Shiraz University
Journal of Children's Literature Studies
Semiannual, ISSN: 2783-0616
Vol 16, Issue 2, 2025-2026, Ser 32

Extended Abstract

DOI: 10.22099/JCLS.2025.52196.2081

Zahhak: A Tale of Seven Narrators Through the Labyrinth of Rewriting, Image-Text Interaction, and the Community of Philosophical Inquiry

Saeid Hessampour
Neda Moradpour*

Introduction

Philosophy for Children (P4C) program has undergone significant transformations in its concepts, structure, and objectives. One of the most pivotal of these shifts is the movement from humanism toward posthumanism. This paradigm shift has also brought about changes in the sources and narratives used in communities of inquiry. Whereas Lipman and his colleagues authored philosophical novels that echoed the history and challenges of Western philosophy, the second and third generations of P4C have drawn upon picturebooks, high-quality children's literature, and more culturally localized texts. As the texts have changed, so too have the criteria for selecting appropriate books for philosophical inquiry. Haynes and Murris (2012), adopting a novel approach, have turned to children's literature and picturebooks and proposed new criteria that encompass both aesthetic aspects and epistemological, ethical, and political considerations.

Method, Review of Literature, Purpose

This study aims to investigate the potential of *Zahhak: A Tale of Seven Narrators* by Atousa Salehi for use in the community of philosophical inquiry with children. The methodology is qualitative, and data were

* PHD Candidate of Persian Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author)
neda.moradpour@gmail.com
Article Info: Received: 2025-02-01, **Accepted:** 2025-04-19
COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

collected and analyzed through deductive content analysis. The theoretical framework is based on the evaluative criteria proposed by Haynes and Murris. In the background section, the study draws upon Lipman's criteria for selecting philosophical stories for children, Matthews's attention to philosophical fiction in children's literature, and Wartenberg's focus on picturebooks. Nevertheless, the primary emphasis is placed on Haynes and Murris's triadic criteria, which include aesthetic, epistemological, and ethical-political dimensions, all aiming to identify texts capable of evoking reflection and philosophical questioning.

Discussion

The analysis reveals that this adaptation, which falls under interpretive and critical rewritings, possesses significant philosophical depth. Aesthetically, the use of polyphonic narration, multiple narrators, first-person perspectives, open-ended dialogues, the contradictory relationship between image and text, and a distinctive visual style all render the text intellectually stimulating. Epistemologically, although it is difficult to draw strict boundaries between aesthetic and epistemological techniques, the text adopts a critical stance toward historically fixed notions of truth. By employing a unique narrative style and the interplay between image and text, the book creates moments that provoke readers to question their prior beliefs about the well-known story of Zahhak.

Regarding ethical and political aspects, Haynes and Murris emphasize the child's position within the story and the power dynamics between adults and children. Although the original myth does not explicitly address child-adult power relations, the concept of absolute power is nevertheless problematized. Zahhak, representing tyranny, is ultimately overthrown by the people and by Fereydoun—a youth in this adaptation—who stands against him. Thus, the book offers readers a model of resisting absolute authority. Certain illustrations also depict children playing with a crown and throne, symbolically neutralizing the myth's absolute power structure. The book's critical approach to the *Shahnameh* is noteworthy, questioning the authority of the original text itself. The interaction between image and text is deeply thought-provoking. All characters share similar facial features, and at times the illustrations contradict the text. For example, while the narrative describes Fereydoun's weapon as a cow-headed mace, illustrations depict a branch of olive, a plain mace, and a cow-headed mace in various scenes, leaving the reader uncertain about the true weapon.

Conclusion

The findings indicate that from an aesthetic perspective, the use of visual cues, multiple narrators, diverse viewpoints, and open-ended dialogues facilitates multiple interpretations. Epistemologically, the text challenges the narratives of its various narrators and invites readers to reflect on concepts of truth, history,

and established beliefs. Ethically and politically, the book centers on questioning absolute power and encourages critical thinking about inherited narratives. The interaction between image and text is significant across all three evaluative dimensions. Based on these findings, this picturebook holds great potential for philosophical exploration within communities of inquiry.

Keywords: picturebooks, rewriting, P4C, PWC, community of philosophical inquiry

References

Fisher, R. (2006). *Teaching thinking to children* (M. Safaei Moghadam & A. Najarian, Trans.). Ahvaz: Rasesh. [in Persian]

Flick, U. (2008). *An introduction to qualitative research* (H. Jalili, Trans.). Tehran: Ney Publishing. (Original work published 1998). [in Persian]

Ghaedi, Y. (2021). Shahnameh *stories and philosophy for children: With facilitator's guide*. Tehran: Avaye Haya. [in Persian]

Ghasroddashti, F., Rezaei Dasht-Arzheneh, M., & Hajiani, F. (2022). An analytical study of the relation between Zahhak and Nahusha. *Journal of Mystical and Mythological Literature, 18*(67), 203–224. [in Persian]

Grenby, M. O., & Reynolds, K. (2021). *Children's literature studies: A research methods handbook* (M. Farhangi, Trans.). Tehran: Madreseh. (Original work published 2011). [in Persian]

Haynes, J., & Murris, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy and philosophy*. London: Routledge.

Javidy Kalateh Jafari, T., & Colleagues. (2012). Philosophy for children: Philosophical themes in the classical Persian literature. *Tafakkor va Koodak (Thought and the Child), 9*(2), 1–25. [in Persian]

Kavakebi, M., Hariri, A. H., & Maktabi-Fard, L. (2010). Analysis of critical thinking skills in Iranian children's and young adult stories. *Studies in Children's Literature, 1*(2), 157–193. [in Persian]

Kennedy, D., & Kohan, W. (2017). Geret Biesta and philosophical work with children. *Childhood and Philosophy, 13*(28), 409–414.

Khosronejad, M. (2007). A reflection on the co-existence of children's literature and philosophy in the Philosophy for Children program. *Educational Innovations*, 109–124. [in Persian]

Khosronejad, M. (2018). Still in search: Dialogue with existing views on picturebooks in Iran. In *Proceedings of the Second Festival of Rewritten Picturebooks* (pp. 73–136). Shiraz University, Center for Children's Literature Studies. [in Persian]

Khosronejad, M. (2024). *The answers are blown away by the wind*. Tehran: Kargadan. [in Persian]

Khosronejad, M., & Shokrollahzadeh, S. (2018). The meaning and foundation of dialogue in the Philosophy for Children movement: An effort to develop a dialogic theory of learning and teaching. *Studies in Education and Learning, 10*(1), 56–93. [in Persian]

Khosronejad, M., & Shokrollahzadeh, S. (2020). From silencing children's literature: Changing views towards picturebooks in the P4C movement. *Childhood & Philosophy, 16*.

Kohan, W. (1999). What can philosophy and children offer each other? *Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 14*(4), 2. https://doi.org/10.5840/thinking19991442

Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress, 2*(1), 3–16.

Lipman, M., & Naji, S. (2009). Philosophy for children and adolescents: A new approach in philosophy and education. *Farhang Journal, 69*, 151–175.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2015). *Philosophy in the classroom* (M. Z. Baqeri Noeparast, Trans.). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. (Original work published 1977). [in Persian]

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2016). *Thinking children: Philosophy for children and its implementation in the classroom* (M. Z. Baqeri Noeparast, Trans.). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [in Persian]

Matthews, G. (2018). *The philosophy of childhood, children's literature theory and the concept of childhood* (S. Hessampour & M. Hessampour, Trans.). Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults. [in Persian]

Mozaffari, A., & Zarei, A. (2013). Zahhak and Mesopotamia. *Journal of Mystical and Mythological Literature, 9*(33), 87–115. [in Persian]

Murris, K. (1997). *Metaphors of the child's mind: Teaching philosophy to young children* (Doctoral dissertation). University of Hull.

Murris, K. (2016a). Philosophy with picturebooks. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1

Murris, K. (2016b). The posthuman child: III. In D. Kennedy & B. Bahler (Eds.), *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries* (pp. 185–197). Lexington Books.

Naji, S. (2016). *P4C criteria for children's stories*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [in Persian]

Naji, S., & Rosnani, H. (2020). *Dialogues on the history, theoretical foundations, and implementation of the Philosophy for Children program: A global perspective* (H. Mohammadi, Trans.). Tehran: Ney Publishing. [in Persian]

Nikolajeva, M. (2019). *An introduction to aesthetic approaches to children's literature* (M. Farhangi, Trans.). Tehran: Madreseh Publications. [in Persian]

Salehi, A. (2020). *Zahhak: The tale of seven narrators* (N. Safakhoo, Illus.). Tehran: Madreseh Publications. [in Persian]

Sedaghat, M., Khoshbakh, F., & Alborzi, M. (2014). Themes and motifs in Iranian children's stories. *Studies in Children's Literature, 5*(2), 107–128. [in Persian]

Shokrollahzadeh, S. (2019). *Polyphony in theory and practice: Exploring the process of achieving polyphony in philosophical inquiry circles for teenagers* (Doctoral dissertation). Shiraz University. [in Persian]

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children after Matthew Lipman. *Department of Educational Foundation Scholarship and Creative Works, 114*.

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
پاییز و زمستان ۱۴۰۴
مطالعات ادبیات کودک
Shiraz University
شاپا الکترونیکی: ۰۶۱۶-۲۷۸۳
مقاله‌ی علمی پژوهشی، دوفصلنامه، سال ۱۶، شماره‌ی دوم،
پاییز و زمستان ۱۴۰۴، پیاپی ۲۱، صص ۱-۲۱
OPEN ACCESS
DOI: 10.22099/JCLS.2025.52196.2081

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

سعید حسام‌پور*
ندا مرادپور**

چکیده

برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، دست‌خوش تحول در مفاهیم، ساختار و اهداف خود شده است. چرخش از انسان‌گرایی به سوی پساانسان‌گرایی یکی از مهم‌ترین تحول‌های آن است. این تغییر در پارادایم، منابع و داستان‌های حلقه‌های کندوکاو را نیز تغییر داده است. اگر لیپمن و همکارانش رمان‌هایی می‌نوشتند که به‌نوعی 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 تغییرهایی شده است. هینز و موریس برای گزینش کتاب تصویری‌داستانی 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 باتوجه‌به 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 شده است. 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 داده است. باتوجه‌به این یافته‌ها این کتاب تصویری می‌تواند بستری برای تفکر فلسفی در حلقه‌های کندوکاو فراهم آورد.

* استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. shessampour@yahoo.com
** دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. neda.moradpour@gmail.com (نویسنده‌ی مسئول)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱/۳۰

COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

واژه‌های کلیدی: بازنگاری، حلقه‌ی کندوکاو، فبک، فباک، کتاب‌های تصویری‌داستانی.

۱. مقدمه

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[1] بنیان گذاشت با هدف پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی و البته در سطحی کلان، طرح‌ریزیِ 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 باتوجه‌به تجربه‌های خود، بیاندیشند و معنایی از زندگی دریافت کنند.

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 شکرالله‌زاده در این‌باره چنین می‌گویند: «ضعف نظری در زمینه‌ی ادبیات کودک در P4C باعث شده است تا داستان‌ها و رمان‌هایی بنویسند که بیشتر آموزشی و فاقد ویژگی‌های زیبایی‌شناختی این ژانر هستند، به همین دلیل است که کتاب‌هایی که به سنت لیپمنیان نوشته شده‌اند درخور توجه منتقدان ادبی قرار نگرفته‌اند» (خسرونژاد و شکرالله‌زاده، ۱۳۹۸: ۴).

البته نبود ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه تنها گزینه‌ای 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 (Haynes & Murris, 2012: 57).

نکته‌ی دیگر آن است که هر سرزمینی بافت فرهنگی منحصربه‌فردی دارد که می‌توان از ظرفیت‌های غنی قصه‌ها و اسطوره‌های کهن آن بهره برد. این گنجینه‌ی ارزشمند نه‌تنها 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. ازاین‌رو 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 به‌طور کلی کیفی است. درباره‌ی داده‌یابی پژوهش از میان روش‌های مصاحبه‌ای، مشاهده‌ای و اسنادی، روش اسنادی باتوجه‌به پرسش‌های پژوهش کاربرد بیشتری دارد. درباره‌ی انتخاب نمونه‌ی پژوهش باید گفت که هدفمند بوده است، به این ترتیب که در مرحله‌ی نخست اسطوره‌هایی که بازنوشته‌ی خلاق و موفقی از آن‌ها وجود داشت بررسی شدند؛ برای تأیید موفق‌بودن کتاب از فهرست کتاب‌های منتخب شورای کتاب کودک در میان سال‌های ۱۳۴۲ تا

[1]. Lipman

۱۴۰۲ استفاده شد. در آخر 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 شده است. به این شکل که باتوجه‌به نظر هینز و موریس که معیارهایی برای کتاب‌های تصویری‌داستانی دارند، به بررسی این اثر خواهیم پرداخت، اما ازآنجاکه این کتاب افزون‌بر اینکه کتابی تصویری است، در حوزه‌ی بازنگاری متن‌های کهن نیز جا می‌گیرد، به معیارهایی تازه نیز نیاز داریم.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

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

برنامه‌ی فبک (p4c) در سال ۱۹۶۹ ازسوی 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[1] پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان را بنا نهاد (لیپمن، ۱۳۸۸: ۱۵۳). او درباره‌ی این برنامه چنین می‌گوید: «در برنامه‌ی مهارت‌های تفکر فلسفی، کودکان ترغیب می‌شوند که نقاد باشند و خلاقانه بیندیشند. هنگامی که کودکان درباره‌ی امور، آن‌چنانکه هستند بحث می‌کنند، باید به آن‌ها کمک کرد تا امور را آن‌چنانکه ممکن است باشند نیز کشف کنند» (لیپمن، ۱۳۹۴: ۵۸).

البته فبک بدون خاستگاه و مقدمه نبوده است. لیپمن از دیدگاه‌های ویگوتسکی[2]، جان دیویی[3] و نیز روش گفت‌وگوی سقراطی در کار خود بهره برده است. درنهایت 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 این‌باره می‌گوید: «هدف ما آن نیست که نوعی ادبیات جاودان برای کودکان به وجود آوریم، بلکه می‌خواهیم کودکان را وادار کنیم که فکر کنند» (همان: ۷۲).

در این داستان‌ها همان‌گونه که پیش‌ازاین نیز اشاره شد، شخصیت اصلی داستان که کودک یا نوجوان است با مسئله‌ای فلسفی روبه‌رو 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 برنامه‌ی درسی نیز مشخص است و کودکان را برای تبدیل‌شدن به شهروندان یک جامعه‌ی دموکراتیک آماده می‌کند (لیپمن، به نقل از ناجی، ۱۳۹۹: ۲۴).

اما این برنامه منتقدانی نیز داشت. منتقدانی که به نگاه ابزاری لیپمن به داستان، اهداف ایدئولوژیک و ازپیش‌تعیین‌شده‌ی این برنامه برای شکل‌دهی و آماده‌سازی کودکان برای ورود به جامعه‌ی دموکرات، روش گفت‌وگوی سقراطی آن و نیز

---

1. Ann Margaret Sharp
2. Lev Vygotsky
3. John Dewey

مفهوم کودکی در آن اشاره داشتند.

گرت‌بی متیوز رویکرد دیگری در زمینه‌ی ارتباط فلسفه و کودکی داشت. او به فلسفه و مفهوم کودکی توجه می‌کرد. در نظر او کودکان به‌طور ذاتی فیلسوف بودند. او به این نکته توجه می‌کرد که: «برخی کودکان به‌طور طبیعی پرسش‌ها و توضیح‌هایی مطرح می‌کنند یا حتی استدلال‌هایی به‌کار 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. درحالی‌که لیپمن کودکان را نیازمند تواناشدن در زمینه‌ی مهارت‌های منطقی، استدلال‌ورزی و فلسفی می‌داند، در نظر متیوز ما به‌عنوان بزرگ‌سالان می‌توانیم به‌صورت متقابل از قدرت فلسفه‌ورزی کودکان بهره ببریم. البته متیوز درباره‌ی فلسفه با کودکان یا برای کودکان سخن نمی‌گوید. وانسلیخم و کندی درباره‌ی روش کار او چنین می‌گویند: «او درباره‌ی فلسفه با یا برای کودکان سخن نمی‌گوید، بلکه در پی گفت‌وگو با کودکان است و درباره‌ی این بحث می‌کند که کودکان همان پرسش‌هایی را مطرح می‌کنند که فلاسفه می‌پرسند، هرچند به شکلی متفاوت»(Vansieleghem & Kennedy, 2011: 175)

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[1] (۱۹۹۹) به مفهوم کودکی و مفهوم رشد در برنامه‌ی فبک نقدهایی وارد می‌کند. در نظر او فبک مفهومی سنتی و وابسته به زمان را برای رشد در نظر دارد و بنابراین تعریفش از کودکی نیز تعریفی سنتی 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 گوش فرادادن را دارد» (Kennedy& Kohan: 2017: 412).

وارتنبرگ[2] به کتاب‌های تصویری‌داستانی به‌عنوان 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[3] در یک نگاه انتقادی به مفاهیم و تعریف‌های ارائه‌شده 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 منتشرشده‌ی آکادمیک فیلسوفان است» (Murris, 2016: 4). 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

---

[1]. Walter Kohan
[2]. wartenberg
[3]. Karin Murris

نه در فرض‌های ثابت بزرگ‌سالان (همان: ۵).

او به همراه جووانا هینز[1] کتاب‌های تصویری را جایگزینی برای رمان‌های فلسفی لیپمن معرفی می‌کند. آن‌ها در کتاب *کتاب‌های تصویری، پداگوژی و فلسفه* به نمونه‌کاوی چند کتاب تصویری می‌پردازند. سپس معیارهایی برای کتاب‌های تصویری در نظر می‌گیرند که برای گزینش چنین آثاری تأمل‌پذیرند. این معیارها به سه بخش زیبایی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و اخلاقی و سیاسی تقسیم می‌شوند (Haynes & Murris, 2012: 120-121).

۲. ۲. آموزش فلسفه به کودکان در ایران

در ایران سعید ناجی هم‌سو با لیپمن و شارپ در این زمینه وارد شده است. ناجی به بررسی معیارهای فبک برای داستان می‌پردازد تا بر مبنای معیارهای تعیین‌شده، بتوان از ادبیات کلاسیک و کهن ایران نیز برای حلقه‌ی کندوکاو بهره برد. در این دید، داستان‌های فبک باید از سه زاویه کفایت داشته باشند؛ کفایت یا غنای فکری‌فلسفی، کفایت ادبی و کفایت روان‌شناختی و البته برای غنای هر یک معیارهایی آورده شده است (رک. ناجی، ۱۳۹۵: ۱۲).

جاویدی‌کلاته‌جعفری و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی ظرفیت پنهان متن‌های کلاسیک ادب فارسی توجه کرده است و نشان می‌دهد که باتوجه‌به این متن‌ها می‌توان به محتوایی فلسفی متناسب با فرهنگ بومی دست یافت (جاویدی‌کلاته‌جعفری و همکاران، ۱۳۹۱: ۱).

یحی قائدی (۱۴۰۰) داستان‌های شاهنامه را از آن بابت که خرد همچون نخ زرینی همه‌ی بخش‌های آن را به هم پیوند داده است، مناسب حلقه‌ی کندوکاو می‌داند، زیرا در نظر او فلسفه فرزند خرد و اندیشه است (قائدی، ۱۴۰۰: ۱۳). او در هر بخش از کتاب بخشی از داستان شاهنامه را به‌طور خلاصه و با اندکی تغییر نقل می‌کند و در پایان پرسش‌هایی باتوجه‌به موضوع داستان مطرح می‌کند و پیشنهادهایی برای برگزاری حلقه‌ی کندوکاو ارائه می‌دهد.

اما در زمینه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در ایران، فبک تنها رویکرد درخور توجه پژوهشگران این زمینه نبوده است. پژوهش‌هایی با رویکردهایی دیگر نیز انجام شده است. خسرونژاد (۱۳۸۶) در «تأملی در همنشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان» به بررسی مفهوم ادبیات کودک در این برنامه نقدی وارد می‌کند. وی با بررسی نظر لیپمن و شارپ و نیز گرت‌بی متیوز درباره‌ی نقش ادبیات کودک در این برنامه به این نتیجه می‌رسد که نگاه لیپمن به ادبیات کودک کاملاً ابزاری است.

