

## **Hermeneutics as the Basis of a Philosophy for Children Program with an Emphasis on Heidegger’s Philosophical Hermeneutics**

**Farideh Bahrami\***

**Mohammad Reza Shamshiri\*\***

### **Abstract**

Philosophy for children is a trend whose most common approach is that of Matthew Lipman, which focuses on increasing logical thinking skills. Lipman’s thought is more comprehensible in analytic philosophy, but restricting this program to the growth of rational reasoning and thinking alone is not compatible with Heidegger’s view of philosophical hermeneutics, which places philosophy on a hermeneutic basis. Heidegger aimed to open a new way in philosophy based on efforts to understand the meaning of existence through hermeneutics. That being said, how can a hermeneutic reading of a P4C program be presented in the light of Heidegger’s thoughts? The present study attempts to examine and analyze the P4C program from the perspective of Heidegger’s philosophical hermeneutics in terms of “understanding” and “thinking” as the two main components of this program. To achieve this goal, the analytical-inferential research method has been utilized. Based on the theoretical foundations of Heidegger’s philosophical hermeneutics, a model was proposed that indicates how understanding and thinking occur in this program.

\* PhD student of Philosophy of Education, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran, faridehbahrami53@yahoo.com

\*\* Assistant Professor of Philosophy, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran (Corresponding Author), mo\_shamshiri@yahoo.com

Date received: 21/04/2021, Date of acceptance: 27/08/2021

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

The results of this study show that under Heidegger's views, theorizing, researching and planning for the P4C program will have an ontological, thought-oriented and questioning nature.

**Keywords:** Hermeneutics, Philosophy for Children, Heidegger, Thought, Understanding, Existence.

## هرمنوتیک به مثابه بستر برنامه فلسفه برای کودکان با تأکید بر هرمنوتیک فلسفی هایدگر

فریده بهرامی\*

محمد رضا شمشیری\*\*

### چکیده

فلسفه برای کودکان، گرایشی است که رایج ترین روی آورد آن رهیافت «متیو لیپمن» و محور آن افزایش مهارت تفکر منطقی است. اندیشه ی لیپمن در جریان فلسفه تحلیلی قابل فهم تر است، ولی محدود کردن این برنامه تنها در پرورش استدلال و تفکر منطقی، با دیدگاه هرمنوتیک فلسفی «هایدگر» که فلسفه ورزی را بر محور هرمنوتیک قرار می دهد قابل جمع نمی باشد. هایدگر، بر آن بود که راه جدیدی را در فلسفه بر مبنای تلاش برای درک معنای هستی از طریق هرمنوتیک بگشاید. حال، چگونه می توان خوانشی هرمنوتیکی از برنامه فلسفه برای کودکان در پرتو اندیشه های هایدگر ارائه داد؟ نوشتار حاضر سعی دارد، این برنامه را از منظر هرمنوتیک فلسفی هایدگر از لحاظ «فهم» و «تفکر» به عنوان دو مولفه اصلی این برنامه مورد بررسی و تحلیل قرار دهد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیلی استنتاجی بهره گرفته شد. بر اساس مبانی نظری هرمنوتیک فلسفی هایدگر، الگویی پیشنهاد شد که در قالب آن چگونگی رخدادهای فهم و تفکر در این برنامه نشان داده می شود. نتیجه این بررسی نشان می دهد تحت تاثیر آراء هایدگر، نظریه پردازی،

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

\*\* استادیار فلسفه، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان) (نویسنده مسئول)، اصفهان، ایران، mo\_shamshiri@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۵

پژوهش و برنامه ریزی برای برنامه فلسفه برای کودکان ماهیتی هستی شناسانه، تفکر مدار و پرسش گر خواهد داشت.

**کلیدواژه‌ها:** هرمنوتیک، فلسفه برای کودکان، هایدگر، تفکر، فهم، وجود.

## ۱. مقدمه

فلسفه برای کودکان (philosophy for children)، گرایش نوپایی است که در دهه هفتم قرن بیستم ظهور کرد. گرچه قدمت این برنامه بر نظریه ها و بنیادهای نظری ای استوار است که می توان آنها را در دیدگاه و آرای فیلسوفانی چون سقراط، افلاطون، دکارت، کانت و .... دنبال کرد، ولی نهضت فلسفه برای کودکان از سال ۱۹۷۰ به عنوان شاخه ای نو و جذاب وارد علوم تربیتی شد.

متیو لیپمن (Matthew Lipman) استاد فلسفه دانشگاه کلمبیا در سال ۱۹۶۶ متوجه جای خالی قدرت استدلال و تفکر منطقی در دانشجویان شد و به این نتیجه رسید که این مشکل ریشه در دوران کودکی دارد و آموزش های دوران کودکی، منجر به تفکر، استدلال و خلاقیت نمی شود و در حقیقت شیوه های سنتی که بر پایه حفظ مطالب و برهم انباشتن اطلاعات است، قادر به پرورش مهارتهای فردی و جمعی که توان حل مسائل را داشته باشد، نیست. لیپمن برای رفع این آسیب، فعالیت خود را آغاز و در سال ۱۹۷۴ موسسه ی توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان (IApc) را به منظور گسترش این برنامه تاسیس کرد. در این میان افراد دیگری چون مارگارت شارپ (Margaret Sharp)، فیلیپ کم (Philip Kam) با لیپمن همراه شدند.

