

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، مقاله‌ی علمی-پژوهشی
سال پانزدهم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۴۰۳ (پیاپی ۲۹)، صص ۱۹۵-۲۳۰

بدن‌مندی، فلسفه با کودکان و کتاب تصویری تونل: چگونگی شکل‌گیری معنا از استعاره‌های آمیخته

عطیه فیروزمند*

سیدمهدی سجادی***

مریم بناهان**

چکیده

رویکرد پسانسان‌گرایی از دل مطالعات بینارشته‌ای گوناگون به برنامه‌ی فلسفه برای کودکان (فبک) پا گشود و آن را دچار تغییر پارادایم کرد تا نسبت به سلطه‌ی ذهن بر بدن، بزرگ‌سالی بر کودکی و شکل‌دهی بر پدیداری، پاسخ‌رهایی‌بخش ارائه دهد. هم‌گام با چنین چرخش پارادایمی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، علوم شناختی نیز تغییراتی به خود دید که از آن میان می‌توان به سه «ای» (E) پیشنهادی مارک جانسون که به باور او از ویژگی‌های شناخت‌اند، در کنار چهار «ای» دیگر علوم شناختی نام برد: بدن‌مند، لانه‌گزیده، بسط‌یافته، اجرایی، «عاطفی»، «تکاملی»، «کارکرد جدید یافته». از تلاقی این دو چشم‌انداز (پسانسان‌گرایی و نظریه‌ی جانسون) می‌توان به ده مقوله دست یافت: نقد

* دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه الزهرا (س) تهران atiyehfirouzmand@gmail.com

** استادیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه الزهرا (س) تهران banahan@alzahra.ac.ir (نویسنده‌ی مسئول)

*** استاد فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس تهران sajadism@modares.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۷/۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۱

DOI: 10.22099/JCLS.2023.48249.2004



منطق دوگانی، نقد ساختار سلسله‌مراتبی در هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی انسان‌گرا، عاملیت جزانسان، هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای، بدن‌های انسانی و جزانسانی، تخیل، عاطفه، درهم‌کنش (به‌جای برهم‌کنش)، فلسفه‌ی جان‌دارانگار، استعاره. چنین است که ادراک کودکان از جهان، از ارتباط بدن‌مند ایشان با دیگر هستی‌های درون جهان شکل می‌یابد؛ رویدادی که برخی جلوه‌های آن در شماری از کتاب‌های تصویری معاصر بازتاب یافته است. در این پژوهش، با رویکرد تفسیری‌تجربیدی و ترکیب روش‌های استقرایی و قیاسی به بررسی چگونگی بازنمایی بدن‌مندی در کتاب تصویری *تونل* اثر آنتونی براون می‌پردازیم، تا با توجه به ده مقوله‌ی نام‌برده و شیوه‌های ارتباط آن‌ها با یکدیگر، چگونگی امکان‌شکل‌گیری معنا را از دل بازنمایی بدن‌مندی در کتاب تصویری و در کندوکاو فلسفی با کودکان بیازماییم. در فرایند این مطالعه، هم‌اندیشی بدن‌مندانه در همراهی با کتاب تصویری در چهار بخش تصویرها، شیوه‌ی مشارکت مخاطب در شکل‌دهی به اثر، درهم‌کنش‌های واژگانی-تصویری-حرکتی در کلیت اثر و شیوه‌ی کاربرد پرامتن بررسی شده‌اند. پیشنهاد این پژوهش، جلب توجه تسهیل‌گران فباک به ده مقوله‌ی پیشنهادی و به‌کارگیری آن‌ها به‌عنوان ملاک انتخاب کتاب تصویری مناسب برای همراهی با این حلقه است. در این صورت، می‌توان امید داشت که هم‌اندیشی فلسفی با کودکان هر چه بیش‌تر به‌سوی اقتدارگریزی توانمندساز حرکت کند.

واژه‌های کلیدی: استعاره‌های آمیخته، آنتونی براون، بدن‌مندی، درهم‌کنش، فلسفه با کودکان، کتاب تصویری *تونل*.

«فرهنگی را در ذهن بپرورید که در آن بحث‌ها در قامت جنگ دیده نمی‌شوند که در آن کسی برنده یا بازنده نیست که در آن هیچ حس و تعبیری از حمله یا دفاع، به‌چنگ آوردن یا ازدست‌دادن موضع برداشت نمی‌شود. فرهنگی را خیال‌پردازی کنید که در آن بحث در قامت رقص پدیدار شود که در آن مشارکت‌کنندگان اجراکنندگان رقص‌اند و هدف اجرایی است در حالتی از توازن و زیبایی‌شناسی، دل‌پذیر و لذت‌آفرین. در چنین فرهنگی، مردم بحث را به‌گونه‌ای متفاوت فهم و تجربه می‌کنند، آن را متفاوت تحقق می‌بخشند و دیگرگون درباره‌اش سخن می‌گویند.»

(Lakoff & Johnson, 2003: 4-5)

۱. آغاز سخن

با چرخش مادی‌گرایانه^۱ اخیر در فلسفه‌ی جسمانی^۲ و در مطالعات پسانسان‌گرایانه‌ی کودکی،^۳ برنامه‌ی فلسفه برای کودکان (فبک)^۴ نیز دچار «چرخش پارادایمی» شد و هم‌خوان با آموزش همراهی‌کننده با کودک، به فلسفه با کودکان (فباک)^۵ (۱) رسمیت و هویت بیش‌تری بخشید. هرچند کارین موریس^۶ و همکاران او متأثر از نظریات کارن باراد،^۷ پسانسان‌گرایی انتقادی را به مطالعات فباک وارد کردند؛ ولی تمایز فباک را از فبک به روشنی مشخص نکرده‌اند. خسرونژاد (۱۴۰۳) با درنظرداشتن سیر ورود نام فباک به این مطالعات و تغییرات تدریجی که پذیرفت، حرکت از فبک به فباک را چرخش پارادایمی و نزدیک به رویکرد پیدایشی و مواجهه‌ای می‌داند (نک: خسرونژاد و آتشی، ۱۴۰۳: ۲۲ و ۲۳). این چرخش تازه‌ی پسانسان‌گرایانه برگرفته از دونا هاروی^۸ (۲۰۱۶)، کارن باراد (۲۰۰۷)، رزی بریدوتی^۹ (۲۰۰۲، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳)، ژیل دلوز^{۱۰} و فلیکس گتاری^{۱۱} (۲۰۱۴) است. پسانسان‌گرایی فلسفی، رویکرد اخلاق-هستی-معرفت‌شناختی^{۱۲} است که هر گونه دوگانی تقابلی و میراث سلسله‌مراتبی را به چالش می‌کشد. پسانسان‌گرایی به تمرکززدایی از انسان در رابطه با جزانسان اشاره دارد (رک. Braidotti, 2019: 22) و تمناپی است به بازاندیشی در رابطه‌مندی، با درنظرگرفتن آن به‌عنوان نظامی هم‌آفرین^{۱۳} و بدون دوگانی‌هایی مانند بدن/ ذهن، عین/ ذهن، طبیعت/ فرهنگ، کودک/ بزرگ‌سال (رک. Haynes & Murriss, 2019: 291)

1. Material turn
2. Embodied philosophy
3. Posthuman childhood studies
4. Philosophy for Children (p4c)
5. Philosophy with Children (pwc)
6. Karin Murriss
7. Karen Barad
8. Donna Haraway
9. Rosi Braidotti
10. Gilles Deleuze
11. Felix Guattari
12. Ethico-onto-epistemology
13. Sympoietic

در پژوهش‌های اخیر این حوزه، نگاه از کودک در جایگاه هنوز کاملاً انسان‌نشده و نیازمند آموزش، به کودک در جایگاه توانمند در «تولید دانش» (Malone et al, 2020: 138-139) تغییر کرد. هم‌چنین انسان، موجودی مادی، گفتمانی، رابطه‌ای و درهم‌تنیده تعریف شد که بخشی از جهان و از نظر اهمیت، برابر با دیگر هستنده‌های شکل‌دهنده‌ی جهان است (رک. Barad, 2007). اکنون پژوهشگرانی مانند کوهان و همکاران (۲۰۲۳) و بیستا (۲۰۱۱)، دیگر فلسفه را به مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاق و از این دست محدود نمی‌سازند و هدف آن را تقویت ارکان دموکراسی در جامعه نمی‌دانند؛ بلکه حلقه‌ی کندوکاو فلسفی را در قالب «رویداد»ی معرفی می‌کنند که امکان مواجهه‌ی کودک و فلسفه را فراهم می‌آورد. برخی دیگر نیز بر این باورند که کتاب تصویری و ادبیات کودک، جایگاهی برابر با فلسفه و کودک در شکل‌گیری و پیش‌برد هم‌اندیشی فلسفی با کودکان دارند (رک. Khosronejad & Shokrollahzadeh, 2020: 23-24).

در این میان، هرچند به اهمیت بدن‌های انسانی و جزانسانی و گاه به اهمیت جزئیات محیطی محل اجرای برنامه اشاره‌هایی شده (رک. Murriss et al, 2022; Jokinen & Murriss, 2020; Murriss & Babamia, 2018)؛ ولی بدن‌مندی به‌شکل مستقل در جایگاه یکی از مفاهیم پایه‌ای حلقه‌ی کندوکاو فلسفی هنوز نظریه‌پردازی نشده است. سخن از بدن‌مندی، سخن از شناخت بدن‌مند است. از منظر علوم شناختی جدید و فلسفه‌ی جسمانی، شناختی که در انسان شکل می‌گیرد عمیقاً بدن‌مند است؛ به این معنا که در شیوه‌ی برهم‌کنش‌های مداوم بدن‌ها و مغزها با محیط‌های هر دم متغیر مادی، بین‌فردی و فرهنگی ریشه دارد. لیکاف و جانسون (۲۰۰۳/۱۹۸۰ و ۱۹۹۹) استدلال می‌کنند که مفاهیم انتزاعی نیز به شیوه‌ی بدن‌مند درک می‌شوند. در واقع آن‌ها شناخت بدن‌مند را استعاره می‌دانند. استعاره در این جا یک انگاشت مفهومی در دو حوزه‌ی تجربی متفاوت است؛ یعنی موقعیت‌ها یا حرکت‌های فیزیکی و حالت‌های انتزاعی که بار عاطفی و روانی دارند (Lakoff & Johnson, 1999: 522-555; Lakoff & Johnson, 1980/2003: 56-60).

