

تعلیم و تربیت تجسد یافته؛ بهره‌گیری از تئوری ادراک بدنی مرلوپونتی در آموزش هنر

علیرضا صیاد* ناهید گیل امیررود**

چکیده

تحت تأثیر سلطه نگره ثنویت‌انگارانه در فلسفه غربی، تمرکز بر آموزش و یادگیری غیر تجسد یافته، به گفتمان مسلط در مباحث تعلیم و تربیت تبدیل گردید. با گسست و فراروی از نگره‌های کار تزیینی، در سال‌های اخیر نوعی چرخش به سوی توجه به اهمیت بدن در فرایند ادراک پدید آمده است؛ و توجه به تن‌یافتگی در آثار نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت معاصر، حضوری پررنگ یافته است. موريس مرلوپونتی، فیلسوف پدیدارشناس فرانسوی، یکی از صاحب‌نظران در مباحث مرتبط با تن‌یافتگی است. اندیشه فلسفی محوری مرلوپونتی طرح این نکته است که ادراک پدیداری بدنی است، نه رویدادی ذهنی. مرلوپونتی نشان می‌دهد که اجتناب از تصدیق آمیختگی حواس، و واقعیت جسمانی ادراک در سنت فلسفی غربی، جایگاه بدن را به حاشیه رانده و به موقعیتی به‌مراتب نازل‌تر از ذهن تقلیل داده است. با قراردادن ادراک به‌مثابه عملی اساساً جسمانی، مرلوپونتی جسمانیت را به‌مثابه پیش‌شرایطی ضروری جهت تجربه‌کردن و کسب دانش مورد تأکید قرار می‌دهد. این پژوهش که از نوع نظری و با روش توصیفی-تحلیلی و بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای صورت گرفته است، می‌کوشد این نکته را آشکار سازد که بهره‌گیری از نظریه‌های مرلوپونتی درباره ادراک بدنی، رابطه بیناسوژه‌ای، مواجهه و همزیستی، می‌تواند در خصوص بحث تعلیم و آموزش هنر بسیار راهگشا باشد. از این منظر، فضای آموزش هنر، باید محیطی فراهم‌کننده مواجهه و همزیستی در نظر گرفته شود؛ در این محیط افراد می‌توانند براساس تجربیات زیسته خود، آثار هنری را ادراک کنند و در روند دیالوگ و مباحثه، با دنیاهای زیسته دیگر فراگیرندگان نیز آشنا گردند. بدین منوال در فرایند آموزش هنر، گونه‌ای درهم‌آمیختگی میان پرسپکتیوهای متفاوت فراگیرندگان نسبت به آثار هنری ظهور می‌یابد.

کلیدواژگان: سوژه تن یافته، آموزش هنر، ادراک بدنی، مواجهه، همزیستی، نظریه مرلوپونتی.

* دکتری پژوهش هنر، دانشگاه هنر اصفهان.

** دانشجوی دکتری معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رشت.

مقدمه

تحقیر بدن و احساسات، ریشه‌ای عمیق در سنت فلسفی غرب دارد. از یونان باستان و فیلسوفانی چون سقراط و افلاطون گرفته تا فلاسفه مدرنی نظیر دکارت، در این سنت به‌طور مداوم حکم می‌شد که دانش واقعی باید مستقل از ادراکات کالبدی و احساسات باشد، زیرا تجربه‌های حسی و عاطفی ماهیت حقیقت را تحریف می‌کنند. این نگره در فلسفه دکارت شکلی قاطع و تثبیت شده به‌خود گرفت و تأثیری عمیق بر تلقی مدرن در خصوص برتری قوای عقلانی برجای گذاشت. ایده اندیشیدن در فلسفه مدرن، غالباً با عبارت مشهور دکارت، «من فکر می‌کنم پس هستم» (Descartes, 1996:68) همراه است. دکارت اعلام کرد که برای دست‌یافتن به حقیقت، اساساً نیازی به حواس بدنی نیست و از این طریق، ذهن و بدن را از یکدیگر جدا نمود و آن دو را به دو جوهر مجزا و متمایز، دو عنصر منفک از هم مبدل ساخت. وی معتقد بود که ذهن و خرد انسانی بر احساسات و امیال کالبدی رجحان و برتری دارند و تنها راه دستیابی به شناخت و حقیقت، اتکا به ذهنی بدون بدن است، زیرا بدن و حواس بدنی ممکن است شناسنده را در مسیر شناخت گمراه سازند. دکارت بیان می‌کند که «مجبورم از اندیشه‌ام تمام تصویر چیزهای جسمانی را پاک نمایم... حداقل باید به آنها به‌مثابه چیزهای تهی و اشتباه بنگرم» (Ibid: 24). وی نتیجه‌گیری می‌کند که «من تنها یک چیز اندیشنده هستم، می‌توان بیان داشت یک ذهن، یک ادراک‌کننده، یک خرد» (Ibid:24).

دوگانه‌انگاری غربی میان ذهن/بدن منجر به شکل‌گیری نوعی نظام سلسله‌مراتبی گردید که در این نظام، بدن در جایگاهی پایین‌تر نسبت به عقل قرار گرفت. متأثر از سلطه این نگره، فلسفه تعلیم و تربیت غربی را نیز می‌توان فلسفه پرورش ذهنی در نظر گرفت. با تأکید افراطی بر امکان شناخت، صرفاً از طریق قدرت ذهن و اندیشه، پیوستگی ذهن، بدن و احساس در فرایند یادگیری موردانکار قرار گرفت. از این‌رو تمرکز بر آموزش و یادگیری غیرتجسد یافته، بر گفتمان غربی تعلیم و تربیت سلطه افکند و آنچنان که جان دیویی اشاره می‌کند، آموزش از هدف اولیه‌اش دور شد و به مسیری برای تبدیل فرد آموزنده به موجودی اندیشمند و شناخت‌گرا مبدل گردید (Dewey, 2004: 256). با گسست و فراروی از نگره‌های عقلانی و کارترینی، که دلالت به رویکردهای شناختی و عقلانیت‌محور می‌کردند، در سال‌های اخیر، نوعی چرخش از توجه به ذهن، به سوی توجه به بدن پدید آمده است (La Caze & Lloyd, 2011). این چرخش، در تضاد با

