

ضحاک، روایت هفت راوی در پیچ و خم بازآفرینی، برهم کنش تصویر و متن و حلقه‌ی کندوکاو فلسفی

سعید حسام‌پور^۱

ندا مرادپور^۲

چکیده

برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، دست‌خوش تحولاتی در مفاهیم، ساختار و اهداف خود شده‌است. چرخش از انسان‌گرایی به سوی پساانسان‌گرایی یکی از مهم‌ترین تحولات آن است. این تغییر در پارادایم، منابع و داستان‌های حلقه‌های کندوکاو را نیز تغییر داده‌است. اگر لیپمن و همکارانش رمان‌هایی می‌نوشتند که به نوعی تکرار تاریخ فلسفه‌ی غرب، چالش‌ها و پرسش‌هایش بود، در نسل‌های تازه‌تر این برنامه از کتاب‌های تصویری‌داستانی، متن‌های ناب ادبیات کودک و نیز ادبیات کهن فرهنگ‌های گوناگون نیز بهره جسته‌اند. به تناسب تغییر در کتاب‌ها، معیار انتخاب کتاب برای حلقه‌ی کندوکاو نیز دست‌خوش تغییراتی شده‌است. هینز و موریس برای گزینش کتاب تصویری-داستانی مناسب با معیارهایی نو به سراغ کتاب‌های تصویری‌داستانی رفته‌اند. این معیارها از یک سو به زیبایی‌شناسی اثر و از سوی دیگر به بررسی معرفت‌شناسانه، اخلاقی و سیاسی آن‌ها توجه می‌کنند.

در این مقاله با توجه به معیارهای هینز و موریس کتاب ضحاک، روایت هفت راوی از آتوسا صالحی با روش تحلیل محتوای قیاسی و با هدف نمایان‌شدن ظرفیت‌های این کتاب برای حلقه‌ی کندوکاو بررسی شده‌است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در بخش زیبایی‌شناسی با استفاده از تصویر، راویان گوناگون، زاویه‌ی دید و گفت‌وگوهایی با پایان باز، راه برای خوانش‌های گوناگون خواننده باز است؛ از نظر معرفت‌شناسی، کتاب با نقض روایت‌های راویان، مخاطبان خود را به تأمل دوباره درباره‌ی مفهوم حقیقت، تاریخ و باورهای ثابت فرا می‌خواند؛ از نظر اخلاقی و سیاسی نیز، اثر به پرسش‌کشیدن قدرت مطلق را در مرکز توجه خود قرار داده‌است. با توجه به این یافته‌ها این کتاب تصویری می‌تواند بستری برای تفکر فلسفی در حلقه‌های کندوکاو فراهم آورد.

واژگان کلیدی:

کتاب‌های تصویری‌داستانی، بازنگاری، فبک، فباک، حلقه‌ی کندوکاو

۱. پیشگفتار

در جهان پیچیده‌ی امروز، کودکان و نوجوانان بیش از هر چیز، نیازمند فرصت و فضایی هستند که آن‌ها را به اندیشیدن، گفت‌وگو و کشف معنا فراخواند. برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، رویکردی که متیو لیپمن بنیان گذاشت با هدف پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی و البته در سطحی کلان، طرح‌ریزی دوباره‌ی نظام آموزشی کوشش می‌کرد به مخاطبانش کمک کند تا از رهگذر پرسشگری، گفت‌وگو و کندوکاو با یکدیگر، ذهنی کاوشگر و مستقل بیابند و بتوانند با توجه به تجربه‌های خود، بیان‌دیشند و معنایی از زندگی دریافت کنند.

^۱ . استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران shessampour@yahoo.com

^۲ . دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران neda.moradpour@gmail.com

لیپمن و همکارانش با طراحی رمان‌های فلسفی و حلقه‌های کندوکاو، بنیان فلسفه برای کودکان (P4C) را پایه‌ریزی کردند، اما این رمان‌ها، با وجود نوآوری در موضوع، با نقدهای جدی روبه‌رو شدند. خسرونژاد و شکرالله زاده در این باره چنین می‌گویند:

