

Investigating How to Learn and Analyzing Its Steps and Dimensions in Heidegger's Teaching Model

Seyyed Ziya-addin Miri¹  | Hassan Mehrnia²  | Ali Latifi³ 

1. Corresponding Author, MA. Student of Philosophy, Collage of Farabi, University of Tehran, Qom, Iran. E-mail: szm1370@yahoo.com
2. Assistant professor of Philosophy Department, Collage of Farabi, University of Tehran, Qom, Iran. E-mail: hmehrnia@ut.ac.ir
3. Assistant Professor of Educational Sciences Department, Seminary and University Research Institute, Qom, Iran. E-mail: alilatifi@rihu.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received 7 May 2022

Received in revised 28 July
2022

Accepted 30 August 2022

Published online 22 September
2022**Keywords:**education, teaching,
opportunity to learn, Heidegger,
learning.

The present article studies the teaching model of Martin Heidegger, as one of the most effective existential philosophers of the 20th century. Heidegger defines the teaching process as a herald of "to let learn" and considers it necessary and at the same time difficult for the teacher to learn how to let learn. Therefore, in this article, focusing on the above definition, after stating the requirements of teaching and clarifying the concept of learning in Heidegger's thought, we will analyze how to allow and examine its dimensions and stages according to Heidegger's teaching model. By studying and examining Heidegger's various works, especially the phenomenal examination of his teaching model, we will see in this article that: First, in his intellectual and educational system, he tried to provide a new definition of teaching and learning, which is completely separate from the intellectual tradition of his time and it is alien and at the same time in harmony with his own thought. Secondly, he considers teaching to have different dimensions and phenomenal stages, neglecting which will make the teaching process sterile. Among these different dimensions and stages, the following topics have been considered in this research: the interactive process of learning, the topic of interest, existential encounter, creating enthusiasm, listening, leaving the familiar territory, questioning and leaping.

Cite this article: Miri, Seyyed Ziya-addin; Mehrnia, Hassan; Latifi, Ali. (2022). Investigating How to Learn and Analyzing Its Steps and Dimensions in Heidegger's Teaching Model. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 301-316. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51460.3197>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51460.3197>

Extended Abstract

Being one of the challenging issues in the field of education, teaching has always been a matter of study and discussion among philosophers – be it philosophers of education or other fields. As one of the outstanding philosophers of the twentieth century, Martin Heidegger found education to be entangled in fundamental troubles in his time, and by a profound rereading, he tried to present a new answer to the question of education and teaching. In “What Is Called Thinking” he defines teaching as the calling “to let learn” and believes “[t]he real teacher, in fact, lets nothing else be learned than learning.” This is entirely different from what existed in his time in some traditions of education, though it totally fits in his thought. In the present study, through a descriptive analytical method and by referring to both Heidegger’s original works and the secondary works of commentary and exposition of his philosophy, we study how ‘to let learn’ occurs, instead of the philosophical analysis of two elements of ‘to let’ and ‘to learn’ in the definition. We also try to study and analyze its dimensions and stages based on Heidegger’s own teaching practice, for Heidegger -as attested by colloques, students and contemporary philosophers- is a teacher in the true sense of the word; and his teaching practice is a perfect example of ‘to let learn,’ whose different dimensions and stages are in need of analysis.

According to Heidegger, the teacher is the director of the teaching process, and he is the one to pave the ground for the learner’s learning. This -teaching- is much more difficult than learning, for the openness to being and facilitating the means for thinking to the learner -as the goal of teaching- is a tiring and laborious task in itself.

After presenting the common view on learning as the accumulation of useful data and information, Heidegger rejects such definition and suggests several dimensions for true learning; he defines learning as being in the way, or from a different angle, it is giving answer and realization.

In the analysis of stages and dimensions of ‘to let’ in Heidegger’s teaching practice, some stages and dimensions are discussed which do not have any precedence over one another, rather, some of them take place concurrently and at the same stage; we discuss them separately only for the sake of having an easy-to-follow and organized presentation. 1) according to Heidegger, if the teacher is to give the learner a space for learning, it is necessary that he or she at first presents learning as interactive process; learning is a mutual endeavor made by both the teacher and the learner in the path towards the realm of thinking. This shared activity is carried out through a dialogue-based education and by dialectic method – the one employed by Socrates. 2) Since Heidegger’s Socratic and phenomenological method is question centered, and the question travels in its own path without any limiting element, presentation and clarification of the concerned subject matter is vital, mainly to preserve the learners’ thought order and avoid confusion pitfalls. 3) in various stage of teaching process, he consistently maintains students’ existential encounter with the subject matter, and never assumes that its mental image could be enough. He clarifies this through an analogy to swimming and its learning. 4) Learning to think as the goal of teaching, has a prerequisite which is having a passion for the subject matter. That’s why a challenging or interesting subject will lead the teacher and the learner to the realm of thinking; therefore, the teacher needs to awaken this passion for the subject in the learner. 5) in the path of teaching and learning, both the teacher and the students must have a receptive ear,

and from a certain point onward, the learners need to remain silent and focus on hearing, so that they don't lose sight of the subject and be able to accompany the teacher in the stages of learning. One necessity for hearing, is to avoid linear thinking. 6) in his teaching process, Heidegger always tries to deconstruct what has been established in the learners' minds as a common, self-evident and familiar understanding, by throwing fundamental questions, and opening them to an unusual understanding. He regards it both necessary and very difficult, in teaching, to break out of the scope of commonness, this is uneasy so it must be stubbornly pursued to arrive at a profound understanding. 7) question as the most fundamental step and the one that has stretched its shadow over all the stages of teaching, plays a crucial and vital role in various spots of teaching practice. Heidegger considers question as the key to thinking and starts almost all of his works with a question, as well as ending them with one. He believes learning means being in the way and it is a question that opens this way. He regards question as a conscious inquiry and presents different dimensions for it. In teaching, Heidegger starts his phenomenological questions from common and ordinary issues but eventually ends his teaching process with an unanswered question; a question that guarantees learners' mind-occupation with the concerned subject matter and keeps them open toward it. 8) the ultimate step in teaching is the leap; at this stage we are enabled to arrive at the realm of thinking. This concludes whatever the teacher does in his or her teaching process. A teacher commences teaching in an interactive atmosphere with an accurate subject, by throwing questions he or she tries to break out of common understanding, then through asking phenomenological questions, paves the ground for arriving at profound thinking, so that ultimately some learners succeed to take the leap to the realm of thinking.

بررسی چگونگی مجال یادگیری دادن و تحلیل مراحل و ابعاد آن در الگوی تدریس هیدگر

سیدضیاءالدین میری^۱ | حسن مهرنیا^۲ | علی لطیفی^۳

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی‌ارشد فلسفه، دانشکدگان فارابی، دانشگاه تهران، قم، ایران. رایانامه: s.ziia.miri@ut.ac.ir

۲. استادیار گروه فلسفه، دانشکدگان فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران. رایانامه: hmehrnia@ut.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم، ایران. رایانامه: alilatifi@rihu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوشته حاضر به دنبال بررسی الگوی تدریس مارتین هیدگر، به‌عنوان یکی از مؤثرترین فیلسوفان اگزستانس قرن بیستم است. هیدگر، فرآیند تدریس را منادی به «مجال یادگیری‌دادن» تعریف می‌کند و آموختن چگونگی این مجال‌دهی توسط آموزگار را امری ضروری و در عین حال دشوار می‌داند. از این روی در این نوشتار با تمرکز بر تعریف فوق، پس از بیان بایسته‌های امر تدریس و ایضاح مفهوم یادگیری در اندیشه هیدگر، به تحلیل و واکاوی چگونگی مجال‌دادن و بررسی ابعاد و مراحل آن با توجه به الگوی تدریس هیدگر خواهیم پرداخت. با مطالعه و بررسی آثار مختلف هیدگر به‌ویژه بررسی پدیداری الگوی تدریس وی در این نوشتار مشاهده خواهیم کرد که: اولاً، او در نظام فکری و تعلیمی خود تلاش نموده تا تعریف جدیدی از امر تدریس و یادگیری ارائه دهد که از سنت فکری زمانه او کاملاً جدا و بیگانه و در عین حال هماهنگ با اندیشه خود اوست. ثانیاً، او تدریس را دارای ابعاد و مراحل پدیداری مختلفی می‌داند که غفلت از آن‌ها موجب عقیم گشتن فرآیند تعلیم خواهد شد. از میان این ابعاد و مراحل مختلف، در این پژوهش مباحث ذیل مورد توجه قرار گرفته است: فرآیند تعاملی یادگیری، موضوع مورد اهتمام، مواجهه وجودی، ایجاد اشتیاق، گوش‌سپاری، خروج از قلمرو مأنوس، پرسشگری و جهش.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

کلیدواژه‌ها:

آموزش، تدریس، مجال یادگیری دادن، هیدگر، یادگیری.

استناد: میری، سیدضیاءالدین؛ مهرنیا، حسن؛ لطیفی، علی. (۱۴۰۱). بررسی چگونگی مجال یادگیری دادن و تحلیل مراحل و ابعاد آن در الگوی تدریس هیدگر. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹): ۳۰۱-۳۱۶. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51460.3197>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

«تدریس» به عنوان یکی از اساسی ترین مسائل حوزه آموزش، بسیار مورد توجه فیلسوفان قرار گرفته است؛ از میان این فیلسوفان، برخی (فیلسوفان تعلیم و تربیت) به طور مستقیم به عرصه آموزش و بررسی مسائل آن - از جمله تدریس - ورود کرده و آثاری را به صورت مستقل در این زمینه تالیف نموده اند؛ دسته ای دیگر، به صورت غیرمستقیم پیرامون آموزش و مسائل آن به بحث و بررسی پرداخته و در لابلای آثار خود به صورت تلویحی و گاه کوتاه، به تبیین ابعاد و زوایای آن پرداخته اند.

