

دیدگاه

مجله‌ی علمی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
سال دهم، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۹۸ (پیاپی ۲۰)، صص ۱۶۹-۲۰۰

گفت‌وگو با طرف سوم

درباره‌ی تنگناهای ادبی و فلسفی در ترویج و تحقیق فبک در ایران

مرتضی خسرونژاد*

دانشگاه شیراز

در شماره‌ی بهار و تابستان ۱۳۹۷ مجله‌ی علمی پژوهشی تفکر و کودک مقاله‌ای چاپ شده است با عنوان «نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستان‌ها در برنامه‌ی فبک». نویسندگان این مقاله، آن گونه که در چکیده‌ی آن آمده، کوشیده‌اند بر مبنای «برداشتی از فلسفه و ادبیات که در فبک وجود دارد» مؤلفه‌های مهم داستان‌هایی را که در این برنامه استفاده می‌شود بررسی کنند و سپس «برای روشن‌تر شدن بحث و عینیت‌بخشیدن به آن» دو داستان از مجموعه‌ی داستان‌های فکری خسرونژاد (۱۳۸۹) را بررسی کنند.

سعید ناجی نویسنده‌ی مسئول این مقاله استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی است و زحمات‌های مستمر و خستگی‌ناپذیر او در ترویج فبک^۱ در ایران شایسته‌ی سپاس و ارج بسیار است. ایشان سایتی مفید و خواندنی برای پژوهشگران و مروجان فبک تدارک دیده و به ترجمه و اقتباس آثار بنیان جنبش فبک به فارسی نیز همت‌گمارده است. در کتابی که با عنوان *تاریخ، نظر و عمل فلسفه برای کودکان*: دیدگاه‌های جهانی به ادیتوری ایشان و روسنایی هاشم از سوی انتشارات راتلج منتشر شده مؤلف یادشده این گونه معرفی شده است: «... او بنیان‌گذار بخش تحقیق در فلسفه برای کودکان در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی است که هدف آن تولید نسخه‌ی مناسب این برنامه برای مردم ایران و همزمان سازمان‌دهی فعالیت‌های دانشگاهی در این زمینه است. دکتر

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت morteza.khosronejad@gmail.com

ناجی بنیان‌گذار جنبش فلسفه برای کودکان در ایران است و به کار تربیت معلمان و مدیران مدارس و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان، دانشجویان و استادان دانشگاه در زمینه‌ی فلسفه برای کودکان اشتغال دارد. او از بنیان‌گذاران مجله‌ی تفکر و کودک است ... و تا کنون ۹ کتاب در زمینه‌ی فلسفه برای کودکان به فارسی نوشته و منتشر کرده است.^۱ در سایت مجله‌ی تفکر و کودک نیز از ایشان با عنوان «قائم‌مقام سردبیر» این مجله یاد شده است.^۲ نویسنده‌ی دیگر این مقاله لیلا مجید حبیبی عراقی نیز، آن‌گونه که در زیرنوشته‌ی صفحه‌ی نخست مقاله آمده دارای درجه‌ی دکتری در ادبیات فارسی و پژوهشگر داستان‌های فکری در برنامه‌ی فبک است.

بنابر این، این که مجموعه داستان‌های فکری پس از گذشت حدود ۱۵ سال از انتشار چاپ نخست آن (۱۳۸۳)^۳ آن هم از سوی دو متخصص (فلسفه برای کودکان و ادبیات فارسی) نقد و بررسی می‌شود رویدادی خوشایند و نشان‌دهنده‌ی درک درست نویسندگان از ضرورت بینارشته‌ای بودن ماهیت چنین نقدها و بررسی‌هایی است. همچنین نقدهایی از این دست می‌توانند گشاینده‌ی فضای دیالوگ میان فعالان فبک در ایران باشند و زمینه را برای همفکری و همدلی بیشتر میان ایشان فراهم‌آورند. اما متأسفم که در همین آغاز باید ادعا کنم که این توان در متن یادشده به سرمنزل مقصود نرسیده است و مقاله‌ای که با توجه به هدف‌هایی که جنبش فبک دنبال می‌کند باید بیشترین بهره را از دیالوجیک بودن می‌برد به گمان من نه تنها دیالوجیک نیست بلکه راه را بر هر دیالوگی نیز می‌بندد.

از این رو، در جایگاه نویسنده‌ی مجموعه‌ی نقدشده، ترجیح می‌دهم در این جستار نه با نویسندگان مقاله‌ی یادشده بلکه با کسی (کسانی) جز نویسندگان سخن بگویم. به گمان من اگر نویسنده‌ی مجموعه داستان‌های فکری را طرف نخست گفت‌وگو بدانیم که با انتشار اثرش خوانندگان را به دیالوگ درباره‌ی آن فراخوانده، و منتقدانی را که متن یادشده را قابل گفت‌وگو تشخیص داده‌اند و به نقد آن پرداخته‌اند طرف دوم تصور کنیم آن‌گاه طرف سوم این رابطه خوانندگان مجموعه‌ی یادشده، خوانندگان مقاله‌ی مورد بحث و کلیه معلمان، مروجان، محققان، دانشجویان و علاقه‌مندان قلمرو فبک در ایران‌اند که امیدوارانه به توانایی این جنبش برای پرورش همدلی، هم‌اندیشی و ایجاد فضایی دیالوجیک دل بسته‌اند. هدف من در این جستار طرح استنادها و دلایلی است که من را به این نتیجه رسانده‌اند که مقاله‌ی یادشده دیالوجیک نیست. اما پیش از پرداختن به این موضوع لازم است که نخست مفهوم‌هایی را که در ادامه‌ی بحث می‌خواهم از آنها بهره بگیرم (نویسنده‌ی نهفته در متن، خواننده‌ی نهفته در متن و مقاله‌ی دیالوجیک) به اختصار معنا کنم و همچنین ویژگی‌هایی را که بر آن مبنا مقاله‌ی دیالوجیک از غیردیالوجیک جدا می‌شود برشمرده و توضیح دهم.

منظور من از «نویسنده‌ی نهفته در متن»، که مفهومی وام گرفته از نقد ادبی است، برساختی است که بر آن مبنا نویسنده‌ی واقعی و نیت او، از نویسنده‌ای که در متن است و از نیت متن جدا می‌شود. نویسنده‌ی نهفته در متن در واقع شخصیتی است که از سوی خواننده‌ی (و طبیعتاً منتقد) آن متن و بر اساس اشاراتی که در متن نهفته است ساخته می‌شود و ممکن است بر نویسنده‌ی اصلی منطبق باشد یا نباشد. از این پس در جستار حاضر هر جا از واژه‌های نویسندگان یا مؤلفان یاد می‌کنم منظورم نویسندگان یا مؤلفان نهفته در متن مقاله‌ی «نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستان‌ها در برنامه‌ی فبک»^۴ اند و نه نویسندگان و مؤلفان واقعی مقاله که در آغاز از ایشان یاد کردم. فایده‌ی چنین جداسازی این است که اظهار نظرهای من درباره‌ی این مؤلفان، تنها درباره‌ی همین متن ممکن است درست باشد و در مورد متن‌های دیگر ایشان و نیز خود ایشان (مؤلفان واقعی) ممکن است جاری نباشد و بنابر این به نظر می‌رسد بهره‌گیری از مفهوم نویسنده‌ی نهفته در متن شگردی مناسب‌تر از استفاده از نویسنده‌ی واقعی در متن‌های نقد باشد. افزون بر این در نگاه من شخصیت‌ها (نام‌های خاص) نیز مفهومند و بنابر این از ویژگی فرایندی برخوردارند و درک ما از یک لحظه و یک جنبه از هستی ایشان به معنی درک لحظه‌ها و جنبه‌های دیگر هستی آنان نیست. مفهوم نویسنده‌ی نهفته تنها بر یک مقطع از فرایند یک نام خاص و آن هم آن‌گونه که در درک خواننده‌ای ویژه پدیدار شده دلالت دارد و نه بیش از آن.^۴

مفهوم «خواننده‌ی نهفته در متن» نیز برساخته‌ای در نقد ادبی است که در پی جداسازی خواننده‌ی واقعی از خواننده‌ای است که بر اساس اشارات شکلی، ساختاری و محتوایی در متن از سوی منتقدان کشف و معرفی می‌شود. این خواننده ممکن است با تصویری که نویسنده از خواننده دارد (خواننده‌ی قصدشده) و همچنین خواننده‌ی واقعی (که در عمل متن را می‌خواند) یکی باشد یا نباشد.^۵

در همان حال که در متن‌های نظری ادبی و ادبیات کودک به‌گونه‌ای چشمگیر و با فراوانی بسیار از مفهوم‌های یادشده سخن رفته است در تعریف و معرفی مقاله‌ی دیالوجیک نه تنها در قلمرو ادبیات و ادبیات کودک بلکه به‌طور کلی در حیطه‌ی علوم انسانی و تربیتی چندان بحثی در میان نیست. اما بر اساس آنچه گاه به‌صراحت و اغلب به‌تلویح برمی‌آید شاید بتوان تقسیم‌بندی گذرایی از انواع مقاله‌های دیالوجیک به دست داد و بر آن مبنا کوشید به تعریفی پیشنهادی رسید. چنین به نظر می‌رسد که اعضای جنبش فلسفه برای کودکان، هم برای ترویج بهتر هدف‌های خود در جامعه و هم برای هم‌اندیشی بایکدیگر به زبانی دیگر نیازمندند که ویژگی اصلی آن، بنا بر ماهیت خود جنبش، دیالوجیک بودن است.

نوع نخست مقاله دیالوجیک که با اندک جست‌وجویی در گوگل دست‌یافتنی است همان است که آموزگاران مهارت نوشتن در آموزش زبان انگلیسی الگویی از آن را ارائه می‌دهند و معمولاً از آن با نام «مقاله‌ی دیالکتیکی» یاد می‌کنند. در چنین جستارهایی نویسنده تمام رویکردهای موجود به موضوع مورد بحث را یک به یک و بدون هرگونه داوری مطرح می‌کند و در پایان در جمع‌بندی نیز بدون اظهار نظری درباره‌ی برتری یکی بر دیگری داوری را بر عهده‌ی خواننده می‌گذارد.^۶ حالتی دیگر از این نوع مقاله آن است که نویسنده مقاله را با بررسی انتقادی این رویکردها به‌پایان می‌برد و پس از این بررسی نظر و برداشت خود را نیز همچون رویکردی رقیب مطرح‌سازد. طبیعی است چنین نوشتاری زمانی دیالوجیک است که نویسنده تمام رویکردها را به‌دقت و بی‌کم‌وکاست معرفی کرده و در واقع توانسته باشد اصالت سخن و صدای آنها را حفظ کند. در این حالت نویسنده‌ی مقاله باید همچون رمان‌نویسی عمل کند که صدای تمام شخصیت‌های داستان را به گوش ما می‌رساند و صدای هیچ‌یک را زیر صدای دیگری یا صدای خود (نویسنده) لغو یا محو نمی‌کند.

نوع دوم این‌گونه جستار را می‌توان در گفت‌وگوهای سقرات که از سوی افلاتون در جمهور و دیگر آثار او بازتاب یافته جست‌وجو کرد. در این حالت مقاله بیشتر، ویژگی روایی پیدامی‌کند و به داستان پهلوی می‌زند. تصور رایج این است که در چنین گفت‌وگوهای سقرات نقش مامای حقیقت را بازی می‌کند و بی‌آن‌که خود نظری بدهد طرف گفت‌وگو را به کشف حقیقت راهنما می‌شود. هرچند این‌گونه نوشتار توان چنین ویژگی (دیالوجیک‌بودن) را در خود دارد اما با توجه به نقدهایی که بر بسیاری از گفت‌وگوهای سقراتی مطرح شده‌است^۷ استفاده‌کنندگان از این روش باید نسبت به دامهای مونولوجیک که بر سر راهشان است (و البته در ماهیت گفت‌وگوهای سقراتی است) آگاه باشند و هشیارانه از آن پرهیز کنند. به‌گمانم با بهره‌گیری از همین آگاهی و هشیاری بوده‌است که دیوید کندی و والتر آمار کوهان از متخصصان برجسته‌ی فیک به گفت‌وگوهای نوشتاری نشسته‌اند و حاصل آن را به صورت دو مقاله (۲۰۰۸ و ۲۰۱۴) در قالبی دیالوجیک ارائه داده‌اند. در مقاله‌ی نخست «بخش‌هایی از مکالمه‌ای در باب کودکی، فلسفه و تعلیم و تربیت» کندی و کوهان نخست مفهوم کودکی را از منظر زمانمندی، قدرت، زبان و فلسفه بررسی کرده، سپس به این موضوع پرداخته‌اند که آیا گونه‌ای پرسش و پاسخ دیالکتیکی و مهارت هنری وجود دارد که فیلسوفان و هنرمندان از کودکی با خود به‌همراه می‌آورند؟ آن‌گونه که از ویژگی‌های این مقاله برمی‌آید می‌توان آن را تقریباً از مصداق‌های مقاله‌ی دیالوجیک دانست که هم در صورت و هم سیرت به آیین دیالوگ تا حدود زیادی وفادار است: دو طرف گفت‌وگو دارای پایگان‌های برابرند، سخن یکدیگر را

به دقت می‌شنوند و می‌کوشند سخن خود را با وفاداری به حقیقت‌جویی فلسفی و بری از هرگونه مغلطه مطرح کنند.

