoretical foundations of P4C. Our central question in this endeavor is: How can we reconceptualize a child's disobedience using these foundations in such a way that its capacities are activated, and new possibilities are added to the world?

Materials & Methods

This article can be considered a type of philosophical-critical exploration. Philosophical-critical exploration inherently seeks to go beyond norms and provide "innovation" and propose "alternative" options for inadequate cases. First, we examine the concept of children's disobedience, presenting both supporting and opposing theoretical assumptions as alternatives. Next, inspired by the three dimensions of thinking proposed by Matthew Lipman in the P4C movement and the interpretation of the story "Bartleby, the Scrivener" by Gilles Deleuze, we attempt to reconceptualize children's disobedience.

Discussion & Result

Recognizing the value of a child's voice and viewing disobedience as one of the expressions of this voice requires breaking away from cultural beliefs and habits, deconstructing concepts, and reconceptualizing the ideas of the child, childhood, and the child's voice and disobedience. This article focuses on the latter. Lipman's three-dimensional thinking includes the critical, creative, and caring dimensions, and he uses analogies (such as basketball) to explain the process of thinking and how to cultivate it. We begin by dissecting the act of disobedience and presenting three states of disobedience: 1) The movement of disobedience in progress (the integration of the act of disobedience and the thought behind it), 2) The act of disobedience itself (the form or shell of disobedience), and 3) The skill with which the act of disobedience is carried out (which corresponds to the dimensions of thinking). In the first level of analysis, we arrive at three types of disobedience: "immature disobedience," "semi-mature disobedience," and "mature disobedience" (where one, two, and three dimensions of thinking are present, respectively). Continuing our effort to reconceptualize, we move to the second level of analysis, where, inspired by Deleuze's reading of "Bartleby, the Scrivener," we propose a division between "active disobedience" and "passive disobedience" from the act of disobedience itself. Combining disobedience with dialogue creates opportunities for disobedience to occur more frequently and maturely. Dialogue can provide an opportunity for "surplus of seeing" and "enriched habits" in the context of disobedience. If disobedience is not accompanied by dialogue, several things can happen: a) The child is deprived of hearing the adult's perspective on their disobedience and evaluating this perspective to arrive at a personal judgment; b) The child finds other ways to achieve their desires; c) The child does not learn how to engage in the dialogical process that clarifies and enriches the values inherent in their disobedience, and ultimately, they become entangled in a form of limitation and distrust that contradicts the principles of democracy and children's rights. Therefore, in proposing the acceptance of a child's disobedience, the discussion is about recognizing the invitation to enter a world with new capacities before labeling the child's disobedience or silencing the child's voice through one-dimensional educational methods. We should give it an opportunity, accompany it with dialogue and language, so that new possibilities can emerge, and perhaps a space for the emergence of mature disobedience can also be created.

Conclusion

Children's disobedience should be seen as a remarkable capacity, just as the questioning of children is now widely accepted. Programs like Philosophy for/with Children aim to preserve this inherent characteristic of children. In response to the question, "Why is a child's disobedience valuable?" it can be argued that: A child is inherently valuable; the child's voice is inherently valuable; disobedience is part of this voice; therefore, a child's disobedience is inherently valuable. Since we consider a child's disobedience as part of their voice, it should be regarded as valuable to the same extent as the child's voice. In the second part of our exploration, we sought to reconceptualize children's disobedience using the theoretical foundations of P4C to introduce disobedience as a path for new beginnings and the manifestation of new possibilities in the world. We proposed a way for this disobedience—as part of the child's voice and agency—to be better seen and heard. From our perspective, the way to reveal the new possibilities that children bring with them is through the combination of disobedience with dialogue. In the light of reconceptualizing disobedience, dialogue also finds a more precise meaning. Dialogue can be seen as energy or force that enables movement among the various forms of disobedience. In fact, dialogue can be considered a good candidate for this combination because it provides the opportunity for a surplus of seeing, enriches habits and behavioral patterns, and ultimately, possesses an ethical dimension. Through the combination of disobedience and dialogue, children's disobedience is allowed to reveal its different forms, move among them, and add new possibilities to the world—possibilities that reach their peak in mature disobedience.

Bibliography

- Arendt, H. (1977). What is Freedom? In H. Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. pp. 143–171. Penguin.
- Assembly, U. G. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3), 1-23.
- Badiou, A. (2015). *Philosophy for militants*. Verso Books.
- Biswas, T., & Mattheis, N. (2022). Strikingly educational: A childist perspective on children's civil disobedience for climate justice. *Educational Philosophy and Theory*, 54(2), 145-157. DOI: 10.1080/00131857.2021.1880390.
- Cassidy, C. (2009). *Thinking Children: The Concept of Child from a Philosophical Perspective*. New York: Continuum International Publishing Group.

33 Abstract

- Deleuze, G. (1998). *Bartleby; or, The formula*. In D. W. Smith & M. A. Greco (Eds.), *Essays critical and clinical* (pp. 68-90). University of Minnesota Press.
- Esmailpour, K., & Mohammadzadeh, R. (2024). Structural Relations of Cognitive Emotion Regulation Strategies with Symptoms of Attention Deficit-Hyperactivity, conduct, and Oppositional Defiant Disorders among Primary School Children. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(72), 21-29. doi: 10.22034/jmpr.2024.17349. [In Persian]
- Farasatkah, M. (2015). *We Iranians: A historical and social contextualization of Iranian ethos*. Tehran: Ney Publication. [In Persian]
- Fielding, M. (2004a). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2004b). "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Gittins, D. (2001). The historical construction of childhood. In Mary Jane Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies*. (pp. 35-49). London: Rutledge.
- Golshani Jorshari M. (2023). Predicting Aggression in Children with Oppositional Defiant Disorder Based on Parenting Styles and Mothers' Patience. *JOEC*, 23 (2), 23-34. [In Persian]
- Gregory, M. R. (2020). Philosophy for Children: a Guide for the Practitioners. Trans. G. Shahini & H. Jahanian. Tehran: Shahtash. [In Persian]
- Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching philosophy*, 30(1), 59-84.
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In, Short, E. C. *Forms of curriculum inquiry*, 43-60. SUNY Press.
- Heydari Fatsami M, Zarei H A, Mosazadeh T. (2023). Comparing the effectiveness of cerebellar training and executive functions training program on the theory of mind of children with oppositional defiant disorder. *Rooyesh* 12 (4), 105-116. [In Persian]
- Izadpanah, A. (2021). Revisiting the Role of Children's Voice in the Reformation and Improvement of Educational Programs and Policies. *Philosophy of Education*, 5 (5), 30-54. DOR 20.1001.1.25382802.1399.6.6.1.0. [In Persian]
- Komska, Y., Moyd, M., & Gramling, D. (2018). *Linguistic disobedience: Restoring power to civic language*. Springer.
- Leafgren, S. (2009a). The Magnificence of Getting in Trouble: Finding Hope in Classroom Disobedience and Resistance. *International Journal of Social Education*, 24(1), 61-90.
- Leafgren, S. (2009b). *Reuben's fall: a rhizomatic analysis of disobedience in kindergarten*. Left Coast Press, Inc.
- Lee, M. K. (2008). The Theaetetus. In *The Oxford Handbook of Plato* (pp. 411-436). Oxford University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2005). *Abnormal child psychology*. Trans. M. Mozafari & A. Forouedin Adl. Tehran: Roshd. [In Persian].

- Mattheis, N. (2022). Unruly kids? Conceptualizing and defending youth disobedience. *European Journal of Political Theory*, 21(3), 466–490. <https://doi.org/10.1177/1474885120918371>
- Matthews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Harvard University Press.
- Matthews, G. B. & Mullin, A. (2018) The Philosophy of Childhood. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (Ed.), Retrived from: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/childhood/>.
- McGillis, R. (2008). Postcolonialism: Originating Difference. In M. Khosronejad (Ed.). *In Quest for the Center: Greats of Children's Literature and Criticism*. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults. [In Persian]
- Nietzsche, F., & Hollingdale, R. J. (2020). *Thus spoke zarathustra*. Trans. M. Ansari. Tehran: Jami. [In Persian]
- Neufeld, J. A. (2015). Aesthetic disobedience. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 73(2), 115-125. <https://doi.org/10.1111/jaac.12157>.
- Naugle, D. K. (2002). *Worldview: The History of a Concept*. Michigan: Eerdmans Publishing Company.
- Sutcliffe, R. (2017). The difference between P4C and PwC. In Saeed Naji & Rosnani Hashim (Eds.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, Routledge.
- Odell, J. (2020). *How to do nothing: Resisting the attention economy*. Melville House.
- Thoreau, H. D. (2021). Civil disobedience. In G. Keshani (Ed.), *Civil disobedience*. Tehran: Ghatreh. [In Persian].
- Todorov, T. (1998). *The dialogical principle*. Trans. D. Karimi. Tehran: Markaz. [In Persian]
- Yosefi, N., Azmodeh, M., Vahedi, S., & Livarjani, S. (2023). The effectiveness of storytelling on aggression, anxiety and social fear in children with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18 (71), 295-303. doi: 10.22034/jmpr.2023.16928 [In Persian]

بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان به مدد تفکر سه‌بعدی متیو لیپمن و خوانش دلوز از بارتلبی محرر: گشودن دریچه‌ای به امکان‌های نو

امین ایزدپناه*

مهسا پوست‌فروش فرد**

چکیده

هدف این مقاله مفهوم‌زدایی و سپس بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان با الهام از تفکر سه بعدی لیپمن و خوانش دلوز از بارتلبی محرر است. برای دستیابی به این هدف، با روش کاوش‌گری فلسفی-انتقادی به بررسی مفهوم نافرمانی و انواع آن و سپس نافرمانی کودک پرداخته‌ایم. بدین ترتیب از تصورات پیشین درباره نافرمانی کودکان مفهوم‌زدایی کرده‌ایم تا نشان دهیم نافرمانی کودکان دارای ارزش ذاتی است و می‌توان آن را به‌مثابه بخشی از «صدا»ی کودکان و بازنمایی‌کننده بخشی از عاملیت آنان به حساب آورد. در گام دوم، با بهره‌گیری از مبانی نظری فلسفه برای کودکان نزد متیو لیپمن، به بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان پرداخته و نشان داده‌ایم که مبتنی بر سه بعد تفکر، یعنی انتقادی، خلاقانه و مراقبتی، نافرمانی کودکان می‌تواند سه صورت بلوغ‌نیافته، نیمه‌بلوغ‌یافته و بلوغ‌یافته به خود بگیرد. با پیروی از خوانش دلوز نیز «حرکت» نافرمانی کودکان را در دو شکل کنش‌مند و کنش‌گریز مطرح کرده‌ایم. دیگر یافته این جستار، مطرح نمودن دیالوگ به‌عنوان نیرویی است که امکان حرکت کردن میان انواع نافرمانی را برای کودکان فراهم می‌کند. بدین ترتیب، نافرمانی

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)، aizadpanah@shirazu.ac.ir

** دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، mahsa_pf73@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۳۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۴، تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۲/۲۹



کودکان فرصت می‌یابد انواع مختلف خود را آشکار ساخته، میان آنها حرکت نموده و در این جریان امکان‌های نویی را به جهان اضافه کند، امکان‌های نویی که در نافرمانی بلوغ‌یافته به اوج خود می‌رسند.