مارتین هیدگر (۱۸۸۹-۱۹۷۶)، - که بی تردید یکی از مؤثرترین فیلسوفان و نظریه پردازان فلسفی در قرن بیستم است - را می توان در زمره دسته دوم جای داد. وی با تفکر در باب مسائل فکری و فلسفی مهم سده بیستم، آثار ارزش مند و تأثیر گذاری را در این زمینه تالیف کرده است، با این حال هیچ گاه یک فلسفه تعلیم و تربیت نظام مند را تأسیس نکرده است. او در اواسط قرن بیستم دریافت که آموزش مدرن در دام پارادایمی تجاری اسیر شده است؛ از این رو بر آن شد تا آموزش را چیزی بیش از سازوکاری صرف برای انتقال دانش در نظر گیرد. از همین روی، هیدگر نسبت علم با دازاین را که در زمانه وی غیرجهان مند شده بود به شدت نقد می کند و معتقد است مادامی که علم موجب گشودگی در انسان نگردد، به بحران هویت بشر می انجامد. او دانشگاه های امروز را به فروشگاه هایی تشبیه می کند که تحصیلات در آن فاقد روح علمی است و نسبت دانش و دازاین در آن ها از بین رفته است. از این رو، وی با نگاهی نو به مسئله آموزش در زمان خود، به تبیین این موضوع پرداخته و با خوانش عمیق و دقیق آن به دنبال گشودن راهی برای اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت قرن بیستم است.

بنابراین، همان گونه که اندیشه هیدگر در فلسفه غرب از جایگاه خاصی برخوردار است و می توان آن را تلاشی در جهت حل مشکل بحران انسان معاصر غربی در نظر گرفت، آموزش نیز از نگاه وی چنین جایگاه رفیعی را داراست و تبیین ماهیت تدریس در نگاه وی می تواند گامی برای حل بحران های آموزشی انسان باشد. افزون بر این ها، طرح این موضوع و بهره مندی از نکات مثبت و مزایای اندیشه وی می تواند در حل بحران آموزشی دنیای شرق و به خصوص جامعه خودمان تأثیر گذار باشد.

هیدگر برخلاف بسیاری از اندیشمندان، تدریس را به شکلی متفاوت اما هم آهنگ با برنامه فکری خود تعریف می کند. او در یکی از مهم ترین آثار خود، یعنی کتاب «چه باشد آن چه خوانندش تفکر»^۱، تدریس را منادی به «مجال یادگیری دادن» می داند؛ او معتقد است «آن چه آموزگار حقیقی مجال آموختنش را می دهد چیزی نیست جز آموختن». نکته درخور توجه در این بحث این است که وی حتی خود آموزگار را نیز موظف به یادگیری می داند و معتقد است او باید در این فرآیند «مجال یادگیری دادن» را بیاموزد (هیدگر، ۱۳۸۸: ۹۵). او در اثر دیگری در این خصوص چنین می گوید: «آموزگار راستین، تنها از این جهت از فراگیران خود پیشی گرفته است که چیزهای بیش تری از آن ها برای یادگیری دارد: «یعنی مجال یادگیری دادن» (Heidegger, 1998: 261). این عبارات کوتاه و رازآلود می تواند پرتو روشنی بر ماهیت تدریس از منظر هیدگر بیفکند.

از این رو نوشتار حاضر به جای بررسی فلسفی دو مؤلفه تعریف فوق (یعنی مجال دادن و یادگیری)، به بررسی «چگونگی مجال دادن» در امر یادگیری و تدریس؛ و «تحلیل ابعاد و مراحل آن در الگوی تدریس هیدگر» می پردازد. نکته ای که از چشمان تیزبین دوستان، شاگردان و همکاران هیدگر و نیز زندگی نامه نویسان، دانشمندان و مترجمان آثار وی پنهان نمانده و همواره عنوان «آموزگاری» را برای وی به ارمغان آورده است (Riley, 2011: 798). بنابراین، جایگاه بحث یادگیری و آموزش در اندیشه هیدگر به حدی است که برخی معتقدند می توان کل فلسفه هیدگر را به مثابه نوعی پداگوژی (آموزش) در نظر گرفت (Ehrmantraught, 2010: 1). برای نمونه، والتر بیمل^۲ (۱۹۱۸-۲۰۱۵) درباره شیوه تدریس هیدگر می نویسد:

«کسانی که مارتین هیدگر را تنها از طریق دست نگاشته هایش شناخته اند، به سختی می توانند تصویری صحیح پیرامون سبک منحصر به فرد تدریس او داشته باشند. او حتی قادر بود افراد مبتدی را در زمانی کوتاه تشویق به تفکر کند نه فقط این که دیدگاه های مختلف را بیاموزد یا آن چه را خوانده بود باز تولید کند؛

^۱. این کتاب دو دوره از درس گفتارهای هیدگر در سال های ۱۹۵۱-۱۹۵۲ در دانشگاه فرایبورگ - به دنبال ممنوعیت از تدریس و قبل از بازنشستگی - است (Riley, 2011: 798). او در مصاحبه ای با اظهار تأسف می گوید: «شاید این نشانه ای از [حقیقت] زمانه باشد که این کتاب از میان کارهای منتشر شده من کمترین خواننده شده است» (Wolin, 1993: 111). این جمله نشان از اهمیت این کتاب در فهم اندیشه هیدگر دارد و به همین خاطر، در نوشتار حاضر تأکید ویژه ای بر آن شده است.

^۲. Lernen lassen/ To let learn

^۳. Walter Biemel

بلکه به ساحت تفکر و سیر در آن راه‌یابد. این گونه به ذهن می‌آید که انگار تخطاب و به پاسخ واداشتن سقراط مجدداً با معجزه‌ای به عرصه حیات آمده است» (Biemel, 1976: 7).

یا مثلاً هانا آرننت (۱۹۰۶-۱۹۷۵)^۱ در این باره می‌گوید:

«سمینارها و ارائه‌های هیدگر ماهیتاً با هم‌عصران خود متفاوت بود. سخنرانی‌های او تفاوت بین یک واحد درسی و یک موضوع محل تفکر را مشخص می‌کرد و او به اولی علاقه‌ای نداشت»^۲ (Arendt, 1971: 19).

نکته پایانی که به نظر می‌رسد باید در بخش مقدمه و پیش از پرداختن به بایسته‌های تدریس از منظر هیدگر بدان اشاره نمود، ایضاً مفاهیم و تعریف برخی از واژگان پرکاربرد در این نوشتار است. چنانچه موضوع محوری پژوهش ما «آموزش» به معنای عام و کلی؛ یا «تدریس و یادگیری» به معنای خاص باشد؛ باید چند نکته را یادآور شد. نکته نخست این است که هیدگر در آثار خود در اشاره به مسئله آموزش بعضاً از واژه آلمانی بیلدونگ^۳ (Inwood, 1999: 244) بهره می‌برد که دارای یک معنای عام و کلی و متضمن نوعی «رخ داد و کنش»، و دربرگیرنده یک «عمل» است (Nordenbo, 2002: 1-2). این واژه البته قرابت زیادی با مفهوم ارتسپهونگ^۴ آلمانی (به معنای تعلیم و تربیت) دارد؛ چرا که واژه بیلدونگ در دلالت نظری معرفتی خود به معنی آموزش، تعلیم (انتقال اطلاعات و قدرت بخشیدن به قوای نظری انسان، معادل ارتسپهونگ در زبان آلمانی؛ و education در زبان انگلیسی است (اردبیلی، ۱۳۹۹: ۷). بنابراین، هیدگر در امر تدریس و یادگیری بیشتر بر خود فرآیند تربیتی تأکید می‌ورزد و حرکت درونی فراگیر و برساختن خویش از نظر او بسیار حائز اهمیت است.

افزون بر این؛ ما در نوشتار حاضر گاهی از واژه «پداگوژی» بهره برده‌ایم. این واژه در زبان یونانی از دو کلمه pais (کودک) و ago (هدایت) اقتباس شده است. از این رو پداگوژی در اندیشه هیدگر تلاشی است در جهت هدایت فراگیران از بیرون به منظور خیزش و تعالی ناظر به تمایز هستی‌شناسانه (Ehrmantraught, 2012: 573). همچنین واژه «تفکر» در قاموس اندیشه هیدگر به معنای «دل در گروهی چیزی نهادن»، یا «حضور امر حاضر» (هیدگر، ۱۳۸۸: ۴۳۹)؛ و نیز «گشودگی» به معنای «ظهور یا دسترس‌پذیری ساختارهای هستی‌دازاین در عمل هستنده» است (Sembera, 2008: 238). نهایتاً اینکه «تدریس» در اندیشه هیدگر واژه‌ای عام و کلی است که مشتمل بر «به تعلیق در آوردن آموزش» است؛ تا زمانی که: الف) آموزگار، فراهم کننده شرایط یادگیری و تسهیل کننده آن است؛ و ب) فراگیر و متعلم، آن کسی است که به انکشاف و مقام اندیشه‌ورزی و رهایی می‌رسد (ابوترابی، ۱۳۹۳: ۲۶).

