

تأملاتی در تعلیم و تربیت، براساس آموزه‌های هایدگر در هستی و زمان تعلیم و تربیت تیمارخواهانه

فلورا عسکری‌زاده*

سیدجواد میری**

چکیده

این مقاله تلاش می‌کند تا تعلیم و تربیت را از منظر هایدگر براساس کتاب هستی و زمان^۱ و اشکافی کند. این اثر متفاوت در مواجهه با دانش (wissenschaft) و به تبع پدیده تعلیم و تربیت راهی بر ما بگشاید. هایدگر با روش پدیدارشناسی و با تفکر در مفهوم لوگوس و پدیدار بیان می‌کند که لوگوس به معنی «مجال دیدن دادن» و پدیدار «خود را در خود نشان دادن» است. این معنا از پدیدارشناسی مجال برای نشان دادن خود چیزها به شیوه خود است. دازاین روشنگاهی برای خود، نشان دادن، چیزها با گشودگی زمان‌مندانه در نسبت دل‌مشغولانه با چیزها و در نسبت تیمارخواهانه با دازاین‌های دیگر است که این امر سبب بروز و مجال بروز دادن به حقیقت چیزها می‌شود. در تعلیم و تربیت براساس آموزه‌های (lehre) هایدگر موضوع تعلیم و تربیت، به نحوی دل‌مشغولانه، در نسبت با چیزهای جهان پیرامونی مجال بروز می‌یابد و رابطه مربی و متربی، براساس تیمارداشت رهاکننده برای رخداد حقیقتی نو، سبب‌ساز می‌شود. در این شیوه از تعلیم و تربیت گشودگی به چیزها سبب می‌شود که موضوعات تعلیم و تربیت را نه امری سوپژکتیو به گونه شناختی تلقی کنیم و نه امری ایزکتیو که دازاین در آن مشارکت ندارد. در این شیوه براساس روی آوردگی به چیزها در زمان هر مواجهه‌ای با حقیقت در نسبت با هستی چیزها بروز می‌کند.

کلیدواژه‌ها: پدیدار، لوگوس، دازاین، تعلیم و تربیت تیمارخواهانه، جهان‌پردازی، اگزستانسیال.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)، askarizadeh81@ut.ac.ir

** دانشیار پژوهشکده علوم اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
sayedjavad@hotmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۲/۱۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۶/۱

۱. مقدمه

این مقاله در جست‌وجوی معنایی برای تعلیم و تربیت است که با دو پرسش آن را واشکافی می‌کند: اول این‌که تعلیم و تربیت، براساس رویکرد هایدگر، با تأکید بر کتاب هستی و زمان، چگونه رویدادی است؟ دوم این‌که لوازم و مقدمات این شیوه از تعلیم و تربیت چیست؟ باتوجه‌به این‌که پرسش (frage) از عناصر اصلی تفکر است، نخست ما به تأمل در خود پرسش واداشته می‌شویم. در آغاز هر پرسشی فهمی از مقصود (پاسخ) وجود دارد و در هر پرسشی فهمی از پاسخ مستتر است. کسی که هیچ فهم میانه و مبهمی (durshschnittliche und vage verständnis) از مقصود پرسش در آغاز نداشته باشد، اصلاً نمی‌پرسد. دازاین (dasein) به دلیل این‌که می‌پرسد پروا (sorge)ی چیزها (تعلیم و تربیت) را دارد و درضمن پروای نسبت خود با پرسش را نیز دارد که با هستی او در نسبت است. از آن‌جاکه او از زمان‌های کهن با این موضوعات دل‌مشغول بوده است، پرسش و شرایط امکان آن، به‌مثابه اصل‌های مقدماتی فهم، در هر شیوه‌ای از تعلیم و تربیت اهمیت دارد تا هم پرسش همواره با افق (horizont)های دیگرگونه تناورده شود و هم پروای این پرسش، که خود را در نحوه هستی دازاین بروز می‌دهد، واشکافی شود. در چنین تلقی از پرسش تفکر در اندیشه هایدگر اهمیت شایان توجهی پیدا می‌کند و تفکر بر پاسخ‌دادن ارجحیت می‌یابد. تفکر به معنای هایدگری «دل درگرو چیزی نهادن» است و به قول پارمیندس رخصت‌دادن به فرایش و دل‌نهادن به هستموند هستنده (seindes Seiend) یا حضور امر حاضر است (هایدگر ۱۳۸۸: ۴۳۹). باتوجه‌به این معنا از تفکر است که هانا آرنتم میان من متفکر با من آگاه، که امری شناختی است، تفاوت می‌گذارد و می‌گوید: من متفکر پیر می‌شود، اما فرسوده نمی‌شود، زیرا به تفکر اشتیاق دارد و این تفکر سراسر فارغ از خود آگاه است (Arent 20016: 64). در تفکر اشتیاق و مواجهه پروامند برای بروز خود چیزها اهمیت دارد، که درصورت توجه پرسش و التفات (intentional) رخ می‌دهد. این معنا از تفکر در مفهوم پدیدار (phänomen) و لوگوس (logos) به معنای آغازینش ریشه دارد و پدیدار و لوگوس نه لزوماً به معنای چیزی عینیت‌یافته و نه به معنای منطق، که خود گونه‌ای از بروز حقیقت است، بلکه «مجال دیدن (sehen lassen) دادن» است تا چیزی بتواند خود را در خود به شیوه خود نشان دهد. در این وضعیت فهم حقیقت چیزها و نحوه آشکارگی‌شان مهم می‌شود. دازاین به‌مثابه گشوده به حقیقت مطرح است که ویژگی اگزیزستانس (existenz) و شرایط اگزیزستانسیال (existenzial) او مورد توجه است. دازاین با شیوه خاص

هستی‌اش زمان‌مند و در - جهان - هستن (in-der-welt-sein) است و با پروا مجال بروز خود و چیزها را محقق می‌کند. نوع روابط او با دیگری و نسبت او با چیزها افق او را سامان می‌دهد. همین روابط و نسبت‌های دازاین است که در تعلیم و تربیت مسئله یا پروبلماتیک است؛ مجال برای این که چیزها خود را به شیوه خاص خود بروز دهند. در این شیوه از تفکر تعلیم و تربیت سوژه‌محور و یا ابژه‌محور نیست. این که سوژه‌محور نیست یعنی چیزها براساس عقل و شناخت انسانی که خود را محور قرار می‌دهد و آن‌ها را فارغ از نوع بودنشان و چگونگی خودنشان‌دهنگی‌شان، فقط براساس عقل خودبنیاد، معنا می‌کند و می‌شناساند نیست، و این که ابژه‌محور نیست یعنی انسان موجودی منفعل نیست که ابژه‌ها مثل آینه خود را بر انسان تحمیل کنند، بلکه تعلیم و تربیت در یک نسبت‌مندی و در یک موقعیت روی می‌دهد که تفاوت سوژه و دازاین در فهم آن کمک خواهد کرد. در حال با حضور دازاین‌ها (مربی و متربی)، چیزها (موضوع‌های آموزش)، و پرسش، که دازاین پرسنده آن است، با پروا و گشودگی (erschlossenheit) مجال بروز پیدا می‌کنند. در این نحوه از تعلیم و تربیت نه متربی و نه مربی یک‌تنه حقیقت (warheit) را آشکار نمی‌کنند، بلکه با هم‌بودی (mitsein) و تیمارداشت (دگرپروایی) (fürsorge) یک‌دیگر گشودگی و آشکارگی حقیقت چیزها مجال بروز می‌یابند (این مفهوم از مجال‌دادن با نظریه حقیقت در یونان باستان نسبت دارد). به این معنا دازاین روشنگاه حقیقت است، نه مؤسس حقیقت. در این شیوه تعلیم و تربیت چیزها نفی نمی‌شوند و بنیادشان سوژه‌انگارانه نیست، بلکه افق و راه‌های نویی در انتظارست، نه نوعی انتظار سرکوب‌گرایانه و یا منفعلانه، بلکه گونه‌ای رخصت‌دادن که پروامند چیزهاست. در تعلیم و تربیت تیمارخواهانه و گشوده (erschlossen) گشودگی در برابر چیزها و مجال بروز دادن و پرسش‌محور بودن خلاقانه اهمیت دارد؛ یعنی در عین این که دازاین در نسبت با چیزهای جهان است، به جهان پیرامون (umwelt) خود با نگاهی فراگردبینانه (پیرانگری، دید دوروبرنگر) (umsicht) و پروامند می‌نگرد. رویداد حقیقت با گشودگی و مصمم بودن (entschlossenheit) دازاین آشکار می‌شود. این گشودگی از جنس ره‌اشدگی دازاین در چیزها نیست، بلکه، به دلیل در - جهان - بودن و هم‌بودگی دازاین با دازاین‌های دیگر و نسبت درستی (تودستی) (zuhause) با چیزها، چیزها مجال بروز می‌یابند و از طرفی دازاین این گشودگی را با مفهوم مصمم بودن و خودینه (اصیل) (eigentlich) بودن خود و چیزها در نسبت و رابطه‌ای زمان‌مند (zeitlich) گذشته، حال، آینده) آشکار می‌کند. در چنین معنایی از وضعیت بشری است که مربی و

متربی، درعین نسبت با چیزها، آن‌ها را ابژه خود نمی‌کنند و مجال بروز به آن‌ها (موضوع تعلیم و تربیت) می‌دهند؛ درعین حال خود را رها نمی‌کنند، یعنی دازاین با مصمم بودن از رهاشدگی دربرابر چیزها مقاومت می‌کند، ولی درعین حال گشوده است و در نسبت با چیزهاست. این مقاومت از جنس زیستن تکینه درکنار چیزهاست که از فرد منتشر (داسمن) (das Man) بودن جلوگیری می‌کند و سبب می‌شود حقیقت، هم‌چون رویدادی تکینه، مجال بروز یابد و آشکار شود. درابتدا برخی مفاهیم اساسی تفکر هایدگر و اشکافی می‌شود و درپایان دلالت‌ها و آموزه‌های تعلیم و تربیتی هایدگر بر مبنای کتاب هستی و زمان مورد توجه قرار می‌گیرد.