خسرونژاد و شکرالله‌زاده (۱۳۹۷) در پژوهشی دیگر به بررسی سیر تحول دیدگاه‌ها به ادبیات کودک و به‌ویژه کتاب‌های تصویری‌داستانی پرداخته‌اند و غفلت از تعریف و جایگاه مشخص درباره‌ی ادبیات کودک و به‌ویژه کتاب‌های تصویری‌داستانی را یکی از دلایل ضعف فبک و پذیرفته‌نشدن رمان‌های فلسفی می‌دانند.

به‌طور کلی تفاوت‌های بنیادین فبک و منتقدانش سبب شده است که روش آن‌ها در حلقه‌ی کندوکاو کاملاً متفاوت با روش فلسفه برای کودکان باشد. در دید فلسفه برای کودک، کودکان نیازمند آموزش هستند تا به شهروندانی دموکرات بدل شوند، درحالی‌که در دید فلسفه با کودکان، آن‌ها شایسته‌ی گفت‌وگو هستند و توانمند در معناسازی و می‌توانند هم‌صحبت‌هایی جدی برای بزرگ‌سالان باشند، به همین خاطر «برای» در این دید تبدیل به «با» می‌شود تا گفت‌وگوی با

[1]. Joanna Haynes

کودکان و نوجوانان رنگ دیگری به خود گیرد.

۳. مبانی نظری

در واکنش به محدودیت‌هایی که لیپمن برای داستان‌های فبک داشت، پژوهشگران پرشماری کوشیدند افق‌های تازه‌ای برای این رویکرد بیافرینند. گرت‌بی متیوز، با تأکید بر ادبیات کودک، داستان‌های فکری را به‌عنوان ابزاری برای فلسفه‌ورزی معرفی کرد. اما این داستان‌ها نیز همچنان بر متن متمرکز بودند و ابعاد بصری را نادیده می‌گرفتند. وارتنبرگ نیز با نگاهی تازه‌تر به کتاب‌های تصویری پرداخت، اما تحلیل‌های او بیشتر به متن گرایش داشت و به اهمیت تصاویر در معناسازی در کارهای او کمتر توجه شده است. در این میان، هینز و موریس با ارائه‌ی رویکردی جامع‌تر، به بررسی برهم‌کنش پویای متن و تصویر در کتاب‌های تصویری پرداختند. از نظر آن‌ها نوعی چرخه در خواندن یک کتاب تصویری پدید می‌آید که خواننده را وامی‌دارد، برای درک معنای یک اثر، نگاهش از متن به تصویر و از تصویر به متن متمرکز شود. درواقع برای کودک پساانسان، متنی چندوجهی و چندلایه می‌تواند درخور تأمل باشد. آن‌ها معیارهایی سه‌گانه برای واکاوی و نشان‌دادن ظرفیت کتاب تصویری ناب پیشنهاد کردند. این معیارها از این قرارند:

الف. زیبایی‌شناسانه

- گفت‌وگوی اکتشافی با پایان باز میان شخصیت‌های انسانی یا فانتزی مانند حیوان‌های سخنگو، هیولاها، جادوگران، ربات‌ها یا خرس‌های عروسکی؛
- نشان‌دادن طیف گسترده‌ای از سبک‌های زیبایی‌شناختی و تنوع فرهنگ‌ها؛
- در برداشتن ابهام در واژگان و/ یا تصویرها یا دربرداشتن تضاد میان این دو (تصویرهای بارور)؛
- وابستگی متقابل میان واژگان و تصویرها (سیستم‌های نشانه‌ای جالب یا اکوسیستم‌های کوچک)؛
- آثار هنری با کیفیت بالا (نوشتاری و دیداری)؛
- فراخواندن به واکنش‌های احساسی، تخیلی و شناختی؛
- دارای شخصیت‌های روایی که میان واقعیت‌های افراطی میانجی‌گری می‌کنند.

ب. معرفت‌شناسانه

- ابهام و پیچیدگی (معنای نامشخص)؛
- بازی با واقعیت: بازکردن دیگر جهان‌های ممکن و دیگر روش‌ها برای انجام کارها؛
- شبیه زندگی اما به اندازه‌ی کافی متفاوت برای برجسته‌کردن جنبه‌های خاصی از واقعیت. چیزهای آشنا عجیب به نظر می‌رسند به‌طوری که ما دوباره به آن در روشنایی متفاوتی نگاه می‌کنیم؛
- شوخ‌طبعی و بازیگوشی؛
- ریشه در بدن (جسم)، عینیت و روزمرگی؛

- مفاهیم انتزاعی و موضوع‌هایی را که از وجود انسان می‌پرسند دربرمی‌گیرند و محرک پرسش‌ها یا مسائلی هستند که نمی‌توان به آسانی با مشاهده، محاسبه یا ارجاع به اصل‌های ثابت (علمی) به آن دست یافت؛
- درگیرکردن احساسات و تخیل؛
- تناقض احساسات و رفتارهایی در متن، تصویر و در شکاف میان آن‌ها که در رابطه‌ای دیالکتیکی با خواننده برقرار می‌کند؛

ج. اخلاقی و سیاسی

- به‌پرسش‌کشیدن نهفته یا آشکار رابطه‌ی قدرت میان بزرگ‌سال و کودک با شخصیت‌های کودکی که موقعیت‌های ساده‌ای را که برای کودکان به‌وجود آمده است به پرسش می‌کشند؛
- نگرش متواضعانه به کودکان؛
- «دیگری»نکردن بزرگ‌سالان با ارائه‌دادن آن‌ها به‌عنوان کاریکاتور (برای نمونه در کار رولد دال) اما انتقادی و خودانتقادی با قراردادن آینه‌ای رودرروی بزرگ‌سالان؛
- مخالفت بازیگوشانه با اقتدار، جدیت و انطباق (با قوانین بسط داده‌شده، شکسته‌شده یا رهاشده)؛
- محوشدن مرزهای میان رفتارهای اجتماعی و غیراجتماعی؛
- ارایه‌ی فرصت‌هایی برای فرورفتن تخیلی در دیگر شخصیت‌ها، مکان‌ها و زمان‌ها؛
- دعوت به تأمل انتقادی درباره‌ی ارزش‌ها و تجربه‌های خود (Haynes & Murris, 2012: 120-121).

البته هینز و موریس تأکید می‌کنند که هر کتاب تصویری ممکن است چند ویژگی را در خود جای داده باشد، اما به‌طور کلی، بر اساس این معیارها، کتاب‌های تصویری فضایی برای تفکر و معناسازی به شمار می‌روند. برخلاف رمان‌های لیپمن که خواننده را به مسیری ازپیش‌تعیین‌شده هدایت می‌کردند، کتاب‌های تصویری فرصتی برای کشف معانی چندگانه فراهم می‌آورند. کودک، در این چرخه‌ی پویا، میان متن و تصویر حرکت می‌کند، به کاوشگری خلاق و فعال تبدیل می‌شود و از خلال این تعامل و باتوجه‌به تجربه‌های خود به درکی عمیق‌تر از مفاهیم دست می‌یابد.

۴. بحث و واکاوی

۴. ۱. پیرنگ داستان *ضحاک، روایت هفت راوی*

هفت راوی به نقل داستان ضحاک می‌پردازند. **نخستین راوی**، مرداس، از کودکی پاک ضحاک می‌گوید و از اینکه آرزوهای بزرگی برای او داشته است و در نظرش این پسر می‌توانسته است جهان را آسمانی کند؛ اما سرنوشت چنین بود که مرگ او در دستان پسر سنگ‌دلش باشد. او باخبر نبود که اهریمن فرزندش را بی‌پدر می‌خواهد تا بر شانه‌هایش بوسه زند.
راوی دوم ابلیس است که مخالف مقصربودن خودش در مرگ مرداس است. او تنها چاه را کند؛ اما این ضحاک بود که آن را با خس و خاشاک پر کرد. سپس ابلیس ماجرای به شکل آشپز درآمدن و بوسه‌اش را می‌گوید.

راوی سوم شهرناز دختر جمشید است که از روزگار خوشِ گذشته می‌گوید و از اینکه از روزی که پدرش به پروردگار پشت کرد و مغرور شد، پایه‌های تختش فرو ریخت؛ سپس از به بند کشیده‌شدن خود و خواهرش و روزگار دشوارشان در کاخ ضحاک می‌گوید. شهرناز از ارمایل و گرمایل و از خواب هولناک ضحاک و ترس او نیز سخن می‌گوید.

راوی چهارم فرانک مادر فریدون است که ترس ضحاک را نه از خواب، بلکه از پسرش فریدون می‌داند. اوست که لرزه بر تن ضحاک انداخته است. سپس از کشته‌شدن آبتین و خوابی که خودش دیده می‌گوید و می‌دانسته است که سواران ضحاک او را هم راحت نمی‌گذارند و از این می‌گوید که فرزندش را به نگهبانی سپرده است. او نقل می‌کند که بعد از شانزده سال فریدون می‌آید و از گاو برمایه می‌گوید که از شیرش نوشیده است و فرانک نیز از خواب ضحاک و خواب خودش می‌گوید. فریدون با خشم از جا برمی‌خیزد و فرانک در راهش نمی‌ایستد، شمشیر پدرش را به او می‌دهد و فریدون حرکت می‌کند.

راوی پنجم کاوه است و بر این باور است که پیش از رفتن فریدون این چرم‌پاره‌ی او بوده است که لرزه به تن ضحاک انداخته و او را ترسانده است و ماجرای پسرش و گواهی‌دادن بر دادگستری ضحاک را می‌گوید و از اینکه چرم‌پاره‌اش را بر نیزه کرده و مردم را جمع کرده است تا به کمک فریدون بروند.

فریدون **راوی ششم** است که کاوه را رودی خروشان و خودش را رودی خشمگین می‌داند و از اینکه سرانجام با برادرش کیانوش و گرز گاوسر و سپاهیانش به راه افتاده است می‌گوید. او باید از اروندرود بگذرد، اما نه مهر دارد و نه جواز، پس با اسب از رود خروشان می‌گذرد و به کاخ می‌رسد. به سپاهیان می‌گوید که باید بتازند تا دشمن غافلگیر شود، اما وقتی می‌رسد که ضحاک در هندوستان است. او دختران جمشید را ترسان در اتاقی می‌یابد. سرانجام خبرچینان به ضحاک خبر می‌دهند و او می‌رسد و مبارزه آغاز می‌شود و او گرز را بر سینه‌اش می‌فشارد. ضحاک از فریدون می‌خواهد که او را نکشد که گناه از او نبوده است و فریدون می‌گوید کاری می‌کند که روزی هزار بار آرزوی مرگ کند. پس دست‌بسته او را به دماوند می‌برد؛ در غاری که شب سیاهش را پایانی نیست.