نگره‌های افلاطونی و دکارتی قرار می‌گیرد و در جستجوی نگاهی غیر دوالیستی به مفهوم خود است. این چرخش به سوی بدن، در خصوص مباحث تعلیم و تربیت امری بسیار ضروری به نظر می‌رسد و توجه به تن‌یافتگی در آثار برخی از نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت معاصر، حضوری پررنگ یافته است. موریس مرلوپونتی، فیلسوف پدیدارشناس فرانسوی، یکی از صاحب‌نظران در مباحث مرتبط با تن‌یافتگی است. اندیشه فلسفی محوری مرلوپونتی طرح این نکته است که ادراک، پدیداری بدنی است، نه رویدادی ذهنی. با قراردادن ادراک به‌مثابه عملی اساساً جسمانی، مرلوپونتی جسمانیت را به‌مثابه پیش‌شرایطی ضروری جهت تجربه کردن و کسب دانش مورد تأکید قرار می‌دهد. این پژوهش که از نوع نظری است و با روش توصیفی-تحلیلی و بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای صورت گرفته است، می‌کوشد این نکته را آشکار سازد که بهره‌گیری از دیدگاه مرلوپونتی درباره ادراک بدنی، رابطه بیناسوزهای، مواجهه و همزیستی، می‌تواند در خصوص بحث تعلیم و آموزش هنر بسیار راهگشا باشد. پرسش اصلی مقاله این نکته است که چگونه به کارگیری اندیشه‌های مرلوپونتی و خصوصاً مباحث وی پیرامون تن‌یافتگی، می‌تواند در راستای بهبود آموزش هنر مؤثر واقع گردد. از این منظر، فضای آموزش هنر، باید به‌عنوان محیطی فراهم‌کننده مواجهه و همزیستی در نظر گرفته شود؛ در این محیط افراد می‌توانند براساس تجربیات زیسته خود، آثار هنری را ادراک کنند و در روند دیالوگ و مباحثه، با دنیاهای زیسته دیگر فراگیرندگان نیز آشنا گردند.

پیشینه پژوهش

در میان نظریه‌پردازانی که بر ضرورت توجه به آموزش، تعلیم و تربیت بدن محور^۱ تأکید کرده‌اند، می‌توان از جان دیویی، هانری گیروکس، هانتز، پیتر مک‌لارن و الیزابت گروس، یاد کرد. متأثر از مکتب پراگماتیسم، جان دیویی (۲۰۰۴) اعتقاد داشت شخص فراگیرنده در مراحل یادگیری، براساس تجربیات زیسته‌اش ادراک می‌کند. وی تعلیم و تربیت را شامل مجموعه‌ای از تجارب می‌دانست که فراگیرنده در نتیجه حضوری تن‌یافته در محیط آموزشی کسب می‌کند. پیتر مک‌لارن و هانری گیروکس (۱۹۹۱) در مقاله "آموزش افراط‌گرا به‌مثابه سیاست فرهنگی: فراسوی گفتمان نقادی و ضد آرمانشهر"، به این نکته اشاره می‌کنند که دانش‌آموزان به اطلاعات به‌گونه‌ای جسمانی و با بهره‌گیری از تمامی حواس پاسخ می‌گویند. این دو تصریح می‌کنند که دانش چیزی نیست که تنها به‌گونه‌ای ذهنی ادراک گردد، بلکه توأمان باید

روش پژوهش

این مقاله از روش تحلیلی- توصیفی بهره می‌گیرد و اطلاعات موردنیاز آن هم، از منابع کتابخانه‌ای تهیه شده است. همچنین از لحاظ نوع هدف، از گونه تحقیقات بنیادی است.

ادراک بدنی نزد موريس مرلوپونتی

موريس مرلوپونتی، فیلسوف پدیدارشناس فرانسوی، به‌عنوان یکی از کانون‌های اساسی در بحث‌های تئوری معاصر پیرامون تن‌یافتگی مطرح است. وی می‌کوشد رابطه فرد و جهان را از طریق در نظر گرفتن تجربه ادراکی، به‌مثابه چیزی ناگسستنی از جسمانیت باز پیکره‌بندی نماید. نظریه مرلوپونتی مبتنی بر این نکته است که بدن، یک منبع اساسی آگاهی و ادراک است (Diprose, 2012). وی با به‌چالش کشیدن نگره مسلط دکارتی از سوژه‌کیتیویت، و با گسست از دوگانه‌انگاری ذهن/ بدن در فلسفه غربی، بر اهمیت بدن در مواجهه‌های انسانی با یکدیگر و مواجهه با جهان اطراف تأکید می‌نماید. برای مرلوپونتی بدن اساس و اصل اولیه‌ای است که از طریق آن سوژه خود را در جهان بیان می‌کند: «ادراک پدیداری بدنی [یا جسمانی] است، نه رویدادی ذهنی. به‌عبارت دیگر ما نه در مقام سوژه‌هایی که در برابر اعیان واقع شده‌اند، بلکه در مقام فاعل‌هایی بدنمند در جهان و از جهان، ادراک می‌کنیم» (کارمن، ۱۳۹۰: ۴۸ و ۴۹) وی بحث می‌کند که بدن صرفاً یک ایژه متمایز و یا یک جایگاه مادی مجزا نیست که از آنجا ما جهان را درک می‌کنیم، بلکه ما چیزها را از طریق بدن مان درک می‌کنیم. نمی‌توان تأثیر اندیشه‌های نیچه و هوسرل را بر مرلوپونتی در خصوص ادراکات بدنی نادیده انگاشت. نیچه با انتقاد از سنت فلسفی غربی در عقل‌گرایی محض و انکار حواس کالبدی، بر جنبه‌های بدنی شناخت و ادراک، تأکید دارد. از مباحث موردعلاقه نیچه، توجه به اهمیت تجربه‌های جسمانی فرد است و بر نقش مهمی که بدن در شکل‌گیری دانش ایفا می‌کند، تأکید می‌کند. نیچه درک انرژی و قدرت‌های بدن انسان را دغدغه همیشگی بشریت می‌داند و اعتقاد دارد تمام فعالیت‌های انسان کالبدی است و بدن بیانگر انرژی و میل به قدرت است (Peery, 2008). وی با ستایش از سنت یونانی پیش از افلاطون، که ارزشی بس والا برای بدن انسان قائل بود، به استهزای سنت افلاطونی خوارکننده تن پرداخت و در «چنین گفت زرتشت» اشاره می‌کند: «اما مرد بیدار دانا می‌گوید: من یکسره تن هستم و جز آن هیچ، و روان تنها واژه‌ای است برای چیزی در تن... تن خردی است بزرگ؛ کثرتی با یک معنا، جنگی و صلحی، رمه‌ای و شبانی. برادر، خرد کوچک که «جان» اش می‌خوانی نیز

