

Ontological Thinking Requirements in Philosophy for Children Program from Heidegger's Perspective

Farideh Bahrami*, **Mohammadreza Shamshiri****

Jahanbakhsh Rahmani***

Abstract

Heidegger's philosophy is considered one of the most influential contemporary philosophies. To understand this influence, one can look at the fields of knowledge in the twentieth century to reveal its footprint in phenomenology, psychiatry, art, and technology. With its question of Being, this philosophy is also meaningful in education, especially in the P4C program. Although one of the fundamental values of P4C, as an education that involves children in philosophical inquiry, is attention to thinking, reflection on Heidegger's ontological thinking has been neglected. Answering the question of how Heidegger's views provide an opportunity for ontological thinking in P4C is the most crucial goal the present research pursues. The research methodology is descriptive-analytical. Therefore, the fundamental role of the question of Being in being-in-the-world, everydayness, being-with-others, and care and solicitude of Dasein were extracted and described from Heidegger's works, especially *Being and Time*, using the library method. Then, by analyzing these foundations in the Philosophy for Children program, we tried to achieve a new understanding of children's philosophical thinking. The findings showed that P4C can open up a possibility for children's question of Being so that they do not fall into the existential aspect of being-with-others and do not

* Ph.D. Candidate of education, Isf. C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran, Faridehbahrami53@yahoo.com

** Associate Professor of Islamic Philosophy and Theology, Isf. C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
(Corresponding Author), Mo_shamshiri@yahoo.com

*** Associate Professor of Curriculum Planning, Isf. C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran,
jahanrah@yahoo.com

Date received: 01/01/2024, Date of acceptance: 05/03/2025, Date Printed: 07/11/2025



surrender to everydayness. Rather, in everyday caring situations, their choices are accompanied by ontological thinking.

Keywords: Being, Heidegger, P4C, Being-In-The-World, Being-With-Others, Care.

Introduction

The Philosophy for Children (P4C) program, as an innovative educational approach, aims to cultivate critical, creative, and caring thinking in children. Within this context, Heidegger's ontological thought—with its emphasis on the “question of being,” “being-in-the-world,” and “possibilities of existence”—offers a new conceptual framework that can deepen the goals of this program. Heidegger introduces the human as *Dasein*, a being fundamentally related to Being itself, thereby opening up possibilities for children to authentically engage with themselves, others, and the world. This study seeks to explore how Heideggerian thought can contribute to P4C by fostering a more existential and foundational mode of thinking in children.

Materials & Methods

This study is theoretical and foundational in nature and follows a descriptive-analytical method. It begins by extracting core Heideggerian concepts—particularly from *Being and Time*—such as the “question of Being,” “truth as aletheia (unconcealment),” “being-in-the-world,” “being-with-others,” and “care (Sorge).” These concepts are then analyzed in the context of the P4C program to evaluate their pedagogical implications. Primary Heideggerian texts, along with contemporary interpretations and commentaries, form the basis of the research.

Discussion & Result

The analysis reveals that Heidegger's ontological concepts can enrich philosophical education for children. The question of Being, considered by Heidegger as the fundamental inquiry of philosophy, allows children to understand their identity not as a set of fixed definitions but through their relationship to existential possibilities.

The concept of *being-in-the-world* directs children's awareness toward their embeddedness in a world of relations, where understanding of self, others, and objects arises only through engagement.

Being-with-others emphasizes the social and intersubjective dimensions of existence. Heidegger warns that the everyday dominance of the impersonal “they” (das

59 Abstract

Man) leads Dasein to fall into chatter, idle curiosity, and ambiguity—three inauthentic modes that compromise genuine thinking.

Conversely, *care* and *solicitude* (Fürsorge) highlight the possibility of cultivating children who are not only concerned with their own being but also with the being of others. Such children, when supported through ontological reflection, can engage in responsible and mindful relations with the world.

Conclusion

The P4C program, when enriched with ontological reflection, moves beyond formal logic and argumentation to engage children in authentic, transformative thinking. Heidegger's view of the child as Dasein—an entity open to possibilities—emphasizes the importance of existential agency and the refusal to passively inherit the thought patterns of “the they.”

The findings of this study suggest that incorporating Heidegger's philosophy into P4C fosters a dynamic identity formation process, where children interpret themselves, others, and the world in an ongoing, evolving dialogue.

Truth, from a Heideggerian standpoint, is not the logical correspondence between thought and reality but rather the *unconcealment* of beings. This reinterpretation can liberate children from restrictive cognitive models and allow them to explore Being through wonder, questioning, and dialogue.

The program can thus transform into a space for ontological awakening—where the child not only asks “what is true?” but “how is truth revealed to me through my existence?”

Ultimately, the incorporation of *care*, *solicitude*, and *being-with* into P4C ensures that children are empowered to relate responsibly to their world and to others, while developing a reflective awareness of their unique possibilities for being.

Bibliography

- Ahmadi, Babak (2012), Heidegger and the history of existence, Tehran, Markaz Publishing. [in Persian]
- Ahmadi, Babak (2018), Heidegger and the Fundamental Question, Tehran, Markaz Publishing. [in Persian]
- Babette Babich (2017), "On Heidegger on Education and Questioning," Michael A. Peters (ed.), Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory (Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2017).
- Bagheri, Khosrow (2016), An Introduction to the Philosophy of Education and Training of the Islamic Republic of Iran, Tehran, Scientific and Cultural Publishing. . [in Persian]

- Bagheri, Khosrow. Narges Sajjadih and Tayyebeh Tavassoli (2010), *Research Approaches and Methods in Philosophy of Education*, Tehran, Institute of Cultural and Social Studies. [in Persian]
- Beheshti, Saeed (2007), *Philosophy of Education and Training in the Western World*, Tehran, Etelaat Publishing.. [in Persian]
- Bimmel Walter (2017), *An Enlightening Study of Martin Heidegger's Thoughts*, translated by Bijan Abdolkarimi, Tehran, Soroush Publishing. . [in Persian]
- Bunt, Michael (2014), (Martin Heidegger), *Fifty Modern Thinkers of Educational Sciences*), translated by Zahra Goya, Tehran, Samt publishing. [in Persian]
- Cooper, Mick (2022), *Existential Therapies*, translated by Noushin Majlesi and Farshid Moradian, Tehran, Binesh Nou Publishing. [in Persian]
- Heidegger, Martin (2021 B), *The Concept of Time*, translated by Ali Abdollahi, Tehran, Markaz Publishing. . [in Persian]
- Heidegger, Martin (2021A), *Being and Time*, translated by Abdul Karim Rashidian, Tehran, Nei Publishing. . [in Persian]
- Hodge, Steven (2015), *Martin Heidegger Challenge to Education*, Springer International Publishing. Switzerland.
- Huttonen, Rauno, & Kakori, Leena. (2021), Heidegger's critique of technology and the ecological necessity of education, *Educational Philosophy and Theory*, 54 (5).
- Izadpanah, Amin (2022), Heidegger, Picture books and inviting children to reflective thinking: Hope for posthuman subjects, *Thought and Child Journal (Humanities and Cultural Studies Research Institute, Year 13, No. 2)*. [in Persian]
- Jabbari, Akbar (1400), *An Introduction to Martin Heidegger's Existential Psychology*, Tehran, Naqd Farhang Publishing. . [in Persian]
- Jamadi, Siavash (1401), *Background and Time of Phenomenology*, Tehran, Qoghnoos Publishing.. [in Persian]
- Lipman, Matthew (2023), *The Discovery of Harry Stottlemyer (storybook)*, translated by Behrouz Shojaian, Tehran, Kargodan Publishing. . [in Persian]
- Michelman, Stephen (2019), *The Culture of Existentialism*, translated by Aristotle Mirani, Tehran, Parseh Publishing. . [in Persian]
- Pazuki, Fatemeh, Heidari, Ahmad Ali (2011), Explanation of the philosophical indicators of dialogue in children's philosophizing, *Thought and Child Journal, Institute for Humanities and Cultural Studies, Year 2, Issue 2*. . [in Persian]
- Quay, John (2016), *Heidegger on Teaching*, Springer Science Business Media Singapore. M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, DOI 10.1007/978-981-287-532-7_137-1
- Samee, Seyyed Jamal. Mohammad Javad Safian (2016), Analysis of the bilateral relationship between Plato's deconstructive interpretation and Heidegger's history of truth, *Philosophy and Theology Journal, Year 44 (No. 2)*. . [in Persian]
- Thomson, Iain (2016), Rethinking education after Heidegger: Teachinglearning as ontological response-ability, *Educational Philosophy and Theory*, 48(8).

61 Abstract

Weiss, Jean-Marie (2018), Heidegger's Dictionary, translated by Shervin Oliai, Tehran, Qoqnoos Publishing. . [in Persian]

Young, Julian (2019), Heidegger, The Last, translated by Behnam Khodapanah, Tehran, Hekmat Publishing. . [in Persian]



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر هایدگر

فریده بهرامی*

محمد رضا شمشیری**، جهانبخش رحمانی***

چکیده

فلسفه هایدگر، از تاثیرگذارترین فلسفه‌های معاصر انگاشته می‌شود. برای دریافت این تاثیر می‌توان به حوزه‌های معرفتی قرن بیستم نگاهی افکند تا ردپای آن در گستره‌های پدیدارشناسی، روان‌پزشکی، هنر و تکنولوژی آشکار گردد. این فلسفه با پرسش هستی در حوزه‌های تعلیم و تربیت به‌ویژه برنامه فیک نیز پرمعناست. گرچه یکی از ارزش‌های بنیادین فیک به‌عنوان آموزشی که کودکان را در کاوش‌گری فلسفی سهیم می‌کند توجه به تفکر است، تأمل به تفکر هستی‌شناسانه هایدگر در آن مغفول مانده است. پاسخ به این سوال که چگونه آراء هایدگر، امکانی برای تفکر هستی‌شناسانه در فیک فراهم می‌آورد مهم‌ترین هدفی است که پژوهش حاضر دنبال می‌کند. روش‌شناسی پژوهش، توصیفی-تحلیلی است. از این‌رو، ابتدا نقش بنیادین پرسش هستی، حقیقت، در جهان هستی، هر روزگی هستی با دیگران و پروا و دگرپروایی دا زاین از آثار هایدگر به‌ویژه هستی‌وزمان با روش کتابخانه‌ای استخراج و توصیف گردید. سپس با تحلیل و واکاوی این مبانی در برنامه فلسفه برای کودکان، سعی در رسیدن به فهمی نو در تفکر فلسفی کودکان شد. یافته‌ها نشان داد فیک می‌تواند امکانی برای پرسش هستی کودکان

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران،
faridehbahrami53@yahoo.com

** دانشیار فلسفه و کلام اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده
مسئول)، Mo_shamshiri@yahoo.com

*** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران،
jahanrah@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۵، تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۸/۱۶



بگشاید که در وجه اگزیستانس با دیگران هستن سقوط نکنند و تسلیم هر روزگی نگردند. بلکه در وضعیت هر روزگی، پروامندانه گزینش‌های آنان با تفکر هستی‌شناسانه همراه باشد.