۲. لوگوس و پدیدار

هایدگر در بند ۷ هستی و زمان (۱۳۸۹: ۳۷) روش پژوهش خود را پدیدارشناسی (die phänomenologische methode der untersuchung) می‌داند؛ بنابراین دقت در این مفهوم به شیوه هایدگر می‌تواند در فهم ره‌یافت مقاله در مبحث تعلیم و تربیت مهم باشد. در فهم واژه‌های پدیدار و لوگوس، هایدگر روش پدیدارشناسانه‌اش را به کار می‌برد تا این واژه‌ها خود را در خود نشان دهند. اصطلاح یونانی فاینومنون (phainomenen)، که واژه فومن (phänomen) به آن برمی‌گردد، از فعل فاینستای (phainesthai)، به معنای «چیزی که خود را نشان می‌دهد (sich zeigen)، خودنشان‌دهنده و آشکار، آمده است (همان: ۳۸). جالب این‌که این مفهوم از پدیدار به مفهوم لوگوس به مثابه گفتار (rede) است که در ریشه ابتدایی به معنای دلون یونانی بوده است و به آشکارساختن چیزی که در گفتار از آن گفته می‌شود نزدیک است. ارسطو این نقش گفتار را به طور دقیق‌تری آپوفاینستای (apophainesthai) (از جانب خود نشان‌دادن) می‌داند (همان: ۴۳)؛ بنابراین ریشه یونانی پدیدار و لوگوس به فاینستای برمی‌گردد و این ریشه در هردو، در بنیاد، با آشکارساختن (offenbar machen) و آشکار شدن در نسبت است. پدیدار چیزی است که خودش را در خودش نشان می‌دهد (sich-an-ihm-selbst-zeigende)؛ البته خود را از طریق خود نشان می‌دهد و لوگوس، به منزله گفتار، آشکارساختن چیزی است که در گفتار از آن گفته می‌شود. فاینستای نیز شکلی میان واکی از فاینو به معنای آوردن در روشنایی (helle) و در روشنایی قرار دادن است؛ پس اصطلاح پدیدار را باید به مثابه چیزی که خودش را در خودش نشان می‌دهد، یعنی چیزی که آشکار است، دانست (همان: ۳۸). بنابر این دیدگاه همه هستنده‌ها پدیدارهایی‌اند که

می‌توان آن‌ها را درپرتو نور (licht) قرار داد تا خودشان خودشان را نشان دهند. درنظر هایدگر هستند اعم از خدا، انسان، درخت، ایده‌ها، و ... است و با هستی تفاوت دارد (هایدگر ۱۳۸۱: ۲۹۵). مفهوم لوگوس نیز از مفاهیم بنیادین فلسفه است که آن را به عقل، حکم، مفهوم، تعریف، دلیل، و نسبت ترجمه و تفسیر کرده‌اند. امروزه اغلب لوگوس را عقلی که مبتنی بر شناخت است در نظر می‌گیرند که بر مبنای دلیل و مفهوم احکامی صادر می‌کند، اما هایدگر معتقد است معنای ریشه‌ای و بنیادین این مفهوم، نه مفهیمی که در بالا ذکر شده است، گفتار است؛ بنابراین عقل، حکم، و مفهوم به‌گونه‌ای بروز نظام‌مند و متافیزیکی‌اند که خود را بر گفتاری که بیان شده است تحمیل می‌کنند و راه را بر سایر موارد گفتار برای نشان دادن خود چیزها مسدود می‌کنند. البته این به معنای نادیده گرفتن این شیوه عقلی و مفهومی از بروز گفتار نیست، بلکه سخن هایدگر تقلیل گفتار به معانی بالا و غیاب سایر گفتارهاست که براساس ناپوشیدگی (آشکارگی) چیزها باید به آن‌ها هم مجال داد تا خود را اظهار کنند.

لوگوس به مثابه گفتار (نه لزوماً گفتار منطقی و حکمی) چیست؟ لوگوس، همان‌طور که بیان شد، دلون یونانی است به معنای آشکار ساختن چیزی که گفتار درباره آن است؛ یعنی چیزی که از آن گفته می‌شود. لوگوس به معنای گفتار می‌گذارد؛ آن چیز که در مورد آن گفته می‌شود خودش از جانب خودش خود را نشان دهد. ارسطو این نقش از گفتار را در کتاب *ارغنون (منطق)* بیان کرده است (بنابر روایتی هایدگر در پانوشت صفحه ۳۲ متن آلمانی هستی و زمان از ارسطو) که در آن گفتار را به منطق فرومی‌کاهد و عملاً تنها راه بیان حقیقت چیزها را به گزاره و حکم تقلیل می‌دهد که مورد نقد هایدگر است؛ البته ارسطو در کتاب *اخلاق*، بنابر روایت یادشده از هایدگر، بیان کرده است که گفتار نه صرفاً شکل منطقی آن می‌گذارد آنچه درباره آن گفته می‌شود از جانب خودش خود را نشان دهد. پیشوند آپو در آپوفاینستای یعنی مجال دیدن دادن (هایدگر ۱۳۸۹: ۴۳). آپو (مجال دیدن) اهمیت زیادی دارد که چیزها خودشان را در آن بروز می‌دهند. بنابراین گفتار به معنای مورد نظر، اولاً، نقش مجال دادن دارد تا چیزها مجال یابند خود را نشان دهند و ثانیاً، گفتار می‌تواند آنچه را از آن گفته می‌شود و دارای اشکال متفاوتی از خود - نشان‌دهندگی است، مانند اعلان، بیان، و صوت، مجال دهد و این صوت می‌تواند در نوشتن یا در گفتن باشد. هم‌چنین این گفتار لزوماً به صورت گزاره‌ای درباره حقیقت رخ نمی‌دهد و چیزها با توجه به شیوه بودنشان مجال‌های متفاوت از خود نشان دادن را می‌طلبند. سکوت، موسیقی، لمس، و می‌توانند اشکال دیگری از مجال بروز چیزها باشند. پس پدیدارشناسی نزد هایدگر یعنی

مجال دادن به آنچه درباره‌اش گفته می‌شود (پدیدارها) تا آن چیزها به شیوه خاص خودشان خودشان را آشکار کنند. در این جا هایدگر از یک سو نقدی به سوژه‌محور بودن حقیقت و از سوی دیگر به ابژه‌محور بودن آن وارد می‌کند. گفتار البته یک راه در آشکارگی چیزهاست و گفتار از طریق گزاره و روش منطقی تنها راه برای آشکارگی حقیقت نیست، بلکه از طریق سایر گفتارها نیز چیزها خود را نشان می‌دهند. تقلیل لوگوس به مورد بالا همان متافیزیکی شدن حقیقت است که به فراموشی هستی راه می‌برد و هایدگر آن را در قالب سنت متافیزیکی فلسفه نقد می‌کند؛ از طرفی او از سایر امکانات نشان دادن چیزها از سوی خودشان سخن می‌گوید؛ مثلاً امکان خاموشی. به نظر او تنها آن که خاموشی می‌گزیند می‌تواند به دیگری گوش فرادهد. در خاموشی گزیدن است که می‌توان به هم‌فهمی، فهمی درباره شیوه بودن دیگری، دست یافت، چیزی که در چرخه گفت‌وگو دست‌یافتنی نیست (فیگال ۱۳۹۴: ۸۴). البته هایدگر اذعان می‌کند که خاموشی به معنای لال بودن نیست (هایدگر ۱۳۸۹: ۲۱۹)؛ بنابراین ما با امکان‌های متفاوتی از خودنشان‌دهندگی چیزها روبه‌رویم که فهم آن سبب نشان دادن حقیقت چیزها می‌شود. پس گفتار انواع گوناگون دارد و گفتار منطقی تنها راه رخ دادن حقیقت چیزها نیست.