به‌گونه‌ای کالبدی احساس شود. هانتر، غیبت و نادیده‌انگاشتن بدن و احساسات در تعلیم و تربیت را به چالش می‌کشاند و این بحث را مطرح می‌سازد که باید در رویکردهای تعلیم و تربیتی، تن‌یافتگی و جنبه‌های احساساتی فراگیرندگان را نیز لحاظ کرد. وی می‌کوشد آموزش تجسدیافته را این‌گونه تشریح کند: «ما می‌توانیم تعلیمی را تصور کنیم که به‌گونه‌ای آگاهانه‌تر بدن‌ها را لحاظ می‌کند و آگاهانه‌تر با تمایلات و احساس‌های جسمانی‌مان تعامل کند. با تبیین یادگیری به‌مثابه لذت، بازی و تن‌یافتگی، چنین امری میسر می‌گردد» (Ollis, 2012: 174). *الیزابت گروس* (۱۹۹۴) در کتاب "بدن‌های ناپایدار: به‌سوی یک فمینیسم جسمانیت‌مند"، بحث می‌کند که بدن‌ها چیزهایی نیستند که ما به آنها معنا بدهیم، بلکه بدن‌ها خود معنا هستند. با ادراک بدن به‌مثابه معنا، در تضاد با بدن به‌مثابه یک دربرگیرنده و حامل که ما معنا را در آن ذخیره می‌کنیم، آموزش مبتنی بر تجسدیافتگی بر نوعی از تعلیم، مبتنی بر تعامل بدن‌ها با یکدیگر تأکید می‌کند. *فرانسیس برونوت و جان شوماخر* (۲۰۰۶) در مقاله "طراحی در حرکت: چشم‌انداز طراحی"، با رویکردی میان‌رشته‌ای بر ضرورت توجه به مفهوم تجسدیافتگی و ادراک بدنی در آموزش معماری تأکید می‌نمایند. همچنین در سال‌های اخیر، آثار متعددی در خصوص آرا و افکار مرلوپونتی به فارسی منتشر گردیده‌اند. *مرضیه پیرلوی‌ونک* (۱۳۸۹)، در کتاب "پدیدارشناسی نزد مرلوپونتی" با معرفی مرلوپونتی به‌مثابه یکی از پدیدارشناسان متأخر که متأثر از مکتب اگزیستانسیالیسم است، می‌کوشد اساس فلسفه مرلوپونتی و خطوط کلی افکار وی را آشکار سازد. *پیرلوی‌ونک*، مهم‌ترین عامل در جهت‌گیری فلسفی مرلوپونتی را، مخالفت وی با دوگانه‌انگاری موجود در اندیشه پیشینیان لحاظ می‌کند. *مسعود علیا* (۱۳۹۰) با ترجمه کتاب *تیلور کارمن*، "مرلوپونتی"، کمک شایانی به معرفی مرلوپونتی به مخاطبان ایرانی نمود. در این کتاب، کارمن به تشریح مباحث اصلی اندیشه مرلوپونتی می‌پردازد و این نکته را روشن می‌سازد که برای مرلوپونتی ادراک صرفاً رویداد یا حالتی در ذهن نیست، بلکه نوعی رابطه میان بدن موجود زنده با محیط خویش است. مقاله حاضر می‌کوشد با تمرکز بر آرای مرلوپونتی و بهره‌گیری از آثار نگاشته‌شده درباره تعلیم و تربیت تجسدیافته، بر اهمیت توجه به مقوله تن‌یافتگی در بحث آموزش هنر تأکید نماید و ظرفیت‌های این‌گونه از رویکرد به آموزش هنر را آشکار نماید.

افزار تن پوست. افزار و بازپچه‌ای کوچک برای خرد بزرگت» (نیچه، ۱۳۸۰: ۴۷-۴۵). در «اراده معطوف به قدرت» تأکید می‌کند: «بدن مفهومی است بس حیرت‌انگیزتر از مفهوم سنتی روح» (Nietzsche, 1968: 347-348).