راوی هفتم، ضحاک است و می‌داند که افسانه‌ها از او ساخته‌اند. افسانه‌هایی از او، آژی‌دهاک، از دیوی سه‌سر و سه‌پوزه و شش‌چشم و از اینکه سال‌هاست چشم‌به‌راه است تا کسی بیاید و قصه را از خودش بپرسد؛ نه آن‌گونه که دیگران گفته‌اند و به آن شاخ‌وبرگ داده‌اند. داستان با تصویر ضحاکِ دست‌بسته در غار به پایان می‌رسد، درحالی‌که ماری روی دوشش نیست.

۴. ۲. ضحاک در پیچ‌وخم بازآفرینی‌ها

در پیچ‌وخم بازآفرینی‌ها و دگردیسی‌های مدام، شخصیت ضحاک در طول عمر چندهزارساله‌ی خود، چهره‌ها یا نقاب‌های گوناگونی به خود گرفته است، تاآنجاکه چهره‌ی واقعی او را نمی‌توان شناخت، اما نشانه‌هایی نیز وجود دارد که بخش‌هایی از واقعیت تاریخی یا ریشه‌های کهن او را آشکار می‌کند.

به‌نظر می‌رسد که چند دیدگاه عمده درباره‌ی خاستگاه ضحاک وجود دارد. از این میان دیدگاهی که او را برآمده از اسطوره‌های هند و اروپایی[۱] می‌داند و دیدگاهی که به پیوند ضحاک و خدایان میان‌رودان[۲] اشاره دارد، تأمل‌پذیرند و

البته هر کدام از این دیدگاه‌ها نقض‌کننده‌ی دیگری نیست و می‌تواند مربوط به زندگی ضحاک در طول سالیان و قرن‌ها یا شاید مکان‌های متفاوتی باشد.

«در سرزمین مارهای مقدس، بین‌النهرین» (مظفری و زارعی، ۱۳۹۲: ۸۷) در زمانی پیش از چیره‌شدن و تلفیق اسطوره‌های آریاییان در ایران کهن، مار که اصلی‌ترین ویژگی ضحاک است به مرز خدایی برکت‌دهنده رسیده بود و پادشاهان آشور که همسایگان ایران و دولت عیلام بودند و مراوده‌های فرهنگی میان آن‌ها در جریان بوده است. در تصویرها، جام‌ها و مهرهای خود از این نشان استفاده می‌کرده‌اند. یکی از قدیمی‌ترین تصویرهای بازمانده از دوره‌ی عیلامیان نیز مربوط به پادشاهی با دو مار بر دوش است. به نظر می‌رسد، این نقش‌مایه پس از حمله‌ی اقوام بین‌النهرینی به ایران رسوخ کرده است (رک. مهرآفرین، ۱۳۷۵: ۱۳۰ به نقل از مظفری و زارعی، ۱۳۹۲: ۹۶).

تصویر شماره‌ی ۱. مهر استوانه‌ای مربوط به ۳۲۰۰ سال پیش از میلاد، یافته‌شده در شوش

شاید تأثیر همین حمله‌های آشور بود که مار و ماردوشی را به‌تدریج بدل به نقشی منفی کرده است و با ورود اسطوره‌های هند و ایرانی و بعدها آمدن زرتشت و شاید نیاز به وجود یک اَبَرشرور، این واژگونی یا دگردیسی اسطوره رخ داده است. مار بدل به اژدها و خدایان ماردوش، جایگزینی زمینی برای اهریمن می‌شوند. در اوستا و بندهش نیز اژیدهاک از سرزمین بوری است که آن را بابل در میان‌رودان می‌دانند (همان: ۹۹)، اما همان‌گونه که می‌دانیم اسطوره‌ها در اوستا و متن‌های مذهبی کهن، خرده‌روایت‌هایی بوده‌اند که باید پرورده می‌شدند و این قلم فردوسی بوده است که از این اسطوره، شاهکاری ادبی و چندلایه ساخته است؛ اثری که می‌تواند معانی و موضوع‌های تأمل‌برانگیز بسیاری برای گفت‌وگوی فلسفی داشته باشد.

اسطوره‌ی ضحاک، امروز نیز توجه نویسندگان و بازنویسان را جلب کرده است. آتوسا صالحی یکی از این بازنویسان است که اثری درخور تأمل درباره‌ی این اسطوره و البته باتوجه‌به شاهنامه دارد. این اثر با نوع روایت و با تصویرگری تأمل‌برانگیز نوشین صفاخو زاویه‌ای تازه در برخورد با این اسطوره به مخاطبان نشان می‌دهد.

۴. ۳. واکاوی داستان *ضحاک ماردوش، روایت هفت راوی*

۴. ۳. ۱. از منظر زیبایی‌شناسانه (ادبی و تصویری)

درباره‌ی نوع بازنگاری می‌توان گفت که باتوجه‌به ملاک‌های داوری بازنگاری‌ها در سال ۱۳۹۷ که در دانشگاه شیراز انجام شده است، چهار نوع بازنگاری را می‌توان برشمرد که به شرح زیر هستند:

۱. نقلی: در بازنگاری نقلی بازنگاران می‌کوشند به اصل اثر کاملاً وفادار بمانند؛ هیچ تغییری در درون‌مایه و تا ممکن است در شکل و ساختار آن ندهند و آن را همان‌گونه که هست با مخاطب سازگار کنند.

انواع بازنگاری نقلی: ساده‌نگاری، خلاصه‌نگاری، ترجمه؛

توضیح: طبیعی است که ترکیبی از دو یا همه‌ی انواع بازنگاری نقلی نیز ممکن است؛

۲. تفسیری: بازنگاری با تفسیر بازنگاران از پیش‌متن همراه است. این تفسیر هرچند ممکن است نسبت به تفسیرهایی (چه در قالب روایت چه به‌صورت مقاله) که از پیش‌متن صورت گرفته است، انتقادی باشد، اما در پیوند با اصل پیش‌متن، تفسیری است.

۳. انتقادی: بازنگاران پیش‌متن را آن‌گونه که هست نمی‌پذیرند و روایت ایشان همراه با انتقاد است.

۴. خلاق: هرچند خلاقیت در نوع دوم و سوم بازنگاری نیز نقشی مهم دارد و هرچند هر خلاقیتی به‌نوعی نقد آثار پیشین را نیز در خود می‌پرورد و جست‌وجوی نو در بطن خود، نقد کهنه نیز هست، اما در این نوع بازنگاری تأکید بیشتر بر خلاقیت است و نه انتقاد (رک. خسرونژاد، ۱۳۹۷: ۹۴ و ۹۵).

البته این توضیح داده شده است که مرز دقیقی میان این تقسیم‌بندی‌ها نیست و بهتر آن است که یک متن را از آن دیدگاه که بیشتر در کدام گروه قرار می‌گیرد، دسته‌بندی کنیم (همان: ۹۵). ازاین‌رو به نظر می‌رسد که *ضحاک ماردوش، روایت هفت راوی* بیشتر تفسیری و تا حدودی انتقادی است؛ به‌ویژه زمانی‌که کلیت اثر، یعنی مجموعه‌ی متن تصویری و واژگانی آن در نظر گرفته شود. درباره‌ی متن می‌توان گفت که وقتی هر راوی باتوجه‌به دید خود به روایت ماجرا می‌پردازد؛ ما می‌توانیم دیدگاه‌های پنهان شخصیت‌های پیشین را بهتر درک کنیم. برای نمونه در شاهنامه مرداس معرفی می‌شود، اما ما نمی‌دانیم که در این پیش‌متن، دید مرداس به فرزندش چگونه است. درحالی‌که در متن بازنگاری‌شده پدری را می‌بینیم که احساس خود به فرزندش را بیان می‌کند و حتی دیدی متفاوت به دیگران دارد. او فرزندش را ابرشرور معرفی نمی‌کند و همچون هر پدری برایش آرزوهای بسیار دارد و حتی گویی در کوشش است تا گناهان ضحاک را از سوی سرنوشت نشان دهد.

_ «او ضحاک، پسرم بود و سرنوشت چنین بود که زندگی او در دست من باشد و مرگ من در دست او» (صالحی، ۱۳۹۹: ۷).

_ روزی که قدم به دنیا گذاشت، کاخ را چراغان کردم و هفت روز و هفت شب جشنی باشکوه به راه انداختم. به چشمم زیباترین فرزند جهان بود (همان: ۸).

_ یک شب که دستش را به آسمان بلند کرد، گفتم می‌خواهد ستارگان را در مشت بگیرد. پنداشتم خواب فرشته‌ای را می‌بیند. با خود گفتم، این پسر جهان را آسمانی خواهد کرد، در آینه‌ی چشم‌هایش تصویری از خود می‌دیدم، تصویری روشن که تا آخرین روز جهان ادامه داشت (همان: ۹).

یا زمانی‌که راوی ابلیس است، کوشش راوی بر این متمرکز است که گناه را از دوش خود بردارد و به دوش ضحاک بیندازد. او تنها ترغیب‌کننده‌ی ضحاک بوده است. به‌نوعی متن در تلاش است تا پرده از جزئیاتی بردارد که در متن شاهنامه از آن بی‌خبریم.

او به دنبال هوس‌هایش بود و من به دنبال بلندپروازی‌های او. به دنبال مردی مثل او که نترسد و گام پیش بگذارد، اما من مرداس را نکشتم. من نه خنجر بر گلویش گذاشتم، نه دست و پایش را به زنجیر کشیدم. [...] ضحاک، خود پدرش را کشت. من چاه را کندم، اما این او بود که چاه را با خس‌وخاشاک پوشاند تا پدرش در آن بیفتد. در چشم‌هایش هم برق ترس را می‌دیدم و هم آرزوی قدرت را (همان: ۱۸).

یا زمانی که راوی، شهرناز، همسر ضحاک است او از خاطره‌های پرافتخار و شادش در کاخ جمشید سخن می‌گوید و تلخی روزهای بعد را به تصویر می‌کشد:

ضحاک مرا و خواهرم را به بند کشید و به کاخش برد. تلخی آن روز هنوز با من است؛ چون زهری در دهانم و خاری در چشمم. [...] من و ارنواز در آغوش هم اشک می‌ریختیم و دست بر گوش می‌گذاشتیم تا فریاد مرگ‌بارشان را نشنویم. مارهای ضحاک، خوراک می‌خواستند و خوراکشان مغز آن دو جوان بخت برگشته بود (همان: ۳۲).