هایدگر هم‌چنین معتقد است نخستین مواجهه ما با چیزها شناخت‌شناسانه نیست، بلکه هستی‌شناسانه است (قبل از هایدگر نیچه در کتاب *تبارشناسی اخلاق* این بحث را مطرح کرده است) (نیچه ۱۳۸۲: ۱۹)؛ بنابراین تقلیل موقعیت بشری به گفتار شناختی و منطقی سبب از میان رفتن نسبت‌ها و ناهم‌فهمی چیزها می‌شود؛ به این معنا که ما نخست در نسبت با چیزهای پیرامونمان به مثابه امری پیشامنتقی و شناختی برخورد نمی‌کنیم، بلکه اول تجربه تاریخی و وجودی با چیزها داریم و در پی آن است که به انواع گفتار متوسل می‌شویم؛ اما در صورتی که منطق و شناخت را مبنای مواجهه با چیزها قرار دهیم، عملاً سایر نسبت‌های ما با چیزها ذیل نظام منطقی و گزاره‌ای قرار می‌گیرد و امکان بروز سایر امکاناتمان و گشودگی مان به آغازهای دیگر از چیزها سلب می‌شود و تقلیل معنای حقیقت چیزها و فراموشی هستی رخ می‌دهد. برای مثال ما وقتی به جنگل می‌رویم نمی‌خواهیم هم‌چون گیاه‌شناسان جنگل را بشناسیم، بلکه با فضا، اتمسفر، حال‌وهوای جنگل، و ...، که نسبتی غیرشناختی است، ارتباط برقرار می‌کنیم. این مسئله (تجربه زیسته) مقدم بر مواجهه شناخت‌شناسانه با جنگل است. بر این اساس او نظریه شناخت را نقد می‌کند که برای فهم موضوع دو مفهوم اساسی تفکر هایدگر، حقیقت و دازاین، را می‌کاویم. شایان ذکر است که هایدگر مفهومی به نام وارستگی (gelassenheit) دارد که مایستر اکهارت آن را

در ادبیات عرفانی خود به معنای وانهادن جهان و سپردن خویش به خدا می‌دانست (جمادی ۱۳۸۵: ۲۲۲). هایدگر این مفهوم را با پدیدارشناسی به معنای «بگذار چیزها خود را در خود نشان دهند»، به خصوص مفهوم فروکاست پدیدارشناسانه، که به نوعی بیان‌گر کنارکشیدن از رویکرد طبیعی است، در نسبت می‌بیند تا چیزها خود را نشان دهند و روی‌آوردگی (التفات) ما به چیزها را نیز مدنظر قرار می‌دهد. جالب این‌که ریشه لاتین فروکاست به معنای به عقب رفتن و امتناع کردن است که در برابر رویکرد طبیعی به چیزها به کار برده می‌شود (ساکالوفسکی ۱۳۸۴: ۱۱۰). به این معنا رویکرد طبیعی، که پدیدارشناسان با آن مواجهه نقادانه دارند، همان است که ما در نگاه به اشیا آن‌ها را نام‌گذاری می‌کنیم و از نظر علمی یا غیرعلمی هویتی برای آن‌ها ایجاد می‌کنیم. حال آن‌که پدیدارشناسی می‌خواهد با این رویکرد به مبارزه برخیزد تا چیزها خودشان خودشان را نشان دهند. بنابراین در مفهوم پدیدارشناسی دقت در تمام این مفاهیم مهم است. با توضیحاتی که بیان شد می‌توان دید که برای نمونه در رویکرد تربیتی، که از آموزه هایدگر به دست می‌آید، مربی می‌تواند در نقش کسی باشد که مجال می‌دهد چیزها خود را برای مربی بروز دهند؛ البته در ادامه به این رویکرد پرداخته می‌شود. قبل از آن فهم دزاین و معنای حقیقت نزد هایدگر را می‌کاویم.

۳. حقیقت و ناپوشیدگی

هایدگر حقیقت را مکشوف بودن (entdecktheit) و ناپوشیدگی (unverborgenheit) می‌داند. حال منظور از این مفاهیم چیست؟ هایدگر در بند ۴۴ از کتاب هستی و زمان در ابتدا سه درک سستی از حقیقت را بیان می‌کند: ۱. جایگاه حقیقت بیان حکم است؛ ۲. ماهیت حقیقت در مطابقت حکم و متعلق آن قرار دارد؛ ۳. نظر ارسطو، که نه تنها جایگاه حقیقت را بیان حکم، بلکه به مثابه مطابقت نیز دانسته است (هایدگر ۱۳۸۹: ۲۷۹). هایدگر با نقد این رویکردها به حقیقت اذعان می‌کند. حقیقت صرفاً خصلت گزاره‌ای ندارد، بلکه خصلت آشکارگی و ناپوشیدگی دارد؛ البته او حقیقت گزاره‌ای را همواره نفی نمی‌کند، بلکه معتقد است چیزهایی باید آشکار باشند تا گزاره با آن‌ها مطابقت کند یا نکنند. پس امر اساسی ناپوشیدگی است. حال امر غایب نیز باید دریافته شود تا خود را آشکار کند و آنچه آشکار می‌شود صرفاً براساس وجهی آشکار می‌شود. او ضمن تقلیل ندادن حقیقت به حقیقت گزاره‌ای می‌گوید: حقیقت در افق ناپوشیدگی ممکن است. بنابر این نظر هایدگر «مجال دادن

به چیزها که خود را آشکار کنند» را جایگاه حقیقت می‌داند؛ به‌علاوه این‌که او معتقد است همه پدیدارها خود را به‌شیوه گفتاری و گزاره‌ای بروز نمی‌دهند. به‌نظر او حقیقت ساخت حضور و غیاب (anwesenheit und abwesenheit) دارد و در این موقعیت رخ می‌دهد؛ بنابراین لزوماً آن‌چه آشکار می‌شود نمی‌تواند خود را در گزاره نشان دهد و هم‌چنین آن‌چه در خفاست و باید آشکار شود نیز لزوماً آن‌جا آماده نیست که مفهوم مطابقت (ubereinstimmung) مطرح باشد (یانگ ۱۳۹۴: ۲۶-۲۷). نقد دیگری که هایدگر بر حقیقت گزاره‌ای دارد این است که گزاره امری فرادستی و بی‌جهان است. گزاره و روش ملهم از منطق با چیزها به‌گونه‌ای صرفاً شناختی مواجه می‌شوند، ولی ما گفتیم نخستین مواجهه با چیزها شناختی نیست و خود شناخت براساس موقعیت در - جهان - بودن، حال‌وهوا، فهم، و گفتار بر ما گشوده می‌شود. پس ما در ابتدا با چیزها با شناخت نظری مواجهه نمی‌شویم، بلکه با توجه به موقعیت‌های وجودی که با چیزها و دازاین‌های دیگر داریم با آن‌ها نسبت برقرار می‌کنیم؛ بنابراین فهم موقعیت‌های اگزیستانسیال مقدم بر امر شناختی است. از این‌رو در تلقی هایدگر چیزها در نسبت و موقعیت خود را بروز می‌دهند. به‌نظر او چنین نیست که جهان در وهله نخست از طریق گزاره بر ما گشوده شود، بلکه از طریق حال‌وهوا و فهم گفتار دازاین است که بر ما گشوده می‌شود (اینوود ۱۳۹۵: ۱۴۴). حقیقت در رویکرد هایدگر مجالی است تا چیزها از خفا به‌در آیند و در نسبت‌ها خود را نشان دهند. بنابراین خطا بودن صرفاً با وجود پس‌زمینه‌ای از حقیقت و توافق درباره آن معنادار است؛ باوجود این خطا این نیست که جمله‌ای با واقعیت (reältat) مطابق نباشد، بلکه خطا وقتی صورت می‌گیرد که پای پوشاندن چیزها در میان باشد و حقیقت عبارت است از رفع پوشش تا چیزها خود را نشان دهند و آشکاره کنند (همان: ۱۴۵). بنابر نظر هایدگر امر واقعی تنها بر بنیان جهانی از پیش‌گشوده کشف‌شدنی است و فقط بر همین بنیان است که امر واقعی می‌تواند باز هم پوشیده بماند (هایدگر ۱۳۸۹: ۲۶۶)؛ یعنی گشودگی و ناپوشیدگی، به‌مثابه حقیقت، اهمیت اولیه دارد و هنگامی که یک چیز، به‌مثابه واقعیت، گشوده و آشکار می‌شود، همه واقعیت نیست، بلکه قسمتی از گشودگی حقیقت است و اگر خطا را با واقعیت گشوده به‌مثابه امر واقع، سنجش کنیم، عملاً حقیقت را فهم نکرده‌ایم و آن را پوشانده‌ایم و در صورتی که همواره این مطابقت مبنا قرار گیرد، حقیقت سبب فراموشی هستی چیزها می‌شود. هایدگر می‌گوید: حکم حقیقی بدین معناست که هستنده را همان‌طور که در خودش هست کشف کنیم. حکم حکم می‌دهد، نشان می‌دهد، مجال دیدن می‌دهد به هستنده در مکشوف

بودنش. حقیقی بودن حکم باید به مثابه کشف‌کننده بودن فهمیده شود؛ بنابراین حقیقت به هیچ‌وجه ساخت مطابقتی میان شناختن و متعلق آن به معنای وفق دادن هستنده‌ای با هستنده‌ای دیگر ندارد (همان: ۲۸۴). پس با این نگره می‌توان پوشاندن چیزی را ناحقیقت و مجال برای آشکارگی چیزها را حقیقت دانست. بر این اساس برون آوردن هستنده از پوشیدگی و مجال دادن به آن در ناپوشیدگی (مکشوف بودن) حقیقت امکان‌مند است (همان: ۲۸۹). این مجال دادن به چیزها برای آشکارگی با روش پدیدارشناسی ممکن است. این روش اجازه نمی‌دهد رویکرد طبیعی به چیزها حقیقت را پوشاند. از همین جا وارد بحث دازاین به مثابه روشنگاه حقیقت می‌شویم.