نوع سوم مقاله‌ی دیالوژیک که می‌توان آن را بر مبنای بحث‌های اندکی که در زمینه‌ی تحقیق دیالوژیک وجود دارد استنباط کرد مقاله‌ای است که ویژگی‌های آن بر اساس ایده‌ی دیالوژیزم باختین شکل می‌گیرد. آرتور دابلیو. فرانک در مقاله‌ای با عنوان «تحقیق دیالوژیک چیست و انجام آن چه ضرورتی دارد؟» بر جنبه‌ی ویژه‌ای از تحقیق تمرکز کرده و با الهام از نظریه‌ی چندصدایی باختین در ادبیات مؤلفه‌ای ویژه را در این زمینه مطرح کرده‌است. او پس از اشاره به تفسیر باختین از آثار داستایفسکی، که به گمان باختین نمونه‌ی آثار دیالوژیک و چندصدایی است و بر رابطه‌ی برابر نویسنده و شخصیت‌های داستان تأکید دارد، این رابطه را نمونه‌ای از رابطه‌ای می‌داند که مارتین بوبر رابطه‌ی «من-تو» نامیده است؛ یعنی رابطه‌ای که در برابر رابطه‌ی «من-آن» قرار دارد که دیگری را به وسیله یا شیئی بدل می‌کند. از دید فرانک رابطه‌ی من-تو همان رابطه‌ای است که باید در تمام شرایط انسانی (رابطه‌ی من-دیگری، درمانگر-بیمار، خداوند-انسان و پژوهشگر-شرکت‌کننده در پژوهش) برقرار باشد. وی می‌گوید «مرکز استلزام اخلاقی برخاسته از رابطه‌ی داستایفسکی-باختینی من-تو این است که هیچ‌یک از دو سوی رابطه به دیگری پایان نمی‌بخشد.» (فرانک، ۲۰۰۵: ۹۶۶) به گفته‌ی وی «تمام آنچه نااخلاقی است آن‌گاه رخ می‌دهد که انسانی ادعای تعیین آن‌چه دیگری هست و می‌تواند باشد را داشته‌باشد؛ آن‌گاه که کسی ادعا کند که دیگری تغییر نکرده و نمی‌تواند تغییر کند و تغییر نیز نخواهد کرد و همان‌گونه که همیشه بوده‌است خواهد مرد.» (پیشین). سپس او مطرح می‌کند که تحقیق‌های ما از آن رو مونولوژیک است که درباره‌ی شرکت‌کنندگان (participants) در تحقیق به گونه‌ای سخن می‌گوید که گویی ایشان تمام شده‌اند. در صورتی که در رویکرد باختینی «گزارش تحقیق نباید خود را حرف آخر درباره‌ی هستی و چیستی شرکت‌کنندگان بداند بلکه باید خود را همچون حرکتی در دیالوژی جاری ببیند که شرکت‌کنندگان، همان‌گونه که در مسیر امکان شدنشان گام برمی‌دارند، از طریق آن [دیالوگ جاری] به خود شکل می‌بخشند.» (همان: ۲۰۰۶)

آن‌چه فرانک مطرح می‌کند از تلویحاتی است که از سخنان باختین برای تحقیق‌های تجربی حاصل می‌شود. متن‌های دیگری نیز که تاکنون زیر عنوان تحقیق دیالوژیک منتشر شده کمابیش بر همین محور تمرکز کرده‌اند (برای نمونه براون، ۲۰۱۷). اما آن‌گاه که با تحقیق‌های تحلیلی و انتقادی مواجهیم چطور؟ گزارش تحقیق‌های متن‌مدار تحلیلی و انتقادی که شرکت‌کننده‌ای ندارند و معمولاً در قالب مقاله منتشر می‌شوند از منظر دیالوژیزم یا به تعبیری رابطه‌ی من-تو چه ویژگی‌هایی می‌توانند داشته‌باشند؟

برای پاسخ دادن به این پرسش تا جایی که اطلاعات من اجازه‌ی اظهار نظر می‌دهد راهی ناپیموده در پیش داریم و بنا بر این بیشتر بر دریافت‌ها، استنتاج‌ها و تجربه‌های شخصی متکی خواهیم بود تا یافته‌هایی از پیش معین که کاملاً یا تا حدودی به تأیید اهل نظر نیز رسیده باشد. از این رو آنچه در این بخش از مقاله به عنوان ویژگی‌ها (یا ملاک‌ها) مطرح می‌کنم پیشنهادهایی است که می‌تواند مورد بحث و نقد صاحب‌نظران قرار گیرد با این امید که شاید به یکی از نیازهای همه‌ی ما (آگاهی بر ویژگی‌های مقاله یا نقد دیالوجیک) پاسخ گوید و دست‌اندرکاران را نسبت به ضروری‌ترین آداب گفت‌وگوی مکتوب حساس سازد. اما این ملاک‌ها کدام‌هایند؟

به نظر من وفاداری نسبت به نوع مقاله‌ای که در پی نوشتن آنیم نخستین ویژگی مقاله‌ی دیالوجیک است. برای نمونه مقاله‌ی علمی‌پژوهشی هویت (شخصیت یا مجموعه ویژگی‌های) خود را و به تعبیر دقیق‌تر «صدا»ی خود را دارد و هنگامی که ما می‌خواهیم مقاله‌ای از این نوع بنویسیم در مقام نویسنده باید به این هویت (صدا) احترام بگذاریم و آن را مخدوش نکنیم. همچنین است هنگامی که مقاله‌ای از نوع مروری یا دانشنامه‌ای می‌نویسیم. هر گاه نویسنده‌ای مقاله‌ی خود را با صفت علمی‌پژوهشی معرفی کرده باشد اما ویژگی‌ها و آداب آن را رعایت نکرده باشد همچون خواننده یا نوازنده‌ای است که مدعی است در دستگاهی ویژه از موسیقی می‌خواند یا می‌نوازند اما بیش یا کم، به دفعات یا گاهی، از آن خارج می‌شود و به زبان موسیقی در مجموع فالش (خارج) می‌خواند و می‌زند که هرچند ممکن است به گوش گروهی از ناآشنایان به دستگاه‌های موسیقی خوش بیاید اما طبیعی است که برای آشنایان با موسیقی و اهل آن نوایی ناخوشایند و آزاردهنده است. پس «رعایت اصول و ویژگی‌های ژانر انتخاب‌شده برای نوشتن» نخستین ویژگی مقاله‌ی دیالوجیک است.

ویژگی دوم، که بیشتر مربوط به مقاله‌هایی است که به نقد یک یا چند اثر می‌پردازند شناخت دقیق ژانر اثری است که به نقد آن پرداخته‌اند و در ادامه توصیف دقیق و بی‌کم‌وکاست آن است. به تعبیر دیگر گام نخست در نقد، شنیدن کامل صدای اثر مورد نقد و سپس رساندن بی‌طرفانه‌ی این صدا به خواننده است.

ویژگی سوم مربوط به تصور نویسنده یا نویسندگان نهفته در متن نقد از خواننده‌ی خود است. این تصور از نظر عملی در مفهومی که پیش از این با عنوان خواننده‌ی نهفته در متن مطرح کردم پیوند دارد و در واقع مستلزم تعیین ویژگی‌های خواننده‌ی نهفته در متن است. ایدن چمبرز که نظریه‌ی خواننده‌ی نهفته در متن را (برای نقد و بررسی داستان‌های کودکان) پرداخته در مقاله‌ای که به همین منظور نگاشته نخست به معرفی این خواننده می‌پردازد و می‌گوید: «به نظر من ادبیات گونه‌ای ارتباط است. روشی برای گفتن چیزی است. ساموئل باتلر

روزی به این نتیجه دست یافت که برای گفتن یک چیز دو فرد لازم است. و وجود شنونده همان قدر ضرورت دارد که گوینده. به بیان دیگر سخن‌گیر همان قدر مهم است که سخن‌گو. (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۱۶). و پس از توضیح معنای خواننده‌ی نهفته در متن به نقل از وین سی. بوت می‌گوید نویسنده آگاهانه و ناآگاهانه «تصویری از خویش و تصویری از خواننده‌ی خویش می‌آفریند. او خواننده‌اش را آنچنان می‌سازد که خویشتن دوم خویش را.» (همان: ۱۱۸). چمبرز در پایان ویژگی‌هایی را که در بررسی داستان‌های کودکان باید در نظر گرفت و بر آن مبنا تعیین کرد که خواننده‌ی درون متن کیست به این شکل برمی‌شمارد: سبک و لحن نویسنده، زاویه‌ی دید او، طرفداریش از کودک، و مشارکت دادن خواننده در آفریدن معنا. چمبرز بر این باور است که تنها با رعایت این اصول است که «امکان ملاقات خواننده و واقعیت بیان‌شده در اثر از سوی نویسنده به وجود می‌آید.» (۱۳۶).

طبیعتاً تفاوت میان مقاله‌های علمی‌پژوهشی و متن ادبی (برای نمونه داستان (story) و داستان (fiction)) بسیار است و نمی‌توان تمام این ویژگی‌ها را برای تعیین خواننده‌ی نهفته در این متن‌ها به کار گرفت. برای نمونه مشارکت دادن خواننده در آفریدن معنا ممکن است درباره‌ی گزارش‌های پژوهش کاربردی نداشته باشد زیرا گزارش‌های تحقیق باید با زبانی روشن، مشخص و منظم نتایج تحقیق را بیان کنند و گویای منظور نویسنده باشند. بحث طرفداری از کودک را نیز که طبیعتاً در این گزارش‌ها بی‌معنا است می‌توان به طرفداری از مخاطب به مفهومی کلی و در نهایت به «احترام به خواننده» تغییر داد. هر محقق یا نویسنده‌ای می‌تواند با رعایت آداب نوشتن و با پرهیز از اقتدارگرایی و در نهایت تمرکزگرایی، شرط ادب و احترام به خواننده را بجا آورد. بنابر این می‌خواهم با اندکی تغییر در سخنان پیش‌گفته‌ی چمبرز و باتلر (در پاراگراف قبل) معیار احترام به خواننده را نیز برای تعیین خواننده‌ی نهفته در متن به کار گیرم. به گمان من گزارش تحقیق (و مقاله نیز) گونه‌ای از ارتباط است. روشی برای گفتن چیزی است. پس برای چنین متنی خواننده همان قدر ضرورت و اهمیت دارد که گوینده. و بنابر این خواننده همان قدر محترم است که نویسنده. اما به نظرم موارد سبک و لحن، و زاویه‌ی دید با بازنگری‌هایی، در متن‌های تحقیقی نیز کاملاً کاربرد دارند و می‌توانند در مشخص کردن خواننده و هم نویسنده‌ی درون متن به ما کمک کنند.

سبک و لحن نه تنها تعیین‌کننده‌ی جایگاه منتقد نسبت به انتقادشونده است بلکه روشن‌کننده‌ی موضع نویسنده نسبت به خواننده نیز هست. برای روشن شدن این ویژگی در واقع با این پرسش مواجهیم که آیا نویسنده با رعایت کردن آداب ژانری که برای نوشتن انتخاب کرده مخاطب را شخصیتی قابل احترام می‌داند یا با رعایت نکردن آداب سخن دانش مخاطب را اندک فرض می‌کند و او را کوچک می‌شمارد؟ به زبان دقیق‌تر آیا خواننده‌ی نهفته

در متن نقد شخصی باهوش، دارای قدرت تشخیص و سوژگی منحصر به فرد خود است یا فردی با دانش اندک و توانایی فهم اندک و پذیرای رأی و نظر نویسنده فرض شده است؟ و سرانجام ویژگی چهارم مربوط به ویژگی‌های مؤلف یا نویسنده‌ی نهفته در متن است. سبک و لحن نویسنده (یا نویسندگان) نهفته در متن نقد چگونه است؟ آیا ایشان با اقتدار سخن می‌گویند و سخن خود را برتر از سخنان نویسنده‌ی نهفته در متن مورد نقد می‌دانند یا خود را در جایگاهی برابر با او فرض می‌کنند و سخن خود را در کنار رویکرد وی می‌گذارند و داوری را به مخاطب وامی‌نهند؟ آیا ایشان در مقایسه با خوانندگان متن خود، بر جایگاهی رفیع تکیه زده‌اند یا بر صندلی‌هایی یکسان با ایشان نشسته‌اند؟ با مشخص کردن ویژگی‌های خواننده‌ی نهفته در متن ویژگی‌های مؤلف نهفته در متن نیز تا حدود زیادی آشکار می‌شود.

به این ترتیب هرگاه رابطه‌ی من-تو (در برابر رابطه‌ی من-آن) را به قلمرو تحقیق‌های انتقادی، تفسیری و حتا تفسیری-تجربیدی بکشانیم می‌تواند تلویحات سودمندی برای ما داشته باشد. از این منظر روشن کردن نوع رابطه‌ی مؤلف نهفته در متن و مخاطب نهفته در آن می‌تواند ملاکی تعیین‌کننده در تشخیص متن دیالوجیک از جُزدیالوجیک (مونولوجیک) در اختیار ما قرار دهد. همچنین درباره‌ی مقاله‌های انتقادی رعایت احترام ژانری که برای نوشتن انتخاب کرده‌ایم و ژانری که به نقد آن پرداخته‌ایم و همچنین شنیدن صدای اثر نقدشده به معنای منتسب کردن ویژگی «تویی» و نه «آنی» به معرفت‌های بشری است که دستاورد قرن‌ها کوشش دانشمندان و متفکران و در نهایت انسان‌های فرهیخته‌ای است که تمام زندگی خود را صرف روشمند کردن تفکر بشر کرده‌اند. به زبانی دیگر رعایت تشخیص و سوژگی معرفت‌ها همان‌قدر با ارزش است که رعایت تشخیص و سوژگی انسان‌ها.

اینک بر اساس چنین برداشتی به بررسی مقاله‌ی «نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستان‌ها در برنامه‌ی فبک»^{*} می‌پردازم و با توجه به ویژگی‌ها (یا ملاک‌ها)ی چهارگانه‌ی یادشده خواهم کوشید زمینه‌ی پاسخگویی به چهار پرسش را فراهم آورم: (۱) آیا مقاله‌ی «نگاهی دوباره» به اصول ژانر انتخابی خود در نوشتن وفادار مانده یا به زبانی روشن‌تر آیا این مقاله علمی‌پژوهشی است؟ (۲) آیا نویسندگان نهفته در متن مقاله‌ی «نگاهی دوباره» ژانر متن مورد نقد خود را شناخته‌اند و توانسته‌اند صدای آن را بی‌طرفانه و بی‌کم‌وکاست به گوش مخاطبان مقاله‌ی خود برسانند؟ (۳) خوانندگان و نویسندگان نهفته در متن مقاله‌ی یادشده کیستند و چه ویژگی‌هایی دارند؟ و سرانجام (۴) آیا مقاله‌ی «نگاهی دوباره» دیالوجیک است؟

* از این پس همه جا از این مقاله به اختصار با عنوان «نگاهی دوباره» یاد می‌کنم.