اکنون با «بدن» انسانی و جزانسانی مادی گفتمانی و درهم‌تنیده با هستنده‌های گوناگون، نمی‌توان همچون تازه‌وارد یا بیگانه برخورد کرد. به‌نظر می‌رسد بدن و بدن‌مندی در

آموزش و مطالعات کودکی را بیش از این‌ها باید به رسمیت شناخته شود تا کودک حاضر در هم‌اندیشی فلسفی، هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای^(۲) را زندگی کند. جز این، «افشای شکل‌های نا/ بدن‌مند^۲ دانستن و فراتر رفتن از شکل‌های زبانی، می‌تواند در به‌چالش کشیدن شکل‌های مسلط نظم بزرگ‌سال‌محورانه‌ی مستبدانه و رویکردهای ابزارگرایانه به مدیریت رفتار، کمک‌کننده باشد» (Murriss & Haynes, 2020: 24).

در این پژوهش، برای برجسته‌تر کردن نقش بدن‌مندی در فباک، فلسفه‌ی جسمانی مارک جانسون را به این حوزه وارد می‌کنیم و بر وجه شناخت استعاری آن متمرکز می‌شویم. هرچند استعاره‌های مفهومی صرفاً در زبان نمود ندارد، جلوه‌های زبانی آن بر شکل‌گیری اندیشه‌های ما اثربخش است. فهم استعاره‌ها در فباک مهم می‌شود؛ چون امکان فهم متفاوت را بیش‌تر و حضور کودک را در جایگاه تولیدکننده‌ی دانش تثبیت می‌کند. بنابراین، ضرورت این پژوهش آنجا آشکار می‌شود که بدن‌مندی فهم کودکان در هم‌اندیشی فلسفی با کتاب تصویری، در استعاره‌هایی عینی و ملموس می‌شود که امکان ارتباط‌گیری با وجود تفاوت‌های زاویه‌دید را فراهم می‌آورند. به‌نظر می‌رسد توجه به اندیشه‌ی استعاری کودکان که پیش‌تر در فباک جایگاه یافته است (رک. Murriss, 1997: 340-343) بدون توجه به چگونگی شکل‌گیری استعاره‌ها و معناسازی آن‌ها در هم‌اندیشی فلسفی، چیزی کم دارد. اگر یکی از وجوه فباک، تأکید بیش‌تر بر دیالوگ (رک. Vansieleghem & Kennedy, 2011: 178) و یکی از وجوه پسانسان‌گرایی در فباک، به‌پرسش کشیدن دوگانی‌ها از جمله بدن/ ذهن باشد، نمی‌توان بدون دیالوگ با فلسفه‌ی جسمانی، بدن‌ذهن^۳ را در گفت‌وگوهای بدن‌مند جاری در هم‌اندیشی فلسفی با کودکان نشان داد. از این‌رو در این پژوهش که تلاقی‌گاه بدن‌مندی مطرح‌شده در پسانسان‌گرایی و فلسفه‌ی جسمانی بررسی و بدن‌مندی به‌شکل مستقیم و مستقل در نقد و تفسیر کتاب‌های تصویری به کار گرفته می‌شود، بر آنیم تا ضمن بررسی کتاب تصویری تونل اثر آنتونی براون، چگونگی امکان شکل‌گیری معنا را از دل بازنمایی بدن‌مندی استعاری در هم‌اندیشی فلسفی با کودکان بررسی کنیم. بنابراین،

1. Relational ontoepistemology

2. Dis/ embodied

3. Bodymind

سه پرسش اصلی این پژوهش چنین‌اند: ۱. تلاقی‌گاه(های) بدن‌مندی در فلسفه‌ی جسمانی و پسانسان‌گرایی در فلسفه با کودکان چه می‌تواند باشد؟ ۲. شیوه‌های بازنمایی بدن‌مندی استعاری در کتاب تصویری *تونل* چگونه است؟ ۳. بازنمایی بدن‌مندی استعاری چگونه به شکل‌گیری معنا در حلقه‌های کندوکاو فلسفه با کودکان یاری می‌رساند؟

از آنجاکه سخن‌گفتن از کودک و کودکی و بدن، با سخن‌گفتن از سلطه‌ی بزرگ‌سالی و ذهن و زبان آمیخته است^(۳)، همراه با چشم‌انداز محوری این پژوهش، نیم‌نگاهی به تأثیر فلسفه‌ورزی بدن‌مندانه بر سلطه‌زدایی از بزرگ‌سال‌گرایی، ذهن‌گرایی، زبان‌گرایی و شکل‌دهی در کنترل‌گرایی داریم.

۲. پیشینه پژوهش

واقع‌گرایی کنش‌گرانه‌ی^۱ باراد الهام‌بخش پسانسان‌گرایی انتقادی در فلسفه‌ی آموزش بوده است. تاکنون نظریه‌پردازان فباک، آنجاکه در این باره مسئله‌پردازی کرده‌اند، از اهمیت بدن‌های جزانسانی و رابطه‌ای‌بودن بدن‌های انسانی و جزانسانی نیز سخن گفته‌اند. موریس و هینز (۲۰۲۰) در مقاله‌ای با عنوان «به‌چالش کشیدن اقتدار و بدن‌های مادی»، دانستن را یک درگیری مادی و حرکتی مستقیم به‌سوی کشف امکان‌ها برای آموزش‌های هم‌آفرینانه می‌دانند. به باور ایشان، در کار عملی با کودکان، سوژه‌ها از پیش معین و مستقل از رویداد نیستند؛ بلکه همواره جاری و در حال شکل‌گرفتن از دل تجربه‌هایند (رک). (Murriss & Haynes, 2020: 24). نویسندگان، آموزش‌های هم‌آفرینانه و اقتدارهای تقسیم‌شده را پیشنهاد می‌دهند که به هم‌پیوستگی همه چیز، نیاز به دیدگاه‌ها و تجربه‌های متنوع، دانستن بدن‌مند و ارزش‌مندی عاملیت کودکان مشارکت‌کننده و تسهیل‌گر را در فرایند یادگیری در بر دارد. این مقاله، بستری مطمئن را برای پژوهش حاضر فراهم می‌آورد که همان تعریف کودک به‌مثابه پدیده‌ای هم‌آفرین، توانا در تولید دانش و در پیوند با بدن‌های جزانسانی در محیط آموزش است.

جوکینن و موریس (۲۰۲۰) در مقاله‌ای با عنوان «دست‌های جزانسانی و کودک

1. Agential realism

گم‌شده: لمس^(۴) یک رویداد سوادآموزی»، با تکیه بر واقع‌گرایی کنش‌گرانه‌ی کارن باراد و مفهوم لمس، مفاهیم سنتی منطق دوگانی و متافیزیک حضور را در آموزش سوادآموزی به پرسش می‌کشند.

هینز و موریس (۲۰۱۹) در مقاله‌ی «کنار گذاشتن سن از بازی» نشان می‌دهند که چگونه رویکردهای چیره‌ی بزرگ‌سالانه، اقتدار کودک را نادیده گرفته است.

موریس (۲۰۱۵) در مقاله‌ی «پسانسان‌گرایی، فلسفه برای کودکان و کتاب تصویری زیبای کوچک آنتونی براون» ادعا می‌کند که در هم‌اندیشی فلسفی پسانسانی با کودکان، کیفیت زیبایی‌شناختی کتاب‌های تصویری می‌تواند در به پرسش کشیدن دوگانی‌ها یاریگر باشد.

موریس و بورچردز (۲۰۱۹) در مقاله‌ای با عنوان «بدن به‌مثابه تبدیل‌کننده» با تکیه بر نظریه‌ی پسانسان‌گرایانه، استدلال می‌کنند که رویکردهای سنتی برای آموزش مبتنی بر دیدگاه انسان‌محور، ماهیت پیچیده و رابطه‌ای یادگیری از جمله نقش عناصر جزائسانی را نادیده می‌گیرند.

موریس و بابامیا (۲۰۱۸) در مقاله‌ای با عنوان «بدن‌ها با پاها» دیدگاه جدیدی درباره‌ی شیوه‌های سوادآموزی کودکان ارائه می‌دهند. هم‌چنین شناخت بدن‌مند را از این نظر که عاملیت شناخت را منحصر به بدن‌های انسانی می‌داند نقد می‌کنند و بر این نکته تأکید دارند که درهم‌کنش^۲ جایگزین سزاوار برهم‌کنش^۳ (۵) و گویای رابطه‌ای بودن بدن‌ذهن^۴ است. اما درباره‌ی جایگاه استعاره‌ها در فلسفه برای/ با کودکان، تنها پژوهش مرتبط، رساله‌ی دکتری موریس (۱۹۹۷) است که در آن، ضمن این‌که بر استعاری بودن زبان آموزش تأکید دارد، به استعاره‌های مبتنی بر منطق دوگانی نقد دارد که جدایی ذهن و بدن را در مفاهیم کودک و کودکی ژرف‌تر کرده است. او بیان می‌کند که تمرکز بر تفکر انتقادی و خلاق، دوگانی عمیقی را پیش فرض می‌گیرد که ذهن را هم‌چون یک شخص فهم می‌کند که توانا در دستکاری جهان است. چنین استعاره‌ای اندیشیدن را به‌مثابه ابزاری برجسته می‌سازد که با آن خودمان، دیگران و جهانمان را دستکاری می‌کنیم و هم‌زمان این وجه را پنهان می‌کند

1. Touching

2. Intra-action

3. Interaction

4. Bodymind

که ناشناخته‌ها برانگیزاننده‌ی اندیشیدن‌اند. به باور موریس، گشودگی به ناشناخته و جست‌وجوی امر هنوز ناموجود^۱ موقعیتی ضروری برای گونه‌ی اندیشیدن است که آموزش فلسفه باید در آن باره باشد (رک. Murriss, 1997: 341). او هم‌چنین استعاره‌ی «بحث رقص است» را که پیشنهاد لیکاف و جانسون است، در قیاس با استعاره‌ی «بحث جنگ است»، درباره‌ی هم‌اندیشی فلسفی کودکان مناسب‌تر می‌داند (همان: ۱۱۵). هرچند موریس به اهمیت شناسایی استعاره‌ها در کار آموزشی، تربیتی و فلسفی با کودکان اشاره دارد؛ ولی نقش بدن‌های انسانی و جزانسانی در بازشکل‌گیری معنا از راه استعاره‌ها، موضوعی بس متأخرتر از پژوهش او در دهه‌ی ۹۰ میلادی است.

اما در این پژوهش، بهره‌گیری از فلسفه‌ی جسمانی پیشنهادی لیکاف و جانسون (۱۹۹۹، ۲۰۰۳/۱۹۸۰ و جانسون، ۱۹۸۷، ۲۰۰۷، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸) با این دید در نظر گرفته شده است که بتوان با توجه به استعاره‌های مفهومی، به امکان تعریف استعاره‌های نوی پدیدارشنونده در کار فلسفی با کودکان در همراهی با کتاب‌های تصویری که نمود بدن‌های انسانی و جزانسانی است، پاسخ گفت.