هوسرل نیز با تمایز قائل شدن میان بدن فیزیکی^۲ و بدن زیسته^۳، این امکان را فراهم آورد تا بدن به مثابه چیزی بسیار فراتر از یک پدیده فیزیکی و طبیعی در نظر گرفته شود. نفوذ و تأثیر فلسفه هوسرل بر درک مرلپونتی از مفهوم بدن کاملاً آشکار است؛ وی با الهام از ایده بدن زیسته و متحرک هوسرل، ایده خود از مفهوم بدن را بسط می‌دهد. مرلپونتی در کتاب «ساختار رفتار» متأثر از روان‌شناسی گشتالت، نخستین بار این ایده را مطرح می‌کند که آدمی سوژه‌ای تن‌دار^۴ است (پریموزیک، ۱۳۸۸: ۱۲-۱۰). همسو با تئوری مکتب گشتالت، مرلپونتی معتقد به وحدت و آمیختگی میان حواس انسانی است که در آن حس بینایی و سایر حواس، از یکدیگر مجزا و غیرمرتبط نیستند. در نتیجه، ادراک متشکل از مجموعه‌ای از داده‌های به‌دست‌آمده از حواس بینایی، بساوی و شنوایی و... نیست، بلکه فرد با تمامیت وجودی‌اش درک می‌کند. تجربه از جهان نزد مرلپونتی به‌طور اجتناب‌ناپذیری چندحسی است و تمام حواس به‌مثابه یک قوس باهم در ارتباطند: «حواس پنج‌گانه که نخستین وسیله دستیابی ما به عالم هستند، مجزا از یکدیگر نیستند. بلکه تشکیل‌دهنده یک ساختارند که در یک هیئت کلی سازمان یافته‌اند. تن در نهایت یک کل اندامین است» (پیراوی‌ونک، ۱۳۸۹: ۷۰). مرلپونتی نشان می‌دهد که اجتناب از تصدیق آمیختگی حواس و واقعیت جسمانی ادراک در سنت فلسفی، جایگاه بدن را در تمدن غربی به حاشیه رانده و به موقعیتی به‌مراتب نازل‌تر از ذهن تقلیل داده است. وی معتقد است که بدن و ذهن در واقعیت جهان زیسته از یکدیگر تفکیک‌ناپذیرند و به لحاظ وجودی نمی‌توان مرز دقیقی میان ذهن و بدن مشخص کرد: «بدن‌ها و ذهن‌های ما در یک جهان واحد جای گرفته‌اند، به‌شرط آن که جهان را نه فقط مجموعه کل چیزهایی که پیش چشمانمان هستند یا می‌توانند باشند، بلکه مکان هم‌امکانی کل چیزها در نظر بگیریم» (پریموزیک، ۱۳۸۸: ۸۰). در "پدیدارشناسی ادراک" اشاره می‌کند که ادراک صرفاً یک عمل و فعالیت شناختی نیست، بلکه این فرد تجسد یافته است که با دیدن، حرکت کردن و قراردادن بدن خود در ارتباط با چیزها به ادراک دست می‌یابد. نزد مرلپونتی، تن یافتگی و تجسد، حالتی است که از طریق آن سوژه خود را در جهان بیان می‌کند، شرایطی است برای شکل‌گیری رابطه میان خود و دیگر چیزها. از این رو بیان می‌کند، بدن تنها سکونت‌گاهی برای ذهن نیست بلکه

گرانیه‌گاه حضور انسانی در هستی است: «بدن صرفاً یک ابژه از جهان نیست، بلکه ابزار ارتباطی ما با جهان است...» (Merleau-Ponty, 1962: 80). نزد مرلپونتی ادراک به‌جای آنکه یک ظرفیت منفعلانه در مواجهه با تأثیرات دریافتی باشد، یک عمل خلاقانه و فاعلانه است و خلاقانه‌بودن ادراک نوعی فعالیت است که به‌هیچ‌رو مجزا از جسمانیت نیست. همان‌گونه که اندیشه و آگاهی غیرقابل تمایز از ادراک است، ادراک نیز غیرقابل تفکیک از بدن است و «تئوری بدن، تئوری ادراک است» (Ibid: 181). از این رو ادراک نزد مرلپونتی «فعالیت آگاهانه ذهن نیست بلکه شیوه وجودی سوژه تن یافته در مرحله پیش‌آگاهی است. محاوره‌ای (دیالوگ) است بین سوژه تن یافته و عالمش» (پیراوی‌ونک، ۱۳۸۹: ۱۰۱). با قراردادن ادراک به‌مثابه عملی اساساً جسمانی، در عوض آنکه به‌مثابه عملی غیرتجسد یافته در نظر گرفته شود، مرلپونتی جسمانیت را به‌مثابه پیش‌شرایطی ضروری جهت تجربه کردن و کسب دانش مورد تأکید قرار می‌دهد.

مرلپونتی بیان می‌کند که ما تنها یک بدن در فضای جهان نیستیم، بلکه بدنی از جهان هستیم. در نتیجه وجود بدن پیش‌شرط تمامی تجربه‌های ماست: «از طریق بدن است که من دیگر مردم را می‌فهمم و همچنین از طریق بدن است که من چیزها را می‌فهمم» (Merleau-Ponty, 1962: 167). وی بحث می‌کند که آگاهی چیزی خارج از بودن جسمانی نیست، و در واقع وجود بدن پیش‌شرط اساسی سوژه معرفتی انسانی است. افراد از طریق تن یافتگی و تجربه زیسته‌شان در جهان است که ادراکشان را گسترش می‌دهند و نمی‌توان بدن را از نحوه اندیشیدن، تفکیک نمود.

