

Heidegger, Picture Books and Inviting Children to Think Meditatively: An Aspiration for Emerging Posthuman Subjects

Amin Izadpanah*

Abstract

Post-humanism, as a critical and diverse paradigm, embarks on proposing new insights into the meaning of being human in modern times and diminishes the boundaries between humans, animals, and machines. Theoretically, there is a convergence between post-humanism and post-anthropocentrism as the former questions, humans, as the superior signifier, and the latter questions humans as the superior species. Based on this convergence, and with the assistance of Martin Heidegger's critique of humanism and technology, and his thoughts about thinking, learning, dwelling, and art, this paper intends to put forward the idea that some picture books and wordless picture books that enjoy certain characteristics, which can exemplify them as post-human/post anthropocentric children's literature, invite children to think meditatively on the relation between human and other entities of the world. These books, as works of art, bring about a deconstruction of humanistic binaries (including self/other, human/animal, culture/nature, and alike) so that they can offer a chance of exposure to other beings of the world for children. This kind of exposure helps children to receive the being as it is and not as represented by human norms, hence there can be hope for the development and emergence of post-human subjects for whom thinking is a ground for wondering

* Assistant professor of Philosophy of education, School of education and psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran, aizadpanah@shirazu.ac.ir

Date received: 2022/05/20, Date of acceptance: 2022/09/16



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

۲ تفکر و کودک، سال ۱۳، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

and admiration, and not merely a tool for the development of certain skills or competencies.

Keywords: Martin Heidegger, meditative thinking, post-humanism, post-anthropocentrism, picture books, Children's subjectivity



هایدگر، کتاب‌های تصویری و دعوت از کودکان به تفکر تاملی: امیدواری به پیدایش سوژه‌های پسانسانی

امین ایزدپناه*

چکیده

پسانسان‌گرایی پارادایمی انتقادی و متنوع است که بینشی نو از معنای انسان در دوره مدرن به دست می‌دهد. پسانسان‌گرایی با پسانسان‌محوری در تلاقی است چرا که در اولی انسان به عنوان دال برتر و در دومی انسان به عنوان گونه‌ی برتر در میان دیگر گونه‌ها مورد پرسش قرار می‌گیرد. مبتنی بر همین تلاقی و با استفاده از آرای انتقادی مارتین هایدگر درباره‌ی انسان‌گرایی و تکنولوژی، در کنار اندیشه‌های او در باب تفکر، یادگیری و هنر، در مقاله پیش‌رو تلاش کرده‌ام نشان دهم برخی نمونه‌های کتاب‌های داستانی تصویری و تصویری بی‌کلام که ویژگی‌هایی پسانسان‌گرایانه دارند، کودکان را دعوت می‌کنند تا در باره‌ی نسبت خود با دیگر موجودات، طبیعت و هستی به شیوه‌ای تاملی، پسانسان‌گرایانه و پسانسان‌محورانه بیندیشند. این کتاب‌ها در جایگاه اثر هنری، زمینه‌ی بنیان‌فکری از تقابل‌های دوتایی (همچون خود/دیگری، انسان/حیوان، تمدن/طبیعت و مانند آن) را فراهم کرده و راهی می‌گشایند برای مواجهه با دیگر موجودات و طبیعت، آنگونه که هستند و نه آن گونه که انسان بازنمایی می‌کند. مواجهه‌ی پیوسته با این گونه آثار ادبیات کودک می‌تواند به پیدایش و شکل‌گیری سوژه‌هایی پسانسانی کمک کند که برای آنان تفکر زمینه‌ساز حیرت و مجذوب‌شدن است و نه صرفاً ابزاری برای تقویت مجموعه‌ای از مهارت‌ها یا قابلیت‌ها در خدمت خود.

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران،
aizadpanah@shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۳۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۵



Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

کلیدواژه‌ها: مارتین هایدگر، تفکر تاملی، پسانسان‌گرایی، پسانسان‌محوری، کتاب‌های تصویری، سوژه‌گی کودکان

۱. مقدمه

اندیشه‌انگیزترین امر آن است که ما هنوز اندیشه نمی‌کنیم. ما هنوز نمی‌اندیشیم گرچه وضعیت جهان دم‌به‌دم اندیشه‌انگیزتر می‌شود (هایدگر ۱۳۸۸: ۷۶).
اگر پس از انقراض انسان، گروهی از دانشمندان بیگانه مدرسه یا دانشگاهی را کشف کنند و ببینند هیچ چرخش بنیادینی در اندیشه و عمل [ما انسانها] وجود نداشته حتما حیرت خواهند کرد. [با خود خواهند گفت] «به نظر می‌رسد آنها با وجود آن چیز وحشتناکی که شتابان به سوی‌شان می‌آمده، همان مسیر پیشین خود را ادامه داده‌اند» (Wallin 2017: 1107).

این جستار را بنابه ضرورت بحث باید با درآمدی گذرا بر دو مفهوم انسان‌گرایی (humanism) و انسان‌محوری (Anthropocenerism) آغاز کرد. به‌طور خلاصه، انسان‌گرایی، به‌ویژه از دکارت بدین‌سو، متکی است بر انسان به‌عنوان سوژه‌ی اندیشنده‌ی خودآیین که در باب جهان و چیزها به‌عنوان ماده‌ی تصرف انسان می‌اندیشد به‌ویژه از منظری ابزاری، اندازه‌گیرانه و محاسبه‌گرانه. همچنین انسان‌گرایی با پیش‌فرض وجود چیزی که جوهر یا مایه‌ی انسانیت است هنجارهایی برای تعریف انسانیت بنامی‌کند و هر آنچه فاقد این هنجارها باشد را بیرون می‌گذارد یا حذف می‌کند. این رویکرد هر آنچه غیرانسان است را مقابل خود و در تقابلی دوگانه تعریف می‌کند. در دوگانه‌هایی چون تمدن/طبیعت، سوژه/ابژه، ذهن/بدن، انسان/حیوان، بزرگسال/کودک، مرکز/حاشیه، همواره قطب اول این وضعیت دوتایی بر دیگری برتری، اولویت و تسلط دارد. به‌طور کلی همه این تقابل‌ها را می‌توان در قالب دوگانه‌ی خود/دیگری خلاصه و فهم کرد زیرا در همه‌ی آنها نگاهی تقلیل‌گرا، حذف‌گرا و خودمحور حاکم است که ویژگی عمده انسان‌گرایی است. نایار (۲۰۱۴) انسان اندیشه‌ی انسان‌گرا را به‌طور سنتی سوژه‌ای می‌داند خودآگاه، مقتدر، خودمختار، عامل، دارای تفکر منطقی و بهره‌مند از هوش که می‌تواند مسیر کنش خود را بسته به نیاز، میل و آرزویش مشخص سازد و به‌دنبال این کنش‌ها تاریخ را شکل دهد. انسان‌گرایی مطالعه این سوژه منفرد است که با آن به‌مثابه کانون جهان برخورد می‌کند و آزادی او را کلیدی برای دنبال کردن خواسته‌هایش و خودآگاهی‌اش می‌داند (Nayar 2014: 5). امانوئل لویناس، فیلسوف فرانسوی، با نقد

هستی‌شناسی فلسفه‌ی غرب، به‌عنوان سرچشمه‌ی این انسان‌محوری، روشن می‌سازد که این هستی‌شناسی از زمان باستان همواره کوشیده هر غیری را به امری واحد تبدیل کند و به عبارتی فلسفه‌ی غرب فلسفه‌ی همان (same) یا همان‌سازی است که دگربودگی دیگری را بر نمی‌تابد و آن را در نظام یا تمامیتی جای می‌دهد که به همان تبدیل شود. از نگاه لویناس معرفت‌شناسی این فلسفه نیز از راه مفهوم‌پردازی درصدد تصاحب دیگری، سلطه و خشونت است؛ معرفت و فهم نوعی فراچنگ آوردن است که دگربودگی و تفاوت‌ها را به‌چنگ می‌آورد، سپس آن‌ها را در قالب مفهوم‌های کلی می‌گنجانند و خاص و منفرد بودنشان را به‌حساب نمی‌آورد (علیا، ۱۳۸۸: ۳۹-۴۱). بدین ترتیب دیگری تنها می‌تواند به عنوان ابژه‌ی دانش و معرفت حاضر شود. لویناس (۱۹۹۰) از نگاهی اخلاقی در نقد انسان‌گرایی، فجایع غیرانسانی به‌بار آمده به دست انسان، ناتوانی انسان‌گرایی در رویارویی با این فجایع و مهمتر از آن این واقعیت که ریشه بیشتر این فجایع در خود رویکرد انسان‌گرایانه است را دلیلی بر نامطلوب بودن این چشم‌انداز می‌داند و بر «به‌قدر کافی انسانی نبودن (not sufficiently human)» آن تاکید می‌کند (Levinas 1990: 128).

انترپوستریزم (Anthropocenerism) یا انسان‌محوری مفهوم دیگری است که از دل انسان‌گرایی بیرون می‌آید. فرض بنیادین انسان‌محوری این است که همه‌ی عالم در خدمت انسان است و اساسا هرچه در طبیعت وجود دارد برای برطرف شدن امیال او به وجود آمده است؛ در این نگاه نیز انسان سرچشمه‌ی همه‌ی ارزشها است که حق یا ارزشی برای خود طبیعت و دیگر موجودات، و رای نفع آنها برای انسان، قائل نیست. این فاصله‌گذاری و تفکیک تمام عیار میان سوژه و ابژه، خود و جهان یا انسان و طبیعت سبب شده ما با طبیعت همچون بیگانه‌ای رفتار کنیم. سال‌ها است که زنگ هشدار پیامدهای جبران‌ناپذیر این تمایز انسان و غیرانسان، انسان‌محوری و نگاه سلطه‌محور انسان بر طبیعت و دیگر موجودات به صدا درآمده و جهان در حال تجربه‌ی بحران‌هایی است که بخش بزرگی از آنها به نظر برگشت‌ناپذیر می‌رسند. آغاز و تشدید بحران‌هایی چون تغییرات اقلیمی، آلودگی‌های زیست‌محیطی، بحران پلاستیک، از بین رفتن تنوع زیست‌محیطی (biodiversity) و طرح بحث‌هایی چون رخداد انقراض ششم^۱ (Sixth extinction) حکایت از این اثرگذاری ویران‌گر انسان بر زیست‌بوم دارند. ما انسان‌ها برای رفاه خود، به‌شیوه‌ای حذف‌گرایانه و خودمحورانه، تعادل و نظم زیست‌بوم را به‌هم زده‌ایم؛ ما متکی بر همان اندیشه‌ی انسان‌گرایانه و انسان‌محورانه به این نتیجه رسیدیم که قدرت داریم هر کار می‌خواهیم انجام دهیم و در واقع هرچه بیشتر کار طبیعت و هستی را

مختل کردیم. برخی نظریه‌پردازان حوزه‌ی علوم انسانی زیست‌محیطی (Environmental humanities) با تکیه بر معناداری واژه‌ی انتروپوسین معتقدند علوم انسانی باید اندیشه و اقدامات عملی برای مقابله با بحران زیست‌محیطی کره زمین را مطرح و عرضه کند (Castree, 2014). به عبارتی آنها بر آنند که عصر بشر یا انتروپوسن یک واقعیت است ولی انسان باید وضع جهان را به گونه‌ای بهتر مدیریت کند؛ البته هستند گروه‌هایی که با این «نقش مباشرتی» (Stewardship) انسان در کره زمین و ارتقای این نقش نیز همراهی نمی‌کنند و آن را همچنان «متکی بر غلبه و استثنائگرایی انسان (human exceptionalism)» می‌دانند (Bayne 2018: 5).