کلیدواژه‌ها: هستن، هایدگر، فیک، در_جهان_هستن، هستن_با_دیگران، پروا.

۱. مقدمه

امروزه نظریات گوناگونی در باب حوزه‌های گوناگون تعلیم و تربیت از جمله برنامه فلسفه برای کودکان (Philosophy for children) ارائه می‌شود. یکی از آن‌ها رهیافت هایدگر است که در زمینه بسط مفاهیم تفکر، اصالت فرد و نقد شدید بر تکنولوژی مدرن (بانن، ۱۳۹۳: ۴۷)، این قابلیت را دارد که پیامدهایی برای این برنامه (باختصار «فیک») داشته باشد. «محور اندیشه هایدگر درباره انسان این است که انسان‌ها تنها هستندگانی هستند که دغدغه پرسش هستی دارند و به هستی هستندگان می‌اندیشند» (احمدی، ۱۳۹۷: ۲۴۸). او هستی خاص آدمی از هستی دیگر هستندگان مانند سنگ یا اسب با این پرسش متمایز می‌کند و نام این هستنده را با_دا_زاین می‌کند. هستنی را که با_دا_زاین می‌تواند در قبال آن این‌گونه یا آن‌گونه رفتار کند، اگزیستانس (Existance) می‌نامد. «با_زاین خودش را بر پایه یک امکان خودش که خودش باشد یا نباشد می‌فهمد» (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۷-۱۸).

به عبارتی با_زاین که در هستن خود به هستی هستندگان می‌اندیشد، از امکان‌های هستی خود باخبر است که یا خودش این امکان‌ها را برگزیده، یا خودش را به آن‌ها سپرده است. اما با_زاین چه خود را برگزیند و چه برگزیند، اساساً خود اوست که امکان خویش است (بیمل، ۱۳۹۶: ۵۴).

هایدگر در هستی‌وزمان، موقعیت اصلی با_زاین را «در_جهان_هستن» (bing_in_the_world) می‌داند و معتقد است با_زاین همواره خودش را بمثابة هستنده‌ای مشخص که همیشه من هستم می‌فهمد (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۷۴-۷۳). با_زاین به‌مثابه در_جهان_هستن معنای هستن خود، دیگران و چیزها را می‌فهمد. به‌همین دلیل نمی‌توان چیزی درباره با_زاین بدون توجه به درگیری‌های او عنوان کرد. از سویی با_زاین که گشودگی خویش به هستندگان است هم در حقیقت است و هم در ناحقیقت (ویس، ۱۳۹۷: ۲۶۳). اما حقیقت نیز تنها بر پایه در_جهان_هستن با_زاینی ممکن است که از پوشیدگی درآوردن هستندگان بر عهده اوست (بیمل، ۱۳۹۶: ۴۱).

به گمان هایدگر، پس از افلاطون اندیشه به حقیقت به ارائه هم‌خوانی حکمی که درباره امر واقع ارائه می‌کنیم با خود امر واقع محدود شد (احمدی، ۱۳۹۱: ۴۶). او حقیقت را به بنیادی آغازین تر و به مثابه بیرون آوردن هستنده از پوشیدگی باز می‌گرداند (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۸۵-۲۸۴). «به نظر هایدگر، حقیقت به خود چیزها در امکان آشکارگی شان مربوط است» (احمدی، ۱۳۹۱: ۴۸). اظهارات هایدگر نشان می‌دهد میان دازاین که به خودش و هستندگان گشوده است و هستندگان که تنها بر دازاین گشوده‌اند، نسبتی هستی‌شناسانه برقرار است که او آن را دل‌مشغولی می‌نامد (میشلمن، ۱۳۹۸: ۲۰۱). از این رو، تفسیر خود را از دل‌مشغولی دازاین با هم‌آن‌جا هستن که در این نوع هستن وجهی از خود هستن هرروزه دازاین بنیان دارد ادامه می‌دهد (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۵۳). به اعتقاد او فلسفه راستین با تحلیل وضعیت هر روزگی دازاین آغاز می‌گردد. گرچه وضعیت‌های دازاین در هر روزگی او محدود نمی‌شود، اما هر روزگی در فلسفه‌ورزی دازاین نقش مهمی دارد. تاکید او بر شیوه متمایز هستن هر روزگی به هستی‌اندیشیدن و هر روزگی در شیوه هستن با دیگران با هم تفاوت دارند (احمدی، ۱۳۹۷: ۳۳۰). «این که دازاین خود را در هر مورد تا چه حد فهمیده به این معناست که تا چه حد هستن با دیگران را برای خودش شفاف ساخته است» (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۶۷). «زیرا من دازاین تا حدودی دیگران است. معمولاً بر تفسیرهای دازاین، هر روزگی ای حاکم است که دیگران یا «کسان» درباره‌اش اظهار نظر می‌کنند» (هایدگر، ۱۴۰۰ ب: ۵۵-۵۴). برای توصیف گرایش دازاین به سلطه «کسان» از واژه «سقوط» استفاده می‌کند و سقوط را با سه وجه «پرگویی، کنجکاو و ایهام» تشریح می‌کند. در مقابل نیز از مقوم دیگر دازاین یعنی از واژه آلمانی (sorge) به معنای «پروا» استفاده می‌کند. پروا، آگریستانس بنیادین در جهان هستن با دیگران است که دازاین را با آشکارگی امکانات هستی‌اش مواجه می‌کند. «چنان‌که همواره مراقب نحوه هستن خود و دیگران یعنی پروا و دگرپروایی است» (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۴۲-۲۴۰).

حال اگر فلسفه را می‌توان به عنوان نگرشی تلقی کرد که می‌تواند در عین حال که به جنبه‌های معمول زندگی می‌پردازد، به‌ورای محدوده نگاه‌هایی که باز هم به در جهان هستن آدمی مرتبط است برود، آوردن اندیشه هایدگر به «فبک» راهی برای توجه به حس گسستگی، پراکندگی و بی‌تفاوتی در کودکان و هدایت آنان به سوی مواجهه اصیل با هستی خود و دیگران است. کودکانی که با رویکرد هستی‌شناسانه فلسفه‌ورزی می‌کنند، هستی را از راه طرح پرسش هستی با هستی خودشان پیش می‌کشند و به‌منزله دازاین به هستن می‌اندیشند که کیستند و

چه کنند. مطابق تفسیر هایدگر، مقوم ذاتی «در_جهان_هستن_با_دیگران» اغلب توان شیوه‌های ممکن هستن در دریافت هرروزگی «با_دیگران_هستن»، با «سقوط» در «پرگویی»، «کنجکاوی» و «ایهام»، خاموش می‌شود. کودکان و نوجوانان اغلب در چارچوب‌های ذهنی‌ای که «کسان» فکر می‌کنند، می‌گویند، عمل می‌کنند، می‌اندیشند و زندگی می‌کنند. تسلط «کسان» می‌تواند به پرورش تفکری غیرمسئولانه نسبت به هستی خود و دیگران منجر شود. اما اگر اندیشه فلسفی جایی است که دا_زاین می‌تواند از نیروی امنیت‌بخش هرروزگی جدا شود (احمدی، ۱۳۹۷: ۳۳۲)، کودکان در فبک به‌عنوان هستندگان که می‌توانند به هستی بیاندیشند، نسبت به مقومات اساسی هستن خود یعنی پروا و دگرپروایی گشوده می‌شوند. این پژوهش نیز بر اهمیت این پرسش پیش‌آمده که آیا «فبک» می‌تواند با تأمل در اندیشه هایدگر، کودکان و نوجوانان را از مقولاتی که تنها اعتبار آن‌ها برحسب معناهای متداول «کسان» تعیین می‌گردد به‌سوی شیوه ممکن از تفکر هدایت کند که بتوانند با امکانات هستی‌شان مواجه شوند؟

اینکه چگونه می‌توان از مجالی که به‌واسطه تفکر هستی‌شناسانه، در برنامه فبک گشوده می‌گردد بهره‌مند شد جستجویی است که تلاش شده ابعاد آن در طرح پرسش هستی، حقیقت، در_جهان_هستن_دا_زاین، در_جهان_هستن_با_دیگران، پروا و دگرپروایی روشن شود.

۲. پیشینه پژوهش

بر اساس بررسی‌های انجام‌شده، پژوهش‌هایی به تفکیک درباره هستی‌شناسی و حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت از منظر هایدگر انجام گرفته است؛ اما در ارتباط با موضوع در دست بررسی برابر جستجوی انجام‌شده در داخل و خارج کشور پژوهشی توسط نویسندگان یافت نشد. در عین حال در ادامه نزدیک‌ترین پژوهش‌ها با بحث حاضر ذکر خواهد شد.

بهرامی و شمشیری (۱۴۰۰) در مقاله‌ای با عنوان «هرمنوتیک بمتابۀ بستر برنامه فلسفه برای کودکان با تأکید بر هرمنوتیک هایدگر» نشان می‌دهند که با توجه به گسست رویکرد هرمنوتیکی هایدگر از سوژه‌محوری دکارتی، فهم هرمنوتیکی مقدم بر شناخت نظری در «فبک» مورد توجه است.

هوتونن و کوری (۲۰۲۱) در مقاله‌ای با عنوان «نقد هایدگر از فناوری و الزامات زیست محیطی» نشان می‌دهند که رویکرد صحیح به بحران‌ها، نیازمند ایده هایدگر مبنی بر راه‌های متفاوت اندیشیدن، آغاز یک ماموریت آموزشی برای تغییری قاطع در افکار و اعمال ماست.

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۶۷

هاج (۲۰۱۵) در کتابی تحت عنوان «هایدگر، چالشی برای آموزش» نتیجه می‌گیرد که فلسفه هایدگر برای تعلیم و تربیت مدرن که در چنگال استدلال، کسب‌وکار و آموزش مهارت‌ها گیر افتاده، دغدغه‌ای ایجاد می‌کند. توانایی پرسیدن از هستی چیزها، چیز خاصی در مورد انسان است که در آموزش به یک راه غنی از درک هستی می‌رسد.

پیتزور (۲۰۱۴) در رساله دکتری خود با عنوان «افق‌های در حال گسترش: تمرین‌های هرمنوتیک و فلسفی کردن کودکان» به این نتیجه می‌رسد که باور بیش از حد به روش و استدلال منطقی در «فبک»، ابزاری کافی برای ایجاد تغییر در انسان نیست. بجای نظریه‌پردازان انتقادی یا جوامع علمی، زبان شاعرانه الهام‌بخش است.