گرچه نظریات و برنامه های آموزشی و پرورشی در برنامه ی فلسفه برای کودکان از زمان لیپمن تاکنون رواج دارد، و این برنامه در برطرف نمودن نواقص آموزش سنتی، توفیق های فراوانی بدست آورده، اما هنوز در عرصه پژوهش، مسائل فراوانی وجود دارد که نیازمند مطالعات و بررسی است. از جمله آن که اندیشه ی لیپمن در جریان فلسفه تحلیلی نضج و نشر یافته و در سنت فلسفه ی تحلیلی ملموس تر است، ولی محدود کردن فلسفه در استدلال و تفکر منطقی با دیدگاه هرمنوتیک فلسفی به ویژه آراء هایدگر، که فلسفه را محور هرمنوتیک قرار داد ناسازوار است. یکی از مهم ترین مسائل، بررسی امکان خوانشی هرمنوتیکی از برنامه فلسفه برای کودکان در پرتواندیشه های هایدگراست. این

بررسی می‌تواند، باب پژوهش‌های نوینی را در نسبت فلسفه برای کودکان با سایر گرایش‌های فلسفی هرمنوتیک و جهت‌گیری‌های فلسفه‌ی قاره‌ای رقم زند. امروزه در مدارس ما تفکری به شدت حسابگرایانه، رقابت‌جو و عینی‌گرا حاکم است که برندگانی معدود و بازندگانی بی‌شمار را به همراه دارد. معلمان به انتقال و یادسپاری اطلاعات بسنده می‌کنند و با رقابت‌های نفس‌گیر در تلاشند از قافله‌ی رقابت عقب‌نمانند و مجال‌ی برای ظهور و انکشاف خود اصیل «دازاین»<sup>۱</sup> باقی نمی‌ماند. دانش‌آموزان و مربیان تابع برنامه‌ریزی معین، در حال از دست دادن فرایند اندیشه‌ورزی اصیل‌اند و به حفظ و بازگویی اندیشه‌های دیگران، بدون تفکر عادت می‌کنند. کودکان و نوجوانان دچار تفکری عمدتاً حسابگرایانه و آماری می‌شوند که جهان را با تصویری از چشم‌انداز علمی با مبنای تکنولوژیکی می‌بینند. جنبه‌های مهمی از برنامه‌های تعلیم و تربیت نادیده و حتی به‌نسیان سپرده می‌شود. برای خروج از این معضل، نظام تعلیم و تربیت بایستی رویکرد خود را از سازشی به زایشی تغییر دهد. «آموزش فلسفه به کودکان، از جمله مباحثی است که در سال‌های اخیر، در کشور ما مورد توجه قرار گرفته است. هدف از این برنامه، رشد عقلانیت، کمک به حقیقت‌یابی و رشد همه‌جانبه شخصیت کودکان است» (نوروزی و عابدی درچه ۱۳۹۳: ۱۱). این برنامه هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک، هم‌چنین بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی است. (مرعشی، ۱۳۸۹).

آنچه نیاز به بررسی و کنکاش بیشتر دارد، امکان خوانشی نو از این برنامه در پرتو نگرش هرمنوتیکی و مواجهه‌ای هستی‌شناسانه در هرمنوتیک فلسفی هایدگر است که هرمنوتیک را از حوزه معرفت‌شناسی به حوزه هستی‌شناسی سوق داد. بنابراین، با توجه به ارتباط هرمنوتیک و تعلیم و تربیت و ظهور روش‌های کیفی و تاویلی، رویکرد هرمنوتیک فلسفی هایدگر می‌تواند الهام‌بخش این عرصه باشد.

این پژوهش در پی کشف مسیری تازه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان است تا مسبوق بر دست‌یابی به افزایش مهارت تفکر منطقی، بستر و تسهیل تجارب فلسفی کودکان را با نگرش فلسفه هرمنوتیکی هایدگر بشناسد. در این راستا، دو مقوله‌ی «فهم» و «تفکر» به‌عنوان عناصر اصلی برنامه فلسفه برای کودکان، در پیوند با هرمنوتیک فلسفی هایدگر مطرح می‌گردد. در این صورت، این برنامه می‌تواند، کودکان را نسبت به هستی و رابطه

با آن و چگونگی درک و دریافت هستی آگاه کند و با تکیه بر فهم و تفکر و تامل عمیق زندگی، برای پرورش و تحقق این برنامه مجالی نیکو فراهم آورد. هدف اصلی این پژوهش این است که هرمنوتیک فلسفی هایدگر را به عنوان مسیری برای برنامه فلسفه برای کودکان واکاوی کند. اما از آنجا که تعیین این بستر، در گرو فهمی است که از مفهوم فهم و تفکر در نزد هایدگر به دست می یابد، لازم است دو مقوله فهم و تفکر در پیوند با هرمنوتیک هایدگر مشخص شود.