واکنش انتقادی به انسان‌گرایی زمینی پیدایش دیدگاه‌های پسانسان‌گرایانه (posthumanism)، به‌عنوان پارادایمی انتقادی و متنوع شده‌است که بینشی نو از معنای انسان در دوره مدرن به‌دست می‌دهد و به باور کاترین هیلز راه‌های جدیدی فراروی اندیشیدن درباره معنا و چیستی انسان می‌گشاید (Hayles 1999: 285). پسانسان‌گرایی با تمرکز بر مفهوم دگربودگی (otherness) و مطالعه‌ی چگونگی خارج شدن سوژه‌ها و گونه‌های مشخصی از شمول تعریف‌های انسان‌گرایانه از انسانیت، این مرزبندی‌ها را از نو شکل می‌دهد (Flanagan 2017: 29). بخش قابل توجهی از کوشش‌های فلسفی اندیشمندان پسانسان‌گرا معطوف به بنیان‌فکنی از تقابل‌های دوگانه و رد انسان به‌عنوان جوهر هستی و سروری او بر دیگر موجودات است. به همین دلیل و با در نظر داشتن از میان رفتن مرزبندی‌های انسان‌گرایانه، انسان در چشم‌اندازی پسانسان‌گرا دیگر در نوک هرم و برتر از دیگر موجودات نیست بلکه «هم‌آمیخته‌ای (hybrid) پویا از عناصر هستی‌شناختی متفاوت» است (Jöns 2006: 572) زیرا عناصر مختلف مادی که در ساخت دیگر موجودات دیده می‌شوند در او نیز هستند. همچنین انسان موجودی است قرار گرفته در زمین، مکان‌مند و در ارتباط ارگانیک با محیط و دیگر موجودات. با این حال، روزی برای دوتی (Rosie Braidotti)، فیلسوف و نظریه‌پرداز پسانسان‌گرا، معتقد است بحث بر سر کنار گذاشتن مفهوم سوژگی انسان نیست، بلکه باید در چارپوب انسان‌گرایانه به بازاندیشی و نقد اساسی در آن دست بزنیم به گونه‌ای که نه فردیت انسان‌گرایی و نه نسبی‌گرایی ضدانسان‌گرایی^۲ (anti-humanism) در آن جایی نداشته باشند (Braidotti 2013: 49). پرامد نایار (Pramod Nayar) نیز پسانسان‌گرایی را شامل بازاندیشی کل ایده‌ی سوژه‌گی می‌داند؛ او سوژه‌گی انسان (human subjectivity) را در جریان تکامل هم‌زمان با حیوان و ماشین و به‌صورت مجموعه‌ای گردهم‌آمده (Assemblage) می‌بیند و معتقد است پسانسان‌گرایی

هایدگر، کتاب‌های تصویری و دعوت از ... (امین ایزدپناه) ۷

فراخوانی است برای تعریفی فراگیرتر از مفهوم زندگی، جستجوی پاسخ‌های اخلاقی‌تر و طلب مسئولیت‌پذیری نسبت به گونه‌های زنده‌ی غیرانسانی (Nayar 2014: 8).

برایدوتی (Braidotti 2019, 2020) پسانسان‌گرایی و پسانسان‌محوری (post-antropocentrism) را در تلاقی با هم می‌بیند زیرا معتقد است در اولی انسان به‌عنوان دالّ (signifier) برتر و در دومی انسان به‌عنوان گونه‌ی برتر در میان دیگر گونه‌ها به‌پرسش کشیده می‌شود. به‌عبارتی همانطور که می‌توان انسان‌گرایی و انسان‌محوری را همزاد هم و دارای نوعی همگرایی نظری دانست، پسانسان‌گرایی و پسانسان‌محوری نیز همگرایی دارند. او در پیوند با موقعیت بغرنجی که به واسطه‌ی برتری‌جویی و سروری انسان به بار آمده، با در پیش گرفتن موضعی پسانسان‌گرایانه، معتقد است ما «باهم» در این [وضعیت] قرار داریم ولی «یکی و شبیه» نیستیم و در باره این وضعیت بغرنج و مسائل آن می‌توانیم متمایز از هم ولی باهم فکر کنیم (همان، [تاکیدهای ایتالیک از من است]). مقاله پیش‌رو نیز از همین منظر پیروی می‌کند یعنی اشتراک وضعیت و تکرار روش‌های اندیشیدن به آن. تلاشم این است نشان دهم چگونه برخی کتاب‌های داستانی تصویری (picture books) و تصویری بی‌کلام (wordless picture book)، که ویژگی‌هایی پسانسان‌گرایانه دارند، کودکان را دعوت می‌کنند تا در باره‌ی نسبت خود با دیگر موجودات، طبیعت و هستی به‌شیوه‌ای تأملی بیندیشند.

برای فراهم کردن زیربنای نظری بحث خود از اندیشه‌ی مارتین هایدگر (Martin Heidegger) به‌ویژه دیدگاه‌های او در خصوص تفکر، یادگیری، و هنر بهره‌گرفته‌ام زیرا بنا به‌نظر برخی اندیشمندان هایدگر از نخستین کسانی است که راه به‌پرسش کشیدن اشتیاق به انسان‌گرایی را گشود (Derrida 1982: 109-136, Biesta 2011: 132). رهیافت برآمده از این نگاه نظری را در پیوند با مفهوم «مواجهه» (exposure) از گرت بی‌ستا (Biesta 2011) قرار داده‌ام تا نشان دهم چگونه این نوع کتاب‌ها می‌توانند فراخوانی برای اندیشیدن تأملی باشند. اینجا در پی آن نیستم که نوع خاصی از آموزش را در قالب یک مدل ارائه کنم، بلکه بیشتر بر قابلیت‌های این کتاب‌ها به‌عنوان محتوا تمرکز کرده‌ام زیرا همانطور که کارن موریس (Karrin Murriss) می‌گوید «پسانسان‌گرایی تلویح‌های عمیقی برای آموزش از جمله محتوای آموزشی دارد» (Murriss 2015: 59). چنانچه بحث خواهم کرد، تلقی‌ام از ادبیات کودک نیز ابزارگرایانه و در حکم وسیله‌ای برای رسیدن به هدف نیست؛ اینجا کتاب‌های تصویری را همچون اثری هنری و در مقام جلوه‌گاه هستی بررسی می‌کنم.

۲. بحث و بررسی

۱.۲ مارتین هایدگر و انواع تفکر

به‌طور خلاصه، از نظر هایدگر مشکل انسان‌گرایی این نیست که انسان را به عنوان وجودی خاص یا ممتاز تعریف می‌کند، مشکل این است که اساساً انسان را در مقام وجود تعریف می‌کند. از نگاه او انسان وجود (being) نیست و قطعاً وجودی بنیادین که بتواند ما را قادر به تبیین دیگر چیزها کند هم نیست (Colebrook 2013: 117). او حتی برای روشن‌ساختن وضعیت خاص انسان و در عالم بودن او، واژه‌ی دازاین (Dasein) را مطرح می‌کند که به معنی آنجا بودن/آنجا هستن یا در-جهان-بودن (being-in-the-world) است. دازاین هایدگر برخلاف سوژه‌ی انسان‌گرا خودبسنده و از عالم جدا نیست، بلکه درهم‌تنیده با جهان است. انسان موجودی است که به هستی می‌اندیشد، نه اینکه هستی را تعریف می‌کند. برخلاف انترپوستریزم یا انسان‌محوری که به انسان اجازه می‌دهد در جهت اهداف خود هستی را شکل دهد، نزد هایدگر انسان وابسته به هستی است و به‌واسطه‌ی آن معنی می‌یابد. از نظر هایدگر، انسان که به ذات خود «شیان هستی» و یا همسایه آن است، آن‌گاه که بر آن می‌شود تا سرور هر آنچه هست باشد، از بنیاد خود دور می‌شود و تکنولوژی مدرن پیامد این نگاه سروری‌جویانه است (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۲۳۱). تکنولوژی مدرن طبیعت را همچون منبع انرژی و مجموعه‌ای از نیروهایی می‌بیند که باید مهار شوند و بدین‌سان می‌خواهد بر طبیعت سلطه یابد (Heidegger 1977: 14). این نسبت انسان با هستی مبتنی بر اندیشه‌ی محاسبه‌گر (calculative thinking) است که غایتش رسیدن به فایده و سود عملی است (هایدگر، ۱۳۶۵: ۱۲۱). سیطره‌ی تفکر محاسبه‌گر یا تکنولوژیک در زندگی ما باعث می‌شود نتوانیم به شیوه‌ی دیگری فکر کنیم و در نتیجه همه‌ی موجودات را وسیله‌ای برای تحقق هدف‌های خود در نظر می‌گیریم. مبتنی بر تفکر محاسبه‌گر، فهم هستی و طبیعت مبتنی بر عینیت، فاصله‌گذاری، ابزارانگاری و به سلطه درآوردن است. با این که تفکر محاسبه‌گر دست‌آوردهای بسیاری دارد اما بشر به‌واسطه‌ی تکیه صرف به آن و جذب شدن در تکنولوژی دیگر نمی‌تواند به گونه دیگری فکر کند.

مفهوم از خودبیگانگی یا ناخود بودن در اندیشه‌ی هایدگر بی‌ارتباط با این نوع از تفکر نیست. هایدگر معتقد است غوطه‌ور شدن انسان در زندگانی هرروزه به او نوعی احساس آرامش و آسایش حاصل از آشنایی با جهان می‌دهد در حالی که هایدگر آن را از خودبیگانگی و «در ناحقیقت سیرکردن» انسان می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۲۰۱-۲۰۲). به عبارتی آن تصور آشنا

بودن و دانستن که پیامد زندگی روزمره و در ارتباط با دیگران است وضعیتی به وجود می‌آورد که انسان دیگر نیازی به اندیشیدن نمی‌بیند چون تصور می‌کند همه چیز را می‌داند.

در مقابل تفکر محاسبه‌گر (Calculative thinking)، تفکر تاملی^۳ (Meditative thinking) قرار دارد. تفکر تاملی در نگاه هایدگر یعنی خود را متعهد و مشغول به آن چیزی کنیم که در آغاز ناشدنی به نظر می‌رسد و به سامان نمی‌رسد اما در عین حال آن قدر به ما نزدیک است که همه به آسانی آن را نادیده می‌گیریم زیرا راه به آن چه بسیار نزدیک است همیشه دورترین و دشوارترین راه می‌نماید (هایدگر، ۱۳۸۲: ۱۲۸). از نظر هایدگر (۱۳۶۵) برای نتیجه دادن تفکر تاملی باید همچون کشاورزان منتظر ماند و دید بذری که کاشته‌ایم نتیجه می‌دهد یا نه. با این حال از نظر او هرکس می‌تواند راه این گونه تفکر را به شیوه‌ی خود و در حد خود بی‌یامد زیرا انسان موجودی تاملی است. این شیوه‌ی تفکر نیازمند بلندپروازی نیست بلکه کافی است تا در آن چه به ما نزدیک‌تر است بیندیشیم، یعنی به آنچه با همه ما اینجا و اکنون رابطه و نسبت دارد (هایدگر، ۱۳۶۵: ۱۲۲). تفکر تاملی به انسان کمک می‌کند ماهیت تکنولوژی و شیوه‌ی کار آن را بشناسد، البته چنین نیست که آن را نفی و طرد کند بلکه به سلطه‌ی آن در نمی‌آید. به همین دلیل هایدگر خود را ضد تکنولوژی نمی‌داند و اساساً تصویری شیطانی از تکنولوژی ایجاد نمی‌کند، بلکه می‌خواهد درباره ماهیت آن تامل کنیم، هرچند آن را ساده نمی‌داند (هایدگر، ۱۳۷۸: ۶۶). در واقع او از ما می‌خواهد به واسطه‌ی اندیشیدن رابطه‌ی مناسب با تکنولوژی برقرار کنیم (هایدگر، ۱۳۷۴: ۹۷)، به گونه‌ای که در عین استفاده از ابزار تکنولوژیک، سلطه‌ی آن بر خود را نفی کنیم و مانع دست‌اندازی آن به طبیعت شویم (هایدگر، ۱۳۶۵: ۱۲۷). هایدگر این نوع رابطه را، متأثر از شاعر آلمانی مایستر اکهارت (Meister Eckhart) «وارستگی» یا «وانهادن» (Releasement/Glassenheit) می‌نامد یعنی نوعی سلوک با تکنولوژی؛ وضعیتی که همزمان آری گفتن و نه گفتن به ابزار تکنولوژیک است و راه برای انکشاف هستی را هم باز می‌گذارد. او می‌کوشد به ما بگوید می‌توانیم چیرگی فن‌آوری را در امور کوچک زندگی بشکنیم. البته هایدگر هیچ‌گاه نمی‌گوید ما می‌توانیم وضع فعلی را تغییر دهیم، او به هیچ انقلاب یا تغییر شگرفی اعتقاد ندارد و در ضمن معتقد است بازگشت به سنت نیز نوعی خودفربیی و نادیدن این وضعیت یا تقدیر تاریخی بشر است (Heidegger 1977: 136). خود او نیز به نداشتن راهی برای تغییر وضع بشر معترف است و می‌گوید:

من راهی برای تغییر بی‌واسطه‌ی وضع کنونی جهان (که دوره‌ی سلطه‌ی مطلق تکنیک است) نمی‌شناسم، مشروط بر اینکه یافتن چنین راهی اصولاً برای آدمی میسر باشد. اما این

طور به نظرم می‌رسد که تفکری دیگر (تفکر [تاملی]) که بدان مبادرت می‌شود، به هر حال می‌تواند آن آمادگی نام برده [برای نجات از این وضع] را برانگیخته و روشن و استوار سازد (هایدگر، ۱۳۷۴: ۹۶).