آیا مقاله‌ی «نگاهی دوباره» به اصول ژانر انتخابی خود در نوشتن وفادار مانده یا به زبانی دیگر آیا این مقاله علمی پژوهشی است؟

ویژگی‌های مقاله‌ی علمی پژوهشی بر اهل تحقیق آشکار است. هر مجله‌ی علمی پژوهشی نیز این ویژگی‌ها را به صورت ملاک‌هایی تنظیم شده هنگام فرستادن مقاله‌ها برای داوران در اختیار ایشان قرار می‌دهد تا بر آن اساس کار را داوری کنند. اینک با تمرکز بر برخی از این ملاکها به بررسی مقاله‌ی مورد بحث می‌پردازم:

رعایت اصول تایپ و نگارش: بررسی کوتاهی از مقاله‌ی «نگاهی دوباره» آشکارا نشان می‌دهد که وجود خطاهای تایپی و نگارشی به مراتب بیش از آن چیزی است که ممکن است در هر اثر منتشرشده‌ای، خواه علمی پژوهشی خواه جز آن، مشاهده شود. برای نمونه در همان صفحه‌ی نخست مقاله نام یکی از مؤلفان (حیبی) «حیبی» نوشته شده، عبارت «فکری فلسفی» به دو شکل متفاوت (فکری- فلسفی و فکری/فلسفی) آمده و در دو صفت برتر، نشانه‌ی برتری یعنی «تر» هم چسبیده و هم جدا (درستتر و دقیق‌تر) تایپ شده است. همچنین اصول تایپ و نگارش مربوط به فاصله و نیم‌فاصله هرگز رعایت نشده است. و از این خطاها آنقدر در متن زیاد است که به‌راستی خواندن را به امری طاقت‌فرسا بدل می‌کند. برای نمونه «برانگیزانده» به جای «برانگیزاننده» (ص ۲)، «خوانده شدن» به جای «خواننده شدن» (۱۲) و «برخواستن» به جای «برخاستن» نوشته شده است (۱۴).

ویراستگی متن: خطاهای ویرایشی نیز به همان میزان خطاهای تایپی و نگارشی در متن فراوان است. برای نمونه: «یک ماما کمک می‌کند که مادر باردار نوزادش را به متولد سازد.» (۵) که حرف «به» اضافه است. و «دو داستان از مجموعه داستان‌های فکری ... انتخاب شده و در سه سطح ادبی و فلسفی مورد بررسی قرار می‌گیرد» (۵). که طبیعتاً منظور نویسندگان از سه سطح «دو سطح» است. و «به جهت نامعلوم نبودن معنای فلسفه نتایج بسیار عجیبی گرفته می‌شود.» (۷) که منظور «نامعلوم بودن» یا «معلوم نبودن» است. و در پایان صفحه‌ی ۱۵ و آغاز صفحه‌ی ۱۶ معلوم نیست چرا نقل قولی چهار سطری دوبار تکرار شده است.

استفاده از روش‌های استاندارد منبع‌دهی و به‌روزرودن منابع: در این زمینه نیز خطاها بسیار است. به برخی از آنها اشاره می‌کنم:

۱. درهم‌ریختگی ترتیب الفبایی منابع در پایان مقاله. برای نمونه منابع مربوط به شارپ و رشتچی بیرون از ترتیب الفبایی نوشته شده است.

۲. روش خطا در ارجاع‌دهی: برای نمونه ارجاع دادن سخن گویندگان اصلی به ادیتور کتاب: «یک داستان فلسفی باید خواننده را به تفکری مستقل فراخواند ...» (ناجی، ۱۳۹۰، ج ۱: ۴۳). که این سخن از آن لیپمن است و ناجی ادیتور کتابی است که این سخن لیپمن در آن آمده.
۳. وجود منبعی در بخش منابع که وجود خارجی ندارد. مقاله‌ی دومی که به فخراپی، الهام نسبت داده شده دست‌کم در شماره‌ی یک مجله‌ی تفکر و کودک وجود ندارد. و در ضمن به شمار خطاها در منبع‌دهی هر دو مقاله‌ی فخراپی دقت کنید: در هر دو نام مقاله ایتالیک و نام مجله با حروف معمولی نوشته شده که باید برعکس باشد. در یکی نام مجله «کودک و تفکر» و در دیگری «تفکر و کودک» نوشته شده. در یکی از مجله‌ی تفکر و کودک با عنوان «فصلنامه» و در دیگری با عنوان «دوفصلنامه» یاد شده. و همچنین در یکی فصل‌های انتشار مجله نوشته شده و در دیگری نه. (۲۹) و البته اگر برای این مقایسه زمان بیشتری صرف کنید شمار خطاها از این هم بیشتر می‌شود.
۴. وجود منبعی که بارها در متن به آنها ارجاع شده اما کتابشناسی آنها در بخش منابع نیست. برای نمونه کتاب خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من (که البته مؤلفان در نام آن تغییری داده‌اند: خورشید توی دل آسمان و خورشید توی دل من (۲۲). روشن است که واژه‌ی «دل» قبل از آسمان افزوده‌ی مؤلفان است).
۵. ارجاع به نام مقاله به جای نام مؤلف: «این ویژگی‌ها اتفاقاً در مقاله‌ی دیگری «برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی» (۱۳۸۹) ذکر شده است.» (۷) که البته در قسمت منابع هم مشخصات آن وجود ندارد.
۶. به‌روز نبودن منابع: برخورداری از منابع به‌روز یکی دیگر از ویژگی‌های مقاله‌های علمی‌پژوهشی است. بررسی منابع استفاده‌شده در مقاله‌ی «نگاهی دوباره» نشان می‌دهد که نه در استفاده از منابع منتشرشده در جنبش فبک و نه در استفاده از منابع مربوط به ادبیات کودک اصل به‌روز بودن رعایت نشده است. آنچه از صاحب‌نظران جنبش در مقاله نقل می‌شود صرفاً سخنان متیو لیپمن و آن مارگرت شارپ، از بنیان‌گذاران جنبش و نهایتاً فیلیپ کم است. سخنانی نیز که از رابرت فیشر نقل می‌شود همه هم‌جهت با (یا در تأیید) منظور مؤلفان است و هیچ اشاره‌ای به نقدهای بنیادینی که او بر تصور لیپمن از مفهوم کودکی و بر رمان‌های فلسفی متفکر نامبرده وارد کرده است صورت نمی‌گیرد. همچنین از اظهارنظرهای ادامه‌دهندگان دیگر این راه، که در رویکرد لیپمن به ادبیات کودک، به کتاب‌های تصویری، به مفهوم کودکی و مورد‌های دیگر تجدید نظر اساسی کرده‌اند سخنی به میان نمی‌آید.^۸ جدیدترین منابع فارسی نیز که در زمینه‌ی ادبیات و ادبیات کودک مرجع نویسندگان متن بوده یکی عناصر/داستان از جمال میرصادقی است که بحث‌های مطرح در آن تقریباً هیچ ارتباطی با مبانی و اصول و روش‌های

ادبیات کودک و به‌ویژه کتاب‌های تصویری ندارد، دیگری ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن از ثریا قول‌ایاغ است که اگر تاریخ انتشار چاپ نخست آن را همان تاریخ آمده در بخش منبع‌های مقاله (۱۳۸۸) بگیریم نسبت به منابع جدیدی که هم به انگلیسی و هم به فارسی وجود دارد قدیمی است و قابل ارجاع در مقاله‌ای که می‌خواهد علمی‌پژوهشی باشد نیست.^{۱۰} و سومی، ارتباط با کودکان از طریق داستان، اثر لچر و همکاران است که از سوی سه روانشناس و مشاور کودک و با هدف تأثیر بر تغییر رفتار کودکان و روان‌درمانی به کمک داستان نوشته شده است و طبیعتاً نویسندگان آن هرگز دغدغه و تخصص ادبی نداشته‌اند.^{۱۱}

بررسی انتقادی پیشینه: هر پژوهشی (خواه تجربی، خواه تفسیری یا انتقادی) بدون مرور انتقادی مهمترین بحث‌هایی که پیش از انجام تحقیق منتشر شده نمی‌تواند به سرمنزل مقصود برسد. بررسی مقاله‌ی «نگاهی دوباره» نشانگر آن است که نویسندگان نه در زمینه‌ی بحث تمرکززدایی و نه نقد داستان‌ها به پیشینه رجوع نکرده‌اند. نظریه‌ی تمرکززدایی بیشتر در خسرونژاد (۱۳۸۹ الف) و مرادپور (۱۳۹۴) و شکراله‌زاده (۱۳۹۴) مورد بحث قرار گرفته و کتاب خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من را نیز خزایی (۱۳۹۵) نقد و بررسی کرده است. همچنین تنها منبعی که درباره‌ی تمرکززدایی مورد ارجاع مؤلفان قرار گرفته (چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم؟) به کمال مطالعه نشده و به پرسش‌های مطرح شده در پایان کتاب که راهنمای تأویل داستان‌ها است توجهی نشان داده نشده است.^{۱۲} به پیامدهای توجه نکردن مؤلفان به پیشینه هنگام پرداختن به ملاک‌های دیگر بازخواهم گشت.

بهره‌گیری بجا از روش‌های داده‌یابی و داده‌کاوی و تسلط بر اجرای این روش‌ها: هر تحقیق در مرحله‌ی اجرا شامل دو مرحله‌ی داده‌یابی و داده‌کاوی است که در پژوهش‌های کمی یکی پس از دیگری و در پژوهش‌های انتقادی، تفسیری و تفسیری-تجربیدی که مبنای پدیدارشناسیک دارند معمولاً همزمان صورت می‌گیرد. همان‌گونه که خسرونژاد و آتشی (۱۳۹۸: ۴۴) نوشته‌اند هر تحقیق زمانی به نتیجه می‌رسد که بر مبنای طرحی سنجیده آغاز شده باشد و دو مرحله‌ی داده‌یابی و داده‌کاوی آن به دقت پشت سر گذاشته شده باشد. چنانچه در مرحله‌ی نخست (داده‌یابی) داده‌ها ناقص یا برخی از آن‌ها خطا باشند و چنانچه در مرحله‌ی دوم (داده‌کاوی) محقق از توانایی‌های ذهنی پرورش‌یافته برخوردار نباشد و بر روش کاوش تسلط نداشته باشد هرگز نمی‌توان به نتایجی مؤثر و راه‌گشا امید بست. به این ترتیب ضعف تحلیل می‌تواند ریشه در مراحل پیشین تحقیق داشته باشد.

از آنجا که مؤلفان «نگاهی دوباره» به داده‌های ضروری رجوع نکرده‌اند (ندیدن پیشینه) و برخی داده‌های ایشان نیز یا مستقیماً به موضوع ارتباط نداشته یا به‌روز نبوده (همچون داده‌های

برگرفته از عناصر داستان و ادبیات کودک و ترویج خواندن) و هیچ داده‌ای نیز در شناخت کتاب‌های تصویری نداشته‌اند. حتی اگر ژرف‌ترین تحلیل‌ها را نیز به‌کارمی‌بردند به نتیجه‌ی مطلوب نمی‌رسیدند. افزون بر این، تأمل بر مقاله‌ی یادشده نشان می‌دهد که در مرحله‌ی داده‌کاوی نیز ضعف‌هایی جدی وجود دارد. البته تأکید کنم که تفکیک ضعف‌های داده‌کاوی از نقص‌ها و خطاهای فرایند داده‌یابی شاید ناممکن باشد چون دشوار بتوان نشان داد خطاهایی که در تحلیل رخ می‌دهند تا چه اندازه برخاسته از کمی داده‌ها و نقص و خطا در آنها (در فرایند داده‌یابی) و تا چه اندازه برخاسته از ضعف در توانایی تجزیه و تحلیل (در فرایند داده‌کاوی) است. در این بخش از سخنانم به بررسی اظهارنظرها و یافته‌های خطای مقاله‌ی «نگاهی دوباره»، که برخاسته از خطا در داده‌یابی، داده‌کاوی و یا هر دو فرایند است خواهم پرداخت.

بررسی یافته‌های مقاله‌ی «نگاهی دوباره» در بخش نقد ادبی

بررسی خطاهای مؤلفان در بخش نقد ادبی را از خلاصه‌ای که ایشان از داستان ارائه داده‌اند آغاز می‌کنم:^{۱۳}

غزاله دختر بچه‌ای است که گرسنه است و منتظر است تا ظهر شود و مادر غذایش را به او بدهد. طی جریان داستان کودک با معیارهایی که مادر به او آموزش می‌دهد با مفهوم ظهر آشنا می‌شود. مثلاً مادرش می‌گوید هر وقت که پدرت از سر کار برگردد ظهر می‌شود و یا اینکه هر وقت اذان بگویند ظهر است، اما این معیارها نمیتواند مفهوم ظهر را به کودک منتقل کند تا اینکه مادر با این معیار ظهر را توضیح می‌دهد که هر وقت خورشید وسط آسمان قرار بگیرد ظهر است. (ناجی و مجید حبیبی عراقی، ۱۳۹۷: ۲۲)

این خلاصه چند اشکال دارد: نخست این که رخدادی کلیدی از داستان را جا انداخته است. پیش از توضیح مادر درباره‌ی «به میانه‌ی آسمان رسیدن خورشید» او توضیحی دیگر را ارائه می‌کند با این مضمون که «وقتی دو عقربه ساعت هر دو برسند به عدد ۱۲ ظهر است» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ب). بر این مبنا غزاله دور از چشم مادر عقربه‌ها را می‌چرخاند و هر دو را روی ۱۲ قرار می‌دهد و به مادر می‌گوید ظهر شد! این رخداد که گویای کنشگری کودک داستان است در خلاصه نیامده است. دوم این که جمله‌ی نویسندگان این است که «اما این معیارها نمی‌تواند مفهوم ظهر را به کودک منتقل کند» که جمله‌ای تفسیری است و جای آن در خلاصه‌ی داستان نیست. خلاصه باید صرفاً توالی رخدادها را نشان دهد و از هر گونه اظهار نظر یا تفسیری بپرهیزد. سوم این که تفسیر نویسندگان در جمله‌ی نقل شده کاملاً خطا است زیرا سخن داستان این نیست که این ملاک‌ها نمی‌توانند مفهوم ظهر را برسانند بلکه ادعای

داستان این است که این معیارهای بیرونی از دید غزاله خطا و در تقابل با نیازهای درونی او است. و سرانجام از تمام این موردها هم که بگذریم آنچه نویسندگان ارائه داده‌اند خلاصه‌ی داستان تا نیمه‌ی صفحه‌ی ۱۶ است و بدین ترتیب ادامه‌ی داستان که کلیدی‌ترین رخدادها را در خود دارد، تا صفحه‌ی ۲۴، یعنی در مجموع ۸ صفحه، از خلاصه حذف شده است.