موریس (۱۹۶۶) در مقاله‌ای تحت عنوان «درباره اگزیستانسیالیسم و تعلیم و تربیت» بیان می‌کند آراء متفکران هستی‌گرا، به‌ویژه هایدگر ما را از واقعیت زیسته کودکان و آنچه هستیم آگاه‌تر می‌کند. با این حال، به نظر می‌رسد سازندگان برنامه درسی انسان را طبیعتی از یک‌گونه که با روش‌هایی شکل می‌گیرد در نظر می‌گیرند.

با توجه به پژوهش‌های داخلی و خارجی که از قلّت بررسی تفکر هستی‌شناسانه هایدگر در برنامه‌های آموزشی کودکان خبر می‌دهد، تمایز این جستار در فراهم نمودن بستر تفکر هستی‌شناسانه در کودکان بواسطه «فبک» است. هایدگر که با جریان مکانیکی شدن تفکر مخالف است معتقد است اگر مسائل را تنها بر حسب متدهای مرسوم، بی‌آنکه از هستی‌شان بطور شخصی پرسش شوند درک کنیم، نوعی ادراک غیرمسئولانه و غیراصیل در ما ایجاد می‌گردد که هر چیزی بر حسب توانایی بالقوه‌اش و به دلیل موفقیت ظاهراً مسلم‌اش مورد توجه قرار می‌گیرد (هایدگر، ۱۳۹۸: ۷۹-۷۳).

۳. روش‌شناسی پژوهش

«اگر فلسفه کوششی مستمر و نقادانه برای کشف معانی تجربه است، روی آوردن به پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند درباره تجربیات تربیتی، به اندیشه‌ورزی پردازد» (بهستی، ۱۳۸۶: ۱۴۰) از سویی تلاش برای سروسامان دادن به فلسفه تعلیم و تربیت و به‌طور کلی به جریان انداختن اندیشه‌ورزی فلسفی در گرو آن است که از حیث روش‌شناختی به غنا دست یابد (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۵). این پژوهش از نوع تحقیقات بنیادی و به‌لحاظ روش‌شناسی توصیفی-تحلیلی است. در گام نخست با رجوع به منابع دست اول هایدگر به‌ویژه «هستی و زمان» ابعاد جستجو در قالب پاسخ به سوال پژوهش یعنی بررسی امکان گشودگی تفکر

هستی‌شناسانه‌هایدگر در فبک در ابعاد پرسش هستی، حقیقت هستی، در جهان هستی دا زاین، در جهان هستی دا زاین با دیگران و هر روزگی، پروا و دگرپروایی دا زاین محدود گردید. در مرحله بعد با ابزار کتابخانه‌ای کار گردآوری، یادداشت‌برداری و طبقه‌بندی مطالب صورت گرفت. سپس ضمن توصیف مفاهیم تلاش شد با تحلیل مضامین، بایسته‌های هستی‌شناسانه‌اندیشه‌هایدگر در فبک آشکار گردد. این پژوهش برای بررسی موضوع عمده‌تاً هستی‌وزمان با ترجمه عبدالکریم رشیدیان را مورد ملاحظه قرار داد. هم‌چنین از سایر آثار هایدگر و مفسران بهره گرفت. این کتاب با پرسش هستی ما را در دورانی که با دیدگاه‌های اثبات‌گرا متقاعد شده‌ایم که هیچ پرسشی در مورد هستی مطرح نیست و در نتیجه هستی‌وزمان نیز مجموعه پرسش‌های غیرقابل پاسخ است (Babich, 2017: 6)، ما را در حیرتی فلسفی درگیر پرسش هستی می‌کند. اهمیت التزام به تفکر هستی‌شناسانه هنگامی در عرصه «فبک» مشخص می‌شود که دیدگاه هایدگر، نسبت به درک ماهیت هستی کودکان در وضعیت هر روزگی با توجه به مقومات بنیادین هستی مورد ملاحظه قرار گیرد.

۴. پرسش «هستی» و «فبک»

هایدگر، پرسش هستی را مهم‌ترین مسئله مرکزی فلسفه می‌دانست. در پیشگفتار «هستی‌وزمان» سخن خود را از معنای هستی آغاز می‌کند. به نظر او از افلاطون تا نیچه این پرسش به‌ظاهر ساده فراموش شده و به‌جای هستی به هستندگان اندیشیده‌اند (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۶).

هایدگر، واژه هستنده را در مورد هر چیزی صحیح می‌داند. مانند پروانه‌ای یا تصویر پروانه در ذهن یا کتاب. به‌طور معمول، هستی هر هستنده کلی‌ترین طریقی دانسته می‌شود که هستنده در آن هست. امری که سبب می‌شود تا هر هستنده‌ای از سایر هستندگان متفاوت شود. اغلب هستی هم‌چون امری دانسته می‌شود که در همین تفاوت‌ها، یعنی در مشخصه‌ها و صفت‌های هستنده‌ای خاص خود را نشان می‌دهد (احمدی، ۱۳۹۷: ۲۱۴).

اما از نظر هایدگر، هستی بمثابة پرسش بنیادی فلسفه، کشف مشخصه‌ها یا جنس یک هستنده نیست، بلکه به افقی دلالت دارد که هستندگان در آن به‌صورت آنچه که هستند ظهور می‌کنند (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۵۱). پرسش هستی، از هستی خود پرسش‌گر آغاز می‌شود و به آشکار کردن ساختار هستی می‌انجامد. هایدگر این نحوه رفتار را اگزیستانس (برون‌ایستایی/قیام برون‌خویشانه) می‌نامد. بدین معنا که آدمی بر خلاف سنگ و اسب فروبسته در موجودیت خویش نیست، بلکه از آن استعلا و خود را به فراسوی خود می‌افکند (جمادی، ۱۴۰۰: ۳۴۷).

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۶۹

«در این نگرش آدمی بر خلاف سوژه انسان‌گرا از عالم جدا نیست. بلکه درهم‌تنیده با جهان موجودی است که به هستی می‌اندیشد» (ایزدپناه، ۱۴۰۱: ۸).

زیرا آدمی در اساس با در جهان هستن خود، همواره بیرون از خویشتن در کلیت و زمینه‌ای با سایر هستندگان پرسش هستی را طرح می‌کند و امکان کشف حجاب از هستی خود و دیگر هستندگان برایش فراهم است. از این‌رو، آدمی در ذات خود می‌تواند از خود گذر کند (جباری، ۱۴۰۰: ۱۹).

از این لحاظ لازم است برنامه «فبک» بیش از توجه به مشخصات هستندگان، هستی را مدنظر قرار دهد. اندیشه به هستی، کنش از خود بیرون آمدن یا اگریستانس کودکان است که با امکان‌های هستی مواجه گردند. می‌توان با پرداختن به پرسش‌های هستی‌شناسانه نظیر چرا من اینجا هستم؟ من کیستم؟ چرا چیزها وجود دارند؟ زمان چیست؟ واقعی بودن چیست؟ حقیقت یعنی چه؟ آزادی و جبر به چه معناست؟ آیا من آزادم؟ به اساسی‌ترین دغدغه‌های کودکان و نوجوانان یا به دل‌مشغولی‌های هرروزه آنان پردازد و با به‌رسمیت شناختن پرسش هستی از دغدغه آنان مراقبت کند و نسبت به گشودگی به سایر امکان‌های وجودی‌شان یاری دهد. در حلقه کندوکاو شرایطی برای گفتگو فراهم می‌شود که کودکان داوطلبانه مسئولیت شرکت در مباحث را عهده‌دار می‌شوند. طرح پرسش هستی در گفتگو نشان‌دهنده گشودگی بر یک امکان است که سبب افزایش آگاهی کودکان از خود در درک جهان و تأمل در افکار، اولویت‌ها و ارزش‌ها می‌شود که به نوبه خود آنان را در ارائه فرضیه و تحلیل پاسخ‌ها مستدل‌تر می‌سازد. یکی از وظایف «فبک»، توانمندسازی کودکان در برقراری ارتباط فکری با خود و مسئولیت افکار خود است.

در فصل پنجم داستان «کشف هری استاتلمایر»، مارک شاکلی است که در دوران مدرسه برای خود فکر کردن را هرگز یاد نمی‌گیریم. مارک می‌گوید معلم نمی‌خواهند قبول کنند، ولی من هم برای خود ذهنی مستقل دارم. آنها همیشه در تلاش‌اند ذهنم را با مزخرفات پر کنند. اما ذهن من که آشغال‌دانی محله نیست (لیپمن، ۱۴۰۲: ۴۱).

به نظر می‌آید هنگامی که کودکان برای خود می‌اندیشند به معنای هستی‌شناسانه به تجربیات و موقعیت‌های خویش در جهان فکر می‌کنند و آمادگی می‌یابند عمیق‌ترین افکار، ارزش‌ها و هویت خویش را مورد بازاندیشی قرار دهند. از این‌رو لازم است معلمان و مربیان یاد بگیرند که چگونه خارج از چارچوب تفکر مرسوم تکنیکی فکر کنند و به روش‌های کاملاً جدید عمل کنند (Huttunen & Kakori, 2021:630). بایستی تسهیل‌گر، کودکان را به چالش بکشاند که موضوع

مدنظر چه حسی در درون شما ایجاد می‌کند. رابطه شما با این پدیده چگونه است؟ این یا آن هستند چه چیزی را می‌تواند به شما عرضه یا به زبان هایدگر به‌سوی شما بگشاید. از این طریق به آنچه صدای تفکر کودکان تلقی می‌شود گوش دهد و به آنان یاری دهد تا خود نیز ندای تفکر خود را بشنوند.