«ضعف نظری در زمینه‌ی ادبیات کودک در P4C باعث شده تا داستان‌ها و رمان‌هایی بنویسند که عمدتاً آموزشی و فاقد ویژگی‌های زیبایی‌شناختی این ژانر هستند، به همین دلیل است که کتاب‌هایی که به سنت لیپمنیان نوشته شده‌اند مورد توجه منتقدان ادبی قرار نگرفته‌اند.» (خسرونژاد و شکرالله‌زاده، ۲۰۲۰: ۴)

البته فقدان ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه تنها موردی نبود که منتقدان به آن اشاره داشتند، شخصیت‌های این رمان‌ها به جای انعکاس زندگی واقعی کودکان و مسائل روزمره‌ی آنها، صرفاً پرسش‌های فلسفی مطرح می‌کردند و در نتیجه از جهان بازی‌گوشانه و واقعی کودکان فاصله می‌گرفتند. به سخن دیگر، گویی هدف رمان‌های فلسفی که تمرین تحقیق فلسفی بود، سبب شده بود تا شخصیت‌های این رمان‌های فلسفی نیز تنها متفکر باشند و نه عمل‌کننده. (هینز و موریس، ۲۰۱۲: ۵۷)

نکته‌ی دیگر آن است که هر سرزمینی بافت فرهنگی منحصر به فردی دارد که می‌توان از ظرفیت‌های غنی قصه‌ها و اسطوره‌های کهن آن بهره برد. این گنجینه‌ی ارزشمند نه تنها فرصتی برای هم‌سویی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان با بافت‌های فرهنگی گوناگون می‌دهد، بلکه فضایی پدید می‌آورد تا قصه‌ها و اسطوره‌ها به گفت‌وگوی با کودکان و نوجوانان بنشینند و با قهرمان هزارچهره‌ی آنها هم‌ذات‌پنداری کنند و سفری برای کشف معنای زندگی آغاز کنند و داستان‌ها تنها ابزاری برای آموزش دموکراسی و فلسفه‌ی غرب نباشند. از این رو در این مقاله برآنیم تا به بررسی یکی از اسطوره‌های کهن و بازنگاری آن بپردازیم و ظرفیت‌های آن برای برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان را آشکار کنیم. هدف کلی این پژوهش واکاوی داستان ضحاک، روایت هفت راوی برای نشان‌دادن ظرفیت پنهان این اسطوره و بازنگاری آن برای حلقه‌ی کندوکاو و گفت‌وگو با نوجوانان است.

پارادایم این پژوهش به طور کلی کیفی است. درباره‌ی داده‌یابی پژوهش از میان روش‌های مصاحبه‌ای، مشاهده‌ای و اسنادی، روش اسنادی با توجه به پرسش‌های پژوهش کاربرد بیشتری دارد. درباره‌ی انتخاب نمونه پژوهش باید گفت که هدفمند بوده‌است، به این ترتیب که در مرحله‌ی نخست اسطوره‌هایی که بازنوشته‌ی خلاق و موفق‌تری از آنها وجود داشت مورد بررسی قرار گرفتند؛ برای تایید موفق‌بودن کتاب از فهرست کتاب‌های منتخب شورای کتاب کودک در میان سال‌های ۱۳۴۲ تا ۱۴۰۲ استفاده شد. در نهایت از میان هفت بازنگاری برگزیده‌ی شورای کتاب کودک که به اسطوره‌های کهن پرداخته بودند؛ برای این مقاله، ضحاک از آتوسا صالحی که کتابی تصویری‌داستانی است انتخاب شد. برای داده‌کاوی پژوهش از تحلیل محتوای قیاسی استفاده شده‌است. به این شکل که با توجه به نظر هینز و موریس که معیارهایی برای کتاب‌های تصویری‌داستانی دارند، به بررسی این اثر خواهیم پرداخت، اما از آن رو که این کتاب علاوه بر این که کتابی تصویری است، در حوزه‌ی بازنگاری متن‌های کهن نیز جا می‌گیرد، به معیارهایی تازه نیز نیاز داریم.

