

دیدگاه

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، مقاله‌ی علمی-ترویجی
سال دوازدهم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۴۰۰ (پیاپی ۲۳)، صص ۳۰۹-۳۳۶

DOI: 10.22099/JCLS.2021.6480

گام نخست در ورود به نظریه‌ی رمان فلسفی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان:
بررسی انتقادی دیدگاه‌های پیشگامان و اندیشمندان فبک به رمان فلسفی

سودابه شکراله‌زاده*

چکیده

هدف از این مقاله بررسی انتقادی دیدگاه‌های پیشگامان و اندیشمندان برنامه‌ی فلسفه برای کودکان درباره‌ی رمان فلسفی، به‌ویژه، رمان فلسفی نوجوان است. به منظور دستیابی به این هدف، کوشیده‌ام نگاه‌ها به رمان فلسفی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان را از آغاز تا اکنون بکاوم تا ضمن به‌دست دادن تصویری بزرگ از این پدیده، به کاستی‌های برنامه‌ی فبک در رویکردش نسبت به انتخاب رمان‌های مناسب برای حلقه کندوکاو و راه برون‌رفت از آن‌ها بپردازم. این تحقیق نشان می‌دهد فبک تاکنون دو رویکرد را در مورد کاربرد رمان در پیش گرفته است: رویکرد انتخاب رمان‌های هدفمند لیپمنی و استفاده از رمان‌های موجود نوجوان و کلاسیک. در مورد کاربرد رمان‌های لیپمنی در این مقاله سه نگاه کشف شده که آن‌ها را «در ستایش منحصربه‌فرد بودن رمان‌های لیپمنی»، «در نقد و پذیرش همزمان رمان‌های لیپمنی و ادبیات کودک» و «در نقد رمان‌های لیپمنی و توصیه به استفاده از ادبیات کودک موجود» نامیده‌ام. نگاه‌ها به رمان فلسفی در این برنامه حاکی از آن است که با توجه به کاستی‌های روایت‌هایی که لیپمن رمان فلسفی می‌نامد و همچنین با توجه به اینکه تا اکنون رمان فلسفی به عنوان آثار ادبی مستقلی دیده نشده که با وجود بهره‌مندی از غنای ادبی، توانایی پرورش تفکر (فلسفی) را

* استادیار گروه آموزش و پرورش دانشگاه علامه طباطبائی shokrollahzadehs@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۴/۱۵

نیز دارا باشد، زمان آن فرا رسیده که بیش‌ازپیش رمان‌های موجود به‌ویژه رمان نوجوان را به مرکز و توانمندی‌های این ژانر را در پرورش تفکر (فلسفی) به حساب آوریم.

واژه‌های کلیدی: ابزارگرایی، برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، رمان فلسفی، رمان نوجوان

۱. مقدمه

متیو لیپمن در جایگاه استاد فلسفه، متوجه ضعف در توانایی استدلال و تفکر منطقی دانشجویانش شد؛ دانشجویانی که به دلیل تحصیل در رشته فلسفه از آن‌ها انتظار می‌رفت در استدلال کردن توانمند باشند. این موضوع نزد لیپمن دغدغه‌انگیز شد و جرقه‌ی این ایده را در ذهن او روشن کرد که به برنامه‌ای آموزشی نیاز است تا آموزش استدلال و منطقی اندیشیدن به افراد را از اوان کودکی بی‌آغازد. از این رو برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»^۱ را تدوین کرد. اما لیپمن نمی‌خواست این آموزش به شیوه‌ی مرسوم آموزش منطقی در دانشگاه صورت گیرد؛ زیرا فکر می‌کرد در این صورت کودکان «قطعاً و به‌درستی به داشتن چنین درسی که آن‌ها را تا خرخره پُر کند و برایشان تهوع‌آور باشد اعتراض می‌کنند» (لیپمن، ۱۹۷۶: ۱۷). وی راه برون‌رفت از این چالش را در پیشنهاد فردی یافت که به لیپمن گفته بود منطقی را در قالب *داستان کودک* ارائه دهد (همان). شیفتگی به این پیشنهاد، لیپمن را بر آن داشت تا با توجه به هدف‌های خاص برنامه فلسفه برای کودکان، روایت‌هایی فلسفی بنویسد و آن‌ها را «رمان فلسفی»^۲ بنامد و آن را بهترین ابزاری برای کار در حلقه‌ی کندوکاو بداند که الزام‌های پداگوژیک این برنامه را به تمامی در خود دارد (اویلر، ۲۰۱۶: ۳).

یکی از رهاوردهای تألیف آثار هدفمند از سوی لیپمن این بود که تأمل هم در باب رمان‌های هدفمند فبک و هم رمان و روایت فلسفی در کل مورد توجه اندیشمندان قلمروی فبک قرار گیرد و پرسش‌هایی گوناگون را درباره شناخت این پدیده در برابر اندیشمندان قرار دهد. از جمله اینکه رمان فلسفی چیست و چه ویژگی‌هایی آن را برای فلسفیدن در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی مناسب می‌کند؟ آنچه لیپمن رمان فلسفی می‌نامد از

¹ Philosophy for Children(P4C)

² Philosophical novel

چه سنت‌های فلسفی برمی‌خیزد؟ در طول تاریخ، چه آثاری رمان فلسفی به شمار می‌آمده و تلاقی آثار لیپمن با آن رمان‌ها چیست؟ دغدغه در باب رمان فلسفی در فبک سبب شد مؤسسه‌ی پیشبرد آموزش فلسفه برای کودکان^۱ در سال (۲۰۱۳) همایشی با عنوان «رمان فلسفی برای کودکان: تاریخ، نظریه و چشم‌اندازهای آینده^۲» را به این موضوع ویژه کند. این همایش بر دو هدف تمرکز کرد؛ شناخت آنچه لیپمن «رمان فلسفی» می‌نامد و شناخت «روایت فلسفی» در تعلیم و تربیت. با توجه به این دو محور، در باب کارکردهای رمان فلسفی به عنوان محتوای فبک، جایگاه رمان‌های فلسفی لیپمن در تاریخ فلسفه، آینده‌ی رمان‌های فلسفی و کارکردهای نظریه و عمل روایت فلسفی در تعلیم و تربیت و فلسفه هم‌اندیشی‌هایی صورت گرفت. هشت سال بعد همایش انجمن فلسفه امریکا^۳، نشست‌های سالانه‌ی واحد شرق^۴ خود را که اغلب مؤسسه‌ی پیشبرد آموزش فلسفه برای کودکان عهده‌دار برگزاری آن است به موضوع خواندن و نوشتن داستان فلسفی اختصاص داد. یکی از پرسش‌های محوری این همایش آن بود که آیا رمان (و دیگر شکل‌های ادبی هم‌چون داستان کوتاه و شعر) به‌ذات فلسفی است؟ اگر چنین است، چه چیز آن را کم‌وبیش فلسفی می‌کند^(۱)؟ (دیوید کندی، ایمیل گروهی، ۳ اکتبر ۲۰۲۰)

در یک باهم‌نگری از تأمل اندیشمندان فبک در مورد پرسش‌هایی که بدان‌ها اشاره شد می‌توان چنین فهمید که ایشان با در دست داشتن لنزی فلسفی، بر ابعاد فلسفی و پداگوژیک رمان‌ها متمرکز شده‌اند و با این لنز، دو نوع از آثار را رمان فلسفی تلقی کرده و آن‌ها را برای کاربرد در حلقه کندوکاو فلسفی مناسب دیده‌اند: آثاری هدفمند که لیپمن ویژه‌ی برنامه‌ی فبک نوشت و آن‌ها را رمان فلسفی نامید و رمان‌های موجود که در تاریخ ادبیات (همچون آثار آلبر کامو) و تاریخ فلسفه (همچون دنیای سوفی) رمان فلسفی به شمار آمده‌اند. خواستنی بودن نوع اول از این رو است که مفاهیم فلسفی در آن گنجانده شده و همچنین این رمان‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که روندهایی فلسفی را که درون

¹ Institute for The Advancement of Philosophy for Children (IAPC)

² *The Philosophical Novel for Children: History, Theory and Prospects*

³ The American Philosophical Association

⁴ Eastern Division Annual Meeting

حلقه‌ی کندوکاو فلسفی رخ می‌دهد بازنمایی می‌کنند و مدلی از کاوشگری فلسفی هستند. اهمیت نوع دوم به دلیل برخورداری از درونمایه‌ها و مفاهیم فلسفی است که می‌تواند در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی پرسش‌برانگیز شود. در هر دو نوع آثار به نظر می‌رسد رمان فلسفی، پدیده‌ای فلسفی قلمداد شده که ارجمندی ویژه‌ی آن مرهون محتوا و در مورد رمان‌های لیپمنی ساختار و محتوای فلسفی است. اما رمان فلسفی نزد این اندیشمندان کمتر به عنوان ژانر ادبی مستقلی دیده شده که به به‌خودی خود، از جهت ادبیات بودنش، به دلیل برخورداری از توانمندی‌ها، امکانات و شگردهای ادبی‌اش بتواند فلسفی باشد و ادبیتش پرورش تفکر (فلسفی) را در دایره‌ی امکان قرار دهد.