لیکاف و جانسون، بر تخیل استعاری تأکید می‌ورزند و آن را مهارتی حیاتی در طبقه‌بندی تجربه‌ها و انعطاف‌پذیری در زاویه‌های دید ما می‌دانند که بدون آن، فهم مشترک به‌دشواری امکان‌پذیر می‌شود (Lakoff & Johnson, 1980: 231) و همین نکته، شاید بنیادی‌ترین اصل در فضای هم‌اندیشی فلسفی با کودکان باشد.

این دو نظریه‌پرداز از منظری تجربه‌گرایانه، عین‌گرایی و ذهن‌گرایی را نقد می‌کنند و می‌گویند انسان جدا از طبیعت نیست و جزئی از آن است و پیوسته با دیگر انسان‌ها و محیط فیزیکی در تعامل است و در این تعامل، هم انسان و هم محیط تغییر می‌کنند (رک. لیکاف و جانسون، ۱۳۹۷: ۲۷۲). اشاره‌ی لیکاف و جانسون از تغییر متقابل را می‌توان با اغماض، بخشی از مفهوم درهم‌کنش دانست. پس این پژوهش، همان عبارت درهم‌کنش را در نظر می‌گیرد.

هم‌چنین «استعاره از دیدگاه تجربه‌گرا، مسئله‌ی عقلانیت خلاق است. ... استعاره‌های

1. What-is-not-yet

جدید، توانایی خلق فهم جدید و بنابراین واقعیت جدید را دارند» (همان: ۲۷۷). در این پژوهش، با توجه به همین اهمیت، مبحث استعاره‌های مفهومی برای رسیدن به استعاره‌های نو در کتاب تصویری و برای استفاده در هم‌اندیشی فلسفی با کودکان، برگزیده شده است. از سوی دیگر، مارک جانسون به نظریه‌ی چهار «ای»^۱ شناختی، سه «ای» دیگر را نیز می‌افزاید: عاطفی^۲، تکاملی^۳ و اختصاص‌یافته به کارکرد جدید^۴. به بیان جانسون، «توانایی‌های معنی‌سازی، فهم و استدلال ما ساختارهای تکامل‌یافته‌ای هستند که در طول تاریخ تکاملی در جریان از طریق تصرف یا اختصاص توانایی‌های قبلی مربوط به ادراک، کنش و احساس پدید آمده‌اند» (جانسون، ۱۳۹۹: ۷۹). این ساختارها، به تدریج برای کارکردهای سطح بالاتر، مانند استدلال و مفهوم‌سازی انتزاعی، بازسازی می‌شوند و بنابراین کارکرد جدید می‌یابند. چنین تغییری در سطح کارکرد و شناخت، بر پایه‌ی ویژگی‌های جسمانی ما و در جریان ارتباط جسمانی ما با محیط شکل می‌گیرد؛ پس بدن‌مند است و در محیط‌هایی متناسب با بدن‌مندی ما لانه گزیده است. تجربه از برهم‌کنش‌های جسمانی ما با محیط بازسازی می‌شود؛ پس اجرایی است. این شناخت جسمانی، در تمام ساختارهای محیط بسط می‌یابد.

آنچه در این پژوهش، تلاقی‌گاه بدن‌مندی در دو رویکرد پسانسان‌گرایی و فلسفه‌ی جسمانی خوانده شده، از مطالعه‌ی رفت‌وبرگشتی میان استدلال‌های هر دو رویکرد به دست آمده است. جدا از این، به نظر می‌رسد که با وجود تلاقی‌گاه‌های ذکر شده، همچنان می‌توان برخی اصطلاحات را در رویکرد بدن‌مندی جانسون بیش‌تر به سوی رویکرد پسانسان‌گرایی چرخاند؛ مانند درهم‌کنش به جای برهم‌کنش.

در نهایت، می‌توان چنین گفت که اهمیت استعاره‌ها و بهره‌گیری از فلسفه‌ی جسمانی جانسون در این پژوهش، به این دلیل است که پسانسان‌گرایی تفاوت‌ها را برجسته‌تر

1. 4E Cognition: Embodied, Embedded, Expanded, Enactive

2. Emotional

3. Evolutionary

4. Exaptative

می‌سازد؛ ولی تاکنون و در پژوهش‌های برشمرده، درباره‌ی مواجهه‌های کودکان در هم‌اندیشی فلسفی با این تفاوت‌ها و تکرارهای برجسته‌تر شده، سخنی به میان نیامده است. اینجاست که شکل‌گیری استعاره‌ها می‌تواند شناخت تفاوت‌ها را هموارتر سازد. استعاره‌هایی که نه بر اساس شباهت‌ها، بلکه بر اساس هم‌نشینی تجربه‌ها شکل می‌یابند.

۳. روش پژوهش

در این پژوهش بدن‌مندی از منظر فلسفه‌ی جسمانی و فلسفه با کودکان، با رویکرد تفسیری تجربیدی^۱ (رک. Maykut & Morehouse, 2020) بررسی می‌شود. بنابراین، برای پاسخ به پرسش نخست، به شیوه‌ی استقرایی^۲ و از مقایسه‌ی دو رویکرد پسانسان‌گرایی و فلسفه‌ی جسمانی و ضمن ایجاد تغییراتی در برخی مفاهیم فلسفه‌ی جسمانی، به مجموعه ملاک‌هایی برای بررسی کتاب تصویری به‌عنوان یکی از مقوله‌های پیش‌برنده‌ی هم‌اندیشی فلسفی با کودکان پرداخته می‌شود. برای پاسخ به پرسش دوم، به شیوه‌ی قیاسی^۳ این ملاک‌های پیشنهادی برای تحلیل کتاب تصویری تونل به کار گرفته می‌شود. در پاسخ به پرسش سوم، با بازگشت به ملاک‌های پیشنهادی به‌دست‌آمده، باتوجه‌به تحلیل اثر، اصلاحاتی در ملاک‌های پیشنهادی ایجاد می‌شود. بنابراین، این پژوهش بیش‌تر تجربیدی است.

۴. بحث و بررسی

۴. ۱. تلاقی‌گاه(های) بدن‌مندی در فلسفه‌ی جسمانی و پسانسان‌گرایی در

فلسفه با کودکان

با در نظر گرفتن چنین چشم‌اندازی، می‌توان چند مفهوم کلیدی را در دو نظرگاه فلسفه‌ی جسمانی و پسانسان‌گرایی در گفت‌وگو با یکدیگر قرار داد تا بتوان به امکان‌بازنمایی

1. Interpretive-abstractive

2. Inductive

3. Deductive

بدن‌مندی استعاری در هم‌اندیشی فلسفی با کودکان نزدیک‌تر شد.

در هر دو رویکرد، مرزگذاری میان دوگانی‌هایی مانند بدن/ ذهن، طبیعت/ فرهنگ و کودک/ بزرگسال به پرسش کشیده و محو می‌شوند. چنین محوشدنی به معنای زدودن کامل و مطلق مرز این دوگانی‌های قطعی و ثابت پنداشته‌شده نیست؛ بلکه حاکی از جابه‌جایی پیوسته و ناشی‌از روابط گوناگون آن‌ها است.

جانسون، راه عبور از دوگانی‌ها را توجه به چگونگی شکل‌گیری طرح‌واره‌های تصویری می‌داند. این طرح‌واره‌ها که الگوهای تکراری برهم‌کنش‌های موجود و محیط‌اند، در شکل‌بخشی به مفهوم‌سازی انتزاعی و استدلال از طریق استعاره‌ها نقش دارند و استعاره‌ها نیز کیفیت حس‌شده‌ی تجربه، فهم و اندیشه‌ی ما را می‌سازند و باز می‌نمایند (رک. جانسون، ۱۳۹۹ الف: ۱۹۱).

لیکاف و جانسون، نکته‌ای را بیان می‌کنند که با هم‌اندیشی فلسفی با کودکان در تناسب و هماهنگی قرار می‌گیرد: «شخص باید از استعداد یافتن استعاره‌ی مناسب برای انتقال بخش‌های مربوط تجارب غیرمشترک یا برجسته‌سازی تجارب مشترک همراه با تأکیدزدایی دیگر بخش‌ها برخوردار باشد. این مهارت، عمدتاً متشکل است از توانایی تغییر دیدگاه و تعدیل نحوه‌ی مقوله‌بندی تجربه» (لیکاف و جانسون، ۱۳۹۷: ۲۷۳). این مسئله، در هم‌اندیشی فلسفی کودکان که در آن تفاوت دیدگاه‌ها برجسته می‌شود، نکته‌ای کلیدی است. به‌ویژه از آن‌رو که انتظار می‌رود در فباک برخاسته از پسانسان‌گرایی، هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای تحقق‌یابد. «استعاره صرفاً مسئله‌ی زبان نیست. مسئله‌ی ساختار مفهومی است. ساختار مفهومی صرفاً مسئله‌ی خرد نیست؛ بلکه شامل همه‌ی ابعاد طبیعی تجربه‌ی ما از جمله جنبه‌های تجربه‌ی حسی نیز می‌شود: رنگ، شکل، بافت، صدا و جز این‌ها» (همان: ۲۷۷). بنابراین در «فلسفه با کودکان» بدن‌مند، کشف و خلق استعاره‌ها از درهم‌کنش‌ها، به ساخت جهان‌های بینابین برای تجربه‌ی هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای کمک می‌کند.

در تفکر پسامدرن «گفت‌وگو کنش است و در فرایند گفت‌وگو در هم‌اندیشی فلسفی،

کودکان می‌توانند استعاره‌های نو بیافرینند» (Murriss, 1997: 342). در فلسفه‌ی جسمانی نیز، «تفکر، خود عمل است؛ چون تجربه را در همان حال که شکل می‌گیرد، دیگرگون می‌سازد» (جانسون، ۱۳۹۹ الف: ۶۳). «ادراک در بافت کنش پدید می‌آید؛ یعنی در برهم‌کنش یک موجود با محیط خود» (همان: ۱۹۴).

به نظر می‌رسد توانایی تفکر تخیلی کودکان که لازمه‌ی تفکر استعاری است، برای چنین کنشی کاملاً مناسب است. «تخیل، فعالیت فهم ناب یا خرد ناب نیست؛ بلکه یک فرایند جسمانی از معناسازی انسان است که مسئول نظم، کیفیت و مفهوم است که ما بر اساس آن می‌توانیم به تجربه‌ی خود معنا ببخشیم» (جانسون، ۱۳۹۹ الف: ۱۷۰).