بنابراین، می‌توان روش تدریس هیدگر را نمونه‌ای کامل از «مجال یادگیری دادن» به مخاطب دانست؛ روشی که ابعاد و مراحل آن نیازمند واکاوی و تحلیل بیشتری است و در نوشتار حاضر؛ پس از ذکر برخی از بایسته‌های امر تدریس از منظر هیدگر، به بررسی یادگیری به عنوان یکی از دو مقوم تعریف تدریس روی می‌آوریم؛ و در نهایت به واکاوی و تحلیل «مجال دادن» خواهیم پرداخت.

۱. بایسته‌های امر تدریس در نگاه هیدگر

چنان که در بخش مقدمه به اجمال اشاره شد، امر «آموزش و فرآیند تدریس» در اندیشه هیدگر تعریف خاص خود را دارد و متفاوت از آموزش و یادگیری به معنای مصطلح است. از همین رو، هم‌آهنگ با تغییر یا تفاوت معنایی واژگان، بایسته‌های امر آموزش نیز در اندیشه وی متفاوت خواهد بود. لذا شایسته است پیش از بررسی مقومات تعریف، به برخی از این موارد اشاره کنیم.

^۱. Hannah Arendt

^۲. برای بررسی بیشتر تاثیر روش تدریس هیدگر بر فراگیران همچنین ببینید: شهادت گادامر در کتاب Philosophical apprenticeships ص ۴۸ و کتاب The new Heidegger اثر بیستگی (Beistegui) ص ۱۸۶-۱۸۷.

^۳. Bildung

^۴. Erziehung

۱-۱. آموزگار، مجری فرآیند تدریس

به نظر هیدگر مسیر پر پیچ و خم آموزش، به دست آموزگار طی می‌شود و او کسی است که مهم‌ترین نقش را در این فرآیند ایفا می‌کند. مسیر آموزشی در اندیشه هیدگر به صورتی متفاوت طی می‌شود؛ او وظیفه اصلی خود را تلاش در جهت ورود فراگیر به ساحت فهم و درک می‌داند (Riley, 2011: 804). به بیان پدیدارشناسانه، آموزگار در نقش کسی است که مجال می‌دهد تا چیزها خودشان را برای فراگیران آشکار کنند. بنابراین نقش آموزگار در این روش به طور کامل تغییر یافته است (Ibid: 809). زیرا آموزگار، دیگر صرفاً ناقل اطلاعات نیست؛ اگرچه همان‌گونه که هیدگر تأکید می‌کند «آموزگار باید صاحب مجموعه عظیم‌تری از دانسته‌ها باشد و همراه و در هر وقت این دانسته‌ها را آماده و حاضر داشته باشد» (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۹۵)؛ اما آنچه آموزگار راستین مجال آموختن آن را می‌دهد چیزی نیست جز آموختن (همان).

به نظر وی، توانایی آموزگار در مراحل تدریس از اهمیت بالایی برخوردار است و هنگامی فراگیر توفیق رسیدن به ساحت پاسخ به آن چه چیز بدان فرامی‌خواند را خواهد یافت که آموزگار او توانایی این کار را داشته باشد. به عبارت دیگر، یادگیری فراگیر وابسته به آموزگار است. هیدگر در مثال نجار و شاگرد این وابستگی را این‌گونه بیان می‌کند: «با این همه، این که شاگرد نجار در حین آموختن به پاسخگویی به چوب و اشیای چوبی نائل آید یا نه به وضوح بسته به حضور کسی است که چنین چیزی را به کارآموز می‌آموزد» (همان). هیدگر وجه تمایز میان آموزگار و فراگیر را دانسته‌های انباشته او نمی‌داند؛ بلکه برتری و تمایز وی را در این می‌داند که آموزگار باید بسی بیش‌تر از فراگیران خود بیاموزد (همان: ۹۵-۹۶) و به همین خاطر است که آموزگار چندان اطمینانی به درسمایه خود ندارد. این همان مناسبت راستینی است که میان آموزگار و فراگیر باید شکل بگیرد و اگر چنین مناسبتی میان آن دو قوام یافت، دیگر «مرجعیت اقتدار بسیاردان ... در آن جایی ندارد». بر این اساس، آنچه در جریان است، ارتباطی دو طرفه میان آموزگار و فراگیر است که اجرای آن از طریق آموزگار راستین محقق می‌شود. هیدگر زمانه خود را زمانه‌ای می‌بیند که آموزگار و تمایل به آموزشی بسیار اندک است اما در مقابل، آنچه فراوان است استاد نامور و مشهور است؛ چرا که بلندپایگی امر آموزشی مورد غفلت واقع شده و «مراتب امور صرفاً به حسب امور نازل و از پایین، مثلاً از کسب و کار، سنجیده می‌شود» (همان).

۱-۲. تدریس دشوارتر از یادگیری

در اندیشه هیدگر، اساساً آموزش (تدریس) از یادگیری دشوارتر است (Heidegger, 1998: 261): «این واقعیت است که یاددادن حتی از یادگیری دشوارتر است. این چیزی است که ما نیک بر آن واقفیم، لیک بسی به ندرت بدان می‌اندیشیم» (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۹۵). او چرایی دشواری تدریس را نه در فراچنگ آوردن دانسته‌های متعدد؛ بلکه در سختی مجال دادن به یادگیری می‌داند:

«یاد دادن نه از آن رو از یادگیری دشوارتر است که آموزگار باید صاحب مجموعه عظیم‌تری از دانسته‌ها باشد و همراه و در هر وقت این دانسته‌ها را آماده و حاضر داشته باشد. بلکه یاددادن از آن رو دشوارتر از یادگیری است که منادی به این است: مجال یادگیری دادن» (همان).

بنابراین، در مقابل شیوه‌های مرسوم یادگیری و تدریس که عموماً عرضه اطلاعات انباشته شده استاد به فراگیران را شامل می‌شود، هیدگر مجال دادن به فراگیر و گشودگی وی به ساحت هستی؛ و هم‌زمان با آن، یادگیری خود آموزگار در این فرآیند را از دشواری‌های امر تدریس تلقی نموده و دست‌یابی به این توانایی را معیار آموزگار حقیقی می‌داند.

۱-۳. هدف تدریس آموختن تفکر

از نظر هیدگر مهم‌ترین هدف آموزش، تلاش در جهت بیدار کردن آگاهی و تفکر انسان‌هاست. از این رو، بیداری و تقویت توان اندیشه‌ورزی، پاسخ‌گویی و گشودگی انسان به سمت هستی، اموری هستند که در تعلیم و تربیت عصر جدید مغفول واقع شده یا دست کم در معرض فراموشی قرار گرفته است؛ نکته ای که باید رسالت راستین آموزش (تدریس) در زمانه ما باشد (Riley, 2011: 810). او همچنین «گشودگی به هستی» را مهم‌ترین هدفی می‌داند که آموزگار باید به دنبال آن باشد. آموزگاران باید در امر تدریس با تفکر فراگیر سروکار داشته باشند و از این طریق فراگیران را به سمت گشودگی به هستی و مجال ناپوشیدگی دادن به حقیقت سوق دهند. از این رو، تفکر و گشودگی دال مرکزی تدریس به شمار می‌آید.

به اعتقاد وی، زیست‌زمان ما عاری از تفکر است و انسان مدرن در مسیر زندگی خود تمایلی به اندیشه‌ورزی ندارد. او می‌گوید: «در زمانه اندیشه‌انگیز ما آنچه اندیشه‌انگیزترین است، خود را در این امر نشان می‌دهد که ما هنوز نمی‌اندیشیم» (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۹۵).

۱۱۶). مهم‌ترین امر در اندیشه، همین است که ما اندیشه نمی‌کنیم و به همین خاطر مهم‌ترین هدف نیز در تدریس، نیل فراگیران به ساحت اندیشه یا تفکر است.

بنابراین هیدگر با نقد تعریف سنتی ارسطویی از انسان به مثابه «حیوان عاقل»^۱، صرف عاقل بودن را ملازم با تفکر کردن نمی‌داند. از نظر او، اساساً تفکر امری آموختنی است و بسیاری انسان‌های عاقلی که نمی‌اندیشند. از این رو، هدف اصلی آموزگار که باید در درسمایه و روش تدریس او متبلور گردد، آموختن تفکر به فراگیران است:

«صرف این واقعیت که ما سالیان متمادی از عمر خود را ژرفکاوانه صرف رساله‌ها و نوشته‌های متفکران بزرگ کرده‌ایم این اطمینان را نمی‌دهد که ما خودمان نیز فکر می‌کنیم یا حتی آماده آموختن تفکریم ... ما باید فکر کردن را بیاموزیم، زیرا این که برخوردار از توانش و حتی قریحه و استعداد تفکریم هنوز تضمین نمی‌کند که تفکر را ممکن می‌سازیم» (همان: ۷۳ و ۷۷).