نتیجه‌ای که من از نوع خلاصه‌کردن داستان می‌گیرم این است که نویسندگان نتوانسته‌اند داستان را خلاصه کنند و در نتیجه امکان رسیدن به فهم یا تفسیر درست داستان نیز منتفی شده است. کافی است به دیگر گزاره‌های نویسندگان در بخش‌های دیگر مقاله رجوع کنیم تا این ادعا مستندتر شود. برای نمونه اگر از خطا بودن کل بحثی که زیر عنوان «طرح» در مقاله آمده (و نتیجه‌ی منطقی خطا در خلاصه کردن داستان است) بگذریم درک نویسندگان از موضوع داستان نیز (در بخش طرح) آن‌جا که می‌نویسند «گره داستانی بر سر مفهوم ظهر شکل می‌گیرد» (۲۲) کاملاً خطا است زیرا گره داستانی در واقع در تقابل میان خواست درونی دختر و قوانین علمی که با قراردادهای اجتماعی رنگ و لعاب جامعه‌پسند نیز گرفته شکل می‌گیرد و نه مفهوم ظهر. این تقابل آشکارا در عنوان داستان نیز خودنمایی می‌کند که طبیعتاً از چشم نویسندگان دور مانده است. و همچنین است دریافت نویسندگان از درونمایه‌ی داستان. بنابر دریافت ایشان «... درونمایه‌ی داستان ... مفهوم نسبی نبودن ظهر است» (۲۳) که همچون برداشت‌های دیگر باز هم کاملاً خطا است. در ادامه به درونمایه‌ی اصلی داستان اشاره خواهم کرد. آنچه در مقاله‌ی «نگاهی دوباره» زیر عنوان‌های دیگر همچون «گفت‌وگو»، «محتوا»، «کندوکاوپذیری»، «پایان‌بندی» و «شخصیت‌های مقبول ...» نیز آمده همه یکسره خطا و برخاسته از خطاهایی است که تا کنون برشمردم. برای نمونه زیر عنوان پایان‌بندی می‌خوانیم:

داستان با بازگشتن پدر از سر کار و بیدار کردن غزاله از خواب و خوردن ناهار درست سر ظهر به پایان می‌رسد. در پایان داستان گفت‌وگوی کوتاهی میان پدر و غزاله درمی‌گیرد که رنگ و بوی نصیحت دارد و این را به ذهن القا می‌کند که غزاله باید بیشتر از این صبور باشد و تمثیل «ننه‌سرما و عمونوروز» به عنوان مصداق بی‌صبری برای غزاله عنوان می‌شود و نتیجه‌گیری صریحی دربر دارد که عاقبت بی‌صبری ناکامی است. (۲۴)

نکته‌ی نخست در تأیید درک خطای مؤلفان از پایان‌بندی داستان این گزاره است که «خوردن ناهار درست سر ظهر به پایان می‌رسد». اگر تمام متن نوشتاری را از آغاز تا پایان بخوانید هیچ شاهی برای تأیید چنین ادعایی نخواهید یافت. در عوض در تصویر صفحه‌ی ۲۱ که لحظه‌ی ناهار خوردن خانواده را نشان می‌دهد ساعتی را می‌بینیم که ۱۱:۴۵ (یعنی یک ربع به ۱۲) را نشان می‌دهد؛ بیانگر آن که غزاله موفق شده است گره موجود در داستان (تقابل ظهر علمی و قراردادی با ظهر درونی او) احساس گرسنگی)) را با ۱۵ دقیقه اختلاف به نفع

خود حل کند! و توجه کنیم که همین تصویر در روی جلد کتاب نیز آمده است اما نویسندگان به دلیل این که هیچ داده‌ای درباره‌ی پرامتنها^{۱۴} و نقش آنها در تأویل آثار ادبی نداشته‌اند آن را درنیافته‌اند. ۱۵ همچنین در نتیجه‌ی نداشتن داده‌هایی که زیرساخت تأویل کتاب‌های تصویری را فراهم می‌آورند ایشان به این پرسش نرسیده‌اند که چرا تمام خورشیدهایی که در بالای صفحات سمت راست کتاب تا صفحه‌ی ۱۶ وجود دارد شاد و خورشیدهایی که در صفحه‌های بعدی تا پایان داستان می‌بینیم غمگین‌اند. به این ترتیب با حذف تصویر در تأویل داستان مؤلفان درنیافته‌اند که شادی و غمگینی خورشید درست در ارتباط با موفقیت و شکست خورشید توی آسمان در رویارویی با خورشید توی دل غزاله و در واقع رویارویی با سوژگی غزاله است. اما برای نشان دادن این که توجه کافی به متن نوشتاری نیز می‌توانست به درکی درست از پایان‌بندی و همین‌طور کلیت داستان بینجامد ناگزیرم بخش پایانی داستان را عیناً برای شما نقل کنم. در پایان داستان پس از آن که زیر تأثیر پافشاری و ترفندهای غزاله سرانجام مادر تسلیم خواسته‌ی او می‌شود و ناهار می‌خورند مادر جمله‌ای دارد با این مضمون که «گرسنگی را نمی‌شود کاریش کرد»، کنایه از این که نه تنها از جنبه‌ی عملی تن به خواسته‌ی غزاله داده (ناهار را زودتر از ظهر واقعی خورده‌اند) بلکه از جنبه‌ی ذهنی نیز توجیه عقلانی رفتار خود را یافته است. در ادامه می‌خوانیم:

[مادر] او را بوسید و گفت: «از این به بعد هر وقت گرسنه شدی یک چیزی می‌دهم

بخوری اما یادت باشد که ظهر واقعی ...».

غزاله گفت: «همان وقتی است که خورشید وسط آسمان است.»

مادر گفت: «اما چه کار کنم با خورشید توی دل تو که خیلی زود می‌رسد وسط آسمان.»

غزاله گفت: «خورشید توی آسمان خیلی دیر می‌رسد وسط آسمان.»

پدر گفت: پس تو اگر جای پیرزن داستان عمونوروز بودی چه کار می‌کردی ... او این همه سال صبر کرد تا عمونوروز را ببیند. حالا تو یک ساعت نمی‌توانی صبر کنی تا ظهر از راه برسد؟»

... غزاله گفت: «اگر پیرزن و عمونوروز به هم برسند دنیا تمام می‌شود اما اگر من زودتر

ناهار بخورم که دنیا تمام نمی‌شود!»

پدر خندید و گفت: «امان از آن خورشید توی دل تو!»

غزاله هم خندید و با دست به پنجره اشاره کرد و گفت: «نخیر! امان از آن خورشید توی

آسمان!» (۲۰ و ۲۲)

به گمانم این گفت‌وگو نشان می‌دهد که نه تنها غزاله در عمل پیروز شده است بلکه در بحث با مادر و پدر خود، که هم قوانین علمی و هم قراردادهای اجتماعی را نمایندگی می‌کنند

به آرامی اما با منطقی قوی، با صراحت و قاطعیت مخالفت و از سوژگی خویش دفاع می‌کند. و دقت کنیم که داستان با جمله غزاله تمام می‌شود که: «نخیر! ...»
 بحث نویسندگان با عنوان «شخصیت‌های مقبول ...» نیز با استدلال‌هایی مشابه سراسر خطا است. ایشان زیر عنوان یادشده می‌نویسند:

داستان دو شخصیت اصلی دارد مادر و کودک. مادر که به عنوان شخصیتی مقبول ارائه‌ی نقش می‌کند به رغم انتظار، یک شخصیت تسهیلگر نیست بلکه نقش معلم سختگیری را ایفا میکند که سعی دارد مفهوم ظهر را به هر نحو که شده، حتی با گرسنه نگهداشتن فرزندش به او و متعاقباً به مخاطب بیاموزد. انتخاب نقش کودک به این لحاظ که می‌تواند در جهت همذات پنداری مخاطب مفید باشد انتخاب مناسبی می‌تواند باشد. اما شخصیت مقابل که یک بزرگتر عقیم‌کننده بحث و جستجوگری است شخصیت کودک را به انفعال می‌کشاند آن گونه که تسلیم می‌شود و گرسنه به خواب می‌رود و از خیر ناهار می‌گذرد. در واقع در اینجا نه تنها الگوی مناسبی از تحقیق ارائه نمی‌شود بلکه مادر به عنوان معلم دانای کل مکرراً ملاک‌هایی را برای ظهرشدن ارائه می‌دهد که عموماً اشتباه از آب درمی‌آید. (۲۴) ۱۶

نخست آن که «تسهیلگر نبودن مادر» چیزی خارج از انتظار نیست زیرا داستان بر اساس رویکرد و ملاک‌های لیپمن نوشته نشده است. دوم این که مشخص نیست ادعای نویسندگان مبنی بر مقبولیت مادر بر اساس چه شواهدی استوار است. مادر در این داستان انسانی است که اشتباه می‌کند اما انعطاف‌پذیر است و بنابر این در پایان به خواست کودک خود تن می‌دهد. پس او همچنان که گفتم نه تسهیلگر است و نه قرار بوده که باشد. سوم این که بر خلاف ادعای نویسندگان، کودک در مقابل اقتدار مادر به انفعال کشیده نمی‌شود و گرسنه به خواب نمی‌رود. متن واژگانی صراحت دارد که او برای به مقصود رسیدن خود را به خواب زده و در واقع در پی فریب مادر بوده است (غزاله گفت: «من خودم را به خواب زده بودم. واقعاً خواب نبودم ...»). (۲۰)

به نظر من شمار فراوان خطاهایی چنین بنیادین در تحلیل داستان (که در این نوشته تنها به اندکی از آنها اشاره کردم) محصول داده‌های ناقص، ناکافی و بعضاً خطا است. و بر این باورم که اگر نویسندگان مقاله به ملاک‌های نقد ادبیات کودک رجوع می‌کردند^{۱۷} و همچنین با تعریف‌ها، ویژگی‌ها و روش‌های نقد کتاب‌های تصویری آشنا بودند^{۱۸} و در مهارت‌های نقد ادبی نیز (همچون خلاصه کردن داستان، استنتاج درونمایه و ...) کاوش بیشتری داشتند و نیز پیشینه را به دقت بررسی می‌کردند این امکان به وجود می‌آمد که خطاهایشان کمتر از این باشد.

بررسی یافته‌های مقاله‌ی «نگاهی دوباره» در بخش بحث‌های فلسفی

در بخش بحث‌های فلسفی مقاله نیز خطاها پرشمار است. در ادامه خواهیم کوشید به اختصار به عمده‌ترین آنها پردازیم. سخنان نویسندگان در بخش فلسفی مقاله عمدتاً بر نقد نوع درک من از فبک و به‌ویژه داستانهای مناسب برای کندوکاو فلسفی متمرکز است و ملاک نقد نیز سخنان و رویکرد لیپمن بنیان‌گذار جنبش فبک است. طبیعی است که در این مسیر مؤلفان به مفهوم تمرکززدایی و همچنین نوع نگاه من به فلسفه نیز پرداخته‌اند که در نهایت هر دوی این بحث‌ها با ضعف و شدتی به همان مورد نخست (نوع درک من از فبک) برمی‌گردد. بنابر این پیش از هر سخنی به اختلاف نظر ژرفی که با نویسندگان درباره‌ی مبنا قراردادن رویکرد لیپمن دارم و دلایل آن می‌پردازم و سپس نقد دریافت نویسندگان از مفهوم تمرکززدایی را بررسی می‌کنم.

نخست: چرا رویکرد لیپمن نیاز به تجدید نظر اساسی دارد؟

اینک پس از گذشت نزدیک به ۵۰ سال از بنیان‌گذاری جنبش فلسفه برای کودکان شمار متن‌هایی که در نقد برخی مبناهای اندیشه‌ی لیپمن منتشر شده آن‌قدر فزونی گرفته که هیچ علاقه‌مند به جنبش فبک نمی‌تواند بدون توجه به آنها به کار خویش ادامه دهد. این نقدها عمدتاً متوجه رویکرد لیپمن به ادبیات کودک، مبنا قرار دادن گفت‌وگوهای سقراتی به عنوان الگوی دیالوگ، مبنا قراردادن نظریه‌ی ویگوتسکی در هم‌اندیشی، نوع نگاه او به کودک و نوع نگاه او به فلسفه بوده است. از پرداختن به مورد آخر در این جستار می‌گذرم چون هنوز به کفایت به آن نپرداخته‌ام. درباره‌ی موارد دیگر نیز به اختصار می‌گویم؛ چون پرداختن به کمال به آنها از حوصله‌ی این مقاله بیرون است و برای بررسی تفصیلی و دقیق بحث خوانندگان علاقه‌مند را به برخی منابع موجود در این زمینه و نیز به مقاله‌هایی که پیش از این نوشته‌ام یا در نگارش آنها سهیم بوده‌ام ارجاع خواهم داد.

۱. **نقد رویکرد لیپمن به ادبیات کودک.** پیش از این نوع نگاه بنیان‌گذاران جنبش فبک به ادبیات کودک را در مقاله‌ی «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان» به تفصیل نقد و بررسی کرده و راه‌هایی برای برون‌رفت از تنگنای ادبیات کودک در جنبش فبک ارائه داده‌ام. علاقه‌مندان برای بررسی تفصیلی این بحث می‌توانند به خسرو نژاد (۱۳۸۶) مراجعه کنند. همچنین در بخشی از مقاله‌ی «از خاموش‌سازی صدای ادبیات کودک تا تلاش برای آموختن از این صدا: بررسی تحول نگاه به کتاب‌های تصویری در جنبش فلسفه برای کودکان» (From silencing children's literature to attempting to learn from it:)

رویکرد لیپمن به کتاب‌های تصویری را کاویده و نقد کرده‌ام. در مقاله‌ی یادشده در بررسی‌ای تاریخی تحول نگاه صاحب‌نظران و فعالان جنبش فیک به ادبیات کودک و به‌ویژه کتاب‌های تصویری بررسی و نقد شده‌است و خوانندگان می‌توانند برای بررسی دقیق این تحول مقاله‌ی یادشده را بخوانند. در این مقاله در بخش بررسی رویکرد لیپمن آمده است:

[لیپمن و شارپ] با به‌کاربردن واژگانی همچون «سکوی پرش» و «ابزار» هنگام اشاره به رمان‌ها و داستان‌هایی که نوشته‌اند به نگاه ابزاری خویش به این متن‌ها صراحت می‌بخشند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰؛ شارپ، ۲۰۱۷) و در برخی اظهارات، فلسفه و ادبیات را در اساس دو جنس متفاوت می‌بینند. برای نمونه لیپمن و همکاران (۱۹۸۰) اظهار می‌دارند معناسازی کودکان در برابر رمزآلودگی و شگفتی جهان به سه شیوه یا در سه سطح صورت می‌گیرد: معنای واقعی (literal meaning)، معنای نمادین (symbolic meaning) و معنای فلسفی (philosophical meaning) منظور از معنای واقعی، سیراب‌کردن کنجکاوای کودکان با تبیین‌های علمی مربوط به علت و معلول و اطلاعات واقعی است. اما از نظر مؤلفان یادشده، کودکان برای ارضای حس کنجکاوای، افزون بر معنای واقعی، به سطح دوم، یعنی معنای نمادین نیز اشتیاق دارند. از این رو است که آنان به فانتزی، افسانه‌های پریان، فرهنگ عامه، بازی و طیفی گسترده از انواع هنری روی می‌آورند (۳۴). سطح سوم، معنای فلسفی است که در آن پرسش‌ها اغلب به قلمروی متافیزیک، اخلاق و منطق تعلق دارند. در میان این سه سطح، ادبیات کودک، در سطح دوم، یعنی معنای نمادین جای می‌گیرد. و بنابر این با سطح سوم ارتباطی ندارد. (خسرونژاد و شکراله‌زاده، زیر چاپ)

