


Heidegger's Interpretation of Aristotle's Phronesis and its Implications in Education

Faramarz Muhammadipouya 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. (Corresponding Author), Email: muhammadipouya@basu.ac.ir

Poorya Aeini 

Master's student in History and Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Received: 2023-05-28	Revised: 2023-10-04	Accepted: 2024-03-04	Published: 2023-09-21
Citation: Mohammadi Pouya, F., & Aeini, P. (2024). Heidegger's Interpretation of Aristotle's Phronesis and its Implications in Education. <i>Foundations of Education</i> , 13(1), 95-116. doi: 10.22067/fedu.2024.82598.1271			

Abstract

The main purpose of this study is to explain Heidegger's interpretation of Aristotelian Phronesis and the educational implications based on it. Heidegger considers metaphysics to be a deviation in human thinking, which separated the theoretical from the concrete and practical sphere of human existence and gave priority to it. This deviation has determined all human relationships, including education, which prevents the realization of the original human existence. Heidegger refers to Aristotle's Nicomachean Ethics and interprets the five epistemic states of the human soul with an ontological perspective. Heidegger, unlike Aristotle, believes in the superiority of phronesis as a way of human existence, looking at his concrete sphere, over other aspects. The role of Francis can be seen in Heidegger's discussions about "the meaning of Being", "truth", "Being-in-the-world" and "Dasein". Based on this, the results of analogical reasoning and practical analogy, which have a special place in studies related to education, lose their validity as absolute and certain facts. In real education and training, instead of teaching what is known, the teacher teaches self-learning and teaches them with the position of his inherent being. The authentic human society is open to different possibilities of educational mechanisms and does not consider any situation as the ultimate possibility. As the ultimate level of metaphysical thinking, "Geshtel" reduces everything, including humans, to "resources", and the function of learning theories and curriculum is to make these resources more productive in line with economic interests. Also, Heidegger's thinking provides many possibilities for the development of new conceptualism in the curriculum.

Keywords: Heidegger; Phronesis; Aristotle; Education

Synopsis

According to Heidegger, this neglect of "Being", which prevailed in the tradition of Western thought from Plato to Nietzsche, has created the set of sciences and human relationships in such a way that the relationship between man and the world has been reduced to the concept of "subject" versus "object". This has caused a crisis for contemporary man, which Heidegger interprets as the crisis of "homelessness". That is, man is separated from his concrete life context, and has forgotten his true way of being (Khatami, 2005, p. 52). The emergence of



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

such a situation in the ontological field shows its effects in different fields of science and human activities. Among all these activities, education has a special place that Heidegger himself has paid attention to, and considers it to be deeply connected with the "meaning of Being" (Heidegger, 2002, p. 35). To deal with it, Heidegger looks at a point in the history of philosophy where for the first time the separation of opinion from action and the precedence of the former over the latter was conceptualized; It means Aristotle's Nicomachean Ethics. In addition, Heidegger found possibilities in these concepts and analyzes of Aristotle, by means of which he could introduce a new plan in philosophy (Khatami, 2005, pp. 23-24). In the Nicomachean Ethics, Aristotle considers the human soul to have five intellectual virtues: Techne or practical ability, episteme or scientific knowledge, nous or intuitive reason, sophia or theoretical wisdom, and phronesis or practical wisdom (Aristotle, 2021, p. 1139b).

Heidegger criticizes all philosophical systems for the fact that they have reduced human existence to the status of a theory which is only one of her existential fields (Heydari, 2009, p. 48). He considers this reduction to be a serious obstacle on the way to the originality of man in his individuality. Therefore, what classical philosophical approaches and systems do in education is to reduce personal choices and individual characteristics and create a mechanism to "standardize" human beings. Approaches based on traditional metaphysics in the form of curricula and different learning theories have consequences such as impersonalizing the relationship between teacher and student, spreading the culture of imitation, turning the learner into a quantifiable cognitive object, and the talent of people is only Pre-determined criteria and criteria are measured using standardized tests, it leads the learner to be the same as others and... (Gutek, 2019, pp. 167-173).

Aristotle divides the human soul into two parts, wise and non-wise, each of which has two components. Accordingly, there are two types of intellectual virtues: theoretical wisdom and practical wisdom. The first one operates in the field of unchanging necessary facts, and the second one operates in the field of changing possible facts. The function of both types of wisdom is to know the truth. Aristotle says that there are five states by which the soul can reach the truth: practical ability [skill, art], scientific knowledge or science, practical wisdom [phronesis], theoretical wisdom [understanding, philosophy], and intuitive reason (Aristotle, 2021, p. 1139b); These five virtues can be separated into two levels according to their relationship with the wise human soul; On the side of Sophia, Episteme, and Nous, of course, Sophia itself is a combination of the other two (Aristotle, 2021, p. 1141b) And on the other side are Phronesis and Tekhneh (with a lower status than Phronesis).

In his philosophy, Heidegger sought to revive the original meaning of truth, and through this concern, he refers to Aristotle and his Nicomachean ethics. Although Nicomachean ethics has moral and epistemological dignity for Aristotle, Heidegger adopts a completely ontological interpretation of Aristotle's concepts, especially the rational virtues in the 6th and 10th books, in the direction of "self-building" from it. For Heidegger, Aristotle's five rational virtues are interpreted as a part of the revelation of the truth and the un-concealment of the

'Being' (Kamali, 2019, p. 72). Aristotle considered Sophia to be the highest state of the human soul; But for Heidegger, phronesis is the most important situation in the revelation of being from Dasein. In other words, Heidegger, unlike Aristotle, who considered the highest form of man's encounter with the world to be theoretical, believes that man primarily and originally has a practical, practical, and instrumental relationship with the world (Heidegger, 2001, pp. 69-70). In addition, it should be emphasized that Heidegger clearly shows that he does not fundamentally believe in the separation of opinion and action, or dual worlds in the way that

Plato and Aristotle were the founders of it in the history of philosophy, and strongly seeks to negate it. Therefore, against the idea of man as a "rational animal" or "subject", Heidegger proposes an idea that again contains an emphasis on the practical and concrete sphere on the one hand and the inherent unity of man with the world on the other hand; "Being-in-the-world". He deliberately writes this phrase in this way to highlight its unitary and integrated structure. Dasein's being in the world is indivisible (Heidegger, 2001, pp. 169-170).

Heidegger's approach is that the most fundamental area from which all human thoughts and decisions originate is not only not clearly understandable, but basically "ambiguous" and confusing. In addition, according to Heidegger, the basis of any comprehensibility for humans is a matter of "non-conceptual" interaction (Dreyfus, 2020, p. 11). Therefore, it is not possible to imagine clear and explicit statements as absolute and transhistorical foundations, and based on that, start deducing theories and fixed styles for action and action. If the perception of the human being is "dasein" and not "rational animal", it means that it has no essential determination and is open to different possibilities of its "being". Therefore, it is not possible to have a basis and principles based on pure theory for his nature, nor goals as a form and nature determined in the direction of his placement in them. In its collective horizon, Dasein is aware of the fact that various mechanisms that have been organized historically to meet human needs, in their current state, are not the ultimate state and possibility, and can be in other ways as well. The mechanism that has appeared today in the form of various organizations and institutions, in principle, it is possible that it will be revealed in another way. For example, the possibility that education is completely separated from the school-oriented structure and emerges in another way.

In Gestel-based education and training, it is such that, on the one hand, the learners consider the world only as resources for exploitation, and their learning is only in the direction of acquiring knowledge and techniques to be more productive from the resources, on the other hand, the learners themselves and even the teachers as well human resources" (Heidegger, 1977, p. 18). They are considered to be productive in line with the established relationships and objectives. Therefore, the theories of learning, evaluation systems, and curricula are also focused on this issue. Learning theories such as behaviorism, cognitive theory, situational learning theory, etc., despite their major differences, are all based on a subjective view (Hodge, 2022, pp. 155-171). And therefore, their practical consequences in education are ultimately aimed at making human resources more productive.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت





مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت

فرامرز محمدی پویا  IDاستادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران، (نویسنده مسئول)، [muhammadipouya@basu.ac.ir](mailto:mohammadipouya@basu.ac.ir)پوریا آئینی  ID

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۷	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۱۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
استناد: محمدی پویا، فرامرز؛ آئینی، پوریا. (۱۴۰۲). تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۹۲-۱۱۶. doi: 10.22067/fedu.2024.82598.1271			

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطویی و دلالت‌های تربیتی مبتنی بر آن است. هایدگر متافیزیک را یک انحراف در تفکر بشر می‌داند که امر نظری را از ساحت انضمامی و عملی وجود انسان جدا کرده و به آن تقدم داده است. این انحراف تمامی مناسبات انسانی از جمله تعلیم و تربیت را تعین بخشیده است که مانع تحقق وجود اصیل انسانی می‌شوند. هایدگر به اخلاق نیکوماخوس ارسطو رجوع می‌کند و حالات پنج‌گانه معرفتی نفس انسان را با نگاهی هستی‌شناسانه تفسیر می‌کند. هایدگر برخلاف ارسطو، قائل به تقدم فرونیسیس به عنوان نحوه‌ای از وجود انسان ناظر به ساحت انضمامی او، بر سایر انحاء است. نقش فرونیسیس در مباحث هایدگر پیرامون «معنای هستی»، «حقیقت»، «در-جهان-بودن» و «دازاین» قابل مشاهده است. بر این اساس، نتایج حاصل از استدلال قیاسی و قیاس عملی که جایگاه ویژه‌ای در مطالعات مربوط به تعلیم و تربیت دارند، اعتبار خود را به عنوان حقایق مطلق و یقینی از دست می‌دهند. در تعلیم و تربیت حقیقی، معلم به جای آموزش دانسته‌ها، خود آموختن را آموزش می‌دهد و متریان را با موقف هستی ذاتی آنان الفت می‌دهد. جامعه انسانی اصیل، نسبت به امکان‌های متفاوتی از سازوکارهای تربیتی گشوده است و هیچ وضعیتی را نهایی‌ترین امکان در نظر نمی‌گیرد. «گشتل» به مثابه مرتبه غایی تفکر متافیزیکی، همه چیز از جمله انسان را به «منبع» تنزل می‌دهد و کارکرد نظریات یادگیری و برنامه‌درسی نیز بهره‌ورتر کردن این منابع در راستای منافع اقتصادی است. همچنین تفکر هایدگر امکانات فراوانی جهت پرورش جریان نومفهوم‌گرایی در برنامه‌درسی فراهم می‌کند.