هیدگر در منظومه تفکر هستی‌شناسانه خود و به پی‌روی از پرسش از وجود - که بر تمامی آثار و اندیشه او سایه گسترانیده است - موضوع تفکر را نیز چیزی متفاوت از آنچه همه‌گان در علوم مختلف می‌پندارند، ترسیم می‌کند. او برای بیان موضوع تفکر، مثال تاریخ‌دان را می‌آورد؛ کسی که هیچ‌گاه درباره ذات تاریخ نمی‌اندیشد و اساساً دانش تاریخ عاجزتر از آن است که ذات موضوع خود را روشن کند. او این ناتوانی را در علوم دیگر (مانند ریاضی، هنر، شعر، زبان، طبیعت، انسان و خدا) نیز صادق می‌داند. از این رو هیدگر موضوع تفکر را «ذات» این قلمروها می‌داند (همان: ۱۲۴). به نظر وی، «علوم» فکر نمی‌کنند؛ یعنی دسترسی به ذات موضوعات خود ندارند (همان). بنابراین، اگر بناست آموزگار «تفکر» را به فراگیر خود بیاموزد، باید قبل از آموختن علوم (که فکر نمی‌کنند) به این مهم دست یابد و او را به سمت ذات موضوعات علوم سوق دهد. به نظر وی، آموزشی که به علوم صرف می‌پردازد، از تفکر و در نتیجه از وجود غفلت کرده است. با این توضیح، در اندیشه هیدگر، موضوع تفکر «آنی است که برای اندیشیدن به ما داده می‌شود. یا به دیگر سخن، آنی که مشتاق به اندیشیده شدن است» (همان: ۱۲۰). او همچنین در جای دیگری موضوع تفکر را این‌گونه بیان می‌کند: «موضوع تفکر هرگز چیزی نیست جز آنچه شگفت و برآشوبنده است» (همان: ۹۲).

بنابراین، از نظر هیدگر خط سیر کلی تدریس در پداگوژی عبارت است از «تفکر محوری» و غرق در اندیشه کردن. این رویکرد کلی و خط فکری در آثار او به وضوح مشهود است. آثار او پیرامون ذات هنر، شرح دقیق معنای چیز، نوشته‌های مربوط به بحران تکنولوژی، ذات زبان، ماهیت تفکر و نظایر آن همگی در قالب این رویکرد کلی معنا می‌یابند. برتری این رویکرد را می‌توان در تاثیر خاص و مستقیم آن بر شنوندگان و خوانندگانی که با جدیت هرچه تمام‌تری در تفکرات خود با موضوع مورد اهتمام روبرو می‌شوند، جستجو کرد. هیدگر اجازه می‌دهد که مخاطب و پدیده در رابطه مستقیم خود با یکدیگر به هم نزدیک‌تر شوند. این تجربه (تفکر برای تقریب روابط) هدف همیشگی هیدگر بوده است (Riley, 2011: 800).

بنابراین، همان‌گونه که بیان شد، آموزگار به مثابه مجری تدریس، مهم‌ترین وظیفه‌اش یاددهی تفکر به فراگیر است تا از طریق آن با ذات موضوعات علوم و هستی ارتباط برقرار سازد و دشوارترین رسالت او مجال دادن به این یادگیری است. او می‌بایست با غوطه‌ور کردن فراگیران خود در تفکر به این مهم دست یابد. اما چه مراحل را آموزگار طی می‌کند تا به هدف اصلی خود در تدریس دست یابد؟ پاسخ به این سوال در گرو فهمی از یادگیری است تا براساس آن مجال این یادگیری محقق گردد.

۲. نقش یادگیری در امر تدریس

همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، تعریف هیدگر از تدریس شامل دو مؤلفه «یادگیری» و «مجال دادن» است که فهم آن‌ها برای تقرب به فهم تدریس در اندیشه وی ضروری است. از این رو در ادامه بحث به بررسی مؤلفه «یادگیری» و ابعاد مختلف «مجال دادن» خواهیم پرداخت.

از آن‌جا که در زمانه هیدگر آموزگاران نوعاً در پی انتقال اطلاعات و مطالب مفید به‌ویژه در حوزه صنعت و تکنولوژی به فراگیران بودند، لذا هنگامی که از «یادگیری» سخن به میان می‌آمد طبیعتاً انتقال این اطلاعات مفید و سودمند به فراگیران به ذهن متبادر می‌شد. اما چنان‌که اشاره شد هیدگر آموزگاه‌های رایج آن زمان را به فروشگاه‌هایی تشبیه کرده است که به دنبال عرضه

^۱. Rational animal

محصولات خود هستند (هیدگر، ۱۳۷۷: ۴۴). حال آنکه از نظر وی یادگیری چیزی غیر از فراهم آوردن معلومات و بسته‌های آموزشی سودمند است و آنان که نسبت به کردار آموزگار راستین آگاهی دارند، می‌دانند که با این شیوه‌ها کسی چیزی نمی‌آموزد:

«به همین سبب اکنون اگر غفلتاً یادگیری را تنها به عنوان فراهم آوردن معلومات سودمند بفهمیم، غالباً کردار آموزگار راستین این تاثیر را بر می‌انگیزد که به راستی کسی از چنین آموزگاری چیزی نمی‌آموزد» (هیدگر، ۱۳۸۸a: ۹۵).

از این رو، وی پس از نفی این معنای رایج از یادگیری^۱، به دنبال ارائه تعریف جدیدی از یادگیری است که راه خود را به سمت معنای راستین یادگیری می‌گشاید؛ اما به راستی آموختن چیست؟ هیدگر برای پاسخ به این سوال به ابعاد مختلفی از حقیقت یادگیری اشاره می‌کند که در ادامه بحث به دو مورد از آن‌ها اشاره خواهیم نمود:

۱-۲. یادگیری به معنای «در راه بودن»

هیدگر به هنگام بحث از ابعاد و مؤلفه‌های یادگیری، در گام نخست یادگیری را به معنای «آگاه شدن»^۲ می‌داند؛ امری پویا و سیال که حالت فرآیندی داشته و عنصر مکمل آن «در راه بودن» است. به بیان دیگر، از نظر او فراگیران علم و دانش با یادگیری یک امر در واقع به بسط و توسعه آگاهی خود می‌پردازند؛ اما لازمه چنین گشایشی در راه بودن دائمی متعلمین است: «یادگیری یعنی خویشتن یا دیگری را در راه قرار دادن و مجال تجربه اندوزی دادن» (Heidegger, 1971: 143). او با به کارگیری این استعاره از معنای فرآیندی یادگیری، به دنبال پررنگ جلوه‌دادن این بُعد از یادگیری است که فراگیر برای یادگیری ناچار از طی طریق کردن است. به عبارت دیگر، یکی از ابعاد یادگیری فرآیندی بودن یادگیری و تعلیم آن در یک راه و مسیر است.^۳ این اشاره به خوبی راه‌نمای این معناست که آموزش‌های کوتاه مدت و متکی بر حفظیات، نسبتی حقیقی و راستین با یادگیری ندارند و چیزی جز انباشت موقتی اطلاعات نیستند.

۲-۲. یادگیری یعنی «پاسخ دادن» و «هستی یافتن»

همچنین، هیدگر معتقد است که از منظر هستی‌شناسانه یادگیری گونه‌ای از «پاسخ دادن» و «هستی یافتن» است (Thomson, 2016: 847). زیرا در فرآیند یادگیری، فراگیر در پی آن است تا با ارائه پاسخ‌های مناسب به تدریج به «هستی» نائل آید. این مسئله البته واجد بُعدی پدیدارشناختی نیز هست. چرا که هم برای همگان پویا و قابل فهم است و هم فراتر از هر مفهوم‌سازی است. از نظر او در یادگیری، ما پاسخی هستی‌شناسانه می‌دهیم به چیزی که در تلاش برای آشکار کردن خویش است. ما با نام‌گذاری این پدیدار در واقع به هستی یافتن و شکل‌گیری کامل‌تر آن کمک می‌کنیم. به بیان دیگر، ما با آموختن نحوه «افشای هستی» خود به فراگیران می‌آموزیم که به طور کامل به خود بازگردند. از این رو آموزش هستی‌شناسانه بر توسعه توانایی افشای هستی - پاسخ متمرکز است. از نظر وی، آموختن پاسخی است به صلاهی ذاتیاتی که منادی ما هستند: «آموختن یعنی فعل و ترک فعل خود را پاسخ‌گوی آن ذاتیاتی کنیم که در این یا آن لحظه خاص ما را مورد خطاب قرار داده‌اند» (هیدگر، ۱۳۸۸a: ۹۴). بنابراین، چنانکه ملاحظه می‌شود نوع نگاه هیدگر به یادگیری کاملاً متفاوت از نگاه زمانه اوست. او یادگیری را پاسخی می‌داند به معنایی که در شرایط و فعالیت و اندیشه به وجود آمده است و این پاسخ مناسب، نیازمند شبکه‌ای معنایی است که بین چیزها، افراد، اهداف، هویت‌های زنده برآمده از کل توزیع شده است (Riley, 2011: 801). از نظر او آدمی همیشه با امور معنادار مواجه است و میان آن‌ها شبکه‌ای از ارتباطات را شکل می‌دهد. از این رو، یادگیری ارتباط وثیقی با حساس بودن نسبت به محیط دارد. زیرا انسان در درجه نخست جهانی را تجربه می‌کند که در آن زندگی می‌کند؛ این جهان به عنوان مجموعه‌ای از ارجاع‌ها تجربه می‌شود (Heidegger, 1985: 188). از نظر هیدگر، این شبکه‌های تعریف شده یا جهان‌ها ثابت نیستند؛ بلکه گشوده‌اند و قابلیت تغییر دارند. از آنجا که ذات انسان پرتاب شده به شرایط موجود است و در شرایط هر روزینش باید پیوسته بیاموزد، پس

۱. همانگونه که خواهد آمد، نفی معنی رایج و ترک مانوس، یکی از مهم‌ترین مراحل تدریس در اندیشه هیدگر است.