به این ترتیب و به این دلیل که زوایای پنهان پیش‌متن روشن شده‌اند به نظر می‌رسد که متن بیشتر تفسیری باشد تا نقلی و البته تا حدودی در برخی قسمت‌ها انتقادی است که در بخش‌های دیگر و در بررسی تصویر به آن‌ها خواهیم پرداخت.

۴. ۳. ۱. ۱. ساختار و زاویه‌ی دید

درباره‌ی نوع روایت با اینکه در این کتاب تکه‌تکه شده است و هر بار بخشی از آن را راوی تازه‌ای نقل می‌کند، اما توالی زمانی رعایت شده است و بنابراین کل روایت، یک روایت خطی است. همانند پیش‌متن، داستان از مرداس آغاز می‌شود، اوج داستان نبرد ضحاک و فریدون است و درنهایت با به بندکشیده‌شدن ضحاک در غار به پایان می‌رسد.

درباره‌ی زاویه‌ی دید می‌توان گفت: «اصطلاح «زاویه‌ی دید» در معنایی کم‌وبیش استعاری، برای مشخص‌کردن موقعیت فرضی راوی، شخصیت و خواننده‌ی نهفته (یا روایت‌گیر) به‌کار رفته است» (نیکولایوا، ۱۴۰۰: ۱۹۲) و در اینجا البته اول شخص است. روایت از سوی هفت راوی که هر یک نقشی در داستان دارند، نقل می‌شود.

۴. ۳. ۱. ۲. ابهام در شخصیت‌پردازی و شخصیت‌های میانجی

ماریا نیکولایوا برای شخصیت‌پردازی در روایت واژگانی و تصویری مؤلفه‌هایی را مشخص می‌کند؛ در نظر او اصلی‌ترین تکنیک در شخصیت‌پردازی واژگانی، توصیف روایی است که هم شامل جزئیات نمایان بیرونی است (شخصیت‌ها چگونه به نظر می‌رسند؟ چگونه حرکت می‌کنند؟ چه چیزی پوشیده‌اند؟) و هم ویژگی‌های عاطفی، روان‌شناسی و فلسفی را دربرمی‌گیرد. داستان می‌تواند تغییرهای ظاهر و موقعیت شخصیت را توصیف کند که جنبه‌ی گذرا دارد یا به توصیف رشد درونی و عاطفی یا دگرگونی شخصیت بپردازد (همان: ۱۳۶).

نکته‌ی دیگر آن است که شخصیت‌ها در این دید می‌توانند با کنش خود در برابر اتفاق‌هایی که برای آن‌ها روی می‌دهد آگاهی‌هایی به مخاطب دهند. گفت‌وگوی میان شخصیت‌ها و تک‌گویی‌های درونیِ شخصیت اصلی نیز می‌توانند روش دیگری در شناخت شخصیت‌ها باشند (همان: ۱۳۶ و ۱۳۷).

درباره‌ی شخصیت‌پردازی در این روایت می‌توان گفت که گاه با توصیف‌های مستقیم راویان و گاه با نشان‌دادن کنشی از شخصیت انجام می‌شود. برای نمونه، گریه‌کردن ضحاک وقتی که برای شهرناز از خوابش می‌گوید، ترس‌ها و ضعف‌های ضحاک را به تصویر می‌کشد.

تصویرها در این کتاب تصویری‌داستانی کمک چندانی به درک زوایای پنهان شخصیت‌ها نمی‌کنند، زیرا همه‌ی شخصیت‌ها یک چهره دارند و ما تجلی حالتی از غم، شادی، ترس یا هیجان را در آن‌ها نمی‌بینیم. البته این تصویرها در درک درون‌مایه می‌توانند راهگشا باشند، اما متن واژگانی نکته‌هایی را در خود جای داده است. برای نمونه در روایت ابلیس می‌بینیم که او در چشم‌های ضحاک هم برق ترس و هم قدرت‌طلبی را می‌بیند (رک. صالحی، ۱۳۹۹: ۱۸) یا زمانی که شهرناز راوی روایت است از ترس ضحاک سخن به میان می‌آید:

> مارهای سیاه با چشم‌هایی خون‌گرفته و نیش‌هایی زهرآلود برگردنش پیچ‌وتاب می‌خوردند، اما ترس ضحاک از مارهای دوشش نبود. او پیش از مارها، از خواب هولناک آن شب در هراس بود (همان: ۲۶).
>
> سخنش را تمام نکرد. ترسیده بود و چون کودکان شیرخوار می‌گریست. شانه‌هایش می‌لرزیدند و دست‌هایش... و صدایش... می‌ترسید از آن روزی که با آن دو مار سیاه، با آن چشم‌های خون‌گرفته و نیش‌های زهرآلود تنها بماند. او از خوابی که دیده بود سخت می‌ترسید (همان: ۳۶).

راوی بعدی فرانک، مادر فریدون است و او نیز از ترس‌های ضحاک می‌گوید. گرچه منبع ترس را نه مارهای ضحاک که پسرش می‌داند:

> نه، ضحاک از آن خواب نبود که می‌ترسید. این فرزند من فریدون بود که تن ضحاک را به لرزه می‌انداخت و جانش را به آتش می‌کشید (۳۷).

با اینکه منبع ترس در این روایت فریدون است و نه مارهای ضحاک، اما راویان در ترسان‌بودن ضحاک تردیدی ندارند و می‌توان از مجموع این روایت‌ها و تکرار این ویژگی، شخصیت به تصویر کشیده‌شده‌ی از ضحاک را وحشت‌زده و ترسان و درعین‌حال قدرت‌طلب توصیف کرد. البته در روایت پایانی که راوی ضحاک است نیز با وجود کوتاه‌بودن، می‌توان مبهم‌بودن شخصیت را دید. تصویر در اینجا به این ابهام کمک می‌کند. تصویری که ضحاک را در بند و در کوه می‌بینیم، درحالی‌که ماری بر شانه‌هایش ندارد!

درباره‌ی سیر تحول شخصیت نیز نکته‌هایی وجود دارد. وقتی از نگاه مرداس به نظاره‌ی ضحاک می‌نشینیم او را کودکی معصوم می‌بینیم، اما در پایان این روایت، او را «فرزند سنگ‌دلم» می‌نامد و به‌نوعی به فریب‌خوردن او از ابلیس اشاره می‌کند. گویی ضحاک از نگاه او از روز نخست بد و شرور نبوده است و تنها فریب ابلیس را خورده است. شاید بتوان گفت، مرداس شخصیتی میانجی است که شروربودن شخصیت ضحاک را در نظر مخاطب کم‌رنگ می‌کند.

در بخش ابلیس، همان‌گونه که اشاره شد، راوی او را هم ترسان و هم قدرت‌طلب توصیف می‌کند و به تحول او از این نظر که نخست گیاه‌خوار بوده است و بعد گوشت‌خوار شده است، می‌پردازد. راویان بعدی به ترس‌های ضحاک اشاره دارند و درنهایت راویِ پایانی، در متن و تصویر گونه‌ای ابهام و تردید درباره‌ی همه‌ی ویژگی‌های شخصیتی ضحاک را به مخاطب انتقال می‌دهد. در مجموع، شخصیت‌های میانجی و درواقع شخصیت‌هایی که شروربودن ضحاک را به پرسش می‌کشند، مرداس، ابلیس و خود ضحاک هستند.

۴. ۱. ۳. ۳. گفت‌وگوهایی با پایان باز یا بسته

گفت‌وگوها در این داستان به دو بخش گفت‌وگوهای میان شخصیت‌های داستان و گفت‌وگوهای راویان تقسیم می‌شوند. راوی اصطلاح شناخته‌شده‌ای برای نقل‌کننده‌ی روایت است و معمولاً روی سخنش با مخاطب داستان است، اما در اینجا گویی گفت‌وگوهایی میان راویان نیز شکل می‌گیرد. راوی نخست، البته با مخاطبان سخن می‌گوید اما راوی دوم پاسخی برای راوی نخست دارد و البته در حال ردکردن نظر او و دفاع از خود است. پایان این گفت‌وگو نه در بخش همان راوی که در بخش بعدی است. هر راوی، روایت خویش را می‌گوید و از صحنه خارج می‌شود، اما آیا روایتش پذیرفتنی است؟ سخن پایانی روایت دوم نیز با روایت بعدی نقض می‌شود.

شهرناز، سومین راوی است. او نیز از مارهای ضحاک می‌گوید و از ترس ضحاک، از روزگار خوشِ گذشته و زمانی که شاهزاده و دختر جمشید بوده است. سپس ماجرای خواب ضحاک و وحشتش را نقل می‌کند، اما راوی بعدی که فرانک است با نظر او موافق نیست. او ترس ضحاک را نه از خواب، بلکه از حضور پسرش فریدون می‌داند. گویی هر بار گفته‌ها نقض می‌شوند. راوی بعدی کاوه است و البته تأیید می‌کند که فریدون به کاخ آمده است اما روایت مادر فریدون را کامل نمی‌داند زیرا نخست او بود که با چرم‌پاره‌ی خود، لرزه به جان ضحاک انداخت و از قطره‌هایی کوچک، رودی خروشان پدید آورده است. راوی بعدی فریدون است و البته در این بخش، گفته‌های راوی پیشین نقض نمی‌شود، اما گفت‌وگویی با ضحاک دارد که تأمل‌برانگیز است.

«ضحاک بر خاک افتاد، گرز را بر سینه‌اش فشردم.

گفت: مرا نکش... گناه از من نبود.

گفتم: نه، تو را نمی‌کشم، اما اگر بدانی چه اندیشه‌ای در سر دارم روزی هزار بار آرزوی مرگ خواهی کرد» (صالحی، ۱۳۹۹: ۶۶).

اینکه چرا گناه از ضحاک نیست، روشن نیست. البته در بخش ابلیس توضیح‌هایی داده شده است، اما به دلیل نقض‌شدن روایت‌ها مخاطب آیا می‌تواند به گفته‌های راویان اعتماد کند!؟ راوی هفتم، ضحاک است که با مخاطبان سخن می‌گوید، او سال‌هاست که منتظر است کسی بیاید و داستان را از زبان خودش بشنود. گویی هر آنچه نقل شده است جز سرابی بیش نبوده است. به نظر می‌رسد کشف معنای روایت نه در گفت‌وگوی هر راوی با راوی دیگر و نه در ماجرای ضحاک، بلکه با قراردادن همه‌ی نقل‌ها و درک معتمدنبودن روایت‌ها ممکن می‌شود.