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، یکی از پرسش‌های نشست انجمن فلسفه آمریکا در سال ۲۰۲۱ این بود که «آیا رمان به‌ذات فلسفی است؟ اگر چنین است، چه چیز آن را کم‌وبیش فلسفی می‌کند؟». هرچند در آن نشست به این پرسش مهم پاسخ داده نشد و شرکت‌کنندگان درباره‌ی محورهای دیگر بحث کردند، اما زمان آن فرارسیده که جدی‌تر درباره‌ی این پرسش بیندیشیم و فلسفی بودن رمان را نه تنها از سویه‌ای فلسفی، بلکه از سویه‌ای ادبی نیز مورد بازاندیشی قرار دهیم؛ به بیان دیگر شیوه‌های همنشینی فلسفه و ادبیات در رمان فلسفی را از نگاهی ادبی نیز نظاره کنیم؛ زیرا رمان فلسفی بیش از همه، پدیده‌ای ادبی و متعلق به ساحت ادبیات است و امکانات ادبی‌اش توانمندی‌هایی را برای پرورش تفکر (فلسفی) در اختیار قرار می‌دهد. زیربنای این دیدگاه می‌تواند این نگاه باختمین باشد که ژانرهای ادبی، شکل‌های تفکر هستند (مورسون و امرسون، ۱۹۹۰: ۲۹۶). اگر رمان فلسفی را ژانری ادبی بدانیم این ژانر از شگردها و امکاناتی برخوردار است که سازنده‌ی شکل‌هایی از تفکر هستند و خواننده با خواندن رمان، در دیالوگ با این شگردها وارد یک بازی فکری می‌شود که می‌تواند فلسفی باشد. با توجه به شکاف موجود در زمینه‌ی اندیشه‌ورزی در باب رمان فلسفی در فبک در این مقاله می‌خواهم به موضوع رمان فلسفی، با تمرکز بر مقوله‌ی رمان نوجوان نگاهی دوباره داشته باشم.

پیش‌تر خسرو نژاد (۱۳۸۶) نگاه ابزاری لیپمن به ادبیات کودک را مورد نقد قرار داده و برای بحث در حلقه‌ی کندوکاو، آثار ادبی فلسفی موجود را پیشنهاد داده است. پیشنهاد

دیگر او نقد و تفسیر گروهی آثار اصیل ادبیات کودک در حلقه‌ی کندوکاو است. نکته‌ای که ۴ سال بعد با تأکید بر نظریه‌ی نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی به آن صراحت بیشتر بخشیده است. به گفته‌ی او در مطالعه و بحث درباره‌ی داستان کودک به آرامی و گام به گام به جهان داستان وارد می‌شود. با نفوذ در آن با معناهای آشکار و پنهانش درمی‌آمیزد و از آنجا که هر اثر ادبی اصیل، زیرکانه و استادانه جایی را نیز به تخیل و اندیشه‌ی او واگذاشته است با تکیه بر تخیل و اندیشه‌ی خویش در ساختن این معنا نیز شرکت می‌جوید، ... کشف (ساختن) معنا و رمزهای داستان نخستین گام در کشف (ساختن) معنای جهان و رمزهای آن است. ورود به جهان داستان در آمد ورود به داستان جهان است. پس بهترین ژرف‌اندیشی فلسفی برای کودک ژرف‌اندیشی در زیبایی‌ها و معناهای نهفته در آثار ادبی است. (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۲۵)

خسرونژاد و شکراله‌زاده (۲۰۲۰) نیز که رویکردها به ادبیات کودک و کتاب‌های تصویری را در تاریخ فبک بررسی کرده‌اند بیان داشته‌اند که «ابزارشدن ادبیات کودک در نگاه پایه‌گذاران جنبش و در نتیجه نادیده‌گرفته‌شدن صدای مستقل این ادبیات، تأملی ژرف بر نه تنها نگاه جنبش به ادبیات کودک در کل، بلکه به انواع و شکل‌های این ادبیات، به‌طور خاص را می‌طلبد». (۲) از این رو در ادامه‌ی بحث‌های یادشده برآنم تا بار دیگر به ضرورت «تأملی ژرف بر... انواع و شکل‌های این ادبیات» جامه‌ی عمل بیوشانم و نوع رمان فلسفی را مورد بررسی قرار دهم. به منظور دستیابی به این هدف، می‌کوشم نگاه‌ها به رمان فلسفی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان را از آغاز تا اکنون بکاوم تا ضمن به‌دست دادن تصویری بزرگ از این پدیده، به کاستی‌های برنامه‌ی فبک در رویکردش نسبت به انتخاب رمان‌های مناسب برای حلقه کندوکاو فلسفی و راه برون‌رفت از آن بپردازم.

۲. نگاه‌های دست‌اندرکاران فبک به «رمان فلسفی»

۲.۱. رمان‌های هدفمند لیپمنی

نخستین آثاری که در این برنامه با عنوان «رمان فلسفی» به کار گرفته شده‌اند، آثاری هدفمند بوده‌اند که لیپمن آن‌ها را با توجه به اهداف فبک نوشته است. وی برخوردار

رویکرد جدید آموزشی‌اش از «رمان» برای دانش‌آموزان و کتاب راهنما برای معلمان را از ویژگی‌های این برنامه می‌دانست (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۵۶). دلیل ترجیح لیپمن برای کاربرد رمان‌های فلسفی به جای کتاب‌های درسی در تحقق پرورش تفکر فلسفی، تخیلی بودن موقعیت داستان، وجود دیالوگ‌های پراثری، وجود شخصیت‌های سرزنده و سبک زنده، پویایی، طنز و همذات‌پنداری است (لیپمن، ۲۰۱۷: ۱۴). پس از او سنت نوشتن آثاری به این سبک رواج یافته و به دنبال آن نگاه‌هایی متفاوت به این رمان‌ها شکل گرفته است که در ادامه به آن‌ها می‌پردازم.

۲. ۱. ۱. در ستایش منحصر به فرد بودن رمان‌های لیپمنی

اولین نگاه‌ها به آنچه لیپمن رمان فلسفی نامید نگاهی مثبت بوده، به این صورت که ویژگی‌هایی را به رمان‌های هدفمند لیپمنی نسبت داده‌اند که به زعم این نگاه‌ها در محتواهایی دیگر همچون ادبیات کودک وجود ندارند و یا کمتر به چشم می‌خورند. لیپمن به عنوان بنیان‌گذار این برنامه، نخستین کسی است که ماهیت این رمان‌ها و چرایی منحصر به فرد بودنشان را آشکار می‌کند. وی عناصر تشکیل‌دهنده‌ی رمان فلسفی را همراهی دو مؤلفه‌ی داستانی بودن و فلسفی بودن می‌داند و عدم این همراهی را یکی از کاستی‌های داستان‌های فلسفی کودک به شمار می‌آورد:

اگر از من درباره‌ی مهم‌ترین کاستی داستان‌های فلسفی برای کودکان در سال‌های اخیر می‌پرسیدند می‌گفتم برخی از آن‌ها تنها داستان هستند و نه فلسفه؛ در حالی که برخی تنها فلسفه هستند و نه داستان. برخی چنان فلسفه را در روایت مدفون می‌کنند که دریدا باید آن را بیرون کشد؛ در حالی که برخی چنان آن را بر سطح داستان می‌پاشند که حتی یک کودک کلاس اولی که در خواندن ناتوان است می‌تواند آن را بیرون کشد. (لیپمن، ۲۰۰۲: ۱۲)

در نگاه لیپمن نوشتن رمان‌های فلسفی، ساده نیست؛ زیرا این آثار افزون بر این که باید از مؤلفه‌هایی ویژه برخوردار باشند، باید خوانندگان را به چالش کشند تا بتوانند مستقلانه بیندیشند و درباره‌ی ایده‌های نهفته در خود با یکدیگر بحث کنند. (لیپمن، ۲۰۱۷: ۱۴). وی نوشتن رمان‌های فلسفی را دست‌کم حائز این مؤلفه‌ها و عناصر می‌داند:

۱. ایده‌ی رمان‌ها باید از منبع‌هایی گونه‌گون همچون شناخت‌شناسی، مابعدالطبیعه، زیبایی‌شناسی، اخلاق، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و منطق گرفته شود.
 ۲. برای هر گروه سنی دست‌کم باید یک برنامه وجود داشته باشد. (در اینجا منظور از برنامه، یک رمان به همراه کتاب راهنما است).
 ۳. زبان شخصیت‌های رمان تا حد ممکن باید با زبان زندگی واقعی خوانندگان در کلاس، در خانه و در تعامل با یکدیگر پیوند داشته باشد.
 ۴. تمرین‌های تفکر برای هر فصل از رمان باید به‌طور جداگانه ارائه شود. (لیپمن، ۲۰۱۷: ۱۵)
- لیپمن هدف رمان‌ها را برانگیختن الگوهای پرسش‌گری و بحث‌هایی تلقی می‌کند که ابتدا در شخصیت‌های رمان شبیه‌سازی شده و سپس دانش‌آموزان واقعی در کلاس از راه فرآیند درونی‌سازی و اقتباس، آن‌ها را یاد می‌گیرند و ادامه می‌دهند (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۵۶). او با مقایسه‌ی رمان‌های فلسفی هدفمند فبک و آثار ادبیات کودک موجود، آن‌ها را از دو نظر متفاوت می‌داند:

ادبیات کودک از نظر نوشتن و انتشار، قلمرویی گسترده، پیچیده و تقریباً ناکاویده است. بسیاری از آثار ادبیات کودک به خانه‌ی کودک، کتابخانه‌ی مدرسه و استفاده‌های گاه‌به‌گاه فردی روانه می‌شوند. اما فلسفه برای کودکان، کلاس درس را، یعنی آنجا که معلم برای آموزش فلسفه به کودکان تربیت شده هدف می‌گیرد. تفاوت مهم دیگر این است که هدف فلسفه برای کودکان آموزش چگونگی فلسفیدن است؛ برای نمونه این‌که چگونه در کنش فلسفی درگیر شود. این مورد با حکایت‌ها و ضرب‌المثل‌هایی که قصد دارند فرد را از گوهری خرد از خرد که اغلب در صفحه‌های پایانی داستان آشکار می‌شود بهره‌مند سازند متفاوت است. (لیپمن، ۲۰۱۷: ۱۶-۱۵)

از این مقایسه و همچنین دیگر نوشته‌های لیپمن می‌توان فهمید که وی رمان‌های هدفمند فبک را مناسب‌ترین منبع کندوکاو می‌داند. به گفته‌ی اوایلر (۲۰۱۶) «هرچند لیپمن و شارپ، معلمان را از کاربرد محتوایی جز رمان‌های طراحی شده برای این برنامه باز

¹ Fable

نمی‌دارند، اما آن‌ها رمان‌های فلسفی خود را مجهزترین موادی می‌دانند که الزام‌های پداگوژیک و بینش‌های نظری این برنامه را به‌تمامی در خود دارند» (۳).