به عبارتی راهی که می‌رویم ممکن است به هیچ کجا ختم نشود، نتیجه‌ای در پی نداشته باشد اما پرسش‌گری و اندیشیدن تاملی ممکن است ما را به گشایشی برساند. شاید هدف تفکر تاملی را بتوان خود تفکر تاملی دانست، به عبارت دیگر تفکر تاملی هدفی بیرون از خود ندارد و می‌توان آن را مانند چرخه‌ای دانست که هر بار دریچه‌های جدیدی بر روی ذهن به واسطه‌ی گشودگی دازاین به‌رویی واقعیت جهان باز می‌شود و نسبت خود با جهان را بیشتر درمی‌یابد.

۲.۲ یادگرفتنِ تفکر تاملی

اگرچه هایدگر به‌ندرت و کوتاه در مورد آموزش سخن گفته اما در درس‌گفتارهایش، که با عنوان چه باشد آنچه خوانندش تفکر منتشر شده‌است، به رابطه‌ی بین تدریس و تفکر اشاره‌ای کرده و در جایی می‌گوید:

یاددادن حتی از یادگیری دشوارتر است. این چیزی است که ما نیک بر آن واقفیم، لیک بسی به ندرت بدان می‌اندیشیم. یاددادن از چه سبب دشوارتر از یادگیری است؟ یاددادن نه از آن روی دشوارتر است که آموزگار باید صاحب مجموعه عظیم‌تری از دانسته‌ها باشد و همواره و هروقت این دانسته‌ها را حاضر و آماده داشته باشد. یاددادن از آن رو دشوارتر از یادگیری است که منادی به این است: مجال یادگیری دادن (let-learn / Learness-lassen) حتی می‌توان گفت آنچه آموزگار حقیقی مجال آموختنش می‌دهد چیزی نیست مگر آموختن (هایدگر، ۱۳۸۸: ۹۵).

مایلم مبتنی بر همین نگاه هایدگر، مساله آموزش به‌عنوان انتقال دانسته‌ها یا حتا کاربست دانسته‌ها را با تفکر محاسبه‌گر و مجال یادگیری را با تفکر تاملی قیاس کنم. یاددادن -با نگاه هایدگری- از آن رو سخت‌تر است که نیازمند نقد تفکر محاسبه‌گر و نفی بازتولید سوژه‌هایی در خدمت تکنولوژی است. آموزش مبتنی بر تفکر محاسبه‌گر امکان تفاوت را از بین می‌برد و مانعی است برای مستقل و بی‌واسطه اندیشیدن به نسبت انسان با هستی. سیطره‌ی تفکر محاسبه‌گر مانعی است برای تفکر تاملی و جلوی یادگیری کودکان را می‌گیرد در حالی که کودکان شایستگی‌هایی ذاتی برای این نوع تفکر دارند. نخست اینکه کودکان پرسش‌گرانی خستگی‌ناپذیر هستند و این برای هرکس که با کودکان سروکار دارد امری آشنا است؛ دوم،

برخی پرسش‌های آنان پرسش‌هایی بنیادینی است که همواره و از آغاز تاریخ اندیشه ذهن اندیشندگان را درگیر خود کرده‌است؛ و نکته‌ی سوم تازگی برخی پرسش‌های آنان است زیرا در مقایسه با بزرگسالان تجربه‌ی کمتری دارند، و به عبارتی می‌توانند سوال‌های به‌ظاهر پیش‌پافتاده و بدیهی برای ما را بپرسند. گرت متیوز ضمن مقایسه‌ی بزرگسالان و کودکان، پرسش‌های کودکان را دربردارنده دو ویژگی «تازگی (freshness)» و «مبتکرانه (inventiveness)» بودن می‌داند (Mathews 1994: 17) و اگرچه معتقد است برای تفکر و فلسفه‌ورزی ویژگی‌های دیگری همچون دقت نظر و نظم [فکری] نیز لازم است، اما این دو ویژگی را بسیار مهم می‌داند. کودکان اندیشندگانی شاداب و مبتکر هستند که نیازی به تعلیق پیش‌فرض‌های خود در زمان اندیشیدن ندارند، چون اساساً پیش‌فرضی ندارند و تلاش بزرگسالان برای رهایی از این پیش‌فرض‌ها در واقع تلاشی است برای نزدیک شدن به کودکی و به پرسش‌های «عمیق بی‌تکلف» دوران کودکی (همان، ۱۸ و ۴۰). از این‌رو کودکان در مقایسه با بزرگسالان کمتر گرفتار تفکر رایج محاسبه‌گر و نیز پیش‌فرض‌ها و آموزش‌هایی هستند که بر مدار انسان‌گرایی و انسان‌سروری او را از بقیه جهان جدا کرده‌است. این کیفیت‌ها کودکان را برای تفکر تاملی در باب جهان و موجودات آن دارای توانمندی‌های بنیادینی می‌سازد و روزنه‌ی امید به شکل‌گیری نوعی سوژه‌گی متفاوت را باز نکه می‌دارد.

اگرچه پرسش‌های وجودی کودکان نشانه‌ای است برای این آمادگی تفکر و گشودگی به‌رویی واقعیت هستی، با این حال، هایدگر معتقد است: «این که ما برخوردار از توانش و حتی قریحه و استعداد تفکریم هنوز تضمین نمی‌کند که تفکر را ممکن سازیم» (هایدگر ۱۳۸۸: ۹۷). دلیل او بر این سخن آن است که «ما باید پیشاپیش مشتاق به آنی باشیم که تفکر را مخاطب خویش می‌سازد. این آنی است که از جانب خود، خود را برای اندیشیده شدن عطا می‌کند» (همان). تفکر تاملی در بستر تجربه/مواجهه‌ای گشوده به‌رویی هستی رخ می‌دهد و هر آنچه بتواند این تجربه گشوده را تسهیل کند می‌تواند به‌عنوان موقعیتی که فراخوان تفکر می‌دهد دیده‌شود. تکرار این فرصت‌ها و تکرار اندیشیدن خارج از چارچوب انسان‌گرایی و انسان‌محوری به یادگیرنده کمک می‌کند گشودگی‌اش به‌رویی هستی بیشتر شود. برخلاف تفکر محاسبه‌گر و مدرن که به‌دنبال قطعیت است و با تحقق هر هدف سراغ هدف بعدی می‌رود، دانش و آگاهی برآمده از تفکر تاملی در خدمت هدفی از پیش تعیین‌شده نیست بلکه روشن‌گر است؛ بینشی است که اتفاقاً در چارچوب نمی‌گنجد. خود هایدگر در مورد موضوع این نوع تفکر می‌گوید:

موضوع تفکر هرگز چیزی نیست جز آنکه شگفت و برآشوبنده است. هرچه خود را از پیش‌داوری آزادتر نگه داریم، این موضوع نیز شگفت‌انگیزتر و برآشوبنده‌تر می‌گردد. دست‌یافتن به این مقصود نیازمند این است که برای شنودن آمادگی طلبیم. این طلب به ما رخصت می‌دهد تا حصارهای باور مانوس و عادی را پس پشت نهیم و به ساحت بازتر و آزادتری درآیم (هایدگر، ۱۳۸۸: ۹۲).

از این نظر کار آموزش این است که فرصت در معرض قرارگرفتن، گشودگی و حیرت را ایجاد کند؛ فرصت نوعی تفکر که طریق جدیدی از بودن و زیستن را ممکن می‌سازد.

۳.۲ تفکر به هستی در زمین(ه)ی^۴ هنر

هایدگر در پایان مقاله‌ی «پرسش در باب تکنولوژی» (۱۹۷۷) می‌گوید «پرسش‌گری» از تکنولوژی یا «رویارویی» با آن در ساحتی غیر از تکنولوژی اتفاق می‌افتد و هایدگر این ساحت را هنر می‌داند (Heidegger 1977: 35). هایدگر در *سرآغاز اثر هنری* (*The origin of the work of art*) (۱۹۷۵) از این بحث می‌کند که هنر را نمی‌توان تنها بازنمایی چگونگی اشیاء و حقیقت دانست. هنر رخداد حقیقت است و حقیقت را آشکار می‌کند، یعنی بر خلاف اندیشه متافیزیکی در طول تاریخ اندیشه از افلاطون بدین‌سو کار هنر و اثر هنری را بازنمایی حقیقت یا واقعیت می‌داند، هنر حقیقت آفرین است. در نگاه هایدگر به هنر، اندیشه‌ی انسان به چیزی که از آن غفلت شده، پوشیده مانده، از دایره‌ی دید بیرون نهاده شده، یا فراموش شده گشوده می‌شود و وجود آنها معنا می‌یابد. در کار هنری شیء یا پدیده‌ای معمولی یا مهم برگزیده می‌شود تا در زمین(ه)ی اثر هنری قرار گیرد. این کار به آن شیء امکان تجلی در عالم اثر هنری می‌دهد و بدین ترتیب آن موضوع یا شیء در معرض حوزه‌ی آگاهی مخاطب قرار می‌گیرد. با این مواجهه است که وجود آنها به‌واسطه‌ی رخداد هنری یادآوری می‌شود و اندیشیدن به آنها شکل می‌گیرد. اشاره و توجه هایدگر به هنر در نسبت با نوع پدیدارشناسی خاصی که او معرفی می‌کند قرار دارد. کار پدیدارشناسی نزد هایدگر این است که بگذارد آنچه خود را نشان می‌دهد به‌خودی خود و در خود دیده شود و معنای این گفته، که باید به‌سوی خود چیزها برویم جز این نیست (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۸۷-۱۸۸). در واقع هایدگر هنر را به عنوان «انکشاف حقیقت» و «برگشودن عالم» معرفی می‌کند؛ از نگاه او هنر چیزی است که «عالمی را می‌گشاید» (یانگ، ۱۳۸۴: ۴۰)، نه اینکه چیزی را بازنمایی کند.

اثر هنری، بنابر آنچه از سخن هایدگر برمی‌آید، با وجود اینکه همانند سایر ابزار محصول انسان است اما غایت خاصی را دنبال نمی‌کند بلکه هستی چیزها را آشکار می‌کند یا به عبارت دقیق‌تر محل آشکار و پنهان شدن حقیقت یا همان هستی است. در اثر هنری نوعی گشایش رخ می‌دهد و آنکه مخاطب اثر است گویی با پرسش‌هایی روبرو می‌شود و به انتظار پاسخ پرسش‌ها فروتنانه در جهان آن اثر هنری وارد می‌شود. این گشودگی جهان هنر و فروتنانه رویارو شدن انسان با آن، برخلاف موضع انسان‌گرایانه است که هر موضوعی را در رابطه سوژه-ابژه به ساحت دانایی خود وارد می‌کند و چستی آن را بر خود معلوم می‌کند. اساس پدیدارشناسی هایدگر این است که بگذاریم چیزها خود سخن بگویند، درحالی که می‌دانیم دستیابی به دانش یقینی نیزممکن نیست. بنابراین هنر محل آشکار شدن هستی است در حالی که همزمان پوشیده نیز هست، یعنی اثر هنری امکاناتی در خود دارد که هستی را آشکار می‌کند اما این کار را در قالبی پوشیده انجام می‌دهد. هنر و اندیشیدن هر دو به آشکار شدن حقیقت کمک می‌کنند چون هنر می‌تواند درک انسان از هستی خود و پیرامونش را برانگیخته کند.