۲. To learn means to become knowing.

۳. این بیان هیدگر در اینجا یادآور نکته‌ای است که گادامر در کتاب *سرآغاز فلسفه* در تبیین واژه «متودوس» (methodos) یونانی بیان می‌کند. از نظر وی، این واژه در زبان یونانی مشتق از دو واژه «متا» به معنای «فرا» و «هودوس»، به معنای «راه» است. بنابراین از نظر وی متودوس به معنای «فرا راه» یا «باهم روی» (mitgehen) است. از نظر گادامر فلسفه یعنی باهم روی و در راه بودن. ر. ک. مهرنیا، ۱۳۸۸: ۲۲۴.

یادگیری به مثابه یک فرآیندِ قوام یافته است؛ فرآیندی که منجر به پاسخ یکسان و قطعی نمی‌گردد؛ بلکه «بسته به نوع این ذاتیات و بسته به قلم‌رویی که از آنجا ما را مخاطب می‌سازند، پاسخ‌گویی ما و همراه با آن نوع آموختن ما نیز متفاوت خواهد بود» (هیدگر، ۱۳۸۸: ۹۴).

۳. ابعاد مجال دادن

پس از تبیین مختصر یادگیری و نسبت آن با امر تدریس، در گام پایانی به بررسی چگونگی مجال دادن و تحلیل ابعاد و مراحل آن در الگوی تدریس هیدگر خواهیم پرداخت؛ مراحل که طی آن به آموزگار توفیق گشودن مجال یادگیری را می‌دهد.

۳-۱. یادگیری به عنوان فرآیندی تعاملی

به نظر هیدگر، در امر یادگیری مقدم بر هر کاری باید ابتدا شرایط کار مشترک (یا همان تفکر مشترک) را فراهم آورد. تدریس و تفکر که لازمه آن است، به مثابه یک «کار مشترک» است و در فرآیند تدریس، مشترکاً تفکری رخ می‌دهد که بسته به طرفین یادگیری (آموزگار و فراگیر) است. در این فرآیند، هیچ یک از این دو قابل حذف نیستند؛ بلکه این دو در فرآیندی اشتراکی به تمرین تفکر می‌پردازند.

چنان که پیش‌تر اشاره شد، از نظر هیدگر تفکر در طول یک راه اتفاق می‌افتد. از این رو آن چه هیدگر آن را تفکر می‌خواند با شیوه‌های متداول یادگیری (اعم از به خاطر سپردن، برنامه‌ریزی و حل مسئله و فرمول‌بندی‌های متداول) تفاوت دارد. هیدگر همواره به دنبال تمرین اندیشه است؛ ممارستی دوسویه که هم آموزگار و هم فراگیر در آن در پی نیل به ساحت تفکر راه می‌پویند (Riley, 2011: 800). این تمرین و ممارست دوسویه براساس تیمارداشت، دل‌مشغولی و پروای دازاین است و در هم‌بودی با یکدیگر به نحو اگریستانسیال رخ می‌دهد (عسکری‌زاده؛ میری، ۱۳۹۶: ۷۶). افزون بر این، این ارتباط دوسویه با روش دیالکتیکی و گفت‌وگو محور محقق شده و نهایتاً به رهایی بخشی می‌انجامد. از این تأکید هیدگر می‌توان به تقدم روش گفت‌وگو بر روش نوشتار پی برد؛ نکته‌ای که در بسیاری از کتب، سخنرانی‌ها و درس‌گفتارهای هیدگر کاملاً نمایان است (Bonnet, 2002: 229). از این رو، پداگوژی هیدگر به گونه‌ای با سخنرانی، و گفتگوی دیالکتیکی درهم آمیخته است. او به شیوه سقراطی تلاش می‌کند تا پس از دریافت پاسخ مناسب از جانب فراگیران و مجال یادگیری دادن به آنها، آنان را مهیای «هستی داشتن» نموده و مجال بودن ببخشد (Riley, 2011: 810). او می‌کوشد در آموزش زمان خودش این فرآیندی تعاملی و دیالکتیکی فعال را که «آموزشی تعاملی» نامیده می‌شود، به کار گیرد. از این رو در پداگوژی هیدگر، نه آموزگار و نه فراگیر یک تنه و تنها حقیقت را آشکار نمی‌کنند؛ بلکه چیزها با هم‌بودی (دگرپروایی)، گشودگی و آشکارگی مجال بروز پیدا می‌کنند؛ حقیقتی که روشنی‌گاه آن دازاین است (عسکری‌زاده؛ میری، ۱۳۹۶: ۵۹).

۳-۲. نقش موضوع مورد اهتمام^۱ در یادگیری

هیدگر در اغلب مباحثی که طرح می‌کند (مانند هستی، تفکر، متافیزیک، پرسش و پرسشگری، تکنولوژی، شعر و نظایر آن)، ابتدا به موضوع مورد اهتمام و دل‌مشغولی آموزگار و فراگیر می‌پردازد و تمامی این موضوعات، جملگی پیرامون «پرسش از هستی» به شکل کلی و تلاش بی‌وقفه او در جهت نامستوری از معنای هستی انتظام می‌یابد (هیدگر، ۱۳۸۱: ۷). اگرچه همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد او نهایتاً پرسش‌گری را مهم‌تر از پاسخگویی دانسته و به در راه بودن تأکید دارد و این امر شاخصه مهم آموزش او را که باز و گشوده و رو به آینده بودن است، قوام می‌بخشد اما موضوع مورد اهتمام از سردرگمی فراگیران و به هم ریختن نظم ذهنی آنان جلوگیری می‌کند.

۳-۳. مواجهه وجودی

یکی دیگر از ابعاد مجال دادن از نظر هیدگر «رویاری وجودی» با موضوع است. به نظر او، آموزگار به منظور سوق دادن فراگیران به ساحت تفکر باید در مراحل تدریس خود ابتدا آنان را به سمت رویاری وجودی سوق دهد و به آموزش صرف مفاهیم اکتفا نکند. هیدگر در تبیین مقصود و مراد خویش از این رویاری، ابتدا دوگانه‌ای را مطرح می‌کند: به نظر وی یکی از راههای برخورداری از تفکر، روش سنتی «تفکر برای تفکر» است؛ یعنی همان روش ناقصی که معمولاً منطق دانان آن را به کار می‌گیرند که قادر به

^۱. matter of concern

رساندن انسان به ساحت تفکر شامل نیست. منطقی که به گفته هیدگر: «فقط دانسته‌های خاص درباره نوعی خاصی از تفکر را فراهم می‌آورد» (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۱۰۴). هیدگر در مقابل این روش، به معرفی روش «مواجهه وجودی» می‌پردازد؛ روشی که خود او در پداگوژی (با استفاده از تمثیل شنا و آموزش)؛ و نیز در فرآیند تدریس همواره بدان توسل می‌جست و آن را بهترین راه برای نیل به ساحت اندیشه می‌دانست.

۴-۳. ایجاد اشتیاق

چنان که اشاره شد هیدگر تفکر را امری آموختنی می‌داند و معتقد است انسان بالضروره نمی‌اندیشد؛ بلکه باید اندیشیدن را بیاموزد و به کار گیرد. اما شرط آموختن و به کارگیری تفکر از نظر او «اشتیاق» است. به نظر وی، «موضوع تفکر هرگز چیزی نیست جز آن چه شگفت و برآشوبنده است» (همان: ۹۲). از این رو لازم است تا آموزگار پس از ایجاد شرایط تفکر مشترک و به کارگیری آن، اشتیاق مورد نیاز را در فراگیران به وجود آورد؛ شگفتی و اشتیاقی که قبلاً در خود وی پیرامون موضوع و ذاتی که در آن لحظه آن‌ها را بدان فرامی‌خواند، شکل گرفته است. این برآشفتگی و اشتیاق دوسویه بین موضوع و فراگیر شکل می‌گیرد و «ما تنها آنی را ممکن می‌سازیم که مشتاق به آنیم. اما از سوی دیگر ما نیز به راستی تنها مشتاق به آنیم که مشتاق به ما و در حقیقت مشتاق به ما از حیث ذات ماست» (همان: ۷۳-۷۴).

۵-۳. گوش‌سپاری

هم‌چنین از نظر هیدگر گوش‌سپاری فراگیران یا گوش‌نیوشا داشتن، به مثابه آمادگی و تهیو برای آینده است؛ مرحله‌ای که در آن گشودگی به سمت هستی حاصل می‌شود. به نظر وی لازم است آموزگار مجالی را برای گوش‌سپاری فراگیران خود فراهم آورد؛ عملی که اگر قرار است نتیجه محصلی داشته باشد، باید توأمان آموزگار و فراگیران را در برگیرد:

«آنچه در این جا و در هر جا می‌توانیم آموخت این است: با دقت گوش‌سپردن. افزون بر این، آموختن گوش‌سپاری مطلبی مشترک میان شاگرد و آموزگار است. هم از این رو، آن‌گاه که در این میان یکی را یارای گوش‌سپاری نیست، نکوهشی بر هیچ‌کس وارد نیست، اما متقابلاً شما نیز باید این حق را به آموزگار بدهید که ممکن است در کوشش آموزشی خود اشتباه کند و وقتی هم که اشتباه نمی‌کند چه بسا خود را معاف دارد از این که در هر مورد هر آن چه را گفته باید شود فراپیش دیده گسترده» (همان: ۱۱۱).