آن مارگارت شارپ در مقام همکار لیپمن که با نوشتن آثاری چون *بیمارستان عروسک‌ها* سنت رمان‌نویسی لیپمن را ادامه داد در همین گروه قرار می‌گیرد. شارپ (۲۰۱۷) در مقایسه‌ی کتاب‌های درسی فلسفی و رمان‌های فلسفی هدفمند برای جلسه‌های کندوکاو، رمان‌های فلسفی را دست‌کم از دو جهت برتر می‌داند: مستقیم با تجربه‌های کودکان مرتبط هستند و الگویی از رویه‌ی کندوکاو است که شیوه‌ی فلسفیدن را به کودکان می‌آموزند (۱۸). همچون لیپمن که نوشتن این آثار را مستلزم برخورداری از مؤلفه‌ها و ویژگی‌هایی می‌داند، شارپ نیز ویژگی‌هایی دوازده‌گانه برای نوشتن این آثار برمی‌شمرد:

۱. هر صفحه باید از مفاهیم فلسفی گوناگونی برخوردار باشد که نزد بیشتر کودکان آن گروه سنی، مشترک و به تجربه‌های آن‌ها نزدیک و مهم‌تر از همه بحث‌برانگیز باشد. این مفاهیم باید تا آن اندازه آشکار باشند که فرد به آسانی آن‌ها را متوجه شود.
۲. هر فصل باید جنبه‌هایی از کندوکاو فلسفی، همچون شناسایی چستی یک استدلال خوب، استنتاج خوب یا یک پرسش مهم را به عنوان امری حیرت‌انگیز مطرح کند.
۳. شخصیت‌های هر رمان باید کودکانی باشند که روند کندوکاو فلسفی را شبیه‌سازی کنند: یعنی دربردارنده‌ی غنا و پیچیدگی دیالوگ‌های فلسفی، دربردارنده‌ی زاویه‌دیدهای گوناگون، تحلیل استنتاج‌ها، استدلال‌ها، پیش‌فرض‌ها، قیاس‌ها، مثال نقض، موضع‌های گوناگون و فرآیند خوداصلاحی باشند که در میان کودکان در حلقه‌ی کندوکاو جاری است.
۴. هر رمان باید شخصیت‌هایی را شبیه‌سازی کند که درگیر مراقبت، احترام و حساسیتِ رو به رشد نسبت به سبک‌های فلسفی و جهان‌بینی‌های یکدیگر هستند.
۵. هر رمان باید حساسیت به احساسات دیگری را و این‌که این احساسات در دیالوگ‌های فلسفی چگونه بر زاویه‌دید شخصیت تأثیر می‌گذارند شبیه‌سازی کند.
۶. هر رمان باید این جنبه‌ها را شبیه‌سازی کند: کندوکاو همکارانه و مشارکتی، تمایل به ساختن نظر خود بر اساس ایده‌های دیگری و سرانجام احساس تعلق به کار گروه، در حالی که هم‌زمان احساس اعتماد، مراقبت و وحدت را نیز شکل می‌دهد.

۷. هرچند یک رمان فلسفی می‌تواند بر یک جنبه از فلسفه تمرکز کند (برای نمونه فلسفه‌ی بدن) اما باید تا حد ممکن ابعاد مختلف فلسفه، همچون ابعاد اخلاقی، منطقی، زیبایی‌شناختی، معرفت‌شناختی، متافیزیک و غیره را دربرگیرد.

۸. هر رمان باید مفاهیم و روندهای فلسفی را چنان ژرف در تجربه‌های روزانه‌ی شخصیت‌های کودک داستان بگنجانند که دانش‌آموزانی که رمان را می‌خوانند کشف معنی مفهوم‌ها را و آنچه روندها در راه معنایابی به ارمغان می‌آورند مهم تلقی کنند.

۹. هر رمان با تکیه بر تاریخ فلسفه باید دیدگاه‌هایی متفاوت درباره‌ی مفاهیم و روندهای فلسفی ارائه دهد تا دانش‌آموزان برای ورود به بحث‌های فلسفی تشویق شوند و درباره‌ی معنای مفاهیم و نقشی که آن‌ها در دیدن خود و جهان ایفا می‌کنند مستقل بیندیشند. این دیدگاه‌های مختلف، متناسب با سن کودکان، در قالب صدای شخصیت‌های مختلف داستانی اظهار می‌شوند.

۱۰. هر رمان باید فرآیند قضاوت کردن را با همه‌ی پیچیدگی‌هایش نشان دهد (کودکانی را نشان دهد که در تفکر خلاق، انتقادی و مراقبتی درگیر هستند).

۱۱. هر رمان باید کودکانی را شبیه‌سازی کند که افزون بر رشد شناختی از نظر عاطفی و اجتماعی نیز رشد می‌کنند.

۱۲. هر رمان باید معلمی بزرگسال را به عنوانی تسهیلگری فیلسوف شبیه‌سازی کند که همچون خود کودکان، به پیامد کندوکاو مشتاق است. چنین معلمی باید از سخنرانی سر باز زند و کندوکاو فلسفی را به شیوه‌ای که کودکان بتوانند روندها را درونی‌سازی کنند برای کودکان شبیه‌سازی کند. (همان، ۱۹-۲۰)

شارپ نیز همچون لیپمن میان رمان‌های فلسفی هدفمند فیک و ادبیات کودک تمایزهایی قائل می‌شود. وی رمان‌های فلسفی را ژانری جدید می‌داند که:

هدفش دعوت کودکان به مشارکت در گفت‌وگوی مداوم فلسفی درباره‌ی مفاهیم اصلی، مشترک و چالش‌برانگیزی است که در تجربه‌های انسانی جای دارند. رمان‌های فلسفی در این معنا، از هدف تعلیمی قوی برخوردارند و اغلب بر محور مفاهیم و استراتژی‌های فلسفی سنتی ساخته می‌شوند که از یک سو جنبه‌هایی از سنت فلسفه را نشان می‌دهند

و از سوی دیگر انواع ایده‌ها و سبک‌های تفکر را. افزون بر این، این رمان‌ها کتاب راهنما دارند. (همان، ۲۱)

اما از نظر شارپ ادبیات کودک که او از آن به عنوان ادبیات کلاسیک و ادبیات استاندارد یاد می‌کند با رمان‌های فلسفی از این نظر متفاوت است که «نه اهداف تعلیمی مدنظر رمان‌های فلسفی را در خود دارند و نه داستان‌هایی با کتاب راهنما هستند که هدفشان درگیر کردن کودکان در کنش فلسفیدن در سطح بسیار خودآگاه باشد» (همان). شارپ که به‌نظر می‌رسد اهداف ادبیات و فلسفه را کاملاً از یکدیگر مجزا می‌داند، بر آن است که هدف اساسی کلاس ادبیات، تحلیل پیرنگ و بررسی رشد شخصیت است، در حالی که از فلسفه انتظار می‌رود در جست‌وجوی راهی برای تفکر درباره‌ی استراتژی‌ها و ایده‌هایی باشد که در ژرفای داستان قرار دارند. همچنین از نظر او ادبیات استاندارد ابزارهای مورد نیاز برای کندوکاو واقعی فلسفی را به دست نمی‌دهد. افزون بر این، این ادبیات به مفهوم‌سازی و تحلیل، پرسش‌های باز و دیالوگ، تولید فرضیه‌های تأملی و خلاق درباره‌ی ماهیت اشیاء، شناسایی ساختار استدلال‌ها و مغالطه‌های استدلال و گره‌زدن روندهای کندوکاو به داستان، به‌گونه‌ای تأملی و خوداصلاحانه کار ندارند. در نگاه شارپ، بحث‌های فلسفی به روندهایی از کندوکاو می‌پردازند که اغلب کلاس‌های تحلیل آثار ادبی به آن‌ها توجهی ندارند. (همان، ۲۱ و ۲۲). با این حال، شارپ، وجود روندهای فلسفی در ادبیات کودک را به تمامی رد نمی‌کند و در این پیوند می‌گوید:

من نمی‌گویم معلمان و کودکانی که از ادبیات استاندارد استفاده می‌کنند نمی‌توانند بر روندهایی که در قلب کندوکاو فلسفی است مسلط شوند. اما فکر می‌کنم استفاده از این استراتژی [استفاده از ادبیات کودک کلاسیک] در مقایسه با کاربرد داستان‌های تعلیمی فلسفی دشوارتر است و احتمال دارد که جنبه‌های فلسفی، دیالوگ جای خود را به تحلیل ادبی دهند. (همان، ۲۲)

افزون بر پیشگامان فبک برخی اندیشمندان و محققان جنبش نیز این رمان‌ها را ستوده‌اند و دیگر ویژگی‌های این آثار را آشکار کرده‌اند. در این پیوند، دریل دِ مارزیو^۱

¹ Darryl De Marzio

(۲۰۱۱) مفهوم «متن فلسفی به عنوان الگو»^۱ را در رمان‌های فلسفی لیپمن بررسی می‌کند. از نظر او این آثار از دو جهت کارکرد «الگویی» دارند. نخست این‌که الگوی تفکر فلسفی هستند، یعنی تفکری که در آن منطق و خلاقیت در هم می‌آمیزند و با یکدیگر دیالوگ مدام دارند. لیپمن متن اصیل فلسفی را متنی می‌داند که توأمان، منطقی و خلاق، یعنی ترکیبی از گفتمان توضیحی^۲ و روایی^۳ است. بنابراین متن‌های ایدئال برای برانگیختن تفکر فلسفی، متن‌هایی هستند که ترکیبی از خلاقیت و منطق باشند که د مارزیو این ویژگی را در رمان‌های لیپمن می‌بیند. جهت دوم، فهم لیپمن از رمان فلسفی است که آن را به سنت فلسفی گمشده‌ای پیوند می‌زند که در آن متن کارکردی تحول‌آفرین داشته است. متن فلسفی در آن سنت به عنوان «فناوری خویشتن»^۴ و «تمرین معنوی»^۵ شناخته می‌شده و خواننده با خواندن متن، شیوه‌ی تفکر آن را جذب می‌کرده تا تفکر خود را همانند متن تغییر دهد.

