



ISSN: 2980-9614

Rational Explorations
Vol. 3, No.1, Spring 2024



Deschooling the School: A Phenomenological Examination of the Role of School in Political Education from Heidegger's Perspective

Ali Hadavi ¹, Shahla Eslami ², Shams al-Maluk Mostafavi ³

¹. PhD student of philosophy, Tehran Azad University of Sciences and Research

². Assistant Professor of the Department of Philosophy, Faculty of Theology and Philosophy, Science and Research Unit, Islamic Azad University.

sh-eslami@srbiau.ac.ir

³. Associate Professor, Department of Philosophy, Faculty of Human Sciences, Azad University, North Tehran Branch

Sha_mostafavi@yahoo.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Received:

04/11/2023

Accepted:

02/02/2024

Despite being one of the most important achievements of humanity and having significant potential for educating societies, the school, due to the inappropriate behaviours and structures imposed on it, has lost its ability to play its role fully and is considered by a pessimistic group of thinkers to be an ineffective or even sometimes ineffective institution. It seems that the main reason for such perceptions is the lack of a correct understanding of the phenomenon of school. Utilising Heidegger's thoughts is a way to pay attention to school as a phenomenon so that while putting aside the prevailing structure of schools, we do not fall into the path of radicalism and deschooling society - as Ivan Illich put it - but rather take the school out of the scientific institution and define it as a social institution deschooling the school. It is the deschooling of the school itself that can actualize the true capacities of the school. From Heidegger's point of view, as long as the school is considered a scientific institution, it takes away the opportunity for students to speak, while the school is a place for learning to think, by providing the opportunity for students to speak. The school is an arena, an arena where the school and the teacher, by creating the opportunity for students to learn and speak, play the most important role in giving authenticity to their lives.

Keywords: *Dasein, Collective Destiny, School, Political Education, Deschooling*

***Corresponding Author: Ali Hadavi**

Address: PhD student of philosophy, Tehran Azad University of Sciences and Research

E-mail: Ali_hadavi888@yahoo.com



ISSN: 2980-9614

فصلنامه علمی
کاوش های عقلی



مدرسه‌زدایی از مدرسه؛ بررسی پدیدارشناسانه‌ی نقش مدرسه در تربیت

سیاسی از منظر هایدگر

علی هادوی*^۱، شهلا اسلامی^۲، شمس الملوک مصطفوی^۳

^۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه محض دانشگاه آزاد علوم و تحقیقات تهران

^۲. استادیار گروه فلسفه دانشکده الهیات و فلسفه واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

^۳. دانشیار گروه فلسفه دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد واحد تهران شمال

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---------------|---|
| نوع مقاله: | مدرسه با وجود آن که از جمله دستاوردهای مهم بشر به‌شمار می‌آید و ظرفیت-های قابل توجهی به‌منظور تربیت جوامع دارد، اما به‌واسطه رفتارها و ساختارهای نامناسبی که بر آن تحمیل شده‌است، امکان نقش‌آفرینی کامل خود را از دست داده و در نگاه بدبینانه گروهی از اندیشمندان، نهادی کم‌اثر و یا گاه بی‌اثر معرفی می‌شود. به‌نظر می‌رسد اصلی‌ترین دلیل چنین تلقی‌هایی عدم فهم صحیح از پدیدار مدرسه باشد. بهره‌گیری از اندیشه هایدگر از آن‌جهت رهگشاست که امکان توجه به مدرسه، به‌مثابه یک پدیدار را ایجاد می‌کند، تا ضمن کنار گذاشتن ساختار حاکم بر مدارس، در مسیر تندروری و مدرسه‌زدایی از جامعه -آن‌چنان‌که مثلاً ایوان ایلچ گفته- نیفتیم، بلکه مدرسه را از نهاد علمی بودن خارج نموده و نهادی اجتماعی تعریف نماییم، درواقع از مدرسه، مدرسه‌زدایی کنیم. مدرسه‌زدایی از خود مدرسه است که می‌تواند ظرفیت‌های حقیقی مدرسه را فعلیت ببخشد. از نظر هایدگر، مدرسه مادامی که یک نهاد علمی به‌حساب آید، مجال سخن گفتن را از شاگردان می‌گیرد، حال آن‌که مدرسه مکانی است برای یادگیری تفکر، از طریق مجال دادن برای سخن گفتن. مدرسه عرصه است، عرصه‌ای که مدرسه و معلم به‌واسطه ایجاد مجال یادگیری و سخن گفتن برای شاگردان، مهم‌ترین نقش را به‌منظور اصالت بخشی به زیست آنان ایفا می‌کنند. |
| دریافت: | |
| ۱۴۰۲/۰۸/۱۳ | |
| پذیرش: | |
| ۱۴۰۲/۱۱/۱۳ | |
| کلمات کلیدی: | کلمات کلیدی: دازاین، تقدیر جمعی، مدرسه، تربیت سیاسی، مدرسه‌زدایی |

۱- مقدمه

مدرسه یک پدیدار است. پدیدار همان‌گونه که آناکساگوراس می‌گوید، وجه مرئی یک شی نامرئی است. پدیدار شناسی که با شعار بازگشت به خویشتن اشیا، شکل گرفت در واقع «خود چیزها» را به‌عنوان همان وجه نامرئی در نظر گرفته‌است. با این تفصیل باید پرسید که وجه نامرئی یا خویشتن خویش مدرسه چه می‌تواند باشد؟ و یا چه باید باشد؟ هدف اساسی این نوشتار آن است که جامعه یا امر اجتماعی را به‌عنوان وجه نامرئی پدیدار مدرسه معرفی نماید. چنانچه مدرسه را پدیدار جامعه ندانیم، و آن را به مثابه امر اجتماعی در نظر نگیریم، مدرسه را مبدل به متروکه‌ای مطرود خواهیم کرد که ساکنان و اهالی‌اش بی‌توجه به جهان خارج مشغول انجام اموری نامانوس و بی‌اثر هستند. تصور کنید اگر دولت ساز و کار قانونی و ضرورت طی مدارج تحصیلی را ملغی کند و یا حمایت‌های مالی‌اش از معلمان را به طور کامل قطع نماید، آیا معلمان و شاگردان همچنان تمایل به ادامه فعالیت در مدرسه را خواهند داشت؟ و آیا مدرسه این توانمندی را دارد که اهمیت و ارزش وجودی‌اش را برای جامعه توجیه نماید؟ به‌نظر می‌رسد اگر تاکیدات دولت بر لزوم اخذ مدارک تحصیلی نباشد، شاگردان لزومی به حضور در کلاس‌های درس نخواهند دید. اندیشمندانی چون فوکو* و ایوان ایلچ† تاکید بر حضور در مدارس را به دیده بدبینانه‌ای تفسیر می‌کنند و آن را زاینده نگرش سلطه‌جویانه حاکمیت‌ها می‌دانند. تا جایی که فوکو در کتاب خود، مراقبت و تنبیه مدرسه را نیز در ردیف بیمارستان و زندان معرفی می‌کند که هدفش همان سرکوب است اما به شیوه‌های ملایم-تر: توان تنبیه در طول تاریخ به شیوه‌های ملایم‌تری دست‌یافته، این نظام مدرن نه تنها در زندان‌ها که امروزه در کارخانه‌ها، ارتش و مدارس نیز نمود داشته‌است. چوبه‌ی دار و شکنجه در گذشته، حالا در شکلی مدرن به قدرت انضباطی، مراقبت، امتحان و قضاوت‌های هنجاری‡ تبدیل گشته‌اند. (فوکو§، ۳۱) و یا ایوان ایلچ که از اندیشمندان برجسته در حوزه آموزش و پرورش به‌شمار می‌آید، مدرسه را نهادی کم‌اثر معرفی می‌کند که هیچ سهمی در زیست شاگردان ندارد، به نحوی که نه تنها امکان آموزش مهارت به شاگردان را ندارد، که حتی در ساده‌ترین امور زیست شاگردان نیز اثرگذار نیست. از نظر ایلچ جامعه گمان می‌برد که مدارس آموزش علوم و مهارت‌های عمومی را برعهده دارند در حالی که «اتفاقاً برعکس، ما عمده چیزهایی که می‌آموزیم خارج از مدرسه رخ می‌دهند. ما بدون دخالت آموزگار یاد می‌گیریم حرف بزیم فکر کنیم، عشق بورزیم، احساس کنیم، بازی کنیم، فحش بدهیم، کلک بزیم و کار کنیم» (ایلچ، ۱۳۸۷، ۶۴) با این حساب پرسش آن‌جاست که چه ضرورتی