۴.۲ کودک، ادبیات کودک و پسانسان‌گرایی

ویکتوریا فلانگن معتقد است ادبیات کودک جایگاه ایده‌آلی است برای بررسی چگونگی بر ساخته شدن سوژه‌ی انسانی با استفاده از مجموعه‌ای روش‌های حذف‌گرایانه (Flangan 2017: 39-40). یکی از دلایل مناسب ادبیات کودک برای مطالعه‌ی شیوه‌های بروز و عملکرد گفتمان انسان‌گرایی - البته بدیل آن پسانسان‌گرایی - نهفته در همان تقابل دوتایی کودک/بزرگسال و سابقه‌ی طولانی آن است. در سنت تاریخی-انسان‌شناسی فلسفه، همه‌ی موجودات به جز جمادات دارای روح شمرده می‌شدند و در سلسله مراتبی قرار می‌گرفتند که به ترتیب نبات، حیوان و انسان اعضای آن بودند. بنابراین دیدگاه، تفاوت انسان و برتری او به مدد خرد به دست می‌آمد و در این میان کودکان گونه‌ای میان انسان و حیوان شمرده می‌شدند که با گذشت زمان و رشد عقلی به مرتبه‌ی انسانی می‌رسیدند. مثلاً، افلاطون معتقد بود در کودکان توازنی بین عقل و اراده و شهوت نیست، برخی از ایشان هرگز صاحب عقل نمی‌شوند و در بسیاری‌شان نیز زمانی دراز لازم است تا دارای عقل شوند (افلاطون، ۱۳۳۵: ۲۵۲). ارسطو کودک را در زمره‌ی حیوانات می‌دانست و سنت آگوستین کودک را حیوان کوچک خطاب می‌کرد (Langewand 2001 152). اساساً تا پیش از قرن هفدهم کودکی مقوله‌ای متمایز در چرخه زندگی به حساب نمی‌آمد و کودکان را «بزرگسالان رشدنیافته» (undeveloped adults) یا

«در نوبتِ بزرگسالی» (Adults-in-waiting) می‌دانستند (MacBlain 2014: 227). والتز (۱۹۷۹) معتقد است به‌طور کلی در طول تاریخ، کودکان بسته به پیش‌فرض‌های فرهنگی بزرگسالان شکوه یافته، نادیده گرفته شده یا تحقیر شده‌اند» (As Cited in Gittins 2001: 36) و رادریک مگیلیس نیز ریشه‌ی این تمایل بزرگسالان را در آرزوی ما برای کنترل و مهار «دیگری» از راه سامان‌نمادین زبان می‌داند؛ بزرگسال می‌خواهد کودک را به چیزی که خودش هست [یا می‌خواهد باشد] تبدیل کند (مگیلیس، ۱۳۸۷: ۴۱۱).

بنابر نظر فلانگن، اگرچه پسانسان‌گرایی ممکن است با دستور کار ادبیات کودک در زمینه‌ی موضوع‌هایی چون اجتماعی‌شدن و فرهنگ‌پذیری کودکان چندان سازگار نباشد، با این حال پسانسان‌گرایی و ادبیات کودک تعهد آشکاری نسبت به اصول اخلاقی دارند (Flangan 2017: 39-40). بخشی از این تعهد اخلاقی از باور پسانسان‌گرایی به برابری میان همه‌ی گونه‌ها و میان همه‌ی اعضای یک گونه، از منظر اخلاقی، هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی برمی‌خیزد (Murris 2017: 193). از این نظر پسانسان‌گرایی نوع متفاوتی از اجتماعی‌شدن و فرهنگ‌پذیری را پیش رو می‌نهد که مبتنی بر سروری انسان به‌عنوان گونه‌ی برتر نیست بلکه انسان به‌عنوان موجودی از موجودات عالم در رابطه با دیگر موجودات قرار دارد. پرامد نیار در تشریح دغدغه‌ی پسانسان‌گرایی، با نقد انسان به‌مثابه سوژه‌ی فردیت‌یافته‌ی خودمختار و خودرای بر فراتر رفتن از این سوژه‌گی تاکید می‌کند، یعنی انسان خود را همچون موجودی گردهم‌آمده (Assemblage) با دیگر شکل‌های زندگی، تکنولوژی و زیست‌بوم و در حال تکاملِ همزمان (Coevolving) با آنان ببیند. از این‌رو پسانسان‌گرایی انتقادی همه‌ی مفاهیمی چون جداسازی، تفاوت، یکدستی، انسجام و فاصله را در ادبیات، فلسفه، سیاست و غیره را به نفع بدیل‌هایی چون باهم‌آمیزی، گردهم‌آیی، جذب (Assimilation)، آلایش (contamination) و ادغام (merger) کنار می‌گذارد (Nayar 2014: 3-4).

فلانگن با اشاره به ظرفیت‌های ویژه‌ی ادبیات کودک این گونه‌ی ادبی را محتوای بسیار مناسبی برای اهداف پسانسان‌گرایانه و پسانسان‌محورانه می‌داند:

زندگی در دوران پسانسان‌گرایی نه تنها در پی بازاندیشی در معنای انسان بودن بلکه خواستار بازاندیشی در معنای طبیعت و حیوان هم هست. اگر انسان بخواهد در سیاره‌ای که هم‌اکنون در نتیجه ناتوانی‌های پیشین ما در احترام به حیوانات و شکل‌های زیست‌محیطی با تهدیدهای گوناگون روبرو است باقی بماند، باید نقش اساسی و گریزناپذیر ادبیات کودک در دگرگونی‌های ایدئولوژیک را بپذیرد. خوشبختانه در داستان‌های کودکان سستی

هایدگر، کتاب‌های تصویری و دعوت از ... (امین ایزدپناه) ۱۵

پربار وجود دارد و همین‌طور بدنه‌ای نوآورانه از کارهای معاصر که فعالانه در متزلزل ساختن میراث انتروپوستریزم و از نو قرار دادن انسان‌ها در رابطه‌ای هم‌زیستانه با دیگر گونه‌های جاندار نقش دارند (Flangan 2017: 39).

ادبیات کودک زمینه‌ای است برای تفکر و هرچه این محتوا غنی‌تر و عمیق‌تر باشد زمینه‌ی تفکر دامنه‌دارتری فراهم می‌کند. البته چنان‌که گفتیم بنا ندارم هیچ‌گونه مدل آموزشی مطرح کنم زیرا هر مدلی در چارچوب هدف-وسیله مستلزم نوعی نگرش محاسبه‌گرانه است. ادبیات کودک پسانسان‌گرا همانند خود پروژه‌ی پسانسان‌گرایی -که ماهیت انتقادی دارد و در پی نشان دادن جایگاه انسان و ارتباط و آمیختگی او با دیگران (انسانها، حیوانات، ماشین‌ها، گیاهان) است- ادبیاتی است که در ذات انتقادی است و این انتقاد را با ارائه‌ی آلترناتیو به شیوه‌ای هنری مطرح می‌کند. از میان انواع ادبیات کودک، کتاب‌های تصویری نزدیکی بیشتری می‌تواند با این نگرش انتقادی و فراخواننده به تامل داشته باشند.

۵.۲ کتاب‌های تصویری، مواجهه و تفکر تاملی

گرت بی‌یستا (Gert Biesta) روبرو شدن انتقادی با انسان‌گرایی را هم در ساحت فلسفه و هم آموزش مورد توجه قرار می‌دهد. او معتقد است در کار آموزش به‌جای توجه به ایجاد یا بهبود نوع خاصی از سوژه‌گی باید آموزش را همچون فرصتی برای آغازهای (beginning) جدید و چگونگی به‌دنیا آمدن این آغازها فهم کنیم (Biesta 2011: 313). این فهم از آموزش ناظر به شکل‌گیری نوعی سوژه‌گی است که الگو و قالب مشخصی ندارد. بی‌یستا با تاثیر از اندیشه‌ی وجود‌گرایی لویناس و رویارویی خود-دیگری که در آن مسئولیت (responsibility) مقدم بر سوژه‌گی است، مفهوم مواجهه (exposure) را مطرح می‌کند. مواجهه لحظه‌ای [وجودی] است که من از میان دیگران برگزیده می‌شوم و در معرض ندایی قرار می‌گیرم که خطاب به من است. از نگاه بی‌یستا این لحظه در واقع نوعی وقفه (interruption) یا مداخله (Intervention) است و آموزش مبتنی بر مواجهه و توقف به‌دنبال ایجاد مهارتی سودمند، یا شکل دادن سوژه‌ای با مشخصات معین نیست بلکه به‌دنبال درنگ و تجربه‌ی ن-دانستن (not-knowing) است، تجربه‌ای که ما را متوقف می‌کند (همان، ۳۱۷).

مفاهیمی چون تجربه‌ی ندانستن، مداخله و مواجهه که اینجا مطرح شد نزدیکی زیادی با تفکر تاملی هایدگر نیز دارند و نیز همسو با پیش‌فرض‌های پسانسان‌گرایانه و پسانسان‌محورانه اند. به گمان من نمونه‌هایی از کتاب‌های تصویری -که می‌توان آنها را کار هنری دانست- این

فرصت مواجهه، توقف و تفکر تاملی را فراهم می‌کنند و می‌توانند به نوع متفاوتی از یادگیری بینجامند. در این تجربه‌های مواجهه، دانش برآمده از انسان‌گرایی و انسان‌محوری به‌عنوان پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی - مسلط نیستند بلکه فرصتی فراهم می‌شود تا مخاطب با دیگر باشنده‌های جهان فارغ از کارکرد ابزاری آنها روبرو شود و درآمیزد. این کتاب‌های تصویری فضایی را فراهم می‌کنند که در آن «دیگری» فرصت می‌یابد خود را آن‌گونه که هست، و نه در مقام یک منبع بهره‌برداری یا ابژه‌ی شناخت، پنهان و آشکار کند. برخی از این کتاب‌های تصویری با توجه به قابلیت‌های متفاوت خود حکم زمینه‌ای برای بیرون آمدن چیزها از پوشیدگی و انکشاف حقیقت پیدا می‌کنند و می‌توانند نوع دیگری از ارتباط انسان با هستی را در خود متجلی کنند. اینجا باز می‌توان به هایدگر ارجاع معناداری داشت؛ هایدگر در *سراغاز کار هنری* به مفهوم ^۵(lichtung/clearing) اشاره می‌کند که فضا و محل تاثیر متقابل پوشیدگی (unconcealment) و (concealment) و محل انکشاف یا از پوشیدگی بیرون آمدن حقیقت (aletheia) است. جایی که حقیقت (حقیقت هستی) رخ می‌نماید. نمونه‌هایی از کتاب‌های تصویری، که کمی جلوتر به آنها می‌پردازم، به شکل قابل توجهی این ویژگی مورد نظر هایدگر در اثر هنری را دارند و فرصت مواجهه را فراهم می‌کنند. یعنی این کتاب‌ها می‌توانند فضا و فرصتی باشند برای مواجهه، گشودگی، تفکر تاملی، و سرانجام شکل‌گیری نوعی سوژه‌گی متفاوت از آنچه تفکر محاسبه‌گر و انسان‌گرا به‌بار می‌آورد. به بیان کوتاه‌تر این کتاب‌های تصویری را می‌توان آثار هنری پسانسان‌گرا و پسانسان‌محوری دانست که از راه دعوت به تفکر تاملی، نوع متفاوتی از اندیشیدن را طلب می‌کنند. این نوع کتاب‌های تصویری دانش مشخص و از پیش قصدشده‌ای را به مخاطبشان (مستقیم یا ضمنی) منتقل نمی‌کنند و به همین دلیل در پی ایجاد نوع مشخصی از سوژه‌گی مطلوب از راه فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری نیز نیستند و به همین دلیل می‌توان آنها را پسانسان‌گرایانه دانست. برخی نمونه‌های کتاب‌های تصویری داستانی و بی‌کلام را در ادامه بررسی کرده‌ام و کوشیده‌ام نشان‌دهم چگونه این کتاب‌ها می‌توانند محل این درنگ و گشودگی به روی هستی باشند و مسئولیت فراموش شده انسان، یعنی شبان هستی بودن، را به یاد او بیاورند. ^۶ منطبق با دیدگاه هایدگر در خصوص آموزش، فراهم کردن این فرصت یا فضا همان کاری است که به‌عنوان راهی در آموزش می‌توان گشود، یعنی اجازه‌ی یادگیری دادن. اکنون بررسی برخی از این نمونه‌ها.