پژواک جسمانی در مواجهه با آثار هنری

در تاریخ هنر، غالباً توجه اندکی به این نکته شده است: درگیری ناظر و مخاطب در مواجهه با یک نقاشی، مجسمه یا حتی اثر معماری، می‌تواند منجر به واکنش‌های بدنی و احساساتی در وی گردد. با وجود آنکه در نیمه دوم قرن نوزدهم، حلقه تئوری هنر آلمانی و نظریه پردازانی چون تئودور لیبیز، رابرت ویشر و هانریش ولفلین، به‌طور گسترده‌ای به مقوله واکنش‌های احساسی و بدنی مخاطب در مواجهه با اثر هنری توجه نشان داده بودند، نظریاتشان از سوی نگره آکادمیک هنری غالب سده بیستم نادیده انگاشته شد (Freedberg & Gallese, 2007). در این نگره‌های آکادمیک، احساسات بیشتر مشخصه‌ای در نظر گرفته می‌شد که ارزش‌های متعالی اثر هنری را تنزل می‌دهند. در تئوری هنر معاصر، متأثر از نظریات مرلپونتی، توجه آشکار و کاملاً محسوس به امپاتی

نقاش با جهان پیرامونش می‌بیند و معتقد است هر لکه‌رنگ در آثار سزان می‌تواند به‌مثابه بازنمایی یک لحظه احساس و تجربه در نظر گرفته شود. در مواجهه با آثار سزان، ادراک ما از رنگ چیزها، به تجربه بصری محدود نمی‌شود بلکه همچون بافتی است که سایر حواس مانند لامسه و بویایی را نیز دربرمی‌گیرد: «ما عمق، سرعت، نرمی و سختی اشیا را می‌بینیم - سزان بیان می‌کند که ما حتی عطر آنها را نیز می‌بینیم. اگر نقاشی خواهان بیان کردن و به‌نمایش گذاشتن جهان است، سیستم رنگش باید مولد جدایی‌ناپذیری همه تأثیرات باشد» (Merleau-Ponty, 1964: 15).

در «پدیدارشناسی ادراک»، مرلوپونتی اظهار می‌کند، نگریستن به یک ابژه به‌معنای سکن‌گزیدن در آن ابژه است و «درگیری دیداری با چیزها، درک صورت ظاهر آنها نیست، بلکه حس کردن خویشاوندی جسمانی آنها با ما، درآمیختن با چیزها و سکونت در آنهاست» (کارمن، ۱۳۹۰: ۲۷۰). مرلوپونتی بر مکان‌مندی نقاشی و این نکته که نقاشی قسمی هنر مکانی است تأکید می‌کند و آن را همچون بافتی در نظر می‌گیرد که چشم در این بافتار چنان می‌زید که انسانی در خانه‌اش (همان: ۲۷۵-۲۷۲). مهم‌ترین نکته‌ای که در فرایند ادراک آثار هنری، از سوی مرلوپونتی مطرح می‌گردد، تأکید بر این امر است که دیدن درهم‌تنیده با حضور و تعامل بدنی با فضای اثر است. تئوری درهم‌تنیدگی مرلوپونتی، به‌معنای بودن در جهان، به‌مثابه نوسان و سیالیتی میان خود و دیگران است و رابطه کالبدی میان سوژه و بدن جهان را مطرح می‌سازد. این ایده که در آثار مرلوپونتی تشریح شد، بر درهم‌تافتگی خود و دیگران، نوعی هم‌پوشانی گشتالتی میان سوژه درک‌کننده و ابژه درک‌شونده دلالت دارد. مثال مشهور مرلوپونتی از تماس و سایش میان دو دست، به درک این نکته کمک فراوانی می‌کند: «وقتی من دست راست خودم را با دست

(همدلی) بدنی مخاطب با اثر هنری مبذول شده است و نظریه‌پردازان بر اهمیت فوق‌العاده بدن و کالبد مخاطب، در شکل‌گیری این احساسات تأکید می‌کنند. افرادی چون مایکل فرید، روزالین کراوس و آنت میشلسن، تلاش‌های فراوانی در درک و تحلیل رابطه کالبدی و احساساتی مخاطب با اثر هنری انجام دادند. این نظریه‌پردازان با وام‌گیری از مباحث مرلوپونتی درباره ادراک بدنی، بحث می‌کنند که در مواجهه با آثار هنری، بدن به‌مثابه بستری عمل می‌کند که ارتباطات ناظر با دنیای اثر هنری، در آن شکل می‌گیرد و معنا می‌یابد. آنچه‌ن آنکه بحث شد، بدن نزد مرلوپونتی جایگاه و مرکز تجربه ادراکی در تجربه زیباشناختی است. برای مرلوپونتی، ادراک و فهم ناظر از اثر هنری، در اساس و جوهره‌اش به همان میزان که امری ذهنی است، امری کالبدی و بدنی نیز می‌باشد. در فرایند نگریستن به یک اثر هنری، علاوه‌بر تعامل دیداری میان ناظر و اثر، حسی از تعامل جنبشی و لامسه‌ای نیز پدید می‌آید. از این‌رو به‌زعم مرلوپونتی «دیدن و حرکت همچنین ذاتاً هم‌تافته‌اند، به‌طوری‌که در پدیدارهای دیدارپذیر همواره دلالت حرکتی جاری است» (کارمن، ۱۳۹۰: ۲۶۹). دیدن صرفاً امری اپتیکی نیست، بلکه دیدن چیزی، آگاهی درونی بدنی فرد را از مکان اطرافش و چگونگی این امر که فرد می‌تواند با بدنش حرکت کند و با محیط پیرامونش تعامل داشته باشد، به مشارکت فرامی‌خواند. به عقیده مرلوپونتی، نور، رنگ و عمق که در اثر هنری وجود دارند، تنها به این دلیل معنا می‌یابند که می‌توانند در بدن مخاطب گونه‌ای پژواک جسمانی ایجاد نمایند. او به اساس کالبدی و جسمانی در نقاشی اشاره می‌کند و نقاشی‌های سزان را برجسته‌ترین نمونه‌های ادراک بدنی معرفی می‌کند (تصویر ۱). مرلوپونتی در مقاله «شک سزان»، نحوه فشار وارد کردن سزان به رنگ در نقاشی‌هایش را، همچون راهی برای آمیختن