۵. حقیقت «هستی» و «فیک»

در فلسفه هایدگر، حقیقت جایگاهی هم‌تراز با هستی دارد. او واژه حقیقت (truth) را معادل واژه یونانی «آلیا» (ἀλήθεια) به‌کار می‌برد. ریشه‌شناسی واژه آلیا (Aletheia) نشان می‌دهد این واژه معانی چون صداقت و خلوص داشته است. «هایدگر، آلیا را به‌معنای بیرون کشیدن از پوشیدگی و انکشاف به‌کار برده است» (سامع و صافیان، ۱۳۹۵: ۵۲). که پیوندی آغازین با آدمی از طریق گشودگی‌اش به هستی دارد و در واقع حقیقی بودن به‌مثابه کشف_کننده بودن، شیوه‌ای از هستن انسان است (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۸۶). «به اعتقاد هایدگر، از افلاطون به‌بعد حقیقت معنای هستی‌شناسانه خود را از دست داده و در معنای مطابقت منطقی توافق ذهن با متعلق آن جایگاه نیرومندی یافته است» (ویس، ۱۳۹۷: ۲۴). در بند ۴۴ هستی‌وزمان این تلقی را تحلیل می‌کند. در مفهوم هستی که حقیقت ریشه در منطق دارد محل ظهور حقیقت، مطابقت گزاره است و با صدور گزاره منطقی حقیقت ظاهر می‌شود (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۷۹). هایدگر این برداشت را حجابی بر فهم هستی‌شناسانه حقیقت به‌مثابه ناپوشیدگی می‌داند و معتقد است حقیقت به ساختار گزاره‌های صریح و شیوه‌های اندیشیدن نظری محدود نمی‌شود. چیزها پیش از بیان گزاره بر بنیان گشودگی جهان برای آدمی قابل کشف هستند. به بیانی آشکارگی هستن چیزها و گشودگی ما نسبت به آن‌ها و گشودگی آن‌ها نسبت به ما شرط هرگونه صحبت از حقیقت به‌عنوان توافق است (Hodge 2015:16). این نکته ملازم آن است که در «فیک»، ملاک مطابقت به‌عنوان معیاری عام، خود پرده‌ای بر هستی هستند نگردد. حقیقت، مجال‌دادنی است که چیزها از لحاظ چگونگی گشودگی‌شان بر کودکان ناپوشیده می‌شوند. مجال دادن به‌چیزی برای بودن به‌معنای رها کردن آن به‌حال خود، صرف‌نظر کردن یا بی‌تفاوتی نیست. بلکه مجال دادن به بودن به‌معنای درگیر شدن با قلمرویی است که هر هستنده‌ای در آن قرار می‌گیرد و آن گشودگی را به‌همراه می‌آورد (Quay, 2016:2). در این تفسیر که نحوه‌ای از هستن کودکان لحاظ می‌گردد، کودکان با حقیقت در معنای آغازینش از حیث چگونگی آشکارگی آن پدیدار درگیر می‌شوند و با حقیقت از لحاظ امر بنیادین که عملاً آنان را درگیر کرده مواجه می‌شوند. از نظر

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۷۱

هایدگر در روشن کردن «رابطه حقیقت» باید ویژگی طرفین رابطه مورد توجه قرار گیرد و درباره این همبستگی وجودی‌ای پرسش کنیم (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۸۱). از این رو، سخن ارسطو را که حقیقت مطابقت یا سنخیت تجربه‌های نفس با اشیاء هستند (هایدگر، ۱۴۰۰ ب: ۲۷۹) مورد تأمل قرار می‌دهد.

می‌پرسد به راستی در تعریف حقیقت به مثابه مطابقت ذهن با شیء، مطابقت به چه معناست؟ خود پاسخ می‌دهد نسبتی میان امری با امر دیگر که به نحو صوری در نظر گرفته شده است. اما هر ارتباطی از سنخ تطابق نیست. از آنجا که ذهن و شیء به هیچ وجه شبیه یکدیگر نیستند به چه جهت می‌توان از مطابقت میان آن‌ها سخن گفت؟ ذهن می‌بایست شیء را همان‌گونه که هست به دست آورد. اما ذهن چگونه می‌تواند به شیء دست یابد بی آنکه خودش شیء گردد؟ در گزاره می‌توانیم میان حکم کردن و آنچه درباره آن حکم می‌شود تمایز قائل شویم؛ عمل حکم کردن نوعی فرایند روانی است در حالی که آنچه درباره آن حکم می‌شود دارای محتوا و مضمون مثالی است (بیمل، ۱۳۹۶: ۸۲).

البته هایدگر منکر این نیست که حقیقت، مطابقت است. بلکه مقصود او این است که امکان صدق یا کذب گزاره‌ها برای ما وابسته به این است که چیزهایی وجود داشته باشد که این گزاره‌ها بتوانند با آنها مطابقت پیدا کنند یا نکنند. «در واقع مطابقت به چیزی اساسی‌تر وابسته است. شرط امکان حقیقت گزاره‌ای را، حقیقت به مثابه ناپوشیدگی می‌داند که با پوشیدگی همراه است» (یانگ، ۱۳۹۸: ۲۶). از این لحاظ آدمی پیشاپیش در حقیقت و ناحقیقت است. «راه مکشوف‌سازی حقیقت به مدد تشخیص از راه گشودگی انسان که شرط آگزیستانسیال هستی‌شناسانه در جهان هستن اوست، از طریق حقیقت و ناحقیقت تعیین می‌گردد» (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۸۹).

تا جایی که آدمی گشوده است، فروبسته نیز هست و هستندگان درون جهان تا آنجا که پیشاپیش بر آدمی مکشوف شده‌اند، به عنوان هستندگانی که ممکن است در معرض مواجهه قرار گیرند، پوشانده نیز هستند. از این رو، «انسان ذاتاً باید آنچه را قبلاً کشف شده در مقابله با تلبیس، آشکارا از آن خود کند و از نو از مکشوفیت آن اطمینان حاصل کند» (همان: ۲۸۸).

هایدگر، شرح خود را با مثال این گزاره که «این تابلو کج است» روشن می‌کند. پیش از صدور این حکم تابلو در ناپوشیدگی‌اش در وضعیت کج یا صاف بوده است. در واقع حکم کردن نوعی هستن به سوی خود هستند مورد نظر باید باشد که خود را همانطور که در خودش هست نشان می‌دهد (همان: ۲۸۳). به گمان او صدور حکم، ما را به دیدن تابلو فرا می‌خواند و

تنها هنگامی که متعلق حکم، خود را به‌مثابه خودش نشان دهد حکم تصدیق می‌گردد. ناپوشیدگی تابلو در وضعیت خود، خودِ حقیقت است و صدور حکم معطوف است به مکشوف_بودن آن در چگونگی مکشوفیت‌اش.

نکته بنیادی این است که «فبک» در آموزش‌های خود بر مقوم ذاتی پوشیدگی و ناپوشیدگی پدیدارها تأکید ورزد تا حقیقت یک حکم با بازگشت به بنیاد خود یقینی گردد. از نظر هایدگر، آدمی خود را در بیان اظهار می‌کند و بیان هستنده را در چگونگی مکشوفیت‌اش به اشتراک و ابلاغ می‌گذارد. اما حتی در بازگویی گفته دیگران نیز آدمی خود را معاف از انجام نخستینی عمل کشف می‌داند. «در واقع اغلب نیاز نمی‌داند که خود را در تجربه اصیل در برابر هستنده‌ها قرار دهد. از این جهت، مکشوفیت در مقیاسی وسیع نه به‌وسیله عمل کشف از سوی خود شخص، بلکه از طریق نقل گفته‌ها به‌دست می‌آید» (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۸۳). اگر در «فبک» حقیقت امور از لحاظ هستی‌شناسی مورد عنایت قرار گیرد، حقیقت، وجودی از پیش تعیین‌شده و ثابت تلقی نمی‌گردد که بر روش‌های تفوق‌جویانه برای اثبات و انکار متکی باشد؛ بلکه منش پویایی آن که به توانمندسازی کودکان به‌سوی مجال دادن برای ظهور حقیقت رهنمون است، برجسته می‌گردد. تحقق چنین نگرشی با اجتناب از انحصار حقیقت در یک روش یا مرجع معین همراه است که لازمه آن رویارویی و گفتگو با خود، دیگران، با متن‌ها، با دیدگاه‌ها، چشم‌اندازها و تفسیرهای مختلف و امکان‌های هستن است. کودکان در مقام کاشف_بودن که نحوه‌ای از (در_جهان_هستن) است می‌گذارند پدیدارها هویدا گردند. کاشف_بودن است که جایگاه آنان را در جهان مشخص می‌کند. هم‌چنین با حقیقت به‌عنوان جریان سیال مواجه می‌شوند که همواره بخشی از آن پوشیده است. از این لحاظ که حقیقت ظهور پیدا می‌کند و اثبات نمی‌شود، بدون آن که قصد تصاحب حقیقت را داشته باشند، در گفت‌وگویی تأملی مجال می‌دهند که حقیقت آشکار شود. بدین معنا که در گفتن و جهی از آن از اختفا بیرون می‌آید (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۴۴). در این صورت در موقعیت‌ها به صورت هستی‌شناختی واکنش نشان می‌دهند. زمانی که یاد می‌گیرند خطوط کلی چیزی را برای آشکارگی در پرتو فهم‌پذیری تشخیص دهند در گفتار به این آشکارگی کمک می‌کنند تا روشن‌تر گردد. بنابراین، مسئولیت هستی‌شناسانه یک عمل مامایی و شاعرانه است که به پدیدار کمک می‌کند به‌وجود آید (Thomson, 2016:847). تسهیل‌گر، بیش از آنکه کودکان را با امور انتزاعی درگیر نماید، جایگاهی فراهم می‌کند که آنان در رابطه‌ای مستقیم و بلاواسطه با چیزها قرار گیرند و پرسش‌ها و گفتگوهای آنان همواره با تجربه هستن‌شان پیوند داشته باشد. چنانکه در حلقه کندوکاو در

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۷۳

گفتگوی جمعی حقیقت را به یاری یکدیگر آشکار می‌کنند. ساختار هستی‌شناسانه گفتگو به نحوی است که می‌توان آن را عاملی مؤثر در تربیت کودکانی متفکر به‌شمار آورد (پازوکی و حیدری، ۱۳۹۰: ۵). از دیگر دستاوردهای پویایی حقیقت در «فبک»، آشنایی‌زدایی از اموری است که اغلب بدیهی انگاشته می‌شده‌اند. آدمی اغلب با معاف کردن خود از تجربه اصیل در برابر هستندگان به بازگویی گفته‌های دیگران قناعت می‌کند و سپس مجدد به دیگران منتقل می‌کند. «گرچه آنچه گرفته از جهاتی کاملاً نادرست نیست، اما با چنین کاری خود را نگشوده است» (اینوود، ۱۳۹۵: ۱۵۱). در تفسیر حقیقت بمثابة نپوشیدگی کودکان در دریافت اطلاعات فروبسته نمی‌ماند، بلکه اهتمام خود را در مقام کاشف بودن حقیقت، مقدم بر فرض‌های دیگر می‌گیرد. لازم است بخشی از آموزش «فبک» به توانمندسازی کودکان برای ارزیابی حقیقت امور به‌مثابه نپوشیدگی و پوشیدگی تعلق گیرد. به‌عنوان مثال اگر در حلقه کدوکاو موضوعی چون نشر اطلاعات فضای مجازی و باور به این اطلاعات محل گفتگوی آنان باشد، تسهیل‌گر تلاش می‌کند آنان با چرایی هستن افکار، رفتارها و اعمال خود در این زمینه‌ها مواجه شوند.