بنابراین، هیدگر پیوسته بر این مسئله تاکید می‌ورزد که تا گوش‌سپاری لازم از سوی فراگیران حاصل نیاید، مطلوب او (مجال یادگیری دادن) حاصل نخواهد شد و لذا موضوع تدریس از چشمان فراگیران دور خواهد ماند (همان: ۹۲). به همین دلیل هیدگر تفکر تک خطه را چونان مانعی بر سر راه گوش‌سپاری می‌داند و خروج از آن عادت را لازمه گوش‌سپاری می‌داند؛ او معتقد است کسی که این عادت را از سر بیرون کند به مرور می‌تواند راه را برای گوش‌سپاری هموار کند (همان: ۱۱۱).

۶-۳. خروج از قلمرو امور مانوس

یکی از نکات بسیار مهم و پررنگ در اندیشه هیدگر، خروج از دامنه امور مانوس است؛ او در بررسی‌های خود و با طرح پرسش‌های بنیادین، همواره سعی دارد تا خود و فراگیر خود را براساس آموزش تعاملی و دوسویه از آنچه به عنوان فهم معمول، بدیهیات و یا سنت‌های مبهم از آن یاد می‌شود، دور نموده و گشودگی به سمت فهمی غیرمعمول ایجاد کند (Bonnet, 2002: 229). او در فرآیند مجال‌دادن، به هم ریختن نظم ذهنی در برابر آموزش رایج را امری ضروری می‌داند (Riley, 2011: 809). از این رو، به اعتقاد وی خروج از فهم مانوس فرآیندی بسیار دشوار و زمان بر است: «بهتر است که تا زمانی هر چه درازتر در چنین ایستار وازنده‌ای پافشار مانیم» (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۸۱). او به دشواری این توقف جهت خروج از فهم مانوس اذعان می‌کند و آن را «ایستاری وازنده» می‌نامد و در عین حال بر این مسئله تاکید می‌ورزد که هر قدر زمان لازم باشد، باید پافشاری کرد تا از دام مانوس خارج شویم.

هیدگر به منظور خروج ما از فهم مانوس در ابتدا معنای عمومی و اولیه فهم انسان را بررسی می‌کند تا آن چه را به عنوان نسخه اصلی فهم پشت آن مخفی شده است، آشکار سازد (Riley, 2011: 801). سپس با مهم‌ترین ابزار شناختی خود یعنی پرسش - های بنیادین و هدف‌مند، سعی می‌کند آنچه را که تاکنون آموخته و بدان انس گرفته‌ایم ویران سازد (Babich, 2017: 11).

برای نمونه، این تصور که آموزگار در مقامی بالاتر و در جایگاه یاددادن است و فراگیران کسانی هستند که باید به ساحت یادگیری وارد شوند، از نظر هیدگر گزارهٔ مأنوس در زمانهٔ اوست و وی قویاً آن را کنار می‌نهد. به نظر او، آموزگار بیش از فراگیران نیاز به یادگیری دارد (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۹۵). یا مثلاً در «موضوع تفکر» او پس از طرح اندیشه مأنوس، موضوع تفکر را نه ریاضی و شعر و زبان و طبیعت و انسان یا خدا؛ بلکه «ذات قلمروهای نامبرده» می‌داند (همان: ۱۲۴). به نظر وی اگر قرار است آموزگار تفکری را به فراگیران بیاموزد، قبل از آموختن علوم باید ابتدا نحوهٔ اندیشیدن را به آنها بیاموزد.

۷-۳. گام بنیادین: پرسش

در فرآیند پرتو افکنی بر حقیقت و مجال دادن به یادگیری، هیدگر «پرسش» را مهم‌ترین و بنیادی‌ترین گام می‌داند. زیرا همان‌گونه که بیان شد او در امر تدریس تأکید ویژه‌ای بر تفکر دارد و کلید راه‌یابی به تفکر را نیز در پرسش‌گری می‌بیند. بنابراین هیدگر تقریباً در تمامی آثار خود؛ از هستی و زمان گرفته تا *ادای سهمی به فلسفه*؛ کار خود را با پرسش‌گری آغاز نموده و نهایتاً بدان نیز ختم می‌کند (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۹). این امر حاکی از آن است که مسئله «پرسش‌گری و درگیری با پرسش» همواره در نگاه او از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. او، پرسش را «پارسایی اندیشه» می‌داند (Heidegger, 1977: 35). تعبیر پارسایی در مورد اندیشه از این باب است که به نظر هیدگر طرح پرسش یا تفکر توأم با پرسش بسی دشوار و دیرپاب است و خود او کاملاً به دشواری این امر آگاه است و لذا متذکر می‌شود که بدون پذیرش سختی و ریاضت پدیدارشناسانه، به پاسخ‌های درخور سوالات از هستی دست نخواهیم یافت:

«اگر بناست که تفکر را بیاموزیم، بایسته آن است که پیش از هر چیز در راهی که پیش گرفته‌ایم، شتاب‌زده و خودفریفته از پرسش‌های تنگین و ستوه‌آور درنگ‌دریم، بل باید خود را درگیر آن پرسش‌گری‌ای کنیم که آنی را می‌جوید که خود نمی‌گذارد با هیچ جعل و اختراعی یافته شود» (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۸۲)

بنابراین، همان‌گونه که اشاره شد به نظر هیدگر تدریس (و به طور خاص، مجال یادگیری دادن) فرآیندی است که با «در راه بودن» همراه است. اما عنصر مکمل همهٔ این‌ها پرسش‌گری است؛ چرا که به تعبیر هیدگر «پرسش‌گری، راه را می‌گشاید» (Heidegger, 1977: 3). افزون بر این، در امر تفکر، اشتیاق و مواجههٔ پروامند در جهت آشکارگی چیزها اهمیت زیادی دارد و این التفات و اشتیاق با پرسش حاصل خواهد شد. به نظر او چنان‌که در محاورات اتیفرون و منون افلاطونی می‌بینیم، پرسش‌ها برآمده از رویارویی با خود موضوع هستند و خود موضوع جایی است که چشم‌ها آن جاست (Ibid, 1999: 4). لذا پس از آن‌که هیدگر در کتاب *هستی و زمان* رسالت اصلی خود را «پرسش از هستی» معرفی می‌کند، به بررسی خود پرسش روی آورده و آن را «جستاری آگاهانه» تعریف می‌کند؛ پرسش نوعی جستجوگری در پی چیزی یا برای چیزی است؛ و هم‌چنین پرسندگی با هست و چه هست نسبت دارد (هیدگر، ۱۳۸۸ب: ۶۶). او مؤلفه‌های پرسش را «آن‌چه در آغاز جسته می‌شود»، یا آغاز پرسش؛ «آن‌چه در انجام جسته می‌شود»، یا انجام پرسش؛ «آن‌که/چه از او جسته می‌شود»، یا مرجع پرسش؛ و «آن‌که می‌جوید»، یا پرسندهٔ پرسش می‌داند (همان: ۶۷-۶۸). لذا می‌توان گفت «پرسش» جستاری است که به وسیلهٔ آن، کسی برای جستن چیزی همان را از کسی بجوید. هم‌چنین او در کتاب «مقدمه‌ای بر پژوهش پدیدارشناسانه» بخش‌های ساختاری دیگری را برای پرسش بیان می‌کند که به قرار ذیل است: انجام پرسش، آغاز پرسش، وجه پرسش، شیوه پرسندگی، ارتباط پرسش با مسئله و شیوهٔ هستی پرسش، ارتباط میان آغاز و انجام پرسش، روش بررسی پرسش، ارتباط میان مسئله و تاریخ مسئله، نگرستن به پرسش به عنوان شیوه‌ای خاص از جست و جو و این که پرسش پدیداری نظری نیست، نگرستن جستجو به عنوان پروای دازاین، پروا به عنوان یکی از امکانات هستی دازاین (Heidegger, 2005: 5-53).

۱-۷-۳. تفاوت پرسش^۱ و مسئله^۲ و اولویت آن

هیدگر میان پرسش و مسئله تمایز قائل می‌شود. او معتقد است که فلسفه در گذر زمان، نگاه خود را از «پرسش‌ها» به سوی «مسائل» سوق داده است. بنابراین، او بیش از هر چیز به رویکرد مسئله‌محوری و شکاکیت برآمده از آن در علوم جدید انتقاد

1. Piety of thought

2. question

3. problem

می‌کند؛ فرآیندی که به تدریج در طول تاریخ ارتباط میان انسان و هستی‌اش را گسسته است (حیدری؛ حاتمیان، ۱۳۹۹: ۱۲۱). هیدگر با ژرفا بخشیدن به بررسی ماهیت مسئله، فهم پرسش را بر درک چپستی مسئله مقدم می‌داند. به این ترتیب «مسئله نوعی پرسش است که آشکارا و به شیوه‌ای خاص مطرح شده است و برای روشنی بخشیدن به ساختار مسئله باید پدیدار پرسش را به دقت توصیف نمود» (Ibid: 54). آنچه در تحلیل هیدگر منجر به تبدیل پرسش به مسئله می‌گردد، شیوه یافتن پاسخ‌هاست. به عبارت دیگر، مسئله آن پرسشی است که قبلاً با انگیزه به دست آوردن پاسخ طرح شده است و به همین خاطر است که با دیگر پرسش‌ها متفاوت است. طبیعی است که این سودمندی خاصی که در مسئله وجود دارد و مشیر به سمت پاسخ است، منجر به غفلت از پرسش‌گری شده و دیگر مجال برای پرداختن به چپستی و ماهیت پرسش و پرسنده آن را باقی نمی‌گذارد (حیدری؛ حاتمیان، ۱۳۹۹: ۱۲۹).