تصاویر ۱. تأکید مرلوپونتی بر تجربه چند حسی در مواجهه مخاطب با نقاشی‌های سزان (گاردنر، ۱۳۸۹: ۵۹۹ و ۶۰۸)

چشم لمس می‌کنم، دست راست من، به‌عنوان یک ابژه، از این قابلیت غریب برخوردار است که بتواند احساس کند. وقتی من دو دست خود را به هم می‌فشرم،... شبکه‌ای مبهم شکل می‌گیرد که در آن هر دو دستم، به‌گونه‌ای متناوب می‌توانند هم نقش لمس‌کننده و هم نقش لمس‌شونده را برعهده بگیرند» (Merleau-Ponty, 1962:80). از منظر پدیدارشناسی درهم‌تافته مرلپونتی در پروسه مشاهده اثر هنری، عمل نگریستن به همواره سازنده و شکل‌دهنده به نوعی نگریسته‌شدن^۶ است و از این‌رو دیگر چیزی به‌عنوان ادراک بدون همراهی، وجود ندارد. از این منظر، در مواجهه با آثار هنری، مرلپونتی با رد ایده جدایی و تمایز، اشاره می‌کند که تماشاگر در مواجهه با اثر هنری، قادر به داخل شدن در ادراک آن چیزهایی است که در اثر هنری ترسیم شده؛ و این اتفاق از طریق همذات‌پنداری امپاتیک تماشاگر با اثر است که شکل می‌گیرد.

باینکه مرلپونتی در فلسفه‌اش، بر اهمیت سوژه تأکید می‌کند، اما نکته مهم در بحث‌اش، تأکید بر حرکت کردن و گذار از اندیشنده منفرد (کوگیتوی دکارتی)، به یک سوژه تن‌یافته مشارکت‌کننده و درگیر با جهان و در ارتباط با دیگر سوژه‌های تن‌یافته است. از این‌رو نزد مرلپونتی سوژگی یک هویت مستقل، بی‌حرکت و در خود نیست بلکه این امر برای سوژه‌کتیویته ضروری است که خود را برای دیگران بگشاید و از خود به سوی دیگران فراروی کند؛ «همان‌طور که اجزای تن من توام با یکدیگر ساختاری را تشکیل می‌دهند، تن دیگری و تن من نیز یک کل واحد هستند، دو وجه از یک پدیده واحد. این تن من است که مرا بر عالم مفتوح می‌سازد و موقعیتی را در آنجا در بین دیگر انسان‌ها برای من مهیا می‌سازد (آن است که سبب فراروی من به سوی عالم، آینده و دیگران می‌شود)» (پیراوی‌ونک، ۱۳۸۹: ۱۱۷ و ۱۱۸). از این منظر، تجربه سوژه‌کتیو، شامل یک بعد از دیگربودگی و دربرگیرنده رابطه‌ای با جهان و نوعی گشادگی به سوی دیگران است. مرلپونتی از بیناسوژه‌ای به‌جای فعالیت سوژه‌کتیو یاد می‌کند و بر این نکته تأکید می‌کند که سوژه‌های در خود، جدا از جهان و غیرقابل دسترسی برای دیگران وجود ندارد بلکه سوژگی رابطه‌ای است با جهان؛ نوعی گشادگی است به سوی دیگران. سوژه تن‌یافته در گشادگی‌اش، در پی دیالوگ و گفتگویی پایان‌ناپذیر و همواره جاری با دیگران است (۲).

مواجهه و همزیستی مبتنی بر تن‌یافتگی در آموزش هنر

بهره‌گیری از نظریات مرلپونتی همچنین می‌تواند در خصوص بحث تعلیم و تربیت و آموزش هنر بسیار راهگشا باشد. مرلپونتی عاطفه و امپاتی را به‌مثابه ریشه و اساس تمام

مواجهات بیناسوژه‌ای قرار می‌دهد. امپاتی عمل احساس کردن در درون دیگری است. در آلمانی واژه امپاتی^۷ از دو واژه احساس کردن^۸ و عاطفه^۹ ریشه می‌گیرد (Barasch, 1998). در اتمولوژی یونانی اصطلاح امپاتی از *empathia* ریشه می‌گیرد که از لغت *pathein* ریشه می‌گیرد، و به‌معنای احساس کردن در درون شخص دیگری است. از طریق امپاتی، بدن به‌سوی جهان بیرون حرکت می‌کند و در گستره خود محدود نمی‌ماند. امپاتی را از این منظر می‌توان به‌معنای حرکتی به خارج از خود و گشایشی به‌سوی جهان بیرون، در نظر گرفت. در کتاب «درباره مسائل امپاتی»، ادیت‌استین از منطری پدیده‌شناسانه به تحلیل مفهوم امپاتی می‌پردازد. استین می‌نویسد: «هنگامی که من... به‌گونه‌ای امپاتیک‌وار خود را درون چیزی بیرون افکنی می‌کنم، تصویر جدیدی از جهان، فضا و مرکز ثقل جهت‌یابی خود به‌دست می‌آورم» (Stein, 1989: 69) وی بر ماهیت مکان‌مند و فضا‌مند امپاتی اشاره می‌نماید و تأکید می‌کند قرارداد خود در جای دیگری، به‌معنای واقعی کلمه دلالت بر قرارگرفتن در مکان و فضای آن دیگری است. در پروسه دیالوگ و تعامل پیرامون آثار هنری، هر آموزنده با امپاتی برقرار کردن با فراگیرندگان دیگر و دنیاهای زیسته‌شان، حرکتی را به فراسوی محدودیت‌های خود شکل می‌دهد. از این منظر می‌توان به اهمیت آموزش هنر مبتنی بر امپاتی اشاره نمود که فرد تلاش می‌کند با قرارداد خود در پرسپکتیوهای دیگران و نگریستن به موضوع از دریچه چشم دیگران بر محدودیت‌های نگریستن تک‌چشمی فراروی کند؛ این فراروی با نوعی گشایش به‌سوی تجربه زیسته دیگران توأمان است (Yacek, 2014). از طریق واکنش‌های امپاتیک، فراگیرنده می‌کوشد تا جهان اثر را از منظر دیگران بنگرد که اساساً بدین معناست که شخص در فضا و زمانی که دیگران آن را اشغال کرده‌اند، درگیر می‌شود. پس از آنکه فرد، خود را در جایگاه دیگری قرار داد و از پرسپکتیو او به اثر هنری نگریست، می‌کوشد آن منظر را با تجربه زیسته خود تطابق دهد و بدین طریق فراگیرنده دچار گونه‌ای خودبیرون‌شوندگی می‌شود. بدین معناست که فرد با گسست از خویشتن خویش و محدودیت‌های سوژه‌کتیویته دکارتی، خود را به‌سوی افق‌های ممکن دیگر بگشاید و بگستراند (پریموزیک، ۱۳۸۸: ۴۶). از این‌رو، در پروسه آموزش هنر، باید تکرر جایگاه‌ها و تنوع پرسپکتیوهایی که سوژه‌ها از آنجا به اثر هنری می‌نگرند، در نظر گرفته شود. در نتیجه کیفیت سیال فضایی تولیدشده، برای فراگیرندگان این امکان مهیا خواهد شد تا بین پرسپکتیوهای متکثر تولیدشده حرکت کنند و از زاویه‌دید سایر افراد مشارکت‌کننده به اثر هنری بنگرند.