این موضوع به دلایل زیر حائز اهمیت است:

۱. تحقیقات نشان می دهد که برنامه فلسفه برای کودکان بر روی رشد و پرورش تفکر، استدلال، تعامل، قدرت نقد، پرسشگری کودکان تاثیر دارد. و از آن جا که کودکان با کنجکاو ذاتی به دنیا می آیند، ضروری است که این جنبه از وجود آنان پرورش یابد.
۲. مقوم اصلی این برنامه که بر مبنای دیدگاه لیپمن رشد و نشر پیدا کرده است، تبدیل دانش آموزان به کاوشگرانی ماهر برای مشاهده ارتباطات و اختلافات پدیده ها، آمادگی برای مقایسه، تحلیل فرضیه ها، سنجش و امتحان است. ولی حصر پدیده ژرف فلسفه در یک لایه بیرونی آن یعنی تفکر منطقی و استدلالی و در نتیجه تحویل فلسفه به منطق، مغایر با رهیافت هرمنوتیکی فیلسوفان قاره ای، به ویژه هایدگر است، که بررسی نویی را در این عرصه می طلبد.
۳. غایت تعلیم و تربیت در دیدگاه هایدگر، تحقق دازاین است که به واسطه آزادی از سلطه کسان، به هستی خودینه اش دست می یابد. بنابراین، فلسفه برای کودکان از این منظر، فرایندی بس عظیم است، که بایستی در پی پرورش کودکانی باشد که فراتر از آموزش و تقویت تفکر منطقی، نخست مواجهه ی هستی شناسانه را مقدم بر مواجهه شناخت شناسانه بفهمند و در این راستا به فلسفه ورزی نسبت به خود و جهان پیرامونشان پردازند.
۴. طرح برنامه فلسفه برای کودکان، در بستر هرمنوتیک، موجب تقویت اندیشه و تفکر اصیل می گردد، و سبب از میان رفتن بسیاری از بدفهمی ها که به باور هایدگر به دلیل تقلیل موقعیت بشری به گفتار شناختی و منطق ایجاد گردیده است، می شود. چرا که کودک، اول تجربه ای تاریخی و وجودی با چیزها دارد و در پی آن به گفتار متوسل می شود. ولی اگر منطق و شناخت، مبنای مواجهه قرار گیرد، عملاً سایر نسبت ها با چیزها و پیرامون،

ذیل نظام منطقی قرار می گیرد و امکان بروز سایر گشودگی های کودک به آغازهای دیگر از چیزها، از او سلب می شود و حقیقت به مطابقت، تقلیل پیدا می کند. بنابراین، پرسشی اساسی مطرح می گردد. این پرسش ناظر بر امکان خوانشی نو، از برنامه فلسفه برای کودکان از لحاظ دو جنبه فهم و تفکر در پرتو آراء هرمنوتیک فلسفی هایدگر است.

## ۲. پیشینه تحقیق

با توجه به بررسی های انجام گرفته، پژوهش هایی که مشابه موضوع این پژوهش باشند، از این قرار است:

فرامرز قراملکی و امی (۱۳۸۴) در مقاله ای با عنوان «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی» نشان می دهند که رهیافت لیمن در برنامه فلسفه برای کودکان در جریان باختری فلسفه یعنی فلسفه تحلیلی، قابل فهم تر است. با دکارت و آغاز فلسفه جدید، مسائل معرفت شناسی و روش شناسی بر مسائل وجود شناختی غلبه پیدا کرد. چنان که بسیاری از فیلسوفان مدرنیسم و پست مدرنیسم در باب مسائل متافیزیکی نظریه پردازی نمی کنند. اما این جامه بر قامت فیلسوفان اگزیستانسیالیست برانزده نیست و حصر پدیده بر اضلاع و پیچیده فلسفه در یک ضلع آن و در نتیجه تحویل فلسفه به منطق صحیح نیست.

بدری گرگری و حسینی نسب (۱۳۸۶) در مقاله ای با عنوان «هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش تربیتی» نشان می دهند که با گسترش حوزه کاربرد هرمنوتیک، این رویکرد به حوزه تعلیم و تربیت راه یافته است و در زمینه های متفاوتی از جمله تدریس، ارزش یابی تحصیلی و برنامه ریزی مورد استفاده قرار گرفته است. روش هرمنوتیک، فهم دو جانبه و متقابل را در تعلیم و تربیت پیشنهاد می کند.