۴. دازاین (dasein) شیوه‌ای از هستی

کلیدواژه دازاین برای بیان شیوه هستی بشر به تفکر نیاز دارد. دازاین از نظر واژه‌شناسی در قرن هفدهم به معنای حضور به کار می‌رفت و در قرن هجدهم به معنای وجود چیزی، مثلاً وجود خدا، وجود بشر، یا اشیا. هایدگر از تداول عام پیروی و آن را به هستی بشر منحصر می‌کند. «دا» در دازاین هم به معنی آن‌جا و هم به معنی این‌جاست. از آن‌جا که هایدگر پدیدارشناس است، لفظ «انسان» را به کار نمی‌برد؛ چون وقتی می‌گوییم «انسان»، رویکرد طبیعی، انسان‌شناسانه، زیست‌شناسانه، و ... را بر او بار می‌کنیم (هایدگر ۱۳۸۶: ۷۴، پانوشت). هایدگر، در مقام پدیدارشناس، نمی‌خواهد و نمی‌تواند رویکرد طبیعی را به معنای انسان تحمیل کند، بلکه می‌خواهد خودش در خودش خود را نشان دهد. در صورتی که او از مفهوم انسان استفاده کند، بلافاصله رویکردهای طبیعی که مبتنی بر یکی از علوم و یا فلسفه‌ها هستند او را تعریف و ماهیتی به آن بار می‌کنند؛ مثلاً فلسفه به سرعت می‌گوید حیوان ناطق و عاقل (راسیو)، که گونه‌ای رویکرد شناختی به انسان است. هایدگر بر این مبنا است که دازاین را دارای اگزیستانس، یعنی برون‌خویشی از خود، از حیث زمان‌مندی، می‌داند و برای دازاین مانند سایر اشیا در پی ماهیت نیست، بلکه دازاین هستی‌اش را بر مبنای عواملی برمی‌گزیند که نسبت به موقعیت او گشوده است و فرو بسته نیست. او در عین حال که این‌جاست و نسبتش با اکنونش قطع نیست، آن‌جا هم است و در مواجهه با امکانات نیامده هم خود را در موقعیت گشوده قرار می‌دهد. این شیوه بودن دازاین است که سبب می‌شود روشنگاه حقیقت و هستی باشد و از تعلق حقیقت و هستی چیزها و خودش جلوگیری کند. دازاین در نسبت با چیزهای در جهان است و به روایتی او در - جهان - بودن است. در

تشبیهی^۲، براساس دستور زبان، می‌شود گفت موقعیت دازاین در جهان مانند نحو در دستور زبان است که نسبت‌های کلمات با توجه به جمله معنا و بیان خود را بروز می‌دهند؛ برعکس در موقعیت سوژه، که مانند صرف در دستور زبان است، کلمات فارغ از جمله معنا و بیان می‌شوند. بنابراین دازاین از سوژه، که مواجهه شناختی با چیزها دارد، متمایز است. دازاین همواره با موجودات، چیزها، و دازاین‌های دیگر در جهان پیرامونی است و بر مبنای امکاناتش و با توجه به نسبت و ارتباطش تصمیم می‌گیرد. هنگامی که بخواهیم شاخصه‌های اصلی هستی دازاین را مطرح کنیم آن را در قالب مقولات، آن‌گونه که در خصوص سایر موجودات به کار می‌بریم، استفاده نمی‌کنیم، بلکه از اگزیستانسیال‌ها سخن می‌گوییم که از سنخ مقولات نیست (اینوود ۱۳۹۵: ۱۰۶). اگزیستانسیال‌ها با مقولات (kategorien) متفاوت‌اند. مقولات پیش‌سامان‌بندی پدیده‌ها دارند، چرا که وجوه شناختی چیزها را با آن‌ها صورت‌بندی می‌کنیم، و این سبب می‌شود پدیده‌ها ذیل آموزه تعریف و مفهوم قرار گیرند؛ در صورتی که هایدگر با روش پدیدارشناسی در پی تعریف و مفهوم‌سازی نیست، بلکه می‌خواهد موقعیت‌های اساسی را در نسبت با چیزها فهم کند. بنابراین مسئله هستی‌شناسانه‌ای که تفسیر مقوله‌ای از هستی هستند دارد این است که انسان از ابتدا مشخص و معین است، زیرا از پیش اصلی (grund) قرار داده شده است و تفسیر هستی بر آن مقولات منطبق می‌شود و آن اصل بدون پرسش مفروض و مسلم انگاشته می‌شود. تفسیر هستی بر اساس مقولات از قبل نظم و سامانی ایجاد می‌کند که پرسش را در مسیری که اصل مفروض مهیا کرده است هدایت می‌کند (Herrmann 2004: 76). بنابراین ذات دازاین اگزیستانس، یعنی «از خود برون شدن»، است. دازاین همواره در بودنی، به‌سوی ...، همراه با ...، هم‌جوار ...، در ...، به‌خاطر ...، و ... است و دازاین پیش از این که قائم به ذات یا سوژه (زیرافکنده) باشد، نسبت است. ساختار این نسبت در مناسبت دازاین با تودستی‌ها، پیش‌دستی‌ها، فراگرد جهان، جهان پیرامون، دازاین‌های دیگر، یا هم‌بودی و با دیگر بودن و تیمارداشت است که مطرح می‌شود (هایدگر ۱۳۸۶: ۳۶-۳۷). اگزیستانسیال‌های دازاین با مقولات مشخصی، که در فلسفه تاریخی بلندبالا دارد، متفاوت است. هایدگر از کاربرد مقولات در این مورد خودداری می‌کند و آن را مختص موجودات غیرانسانی می‌داند. هستی آدمی را نمی‌توان چون هستی دیگر موجودات تعریف کرد و ذیل مقولات آورد (جمادی ۱۳۸۵: ۳۵۲)؛ بنابر نظر هایدگر ذات دازاین اگزیستانس به معنای از خود برون شدن است و همواره در نسبت با چیزها معنا دارد و ماهیت این هستند را با ذکر چیستی، که به اشیاء مربوط است، نمی‌توان تعیین کرد، بلکه ماهیت آن در این است که

باید همیشه هستی‌اش را به‌مثابه هستنی از آن خودش داشته باشد. عنوان دازاین به‌مثابه بیان ناب هستی [آن] برای نشان‌دادن این هستنده برگزیده شد (هایدگر ۱۳۸۹: ۱۸). اگزستانسیال‌ها نیز ساختارهایی‌اند که قوام اگزستانس (existenz) دازاین را ممکن می‌سازند (همان)؛ یعنی نحوه و شیوه تصمیم او براساس آن‌ها صورت می‌گیرد. مثلاً دازاین در - جهان - هستن، بودن با دیگری و در نسبت با دیگری، و موقعیت زمان‌مند است و قوام اگزستانسیال آن‌جا بودگی او در فهم، گفتار، و یافتگی (befindlichkeit) (حال‌وهوا) است. بنابراین هایدگر به‌دنبال فهم موقعیت دازاین به‌شیوه پدیدارشناسانه است. در مبحث مقولات، مثلاً در فلسفه کانت، مقولاتی که در فاهمه وجود دارند شرایطی استعلایی، کلی، و ضروری‌اند: شرایطی پیشینی که امکان هرگونه فهم را فراهم می‌کنند و از عناصر شناختی چیزها حکایت دارند. این مقولات چهارچوب‌هایی از پیش ساخته برای نظم‌بخشی به جهان بی‌نظم‌اند (ازمنظر کانت جهان بیرون بی‌نظم است) و ما طبق این مقولات به‌طور سوژکتیو جهان را نظم می‌دهیم. این مقولات دوازده‌گانه اعم از علیت، وحدت، هستی، و ... هستند که در فاهمه‌اند و ذهن سوژه آن‌ها را می‌سازد (دراندیشه کانت ذهن سوژه مقولات را می‌سازد، ولی در ارسطو مقولات در بیرون آمدند که کشف می‌شوند). در این‌جا نکته این است: هنگامی که ما چیزی را تجربه می‌کنیم، در مرحله بعد در فاهمه براساس مقولات فاهمه، فهم حاصل می‌شود. این رویکرد بر شیوه خاصی از شناخت مبتنی است که زندگی و حال‌وهوا در آن غایب است. اما، بنابر نظر هایدگر، برای فهم به امر پیشینی تری نیاز است که شناختی نیست و از تجربه زندگی و فهم هستی سر درمی‌آورد. نهایتاً درنظر هایدگر اگزستانسیال و اگزستانسیل (existenzial) هر دو صفت اگزستانس‌اند. هایدگر، بنابر قرارداد، اگزستانسیال را متناظر با مقولات در مقومات ذاتی و پیشینی، که درمورد هر دازاینی مصداق دارد، ازجمله فهم، گفتار، حال‌وهوا (یافتگی)، در - جهان - بودن، پروا، و ترس - آگاهی به‌کار می‌برد. اگزستانسیل‌ها، که مسبوق به اگزستانسیال‌هایند، به امکانات بی‌شمار فراروی دازاین و انتخاب فردی او اطلاق می‌شود. این که من تصمیم بگیرم چه باشم اگزستانسیل من است (هایدگر ۱۳۸۶: ۸۶، پانوش). این تصمیم‌ها براساس مثلاً فهم و یا حال‌وهوا حاصل می‌شود. بنابراین هستن دازاین به‌نحو اگزستانس است و امر ماهیتی نیست که مانند وقتی که چستی اشیا را می‌شناسیم به‌کارش ببریم، بلکه تصمیم اگزستانسیال او در زندگی‌اش بر مبنای اگزستانسیال‌هایی است که فهم آن عملاً شیوه بودن دازاین را در مواجهه با چیزها عیان می‌کند.