کلیدواژه‌ها: نافرمانیِ کودکان، تفکر سه‌بعدی لیپمن، دلوز، دیالوگ، فبک/فباک.

«امید ما همواره به نبودگی‌ای است

که هر نسل به همراه می‌آورد»

(Arendt 1977: 192).

«با این همه من و تو چاره‌ای نداریم

جز اینکه با یکدیگر گفت‌وگو کنیم»

(افلاطون، رساله ته‌ته تسوس ۱۳۵۷: ۱۴۰۷)

۱. مقدمه

با نگاهی به تاریخ و اسطوره‌ها، می‌توان دید که نافرمانی با سرشت انسان تنیده شده است و معمولاً از آن به عنوان مقوله‌ای منفی یاد می‌شود. دلیل این امر هم شاید تداعی نوعی مجازات باشد که از دیرباز در گُنه وجود ما لانه کرده است.^۱ این در حالی است که سرنوشت انسان را در بسیاری بزنگاه‌های خطیر، همین نافرمانی‌ها تغییر داده باشند. در این میان پیامبران را می‌توان نافرمان‌ترین انسان‌های عصر خود دانست که نظم موجود را به رسمیت نشناخته و با نافرمانی خود روح جدیدی در کالبد زمانه‌شان دمیده‌اند. در پیشینه تاریخ اندیشه و جنبش‌های اجتماعی نیز می‌توان نمونه‌های برجسته‌ای از نافرمانی که آغازگر شیوه‌های نوی اندیشیدن و زیستن بوده‌اند، سراغ گرفت. در عرصه‌های مختلف فلسفی، هنری و اجتماعی می‌توان نام‌های شناخته‌شده‌ای چون دیوژن، سقراط، داوینچی، گالیله، گاندی، ژزا پارکس، مارتین لوتر کینگ و نلسون ماندلا را برشمرد. نافرمانی ایشان در به رسمیت نشناختن نظم موجود، به پرسش کشیدنش و در مواردی ارائه‌دادن جایگزین‌هایی برای آن خود را نشان می‌دهد. آلن بدیو (Alain Badiou)، فیلسوف معاصر فرانسوی، فلسفه را با نافرمانی هم‌تراز می‌داند و با اشاره به رویکرد سقراط، عبارت «فاسد کردن» (Corrupting) ذهنیت جوانان را اتفاقاً عبارت مناسبی برای تعریف فعالیت فلسفی می‌داند؛ البته فاسد کردن از نگاه او به معنی «یاددادن امکان سربلندی از تمکین کورکورانه در برابر عقائد مستقر» و «ارائه ابزار تغییر عقائد در قبال هنجارهای اجتماعی و جایگزین ساختن

تقلید و تأیید با مباحثه و نقد خردمندانه» است (Badiou 2015: 10). نافرمانی جایی در میانه طیف تن‌دادن به نظم موجود و فرارکردن از آن قرار می‌گیرد. فرد نافرمان بین افراد جامعه‌اش می‌ماند، به نظم موجود نه می‌گوید و با کنش یا بی‌کنشی خود، با درخواست چیزی یا «هیچی خواست» (a nothingness of the will) (Deleuze 1998: 71) در تلاش است که چرخه عادت را به چالش بکشد، از حرکت بایستاند و حتی گاهی به جهت عکس حرکت دهد. از جمله نخستین کسانی که نافرمانی در شکل مدنی‌اش را مفهوم‌پردازی کرده هنری دیوید ثورو (Henry David Thoreau) است. او در مقاله‌ای با همین عنوان «نافرمانی مدنی» (Civil Disobedience) می‌نویسد: «وظیفه انسان، بنا به عادت، این نیست که خود را وقف براندازی هرگونه نادرستی، حتی بزرگ‌ترین آن‌ها نماید. [...] اما این حداقل وظیفه اوست که از آن نادرستی دست بشوید و اگر دیگر نمی‌خواهد لحظه‌ای به آن بیاندیشد حداقل در عمل هم از نادرستی پشتیبانی نکند» (ثورو ۱۳۷۸: ۳۴). به عبارتی او نافرمانی را کنشی اندیشه‌ورزانه می‌داند که حتا بعد اخلاقی می‌یابد. در کنار مفهوم آشنای نافرمانی مدنی، نافرمانی عرصه‌های ظهور دیگری هم می‌تواند داشته باشد. یک نمونه متأخرتر «نافرمانی دیجیتال» (Digital disobedience) است که با دسترسی روزافزون جامعه به کامپیوترهای شخصی و اینترنت پدید آمده و جنبش دسترسی آزاد (The Open Access Movement) یکی از مظاهر آن است (Delmas & Kimberley, 2021). عرصه دیگر، نافرمانی زبان‌شناختی (Linguistic Disobedience) است که کامسکا و دیگران (Komska et al. 2019) آن را چنین تعریف می‌کنند: «ردکردن امتیازات (spoils) هژمونی ارتباطی و تعاملی، در جست‌وجوی چیزی بهتر». آن‌ها عمداً از اصطلاح «چیزی بهتر» سود می‌برند تا آن را مبهم بگذارند، نه برای تبلیغ یک سراب آرمان‌شهری دیگر، بلکه برای نشان دادن لزوم یک گفت‌وگوی مدنی (civic conversation) فوری و گسترده درباره زبان و این اصطلاحات باز در آن. این شکل از نافرمانی برای پرورش خود نیازمند نقد، تصحیح و مراقبت (care) در زبان است (Komska et al. 2019: 13-14). در جهان معاصر امروز نافرمانی زبان‌شناختی در هم‌تنیده با قطب مقابله، یعنی فرمان‌برداری زبان‌شناختی (linguistic obedience) است و ساختن یک دوگانه مشخص کاری دشوار است زیرا در گذشته ساختارهای قدرت قوانین، هنجارها و دستور زبان را روشن و سخت‌گیرانه‌تر و از بالا به پایین تحمیل کردند؛ بنابراین برای نافرمانی کافی بود که این قوانین را شناسایی کرده و با ابداع زبان خاص خود، آن‌ها را زیر پا بگذارید. ولی امروزه نحوه استفاده صاحبان قدرت از زبان مبهم‌تر شده و حتی خود

زبان نافرمانی را اتخاذ کرده‌اند^۲ و این وضعیت کار را برای ساخت زبان مقاومت و نافرمانی دشوار کرده است (ibid, 2-6). مورد دیگر، نافرمانی زیبایی‌شناختی (Aesthetic Disobedience) است که نئوفلد (Neufeld 2015) بحث آن را پیش می‌کشد. او این مفهوم را نوعی عصیان هنری (artistic transgression) می‌داند که به موازات نافرمانی مدنی که مفهومی سیاسی است، پیش می‌رود. در نظر وی این شکستن قوانین، موتور محرکه مهمی برای خلاقیت و نوآوری (creativity and innovation) در دنیای هنر مدرن است. البته این شکل از نافرمانی مختص هنرمندان نبوده و مخاطبان ایشان هم با انجام اقداماتی می‌توانند به هدف به چالش کشیدن و اصلاح هنجارهای ریشه‌دار (entrenched norms) در دنیای هنر کمک رسانند.

ما ستایش‌گر بسیاری از نافرمانان در عرصه‌های مختلفی که برشمردیم هستیم چون مسیر تاریخ بشر را به نحوی تغییر داده‌اند و راه‌های نوینی برای اندیشه و عمل گشوده‌اند، اما وقتی به کودکان می‌رسیم، نافرمانی آنها برای ما بزرگسالان به عاملی مزاحم و نامطلوب تبدیل می‌شود و می‌کوشیم آن را از میان برداریم. به همین دلیل نافرمانی کودکان عموماً با تلویح‌های منفی همراه است و در قلمروهایی مثل روان‌شناسی، فرزندپروری، تربیت و آموزش همچون عاملی مزاحم به‌شمار می‌آید که باید برطرف شود. اگرچه نمی‌توان از بحث‌های دقیق متخصصان روان‌شناسی که با تکیه بر شواهد عصب‌روان‌شناختی موارد مشخصی از رفتار کودکان را با عنوان اختلال نافرمانی، از جمله نافرمانی مقابله‌ای (oppositional defiance)، شناسایی می‌کنند (برای آگاهی بیشتر بنگرید به، مش و وولف ۱۳۸۹: ۲۰۲-۲۰۶) غافل شد، اما در بازار روان‌شناسی کودک با کتاب‌های عامه‌پسند، آموزشی، وبلاگ‌ها، پادکست‌ها و محتواهای متنوعی روبرو می‌شویم که پیوسته راهکارهای مختلفی برای مقابله با نافرمانی کودک و اصلاح رفتار او با نگاهی بزرگسال‌گرا ارائه می‌کنند. همچنین، در برخی سنت‌ها و فرهنگ‌های شرقی، که تابعیت، پیروی و تمکین را نوعی احترام دانسته و آن را به‌عنوان ارزش ستایش می‌کنند، این ناخرسندی از نافرمانی کودکان احتمالاً عمق بیشتری پیدا می‌کند و راه را بر نافرمانی کودک می‌بندد.