سجادی و رضا نژاد جولایی (۱۳۸۷) در مقاله ای با عنوان «دیدگاه های هرمنوتیکی هایدگر و تعلیم و تربیت» نشان می دهند که در دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر، هدف تعلیم و تربیت رساندن تربیت شونده به فهمیدن است، به نحوی که امکانات وجودی، محدودیت ها، ظرفیت های بودن و نحوه های بودن انسان بر او آشکار شود و فهم اولین عامل حیاتی در این نظریه است که نقطه نظر مرتبی از طرف مرتبی شناخته می شود و به مرتبی فرصت داد تا درون فهمی کند.

فرزانفر (۱۳۸۹) در رساله دکتری با عنوان «بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه و داستان در رشد و پرورش روحیه فلسفی در کودکان» نشان می‌دهد که کودکان، پاره‌ای از مولفه‌های روحیه فلسفی را دارا هستند. به طور مداوم در مورد این که چرا چیزها بدین گونه‌اند، سوال می‌کنند. اما هنگامی که پا به سنین بالاتر می‌گذارند، این روحیه پرسش‌گری ناپدید می‌شود.

عسکری زاده و میری (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «تاملائی در تعلیم و تربیت بر اساس آموزه‌های هایدگر در هستی و زمان تعلیم و تربیت تیمارخواهانه» نشان می‌دهند که به گمان هایدگر، نخستین مواجهه ما با چیزها شناخت‌شناسانه نیست، بلکه هستی‌شناسانه است. بنابراین تقلیل موقعیت بشری به گفتار شناختی منطقی، سبب از میان رفتن نسبت‌ها و ناهمی چیزها می‌شود.

محمودی (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان فراتحلیل اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های فکری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که تفکر و اندیشه ورزی و آشنانمودن کودکان با استدلال‌ها و مهارت‌های تفکر می‌تواند آنها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده نماید.

جیلی آده و دیگران (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «مهارت‌ها، گرایش‌ها و روش‌های تدریس تفکر انتقادی در برنامه درسی» نشان می‌دهند که یکی از انواع تفکر، تفکر انتقادی است که نتایج تحقیقات مالتزمن و همکاران نشان داده که تفکر انتقادی یادگرفتنی است و می‌توان افراد را با هم فراهم آوردن شرایط قابل کنترل، متفکر و خلاق بار آورد.

ونسلیگیم (VANSIELEGHEM) و کندی (Kennedy) (2011) در پژوهشی با عنوان «فلسفه بعد از متیو لیپمن برای کودکان چیست» نشان می‌دهند که همزمان با لیپمن، چندین رویکرد همچون احیای روش سقراطی لئونارد نلسون (Leonardo Nelson) پدیدار شد که معتقد بود، دانش حاصل از مشاهده پیش فرض، استفاده از مقولاتی است که نمی‌توان آن‌ها را از طریق تحقیق تجربی یافت، بلکه تجربه ما توسط تفکر ممکن شده است. ونسلیگیم در این پژوهش نشان می‌دهد که نلسون بیشتر از هایدگر تا حدودی در زمینه‌ی مقوله‌ها یا فهم پیشین نظر خود را ابراز داشته است. همانگونه که از منظر هایدگر، ما هستنده‌ها را به‌عنوان موجودات و در شبکه و بافت روابط و مناسبت‌شان با دیگر موجودات می‌فهمیم،

از نظر نلسون نیز شناخت حقیقت درونی است و از طریق پیش فرض های مفهومی از تجربیات روزمره قابل ردیابی است و همچنین از انتزاع برگشت کننده از آن تجربیات به دست می آید، که مستلزم درون نگری و بر اساس ارتباطاتی است که در تجربیات شخصی هر فرد وجود دارد.

### ۳. روش تحقیق

در این مطالعه، نخست با تبیین برنامه فلسفه برای کودکان، تلاش شد به عنوان الگویی برای افزایش ظرفیت فکری کودکان معرفی گردد. سپس، هرمنوتیک، هرمنوتیک فلسفی هایدگر و ارتباط آن با تعلیم و تربیت بیان شد. هم چنین، از دو مقوله ی فهم و تفکر سخن به میان آمده و این دو مفهوم را از منظر هرمنوتیک فلسفی هایدگر و برنامه فلسفه برای کودکان مورد دقت قرار داده است.

با توجه به زمینه، روش پژوهش کیفی از نوع تحلیلی \_ استنتاجی است که بر پایه الگوی استنتاجی فرانکنا، با قرار دادن اهداف برنامه فلسفه برای کودکان کنار هم و با تکیه بر مبانی نظری، دلالت های هرمنوتیکی اندیشه های هایدگر در این برنامه استخراج شده است. ابزار جمع آوری داده ها فیش برداری است که محتوای اسناد معتبر و مرتبط با موضوع مورد واکاوی قرار می گیرند. جامعه تحلیلی این پژوهش برنامه فلسفه برای کودکان و کلیه منابع موجود در زمینه هرمنوتیک فلسفی هایدگر، به ویژه از لحاظ دو مولفه ی «فهم» و «تفکر» است. روش تحلیل داده ها، دسته بندی، کد گذاری، و تفسیر بوده که به طور هم زمان با جمع آوری داده ها انجام گرفته است. هم چنین از آثار برجسته و مهم هایدگر مانند هستی و زمان، درآمدی بر متافیزیک، چه باشد آنچه خوانندش تفکر و ... از مقالات و سخنرانی های وی شرح و تفسیر هایدگرپژوهان استفاده گردید.