موریس نیز بر این باور است که استعاره‌ها واقعیت ما را می‌سازند و با ساخت استعاره‌های نو می‌توانیم واقعیت را تغییر دهیم. او تخیل را گره‌گاه بدن و ذهن می‌داند و بیان می‌کند: «همه‌ی ما فارغ از سن، می‌توانیم با بهره‌گیری و تقویت نیروی تخیل ذهنی خویش و با محوریت استعاره از اسارت دوگانی‌ها رهایی یابیم و معناآفرین باشیم» (رک. Murriss, 1997: 342-343) و «تخیل، مرزهای فلسفه و منطق را در اندیشه‌ی کودکان گسترش می‌دهد» (Ibid: 341).

هر دوی این رویکردها از آنجاکه به عاملیت جزانسان نیز در کنار عاملیت انسانی باور دارند، دیگر به ساختار سلسله‌مراتبی، برتری انسان بر جزانسان و توان کنترل او بر سایر وجوه هستی باور ندارند. در رویکرد پسانسان‌گرایی به‌طور مشخص می‌توان منطق ریزومی^(۶) را جایگزین منطق عمودی غالب دید. هم‌سطح‌بودن هستنده‌ها خود می‌تواند سست‌کننده‌ی مرزهای منطق دوگانی نیز باشد. پس هر دوی این ویژگی‌های مشترک مکمل همدیگرند.

«پسانسان‌گرایی، کودک (و بزرگسال) را در هم‌گروهی انسان و جزانسان صورت‌بندی دوباره می‌کند و سوژه به‌عنوان «بخشی از» جهان و «با» آن در نظر گرفته می‌شود و نه «در» آن» (Haynes & Murriss, 2019: 293). همچنان‌که طبق توضیحات

^۱. Rhizome

بالتر، فلسفه‌ی جسمانی نیز انسان را «جزئی» از طبیعت و نه «جدا» از آن در نظر می‌گیرد. به این ترتیب در مجموع می‌توان ده تلاقی‌گاه را بین پسانسان‌گرایی و فلسفه‌ی جسمانی این‌گونه برشمرد: نقد به منطق دوگانی، نقد به ساختار سلسله‌مراتبی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی انسان‌گرا، عاملیت جزانسان، هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای، نقش بدن‌های انسانی و جزانسانی، نقش تخیل، نقش عاطفه، نقش درهم‌کنش، نقش فلسفه‌ی جان‌دار انگار و نقش استعاره.

در بیان پیوند این ده تلاقی‌گاه با هم می‌توان چنین گفت که با به‌پرسش‌کشیدن منطق دوگانی، ساختار سلسله‌مراتبی در هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی انسان‌گرا نیز به پرسش کشیده می‌شود و عاملیت جزانسان نیز در کنار عاملیت انسان، به میان می‌آید. با عاملیت جزانسان، هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای محقق می‌شود که از درهم‌کنش انسان و جزانسان (شامل محیط) بروز می‌یابد. بنابراین، بدن‌های انسانی و جزانسانی مرئی‌تر از پیش می‌شوند و با کنش، حرکت همواره در جریان را رقم می‌زنند. این حرکت‌ها با عواطف نیز درهم‌کنش دارند، یا برانگیزاننده‌ی عاطفه‌ای می‌شوند یا در پی عاطفه‌ای جریان می‌یابند. عاطفه، خیال و استعاره، فلسفه‌ی جان‌دارانگار را شکل می‌بخشند. در اینجا برای وضوح‌بخشی، نسبت میان این مفاهیم به‌شکل یک روند بیان شد؛ ولی آنچه جریان دارد، درهم‌کنش پیوسته‌ی تمام آن‌هاست. در نمودار ترسیم‌شده، می‌توان عناصر بحث‌شده در هر دو رویکرد و تلاقی آن‌ها را در برداشت این پژوهش از بدن‌مندی مشاهده کرد.



نمودار شماره‌ی ۱: تلاقی دو رویکرد پسانسان‌گرایی و فلسفه‌ی جسمانی

در این نمودار روند این پژوهش را در رسیدن به تلاقی گاه‌ها شاهدیم. ابتدا دو نظریه‌ی پسانسان‌گرایی (از منظر موریس و دیگران) و فلسفه‌ی جسمانی (از منظر لیکاف و جانسون) بررسی شدند؛ سپس آنچه در هر یک از آنها از دید پژوهش‌گر به نظر می‌رسید می‌تواند در برنامه‌ی فباک به کار آید، انتخاب شد. از فلسفه‌ی جسمانی لیکاف و جانسون، هفت وجه شناخت جسمانی به‌علاوه‌ی استعاره که مفهوم‌سازی و روش ادراکی را تحقق می‌بخشد، انتخاب شده است. از پسانسان‌گرایی نیز هشت مؤلفه برگزیده شده‌اند که در تناسب با هم‌اندیشی فلسفی بدن‌مند، کلیدی‌تر فرض شده‌اند. در گام بعد، آنچه را در هر دو رویکرد به‌شکل صریح‌تر و با عبارات هم‌سان نمود مشترک داشت، در حلقه‌ی میانی و آنچه را امکان خوانش جدیدی از دل گفت‌وگوی دو رویکرد داشت، در حلقه‌های مجزا قرار دادیم.

بنابراین برای نشان‌دادن وجه اجرایی شناخت، درهم‌کنش جایگزین برهم‌کنش شد. با در نظر گرفتن درهم‌کنش، وجوه تکاملی و کارکرد جدیدیافته‌ی شناخت در هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای امکان‌نمود دارد. وجه بدن‌مند شناخت در نقد منطق دوگانی و ساختار سلسله‌مراتبی، وجوه لانه‌گزیده و بسط‌یافته در عاملیت بدن‌های انسانی و جزانسانی، و وجوه عاطفی و استعاری در عاطفه و خیال شکل‌دهنده‌ی فلسفه‌ی جان‌دارانگار نمود دارند. این پژوهش در نظر دارد وجه استعاری مفهوم‌سازی در هم‌اندیشی فلسفی با کودکان و چگونگی امکان اثرگذاری/پذیری آن را بر نه مقوله‌ی دیگر در خوانش کتاب تصویری تونل بیازماید.

۲.۴. شیوه‌های بازنمایی بدن‌مندی استعاری در کتاب تصویری تونل

برای بررسی دقیق‌تر، تحلیل‌ها را در چهار جنبه‌ی تصویرها، شیوه‌ی مشارکت مخاطب در شکل‌دهی به اثر، درهم‌کنش‌های واژگانی-تصویری-حرکتی در کلیت اثر و شیوه‌ی کاربرد پرامتن، بیان می‌کنیم.



تصویر شماره‌ی ۱: طرح جلد کتاب تصویری تونل

۲.۴.۱. کتاب تونل

تونل، روایت خواهر و برادری است که به‌گفته‌ی راوی در همه‌چیز با همدیگر متفاوتند.

خواهر شیفته‌ی خواندن قصه‌های پریان در خانه و برادر همیشه مشغول بازی در کوچه است. آن‌ها مدام با یکدیگر دعوا دارند. تا روزی که مادر تصمیم می‌گیرد هر دو فرزندش را برای تنبیه، به بیرون از خانه بفرستد و به ایشان می‌گوید سعی کنند برای یک روز هم که شده با یکدیگر خوب باشند و به موقع برای شام بازگردند. برادر وارد تونلی تاریک می‌شود و خواهر بیرون منتظرش می‌ماند؛ ولی چون خبری از برادر نمی‌شود، او نیز از تونل می‌گذرد و برادر را درحالی که گویی به سنگ تبدیل شده است، می‌یابد. او را در آغوش می‌کشد و برادر به تدریج و در آغوش خواهر به حالت پیشین خود بازمی‌گردد. آن دو در حالی به خانه برمی‌گردند که پیوندی محبت‌آمیز میانشان رقم خورده است. مواجهه‌ای که هر یک از این دو نفر با تجربه‌اش دارد، در واژگان، تصویرها، عناصر پرامتنی و درهم‌کنش آن‌ها، روایت بدن‌مند استعاری رقم می‌زند.

۱.۱.۲.۴. بدن‌مندی در تصویرها

در این روایت، می‌توان نقد منطق دوگانی خیال/ واقعیت، بدن/ ذهن و ذهن/ عین و گذشته/ آینده را شاهد بود. آنجا که درختان جنگل، تجسم ترس دختر از مجموعه‌ی خطراتی می‌شوند که در قصه‌های پریان وجود دارد، مرز خیال و واقعیت سیال می‌شود و از همین سیالیت، دختر می‌تواند درک خود را از واقعیت کنش لازم، هنگام رویارویی با موقعیت ناآشنا و خطرناک بازسازی کند. در واقع، همین سیالیت او را توانمند می‌سازد. می‌توان استعاری «سیالیت، توانمندساز است» را بر این رویداد تصویری روا دانست.



تصویر شماره‌ی ۳: دویدن دختر پس از مواجهه با گرگ قصه‌ی شنل قرمزی



تصویر شماره‌ی ۲: تصاویر حیوانات وحشی بر درختان جنگل

محوشدن مرز خیال و واقعیت، در مرز بدن و ذهن نیز نمود دارد. آنچه درباره‌ی پسر در تصویرهای نیمه‌ی دوم روایت دیده می‌شود، می‌تواند تجسم دختر از برادرش و/ یا درعین‌حال، حقیقتی درباره‌ی درهم‌تنیدگی شجاعت و ترس باشد. به این معنا که هرچند برادر در فعالیت‌های بازیگوشانه‌ی بیرون از خانه، تجربه‌مند و جسور و پرتحرک است و پیش‌گام ورود به تونل می‌شود؛ ولی در مواجهه با اعماق تاریک جنگل، ترس، او را حتی بیش‌تر از خواهر در بر می‌گیرد؛ تاجایی که توان حرکت خود را برای مدتی از دست می‌دهد. در تصویر، برادر در حالت سنگ‌شدگی به تصویر کشیده شده است. زمانی که خواهر او را در آغوش می‌گیرد، برادر که پشت به او دارد، به تدریج می‌تواند حرکت کند و به سمت خواهر بچرخد. او هم‌زمان به تدریج از تکرنگ خشتی و خاکستری به رنگارنگی پیشین خود بازمی‌گردد و اکنون آن دو از روبه‌رو همدیگر را در آغوش دارند. چرخش بدن‌ها به سوی یکدیگر، رویارویی چهره‌ها که شناخت و صمیمیت ایجادشده از شناخت را در خود دارد، تلاقی نگاه‌های گویای میل به ارتباط، شناخت و پذیرش، بازگشت بدن به فهم رابطه‌ای می‌تواند باشد. آنچه رخ داده است، استحال‌هی گذرای بدن اوست یا ذهنیت دیگری که شاهد اوست یا ذهنیت خود او از خویشتن؟ این تردید برخاسته از درهم‌تنیدگی بدن‌هاست که فراتر از دوگانگی درک می‌شود. ولی آنچه مشخص‌تر است، «حرکت» هم برخاسته از عاطفه (که جسمانی است) و هم اثرگذار بر آن است. اینجا دیگر استعاره‌های تک‌سویه مانند استعاره‌ی «بی‌حرکتی ناآگاهی و حرکت آگاهی است» به‌کار تحلیل نمی‌آید؛ بلکه درهم‌کنش هر دوی این‌ها فهم می‌شود: بی‌حرکتی پسینی، آگاهی از عاطفه‌ی ترس است و حرکت، ناآگاهی از آن (درباره‌ی پسر). بی‌حرکتی فیزیکی و حرکت خیال، نوسان میان ناآگاهی و آگاهی، امر تجربه‌نشده و امر تجربه‌شده است.