مروری بر پیشینه موضوع نافرمانی کودکان در پژوهش‌های داخلی آشکار می‌سازد که مواجهه با این نافرمانی بیشتر محدود به همان قلمرو روان‌شناسی است که در آن نافرمانی به عنوان نوعی اختلال مطرح می‌شود (برای نمونه بنگرید به برخی از جدیدترین پژوهش‌های داخلی مرتبط در این حوزه مانند اسماعیل پور و محمدزاده (۱۴۰۲)، یوسفی

شهیر و دیگران (۱۴۰۲)، گلشنی جورشری (۱۴۰۲)، حیدری فتسمی و دیگران (۱۴۰۲)). در عموم پژوهش‌های خارجی نیز چنین نگاهی وجود دارد و نافرمانی، به‌عنوان امری ارزشمند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

ریشه این نگرش غالباً منفی به نافرمانی کودک را می‌توان در نگاه‌هایی جستجو کرد که کودک را نسبت به بزرگسال فرودست می‌بیند، کودکی و ارزش‌های آن را نفی می‌کند، مبتنی بر تلقی نقصان محور از کودک و دوران کودکی است، در تعریف کودکی دچار اختلال هستند و صدای کودک را به رسمیت نمی‌شناسند (ایزدپناه، ۱۴۰۰). نوعی میل به تحقق کودک ایده‌آل که از گرایش‌ها و نگرش‌های ما درباره وضع مطلوب رشد و آموزش کودک برمی‌خیزد در این وضعیت دخیل است. رادریک مگیلیس (Roderick McGillis) (۱۳۸۷) ریشه این تمایل را در آرزوی ما برای کنترل و مهار «دیگری» از راه سامان‌نمادین زبان می‌داند. از نگاه او، بزرگسالان در تمنای بازگشت به دنیای کودکی، در عین آگاهی به ناممکنی آن، هستند و به همین کودک را از یک سو وضعیتی آرمانی و از سوی دیگر موجودی کوچک می‌دانند و می‌خواهند او را به چیزی که خودشان هستند [یا می‌خواهند باشند] تبدیل کنند. به زبان ساده، کودکان در نگاه بزرگسالان کسانی هستند «که ما آرزو داریم می‌توانستیم باشیم» (مگیلیس ۱۳۸۷: ۴۱۱). دلیل دیگر را می‌توان نهفته در نوعی باور به نقصان یا کاستی کودکان دانست که کودک را به‌عنوان شخصی هویت‌مند و صاحب چشم‌اندازی منحصر به فرد نفی می‌کند. به عقیده متیوز و مولین (Matthews, G. & Mullin, 2018) این باور به نقصان یا کمبود در دوره کودکی و کودکان در غالب نگاه‌های بزرگسالان به کودکان وجود دارد و بزرگسالان تصور می‌کنند وظیفه‌شان فراهم کردن امکان رشد کودک و رساندنش به آن ساختار یا صورت زیست‌شناختی و روان‌شناختی کاملی است که برای انجام کارکردهای یک انسان بالغ کامل به‌نجار ضروری است. بزرگسالان عمل کودکان را چندان به رسمیت نمی‌شناسند و شایستگی را تنها در قیاس با عمل خود تعریف می‌کنند چون این بزرگسالان هستند که از موقعیت برتر خویش به تعریف شایستگی می‌پردازند (Cassidy 2007: 175). پس کودک همزمان دچار نقصان و نیز پتانسیل‌هایی است که بزرگسال تشخیص می‌دهد و برای تحقق امر مطلوب آنها را به خدمت خود درمی‌آورد. از این رو است که والتر (Walther) کودکی را اختراع بزرگسالان می‌داند که همزمان بازتاب‌دهنده نیازها و ترس‌های بزرگسالان و نیز نشان‌گر غیاب بزرگسالی است. به باور او در طول

تاریخ، کودکان بسته به پیش فرض های فرهنگی بزرگسالان شکوه یافته اند، نادیده گرفته شده یا تحقیر شده اند (Walther 1979, as cited by Gittins 2001: 36).

بخش دیگری از دلیل های این گرایش به خاموش سازی از آنجا برمی خیزد که نسبت قدرت میان کودک و بزرگسال همواره به سود بزرگسال بوده است. در هر شکل و موقعیتی از ارتباط میان کودک و بزرگسال، این بزرگسال است که تعیین کننده است؛ مگر اینکه بزرگسال چنان به اهمیت و ارزش صدای کودکان آشنا و آگاه باشد که خود با تغییر موضع، شرایط را به سود کودک بازتنظیم کند. فیلدینگ (Fielding 2004a & 2004b) به صراحت سخن از نابرابری و نامتعادل بودن رابطه میان بزرگسالان و دانش آموزان در فضاهای آموزشی سخن می گوید. از نگاه او هیچ فضایی، واقعی یا استعاری، سراغ نداریم که دانش آموزان و دست اندرکاران آموزش در آن فضا با یکدیگر را در حالتی برابر با هم روبرو شوند و همچون دو یار حقیقی به طور مشترک عهده دار درک و فهم کارهایشان شوند (Fielding 2004a: 309). او همچنین معتقد است «دانش آموزان هرچقدر هم پیگیر و متعهد به صدای خود باشند نمی توانند مراد خود را بیابند مگر آنکه مجموعه ای از شرایط ساختاری و فرهنگی فراهم آید که دل خواسته های آنان را جامه واقعیت بپوشاند (Fielding 2004b: 202). فارغ از این نگاه تاریخی بدبینانه به صدا و نافرمانی کودکان، محدود پژوهش های عمدتاً تازه ای را می توان برشمرد که با دیدی متفاوت به نافرمانی نسل جدید می نگرند و آن را یک ظرفیت مثبت می دانند. هاوارد زین (Howard Zinn)، تاریخ نگار و اندیشمند سیاسی آمریکایی، نافرمانی کودکان را ستایش کرده و می نویسد:

من نمی خواهم [بچه ها] را آماده پذیرش جایگاهی فرمانبردار و مأنوس در دنیا کنم تا آنها هم به نوبه خود فرزندان شان را برای پذیرش جایگاهی فرمانبردار و مأنوس در دنیا آماده کنند تا جهان همانطور که بوده پیش برود، زیرا مادامی که مردم نافرمان نشوند و پا از مسیر بیرون نگذارند، دنیا همانطور که بوده خواهد ماند (Howard Zinn, as cited in Leafgren 2009b, 3).

ماتیس (Mattheis 2022) با دستمایه قرار دادن جنبش «جمعه ها برای آینده» (Fridays for Future)، از نافرمانی مدنی نوجوانان به عنوان یک کنش سیاسی دفاع می کند. بیسواس و ماتیس (Biswas & Mattheis 2021) به پدیده اعتصاب های مدرسه به عنوان نوعی نافرمانی مدنی پرداخته و برای برخورد با آن رویکرد تعامل (engagement) را به جای مقابله پیشنهاد می دهند. از نگاه آنان این حرکت، در زمانه گرمایش جهانی (Global Warming)، متضمن

فرصت‌های یادگیری برای خود نوجوانان و نیز بزرگسالان است. لیفگرن (Leafgren 2009a) در مقاله خود با مبنا قرار دادن آرای هاوارد زین سعی در نجات‌دادن صدایی دارد که شاید از سوی بزرگسالان نافرمانی خوانده‌شود ولی خاموش‌کردنش در واقع خفه‌شدن صدای وجدان کودک توسط قانون است. وی همچنین با بررسی ادبیات پژوهش‌های مربوط به نافرمانی‌های کودکان خردسال در کلاس، بر این باور است که بیشتر توجه‌ها معطوف به معلم و کلاس بوده و هیچ یک از این بحث‌ها، ظرفیت‌هایی را که نافرمانی در کلاس‌های مهدکودک با خود به همراه می‌آورد، لحاظ نمی‌کنند. از نظر او نافرمانی مشکلی است که باید حل شود و کسی ارائه فرصت‌هایی را برای «درگیرشدن در پیچیدگی‌ها (complexities) و امکان‌های (possibilities) اعمال کودکان، هنگامی که نافرمانی و اطاعت می‌کنند»، مدنظر قرار نمی‌دهد (Leafgren 2009b: 19 - 20).

تأیید ارزشمندی صدای کودک و دیدن نافرمانی به عنوان یکی از شکل‌های بروز این صدا، نیازمند گسستن از باورها و عادت‌های فرهنگی و بازشناسی یا وارونه‌سازی تصور ما از کودک، کودکی و صدای وی است؛ مشابه کاری که نیچه می‌کند. نیچه، کودک را دارای ارزشی بنیادین می‌داند و جایگاه او را تا مقام آفریننده ارزش‌های راستین برمی‌کشد. او در بخش یکم گفتارهای چنین گفت زرتشت، آنجا که سه دگردیسی برای جان برمی‌شمرد، کودک را توانا به آفرینش ارزش‌های نو و «آغازی نو، یک بازی، چرخش خودچرخ و جنبشی نخستین، آری گفتنی مقدس» می‌شناسد. کودک جانی است در پی خواست خویش که به این خواست «آری» می‌گوید و خویش را فراچنگ می‌آورد. به همین دلیل است که از نگاه نیچه درون هر مرد راستین کودکی است که میل به بازی دارد (نیچه ۱۳۸۷: ۳۷-۳۹). جدا از این نگاه بنیان‌فکانه نزد نیچه، مواردی که در نفی کودک و صدای او برشمردیم همگی تعارض با دیدگاه‌هایی همچون جنبش فلسفه برای/با کودکان است که کودکان را اندیشدگانی شاداب و مبتکر و بی‌نیاز از تعلیق پیش‌فرض‌های خود در زمان اندیشیدن می‌دانند، چون اساساً پیش‌فرضی ندارند؛ در چنین نگاه تازه‌ای کودک و کودکی آن قدر ارزش می‌یابد که تلاش بزرگسالان برای رهایی از این پیش‌فرض‌ها در واقع تلاشی است برای دوباره کودک شدن (Mathews 1994: 18). با تکیه به مبانی نظری فلسفه برای کودکان، توانایی کودکان در پرسش‌گری از روال کنونی و تمایل به تن ندادن به وضع حاضر، و به بیان دیگر نافرمانی، یک توانایی طبیعی است که ما بزرگسالان آن را به تدریج تضعیف و خاموش می‌کنیم و این کار را با توجیه‌هایی چون ضرورت جامعه‌پذیری کودکان و انتقال

ارزش‌ها در خانه و مدرسه انجام می‌دهیم. مبتنی بر این نگاه انتقادی که تا اینجا در پیش گرفته‌ایم، در این مقاله کوشیده‌ایم با تکیه بر مبانی نظری فلسفه برای کودکان (P4C) نافرمانی کودکان را باز مفهوم‌پردازی کنیم؛ پرسش ما در این راه این است که چگونه می‌توان به کمک این مبانی، نافرمانی کودک را به گونه‌ای باز مفهوم‌پردازی کرد تا ظرفیت‌های آن فعال شده و امکان‌های نویی به جهان اضافه شود؟