### ۴. چپستی و چرایی برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان، که به اختصار (p4c) نامیده اند، در جمهوری اسلامی ایران، به نام (فبک) شناخته می شود. این اصطلاح توسط یکی از فلاسفه معاصر، متیو لیپمن طراحی شده است. او که به عنوان استاد فلسفه با مشکل فقدان یا نقصان قدرت استدلال، قضاوت و

داوری نزد دانشجویان خود روبرو شده بود، مطالعات فراوانی را در تحلیل این مشکل و رفع آن سامان داد. «از نظر وی ریشه‌ی این وضعیت را در دوره‌ی کودکی باید جست‌وجو کرد. دانشجویان امروزی در دوران کودکی از حیث تفکر منطقی و انتقادی پرورش نیافته‌اند». (فرامرز قراملکی و امی ۱۳۸۴: ۲۸).

آموزش فلسفه به کودکان از نگاه لیپمن به معنای آموزش اصطلاحات علم فلسفه و نظریات فلسفی فلاسفه نیست، بلکه وی به دنبال شیوه‌ای بود که بتواند نگاه و عمل مشترک همه‌ی فیلسوفان یعنی شیوه فلسفی و ذهنیت فلسفی را به کودکان آموزش دهد. شیوه‌ی فلسفی یا فلسفیدن که ریشه در کنجکاوی و حیرت در برابر هستی داشته و در پی آن است که فرد با نگاهی جامع، عمیق و منعطف به مسائل پیرامون خود بنگرد. (مرتضوی اصل ۱۳۹۱: ۲۵).

بنا بر دیدگاه لیپمن، کودک، قابلیت‌های ویژه‌ای برای یادگیری دارد که این مهم در بزرگسالان رنگ باخته است. بنابراین، کودکان بسیار بیشتر از افراد بزرگسال، مستعد یادگیری مهارت‌های فکری‌اند. این برنامه به شیوه‌ای طراحی شده است که کودک در مرکز قرار می‌گیرد و به فعالیت‌های فکری او توجه ویژه‌ای می‌شود و معلم تنها نقش یک تسهیل‌گر را دارد.

فرضیه لیپمن، که خود، نویسنده رمان فلسفی کشف Harry Stottlemeier برای کودکان بود، بیان می‌کند که بهبود تفکر انتقادی گروهی موجب تقویت تفکر فردی می‌شود. در همان شرایط، رویکردهایی مانند احیای روش سقراطی لئونارد نلسون (Leonard Nelson)، معتقد بود که تفکر صرفاً از تجربه، حاصل نشده است، بلکه تجربه ما توسط تفکر ممکن شده است. از نظر او شناخت حقیقت درونی است، و هم‌چنین از طریق پیش فرض‌های مفهومی از تجربیات روزمره قابل ردیابی است. جستجوی یک نظم و ترتیب مشترک میان چیزها، در سطح طبیعت انسان در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه براساس ارتباطاتی است که در تجربیات شخصی هر فرد وجود دارد. (Vansieleghem and Kennedy 2011:173).

امروزه از مشکلات اصلی در جریان آموزش، فقدان یکپارچگی در تجربه‌ی آموزشی کودک است. در واقع کودکان با مجموعه‌ای از موضوعات تخصصی نامرتبط به هم مواجه می‌شوند. نظر به این که تخصص‌گرایی در آینده‌ی نزدیک بیش از پیش رواج خواهد یافت، به روشی نیاز است که با آن بتوان ارتباط میان موضوعات مختلف علوم

حفظ شود. اقدام ضروری در این مورد آن است که مسئولیت ایجاد ارتباط مزبور را یا حداقل بخشی از آن از دوش معلم برداشته و به کودک واگذار شود. این امر را می توان بر مبنای طبیعت کنجکاو کودک، علاقه ی طبیعی او به کلیت، میل به پرسش و ادامه ی آن، اعم از آن که چنین پرسش ها و کنکاش هایی در راستای رشته های علوم توصیفی باشند یا نه، توجیه نمود. (لیمن و دیگران ۱۳۹۵: ۵۸).

## ۵. چیستی هرمنوتیک

«معنای هرمنوتیک در فعل هرمنیوین (Hermeneuein)، نهفته است، که عموماً به «تاویل کردن» ترجمه می شود (پالمر، ۱۳۹۶: ۱۹). در قرون وسطی، به معانی تفسیر و تاویل کتاب مقدس بوده و از قرن نوزدهم به صورت یک دانش مورد توجه جدی قرار گرفت.