واژه‌های کلیدی: هایدگر، فرونیسیس، ارسطو، تعلیم و تربیت

مقدمه

هایدگر تاریخ متافیزیک را عرصه غفلت و روی برگرداندن از «نور هستی» می‌داند. متافیزیک^۱ از آن رو که از هستی بماهو هستی غافل است و صرفاً از موجود بماهو موجود می‌پرسد، در قلمرو موجودات، پای در گل و در مانده از توجه به بنیادی‌ترین پرسش، یعنی پرسش از وجود می‌ماند. (Heidegger, 2010, pp. 132-133). به‌زعم هایدگر این غفلت بنیادین که بر سنت تفکر غرب از افلاطون تا نیچه غالب بوده، مجموعه علوم و مناسبات بشری را به نحوی پدید آورده که نسبت انسان با جهان به تلقی «سوژه» در برابر «ابژه» تقلیل یافته است. همین امر موجب بروز بحران برای انسان معاصر شده است که هایدگر آن را به بحران «بی‌خانمانی» تعبیر می‌کند؛ یعنی انسان از سیاق حیات انضمامی خود جدا افتاده و شیوه راستین بودن خود را فراموش کرده است. (Khatami, 2005, p. 52). روشن است که بروز چنین وضعیتی در ساحت هستی‌شناختی، اثرات خود را در ساحت مختلف علوم و فعالیت‌های انسانی نشان می‌دهد. از میان تمام این فعالیت‌ها، تعلیم و تربیت حائز جایگاه ویژه‌ای است که خود هایدگر نیز به آن توجه داشته است و آن را به نحوی عمیق با «معنای هستی» همبسته می‌داند (Peters, 2002, p. 35).

هایدگر از همان اوایل مسیر فکری خود، کار اصلی فلسفه را به چالش کشیدن تقدم و حکومت مطلق امر «نظری» می‌داند؛ چرا که معتقد بود چنین تقدمی باعث از دست رفتن و بی‌معنا شدن موضوع اصلی فلسفه، یعنی «خود زندگی» می‌شود (Kamali, 2019, p. 23). او می‌گوید آنچه در بطن نظریه مثل افلاطون نهفته، عبارت است از تقلیل «حقیقت به مثابه نامستوری» به «حقیقت به مثابه صدق و مطابقت میان شناخت و امر واقع» (Heidegger, 1997, p. 230). این «تحریف» افلاطونی که در ذات حقیقت رخ می‌دهد، تمامی سنت عقلانی پس از او را تعیین می‌بخشد و البته این تلقی از حقیقت تنها محدود به قلمرو فلسفه محض نمی‌شود؛ هایدگر این جایجایی در ذات حقیقت را واقعیتی بنیادین می‌داند که بر هر چیزی در تاریخ عالم تا دوره معاصر حکم فرماست (Heidegger, 1997, p. 237). به عقیده هایدگر اینجا طلوعه آغازین جدایی نظر از عمل و اندیشه محض از انضمامیت است. هایدگر برای مقابله با آن، به نقطه‌ای از تاریخ فلسفه نظر می‌کند که در آنجا برای نخستین بار جدایی نظر از عمل و همچنین تقدم اولی بر دومی صورت‌بندی مفهومی یافته است؛ یعنی کتاب اخلاق نیکوماخوس ارسطو. به‌علاوه اینکه هایدگر در همین مفاهیم و تحلیل‌های ارسطو

۱. متافیزیک را به «مابعدالطبیعه» ترجمه نمی‌کنیم چرا که هایدگر در متن کتاب «متافیزیک چیست؟» تأکید می‌کند که «متا» به معنای «بعد» نیست بلکه به معنای گذر و استعلا از فیزیک یا جهان موجودات است.

Heidegger, M., & Jamadi, S. (2010). *Was ist Metaphysik*. Qoqnoos. <https://B2n.ir/g31702>

امکاناتی یافت که به وسیله آن‌ها می‌توانست طرحی نو در فلسفه دراندازد (Kamali, 2019, pp. 23-24). ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس، نفس انسان را دارای پنج فضیلت عقلانی می‌داند: ^۱تخنه^۱ یا توانایی عملی (هنر یا فن)، ^۲اپیستمه^۲ یا شناخت علمی، ^۳نوس^۳ یا عقل شهودی، ^۴سوفیا^۴ یا حکمت نظری و ^۵فرونیسیس^۵ یا حکمت عملی (Aristotle, 2021, p. 1139b).

فرونیسیس در اندیشه هایدگر و ربط آن به عرصه تعلیم و تربیت از آن جهت بسیار حائز اهمیت است که بازتفسیر وی از فلسفه ارسطو و به‌طور خاص مفهوم فرونیسیس ناظر به دغدغه‌ای است که هایدگر در خصوص وجود «اصیل» انسانی دارد. هایدگر به دنبال آن است تا در ضمن تفسیر خود، ساحت عملی و انضمامی به‌مثابه موقعیتی ممتاز در وجود انسان را برجسته کند. هایدگر به‌تمامی نظام‌های فلسفی از این جهت نقد وارد می‌کند که هستی انسان را به شأن نظری که فقط یکی از ساحات وجودی اوست تقلیل داده‌اند (Heydari, 2009, p. 48). او این تقلیل یافتن را مانعی جدی بر سر راه اصالت یافتن انسان^۶ در فردیت خویش می‌داند. بر این اساس، کاری که رویکردها و نظام‌های فلسفی کلاسیک در تعلیم و تربیت انجام می‌دهند این است که انتخاب‌های شخصی و تشخیص‌های فردی را می‌کاهند و سازوکاری در جهت «استاندارد کردن» آحاد انسان‌ها به وجود می‌آورند. رویکردهای مبتنی بر متافیزیک سنتی در قالب برنامه‌های درسی و نظریات یادگیری مختلف، تبعاتی به دنبال دارند از قبیل اینکه رابطه معلم و شاگرد را غیرشخصی می‌کند، فرهنگ تقلید را رواج می‌دهد، فرد یادگیرنده را به ابژه شناختی کمیت‌پذیر تبدیل می‌کنند، استعداد انسان‌ها را صرفاً با معیار و ملاک‌های از پیش تعیین شده و با استفاده از آزمون‌های استاندارد شده می‌سنجند، متعلم را به هم‌رنگ شدن با دیگران سوق می‌دهند و ... (Gutek, 2019, pp. 167-173).

یکی از مهم‌ترین فیلسوفان اثرگذار بر هایدگر در صورت‌بندی تفکر انتقادی‌اش ارسطو است. تحسین هایدگر از ارسطو چنان است که او را آخرین نفر از فیلسوفان بزرگی می‌داند که «چشمانی برای دیدن داشت» (Heidegger, 2012, p. 232). بنابراین تبیین خوانش و تفسیر هایدگر از مفاهیم فلسفه ارسطو و به‌خصوص مفهوم فرونیسیس که به‌زعم ما نقطه الهام و اتکای بسیار مهمی در ایده‌های اساسی هایدگر در تمامی عمر

1. Techne
2. Episteme
3. Nous
4. Sophia
5. Phronesis

۶. مقصود و منظور هایدگر از «اصالت» یا «اصیل بودن» در مقابل «غیر اصیل بودن» هستی‌شناسانه بوده و به هیچ عنوان معنایی اخلاقی و دال بر ارزش و ضد ارزش بودن ندارد. هایدگر انسان اصیل را انسانی می‌داند که نحوه هستی‌اش را خودش و مبتنی بر امکانات منحصر به فردش تعیین می‌بخشد. هایدگر در کل فلسفه خود هیچ گزاره یا آموزه اخلاقی و ارزش گزارانه‌ای ندارد.

فلسفی‌اش است، امری مهم و مفید است. همچنین با ابتدا به درک این امر می‌توان دلالت‌های سلبی و ایجابی فلسفه‌های دیگر در تعلیم و تربیت را نیز به دست آورد.