* Michel Foucault

† Ivan Illich

‡ Normalizing judgment

§ Foucault, 1977: 31

دارد دولت‌ها تا این حد برای مدارس هزینه کنند؟ و چه ضرورتی دارد که والدین فرزندان خود را در نهادی قرار دهند که جز تسلیم در برابر ایدئولوژی دولت‌ها دستاورد دیگری برای فرزندانشان ندارد؟ او همین مساله را دستاویز قرار می‌دهد تا نظریه‌اش درباره مدرسه تحت عنوان «مدرسه‌زدایی از جامعه»^{*} را مطرح سازد. در این نوشتار برآنیم، درعین اصرار بر تغییر ساختاری مدارس، اما از نظریات بدبینانه و تندروانه اندیشمندانی چون فوکو و ایلچ، فاصله بگیریم. لذا در این نوشتار کوشیده‌شده به جای مفهوم مدرسه‌زدایی از جامعه که ایلچ مطرح می‌کند از مدرسه‌زدایی از مدرسه[†] به عنوان جایگزین نام برده‌شود. برای این منظور لازم است تا مدرسه را به‌عنوان یک نهاد اجتماعی در نظر بگیریم، که قرار است میان یک شاگرد و سایر شاگردها، نسبت برقرار سازد. به‌واقع، درچنین رویکردی، مهم‌ترین کارویژه مدارس، حول محور «دیگری» شکل می‌گیرد، دیگری که به تعبیر هایدگر، هم-تاریخ ماست و جهان ما در کنار او شکل گرفته‌است و موجب تقدیر جمعی می‌شود. با این حساب نیاز داریم تا ابتدا از تربیت سیاسی سخن گفته و سپس مفاهیمی چون داسمن، اگزستانسیال و تاریخمندی در اندیشه هایدگر را مبتنی بر آن تفسیر نماییم.

۲- تربیت سیاسی

فلیپ اسمیت در کتاب *فلسفه آموزش و پرورش* از قول ارسطو این‌گونه بیان می‌کند: آن‌چه بیش‌ترین سهم را در دوام و قوام قوانین دارد، سازگاری آموزش و پرورش با نوع دولت است. بهترین قوانین نیز در صورتی ارزش و اعتبار دارند که به وسیله آموزش و پرورش به نسل جوان آموخته شوند و آموزش و پرورش نیز با آن قوانین مطابقت داشته‌باشد. (اسمیت، ۱۳۷۰: ۱۵۹)

همین مساله را ورنر یگر از زبان افلاطون این‌گونه مطرح می‌کند: تاریخ تربیت، همانا ارتباط آرمانی میان فرد و دولت‌شهر است. (یگر، ج ۲، ۱۳۷۵: ۷۰۴) بیان این مطالب از آن نظر حائز اهمیت است که توجه داشته‌باشیم، امر آموزش و پرورش، حتی پیش از شکل‌گیری مدارس در شکل مدرن، پیوند نظری دیرینه‌ای با سیاست داشته‌است. اساساً مدارس به‌عنوان یک نهاد به‌منظور بخشیدن سر و شکلی اجرایی به نظریه‌های تربیت، در جوامع پدید آمدند. بر همین اساس باید دقت داشته‌باشیم که مدرسه به‌عنوان یک پدیدار چه لزوم تاریخی داشته‌است؟ پدیدارشناسی مدرسه بدین‌صورت که بدانیم مدرسه، در یک فرایند تاریخی و پایه‌پای تربیت اجتماعی شکل گرفته‌است. مدرسه محصول نیاز آدمی به شکوفایی فردی‌اش نیست، بلکه در ادامه صلح و ثباتی است که برای جامعه‌اش و محیط زندگی‌اش طلب می‌کند. به همین منظور در نظر گرفتن این مساله ضروری است که مدرسه یک مکان برای تولید و تحقیق علمی به‌شمار نمی‌آید، بلکه هدف اصلی آن ترغیب و آموزش مردم برای پذیرش

* Deschooling society

† deschooling school

و یاری رساندن به صلح و آرامش است. روزنامه تربیت مورخ رمضان ۱۳۱۵ قمری درباره افتتاح نخستین مدرسه ابتدایی شهر تهران می‌نویسد: شک نیست که افتتاح سعادت هر جامعه به افتتاح مکاتب و مدارس است. (رشدیه، ۱۳۷۰: ۴۰) تیترو روزنامه تربیت به‌درستی نقش اجتماعی و سیاسی را به مدرسه نسبت می‌دهد چرا که سعادت بدون شک یک مفهوم اجتماعی و حتی سیاسی به‌شمار می‌آید که همواره به‌صورت جمعی رخ خواهد داد و مدرسه به‌مثابه یک نهاد اجتماعی بهترین نقش جهت انسجام اجتماعی به منظور دستیابی به سعادت جمعی را می‌تواند ایفا نماید و از این جهت در حوزه تربیت سیاسی قرار گیرد. «تمام اعمال سیاسی ذاتا جهتی به سوی معرفت به ماهیت خیر دارند، یعنی معرفت به زندگی خوب یا جامعه خوب، زیرا جامعه خوب همان سعادت کامل سیاسی است» (اشتراوس، ۱۳۹۳: ۲). لذا اهمیت تربیت سیاسی را پیش و بیش از آن‌که تسلط حاکم بر مردم تعبیر کنیم، می‌بایست در جهت دو هدف مدنی در نظر بگیریم، نخست خارج شدن از وضعیت هرج‌ومرج و جلوگیری از بازگشت به وضع طبیعی و دوم دستیابی به صلح و آرامشی که در سایه آن امکان نیل به سوی اگزیستانسیل‌های افراد (که در این نوشتار بیش‌تر به آن خواهیم پرداخت) حاصل آید.

با این وجود عمدتاً تربیت سیاسی امری برنامه‌ریزی شده توسط حاکمان و دولت‌ها به منظور تسلط و استیلا یافتن بر جامعه تعریف می‌شود. حال آن‌که توجه به واژه پولیتیک* که برابر با واژه پولیس[†] یونانی، به معنای شهر یا جامعه است و با معنای پولیتس[‡] یا شهروندی نیز مرتبط است[§]، گویای این نکته خواهد بود که محدود ساختن تربیت سیاسی به نظام استیلائی دولت‌ها بر ملت‌ها صحیح نخواهد بود و حتماً باید دایره آن را وسیع‌تر بدانیم، چرا که اساساً ایجاد جوامع سیاسی با هدفی غیر از این محقق شده‌است. «هدف آدمیان از پذیرش جامعه سیاسی و وضع مدنی دستیابی به نظم و آرامش است.» (وگان، ۱۳۹۵: ۷۱) پر واضح است که نوع ارتباط میان ملت و دولت یکی از زیر شاخه‌های چنین تمنایی خواهد بود. ارتباط میان افراد جامعه با یکدیگر، ایجاد نظم در جامعه و شکل-دهی به آینده و سرنوشت و سعادت جمعی هر جامعه از دیگر مواردیست که ذیل سیاست و مفهوم شهر یا شهروندی تعریف می‌شوند، لذا امر آموزش و پرورش و به‌طور کلی مساله تربیت اهمیت زیادی خواهد داشت. چنانچه مدارس را متولی امر تربیت بدانیم، ضرورت دارد که مدرسه را به‌عنوان نهاد اجتماعی تعریف نماییم. تعریف مدرسه به‌مثابه نهاد اجتماعی به آن معناست که فرد به عنوان یک دازاین در-شهر یا دازاین در-جامعه تربیت گردد، و بنا نیست که صرفاً مدرسه فرایندی را دنبال کند که طی آن مزیت‌های فردی شاگردان برانگیخته شود.