۴. ۳. ۱. ۴. سبک زیبایی‌شناسی و تنوع فرهنگی

آخرین نکته در بررسی زیبایی‌شناسانه‌ی این اثر، بررسی سبک هنری است. تصویرگر این کتاب به‌نوعی با الهام از نقاشی‌های قهوه‌خانه‌ای به تصویرگری پرداخته است که به‌نوعی یادآور نقالی و البته سبک‌های نقاشی کهن ایرانی است و نشان‌دهنده‌ی فرهنگ ایرانی و البته این بسیار ستودنی است. داستانی کهن با سبکی که با روایت هم‌خوانی دارد، به تصویر کشیده شده است. درعین‌حال این تصویرگر، سبک ویژه‌ی خود را در این نقالی دارد. سبکی که به‌نوعی پارودیک است و کنایه‌آمیز و همان قدر که متن در حقیقت ماجرا تردید می‌افکند، در اینجا نیز تصویرگر با سبک ویژه‌ی خود، حقیقت را به بازی می‌گیرد.

نکته‌ی دیگر در تصویرگری این کار درختان و شاخه‌های زیتونی هستند که گوشه‌گوشه‌ی تصویرها دیده می‌شوند. گاهی در دست فریدون، گاهی روی کلاه ضحاک و گاهی در زمینه‌ی اثر، به‌نوعی هر کدام از این شخصیت‌ها می‌توانند نمادی از صلح باشند و این هنر تصویرگر است که چنین ابهامی را برای مخاطب پدید می‌آورد.

رنگ‌ها البته محدودند و گاهی تنها یک بخش از کار رنگی و بخش‌های دیگر سیاه و سفیدند و هر یک می‌توانند نشانه‌ی معنایی خاص باشند. به‌طور کلی تصویرگری این اثر با متن آن بسیار همخوانی دارد.

۴. ۳. ۱. ۵. ابهام و پرسش‌برانگیزی در معنا و درون‌مایه در برهم‌کنش متن و تصویر

این قسمت به‌نوعی می‌تواند در سه بخش معرفت‌شناسانه، زیبایی‌شناسانه و اخلاقی و سیاسی جای گیرد؛ زیرا درون‌مایه و معنا هم می‌تواند در زیبایی‌شناسی ادبی اثر و به‌عنوان عنصری ادبی از داستان بررسی شود و هم در بخش معرفت‌شناسانه، اخلاقی و سیاسی قرار گیرد. درباره‌ی درون‌مایه‌ی نیکولایوا این‌گونه توضیح می‌دهد:

> یکی از رایج‌ترین ابزارها در مطالعات محاکاتی ادبیات کودک، بررسی بن‌مایه‌ها و موضوع‌هاست. بن‌مایه عنصری متنی است_حتی یک رویداد، شخصیت یا شی که بارها در شماری از آثار ادبی تکرار می‌شود. دوستی، عشق، جست‌وجو، درگیری و انتقام، نمونه‌هایی از بن‌مایه‌های ادبی به‌شمار می‌روند. می‌توانیم میان بن‌مایه‌های نخستین یا اصلی و بن‌مایه‌ی دومین یا فرعی فرق بگذاریم. همچنین می‌توانیم بن‌مایه‌ی نخستین را همچون درون‌مایه‌ی کتاب تعریف کنیم، یعنی قانع‌کننده‌ترین مفهوم فشرده‌ای که می‌توان از ادعا یا باوری نهفته در اثر ارائه کرد» (نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۱۵۶).

اما درون‌مایه‌های «موجود»[۳] در ادبیات کودک به دو دسته‌ی درون‌مایه‌ی آشکار و پنهان نیز تقسیم می‌شوند:

> درون‌مایه‌ی آشکار داستان در قالب یک جمله و به صورت روشن بیان می‌شود. گاهی نیز نویسندگان شیوه‌های غیرصریح را برای تصویر و تشریح درون‌مایه‌ها برمی‌گزینند. برای نمونه، درون‌مایه‌ها را در افکار و عواطف و تخیلات شخصیت‌های داستان می‌گنجانند تا خواننده از طریق تفسیر این افکار و تخیلات و برآیند موضوع داستان، به درون‌مایه‌ی آن پی ببرد. این درون‌مایه‌ها را که به‌طور ضمنی در لایه‌های پنهان داستان به‌کار می‌روند، درون‌مایه‌های پنهان می‌گویند (صداقت، ۱۳۹۳: ۱۰۹).

در این کتاب تصویری‌داستانی آنچه بسیار متفاوت با پیش‌متن و بسیار منحصربه‌فرد است، درون‌مایه است. در پیش‌متن، درون‌مایه را می‌توانیم مبارزه‌ی خیر و شر و پیروزی مطلقِ خیر بدانیم، این درحالی است که در قصه‌ی صالحی با تصویرهای صفاخو درون‌مایه را باید در چرخش داستان میان راویان متعدد و البته در تصویر جست گویی در این قصه هر کسی درحال نقل واقعیت داستان ضحاک از نگاه خود است، اما حقیقت بسیار لغزان است و با راوی پایانی همه‌ی روایت‌های گفته‌شده نقض می‌شوند:

> سال‌هاست بر بلندای این کوه ایستاده‌ام و چشم‌به‌راهم؛ چشم‌به‌راه نخستین کسی که بخواهد از کوه بلند بالا بیاید و داستان زندگی‌ام را نه از زبان دیگران که از زبان خودم بشنود. داستانی نه چون قصه‌های همیشه. داستانی آن‌گونه که بوده است، نه آن‌سان که آنان ساختند و آن را با شاخ و برگ‌هایش پرداختند (صالحی، ۱۳۹۹: ۶۸).

البته گفتیم که این تنها متن نیست که درون‌مایه‌ی پیش‌متن را تغییر می‌دهد. تصویرها نیز نکته‌های درخوری دارند. برای روشن‌ترشدن درون‌مایه به نظر می‌رسد که باید برهم‌کنش متن و تصویر واکاوی شوند. درباره‌ی برهم‌کنش متن و تصویر می‌توان گفت که تصویرها بیشتر شناختی و از نوع تفسیری و انتقادی هستند. اما برای روشن‌ترشدن نوع برهم‌کنش، بهتر است تصاویر را نخست به صورت جداگانه بررسی کنیم:

نخستین نکته‌ای که در تصویرگری این متن درخور توجه است، یکسان‌بودن چهره‌ها است. ضحاک، فریدون، کاوه، سربازی گمنام یا مردم کوچه و خیابان و حتی زنان، همگی یک چهره دارند و تفاوت آن‌ها تنها در رنگ لباس‌ها و ابزاری که به‌کار می‌گیرند و کنش داستانی است. برای نمونه چهره‌ی کاوه همان چهره‌ی ضحاک است، اما ما می‌توانیم باتوجه‌به اینکه او رودرروی پادشاه قرار گرفته است و متن راوی درباره‌ی کاوه است یا پرچمی که در دست دارد، حدس بزنیم که او کاوه است. یا ضحاک را ازآن‌رو می‌توانیم بشناسیم که دو مار بر شانه‌هایش دارد و فریدون را شاید با رنگ لباس و گرزش تشخیص می‌دهیم. زنان نیز با موها و نوع لباسشان تشخیص داده می‌شوند.

تصویر شماره‌ی ۲. فریدون با گرز گاوسر و چهره‌ی یکسان با دیگر شخصیت‌ها

تصویر شماره‌ی ۳. شخصیت‌های زن با چهره‌ی یکسان با دیگر شخصیت‌ها

تصویر شماره‌ی ۴. کاوه و ضحاک با چهره‌ی یکسان

نکته‌ی دیگری که در تصویرها جلب توجه می‌کند، تغییر و تناقض ویژگی‌های ظاهری شخصیت‌ها است. برای نمونه در تصویری که فریدون آغاز به حرکت می‌کند در دست او نه گرز و نه شمشیر، بلکه شاخه‌ی درختی[۴] (تصویر شماره‌ی

۵) می‌بینیم. در صحنه‌ی عبور از رود در دست او گرز گاوسرش را می‌بینیم (تصویر شماره‌ی ۲) و در صحنه‌ی پایانی گرزی ساده و بی‌سر! (تصویر شماره‌ی ۶)

تصویر شماره‌ی ۵. فریدون با شاخه‌ی زیتون در دست

تصویر شماره‌ی ۶. فریدون با گرز معمولی

یا درباره‌ی ضحاک همان‌گونه که می‌دانیم مهم‌ترین ویژگی او ماردوشی است، اما در صحنه‌ی پایانی، ما فردی را می‌بینیم که به زنجیر کشیده شده است، اما ماری بر دوش ندارد! (تصویر شماره‌ی ۷) این درحالی است که متن در صفحه‌ی پیشین به‌روشنی و صراحت از مارهای او سخن می‌گوید. تفاوت این تصویرها سبب می‌شود که بپرسیم، آیا سهل‌انگاریِ تصویرگر این تصویرها را پدید آورده است یا آگاهانه و با هدفی خاص در تقابل با متن و حتی با تصویر پیشین قرار گرفته‌اند؟ یا شاید متن و تصویر، بازی زیرکانه‌ای به راه انداخته‌اند تا روایتی تازه را رقم بزنند!

تصویر شماره‌ی ۷. ضحاک دست‌بسته بدون مار در غار

شاید اگر به متن پایانی کتاب برگردیم بتوانیم دلیلی برای این تصویرها بیابیم:

می‌دانم قصه‌ها از من می‌شنوند و افسانه‌ها می‌گویند؛ افسانه‌هایی از من، ضحاک، آژی‌دهاک، از دیوی سه‌سر و سه‌پوزه و شش‌چشم.

سال‌هاست بر بلندای این کوه ایستاده‌ام و چشم‌به‌راهم؛ چشم‌به‌راه نخستین کسی که بخواهد از کوه بلند بالا بیاید و داستان زندگی‌ام را نه از زبان دیگران، که از زبان خودم بشنود. داستانی نه چون قصه‌های همیشه، داستانی آن‌گونه که بوده است، نه آن‌سان که آنان ساختند و آن را با شاخ و برگ‌هایش پرداختند.

و من هنوز چشم‌به‌راهم.

روزهاست.

و شب‌ها...