روش پژوهش

این پژوهش دارای رویکرد کیفی بوده و با روش توصیفی - تحلیلی انجام می‌شود. در این نوع از پژوهش‌ها، پژوهشگر به دنبال درک چگونگی پدیده، متغیر، شیء یا مطلب است. این دسته از پژوهش‌ها هم جنبه کاربردی دارند و هم جنبه بنیادی؛ به لحاظ کاربردی می‌توانند در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها و همچنین برنامه‌ریزی‌ها مورد استفاده قرار گیرند. از سوی دیگر پژوهش‌های توصیفی از لحاظ بنیادی به کشف حقایق و واقعیت‌های جهان هستی می‌انجامد. در این پژوهش‌ها، نوعاً از روش‌های مطالعه کتابخانه‌ای و بررسی متون و محتوای مطالب و سایر روش‌ها به فراخور موضوع استفاده می‌شود. از ویژگی‌های پژوهش توصیفی این است که پژوهشگر دخالتی در موقعیت، وضعیت و نقش متغیرها ندارد و آن‌ها را دست‌کاری یا کنترل نمی‌کند و صرفاً آنچه را که وجود دارد مطالعه کرده و به توصیف و تشریح آن می‌پردازد. همچنین پژوهش‌های توصیفی ممکن است به کشف قوانین و ارائه نظریه منتهی شود. به‌طور کلی این نوع از پژوهش‌ها ارزش علمی بالایی دارند و می‌توانند به کشف حقایق و ایجاد شناخت کلی و تدوین قضایای کلی در تمامی علوم و معارف بشری منجر شوند (Hafeznia, 2022, pp. 58-61). در این پژوهش ابتدا گزارشی از نقش و جایگاه فرونیسیس در کتاب اخلاق نیکوماخوس ارسطو به دست می‌دهیم، سپس مسئله و اندیشه اساسی هایدگر را با تکیه بر آثار مهم او مانند «هستی و زمان» توصیف و تأثیر تفسیر او از فرونیسیس ارسطویی را در مباحثی همچون «معنای هستی»، «حقیقت»، «در-جهان-بودن» و «دازاین» مورد تحلیل قرار می‌دهیم. در نهایت نیز دلالت‌های فلسفی این تفسیر را در تعلیم و تربیت عرضه می‌داریم.

جایگاه فرونیسیس در اندیشه ارسطو

اخلاق نیکوماخوس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین آثار ارسطو، حاوی تحلیل‌های موشکافانه در زمینه عمل اخلاقی و مقدار زیادی توصیفات در زمینه فضایل اخلاقی مطلوب است (O'Connor, 2017, p. 173). او در همان جملات آغازین این کتاب، رویکرد غایت‌شناسانه خود را نشان می‌دهد؛ به این معنا که دانش‌ها، فنون، اعمال و انتخاب‌های آدمی را در راستا و معطوف به یک سری اهداف و غایات می‌داند (Aristotle, 2021, p. 1094a). ارسطو در ادامه، میان غایات فرق می‌گذارد: «بعضی از غایات، خود اعمال هستند و بعضی دیگر آثاری هستند بیرون از اعمالی که آن‌ها را پدید می‌آورند؛ یعنی بعضی از چیزها به‌خودی‌خود هدف انسان‌اند

اما بعضی اهداف، وسیله‌ای هستند برای رسیدن به اهدافی دیگر. ارسطو می‌گوید خواه این زنجیره انتخاب‌ها و فعالیت‌ها کوتاه باشد یا بلند، می‌بایست در نهایت غایتی وجود داشته باشد که فی‌نفسه مطلوب بوده و وسیله‌ای برای رسیدن به چیزی دیگر نباشد (O'Connor, 2017, p. 177). او معتقد است یک خیر اعلا، غایی و برتر وجود دارد که در نهایت همه فعالیت‌های بشر معطوف به آن است یا باید معطوف به آن باشد. ارسطو این خیر اعلا را «اُودایمونیا»^۱ نامید که غالباً به «سعادت»، «نیکبختی» و «خوشبختی»^۲ ترجمه شده است. (Aristotle, 2021, p. 1094a).

ارسطو در بررسی‌ها و تحلیل‌های خود از نیکبختی، پای مفهوم دیگری را به بحث باز می‌کند؛ مفهوم «آرته»^۳ یا «فضیلت». او می‌نویسد: «خیر و نیکبختی برای آدمی، فعالیت نفس در انطباق با فضیلت است و اگر فضایل متعددی وجود دارد نیکبختی در انطباق با بهترین و کامل‌ترین فضایل است» (O'Connor, 2017, p. 31). فضیلت نزد ارسطو شرط کافی برای نیکبختی نیست، لکن شرط لازم است. چراکه به عقیده او شخصی می‌تواند فضیلت‌مند باشد و نیکبخت نباشد اما کسی نمی‌تواند بدون فضیلت خوشبخت باشد. ارسطو بعد از آنکه معنای نیکبختی را به فضیلت گره می‌زند، برای کشف این معنا، به دنبال شناخت ماهیت فضیلت است؛ «چون نیکبختی، فعالیت نفس موافق فضیلت کامل است، اکنون باید پرسیم که فضیلت چیست. شاید از طریق این تحقیق بتوانیم ماهیت سعادت را نیز روشن‌تر ببینیم» (Aristotle, 2021, p. 1102a).

ارسطو پیش از ورود به تحلیل فضیلت، نفس انسان را به دو بخش غیر خردمند و خردمند تقسیم می‌کند. بخش غیر عقلی یا غیر خردمند هم خود دو قسم دارد، یکی جزء گیاهی یا جمادی که مربوط به تغذیه و رشد و نمو جسمانی صرف است و ارتباطی با خرد ندارد و دیگری جزء شهوی است. «جزء شهوی یا جزء خواهنده تا اندازه‌ای از خرد بهره‌مند است از آن جهت که می‌تواند فرمان خرد را بشنود و از آن پیروی کند». ارسطو می‌نویسد: «حال اگر بگوییم این جزء نفس - یعنی جزء شهوی یا خواهنده نفس - نیز عنصری عقلی در خود دارد، پس بخش خردمند نفس نیز دارای دو جزء خواهد بود که جزئی خرد را به معنی واقعی در خویشتن دارد و جزء دیگر دارای این توانایی است که «بشنود» یعنی اطاعت کند همان‌گونه که کودک سخن پدر را می‌شنود» (Aristotle, 2021, p. 1102b).

پس ارسطو بخش خردمند نفس را نیز به دو جزء تقسیم می‌کند. «یکی به موجوداتی نظر دارد که علل وجودشان تغییرناپذیرند و دیگری به موجوداتی نظر دارد که تغییرپذیرند» (Aristotle, 2021, p. 1139a).

1. εὐδαιμονία
2. Happiness
3. ἀρετή

به عبارت دیگر از نگاه ارسطو همان گونه که بخش غیرعقلانی نفس دو جزء دارد (گیاهی و شهوی)، بخش عقلانی نفس انسان نیز خود بر دو قسم است؛ یکی با جهان پایدار و بی دگرگونی حقیقت ضروری و آن دیگری با دنیای پر از دگرگونی واقعیت امکانی سروکار دارد (O'connor, 2017, p. 184).

بخش خردمند نفس		بخش غیر خردمند نفس	
جزء عقلی محض که با جهان پایدار و بدون تغییر و با عالم حقایق ضروری در ارتباط است.	آن جزء که با دنیای پر از دگرگونی واقعیات امکانی سروکار دارد.	جزء شهوی یا خواهنده نفس که تاندازه‌ای از خرد بهره‌ور است.	جزء گیاهی یا جمادی محض که هیچ ارتباطی با خرد ندارد.

نمودار ۱ - تقسیم‌بندی ارسطو از نفس

حال با توجه به این تقسیم‌بندی، ارسطو فضیلت را بر دو نوع می‌داند؛ فضایل عقلی و فضایل اخلاقی. فضایل عقلی مربوط به بخش خردمند نفس و فضایل اخلاقی مربوط به بخش غیر خردمند نفس است. به عقیده ارسطو «فضیلت عقلی از راه آموزش [تعلیم و تربیت] پدید می‌آید و رشد می‌یابد و بدین سبب نیازمند تجربه و زمان است در حالی که فضیلت اخلاقی نتیجه عادت است.» (Aristotle, 2021, p. 1103a).