* politics

† polis

‡ polites

§ تک فرهنگ‌نامه‌ی واژگان مریام-ویبستر، ۲۰۱۸

۳- پدیدار مدرسه و نسبتش با تربیت سیاسی

محمد بهمن بیگی بنیان‌گذار آموزش و پرورش عشایری ایران، در کتاب *اگر قره قاج نبود*، خاطره‌ای را نقل می‌کند که بی‌شبهت با تصویر این نوشتار از مدرسه، نیست. او نقل می‌کند پس از آن‌که پدر و مادرش به‌واسطه مخالفت با حکومت مرکزی، مورد قهر حاکمیت قرار گرفته و به تبعید و زندگی در اصطبل محکوم شدند، هم‌چنان کوشید تا به تحصیلش در مدرسه ادامه دهد، پیشرفت‌های تحصیلی او مورد تحسین نزدیکان و افراد ایل قشقایی و مایه مباحثات ایشان بود، تا جایی که از زبان حسین خان دره شوری کلانتر ایل قشقایی جملات زیر را می‌شنود: «پدرت اسیر بود، مادرت را هم به اسارت آورده‌اند، دار و ندارتان به غارت رفته‌است. از هستی ساقط شده‌اید. چیزی برایتان برجا نمانده‌است. صاحب بهترین سفره‌ها و زیباترین اسب‌های قشقایی بودید و حالا در اتاقک تاریک یک طویله زندگی می‌کنید، ولی فرزند برای تو بد نشده‌است، اگر خوب درس بخوانی جای سوخته‌ها سبز می‌شود.» (بهمن بیگی، ۱۳۸۱: ۹۲)

مدرسه به همین معنا نهاد اجتماعی است. مدارس حتی با وجود مظالم حاکمیت، هم‌چنان راهی را به سوی سبز شدن سوخته‌ها باز می‌گذارند و آدمی را از وخامت سرگردانی در مدنیت می‌رهانند. بی‌انصافی است که نهادی با چنین ظرفیتی را به ساختاری بی‌ریشه که صرفاً مسئول تنظیم فرمان‌برداری توده‌هاست تقلیل دهیم. لذا بیان این نکته را ضروری می‌دانم، با وجود تأکیدی که بر تغییر ساختاری در نهاد مدرسه دارم، اما هیچ‌گاه با نگاه‌های بدبینانه و افراطی متفکرانی چون فوکو یا ایوان ایلچ که نسبت به مدرسه روا داشته‌اند همدل نبوده‌ام. مدرسه با تمام مشکلات و کاستی‌های که بر پیکره‌اش مترتب گشته‌است، اما شاکله استخوان‌داری است. بشر همان‌گونه که مدنیت را فرجامی نیک بر آوارگی‌هایش قرار داد، به منظور رهایی از سرگیجه‌های مدنیت نیز به ضرورت مدرسه و به طور کلی امر تربیت روی آورد. با این همه این یافته ارزشمند انسانی در لابه‌لای خطاوری‌های روزمره بشری، مورد غفلت قرار گرفت.

عمده اندیشمندانی که با نگاهی بدبینانه به مدرسه نظر انداخته‌اند، کار را از تقابل میان دولت و ملت آغاز کرده‌اند و تلاش حاکمان برای سلطه بر جامعه را تا مدرسه تعمیم داده‌اند. لذا مدرسه را زیرساختی معرفی می‌کنند که به دلیل ارتزاق مادی و مالی‌اش از نهاد دولت مجبور است صرفاً در جهت خواست حاکمان و به منظور یکسان‌سازی جامعه گام بردارد. به‌طور مثال فوکو در کتاب *مراقبت و تنبیه* بحثی را تحت عنوان سه تکنولوژی قدرت مطرح می‌کند و ذیل این مساله می‌کوشد تا نشان دهد تمام هم و غم حاکمان در طول تاریخ تسلط بر آرا و ذهنیت مردمانشان است. او در ادامه به این مساله می‌پردازد که حاکمان تلاش می‌کنند از طریق ایجاد عادت در مردمان آن‌ها را تحت انقیاد قرار دهند و یکی از اصلی‌ترین ابزار برای شکل دادن به این «استبداد عادات»، مدارس هستند.

چول هان در کتاب قدرت چیست؟ به خوبی این مبحث را مورد پرداخت قرار داده است. او مساله اصلی فوکو را در عصر مدرن، تاثیرگذاری مکارانه دولت بر جامعه می‌داند. «قدرت کارایی و پایداری خود را از طریق مخفی کردن خودش، با ارائه اش به عنوان چیزی پیش پا افتاده و چیزی که حضورش عادی است نشان می‌دهد.» (چول هان الف، ۱۴۰۰: ۳۵) این قدرت به دنبال ایجاد عادت در جامعه اش است تا از این طریق بر تضارب آرای جامعه فائق بیاید. «چندپارگی به کار قدرت نمی‌آید.» (چول هان الف، ۱۴۰۰: ۳۷) این چندپارگی هم در نهاد قدرت و هم در نهاد جامعه نوعی تهدید به شمار می‌آید و لذا باید کوشید تا از طریق تعالیم (خصوصاً در مدارس) میل به چند پارگی را از میان برد. «تشکیل ساختار ملی همگونی از معنا، باعث تضمین سرسپردگی توده‌هاست. و به این صورت قدرت تضمین می‌شود.» (چول هان الف، ۱۴۰۰: ۳۷)

واضح است که نوع مواجهه و پرداخت فوکو با این مسئله هرچند جذاب و تامل برانگیز باشد بسیار پیچیده و برخاسته از یک پیش فرض است، پیش فرضی که میان حاکمیت و جامعه اختلاف و تخصم ذاتی قائل شده است، در نتیجه هر حاکمیتی نیز ضمن پذیرش این پیش فرض صرفاً تلاش بر آن دارد تا الگوهای متفاوتی جهت مهار جامعه به کار بندد و سخنی از تغییر بنیادین به میان نیاورد. فوکو در این خصوص از اصطلاح عادت‌واره* بهره می‌گیرد. عادت‌واره مفهومی است که همراهی جامعه با نظم دیکته شده از جانب حاکمیت را تسهیل می‌بخشد. بوردیو در توضیح عادت‌واره فوکو می‌نویسد: «حتی یک فرد به خاطر سطح پایین اجتماعی مجبور به انجام عادات است و رسماً آن را به شکل انجام کاری از روی انتخاب و آزادانه تجربه می‌کند، و این عادات تبدیل به مزه آزادی[†] برای او می‌شوند.» (بوردیو، ۱۷۳)[‡] در چنین شرایطی تبدیل عادات به شکلی از آزادی، اجتناب ناپذیر خواهد بود. اما برای هایدگر و پدیدارشناسی مد نظر او این الگوها و این گفتمان‌ها مورد قبول واقع نمی‌گردد. مفهوم عادت در اندیشه هایدگر به طور کلی با آنچه فوکو می‌گوید متفاوت است. هایدگر روزمرگی یا به تعبیری عادت را برساختی از جانب حاکمیت که مورد پذیرش مردم قرار گرفته باشد نمی‌داند. اهتمام هایدگر در پدیدارشناسی اش آن است که آدمی را به عنوان دازاین در مسیر یک زیست اصیل قرار دهد، این زیست اصیل قاعداً نحوه‌ای از زیستن است که با نحوه زیست روزمره متفاوت است اما بی‌نسبت و بی‌تناسب با آن نخواهد بود. هیچ تخصم ضروری میان جامعه و دولت نیست، بلکه این نیز نسبی است مانند سایر نسبت‌های دازاین با جهان. برای هایدگر عادات و زندگی روزمره، بیش‌تر از جنبه هستی‌شناسانه مورد توجه هستند و قصد او این نیست که عادات را (شبیبه به آن‌چه متفکرانی چون فوکو مطرح کرده‌اند) محصول تحکم و اراده حاکمان معرفی نماید، بلکه عادت و روزمرگی نیز نحوی از زیستن است، هرچند مطلوب نباشد.