غالباً "شلایر ماخر"<sup>۲</sup> (Friedrich Schleiermacher) را بنیانگذار هرمنوتیک جدید در غرب دانسته اند، که تاویل و تفسیر را از حالت موردی به مباحث کلی و اصولی تبدیل کرد. بعدها، ویلهلم دیلتای<sup>۳</sup> (Dilthey)، فیلسوف آلمانی، ضمن احیاء روش شلایر ماخر در تبدیل هرمنوتیک خاص به عام، به رویکرد جدیدی پرداخت که ارتباط هرمنوتیک با نگرش تاریخی بود که در زمان وی رواج داشت. (بیدهندی ۱۳۸۵: ۷۴).

فهم همواره با نوعی تفسیر آمیخته است تا آن جایی که فهم از چیزی را مساوی تفسیر آن دانسته اند. اشکال، تصاویر، نشانه ها، آداب و رسوم اجتماعی، آیین ها و سنن، طرز آرایش، لباس ها، حرکات (کردارها) گفتارها و رفتارها، اصوات، نوشته ها و به طور کلی هر پدیده ای که ساخته طبیعت یا انسان باشد، در مقام تفسیر و فهم قرار می گیرند. پس هرمنوتیک با معناداری پدیده ها انجام می شود. (نوروزی طلب ۱۳۸۶).

با توجه به قلمرو این بحث می توان برای هرمنوتیک دو اصطلاح عام و خاص تصور کرد:

اصطلاح عام شامل هر نوع پژوهشی در باب تفسیر متن می شود و به تبع آن، دربرگیرنده تمامی مکتب ها و رویکردهای مختلف در باب تفسیر متن است. بطور کلی این نوع هرمنوتیک در پی فهم مقصود مولف از رهگذر معنای متن بود و فاصله زمانی میان مولف و مفسر متن مانعی در این جهت قلمداد نمی شد. از این حیث، مفسر می بایست از دخالت پیش داوری های ذهنی خویش عدول کرده، به شناخت معنای نهفته در ذهنیت

مؤلف که در متن رسوخ کرده است پردازد. اما هرمنوتیک به معنای خاص و به عنوان شاخه ای از شاخه های علوم علمی مستقل حدود دو یا سه قرن قدمت دارد که از آن به هرمنوتیک مدرن یاد می شود. شایان ذکر است که متن در این بحث شامل هر چیزی است که مفید معنایی باشد. بنابراین غیر از مکتوبات، سخنان، آثار هنری، طبیعت، هستی و هر منظره ای که متضمن معنایی در درون خود است، متن محسوب می شود (رضایی مهر ۱۳۸۴: ۱۱۵).

هرمنوتیک در قرن بیستم دچار تحولی اساسی شد و به هرمنوتیک فلسفی انجامید. با گذر از اندیشه های دیلتای و اندیشه پردازی بزرگانی همچون هایدگر و شاگرد او، گادامر<sup>۴</sup> (Hans Georg Gadamer) در آلمان و پل ریکور<sup>۵</sup> (Paul Ricoeur) و ژاک دریدا (Jacques Derrida) در فرانسه، سمت و سوی دیگری را در هرمنوتیک دنبال کرد. این وجه از هرمنوتیک، تامل فلسفی، در پدیده فهم را وجهه همت قرار داده و رهیافتی هستی شناسانه به این مقوله دارد. «این گرایش نه به اصول تفسیر متن علاقه دارد، نه به ارائه روشی در باب علوم انسانی، بلکه در جست و جوی روشن کردن شرایط بنیادینی است که زیربنای پدیده فهمیدن در همه اشکال آن بود، موضوع آن مطلق فهم است.» (واعظی، به نقل از رضوی، شاهرخی ۱۳۸۹: ۷۱).

هایدگر در کتاب "هستی و زمان" انقلابی در هرمنوتیک ایجاد کرد. به جای آن که همچون دیلتای و شلایر مآخر به تاویل و تفسیر متن پردازد، که کدام تفسیر معتبر و کدام نامعتبر است و به جای این که برای تاویل متن، روشی ارائه دهد، هرمنوتیک را وارد وادی جدیدی کرد (محمودی و جمشیدی ۱۳۹۰). از نظر هایدگر هرمنوتیک و فلسفه یک چیز است و هر تفسیری از فلسفه و هرمنوتیک که نتیجه ی آن تمایز و تفارق میان آن ها باشد، بدفهمی فلسفه و هرمنوتیک است.

## ۶. هرمنوتیک فلسفی و تعلیم و تربیت

هرمنوتیک حدوداً از دهه ی هفتاد قرن بیستم، به حوزه ی تعلیم و تربیت وارد گردید و در ارتباط با پژوهش های تربیتی گسترش یافت. ظهور روش های کیفی، نه فقط قلمرو و هدف پژوهش های تربیتی را گسترش داده، بلکه موجب پژوهش های مجدد برای بررسی اصول

و اهداف تحقیقات اجتماعی شده است. افزایش علاقه به پژوهش تفسیر محور، مجال فرصتی برای مباحث مهمی با جامعه ی تعلیم و تربیت شده است (بهشتی ۱۳۸۶ : ۴۸۶).