۵. گشودگی (erschlossenheit)، تیمارداشت (fürsorge) و پروا (sorge)

باتوجه به این که دازاین در نسبت با دازاین‌های دیگر و اشیا قرار دارد، فهم این نسبت بسیار مهم است. به اعتقاد هایدگر سوژه و ابژه مقارن و هم‌معنا با دازاین و عالم (جهان) نیستند و شناخت جهان حالتی مبتنی بر رابطه وجودی خاصی میان آدمی و جهان است که ازسرخ رابطه ادراکی - شناختی میان فاعل شناسا و متعلق شناسایی نیست. هایدگر این شیوه رابطه بنیادین و غیرادراکی میان دازاین با عالم را در - جهان - بودن می‌نامد (عبدالکریمی ۱۳۸۱: ۴۹). این در - جهان - بودن از جدایی سوژه و ابژه پیروی نمی‌کند. دازاین، باتوجه به این که در - جهان - بودگی است، نمی‌تواند مانند سوژه تنها و قائم به ذات خود باشد و جهان و چیزها را به مثابه برابریستای خود (به شیوه کانتی) بنگرد و بعد با تصور آن‌ها در خود آن‌ها را بفهمد، بلکه او خود «در» جهان است. سه مفهوم پروا، دل‌مشغولی در وجه‌های متفاوت، و تیمارداشت (دگر‌پروایی) به هایدگر این امکان را می‌دهد راه خود را از کسانی چون دکارت و هوسرل، که التفات به جهان را بدو آگاهانه و نظری می‌دانستند، جدا کند. دل‌مشغولی آن‌ها (دکارت و هوسرل) نوعی از انواع دل‌مشغولی است که بدیهی و آغازین نیست، اما پروا، به‌طور خاص، امری عملی نیست، بلکه حالی است فراتر از تقابل سنتی نظر و عمل (جمادی ۱۳۸۵: ۵۰۰). دازاین همواره دل‌مشغول جهان دور و اطرافش است و اساساً هستی او به این نحو آشکار می‌شود که همواره با، به‌سوی، به‌خاطر، و ... است که گشودگی او را به چیزها و نسب‌مندی‌اش را معین می‌کند. او با موجودات (اشیا و ...) جهان پیرامونش مقدمتاً نسبت دم‌دستی، نه نظری و فرادستی (vorhanden)، دارد و هرچیزی براساس این نسبت برای او معنایی می‌یابد. هایدگر به این نسبت دازاین با هستنده‌های غیردازاین دل‌مشغولی جهان‌پردازی (besorgen) می‌گوید. دید پیرامون‌نگر داشتن (دید دورورنگر) (umsicht) به چیزها از ویژگی‌های بارز جهان‌پردازی است (هایدگر ۱۳۸۹: ۷۶) که در پروای (اهتمام، نگرانی) (sorge) دازاین در نسبتش با چیزها بنیاد دارد. بر این اساس، هایدگر رابطه دازاین با دازاین‌های دیگر را که شیوه هستن با آن‌ها هم‌بودی است دگر‌پروایی (تیمارداشت) (fürsorge) می‌نامد. دگر‌پروایی با دو ویژگی مدارا (nachsicht) و ملاحظه (گذشت) (rücksicht) هم‌راه است که صورت سلبی آن بی‌ملاحظگی (rücksichtslosigkeit) و بی‌تفاوتی (gleichgültigkeit) است (لوکنر ۱۳۹۴: ۱۰۴؛ هایدگر ۱۳۸۹: ۱۶۴). البته ساختار بنیادین دگر‌پروایی نیز پرواست. این مفاهیم ساختارهای اصیل و عام هستی دازاین یعنی اگریستانسپیل‌های نمایش‌گر دازاین‌اند که بدون آن‌ها فهم

هستی دازاین تصورشدنی نیست (جمادی: ۱۳۸۵ ۵۰۱). پروا اساساً از مقومات هستی دازاین است و ارتباط با جهان و دازاین‌های دیگر بر این اساس ممکن می‌شود. بنابراین در یک چشم‌انداز می‌توان گفت شیوه مواجهه ما با جهان اشیا و سایر هستنده‌ها (غیر از دازاین)، که در جهان پیرامونی مان‌اند، دل‌مشغولی جهان‌پردازانه است. دازاین با توجه به نسبت و رابطه تودستی با دیدی پیرامون‌نگرانه (دورورنگر) با آن‌ها ارتباط برقرار می‌کند. دید پیرامون‌نگرانه درمقابل نگاه سوژکتیو و شناختی به اشیاست؛ اما دازاین در بودن با دازاین‌های دیگر مواجهه‌ای همانند مواجهه قبل ندارد، بلکه تیمارداشت (دگرپروایی) (fürsorge) دارد و با دیدی همراه با ملاحظه و گذشت (مدارا) با دازاین‌های دیگر مواجه می‌شود؛ بنابر این شیوه نسبت دازاین با دازاین‌های دیگر دگرپروایی (تیمارداشت) است. هایدگر، در بحث رابطه با دازاین‌های دیگر که آن را تیمارگونه می‌داند، این تیمارداشت را در دو حد مطرح می‌کند که در مسئله مواجهه مربی و متری اهمیت خاصی دارد. تیمارداشت ممکن است پروا را از دیگری سلب کند و خودش را در دل‌مشغولی به‌جای دیگری قرار دهد؛ تاحدی که جانشین او شود، این تیمارداشت چیزی را که دیگری باید دل‌مشغول آن باشد بر عهده می‌گیرد و بدین ترتیب دیگری از جای خود بیرون افکنده می‌شود، عقب نشینی می‌کند، تا بعداً متعلق دل‌مشغولی را به‌مثابه چیزی آماده و در دسترس در اختیار گیرد و یا خود را یک‌سره از بار آن خلاص کند. در این تیمارداشت دیگری وابسته و منقاد می‌شود و سلطه دیگری را درمی‌یابد. این‌گونه تیمارداشت جانشین‌شونده (einspringen) پروا را از دیگری سلب می‌کند (هایدگر ۱۳۸۹: ۱۶۳). در این نوع تیمارداشت شخصیت و اگزیستانس دیگری سلب می‌شود و سبب از میان رفتن تجربه فرد و بروز دیگری، آن‌گونه که خود می‌تواند باشد، می‌شود. درمقابل این نوع تیمارداشت تیمارخواهی پیش‌جهنده (پیش‌گیرنده) (vorausspringt) قرار دارد که سبب بروز و آشکارگی دیگرگونه دیگری می‌شود. تیمارداشتی که تیمارکننده جای دیگری را نمی‌گیرد، بلکه از دیگری در هستن - توانستن اگزیستانسیالش پیش می‌جهد، نه برای این‌که پروا را از او سلب کند، بلکه برای این‌که آن را برای نخستین بار به شیوه اصیل، به‌مثابه پروا، به او باز پس دهد تا در پروایش شفاف و برای آن آزاد شود (همان). در این تیمارداشت با بودن خود به بودن با دیگری یاری می‌رساند تا دیگری به پروای خود واقف شود و مجال یابد تا آزادانه بدان بپردازد. این همان تیمارداشت پیشی‌گیرنده و رهاکننده است. این تیمارداشت نمی‌خواهد جای‌گزین دیگری شود؛ از این رو که امکان‌های وجودی دازاین دیگر را بر وی می‌گشاید

و مجال یافتن دازاین از این طریق رخ می‌دهد (لوکتر ۱۳۹۴: ۱۰۵). بنابراین تیمارداشت حقیقی با ملاحظه (مدارا) دیگری و آشنایی و هم‌دلی با او رخ می‌دهد تا دیگری بتواند با گشودگی خود را محقق کند و تیمارداشت ناقص با رد شدن از دیگری و بی‌تفاوتی و بی‌اعتنایی و سرسری گرفتن دیگری و یا غلبه بر او رخ می‌دهد که سبب نابودی دیگری می‌شود. هایدگر این دو امکان را به‌مثابه شیوه‌های بودن دازاین مطرح می‌کند. در دیدگاه هایدگر پروا از اگزستانسیال‌هایی است که به‌مثابه ساختار به هستی انسان وحدت می‌بخشد. نکته قابل توجه این است که دازاین براساس ساختار سه‌گانه زمان‌مندی (zeitlichkeit) (گذشته، حال، آینده) قوام می‌یابد و اساساً تیمارداشت ما مقوم این پروا و ساختار زمان‌مند آن است. ما در پروای به چیزها و دازاین‌ها واقع شده‌ایم و پرتاب‌شده در جهانیم؛ یعنی پیشاپیش در جهانیم، به‌مثابه گذشته (دازاین گذشته است). از طرفی هستی دازاین رو به پیش است. او بر این اساس راه زندگی خود را با گشودگی در پیش دارد و نهایتاً در معرض مواجهه با چیزهای درون‌جهانی در حال حاضر است. هایدگر هستی دازاین را برون‌خویشانه با حالت زمان‌مندی می‌داند و تیمارداشت را بر این اساس معنا می‌کند. بودن پروامند آدمی به‌طور ژرفی زمان‌مند است و سه عنصر آینده، گذشته، و حال دارد. عنصر اول ناظر به امکانات و طرح‌های اوست که فرد رو به آینده فرامی‌افکند و می‌خواهد آن‌طور باشد که بیان‌گر برون‌ایستایی (اگزستانس) اوست. او با امکاناتش برون‌خویشی می‌کند. عنصر دوم گذشته و واقع‌بودگی اوست و عنصر سوم زمان حال است که ناظر بر هم‌راه چیزها و بودن با دیگران است. هایدگر معتقد است این سه با هم ملازمت دارند و مواجهه اکنونی ما با چیزها و دازاین‌های دیگر در این ساختار پیشینی رخ می‌دهد. به عبارتی ما بی‌گذشته نیستیم و در عین حال گذشته هم متصلب نیست. دازاین براساس گذشته، حال، و آینده برون‌خویشی می‌کند و به شیوه‌ای تصمیم می‌گیرد. بنابراین مواجهه اصیل با زمان به‌گونه‌ای است که با توجه به مرگ خود و محدودیت‌های خود دریافته می‌شود و براساس امکانات، که بخشی از آن از گذشته به او رسیده است، زمان اکنون را محقق می‌کند (باقری ۱۳۹۴: ۲۷۹). زمانی بودن اساساً معنای هستی دازاین است و در پاسخ به این‌که «هستی چیست؟» هایدگر با تحلیل دازاین به‌روش پدیدارشناسی نشان می‌دهد هستی او زمان‌مند است و این زمان‌مندی خود را در برون‌بودگی یا برون‌خویشی (استعلا) به گذشته، حال، و آینده با پروا بروز می‌دهد. پروا در این زمان‌مندی بروز می‌کند و تیمارداشت و جهان‌پردازی بر این اساس تقویم می‌شود. البته هایدگر زمانی بودن را در گشت تفکرش