ناتالی ام فلچر^۶ (۲۰۱۴) بر مفهوم «کار عاطفی»^۷ در فبک و رمان‌های فلسفی این برنامه متمرکز است. وی رمان‌های فلسفی لیپمن را شکلی از «کار عاطفی» می‌داند که هم در فرآیند نوشتن از سوی نویسنده و هم در دریافت آن از سوی کودکان به عاطفه متکی است. وی با استفاده از نگاه مایکل هارت^۸ و آنتونیو نگری^۹ نشان می‌دهد که چگونه رمان‌های فلسفی توانمندی‌های رهایی‌بخش کار عاطفی را دارا هستند و از پیامدهای منفی استثمار و از خودبیگانگی اجتناب می‌کنند. از نظر وی رمان‌های فلسفی لیپمن عاطفه را می‌نویسند و در نتیجه عاطفه را میان کودکانی که درگیر دیالوگ همکارانه هستند تسهیل می‌کنند.

¹ Philosophical text as model

² Expository

³ Narrative

⁴ Technology of the self

⁵ Spiritual exercise

⁶ Natalie M. Fletcher

⁷ Affective labour

⁸ Michael Hardt

⁹ Antonio Negri

استفانو آلیوریو^۱ (۲۰۱۵) رمان‌های لیپمن را از این جهت که بر تاریخ فلسفه تأثیر گذاشته‌اند، هم برای تعلیم و تربیت و هم برای فلسفه دستاوردی بزرگ می‌داند. از نگاه او یکی از دستاوردهای این رمان‌ها «نمایشی کردن»^۲ تاریخ فلسفه است. آلیوریو در تشریح این نگاه بر آن است که لیپمن با طرح‌واره‌بندی کردن مفهوم‌ها و معناهای سنت فلسفه، با قرار دادن آن‌ها در بافت تجربه‌های انسانی و جست‌وجوی معنا و بردن آن‌ها به قلمروی جهان کودکان، بر فلسفه تأثیر گذاشت و با ریختن فلسفه در قالب روایت‌هایی داستانی عهده‌دار نمایشی کردن فلسفه شد. وی برای نمایشی کردن، دو معنا قائل است. معنای اول این است که تاریخ فلسفه از مسیر مونیولوژیک (تک‌گفتاری) رها شده و با تبدیل شدن به رمان فلسفی توانمندی‌های دیالوژیک آن آشکار شده است. آلیوریو بر این باور است که تاریخ فلسفه که در رمان‌های لیپمن بازسازی شده می‌توانست با این خطر روبرو باشد که به گونه‌ای اقتدارگرایانه ارائه شود؛ یعنی دیالوگ‌های واقعی در این رمان‌ها حذف شوند؛ برای اینکه دیالوگ کندوکاو‌گرایانه میان شخصیت‌ها برقرار شود، لازم بود که معنا(های تاریخ فلسفه) دیالوژیک شوند و به صورت متنی توضیحی و به شیوه‌ای سخنرانی درنیایند. اما لیپمن با دیالوژیک کردن تاریخ فلسفه آن را از مسیر اقتدار و مونیولوگ رها کرده است. معنای دوم آن است که آثار لیپمن حلقه‌ی کندوکاو فلسفی را شبیه‌سازی و فلسفه را به عنوان یک کنش مطرح می‌کنند. آلیوریو این موضوع را یکی از تفاوت‌های رمان‌های لیپمنی و رمان‌های دنیای سوفی می‌داند. یعنی در حالی که در دنیای سوفی محتوا و توضیحی بودن مدنظر است، رمان‌های لیپمن هم محتوای فلسفی و هم روایی بودن را در خود دارند.

آنا ماریا کارپنتیری^۳ (۲۰۱۵) که در جست‌وجوی رهاوردهای رمان‌های فلسفی برای عمل فلسفی است این پرسش را مطرح می‌کند که آیا رمان‌های فلسفی می‌توانند برای عمل فلسفی‌الگویی کاربردی باشند. اگر می‌توانند، چگونه؟ وی در پاسخ به این پرسش بر آن است که رمان‌های فلسفی افزون بر اینکه ابزار رشد معرفت درباره‌ی کندوکاو دانش

¹ Stefano Oliverio

² Dramatization

³ Anna Maria Carpentieri

و معنا هستند، با قرار گرفتن در فرهنگ، آغازگر شکلی از تفکر رابطه‌ای نیز هستند. در نگاه کارپنشری رمان‌های فلسفی ابزاری برای فعال‌سازی فرآیند رابطه‌ای هستند که به موجب آن، مفهوم «رابطه‌ی موقعیتی»^۱ آشکار و با وصل شدن به فعال‌سازی پراکسیس فلسفی تقویت می‌شود. «رابطه‌ی موقعیتی» کنشی رابطه‌ای و بافتاری است که «در» و «میان» تفکر، زبان و کنش، درون چهارچوب فرآیندی آموزشی به اجرا درمی‌آید. این چهارچوب به خاطر وجود شبکه‌های رابطه‌ای، به تحقیقی دیالوگ‌محور تبدیل می‌شود. جو ایلر^۲ (۲۰۱۶) در درآیندش درباره‌ی رویکرد لیپمن-شارپ، یکی از رهاوردهای یگانه‌ی فیک را نوشتن رمان‌های ویژه این برنامه می‌داند. دلیل برجستگی این رمان‌ها از دیدگاه وی از این رو است که:

- در خدمت هدف‌های آموزشی این برنامه‌اند
- هم برانگیزاننده و هم الگویی از حساسیت فلسفی و تفکر چندبعدی‌اند.
- پرسش‌گری و حیرت دانش‌آموزان را برمی‌انگیزاند.
- داستان و فلسفه را به گونه‌ای متعادل می‌کنند که کودکان می‌توانند مسأله‌هایی فلسفی را از آن داستان‌ها کشف کنند. حفظ این تعادل کمک می‌کند که ایده‌ها و مسأله‌های آرمیده در داستان، با بافتاری که شخصیت‌های داستان، آن ایده‌ها و مسأله‌ها را مورد کندوکاو قرار می‌دهند پیوند بخورد. زمانی که مفهوم‌های فلسفی به این صورت آشکار می‌شوند، از هدف مسأله‌یابی (تفکر انتقادی) و توجه بافتاری^۳ (تفکر مراقبتی) حمایت می‌شود. افزون بر این، کودکان ضمن اینکه فرصتی برای ایده گرفتن از داستان به عنوان محرک کسب می‌کنند، حیرتشان نیز برانگیخته می‌شود و تفکرشان درباره‌ی متن را به صورت تفکر خلاق بروز می‌دهند.
- افزون بر این که نقش محرک کندوکاو فلسفی را دارند، مدلی برای بحث‌های گروهی، تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی هستند. سوکی، لیزا و هری، استدلال‌های منطقی را کشف می‌کنند، در خوداصلاحی و توجه به موضوع‌های بافتاری درگیرند. آن‌ها در

¹ Situated relationship

² Joe Oyster

³ contextual attentiveness

حالی این کارها را انجام می‌دهند که با مسأله‌های به‌ذات اخلاقی، مابعدالطبیعه، شناخت‌شناسانه و زیبایی‌شناختی روبرو می‌شوند.

- الگویی برای فرآیندهای کندوکاوند، هر شخصیت نماینده‌ی گونه‌ای ویژه از تفکر است. برای نمونه، هری، متفکری انتقادی است که به مسأله‌ها، انتقادی نگاه می‌کند. لیزا، متفکری انتقادی است که حساسیتی ژرف را به بافتار و تجربه‌های دیگران نشان می‌دهد. سوکی، متفکری خلاق است که همه چیز را از روزن چشم هنرمند می‌بیند و به دیگران کمک می‌کند تا به پدیده‌ها با نگاهی دیگر بنگرند. (۳ و ۴).

۲. ۱. ۲. در نقد و پذیرش همزمان رمان‌های لیپمنی و ادبیات کودک

در نگاه اول، دیدگاه بنیان‌گذاران، اندیشمندان و محققان فبک را مشاهده کردیم که رمان‌های لیپمنی را به‌گونه‌ای ویژه غنی دیده و برجستگی‌های این آثار را مورد بحث قرار داده‌اند. در نگاه دوم، شاهد دیدگاه‌هایی هستیم که هرچند ویژگی‌های برجسته‌ی رمان‌های لیپمنی را بیان می‌کنند، اما انتقادهایی نیز بر آن وارد می‌دانند و منابعی دیگر، همچون ادبیات کودک را به عنوان منبعی که می‌تواند ضعف رمان‌های لیپمنی را پوشش دهد مطرح می‌کنند؛ با این حال از نظر ایشان ادبیات کودک نیز با کاستی‌هایی همراه است.