۲. پیشینه پژوهش

۱،۲. آموزش فلسفه به کودکان در خارج از ایران

برنامه‌ی فیک (p4c) در سال ۱۹۶۹ از سوی متیو لیپمن آغاز شد. او که استاد دانشگاه کلمبیا بود در گفت‌وگو با دانشجویانش دریافت که آن‌ها توانایی استدلال‌ورزی لازم را در گفت‌وگوهای خود ندارند و البته از نظر او برای آموختن شیوه‌ی اندیشیدن به آن‌ها بسیار دیر شده بود. آموزش تفکر انتقادی از نظر او باید در سن کمتری آغاز می‌شد، بنابراین او به همراه مارگارت شارپ^۱ پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان را بنیانهاد. (لیپمن، ۱۳۸۸: ۱۵۳) او درباره‌ی این برنامه چنین می‌گوید: «در برنامه مهارت‌های تفکر فلسفی، کودکان ترغیب می‌شوند که نقاد باشند و خلاقانه بیندیشند. هنگامی که ودکان درباره امور، آن چنان که هستند بحث می‌کنند، باید به آن‌ها کمک کرد تا امور را آن چنان که ممکن است باشند نیز کشف کنند.» (لیپمن، ۱۳۹۴: ۵۸)

البته فیک بدون خاستگاه و مقدمه نبوده است. لیپمن از دیدگاه‌های ویگوتسکی^۲، جان دیویی^۳ و نیز روش گفت‌وگوی سقراطی در کار خود بهره برده است. در نهایت او داستان‌ها و رمان‌هایی را برای کودکان و نوجوانان می‌نگارد و از طریق آن‌ها می‌کوشد تا روش اندیشیدن فلسفی را از دانشگاه خارج کند و جایی برای آن در زندگی واقعی کودکان بیابد، اما داستان‌ها و رمان‌هایی که لیپمن و همکارانش برای کودکان خلق می‌کردند، تنها برای ترغیب آن‌ها به تفکر بود و شاید بار ادبی چندانی نداشت. همچنین از نظر او تصویر در این متن‌ها نباید به کار می‌رفت. او در این باره می‌گوید: «هدف ما آن نیست که نوعی ادبیات جاودان برای کودکان به وجود آوریم، بلکه می‌خواهیم کودکان را وادار کنیم که فکر کنند.» (پیشین: ۷۲)

در این داستان‌ها همان‌گونه که پیش از این نیز اشاره شد، شخصیت اصلی داستان که کودک یا نوجوان است با مسئله‌ای فلسفی رو به رو می‌شود. این تنها ویژگی این داستان‌ها نبود. لیپمن و همکارانش می‌کوشیدند تا انعکاسی از تاریخ فلسفه‌ی غرب را نیز هر بار در داستان‌ها نشان دهند. (لیپمن، ۲۰۱۱: ۲) نوع آموزش و اهداف آموزشی این برنامه درسی نیز مشخص است و کودکان را برای تبدیل شدن به شهروندان یک جامعه دموکراتیک آماده می‌کند. (لیپمن، نقل در ناجی، ۱۳۹۹: ۲۴)

اما این برنامه منتقدانی نیز داشت. منتقدانی که به نگاه ابزاری لیپمن به داستان، اهداف ایدئولوژیک و از پیش تعیین شده‌ی این برنامه در جهت شکل‌دهی و آماده‌سازی کودکان برای ورود به جامعه‌ی دموکرات، روش گفت‌وگوی سقراطی آن و نیز مفهوم کودکی در آن اشاره داشتند.

گرت بی متیوز رویکرد دیگری در زمینه‌ی ارتباط فلسفه و کودکی داشت. او به فلسفه و مفهوم کودکی توجه می‌کرد. در نظر او کودکان ذاتاً فیلسوف بودند. او به این نکته توجه می‌کرد که: «برخی کودکان به طور طبیعی پرسش‌ها و توضیح‌هایی مطرح می‌کنند یا حتی استدلال‌هایی به کار می‌برند که فیلسوفان حرفه‌ای آن‌ها را فلسفی می‌دانند.» (متیوز، ۱۳۹۷: ۱۲)

می‌توان گفت که تفاوت کار متیوز و لیپمن در نگاه متفاوت آن‌ها به کودکی است. در حالی که لیپمن، کودکان را

1. Ann Margaret Sharp

2. Lev Vygotsky

3. John Dewey

نیازمند توانا شدن در زمینه مهارت‌های منطقی، استدلال‌ورزی و فلسفی می‌داند، در نظر متیوز ما به عنوان بزرگسالان می‌توانیم به صورت متقابل از قدرت فلسفه‌ورزی کودکان بهره ببریم. البته متیوز درباره‌ی فلسفه با کودکان یا برای کودکان سخن نمی‌گوید. وانسلیم و کندی درباره‌ی روش کار او چنین می‌گویند: «او درباره فلسفه با یا برای کودکان سخن نمی‌گوید، بلکه در پی گفت‌وگو با کودکان است و درباره این بحث می‌کند که کودکان همان پرسش‌هایی را مطرح می‌کنند که فلاسفه می‌پرسند، هرچند به شکلی متفاوت.» (وانسلیم و کندی، ۲۰۱۱: ۱۷۵)