آن پایین چه خبر است (مک بارنت و جان کلاسن [۲۰۱۴] ۱۳۹۷)، با نام اصلی Sam and Dave Dig a Hole نمونه‌ای است از نفی تفکر محاسبه‌گر که از نظر هایدگر پیامد تفکر مدرن و

هایدگر، کتاب‌های تصویری و دعوت از ... (امین ایزدپناه) ۱۷

تفکر انسان‌گرایانه است. این اثر داستان دو پسر بچه است که به همراه سگ خود تصمیم می‌گیرند چاله‌ای بکنند و این کار را آنقدر ادامه دهند که چیز خارق‌العاده‌ای پیدا کنند. آن دو در مسیر کندن چاله هر چه جلوتر می‌روند از کنار تکه‌های بزرگ و بزرگ‌تر سنگهای قیمتی می‌گذرند ولی متوجه آنها نمی‌شوند. هر بار که به فاصله‌ی اندکی از این چیزهای گران‌قیمت می‌رسند مسیر کندن‌شان را عوض می‌کنند. مخاطب اثر به‌عنوان ناظر کارهای این دو پسر بچه و سگ‌شان بر خلاف سم و دیو متوجه این اشیاء جذاب می‌شود و این سنگهای قیمتی را که مرتب بزرگ و بزرگ‌تر می‌شوند را می‌بیند و هر بار هیجان‌زده‌تر می‌شود. در پایان دو پسر بچه و سگ‌شان، که در عمق گودالی بزرگ هستند و از خستگی خوابشان برده، ناگهان از عمق چاله سقوط می‌کنند و همین‌طور که پایین و پایین‌تر می‌روند از بالا روی زمین می‌افتند. کمی از این وضعیت متعجب هستند ولی بعد از اینکه هر دو تایید می‌کنند تجربه‌ی خارق‌العاده‌ای داشته‌اند به خانه می‌روند تا شیر و بیسکویت بخورند.



تصویرهای شماره ۱ و ۲- آن پایین چه خبر است (بارنت و کلاسن، ۱۳۹۷)

این اثر راهی را می‌پیماید که یک‌سره برخلاف تحریک و تشویق تفکر محاسبه‌گر و دیدن زمین به عنوان منبع و ذخیره‌گاه انرژی و ثروت است. تصویرهای این کتاب در طی روایت، رفته‌رفته هیجان مخاطب کودک را با نمایش سنگ‌های قیمتی پنهان‌شده در دل زمین - که مرتب بزرگ و بزرگ‌تر می‌شوند- برمی‌انگیزد و احتمالاً از اینکه سام و دیو با کج‌کردن مسیر کندن‌شان از رسیدن به این ثروت محروم می‌شوند کمی حرص می‌خورد. اما با اتفاق عجیبی که در آخر رخ می‌دهد، یعنی از آسمان بر زمین افتادن، آن هم وقتی شما با کندن زمین به‌طور منطقی نباید دوباره روی زمین بیفتید، آن هیجان به حیرت تبدیل شده و احتمالاً این سوال پدیدار می‌شود که چگونه چنین چیزی ممکن است؟ البته بازگشت پسرها به خانه پس از این

تجربه‌ی فوق‌العاده هنوز هم پایان ماجرا نیست چون کودک می‌تواند با کمی دقت در عناصر تصویر (مثل درخت میوه، جهت بادنما و روبان دور گردن گربه) دریابد که این خانه همان خانه‌ی اول داستان نیست. آن هیجان دست‌برد به منابع زمین با پرسش (ها)ی رازآمیزتری جایگزین می‌شود. کاری که تفکر محاسبه‌گر برآمده از انسان‌گرایی با طبیعت و زمین می‌کند رازدایی از آن و تبدیلیش به ابژه‌ای برای تسلط است در حالی که تفکر تاملی جهان را هنوز همچون راز و محملی برای حیرت مداوم می‌بیند.

در کنار این رازآمیز دیدن جهان، برای هایدگر، بودن یا وجود داشتن انسان متکی به مکان است و در جهان بودن نیز از همین راه محقق می‌شود. مکان از نظر او امری است «مقدس» و «آن چیزی است که بشر را مجاز می‌دارد که انسان باشد» (هایدگر ۱۳۶۷: ۷۶). یکی دیگر از مفاهیم مورد نظر هایدگر که اینجا به کار می‌آید سکونت یا سکنی‌گزینی (dwelling/bauen) است، مفهومی که در اندیشه‌ی هایدگر نشان‌دهنده‌ی شیوه‌ی بودن ما روی زمین است. از نظر هایدگر مفهوم سکونت به معنی بودن نیز هست؛ «انسان بودن یعنی همچون میرنده‌ای بر روی زمین بودن، یعنی سکونت داشتن» (شار ۱۳۸۹: ۳۱). سکنی‌گزیدن به معنی حفاظت و پروا داشتن نیز هست و مراد از آن پاس داشتن یکپارچگی چیزها و آزاد ساختن آنها از هر پیش‌فهم «بیش‌از حد انسانی» است (کوپر، ۱۳۹۸). این مفهوم با نسبت انسان‌گرایانه و انسان‌محورانه انسان و زمین در اختلاف جدی است زیرا زمین را در حکم منبعی ایستا نمی‌بیند بلکه نسبت انسان و زمین را بر اساس سکونت‌گاه بودن زمین، جایی که انسان به بودن می‌رسد درک می‌کند. همچنین «محافظت و نگهداری به این معنا است که چیزی در ماهیت خودش رها شود و مشخصاً به بودنش باز گردد. بنابراین، ویژگی بنیادین سکنی‌گزیدن نگهداری و محافظت است. چنین سکنی‌گزیدنی موجب تسکین و آرامش آدمی می‌شود» (صافیان و انصاری ۱۳۹۳: ۶۸). آنچه در آن پایین چه خبر است به چشم می‌آید بازگشت دوباره به روی زمین است، بازگشت به خانه، به محل آرامش بی‌آنکه از دل زمین چیزی به‌عنوان غنیمت یا دست‌آوردی محاسبه‌نگرانه بیرون آورده شود. هیچ کدام از دو پسر داستان، با وجود زحمت زیادی که متحمل شده‌اند ناراضی نیست و اتفاقاً تجربه‌ی خود را خارق‌العاده می‌دانند. شاید برای مخاطب از دست رفتن آن همه گنجینه‌های خیره‌کننده همراه با نوعی احساس خسارت باشد اما رفته‌رفته با موقعیتی روبرو می‌شود که او هم در احساس خوشایند به خانه بازگشتن شخصیت‌ها - آن هم با سقوطی عجیب روبروی آن - شریک می‌شود و دیگر اهمیتی ندارد با آن معادن ثروت چه کارها می‌شد کرد.^۷

خوش آمدید (باروکس، [۲۰۱۶] ۱۳۹۸) حکایت تصویری سه خرس قطبی است که به خاطر ترک خوردن بخشی از یخ‌های قطب شمال از خانه‌شان دور و دورتر می‌شوند. آنها روی اقیانوس شناورند و به هر خشکی که می‌رسند از سوی ساکنان آن پذیرفته نمی‌شوند. گاوها آنها را به خاطر ظاهر خشن‌شان و پاندا به خاطر کوچک بودن جای زندگی اش آنها را نمی‌پذیرند و زرافه‌ها نیز اصلاً صدای خرس‌ها را که یخ زیر پای‌شان کوچک و کوچک‌تر می‌شود نمی‌شنوند. اما سرانجام در لحظه‌ای که تکه یخ به اندازه‌ی کف پای یکی از خرس‌ها شده جزیره‌ای خالی پیدا می‌کند و در آن آرام می‌گیرند و آن را خانه‌ی خودشان می‌نامند. وقتی سه میمون بر روی قایق کوچکی از راه می‌رسند و می‌گویند دنبال خانه‌ای جدید می‌گردند خرس‌ها به آنها خوش آمد می‌گویند. این اثر اگرچه در تصویرگری از تمهیدهایی برای ایجاد فضایی شوخ‌طبعانه و بازیگوشانه استفاده کرده (مثلاً جایی که خرسها روی دوش هم سوارند و یخ زیر پای‌شان فقط به اندازه یک کف پا جا دارد) اما عرصه‌ی روبرو شدن با چند حقیقت وحشتناک و تلخ است. گرمایش جهانی همزمان حیات حیوانات و انسان‌ها را تهدید می‌کند، در این مورد انسان و حیوان با یک سرنوشت روبرویم اما این خطر به حیوانات نزدیک‌تر است. در جوامع انسانی هم این خطر به گروه‌ها و ملت‌های کم‌تر برخوردار نزدیک‌تر است و پدیده‌هایی مثل جنگ و بیجاشدگی در این کشورها تاثیر خود را بر همه‌ی مردم جهان گذاشته است. در خوش آمدید حقیقتی که کودکان کمتر از آن آگاهند در معرض دیدشان قرار می‌گیرد البته به درستی از اشاره‌های آشکار پرهیز می‌شود و تامل (دوباره و دوباره) کودکان در آن می‌تواند وجوه جدید روابط آن را برای آشکارگی بیشتر برملا سازد. این اثر حقیقت را همزمان مخفی و آشکار می‌کند، گزندگی طنز تصویری و همین‌طور این واقعیت که خرس‌ها با وجود یافتن خانه‌ای جدید (که اشاره به مهاجرت هم دارد) دیگر در خانه نیستند همان لایه‌هایی است که مخفی می‌شود و آشکار می‌گردد. کاهش فاصله‌ی انسان و حیوان در این اثر سه‌واسطه‌ی نشان دادن خطر و سرنوشت مشترکی که هرچه بیشتر به ما نزدیک می‌شود- است برای مخاطب تا به اشتراک‌ها و پیوندهای انسان و حیوان بیندیشد.



تصویرهای شماره ۳، ۴ و ۵- خوش آمدید (باروکس، ۱۳۹۸)

البته با ویکتوریا فلانگن هم‌نظرم که کودکان را نباید استیضاح کرد (Flangan 2017: 36)؛ کودکان در این ایجاد وضعیت نه تنها مقصر نیستند بلکه می‌توان آنان را قربانیان آن هم دانست. با این وجود، کودکان نامزدهای بالقوه‌ی تبدیل شدن به سوژه‌های برآمده از انسان‌گرایی و انسان‌محوری هستند که می‌توانند این روند نادرست را ادامه دهند. بنابراین اثری مانند خوش آمدید بستر هنری مناسبی است که می‌تواند بدون ایجاد هراس و نگرانی بذر اندیشه‌ای متفاوت از اندیشه‌ی خودمحور را در ذهن کودک بنشانند.

چگونه می‌توان بال شکسته‌ای را درمان کرد (باب گراهام [۲۰۰۸] ۱۳۹۱) - اثری به درستی و هوشمندانه کم‌گو در کلام و گشاده‌دست در تصویر - از همان روی جلد دعوتی است به انکشاف هستی و مسئولیت انسان در قبال هستنده‌های دیگر؛ در وسط طرح جلد، هاله‌ای نورانی پسری با کتی سرخ‌رنگ^۱ را در بر گرفته که در حال برداشتن پرنده‌ای با بال شکسته است. این طرح جلد به‌تنهایی اثری هنری است. ندایی از سوی دیگری، از جانب بخش کوچکی از هستی که از سوی کودکی پاسخ داده می‌شود، در حالی که همه‌ی گذرندگان (همگی بزرگسال و با جامه‌هایی با رنگ‌های سرد) از آن غافلند. هایدگر سخن از فراموشی هستی و نیندیشیدن انسان به هستی به دلیل سلطه‌ی تکنولوژی می‌گوید که پیامدش از خودبیگانگی است.