در این میان می‌توان به وندی تورگن^۱ (۲۰۱۵) اشاره کرد. وی با توجه به نقشی محوری که اخیراً تعلیم و تربیت برای داستان در درگیر کردن تفکر فلسفی قائل شده، انواع تلاقی فلسفه و روایت را بررسی می‌کند. پرسش اصلی او این است که آیا داستان می‌تواند هم ادبی و هم فلسفی باشد؟ یعنی در عین ادبیات بودنش از ایده‌های فلسفی برخوردار باشد و فلسفه بودنش را از دست ندهد؟ تورگن ادبیات موجود، رمان‌های فلسفی هدفمند فبک و روایت‌هایی را که در رسانه‌های جدید (از ویدئوها گرفته تا اپلیکیشن‌ها) نقل می‌شود سه شکل گوناگون «روایت به عنوان فلسفه» می‌داند و مزایا و معایب کاربرد آن‌ها در کلاس فلسفه را بررسی می‌کند. تورگن در اشاره به استفاده از ادبیات (کودک) موجود در تأملات فلسفی ویژگی‌هایی مثبت آن را بدین شرح می‌داند: این ادبیات به راحتی در دسترس است و معلمان، دانش‌آموزان و مادران و پدران با آن‌ها آشنا هستند.

¹ Wendy Turgeon

کیفیت نوشتن این آثار مناسب است و اغلب برای پایه‌های پایین‌تر با تصویر همراه است که این امر می‌تواند سطوح چندگانه‌ی ارائه‌ی ایده را به‌دست‌دهد (۳۳). اما از نظر او استفاده از ادبیات (کودک) موجود با کاستی‌هایی روبرو است. از جمله اینکه (۱) مستلزم تسلط بر تسهیلگری آن است؛ (۲) اگر هدف، تشخیص و کندوکاو درونمایه‌های فلسفی باشد، معلمان و دانش‌آموزان ممکن است به اندازه‌ی کافی مهارت تشخیص توانمندی‌های فلسفی داستان را نداشته باشند؛ (۳) ممکن است بحث‌ها به جای اینکه فلسفی باشند به سوی تحلیل شخصیت و مطالعات ادبی پیش روند؛ (۴) ممکن است جلسه‌ی کندوکاو صرفاً به سوی اشتراک‌گذاری نظرهای شخصی سوق می‌یابد؛ (۵) کاربرد ادبیات به عنوان محرک، ممکن است داستان را بگشاید؛ چنانکه بیش‌تحلیلی چنین می‌کند. گاه دانش‌آموزان شکایت می‌کنند که تحلیل اثر ادبی و هنری می‌تواند لذت و فهم اثر زنده را از بین ببرد. داستان، خوراک فعالیت آکادمیک می‌شود و زندگی‌اش از بین می‌رود (همان).

به‌دنبال کاستی‌های یادشده، تورگن بر آن است که شاید بهتر باشد به داستان‌هایی که هدفمندانه برای این برنامه نوشته‌شده روی‌آوریم. وی یکی از نقطه‌قوت‌های این آثار را این می‌داند که آن‌ها با درونمایه‌های فلسفی که هدفمندانه در داستان قرار می‌گیرند ساخته و پرداخته و با روایت ادغام می‌شوند. از این رو به معلمان و دانش‌آموزان مبتدی بسیار بیشتر کمک می‌کنند و اگر راهنمای آموزشی وجود داشته باشد این موضوع نیز می‌تواند دسترسی مستقیم‌تری به بحث‌های فلسفی ارائه دهد. با این حال، نقطه‌ضعف آثار هدفمند را تجویزی، خسته‌کننده و فاقد اصالت بودن آن‌ها می‌داند و همچنین این نکته که ناآشنایی کاربران ممکن است مانعی سست‌کننده برای کلاس باشد.

فیلیپ کم از اندیشمندان و نویسندگانی است که خود با نوشتن آثاری همچون مجموعه *داستان‌های فکری و پرسش‌سوفی* در زمینه‌ی محتوای کندوکاو فلسفی در فبک نقش داشته است. کم (۲۰۱۵) رمان‌های لیپمن را یک ژانر می‌داند که به دلیل وجود فلسفه و ادبیات در آن، پدیده‌ای دورگه است و نمی‌توان آن را تنها فلسفی دانست (۳۹). از نظر کم (۲۰۱۵) ادبیات کودک و فیلم نیز می‌توانند برانگیزاننده‌ی پرسش‌ها و پاسخ‌های فلسفی باشند، اما میان روایت‌های فلسفی و دیگر محرک‌های کندوکاو فلسفی این تفاوت مهم

وجود دارد که هدف روایت‌های فلسفی نه تنها برانگیختن دانش‌آموزان برای طرح پرسش‌ها و مسائل فلسفی برای بحث کردن در حلقه‌ی کندوکاو است، بلکه این آثار به گونه‌ای ساخته و پرداخته می‌شوند که چگونگی پاسخ به آن پرسش‌ها و مسائل را نیز نشان می‌دهند. این آثار الگویی از کنش فلسفی است که کودکان از آن راه می‌توانند چگونگی کندوکاو محتوایی فلسفی به شیوه‌ای فلسفی را بیاموزند (همان، ۴۱ و ۴۲).

کم (۲۰۱۷) روایت‌های فلسفی لیپمن را با ادبیات کودک، اعم از ادبیات کودک کلاسیک و معاصر، مقایسه و به سودمندی‌ها و کاستی‌های هر دو اشاره می‌کند. از نظر او ادبیات کودک باکیفیت از این سودمندی برخوردار است که داستان را ماهرانه نقل می‌کند، شخصیت‌پردازی آن از منطق داستانی برخوردار است و پیرنگش زبردستانه ساخته می‌شود. وی برخی از کتاب‌های تصویری را به دلیل برخورداری از تصویرهای خیال‌انگیز و زنده سودمندتر می‌داند. اما از سوی دیگر، به مشکل استفاده از ادبیات کودک نیز اشاره و بیان می‌دارد که ادبیات کودک (البته با وجود برخی استثناها) آشکارا فلسفی نیست و معلمانی که اغلب آموزش‌های فلسفی اندکی می‌بینند باید خود چگونگی استفاده از ادبیات کودک را یاد بگیرند تا بتوانند به کودکان کمک‌کنند تا نکات فلسفی نهان را از آن بیرون کشند. وی سودمندی داستان‌های هدفمند را از این رو می‌داند که آگاهانه فلسفی هستند و به معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا در کندوکاو فلسفی درگیر شوند. اما کاستی رمان‌های فلسفی در نگاه کم از این رو است که نویسنده ممکن است مهارت‌های روایی و شخصیت‌پردازی را به گونه‌ای برجسته نپرورد (کم، ۲۰۱۷: ۱۲۱).

کم، تمرکززدایی را یکی از ویژگی‌های ژانرهای ادبی همچون رمان، نمایشنامه و داستان کوتاه و هم ویژگی داستان‌های فکری فبک می‌داند؛ تمرکززدایی ژانرهای ادبی یادشده از این رو است که ما را در جهان نویسنده، نمایش‌نامه‌نویس یا قصه‌گو قرار می‌دهد که از زاویه دید یک راوی یا یکی دو شخصیت ابراز می‌شود. در داستان‌های فبک کندوکاوی فلسفی رخ می‌دهد که شخصیت‌های آن برهم‌کنش و دیالوگ دارند و بنابراین تمرکززدایی در این آثار، تمرکززدایی‌ای دوگانه است که از یک سو فلسفی و از سوی دیگر روایی است (همان).

دیوید کندی که خود اخیرترین رمان‌ها^(۲) در سنت لیپمنی را نوشته (گریگوری، ۲۰۱۷): ۲۱۳) رمان‌های فلسفی (خواه رمان‌هایی در سنت شازده کوچولو و دنیای سوفی و خواه از نوع لیپمنی آن) را یک ژانر برجسته می‌داند (کندی، ب ۲۰۱۰، ۲۰۱۷). او در بیان ویژگی‌های نوآورانه‌ی رمان‌های فلسفی لیپمنی به این موردها اشاره می‌کند: ارائه‌ی مسائل و مشکلات فلسفی به کودکان با زبانی که برای آن‌ها قابل فهم باشد و در بافتار تجربه‌های زیسته‌ی آن‌ها رخ دهد و در قالب روایت انتقال یابد. فضای گفت‌وگوهای کودکان در این رمان‌ها تعلیمی است، اما تعلیمی‌گرایی وارونه می‌شود؛ بدین معنا که معلم در پیشنهاد پرسش و مسائل حیرت‌انگیز به نسبت خوب عمل می‌کند، کودکان یکدیگر را به پرسش می‌کشند و بدین ترتیب به یکدیگر آموزش می‌دهند. کودکان یک پداگوژی جدید را برای بزرگسالان پیرامون خود شبیه‌سازی می‌کنند (همان).