* Habitus

† A taste of freedom

‡ Bourdieu, 1984: 173

پیش‌تر بیان کردیم که تربیت سیاسی، بناست تا به صلح و آرامش در جوامع یاری برساند. رسیدن به آرامش در اندیشه هایدگر منوط به فهم این نکته است، دازاین-در-جهان-است. هایدگر از همین‌رو زیست اصیل انسان را دازاین می‌نامد. «دا» در آلمانی به معنای اینجا و «زاین» به معنای بودن است. در واقع «بودن» اصیل انسان در-مکان-بودن اوست. در پیوندی است که میان او و مکانش شکل می‌گیرد. «مکانیت دازاین ذاتا هستی‌پیشدستی نیست، نه چیزی است چون پیشامدی در نقطه‌ای از جهان-مکان و نه هستی توی‌دستی‌ای است در مکانی. این هر دو از نوع هستی‌هستندگانی است که در درون جهان در معرض مواجهه قرار می‌گیرند، اما دازاین در جهان هست، و این یعنی دازاین با هستندگانی که در جهان، در معرض مواجهه واقع می‌شوند مرادده‌ای مانوسانه و پردازشگرانه دارد.» (هایدگر، ۱۳۸۶: ۲۷۸) برای هایدگر حضور در مکان به منزله زیست‌اصیلی است که مواجهه با دیگری در آن رقم می‌خورد و در غیر این صورت نمی‌توان توقع داشت که زیست اصیل دازاین شکل بگیرد و او به نحوی مانوسانه و همدلانه برای جامعه‌اش تلاش کند چرا که اساساً بی‌مکان بودن به منزله بی‌قوام بودن او در-جهان و نتیجتاً تبدیل شدنش به داسمن خواهد شد. هایدگر، داسمن ماندن انسان‌ها را، نتیجه عدم فهم صحیح از با-دیگران-بودن می‌داند.

هایدگر در تفسیر داستان آنتیگونه تلاش دارد نشان دهد که تاریخ بشریت همیشه بر سبیل پیشرفت و تعالی گام برداشته است. تاسیس شهرها و ایجاد قانون الزاما نشان‌دهنده تعالی بشر نیستند، چراکه شهرها و قوانین که قرار بود به رفاه و زیست مسالمت‌آمیز انسان‌ها یاری برساند، خود موجبات تخته‌بندی انسان و عدم اهتمام او به کشف هستی را منجر شدند. هایدگر در چه باشد آن‌چه خوانندش تفکر؟ عدم تفکر و اندیشیدن را موجب هبوط انسان به روزمرگی‌ها معرفی می‌کند. هرچند برای نوشتار ما چرایی عدم تفکر در انسان از نگاه هایدگر، ضرورتی ندارد، اما آن‌جا که او به چگونگی خارج شدن از چنین وضعیتی پرداخته حائز اهمیت است. هایدگر در این بخش است که به صورت مستقیم به نقش آموزش و پرورش اشاره می‌کند. از نگاه او باید از آموزه کلاسیک متافیزیک، که سخن گفتن را پیرو تفکر می‌داند فاصله بگیریم. انسان تا آن‌جا که سخن می‌گوید فکر می‌کند و نه آن‌گونه که متافیزیک هنوز می‌پندارد؛ انسان تا آن‌جا که فکر می‌کند سخن می‌گوید (هایدگر، ۱۳۸۸: ۹۷) شاگردان مادامی که مجال سخن گفتن نداشته‌باشند، امکان اندیشیدن از آن‌ها سلب شده است. مدرسه اگر بنا باشد یک‌سویه مطالب درسی از پیش تعیین شده و غیر قابل تغییر را به شاگردان منتقل کند قطعاً فرصت سخن گفتن و به تبع آن مزیت اندیشیدن را از شاگردان دریغ کرده است. درست در همین جاست که طراوت و کارویژه مدرسه از بین می‌رود. وجه تمایز میان آن‌چه اندیشمندانی مانند فوکو و ایوان ایلچ در باره مدرسه می‌گویند و آن‌چه در این نوشتار از هایدگر استنباط کرده‌ایم دقیقا در همین نکته است. رفتار اشتباه در قبال مدارس نباید به معنای ناکارآمدی نهاد مدرسه تعبیر شود. پدیدار مدرسه چنانچه صحیح اداره شود بهترین شرایط را برای تربیت سیاسی شکل می‌دهد.

این مهم در گرو «مدرسه زدایی از مدرسه*» محقق خواهد شد و نه آن‌چنان که ایلیچ می‌گوید «مدرسه زدایی از جامعه». از نگاه هایدگر مدرسه و دانشگاه نباید محیط‌هایی باشند که صرفاً به انتقال علوم از پیش اثبات شده بپردازند چرا که در این صورت اولاً علم را در برابر اندیشه قرار داده‌اند و ثانیاً فرصت اندیشیدن را از شاگردان سلب خواهند کرد. «خطر بزرگی که به‌ویژه در دانشگاه‌ها باقی است آن است که، هنگام سخن گفتن از علم، نسبت به تفکر دچار کژشنوی می‌شویم.» (هایدگر، ۱۳۸۸: ۹۳) هایدگر علوم را فی‌نفسه امری اساسی می‌داند، اما اگر وجهت تفکر را از آن‌ها دریغ نماییم، اتفاقاً خود علوم را با خطر و تهدید درجا زدن مواجه خواهیم ساخت. بر همین اساس است که هایدگر در ادامه مهم‌ترین خدمت به آموزش و پرورش را در باور به این می‌داند که یاد دادن امری به مراتب دشوارتر از یادگیری است، «یاد دادن از چه جهت دشوارتر از یادگیری است؟ یاد دادن نه از آن‌رو از یادگیری دشوارتر است که آموزگار باید صاحب مجموعه عظیم‌تری از دانسته‌ها باشد... یاد دادن از آن‌رو دشوارتر است که منادی به این است: مجال یادگیری دادن» (همان، ۹۵) مجال یادگیری دادن همان فرصتیست که به سخن گفتن شاگرد و نتیجتاً اندیشیدن، منجر می‌شود. پر واضح است که اگر بنا باشد معلم تنها ناقل و بیان‌گر محتوای درسی از پیش تعیین شده‌ای باشد که برای تمام مناطق به‌طور واحد تولید شده‌است، دیگر امکانی برای مجال یادگیری به شاگردان ندارد. او لاجرم و بدون در نظر گرفتن هیچ موقعیت و مساله اجتماعی می‌بایست سیلابس‌های درسی تعیین شده را در فرصت زمانی معین تدریس نماید و نهایتاً از تاکید بیش از حد بر علوم، موجبات جلوگیری از اندیشیدن را در شاگردان فراهم آورد. هایدگر نقش ارزشمند و بلندپایه در معلمان را آموزگاری می‌داند و نه تبدیل شدن‌شان به یک استاد متخصص و تراز اول. چرا که آموزگار است که هنر آموختن به آن معنایی که مد نظر هایدگر است را داراست، «آموختن یعنی: فعل و ترک فعل خود را پاسخ‌گوی آن ذاتیاتی[†] کنیم که ما را در این یا آن لحظه خاص خطاب می‌کنند» (هایدگر، ۱۳۸۸، ۹۴) این ذاتیات آنانی‌اند که وجود دارند یعنی تمام آن‌چه در پیرامون یک شخص حضور دارد موجب اندیشیدن و موجد آموختن در دازاین می‌شوند. به معنای دقیق‌تر انسان هیچ‌گاه منتزع از محیط پیرامونی‌اش، امکان اندیشیدن و آموختن ندارد، لذا اگر مدرسه میان انسان و محیط او و مسائل پیرامون او پیوند برقرار نسازد، نه تنها تفکر، که حتی علوم مورد تاکید ساختار آموزش و پرورش را نیز نمی‌تواند به شاگردان بیاموزد. «هم از این‌رو تفکر اگر بنا باشد در زمان مشخص خود متحقق گردد، سخت‌ترین کاردستی انسان است.» (هایدگر، ۱۳۸۸، ۹۷) این تاکید مجدد هایدگر در واقع بیش از آن‌که ناظر بر تفکر باشد، به‌نظر می‌رسد متمرکز بر ضرورت ایجاد پیوند میان انسان و زمانه‌اش است، زمانه‌ای

* Deschooling school

† Das wesenhafte/ the essential

که تحت‌الشعاع جامعه و مسائل آن است و چنانچه، انسان در موعد مقتضی به سراغ آن نرود ای بسا هیچ‌گاه پیوندی میان خود و جامعه‌اش حس نکند.