همچنین گفتار لیپمن در نفی ادبیات کودک و به‌ویژه کتاب‌های تصویری نیز بسیار صریح و روشن است:

[مادران و پدرانی] که برای کودک، داستان‌هایی ابداع می‌کنند خطر درچنبره‌گرفتن تخیل کودک در ازای لذت‌بردن از تخیل خویش [بزرگسال] را افزایش می‌دهند. ما بزرگسالان از بروز خلاقیت خود در داستان (و تصویرهای همراه با آن) لذت می‌بریم. اما با تخیل به جای کودکان، تا چه اندازه آنان را از خلاقیت محروم می‌کنیم؟ ... اگر بزرگسالان باید برای کودکان بنویسند بهتر است این کار را تا آن اندازه انجام دهند که برای آزادسازی توانایی‌های تصویری و ادبی کودکان لازم است. برای نمونه ما در مقابل استفاده از تصویر در کتاب‌هایی که منتشر کرده‌ایم مقاومت کردیم. (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، به نقل از پیشین)

آشکار است که چنین اظهارنظرهایی با بیشتر یافته‌های صاحب‌نظران ادبیات کودک و با تمام یافته‌های جدید پژوهشگران تعلیم و تربیت درباره‌ی ادبیات کودک، کتاب‌های تصویری و سواد بصری ناهمخوان است و بنابر این نیازی به واکاوی بیشتر ندارد.^{۱۹}

۲. نقد گفت‌وگوهای سقراتی و مفهوم‌های درونی‌سازی و منطقه‌ی تقریبی رشد در نظریه‌ی ویگوتسکی. گفت‌وگوهای سقراتی نیز که از جانب لیپمن به عنوان الگوی دیالوگ در جلسات هم‌اندیشی فبک پیشنهاد شده است و از سوی مروجان فبک در ایران نیز همچنان مورد استفاده قرار می‌گیرد از سوی بسیاری از فلاسفه، متفکران و پژوهشگران نقد شده است. مجموعه‌ی تفصیلی این نقدها را من و سودابه شکراله‌زاده در مقاله‌ای با عنوان «معنا و مبنای دیالوگ در جنبش فلسفه برای کودکان: کوششی در تدوین نظریه‌ی یادگیری و آموزش دیالوجیک» که در سال ۱۳۹۷ منتشر شده ارائه کرده‌ایم. از جمله‌ی این نقدها می‌توان از ماکولسکی (۱۳۶۴)، هگل (به نقل از احمدی، ۱۳۸۰)، شلایر ماخر (به نقل از پیشین)، مگی (۱۳۸۶)، ویتگنشتاین (به نقل از پالمیر ۱۳۹۱)، اسمیت (۲۰۰۱) گل‌دینگ (۲۰۰۷) و ماتوسُف (۲۰۰۹) نام برد و در مجموع

می‌توان نقدهای ارائه‌شده از سوی اندیشمندان و پژوهشگران یادشده را اینگونه برشمرد: (۱) پرسش‌های سقراتی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که تنها پاسخی مثبت یا منفی را می‌طلبند. (۲) پاسخ از پیش در پرسش‌ها نهفته است. (۳) طرف گفت‌وگو شخصیت درجه‌ی دوم قلمداد شده و مجذوب سقرات می‌شود. (۴) سوفیست‌مآب بودن سقرات را به بهره‌گیری از مغلطه‌های سوفیستی وامی‌دارد. (۵) هدف سقرات این است که به طرف‌های گفت‌وگو ثابت کند که نادانند. (۶) سقرات مخالف آموزش فلسفه نه تنها به کودکان بلکه به جوانان است. (۷) دیالوگ‌های سقراتی پارادوکسیکال است (میان جدی بودن و بازیگوشانه بودن نوسان می‌کند. (۸) این دیالوگ‌ها دیالکتیکی است و بنابر این به سوی حقیقتی واحد و گریزناپذیر رو دارد. (۹) از نظر طبقاتی جهتدار است و نسبت به موضع اجتماعی طرف گفت‌وگو، لحن و کارکرد متفاوت دارد. (خسرونژاد و شکراله‌زاده، ۱۳۹۷: ۶۵)

درباره‌ی نظریه‌ی ویگوتسکی نیز نقدها بسیار است. مجموعه‌ای از این نقدها را نیز می‌توانید در منبع پیشین به تفصیل بخوانید. در مقاله‌ی یادشده از بین مفهوم‌ها و بحث‌هایی که ویگوتسکی به آنها پرداخته بیش از همه بر دو مفهوم درونی‌سازی و منطقه‌ی تقریبی رشد تمرکز کرده‌ایم زیرا این مفهوم‌ها در جنبش فبک بارها از سوی سردمداران و فعالان جنبش مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین مبنای دیالکتیکی رویکرد ویگوتسکی را نیز همسنگ دو مورد دیگر نقد کرده‌ایم. اما نقدهایی را که در مجموع به نظریه‌ی ویگوتسکی وارد آمده است «می‌توان در نقد رویکرد دیالکتیکی ویگوتسکی در مقایسه با رویکرد دیالوجیک باختین (وایت

۲۰۱۳، ماتوسف ۲۰۱۱، ویگریف ۲۰۰۸)، نقد مسأله‌ی آگاهی (وایت ۲۰۱۳، ماتوسف ۲۰۱۱)، نقد مفهوم‌های منطقه‌ی تقریبی رشد و درونی‌سازی (ماتوسف ۲۰۱۱ و چیتی و تارولی ۲۰۱۰) و نقد هدف و ماهیت زبان (وایت ۲۰۱۳) مشاهده کرد. (همان: ۶۶ و ۶۷).^{۲۰} اجازه می‌خواهم در این جستار به شرح این نقدها نپردازم و خواننده‌ی علاقه‌مند را به مطالعه‌ی مقاله‌ی یادشده دعوت کنم.

۳. **نقد نوع نگاه لیپمن به کودکی.** نخستین این نقدها همان است که پیشتر زیر عنوان «نقد رویکرد لیپمن به ادبیات کودک» به آن اشاره کردم. از دید لیپمن معناسازی کودکان در سه سطح واقعی، نمادین و فلسفی صورت می‌گیرد و همان‌گونه که فیشر (۲۰۱۳) به نقل از خسرونژاد و شکراله‌زاده، زیر چاپ) نیز یادآور شده متفکر نامبرده بین این سه سطح خط و مرز مشخصی می‌بیند و بنابر این گمان می‌برد که ادبیات تنها به معناسازی نمادین می‌انجامد و از انجام معناسازی فلسفی ناتوان است. این در حالی است که همان‌گونه که پیشتر توضیح داده‌ام آثار برجسته‌ای از آثار کلاسیک ادبیات جهان و هم آثار ادبیات کودک و حتا کتاب‌های تصویری آثاری ماهیتاً فلسفی‌اند و هم حیرت خواننده‌ی خود را نسبت به پدیده‌های هستی‌برمی‌انگیزند و هم پرسش‌هایی تازه در قلمرو فلسفه پیش روی آنها می‌نهند (رک. خسرونژاد، ۱۳۸۶). از صاحب‌نامان جنبش فبک فیشر (همان) و موریس و هینز (۲۰۱۶) به نقل از خسرونژاد و شکراله‌زاده، زیر چاپ) نیز رویکرد لیپمن به مفهوم کودکی را به نقد کشیده‌اند:

موریس و هینز که منتقد نگاه رشدی به کودکی‌اند، برنامه‌ی درسی فبک را نیز نقد می‌کنند که رشد درک مفهوم‌های فلسفی را در مرکز توجه خود قرار داده‌است. در فبک مفهوم‌های فلسفی بر اساس توالی سن، ارائه می‌شوند و هرچه کودک، بزرگ‌تر می‌شود به ژرفا، گستردگی و پیچیدگی این مفهوم‌ها افزوده می‌گردد. از نظر موریس، نوع نگاه به کودک در رویکرد لیپمن و دیگرانی همچون متیوز، وارتنبرگ بر انتخاب کتاب‌های تصویری تأثیر گذاشته است. در نگاه موریس، کودک فلسفی نزد اندیشمندان یادشده کودکی است که بیان‌های کلامی‌اش به ایده‌های فیلسوفان آکادمیک شبیه است. این مفهوم‌پردازی از کودکی سبب می‌شود انتخاب کتاب‌های تصویری بر مبنای درونمایه‌ها و موضوع‌های فلسفه‌ی آکادمیک همچون «جبر و اختیار» صورت گیرد (موریس، ۲۰۱۶ الف: ۵ و ۴).

موریس در ادامه به تفاوت جایگاهی که رمان‌های لیپمن به کودک می‌دهد با جایگاهی که رویکرد فلسفه با کتاب‌هایی تصویری به کودک می‌دهد می‌پردازد. در نگاه او، رمان‌های فلسفی لیپمن، کودک را در جایگاه کودکی «غیرمعمولی»، کودکی فلسفی یا کودکی

فیلسوف‌مآب که همچون بزرگسالان، در حلقه‌ی کندوکاو با گروه همسال، فلسفه‌ورزی می‌کند قرار می‌دهد. در مقابل، کودک در رویکرد فلسفه با کتاب‌های تصویری، کودکی است که نه درگیر کندوکاو جهان، آن‌گونه که هست و فیلسوفان بزرگسال آن را می‌کاوند، بلکه درگیر سناریوهای فانتزیک، در فضای خالی میان واقعیت و خیال است. چشم‌انداز کودک فیلسوف‌مآب، به شدت در پیش‌فرض‌ها و میل بزرگسال بر این‌که کودک باید چگونه باشد نهفته است. در مقابل، رویکرد فلسفه با کتاب‌های تصویری، فلسفی بودن را تنها در خود متن قرار نمی‌دهد، بلکه در فضای میانی متن، خواننده‌ی کودک و خواننده‌ی بزرگسال (معلم) قرار می‌دهد. (خسرونژاد و شکراله‌زاده، زیر چاپ)

با توجه به انتقادهایی که هم از درون و هم از بیرون جنبش بر برخی مباحث نظری رویکرد لیپمن به آموزش فلسفه به کودکان وارد آمده است به نظر می‌رسد که مروجان فبک در ایران پیش از هر چیز باید به این پرسش بنیادین پاسخ گویند که چرا با وجود تمام این بحث‌ها در مقاله‌هایی که می‌نویسند، در کارگاه‌هایی که اجرا می‌کنند و در کلاس‌های درسی خویش همچنان بی‌کم‌وکاست رویکرد لیپمن را بدون توجه دادن مخاطبان به این نقدها ترویج می‌کنند؟ و چرا همچنان تصور می‌کنند که رمان‌های لیپمن که تا کنون توجه هیچ منتقد ادبی را برنینگیخته و بنابر اظهار صریح برخی منتقدان از جمله موریس (که پیش از آن که به جنبش فبک روی آورد منتقد ادبیات کودک بوده است) «آموزشی هستند و تخیل کودک را درگیر نمی‌کنند» (همان) گزینه‌ای مناسب برای کار با کودکان‌اند؟^{۲۱}

به گمان من خطای شناختی مؤلفان «نگاهی دوباره» در آن است که کل جنبش فبک را در لیپمن و شارپ (بنیان‌گذاران آن) خلاصه و تمام می‌کنند و شمار چشمگیر پژوهش‌ها، بحث‌ها و نقدهایی را که از بیرون و به‌ویژه از درون بر رویکرد بنیان‌گذاران جنبش صورت گرفته نادیده می‌گیرند. «فبک» نیز مفهومی است که همچون مفهوم‌های دیگر فرایند است؛ متولد می‌شود، تحول می‌یابد و هر دم تازه‌تر از پیش به زندگی خویش ادامه می‌دهد. محدود کردن هر مفهومی در معنای اولیه‌ی آن به منزله‌ی کشتن و در بهترین حالت به تاریخ سپردن آن است.