ارسطو در ادامه تحلیل خود از فضیلت اخلاقی وارد آموزه معروف «اعتدال» می‌شود و می‌نویسد: «افراط و تفریط به ردیلت تعلق دارد و حد وسط به فضیلت» (Aristotle, 2021, p. 1106b). شخص فضیلت‌مند نه زیاد می‌خورد و نه کم، بلکه مقدار مناسب را انتخاب و مطابق آن عمل می‌کند. ارسطو فهرست بلندی از انواع فضایل را بررسی کرده که شامل فضایی چون سخاوت، صداقت، شرافت و دوستی می‌شود و به‌طور مختصر بیان می‌کند که چگونه این فضایل به حد وسط و اعتدال مربوط می‌شوند (Kenny, 2022, p. 397). همچنین انسان دارای فضیلت در خصوص تمایلات طبیعی انسانی از قبیل اشتها، میل جنسی، خشم و غیره نیز به نحو معتدل رفتار می‌کند؛ یعنی نه زیاد به آن‌ها پروبال می‌دهد و نه سرکوبشان می‌کند (O'connor, 2017, p. 181). البته ارسطو هشدار می‌دهد که حد وسط برای افراد مختلف یکی نیست و فرق دارد (Aristotle, 2021, pp. 1106a-b). مثلاً حد وسط خوردن غذا برای شخصی که به صورت حرفه‌ای به ورزش و زنده‌برداری مشغول است، با یک فرد عادی کاملاً متفاوت است. حال این سؤال مطرح می‌شود که فرد دارای فضیلت، اعتدال و حد وسط را چگونه و با تکیه بر چه چیزی برمی‌گزیند؟ اگر نمی‌شود دستورالعملی فراگیر و کلی در خصوص میزان و مقدار غذا صادر کرد پس حد وسط در غذا خوردن برای هر کس را چه عاملی تعیین می‌کند؟ در اینجا است که ارسطو پای خود را در حریم فضیلت عقلانی می‌گذارد

و می‌گوید: «فضیلت ملکه‌ای است که حد وسطی را انتخاب کند که برای ما درست و با موازین عقلی سازگار است، با موازینی که مرد دارای حکمت عملی [فرونیسیس] حد وسط را با توجه به آن‌ها معین می‌کند» (Aristotle, 2021, p. 1107a).

حکمت عملی یا فرونیسیس یکی از فضایل عقلانی است که ارسطو در فصل ششم از کتاب اخلاق نیکوماخوسی، به بررسی و تحلیل این فضایل می‌پردازد. ارسطو با توجه به تقسیم‌بندی نفس انسان به دو بخش خردمند و غیر خردمند، فضایل عقلانی را دو گونه می‌داند: حکمت نظری و حکمت عملی. اولی در حیطه حقایق ضروری لایتغیر و دومی در حیطه واقعیات امکانی دگرگون شونده عمل می‌کند. کارکرد هر دو نوع حکمت، «شناخت حقیقت» است. ارسطو می‌گوید پنج حالت وجود دارد که نفس به سبب آن‌ها می‌تواند به حقیقت دست یابد: توانایی عملی [مهارت، فن]، شناخت علمی یا همان علم، حکمت عملی [فرونیسیس]، حکمت نظری [فهم، فلسفه] و عقل شهودی (Aristotle, 2021, p. 1139b). این پنج فضیلت با توجه به ارتباطشان با نفس خردمند انسانی در دو سطح قابل تفکیک‌اند؛ در سویی سوفیا، اپیستمه و نوس که البته سوفیا خود ترکیبی از دوتای دیگر است (Aristotle, 2021, p. 1141a) و در سوی دیگر فرونیسیس و تخته (با شأنی پایین‌تر از فرونیسیس) قرار دارند.

بخش خردمند نفس	
آن جزء که با دنیای پر از دگرگونی واقعیات امکانی سروکار دارد.	جزء عقلی محض که با جهان پایدار و بدون تغییر و با عالم حقایق ضروری در ارتباط است.

فضایل عقلی ناظر به آن

فضایل عقلی ناظر به آن

فرونیسیس (phronesis) و تخته (techne)	سوفیا (Sophia) که خود آمیزه‌ای از شهود (nous) و علم (episteme) است.
نمودار ۲ - فضایل عقلانی	

فرونیسیس به ما کمک می‌کند تا وسیله درست اعمال نیک را تشخیص داده و انتخاب کنیم؛ ارسطو معتقد است فرد صاحب حکمت عملی کسی است که از طرفی با فهم کلیات و ضروریات (ساحت عقل

تجربیدی) سروکار دارد و از طرف دیگر با جزئیات و امور تغییرپذیر (ساحت امور انضمامی) مواجه است (Aristotle, 2021, p. 1141b). از این رو، همان‌گونه که فلاسفه و دانشمندان مبتنی بر برهان قیاسی دست به نتیجه‌گیری می‌زنند، شخص دارای فرونیسیس نیز مسیر درست عمل را به کمک استدلالی نیمه‌قیاسی، یعنی «قیاس عملی» مدلل می‌سازد. قیاس عملی نیز منتج به انتخاب عملی می‌شود. انسانی که شخصیتی خوب دارد می‌تواند خیر انسان را تشخیص دهد، سپس فرونیسیس او را قادر می‌سازد تا ارزیابی صحیحی از وسیله رسیدن به خیر داشته باشد. قیاس عملی را به صورتی خام می‌توان چنین خلاصه کرد: «A خیر است. B وسیله رسیدن به A است. پس من عمل B را انجام می‌دهم» (O'Connor, 2017, p. 185). ارسطو گرچه برای عمل انسانی از قیاس صوری استفاده می‌کند، اما متوجه این نکته هست که در مطالعات اخلاقی نمی‌توان انتظار همان دقتی را داشت که در ریاضیات یا فلسفه اولی وجود دارد. ارسطو در همان بندهای آغازین اخلاق نیکوماخوس اشاره می‌کند که «در این بحث باید به آن مقدار دقت قناعت کنیم که موضوع پژوهش اقتضا می‌کند زیرا که در همه بحث‌ها... نباید خواستار دقت برابر شد» (Aristotle, 2021, p. 1094b).

تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطویی

ابتدا نیاز است به فهمی از رویکرد، نحوه و جنبه‌های مواجهه هایدگر با فلسفه عملی ارسطو و به‌طور خاص اخلاق نیکوماخوس دست‌یابیم تا بهتر بتوانیم تفسیر و برداشت او از مفهوم فرونیسیس را مورد بررسی قرار دهیم. در این راستا دو نکته کلی و مهم قابل طرح است؛ نخست اینکه مواجهه و خوانش هایدگر از ارسطو به هیچ عنوان وجه اخلاقی ندارد. دغدغه اصلی هایدگر «وجود» یا «هستی» است. بنابراین هایدگر حتی در خصوص کتاب اخلاق نیکوماخوس نیز «مسئله خاص علم اخلاق» را تعلیق می‌کند و با نگاه هستی‌شناسانه در جهت تعیین ساحت‌های مختلف وجودی انسان یا دازاین^۱ به سراغ آن می‌رود (Heidegger & Neumann, 2007, p. 376). چنانکه دیدیم، ارسطو در این اثر، به تحلیل نفس انسانی پرداخته و اجزاء مختلف آن و ویژگی‌ها و فضیلت‌های مربوط به هر کدام را برشمرده است؛ همین امر، امکانی را برای هایدگر به وجود می‌آورد تا مبتنی بر آن انحاء وجودی انسان را کشف کند.

نکته دوم اینکه هایدگر از همان سال‌های آغازین حیات فلسفی خود، نسبت به «تقدم امر نظری» مخالف

۱. هایدگر در آثار نخستینش به خصوص در هستی و زمان بجای واژه‌ی «انسان» از «دازاین» (Dasein) استفاده می‌کند. دازاین در اندیشه‌ی هایدگر منحصرأ به انسان و نحوه‌ی هستی انسان اشاره دارد. این واژه شکل جمع ندارد و هم انسان مفرد را افاده می‌کند و هم همه‌ی موجودات انسانی را.

Watts, M. (2019). *Heidegger A Beginner's Guide* (M. Parsa, Trans.). Shavand. (In Persian). <https://B2n.ir/m31708>

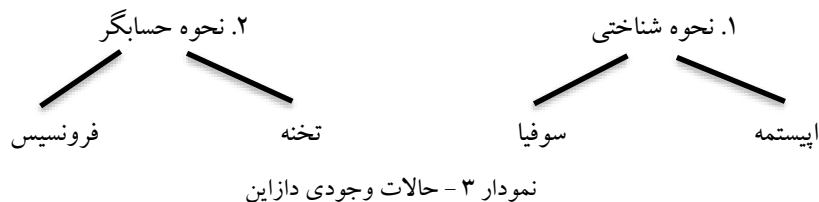
بوده و به دنبال نفی آن است. او معتقد است موضوع اصلی فلسفه، «خود زندگی» بوده و سیطره مطلق امر نظری و تئوریک باعث از دست رفتن و بی‌معنا شدن آن می‌شود (Heidegger, 2002, pp. 84-94). بنابراین هایدگر در جستجوی نقطه‌ای از تاریخ اندیشه است که در آنجا اولاً میان نظر و عمل جدایی افتاده و ثانیاً به امر نظری برتری داده شده است. گرچه این امر به صورت برجسته برای اولین بار در آرای افلاطون مطرح شد، لکن صورت‌بندی دقیق و روشن آن را ارسطو انجام داده است؛ لذا این جستجو، هایدگر را به ارسطو و اخلاق نیکوماخوس می‌رساند. در ادامه مبتنی بر همین دو نکته - که مستقل از هم نیستند - تلقی و تفسیر هایدگر از مفهوم فرونیسیس را مورد بررسی قرار می‌دهیم و نشان می‌دهیم که چگونه ردپای این مفهوم در سرتاسر فلسفه هایدگر قابل مشاهده است.