به این معنا مدرسه نظام تربیت سیاسی را تغییر می‌دهد. بدین صورت که آن را از ساختاری دولت‌محور خارج کرده و جامعه‌محور خواهد ساخت. به این ترتیب که یاد دادن را در واقع مجال یادگیری معرفی می‌کند. شاگرد به واسطه پرسیدن و به واسطه سخن گفتن است که به سوی اندیشیدن می‌رود، و سخن گفتن است که مرز تفکر را ایجاد خواهد کرد و نه بالعکس. این نکته مستلزم آن است که بپذیریم همواره مسائل بومی وجود دارد، که کشوری را از کشورهای دیگر و یا شهر و منطقه‌ای را از شهر یا مناطق دیگر جدا می‌سازد. اندیشیدن به مسائل مختص به هر اقلیم و کشوری تنها زمانی اتفاق می‌افتد که پیش‌تر مجال سخن گفتن از آن‌ها در مدرسه، داده شده‌باشد.

۴- داسمن و دازاین

هایدگر در توضیح خود درباره زندگی اصیل به هیچ عنوان به دنبال طرح انداختن یک من استعلایی آن‌گونه که در اندیشه هوسرل مطرح شده‌است، نیست، چراکه اساساً هایدگر به دنبال مواجهه با «من» نیست لذا تلاش می‌کند از گزاره‌هایی مانند «خودت را بشناس» -دست کم به آن صورتی که در اندیشمندان پیش از هایدگر مطرح بوده است- بر حذر باشد حتی خلاف آن را مطرح نماید. «دازاین چیزی خواهد بود که توان دست یافتن به آن (زیست اصیل) را دارد و این در صورتی است که از تجربه‌ها و اعمال خود دست بشوید. دازاین خود را در هر آن‌چه که انجام می‌دهد، استفاده می‌کند و یا اجتناب می‌کند، خواهد یافت. یعنی در هر آن‌چه که محیط و توی دستی‌ها به او می‌بخشند.» (هایدگر*، ۱۳۸۶، ۱۱۹) درواقع ما هیچ‌گاه با یک من مجرد و منتزع از دیگری مواجه نخواهیم بود. به طور مثال فردی را تصور کنیم که قصد مسافرت و اقامت چند روزه در طبیعت را دارد. از دوست خود که تجربه این سفر را داشته پرس و جو می‌کند. دوستش در پاسخ از تجربه ناموفق و غیردلچسب خود، به دلیل همراه نداشتن لوازم لازم می‌گوید. مثلاً برای تغذیه با خود برنج خام بردم و این کارم را به جهت پخت و پز بسیار دشوار ساخت و نتیجتاً تجارب مطلوب سفر، عائد من نشد. حال اگر شخص نخست، گفته دوست خود را به هر دلیلی جدی نگیرد، در واقع نخواستنه از تجربه کردن و اعمال خود دست بشوید، واضح‌تر آن‌که تجربه اگزستانسیالیس را نپذیرفته و مصرّانه به دنبال تکرار همان خطا و اشتباه، پا به سفر می‌گذارد. ماحصل این تجربه سفر از نگاه هایدگر دازاین شدن نیست چراکه او تاریخمندی را نپذیرفته فلذا امکانی را هم ناظر به آینده ایجاد نخواهد کرد. تکرار تاریخ با این بهانه که دیگران تجربه کرده‌اند من نیز باید تجربه کنم، ما را از زندگی اصیل دور نگاه می‌دارد. ما نمی‌توانیم بی‌تفاوت از مسیر اگزستانسیال‌ها راهی به سوی امکانات آینده بگشاییم، چرا که در نهایت به قول

* Heidegger, 1962, 119

هایدگر یا درگیر بی‌خانمانی خواهیم شد و یا بی‌بنیادی* . «دازاین غیر اصیل که غرق در شکل‌دهی به امروز است نهایتاً تاریخ‌مندی را در حال حاضر می‌فهمد» (هایدگر، ۱۳۸۶: ۳۹۱). آنی که تخته‌بند اکنون است از حیث عدم ارتباط با گذشته، بی‌خانمان، و از حیث بی‌تفاوتی‌اش نسبت به آینده، بی‌بنیاد خواهد بود.

اهمیت داسمن از آن حیث است که اگزستانسیال ماهوی دازاین به حساب می‌آید. یعنی نه تنها قرار نیست دازاین از داسمن دوری و تبری بجوید، بلکه داسمن عزیمت‌گاه اوست. او بدون درک ارتباط و اتصالش با داسمن، درگیر دو مشکل اساسی خواهد بود، اولاً هیچ‌گاه از دایره کسان بیرون نخواهد آمد و ثانیاً واقعیت جامعه پیرامونش را فهم نخواهد کرد. «خویشتن، بودن اصیل و حقیقی شخص، مبتنی بر شرط جدایی از داسمن نیست، برعکس، دازاین (خویشتن) از داسمن به عنوان یک اگزستانسیال ماهوی فهم دارد» (هایدگر[†]، ۱۳۸۶، ۱۳۰) هایدگر هم‌چنین این‌گونه بیان می‌کند «این من -یعنی خود خود من- نیستم که هستم بلکه به حسب دیگران (داسمن) هستم. من بر اساس داسمن و به مثابه داسمن است که به خویشتن داده شده‌ام» (هایدگر[‡]، ۱۳۸۶، ۱۲۹) این نکته پیش از آن که قاعده‌ای عقلانی به‌شمار آید در نگاه هایدگر یک اصل هستی‌شناسانه است، و این از آن حیث است که اهتمام اصلی هایدگر در مورد دازاین بر صیوریت وجود و پیشبرد حیات بشری بنا شده و فارغ از حسن و قبح عقلانی و یا خوب و بد تجربی عمل می‌کند. دازاین امکانی به سوی آینده می‌گشاید و این امکان ماحصل حال نیست بلکه دست‌پرورد گذشته است. البته راه دازاین از اجتماع داسمن جدا می‌شود، چرا که در غیر این- صورت دازاین در عداد فهم هر روزینه داسمن باقی می‌ماند و این خطر که تحت انقیاد کسان بماند همواره او را تهدید خواهد کرد و باعث می‌شود دازاین از استقلال بی‌بهره شود. «امکانات هر روزه دازاین برای هستی در واقع برای کسان می‌شود تا هر طور می‌خواهند از آن استفاده کنند.» (چول هان الف، ۱۴۰۰: ۴۰) آنچه اندیشه اجتماعی و سیاسی هایدگر را از سایر اندیشمندان سیاسی مانند فوکو جدا خواهد ساخت دقیقاً همین جاست. عمده تلاش فوکو برای تبیین مفهوم عادت مصروف این می‌شود که عادات را امری دیکته‌شده یا برنامه‌ریزی شده از سوی حاکمان معرفی سازد و نظام سوژه و ابژه‌ای جدیدی با نقش آفرینی حاکم و جامعه ایجاد نماید که در آن همواره قرار است یکی بر دیگری فائق آید. در نگاه هایدگر اما چون این مرزبندی از اساس رد شده‌است، همه چیز در یک مجموعه هستی‌شناسانه و به روش پدیداری مورد توجه قرار می‌گیرد. «هایدگر روزمرگی را به مثابه امری برای ایجاد امکانات مورد توجه قرار می‌دهد، در حالی که برای فوکو، عادات و روزمرگی محصول رویه‌هایی است که معین می‌کنند مردم در هر زمان چه کاری را باید انجام دهند.» (دریفوس[§]، ۱) برای هایدگر