۲. روش

این نوشتار را می‌توان نوعی کاوشگری فلسفی-انتقادی دانست. کاوشگری فلسفی-انتقادی ماهیتاً در پی فراتر رفتن از هنجارها و ارائه «ابتکار» و پیشنهاد گزینه‌های «بدیل» برای موارد نابسند است. بنابر این رویکرد پژوهشی، داشتن تصویری از بدیل‌ها به نقد بهتر و فکورانه کمک می‌کند (See Haggerson 1991: 49-50). مک میلان و گریسون (۱۹۸۴) سه وظیفه برای پژوهش‌گر فلسفی-انتقادی برمی‌شمرند: اول، شرح پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی سنت مورد بررسی. دوم، تطبیق یا مقایسه (comparison) است. این کار به درک تفاوت‌های بنیادی پارادایم‌های مورد بررسی کمک می‌کند. سوم، پیش‌روندگی (progressiveness). این ویژگی مترادف با توان یک پارادایم یا روش برای پاسخگویی به پرسش‌ها یا مسأله‌ها است (Macmillan & Garrison 1984, as cited in Haggerson 1991: 51-53). بر اساس این سه وظیفه و مطابق آنچه در بخش پیشین آمد مفهوم نافرمانی کودکان را واکاوی نموده و پیش‌فرض‌ها و مبانی نظری موافق و مخالفی برای آن به صورت بدیل هم مطرح نمودیم. در ادامه، ضمن الهام گرفتن از ابعاد سه گانه تفکر که متیو لیپمن (Matthew Lipman) در جنبش فلسفه برای کودکان مطرح می‌کند و نیز به کمک نوع خوانشی که ژیل دلوز از داستان بارتلیبی محرر ارایه می‌کند می‌کوشیم نور تازه‌ای بر نافرمانی کودکان تابانده و آن را باز مفهوم‌پردازی کنیم. در این مرحله «نافرمانی» را با مفاهیم دیگری چون «صدا» و «دیالوگ» در یک منظومه قرار خواهیم داد تا این تصور پیش نیاید که نافرمانی صرف و خالی از دیالوگ را برای تعلیم و تربیت امری ارزشمند می‌دانیم.

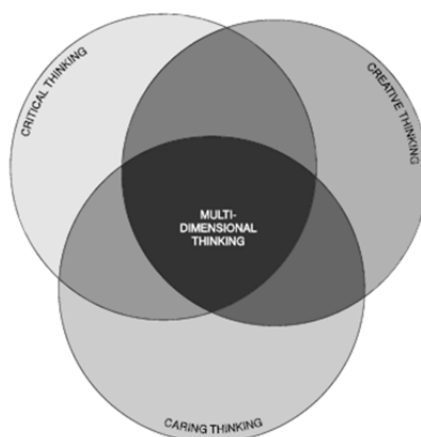
۳. یافته‌ها و بحث

۱.۳ مفهومی‌پردازی انواع نافرمانی کودکان با الهام از تفکر سه‌بعدی لیپمن

لیپمن در برنامه خود، فلسفه برای کودکان، ابعاد تفکر (dimensions of thinking) را انتقادی، خلاق و مراقبتی (critical, creative, and caring) ذکر کرده و مهم می‌شمرد.^۳ او می‌نویسد:

برای ارتقای تفکر در مدارس، مهم‌ترین ابعادی که باید پرورش یابند، انتقادی، خلاق و مراقبتی هستند. یک نمونه از متفکر انتقادی حرفه‌ای، متخصص و الگوی قضاوت خوب است. یک نمونه از متفکر خلاق، هنرمند است. برخی از نمونه‌ها از متفکر مراقب، والد دلوایس (solicitous)، برنامه‌ریز محیط زیست با ملاحظه، معلم دغدغه‌مند و نگران هستند (Lipman 2003: 197).

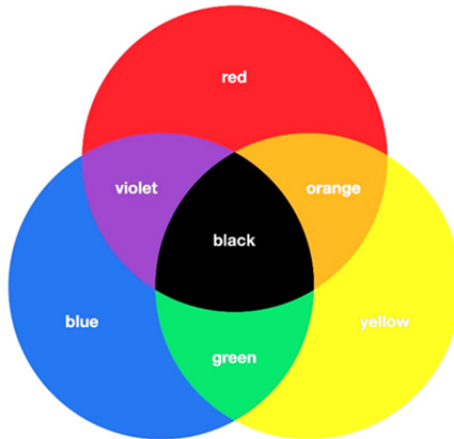
لیپمن، مطابق شکل زیر (شکل ۱)، مدل تفکر چند بعدی‌اش را پیش روی می‌گذارد که ابعاد آن را همین سه تفکر نام‌برده تشکیل می‌دهند:



شکل ۱. مدل تفکر چندبعدی

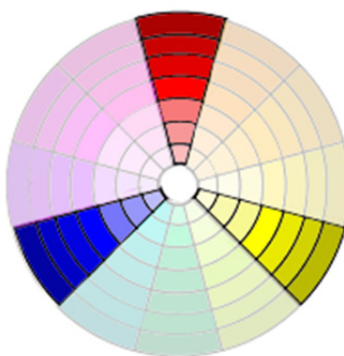
(Lipman 2003: 200)

برای ورود به بحث انواع نافرمانی، ابتدا این مدل تفکر از لیپمن را در کنار شکل زیر (شکل ۲) - که ترکیب رنگ‌ها را نشان می‌دهد- قرار می‌دهیم:



شکل ۲. مدل ترکیب رنگ‌های نقاشی
(The RYB colour model)

بدین ترتیب **تفکر انتقادی**، **تفکر خلاقانه** و **تفکر مراقبتی** را می‌توان با چنین رنگ‌هایی نشان داد؛ درعین حال به این هم توجه را داریم که هر کدام از این رنگ‌ها می‌توانند نظیر طرح زیر (شکل ۳) را رقم بزنند که در آن سایه‌های مختلفی از یک رنگ واحد را مشاهده می‌کنیم؛ طرح رنگی‌ای که در آن یک تک‌رنگ به عنوان پایه انتخاب و با ایجاد تغییر در آن، سایه‌های مختلفی از رنگ پایه نمایان می‌شود. بر همین سیاق، به‌عنوان مثال **تفکر انتقادی** با **تفکر انتقادی** بر اساس شدت و ضعف حضورش تفاوت خواهد داشت. به این موضوع در ادامه بازخواهیم گشت.



شکل ۳. نمونه‌ای از یک طرح رنگ تک‌رنگ
(A monochromatic color scheme)

بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان به مدد ... (امین ایزدپناه و مهسا پوست‌فروش فرد) ۴۵

مورد دیگری که از لیپمن وام می‌گیریم، تمثیل‌هایی است که او هنگام توضیح فرایند فکرکردن و نحوهٔ پرورشش مطرح می‌کند. لیپمن از بازی بسکتبال و رقص برای درک بهتر استفاده می‌کند و می‌گوید:

در بسکتبال حرکتهایی برای انجام دادن هستند؛ خود حرکات وجود دارند [و نام خاص خود را هم دارند مثل اسلم دانک (Slam dunk)] و مهارت‌هایی وجود دارد که با آن حرکات انجام می‌شود. در رقص نیز حرکاتی هستند که باید انجام داد، حرکاتی [هستند] که نام‌های خاص خود را دارند، مانند saut'e، pirouette و pli'e و سپس مهارت‌هایی وجود دارد که با آن حرکات انجام می‌شود. علاوه بر حرکات، در باله، پوزیشن‌هایی نیز وجود دارد. آیا چنین چیزی در تفکر وجود دارد؟^۴ (Lipman, 2003: 149).

ما نیز با تمرکز بر تمثیل بسکتبال لیپمن، می‌پرسیم آیا چنین چیزی در نافرمانی وجود دارد؟

حال اگر به همین منوال بسکتبال، نافرمانی را هم برش بزنیم، چنین حالت‌هایی می‌تواند پیش رویمان قرار گیرد: (۱) حرکت نافرمانی‌ای که در حال انجام است (تلفیق حرکت نافرمانی و فکر پشت آن)، (۲) خود حرکت نافرمانی که قالب یا پوستهٔ نافرمانی است و می‌تواند نامی هم به خود بگیرد؛ مثل درازکشیدن کودک روی زمین هنگامی که معلم از او خواسته است که به دنبالش برود (۳) مهارتی که حرکت نافرمانی با آن انجام می‌شود (که برای ما نماد همان تفکر پشت نافرمانی خواهد بود).^۵

بعدازاین مقدمات که برای تقریب بیشتر به ذهن بودند، حال اگر این برش انتزاعی را اعمال کنیم و

- هر یک از این تفکرات سه‌گانه را یکی از رنگ‌های اصلی در نظر بگیریم (انتقادی، خلاقانه و مراقبتی) که هر یک دارای طرح رنگی‌ای (نظیر شکل ۳) هم هستند (برش ۳)؛

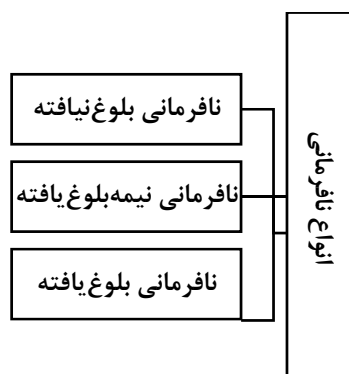
- خود حرکت نافرمانی را هم آن قالب (مثلاً پالت) در نظر بگیریم که این رنگ‌ها/تفکرها می‌توانند در آن ریخته شوند (برش ۲)؛

- برش ۱ خود را در سه حالت می‌تواند نشان دهد:

(۱) نافرمانی بلوغ نیافته (Immature disobedience) فضایی ذیل برش ۱ است که تنها یک تفکر در آن حضور یافته است. شدت حضور این تفکر می تواند در این فضا زیاد یا کم باشد (نظیر شکل ۳ و بدین معنی که مثلاً نافرمانی با حضور **تفکر انتقادی** نسبت به نافرمانی با حضور **تفکر انتقادی** بیشتر به نقد و نه گویی صرف و بدون دلیل میل پیدا کرده است) ولی تفاوتی در بلوغ نیافته بودن نافرمانی ایجاد نمی کند از این حیث که تنها یک بعد تفکر در حال ایفا کردن نقش است.