در این راستا، رویکرد هرمنوتیکی در جریان تحقیقات مربوط به علوم انسانی به طور کلی و تعلیم و تربیت به طور خاص، مورد توجه قرار گرفت.

در سال های اخیر رویکرد هرمنوتیکی، الهام بخش روش شناسی ویژه ای در عرصه علوم تربیتی بوده است. مارتین اگری (Martin Eger)، معتقد است که تفسیر و تاویل در دو نقطه معین به علوم تربیتی راه می یابد: یکی در جریان تحقیق و دیگری در جریان تدریس. اگر تدریس بر اساس اصول هرمنوتیک باشد، دانش آموزان خود، معنا را کشف می کنند. در غیر این صورت، ارتباط معلم و دانش آموز بر اساس حفظ طوطی وار معنای مفاهیم از طرف دانش آموز خواهد بود. (باقری ۱۳۸۸: ۲۲۵).

به عقیده مارتین اگری، مربی ابزاری برای انتقال مواد و محتوای از پیش تعیین شده برنامه های درسی و پرورش دهنده حل کنندگان معما برای نظام علمی نیست، بلکه در درجه اول حامل عمل تاویلی \_ ارتباطی علم است. بین مربی و متربی باید فهم متقابل ایجاد شود. در این رویکرد به متربی فرصت داده می شود تا خود را به منصفه ظهور برسانند و محتوای آموزشی را در درون خود درون فهمی کنند. (زارع ۱۳۹۴).

آنچه که با بررسی آثار فلاسفه ی هرمنوتیک توجه ما را بیش از همه به خود جلب می کند، ماهیت دیالکتیکی، موقعیتی و غیر خطی فهم در این نوع فلسفه است. این نوع دیدگاه نسبت به فهم، پیامدهای خاصی را برای نظریه و عمل تربیتی به همراه خواهد داشت. از جمله این که در دیدگاه مبتنی بر فلسفه ی هرمنوتیک، عمل کردن مترادف با نظریه پردازی خواهد بود و مرزی که بین نظر و عمل کشیده است، ماهیتی قراردادی و موقت دارد و یک حقیقت محض به شمار نمی آید. (صفایی و هدیه محبت ۱۳۹۱: ۱۲۱).

روش هرمنوتیک، فهم دو سویه و متقابل را در تعلیم و تربیت پیشنهاد می کند. اگر در روش آموزش پدیده های اجتماعی، رویکرد هرمنوتیکی مورد توجه قرار گیرد، دانش آموزان در صدد فهم معنای آداب و رسوم و شعایر دینی بر می آیند، نه این که آنها را با نگرش بیرونی تبیین و مقایسه کنند. هابرماس (Habermas)، یکی از فیلسوفان هرمنوتیک معتقد است، برای تحقق فهم متقابل، جریان ارتباط میان معلم و دانش آموز باید به دور از هرگونه عنصر تحمیل و سلطه و در صدد تحقق کنش ارتباطی و درون فهمی باشد، تا در

پرتو آن سازشی عقلانی حاصل شود. می توان نتیجه گرفت، اگر تدریس بر اساس اصول ارتباطی هرمنوتیکی باشد، دانش آموزان خود معنا را کشف می کنند و فهم اصیل رخ می دهد و افق های فکری مربی و متربی در هم تنیده می شود و آموزش به صورت تفسیر و سخن دانش آموز آشکار می گردد. (بدری گرگری و حسینی نسب ۱۳۸۶).

محور اساسی رویکرد هرمنوتیک فلسفی بر فهم است. زیرا انسان در فهم امور زندگی خود \_ به ویژه هنگام آموزش برای تربیت به یک معنا با تفسیر و تاویل سر و کار دارد. به طور نمونه، او در مواجهه با گفتار و رفتار، به ویژه متون و نوشته های دیگران آن گونه که خود رفتار، گفته ها و نوشته های آنها را تفسیر و معنا می کند، می فهمد و در می یابد. به بیانی

من نمی توانم متنی را بفهمم، مگر آن که دستورالعمل آن زبان را که در متن به کار رفته است "بدانم". یا من نمی توانم رفتاری را بفهمم، مگر آن که زمینه و بستر اصلی را که در آن، آن رفتار شکل گرفته است بفهمم. (proudfont).

به نقل از بابایی، قائدی و دیگران (۱۳۹۳: ۵۲). از این رو بررسی اندیشه ی هرمنوتیک فلسفی در تعلیم و تربیت از جایگاه خاصی برخوردار است.