* Bodenlosigkeit/groundlessness

† Heidegger, 1962, 130

‡ Heidegger, 1962, 129

§ Dreyfus, 1996, 1

عادت، برنامه‌ریزی شده به حساب نمی‌آید بلکه روند معمول کسان است. این دیکتاتوری کسان محصول درجا زدن در فهم حالیه و هرروزینه است. «دیکتاتوری کسان بر مبنای سرکوب یا ممانعت عمل نمی‌کند برعکس تبدیل خواهد شد به امری عادی و قدرتی که از طریق عادات عمل می‌کند، و از قضا تاثیر گذارتر و با ثبات‌تر از قدرتی است که مدام اُرد می‌دهد و از اجبار استفاده می‌کند.» (چول‌هان الف، ۱۴۰۰، ۳۹)

سعدی در مواعظ خود چنین می‌گوید:

این همه نقش عجب بر در و دیوار وجود

هر که فکرت نکند نقش بود بر دیوار

دازاین آنی است که از نقش بر دیوار بودن خود را جدا می‌کند و به نقش‌های عجیب دیوار می‌اندیشد. «نقش دازاین امتداد معنا و افق معناست. یعنی مطمئن بودن از اینکه چیزها و کنش‌ها همه در چارچوب خاص درک می‌شود چون این چنین باعث ایجاد گزینش خاصی از معنا یا هدایت هرمنوتیکی می‌شود.» (چول‌هان الف، ۱۴۰۰، ۳۸) لذا داسمن همان اندازه که از اهمیت برخوردار است خطرآفرین نیز هست، چنانچه دازاین نتواند خود را از داسمن رها کند تخته‌بند روزمره‌ها خواهدماند و به نوعی مصداق این شعر خواهد شد که امید هیچ معجزی ز مرده نیست. اشمیت در خصوص داسمن در اندیشه هایدگر تفسیر جالب توجهی دارد: «کسان هایدگر به طور کامل غیرسیاسی است چون خالی از هر قطعیت قهرمانانه‌ای است. اشمیت می‌گوید کسان قابلیت جنگیدن ندارد فقط توانایی رقابت دارد. در ضمن، کسان از موقعیتی که در آن تصمیم‌گیری اهمیت دارد طفره می‌روند.» (چول‌هان ب، ۱۴۰۰، ۳۲) هایدگر نیز در هستی و زمان این خطر کسان برای دازاین را مورد توجه قرار داده و هشدار می‌دهد دازاین در تکاپوی خود برای زندگی اصیل نمی‌تواند و نمی‌بایست به حمایت یا همراهی داسمن چشم داشته‌باشد، چرا که کسان یا داسمن توان تصمیم ندارد. «داسمن همه‌جا هست اما بودنش به نحوی است که هنگام تصمیم‌گیری و اهتمام دازاین حضور ندارد.» (هایدگر*، ۱۱۹) از نگاه هایدگر تفاوت میان داسمن و دازاین در ارتباط یا عدم ارتباط با جامعه نیست، بلکه بر مفهومی تحت عنوان اهتمام و اراده است. چنانچه این اراده و اهتمام ایجاد نگردد دازاین پدید نمی‌آید. مدرسه واجد ظرفیتی است که می‌تواند این اهتمام و اراده را ایجاد نماید. مدرسه بناست که وظیفه پداگوژی جامعه را بر عهده داشته باشد و برای این مهم می‌بایست علاوه بر اهتمام در امر تربیت افراد توجه شایانی نیز بر آداب، سنت‌ها و حتی قوانین یک جامعه معطوف بدارد. چنانچه بخواهیم با ادبیات هایدگری این مسئله را توضیح و توجیه نماییم به‌طور خلاصه می‌توان چنین انتظار داشت که قوانین و فرهنگ حاکم بر یک جامعه به مثابه اگرستانسیال‌های دازاین به‌شمار می‌آیند که محصول سالیان متمادی از تجربه‌های جمعی و ملی یک کشور یا یک جامعه فرهنگی است، و از طرف دیگر شاگردان و

معلم‌ان مدرسه به عنوان دازاین که در پی اگزیتانسیل خود هستند، مبتنی بر این تجارب تاریخی، بر آینده نظر دارند و تلاش می‌کنند تا امکاناتی نوین را پیش‌روی خود و جامعه و حتی جهان‌شان بگشایند. مدرسه از آن جهت عرصه مجال دادن است که دو امکان را همواره پیش‌روی شاگردان قرار می‌دهد: «نخست فرصت و دوم مزیت. فرصت زمانی شکل می‌گیرد که موانع بیرونی حذف گردند و مزیت‌ها زمانی جلوه‌گر می‌شوند که موانع درونی هر فرد مرتفع گردد.» (رنانی، ۱۴۰۱: دقیقه ۱۰) شاگردان مادامی که تخته‌بند کشمکش درون و بیرون باشند نه امکان فهم درس‌های تاریخ‌مندان را دارند و نه اجازه ایجاد امکانات نوین که ناظر بر آینده باشند. در چنین شرایطی آن‌ها صرفاً به حال و امور فعلیه الصاق خواهند شد، نسبت به درس بی‌توجه می‌شوند و اشتغال به مسائل مندرس داسمن خواهند داشت. اتفاقاً اگر دقت نظر بیشتری به خرج دهیم آنچه هایدگر در انتقاد از بارکلی و دکارت مطرح می‌سازد می‌تواند بسیار به این نکته که در رابطه با مدارس اشاره داشتیم نزدیک باشد. با توجه به آنچه هایدگر در رابطه با بارکلی و دکارت گفته است، می‌توان ادعا داشت که نحوه اندیشه‌ورزی بارکلی و دکارت به گونه‌ای است که آدمی را یا در حوضچه کوچک درونش غرق می‌کند یا در بی‌خانمانی و بی‌تناسبی بی‌حد و مرزی با جهان‌ش سرگردان. از نظر هایدگر این اندیشه بارکلی که ادراک همان هستی است برخلاف ظاهر سخن اتفاقاً دازاین را از مزیت‌های خود دور خواهد ساخت چرا که او را در یک محیط انتزاعی و ذهنی محدود کرده و فرصت انضمام فهم دازاین با هستی را از او سلب می‌کند. از سوی دیگر بی‌خانمانی که نتیجه گوگیتوی دکارتی است زمینه‌ساز عدم مفاهمه و نگاه پدیدارشناسانه با جهان خواهد شد به نحوی که فرصت فهمیدن هستی را از دازاین می‌رباید.

۵- اگزیتانسیال و اگزیتانسیل در اندیشه هایدگر

هایدگر در هستی و زمان و در توضیح مقام همبودی می‌کوشد تا توضیح دهد برای پاسخ به پرسش کیستی نباید از «من» آغاز کرد. چرا که در این صورت در-جهان-بودن دازاین را (درست به مانند آنچه دکارت انجام داده است) مورد چشم‌پوشی قرار داده‌ایم. «مجاز نیست که برای پاسخ به پرسش «که»، «من» را آغازگاه خود گیریم.» (در-جهان-بودن نشان داده است که سوژه‌ای صرف و بدون جهان نه بدوا هست و نه هرگز امری داده است، و به همین سان در نهایت این نیز بعید است که منی جدا افتاده و بدون دیگران، امری داده باشد.) (هایدگر، ۱۳۸۶: ۳۰۲) هایدگر هم‌چنین بیان می‌دارد که «ذات دازاین در اگزیتانسیلش بنیاد دارد.» (هایدگر، ۱۳۸۶، ۳۰۳) «اگزیتانسیس یا برون‌ایستادگی برای تعیین آن‌گونه هستی می‌گیریم که تنها به دازاین راجع است.» (هایدگر، ۱۳۸۶، ۱۴۸) برای هایدگر یک نکته ضروری است و به هیچ عنوان نبایستی دچار خلل شود و آن نسبت میان دازاین و جهان یا همان در-جهان-بودن است. در جهان بودن یعنی واجد اگزیتانسیال بودن. دازاین بدوا و غالباً خود را به حسب جهان‌ش می‌فهمد و این مهم حتی نباید با مساله پر اهمیتی مانند صدق و

کذب و صواب و خطا نیز به خطر بیفتند. هایدگر تاکید دارد که آنچه دکارت یا حتی بارکلی انجام دادند، حذف نسبت دازاین و جهان را در پی داشته‌است. بارکلی با این انگاره که ادراک همان هستی است، انسان را در دایره خود محدود و تنها می‌گذارد و دکارت با این عقیده که نباید ادراکات ما از واقعیت جدا افتند، امکان پدیدارشناسی را از دازاین گرفت و نهایتاً انسان را در سوئی و جهان را در سوئی دیگر قرارداد و این دو را از یکدیگر جدا افتاده نمود.