۶. در جهان هستن «دا زاین» و «فبک»

یکی از واژه‌های پرتکرار در آثار هایدگر، «دا زاین» است. او با گذاشتن خط فاصله میان «دا زاین»، بر معنای ترکیبی «دا (آنجا) و زاین (هستن)» به «در جهان هستن» که مقوم هستی «دا زاین» است تاکید می‌کند. این واژه منش هستی‌شناسانه‌ای را نشان می‌دهد که «دا زاین» هم‌چون کتابی در قفسه کتابخانه «در جهان نیست». بلکه به‌معنای تقویم هستن «دا زاین»، از آن اقامت داشتن، سکونت داشتن، پرورش دادن، مراقبت و اعتنا کردن افاده می‌گردد (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۷۳). یگانه هستنده‌ای است که خود را در جهان می‌یابد و اقامت داشتن، مراقبت کردن، به‌کار بردن، پرس‌وجو کردن، مانوس بودن برایش معنایی دارد و از این طریق می‌تواند هستی خود را شکل دهد. به‌عبارتی معنای هستن خود، دیگران و چیزها را می‌فهمد و به همین دلیل نمی‌توان چیزی درباره «دا زاین» بدون توجه به این درگیری‌ها و مناسبات عنوان کرد. سایر هستندگان یک واقعیت‌اند که درون جهان جای گرفته‌اند، اما «دا زاین» واقع‌بودگی متفاوتی نسبت به سایر هستندگان دارد (همان: ۷۵). هایدگر، «در جهان هستن» را با عبارت «دل‌مشغولی» نشان می‌دهد که «دا زاین» همیشه پیشاپیش خود را در جهانی از دل‌مشغولی‌ها و روابطش می‌یابد. براین اساس تنها زمانی از هستی‌شناسی کودکان در فبک می‌توان سخن گفت که تمام واقعیت انسانی آنان به‌عنوان «دا زاین» از قبل در معرض دید باشد (Quay, 2016: 2). «فبک» بر پایه «در جهان هستن»

کودکان می‌توانند بر پرسش‌های بنیادینی تمرکز کند که پرداختن به آنها به شکلی نمایان‌گر دل‌مشغولی کودکان در هر یک از وضعیت‌های اگریستانس هستن آنان است. پرسش‌هایی چون کودک مراقب چه چیزی است؟ دلواپس چیست؟ چگونه وجوه گوناگون هستی‌اش را تجربه می‌کند؟ با چه چیزهایی سروکار دارد؟ کنجکاوی خود را چگونه دنبال می‌کند؟ چه چیزی را انتخاب می‌کند؟ از چه چیزی جويا می‌شود؟ چه چیزی را می‌سازد و خراب می‌کند؟ چه چیزی را به سرانجام می‌رساند یا رها می‌کند؟ دیگران را چگونه می‌فهمد؟ اهداف خود را چگونه تعیین یا ترک می‌کند؟ این‌گونه پرسش‌ها نشان‌گر توجه به ذات دل‌مشغولانه کودکان بر مبنای واقع‌بودگی در جهان هستن آنان است که هستن خود را بر مبنای اگریستانس در جهان هستن چگونه می‌فهمند و آنان را با هستن یگانه خود و هستن با دیگران، مسئولانه و متفکرانه مواجه می‌نماید. از این‌رو تسهیل‌گر «فبک»، محور گفتگوها را بر موقعیت‌های دل‌مشغولانه در جهان هستن کودکان قرار می‌دهد. چرا که هر کودک چنان واقعیتی است که با توجه به «در جهان هستن»، هیچ ماهیت مشخص از پیش شکل گرفته‌ای ندارد، بلکه همواره در جهان، معنای هستن خود، دیگران و چیزها را می‌فهمد و با هستی هستندگان رابطه دارد. بدین ترتیب تسهیل‌گر فبک، در جهان هستن آنان را برجسته می‌کند. چرا که هرگونه ارتباط با جهان از جمله شناخت نظری تنها از آن‌رو ممکن است که دا زاین ذاتاً هستی در جهان است.

۷. در جهان هستن «دا زاین» با دیگران و هر روزگی و «فبک»

هایدگر در بند ۲۶ هستی‌وزمان در پاسخ به پرسش کیستی دا زاین، تحلیل خود را از دا زاین هرروزه شروع می‌کند و با توجه به قوام دا زاین که در جهان هستن است، به توصیف دیگر مقومات هستی دا زاین می‌پردازد و دا زاین را بمتابۀ باهم آن‌جا هستن هرروزه می‌داند. در اینجا به رابطه دا زاین با انسان‌های دیگر می‌پردازد و بر مفاهیمی چون هرروزگی و کسان تأمل می‌کند.

با توجه به اهمیت پرورش نگرشی بنیادین در برنامه «فبک»، که کودکان بتوانند با خود، دیگری و جهان مراقبانه و مسئولانه مواجه شوند، این بخش از این منظر می‌تواند رهگشا باشد که قوام‌بخشی دا زاین را مبتنی بر در جهان هستن می‌داند و در جهان هستن دا زاین را نیز با با هم هستن یکی می‌داند. پس هرگونه تفسیر از دا زاین را باید از نحوه باهم آن‌جا هستن هرروزگی دا زاین آغاز کرد (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۳۰۹). چرا که دا زاین در

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۷۵

وهله نخست خود را از طریق هر روزگی نشان می‌دهد (همان: ۱۵۷). در این رابطه به بحثی که پیش‌تر در بند ۱۶ درباره جهان بر اساس ابزارها انجام داده اشاره می‌کند که «توصیف نزدیک‌ترین جهان پیرامونی دا_زاین، مثلاً جهان کار پیشه‌ور نشان می‌دهد که با ابزاری که در کار یافت می‌شود، دیگرانی نیز که محصول برای آن‌ها تعیین شده همزمان تلاقی می‌شوند» (همان: ۱۵۷). بدین معنا انسانی که با یک ابزار کار می‌کند، این ابزار مرتبط با شبکه‌ای از ابزارهاست که آن شبکه در معرض مواجه قرار می‌گیرد.

ابزار به معنایی ارجاع می‌دهد که دا_زاینی این ابزار را ساخته است. در نوع هستی این هستند در دستی، یعنی درگیری‌اش، ارجاعی ماهوی به دیگران نهفته است. دیگرانی که بدین‌گونه در همبستگی ابزاری در دستی محیط پیرامونی تلاقی می‌شوند، هم‌چون افزوده‌هایی بر شیء که در وهله اول فقط فرادستی است اندیشیده نمی‌شوند، بلکه بر پایه جهانی که پیشاپیش از آن من نیز هست ملاقات می‌شوند (همان: ۱۵۸_۱۵۷).

دا_زاین عبارت است از تمام نسبت‌هایی که با دیگران، اشیاء و ابزارها دارد. در_جهان هستند دا_زاین در بافتی به ظهور می‌رسد که اقتضای آن با_دیگران هستند است. براین پایه، «در-جهان-هستن مقید به «با» است. جهان همواره پیشاپیش جهانی است که من «با» دیگری در آن شریک‌ام» (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۵۸). از این رو دا_زاین، خود را در جهانی که با_دیگران شریک است می‌فهمد. هر اندیشه و عمل نه تنها به وضعیت مادی و جسمی خود او بستگی دارد، بلکه به دا_زاین‌های دیگری هم بستگی دارد. حتی تنها هستند دا_زاین نیز در_جهان هستند با_دیگران است. دیگری می‌تواند در و برای با_هم هستند غایب باشد. «تنها هستند، وجه ناقصی از با_هم هستند است که امکان‌اش دلیلی است بر با_هم هستند» (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۶۱).

بدین معنا حتی اوقاتی که دیگران پیرامون دا_زاین نیستند، به سبب غیبت یا عدم حضور، وجه ناقص با_هم هستند است. دا_زاین اعم از آن‌که متوجه باشد یا نباشد، نمی‌تواند خود را در جداشدگی از دیگران فهم کند. حتی اگر دا_زاینی، به دیگران روی نکند و خود را بی‌نیاز از آنان بیندارد، باز هم در شیوه با_هم هستند هست (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۶۵).

هایدگر، در بند ۲۶ هستی و زمان به این موضوع می‌پردازد که دیگران به‌مثابه ما در جهانی که نسبت به ما و آنان گشوده هست خود را در دل مشغولی‌ها آشکار می‌کنند. «هر دا_زاین خود را تا حدی فهمیده که تا چه حدی با_هم هستند ذاتی با دیگری را برای خودش تحریف نکرده باشد» (همان: ۱۶۷).

تفسیر هایدگر بر این نکته رهنمون است که فهم هر روزگی کودکان از خودشان، بر چگونگی رابطه‌شان با دیگران و تفاوت‌هایی که میان خود و دیگران می‌فهمند مبتنی است. برنامه «فبک» بر این وجه بنیادین کودکان تأمل دارد که مفهوم «من» نزد کودکان از «با_هستن» نتیجه می‌شود. هرگزینش یا اندیشه کودکان، گزینش شیوه‌ای است که او خود را سامان می‌دهد، اما این سامان دادن در کنار دیگران خواهد بود و اساساً چگونگی هستی کودکان ریشه در هستی و حضور دیگری دارد. هایدگر در «مفهوم زمان» می‌گوید:

تا آن‌جا که دا_زاین هستنده‌ای است که «من هستم»، و در عین حال به‌مثابه با_هم_هستن مشخص می‌شود، «من» تا حدودی دا_زاین خودم نیستم. بلکه دیگران هستم و دیگران نیز بدین‌گونه با دیگران هستند. هیچ‌کس در هر روزگی، خود او نیست. آنچه او هست و به‌شیوه‌ای که او هست هیچ‌کس است. هیچ‌کس و نیز همه کس توأمان. همین هیچ‌کس که ما خود در هر روزگی از او زنده‌ایم، همان آدم یا هرکس است. آدم می‌گوید، آدم می‌شنود، آدم موافق است و آدم غم‌خواری می‌کند. در این سماجت فرمانروایی هر کس، امکانات دا_زاین من نهفته است (هایدگر، ۱۴۰۰: ۵۳).

در واقع هرگونه دیدگاه کودکان در بطن تفسیرها، شیوه‌ها، نگرش‌ها، الگوها، روابط و تفکری پدید می‌آید که میان دیگر انسان‌ها در جایگاه اعضای گروهی اجتماعی با کسان سهم است و هایدگر از آنان با واژه «هر کس یا آدم» یاد می‌کند. کودکان در وضعیت هرروزه‌شان بنا به‌نظر کسان، خود را تعیین می‌کنند و تفسیرشان تفسیر دیگران است. کودکی که می‌گوید دزدی یا تقلب بد است یا علم برتر از ثروت است، اغلب خود به این نتیجه نرسیده و فقط با آنچه کسان بگویند همراهی می‌کند. از نظر هایدگر دا_زاین به‌مثابه با_یکدیگر_هستن هرروزه، در انقیاد دیگران قرار دارد. دیگران، دیگران معینی نیستند. هر دیگری می‌تواند نماینده دیگران باشد.

با_یکدیگر_هستن، دا_زاین خاص هر کس را کاملاً در نوع هستی دیگران حل می‌کند، به‌گونه‌ای که در تمایزشان بیش از پیش ناپدید می‌شوند. ما همانطور لذت می‌بریم که کسان لذت می‌برند، همان‌طور می‌خوانیم، می‌بینیم و درباره ادبیات و هنر داوری می‌کنیم که کسان می‌بینند و داوری می‌کنند. کسان، هر دا_زاین خاص را در هر روزگی‌اش از مسئولیت معاف می‌کند. اما به این اکتفاء نمی‌کند، بلکه تا آن‌جا که دا_زاین گرایش به اهمال داشته باشد، از این گرایش دا_زاین استقبال می‌کند و سلطه سرسختانه خویش را مستحکم می‌کند (هایدگر، ۱۴۰۰: الف: ۱۷۰).