یا نه، هزارویک شب بی‌پایان... (صالحی، ۱۳۹۹: ۷۳-۷۴).

گویی تصویر پایانی در اینجا روشن‌کننده‌ی متن واژگانی است. متن به‌روشنی از ماجرای دیگری سخن می‌گوید که قصه‌گویان از آن بی‌خبرند و تصویر، مردی بدون مار را به ما نشان می‌دهد. ما البته نمی‌دانیم ماجرای این مرد بدون مار در بند چیست. شاید پادشاه ظالمی بوده است که با شورش مردم، به بند کشیده شده است یا شاید بی‌گناه در بند است و با دسیسه‌ای از پادشاهی خلع شده است و تنها قلم در دست دشمنش بوده است و بنابراین او را دیوی سه‌سر و سه‌پوزه توصیف کرده است؛ یا شاید هر ماجرای دیگری در پس این تصویر نهفته باشد، اما آنچه اهمیت دارد، بازبودن پایان‌بندی و تردید در باورهایی است که راویان دیگر به مخاطبان القا کرده‌اند.

به‌نظر می‌رسد، درون‌مایه‌ی این داستان را نمی‌توان همچون پیش‌متن، نبرد خیر و شر و پیروزی مطلق خیر دانست. در اینجا باورها و حقایق مطلق پیشین به چالش کشیده شده‌اند. خیر و شر چهره‌هایی یکسان دارند و هرچه به پایان اثر نزدیک‌تر می‌شویم، ابزار و انسان‌ها معمولی‌تر می‌شوند. گرز فریدون در صحنه‌ی مبارزه، گرزی ساده است و ضحاک در صحنه‌ی پایانی مردی معمولی است. گویی متن به پیچیدگی و ابهام در تشخیص خیر و شر می‌انجامد یا در نگاه این متن، شاید هر کسی می‌تواند در گروه خیر قرار گیرد و فریدون باشد و هر گرزی می‌تواند معجزه‌ی گرز گاوسر او را داشته باشد، حتی اگر گرزی ساده باشد؛ یا شاید هر شخصی می‌تواند ضحاک باشد، حتی اگر ماری به دوش نداشته باشد! از سوی دیگر، هر راوی در کوشش است تا حقیقت ماجرا را نقل کند اما هر یک از راویان جز ضحاک در نخستین جمله، گفته است که راوی پیشین را نادرست جلوه می‌دهند و روایت خود را جایگزین آن می‌کنند، اما در آخر با راوی بعدی گفته‌ی پایانی آن‌ها نیز رد می‌شود و در قسمت راوی پایانی همه‌ی گفته‌های پیشینیان در هاله‌ای از ابهام قرار می‌گیرند. همه درباره‌ی ضحاک می‌گویند و ضحاک تنها اشاره می‌کند که ماجرا به گونه‌ای دیگر است و تصویر، مردی بدون مار را درحالی‌که به بند کشیده شده است، نشان می‌دهد! البته به نظر می‌رسد که از بررسی موشکافانه‌ی تصویر و متن، ما به روایتی تازه نمی‌رسیم و حتی اگر ماجرایی تازه بیابیم باز باید با تردید به واقعیت آن بنگریم. به نظر می‌رسد که از چرخیدن میان گفته‌های راویان و صداهای گوناگون آن‌ها و نیز از بازی متن و تصویر تنها به دشواربودنِ یافتن حقیقتی مطلق یا نوعی قطعیت نداشتن از میان گفته‌های راویان دست می‌یابیم. درست مانند تاریخ که حقیقتش روشن نیست، در اینجا نیز متن و تصویر با تناقض‌ها و تردیدهایی که برای مخاطب پدید می‌آورند، حقیقت یک ماجرا را همچون رازی سربه‌مهر توصیف می‌کنند.

۴. ۳. ۲. واکاوی از منظر معرفت‌شناسانه

دشوار بتوان معرفت‌شناسی را در این کتاب تصویری از درون‌مایه و برهم‌کنش متن و تصویر جدا دانست. ابهام و پیچیدگی این متن، برآمده از همین برهم‌کنش است. نکته‌ی دیگر آن است که این اثر بیش‌ازآن که با واقعیت بازی کند با باورهای ماست که بازی می‌کند و تردیدهایی در آن پدید می‌آورد. اگر متن شاهنامه را حقیقتی پذیرفته‌شده و باوری محکم در نظر بگیریم، این اثر با نگاه انتقادی خود در متن و تصویر، سبب می‌شود تا در حقیقت متن پیشین و به‌طور کلی حقایق مکتوب پیشین تردید کنیم. پرسش‌هایی که این متن می‌تواند برای مخاطب خود پدید آورد، در همین راستا است. این پرسش‌ها البته پرسش‌هایی نیستند که با مراجعه به متن و تحقیق و بررسی بتوان به آن‌ها پاسخی علمی داد. پرسش این اثر، پرسشی باز و فلسفی درباره‌ی حقیقتی است که سال‌ها بر آن تأکید شده است. اینکه آیا ضحاکی که می‌شناسیم، همان ضحاکی است که وجود داشته است یا ضحاکی است که نقالان و راویان و موبدان با اهدافی گوناگون پدید آورده‌اند و اینکه آیا می‌توان به متن کتاب‌های کهن اعتماد کرد؟ و ده‌ها پرسش دیگر که باید نشست و اندیشید تا شاید پاسخی قانع‌کننده برای آن یافت.[۵] شاید بتوان گفت که در یک بازنگاری تفسیری انتقادی معمولاً چنین پرسش‌هایی پدید می‌آیند، به‌ویژه زمانی که داستان درباره‌ی شخصیتی بسیار شناخته شده باشد و مخاطبان باورهای رایجی درباره‌ی آن شخصیت در ذهن داشته باشند.

۴. ۳. ۳. واکاوی از منظر اخلاقی و سیاسی

درباره‌ی رابطه‌ی قدرت در این داستان، البته باید گفت که موضوع این اسطوره‌ی کهن معمولاً به چالش‌کشیدن قدرت بزرگ‌سال و کودک نیست، اما در اینجا نیز رابطه‌ی قدرت به پرسش کشیده می‌شود. ضحاک که نماد قدرت است، البته با شورش مردم و فریدون کنار زده می‌شود، اما نوعی دیگری از رابطه‌ی قدرت در این کتاب تصویری وجود دارد. درواقع، این اثر مخاطبان خود را به تأمل انتقادی در روایتی کهن فرا می‌خواند و قدرت مطلق متن کهن را به پرسش می‌کشد. اقتدار به‌نوعی در اینجا مربوط به متن شاهنامه است که با این روایت، به پرسش کشیده می‌شود. البته شخصیت فریدون نیز در این کتاب، نوجوانی است که در مقابل قدرت مطلق ضحاک می‌ایستد. بنابراین نگرش کتاب به کودک و نوجوان به‌نوعی رابطه‌ی قدرت میان بزرگ‌سال و کودک را نیز می‌تواند در برگیرد و آن را به پرسش بکشد.

متن تصویری نیز با یکسان نشان‌دادن چهره‌ی بزرگ‌سال و کودک به‌نوعی قدرت بزرگ‌سال را خنثی و بی‌اثر می‌کند. در جایی از تصویرها فریدون با هم‌سن‌وسال‌هایش در حال بازی است و تاجی که برای او بسیار بزرگ است را به سر می‌کند، تاجی که متعلق به ضحاک است. گویی که تاج و قدرت آن تنها بازیچه‌ای برای کودکان است.

تصویر شماره‌ی ۸. کودکی فریدون در حال بازی با تاج

۵. نتیجه‌گیری

تحول‌هایی که در مسیر آموزش فلسفه به کودکان رخ داده است، از حرکت از رمان‌های فلسفی به سوی ادبیات کودک و کتاب‌های تصویری‌داستانی، بازتاب‌دهنده‌ی توجه‌ی عمیق‌تر به دنیای کودکانه و نیازهای چندوجهی کودکان است. کتاب‌های تصویری در بستر آموزش فلسفه به کودکان می‌توانند به فضایی برای تفکر، گفت‌وگو و معناسازی تبدیل شوند و تلفیق این کتاب‌های تصویری و تکنیک‌های جذابشان با قصه‌های اسطوره‌ای و منابع ارزشمند کهن، فرصتی برای اسطوره‌ها، فلسفه‌ورزی و ادبیات کودک فراهم می‌آورد تا هر سه، قابلیت‌های خود را بیشتر نمایان کنند.

واکاوی کتاب *ضحاک، روایت هفت راوی* بر مبنای معیارهای زیبایی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه، اخلاقی و سیاسی هینز و موریس، گویای آن است که این اثر با ارائه‌ی زمینه‌ای برای تفسیری چندلایه می‌تواند بستری مناسب برای حلقه‌های کندوکاو فلسفی باشد.

از دیدگاه زیبایی‌شناسانه، بهره‌گیری هوشمندانه از تصاویر و روایت‌های گوناگون و چرخش معنا میان این دو به غنای ادبی و فلسفی اثر افزوده است و خوانندگان را به سفری در دل معانی و تفسیرها دعوت می‌کند. از منظر معرفت‌شناسانه، این کتاب با ایجاد ابهام و پیچیدگی در روایت‌ها، خوانندگان را به تأملی ژرف درباره‌ی حقیقت و نقش روایت‌های تاریخی و اسطوره‌ای در شکل‌گیری باورها و هویت‌ها فرا می‌خواند. همچنین از منظر اخلاقی و سیاسی، به پرسش‌کشیدن قدرت مطلق و دعوت به تفکر انتقادی درباره‌ی روایت‌های گذشته، ازجمله دستاوردهای ارزشمند این کتاب به شمار می‌آید. به‌طور کلی بازنگاری اسطوره‌های کهن در قالب کتاب‌های تصویری می‌تواند فضایی زنده و پویا برای بازتعریف داستان‌ها و انطباق آن‌ها با جهان مدرن فراهم آورد. فضایی که در آن کودکان نه تنها شنوندگان، بلکه هم‌سفرانی در مسیر کشف و آفرینش معنا خواهند بود.