انسان در جهان اگزیستانس دارد، یعنی برون ایستای تمام پدیدارهاست بناست تا به پدیدارها اجازه ظهور دهد. بنابراین این نکته یک اصل ضروری است که خطا و صواب را به بعد از پذیرش حضور (اگزیستانس) دازاین موقوف کنیم و ارزش بود و نبود آدمی را به انگاره‌های غلط یا باورهای صحیح او مشروط نسازیم. «می‌توانیم بگوییم هیچ‌کس نمی‌تواند زندگی نکند یا به قول هایدگر اگزیستانسیال نداشته‌باشد، اما هرکس به نحو خاص خود زندگی می‌کند یا به قول هایدگر اگزیستانسیال دارد.» (جمادی، ۱۳۸۵: ۳۵۳) به این معنا می‌شود ادعا کرد که هایدگر بخش عمده‌ای از کتاب هستی و زمان را به اگزیستانسیال‌ها پرداخته‌است. تلاش ما در این نوشتار این است تا نشان دهیم در کنار مفاهیمی چون حال، فهم و گفتار که هایدگر از حالات وجودی دازاین در-جهان و از اگزیستانسیال‌های او برمی‌شمارد، ملیت و جامعه پیرامون نیز از احوال وجودی و اگزیستانسیال آدمی‌اند. هایدگر در بند ۴ هستی و زمان توضیح می‌دهد که اگزیستانسیال فهمی است که دازاین از خود پیدا می‌کند. پیش‌تر نیز اشاره داشتیم که فهم دازاین از خود بدون فهم او از هم-جهان‌ها (اگزیستانسیال‌ها) بیش امکان‌پذیر نخواهد بود. با این تفصیل چنان‌چه بخواهیم به نقش مدرسه در این خصوص بپردازیم، مجدداً می‌بایست تاکید بورزیم که ایجاد فهم از اگزیستانسیال‌ها (مانند فرهنگ، آداب و قوانین جامعه) برعهده مدرسه است، و مدرسه تنها از این طریق است که می‌تواند راهی برای گزینش نحوه زیست اصیل و منحصر به فرد در انسان‌ها ایجاد نماید، و نه از طریق تاکید بر فردیت هر شاگرد.

۶- تاریخ، تاریخ‌نگاری[†] و تاریخ‌مندی[‡]

«قضا یا تقدیر جمعی[§] که ما در پرتو آن ماجرای دازاین را با دیگران بودن می‌فهمیم، به این لحاظ که تخته‌بند میراث سنتی است، می‌تواند به نحوی گویا در بازگرفت گشوده و آشکاره شود.» (هایدگر، **، ۴۴۸)

بازگرفت یا اعاده در اندیشه هایدگر سرآغاز پیوندیست که دازاین می‌باید میان گذشته (به معنای تاریخ‌نگاری) و آینده برقرار سازد. خصلت تاریخ‌مندی دازاین محصول زمانمندی دازاین است. زمانمندی در اندیشه هایدگر،

* *Geschicht/ history*

† *Geschichtsschreibung/ historiography*

‡ *Geschichtlichkeit/ historicity*

§ *Geschick/ destiny*

** Heidegger, 1962, 448

نگریستن به زمان از حیث هستی‌شناسانه است. از نظر هایدگر، آدمی با زمان نه از جهت یک ذهن ناظر خردورز، بلکه به واسطه در-جهان-بودن مرتبط است. ذهن فاعل، زمان را صرفاً تکرار بی‌نهایتی از توالی اکنون‌ها می‌شناسد و واضح است که نسبتش با گذشته و آینده نیز صرفاً از زاویه حسرت و امید خواهد شد. حال آن‌که در-جهان-بودن پیش از هر چیز دازاین را با تمام تاریخ متصل و در هم گره‌خورده می‌سازد. دازاین در-جهان به همین میزان که با حال دست و پنجه نرم می‌کند، با گذشته نیز دست در گریبان است و آینده را نیز در چنگ خود می‌بیند. البته این را نه از سر لفاظی ادبی که بر مبنای اندیشه هستی‌شناسانه می‌توان اثبات نمود. دازاین درگیری و در هم آمیختگی با داسمن دارد، و داسمن هرچند مجموعه افرادی‌اند که بی‌توجه به گذشته و آینده در زمان حال و امور فعلیه فرو رفته‌اند، اما آنان پیش از حضور دازاین در جهان، بوده‌اند، فلذا از این طریق دازاین را به گذشته متصل می‌سازند، چرا که تلباری از حوادث و تجربه‌های تاریخی ایشان را به این نقطه فعلیه رسانده‌است، حتی اگر دازاین، حال یا آینده را معلول گذشته نداند اما به این لحاظ با گذشته دست در گریبان خواهد بود. «جهان پیشاپیش آنی است که مشترک میان من و دیگران است. جهان دازاین هم‌جهان* است. در-بودن از همبودی با دیگران است.» (هایدگر، ۱۳۸۶: ۳۰۷)

از سوی دیگر برای هایدگر «تاریخ» هیچ‌گاه ناظر یا مبتنی بر گذشته نیست. «البته این تاریخ به هیچ عنوان نه در امروز و نه در هم پیوستگی امروز و امر گذشته است، بلکه از آینده دازاین خاستن می‌گیرد.» (هایدگر، ۱۳۸۶: ۷۹۶) در واقع تاریخ شاید از حیث ارتباط میان دازاین و داسمن با گذشته مرتبط باشد، اما هویت تاریخ نزد هایدگر امریست در آینده دازاین که به واسطه فراقکنی‌ها، مواجهات و تجربیات دازاین در-جهان رخ می‌دهد. به این معنا همه چیزهای در جهان حتی طبیعت نیز به واسطه ارتباطشان با دازاین و تا جایی که عرصه اعمال و افعال او هستند، تاریخی به‌شمار می‌آیند. «در واقع تاریخ نه به هم پیوستگی حرکات در دگرگونی ابژه‌هاست و نه تواتر پا در هوای زیسته‌های سوژه‌ها.» (هایدگر، ۱۳۸۶، ۷۹۹) هایدگر در توضیح بیشتر این امر از تاریخمندی اصیل سخن می‌کند. «تاریخمندی» اصیل همان پیوندی است که دازاین میان «خود» و تاریخ برقرار می‌سازد.

«دازاین تاریخمند، خود را در اعاده تاریخی‌اش پذیرا می‌شود.» (هایدگر، ۱۳۸۶، ۷۹۹) دازاین در میانه داسمن‌ها امکانات تاریخی‌اش را بازمی‌سازد. این بازسازی یا بازگرفت یا اعاده، شکوه پیوند اراده دازاین است با تقدیر جمعی و هم-تاریخی او با کشور و جامعه‌اش. «تقدیر فرد تقدیر جمعی نیز هست و تاریخ یک انسان همان تاریخ قوم و ملت اوست. البته باید در نظر داشته باشیم که این تقدیر جمعی، حاصل جمع تقدیرهای فردی نیست، چون حاصل جمع امری مآتخر است. «هستی-با-دیگران» و تعیین آن در «تقدیر جمعی و تاریخی» امری است سابق، که پیشاپیش هر تصمیم فردی مسبوق به آن است.» (جمادی، ۱۳۸۵: ۷۱۸) او از طریق تاریخمندی و اعاده‌ی

امر ناتمام، گذشته سرزمینش را می‌جوید، تا نه تنها نقش خود در تاریخ جامعه را ایفا نماید، بلکه گشودگی به سوی آینده را نیز برای جامعه‌اش پدید آورد. در تمام این مسیر اما نایبست آن اصل اساسی را فراموش کنیم که دازاین با جامعه خود هم-تاریخی دارد، و چنانچه جامعه‌ای به هر دلیلی هم-تاریخ بودن را نپذیرد، تاریخ گشودگی‌اش را مسدود ساخته‌است.