در اینجا می‌توان پنج «ای» را از هفت ای جانسون، در تصویرها و در پیوند واژه و تصویر روایت، این‌گونه شرح داد:

بدن‌مند: شناخت شخصیت روایت و ترس‌های او بدن‌مند است؛ به این معنا که ترس بر تنه‌ی درختان جسمیت یافته است. این جسمیت و جسمانیت در تنه‌ی درخت

گرگ مانند افسانه‌ی شنل قرمزی نمود برجسته‌تری دارد. لانه‌گزیده: این شناخت لانه‌گزیده است؛ به این معنا که در فضای تکرارشونده در قصه‌های پریان با جنگل متراکم و تاریک، به تصویر کشیده شده است و تجربه می‌شود. بسط یافته: نه تنها بر تنه‌ی درختان که بر دیگر عناصر مانند کلبه‌ی مادر بزرگ با چراغ روشن که یادآور چراغ خواب اتاق دختر است، بر سنگ قبری پشت درختان، بر انبوه کنده‌های قطع شده‌ی درختان در تصویرهای پسینی و بر حلقه‌ای از خرده‌سنگ‌هایی که برادر میانشان به سنگ تبدیل شده است، تجربه می‌شود.



تصویر شماره‌ی ۵: جان گرفتن دوباره‌ی

برادر از آغوش خواهر

تصویر شماره‌ی ۴: در آغوش کشیده شدن

برادر توسط خواهر

اجرائی: به این معنا که در حین حرکت کردن، وارد شدن به فضای جدید و هنوز تجربه نشده، دویدن رو به جلو، خودداری از سکون یا برگشت به عقب، گم نکردن هدف که یافتن و/یا نجات دادن برادر از خطر است، کنش‌گری پدید می‌آید. برادر با ورود به تونل و به‌ویژه خواهر با دویدن با وجود رویارویی با ترس‌های درون و برون، کنش‌گرانه شناخت خود را از خویش، دیگری، مفاهیم، محیط و تجربه بازسازی می‌کنند. عاطفی: چنین شناختی عاطفی است؛ یعنی کنش‌گری، برخاسته از عاطفه‌ای ویژه است. درباره‌ی برادر، عاطفه چنین برانگیزاننده می‌شود که نسبت به وقت‌گذرانی با خواهر بی‌میل است یا از رویارویی با او که متفاوت است ترس دارد. درباره‌ی خواهر، نگرانی او درباره‌ی برادر است که برانگیزاننده‌ی حرکت و در نتیجه مواجهه با شناخت‌ها و بازسازی آن‌ها می‌شود. دوگانی گذشته و آینده آنجا جابه‌جا و محو می‌شود که رویدادها پیش‌تر چندین بار

و به شکل‌های گوناگون تجربه شده‌اند. برای نمونه، آن‌جا که خواهر و برادر به فرمان مادر از خانه بیرون می‌روند تا به شناخت از و صلح با یکدیگر برسند، دختر نشسته بر صندوقی چوبی، کتاب قصه‌های پریان را ورق می‌زند و درست به صفحه‌ای خیره مانده است که جنگلی انبوه با تنه‌های قطور درختان را نمایش می‌دهد (آینده در حال).

فضایی که این خواهر و برادر در آن وقت را بی‌ارتباط با همدیگر می‌گذرانند، نشانه‌ها و جزئیاتی دارد که می‌توانند برای مخاطب پیش‌آگهی بخش باشند و درعین حال نشان از تجربه‌های جاری در فضای زیست مشترکشان باشد. به بیان دقیق‌تر، در تصویر جزئیاتی از این دست دیده می‌شود: کفش‌هایی بیرون‌مانده از زیر دری که بر زمین افتاده است: یادآور صحنه‌ی ورود برادر به تونل (آینده در حال) و هم‌چنین صحنه‌ی اتاق خواب دختر در شب‌هایی که برادر برای ترساندن او خرامان‌خرامان وارد اتاقش می‌شد و همین کفش‌ها از زیر تخت دختر پیدا بود (گذشته در حال)؛ کنده‌ی درخت که جلوتر در جنگل همانندش دیده می‌شود (آینده در حال)؛ قاب نقاشی روی دیوار که بر دیواره‌ی تونل نیز دیده خواهد شد (آینده در حال)؛ قسمتی از دیوار آجری که از زیر گچ کنده‌شده پیداست و دهانه‌ی ورودی تونل و هم‌چنین سنگ قبر در جنگل را یادآور است (آینده در حال)؛ از همه برجسته‌تر، شنل قرمز دختر که یادآور قصه‌ی شنل قرمزی است و در اتاق خواب او به‌شکلی آویزان بود که به سر و پوزه‌ی گرگ می‌مانست (گذشته و آینده در حال)؛ کلبه‌ی چراغ‌خواب اتاق دختر و کلبه‌ای که در جنگل دیده می‌شود (درهم‌تنیدگی گذشته و آینده)؛ تابلوی نقاشی بر دیوار اتاق دختر که گرگ قصه‌ی شنل قرمزی را به تصویر کشیده است و دقیقاً همان گرگ در قامت یکی از درختان جنگل دیده خواهد شد (درهم‌تنیدگی گذشته و آینده).



تصویر شماره‌ی ۷: ترساندن خواهر توسط برادر



تصویر شماره‌ی ۶: خواب خوش برادر



تصویر شماره‌ی ۹: ورود برادر به تونل



تصویر شماره‌ی ۸: وقت‌گذرانی بلا تکلیف و بی‌ارتباط خواهر و برادر در خراب‌آباد

۲.۴.۱.۲. بدن‌مندی در شیوه‌ی مشارکت مخاطب در شکل‌دهی به اثر

سکوت واژگان و روایت تصویرها در چند صفحه‌ی پایانی، درست از زمانی که مواجهه‌های متجسم شکل می‌گیرد و به بازسازی رابطه‌ی خواهر و برادر می‌انجامد، دعوتی است از مخاطب تا با پیوندزدن و رفت‌وبرگشت میان تجربه‌های زیسته و مواجهه‌های شخصیت‌های روایت، شناخت خود را بازسازی کند. هم‌چنین حضور پرامتن^۱ مفسر در کتاب که آسترهای پیشواز و بدرقه، دارای عناصر مربوط به دختر (کتاب قصه‌های پریان و کاغذدیواری خانه) و پسر (توپ فوتبال و دیوار آجری کوچک) هستند، به شناخت بیش‌تر مخاطب از روایت در حین حرکت میان صفحات آغازین و پایانی

^۱. Paratext

کمک می‌کند. شاید بتوان چنین گفت که در کتاب تصویری تونل، حضور نشانه‌هایی که به گونه‌های متفاوت تکرار می‌شوند، بدن‌مندی، لانه‌گزینی، توسعه‌یابی، عاطفه، کارکرد جدید، اجرایی و تکاملی را در شخصیت‌پردازی، تفسیر رویدادها و فهم مخاطب، امکان‌پذیر می‌سازند. چنانچه در این کتاب، توپ و قصه‌های پریان تا جایی معرف برادر و خواهر بودند؛ ولی از پیش‌از ورود آن دو به تونل که هر دوی این عناصر بیرون از تونل/پشت سر گذاشته شدند و هم‌چنین در آستر بدرقه که پایین دیوار کوچه رها شده‌اند، تغییر کارکرد دادند و نشان دادند شخصیت‌های روایت فراتر از این عناصر گام گذاشتند، جهانشان را وسعت بخشیدند و رابطه‌شان را بازساختند. پس، اینکه نویسنده با سکوت واژگانی خود، به مخاطب مجال حرکت میان سطوح نانوخته دهد، به بدن‌مندشدن ارتباط او با اثر کمک می‌کند. نکته‌ی جالب این است که شخصیت‌های روایت نیز نه با گفت‌وگوی کلامی که با حرکت بدن‌های خود صلح و دوستی را رقم زدند.

۴.۲.۱.۳. بدن‌مندی در درهم‌کنش‌های واژگانی، تصویری یا حرکتی در کلیت اثر

عاملیت جزانسان در روایت جاری است. توپ فوتبال پسر، کتاب قصه‌های پریان دختر، چراغ خواب، تابلوی نقاشی، شنل، کفش، درخت‌ها، دیوار، تاریکی، تراکم، کنده‌های پراکنده در جنگل، نقاشی‌های گرافیتی‌مانند، دورریختنی‌ها، نمک‌پاش و فلفل‌پاش، چنگال و کارد، همه‌ی این عناصر به همان اندازه که از سوی انسان عامل در فضا قرار گرفته‌اند، با چگونگی حضور، چیدمان و جایگاه خود، عاملیت انسان را نیز چه در جایگاه شخصیت روایت و چه در جایگاه مخاطب، تغییر می‌دهند. آن‌ها ترغیب‌گر یا دافعه‌سازند؛ آن‌ها سمت‌وسو دهنده‌اند.

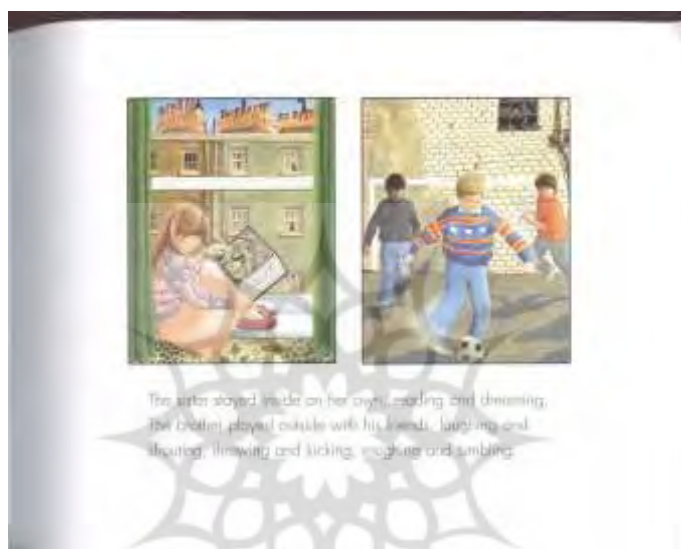
این بدن‌های انسانی و جزانسانی، در جای‌گیری رابطه‌ای نسبت به هم، واقعیت و ادراک را پدید می‌آورند و هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای را نمود می‌بخشند. در این میان، تخیل، عاطفه و استعاره، فلسفه‌ی جاندارانگار کودکان را هم رسمیت می‌بخشد و هم آن را عامل شکل‌گیری جهان رابطه‌ای و غیرسلسله‌مراتبی می‌سازد. روابطی که به شکل ریشه‌های راه‌جسته و دیگری‌یافته در محور افقی ریزوموار، شبکه‌ی معنایی را پدید می‌آورند، نه در محور عمودی.