این مساله در این اثر از همان آغاز به تدریج خود را آشکار می‌کند. نخستین صفحه‌ی کتاب ساختمان‌هایی بلند - نماد تمدن و معماری مدرن - را پیش رو می‌نهد و در صفحه بعد سقوط پرنده‌ای به میانه‌ی این نماد تمدن مدرن. ساختمان‌هایی سر به آسمان کشیده که در پس زمینه قرار دارند گویی از بالا بی‌تفاوت به پیکر مجروح پرنده نگاه می‌کنند. شب‌های انسان‌وار حقیری در پای ساختمانی با معماری یونانی - رومی در مرکز تصویر (یادآور ریشه‌های کلاسیک انسان‌گرایی در تاریخ) سلطه‌ی آنچه روح یا ذات تکنولوژی بر زندگی است را آشکار می‌کند.

آدمهایی که بی تفاوت گذر می‌کنند و فقط پاهای‌شان را می‌بینیم. تا وقتی که پسری دست در دست مادر از زیر زمین (ایستگاه قطار شهری) بیرون می‌آید. تصویرگری هنرمندانه و هوشمندانه او را نه از بالا (موضع سروری) بلکه از پایین به عالم اثرش وارد می‌کند. کودکی که نه در برج عاج انسان‌گرایی یا در توهم برتری، بلکه سیال در عالم است و می‌تواند با دیگر موجودات رخ‌به‌رخ شود و آنها را ببیند. این دیدار تمامی قاب تصویرگری را در دو صفحه پر می‌کند و ذرات نور و رنگ به اطراف پراکنده شده است. در قاب بعد نما تغییر کرده و پسرک سرخ‌پوش - تنها کودک در کل تصویر - در گوشه‌ی بالای قاب، همچنان در نور، قرار گرفته و گذرندگان - همان شبج‌هایی که حالا از نزدیک ملاقات‌شان می‌کنیم - از آن واقعه، آن گشودگی به روی هستی که در نزدیک‌شان رخ می‌دهد بی‌خبرند. کنش کودک به ندایی که دیگران نمی‌شنوند، مادر و پدر او را هم درگیر می‌کند، پدرومادری که می‌شد یکی از همان شبج‌های سرد و بی‌روح باشند اما حالا آنها هم هستی و حیات موجودی کوچک را پاس می‌دارند. همین کار کوچک باعث می‌شود وقتی پرنده دوباره به پرواز درمی‌آید فضای شهر و رنگ‌های آن گرم‌تر باشد.



تصویرهای شماره ۶، ۷ و ۸ - چگونه می‌توان بال شکسته‌ای را درمان کرد (گراهام، ۱۳۹۱)

در گلهای پیاده‌رو (جان آرنو لاوسن و سیدنی اسمیت [۲۰۱۵] ۱۳۹۵) هم کودکی سرخ‌پوش، این بار دختر، در کانون اثر است. روی جلد دختر سرخ‌پوش دست در دست پدر در محیط شهری که سرد و خاکستری تصویر شده گام برمی‌دارد. گلهای روییده در پیاده‌روها، موضوعی ساده، پیش‌یافتاده و کم اهمیت - البته در ظاهر - به کانون این اثر بی‌کلام ولی شاعرانه می‌آید و حال همه را بهتر می‌کند. در تصویرگری‌ها تقریباً هر چیزی که نماد تمدن است و حتی پرنده‌های شهرنشین رنگ خاکستری دارند و دخترک تنها باشنده‌ی رنگین تصویرها است.^۹

آدمها بی تفاوت نسبت به هم و همه در خود فرورفته‌اند. گلهای زردرنگ گوشه‌ی پیاده‌رو اولین حضور رنگ بعد از دخترک است و وقتی او شروع به کندن گلهای می‌کند و از اینجا به بعد کم‌کم رنگ به بخش‌هایی از زندگی آدمها برمی‌گردد به‌خصوص جاهایی که دخترک این گلهای را هدیه می‌دهد؛ به پرنده‌ی مرده‌ای که روی زمین افتاده، به سگ دوست پدرش، به مردی که روی نیمکت پارک خوابیده، به مادرش و خواهر و برادر کوچک‌ترش. پدر هم که در بیشتر قاب‌ها و تقریباً تا اواخر اثر در خود و بیشتر مشغول تلفن است خاکستری تصویرشده در هنگام دیدار اتفاقی یک دوست، وقتی برای همسایه دست تکان می‌دهد و وقتی همسرش با گلهای پیاده‌رو در موهایش به استقبالش می‌آید رنگین است. و در آخر، خانه رنگین‌ترین جای دنیا.

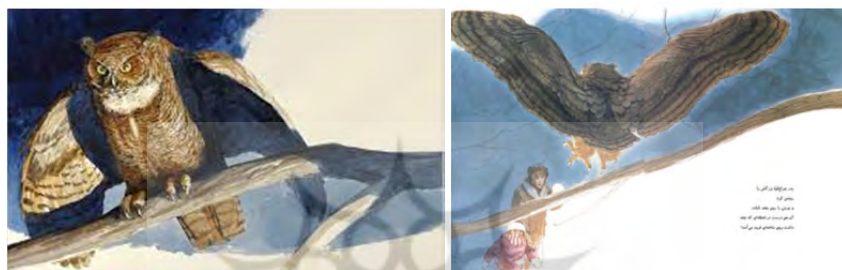


تصویرهای شماره ۹، ۱۰ و ۱۱-گلهای پیاده‌رو (لاوسن و اسمیت، ۱۳۹۵)

به هوای دیدن جغد (جین یولن و جان شونهر [۱۹۸۷] ۱۳۹۲) با نام اصلی *Owl Moon* روایت پدر و دختری است که به امید دیدن جغد شب‌هنگام و زیر نور مهتاب قدم به جنگلی برفی می‌گذارند. مخاطب از همان آغاز با تصویرهای چشمگیر و هنرمندانه کتاب، که آرامش و سکوت طبیعت بعد از بارش برفی نسبتاً سنگین را در ذهن بازسازی می‌کند، و با راوی، که دختری مشتاق دیدن جغد است، همراه می‌شود. پدر و دختر در دل جنگل مهتابی پیش می‌روند، بی آنکه با سر و صدا آرامش جنگل و حیوانات آن (که از دید پدر و دختر پنهان ولی هویدا در چشم‌انداز مخاطب کتاب هستند) را برهم بزنند. بعدتر تلاش می‌کنند با تقلید صدای جغد او را به سمت خود بکشند. به فضایی باز و بدون درخت در جنگل می‌رسند-یادآور *lichtung* هایدگر- دختری در وصف این فضا می‌گوید «ماه بالای سرمان بود، آن هم درست میان آسمان بالای سرمان. و برف زیر آن سفید سفید بود، حتی سفیدتر از شیر توی کاسه». اینجاست که سرانجام جغد پدیدار می‌شود؛ اول سایه اش و بعد خودش که پروازکنان از روی سر آنها می‌گذرد و روی شاخه درختی بالای سرشان می‌نشیند. در این لحظه‌های آمدن جغد دختری می‌گوید «ما ساکت ساکت فقط تماشایش کردیم، در حالی که یک عالمه حرف نگفته در دهان

هایدگر، کتاب‌های تصویری و دعوت از ... (امین ایزدپناه) ۲۳

داشتیم». جغد فرود که می‌آید تصویرش بیشتر حجم صفحه را از آن خود می‌کند؛ پشت جغد به مخاطب کتاب و رویش به پدر و دختر است و آن پایین پدر و دختر هستند که سر به بالا دارند و هر دو مقهور حضور مسلط جغد دیده‌می‌شوند. تصویرگر در نمای بعد تصویری تمام عیار و باشکوه از جغد، که همه قاب را از آن خود کرده، رو می‌کند. جغد و دو مشتاق دیدار او دقیقه‌هایی را در سکوت چشم‌درچشم هم می‌گذرانند و بعد جغد دوباره بی‌سر و صدا همچون سایه‌ای به جنگل برمی‌گردد. جغد که می‌رود آن دو هم راهی خانه می‌شوند و دختر با اینکه حالا می‌تواند بلندبلند حرف‌بزند یا بخندد اما او هم مثل سایه ساکت است.



تصویرهای شماره ۱۲ و ۱۳- به هوای دیدن جغد (بولن و شونهر، ۱۳۹۲)

این کتاب تصویری، بی هیچ اشاره مستقیمی به اهمیت پاسداشت طبیعت و جانوران، در مقام اثری هنری مراحل انکشاف حقیقت جغد و بودن او را نشان می‌دهد. از این نظر حتی به پدیدارشناسی از نوع هایدگری‌اش می‌ماند زیرا از نگاه او پدیدارشناسی درصدد است این امکان را فراهم آورد که پدیده بتواند خودش را درست همان گونه که هست به ما اعلام کند (سجویک ۱۳۹۳: ۱۸۷). جغد بودن جغد را خود او و به شکلی غافلگیرانه با حضوری پرشکوه، که پدر و دختر و مخاطب را در احساسی از جنس فروتنی و تواضع غرق می‌کند، آشکار می‌کند و دوباره پنهان می‌شود. جدای از این در جاهای مختلفی از تصویرگری کتاب موجودات دیگری نیز رخ‌نمایی‌هایی به‌ظاهر در حاشیه دارند (مثل سنجابی در تنه‌ی درخت، روباهی در برف و گوزنی در حال گذر) ولی حضور آنها در بافت تصویرگری نیز به‌واسطه‌ی خودشان است نه اینکه حضورشان الزام روایت باشد. برای دیدن آنها نیز جست‌وجویی تاملی لازم است و این پرسش که اینها چرا اینجا هستند و چه می‌کنند؟ اینها هم رازهای خود را دارند در متن و شاید در دفعه‌های بعد که مخاطب به سراغ کتاب می‌آید این سوال برایش پررنگ‌تر و جدی‌تر شود، بر نسبت آنها با هم و با خود درنگ کند و هربار فهم تازه‌ای از آنها برایش پدید بیاید. در

این کتاب حیوانات همانند که هستند، راوی از جانب آنها حرف نمی‌زند، حتی به نظر می‌رسد تصویرگر هم آنها را بازنمایی نمی‌کند و کوشیده بگذارد آنگونه که هستند باشند.

آئینه (Jeannie Baker 2010) کتاب تصویری بی‌کلام دیگری است که فرمتی خاص دارد و به عبارتی دو کتاب در یک کتاب است. کتاب با دو عنوان عربی و انگلیسی از سمت چپ و راست به گونه‌ای شیرازه‌بندی شده که روایت تصویری دو کودک، یکی از روستایی در مراکش و دیگری در شهری در استرالیا، در کنار هم به صورت موازی و همزمان دنبال شود. تصویرگری این کتاب متفاوت با استفاده از مواد طبیعی و مصنوعی (شن، ادویه، چوب، برگ، پارچه، کاغذ، فلز، پلاستیک) انجام شده و در آن طبیعت و تمدن به کمک موادی که از دل طبیعت بیرون آمده پیش‌روی مخاطب قرار می‌گیرد. به این ترتیب جزییات انسانی، طبیعی، حیوانی و مصنوعی فراوانی که از این مواد تشکیل شده‌اند رابطه‌ی انسان با این مواد و رابطه این مواد با انسان را به‌طور فشرده‌شده در اثر نشان داده‌می‌شود. این تمهید می‌تواند نمایان‌گر این حقیقت باشد که وجود مادی انسان، حیوان و دیگر موجودات زیست‌بوم تا چه قدر به هم نزدیک است. روایت موازی زندگی دو کودک در دو جغرافیای طبیعی و فرهنگی متفاوت و شباهت‌های ذاتی این دو زندگی به هم در کنار دو عنصر فرهنگی که آنها را در نقطه مشخصی به هم وصل می‌کند (قالیچه‌ی بافته دست خانواده مراکشی و رایانه‌ای با آن کودک مراکشی نقشه‌ی دنیا را جست‌وجو می‌کند) پیوند این دو زندگی را پیش چشم می‌نهد.