از این رو، چنان‌که اشاره شد در تلقی هیدگر پرسش‌گری مقدم بر پاسخ‌دادن است. زیرا تفکر به معنای هیدگری «دل درگرو چیزی نهادن» است و به قول پارمنیدس، «رخصت‌دادن به فرمایش» و «دل‌نهادن به هستی‌مند» یا حضور امر حاضر است (هیدگر، ۱۳۸۸: ۴۳۹). بنابراین پرسش‌گری دارای ویژگی‌های هستی‌شناسانه است و از نظر هیدگر به هیچ وجه در پی یافتن پاسخ مشخصی نیست. او پرسش و پرسندگی را تنها شیوه اصیل و درست برای شناخت آن‌چه دازاین را به تمامه ظاهر می‌سازد، توصیف می‌کند (Heidegger, 2000: 87). بدین ترتیب آموزگار به عنوان طراح پرسش‌های پدیداری هدف خود را صرفاً تلاش در جهت پاسخ‌گویی به سوال قرار نمی‌دهد؛ بلکه با تغییر جهت، موضوع هستی خود و فراگیر (و ارتباط میان این دو) را به تفسیری زنده تبدیل می‌کند (Riley, 2011: 811).

۲-۷-۳. پرسش از امور سطحی و پیش‌پا افتاده^۱

همان‌گونه که بیان شد، هیدگر شکل‌گیری «اندیشه مأنوس» و «معلومات انسان» را بزرگ‌ترین مانع پیش‌روی یادگیری می‌داند (Babich, 2017: 11). از این رو در پداگوژی خود به از بین بردن این حالت روی آورده و مأنوسات ذهنی فراگیران را با پرسش‌های متمادی و هدف دار از بین می‌برد. از نظر او گام نخست در از بین بردن امور مأنوس در اندیشه این است که آموزگار در ابتدای فرآیند تدریس و به منظور گشودن راه یادگیری، با طرح پرسش‌هایی سلسله‌وار از امور پیش‌پا افتاده فراگیران را به نقطه ای برساند تا هر دو ندانستن خود را به رسمیت بشناسند. او در واقع بدین شیوه آنها را از آن‌چه تاکنون نسبت بدان انس گرفته بودند (فهم عمومی و عرفی از موضوع)، دور نموده و زمینه فهم پدیداری جدیدی را برایشان فراهم می‌آورد. بدین شیوه او در همراهی با مخاطب خود، پدیده مورد بررسی را به گونه‌ای که فرافهم بین‌الائینی است مطرح می‌کند تا بتواند در گام بعدی به فهمی غریب و ناآشنا (که در ابتدا عجیب و دور از ذهن می‌نمود) دست یابد (Riley, 2011: 800). از این روست که در کتاب هستی و زمان بنیان‌های آن‌چه که دیگران آن را بدیهی می‌انگارند، مورد چون و چرا قرار می‌گیرد و تقابل میان آن‌چه که ما در بادی امر آن را دانستن می‌پنداریم و آن‌چه که در واقع دانستن است، برجسته می‌شود (Babich, 2017: 7).

۳-۷-۳. پرسش بی پاسخ

به نظر هیدگر، آن‌چه برای آموزگار اهمیت ویژه دارد، توجه به این نکته است که لازم نیست تمامی پرسش‌ها در درس به پاسخ بیانجامد؛ بلکه بر او لازم است که گاه پرسش‌ها را بی‌پاسخ رها نموده و اگر چنان‌چه احیاناً پاسخی نیز برای آن‌ها در نظر گرفته شده است، از آن‌جایی که هیچ پاسخی نهایی نیست، باید همواره راه پاسخ‌گویی باز باشد. از این رو هیدگر ضمن انتقاد از شیوه پرسش‌گری در متافیزیک غرب، فلسفه را با پرسندگی معنا می‌کند و کنش فلسفی را در پرسندگی امکان‌پذیر می‌داند (حیدری؛ حاتمیان، ۱۳۹۹: ۱۲۵). به همین دلیل هیدگر در بسیاری از درس‌گفتارهای خود، هنگامی که در قامت یک آموزگار ظاهر می‌شود، بسیاری از پرسش‌های خود را بی‌پاسخ رها می‌کند. این امر در ابتدا ممکن است موجب سردرگمی و نارضایتی خواننده یا فراگیران شود، اما او بدین‌وسیله، به فراگیران مجال یادگیری داده و به آنها اجازه می‌دهد تا نسبت خود را با پرسش معین نموده و بدین طریق نوعی گشودگی به سمت جهان بیابند. در این آثار، او تصریح می‌کند که بنا ندارد «پاسخی را بنیان نهاده و به وسیله آن بار پرسش را به کوتاه‌ترین و چکیده‌ترین طریق ممکن فروکاهد» (هیدگر، ۱۳۸۸: ۳۱۳). او در تمامی گام‌های آموزش خود، تنها به دنبال این

^۱. Trivial

است که پرسش را شایسته پرسش کند و از این رهگذر مجال تفکر و در نتیجه گشودگی به هستی را برای فراگیران و خوانندگان خود فراهم آورد.

۸-۳. گام فرجامین: جهش

تدریس و آموزش روش صحیح تفکر، راهی بس طولانی و دشوار است و در این مسیر گام‌های بسیار، بلند و استواری باید برداشت. از نظر هیدگر فرجامین گام امر تدریس و مجال یادگیری دادن، جهش و تعالی به ساحت اندیشه و خرد است. «این گام‌ها به جاهایی ره می‌برند که باید در میان آنها گشت و گذار کنیم تا مگر به آن جایی برسیم که دیگر تنها جهش کارساز تواند بود. این جهش به تنهایی ما را به منزل گاه تفکر می‌برد.» (همان: ۹۱). از این رو آموختن، جهشی است که ما را از جایی که هستیم به مقام حیرت و سردرگمی سقراطی سوق می‌دهد. از نظر او آموزگار خوب و توانا پس از رسیدن ما به فهمی مورد قبول، فهمی غریب و ناآشنا را طرح می‌کند تا بدین شیوه فهم مخاطب را از سطح عمومی به فهمی عمیق (جهش در تفکر) تعالی بخشد (Riley, 2011: 800). زمینه‌سازی این جهش با پرسش‌های ستوه‌آوری است که تاب‌آوری در مقابل آن به مثابه دورخیزی برای نیل به ساحت تفکر است (هیدگر، ۱۳۸۸ا: ۸۱-۸۲). او در سخنرانی‌های خود نهایتاً مخاطبان را با پرسش و یا پرسش‌هایی بی‌پاسخ رها می‌کند و امیدوار است که آنها نسبت به موضوع سوال گشوده بمانند و با پرسش‌ها درگیر شوند. به همین دلیل خود وی ملاً سکوت اختیار می‌کند و ظرفیت‌های فکری بیدار شده فراگیران را جهت یادگیری فعال نگاه می‌دارد (Riley, 2011: 813). در اینجا هیدگر ضمن تأکید بر مقوله خاموشی و سکوت، معتقد است که با خاموشی‌گزیدن می‌توان به هم‌فهمی (فهمی درباره شیوه بودن دیگری) دست یافت؛ امری که مطلقاً در چرخه گفت‌وگو دست‌یافتنی نیست (فیگال، ۱۳۹۴: ۸۴). به نظر وی، آموزگار باید بیاموزد در عین این که در تیمارداشت با فراگیر خود همراه است، به منظور تحقق مجال دادن به یادگیری، در امر تدریس خود گاهی سکوت اختیار نموده و مجال یادگیری، اندیشیدن، سخن گفتن و پاسخ دادن را به مخاطب خود بدهد. او باید بیاموزد که چگونه در سکوت سخن بگوید.