اما به‌طور کلی، معیارهای هینز و موریس در یک اثر بازنگاری‌شده شاید به‌طور کامل منطبق نباشند. به‌هرحال این آثار متفاوت از آثار ادبیات کودک معاصر و به‌ویژه کتاب‌های تصویری‌داستانی با محوریت رابطه‌ی کودک و بزرگ‌سال یا درون‌مایه‌هایی مربوط به زندگی کودکان هستند. ما نمی‌توانیم اثری اسطوره‌ای مانند *ضحاک، روایت هفت راوی* را با اثری مانند *سفر به سرزمین وحشی‌ها* که نمونه‌ی اصلی بررسی هینز و موریس است، مقایسه کنیم. رابطه‌ی بزرگ‌سال و کودک و قدرت و نوع پرسش‌برانگیزی و ابهام در این داستان‌ها متفاوتند، ضمن اینکه ماهیت بینامتنی یک بازنگاشته و تأثیری که در تفکر می‌تواند داشته باشد، باید بیشتر بررسی شود. بنابراین به نظر می‌رسد که برای این آثار باتوجه‌به تمایل روزافزون تسهیل‌گران در بهره‌بردن از آن‌ها باید معیارهایی دیگر را نیز در نظر داشت.

نکته‌ی دیگر، هم‌پوشانی معیارهای هینز و موریس در بخش‌های گوناگونند. ابهام در تصویر و متن در هر سه بخش دیده می‌شود و در جزئیات هر بخش معیارهایی کلی نوشته شده است، برای نمونه در بخش زیبایی‌شناسی، آثاری با کیفیت بالا آمده است، اما روشن نیست که این کیفیت بالا چه شاخص‌هایی دارد. البته در بررسی کتاب‌ها، هینز و موریس به گفته‌های منتقدان ادبی مانند نیکولایوا و برهم‌کنش متن و تصویر، توجه بسیار دارند، اما به‌طور کلی معیاری برای نشان‌دادن کیفیت آثار به ما نشان نمی‌دهند. پرسش‌برانگیزی، حیرت‌زایی، ابهام در معنی و به‌پرسش‌کشیدن قدرت در برهم‌کنش متن و تصویر در بخش‌های گوناگون به‌نوعی دیده می‌شود که می‌توان این معیارها را فارغ از اینکه زیبایی‌شناسانه،

معرفت‌شناسانه یا اخلاقی و سیاسی هستند، بررسی کردند و به معیارهایی روشن‌تر برای گزینش آثار تصویری‌داستانی و با تغییرهایی برای آثار بازنگاری‌شده، دست یافت.

یادداشت‌ها

(۱). علی فرزانه‌قصرالدشتی و همکارانش در پژوهشی با نام بررسی تحلیلی پیوند ضحاک ماردوش با نهوشه به این مطلب پرداخته‌اند.

(۲). علی‌رضا مظفری و علی‌اصغر زارعی در مقاله‌ی «ضحاک و بین‌النهرین» به این مطلب پرداخته‌اند.

(۳). درون‌مایه در ادبیات کودک به‌طور کلی به دو دسته‌ی درون‌مایه‌ی موجود (درون‌مایه‌ی آشکار و درون‌مایه‌ی پنهان) و درون‌مایه‌ی تهی (حذف‌شده) تقسیم می‌شود. درون‌مایه‌ی تهی البته در این مجال نمی‌گنجد اما منصوره صداقت در شرح آن چنین می‌گوید: درون‌مایه‌ی تهی از ناگفته‌ها سخن می‌گوید؛ از آنچه باید باشد و نیست. این ناگفته‌ها، نادیده گرفته‌شده‌ها و این پیغام‌های از قلم افتاده، درون‌مایه‌ی تهی یا پوچ یا حذف‌شده هستند؛ درون‌مایه‌ای که ممکن است زیر تأثیر ایدئولوژی نویسندگان بزرگ‌سال در ادبیات داستانی کودک نادیده گرفته شود (صداقت و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۰۹).

(۴). شاید این شاخه بتواند نشانه‌ای از صلح‌طلبیِ فریدون باشد، شکل شاخه به‌نوعی شبیه به شاخه‌ی زیتون است که به‌عنوان نمادی از صلح نشان‌داده می‌شود، اما نیاز به بررسی بیشتری دارد. نشانه‌ها برای این دریافت در متن تصویری گاهی متناقض هستند.

(۵). موریس در کتاب *استعاره‌های ذهن کودک*، پرسش‌ها را به دو بخش فلسفی و علمی تقسیم می‌کند. پرسش‌های علمی، پرسش‌هایی بسته هستند که با مشاهده و بررسی دقیق می‌توان پاسخی قطعی برای آن‌ها یافت، اما پرسش‌های فلسفی پرسش‌هایی باز هستند که پاسخی قطعی برای آن‌ها نمی‌توان یافت. برای یافتن پاسخ این‌گونه پرسش‌ها نمی‌توان رفت و دید، بلکه باید نشست و اندیشید (Murris, 1997: 16-19).

منابع

جاویدی‌کلاته‌جعفری، طاهره و همکاران. (۱۳۹۱). «فلسفه برای کودکان: مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی». *تفکر و کودک پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، سال ۹، شماره‌ی ۲، صص ۱–۲۵.
https://fabak.ihcs.ac.ir/article_721.html

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۶). «تأملی برهم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». *نوآوری‌های آموزشی*، شماره‌ی ۲۰، صص ۱۰۹–۱۲۴. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78825.html

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۹۷). «همچنان در جست‌وجو، دیالوگ با نگاه‌های موجود به کتاب‌های تصویری در ایران». *مجموعه‌مقالات دومین جشنواره‌ی کتاب‌های تصویری آثار بازنگاری (بازنویسی و بازآفرینی)*، مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، صص ۷۳–۱۳۶. https://doi.org/10.22099/jcls.2015.3280

خسرونژاد، مرتضی؛ شکرالله‌زاده، سودابه. (۱۳۹۷). «معنا و مبنای دیالوگ در جنبش فلسفه برای کودکان: کوششی در تدوین نظریه‌ی یادگیری و آموزش دیالوجیک». *مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۱، صص ۵۶–۹۳.
https://doi.org/10.22099/jsli.2018.4916

شکرالله زاده، سودابه. (۱۳۹۸). *چندصدایی در بوته‌ی نظر و عمل: بررسی فرآیندهای تحقق چندصدایی در حلقه‌ی کندوکاو فلسفه برای نوجوانان و رهاوردهای نظریه‌ی چندصدایی برای این حلقه*. پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه شیراز.

صالحی، آتوسا. (۱۳۹۹). *ضحاک ماردوش، روایت هفت راوی*. تصویرگری نوشین صفاخو، تهران: مدرسه.
صداقت، منصوره و همکاران. (۱۳۹۳). «بررسی موضوع‌ها و درون‌مایه‌های موجود و تهی داستان‌های کودک». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۵، شماره‌ی ۲، صص ۱۰۷-۱۲۸. https://doi.org/10.22099/jcls.2015.2010
فلیک، اووه. (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه‌ی هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه‌ی مسعود صفایی‌مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
قائدی، یحیی. (۱۴۰۰). *داستان‌های شاهنامه و فلسفه برای کودکان به‌همراه راهنمای آموزشی مربیان*. تهران: آواهیا.
قصرالدشتی، فرزانه؛ رضایی‌دشت‌ارژنه، علی؛ رضایی‌دشت‌ارژنه، محمود؛ حاجیانی، فرخ. (۱۴۰۱). «بررسی تحلیلی پیوند ضحاک ماردوش با نهوشه». *ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی*. سال ۱۸، شماره‌ی ۶۷، صص ۲۰۳-۲۲۴.
https://www.doi.org/10.30495/mmlq.2022.689685
گرت‌بی، متیوز. (۱۳۹۷). *فلسفه‌ی کودکی، نظریه‌ی ادبیات کودک و مفهوم کودکی*. ترجمه‌ی سعید حسام‌پور و مریم حسام‌پور، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
لیپمن، متیو؛ شارپ، آن‌مارگارت؛ اسکانیان، فردریک‌اس. (۱۳۹۵). *فلسفه در کلاس درس*. ترجمه‌ی محمدزهیر باقری‌نوع‌پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
متیو، لیپمن. (۱۳۸۸). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکرد جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت». *فرهنگ*، سال۲۲، شماره‌ی ۶۹. صص ۱۵۱-۱۷۵.
مظفری، علی‌رضا؛ زارعی، علی‌اصغر. (۱۳۹۲). «ضحاک و بین‌النهرین». *ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی*، سال ۹، شماره‌ی ۳۳، صص ۸۷-۱۱۵. https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084420.1392.9.33.4.8
ناجی، سعید. (۱۳۹۵). *معیار فبک برای داستان*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
نیکولایوا، ماریا. (۱۳۹۸). *درآمدی بر رویکردهای زیبایی‌شناختی به ادبیات کودک*. ترجمه‌ی مهدی حجوانی و فاطمه زمانی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
نیکولایوا، ماریا؛ کارول، اسکات. (۱۴۰۰). *بازی متن و تصویر در کتاب‌های تصویری*. ترجمه‌ی فریبا خوشبخت و محبوبه البرزی با همکاری فائزه محمدبیگی، تهران: مدرسه.
وارتنبرگ، ت. (۱۴۰۲). *فکر کردن به واسطه‌ی داستان‌ها (کودکان، فلسفه و کتاب‌های تصویری)*. ترجمه‌ی مرتضی براتی، تهران: لگا.
Kennedy, D. and Kohan, W. (2017). "Geret Biesta and philosophical work with children". *Childhood and philosophy*. Rio de janeiro.13, n.28, set.-dez.pp 409-414
Kohan, W. (1999). "What can philosophy and children offer each other? Thinking the journal of philosophy for children". DOI.10.5840/thinking19991442
Lipman, M. (2011). "Philosophy for children: some assumptions and implications." *Ethics in progress* (issn 2084-9257). Vol.2. No. 1. pp 3-16.
Murris, K. (2016). "Philosophy with picturebooks". *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. M.A.Peters. DOI10.1007/978-981-287-532-7-164-1
Murris, K. (1997). *Metaphors of the child's mind: teaching philosophy to young children: thesissubmitted for the degree of PHD in education*. University of hull.
Vansieleghem, N. and Kennedy, D. (2011). "What is philosophy for children, what is philosophy with children after matthew lipman". *Department of educational foundation scholarship and*

creative works. pp 114

Khosronejad, M., & Shokrollahzadeh. S. (2020). From silencing childrens literature to attempting to learn from it: changing views towards picturebooks in P4C movement. *Childhood & philosophy*. pp 16

Haynes, J; Murris, K. (2012). *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. London: Routledge . riendship stability in a culturally diverse school with a dialogic.