(رخداد از آن خودکننده) (ereignist) به معنای هستی سرایت می‌دهد. پس دازاین با این ساختار با گشودگی و مصمم بودن بودن خودینه خود را محقق می‌کند.

۶. تعلیم و تربیت خود - نشان‌دهنده

حال، باتوجه به فهم مقدماتی، دلالت‌ها و آموزه‌های هایدگر را در تعلیم و تربیت پی می‌گیریم. در نگرشی که هایدگر به واژه پدیدار دارد پدیدار را «خود را در خودش نشان‌دادن» می‌داند. در مفهوم لوگوس نیز امر ریشه‌ای و اساسی این است که مجال می‌دهد آنچه درباره آن گفته می‌شود خود را نشان دهد. این تلقی بنیادین از لوگوس در معنای ابتدایی لوگوس به معنی گفتار آشکارکننده ریشه دارد. ما در فلسفه تعلیم و تربیت از یک طرف با رویکردهای ماهیت‌گرایانه و پایدارگرا روبه‌رویم که به لحاظ بنیادی بر چهارچوب‌های شناختی تکیه می‌کنند که از گذشته به ارث رسیده‌اند و می‌خواهند آن را به نسل امروز انتقال دهند، و از سوی دیگر با رویکردهایی مانند عمل‌گرایی، پیشرفت‌گرایی، و آگزیستانسالیسم‌های اومانستی، که بر تجربه حاضر با روایت‌های گوناگون تکیه دارند، روبه‌رویم. البته هر کدام از این رویکردها مزایا و معایبی دارد که به کرات در منابع مربوط به تعلیم و تربیت ذکر شده است؛ اما رویکرد پدیدارشناسانه هایدگر، نظر به این که نقد هرگونه رویکرد طبیعی است، با نظریات یادشده سازگار نیست. هایدگر رئالیسم و ایدئالیسم را به طور یکسان از درک معنای یونانی حقیقت، به مثابه ناپوشیدگی، عاجز می‌داند. لوگوس به معنای مجال‌دادن و پدیدار به معنای خود را نشان‌دادن نه سوپژکتیو است و نه ابژکتیو، بلکه مجالی است برای این که خود چیزها به شیوه خود خود را نشان دهند. در این نشان‌دادن قرار نیست چیزی با چیزی انطباق داشته باشد، بلکه قراراست چیزی خود را به مثابه حقیقت بروز دهد. در لوگوس، به مثابه گفتار، گفته مجال می‌یابد تا خود را نشان دهد. اگر این رویکرد در تعلیم و تربیت پدیدارشناسانه هایدگری به کار گرفته شود، حفظ کردن مطالب و برخوردهای مکانیکی با متن و مسائل تعلیم و تربیت و رابطه متربی و مربی نقد می‌شود. برای نمونه نمره محوری که میزان انطباق مباحث آموزشی را با چهارچوب موجود می‌سنجد نیز نقد می‌شود. براساس تعلیم و تربیت خودنشان‌دهنده هایدگری مربی هنگام تدریس یک موضوع اجازه می‌دهد موضوع تدریس، که مربی آن را در گفتار بیان می‌کند، خودش را در خودش نشان دهد، نه این که مربی و متربی چیزی بر مبنای رویکرد سوژه محورانه بر چیزها تحمیل کنند و مجال دیدن را سلب کنند.^۳ در این حالت موضوعات نباید بی‌اتمسفر و

بی‌جهان مطرح شوند، بلکه باید در جهان خودشان آموزانده شوند. این امر در صورتی ممکن می‌شود که رویکرد طبیعی ابتدا فروکاسته شود. در چنین مواجهه‌ای خلاقیت مربی و متربی حفظ و کلاس جایی برای بروز حقیقت چیزها (ناپوشیدگی) می‌شود، یعنی مکان به «جا» تبدیل می‌شود. «جا» محلی برای سکنی، تفکر، و پرسش‌گری از امر بدیهی انگاشته شده است و تفکر دل‌درگرو آن نهادن است. این حالت‌ها با سلطه‌گری و بی‌اعتنایی بیگانه‌اند. مفهوم لوگوس یعنی آن‌چه در گفتار مجال می‌دهد تا آن‌چه گفته شده است خود را در خود نشان دهد (البته به تعبیر هایدگر، در ارجاعی که از ارسطو در ابتدای مقاله بیان شد، از متن و زیرنویس) (Heidegger 1993: 32). هایدگر معتقد است: ارسطو، همان‌طور که بیان شد، دو تلقی از مفهوم لوگوس دارد: اول، تفسیری که در کتاب *ارغنون (منطق)* بیان کرده است و در آن لوگوس حکم و گزاره‌ای است به‌مثابه جایگاه حقیقت و در روش منطقی به تنها جایگاه حقیقت تقلیل پیدا می‌کند و ریشه یونانی حقیقت فراموش می‌شود. در این تفسیر روش و جایگاه حقیقت (منطق) راه را بر شیوه‌های دیگر گفتار حقیقت سد می‌کند و بنابر نظر هایدگر حقیقت به متافیزیک تبدیل می‌شود (به‌منزله چهارچوبی مقوله‌ای). در لوگوس به این مفهوم، به دلیل چهارچوب‌مندی (مقوله‌ای و مفهومی شدن)، و درنهایت سوژه‌محور بودن، عملاً گشودگی و شیوه خاص بودن چیزها فراموش می‌شود که این امر با ساختار وجودی دازاین خودینه (eigentlich) بی‌نسبت است و حقیقت چیزها را می‌پوشاند؛ یعنی با دازاین خودینه‌ای، که بر مبنای اگزیستانسش، فهمش از هستی، و نسبتش با اشیا و دازاین‌های دیگر با گشودگی و مصمم بودن تصمیم می‌گیرد، بیگانه است. اما لوگوس در اندیشه ارسطو، با توجه به تفسیر هایدگر از کتاب *اخلاق نیکوماخوس* و متافیزیک، به معنای آپوفاینستای است؛ یعنی لوگوس می‌گذارد چیزهایی که گفتار درباره آن است خود را نشان دهند و مجال یابند. البته این رویکرد مجال‌دهنده عملاً در سنت ارسطو بسط نیافت، بلکه تفسیر منطقی رشد کرد. هایدگر معنای ریشه‌ای پیش از ارسطویی از لوگوس را که سبب گشودگی به سوی چیزها می‌شود تناورده می‌کند. حال دلالت‌های پرورشی و آموزشی این رویکرد چگونه‌اند؟ اگر لوگوس صرفاً به معنای حکم، عقل، مفهوم، گزاره، و ... بیان شود، گویا مربی امری را نزد خود در قالب حکم و گزاره دارد که باید متربی آن را قبول کند و حقیقت گزاره‌ای را تنها شیوه حقیقت چیزها و مقدم بر امر اگزیستانسیال می‌داند. در این نگرش مربی لوگوس را به یک حقیقت گزاره‌ای، که مطابق امر واقع (فکت) است و صحیح فرض می‌شود، تبدیل می‌کند و به صورت حکم و دلیل به متربی تحمیل می‌کند. به عبارت دیگر گویا حقیقتی نزد مربی است که متصلب است و هیچ مجالی برای