(۲) نافرمانی نیمه بلوغ یافته (Semi mature disobedience) فضایی ذیل برش ۱ است که دو تفکر در آن حضور دارند: **[انتقادی خلاقانه]**، **[انتقادی مراقبتی]** و **[خلاقانه مراقبتی]** و به همین منوال شدت یا غلبه هر تفکر می تواند در نتیجه نهایی تأثیرگذار باشد. این نافرمانی از این حیث نیمه بلوغ یافته است که به تنها به دو بعد تفکر توجه دارد؛ علی رغم این که این دو در عالی ترین حالت خود حضور یافته باشند.

(۳) نافرمانی بلوغ یافته (mature disobedience) فضایی ذیل برش ۱ است که در آن هر سه تفکر حضور دارند. علاوه بر این، اگر هر یک با شدت مساوی هم حضور بیابند، یک هارمونی نهایی را ایجاد می کنند.^۶



نمودار ۱. انواع نافرمانی با الهام از تفکر سه بعدی لیمن

به لحاظ نظری، وضعیتی همچون شکل ۴ را می توان برای درک ارتباط بین سه بعد تفکر و ایجاد انواع سه گانه نافرمانی در نظر آورد. در مواجهه با وضعیت های مختلف، پویایی های متنوعی را می توان شاهد بود. بدین ترتیب نافرمانی را نیز می توان در راستای

بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان به مدد ... (امین ایزدپناه و مهسا پوست‌فروش فرد) ۴۷

همین پویایی‌ها روندی بلوغ‌یابنده دانست که در آن کودکان، مبتنی بر هرچه توانمندتر شدن در ابعاد سه‌گانه تفکر، حالت‌های بلوغ‌یافته‌تری در نافرمانی را از خود بروز می‌دهند. برای درک بهتر مفهوم نافرمانی از این منظر در ادامه لازم است شکل بروز نافرمانی، یعنی پوسته یا همان «خود حرکت» نافرمانی، را نیز تشریح کنیم.



شکل ۴. فرآیند بلوغ‌یابندگی و پویایی‌های انواع نافرمانی

۲.۳ انواعی از «خود حرکت» نافرمانی با الهام از خوانش دلوز از بارتلبی

جنی اودل (Jenny Odell)، استاد هنر دانشگاه استنفورد، با یاد کردن از ثورو و دیوژن، نوعی مقاومت پویا را مطرح می‌کند که برخلاف رویکرد افرادی مانند اپیکور که از جامعه فرار می‌کنند، قرار می‌گیرد. او معتقد است افرادی چون دیوژن و ثورو، برعکس اپیکور، به مردم پشت نمی‌کنند و در جامعه می‌مانند؛ آن‌ها به ارزش‌های جامعه آگاه هستند و با ماندن در جامعه است که ارزش‌های موجود را ختم کرده یا حتی می‌شکنند. بدین سان آنها فضای سومی می‌گشایند که در آن رویه اصلی بی‌کارکردی و بازی با قوانین است. در نگاه اودل، دیوژن بین مردم می‌ماند اما در وضعیت خودداری دائم؛ مشارکت می‌کند اما نه اگر کسی از او بخواهد؛ او قرار است بماند تا مثل خرمگس مدام اذیت کند (Odell, 2020).^۷ ثورو نیز زندگی‌اش را به عاملی اصطکاک‌آور تبدیل می‌کند که ماشین قانون را متوقف سازد. اودل

(Odell 2020) فرمول ایجاد این فضای سوم را در تحلیل دلوز (Deleuze) از بارتلبی، شخصیت اصلی داستان کوتاه بارتلبی محرر (Bartleby: the Scrivener) اثر هرمان ملویل (Herman Melville) نویسنده آمریکایی می‌یابد. بارتلبی محرر داستان کاتب/رونویسی است که در دفتر یک وکیل مشغول به کار می‌شود و یک روز وقتی که وکیل از او می‌خواهد کاری را انجام دهد، او چنین پاسخ می‌دهد که: «ترجیح می‌دهم که نه» (I Would Prefer Not To) و این آغاز فرآیندی است که هر درخواست کارفرما از بارتلبی، به جمله: «ترجیح می‌دهم که نه» ختم می‌شود و داستان با مرگ او پایان می‌یابد. دلوز (Deleuze 1998) خوانشی زبان‌شناختی از این داستان ارائه می‌دهد و این جمله را به مثابه فرمولی می‌بیند که از لحاظ دستوری و نحوی درست اما عجیب می‌نماید. این فرمول خواست دیگری را نه تأیید می‌کند و نه نفی؛ در عوض زبان شخص مقابل را بند می‌آورد و آهسته‌آهسته راهش را به زبان افراد بیشتری نیز باز می‌کند. از نگاه دلوز درست است که بارتلبی تن در نمی‌دهد ولی چنین هم نیست که بپذیرد، پیشروی کند و بعد در این پیشرفت فرو برود و در نهایت با این کار به خودنمایی بپردازد. او صرفاً کاری را که ترجیح نمی‌دهد پس می‌زند و در عین حال پذیرش هم نمی‌کند. در نهایت، فرمول مدنظر دلوز به شکلی موفقیت‌آمیز از هر کنش دیگر خودداری می‌کند. این فرمول نابودکننده است زیرا امر مورد ترجیح را از میان برمی‌دارد، درست همان‌گونه که هر امر غیرترجیحی را هم از میان برمی‌دارد (Deleuze 1998: 70). دلوز با کمک گرفتن از بلاشو، کار بارتلبی را «انفعال شکیبانه محض» (Pure patient passivity) می‌نامد و در ادامه مدل بودن وی را چنین توصیف می‌کند:

بودن به مثابه بودن و دیگر هیچ. او را وادار می‌کنند بگویند آری یا نه؛ اما اگر بگویند نه [...]، یا اگر بگویند آری [...] به سرعت شکست می‌خورد، بی‌مصرف می‌شود و بقا نمی‌یابد. ادامه بقای او تنها با چرخش در نوعی تعلیق که همه را در فاصله نگه می‌دارد، ممکن می‌شود (Ibid: 71).^۸

از نگاه دلوز، بارتلبی کسی است که کلید ایجاد این فضای سوم بین تن دادن و فرار کردن را پیش روی ما قرار می‌دهد. اگر با کمک دلوز بخواهیم یک تقسیم‌بندی از «خود حرکت» نافرمانی مطرح سازیم می‌توان از دو شکل نافرمانی سخن گفت. شکل بروز نافرمانی را نباید همواره معطوف به کنش و به صورت انجام کاری (کنش‌مند) تصور کرد و شکل معطوف به بی‌کنشی نافرمانی را، که در قالب کاری نکردن و بی‌فعالی (کنش‌گریز) است، فراموش کرد. فردی که نافرمانی‌اش در وضعیتی بلوغ‌یافته است، در انتخاب «خود حرکت»

نافرمانی‌اش نیز آگاه و آزاد است و می‌تواند شکل کنش‌مند یا کنش‌گریز را برای نافرمانی خود انتخاب کند. به‌عنوان مثال در جنبش «جمعه‌ها برای آینده» - که در پیشینه بدان اشاره داشتیم - دانش‌آموزان امر مورد ترجیح مدرسه (یا ساختار قدرت) را انجام نمی‌دهند و با شرکت نکردن در کلاس درس ترک فعل یا افعالی را پیشه می‌کنند. بدین ترتیب، نخست کنش مورد تایید قدرت ترک می‌گردد - یعنی نافرمانی معطوف به ترک کنش (کنش‌گریزی) می‌شود - اما در وضعیت بعد از آن معطوف به یک کنش جایگزین شده و کنش‌مند می‌شود. اینجا حالت بلوغ‌یافته نافرمانی با حرکتی کنش‌مند بروز پیدا می‌کند و در قالب شرکت در تظاهرات، امر مورد ترجیح کودکان و نوجوانان جایگزین امر مورد تایید بزرگسال می‌شود. این نافرمانی هم‌زمان انتقادی، خلاقانه و مراقبتی (نوع بلوغ‌یافته) است و هم در فرآیند خود سیری از نافرمانی کنش‌گریز به کنش‌مند را دارد.

۳.۳ همراه‌شدن نافرمانی با دیالوگ و ایجاد فرصت‌هایی برای نافرمانی

انسان‌ها آزاد به دنیا نمی‌آیند؛ آنها در اجتماع به دنیا می‌آیند. این اجتماع و نهادهای تشکیل‌دهنده آن هستند که می‌توانند افراد را رهایی بخشیده یا آزادی را از آنها دریغ کنند. به‌رسمیت‌شناختن نافرمانی کودکان و وارد شدن به دیالوگ با آنان این تلقی را در ذهن آنان ایجاد می‌کند که صدای‌شان برای ما اهمیت دارد، شنیده می‌شوند و فهم چرایی نافرمانی برایمان مهم است. بدین سان به آنان دو امکان داده‌ایم: یکی اینکه می‌آموزند حق دارند صدای خود را آشکار سازند و دیگر اینکه با ورود به میدان دیالوگ با آنان، به ایشان کمک می‌کنیم در این کار ورزیده شده و سنجیده و بلوغ‌یافته‌تر عمل کنند. این رویکرد ما بزرگسالان می‌تواند به رشد خودپنداره آنان و تقویت اعتماد به نفس‌شان کمک کند. در مقابل با نفی نافرمانی کودکان یا سرکوب آن روحیه آزادی و شهامت ابراز خویشتن را در آنان خواهیم کشت و نمی‌توان انتظار داشت در آینده از دل چنین آموزش یا تربیتی شهروندانی کنش‌گر و خلاق بیرون بیاید. کودک می‌تواند از خود هر سه نوع نافرمانی را نشان دهد؛ اما همراه کردن نافرمانی کودک با دیالوگ است که زمینه را برای بروز «نافرمانی بلوغ‌یافته» اش بیشتر فراهم می‌کند؛ نافرمانی‌ای که امکان‌های نوی بیشتر و شاید حتی جاودانگی با خود به همراه بیاورد؛ چنانکه برای نافرمانان بزرگ تاریخ به همراه داشت. اهمیت دیگر همراه کردن دیالوگ با نافرمانی آن‌جاست که در نگاه ما، نافرمانی با سرشت انسان درهم تنیده شده و به صورت یک میل طبیعی با وی زاده شده است. حال اگر بزرگسال

نافرمانی کودک را ارزش نهد و جهان پنهان آن را با دیالوگ از زیرساخت به روساخت نیاورد، نافرمانی‌ای پیشتر به صورت آشکار ابراز می‌شد، صورت نهان به خود می‌گیرد؛ بنابراین شاید ظواهر نافرمانی را بتوان با سرکوب از بین برد، اما نطفه نافرمانی را از بین نمی‌برد و نهان به زیست خود ادامه می‌دهد. البته ما به مقوله پنهانی بودن نگاهی همواره منفی نداریم ولی باید بپذیریم که در مواردی امکان آسیب را به‌خصوص برای کودک افزایش می‌دهد؛ بنابراین همراه کردن دیالوگ با نافرمانی اهمیت دارد.