بلکه تنها آغازی است که به روی پرسپکتیوی گشوده می شود که هرگز بسته نخواهد شد. از این دریچه می توان بحث کرد که در آموزش هنر، نه استاد و نه شاگرد و نه محیط آموزشی، به گونه‌ای از پیش تعریف شده وجود ندارند بلکه آنها در پروسه دیالوگ و مواجهه به گونه‌ای لحظه‌ای، خلق و آفریده می شوند (۲). این گونه از آموزش هنر، به معنای تلاش برای فراگرفتن و دانستن و سپس آموزش دادن به دیگری نیست، بلکه همچون اثر هنری، نوعی مشارکت، درگیری و مواجهه با یک رویداد است که پایانی ندارد. این عقب کشیدن به معنای رهاساختن فرد از تعاریف و هویت‌هایی است که وی را در خودبودگی اش محدود می‌سازد، و از این‌رو ظهور ممکن‌های فراوانی را مهیا می‌سازد. نکته دیگری که مرلوپونتی مطرح می‌کند و در خصوص آموزش هنر اساسی است؛ ایده همزیستی^{۱۱} است که در ارتباط با رابطه بیناسوژه‌ای و نفی مطلق گرایی است: «پرسپکتیوهای ما با یکدیگر آمیخته می‌شوند و ما با یکدیگر، از طریق جهانی مشترک همزیستی می‌کنیم» (Merleau-Ponty, 2004: 153).

آموزش هنر مبتنی بر مواجهه و همزیستی، همواره در خود، یک دیگری را پیش‌فرض دارد. این بدان معناست که افراد نمی‌توانند خود را بدون ارتباط با یکدیگر و بدون ارتباط با جهان بشناسند. برخلاف کلاس‌های سنتی که فراگیرندگان به گونه‌ای مجزا عمل می‌کنند، این گونه از آموزش مبتنی بر تن‌یافتگی، در جستجوی دستیابی به محیطی است که بتواند با شکل‌دهی به تعامل میان فراگیرندگان در ارتباطشان نسبت به آثار هنری، نوعی پویایی و تحرک در احساسات و تأثرهای افراد پدید آورد.

چند پرسپکتیوی شکل گرفته به واسطه تنوع منظرها، فضایی محرک و همواره درسیلان ایجاد می‌نماید که با تحریک کردن افراد به اندیشیدن، و دخیل کردن تجربه‌های زیسته‌شان در پروسه ادراک آثار هنری، به آفرینشگری‌های متفاوت مجال بروز می‌دهد. در این فضا افراد تشویق و تحریک می‌شوند تا دنیا‌های زیسته خود را در ارتباط پویا و همواره درسیلان با فضا‌های زیسته دیگر افراد ببینند. در روند دیالوگ و تعامل پویای ایده‌ها، فراگیرندگان فرصت می‌یابند که با اندیشیدن گشتالتی به کل‌های دلخواه خود، با کنار هم قراردادن قطعه‌های گسسته شکل دهند. ضمن اینکه، هر کل به وجود آمده نیز در معرض تغییرات و دگرذیسی‌های پیوسته است. می‌توان بحث کرد که فضای آموزش و تعلیم و تربیت هنر، باید به مثابه محیطی فراهم‌کننده مواجهه‌ها در نظر گرفته شود. از طریق این مواجهه‌ها و با تأکید بر نگرستن با پرسپکتیوهای دیگر و گشایش خود به سوی دیگران، آگاهی و ادراک شخصی از خود و جهان گسترش می‌یابد.