۷- نتیجه

جوامع، صاحب مساله هستند و مساله یک امر زنده است. امر زنده را نمی‌توان در کالبدهای بی‌روحي چون کتب درسی متحدالشکل بیان نمود و توقع ایجاد پیوندی میان شاگردان با آن‌ها داشت. شاگرد زمانی با مساله جامعه-اش پیوند خواهد خورد که به مثابه امری زنده با آن، در کلاس، مواجه شود. لذا بر همین مبنا می‌توان مدعی شد که مساله من و دیگری یا من و جامعه باید اساس پداگوژی در مدارس قرارگیرد. چراکه خود بودن دازاین به عنوان مهم‌ترین عنصر وجودی‌اش، بدون فهم از اگزیستانسیال‌های او شکل نمی‌گیرد. آن تفاوت اساسی که میان اندیشه متفکرانی چون فوکو و ایلچ با هایدگر است، نظرگاه‌یست که برای نگرستن به مدرسه انتخاب کرده‌اند. برای فوکو و ایلچ، مدرسه طفیلی حاکمیت است و اساساً منهای حضور حاکمیت شکل نمی‌گیرد، فلذا همواره با چشمی بدبینانه به مدرسه نگریسته‌اند. اما برای هایدگر آموزش، فی‌نفسه امری است که پدیدآورنده‌ی اندیشه است، و «اندیشه» وجه تمایز میان زیست اصیل و زیست غیر اصیل در انسان‌هاست.

البته توجه به این مساله نیز ضروری است که مدرسه رفع دوری برای رسیدن به هویت اگزیستانسیال است و نه هویت فردی. در واقع همواره می‌بایست نسبتی میان دازاین و دیگری برقرار باشد. این نسبت متضمن دو پرسش است: نخست آنکه بپرسیم آیا درست‌تر آن است که از خود به دیگری برسیم؟ در واقع ابتدا خود را بشناسیم و سپس به شناخت دیگری تلاش کنیم؟ یا بهتر آن باشد که از دیگری به خود برسیم و سر دلبران را از زبان دیگران بشنویم؟ احتمالاً اگر بدون توضیح خاصی پرسش دوم را مساله آموز بدانیم، مخالفت عقل همگانی را در پی خواهیم داشت. چرا که عقل در بادی امر از دور به نزدیک نمی‌آید و مسیر شناخت‌ها را از نزدیک به دور معرفی می‌کند. یکی از مهم‌ترین نمایندگان این تعقل دکارت است. دکارت عقیده داشت که ابتدا بایستی «من» را از شرارت شک‌ها رهانید تا شناخت‌های ذهن سوژه از «دیگری» را به حقیقت یا به واقعیت نزدیک‌تر ساخت. در واقع منهای اثبات من، شناخت دیگری نتیجه نخواهد داد و اساساً محتوای شناخت سوژه در آویخته در شک بودن یا نبودن خواهد شد. اما هایدگر این نوع نگاه را نمی‌پذیرد، «دازاین در مقام در-جهان-بودن ذاتاً در همبودی با دیگران اگزیستانس دارد. پس ماجرای او ماجرای است با دیگران و همچون تقدیر جمعی تعیین و تعریف می‌شود.» (هایدگر*، ۴۴۶) برای هایدگر پرسش دوم صحیح‌تر می‌نماید. او قضا و تقدیر فردی را در اتصاف با تقدیر

جمعی می‌بینند. «دیگران بیش از آنکه همه آنانی باشند که غیر از من هستند و من خود را از آن‌ها تمییز می‌دهم، آنانی‌اند که ما غالباً خود را از آن‌ها تمییز نمی‌دهیم. دیگران آنانی هستند که شامل خود ما نیز می‌شوند. این با آنان نیز آن‌جا بودن، خصلت هستی‌شناختی آن‌چه «با» آن‌ها در اندرون جهان پیش دستی ندارد.» (هایدگر، ۱۳۸۶: ۳۰۷)

در واقع «من» بدون درآمیختن با دیگری و جامعه شکل نخواهد گرفت. در این نوشتار کوشیده‌ایم تا نشان دهیم چنانچه به پدیدار مدرسه درست بیندیشیم و «از مدرسه، مدرسه‌زدایی» کنیم، مدارس بهترین مکان‌ها برای فهم جامعه و تبدیل داسمن به دازاین خواهند بود. به بیان دیگر از آن‌جا که توفیق گذشتن از مسیر تعالی در هر جامعه‌ای بسته به میزان حفظ منابع انسانی همان جامعه است، در صورت عدم پیوند میان فرد و جامعه‌اش، نمی‌توان امیدی به حفظ و کارآمدی افراد نیز داشت. مدرسه بهترین ظرفیت جهت برقراری این پیوند است، تا دازاین تربیت نموده و او را در مسیر تعالی جامعه‌اش قرار دهد.

منابع

اسمیت، فلیپ جی *فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه سعید بهشتی. شرکت به‌نشر انتشارات آستان قدس رضوی تهران. ۱۳۷۰

اشتراوس، لئو، *فلسفه سیاسی چیست؟* مترجم فرهنگ رجایی، انتشارات علمی و فرهنگی تهران ۱۳۹۳

ایلیچ، ایوان، *مدرسه زدایی از جامعه*، ترجمه‌ی الهه ضرغام، نشر رشد. تهران ۱۳۸۷.

بهمن‌بیگی، محمد. *اگر قره قاج نبود*، نشر نوید شیراز، تهران. ۱۳۸۱

جمادی، سیاوش. *زمینه و زمانه‌ی پدیدارشناسی*، نشر ققنوس. تهران ۱۳۸۵

چول‌هان، بیونگ. (الف) *قدرت چیست؟* ترجمه‌ی آراز بارسقیان. نشر یکشنبه. تهران ۱۴۰۰

چول‌هان، بیونگ. (ب) *توپولوژی قدرت*. ترجمه‌ی آراز بارسقیان. نشر یکشنبه. تهران ۱۴۰۰

رنانی، میزگرد علمی *پداگوژی صبح رویش*: نبض برنامه‌درسی کجا می‌زند؟ ۹ شهریور ۱۴۰۱، خانه اندیشمندان

علوم انسانی

وگان، جفری. *بهیموت لویاتان را آموزش می‌دهد*. ترجمه‌ی حسین بشیریه، نشر نی. تهران ۱۳۹۵

هایدگر، مارتین. *هستی و زمان*، ترجمه‌ی سیاوش جمادی، نشر ققنوس. تهران ۱۳۸۶

هایدگر، مارتین، *چه باشد آنچه خوانندش تفکر*، ترجمه‌ی سیاوش جمادی، نشر ققنوس. تهران ۱۳۸۸.

یگر، ورنر. *پایدیا*. ترجمه‌ی محمد حسن لطیفی. انتشارات خوارزمی، تهران ۱۳۹۳

Bourdieu, P. *Distinction: a social critique of the judgment of Taste*, trans. Richard Nice, London, 1984

Dreyfus, H. *Being and power: Heidegger and Foucault*, International Journal of Philosophical Studies, pp 1-16, 1996

foucault, M. *Discipline and punish: the birth of the prison* (A. Sheridan, trans.) London: penguin books, 1977

Heidegger M. *Being and Time*. John Macquarrie & Edward Robinson. Harper&Row, 1962