اگر بخواهیم بدانیم که چه چیزی یا چه مسئله‌ای روح و جان تفکر هایدگر است و به کل تلاش‌های فلسفی‌اش حیات می‌بخشد، درمی‌یابیم که این هسته مرکزی، خود امری دوگانه است؛ تحقیق درباره وجود یا هستی^۱ و تحقیق درباره حقیقت؛ البته این دو پرسش در نهایت در وحدتی درونی در سرتاسر آثار هایدگر حضور دارند. هایدگر عامدانه به جای واژه حقیقت، واژه یونانی *الِثیا*^۲ را استخدام نموده و آن را به ظهور، گشودگی، یا انکشاف^۳ ترجمه می‌کند. از نظر او این لفظ حکایتگر مفهومی اساسی در تلقی یونانیان از هستی بوده است. ظهور یا گشودگی هستند یا موجود^۴ صفت اضافه‌ای بر آن نیست بلکه وصف اساسی خود موجود است. در واقع موجود یعنی آنچه حاضر^۵ است، یعنی چیزی که ثابت و استمرار دارد. از طرفی برای هایدگر، انسان تنها موجودی است که می‌تواند شیء یا موجود را در آشکاری و گشودگی‌اش دریابد (Biemel, 2017, pp. 41-42). هایدگر این «دریافتن» و مواجهه دازاین با اشیاء و موجودات را در حالت آغازین آن، نه شناخت نظری و تئوریک، بلکه عملی و «دست‌ورزانه» می‌داند (Heidegger, 2019b, p. 67). هایدگر با توجه به معنای واژه یونانی *αλήθεια* (الِثیا)، دو تلقی رایج در تاریخ فلسفه از حقیقت را برمی‌شمارد؛ یکی حقیقت به‌مثابه مطابقت^۶ و دیگری اینکه جایگاه حقیقت در حکم و گزاره است. اما هیچ‌کدام از این‌ها برای هایدگر نشان‌دهنده معنای بنیادی حقیقت نیستند. هایدگر معتقد است معنای نخستین الِثیا چیز دیگری است. این واژه از دو بخش *α+λήθεια* تشکیل شده که در اصل به نفی فراموشی، پوشیدگی و مستوری اشاره دارد (Heidegger & Neumann, 2007, pp. 377-379). هایدگر معتقد است این معنای

1. Sein / Being
 2. aletheia
 3. unhiddenness
 4. Seinde / entity
 5. present
 6. adaequatio

پیشاسقراطی از حقیقت، با افلاطون و نظریه مثل او به محاق می‌رود. به نظر او در تفکر افلاطون انحرافی وجودشناختی شکل می‌گیرد که مبتنی بر آن اولاً حقیقت صرفاً به‌عنوان صفتی برای گزاره تلقی می‌شود، ثانیاً این حقیقت بر کنش ادراکی^۱ و تمثل و بازنمایی^۲ تکیه دارد. و این انحراف بزرگ، تقدیر تمامی متفکران بعدی تاریخ فلسفه را رقم می‌زند (Heidegger, 1997, pp. 230-233).

هایدگر در فلسفه خود در پی احیای معنای اصیل از حقیقت برآمد و به‌واسطه همین اهتمام، به ارسطو و اخلاق نیکوماخوس او رجوع می‌کند. باوجوداینکه اخلاق نیکوماخوس برای ارسطو شأنی اخلاقی و معرفت‌شناختی دارد، اما هایدگر در راستای «از آن خودسازی» مفاهیم ارسطو، خصوصاً فضایل عقلانی در کتاب‌های ششم و دهم، تفسیری کاملاً وجودشناختی از آن اختیار می‌کند. فضایل عقلانی پنج‌گانه ارسطو برای هایدگر به‌مثابه انحصاری از آشکارگی حقیقت و نامستوری وجود بماهو وجود مورد تفسیر قرار می‌گیرند (Kamali, 2019, p. 72). بنابراین دازاین حقیقت یا هستی را به پنج شیوه آشکار می‌کند. او بر اساس کتاب ششم اخلاق نیکوماخوس، برای دازاین از آن‌جهت که دارای لوگوس^۳ (نطق و زبان) است، دو نحوه، وجه یا حالت^۴ قائل است: حالت معرفتی و شناختی یا اپیستمونیکون^۵ و حالت حسابگر یا لوگیستیکون^۶. از آن پنج فضیلت عقلانی که ارسطو به انسان نسبت می‌دهد، اپیستمه^۷ و سوفیا^۸ در ذیل حالت شناختی، تخته^۹ و فرونیسیس^{۱۰} نیز از سنخ وجه حسابگر نفس دازاین به حساب می‌آیند. «نوس^{۱۱}» در این تقسیم‌بندی جایی ندارد از آنجا که نوس واجد «نطق باطنی» بوده ولی سایر حالات دارای «نطق ظاهری» هستند. به‌علاوه اینکه نوس به‌نوعی در چهار حالت دیگر حضور دارد (Heidegger, 2003b, pp. 19-20).



-
1. Vernehmung / perceptual activity
 2. Ungesagte / unsaid
 3. λόγον ἔχον / lógon échon/having a reason
 4. mode
 5. Ἐπιστημονικόν / Epistimonicon/Scientific
 6. Λογιστικόν / logistikón/calculative
 7. ἐπιστήμη
 8. σοφία
 9. τέχνη
 10. φρόνησις
 11. νους

ارسطو سوفیا را حالت برتر نفس انسان می‌دانست؛ اما برای هایدگر، فرونیسیس مهم‌ترین وضعیت در آشکار نمودن هستی از سوی دازاین است. به عبارت دیگر هایدگر برخلاف ارسطو که بالاترین صورت مواجهه انسان با عالم را نظری و تئوریک می‌دانست، معتقد است که انسان بدو و اصالتاً نسبتی عملی، کاربردی و ابزاری با جهان دارد. (Heidegger, 2019b, pp. 69-70). ضمن اینکه باید تأکید کرد که هایدگر به وضوح نشان می‌دهد که اساساً قائل به تفکیک نظر و عمل، یا عوالم دوگانه به آن شکلی که افلاطون و ارسطو پایه‌گذاران آن در تاریخ فلسفه بودند نیست و به شدت نیز در پی نفی آن است. هایدگر منتقدانه به مصاف ارسطو می‌رود تا نشان دهد او بوده که انحراف تفکر متافیزیکی در تاریخ را با صورت‌بندی مفهومی، آغاز کرده است. هایدگر در همین میان به این موضوع واقف می‌شود که در خود آن صورت‌بندی انحرافی - به‌زعم هایدگر - چه ظرفیت عظیمی جهت برون‌رفت از آن انحراف وجود دارد. پادزهر این زهر، در خود آن است؛ این پادزهر، فرونیسیس است که برای هایدگر الهام‌بخش بسیاری از ایده‌های اوست. از یک سو فرونیسیس چه در متن خود ارسطو و چه در خوانش هایدگر، دلالت بر نسبت «انضمامی» انسان با جهان دارد. از سوی دیگر چنانکه گفته شد، جان فلسفه هایدگر، مسئله «معنای هستی» یا «حقیقت هستی» است. حال وقتی می‌بینیم هایدگر مقصد و مقصود اصلی رساله مهم هستی و زمان را «ساخته و پرداخته کردن انضمامی پرسش از معنای هستی» (Heidegger, 2019b, p. 57) می‌داند، به اهمیت نقش فرونیسیس نزد او بهتر پی می‌بریم.

هایدگر معتقد است تاریخ متافیزیکی، نسبت به هستی غافل بوده است. آنچه در تاریخ فلسفه از آن به‌عنوان هستی یا وجود یاد شده، همان وجود بنیادینی نیست که موجودات را به ظهور می‌رساند و «تعیین‌بخش هستنده بماهو هستنده است» (Heidegger, 2019b, p. 70). وجودشناسی‌های سنتی به دنبال آن بودند که همه موجودات را بر یک مبدأ و آغازگاه خودبسنده استوار کنند که در نسبت علی با موجودات است^۱ (Dreyfus, 2020, p. 25). رسیدن به صراحت در امر آغازین - که برای هایدگر همان هستی بماهو هستی است و ظهور موجودات گره‌خورده به زلف آن است - نه امکان دارد، نه ضرورت. این بنیاد، خود امری مبهم و گیج‌کننده است و باید هم، چنین باشد (Heidegger, 1935). هایدگر برای طرح پرسش از معنای هستی، آغازگاه و تکیه‌گاه احتجاج‌های خود را بر تحلیل و ایضاح هستی‌شناسانه یک موجود خاص می‌گذارد. یعنی می‌خواهد معنای هستی را از آینه وجود یک موجود به‌خصوص دنبال کند. این موجود، هر

۱. هایدگر معتقد است دو معنای مهم از وجود در تاریخ فلسفه مطرح شده است؛ یکی وجود به مثابه کلی‌ترین مفهوم و دیگری وجود به عنوان علت‌العلل یا خدا. از ترکیب این دو معنا، ساختاری شکل می‌گیرد که به آن «انتوتولوژی» می‌گوید. هایدگر می‌گوید در هر عصری، ساختار انتوتولوژی است که فهم انسان‌ها نسبت به خودشان و جهانشان را شکل می‌دهد.

کدام از خود ما انسان‌ها هستیم. موجودی که از امکان پرسیدن به‌عنوان یکی از امکان‌های «بودن» برخوردار است. هایدگر این موجود را «دازاین» می‌نامد (Heidegger, 2019b, pp. 72-74).