از نظر او کمبودی از نظر کتاب‌های مشابه رمان‌های فلسفی که برای کودکان نوشته شده باشد وجود ندارد. از دیگر سو وی کتاب‌های تصویری^(۳) مانند قصه‌ی خرگوش کوچولو (رک. کندی، الف ۲۰۱۰/۱۹۹۲) را به گونه‌ای ویژه آثاری می‌بیند که برانگیزاننده‌ی درونمایه‌های فلسفی هستند. از این رو، به نظر می‌رسد کندی آثار هدفمند و آثار ادبیات کودک موجود را از نظر دارا بودن درونمایه‌های فلسفی مشابه یکدیگر می‌بیند. اما وی تفاوت عمده میان غنای فلسفی بسیاری از کتاب‌های تصویری و متون لیپمنی را در آن می‌داند که در متون لیپمن، مواد فلسفی، در سطح، قابل مشاهده و مورد تأکید است و شخصیت‌های رمان درباره‌ی آن‌ها با یکدیگر گفت‌وگومی‌کنند؛ اما مواد فلسفی در کتاب‌های تصویری چندان آشکار نیست، بلکه بخشی از خود روایت است. در کتاب‌های کودک همچون قصه‌ی خرگوش کوچولو، درونمایه‌هایی همچون خیر و شر، کودک و بزرگسال، انسان و حیوان توسط خود داستان برانگیخته می‌شوند و خود شخصیت‌های داستان درباره‌ی آن‌ها بحث نمی‌کنند و حتی نویسنده، آن‌ها را مستقیم نشان نمی‌دهد؛ بلکه خود پیرنگ است که آن‌ها را برمی‌انگیزد؛ در حالی که در متن‌های لیپمنی، درونمایه‌های فلسفی حتی پیش از داستان ارائه می‌شوند و معنا و مقصودی خاص را دنبال می‌کنند که

از مخاطب خواسته می‌شود به آن‌ها توجه کند (همان، ۱۳۲). با این حال، کندی پیرنگ رمان‌های فلسفی را معمولی و فاقد جذابیت می‌داند (همان، ۱۳۱).

رابرت فیشر از دیگر اندیشمندانی است که به مزایا و کاستی‌های آثار لیپمن اشاره دارد و معیارهای داستان مناسب را عنوان می‌کند. از نظر فیشر (۲۰۱۷) رمان‌های لیپمن درونمایه‌های فلسفی را توصیفی‌تر بیان می‌کنند، اما این آثار فاقد ویژگی خیال‌انگیزی، برانگیزانندگی، جذابیت و کشش هستند (۱۸۶). وی داستان‌های مناسب را داستان‌هایی می‌داند که در طول زمان ماندگار شده‌اند، فکر را به‌چالش می‌کشند و در تجربه‌های انسانی آرمیده‌اند، روایت‌هایی پیچیده هستند که کیفیت ادبی دارند، چندلایه‌اند؛ یعنی درون خودشان از لایه‌ها یا سطح‌های معنایی و برجستگی‌هایی برخوردارند که ما تنها زمانی که کمک می‌شویم تا عمیق‌تر درباره‌شان فکر کنیم، از آن‌ها آگاه می‌شویم (همان، ۱۸۶ و ۱۸۵).

۲. ۱. ۳. در نقد رمان‌های لیپمن و توصیه به استفاده از ادبیات کودک موجود

برخی از اندیشمندان و محققان، منتقدان جدی رمان‌های فلسفی از نوع لیپمنی آن‌اند. از جمله (بیستا، ۲۰۱۱) و ضمن انتقاد به آن‌ها کتاب‌های تصویری را به عنوان جایگزین برای کندوکاو فلسفی پیشنهاد می‌دهند (هینز و موریس، ۲۰۱۲؛ موریس، ۲۰۱۶؛ هینز و موریس، ۲۰۱۷). این‌گونه نقدها به روایت‌های لیپمن را می‌توان در دو دسته جای داد: نقد نوع جایگاه‌دهی به کودک نهفته در روایت‌ها (کودک هنجاری و کودک فیلسوف‌مآب) و نقد به نظریه‌ی زیربنایی معناسازی در فبک و رمان‌های فلسفی. در دسته‌ی اول، گرت بیستا (۲۰۱۱) متوجه هنجاری‌سازی کودک در این رمان‌ها است. وی بر آن است که این آثار، «کودک را به عنوان موجودی انتقادی و مستقل، از نظر اجتماعی توانا و از نظر عاطفی، آگاه، هنجارسازی می‌کنند» (۳۱۳). کارن موریس (۲۰۱۶) نیز به کودک بازنمایی شده در این آثار نقد وارد می‌کند و چنین فرض می‌دارد که این آثار، کودک را در جایگاه کودکی «غیرمعمولی»، کودکی فلسفی یا کودکی فیلسوف‌مآب که همچون بزرگسالان، در حلقه‌ی کندوکاو با گروه همسال، فلسفه‌ورزی می‌کند قرار می‌دهد. او معتقد است، چشم‌انداز کودک فیلسوف‌مآب، به شدت در پیش‌فرض‌ها و میل بزرگسال بر این‌که کودک باید چگونه باشد نهفته است (۴-۵) موریس آثار لیپمن را از این رو که الگوی کودک

فیلسوف‌مآب را به دست می‌دهند، تعلیمی می‌داند. در مقابل، کودک، در رویکرد خود او، یعنی رویکرد «فلسفه با کتاب‌های تصویری» کودکی نیست که درگیر کندوکاو جهان، آن‌گونه که فیلسوفان بزرگسال آن را می‌کاوند باشد، بلکه کودکی درگیر سناریوهای فانتزیک، در فضای خالی میان واقعیت و خیال است.

مورد دیگری که موریس و هینز به نقد آن پرداخته‌اند نظریه زیربنایی معناسازی در فبک در کل و در رمان‌های لیپمن به صورت ویژه است (۲۰۱۲). به این معنا که رمان‌های فلسفی لیپمن، از موضوع‌ها و تمرین‌هایی برمی‌خیزند که بخشی از فلسفه‌ی آکادمیک‌اند و در منطق صوری و غیرصوری جای می‌گیرند. از این دیدگاه حتا پاسخ‌های کودکان به امور اخلاقی نیز باید نظم منطقی گیرد. آن‌ها این ادعای خود را بر این سخنان لیپمن و همکاران (۱۹۸۰) استوار می‌کنند که معنای یک گزاره در استنتاجی قرار دارد که به‌گونه‌ای منطقی از آن بیرون کشیده می‌شود و استنتاج، استدلالی است که از آنچه واقعی و آشکار است به آنچه نهفته‌تر است می‌رسد. اما هینز و موریس این مفهوم از معناسازی را به دلیل ایستایی و نادیده‌انگاشتن تخیل و عاطفه به پرسش می‌کشند و در برابر آن مفهومی از معناپردازی را مطرح می‌کنند که بر مبنای تخیل و ارزش‌های اخلاقی استوار است و عاطفه را بخشی جدایی‌ناپذیر از فرآیند داوری‌های منطقی می‌داند. به باور هینز و موریس، عاطفه، به درگیر شدن با ایده‌های فلسفی کمک می‌کند و تجربه‌های عاطفی برای داوری‌های عملی و منطقی ضروری است.

۲.۲. کاربرد رمان‌های ادبی موجود

برخی از کاربران و محققان فبک هرچند در برابر رمان‌های لیپمن موضعی، اعم از تأیید یا انتقاد نمی‌گیرند، اما رمان‌های موجود، همچون رمان‌های فاخر^۱ و رمان نوجوان را برای کاربرد در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی مناسب دیده‌اند. در این پیوند، سارا گئورینگ^۲ (۲۰۱۳) به این موضوع می‌پردازد که چگونه درونمایه‌های غنی فلسفی رمان‌های فاخر می‌توانند

¹ Great literature

² Sara Goering

محتوایی مناسب برای دیالوگ با نوجوانان در کلاس‌های ادبیات دوره‌ی دبیرستان باشند. از این‌رو، وی با تحلیل درونمایه‌های دو رمان معشوق^۱ از تونی موریسون^۲ و صلحی جلد^۳ اثر جان نولز^۴ (اولی رمانی بزرگسال و دومی رمان بلوغ^۵ است) که معمولاً نوجوانان در کلاس‌های درس ادبیاتشان می‌خوانند بر آن است که دانش‌آموزان در سایه‌ی کندوکاوهای فلسفی رمان می‌توانند هم بر ژرفا و غنای فهم خود از ادبیات بیفزایند و هم تفکرشان با درگیر شدن با مسأله‌های اگزیستانسیال و اخلاقی داستان پرورش یابد. از نگاه گئورینگ ادبیات فاخر (همچون برخی رمان‌ها) زیستگاه فلسفه است و شاید فهم کامل فلسفه بدون داستان امکان‌پذیر نباشد. همچنین او اهمیت تحلیل عنصرهای ادبی رمان همچون تحلیل شخصیت، پیرنگ و آرایه‌های ادبی را به‌اندازه‌ی فهم درونمایه‌های فلسفی بااهمیت می‌داند.

باهم‌نگری

در این مقاله که نخستین گام در ورود به نظریه‌ی رمان فلسفی برای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان است، کوشیده‌ام نشان دهم که از نظر نوع نگاه به رمان فلسفی (نوجوان) در کجا ایستاده‌ایم، در مکان ایستادنمان با چه کاستی‌هایی روبرو هستیم و برای برطرف کردن آن‌ها چه راه‌هایی پیموده شده است. فبک از آغاز تا اکنون دو گونه رمان را به عنوان محتوای مناسب حلقه‌ی کندوکاو به کار برده است: رمان‌های هدفمند لیپمنی و رمان‌های موجود. در مورد رمان‌های لیپمنی سه نگاه وجود دارد: در ستایش منحصربه‌فرد بودن رمان‌های لیپمنی؛ در نقد و پذیرش همزمان رمان‌های لیپمنی و ادبیات کودک؛ و در نقد رمان‌های لیپمنی و توصیه به استفاده از ادبیات کودک موجود.