دوم: نقد دریافت مؤلفان از مفهوم تمرکززدایی

در این بخش در پی آن نیستم که دقیق بگویم تمرکززدایی چیست. در این زمینه خوانندگان را به خسرونژاد (۱۳۸۹ الف)، خسرونژاد (۱۳۹۰) و مرادپور (۱۳۹۴) ارجاع می‌دهم. مؤلفان «نگاهی دوباره» از سه منبع یادشده تنها به دومی رجوع کرده‌اند و آن هم همان‌گونه که پیشتر گفتم به شکلی ناقص. اما دریافت مؤلفان از مفهوم تمرکززدایی (و تمرکزگرایی) چگونه است و خطاهای آن کجا است؟ نخست فشرده‌ی سخن ایشان را بشنویم:

او [خسرونژاد] با طرح مفهوم تمرکززدایی در مقابل تمرکزگرایی، آن را در پرورش توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان امری مهم تلقی می‌کند ... از نظر وی ذهن انسان «گرایش دارد با تمرکز بر یک پدیده ... آن را بشناسد و جذب کند» ... این توانایی توانایی تمرکزگرایی است که موجب «یک‌سویه، ناقص و کوتاه‌نظرانه شدن شناخت‌های انسان» می‌شود. او مفهوم تمرکزگرایی خود را مرتبط با مفهوم تمرکزگرایی پیازه می‌داند که ویژگی ذهنی کودکان زیر هفت سال محسوب می‌شود ... خسرونژاد با وجود وقوف به پژوهش‌های روانشناسی جدیدی که به ابطال نظریه‌ی پیازه می‌انجامد (همان) آن را به تمام سنین توسعه می‌دهد ... پس از نظر خسرونژاد نه تنها نظریه‌ی پیازه علی‌رغم نقدهای شدیدی که از آن به عمل آمده درست است بلکه اساساً پیازه به جهت این که فقط دوران کودکی زیر هفت سال را چنین توصیف کرده‌است در اشتباه بوده... (۸ و ۹)

در این اظهارات همچون اظهارات دیگر مؤلفان خطاهای پرشماری وجود دارد که به مهم‌ترین آنها اشاره می‌کنم. نخست آن که نقدهایی که بر پیازه وارد آمده اشاره‌ای به برهمکنش و بعد نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی که زیرساخت رشد شناخت است ندارند. شارحان پیازه نظریه‌ی او را معمولاً در سه بخش مراحل رشد، محتوای رشد و مکانیزم‌های رشد بررسی می‌کنند (خسرونژاد، ۱۳۸۹ الف: ۱۸۳). البته نقدها بر این نکته صراحت دارند که کودکان آن‌گونه که پیازه باور داشت تمرکزگرا نیستند و توانایی تمرکززدایی نیز دارند. اما من تا کنون نقدی بر این بحث پیازه که بعد تمرکزگرایی-تمرکززدایی دربرگیرنده‌ی قالب‌ها یا طرح‌های عمومی تفکر و اساس رشد شناختی انسان است ندیده‌ام. بنابر این نقدهایی بر بخش‌هایی از یک نظریه به معنای نقد تمام اجزای آن نیست. همچنان که پذیرش بخشی یا مفهومی از یک نظریه نیز به معنای پذیرش آن به‌طور کلی نخواهد بود. به عنوان نمونه‌ای گویا از چنین ادعایی می‌توانیم رجوع کنیم به سخنان دیوید کندی از صاحب‌نظران و سردمداران بنام جنبش آنجا که می‌گوید:

... کودکان خردسال و حتی کودکان بزرگ‌تر، همچون نقاشان، رقصندگان، نمایشنامه‌نویسان و نوازندگان و شاید بسیاری از بانکداران، نجاران و دیگران با بدن‌هایشان می‌پرسند؛ یا روشن‌تر بگوییم با ذهن‌های بدنی‌شده یا بدن‌های ذهنی‌شده‌شان سؤال می‌کنند. تلاش کودکی که با آنچه از بالای گهواره‌اش آویزان شده تحریک شده است نه برای گرفتن آن چیز بلکه برای پرسیدن درباره‌ی آن است. این ایده مفهوم هوش «روانی‌حرکتی» پیازه را برای من بسیار جذاب می‌کند. همچنین پیشنهاد وی مبنی بر این که چنین تعاملی با جهان مبنای تمام عملیات منطقی کودک در آینده را فراهم می‌کند برای من جذاب است. این ایده

را به این دلیل دوست دارم که منطق را در بدن در حال زندگی قرار می‌دهد. (کندی، ۲۰۰۸: ۱۰)

آیا اظهار چنین سخنی از سوی کندی به معنای تأیید نظریه‌ی پیازه در کلیت خود و به معنای نادیده‌گرفتن نقدهایی است که بر این نظریه وارد آمده است؟

افزون بر این آن‌گونه که مرادپور نشان داده است دریافتی از تمرکززدایی که در کتاب معصومیت و تجربه (خسرونژاد، ۱۳۸۹ الف) مطرح شده همانی نیست که پیازه مطرح کرده است. در برداشت مرادپور «در همان حال که شناخت‌شناسی تکوینی زیرساخت نظریه‌ی تمرکززدایی است خسرونژاد با عبور دادن آن از یافته‌های دونالدسون و رویکرد بنیان‌فکنی جلوه‌ای دیگر به آن بخشیده است» (مرادپور، ۱۳۹۴: ۱۴۲-۱۴۳). پژوهشگر یادشده سپس تغییرهای مفهوم تمرکززدایی زیر تأثیر منابع یادشده را چنین خلاصه می‌کند: تمرکزگرایی و تمرکززدایی مربوط به مرحله‌ای ویژه از زندگی انسان نیستند و در نوسانی با هم در سراسر زندگی حضوری اثرگذار دارند؛ با آموزش می‌توان توانایی تمرکززدایی ذهن انسان را پرورش داد؛ ژرف‌ساخت تمرکززدایی پیازه را مکتب پوزیتیویسم تشکیل می‌دهد در حالی که به نظر می‌رسد تمرکززدایی معصومیت و تجربه ریشه در بنیان‌فکنی و پدیدارشناسی دارد (همان: ۱۴۳).

به این ترتیب پژوهشگرانی هستند که مفهوم تمرکززدایی مطرح شده در معصومیت و تجربه را با مفهوم آن در آثار پیازه بسیار متفاوت می‌بینند و چنان‌چه مؤلفان به کتاب یادشده و یا به مقاله‌ی مورد بحث رجوع کرده‌بودند دست کم بحث را در این سطح مطرح نمی‌کردند. افزون بر این بر خلاف تصور مؤلفان تعمیم تمرکزگرایی به تمام سننها از دونالدسون و بر مبنای نظر او از خود پیازه است و نه از خسرونژاد (۱۳۹۰):

اینک ممکن است به نظر برسد به جای خاصی رسیده‌ایم که می‌توانیم ادعا کنیم که (۱) کودکان خودمدار نیستند، و (۲) بزرگسالان پیشرفته خودمدارند. اما این‌گونه نیست. آن‌چه می‌توانیم ادعا کنیم این است که ما همه در تمام طول زندگی در موقعیت‌هایی خودمداریم و در موقعیت‌هایی دیگر تمرکززدا. پیازه این ادعا را می‌پذیرد که هیچگاه بر خودمداری چیره نمی‌شویم. بحثی که من با او دارم تنها با حدود و اهمیت رشدی خودمداری در اوایل کودکی است. من می‌خواهم بحث را به اینجا بکشانم که تفاوت میان کودک و بزرگسال از این نظر کمتر از آن چیزی است که پیازه تصور می‌کند. (دونالدسون، ۱۹۷۸: ۱۸)^{۲۲}

در بخش‌های دیگر بحث‌های فلسفی مؤلفان نیز بارها خطاهایی از این دست تکرار می‌شود. در این قسمت با آوردن تنها یک نمونه، به این بخش از بحث پایان می‌دهم:

نویسنده‌ی مقاله‌ی «ادبیات داستانی...» با ارجاع به مقاله‌ی دیگری (خسرونژاد، ۱۳۸۹) دو دیدگاه در خصوص معنای فلسفه در برنامه‌ی فبک ارائه می‌دهد ... در هر دو دیدگاه به

جنبه‌ی محتوایی فلسفه توجه می‌شود یعنی به نظریات فلسفی. «اصرار بر ارائه‌ی یک‌جانبه‌ی مکاتب فلسفی در داستان‌های فبک مذموم شمرده می‌شود» (ناجی، ۱۳۹۴: ۱۰۷). دیدگاه اول مورد ذکر فلسفه به عنوان محتوا و مکاتب فلسفی است و دیدگاه دوم که فلسفه همان «نظریه‌ی فلسفی نویسنده متن» یعنی داستان است (رشتچی، ۱۳۸۹: ۲۷ به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۱۳) که باز هم فلسفه را به عنوان محتوا یا مکتب فلسفی در نظر می‌گیرد. در حالی که ما می‌دانیم هدف برنامه‌ی فلسفه برای کودکان اصلاً این نیست که مکاتب فلسفی را به کودکان آموزش دهد. (۶)

اگر این خطا را نادیده بگیریم که «خسرونژاد، ۱۳۸۹» مقاله نیست و کتاب است (معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک)، خطای نخست مؤلفان که خطایی روش‌شناسیک است این است که با توجه به این که در این متن دو جا به کتاب من ارجاع شده احتمالاً خواننده گمان خواهد برد که آنچه نقل می‌شود سخنان من است. در حالی که اگر خوانندگان به معصومیت و تجربه رجوع کنند خواهند دید که در آنجا اصل سخن درباره‌ی انواع ارتباط فلسفه با ادبیات کودک است و آن بحث هیچ ارتباطی با محتوای برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان ندارد. و دیگر این که در آنجا از سه نوع رابطه میان ادبیات کودک و فلسفه سخن رفته و نه دو نوع. از این موارد که بگذریم با کنار هم گذاردن این دو عبارت از متن مؤلفان که «در هر دو دیدگاه به جنبه‌ی محتوایی فلسفه توجه می‌شود یعنی به نظریات فلسفی» و «باز هم فلسفه را به عنوان محتوا یا مکتب فلسفی در نظر می‌گیرد» این گونه استنباط می‌شود که از دید مؤلفان مکتب فلسفی همان نظریه‌ی فلسفی است. و افزون بر این وقتی به معصومیت و تجربه رجوع می‌کنیم و اصل بحث را می‌خوانیم درمی‌یابیم که بحث بر مداری دیگر می‌چرخد و هیچ‌جا سخنی از مکتب فلسفی به میان نیامده است. و سرانجام به نقل قولی که نویسندگان در رد استفاده از مکتب فلسفی در فبک آورده‌اند دقت کنیم: «اصرار بر ارائه‌ی یک‌جانبه‌ی مکاتب فلسفی در داستان‌های فبک مذموم محسوب می‌شود (ناجی، ۱۳۹۴: ۱۰۷)». که همان‌گونه که روشن است این سخن در رد ارائه‌ی «یک‌جانبه‌ی مکاتب فلسفی است و نه ارائه‌ی مطلق مکاتب فلسفی».

هرچند تمام این بحث را برای پاسخگویی به پرسش نخست این جستار آوردم اما اینک به نظر می‌رسد که بر این مبنا تقریباً می‌توان به تمام پرسش‌های مطرح شده پاسخ گفت. نخست به پرسش‌ها بازگردیم:

۱) آیا مقاله‌ی «نگاهی دوباره» به اصول ژانر انتخابی خود در نوشتن وفادار مانده یا به زبانی روشن‌تر آیا این مقاله علمی‌پژوهشی است؟ ۲) آیا نویسندگان نهفته در متن مقاله‌ی «نگاهی دوباره» ژانر متن مورد نقد خود را شناخته‌اند و توانسته‌اند صدای آن را بی‌طرفانه و بی‌کم‌وکاست به گوش مخاطبان

مقاله‌ی خود برسانند؟ (۳) خوانندگان و نویسندگان نهفته در متن مقاله‌ی یادشده کیستند و چه ویژگی‌هایی دارند؟ و سرانجام (۴) آیا مقاله‌ی «نگاهی دوباره» دیالوژیک است؟
 درباره‌ی پرسش نخست با توجه به موردهای برشمرده پاسخ من منفی است زیرا برداشتم این است که مقاله‌ی «نگاهی دوباره» حتا به یک مورد از ویژگی‌های مقاله‌های علمی پژوهشی تحقق نبخشیده است.

درباره‌ی پرسش دوم نیز پاسخی که من می‌توانم بدهم باز هم منفی است. زیرا تصور می‌کنم مقاله‌ی یادشده صدای متن‌های مورد نقد خود را نشنیده است. مؤلفان این مقاله در واقع دو متن را که البته وابسته به یکدیگر نیز هستند نقد کرده‌اند. یکی متن داستانی (کتاب‌های خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من (خسرونژاد، ۱۳۸۹ب) و ماه با من است (خسرونژاد، ۱۳۸۹ج)) و دیگری نظریه‌ی تمرکززدایی که زیرساخت داستان‌های یادشده است. آن‌گونه که من می‌فهمم نوشته‌ی ایشان هم درباره‌ی متن نخست و هم متن دوم توصیفی درست و بی‌طرفانه ارائه نداده است. و به دلیل ناآشنایی هم با نظریه‌ی تمرکززدایی و هم کتاب‌های تصویری و نیز رجوع نکردن به سخنان پیشینیانی که در هر دو مورد سخن گفته‌اند هم در معرفی این متن‌ها و هم در تجزیه و تحلیل آنها به خطا رفته‌اند.

برای پاسخگویی به پرسش سوم بر اساس توضیحی که در آغاز مقاله دادم با سه معیار سبک و لحن، زاویه‌ی دید و احترام به خواننده به بررسی ویژگی‌های هم خواننده و هم مؤلف نهفته در متن مقاله‌ی «نگاهی دوباره» می‌پردازم: مخاطبان واقعی چنین متنی هم پژوهشگرانی هستند که آثارشان به نقد کشیده شده و هم تمام پژوهشگران دیگر، استادان، دانشجویان، مروجان و علاقه‌مندان به پرورش اندیشه‌ی فلسفی کودکان. نخست دقت کنیم که نویسندگان از گروه اول یعنی از پژوهشگرانی که رویکردی دیگر دارند یا با ایشان اختلاف نظر دارند چگونه یاد می‌کنند. آن‌گونه که مؤلفان می‌گویند این گروه کسانی هستند که دچار «سوءتعبیر» (ص ۱)، «سوءتفاهم» و «سوءبرداشت» (۵) هستند و در «سردرگمی» (۶) گرفتارند و به «بیراهه» (۳) می‌روند و در مقابل این به‌بیراهه‌روندگان مؤلفان مقاله‌ی «نگاهی دوباره» اند که آمده‌اند تا «راه‌گشایی» (۱) کنند. به این ترتیب ویژگی‌های گروهی از خوانندگان نهفته در متن و همچنین نویسندگان نهفته در متن مشخص است. اما ببینیم ویژگی‌های خواننده‌ی نهفته در متن به‌طور کلی (شامل پژوهشگران دیگر، استادان، دانشجویان، مروجان و علاقه‌مندان به پرورش اندیشه‌ی فلسفی کودکان) چیست؟ آیا نویسندگان برای این خوانندگان احترام لازم را قائل شده‌اند؟ آیا با رعایت آداب نوشتن مقاله، با قراردادن سخن‌گیر در جایگاهی برابر با سخن‌گو و با پرهیز از اقتدارگرایی به دانش و بینش و قدرت انتخاب خواننده احترام گذارده‌اند؟ زمانی که نویسندگان نهفته در متن ساده‌ترین آداب نگارش و ویرایش را رعایت

نمی‌کنند، به هیچ‌یک از ویژگی‌های مقاله‌های علمی‌پژوهشی پایبند نمی‌مانند و در همان حال مقاله‌ی خود را علمی‌پژوهشی می‌نامند و افزون بر این خود را در جایگاه «راهگشایان» قرار می‌دهند (و از این رو زاویه‌ی دیدشان از بالا به پایین است) دست کم برای من دشوار است بپذیرم که خواننده‌ی نهفته (خواننده‌ی فرض‌شده‌ی متن) مخاطبی دانا، هوشمند، دارای سوژگی و در نهایت محترم است.