تصویرهای شماره ۱۴ و ۱۵-آئینه (بیکر، ۲۰۱۰)

اگرچه رایانه در حکم نماینده‌ی فن‌آوری به زندگی خانوادگی مراکشی راه یافته اما آنچه مخاطب در مسیر سفر کوتاه پدر و پسر مراکشی دیده که سرشار از بازنمایی‌های جلوه‌های طبیعت بوده‌اند بیشتر به چشم می‌آید. در واقع فن‌آوری تقدیر زندگی بشر است و نمی‌توان با آن مقابله کرد، مهم چگونگی استفاده از آن است و تلاش برای مقهور نشدن در برابر آن. همچنین با انتقال قالیچه به عنوان عنصری طبیعی-فرهنگی به استرالیا، خانوادگی دوم روی آن می‌نشیند و به بستری وارد می‌شود که پر از رمز و راز است. قالیچه به‌عنوان اثری هنری که ذره ذره‌اش با زمین (به‌عنوان خانه‌ی انسان) پیوند دارد خود محل تجلی هستی و راز و رمزهای آن است. زمین در عرف هایدگر، به معنای ماده‌ی اثر هنری است که جایگاه ظهور و تجلی عالم است. هنرمند ماده‌ای را که اثر هنری او با آن شکل گرفته، مصرف نمی‌کند، بلکه به آن جلوه و جلا می‌بخشد. هنرمند با استفاده از ماده‌ی به‌دست آمده از زمین، زمین را آشکار می‌کند. این مواد به‌کاررفته در قالیچه در اثر گم نمی‌شوند بلکه عالم را آشکار می‌کنند. همین موضوع درباره‌ی خود کتاب صدق می‌کند. تصویرگر با استفاده از مواد مختلف اثری آفریده که در زمینه‌اش مخاطب با زمین، انسان، حیوان و گیاه به‌شکلی روبرو می‌شود که آن مواد در کار از پوشیدگی به‌دراوردن زمین و دیگر چیزهای موجود بر روی آن هستند. این اثر پیوند گریزناپذیر انسان با دیگر چیزها را - با وجود فاصله‌ی مکانی و زمانی - در معرض شناخت و اندیشه‌ی کودک قرار می‌دهد.

۳. نتیجه‌گیری

نگاهی که در این جستار به ادبیات کودک و نقش آن در پیوند با مسأله تفکر کودکان مطرح کردم ضد نگاه ابزارانگارانه به ادبیات کودک است. ادبیات کودک در برنامه و رسالت خود به هنجارین‌سازی، فرهنگ‌پذیری و اجتماعی‌شدن هم نظر دارد یا در بسیاری موارد از سوی مربیان و خانواده‌ها با این هدف و برای پرورش نوع مشخصی از سوژه‌گی و هویت کودک مبتنی بر دغدغه‌ی بزرگسال مورد استفاده قرار می‌گیرد. این کاربرد ابزاری، ادبیات کودک را وسیله‌ای در خدمت هدفی از پیش مشخص قرار می‌دهد و به این ترتیب کودک در این بستر ابژه/وسیله‌ای می‌شود برای بزرگسال تا خود و ارزش‌هایش را استمرار دهد. این رویکرد در پی بازتولید گفتمان انسان‌گرایانه است که پیامدهای نامطلوبش در نظر و عمل دامن‌گیر انسان و همه‌ی موجودات زیست‌بوم شده است. رهیافت این جستار آن است که به کمک برخی کتاب‌های تصویری داستانی و تصویری بی‌کلام که گرایشی پسانسان‌گرایانه و پسانسان‌محورانه در بافت

خود دارند می‌توان فرصتی برای مواجهه‌ی تاملی کودکان با هستی در معنای غیرانسان‌گرایانه‌ی آن فراهم کرد. این نمونه‌های ادبیات کودکِ پسانسان‌گرا که می‌توان آنها را در تعریف هایدگری اثر هنری دانست (به این معنا که محل از پنهان شدن و پوشیدگی به در آمدن هستی هستند)، می‌توانند راهی باشند شکل‌گیری نوعی سوژه‌گی آمیخته، سیال و متکثر که ماهیتی پیدایشی (و نه از پیش تعریف‌شده) دارند. از این منظر این گونه کتاب‌های تصویری می‌توانند به پیدایش سوژه‌گی پسانسانی کمک کنند.

از دیدگاه آموزشی یک نکته‌ی مهم را لازم است در نظر داشت. اگرچه برخی نمونه‌هایی که در این مقاله برای روش‌سازی رویکرد پسانسان‌گرایانه ادبیات کودک مبتنی بر اندیشه‌ی تاملی و مواجهه بررسی کردم در بطن خود سوژه‌ی انسان‌گرا را نفی می‌کنند، اما این نگاه به شکل‌گیری سوژه‌های پسانسانی منفعل و استیضاح‌شده نمی‌انجامند. به‌عبارتی با وجود آثار هولناک تفکر محاسبه‌گر و فعالیت‌های خودمحو‌رانه‌ی بشر، این نمونه‌ها بازنمایی اضطراب‌آفرین این تاثیرها نیستند، بلکه راهی متفاوت برای ظهور هستی در خود را ممکن ساخته‌اند. اگرچه ممکن است نگاه‌هایی نیز وجود داشته باشند که بر لزوم بازنمایی واقعیت‌های تاثیر انسان بر زیست‌بوم، در شکل هشداردهنده و حتی دردناک آن تاکید کنند، اما می‌توان به کمک ادبیات کودک راهی برای پیدایش نوعی سوژه‌گی کنش‌گر اندیشنده‌ی پسانسان‌گرا گشود تا محملی برای سرزنش انسان-گرایی یا نمایش عریان وحشت و فاجعه‌ای که همه‌ی موجودات زیست‌بوم را دربر گرفته است. همچنین چنان‌که وانسیلگم (Vansielghem) می‌گوید «ویژگی تفکر این است که از «تجربه‌ی ناب» (Genuine experiences) برمی‌خیزد و همه‌ی کارها، همه‌ی فعالیت‌ها، را متوقف می‌کند». پس تجربه‌ی مواجهه‌ای پسانسان‌گرایانه را می‌توان تجربه‌ی نوعی اختلال و توقف در جریان آموزش و اندیشه‌ی رایج دانست که امکان دیدن راه یا راه‌هایی متفاوت را از پوشیدگی خارج می‌کند. بنابراین تفکر «تجربه‌ی چیزی نیست که امکان‌ها و توانایی‌های ما را تقویت می‌کند، یا خودمختاری، استقلال و خودبستگی ما را افزایش می‌دهد، بلکه تجربه چیزی است که ما را آشفته می‌کند، به شک می‌اندازد، گیج می‌کند و بر حیرت‌مان می‌افزاید» (Vansielghem 2005, 27). بنابر همین دیدگاه، پیشنهاد مواجهه‌ی کودکان با این دست کتاب‌های تصویری، که با انگیزه‌ی دعوت به تفکر تاملی مطرح می‌شود، در چارچوب یک مدل آموزشی نمی‌گنجد. به‌عبارتی طرح یک مدل آموزشی نوعی فروکاستن این ایده به وسیله‌ای در خدمت هدفی مشخص است، در حالی که مواجهه‌ها را نمی‌توان پیش‌بینی کرد، همین‌طور پیامدهای آنها را. آن چه باید پاس بداریم نو بودن و آغاز راهی نو است که به یاری اثری هنری می‌توان بدان امید بست، بدون

آنکه ضمانتی برای آن وجود داشته باشد. اگرچه این ایده‌ای است پُرچالش، ولی فراهم ساختن تجربه‌ی مواجهه برای کودکان، به‌صورت فردی و گروهی، یعنی فراهم کردن فضایی که در آن گشودگی به روی دیگری تشویق می‌شود راهی است برای امید به پیدایش سوژه‌هایی که خود را در نسبت با دیگری و مسئول نسبت به آن می‌دانند. دعوت از کودکان به شناخت دگربودگی دیگری و نفی تلاش برای همسان‌سازی او را به وادی متفاوتی می‌کشاند که در آن می‌تواند آرام آرام به این حقیقت پی‌برد که من (انسان) در این جهان هستم به این دلیل که دیگری هست؛ وجود من موقوف به دیگری است و من نمی‌توانم متکی به‌خود و جدا از دیگری وجود داشته باشم.

تغییر از چشم‌اندازی انسان‌گرایانه به چشم‌اندازی پسانسان‌گرایانه در کار آموزش نیازمند تغییر در ارزش‌هایی که آموزش داده می‌شوند نیز هست. این تغییر قبل از هر چیز متوجه بازبینی ارزش‌های کنونی با توجه به پیامدهای آنها است. این ارزش‌ها همه جا حضور دارند؛ در خانواده، مدرسه، رسانه‌ها، خیابان، هر کجا نظر کنیم انسان‌گرایی به‌عنوان نظام فکری و عملی غالب حضور دارد و ارزش‌هایش در حال انتقال و بازتولید هستند. پسانسان‌گرایی به‌عنوان پارادایم فکری و انتقادی جایگزین در حاشیه‌ی این نظام ارزشی غالب در حال پاگرفتن است و ارزش‌های نوینی را مطرح می‌کند که مرکزیت انسان و توهم برتری‌جویانه و ویران‌گر انسان را به‌پرسش می‌کشد. ادبیات کودک نیز همچون هر کنش انسانی برکنار و تهی از نظام ارزشی نیست و این ارزش‌ها را منتقل می‌کند. البته ادبیات کودک به این دلیل که از شخصیت‌های نانسانی، به‌ویژه حیوانات، استفاده می‌کند تا حدودی به دیدگاه پسانسان‌گرایانه نزدیک است اما در بسیاری موارد این حیوانات نیز همچنان بازتاب انسان و ارزش‌ها و کردار او هستند. به‌عبارتی صرف پرداختن به حیوانات و دیگر موجودات نانسانی این آثار را برای پرورش سوژه‌های پسانسانی و ایجاد نگرشی جایگزین انسان‌گرایی مناسب نمی‌سازد. منطبق بر دیدگاه هایدگر در مورد کار هنری و پدیدارشناسی مد نظر او آثاری را می‌توان پسانسان‌گرا به‌شمار آورد که اجازه می‌دهند چیزها در متن اثر از جانب خود سخن بگویند، یا چنان‌که آمد از پوشیدگی به‌در آیند. برخی کتاب‌های تصویری و تصویری بی‌کلام جایگاهی برای این از پوشیدگی به‌درآمدن هستند و می‌توان آنها را فضایی برای گشودگی حقیقت رابطه‌ی انسان با دیگر باشندگان و به‌طور کلی با هستی به‌شمار آورد. آثاری که انسان به‌عنوان گونه‌ی برتر و دال تعیین‌کننده در مرکز آنها نیست بلکه وجود خود را از و در رابطه با دیگر چیزها می‌گیرد. این آثار در واقع فراخوانی برای تفکر تاملی هستند و آنچه بخت انکشاف حقیقت هستی را ممکن

می‌سازد استمرار تفکر تاملی و خوگرفتن با آن است. مواجهه‌ی پیوسته کودکان با این آثار ادبی-هنری آنها را با خطاب یا ندایی مواجه می‌کند که پاسخی می‌طلبد، پاسخی از جنسی نو و نه تکرار همان راه غلطِ آزموده‌شده، این پاسخ‌ها بخت ما برای پیدایش سوژه‌هایی است که شاید آغازی دیگر را رقم بزنند.