در نیمه‌ی نخست، روایت‌گری از دختر به شکلی پیش می‌رود که گویی او ترسو، منزوی، خیال‌پرداز و اهل سکون است؛ اقتداری در دفاع از خود در برابر هجوم و کنترل‌گری برادر ندارد. در تصویر پیش‌آگهی‌بخش صفحه‌ی پرامتن کتاب نیز، پسر جلوتر حرکت می‌کند و گویی دختر دنباله‌رو بی‌تمایل اوست. ولی این دختر است که برادر ترسیده و از ترس خشکیده، را نجات می‌دهد. اوست که در بهبود رابطه مؤثر عمل کرده است. عاطفه و توان همدلی و مراقبت او حرکت پیش‌برنده‌اش را رقم زده است.

این روایت، تعریف دیگری از حرکت را نیز امکان‌پذیر می‌سازد. به این شکل که هرچند دختر، شخصیتی معرفی می‌شود که ترجیح می‌دهد در خانه بماند و قصه‌های پریان بخواند، ولی برای او سکون در خانه همان حرکت در قصه‌ها و نوسان میان تخیل و واقعیت است. تا آنجاکه اگر گمان کنیم دلیل چیرگی دختر بر دلهره‌آوری جنگل، تجربه‌ی حرکت ذهنی و مجسم او از دل جنگل‌های قصه‌های پریان است، بیراه نگفته‌ایم. فرایندی که برادر در آن کم‌تجربه است؛ تجربه‌های او محدود است به بازی با پسران دیگر، امر و نهی به خواهر و درگیری با او و ترساندنش. شاید به همین دلیل در مواجهه با دلهره‌آوری جنگل منفعل است. اگر به زبان نظریه‌ی معصومیت و تجربه (رک. خسرونژاد، ۱۳۸۹) بگوییم، معصومیت و تجربه‌ای که دختر با خواندن قصه‌های پریان از سر می‌گذراند، نوسان تمرکزگرایی و تمرکززدایی توانمندساز، موجب می‌شود او بتواند بارها خود را جای شخصیت‌های قصه‌ها قرار دهد و خود بدن‌مند، محیط‌مند و موقعیت‌مند را بازخلق کند. اینجا نیز، استعاره‌ها دوسویه می‌شوند: ترس، هم سکون است و هم حرکت. ترس، هم پیروی است و هم پیش‌تازی. این کتاب از این استعاره که «همواره کنجکاو و تفکر منطقی غیرعاطفی تحرک‌بخش است» نیز پرهیز دارد.

این اثر، از کلیشه‌ی جنسیتی و حتی قضاوت قطعی، کلی و مادام‌می‌پرهیزد. دوگانی زن/مرد را نیز به چالش می‌کشد. مواجهه‌ی مخاطب با این کتاب همراه با بازگشت‌هایی مکرر به ابتدا و انتهای کتاب است. دختر با خیال برآمده از قصه‌های پریان عبور دخترتری تنها را از دلالاتی تاریک و تودرتو در دل جنگلی متراکم تجربه کرده است (تصویری از

کتاب قصه‌های پریان در دست دختر، زمانی که بر کناره‌ی پنجره‌ی خانه نشسته است) و برادر هرچند نشانه‌هایی از خراب‌آباد را در زمین بازی‌اش، بیرون از خانه، دیده ولی یا به آن‌ها توجهی نداشته یا برای او محرک تجربه‌اندوزی خیال‌ورزانه نبوده است تا در برابر خراب‌آبادی که در جنگل می‌بیند خشکش نزند.



تصویر شماره‌ی ۱۰: خواهر و برادر مشغول سرگرمی‌های متفاوت

در مجموع، حرکت بدن‌مند خواهر و برادر را می‌توان فراروی از مرزهای تعریف هویت با نشانه‌های ازپیش تحمیل‌شده و کلیشه‌ای دانست. از زمانی که آن دو بدون نشانه‌های علاقه‌مندی خود وارد تونل می‌شوند (برادر بدون توپ و خواهر بدون کتاب قصه‌های پریان) بر فضای بی‌مرز و غیردوگانی‌ساز گام می‌نهند. آن دو تعاریف ازپیش‌معین را کنار می‌نهند تا با آنچه می‌تواند زمینه‌ساز همدلی هم‌آفرینانه شود، با یکدیگر روبه‌رو شوند و ارتباط گیرند. این مسئله در صفحات آستر بدرقه‌ی کتاب نیز به‌شکل موجز تأکید می‌شود: پایین دیوار خانه تهی است؛ ولی پایین دیوار کوچه، کتاب و توپ کنار هم قرار دارند. گویی نشان از تداوم حرکت، جابه‌جایی و سفر دور از خانه‌ی خواهر و برادری دارد که اکنون همراه و خواهان ارتباط با یکدیگرند. خواهر و برادری که نه‌تنها رابطه‌شان؛ بلکه فردیتشان نیز تغییر کرده است.

در ادامه و پشت میز غذاخوری، هرچند بدن‌های آن‌ها روبه‌روی هم است؛ ولی ژست‌ها گویای وجود ناامنی برای دختر و تعارض از سوی پسر است. از بدن پسر فقط دست‌هایش دیده می‌شود ولی فرم قرارگیری دست‌ها گویای خشونت است که به سوی دختر پرتاب می‌شود و می‌توان چهره‌ی عصبانی و خشن پسر (/ صاحب دست‌های فریادزننده و ارباب‌کننده) را تجسم کرد. اگر چهره را لانه‌ی^(۷) تجلی احساس و عاطفه بدانیم، این‌که در تصویر فقط چهره‌ی دختر را می‌بینیم و چهره‌ی پسر غائب تصویر است، می‌تواند پیش‌آگهی بخش شناخت بدن‌مند و عاطفی دختر باشد که در ادامه زمینه‌ساز شناخت حل مسئله و بازسازی رابطه می‌شود. دست راست پسر، با انگشت اشاره به سوی چهره‌ی دختر نشانه رفته است، حالت گویای اتهام‌زدن، محکوم‌کردن، سرزنش‌کردن، فرمان‌دادن، کنترل‌گری اقتدارگرایانه و دست‌چپ او چنگالی را به شکل عمود گرفته است، حالت گویای اعلان جنگ با سلاح‌نما. نمک‌دان سفید روبه‌روی پسر و فلفل‌پاش سیاه روبه‌روی دختر است. اینکه حتی دستمال سفره‌شان متفاوت و شبیه پوشش تن آن‌هاست، شاید نشان‌دهنده‌ی تحمیل‌های جنسیتی متجسم‌شده از سوی جامعه و محیط باشد و نه لزوماً انتخاب‌های آزاد فردی. زبان بدن خواهر پشت میز غذاخوری چنین است که درحالی‌که انگشت کوچکش روی دسته‌ی کارد است و نوک انگشتان دست دیگرش روی چنگال، بغض کرده است. حالتی که گویی در آستانه‌ی واگذاری اقتدار خود به دیگری، تردید دارد و مایل به انفعال در برابر چنین خشونت است. این در حالی است که متن واژگانی، مشاجره و دعوا را به هر دو، هم‌وزن نسبت می‌دهد. آیا چنین ارتباطی میان روایت واژگانی و تصویری در پی برهم‌زدن دوگانگی انفعال و کنش‌گری است؟

در تصویر خروج اجباری آن‌ها از خانه، حضور انگشت اشاره‌ی دست، تکرار می‌شود؛ این بار انگشت مادر است به نشان فرمان، تهدید، ارباب، اقتدار کنترل‌گرانه و پایگانی بودن اقتدار.



تصویر شماره ۱۲: دست حاکم
مادر خطاب به خواهر و برادر

تصویر شماره ۱۱: دست حاکم
برادر خطاب به خواهر

بدن‌مندی دختر در ترکیبی از تصاویر کتاب نمود می‌یابد. اتاق دختر پر از نشانه‌های دیداری قصه‌های پریان و به‌ویژه افسانه‌ی شنل قرمزی است. چراغ خواب کنار تخت، کلبه‌ای است که به کلبه‌ی مادر بزرگ شنل قرمزی در دل جنگل شباهت دارد. او نیز دارای شنلی قرمز و آویزان به چوب لباسی است که اتفاقاً کلاهش به شکل سر و پوزه‌ی گرگی خشمگین دیده می‌شود؛ درحالی‌که نگاهش به سایه‌ی برادر خزیده روی زمین است که با ماسک گرگ به اتاق دختر برای ترساندنش می‌خرامد. زیر تخت او، از یک سو یک طناب به شکل دم حیوان دیده می‌شود و از سوی دیگرش دو کفش (که یادآور صحنه‌ی ورود خواهر و/یا برادر به تونل است). گویی صاحب آن کفش‌ها و صاحب آن دم در تاریکی دلان‌مانند زیر تخت رودررو می‌شوند. کتابی که روی تخت باز مانده است تصویر یکی دیگر از قصه‌های پریان را نشان می‌دهد و از همه برجسته‌تر، تابلوی تصویرگری افسانه‌ی شنل قرمزی بر دیوار اتاق آویزان است و صحنه‌ی رویارویی دختر و گرگ که لباس مادر بزرگ را بر تن دارد نشان می‌دهد. اتاق دختر در این تصویر از کتاب، صحنه‌ی رویارویی دختر و گرگ است: شنل قرمزی و گرگ، خواهر و برادر ماسک‌پوشیده، طناب (/دم) و کفش‌های زیر تخت. این رویارویی، رویارویی هر روزه‌ی فرد با ترس‌ها و علاقه‌مندی‌هایش می‌تواند باشد؛ رویارویی تجسم‌یافته‌ی امری که انتزاعی فرض می‌شود با جسم ما، رویارویی بدن انسانی و جزانسانی. جزئیات روایت تصویری بر قدرت رهایی‌بخشی دختر، خیال، قصه و رابطه‌ی میان بدن‌های انسانی و جزانسانی تأکید دارد؛

ولی نمی‌توان گام نخست پسر را در وسعت‌بخشی به میدان تجربه‌های دختر نادیده گرفت. آن‌جا که او بی‌که لزوماً آگاه باشد یا عمدی داشته باشد، با ورود به تونل و ماجراجویی‌های خود، موجب رویارویی دختر و هم‌چنین خودش با چنین امکان‌رهایی‌بخشی می‌شود. در پایان، دختر با زدودن پایگان اقتدار، تعادل قدرت را شکل می‌دهد.