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۷۷

در این معاف‌شدگی دا_زاین یکی مانند کسان می‌شود و هستی اصیل‌اش را از دست می‌دهد. هنگامی که کودکی می‌گوید: می‌گویند این همکلاسی دزد یا متقلب است، مشخص نیست چه کسی این حکم را داده است. کودک با دنباله‌روی از این نگاه کسان، خود را مستدل و از زیر بار مسئولیت خود نسبت به عواقب حکم رها می‌کند. کودک به‌عنوان هستن_با_دیگران امکان‌های هستی هرروزه خود را به‌عهده دیگران می‌گذارد. هایدگر، هرروزگی با_یکدیگر_هستن را با فراموشی هستی یکی می‌داند و معتقد است که دا_زاین در واسپردگی‌اش به جهانی که همواره پیشاپیش گشوده شده، خود را به جهان تسلیم و به نحوی از خویشتن طفره می‌رود (همان: ۱۸۷). «با همراه شدن با کسان، از اضطراب در_جهان_هستن خود می‌کاهد و همراه با کاهش اضطراب از ویژگی بنیادین خود یعنی توجه به هستی دور می‌گردد» (همان: ۲۴۷). از این رو دا_زاین در وهله نخست، امکان‌های هستی‌اش را به‌مثابه کسان از آن خود می‌کند. اما این امکان‌ها یک گرایش وجودی ذاتی از هرروزگی دا_زاین را نیز آشکار می‌سازند. گرایش دا_زاین به سلطه کسان اگزیستانس ناصیلی یعنی سقوط را مشخص می‌نماید. ویژگی ذاتی سقوط، تحرکی است که دا_زاین با آن به توانش هستن خودینه‌اش پشت می‌کند (ویس، ۱۳۹۷: ۱۹۹). هایدگر، سقوط را در «سه وجه ناصیل اگزیستانس دا_زاین» بیان می‌کند: (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۲۲).

۱.۷ پرگویی

دا_زاین، فهم هرروزه خود را در گفتار اظهار می‌کند و در امر اظهارشده، همیشه پیشاپیش تأویل نهفته است. این تعبیرشدگی امکان‌های فهم متوسط متعلق به آن را تنظیم می‌کند و در واقع اظهارشدگی چیزها در زبان، نگاه‌دارنده فهمی از جهان گشوده و فهمی از باهم_هستن با_دیگری و فهمی از در_هستن خویش است (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۲۳).

در این وجه، سقوط تابع دور شدن از ارتباط درست و تسلیم شدن به بی‌معنایی ناشی از پرگویی است. گفته‌ها تبدیل به پرگویی، فارغ از شنیدن و تأمل می‌شوند (احمدی، ۱۳۹۷: ۳۳۹).

در پرگویی دا_زاین، نه به‌شیوه‌ای که این یا آن هستند را به‌گونه‌ای نخستینی از آن خود کند، بلکه از راه نقل گفته، ارتباط ایجاد می‌کند. از این لحاظ گفته در محافل وسیع‌تری پخش می‌شود و خصلتی اقتدارآمیز به خود می‌گیرد. چیزها چنین‌اند، زیرا مردم چنین می‌گویند (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۲۴).

لازم است برنامه «فبک» توجه به پرگویی را به وجهی از پرورش اگزیستانس کودکان هدایت کند که نوع مواجهه کودکان با هستندگان متناسب با نحوه هستندگی خود آن هستند باشد. معمولاً کودکان در کوشش برای فهم‌پذیری کنش‌هایشان برای خود و دیگران، رابطه مستقیم با جهان و خود را از دست می‌دهند. پرگویی سبب دوری از موقعیت اصیل اندیشیدن می‌شود. اغلب اطلاعات فضای مجازی را عین حقیقت انگاشته و آن‌ها را نقل قول می‌کنند. گفتاری که منتقل می‌شود، می‌تواند به میزان زیادی فهمیده شود بی‌آنکه شنونده لزوماً خود را در عرصه یک هستن فهم‌کننده نخستینی به سوی چیزی که گفتار درباره آن است بیاورد. «ما هستنده‌ای را که گفتار درباره آن است چندان نمی‌فهمیم. بلکه پیشاپیش فقط به گفته به‌ماهو گفته گوش می‌دهیم» (هایدگر، ۱۴۰۰: ب: ۲۲۳). این وجه بر امکان تفکر فلسفی اصیلی در فبک ارجاع دارد که فلسفه‌ورزی را از خود حقیقت هستن چیزها و آنچه کودکان را از لحاظ فلسفی در چنگ خود گرفته است پیوند دهد. تا در جهان هستن را به‌مثابه باهم هستن فهم کنند، هستنده را روشن و سپس در گفتار بیان کنند تا از این طریق زبان تبدیل به لفاظی نگردد. با توجه به این‌که یکی از اهداف فبک تشخیص ماهیت مسئله پیش‌رو است توجه به آسیب هستی‌شناسانه پرگویی می‌تواند به منتقد تفکر خود بودن کودکان یاری رساند. در هستی‌زمان (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۳۷۷) و چه باشد آنچه خوانندش تفکر؟ (هایدگر، ۱۳۹۸: ۱۱۱) از سکوت و گوش‌سپاری یاد می‌کند که سکوت به‌مثابه امکان ذاتی گفتار سبب می‌شود که دا‌زاین خود را از پرگویی فهم‌کسان بازپس گیرد. گوش‌سپاری به آنچه تفکربرانگیز است، سهمی است که برای اندیشیدن به ما عطا شده. از این لحاظ می‌توان «فبک» را به نقش سکوت و گوش‌سپاری در تاثیر میان تفکر و گفتگو که به‌سادگی در نظام آموزشی نادیده گرفته می‌شود فراخواند.

۲.۷ کنجکاوی

کنجکاوی وجه دیگر اگزیستانسیال سقوط دا‌زاین در گرایش به دیدن هر روزگی است. هایدگر گشودگی در هستن را روشن‌گاه دا‌زاین می‌نامد و معتقد است که در آن، نخستین‌بار چیزی هم‌چون دید، ممکن می‌شود. «دید را با نظر به نوع بنیادین هرگونه گشودنی که با دا‌زاین سنخیت دارد، به‌معنای از آن خودسازی اصیل آن هستنده‌ای دریافت می‌کنیم که دا‌زاین می‌تواند متناسب با امکان‌های هستی‌اش با آن رفتار کند» (همان: ۲۲۶). فقط دیدن است که هستی را کشف می‌کند، ما واژه دیدن را برای سایر حواس استفاده می‌کنیم (همان: ۲۲۶).

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۷۹

بین چگونه صدا می‌دهد، بین چه سفت است یا زیرا حس‌های دیگر نیز هنگامی که شناختن چیزی مطرح باشد، نقش دیدن را بر عهده می‌گیرند. دا_زاین در وهله اول مجذوب در جهانی است که به آن دل‌مشغول است. این دل‌مشغولی را پیرانگری هدایت می‌کند که هستنده دردستی را کشف و آن را در مکشوفیت‌اش حفظ می‌کند(هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۲۲۸-۲۲۷).

عبارات فوق مشتمل بر این ادعا است که اگر روشن‌گاه، گشودگی‌ای است که بر پایه آن هر دیدنی ممکن می‌شود، کنجکاوی میل اساسی در_جهان_هستن هرروزگی کودکان است و کنجکاوی آنان با فهم از پیرامون خود همراه است. دا_زاین حتی به‌هنگام اتمام کار یا استراحت نیز دل‌مشغول است. خصلت وجودی کشف پیرانگرانه جهان کار دوری‌زدایی است.

اما پیرانگری فارغ‌شده که دیگر چیزی دردستی ندارد که به نزدیک‌سازی آن مشغول شود، برای خود امکان‌هایی فراهم می‌کند و از نزدیک‌ترین هستنده دردستی دور می‌شود و به سوی جهان دور و بیگانه میل می‌کند. در این وضعیت، دا_زاین به خود رخصت می‌دهد که تنها به وسیله نمودهای جهان همراه برده شود. دل‌مشغول دیدن می‌شود، نه برای فهمیدن. بلکه صرفاً برای دیدن آن. این کنجکاوی در پی هیجان ناشی از نوآوری بی‌وقفه دگرگونی چیزهای دیده شده است(همان: ۲۲۹_۲۲۷).

دا_زاین همواره دل‌مشغول اموری تازه و در جست‌وجوی یافتن چیزهای جدید و به اصطلاح امروزه جالب، بدون درنگ برای فهم آن پدیده است. در این حالت دغدغه‌اش این نیست که از طریق شگفتی به عجز فهم برسد، بلکه دل‌مشغولی‌اش دانستن است، صرفاً برای اینکه دانسته باشد. این کنجکاوی نسبت به مسئله بنیادین کور باقی می‌ماند(همان: ۲۲۹). این نوع کنجکاوی سبب عدم تأمل متحیرانه کودکان در قبال جهان می‌گردد. در این حالت جهان را نه از شگفتی که سرمنشاء فلسفه است، بلکه همواره کنجکاوی امری تازه می‌شوند. رسالت «فیک» در آن است که تفکر کودکان را از بندگی عادات، تبلیغات، مدهای روز، قیل‌وقال‌های گسترده فضای مجازی که سیطره فزاینده‌ای بر ابعاد زندگی یافته، به سوی تفکر و گوش‌سپاری به پژواک فراموش‌شده هستی رهنمون و آنان را رهسپار پرسشی نماید که در ارتباط اصیل با هستن، امکان‌هایی را برای در جهان هستن_خود با_دیگران بگشایند.

۳.۷ ایهام

هایدگر از نوع دیگری از اگزیتانوس سقوط دا_زاین به نام ایهام که ناشی از عدم تشخیص دا_زاین است سخن می گوید. در این وضعیت، در ظاهر چنین می نماید که همه چیز به راستی فهمیده است، اما در اصل چنین نیست.

نه فقط هر کس آن چه را که فرارسیده می شناسد و از آن می گوید، بلکه هر کس پیشاپیش می تواند درباره آن چه که باید روی دهد سخن بگوید. هر کس همیشه پیشاپیش همان چیزی را حدس زده که دیگران نیز حدس می زنند. وقتی در با_یکدیگر هستن هرروزه با همان چیزی تلافی می کنیم که برای هر کس دسترس پذیر است، دیری نمی باید که دیگر تصمیم در این باره که چه چیزی در فهمیدن راستین گشوده شده و چه چیز گشوده نشده غیرممکن می شود (همان: ۲۳۰).