پی‌نوشت‌ها

۱. الیزابت کولبرت (Elizabeth Kolbert) با انتشار کتابی با عنوان انقراض ششم: یک تاریخ غیرطبیعی در سال ۲۰۱۴ به بررسی رخداد‌های انقراض در تاریخ طبیعت پرداخت و ضمن شناسایی پنج رخداد انقراض طبیعی که همگی پیامد علت‌های طبیعی بوده‌اند، به معرفی انقراض ششم و روند از میان رفتن گونه‌های جانوری، گیاهی و اکوسیستم‌های طبیعی که زیست‌گاه این گونه‌ها هستند پرداخته و این رخداد انقراضی را با ذکر شواهد، برخلاف پنج رخداد پیشین، محصول فعالیت‌های بشر می‌داند.
۲. ضدانسان‌گرایی را نیز می‌توان شاخه‌ای از چتر کلی پسانسان‌گرایی دانست که بر اساس آن درک انسان‌گرایانه از زندگی خطرناک و غیرقابل دفاع است. ضدانسان‌گرایان الزاماً مخالف وجود انسان نیستند بلکه مخالف نوعی استثناگرایی در مورد گونه‌ی انسان هستند. برخی منتقدان، دیدگاه‌های میشل فوکو را به نوعی ضدانسان‌گرا می‌دانند. او در نظم اشیاء (۱۳۸۹) انسان را ابداع دوره مدرن می‌داند، ابداعی که به پایان خود نزدیک می‌شود. فوکو ضمن نفی انسان به‌عنوان سوژه‌ی مشاهده‌گر، معتقد است علوم انسانی مدرن نیز که این انسان آفریده‌ی آن است از میان می‌رود چون موجودیتش را از انسان به‌عنوان سوژه‌ی دانش می‌گیرد.
۳. این مفهوم (Meditative thinking) در اولین ترجمه‌ها از آثار هایدگر به تفکر معنوی برگردانده شده اما تفکر تاملی به‌نظر دقیق‌تر می‌آید.
۴. هایدگر بین دو مفهوم زمین و عالم تفاوت قائل می‌شود. «زمین و عالم فی‌نفسه غیر از هم‌دیگرند، اما هرگز از هم جدا نیستند. عالم خود را بر زمین بنا می‌نهد و زمین از میان عالم برمی‌آید. با این همه، نسبت میان عالم و زمین را به هیچ رو نمی‌توان به وحدت تهی متضادهای بی‌ارتباط به یکدیگر بازگرداند. عالم که بر زمین استوار است می‌کوشد از آن بگذرد. آن که گشاینده خود است این فروبسته را بر نمی‌تابد. اما، زمین که خود نهان‌کننده است، می‌خواهد عالم را در خود فروکشد و نگه دارد» (هایدگر، ۱۹۷۵: ۱۷۴). در اثر هنری عالم و زمین در کشاکش هستند و در این کشاکش است که رخداد یا پیشامد حقیقت (event of truth's happening) رقم می‌خورد. از این رو برای روشن شدن این مفهوم از فرم نوشتاری زمین(ه) استفاده کرده‌ام تا نسبت بین زمین و زمینه (روابط عناصر هستی در اثر هنری) را به عنوان محل فرود آمدن عالم و تجلی روابط عناصر عالم در آن را نشان دهم.

۵. Lichtung در آلمانی به معنی بیشه یا علف‌زار میان جنگل است و اشاره به جایی در جنگل دارد که درختان آن قطع شده، تراکم درختان کم و جنگل تُنک است؛ در این قسمت از جنگل نور بیشتری به زمین می‌تابد و کاملاً روشن است. در انگلیسی برابر نهاد clearing برای اشاره به هر دو وضعیت تنک شدن درختان و روشن شدن به کار می‌رود تا معنی هر دو حالت را برساند. استفاده از این واژه به هایدگر کمک می‌کند نشان دهد که چگونه می‌توان از سطح اونتیک یا موجودبینانه (یعنی سطح ملموس و بخش قابل مشاهده) به آنتولوژیک یا وجودشناسانه (زیربنای هستی‌شناختی و پنهان موجودات) رسید یعنی از هستنده‌ها یا اشیاء (درختان در جنگل) در مکانی که چیزی نیست ناگهان با چیزی روبرو شد که باعث دیدن درختان می‌شود (نور) و معمولاً پوشیده است، اما در محل Lichtung نمایان می‌شود. اگرچه در Lichtung جایی است که به ظاهر چیزی نیست، اما هستی خود را نمایان می‌کند.

۶. هایدگر یکی از نتایج هنر را همین به یاد آوردن (remembrance) می‌داند.

۷. خانه‌ای که دو پسر مقابلش به زمین می‌افتند همان خانه نخست نیست. با کمی دقت می‌توان متوجه شد که برخی نشانه‌ها مثل نشان‌گر جهت باد، حلقه‌ی دور گردن گربه و درخت روبروی خانه فرق دارند. در واقع احتمالاً دو پسر به جهانی کمی موازی دیگر وارد شده‌اند. اما چه اهمیتی دارد آنها از بازگشت به خانه راضی هستند.

۸. در نسخه‌ی انگلیسی و در زبان اصلی متن نام پسر Will است که جدا از شکل کوتاه شده نامی مثل ویلیام، می‌تواند به معنی «اراده» نیز تعبیر شود اما در نسخه‌ی فارسی به «پسر بچه‌ای مهربان» ترجمه شده است.

۹. این تصویر، همچون تصویر پسرکِ چگونه می‌توان بال شکسته‌ای را درمان کرد، یادآور نمایی در فیلم فهرست شیندلر (۱۹۹۳) است که در فضای تمام سیاه‌وسفید رخدادها و در میانه همه وحشت و تردیدها دختری با کت قرمز در کادر و در حال حرکت دیده می‌شود. این اشاره و برداشت میان‌متنی چندان هم با موضوع بحث بی‌مناسبت نیست. واقعیت این است که جنگ دوم جهانی و فاجعه‌های انسانی آن نیز پیامد اندیشه‌ی مدرن و انسان‌گرا بودند. نازی‌ها حتا تا جایی در این تفکر محاسبه‌گر و بیرون‌گذار پیش رفته بودند که از بین بردن افراد با ناتوانایی‌های ذهنی و بدنی را نوعی کشتن از روی ترحم می‌دانستند یا مردم اروپای شرقی، کولی‌ها و یهودی‌ها را با توجیه نژادی و پست بودن سرب‌نیست می‌کردند. تکنولوژی به شکل موثری در خدمت این هدف آنها بود و مرتب پروژه‌هایی تعریف و اجرا می‌شدند تا کار پاکسازی زمین از انسان‌های غیرضروری سریعتر انجام شود.

کتابنامه

- افلاطون (۱۳۳۵). جمهور. ترجمه‌ی فؤاد رحمانی. بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- بارنت، م. و کلاسن، ج. (۱۳۹۷). *آن پایین چه خبر است؟*. تهران: انتشارات پرتقال.
- باروکس (۱۳۹۸). *خوش آمدید*. (نینا فراهانی، مترجم). تهران: نشر چشمه.
- خانمی، م. (۱۳۸۷). *پدیدارشناسی هنر*. تهران: فرهنگستان هنر.
- سجویک، پ. (۱۳۹۳). *دکارت تادریدا: مروری بر فلسفه اروپایی*. (محمد رضا آخوندزاده، مترجم). تهران: نشر نی.
- شار، الف. (۱۳۸۹). *کلبه هایدگر*. (ایرج قانونی، مترجم). تهران: نشر ثالث.
- صافیان، م. ج. و انصاری، م. (۱۳۹۳). بررسی شرایط امکان تحقق حقیقت مکان و سکنی گزیدن. *دوفصلنامه پژوهش‌های هستی‌شناختی*. ۳ (۶)، صص، ۵۷-۷۶.
- فوکو، م. (۱۳۸۹). *نظم اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم انسانی*. (محمد امامی، مترجم). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کوپر، د. (۱۳۹۸). *مارتین هایدگر می پرسید: چطور می‌توان در جهان سکونت کرد؟* (علی حاتمیان، مترجم). *فصلنامه ترجمان علوم انسانی*. نسخه الکترونیکی قابل دستیابی در <https://tarjomaan.com/neveshtar/9547>. [تاریخ دستیابی ۱۴۰۰/۶/۵].
- گراهام، ب. (۱۳۹۱). *چگونه می‌توان بال شکسته‌ای را درمان کرد؟* (بهمن رستم‌آبادی، مترجم). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- لوسن، ج. آ. و اسمیت، س. (۱۳۹۵). *گل‌های پیاده‌رو*. تهران: انتشارات فاطمی.
- مگیلیس، ر. (۱۳۸۷). «پسااستعمارگرایی: پیدایش تفاوت». (فریده پورگیو، مترجم). در مرتضی خسرونژاد، *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- هایدگر، م. (۱۳۸۸). *چه باشد آنچه خوانندش تفکر*. (سیاوش جمادی، مترجم). تهران: ققنوس.
- هایدگر، م. (۱۳۸۲). *وارستگی: گفتاری در تفکر معنوی در فلسفه و بحران غرب*. (محمد رضا جوزی، مترجم). تهران: هرمس.
- هایدگر، م. (۱۳۷۸). «گفتگوی ریشار دوپسر با مارتین هایدگر». (شرف‌الدین خراسانی، مترجم). *مجله بخارا*، شماره ۵، صص، ۶۲-۶۸. قابل دسترسی در: <http://ensani.ir/fa/article/download/193511>
- هایدگر، م. (۱۳۷۴). *تفکری دیگر*. (محمد مددیپور، مترجم). تهران: انتشارات مرکز مطالعات شرقی فرهنگ و هنر.
- هایدگر، م. (۱۳۶۷). *فلسفه چیست*. تهران: نشر تندر.

هایدگر، کتاب‌های تصویری و دعوت از ... (امین ایزدپناه) ۳۱

هایدگر، م. (۱۳۶۵). «خطابه یادبود: گفتاری در تفکر معنوی». (محمدرضا جوزی، مترجم). نشریه معارف، ۳(۲)، صص، ۱۱۹-۱۲۹.

یانگ، ج. (۱۳۸۴). *فلسفه هنرهایدگر*. (امیر مازیار، مترجم). تهران: گام نو.

یولین، ج. و اسکونر، ج. (۱۳۹۲). *به هوای دیدن جغد*. (پروین علی‌پور، مترجم). تهران: سروش.

Baker, J. (2010). *Mirror*. London: Walker books.

Bayne, S. (2018). Posthumanism: A navigation aid for educators. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(2). 1-7. https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.2.1

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. (2020). We' May Be in *This* Together, but We Are Not All Human and We Are Not One and the Same. *Ecocene: Cappadocia Journal of Environmental Humanities*, 1(1), pp. 25-31. <https://doi.org/10.46863/ecocene.2020.3>.

Braidotti, R. (2019). Posthuman knowledge. *Lecture to Harvard graduate school of design*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=0CewnVzOg5w>

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

Castree, N. (2014). The Anthropocene and the Environmental Humanities: Extending the Conversation. *Environmental Humanities*, 5 (1): 233-260. doi: <https://doi.org/10.1215/22011919-3615496>

Derrida, J. (1982) 'The Ends of Man', in *Margins of Philosophy*, trans. A. Bass. Chicago, IL: Chicago University Press. pp. 109-36.

Flanagan, V. (2017). Posthumanism: rethinking 'the human' in modern children's literature. In C. Beauvais, & M. Nikolajeva (Eds.), *The Edinburgh companion to children's literature* (pp. 29-41). Edinburgh University Press.

Gittins, D. (2001). The historical construction of childhood. In Mary Jane Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies*. (Pp. 35-49). London: Routledge.

Hayles, N. K. (1999), *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*, Chicago: The University of Chicago Press.

Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays*. (William Lovitt, Trans.). New York: Harper Torch Books.

Heidegger, M. (1975). The origin of the work of art. In *Poetry, language, Thought*. (Albert Hofstadter, Trans.). New York: Harper and Row.

Jöns, H. (2006). Dynamic hybrids and the geographies of technoscience: discussing conceptual resources beyond the human/non-human binary. *Social and Cultural Geography*, 7(4), pp. 559-80.

- Langewand, A. (2001). Children's rights and education: A hermeneutic approach. In Frieda Heyting, Dieter Lenzen & John White (Eds.) *Methods in Philosophy of Education*. (pp. 145-159). London: Routledge.
- Levinas, E. (1990). *Difficult Freedom. Essays on Judaism*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- MacBlain, S. (2014). *How Children Learn*. London: Sage.
- Mathews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Massachusetts: Harvard University Press.
- McNeil, M. (2010). Post-Millennial Feminist Theory: Encounters with Humanism, Materialism, Critique, Nature, Biology and Darwin. *Journal for Cultural Research* 14 (4), 427-37.
- Morris, K. (2017) The posthuman child: iii. In D. Kennedy & B. Bahler (Eds). *Philosophy of Childhood: Exploring the Boundaries*, (pp. 185-197). Lexington Books
- Morris, K. (2015). Posthumanism, Philosophy for Children, and Anthony Browne's "Little Beauty". *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* 53(2), 59-65.
[doi:10.1353/bkb.2015.0030](https://doi.org/10.1353/bkb.2015.0030).
- Nayar, P., K. (2014), *Posthumanism*, Malden, MA: Polity.
- Rae, G. (2013). Heidegger's influence on posthumanism. *History of the Human Sciences*, 27(1), 51-69. doi:10.1177/0952695113500973
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of philosophy of education*, 39 (1), pp. 19-35
- Wallin, J. (2016). Pedagogy at the brink of the post-anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1099-1111. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1163246>