هایدگر به‌جای واژه انسان از دازاین استفاده می‌کند، چراکه معتقد است در تاریخ فلسفه، معانی زیادی ناظر به «حیوان ناطق» بودن در این واژه رسوب کرده است و بدین طریق می‌خواهد از حصر آن دلالت‌ها بیرون آید. استعمال واژه دازاین نزد هایدگر به هیچ‌عنوان امری تصادفی نیست. دازاین (به معنی آنجا/اینجا بودن) نحوه خاص هستی این موجود را پیشاپیش افاده می‌کند که قرار است از سیمای آن پرسش، معنای هستی را پی‌بگیریم (Heidegger, 2019b, pp. 75-76). دازاین اولاً به لحاظ ماهیت فاقد هرگونه تعیین است و این یعنی گشوده بودن و برون‌ایستایی^۱ نسبت به امکان‌های بودن (Heidegger, 2019b, p. 83). این درست در مقابل تلقی انسان به‌مثابه حیوان ناطق است. ثانیاً دازاین در زبان آلمانی عامیانه به معنای «وجود روزمره انسان» است (Dreyfus, 2020, p. 25) و این وجود روزمره از آن جهت اهمیت دارد که هایدگر در تحلیل دازاین، انضمامیت آن را اصل قرار می‌دهد (Heidegger, 2019b, p. 519).

از نظر هایدگر دازاین «سوژه» دکارتی - کانتی نیست. اصولاً یکی از اهداف مهم هایدگر در طرح دازاین، تلاشی است برای آزاد کردن تعریف ذات انسان از مفهوم «سوژه‌کنیوئته»^۲. او می‌گوید اگر این‌گونه تصور شود که دازاین، به‌جای سوژه یا آگاهی و هم‌معنی با آن به کار رفته است، فهم کل پژوهش هستی و زمان ناممکن خواهد بود (Kaufmann, 1975). در واقع سوژه‌کنیوئته، سنتی در فلسفه دوران مدرن است که با دکارت آغاز می‌شود. دکارت با طرح نقطه‌عزیمت مشهور خود - «من می‌اندیشم، پس هستم» - انسان را به‌مثابه فاعل شناسا، موجودی مطلقاً مستقل و جدا از جهان به تصویر می‌کشد که ربط و نسبتش با اشیا و پدیده‌های جهان به‌مثابه ابژه یا متعلق شناسایی، صرفاً از جنس معرفت‌شناختی و نظری است. گویی برتری و سلطه‌ای را که ارسطو به شأن تئوریک انسان داده بود، در دکارت (و بعداً در کانت) به‌اعلی‌درجه خود می‌رسد. نقد بنیادین هایدگر نسبت به این سنت در این است که او معتقد است نقطه‌عزیمت دکارت را باید کلاً معکوس کرد؛ یعنی «من هستم، پس می‌اندیشم» (Dreyfus, 2020, p. 12). هایدگر می‌نویسد: «ادعای دکارت آن بود که با «cogito sum»^۳ شالوده‌ای نو و ایمن برای فلسفه ریخته است، اما آن چیزی که او در این آغاز «بن‌سو»، تعیین نشده به

۱. همان «آگزستانس»

2. Subjektivität

۳. «می‌اندیشم، هستم»

حال خود رها کرد، نوع هستی «res cogitans»^۱ ... بود» (Heidegger, 2019b, p. 110).

هایدگر در برابر این ایده دکارتی (تفکیک سوژه و ابژه یا انسان و جهان)، ایده‌ای را مطرح می‌کند که باز هم حاوی تأکید بر ساحت عملی و انضمامی از یک سو و وحدت ذاتی انسان با جهان از سوی دیگر است؛ «در-جهان-بودن»^۲. هایدگر در-جهان-بودن را به‌مثابه تقویم بنیادین دازاین و مشخصه حضور خاص او معرفی می‌کند. این مشخصه رابطه وجودی دازاین را با موجودات دیگر نشان می‌دهد. او عمداً این عبارت را به این شکل می‌نویسد تا ساختار وحدانی و یکپارچه آن را برجسته نماید. در-جهان-بودن دازاین امری تجزیه‌ناپذیر است. (Heidegger, 2019b, pp. 169-170). در واقع این عبارت گویای آن است که برخلاف تلقی سوژه/ابژه، دازاین و جهان دو موجود یا دو امر جدا از هم نیستند.

برای هایدگر اولاً «در-بودن» دلالت مکانی و مقولی مانند اینکه بگوییم آب «در» لیوان یا قلم «در» قلمدان است ندارد. مقولی بودن، ویژگی موجودات غیر دازاین است (Heidegger, 2019b, pp. 171-173) و لاجرم در بطن خود به نوعی جدایی و تفکیک دلالت می‌کند. «در-بودن» برای هایدگر از سنخ «درگیر بودن» است. مثلاً درگیر بودن شخصی در رابطه عاشقانه، درگیر بودن در تجارت و امثالهم. در واقع نوعی ربط و نسبت داشتن، یا به تعبیر خود هایدگر، «سکونت داشتن» یا «مأنوس بودن» است (Heidegger, 2019b, p. 174). نمونه‌هایی از شیوه‌های متکثر «در-بودن» را که هایدگر برمی‌شمارد عبارت‌اند از: با چیزی سروکار داشتن، چیزی را تولید کردن، سفارش دادن و تیمار داشتن چیزی، به کار بردن چیزی، واگذاری و به حال خود نهادن چیزی، بر عهده گرفتن، به انجام رساندن، پی بردن، پرس‌وجو کردن، نظر کردن دقیق، گفتگو کردن، مقرر کردن و... در ادامه هایدگر می‌نویسد «نوع هستی این شیوه‌های گوناگون «در-بودن» همگی به‌مثابه پردازش است» (Heidegger, 2019b, p. 179). این تأکید هایدگر بر «پردازش»، یادآور مباحث او پیرامون اخلاق نیکوماخوس است که در آن، فرونیسیس را صورت برجسته حالت حسابگر یا پردازشگر وجود انسان دانست که پیش‌تر شرح آن رفت.

ثانیاً مراد هایدگر از واژه جهان، «ابزار»ی است در معنای عام کلمه. هر موجودی که در عالم است، برای دازاین شأنی کاربردی و ابزاری دارد. مصنوعات بشر همچون چکش، میز، تخته‌سیاه، چرم و... فقط شیء نیستند، بلکه ذاتاً حائز مصلحت عملی‌اند. در مورد موجودات دیگر مانند سنگ و درخت نیز از آنجا که در شبکه روابط درونی برای دازاین معنا می‌یابند، جنبه ابزاری دارند. مثلاً چکش چیزی است برای کوبیدن

۱. شیء اندیشنده

میخ؛ پس موجودیت چکش فقط در نسبتی است که دازاین میان آن و میخ برقرار می‌کند؛ بنابراین موجودیت او فقط در شبکه روابط درونی دازاین معنی دارد و به این اعتبار، موجودیت او صرفاً «تعلق» است. از این روست که چکش به خودی خود متضمن کاربرد آن برای دازاین است. این برداشت از موجودات جهان، در مقابل تلقی «مفهومی» و نظری از موجودات و جهان است که مطابق آن مثلاً چکش را بنا بر یک خصلت ترکیبی از اجزای سازنده آن تحلیل می‌کند (Khatami, 2005, pp. 61-63). در اینجا نیز به وضوح تقدم ساحت فرونتیک بر ساحت تنوریک نمایان است.

دلالت‌های تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطو در تعلیم و تربیت

بر اساس دغدغه‌ها و تحلیل‌های بنیادی هایدگر در «مسئله هستی»، سرشت انسان و رابطه او با جهان - که در نسبت با تفسیر و خوانش او از فرونیسیس ارسطو قابل فهم می‌نماید - در مجموع تفکر انتقادی هایدگر ناظر به مسائل اساسی‌ای است که در این مجال به دو مورد مهم و دلالت‌های آن‌ها در امر تعلیم و تربیت می‌پردازیم.

مورد نخست، بدفهمی درباره وجود انسان است که با شیفتگی افلاطون نسبت به «نظریه» و شناخت منطقی محض و منعزل از امر انضمامی آغاز شد. در این شیوه، ادعا بر آن است که انسان می‌تواند جهان را به شکل بی‌طرفانه و از طریق کشف اصولی بفهمد که زیربنای کثرت پدیدارهاست (Dreyfus, 2020, p. 10). هایدگر اساساً این را قبول ندارد؛ چراکه نزد او انسان یا دازاین «در-جهان-بودن» است و این یعنی پیشاپیش در نسبتی «هرمنوتیکی»^۱ با جهان است (Heidegger, 2019b, p. 505) پس نمی‌تواند همچون ناظری بی‌طرف باشد. از سوی دیگر هایدگر مطلقاً نظریه را نفی نمی‌کند، بلکه با سلطه و تقدم آن مخالف است. او برای نظریه حدود قائل است و اینکه به عقیده او نمی‌توان درباره نظریه، نظریه داشت.^۲ این نقد به مثابه زلزله‌ای است که کل تاریخ متافیزیک از افلاطون تا کانت و دیگران را به رعشه می‌اندازد (Dreyfus, 2020, p. 10). رهیافت هایدگر آن است که بنیادی‌ترین ساحتی که تمامی افکار و تصمیم‌های انسان از آن نشئت

۱. هایدگر فهم جهان را به دو شیوه آنتیک (موجودشناسانه) و انتولوژیک (هستی‌شناسانه) تقسیم می‌کند. اولی از جنس اپوفانتیکی است و دومی از سنخ هرمنوتیکی.