اولین نوع نگاه، روایت‌های هدفمند لیپمنی را به دلیل دستاوردهای ویژه‌اش برای کاربرد در حلقه‌ی کندوکاو منحصربه‌فرد می‌داند. رمان فلسفی در این نگاه، به اثری اطلاق می‌شود که اغلب برای برنامه‌ی فبک نوشته شده و ماهیتاً وجودی دورگه است. منظور از

^۱ Beloved

^۲ Toni Morrison

^۳ A separate peace

^۴ John Knowles

^۵ Coming of age novel

دورگه‌گی برخورداری اثر از دو بُعد روایی و فلسفی است. یعنی، اثر از یک سو در قالب روایت بیان می‌شود و از سوی دیگر درونمایه‌ها، مفهوم‌ها و مسائل فلسفی و منطقی که نویسنده آن‌ها را عامدانه در روایت گنجانده جزء جدایی‌ناپذیر آن است. کارکرد این نوع رمان، برانگیختن الگوهای پرسش‌گری و بحث‌های فلسفی و روشن کردن آتش تفکر است و اعضای حلقه‌ی کندوکاو با فرآیند درونی‌سازی است که شیوه‌ی فلسفیدنی را که در این آثار بازتاب یافته در خود درونی می‌کنند. دومین نوع نگاه، هم رمان‌های لیپمنی و هم ادبیات کودک را دارای برتری‌ها و کاستی‌هایی می‌داند. جدولی که در پی می‌آید، برجستگی‌ها و کاستی‌های هر دو منبع را از این دیدگاه نشان می‌دهد.

جدول ۱.۱. برجستگی‌ها و کاستی‌های رمان‌های لیپمنی و ادبیات کودک

کاستی‌های ادبیات کودک	برجستگی‌های ادبیات کودک	کاستی‌های رمان‌های لیپمنی	برجستگی‌های رمان‌های لیپمنی
۱. الزام تسهیلگر در تسلط بر کار با آن	۱. دردسترس بودن	۱. تجویری، خسته - کننده و فاقد اصالت بودن	۱. دورگه‌گی: تلاقی ادبیات و فلسفه
۲. سلب‌شدن لذت خواندن متن به خاطر تحلیل آن	۲. آشنایی معلمان، دانش‌آموزان و مادران و پدران با آن‌ها	۲. فقدان خیال‌انگیزی و برانگیزانندگی	۲. دسترسی مستقیم‌تر به بحث‌های فلسفی که وجود کتاب راهنما آن را تسهیل می‌کند
۳. آشکارا فاسفی نبودن	۳. کیفیت مناسب نوشتاری	۳. فقدان جوهره‌ی ادبی	۳. برانگیختن دانش‌آموزان برای طرح پرسش‌ها و مسائل فلسفی
	۴. (گاه) همراه با تصویر و در نتیجه ارائه‌ی سطوح چندگانه‌ی ایده	۴. ناآشنایی کاربران با آن مانعی سست کننده برای کلاس است.	۴. یادگیری چگونگی کندوکاو فلسفی و شیوه‌ی پاسخ‌دادن فلسفی
	۵. پیرنگ مناسب	۵. پرورده نبودن مهارت‌های روایی و شخصیت‌پردازی	۵. آگاهانه فلسفی بودن
	۶. برخورداری از منطق داستانی	۶. تعلیمی بودن	۶. بیان درونمایه‌های فلسفی به‌گونه‌ای توصیفی‌تر
	۷. تمرکززدایی		۷. پوشش‌دادن اهداف جنبش
	۸. برخورداری از درونمایه‌های فلسفی		۸. برخورداری از تمرکززدایی دوگانه (فلسفی و روایی)
			۹. ارائه‌ی مسائل و مشکلات فلسفی به کودکان با زبانی قابل فهم برای آن‌ها
			۹. ارائه‌ی مسائل و مشکلات فلسفی به کودکان در بافتار تجربه‌های زیسته‌ی خودشان
			۱۰. تعلیمی بودن

در نگاه سوم، به رمان‌های لیپمن از این نظر انتقاد می‌شود که کودک را هنجاری می‌کنند و تنها به یک نوع کودک، یعنی کودک فیلسوف‌مآب که باید همچون فیلسوفان بزرگسال به کندوکاو پردازد توجه نشان می‌دهند. همچنین این آثار از جنبه‌ی نظریه معناسازی که مبنی بر آن، اندیشیدن تنها بر مبنای منطق آکادمیک و صوری انجام می‌گیرد مورد نقد است. هینز و موریس به عنوان منتقدان برجسته‌ی رمان‌های لیپمنی کتاب‌های تصویری را به عنوان جایگزین این رمان‌ها مناسب دیده‌اند.

نوع دیگر رمان‌ها، رمان‌های موجود نوجوان و بزرگسال (رمان‌های کلاسیک) هستند. استفاده از رمان‌های موجود در فلسفیدن با نوجوانان از سوی گئورینگ می‌تواند پیام‌آور طلوعی تازه در بحث کاربرد رمان‌های فلسفی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان باشد. هرچند یکی از عوامل مؤثر در انتخاب رمان‌های موجود از سوی گئورینگ بر خورداری آن‌ها از درونمایه‌ها و مفاهیم فلسفی بوده، اما وی در کار فلسفی با نوجوانان از رویکرد غالب جنبش که کارکرد رمان (لیپمنی) را پرسش‌برانگیزی و بازسازی مدل کاوشگری جمعی می‌داند فاصله گرفته و کندوکاو خود رمان به عنوان پدیده‌ای ادبی نیز در مرکز توجه قرار داده است. پیش‌فرض نهفته در به‌کارگیری این رویکرد این است که در تحلیل ادبی، فعالیت ادبی و فلسفی در هم می‌آمیزند و این پیش‌فرض، نقطه‌ی مقابل نگاه شارپ و تورگن است که یکی از دلایل کاستی استفاده از ادبیات کودک را این موضوع می‌دانند که بحث‌های حلقه ممکن است به بحث‌هایی ادبی تبدیل شوند تا بحث‌هایی فلسفی. پیش‌فرض نهفته در نظر شارپ و تورگن این است که تحلیل ادبی و کندوکاو فلسفی دارای مرزی جدا و مشخص هستند که مبنی بر آن ادبیات به تحلیل عناصر داستان می‌پردازد و فلسفه درباره‌ی ایده‌ها و استراتژی‌های فلسفی موجود در داستان (در داستان‌هایی که اغلب به صورت هدفمند برای این برنامه نوشته شده‌اند) می‌اندیشد و بحث می‌کند. به‌نظر می‌رسد زیربنای این نگاه، جداسازی سه سطح معنای واقعی، نمادین و فلسفی است که از سوی لیپمن و همکاران (۱۹۸۰) مطرح شده است. در نگاه لیپمن و همکاران در معنای فلسفی اغلب پرسش‌هایی مربوط به قلمروی متافیزیک، اخلاق و منطق مطرح می‌شود، در حالی که کودکان برای ارضای حس کنجکاوی خود به معنای

نمادین که ادبیات کودک به آن قلمرو تعلق می‌گیرد اشتیاق دارند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۳۴؛ به نقل از خسرونژاد و شکراله‌زاده، ۲۰۲۰: ۴-۵). در این نگاه، معنای فلسفی و نمادین با یکدیگر ارتباطی ندارند.

اما گنورینگ با در پیش گرفتن چنین رویکردی، در سوبه‌ی برخی از اندیشمندان فبک گام برمی‌دارد که نه به جدایی، بلکه به پیوند معنای فلسفی و نمادین قائل هستند. در این باره خسرونژاد (۱۳۸۴) خوانش داستان را عملی فلسفی می‌داند و بر آن است که کوشش در درک داستان و تأویل آن، کوشش در درک جهان و تأویل آن است (۳۰). خسرونژاد (۱۳۸۶) در استدلال خود برای فلسفی بودن خوانش داستان، نظریه‌ی «کودک در مقام منتقد» و مفهوم «نقد ادبی» ایدن چمبرز را به‌کار می‌گیرد. چمبرز بر آن است که کودکان می‌توانند منتقد باشند و منتقد بودن آن‌ها به معنای توانایی‌شان در کشف متن و بررسی چگونگی شکل‌گیری این معنا و در نهایت بیان این روند است (به‌نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۳). خسرونژاد همه‌ی فعالیت‌هایی را که در روند تحلیل متن ادبی رخ می‌دهد به‌نوعی گام‌نهادن در فعالیت‌های فلسفی می‌داند. افزون بر وی، فیشر نیز در عمل فلسفی با کودکان این پیوند را نشان می‌دهد. مثال‌هایی که فیشر از کندوکاو داستان‌های فکری ارائه می‌دهد، بیانگر آن است که آن‌چه آن‌ها در کلاس‌های آموزش تفکر انجام داده‌اند، مصداق نقد ادبی بوده است. (خسرونژاد و شکراله‌زاده، ۲۰۲۰: ۱۹). این دو مورد را، افزون بر دیدگاه کتی جی شورت^۱ (۲۰۱۱) که خوانش ادبیات کودک را به‌مثابه کندوکاو زندگی می‌داند می‌توان پاسخی به نگاه شارپ و تورگن دانست که معتقدند تحلیل ادبی اثر، بحث‌های حلقه‌ی کندوکاو فلسفی را ادبی و از مسیر فلسفی شدن دور می‌کند.