نتیجه‌گیری

- تحقیق و بررسی پیرامون نظرگاه هیدگر در باب الگوی تدریس در این نوشتار ما را به نتایج ذیل می‌رساند:
- ۱) گام آغازین یادگیری تفتن به این حقیقت است که آموزش فرآیندی تعاملی و طرفینی است و هم‌زمان آموزگار و آموزنده را در بر می‌گیرد. به بیان دیگر، در این فرآیند نه تنها فراگیران، بلکه باید خود آموزگار نیز گشوده به سمت درک حقیقتی جدید و کسب معارف باشد.
 - ۲) تلقی هیدگر از امر تدریس در واقع فرآیندی است توأم با اندیشه و تفکر که در طی یک راه محقق می‌گردد. طبق این نظریه، آموزگار کسی نیست که صرفاً واجد قوه بخردانگی و عقل است؛ بلکه کسی است که با همراهی کردن فراگیران و متعلمین در راه دشوار اندیشه‌ورزی، آنان را به غایت قصوای آموزش که همانا مجال یادگیری دادن به دیگری است، می‌رساند.
 - ۳) یک آموزگار و معلم خوب و کاردان باید به جای دعوت فراگیران به مطالعه مفهومی هستی؛ آنان را به مواجهه وجودی با هستی (یا به تعبیری ذات موضوعات علوم) فراخواند. زیرا براساس تلقی هیدگر از یادگیری، آموزگار می‌بایست توانایی پاسخ دادن به آنچه که هستی ما را بدان فرا می‌خواند، در فراگیر ایجاد کند.
 - ۴) فرآیند تدریس، فرآیندی دیالکتیکی، فعال و تعاملی است که در آن آموزگار با طرح موضوع مورد علقه و اهتمام، شوق و میل به یادگیری را در وجود فرد زنده می‌کند. اشتیاقی که ضمن پاسداشت جایگاه و مقام «گوش‌سپاری» توأمان معلم و متعلم، زمینه خروج آنها از قلمرو امور مأنوس و مألوف گذشته را نیز فراهم می‌سازد.
 - ۵) به نظر هیدگر مادامی که روحیه «پرسش‌گری» و سؤال در متعلمین زنده نشود، هیچ یک از عناصر تأثیرگذار فوق در امر یادگیری محقق نخواهد شد. زیرا پرسش‌گری نقطه آغاز و شرط لازم تعامل و مواجهه وجودی فرد با موضوع، اندیشه‌ورزی، در راه بودن، گوش‌سپاری، گشودگی، سکوت، و نهایتاً رهایی از دام امور مأنوس و دست‌یابی به لایه‌های عمیق فهم است. حتی به نظر هیدگر پرسش‌هایی بی‌پاسخ نیز می‌توانند در ذهن و ضمیر فراگیران بذر فهم عمیق‌تر را بکارند و او را نسبت به موضوع گشوده نگاه دارد. بنابراین هیدگر تمام تلاش خود را به کار می‌گیرد تا در نظام فکری خویش مقدمات و زمینه جهش و تعالی فراگیران را به ساحت تفکر و اندیشه فراهم سازد؛ جهشی که شاید در پایان این راه پر فراز و نشیب آموزش

بتواند منجر به فهمی جدید گردد و نوعی گشودگی به سمت هستی نائل آید. پیروی از این مراحل و فرایند داشتن این ابعاد، به‌وضوح می‌تواند تغییری بنیادین در الگوی تدریس و آموزش ایجاد نموده و به ارتقاء آن از آموزش سطحی فعلی به پدیده‌ای عمیق و زایا منجر گردد.

منابع

- ابوترابی، رزیتا. (۱۳۹۳). نیم‌رخ کلاس درس از دیدگاه هیدگر با تاکید بر اگزیستانسیالیسم‌های دازاین: بررسی و نقد. *پایان‌نامه* درجه دکتری. دانشگاه فردوسی مشهد.
- اردبیلی، محمد مهدی. (۱۳۹۹). بیلدونگ، ریشه‌ها، کارکردها و دلالت‌ها. *نشریه متافیزیک*، ۱۲(۲۹): ۱-۱۳.
- حیدری، احمدعلی و حاتمیان، علی. (۱۳۹۹). چیستی و جایگاه پرسش در آثار هیدگر متقدم. *دو فصلنامه فلسفی شناخت، پژوهشنامه علوم انسانی*، ۱(۸۲): ۱۱۹-۱۳۴.
- عسکری‌زاده، فلورا؛ میری، سید جواد. (۱۳۹۶). تأملاتی در تعلیم و تربیت، بر اساس آموزه‌های هیدگر در هستی و زمان تعلیم و تربیت تیمارخواهانه. *دو فصلنامه علمی غرب‌شناسی بنیادی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۸(۱)، ۵۵-۷۶.
- فیگال، گونتر. (۱۳۹۴). *درآمدی بر هایدگر*. ترجمه شهرام باقری. تهران: انتشارات حکمت.
- مهرنیا، حسن؛ مرتضی عینی. (۱۳۸۸). *گادامر و نخستین فیلسوفان یونان: رویکرد هرمونوتیکی به سرآغاز فلسفه*. قم: انتشارات نصایح.
- هیدگر، مارتین. (۱۳۸۸ا). *چه باشد آنچه خوانندش تفکر؟*. ترجمه سیاوش جمادی، تهران: انتشارات ققنوس.
- هیدگر، مارتین. (۱۳۸۸ب). *هستی و زمان*. ترجمه سیاوش جمادی، تهران: انتشارات ققنوس.
- هیدگر، مارتین. (۱۳۷۷). *پرسش از تکنولوژی در کتاب فلسفه تکنولوژی*، ترجمه شاپور اعتماد، تهران: نشر مرکز.
- هیدگر، مارتین. (۱۳۸۱). *شعر زبان و اندیشه رهایی*. ترجمه عباس منوچهری. تهران: انتشارات مولی.
- هیدگر، مارتین. (۱۳۷۷). *مطالعه آکادمیک زندگی در عالم، سخنرانی هایدگر به روایت مارکوزه*. ترجمه مهدی صادقی، نامه فلسفه. دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

References

- Abutorabi, Rozita. (2014). The classroom profile on Heidegger's view due to Dasein's existentials: studying and analyzing. *PhD Thesis. Ferdowsi University, Mashhad*. (in Persian)
- Ardebili, Mohammad Mahdi. (2020). Bildung, roots, functions and implications, *Journal of Metaphysics*, 12(29): 1-13 (in Persian)
- Arendt, Hanna. (1971). Martin Heidegger at eighty (A. Hofstadter, Trans.): *The New York Review of Books*, 17(6): 50-54. Retrieved from <http://www.nybooks.com>
- Askarizadeh, Felora; Miri Seyyed Javad. (2017). Thoughts on education, on being and time, *Journal of Occidental Studies*, 8(1): 55-76 (in Persian)
- Babich, Babette. (2017). On Heidegger on Education and Questioning: *Articles and Chapters in Academic Book Collections*. 75.
- Beistegui, Miguel de. (2005). *The new Heidegger*: London: Continuum.
- Biemel, Walter. (1976). *Martin Heidegger: An illustrated study* (J. L. Mehta, Trans.): New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bonnett, Michael. (2002). *Education as a Form of the Poetic: A Heideggerian Approach to Learning and the Teacher-Pupil Relationship*: Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ehrmantraught, Michael. (2010). *Heidegger's Philosophic Pedagogy*: London: Continuum International Publishing.
- Ehrmatraut, Michael. (2012). Heidegger's philosophic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 44, No. 5.
- Figal, Gunter. (1994). An introduction to Heidegger (The Heidegger reader), translated by Shahram Bagheri, Tehran: Hekmat Press. (in Persian).
- Gadamer, Hans-Georg. (1985). *Philosophical Apprenticeships* (R. R. Sullivan, Trans.), Cambridge, MA: MIT Press.

- Heiddeger , Martin. (2000). *Introduction to Metaphysics*: Yale University Press.
- Heiddeger , Martin. (2005). *Introduction to Phenomenological Research*: Bloomington and Indianapolis: Indiana Press University.
- Heiddeger, Martin. (1999). *Ontology- the Facticity of Hermeneutics*: Indiana: Indiana University Press.
- Heiddeger, Martin. (1998). *A Question Concerning Technology in Philosophy of Technology*, translated by Shapoor Etemad. Tehran: Markaz Press. (in Persian).
- Heiddeger, Martin. (1998). *An Academic Study of Living in the World*, translated by Mahdi Sadeghi, Tehran: *Letter of philosophy affiliated with Iran cultural studies*. (in Persian).
- Heiddeger, Martin. (2002). *language Poetry Thought*, translated by Abbas manuchehri. Tehran: Mulla Press (in Persian).
- Heiddeger, Martin. (1388a). *What Is Called Thinking*, translated by Siavash Jamadi. Tehran: Ququnus Press (in Persian).
- Heiddeger, Martin. (1388b). *Being and time*, translated by Siavash Jamadi. Tehran: Ququnus Press. (in Persian).
- Heiddeger, Martin. (1971). *On the way to language* (P. D. Hertz, Trans.), San Francisco: Harper and Row.
- Heiddeger, Martin. (1977). *The question concerning technology*, (trans: Lovitt, W.): New York: Harper & Row.
- Heiddeger, Martin. (1979/ 1985). *History of the Concept of Time*, trans: T. Kisiel, Bloomington, IN, Indiana University Press.
- Heiddeger, Martin. (1998). *Traditional language and technological language*, (W. Gregory, Trans.): *Journal of Philosophical Research*, 23: 129-145.
- Heydari, Ahmad Ali; Hatamian, Ali. (2020). The Nature and the Role of Question in Heidegger 's early thought, *Journal of Recognition*, 1(82): 119-134. (in Persian).
- Inwood, Michael (1999). *A Heidegger dictionary*: Blackwell philosophers dictionaries: Oxford, UK.
- Mehrnia, Hassan; Eini, Morteza. (1388). *Gadamer and Early Greek philosophers*, Qom: Nasayeh Press. (in Persian).
- Nordenbo, Sven Erik, (2002). Bildung and the Thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3): 1-2.
- Riley, Dawn C. (2011). Heidegger teaching: an analysis and interpretation of pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*. 43(8).
- Sembera, Richard (2008). *Rephrasing Heidegger: A Companion to 'Being and Time*. Can, On, Ottawa: University of Ottawa Press.
- Thomson, Iain. (2016). Rethinking education after Heidegger: Teachinglearning as ontological response-ability. *Educational Philosophy and Theory*, 846-861.
- Wolin, Richard (ed.) (1993). *The Heidegger Controversy: A critical reader*: Cambridge: MA, MIT Press.