بعد از باز مفهوم پردازی‌ای که از نافرمانی انجام دادیم، نقش دیالوگ بیشتر می‌تواند خود را روشن سازد. حال برای توضیح بهتر فرصت‌هایی که همراهی با دیالوگ برای نافرمانی فراهم می‌سازد، از باختین (Bakhtin)، اندیشمند روس و برنامه فلسفه برای کودکان نیز کمک می‌گیریم و سپس آن‌ها را جزئی‌تر در مورد نافرمانی اعمال می‌کنیم.

۴.۳ دیالوگ و ایجاد فرصتی برای مازاد دیدن در موقعیت نافرمانی

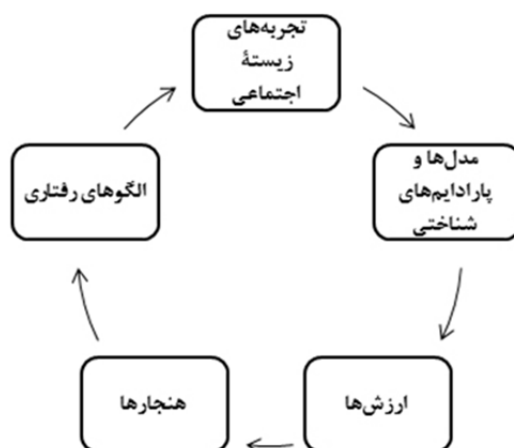
آنچه در دیالوگ با کودکان پس از بروز هر شکل نافرمانی رخ می‌دهد هر دو سوی رابطه را نسبت به هم آشکارتر می‌سازد؛ ما به جهان کودکان راه می‌یابیم و آنان به جهان ما. برای توضیح این سخن، مفهوم «مازاد دیدن» (Surplus of seeing) باختین را به یاری می‌گیریم که معتقد بود «آگاهی انسان در احاطه آگاهی دیگران است که بیدار می‌شود» (باختین به نقل از تودوروف ۱۳۷۷: ۱۸۳). مفهوم مازاد دیدن در واقع اشاره به وضعیت، جای‌گیری یا ایستار دو نفر دارد که روبه‌روی یکدیگر هستند و هر یک توانایی دیدن منظره‌ای را دارد که آن دیگری از آن بی‌خبر است. هر یک از آن دو توانایی دیدن منظره‌ای را پشت سر آن دیگری دارد که او از آن بی‌خبر است یا نمی‌تواند ببیند. باختین مسیری را با عنوان «تخیل گفت‌وگویی» (Dialogical imagination) تعریف می‌کند که در آن «من» چیزی را در چارچوب نگاه خود می‌بینم/می‌دانم که تو نمی‌بینی/نمی‌دانی و تو نیز چیزی در چارچوب نگاه خود می‌بینی که از ایستار من نادیدنی است. من به کاستی دیدگاه تو اشاره می‌کنم و تو به کاستی دیدگاه من. در این مسیر کمک‌رسانی و انتقادی دوسویه، فهمی پیوسته روبه‌فزونی از واقعیت به چنگ می‌آید (Naugle 2002: 326-327). این جاست که باختین پیشنهاد می‌کند به جای همدلی دست به «فهم خلاق» بزنیم، یعنی هریک از طرف‌های درگیر در گفت‌وگویی انتقادی، با حفظ نظرگاه و هویت ویژه‌ی خویش، در جریان گفت‌وگو از دیگری آن چیزی را بیاموزد که خود توانایی آموختنش به خویش را ندارد. از این منظر است که پذیرش حق

بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان به مدد ... (امین ایزدپناه و مهسا پوست‌فروش فرد) ۵۱

نافرمانی کودکان و کوشش برای فهم دوطرفه، می‌تواند به رشد کنش‌گری و تلاش کودکان برای ادامه آن بینجامد و احتمال بروز نوع بالغانه نافرمانی را هم بالاتر ببرد.

۵.۳. فبک، دیالوگ و ایجاد فرصتی برای غنای عادت‌ها در موقعیت نافرمانی

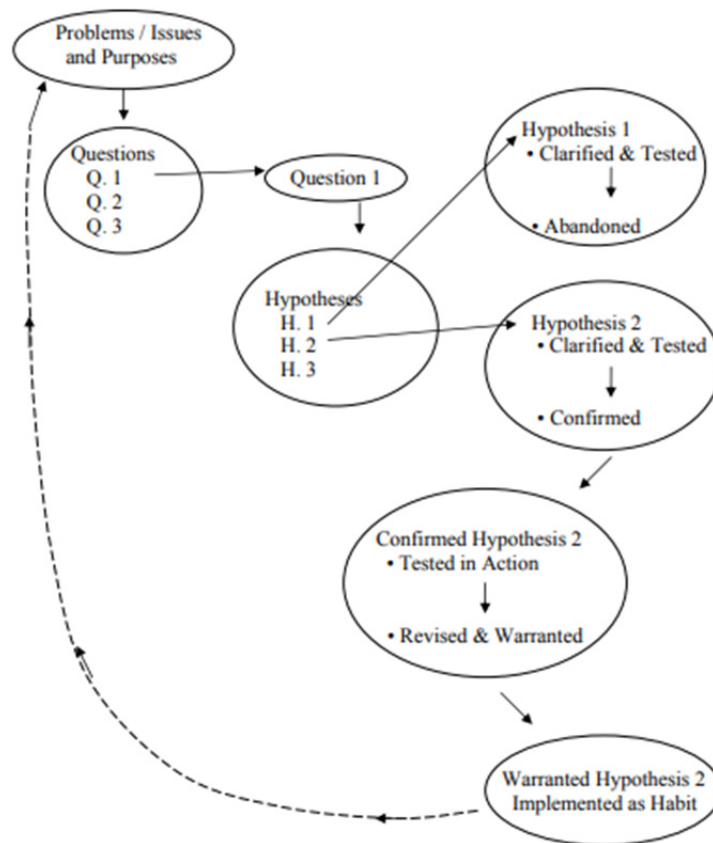
به روال خودمان که فراخواندن نظرات مختلف است و در جهت نشان‌دادن نحوه اثرگذاری دیالوگ در بحث نافرمانی، حال از زاویه دیگری به همین بحث وارد می‌شویم. ابتدا از مدل پیشنهادی کاناوو (Cannavo 1997) کمک می‌گیریم که فراست‌خواه آن را به شکل زیر و در قالب یک فراگرد (شکل) مطرح کرده‌است. طبق این مدل، آنچه می‌تواند به شکل‌گیری عادت‌ها و الگوهای در افراد منجر شود و ملاک عمل قرارگیرد، تجربه‌های زیسته آنان است. این تجربه‌ها پارادایم‌های شناختی را می‌سازند، پارادایم‌ها ارزش‌ها را مشخص می‌سازند، ارزش‌ها تعیین‌کننده هنجارها شده و هنجارها راه به سوی الگوهای رفتاری می‌برند.



شکل ۵. سیر حرکت از تجربه‌های زیسته به سمت الگوهای رفتاری و اخلاقی در مدل پیشنهادی کاناوو (۱۹۹۷) به نقل از فراست‌خواه (۱۳۹۵: ۱۹۹)

به عبارتی بر اساس این مدل، تجربه‌های واقعی، ملموس و هرروزه افراد نقطه آغاز شکل‌گیری منش و رفتار آنان است. حال اگر این تجربه زیسته را با دیالوگ همراه کنیم،

می‌توان امید داشت که عادت و الگوهای رفتاری غنی‌تر شکل بگیرد. اما دیالوگ چگونه به غنای این عادات می‌انجامد؟ در ادامه برای درک بهتر این موضوع از برنامه فلسفه برای/با کودکان کمک می‌گیریم که دیالوگ جوهره اصلی آن است و بنا دارد به شکل‌گیری عادت‌های غنی‌تر بیانجامد. رویه این برنامه این‌گونه است که پس از اجرای یک محرک در کلاس که می‌تواند داستانی، نمایشی، بازیایی و غیره باشد و استخراج سوالات کودکان و انتخاب یک مورد، دیالوگ حول سوال انتخابی آغاز می‌گردد. گریگوری (Gregory 2007) زمانی که قصد دارد چارچوبی را برای این دیالوگ در کلاس درس پیشنهاد دهد، شش مرحله را برای آن برمی‌شمرد: ۱. مسائل مرتبط با هدف را شناسایی کن؛ ۲. سوالات مرتبط را تنظیم و مرتب کن، ۳. فرضیه‌هایی را که در پاسخ به سوالات مطرح می‌شوند، تنظیم و مرتب کن؛ ۴. فرضیه‌ها را در دیالوگ امتحان و شفاف کن و آن‌ها را مورد تأیید قرار بده، در آن‌ها تجدیدنظر کن یا رها کن؛ ۵. فرضیه‌ها را در تجربه و عمل به بوتۀ آزمایش بگذار و آن‌ها را مورد تأیید قرار بده، در آن‌ها تجدیدنظر کن یا رها کن؛ ۶. فرضیه‌های تأییدشده را به عنوان عادت اجرا کن (Gregory 2007: 62).