۴.۲.۱.۱. بدن‌مندی در شیوه‌ی کاربرد پرامتن

تصویر روی جلد کتاب *تونل* بیان‌گر حرکت به ناشناخته‌ها، در تاریکی‌مانده‌ها و هنوز تجربه‌نشده‌ها است. در اینجا هرچند استعاره‌ی «دانستن حرکت کردن است» می‌تواند مصداق داشته باشد؛ ولی «دانستن، عبور از ناشناخته‌ها، ترس‌آورها و تاریکی‌هاست»، سخت‌پیش‌تری با فضای روایت کتاب دارد. حتی کمی که پیش‌تر می‌رویم دانستن همراه با عاطفه‌مندی، بدن‌مندی ما را به حرکت و حیات پیوند می‌زند: تصویری که سنگ‌شدگی پسر با آغوش خواهر برطرف می‌شود. انسان‌بودن و توان حرکتی به او باز می‌گردد. بنابراین، کیفیت عاطفی تجربه‌شده در بازسازی این استعاره برجسته می‌شود. تصویر روی جلد که پاهای دختر را در آستانه‌ی تونل نشان می‌دهد، نفس حرکت را تجسم بخشیده است. ورود به تونل، ناگزیر خروج از آن را نیز در پی دارد. این رفت‌وبرگشت پیش‌از هر چیز با پاها نشان داده شده که استعاره از امکان حرکت، جابه‌جایی و در نتیجه تغییر است.

صفحات پرامتن کتاب با اینکه سکون دارند ولی با چند نشانه که جسمیت‌یافته‌ی حضور و معنای رابطه‌ی خواهر و برادر است، حرکتی را در رابطه و در هستی معرفت‌شناسی رابطه‌ای این دو بیان می‌کند. در آستر پیشواز (نک. تصاویر ۱۱ و ۱۲)، کتاب پایین دیوار کاغذدیواری‌شده‌ی خانه که نشان‌دهنده‌ی حضور دختر در خانه و مطالعه‌ی قصه‌های پریان است، در آستر بدرقه (نک. تصاویر ۱۳ و ۱۴)، به پایین دیوار آجری کوچه انتقال یافته است و کنار توپ پسر جای می‌گیرد. بی‌که نشانی از حذف یا جایگزینی علاقه‌های فردی این دو باشد، گویای حرکتی مؤثر و عاطفه‌ساز در رابطه‌ی این دو و شیوه‌ی تعاملشان با یکدیگر و هم‌چنین نشان‌دهنده‌ی گذر از دوگانگی دختر/پسر، ترس/شجاعت، سکون/حرکت، خیال/واقعیت است. هم‌چنین، استعاره‌ی «تفاوت»

فاصله است» در آستر پیشواز، به استعاره‌ی «تفاوت، رابطه است» در آستر بدرقه تغییر می‌یابد. این تغییر استعاره‌ها، نوید ایجاد جهان‌های بینابین می‌دهد.



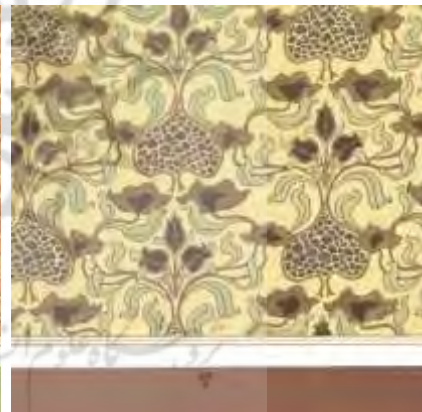
تصویر شماره‌ی ۱۴: دیوار کوچه



تصویر شماره ۱۳: کتاب افسانه‌های پریان خواهر پایین دیوار خانه



تصویر شماره‌ی ۱۶: کتاب افسانه‌های پریان خواهر و توپ فوتبال برادر پایین دیوار کوچه



تصویر شماره‌ی ۱۵: دیوار خانه

در صفحات معرفی شخصیت‌های روایت، زبان بدن دختر به‌گونه‌ای است که دختر دست‌هایش را پشت سرش قفل کرده است و تعبیر گشودگی به پیش‌آمدها را در بر دارد. در زبان بدن پسر که دست‌ها را به سینه بغل زده است، تعبیر دافعه به پیش‌آمدها می‌تواند جلوه‌گر باشد. عنصر پرامتنی قاب که با فاصله قرار گرفته است، خواهر و برادر را از هم جدا کرده و

فاصله‌ی عاطفی و شناختی میان آن‌ها را نشان می‌دهد. چنین تصویری، تکرار استعاره‌ی «تفاوت، فاصله است» را نشان می‌دهد که در خوانش کلی از اثر، برانداخته می‌شود.



تصویر شماره‌ی ۱۷: برادر روبه‌روی دیوار کوچک و خواهر روبه‌روی دیوار خانه

۳.۴. چگونگی شکل‌گیری معنا در حلقه‌های کندوکاو فلسفی با کودکان از مسیر

بازنمایی بدن‌مندی استعاری

کتاب تصویری به‌دلیل حضور تصاویر، ناگزیر بدن‌مند است. درحقیقت، بدن‌مندی جزو ماهیت کتاب تصویری است. حرکت‌انگیز نیز است؛ به این معنا که مکث‌ها و رفت‌وبرگشت‌ها میان صفحات کتاب تصویری، به‌ویژه آنجا که کلام، ساکت و تصویر، پرتحرک، پرروداد، پرکنش و پرجزئیات است، امکان حرکت میان جنبه‌های گوناگون یک موضوع یا زاویه‌های دید گوناگون به یک موضوع را رقم می‌زند. این جابه‌جایی‌ها، امکان کشف استعاره‌های نو را فراهم می‌کند تا درک تجسم‌یافته‌تری از تفاوت‌ها و روابط را پدید آورد؛ مانند آنچه در این کتاب درباره‌ی استعاره‌های دوسویه‌ی ترس و سکون-حرکت خواهر و برادر از تونل و جنگل گفته شد.

بازنمایی بدن‌مندی استعاری در درهم‌تنیدگی عاملیت بدن‌های انسانی و جزانسانی، در تصویر، واژه و عناصر پرامنتی کتاب تصویری بروز می‌یابد. این نمود در سیالیت اندیشگانی کودکان که در هم‌اندیشی فلسفی حضور دارند، جریان می‌یابد و نقش خیال و استعاره را در فلسفه‌ورزی جاندارانگار کودکان برجسته می‌سازد. ماهیت استعاره‌ها براساس توانمندی‌ها و محدودیت‌های حسی و حرکتی بدن‌های انسانی و جزانسانی و درهم‌کنش آن‌ها در محیط‌های مادی و گفتگامی شکل می‌گیرد. اینجاست که درک استعاره‌های دیگران و ساخت استعاره‌های جدید در خلق جهان‌های بینابین، برای درک تفاوت‌ها و نظرگاه‌ها اهمیت انکارناپذیر می‌یابد. آنچه در هم‌اندیشی فلسفی بدن‌مند با کودکان در همراهی کتاب تصویری بدن‌مند می‌تواند رخ دهد، حرکت میان استعاره‌های مشترک و نامشترک تمامی اعضای انسانی و جزانسانی هم‌اندیشی فلسفی است تا هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای میان ایشان تحقق پذیرد.

اینک باتوجه‌به نوع کاربرد این ملاک‌های پیشنهادی در نقد کتاب یادشده می‌توان به ویرایش ملاک‌های پیشنهادی یادشده پرداخت. در نمودار پایانی، یک بار دیگر به روند چگونگی تلاقی دو رویکرد نظری پسانسان‌گرایی و فلسفه‌ی جسمانی برای به‌کاربردن در فباک بازمی‌گردیم؛ با این تفاوت که در بخش پایانی نمودار، چگونگی امکان‌اثرگذاری/پذیری وجه استعاری مفهوم‌سازی در هم‌اندیشی فلسفی با کودکان نشان داده شده است. به این شکل که درهم‌کنش‌های عاملیت‌های انسانی و جزانسانی، امکان شکل‌گیری استعاره‌های آمیخته را فراهم می‌سازد و پدیداری چنین استعاره‌های غیرتک‌سویی، هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای را میان اعضای هم‌اندیشی فلسفی تقویت می‌کند. بنابراین تفاوت‌های متکثر جاری در هم‌اندیشی فلسفی، به فهم مشترک در جهان‌های بینابین می‌رسند.



نمودار شماره‌ی ۲: پیشنهاد پژوهش از خوانش تلاقی دو رویکرد پسانسان‌گرایی و فلسفه‌ی جسمانی در کتاب تصویری *تونل*، سیالیت در تصویرها، پرامتن‌ها، درهم‌کنش‌های واژگانی و تصویری و پرامتنی و حتی در شیوه‌ی مشارکت مخاطب با اثر، فهم رابطه‌ای را رقم می‌زند. با در نظر گرفتن این نکته، می‌توان به یکی از ویژگی‌های درونی ادبیات کودک، یعنی الگوی فرایندی خانه - دور از خانه - خانه، کارکردی جدید بخشید. این روند، خود زمینه‌ساز شناخت بدن‌مندان است؛ به این معنی که معمولاً چالش درون خانه که می‌تواند چالش خیالی شخصیت با موانع و مشکلات باشد، بیرون از خانه به شکل تجسم‌یافته‌تر و گاه از جنبه‌های متفاوت‌تری تجربه می‌شود. در کتاب *تونل*، تجسم دختر بیرون از خانه بسط می‌یابد، لانه‌گزینی شناخت بدن‌مند او وسیع‌تر می‌شود و کارکرد جدید می‌یابد. به این معنا که تجسم او از ترس و تاریکی در درهم‌کنش با دیگری‌های انسانی و جزانسانی به سیالیت هویت جنسیتی او و در نتیجه سیالیت پایگان قدرت و اقتدار میان او و برادر منجر می‌شود. در این کتاب، این روند جدا از اینکه حرکت و تغییر

را به گونه‌ای لازم و ملزوم یکدیگر نشان می‌دهد، مرزها را نه حذف؛ بلکه جابه‌جا می‌کند. مرز درون و برون من، مرز درون و برون خانه، مرز سکون و حرکت، مرز ثبات و تغییر، مرز من شدن و جهان شدن، مرزهای جنسیت، پایگاه‌های قدرت و مرز خیال و واقعیت. جابه‌جایی مرزها یا لغزان شدن آن‌ها، به کودکان مشارکت‌کننده در هم‌اندیشی فلسفی و هم‌چنین به تسهیل‌گر، این امکان را می‌دهد که بتوانند حرکتی پیوسته میان استعاره‌های گوناگون داشته باشند و با تغییر استعاره‌ها، جهان‌های بینابینی خلق کنند که به فهم رابطه‌ای بیش‌تر تفاوت‌ها بیانجامد.