۲. معنای این جمله این است که نظریات مختلف معرفت‌شناختی را نمی‌توان بر احتجاج‌های نظری محض که آن هم از سنخ معرفت‌شناسی است استوار کرد. بر اساس اندیشه هایدگر هر نوع از نظریه معرفت، پیشاپیش بر برداشتی از «هستی بماهو هستی» تکیه دارد. پس آنچه تقدم دارد، از سنخ هستی‌شناسی است.

می‌گیرد نه تنها به تصریح قابل فهم نیست، بلکه اصولاً «مبهم» و گیج کننده است. به علاوه اینکه مبنای هر گونه فهم پذیری برای انسان نزد هایدگر امری از سنخ تعامل «غیر مفهومی» است (Dreyfus, 2020, p. 11). بنابراین نمی‌توان گزاره‌های واضح و صریحی را به عنوان مبانی مطلق و فراتاریخی تصور کرد و مبتنی بر آن دست به استنتاج نظریات و اسلوب‌هایی ثابت برای اقدام و عمل زد. این نقد، مبنای بسیاری از پژوهش‌ها، تجویزها و دستورالعمل‌هایی که در تعلیم و تربیت شاهد آن‌ها هستیم را به چالش می‌کشد. چراکه در این پژوهش‌ها مفاهیم و نظریه‌هایی از پیش ثابت شده به مثابه قواعد کلی، کلیه اعمال تربیتی را چهارچوب‌بندی می‌کنند (Shariatmadari, 2019, p. 11).

بر اساس این نقد هایدگر، معرفت عملی از آنجایی آغاز نمی‌شود که ارسطو صورت‌بندی کرده بود. ارسطو معتقد بود معرفت عملی از معرفتی «تئوری» مبتنی بر سوفیا - به مثابه مقدمه اول - به کمک قیاس عملی بدست می‌آید. او این معرفت عملی را همچون حقیقت خدشه‌ناپذیر در نظر می‌گرفت. از آنجایی که برای هایدگر اساساً آنچه تقدم و اولویت هستی‌شناختی دارد، مناسبات مبتنی بر بستگی بی‌واسطه انضمامی و عملی روزمره انسان است. هایدگر حقیقت مبتنی بر «گزاره» را حالتی اشتقاقی از در-جهان-بودن [حیث انضمامی دازاین] می‌داند (Heidegger, 2019b, p. 505). گرچه ممکن است این رأی و دلالت مبتنی بر آن، غریب به نظر آید، اما واقعیت آن است که اقتضای هستی‌شناسی بنیادین هایدگر جز این نمی‌تواند باشد. چنانچه معترض این پیامد باشیم که چنین وضعیتی موجب آشوب و آشفتگی اعمال و تصمیمات انسان در عرصه‌هایی مانند تعلیم و تربیت خواهد شد، هایدگر «آشوب» را می‌پذیرد اما آشفتگی را نه؛ چون آشوب برای او معنای خاصی دارد. نزد او «آشوب» نه آن مطلقاً آشفته در آشفتگی است و نه آن بی‌نظم شدن ناشی از وانهادن هر نظم. آشوب یعنی آن امر جاری‌شونده و به جنبش درآمده که نظمش مخفی است. آشوب به معنای اختفای غنای غلبه‌ناپذیر صیوررت جریان جهان به مثابه یک کل و هستی به مثابه «شدن» است. در این صیوررت، آنچه برای معرفت نقش تعیین‌کنندگی دارد «نیاز عملی» است نه احکام منطقی پیشینی (Heidegger, 2019a, pp. 377-378). وقتی «حقیقت» نه صدق و مطابقت گزاره‌ای، بلکه امری از جانب خود آشکار شونده باشد (Heidegger, 2019b, pp. 497-498)، می‌توان گفت ذاتی جوشان و مدام نو شونده دارد. از این رو تعلیم و تربیت به عنوان عرصه‌ای که در آن انسان‌ها بنابر اصول و مبانی «اطلاق یافته»، در معرض دریافت بسته‌های دانشی و اطلاعاتی از «پیش‌مکشوف و روشن شده» قرار گیرند و به سمت اهداف «از پیش تعیین شده» حرکت داده شوند بی‌معنا خواهد بود.

تلفی از انسان اگر «دازاین» باشد و نه «حیوان ناطق»، یعنی تعین ماهوی ندارد و نسبت به امکان‌های

متفاوت «بودن» خود گشوده است. پس نه می‌توان برای سرشت او مبنا و اصول مبتنی بر نظریه محض، مفروض داشت و نه اهدافی را به‌عنوان قالب و ماهیت تعیین‌یافته برایش فرض کرد. دازاین یعنی «آن‌جا بودن»، «آنجا» بی‌ی که مشخص نیست و نباید هم باشد؛ از این رو پیش‌بینی‌ناپذیر بودن، زمینه هرگونه اقدام پداگوژیک راستین است. تعلیم و تربیت مطلوب در این رویکرد آن است که جان و نفس انسانی را در کلیت آن دگرگون کند. شرط آغازین تعلیم و تربیت این است که ما را به سوی موقف هستی ذاتی‌مان راهبری کرده و با آن الفت‌مان دهد (Heidegger, 2010, p. 167). همچنین معلم راستین کسی نیست که منبعی بزرگ از دانسته‌ها باشد و آن‌ها را به شکل حاضر و آماده در اختیار شاگردانش بگذارد. کار معلم آموزش دادن است و به این جهت آموزش از آموختن بسیار سخت‌تر و خطیرتر است. آموزش راستین به معنای «مجال آموختن دادن» است. معلم حقیقی چیزی را آموزش نمی‌دهد، مگر خود «آموختن» را (Heidegger, 2010, p. 15).

برای هایدگر، اگزیستانس فقط جنبه فردی ندارد و او از «اگزیستانس به‌مثابه امر تاریخی» سخن به میان می‌آورد (Heidegger, 2019b, p. 790) که به نوعی دال بر وجه تمدنی داشتن اگزیستانس می‌تواند باشد. در جای دیگر نیز از خصلت «با-هم-بودن» دازاین‌ها می‌گوید که وجهی اگزیستانسیال-هستی‌شناختی است (Heidegger, 2019b, p. 310). بنابراین جامعه بشری نیز واجد اگزیستانس است و قادر است نسبت به امکان‌های گوناگون هستی خود گشوده باشد. دازاین در افق جمعی خود به این امر واقف است که سازوکارهای مختلفی که به شکل تاریخی برای رفع نیازهای بشر سامان یافته‌اند، در وضع موجودشان، نهایی‌ترین حالت و امکان نیست و می‌تواند به انحای دیگری نیز باشند. مثلاً در امر سیاست، مناسبات مبتنی بر دولت-ملت مدرن به‌عنوان وضع غالب حال حاضر جهان، علی‌الاصول آخرین امکان نیست و می‌تواند به نحو دیگری نیز باشد. در امر تعلیم و تربیت نیز به همین صورت؛ سازوکاری که امروزه در قالب سازمان‌ها و نهادهای مختلف ظاهر شده است، اصولاً این امکان وجود دارد که به نحو دیگری آشکار شود. برای نمونه این امکان که تعلیم و تربیت به نحو کامل از ساختار مدرسه محور جدا شود و به طریق دیگری ظهور یابد؛ کما اینکه ایده «مرگ مدرسه» گواهی است برای این مثال.

مورد دوم از اندیشه انتقادی هایدگر موضوعی است که به خصوص در آثار متأخرش به آن پرداخته است. هایدگر معتقد است تلقی سوپژکتیو از انسان و جهان، موجب ظهور و غلبه وضعیت خاصی در عالم شده که از آن با عنوان «گشتل»^۱ نام می‌برد (Vaysse, 2021, p. 259). گشتل همان متافیزیک به کمال رسیده است که به نحوی فزاینده عاملی برای وجه خشونت «تکنولوژیکی» در عصر مدرن است (Heidegger,)

2003a, p. 75). این خشونت در نظر هایدگر در واقع معنایی خاص دارد. خشونت یعنی جلوگیری و ممانعت از اینکه چیزی آنچه هست باشد یا بشود. مثلاً یک زن وقتی مورد خشونت و تجاوز قرار می‌گیرد که نه به‌عنوان یک شخص بلکه به‌عنوان یک «منبع» جنسی صرف تلقی شود. یک جنگل صرفاً منبعی از چوب برای بهره‌برداری قلمداد شود و دیگر اجازه بودن به‌عنوان سیستمی اکولوژیک به آن داده نشود (Young, 2015, pp. 93-94). بدین ترتیب تفکر تکنولوژیک مبتنی بر گشتل در روزگار معاصر، همه چیز از جمله خود انسان را منحصرأ به‌عنوان منبع، تلقی می‌کند و نه هیچ چیز دیگر (Young, 2015, p. 89).