به نظر می رسد ایهام به مثابه امکانی است که کنش هستن کودکان را بی رمق و آنان را با آن چه کسان می اندیشند هم رنگ می کند. در این حالت امر مهمی است که دا_زاین هم باید هم چون کسان در دستیابی به آن بکوشد. کودکان، هستن خود را از دست می دهند و به تأویل های دیگران خو می گیرند. رسالت برنامه «فبک» این است که کودکان را از تسلیم شدگی به تأویل های رایج و همگانی از خود، جهان، دیگران و چیزها بدون تأمل آگاهی دهد تا در کنش ها، پرسش ها و گزینش هایی چون انتخاب رشته، انتخاب دوست، انتخاب شغل، انتخاب همسر و ... امکانات هستی خود را به کسان واگذار نکنند. نکته مهم این است که با توجه به وابستگی های مادی و معنوی انسانی در جهان مدرن، که به هم رنگی با نقش های اجتماعی و انتظارات دیگران منتهی می گردد کودکان را دچار این بدفهمی اطمینان بخش می کند که معیارها و ارزش های دیگران، معیارها و دغدغه های خود آنان است.

بنابراین نقش «فبک» این است که تلاش کند کودکان را از وضعیت سقوط در_کسان به سوی وضعیت مسئولیت و مراقبت نسبت به هستی که شامل کسان نیز می شود رهنمون باشد. از این رو لازم است به اگزیتانوس مقابل سقوط یعنی «پروا و دگرپروایی» پرداخته شود.

۸. پروا و دگرپروایی «دا_زاین» و «فبک»

دا_زاین همواره دل مشغول جهان پیرامون خود است. او، هستندگان غیر دا_زاین را که دا_زاین دل مشغول آن هاست ابزار می نامد و با اصطلاح دردست بودگی توصیف می کند. به گمان او هرگز

یک ابزار تنها وجود ندارد. هستی ابزار همیشه مستلزم کلیتی ابزاری است که در آن این ابزار همین ابزاری می‌تواند باشد که هست (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۹۳-۹۲). کاغذ، قلم، چراغ هرگز چیزهای مجزا در یک اتاق نیستند. هنگامی که قلمی را برمی‌دارم تا چیزی را بنویسم رابطه آن را با کاغذ، چراغ و دیگر ابزارها می‌فهمم. «از این لحاظ دا_زاین این نسبت خود را با_جهان پیرامونی در کلیتی از ارجاعات یعنی در یک «به خاطر» و «از برای» با چیزی که دا_زاین دل‌مشغول آن است آشکار می‌کند» (همان: ۲۵۳). دا_زاین در وهله نخست با چیزها به نحو موضوعی و نظری مواجه نمی‌شود، بلکه با نخستین متعلق دل‌مشغولی دا_زاین به آن‌ها آشکار می‌گردد (همان: ۹۴). «تنها هنگامی یک ابزار را به‌مثابه یک ابزار می‌بینیم که خود را غیرقابل استفاده برای کاربرد معین‌اش نشان دهد» (همان: ۹۸). مطابق تفسیر هایدگر، توانایی دا_زاین در دل‌مشغولی با ابزارها هم‌چون هستنده درستی، متضمن فهم بی‌واسطه دا_زاین از در_جهان هستن است. زیرا دا_زاین زمانی در گذشته به هستن درافتاده است. همین هستنده، اکنون به نقد هستن است و در حالت‌های گوناگون خود از این امر باخبر می‌شود. همین هستنده می‌فهمد و طرح‌اندازی می‌کند. به آینده‌اش می‌اندیشد و هستن به‌سوی آن است. آنچه سه ساحت زمان‌بودگی دا_زاین را به هم پیوند می‌زند، امری است که هایدگر آن را با واژه پروا (Sorge) = (care) بیان کرده است. پروا خود را به صورت دل‌مشغولی نسبت به چیزها و (دگرپروایی) برای دیگران نشان می‌دهد (احمدی، ۱۳۹۷: ۴۷۲).

مایکل اینوود (Michael Inwood) بر آن است که سه مفهوم پروا، جهان‌پردازی و دگرپروایی به هایدگر امکان می‌دهند که راه خود را از راه کسانی چون دکارت (Descartes) و هوسرل (Husserl) که التفات به جهان را بدو نظری می‌دانستند جدا کند. اما پروا بطور خاص، امری عملی نیست؛ بلکه حالتی است فراتر از تقابلی سستی نظر و عمل. پروا به‌عنوان وحدت‌بخشی جهان‌پردازی و دگرپروایی به کلیت دا_زاین تعلق دارد (جمادی، ۱۴۰۰: ۵۰۰).

دا_زاین در کنار اهتمام و دل‌مشغولی به سایر هستندگان غیر دا_زاین با هستنده‌ای به‌مثابه با_هم هستن نیز مراد دارد که نوع هستی ابزار را ندارد. این هستنده موضوع دل‌مشغولی نیست، بلکه در دگرپروایی (تیمار) مقام دارد (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۶۲).

دگرپروایی به معنای هستی‌شناسانه، خویشتن را تبدیل به موضوع پرسش هستی کردن، شکل‌های گوناگونی دارد. دا_زاین خود را در وهله اول و غالباً در وجوه ناقص دگرپروایی نگاه می‌دارد. علیه دیگری و بدون دیگری بودن، از کنار یکدیگر گذشتن، به یکدیگر بی‌اعتنا بودن،

شیوه‌های ممکن دگرپروایی‌اند که خصلت با_یکدیگر_هستن هر روزگی را مشخص می‌کنند. چنین خصلت‌هایی همان قدر که به با_هم_آنجا_هستن درون‌جهانی هرروزه دیگران تعلق دارند، به دل‌مشغولی در دست‌بودگی ابزارها نیز نزدیک است (همان). وجوه ناقص دگرپروایی هرروزه‌دا_زاین که با اهتمام به ابزار قرابت دارد، به دیدگاه مارتین بوبر (Martin buber)، در رابطه من_آن نزدیک است که دیگران به‌مثابه یک ابژه متعین شیء وار تلقی می‌گردند (کوپر، ۱۴۰۱: ۷۴). از نظر هایدگر، میان گرد آمدن اشیاء و نسبت به یکدیگر بی‌اعتنا بودن هستنده‌هایی که با_یکدیگرند، تفاوت وجود دارد (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۶۳).

چنانکه پیشتر دیدیم، با_هم_هستن عارضی دا_زاین نیست. بلکه مقوم در_جهان_هستن اوست. «حتی هنگامی که دا_زاین نسبت به دیگران بی‌اعتناست، آنان را بصورت دا_زاین‌هایی درک می‌کند که نسبت به آن‌ها بی‌اعتناست. این دیگران مفعول جهان‌پردازی و طرف توجه ما نیستند، بلکه مفعول دگرپروایی‌اند» (جمادی، ۱۴۰۰: ۵۰۶). هایدگر، دگرپروایی را از حیث وجوه مثبت‌اش دارای دو امکان می‌داند؛ دگرپروایی ممکن است پروا را از دیگری سلب کند و خودش را در دل‌مشغولی به‌جای او قرار دهد. دیگری می‌تواند وابسته شود. حتی اگر این انقیاد از او پنهان بماند، برای او در حیطه گسترده‌ای تعیین‌کننده رابطه با_یکدیگر_هستن می‌گردد. در مقابل، امکان دگرپروایی‌ای وجود دارد که جای دیگری را نمی‌گیرد.

بلکه از دیگری در هستن توانستن اگزستانسبیل‌اش پیش می‌جهد. نه برای این‌که پروا را از او سلب کند، بلکه برای این‌که به‌گونه‌ای اصیل پروا را به او باز پس دهد تا در پروایش برای آن آزاد شود (هایدگر، ۱۴۰۰ الف: ۱۶۳).

در نوع اول، دا_زاین سعی می‌کند مسئولیت‌ها دیگری را از دوش او بردارد و به‌جای او مسئولیت هستی‌اش را به‌عهده گیرد. در نحوه دوم، دیگری را یاری می‌دهد تا هستی خود را به‌دوش گیرد. سرانجام دا_زاین در موقعیت رابطه اصیل با دیگران برمی‌آید و دیگران را به عنوان هم‌بودگی فهم می‌کند.

لازم است «فبک» به دریافت‌های با_هم_هستن کودکان گشوده باشد و به آنان یاری دهد به جنبه‌های بودن‌شان گشوده و فکر کنند. از سویی آنان را به سوی دگرپروایی اصیل هدایت کند تا به دیگران نیز یاری دهند که روی پای خود بایستند و خود را از انقیاد رهایی دهند. دقت به دگرپروایی از کودکان خویشنی متحد، مستقل و اصیل می‌سازد. تمامیت ساختار وجودی شان را در برمی‌گیرد و مسئولیت‌های خود را از هستن در_جهان_با_دیگران عهده‌دار می‌گردند.

۹. نتیجه‌گیری

فبک، برنامه‌ای جهانی و روبه گسترش است که هزاران کودک تحت تأثیر آموزش‌های آن قرار می‌گیرند. پژوهش‌های بیشتر در این زمینه می‌تواند به راهگشایی آن یاری رساند. به نظر می‌رسد که در رویکردهای رایج فبک جای تأمل به تفکرات هستی‌شناسانه خالی است.

از این رو، این پژوهش بر آن بود که بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه را در فبک از منظر هایدگر به‌عنوان شاخص‌ترین متفکر هستی‌شناس مشخص نماید. بنابراین آثار هایدگر مورد بررسی قرار گرفت و حاصل آن استخراج وجوه تفکر این متفکر به‌ویژه از کتاب «هستی‌وزمان» و دیگر آثار مرتبط با زمینه پژوهش در پنج موضوع بود که عبارتند از: پرسش هستی، حقیقت هستی، در جهان هستن_دازاین، در جهان هستن_داین_با_دیگران و هر روزگی و پروا و دگرپروایی_داین. تلاش شد موارد مزبور در ارتباط با فبک روشن شوند تا زمینه‌ساز تفکر هستی‌شناسانه کودکان گردند. از بررسی موضوعات ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به ژرف‌نگری هایدگر به پرسش‌های بنیادین انسان، می‌توان از تفکرات او در جهت تعمق فبک بهره جست.

یافته‌هایی که به نظر می‌رسد می‌توان مورد توجه قرار داد، ابتدا پرسش هستی است. هایدگر می‌کوشد پرسش هستی را در انسان برانگیزاند. به‌زعم او هستی به‌مثابه پرسش بنیادین فلسفه از هستی پرسش‌گر آغاز می‌گردد و به آشکارگی هستی می‌انجامد. او این نحوه رفتار آدمی را اگزیستانس آدمی می‌داند. هستنده‌ای که امکان آشکارگی هستی را دارد و می‌تواند از خود فراتر رود یا در خود سقوط کند. نتیجه پرسش هستی برابر است با این که کودکان به شیوه‌های ممکن هستن گشودگی یابند. در این تفکر هویت کودکان نه ثابت است نه یکنواخت. همیشه در حال تغییر، امکانی را انتخاب می‌کنند. تفسیری که آنان از خود، دیگران و جهان دارند فرایند شدن است. چه خود را یک دوست بدانند، چه یک دانش‌آموز ممتاز، تعهدات و هنجارهایی است که اگر خود را با آن هنجارها تطبیق ندهند، امکان از دست رفتن آن رابطه دوستی یا موقعیت ممتاز است. در آن صورت امکان هستنده‌ای که هستند را از دست داده‌اند. پرسش‌های هستی‌محورانه سبب مواجهه با امکان آزاد بودن چگونگی هستن در کودکان می‌گردد که به استقلال در درک جهان و تأمل در افکار، اولویت‌ها و ارزش‌ها منجر می‌گردد که به نوبه خود آنان را در ارائه فرضیه و تحلیل پاسخ‌ها مستدل و مستقل‌تر می‌سازد.