۵. نتیجه‌گیری

با بازگشت به و در مقایسه با آنچه در پیشینه گفته شد، این پژوهش با کشاندن صریح و مشخص بدن‌مندی به هم‌اندیشی فلسفی با کودکان و به‌کارگیری آن در نقد کتاب تصویری، نقش بدن‌مندی در امکان فهم رابطه‌ای میان مشارکت‌کنندگان در حلقه را آشکار ساخت. پیشنهاد این پژوهش آن است که با وارد کردن بدن‌مندی از منظر فلسفه‌ی جسمانی و گشودگی به امکان تغییر استعاره‌های تک‌سویه به استعاره‌های آمیخته/هایبرید^۱ می‌توان با کشف استعاره‌های گوناگون جاری و ساخت استعاره‌های نو، به ساخت جهان‌های بینابین پرداخت و از این راه، تفاوت‌های متکثر برخاسته از جهان پسانسانی را به هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای کودکان نزدیک‌تر کرد و ارتباط میان ایشان را نیز به موازات ارتباط بدن‌مند آن‌ها با کتاب تصویری و با حلقه‌ی کندوکاو، بدن‌مند و متجسم ساخت. با چنین نگاهی، ضمن تأکید دوباره بر توجه به درهم‌کنش در هم‌اندیشی فلسفی با کودکان، پیشنهاد می‌شود که استعاره‌های آمیخته نیز به این فرایند افزوده شود. این‌گونه می‌توان امید داشت که هم‌اندیشی فلسفی با کودکان به سوی اقتدارگریزی هرچه بیش‌تر حرکت کند.

¹ hybrid

بنابراین، درعین حال که برهم‌کنش جانسونی با تغییر آن به «درهم‌کنش» کارکرد جدید یافت، استعاره‌های آمیخته نیز جایگزین استعاره‌های تک‌سویه شد. به این معنا که در پی درهم‌کنش‌های عاملیت‌های انسانی و جزانسانی که کیفیت تجربه‌شده‌ی آن‌ها آمیخته با خیال و عاطفه و فلسفه‌ی جاندارانگار است، هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای به دور از دوگانی‌گرایی و عاری از منطق سلسله‌مراتبی شکل می‌گیرد. در چنین فرایندی، امکان شکل‌گیری استعاره‌های آمیخته در هم‌اندیشی سیال میان دیدگاه‌های متفاوت فراهم می‌شود. چنین حرکت‌های درهم‌کنشی را می‌توان حرکت‌های برانداز^۱ دانست؛ به این معنا که اگر استعاره‌های تک‌سویه به استعاره‌های آمیخته تغییر یابند، جهان بینابینی جدیدی را می‌آفرینند که می‌تواند مرزهای پیشین را براندازد. این بازی بدنمندان، توانایی پاسخ‌گو و پاسخ‌پذیربودن را به تسهیل‌گر و کودکان فعال در هم‌اندیشی، گوشزد می‌کند. اینکه بتوانند هشیارانه و در نوسان و سیال، به عاملیت‌های متکثر بدن‌های انسانی و جزانسانی هم پاسخ دهند و هم آن‌ها را پاسخ‌گو یا عامل نگه دارند. هم‌چنین سلطه‌ی زبان را در گفت‌وگوی فلسفی کنار می‌نهد و از کنش در سکون و سکوت تا حرکت و جابه‌جایی را گفت‌وگو برمی‌شمرد. این‌گونه می‌توان به امکان تحقق جهانی یاری رساند «که در آن بحث در قامت رقص پدیدار شود؛ که در آن مشارکت‌کنندگان اجراکنندگان رقص‌اند و هدف اجرایی است در حالتی از توازن و زیبایی‌شناسی، دل‌پذیر و لذت‌آفرین».

یادداشت‌ها

(۱) نام فباک در ابتدا عنوان پیشنهادی لیپمن برای تمایزبخشی بین برنامه‌ی او از موریس بود؛ ولی به مرور زمان به نسل دوم فباک اطلاق شد و درباره‌ی تفاوت‌های آن دو نظرات گوناگونی شکل گرفت (رک. Vansieleghe & Kennedy, 2011).

1. subversive

(۲) هستی‌معرفت‌شناسی رابطه‌ای عبارتی است که کارن باراد (۲۰۰۷) برای اندیشیدن به پرسش درباره‌ی عدالت به کار برده است. منظور مسئله‌هایی است که موجب بی‌دادگری معرفتی شده‌اند و ریشه در هستی‌شناسی دارند.

(۳) اکنون پسا‌ساختارگرایان استدلال می‌کنند که همه‌ی نابرابری‌های اصلی، بدن‌مندند: نژاد، جنس، طبقه، جنسیت و تمایلات جنسی، ناتوانی و مکان. پساانسان‌گرایان انتقادی نیز بدن‌های جزانسانی (حیوان و ماده) را به این دامنه افزوده‌اند (رک. Murriss, 2020: 318).

(۴) منظور تماس پوستی مشارکت‌کنندگان حلقه با عناصر محیطی و آموزشی است که پژوهش‌گران از این مفهوم بهره‌ی استعاری برده‌اند؛ به این معنا که رویدادهای آموزشی مستقل از درهم‌کنش‌ها پدیدار نمی‌شوند و نیازمند درک بی‌میانجی‌اند.

(۵) تفاوت درهم‌کنش و برهم‌کنش از دید پساانسان‌گرایی چنین است که در برهم‌کنش، هستی سوژه‌ها پیش‌از رویارویی آن‌ها با همدیگر، از پیش مشخص و معین است و صرفاً در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند؛ ولی در درهم‌کنش، باور بر این است که سوژه‌ها پیش‌از رویارویی با همدیگر، هویت مستقلی نداشته‌اند و هستی‌شان در رابطه‌ی میان آن‌ها محقق می‌شود.

(۶) ریزوم یا «ریشه»، در رویکرد دلوز و گتاری (۲۰۱۴) شروع و پایانی ندارد و همیشه در میانه، بین چیزها، بین وجودهاست.

(۷) اشاره به لانه‌گزیده، یکی از هفت ای شناخت در تعاریف جانسون است.

همراهی بی‌دریغ استاد بزرگوار، دکتر مرتضی خسرونژاد، در انجام این پژوهش شایسته‌ی سپاس ویژه است.

منابع

جانسون، مارک. (۱۳۹۶). *زیبایی‌شناسی فهم انسان: معنای بدن*. ترجمه‌ی جهان‌شاه میرزاییگی، تهران: آگاه.

_____ (۱۳۹۹ الف). *ذهن جسمانی، معنا و خرد: چگونه بدن‌های ما به فهم منجر می‌شود*. ترجمه‌ی جهان‌شاه میرزاییگی، تهران: آگاه.

_____ (۱۳۹۹ ب). زیبایی‌شناسی معنا و اندیشه: ریشه‌های جسمانی فلسفه، علم، اخلاق و هنر. ترجمه‌ی جهان‌شاه میرزاییگی، تهران: آگاه.

خسرونژاد، مرتضی؛ آتشی، لاله. (زیر چاپ). پاسخ‌ها را باد می‌برد. تهران: کرگدن.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه. تهران: مرکز.

لیکاف، جورج؛ جانسون، مارک. (۱۳۹۷). استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم. ترجمه‌ی جهان‌شاه میرزاییگی، تهران: آگاه.

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Philosophy of Education*, 45(2), 305-319.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Polity: Cambridge, UK.
- Braidotti, R. (2009). Animals, Anomalies, and Inorganic Others: De-oeidipalizing the Animal Other. *PMLA*, 124(2), 526-532.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity: Cambridge, UK.
- Browne, A. (2008). *The Tunnel*. Walker Childrens Paperbacks.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2014). *A Thousand Plateaus*. Bloomsbury.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Haynes, J. & Karin, M. (2019). Taking Age Out of Play: Children's Animistic Philosophising Through a Picturebook. *The Oxford Literary Review*, 41(2), 290-309.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2017). *Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise to Understanding*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2018). *The Aesthetics of Meaning and Thought: The Bodily Roots of Philosophy, Science, Morality, and Art*. University of Chicago Press.
- Jokinen, P. & Murrin, K. (2020). Inhuman Hands and Missing Child: Touching a literacy event in a Finnish primary school. *Early Childhood Literacy*, 20(1), 44-68.

- Khosronejad, M. & Shokrollahzadeh, S. (2020). From Silencing Children's Literature to Attempting to Learn from It: Changing Views Towards Picturebooks in P4CMovement. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, 16, 1-30.
- Kohan, W. & Reynolds, R. & Murriss, K. (2023). Moving Human and Nonhuman Bodies from 'Question&Answer' to a 'Pedagogy of Questioning'. In Karin M., Karin & Bozalek, V. (Eds.), *In Conversation with Karen Barad: Doings of Agential Realism*. Routledge, 41-58.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. (Original work published 1980).
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Malone, K. & Tesar, M. & Arndt, S. (2020). *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (2002). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Falmer Press/ Taylor & Francis, Inc.
- Murriss, K. & Babamia, S. (2018). Bodies with Legs: 'fidgeting' and how recording practices matter. In Murriss, K. & Haynes, J. (Eds.), *Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently*. Routledge Research Monographs Series, 110-121.
- Murriss, K. & Borchers, C. (2019). Body as transformer: "Teaching without Teaching" in a Teacher Education Course. In Taylor, C. & Bayley, A. (Eds.), *Posthumanism and Higher Education: Reimagining Pedagogy, Practice and Research*. Palgrave MacMillan, 255-277.
- Murriss, K. (2015). Posthumanism, Philosophy for Children, and Anthony Browne's Little Beauty. *Bookbird*, 53(2), 59-65.
- Murriss, K. & Haynes, J. (2020). Troubling authority and material bodies: creating sympoietic pedagogies for working with children and practitioners. *Global Education Review*, 7(2), 24-42.
- Murriss, K.; de Souza, L.A.; da Silva, H. & Reynolds, R-A. (2022). Is the Sand Alive? Posthuman Experimentation with/ in Early Years Teacher Education. In A.Kuusisto (Ed.), *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care* (Pp. 149-164). Routledge.

- Morris, K. (1997). *Metaphors of the Child's Mind: Teaching Philosophy to Young Children* (Doctoral dissertation). University of Hull.
- Vansieleghen, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *The Philosophy of Education Society of Great Britain*, 45(2), 171-182.