بروز امری دیگرگونه از هستی چیزها وجود ندارد و اصلاً دیگری (مربی) نمی‌تواند چیزها را براساس خودشان و اشکافی کند، بلکه باید براساس مفصل‌بندی منطقی مربی آن‌ها را فراگیرد که خلاقیت مربی و نوع مواجهه او با چیزها از منظر دیگر مجال بروز نمی‌یابد. در این موقعیت مواجهه مربی و مربی عملاً صورتی می‌شود و آموزش به‌مثابه جایگاهی که حقیقت چیزها می‌تواند خود را بروز دهد بی‌معنا می‌شود. اما اگر لوگوس را به‌معنای گفتار در تمام شیوه‌هایش و سایر عناصر خود - نشان - دهنده بفهمیم نه معلم‌محورانه است و نه مربی‌محورانه، بلکه گفتار آن‌چه را گفته می‌شود در خودش براساس التفات (روی‌آوردگی) اهدا می‌کند، یعنی چیزها می‌توانند خود را باتوجه به موقعیت‌های تاریخی و پرسش‌های زمان‌مند به‌شیوه‌ای غیر از گفتار گزاره‌ای بروز دهند. این نگرش در فرایند آموزش هر موضوع مورد آموزش را باتوجه به موقعیت زمان‌مند مربی و مربی و باتوجه به نوع دل‌مشغولی آن‌ها با پیرامونشان مطرح می‌کند. به بیان دیگر جهان مربی وارد بحث آموزش و تفکر می‌شود، زیرا مربی و مربی به‌مثابه روشنگاه حقیقت چیزها گونه‌ای از آشکارگی و ناپوشیدگی را فراهم می‌آورند. در ضمن در این رویکرد نه جدیت مربی از میان می‌رود و نه مربی براساس سلیقه امری تحمیلی را به چیزها بار می‌کند. چیزها براساس دل‌مشغولی جهان‌پردازانه، براساس پروا و نسبت‌مندی، خود را اهدا می‌کنند و مربی براساس دیدی پیرانگرانه با آن‌ها نسبت برقرار می‌کند. در این آموزش ما همواره به آموختن نیازمندیم. این نوع آموزش کار کامپیوترها و ربات‌ها نیست. در این نوع تعلیم و تربیت از ذهنیت‌باوری و عینیت‌باوری پرهیز می‌شود. نقش مربی و مربی و دست‌اندرکاران کمک به مجال دیده‌شدن چیزهاست که گفتار آموزش و پرورش و مباحث آن درمورد آن‌هاست، نه این‌که لزوماً به‌سوی حکم و دلیل برود؛ زیرا در این رویکرد موضوع براساس روی‌آوردگی رخ می‌هد و در روی‌آوردگی، زیست جهان و زمانی بودن هستی چیزها و زمان‌مندی دازاین در نسبت با چیزها اهمیت دارد. در این زمان‌مندی روی‌آورنده چیزها خود را براساس دید پیرانگرانه در جهان پیرامونی و براساس دل‌مشغولی جهان‌پرورایی و تیمارداشت آشکار می‌کنند و از ناپوشیدگی به‌در می‌آیند که دیگر سوژه‌باورانه نیست؛ چون چیزها به‌دست دازاین ساخته نشده‌اند ابژه‌باورانه هم نیستند و دازاین موجودی منفعل در برابر چیزها نیست و چیزها در روشنگاه دازاین خود را باتوجه به انواع دل‌مشغولی و پروا بروز می‌دهند و در هر روی‌آوردگی زمان‌مندی (گذشته، حال، آینده) اهمیت دارد. در این رویکرد موضوع آموزش صرفاً امری شناختی و فارغ از دل‌مشغولی دازاین نیست، زیرا نحوه بودن چیزها بدو شناختی نیست

و منطق صرفاً یکی از جایگاه‌های حقیقت موضوع است. در این نوع آموزش نحوه خاص دیگری برای کشف حقیقت، مثل خاموشی، صدا، بو، و ... می‌تواند محلی برای بروز موضوع و حقیقت خودنشان‌دهنده چیزها باشد. بنابراین نمی‌توان زمان و جا و اتمسفر آشکارگی چیزها را نادیده گرفت و دست به یک‌سان‌سازی زد. در یک‌سان‌سازی همه آدم‌ها «این همان» اند و همه مکان‌ها نیز یک‌سان فرض می‌شوند؛ بنابراین امر تمایز (differenz) نابود می‌شود. نابودی تمایز یعنی، درعین مکان داشتن، بی‌جا و سکنی شدن. بنابراین در بی‌جایی و در بی‌سکنایی تفکر ممکن نمی‌شود و چون تفکر ممکن نمی‌شود، آموختن خدشه‌دار می‌شود؛ اما متربی نگون‌بخت همواره با مسئله‌هایی روبه‌رو می‌شود که گویی مسئله‌ها بی‌جا، بی‌تاریخ، بی‌سنت، بی‌پیش‌فهم‌اند؛ در صورتی که اصلاً چنین نیست و هم‌چنین در این حالت است که متن می‌میرد و متربی با متن مرده‌ای که سخنی برای گفتن ندارد روبه‌رو می‌شود. این‌گونه مواجهه ژرفارو نیست و فقط در سطح محفوظاتی را به نام موضوع آموزش انتقال می‌دهد و جالب این‌که در همین سنت فکری ما گمان می‌کنیم می‌توانیم اراده کنیم و بیرون را بدون التفات به تجربه زیسته‌ها و زندگی بشناسیم، درحالی‌که حقیقت چیزها لزوماً شکل شناختی و منطقی ندارد و حقایق موقعیت‌مند و براساس هر دورانی اهمیت خاص خود را دارند، یک موضوع را با ترجمه یا کندن از جایی در گذشته نمی‌توان در امروز افکند و به مثابه حقیقت بر آموزش و پرورش تحمیل کرد. باید با ساخت‌شکنی (destruktion) به غیاب حاضر چیزها مجال دوباره در نسبت با موقعیت داد و عمق موضوعات را کاوید تا مبادا غیاب را همان عدم بینداریم. عدم فقدان هستنده است، اما غیاب پنهان‌شدگی است. این آموزش درعین‌این‌که با دیگری آشناست، اما در دیگری حل نمی‌شود. خودینه‌ای است که در نسبت با گذشته خود و دیگری است و در اکتونیت، براساس امکانات گذشته، طرح‌اندازانه در نسبت با آینده بالیدن می‌گیرد. موضوع در آموزش، براساس دلالت‌های مفهومی هایدگر، پرسش‌محور بودن و در راه بودگی است، یعنی پایان یا پاسخ پایانی در کار نیست. پرسش جست‌وجو و گشودگی به راه‌های تازه برای بروز حقیقت چیزهاست. پرسش‌محوری جواب معین داشتن نیست، بلکه پرسشی دل‌مشغولانه، جهان‌مندانه، و پیرامون‌نگر است که موقعیت زمان‌مند دازاین و زمانی بودن چیزها را در نظر دارد؛ بنابراین مربی حل‌المسائل و دایرة‌المعارف نیست تا در هر مدخلی تعریفی صلب به متربی بدهد. در پرسش‌های دیگری نوعی وارستگی (gelassenheit) در مواجهه با چیزها بروز می‌کند که متفکرانه و پاس‌دار گشودگی به چیزهاست.

موضوع بعدی در بحث تعلیم و تربیت نسبت و رابطهٔ مربی و متربی براساس تیمارداشت (fürsorge) است. هایدگر معتقد است دازاین در هم‌بودی (mitsein) با دازاین‌های دیگر به‌نحوی اگزیستانسیال تیمارداشت دارد. این تیمارداشت دوتنوع است: یکی تیمارداشت غیراصیل است که دیگری دازاین را به داسمن (فرد منتشر) تبدیل می‌کند؛ یعنی دازاین براساس موقعیت و جهان‌مندی خود تصمیم نمی‌گیرد و غرق در همگان (داسمن) می‌شود. به این‌گونه تیمارداشت «جان‌شین‌شونده» گفته می‌شود. اگزیستانس دازاین از حال‌وهوای تصمیم و برون‌ایستایی خارج می‌شود و دل‌مشغولی و پروای او غیراصیل و موقعیت اگزیستانسیل او (تصمیم‌های فردی که دازاین می‌گیرد) نیز مخدوش می‌شود. دوم تیمارداشتی که می‌خواهد دل‌مشغولی و پروای دازاین مجال بروز یابد و با ملاحظه و مدارا موقعیت دازاین و نسبت‌هایش فهم شود. این تیمارداشت «رهاکننده» نامیده شد. نسبت مربی و متربی با نظام آموزشی چیست؟ هنگامی که مربی در فرایند آموزش دل‌مشغولی و تصمیم‌های متربی را نادیده می‌گیرد، متربی‌اش را هم‌سان با همه می‌بیند و به حس‌ها و حال‌وهوای او بی‌اعتنایی می‌کند. در چنین فضایی متربی عاجزانه دست‌وپا می‌زند تا با الگویی که در ذهن مربی‌اش است منطبق شود. در این انطباق او پروامندی‌های خودش را ناصیل می‌پندارد و در مکانی رقابتی به رتبه‌ای می‌اندیشد که قرار است نصیبش شود یا از او ستانده شود. این وضعیت که متربی دچارش شده است (القای الگوی ذهنی و وجودی مربی از مباحث، بدون ملاحظه و توجه به موقعیت و حال‌وهوای متربی و پروای او) عملاً آزادی و خلاقیت متربی را نابود می‌کند. این تیمارداشت خوددینگی (اصالت) و وضعیت تکنهٔ هر دازاینی (متربی) را فراموش و او را به فرد شبیه همگان و داسمن تبدیل می‌کند. آموزش آزمون‌محور و غیرخلاقانه را می‌توان ذیل همین نوع تیمارداشت فهمید که مربی و یا نظام آموزشی نسبت با آینده را برای دازاین به‌حالت انفعالی و غیرشارکتی درمی‌آورد و در رقابت و سرعت افسارگسیخته آینده جایی است که من می‌خواهم به آن برسیم (در صورتی که در اندیشهٔ هایدگر آینده را در اکنونیت طرح می‌اندازیم، بدون این که اکنون فراموش شود). در ادامه این تیمارداشت آزمون‌محورانه و تجاری‌شدهٔ متربی را در اکنونی منفعلانه فرومی‌برد و فرصت و مجال هستی‌خاص خودش را از او می‌ستاند و خلاقیت تفکر و پرسش دل‌مشغولانه به چیزها و با دیگران بودن مصمم و گشوده را زائل می‌کند. در مقابل تیمارداشت رهاکننده، تفکر، پرسش، و التفات به چیزهای جهان پیرامونی و دل‌مشغولی به موضوع‌های آموزشی و درسی را تقویت می‌کند و موقعیتی نسبت‌مند و خلاق را برای

متربی فراهم می‌کند که فرصت تجربه زیسته‌ای خودینه برایش می‌سازد تا خودینگی‌اش حفظ شود و خودش (مربی) هم به ماشینی یک‌سان‌نگر تبدیل نشود.