دیگری منش پویایی حقیقت است. هایدگر با تبارشناسی، حقیقت را به امر بنیادین هستی ارجاع می‌دهد. حقیقت، آشکارگی هستنده از پوشیدگی و مجال دیده شدن به آن در

ناپوشیدگی‌اش است. این معنا را در مقابل ظهور حقیقت به معنای مطابقت منطقی ذهن آدمی با متعلق آن قرار می‌دهد. ضمن نقد این تلقی معتقد است چیزها پیش از بیان گزاره بر بنیان گشودگی جهان برای آدمی قابل کشف هستند. این تفسیر می‌تواند در «فک» نتیجه‌بخشی وارونه‌ای را نسبت به تلقی مطابقت گزاره و امر واقع به همراه داشته باشد که فلسفه بیرون از حکم‌ها، دسته‌بندی‌ها و روش‌های نظری، کودکان را در چنگ خود می‌گیرد و امکان پرسیدن این سوال هست که شرایط حقیقت یک گزاره فراسوی سویه منطقی آن چیست؟ پرسشی که کودکان را با امکان طلب انکشاف حقیقت روبرو می‌کند، آنان را از چارچوب‌های محدود رهایی می‌دهد و نقادانه‌تر و انعطاف‌پذیرتر به پوشیدگی و ناپوشیدگی هم‌راستای پدیدارها می‌اندیشند. نکته دیگر در جهان هستن کودکان است. دا زاین، تحلیلی از وضعیت خاص هستی آدمی است. سوژه شناسای جهان که از قبل شکل گرفته و بعد جهان را شناسایی می‌کند نیست. بلکه بطور بنیادین در جهان هستن است. لازم است فک از این حیث با تحلیل هستی‌شناسانه نسبت به این فرض که تفکر کودکان از پدیدارها باید از چشم‌انداز بی تفاوتی، تماشاگری بی طرف و فارغ از هرگونه دل‌مشغولی در جهان هستن باشد، محتاطانه‌تر باشد. دا زاین نمی‌تواند فهمیده شود، مگر هستنده‌ای که در جهان هستن‌اش به گونه‌ای هر روزگی با دیگران شریک است. با هم هستن بر این نکته رهنمون است که فهم هر روزگی کودکان، بر نحوه رابطه‌شان با دیگران مبتنی است. گزینش‌های آنان بی توجه به منش بنیادین هستن با دیگران صورت نمی‌گیرد. اما دا زاین با دو امکان دریافتن هستی خود و سقوط در دیگران روبرو است. هر دا زاینی تا حدودی دازاین خود نیست، بلکه دیگران هست و دیگران نیز بدین گونه دیگران هستند. دوری که نشان می‌دهد تفکر و کتش کودکان در بطن تفاسیر دیگران پدید می‌آید. دیگران، هر دا زاین را از مسئولیت معاف می‌کند. اغلب کودکان نیز با دنباله‌روی از کسان، خود را مستدل و از زیر بار مسئولیت هستی خود رها می‌کنند و امکان‌های هرروزه خود را به عهده دیگران وامی‌گذارند. با تسلیم‌شدگی به دیگران از اضطراب در جهان هستن خود می‌کاهند. بنابراین در جهان دل‌مشغولی‌های هرروزه کسان سقوط می‌کنند. سقوط در سه وجه خود را آشکار می‌کند: ۱- پرگویی: کودکان تابع قاعده‌های مد روز و لغاظی‌های زبان می‌شوند و گفته‌ها تبدیل به پرگویی فارغ از سکوت و تأمل می‌شوند. ۲- کنجکاوی: دل‌مشغول دیدن، کنجکاو چیزهای جدید و دانستن نوآوری‌ها بدون درنگ هستی‌شناسانه پدیدارها می‌شوند. ۳- ایهام: عدم تشخیص و کوشش برای فهم راستین است. کودکان همان می‌گویند، حدس می‌زنند که دیگران پیشاپیش می‌توانند درباره آن سخن بگویند. در این وضعیت تصمیم در

بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و دیگران) ۸۵

این باره که چه چیزی در فهمیدن راستین گشوده شده غیرممکن می‌شود و سبب آنس با تأویل‌های مرسوم بدون تأمل می‌گردد. اما دا_زاین عین با_دیگران_هستن است، نمی‌تواند رشته روابط خود را با_دیگران و چیزها بگسلد. پاسخ هایدگر، متوجه ساختار هستی‌شناسانه دیگری یعنی «پروا و دگرپروایی» است. پروا خود را به صورت دل‌مشغولی نسبت به چیزها و دگرپروایی خود را به صورت دلواپسی برای دیگران نشان می‌دهد. دگرپروایی ممکن است خود را در وجوه ناقص مانند بی‌اعتنایی یا علیه دیگری بودن آشکار نماید. در وجوه مثبت نیز با دو امکان روبرو است: ۱_ دا_زاین دگرپروایی را از دا_زاین دیگر سلب و او را از مسئولیت هستن خود معاف می‌کند. ۲_ دیگری موضوع دغدغه دا_زاین از آن روست که می‌کوشد امکانات هستن دیگری را برایش روشن‌سازی و او را برای مواجهه با آزادی هستی‌اش رهنمون کند. این وجه سبب می‌شود کودکان سویه‌ها، امکان‌ها و راه‌های پیش‌روی خود را هم‌چون مجموعه‌ای متحد کنند و در جهانی بامعنا پروامندانه مراقب هستن خود و دیگران باشند.

در نهایت بایسته‌های تفکر هستی‌شناسانه در فیک نشان می‌دهد برای تعیین اهداف و اصول این برنامه بهتر است وضعیت در_جهان_هستن هرروزه کودکان هستی‌شناسانه تحلیل گردد. از آنجا که این تفکر دغدغه مسائل بنیادین هستن آدمی را دارد، پژوهش‌های بیشتر در موضوعات هستی‌شناسانه هایدگر مانند زمان‌مندی، مکان‌مندی، اضطراب، دلهره، بدن‌مندی، مرگ و ... می‌تواند امکان‌های فیک را برای فلسفه‌ورزی اصیل بیشتر نماید و کودکان، نوجوانان و خانواده‌های بیشتری را با فلسفه‌ورزی هستی‌شناسانه به امکان‌های هستی‌اصیل خود نزدیک‌تر نماید.

کتاب‌نامه

- احمدی، بابک (۱۳۹۷)، هایدگر و پرسش بنیادین، تهران، نشر مرکز.
- احمدی، بابک (۱۳۹۱)، هایدگر و تاریخ هستی، تهران، نشر مرکز.
- ایزدینا، امین (۱۴۰۱)، «هایدگر، کتاب‌های تصویری و دعوت از کودکان به تفکر تأملی: امیدواری به سوژه‌های پساانسانی»، دو فصل‌نامه علمی-پژوهشی تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۱۳، شماره ۲.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵)، درآمدهای بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

- باقری، خسرو، نرگس سجادی، و طیبه توسلی (۱۳۸۹)، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بانت، مایکل (۱۳۹۳)، *مارتین هایدگر*، پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی، ترجمه زهرا گویا، تهران، انتشارات سمت.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۶)، *فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*، تهران، انتشارات اطلاعات.
- ییمل، والتر (۱۳۹۶)، *بررسی روشنگرانه اندیشه‌های مارتین هایدگر*، ترجمه بیژن عبدالکریمی، تهران، انتشارات سروش.
- پازوکی، فاطمه، حیدری، احمدعلی (۱۳۹۰)، «تبیین شاخص‌های فلسفی گفتگو در فلسفه‌ورزی کودکان»، دو فصل‌نامه علمی پژوهشی تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۲، ش ۲.
- جباری، اکبر (۱۴۰۰)، *درآمدی بر جان‌شناسی آگزیستانسالی مارتین هایدگر*، تهران، نشر نقد فرهنگ.
- جمادی، سیاوش (۱۴۰۰)، *زمینه و زمانه پدیدارشناسی*، تهران، انتشارات ققنوس.
- سامع، سیدجمال. محمدجواد صافیان (۱۳۹۵)، *تحلیل رابطه دوجانبه‌ای تاویل ساختارشنکنازه افلاطون و تاریخ حقیقت نزد هایدگر*، نشریه فلسفه و کلام، سال ۴۴، ش ۲.
- کوپر، میک (۱۴۰۱)، *درمان‌های وجودی*، ترجمه نوشین مجلسی و فرشید مرادیان، تهران، انتشارات پیش‌نو.
- لیپمن، متیو (۱۴۰۲)، *کشف هری استاتلمایر (کتاب داستان)*، ترجمه بهروز شجاعیان، تهران، نشر کرگدن.
- میشلمن، استفن (۱۳۹۸)، *فرهنگ آگزیستانسیالیسم*، ترجمه ارسطو میرانی، تهران، نشر پارسه.
- ویس، ژان ماری (۱۳۹۷)، *واژه‌نامه هایدگر*، ترجمه شروین اولیایی، تهران، نشر ققنوس.
- هایدگر، مارتین (۱۴۰۰ الف)، *هستی و زمان*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران، نشر نی.
- هایدگر، مارتین (۱۴۰۰ ب)، *مفهوم زمان*، ترجمه علی عبداللهی، تهران، نشر مرکز.
- هایدگر، مارتین (۱۳۹۸)، *چه باشد آنچه خوانندش تفکر؟* ترجمه سیاوش جمادی، تهران، نشر ققنوس.
- یانگ، جولیان (۱۳۹۸)، *هایدگر، واپسین*، ترجمه بهنام خداپناه، تهران، انتشارات حکمت.

- Babette Babich (2017), "On Heidegger on Education and Questioning," Michael A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2017).
- Hodge, Steven (2015), *Martin Heidegger Challenge to Education*, Springer International Publishing, Switzerland.
- Huttonen, Rauno, & Kakori, Leena. (2021), *Heidegger's critique of technology and the ecological necessity of education*, *Educational Philosophy and Theory*, 54 (5).
- Quay, John (2016), *Heidegger on Teaching*, Springer Science Business Media Singapore M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, DOI 10.1007/978-981-287-532-7_137-1
- Thomson, Iain (2016), *Rethinking education after Heidegger: Teaching learning as ontological response-ability*, *Educational Philosophy and Theory*, 48(8).