در تعلیم و تربیت مبتنی بر گشتل این چنین است که از سویی فراگیران، جهان را صرفاً منابعی برای بهره‌برداری لحاظ می‌کنند و یادگیری آن‌ها صرفاً در راستای فراگیری دانش و تکنیک در جهت بهره‌وری هر چه بیشتر از منابع است، از سوی دیگر خود فراگیران و حتی معلمان نیز به‌مثابه «منابع انسانی» (Heidegger, 1977, p. 18) نگریسته می‌شوند که می‌بایست در راستای مناسبات و مقاصد تعیین شده، حائز بهره‌وری باشند.^۱ پس نظریات یادگیری، سیستم‌های ارزشیابی و برنامه‌های درسی کارکردشان به همین مسئله متمرکز می‌شود. نظریه‌های یادگیری از قبیل رفتارگرایی^۲، نظریه شناختی^۳، نظریه آموختن موقعیت‌مدار^۴ و... علیرغم تفاوت‌های عمده‌ای که با هم دارند، همگی اساساً مبتنی بر نگاه سویژکتیو شکل گرفته‌اند (Hodge, 2022, pp. 155-171) بنابراین پیامدهای عملی‌شان در تعلیم و تربیت در نهایت معطوف به بهره‌ورتر کردن منابع انسانی است. در سنت‌های مختلف برنامه‌درسی نیز همین امر صادق است. هرچند جنبش و جریان نومفهوم‌سازی در برنامه‌درسی قدم مهمی در راستای تعلیم و تربیت رهایی‌بخش است که اتفاقاً بسیاری از نظریه‌پردازان آن به نحو جدی متأثر از فلسفه هایدگر هستند (Hodge, 2022, pp. 236-245) اما پرسش‌های زیادی کماکان فراروی برنامه‌درسی، بی‌پاسخ مانده‌اند که هستی‌شناسی بنیادین هایدگر و تفسیر او از فرونیسیس امکان انجام پژوهش‌های زیادی در این خصوص را فراهم می‌کند.

نتیجه

فرونیسیس ناظر به ساحت انضمامی و تغییرپذیر است و هایدگر آن را به‌عنوان نحوه‌ای از گشودگی انسان به حقیقت تفسیر می‌کند. بنا به همین تفسیر است که او مباحث مختلف هستی‌شناسی بنیادین را

۱. این مقاصد از سنخ منافع اقتصادی است.

2. Behaviorism
3. Cognitive theory
4. Situated learning theory

صورت‌بندی می‌کند. هایدگر فراموشی هستی بماهو هستی را ناشی از غلبه تفکر متافیزیکی می‌داند که مبتنی بر آن، نظریه محض و انتزاعی، اصل و اساس همه چیز است؛ در حالی که ذات حقیقت پیش‌تر از این در «آشکارگی» معنا می‌یابد. انسان در تاریخ فلسفه به‌عنوان «حیوان ناطق» لحاظ شده که ناشی از همان رویکرد تقدم امر تثوریک است. حال آنکه هایدگر به‌جای انسان از «دازاین» استفاده می‌کند. دازاین تعین ماهوی ندارد و معنای آن هم دال بر وجود هرروزه و انضمامی است. دازاین جدا از جهان نیست؛ بلکه ذاتاً در-جهان بودن است. پس نسبت او با جهان واجد وحدت و یکپارچگی و از سنخ ابزاری و عملی است.

عدم تقدم هستی‌شناختی تفکر نظری و منطقی این نتیجه را به دست می‌دهد که نمی‌توان نتایج حاصل از استدلال قیاس عملی را به‌مثابه امر یقینی، ثابت و فراتاریخی در نظر گرفت؛ بنابراین بسیاری از شیوه‌های پژوهش در تعلیم و تربیت که مرسوم بوده و هست، اساساً به چالش کشیده می‌شوند. چراکه این پژوهش‌ها معمولاً این روال را دارند که حقایق را به‌صورت یقین نظری، به‌عنوان مقدمه لحاظ کرده و مبتنی بر آن دست به تجویز عمل می‌زنند و هر عمل غیر از آن را به‌عنوان خلاف حقیقت یقینی می‌دانند.

حقیقت به‌مثابه آشکارگی، در ذات خود حائز صیوروت و نوشوندگی است؛ بنابراین تعلیم و تربیت نمی‌تواند همچون عرصه‌ای باشد که انسان را مبتنی بر اصول یقینی پیشینی به سمت انطباق با قالب‌های از پیش تعیین‌شده حرکت دهد. تعلیم و تربیت راستین انسان را به‌سوی شناختن و یافتن امکانات اصیل وجودی خودش سوق می‌دهد و او را با موقف هستی ذاتی‌اش الفت می‌دهد. معلم راستین به‌جای آموزش دانسته‌ها، خود آموختن را می‌آموزد. دازاین در افق آگزیستانس جمعی در خصوص سازوکارهایی که به نحو تاریخی شکل گرفته‌اند (مانند نهاد مدرسه)، نسبت به امکان‌ها متفاوتی از کلیت آن سازوکارها گشوده است و مناسبات موجود را امکان‌غایی و نهایی به‌حساب نمی‌آورد.

همچنین تلقی سوپژکتیو از انسان و جهان موجب بروز «گشتل» و غلبه تفکر تکنولوژیک شده است که هر چیزی در جهان از جمله انسان را همچون منبع تصور می‌کند. تعلیم و تربیت در این وضعیت جایی است که به شاگردان مهارت‌های بهره‌برداری هر چه بیشتر از همه چیز به‌مثابه منبع را می‌آموزد. همچنین خود شاگردان و معلمان نیز منابع انسانی‌ای هستند که می‌بایست در راستای اهداف اقتصادی، بیشترین بهره‌وری را داشته باشند؛ بنابراین کارکرد اصلی علوم مربوط به تعلیم و تربیت مانند نظریات یادگیری و برنامه‌درسی متمرکز بر همین امر است.

References

- Aristotle. (2021). *Nicomachean Ethics* (M. H. Lotfi, Trans.). Tarheno. (In Persian).
- Biemel, W. (2017). *Martin Heidegger, an Illustrated Study* (B. Abdolkarimi, Trans.). Soroush. (In Persian).
- Dreyfus, H. L. (2020). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's being in time, division I* (Z. Azadani, Trans.). Nashreney. (In Persian).
- Gutek, G. L. (2019). *Philosophical and ideological perspectives on education* (M. J. f. Pakseresht, Trans.). Samt. (In Persian).
- Hafeznia, M. R. (2022). *An Introduction to the Research Method in Humanities*. Samt. (In Persian).
- Heidegger, M. (1935). *The origin of the work of art* (J. Young & K. Haynes, Trans.). Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (1977). The question concerning technology. *New York, 214*.
- Heidegger, M. (1997). *Platons lehre von der wahrheit*. klostermann.
- Heidegger, M. (2002). *Towards the definition of philosophy*. A&C Black.
- Heidegger, M. (2003a). *Overcoming metaphysics*.
- Heidegger, M. (2003b). *Plato's Sophist*. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (2010). *Was ist Metaphysik?* (S. Jamadi, Trans.). Qoqnoos. (In Persian).
- Heidegger, M. (2012). *Basic problems of phenomenology (winter semester 1919/1920)*.
- Heidegger, M. (2019a). *Nietzsche (2)* (I. Ghanooni, Trans.). Agah. (In Persian).
- Heidegger, M. (2019b). *Sein und Zeit* (S. Jamadi, Trans.). Qoqnoos. (In Persian).
- Heidegger, M., & Jamadi, S. (2010). *Was ist Metaphysik*. Qoqnoos. <https://B2n.ir/g31702>
- Heidegger, M., & Neumann, G. (2007). *Phänomenologische Interpretationen ausgewählter Abhandlungen des Aristoteles zu Ontologie und Logik. Anhang: Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Ausarbeitung für die Marburger und die Göttinger Philosophische Fakultät*.
- Heydari, A. (2009). Analyzing Heidegger's Existentialism from the Perspective of Aristotle's Practical Philosophy A New Approach towards Aristotle's Nicomachean Ethics. *Metaphysics, 1(1)*, 42-67. (In Persian).
- Hodge, S. (2022). *Martin Heidegger: challenge to education* (F. Askarizade, Trans.). Elmi. (In Persian).
- Kamali, S. M. (2019). *Heidegger's Aristotle: Heidegger's phenomenological interpretation of Nicomachean ethics*. Naqde Farhang. (In Persian).
- Kaufmann, W. (1975). *Existentialism from Dostoevsky to Sartre: Basic Writings of Existentialism by Kaufmann, Kierkegaard, Nietzsche, Jaspers, Heidegger, and Others*. Penguin.
- Kenny, A. (2022). *A new history of Western philosophy* (R. Yaghoubi, Trans.). Parse. (In Persian).
- Khatami, M. (2005). *Heidegger's Notion of the World*. Andishe Moaser. (In Persian).
- O'connor, D. J. (2017). *A critical history of western philosophy* (K. Dayhimi, Trans.). Naqshe Jahan. (In Persian).
- Peters, M. A. (2002). *Heidegger, education, and modernity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Shariatmadari, A. (2019). *Principles and philosophy of education*. Amir Kabir. (In Persian).
- Vaysse, J. M. (2021). *Dictionnaire Heidegger* (S. Oliiaie, Trans.). Qoqnoos. (In Persian).
- Watts, M. (2019). *Heidegger A Beginner's Guide* (M. Parsa, Trans.). Shavand. (In Persian).
- Young, J. (2015). *Heidegger's later philosophy* (B. Khodapanah, Trans.). Hekmat. (In Persian).