با وجود این که رویکرد گنورینگ در انتخاب و شیوه‌ی کندوکاو رمان نوجوان (و رمان‌های کلاسیک) می‌تواند سرآغازی برای اندیشه‌ورزی‌های نظری و عملی در زمینه انتخاب و کاربرد رمان نوجوان در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی (هم با کودکان و هم با نوجوانان) باشد، اما هنوز بیش‌ازپیش باید به این موضوع بپردازیم که چرا باید موضع انتقادی‌تری به رمان‌های لیپمن در پیش گیریم. افزون بر انتقادهایی که اندیشمندانی

¹ Kathy G Short

همچون بیستا، هینز و موریس به رمان‌های لیپمنی وارد کرده‌اند، دو کاستی عمده‌ی دیگر در مورد رمان‌های لیپمنی این است که اولاً هنوز رمان بودن یا نبودن آن‌ها از سوی منتقدان ادبیات کودک به بوته‌ی آزمون کشیده نشده و دوماً، بعید به نظر می‌رسد که بتوانند در تحقق سوژگی گامی مؤثر بردارند. سوژگی عبارت است از «احساس فرد از این‌که به عنوان یک سوژه از هویت فردی برخوردار است؛ سوژه در این معنا هم در انقیاد میزانی از فشارهای بیرونی است و هم در مقام یک کنش‌گر. یعنی آگاهانه و عامدانه فکر و عمل می‌کند. این احساس هویت در دیالوگ با گفتمان‌ها کنش‌ها و ایدئولوژی‌های اجتماعی تشکیل‌دهنده‌ی فرهنگ فرد شکل می‌گیرد» (مک‌کالم، ۱۹۹۹: ۳ و ۴). پرورش سوژگی به‌ویژه برای نوجوانان از اهمیتی ویژه برخوردار است. احتمال تحقق سوژگی با رمان‌های لیپمن از این جهت کمرنگ است که تنها بر یک جایگاه سوژی، یعنی کودک یا نوجوان فیلسوف تأکید دارد، در حالی که آن‌گونه که پال اسمیت در کتاب *مشاهده‌ی سوژه* (۱۹۸۸) استدلال می‌کند بهترین درک از سوژه زمانی است که او را همچون آمیخته‌ای از جایگاه‌های همواره متغیر («جایگاه‌های سوژی») در نظر آوریم.

اما راه برون‌رفت از همه‌ی نقدهایی که در مورد رمان‌های لیپمن صورت گرفته چیست؟ یکی از این راه‌ها این است که بیش‌ازپیش به رمان‌های موجود نوجوان توجه نشان دهیم و آن‌ها را به عنوان آثار ادبی مستقل از حاشیه به مرکز آوریم و توانمندی‌های ادبی‌شان در پرورش تفکر (فلسفی) را به حساب آوریم. رویکرد گئورینگ در کاربرد این رمان‌ها را می‌توان گام اول به حساب آورد؛ هنوز راه‌های نپیموده‌ی بسیاری در مورد انتخاب رمان نوجوان در حلقه‌ی کندوکاو وجود دارد؛ زیرا هنوز پژوهشی در این مورد که ویژگی منحصربه‌فرد رمان نوجوان که آن را به‌گونه‌ای ویژه برای کاربرد در حلقه‌ی کندوکاو مناسب می‌کند وجود ندارد. و یکی از دلایل استفاده از این آثار برخورداری از درونمایه‌ها و مفاهیم فلسفی است که این امر با رویکردی که رمان‌های هدفمند لیپمنی را نیز تجویز می‌کند مشترک است. هرچند وضعیت نگاه به کتاب‌های تصویری در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان تقریباً تحولات چشمگیری را به خود دیده و این شکل ادبی از سوی اندیشمندانی همچون موریس و هینز به عنوان شکل مستقل ادبی به حساب آمده‌اند که ویژگی‌های

درون‌زادشان همزمان به پرورش تفکر فلسفی نیز کمک می‌کنند، اما در مورد رمان (نوجوان) این موضوع به چشم نمی‌خورد و زمان آن فرا رسیده تا فراتر از ویژگی‌های محتوایی و پداگوژیک به توانمندی‌های رمان نوجوان در پرورش تفکر (فلسفی) نظری ویژه داشته باشیم. بدین ترتیب این پرسش کلی آیا رمان در ذات خود فلسفی است را می‌توانیم به دو پرسش جزئی بخش کنیم: بجز درون‌مایه‌های مشخصاً فلسفی چه درون‌مایه‌هایی می‌توانند رمانی را مناسب برای بحث گروهی در حلقه‌ی کندوکاو سازند؟ و: آیا بجز درون‌مایه ویژگی‌های ساختاری ویژه‌ای هستند که بحث درباره‌ی آن‌ها به پیشبرد اهداف فک یاری رساند؟

یادداشت‌ها

(۱). دیوید کندی، دبیر علمی نشست، فراخوان همایش را به ایمیل گروهی اعضای انجمن جهانی فلسفه برای کودکان (ICPIC) فرستاد و ایشان را به ارسال مقاله برای این نشست دعوت کرد. عنوان مقاله‌هایی که در آن نشست ارائه شد در این لینک قابل مشاهده است.

https://www.apaonline.org/page/2021E_TeachingHub

(۲) من میشکین هستم (my name is Myshkin) و خیالباف (Dreamer) از رمان‌های او است.

(۳) خود کندی از واژه‌ی کتاب‌های تصویردار (illustrated books) استفاده می‌کند. هرچند به نظر می‌رسد با توجه به مثال‌هایی که می‌زند منظور او کتاب‌های تصویری (picturebooks) است. منتقدان ادبیات کودک میان این دو تمایز قائل شده‌اند.

منابع

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۴). «درباره‌ی مؤلفه‌های داستان کودک و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان: گفت‌وگوی سعید ناجی با دکتر خسرونژاد». کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره‌ی ۱۲، صص ۲۶-۳۰.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۶). «تأملی بر همنشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». نوآوریهای آموزشی (ویژه‌ی نوآوری در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت)، سال ۶، شماره‌ی ۲۰، صص ۱۰۹-۱۲۴.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۹۰). چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم؟ ضمیمه‌ی مجموعه‌ی داستان‌های فکری. مشهد: بهنشر.

- Biesta, G.J.J. (2011) Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. In N. Vansielegheem & D. Kennedy (Eds) Special Issue Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects *Journal of Philosophy of Education* 45 (2): 305–321.
- Cam, P. (2015). On the philosophical narrative for children. *Childhood & philosophy*, 11 (21), 37-53.
- Cam, P. (2017). P4C stories: different approaches and similar applications. In S. Naji; & R. Hashim (Eds.). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives* (pp 118-128). London: Routledge.
- Carpentieri, A, M. (2015). Situated relationship and philosophical praxis. *Childhood & philosophy*, 11 (21), 55-66.
- De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the practice of the philosophical text as model, *Childhood & philosophy*, 7 (13), 29-47.
- Fisher, R. (2017). Islamic tradition and creative dialogue. In S. Naji; & R. Hashim (Eds.). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives* (pp 180-187). London: Routledge.
- Fletcher, N, M. (2014). Authoring and facilitating affect: the philosophical novel as a liberating form of affective labour. *Childhood & philosophy*, 10 (20), 331-355.
- Goering, S. (2013). finding philosophy in high school literature: A separate peace and beloved. In S. Goering, M. Hand & C. Winstanley (eds), *Philosophy in schools* (pp 299- 315). London: Continuum.
- Gregory, M. (2017). Philosophy for children: where are we now? In S. Naji; & R. Hashim (Eds.). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives* (pp 207-221). London: Routledge.

- Haynes, J. & Murriss, K. (2012). *Picture Books, Pedagogy and Philosophy*. London: Routledge.
- Haynes, J; & Murriss, K. (2017). Readings and readers of texts in philosophy for children. In M. R. Gregory., J. Haynes & K. Murriss (Eds.), *Routledge international handbook of philosophy for children* (pp 171-178). London: Routledge.
- Kennedy, D. (2010 a). Using Peter Rabbit as a philosophical text with young children. In D. Kennedy, *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice* (pp 179- 191). Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (2010 b). [Review of the book Qu'est-ce qu'un homme? Dialogue de Leo, Chien sagace, et de son Philosophe, Dessins de Lionel Koechlin. [What is a man? A dialogue between Leo the wise dog and his philosopher. Drawings by Lionel Koechlin] By Cecile Robelin and Jean Robelin]. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, 25 (1), 53-56.
- Kennedy, D. (2017). The contribution of philosophy to the P4C movement. In S. Naji; & R. Hashim (Eds.). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives* (pp 129-140). London: Routledge.
- Khosronejad, M; & Shokrollahzadeh, S. (2020). From silencing children's literature to attempting to learn from it: changing views towards Picturebooks in P4C movement. *Childhood and philosophy*, 16, 1-30.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7 (1), 17-33.
- Lipman, M. (2002). Where to P4C? *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 2 (16), 12.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2017). Brave old subject, brave new world". In S. Naji; & R. Hashim (Eds.). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives* (pp 12-17). London: Routledge.
- McCallum, R. (1999). *Ideologies of identity in adolescent fiction: The dialogic construction of subjectivity*. New York: Garland publishing.
- Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: creation of a prosaics*. California: Stanford University Press.

- Morris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. *Encyclopedia of Educational philosophy and theory* (pp 1-7). Doi: 10.1007/978-981-287-532-7_164-1.
- Nodelman, P. and Reimer, M. (1992/2002). *The pleasures of children's literature*, 3rd Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Oyler, J. (2016). Philosophy with children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational philosophy and theory* (pp 1-7). Doi: 10.1007/978-981-287-532-7_226-1.
- Sharp, A. M. (2017). Philosophical novel". In S. Naji; & R. Hashim (Eds.). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives* (pp 18-29). London: Routledge.
- Short, K. G. (2011). Reading literature in elementary classrooms. In S. Wolf; K. Coats et al (Eds), *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp 48-62). New York and London: Tylor and Francis and Routledge.
- Smith, P. (1988). *Discerning the subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Turgeon, W. (2015). Taking stock: the place of narrative in philosophical education. *Childhood & philosophy*, 11(21), 23-35.