به این ترتیب پاسخ من به پرسش چهارم نیز منفی است. و با توجه به موارد برشمرده منطقی‌اً به این نتیجه می‌رسیم که مؤلفان نهفته در متن برای دیالوگ نیامده‌اند زیرا آنان دانایانی هستند که رسالت راهنمایی به بیراهه‌روندگان را عهده‌دار شده‌اند و بنابر این طبیعی است که از دید ایشان گمراهان نیازمند هدایتند نه شایسته‌ی گفت‌وگو. به نظر من چنین لحنی و بنابر این چنین متنی نه تنها هیچ نسبتی با اصول دیالوگ به مفهوم کلی ندارد بلکه با اصولی که بنیان‌گذاران جنبش فبک ارائه داده‌اند نیز ناسازگار است.^{۳۳}

محور گفت‌وگوی من در این جستار، مقاله‌ی «نگاهی دوباره» بود و خواستم طی آن دلایل و مستندات را با شما در میان گذارم که من را به این برداشت رسانده که مقاله‌ی یادشده دیالوژیک نیست و از این راه دلیل خود برای گفت‌وگو نکردن با مؤلفان مقاله را موجه سازم. به این ترتیب متنی که من نوشته‌ام گونه‌ای موردپژوهی است اما عنوانی که برای آن انتخاب کرده‌ام (نگاهی به تنگناهای ...) میل به تعمیم دارد. طبیعی است که یافته‌های مطالعه‌ی موردی را نمی‌توان به کل آثار یک نویسنده (نویسندگان) یا به کلیت یک حرکت یا جنبش تعمیم داد و چنین عنوانی زمانی روا است که دست کم بررسی نوشته‌هایی دیگر از همین نویسندگان و همچنین از دیگر مروجان، محققان و فعالان جنبش در ایران را نیز دربر گیرد. بنابر این عنوان انتخاب شده نه بر مبنای بررسی روشمند، بلکه بر اساس تجربه‌ی شخصی و شهودی من شکل گرفته است. خوانندگان علاقه‌مند به‌ویژه دانشجویان، معلمان و پژوهشگران قلمرو فبک می‌توانند چنین تعمیمی را همچون مقدمه‌ای برای پژوهش‌های بعدی و دقت نظرهای ژرف خود بدانند یا همچون هشدار تلقی کنند که اگر جدی گرفته نشود و جنبش فبک در ایران نسبت به آن خودآگاه نگردد و در جهت اصلاح و رفع آن نکوشد کل حرکت فلسفه برای کودکان در ایران در معرض خطری جدی قرار خواهد گرفت؛ خطری که در نهایت به مسخ جنبش و تبدیل آن به ضد خود خواهد انجامید.

یادداشت‌ها

۱. فیک در این مقاله به عنوان کوتاه‌ساخته‌ی «فلسفه برای کودکان» به کار رفته است.
 ۲. نگاه کنید به <http://fabak.ihs.ac.ir/journal/contact.us> (آخرین بازبازی ۱۳۹۸/۸/۲۲)
 ۳. هم‌اکنون چاپ چهارم این مجموعه در دسترس علاقه‌مندان است. رجوع کنید به: خسرونژاد مرتضی (۱۳۹۷). *داستان‌های فکری، مجموعه‌ی ۱۰ داستان تصویری*. مشهد: بهنشر.
 ۴. مفهوم نویسنده (یا مؤلف) نهفته در متن نخستین بار از سوی وین سی. بوت از منتقدان بنام ادبی در سال ۱۹۶۱ ابداع شد. برای آشنایی بیشتر با این مفهوم رجوع کنید به Booth W. C. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. Second edition. USA: University of Chicago Press.
 ۵. برای آشنایی بیشتر با مفهوم خواننده‌ی نهفته در متن رجوع کنید به چمبرز ایدن (۱۳۸۷).
 ۶. برای آشنایی بیشتر با این نوع مقاله برای نمونه رجوع کنید به <https://domypapers.com/blog/dialectic-essay-writing/> (بازبازی شده در ۱۳۹۸/۶/۲۸)
 ۷. برای آشنایی با مجموعه نقدهایی که درباره‌ی گفت‌وگوهای سقراتی نوشته شده رجوع کنید به خسرونژاد و شکراله‌زاده (۱۳۹۷)
 ۸. موریس، هینز و فیشر از جمله منتقدانی هستند که رویکرد لیپمن به کتاب‌های تصویری (و در کل ادبیات کودک) و همچنین رویکرد او به مفهوم کودکی را نقد کرده‌اند. به باور موریس و هینز کتاب‌های تصویری معاصر قوانین را می‌شکنند و در بازی با سنت، فضایی میان جهان «واقعی» و دیگر جهان‌های ممکن می‌گشایند و از این طریق کندوکاو آزادانه ایده‌های فلسفی امکان‌پذیر می‌شود. افزون بر این، این کتاب‌ها از ابزارهای ادبیات و هنر پسامدرن برخوردارند که انتظارات خواننده را برهم می‌زنند. از طنز و بازی‌گونه‌ی برخوردارند. برخی از بهترین کتاب‌های تصویری آینه‌ای به دست بزرگسال می‌دهند و او را به انتقاد از خود دعوت می‌کنند.
- مؤلفان نامبرده برای انتخاب کتاب‌های تصویری در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی ملاک‌های خویش را بر سه بنیاد بنا می‌نهند: شناخت‌شناسیک، اخلاقی و سیاسی، و زیبایی‌شناسیک که در این میان، ملاک‌های زیبایی‌شناسیک به‌گونه‌ای عمده از یافته‌های صاحب‌نظران کتاب‌های تصویری اقتباس شده است. از دید ایشان کتاب تصویری خوب کتابی است که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد: ابهام و پیچیدگی، توانایی آشنایی‌زدایی، بازی‌گونه‌ی، برانگیختن پرسش‌هایی که تحقیق‌های تجربی نمی‌تواند آن‌ها را حل کند، درگیر کردن تخیل و احساس، تضاد میان واژه و تصویر، به‌پرسش کشیدن روابط قدرت میان کودک و بزرگسال و زدودن مرزهای اجتماعی و ضد اجتماعی. آن‌ها، همچنین، کتاب‌های تصویری مطلوب خود را چنین توصیف می‌کنند: «ما به دنبال روایت‌هایی هستیم که این امکان را به خواننده دهند که در مکان-ها، زمان‌ها و شخصیت‌های دیگر غرق شوند و به تأمل انتقادی دعوت کنند. از دیدگاهی زیبایی-شناسیک، ما کتاب‌هایی را انتخاب می‌کنیم که از نظر هنری از کیفیتی بالا برخوردار باشند و این ویژگی بسیار ضروری است. ما در جست‌وجوی کتاب‌هایی هستیم که گستره‌ای از سبک‌ها و فرهنگ‌ها را

عرضه کند. از نگاهی شناخت‌شناسیک، شمول هنرهای دیداری در رشد تفکر بدین معنا است که هنرهای دیداری امکانی متفاوت از معناسازی و ساخت دانش را در اختیار می‌نهد.

موریس در ادامه به تفاوت جایگاهی که رمان‌های لیپمن به کودک می‌دهد با جایگاهی که رویکرد فلسفه با کتاب‌هایی تصویری [رویکرد خود او] به کودک می‌دهد می‌پردازد. در نگاه او، رمان‌های فلسفی لیپمن، کودک را در جایگاه کودکی «غیرمعمولی»، کودکی فلسفی یا کودکی فیلسوف‌مآب که همچون بزرگسالان، در حلقه‌ی کندوکاو با گروه همسال، فلسفه‌ورزی می‌کند قرار می‌دهد. در مقابل، کودک در رویکرد فلسفه با کتاب‌های تصویری، کودکی است که نه درگیر کندوکاو جهان، آن‌گونه که هست و فیلسوفان بزرگسال آن را می‌کاوند، بلکه درگیر سناریوهای فانتزیک، در فضای خالی میان واقعیت و خیال است. چشم‌انداز کودک فیلسوف‌مآب، به شدت در پیش‌فرض‌ها و میل بزرگسال بر این‌که کودک باید چگونه باشد نهفته است. موریس هم‌ساز با نگاه انتقادی ملرژ به منتقدان ادبیات کودک که «کتاب‌های تصویری را دست‌ساخته‌ای متشکل از دو ابزار ارتباطی متن و واژه می‌دانند، بی‌آنکه که صدای تجسم‌یافته‌ی کودک را در نظر بگیرند» بر این باور است که معنا در کتاب تصویری آشکار یا کشف نمی‌شود، بلکه در فضای میان واژه‌ها و تصویرها و خواننده‌های تجسم‌یافته ساخته می‌شود.

فیشر نیز هنگام سخن گفتن از انواع مواد مناسب برای فلسفیدن به رویکرد لیپمن به ادبیات کودک می‌پردازد و او را مخالف کاربرد این ادبیات در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی می‌داند. وی با اشاره به سه سطح معناسازی که لیپمن بدان می‌پردازد می‌گوید لیپمن دستان‌های کودک (children's fiction) را برای پاسخ‌گویی به نیاز کودکان به معنای نمادین و واقعی مناسب می‌داند و تنها رمان‌های فلسفی هستند که برای کندوکاو فلسفی مناسب‌اند. فیشر در پاسخ به این سخن لیپمن می‌گوید بسیاری از بهترین دستان‌های کودک، از درونمایه‌های متافیزیکی مانند زمان، فضا و هویت انسان، از درونمایه‌های منطقی که با منطق غیرصوری سروکار دارد، از درونمایه‌های اخلاقی که شامل درستی عمل و داوری‌های اخلاقی است و سرانجام از تفسیر معنا برخوردار است. از نظر فیشر شاید رمان‌های لیپمن این درونمایه‌ها را توصیفی‌تر بیان کرده باشند اما از قدرت برانگیزانندگی و کیفیت تحلیل‌برانگیز بسیاری از دستان‌های کودکان عاری هستند. (به نقل از: خسرونژاد و شکراله‌زاده، زیر چاپ)

۹. امروزه بحثها درباره‌ی تفاوت ادبیات کودک و بزرگسال به رهاوردهایی ژرف دست یافته است. هرچند هنوز مناقشه‌های بسیاری حتا درباره‌ی امکان یا ناممکنی ادبیات کودک میان منتقدان و صاحب‌نظران ادبیات کودک باقی است اما بحثهایی که بر استقلال (حتا نسبی) ادبیات کودک از جریان عمده‌ی ادبی باور دارند آنقدر غنا یافته‌اند که هر گونه استفاده از منابع نقد ادبی بزرگسال در تبیین ادبیات کودک بدون توجه به آنها راه به جایی نمی‌برد. نمونه‌ای گویا در تأیید این ادعا این سخن هیو کراگو است آنجا که می‌گوید: «باید تأییدکنم که دسته‌بندی‌های سنتی مثل «پیرنگ»، «شخصیت» و «درونمایه» اغلب در بحث درباره‌ی تجربه‌ی ادبی کودکان خردسال بی‌فایده است. تا جایی که می‌توانم تشخیص‌دهم، دسته‌بندی‌هایی که اهمیت دارند «قطعات» هستند، مثل «دو شخصیت متقابل در

حال برقراری دیالوگ» یا «کنشِ شخصیت اصلی»... و در آخر «متن به عنوان میانجی (رسانه)» بیشتر وقتها متغیری مهم‌تر است تا خود «متن» به تنهایی. (به نقل از هانت (زیر چاپ)).

۱۰. برای نمونه، این نقل قول مؤلفان «نگاهی دوباره» از کتاب *ادبیات کودکان و ترویج خواندن*، که «نقطه‌ی اوج [داستان] جایی است که درگیری فیصله پیدا می‌کند.» (۱۶) با یافته‌های جدید پژوهشگران ادبیات کودک ناهمخوان است. نقل قول یادشده تأکید بر نگاه سنتی به مفهوم پیرنگ دارد در حالی که امروزه پژوهشگران یکی از ویژگی‌های کتاب‌های تصویری پسامدرن را برخورداری آنها از پیرنگ ناخطی و پایان باز می‌دانند. برای توضیح بیشتر و دقیق‌تر رجوع کنید به

Sipe L. R. & Pantaleo S. (eds.) (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. London: Routledge.

همچنین فرانک سرافینی برخورداری از پایان باز و ابهام را از ویژگی‌های کتاب‌های تصویری

بی‌واژه می‌داند. نگاه کنید به

Serafini F. (2014). Exploring wordless picture books, *The Reading Teacher*. 68 (1). 24-26.

۱۱. مؤلفان در بحث از شخصیت‌پردازی و پس از تأکید بر این نکته که «عنصر شخصیت در داستان کودک از حساسیت بیشتری برخوردار است» به نقل از لچر و همکاران (۱۳۸۹: ۹۵) می‌نویسند: «پیدا کردن قهرمانی که کودک بتواند با او همذات‌پنداری بهتری کند یکی از مهمترین قسمتهای ساخت داستان است. کودک برای دریافت پیام داستان پذیراتر میشود اگر همذات‌پنداری بین کودک و قهرمان یا شخصیت اصلی داستان قوی‌تر باشد.» (۱۵).

این سخن از منظر روان‌شناسی مشاوره و روان‌درمانی می‌تواند دقیق و پذیرفتنی باشد اما به طبع اظهار نظری ادبی یا حتا مناسب جنبش فبک نیست. ادبی نیست از این نظر که بر کارکرد ادبیات کودک تأکید دارد و نه بر وجوه زیبایی‌شناسیک آن؛ و مناسب فبک نیست از این رو که در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی اصلا قرار نیست که «کودک برای دریافت پیام داستان پذیراتر» شود. آنچه در آثار اندیشمندان اخیر فبک بر آن تأکید می‌شود شرکت کودک در ساختن و آفریدن معنای داستان است نه پذیرایی او نسبت به پیام داستان.

۱۲. به تازگی نیز به مفهوم تمرکززدایی به اختصار پرداخته‌ام که البته به دلیل همزمانی تاریخ انتشار آن با مقاله‌ی «نگاهی دوباره» از دسترس مؤلفان دور بوده است. رجوع کنید به خسرونژاد و شکراله‌زاده (۱۳۹۷).

۱۳. در این بررسی برای پرهیز از طولانی‌شدن بحث به جای پرداختن به نوشته‌های مؤلفان درباره‌ی هر دو داستانی که نقد کرده‌اند تنها به داستان نخست (خورشید توی آسمان...) توجه کرده‌ام.