متیوز برخی از داستان‌های ادبیات کودک را داستان‌های فلسفی می‌نامد و بر این باور است که آن‌ها جعلی و در پی فریب مخاطبان خود نیستند و «با سادگی شاعرانه‌ی بی‌مانندی پرسش‌هایی عمیقاً فلسفی و جذاب پدید می‌آورند که چه کودک باشیم و چه بزرگسال ژرفاندیشی درباره‌ی آن‌ها بسیار ارزشمند است.» (متیوز، ۱۳۹۷: ۱۱۵)

کوهان^۱ (۲۰۱۴) به مفهوم کودکی و مفهوم رشد در برنامه فبک نقدهایی وارد می‌کند. در نظر او فبک مفهومی سستی و وابسته به زمان را برای رشد در نظر دارد و بنابراین تعریفش از کودکی نیز تعریفی سستی است که در آن کودک موجودی ناقص و نیازمند آموزش و بزرگسال موجودی کامل است.

با تغییر مفهوم کودکی روش حلقه‌ی کندوکاو نیز کاملاً متفاوت می‌شود، زیرا «هنگامی که کودک چیزی فراتر از موضوع مفاهیم آموزشی بزرگسال شناخته شود، و دوران کودکی فراتر (یا متفاوت) از آنچه باید رشد کند، پس او یک هم‌صحبت جدی می‌شود و حلقه‌ی کندوکاو فلسفی یعنی فلسفه با کودکان، جایگاهی گفتمانی می‌شود که در آن صدای کودک مهم است و ارزش به دقت گوش‌فرادادن را دارد.» (کندی و کوهان، ۲۰۱۷: ۴۱۲)

وارتنبرگ^۲ به کتاب‌های تصویری داستانی به عنوان متنی برای حلقه‌ی کندوکاو توجه می‌کند، او برخلاف لیپمن به ارزش تصویر در کتاب‌های تصویری واقف است و کتاب‌های تصویری را محرک مناسبی برای گفت‌وگو قلمداد می‌کند. او بر این باور است که «کتاب‌های تصویری بیشتر از رمان‌های فلسفی دانش‌آموزان را درگیر می‌کنند.» (وارتنبرگ، ۱۴۰۲: ۸۵)

موریس^۳ در یک نگاه انتقادی به مفاهیم و تعریف‌های ارائه شده برای کودکی می‌پردازد و در رویکردی کاملاً متفاوت با لیپمن، متیوز و دیگر اندیشمندان این زمینه به این نکته توجه می‌کند که «کودک فلسفی برای لیپمن، متیوز و دیگران، کودکی است که گفته‌های شفاهی او شبیه به افکار منتشر شده‌ی آکادمیک فیلسوفان است.» (موریس، ۲۰۱۶: ۴) این کودک به نظر موریس کودکی معمول نیست. این در حالی است که کودک فلسفی از نظر موریس و در کتاب تصویری را باید کودکی میان فضای خیال و واقعیت یافت. در فضایی میان متن، کودک خواننده، بزرگسال خواننده (معلم یا تسهیل‌گر) و نه در فرض‌های ثابت بزرگسالان (پیشین: ۵)

او به همراه جوانا هینز^۴ کتاب‌های تصویری را جایگزینی برای رمان‌های فلسفی لیپمن معرفی می‌کند. آن‌ها در کتاب *کتاب‌های تصویری، پداگوژی و فلسفه* به بررسی موردی چند کتاب تصویری می‌پردازند. سپس معیارهایی برای کتاب‌های تصویری در نظر می‌گیرند که برای گزینش چنین آثاری قابل تامل اند. این معیارها به سه بخش زیبایی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و اخلاقی و سیاسی تقسیم می‌شوند. (هینز و موریس، ۲۰۱۲: ۱۲۰-۱۲۱)

1. Walter Kohan

2. wartenberg

3. Karin Murris

4. Joanna Haynes