نمودار ۳. روند یک کندوکاو دیالوگ‌محور
(Gregory 2007)

جدا از هر مرحله‌ای که دیالوگ طی می‌کند، مرحله آخر آن حائز توجه است: اجراکردن به صورت عادت. گریگوری در این قسمت از پیرس (Peirce) یاد می‌کند که «معنای نهایی یک قضاوت و داوری یک عادت رفتاری (a habit of behavior) است و هدف نهایی یک کندوکاو یک رفتار بازسازی (a reconstructed habit) شده است که یک وضعیت مسئله‌ساز (problematic situation) را بهبود می‌بخشد» (ibid 74). گریگوری همچنین یک بعد اخلاقی اجتناب‌ناپذیر برای مراحل آزمایش و اجرا (مرحله پنجم و ششم) در دیالوگ قائل است و باور دارد که

با پرسش در مورد اینکه چگونه می‌توان بر اساس بینش‌های جدید فلسفی عمل کرد و چه تفاوت‌هایی را در شیوه زندگی ما ایجاد می‌کنند، ما در ادامه دیدگاه‌مان را در مورد یک خود ایده‌آل و یک جهان ایده‌آل بازسازی می‌کنیم؛ بنابراین آزمایش و اجرا ضرورتاً وارد این جنبه‌های تخیل اخلاقی (moral imagination) می‌شوند. همچنین، همان‌طور که دیویی (Dewey) توضیح داد اهداف در دیدگاه (ends-in-view) نمی‌توانند مستقل از وسایل تعیین گردد؛ هر دو باید متقابلاً تنظیم گردند. به همین دلیل، گرچه مراحل آزمایش و اجرا در یک معنا پسا-دیالوگی (post-dialogical) هستند، من آن‌ها وارد مراحل چارچوب دیالوگی می‌کنم. [...] عادات بازسازی شده نهایی (ultimate) هستند، اما اهداف پایانی (final) کندوکاو نیستند، زیرا شرایط جدید، شواهد جدید، فرضیات تازه شناسایی شده و انواع دیگر دلایل ممکن است ظاهر شوند که این اهداف را در معرض شک قرار می‌دهد [زیر سوال می‌برد]. شکی که به اندازه کافی ناخوشایند یا برانگیزاننده کنجکاوی است، مسئله‌ای را ایجاد می‌کند که نیاز به شروع یک کمان جدید کندوکاو (a new arc of inquiry) دارد (ibid, 75).

نکته‌ای که گریگوری می‌تواند به بحث ما اضافه کند همین بحث عادت‌ها و رفتارهای بازسازی شده توسط دیالوگ است. دیالوگ همچنین توجه را به بعد مراقبتی و اخلاقی نافرمانی جلب می‌کند و آن را غنا می‌بخشد. از این جاست که می‌توان به قدرت تأثیرگذاری دیالوگ پی برد و چنین مفروض داشت که زندگی در زیست‌جهانی ناگفت‌وگو‌مند، تک‌صدا و سرکوب‌گر (خانه، مدرسه، محل کار و جامعه)، به پیدایش شهروندانی آزاد که پرسش می‌کنند و چرایی روایت‌ها، ارزش‌ها و چارچوب‌ها برای‌شان مطرح است نمی‌انجامد. در مقابل زمانی که نافرمانی کودکان با بی‌اعتنایی یا سرکوب روبرو نمی‌شود، بلکه محملی می‌شود برای دیالوگ با کودک، تجربه زیسته کودکان را به گونه‌ای سامان داده‌ایم که جسارت و شهامت نافرمانی را با دیالوگ، احترام، استدلال و تصور راه‌های بدیل به شیوه‌ای نقادانه، خلاقانه و مراقبانه ترکیب کنند و به نوعی بلوغ‌یافته‌تر از آن دست یابند.

۶.۳ درنگی در باب یک نگرانی

پیش از به پایان‌بردن این نوشتار، نگرانی‌ای که در اینجا می‌تواند مطرح گردد این است که نافرمانی می‌تواند با روی‌گردانی از هم‌رنگ‌شدن و پیروی از جمع، خود را نمایان سازد. از سوی دیگر شهروندان نیاز دارند حول مجموعه‌ای ارزش‌های مورد توافق گرد آیند و هویتی جمعی داشته باشند که یکی از راه‌های رسیدن به این هدف هم، انتقال میراث فرهنگی به

کودکان در مسیر آموزش است که نوعی دعوت به همگرایی و هم‌رنگی محسوب می‌شود؛ بنابراین بزرگسالان با به رسمیت‌شناختن نافرمانی کودکان، باید از آموزش ارزش‌ها دست بشویند. ما متوجه این نگرانی هستیم اما می‌خواهیم به این نکته توجه شود که این ارزش‌ها چگونه به کودکان آموزش داده می‌شوند؟ پاسخ به این سوال و اینکه آیا مواجهه‌ای کنش‌مندانه‌ای با ارزش‌ها را از کودک طلب می‌کنیم یا مواجهه‌ای منفعلانه، به تربیت دو نوع شهروند می‌انجامد: شهروندان کنش‌گر و شهروندان سلطه‌پذیر. در نوع اول آموزش، این آزادی وجود دارد که ارزش‌ها به پرسش کشیده شوند، مورد علاقه کودکان نباشند، نسبت به آن موضع‌گیری داشته باشند. در نوع دوم آموزش، کودکان بنا است ارزش‌ها را فراگیرند، به آنها مقید باشند و به دیگران نیز منتقل کنند. در حالت اول ارزش‌ها بازسازی می‌شوند و تصور حالت‌های بدیل در کنار بررسی امکان‌های دیگر کودکان را به مسیری می‌برد که مواجهه‌ای آزادانه با ارزش‌های فرهنگی داشته باشند. تصور حالت‌های بدیل و ورود به جریان دیالوگ آنها را بهره‌مند از نوعی سوژگی فعال و تعاملی می‌سازد که پیوسته در حال رشد خواهد بود. در این حالت افراد در مسیر زندگی خود هر گاه با امر تازه و دیدگاه تازه‌ای روبرو می‌شوند مواجهه‌ای کنش‌مندانه با آن خواهند داشت و می‌توانند با در خطر دیدن آزادی خود نافرمانی کنند تا سوژگی خود را حفظ کنند. برای درک بهتر این موضوع از زاویه دیگر بدان اشاره می‌کنیم: گریگوری (۱۳۹۹) بحثی را حول موضوعات تابو در حلقه کاندوکا و فلسفی که رویکردی دیالوژیک به موضوعات دارد و ترس والدین شکل می‌دهد و برای این نگرانی به چندین نکته اشاره دارد: بسیار اهمیت دارد که کودکان از دیدگاه‌های جایگزین افراد هم مطالبی یاد بگیرند و یک گفت‌وگوی کاندوکاوانه محترمانه و دموکراتیک، فضایی را برای این درک ایجاد کرده و این فرصت را فراهم می‌کند که قضاوت‌های آگاهانه و شخصی صحیحی حول مسائل تابو شکل گیرد؛ کودکان منتظر بزرگسالان نمی‌مانند و در ساختارهایی غیر از حلقه کاندوکا و بدون تسهیلگر نیز به سراغ بحث در مورد این موضوعات تابو می‌روند؛ حتی متقاعدشدن فردی نیز در یک فرآیند کاندوکاوی غیرتهدیدآمیز رخ خواهد داد و کودکان نیاز دارند که یاد بگیرند چگونه در این فرآیندی شرکت کنند که در طی آن تعهدات ارزشی خود را پایدار یافته یا آنها را قوی‌تر و معنادارتر سازند؛ محدودکردن گستره پرسش‌های فلسفی کودکان به برنامه‌های آموزشی دموکراتیک و نقادانه آسیب می‌رساند و بیانگر نوعی عدم اعتماد ما به کودکان است و غیره (گریگوری ۱۳۹۹: ۶۷-۶۸). از سوی دیگر، ما نیز معتقدیم اگر نافرمانی به مثابه کاری تابو

دیده شود و با دیالوگ همراه نگردد: کودک از شنیدن نقطه نظر بزرگسال در مورد نافرمانی اش و ارزیابی این نقطه نظر برای دستیابی به یک قضاوت شخصی محروم می گردد؛ راه های دیگری می یابد تا خواسته خود را برآورده سازد؛ روش وارد شدن به فرآیند دیالوژیکی را که ارزش های نهفته در نافرمانی اش را واضح و غنی تر می سازد، یاد نمی گیرد و در نهایت درگیر نوعی محدودیت و عدم اعتماد می گردد که برخلاف اصل دموکراسی و حقوقش است. بنابراین پیشنهاد پذیرش نافرمانی کودک را به مثابه رد ارزش ها یا دستاوردهای روان شناسی نباید شنید. سخن بر سر این است که پیش از زدن برچسب های مختلف به نافرمانی کودک یا خاموش کردن صدای کودک با روش های آموزشی تک صدا، دعوت کودک را به وارد شدن به جهانی با ظرفیت های جدید را بپذیریم و بدان فرصتی دهیم، آن را با دیالوگ و زبان همراه کنیم تا امکان های نو خود را نشان دهند و شاید فضایی نیز برای ظهور یک نافرمانی بلوغ یافته ایجاد گردد.

۴. نتیجه گیری

در این نوشتار، نخست جست و جویی را برای پاسخ به این پرسش که «چرا نافرمانی کودک ارزشمند است؟» پی گرفتیم. از آن جا که این جست و جو در بافت فلسفه برای/با کودک (فبک/فباک) پیش رفت، نافرمانی کودک را موازی با «پرسشگری» او در نظر گرفتیم که وقتی با دیالوگ همراه می شود امکان هایش متجلی می شود. مطابق آنچه مطرح کردیم به نافرمانی کودکان باید به مثابه یک ظرفیت شگفت انگیز نگریست، چنانچه امروزه همین نگاه به پرسشگری کودک رواج یافته و برنامه هایی چون فلسفه برای/با کودکان دقیقاً در پی حفظ این ویژگی ذاتی کودکان هستند. اگر به نافرمانی هم از همین پنجره نگریسته شود، در پاسخ به این پرسش که «چرا نافرمانی کودک ارزشمند است؟» می توان گفت، کودک در ذات خود ارزشمند است ← صدای کودک در ذات خود ارزشمند است ← نافرمانی هم بخشی از این صداست ← پس نافرمانی کودک در ذات خود ارزشمند است. چون نافرمانی کودک را به مثابه بخشی از صدای او محسوب می کنیم - که گاهی به واسطه آن برخی از دیدگاه هایش را به جهان عرضه می دارد - پس به همان اندازه که صدای کودک ارزشمند شمرده می شود، نافرمانی هم می تواند ذاتاً ارزشمند شمرده شده و نیازمند دیده و شنیده شدن باشد. از نگاه ما راه تجلی امکان های نویی که کودکان با خود به همراه می آورند همراهی نافرمانی با دیالوگ است. برای روشن شدن ضرورت همراهی نافرمانی و دیالوگ، ابتدا به

بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان به مدد ... (امین ایزدپناه و مهسا پوست‌فروش فرد) ۵۷

بازمفهوم‌پردازی نافرمانی با الهام از لیپمن و دلوز پرداختیم و نافرمانی را در سه شکل بلوغ‌نیافته، نیمه‌بلوغ‌یافته و بلوغ‌یافته و خود حرکت نافرمانی را در دو شکل کنش‌مند و کنش‌گریز، مطرح نمودیم. در پرتوی این بازمفهوم‌پردازی، دیالوگ نیز معنای دقیق‌تری یافت، بدین معنی که دیالوگ را می‌توان همچون انرژی یا نیرویی دید که امکان حرکت کردن میان انواع نافرمانی را فراهم می‌کند. در واقع دیالوگ را به دلیل فراهم کردن فرصت مازاد دیدن، غنا بخشیدن به عادت‌ها و الگوهای رفتاری و در نهایت به دلیل دارا بودن بُعد اخلاقی، می‌توان کاندیدای خوبی برای این همراهی به شمار آورد. در خلال همراهی نافرمانی و دیالوگ، نافرمانی کودکان اجازه می‌یابد انواع مختلف خود را آشکار ساخته، میان آن‌ها حرکت نموده و امکان‌های نویی را به جهان اضافه کند، امکان‌هایی که در نافرمانی بلوغ‌یافته به اوج خود می‌رسند.