۱۴. Paratexts در فرهنگ ادبیات کودک در توضیح پرامتن آمده است: متن چاپ‌شده ایستاده‌به‌خود نیست بلکه همواره شماری ابژه‌ها (عنصرها)ی متنی و حتا جزمتنی که ورای خود متن هستند، اما بر برداشت خواننده مؤثرند، با آن همراهند. این ابژه‌ها پرامتن را شکل می‌دهند. ژرار ژنت که این دانش‌واژه را رواج داد، بر آن است که پرامتن دو بخش دارد: پیرامتن و آبی‌متن. متن اصلی را که کنار بگذاریم، پیرامتن دربرگیرنده‌ی همه‌ی آن چیزی است که درون جلد صحافی‌شده است، یعنی هر آنچه روی و پشت و در میان جلد کتاب است. نام نویسنده، عنوان، شرح پشت جلد، تصویر روی جلد، روکش، آسترهای بدرقه، یادداشت پیش‌کش، فهرست، سپاس‌گزاری، پیش‌گفتار یا درآمد، [عنوان‌های فصل‌ها]، نقشه، سرنوشته، پیوست‌ها و

پس گفتارهای نویسنده، زیرنوشت‌ها و حاشیه‌نویسی‌ها، و واژه‌نامه از این جمله‌اند. جان استیونز به نقل از خزایی و همکاران (متن منتشر نشده)

برخی از صاحب‌نظران فبک در عرصه‌ی جهانی به اهمیت نقش پرامتن در تأویل کتاب‌های تصویری داستانی پی برده و آشکارا بر آن تأکید کرده‌اند. برای نمونه مری روچ از نادیده‌انگاشتن پرامنتها از سوی معلمان انتقاد کرده و می‌گوید:

به کودکان اجازه دهید وقت کافی برای مطالعه‌ی تصویرها داشته‌باشند. اجازه دهید همه‌ی تصویرها از جمله رو و پشت جلد، صفحه‌های پایانی و صفحه‌های مقدماتی را بررسی کنند. من همیشه از این‌که افرادی بسیار، صفحه‌های آغازین را رها می‌کنند تا به خود داستان برسند شگفت‌زده می‌شوم. روی جلد کتاب و صفحه‌های آغازین برای ورود به زمان مکان و صحنه بسیار مهم هستند و سرخ‌هایی درباره‌ی درونمایه‌ی داستان به دست می‌دهند. آن‌ها بسیار با دقت انتخاب می‌شوند و نویسندگان، تصویرگران و ناشران به آن‌ها توجه می‌کنند. (روچ، به نقل از خسرو نژاد و شکراله زاده، زیر چاپ)

۱۵. داده‌ای دیگر نیز که اگر در اختیار مؤلفان می‌بود به احتمال می‌توانست به تأویلی متفاوت از سوی ایشان بیانجامد مفهوم «بینامتنیت» (intertextuality) است. «واژه‌ی «بینامتنیت» را کریستوا (۱۹۶۹: ۱۴۶) هنگامی بر ساخت که دریافت، متن‌ها تنها بدان دلیل می‌توانند معنادار باشند که به دیگر متن‌ها، هم نوشتاری و هم گفتاری، همچنین به آنچه کریستوا 'دانش بیناسوژی' سخنگویان می‌خواندش، وابسته باشند. منظور او از دانش سخنگویان، دانش کلی آنان- از کتاب‌های دیگر، از زبان روزانه، و بافت و شرایط عمل‌های نشانگرانه‌ای است که در گروه‌ها و جمعیت‌ها معنا را ممکن می‌سازند (کریستوا ۱۹۸۴/۱۹۷۴: ۵۹-۶۰). پس، متن ادبی تنها یکی از بسیار جای‌هایی است که چندین گفتمان گوناگون به هم می‌رسند، جذب می‌شوند، دگرگونی می‌یابند و معنایی را می‌پذیرند زیرا در این شبکه‌ی چرخشی وابستگی دوسویه که فضای بینامتنی‌اش می‌نامند، جای داده شده‌اند. (به نقل از خزایی، فرهنگ ادبیات کودک (متن منتشر نشده))

داستان خورشید توی آسمان ... را من در نقد کتاب احمد و ساعت به نویسندگی فرشته طائرپور و تصویرگری مهنوش معصومیان از انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان نوشته‌ام. بنابر این هرچند کتاب خورشید توی آسمان مستقل از این متن معنا و تفسیر خود را دارد اما دانستن این رابطه نکته‌ای کلیدی را در تأویل این کتاب در اختیار منتقدان قرار می‌دهد. یادآور می‌شوم که این نکته را در کتاب چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم که بارها مورد رجوع مؤلفان «نگاهی دوباره» نیز قرار گرفته نوشته‌ام (صص ۵۳-۵۴).

برای آشنایی بیشتر با بحث بینامتنیت رجوع کنید به: نامور مطلق، بهمن (۱۳۹۰). در آمدی بر بینامتنیت: نظریه‌ها و کاربردها. تهران: سخن.

۱۶. در توضیح کتاب خورشید توی آسمان ... با مشکلی جدی مواجهم و مایلم خواننده را نسبت به سوگیری احتمالی تفسیر خودم آگاه سازم. طبیعی است که احتمال بیشتری وجود دارد که نویسنده‌ای به هنگام تأویل اثر خویش دچار سوگیری شود تا هنگام بررسی آثار دیگران. چمبرز که در این مقاله از او نقل کردم سخن زیبایی دارد آنجا که می‌گوید «ما باید در مباحث نقد، هنگامی که می‌خواهیم به آنچه

نویسنده درباره‌ی خویش به‌طور خصوصی یا در محافل جمعی گفته است ارجاع دهیم بسیار با احتیاط رفتار کنیم» (چمبرز ۱۳۸۷: ۱۲۶). البته من می‌توانم دل خوش کنم که سخنانم را «به‌طور خصوصی و در محافل جمعی» نگفتم و مکتوب و به‌گونه‌ای ابطال‌پذیر در معرض داوری همگان قرار داده‌ام!

۱۷. برای آشنایی با اصول، مبانی، کارکردها و انواع ادبیات کودک و ملاکهای نقد آن (آشنایی کلی و

مقدماتی) رجوع کنید به

Kiefer B. Z. (2009). *Charlotte Huck's Children's Literature*, 10th ed. NY: McGraw-Hill. و برای آشنایی با بحث‌های نظری و تخصصی‌تر و همچنین آشنایی ژرف‌تر با ملاک‌های نقد ادبیات کودک به: خسرونژاد مرتضی (دبیر) (۱۳۸۷). *دیگرخوانی‌های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

نیز برای مشاهده‌ی نمونه‌هایی از نقدهای دانشگاهی ادبیات کودک می‌توانید شماره‌های مختلف مجله‌ی *مطالعات ادبیات کودک* را ببینید.

۱۸. برای آشنایی با مبانی، شیوه‌ها و ملاک‌های نقد کتاب‌های تصویری رجوع کنید به: نیکولایوا، ماریا (زیر چاپ). *بازی متن و تصویر در کتاب‌های تصویری*. ترجمه فریبا خوشبخت و محبوبه البرزی. تهران: مدرسه. برای آشنایی با بحث‌های تازه‌تر و رویکردهای دیگر به کتاب‌های تصویری و آشنایی با روش‌های تحقیق در آنها می‌توانید این منابع را ببینید

Johnson H., Mathis J. and Short K. G. (2019). *Critical Content Analysis of Visual Images In Books for Young People*. UK: Routledge.
Kümmerling-Meibauer B. (2018). *The Routledge Companion to Picturebooks*. UK: Routledge.

همچنین تازه‌ترین بحث‌ها را که در زمینه‌ی کتاب‌های تصویری در سطح ملی در جریان است می‌توانید در این منابع دنبال کنید:

پژوهشنامه‌ی *ادبیات کودک و نوجوان*، شماره‌های ۶ و ۷، ۱۳۹۲، ویژه‌ی کتاب‌های تصویری.
مجله‌ی *مطالعات ادبیات کودک* (شماره‌ی ۱۱)، سال ۶، شماره‌ی ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۴، ویژه‌ی کتاب‌های تصویری.

نشست «معیارهای بررسی کتاب‌های تصویری». مجموعه مقالات همایش کتاب‌های تصویری. انجمن تصویرگران ایران. ۱۳۹۶. ۲۷۹-۳۱۸.

۱۹. علاقه‌مندان می‌توانند برای آشنایی با یک نمونه از این تحقیق‌ها که توانایی کتاب‌های تصویری در پرورش خلاقیت را بررسی کرده است رجوع کنند به:

البرزی، محبوبه (۱۳۹۴). مؤلفه‌ها و مهارت‌های تفکر خلاق در کتاب‌های داستانی تصویری: تحلیلی بر مجموعه‌ی کتاب‌های مرغک. *مطالعات ادبیات کودک*. ۶ (۱). ۱-۲۸.

همچنین برای آشنایی جامع‌تر با کارکردها و ویژگی‌های کتاب‌های تصویری به:

Roche. M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks*. London: Routledge.

۲۰. برای آشنایی با جزئیات این نقدها رجوع کنید به خسرونژاد و شکراله‌زاده (۱۳۹۷).

۲۱. از میان متخصصان ادبیات کودک ایران لیلا مکتبی فرد در بررسی خود از رمان‌های لیمن به این نتیجه رسیده است که این رمان‌ها در همان حال که از ویژگی‌های فلسفی مورد نظر بنیان‌گذار جنبش برخوردارند از

نظر ادبی چندان بهره‌ای از ویژگی‌های رمان نبرده‌اند. این داستان‌ها ممکن است از نظر ساختاری و زبان آثار ارزشمندی باشند، اما آنچه در آنها غایب است «جوهره‌ی ادبی» است. مکتبی فرد می‌نویسد «در اغلب این داستان‌ها پیام یا آموزه‌هایی که مد نظر خالقان آن‌ها بوده است، بر عناصر داستانی مانند روایت، شخصیت‌پردازی، یا فضا سازی برتری دارند. چنین نکته‌هایی موجب می‌شود که داستان‌های یادشده از داستان، به عنوان گونه‌ای ادبی، فاصله گیرند و به متنی آموزشی نزدیک شوند». (ص ۷۸).

رجوع کنید به: مکتبی فرد، لیلا (۱۳۹۴). *کودک داستان و تفکر انتقادی*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

۲۲. ترجمه‌ی فارسی این اثر نیز در دسترس است. رجوع کنید به: دونالدسون، مارگارت (۱۳۷۵). *ذهن کودک*. چاپ چهارم. مشهد: آستان قدس رضوی.

۲۳. تصور این است که دیالوگ و مونولوگ بر پیوستاری قرار دارند که بی‌شمار حالت ممکن از ترکیب آنها در میانه، و در دو کرانه دو حالت فرضی مونولوگ و دیالوگ محض قرار دارند. بر چنین مبنایی مقاله‌ی مورد بحث را بیشتر نزدیک به حد کرانی مونولوگ می‌بینم. برای آشنایی با مبنای این تصور و بحث‌های بیشتر درباره‌ی پیوستاری دیدن مفهوم‌های دیالوگ و مونولوگ رجوع کنید به خسرونژاد و شکراله‌زاده (۱۳۹۷).

منابع

- استیونز، جان. (متن منتشر نشده). *پرامتن*. فرهنگ ادبیات کودک. داود خزایی و همکاران.
- چمبرز ایدن. (۱۳۸۷). «خواننده‌ی درون کتاب، ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک». مرتضی خسرونژاد. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، صص ۱۱۵-۱۵۱.
- خزایی، داود. (۱۳۹۲). «غزالی خورشید، نگاهی به نظریه و دنیای متن همراه با دیگرخوانی قصه‌ی خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من». *مطالعات ادبیات کودک*. سال ۴، شماره‌ی ۲، صص ۱۹-۵۲.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۶). «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». *مجله‌ی نوآوری‌های آموزشی (ویژه‌ی نوآوری در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت)*، سال ۶، شماره‌ی ۲۰، صص ۱۰۹-۱۲۴.
- _____ (الف. ۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. تهران: مرکز.
- _____ (ب. ۱۳۸۹). *خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من*. مجموعه داستان‌های فکری. تصویرگر فیروزه گل محمدی. مشهد: بهنشر.

- _____ (۱۳۸۹.ج). ماه با من است. مجموعه داستان‌های فکری. تصویرگر سیمین شهروان، مشهد: بهنشر.
- _____ (۱۳۹۰). چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم؟ ضمیمه‌ی مجموعه‌ی داستان‌های فکری. مشهد: بهنشر.
- خسرونژاد، مرتضی و شکراله‌زاده، سودابه (۱۳۹۷). «مبنا و معنای دیالوگ در جنبش فلسفه برای کودکان، کوششی در تدوین نظریه‌ی دیالوجیک یادگیری و تدریس». *مطالعات آموزش و یادگیری*، سال ۱۰، شماره‌ی ۱، صص ۵۶-۹۳.
- خسرونژاد، مرتضی و آتشی، لاله (۱۳۹۸). «آسیب‌شناسی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد ادبیات کودک، بررسی کاستی‌ها و خطاها». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۱۰، شماره‌ی ۱، صص ۲۳-۵۶.
- شکراله‌زاده، سودابه (۱۳۹۴). *رهاوردهای رویکرد تمرکززدایی برای آموزش فلسفه به نوجوانان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- مرادپور، ندا (۱۳۹۴). «شگردهای تمرکززدایی در قصه‌های ایرانی به کوشش انجوی شیرازی». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۶، شماره‌ی ۲، صص ۱۳۹-۱۶۴.
- ناجی، سعید و مجید حبیبی عراقی، لیلا (۱۳۹۷). «نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستان‌ها در برنامه فبک». *تفکر و کودک*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۹، شماره‌ی ۱، صص ۳۰-۱. http://fabak.ihcs.ac.ir/article_3457.html (آخرین بازبازی در تاریخ ۱۳۹۸/۸/۲۲).
- هانت، پیتر (زیر چاپ). *نقد، نظریه و ادبیات کودک*. ترجمه‌ی سهراب رضوانی و امین ایزدپناه، تهران: مدرسه.
- Brown J. M. (2017). *A Dialogical research methodology based on Buber: Intersubjectivity in the research interview*. *Journal of Family Therapy*. 39 (3), 415-436.
- Frank W. A. (2005). *What is dialogical research and why should we do it?* *Qualitative Health Research*. 15 (7), 964-974.
- Kennedy D. & Kohan W. O. (2008). *Aion, Kairos, and Chronos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education*. *Childhood and Philosophy*. 4 (8), 5-22.
- Kennedy D. & Kohan W. O. (2014). *School and the future of schole: A Preliminary dialogue*. *Childhood and Philosophy*. 10 (19), 199-216.
- Khosronejad M. & Shokrollahzadeh S. (in press). *From silencing children's literature to attempting to learn from it: changing views towards picturebooks in P4C movement*. *Childhood and Philosophy*.
- Naji S. & Hashim R. (eds.) (2017). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*. London: Routledge.