نکته بسیار مهم دیگری که علاوه بر آثار مرلوپونتی، در آثار هوسرل نیز به آن اشاره شده، زمان‌مندی و دینامیک بودن فرایند ادراک است. برای مرلوپونتی دیدن، فرایندی شامل نگرستن به سلسله تصاویر ثابت، تصاویر شبه عکاسانه نیست، بلکه ادراکی دائماً در حال تغییر از چیزهایی است که در طول زمان گشایش می‌یابند و تنها با حرکات بدنی ما قابل فهم‌اند. مرلوپونتی بیان می‌کند هیچ هنرمند نقاشی اثرش را کامل نمی‌کند، بدین معنی که اثر هنری، نه یک رویداد تعیین‌کننده،

نتیجه‌گیری

نقدی مرلوپونتی از سوژه ذهن‌گرای روشنگری، نقش تن‌یافتگی را به مثابه موضوعی بنیادین در مباحث آموزشی مطرح می‌سازد. بحث مرلوپونتی، بر ضرورت توجه به مشارکت زیسته سوژه تن‌یافته در فضای آموزشی تأکید می‌کند و به اهمیت رابطه بیناسوژه‌ای، در راستای پیشبرد پروسه آموزش و فراگیری اشاره می‌نماید. در حالی که در فلسفه دکارتی، آنچه از جهان می‌توان آموخت، تنها از جایگاه سوژه کتیو به دست می‌آید اما در بحث مرلوپونتی، درهم‌تنیدگی با جهان‌های زیسته دیگران است که مولد معنا می‌گردد. با وام‌گیری از مباحث مرلوپونتی می‌توان به آموزش هنر، به مثابه امری جسمانی و مکان‌مند نگرست که در ارتباط با مکان‌مندی و جسمانیت دیگر فراگیرندگان است. با بازاندیشی مفهوم بدن در پروسه آموزش هنر، عواطف و امپاتی نیز جایگاهی در خور و شایسته در چگونگی مواجهه فراگیرندگان با آثار هنری ایفا می‌کنند و افراد می‌توانند براساس تجربیات زیسته خود، آثار را ادراک کنند و در پروسه دیالوگ، با دنیا‌های زیسته دیگر فراگیرندگان نیز آشنا گردند. به نظر می‌رسد، یکی از مهم‌ترین دستاوردهای بهره‌گیری از آرای مرلوپونتی، فراهم‌آمدن امکان این مهم است که افراد بتوانند از طریق تجربه و دخیل کردن احساسات و فضا‌های زیسته یکدیگر نسبت به آثار هنری، بیاموزند و فراگیری کنند. بدین منوال، کلاس، به فضایی برای ترکیب و هم‌نشینی پرسپکتیوها و زوایای دید ناهمگن در رابطه با آثار هنری تبدیل می‌گردد. می‌توان بحث کرد که تأکید بر قراردادن تجربه تن‌یافته به مثابه کانون اساسی ادراک در آموزش هنر و توجه به تعلیم و تربیت مبتنی بر تجربه احساسی، یادگیری عمیق و تأثیرگذاری را در پی خواهد داشت.

پی‌نوشت

1. Body-centered pedagogy
2. Korper
3. Leib
4. Body subject
5. Looking at
6. Looked at
7. Einfuhlung
8. Fuhlen
9. Coefuhl
10. Coexistence

منابع و مآخذ

- پریموزیک، دنیل تامس (۱۳۸۸). *مرلپونتی، فلسفه و معنا*. ترجمه محمدرضا ابوالقاسمی، تهران: مرکز.
- پیراوی‌ونک، مرضیه (۱۳۸۹). *پدیدارشناسی نزد مرلپونتی*. آبادان: پرسش.
- کارمن، تیلور (۱۳۹۰). *مرلو-پونتی*. ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- گاردنر، هلن (۱۳۸۹). *هنر در گذر زمان*. ترجمه محمدتقی فرامرزی، تهران: آگاه.
- نیچه، فریدریش ویلهلم (۱۳۸۰). *چنین گفت زرتشت*. ترجمه داریوش آشوری، تهران: آگه.
- Bara Barasch, M. (1998). **Modern Theories of Art 2: From Impressionism to Kandinsky**. New York: NYU Press.
- Bronet, F. & Schumacher, J. A. (2006). **Design In Movement: The Prospects of Interdisciplinary Design**. 86th ACSA Annual Meeting and Technology Conference. New York: Rensselaer Polytechnic Institute.
- Descartes, René. (1996). **Meditations on First Philosophy: With Selections from the Objections and Replies**. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (2004). **Democracy and Education**. New York: Dover Publications.
- Diprose, R. (2012). **Corporeal Generosity: On Giving with Nietzsche, Merleau-Ponty, and Levinas**. New York: State University of New York Press.
- Freedberg, D. & Gallese, V. (2007). Motion, Emotion and Empathy in Esthetic Experience. **Trends in Cognitive Sciences**, 11(5): 197-203.
- Giroux, Henry & Peter McLaren. (1991). Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-utopianism. *Theory/Pedagogy/Politics: Texts for Change*, Morton, D. & Zavarzadeh, M. (Eds.). Urbana: University of Illinois Press, 152-186.
- Glen, C. J. (2010). Inter-facing Reflexive Pedagogy. **SFU Educational Review**, (4), 13-25.
- Grosz, E. A. (1994). **Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism**. Bloomington: Indiana University Press.
- La Caze, M. & Lloyd, H. M. (2011). Editors' Introduction: Philosophy and Affective Turn. **Parrhesia** (13), 1-13.
- Merleau-Ponty, M. (1962). **Phenomenology of Perception**. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964). **Sense and Non-sense**. Evanston: Northwestern University Press.



- Merleau-Ponty, M. (2004). **Maurice Merleau-Ponty: Basic Writings**. New York: Routledge.
- Ollis, T. (2012). **A Critical Pedagogy of Embodied Education: Learning to Become an Activist**. New York: Palgrave Macmillan.
- Nietzsche, F. (1968). **The Will to Power**. New York: Vintage Books.
- Peery, R. S. (2008). **Nietzsche, Philosopher of the Perilous Perhaps**. New York: Algora Pub.
- Springgay, S. (2008). **Body Knowledge and Curriculum: Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture**. New York: Peter Lang.
- Stein, E. (1989). **On the Problem of Empathy**. Washington: ICS Publications.
- Yacek, D. (2014). Learning to See with Different Eyes: Nietzsche on the Pedagogy of Perspectival Empathy. **Educational Theory**, 64(2), 99-121.