پی‌نوشت‌ها

۱. با نگاهی اسطوره‌ای و کهن‌الگویی می‌توان فرجام گناه نخستین آدم و حوا را نقطه آغازی برای این مساله به شمار آورد

۲. در متن مورد استناد، برای این موضوع به طور مشخص از دونالد ترامپ، رئیس جمهور پیشین آمریکا، یاد شده است.

۳. راجر ساتکلیف در مصاحبه خود به (four Cs of P4C) اشاره می‌کند که سه تفکر critical, creative, and caring را لیپمن مدنظر قرار می‌دهد و لازم است که در حلقه کاندوکاو یا جامعه پژوهشی (the inquiry community of) پرورش داده شود. خود ساتکلیف تفکر مشارکتی Collaborative thinking را نیز به این مجموعه اضافه می‌کند و معتقد است که تفکر مراقبتی و مشارکتی به جنبه جامعه‌ای بودن (the community aspect) مرتبط است و تفکر انتقادی و خلاق به جنبه کاندوکاو یا پژوهشی (the inquiry aspect) آن (ساتکلیف، ۲۰۱۷: ۵۸-۵۹). ما در این جا مطابق با تقسیم‌بندی لیپمن پیش خواهیم رفت.

4. "In basketball there are moves to be made; there are the moves themselves, and there are the skills with which the moves are made. In dance also, there are moves to be made, moves that have their own names, like saut'e and pirouette and pli'e, and then there are the skills with which the moves are made. In addition to the moves, in ballet, there are positions. Is there anything like this in thinking?" (Lipman, 2003: 149).

۵. البته که مهارتی که ما در این جا بدان نظر داریم، معطوف به تفکر پشت عمل است و می‌تواند در قسمت‌هایی با مهارت مدنظر لیپمن تفاوت داشته باشد.

۶. شاید در نگاه اول، لحاظ کردن بعد مراقبتی در نافرمانی نوعی تعارض را در ذهن ایجاد کند، اما وجود هر سه بعد در ظهور نافرمانی بلوغ‌یافته اهمیت دارد. ساتکلیف (۲۰۱۷) می‌گوید «البته که لیپمن و شارپ حق داشتند بر اینکه تفکر نقادانه باید با تفکر مراقبتی متعادل گردد، تاکید کنند، تا مبادا سیستم‌های آموزشی ذهن‌هایی را تولید کنند که فوق‌العاده خلاقند و/یا در پیروزشدن در بحث‌ها خوب هستند ولی کاملاً در تخیل و فهم اخلاقی و زیبایی‌شناسانه نقص دارند» (۶۰).

۷. در متن مورد استناد، روایتی از زندگی دیوژن نقل شده که می‌گوید وقتی فیلیپ مقدونی به کرینت نزدیک می‌شد، هر کسی از مردم شهر با جدیت خود را به کاری مشغول می‌کند تا سودمند به نظر آید. دیوژن ابتدا هیچ کاری نمی‌کند و سپس به کنایه کوزه‌اش را بالا و پایین می‌برد تا وانمود کند مانند بقیه در حال انجام کاری است.

۸. نظیر این خوانش، اودل نیز از پرفورمنس‌هایی چون کارآموز (The Trainee) از پیلوی تاکالا (Pilvi Takala) یا مرد مرده (The Dead) از تام گرین (Guy by Tom Green) یاد می‌کند که خودداری، یا به بیان دلوز انفعال، خصیصه اصلی کار آن‌هاست. در پرفورمنس کارآموز، پیلوی تاکالا، هنرمند فنلاندی، نقش کارمندی را ایفا کرد که در یک محیط کاری واقعی شلوغ، تنها نشسته، به دیوار نگاه می‌کند و کاری انجام نمی‌دهد. دیگر کارکنان هم بدون اطلاع قبلی در این پرفورمنس دخیلند. در پرفورمنس مرد مُرده، تام گرین، هنرمند کانادایی، حین راه‌رفتن در خیابان به ناگاه سرعتش را کم می‌کند، متوقف می‌شود و روی زمین دراز می‌کشد. پس از طی شدن مدت زمانی هم در برابر چشمان متعجب جمعیت برمی‌خیزد و بی‌اعتنا به راهش ادامه می‌دهد.

کتاب‌نامه

- اسماعیل پور، خلیل و محمدزاده، رضا. (۱۴۰۲). روابط ساختاری راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با نشانه‌های اختلالات نقص توجه-بیش‌فعالی، سلوک و نافرمانی مقابله‌ای در کودکان دبستانی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸(۷۲)، ۲۹-۲۱.
- افلاطون. (۱۳۵۷). رساله ته ته تسوس. *دوره آثار افلاطون*، جلد سوم. ترجمه محمدحسن لطفی. تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- ایزدپناه. امین. (۱۳۹۹). بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی. *فلسفه تربیت*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۳۴.
- تودوروف، تزوتان. (۱۳۷۷). *منطق گفتگویی*. ترجمه داریوش کریمی. تهران: نشر مرکز.
- ثورو، هنری، دیوید. (۱۳۷۸). *نافرمانی مدنی*. ترجمه غ. کشانی. برگرفته از وب‌سایت مترجم. [تاریخ آخرین دسترسی: ۱۴۰۲/۱۰/۲۰]

بازمفهوم‌پردازی نافرمانی کودکان به مدد ... (امین ایزدپناه و مهسا پوست‌فروش فرد) ۵۹

حیدری فتسمی، مرضیه، زارعی، حیدرعلی، و موسی زاده، توکل (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش تربیت منجه و برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی بر نظریه ذهن کودکان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *رویش روان شناسی*، ۱۲ (۴)، ۱۰۵-۱۱۶.

فراس‌خواه، مقصود (۱۳۹۵). *ما ایرانیان: واکاوی تاریخی و اجتماعی خلیات ایرانیان*. چاپ هشتم. تهران: نشر نی.

گریگوری، مان (۱۳۹۹). *فلسفه برای کودکان: کتاب راهنمای کارورزان*. ترجمه غ. شاهینی و ح. جهانیان. تهران: نشر شهرتاش.

گلشنی جورشری، معصومه (۱۴۰۲). پیش‌بینی پرخاشگری کودکان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای براساس سبک‌های والدگری و صبر مادران. *فصلنامه کودکان/استثنایی*، ۲۳ (۲)، ۲۳-۳۴.

مش، اریک، جی. و وولف، دیوید ای (۱۳۸۹). *روانشناسی مرضی کودک*. ترجمه م. مظفری و الف. فروع الدین عدل. تهران: انتشارات رشد.

مگیلیس، رادریک (۱۳۸۷). *پسا/استعمارگرایی: پیدایش تفاوت*. ترجمه فریده پورگیو. در مرتضی خسرونژاد (ویراستار)، *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

نیچه، فردریک. ویلهلم (۱۳۸۷). *چنین گفت زرتشت*. ترجمه م. انصاری. تهران: جامی.

یوسفی شهیر، نعیمه، آزموده، معصومه، واحدی، شهرام و لیورجانی، شعله (۱۴۰۲). اثربخشی قصه درمانی بر پرخاشگری، اضطراب و ترس اجتماعی کودکان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای با پیگیری یک ماهه. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸ (۷۱)، ۲۹۵-۳۰۳.

doi: 10.22034/jmpr.2023.16928

Arendt, H. (1977) What is Freedom? In H. Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. pp. 143–171. Penguin.

Assembly, U. G. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3), 1-23.

Badiou, A. (2015). *Philosophy for militants*. Verso Books.

Biswas, T., & Mattheis, N. (2022). Strikingly educational: A childist perspective on children's civil disobedience for climate justice. *Educational Philosophy and Theory*, 54(2), 145-157. DOI: 10.1080/00131857.2021.1880390.

Cassidy, C. (2009). *Thinking Children: The Concept of Child from a Philosophical Perspective*. New York: Continuum International Publishing Group.

Deleuze, G. (1998). *Bartleby; or, The formula*. In D. W. Smith & M. A. Greco (Eds.), *Essays critical and clinical* (pp. 68-90). University of Minnesota Press.

- Fielding, M. (2004a). Trans.formative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Fielding, M. (2004b). “New wave” student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197–217.
- Gittins, D. (2001). The historical construction of childhood. In Mary Jane Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies*. (pp. 35-49). London: Rutledge.
- Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching philosophy*, 30(1), 59-84.
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In, Short, E. C. *Forms of curriculum inquiry*, 43-60. SUNY Press.
- Komska, Y., Moyd, M., & Gramling, D. (2018). *Linguistic disobedience: Restoring power to civic language*. Springer.
- Leafgren, S. (2009a). The Magnificence of Getting in Trouble: Finding Hope in Classroom Disobedience and Resistance. *International Journal of Social Education*, 24(1), 61-90.
- Leafgren, S. (2009b). *Reuben's fall: a rhizomatic analysis of disobedience in kindergarten*. Left Coast Press, Inc.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mattheis, N. (2022). Unruly kids? Conceptualizing and defending youth disobedience. *European Journal of Political Theory*, 21(3), 466–490. <https://doi.org/10.1177/1474885120918371>
- Matthews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Harvard University Press.
- Matthews, G. B. & Mullin, A. (2018) The Philosophy of Childhood. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (Ed.) , Retrived from: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/childhood/>.
- Neufeld, J. A. (2015). Aesthetic disobedience. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 73(2), 115-125. <https://doi.org/10.1111/jaac.12157>.
- Naugle, D. K. (2002). *Worldview: The History of a Concept*. Michigan: Eerdmans Publishing Company.
- Odell, J. (2020). *How to do nothing: Resisting the attention economy*. Melville House.
- Sutcliffe, R. (2017). The difference between P4C and PwC. In Saeed Naji & Rosnani Hashim (Eds.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, Routledge.