در پایان یادآور می‌شوم هایدگر در سخنرانی‌ای، در سال ۱۹۲۹، به روایت مارکوزه، موقعیت غیرجهان‌مند و بی‌نسبت علم با دازاین را در دوران معاصر نقد می‌کند. علمی که نسبتش با جهان دازاین خودینگی و گشودگی قطع شده باشد سبب بحران در علوم می‌شود. او می‌گوید: امروز دانشگاه‌ها فروشگاه شده‌اند و تحصیلات فاقد روح علمی می‌فروشند و نسبت دانش و دازاین از میان رفته است. براین اساس او اشتغال اساتید به جزوات و کتب درسی را، که از عواقب این نگرش است، نقد می‌کند و معتقد است تحصیلات فعلی با جهان نزدیکی ندارد (هایدگر ۱۳۷۷: ۴۴) بر این اساس نسبت دل‌مشغولانه (جهان‌پرورایی) دازاین با چیزها (موضوعات و بنیان‌های علوم) از میان رفته است و تیمارداشت دازاین‌ها نیز در آموزش تبدیل به تیمارداشتی ناقص، بی‌اعتنا، و جان‌شین‌شونده شده است. اساتید و نظام آموزشی، با جزوه‌محوری، کتاب‌های کلیشه‌ای، رقابت‌های تجاری‌شده، میراندن متن‌ها با دگم‌های سخت‌شده، و مرزبندی کردن کلاس و خانه، تفکر و حضور هستی‌چیزها و مجال بروز آن‌ها را به مخاطره انداخته‌اند و سبب بحران در علم شده‌اند. بر این اساس هایدگر با روش پدیدارشناسانه خود قصد دارد در کتاب *هستی و زمان*، با واشکافی پرسش هستی، بحران علوم، و به تبع آن بحران در تعلیم و تربیت را یادآور شود. او می‌خواهد در قالب نسبتی دوباره با هستی و دازاین راهی نو برای پرسش از معنای هستی بگشاید و براساس واشکافی هستی زمان‌مندی هستی و درنهایت معنای زمان بودگی هستی را روشن کند و افق تازه‌ای از حقیقت چیزها را به ما نشان دهد. راه نویی در تعلیم و تربیت، که گشوده به روی چیزها باشد، تا موضوعات براساس جهان‌پرورایی و تیمارداشت رخدادی تازه از حقیقت را عیان کنند و مجال یابند تا خود را به شیوه خود نشان دهند.

۷. نتیجه‌گیری

پرسش از چگونگی تعلیم و تربیت در آموزه‌های هایدگر (در کتاب *هستی و زمان* با روش پدیدارشناسی) ما را به این نتیجه می‌رساند که پدیدارشناسی سبب می‌شود چیزها مجال بروز یابند. این رویکرد نه سوژه‌محورانه و نه ابژه‌محورانه است، بلکه شیوه بودن است که با روشنگار بودن دازاین سبب امکان بروز چیزها می‌شود. دازاین بر این اساس به‌طور سوپژکتیو با ذهنیت و در نسبتی شناختی با چیزها مواجهه نمی‌شود، بلکه نوع رابطه دازاین،

به‌مثابه بودنی که در - جهان - بودن عنصر مقوم آن است، با چیزهای (غیردازاین) رابطه‌ای جهان‌پردازانه است، که در این رابطه چیزها ابژه انسان، به‌منزله سوژه، به‌شیوه شناخت‌شناسانه نیستند، بلکه رابطه دازاین با چیزها پیرانگانه است و این چیزها در اتمسفر خودشان چیزبودگی دارند؛ البته نه به این معنا که ما رابطه شناختی با چیزها نداریم، بلکه نسبت‌های شناختی نخستین مواجهه ما با چیزها نیست و ازطرف دیگر نسبت شناختی متأثر از رابطه و شیوه هستی و نسبت‌مندی ماست. در این‌جا چیزها براساس رابطه تودستی در جهان دازاین معنا می‌یابند. این رویکرد در تعلیم و تربیت سبب می‌شود که موضوعات تعلیم و تربیت نه بدو به‌شکل شناختی، بلکه به‌شیوه‌ای وجودی در نسبت با زمان و هستی دازاین و چیزها بروز کنند و فرصت یابند نسبت جدید ایجاد کنند و بروز حقیقت در زمان و هستی دازاین و چیزها ممکن شود. ازطرفی نسبت دازاین با دازاین‌های دیگر در جهان از نوع رابطه تیمارخواهانه است؛ بنابراین فهم حال‌وهوای دیگری و توجه به دیگری برای این‌که خود را به‌شیوه خود بروز دهد از عناصر اصلی این مواجهه است که با ملاحظه و گذشت در نوع اصیلش سبب می‌شود دیگری به‌شیوه‌ای خودینه و هم‌بودی با افراد دیگر خود را محقق کند. در تعلیم و تربیت درصورت بازسازی رابطه مربی و متربی در قالب این شیوه از تیمارخواهی خلاقیت برای دو طرف ایجاد می‌شود و در نسبت با زمان‌مندی به‌معنای هایدگری حقیقت دازاین‌ها رخ می‌نمایند. درنهایت در تعلیم و تربیت با رویکرد هایدگری با انسان‌ها و موضوعات مواجهه نویی داریم. البته هر امر جدیدی نو نیست؛ چراکه نو بودن گشودگی به مباحث تعلیم و تربیت است و محمل افقی نو در تفکر.

پی‌نوشت‌ها

1. Heidegger (1927).

۲. این تشبیه از نویسندگان مقاله است که از تفکیک صرف و نحو در دستور زبان به‌منظور فهم سوژه و دازاین استفاده شده است.

۳. مطالب بیان‌شده در این قسمت یافته‌های پژوهش نویسندگان مقاله حاضر است که ذیل سنت پدیدارشناسی هایدگر براساس کتاب هستی و زمان قابل فهم است.

کتاب‌نامه

اینوود، مایکل (۱۳۹۵)، *روزنه‌ای به اندیشه‌ی مارتین هایدگر*، ترجمه احمدعلی حیدری، تهران: علمی.

- باقری، خسرو (۱۳۹۴)، *رویکردها و روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جمادی، سیاوش (۱۳۸۵)، *زمینه و زمانه پدیدارشناسی*، تهران: ققنوس.
- ساکالوفسکی، رابرت (۱۳۸۴)، *درآمدی بر پدیدارشناسی*، ترجمه محمد قربانی، تهران: گام نو.
- عبدالکریمی، بیژن (۱۳۸۱)، *هایدگر و استعلا*، تهران: نقد فرهنگ.
- فیگال، کونتر (۱۳۹۴)، *درآمدی بر هایدگر*، ترجمه شهرام باقری، تهران: حکمت.
- لوکنز، آندریاس (۱۳۹۴)، *درآمدی به وجود و زمان*، ترجمه احمدعلی حیدری، تهران: علمی.
- نیچه، فردریش (۱۳۸۳)، *تبارشناسی اخلاق*، ترجمه داریوش آشوری، تهران: آگاه.
- هایدگر، مارتین (۱۳۷۷)، «مطالعه آکادمیک زندگی در عالم، سخن‌رانی هایدگر به روایت مارکوزه» *نامه فلسفه*، ترجمه مهدی صادقی، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۱)، *نامه‌ای درباره انسان‌گرایی؛ از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۶)، *هستی و زمان*، ترجمه سیاوش جمادی، تهران: ققنوس.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۸)، *چه باشد آن‌چه خوانندش تفکر؟*، ترجمه سیاوش جمادی، تهران: ققنوس.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۹)، *هستی و زمان*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- یانگ، جولیان (۱۳۹۴)، *هایدگر و اسپینوزا*، ترجمه بهنام خداپناه، تهران: حکمت.

Arendt, Hannah (2016), *Denken ohne Geländer*, Herausgegeben von Heidi Bohmet und Kkaus Stadler, München: Berlin, Piper Verlag.

Heidegger, Martin (1993), *Sein und Zeit*, Tübingen, Max Nimeyer Verlag, 17. Auflage.

Herrmann, Friedrich-Wilhelm von (2004), *Subjekt und Dasein Grundbegriffe von Sein und Zeit*, 3. Auflage, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.