## ۷. هرمنوتیک فلسفی هایدگر

مسائل و مباحث هرمنوتیک، بسیار گسترده و پردامنه است. بیان تعریفی واحد و معین از این تعاریف، گفتمان پیچیده و ممتدی را می طلبد، اما عمدتاً می توان دو نحله ی عمده و رقیب را در دیدگاه علم هرمنوتیک فرض کرد.

در یک سو مدافعان عینیت و اعتبار بخشی قرار دارند که علم هرمنوتیک را منبع نظری برای معیارهای اعتبار بخشی می انگارند، و در سوی دیگر پدیدارشناسان واقعه ی فهم قرار دارند که اساساً فهم را تاریخی می دانند و هر ادعایی در باب دانش عینی و اعتبار عینی را محدود قلمداد می کنند (پالمر ۱۳۹۶: ۷۶). هایدگر را می توان در دسته ی دوم قرار داد که هرمنوتیک را رسالت اصلی فلسفه می داند. هایدگر در تبیین دغدغه ی اصلی خود در جست و جوی معنای هستی، هرمنوتیک را به درجه ی فلسفه ی هستی شناسی ارتقاء داد. در این رویکرد هرمنوتیک کوششی است فلسفی برای توصیف فهم به عنوان عملی هستی شناسانه در انسان (همان).

فلسفه از طریق مطرح کردن پرسش از وجود و هستی در تلاش برای رسیدن به معنای هستی به وسیله ی پرسنده ی هستی است. او، نام پرسنده ی هستی را "دازاین" می گذارد. (واژه ای آلمانی که به «آنجا بودن» یا «آنجا هستی» (da - آنجا; sein - بودن یا هستی) ترجمه شده است. در واقع او می خواهد، پیش داشت هایی که پشت لفظ انسان است، از میان بردارد. هنگامی که تعاریف متفاوتی از واژه ی "انسان" بکار گرفته می شود، اعم از "حیوان ناطق" ارسطو یا "شیء اندیشنده" دکارت، گویا نسبت ذات انسان با هستی مورد غفلت قرار می گیرد. هایدگر در بخشی از هستی و زمان با عنوان «پدیدارشناسی پژوهش»، روش اش را هرمنوتیک می نامد و بر آن است که پدیدارشناسی دازاین، مطابق دلالت خود واژه ی هرمنوتیک که نشان از کار تاویل دارد، پدیدارشناسی هرمنوتیکی یا تاویلی است. بنابراین، هرمنوتیک نزد هایدگر تاویل هستی دازاین است. این هرمنوتیک، مامور و ابزار فهم و تفسیر فهم نیست، بلکه عین فعل به ظهور آوردن اولیه ی شیء از اختفا است (تدین راد و دیگران ۱۳۹۴: ۱۱۹).

هایدگر به منظور بازگشت به معنای اولیه ی هرمنوتیک، بسط و پیشرفت این اصطلاح را ردیابی می کند و ترجیح می دهد این واژه ی یونانی را "منادی" یعنی «کسی که ارتباط برقرار می کند، اعلام می دارد و می شناساند»، ترجمه کند. در *تئاتوس* (Theatetus) افلاطون، هرمنوتیک، با لوگوس<sup>۶</sup> (Logos)، به معنای گفتار همراه است و از این رو هرمنوتیک نه تنها جنبه های نظری انسان که جنبه های دیگر او را نیز بیان می کند. از این رو، «هرمنوتیک عبارت است از اعلام و شناخته شدن هستی یک هستنده در هستی اش در نسبت با ... (من).» طبق نظر هایدگر، ارسطو، هرمنوتیک را با گفتگو، یعنی حالت واقع بوده ی فعلیت بخشیدن به لوگوس، و زبان که «در حال شناساندن چیزی از طریق واژگان» است، مرتبط می سازد. او در در رساله ای در خصوص تفسیر به نام «پری هرمناس» (Peri hermenias)، به گفتار می پردازد، که چیزی را به این عنوان که در آنجا فاش است، دسترس پذیر می سازد. به علاوه هرمنوتیک به حقیقت آنچه گفته شده می پردازد. «حقیقی - بودن»<sup>۷</sup>، «آنچه را پیش تر پوشیده و در اختفا بوده است به عنوان امری ناپوشیده و فاش در آنجا در دسترس نهادن» است (اشمیت ۱۳۹۵: ۱۰۵).

هایدگر برداشت خود از هرمنوتیک را گسستی انقلابی از تاکید سنت فلسفی بر مسائل شناخت و دوگانگی عینیت و ذهن می دانست. تحلیل هایدگر از دازاین به مثابه ی بودن -

در \_ جهان<sup>۱</sup>، فهم ما از فهم را تغییر داد و آن را از پدیده ای فرعی به اساس تجربه‌ی انسانی تبدیل کرد. وقتی فهم، تبدیل به پدیده‌ی مرکزی فلسفه شود، آنگاه هرمنوتیک دیگر صرفاً یکی از شاخه‌های فرعی فلسفه محسوب نخواهد شد. بلکه، فلسفه خود هرمنوتیکی می‌شود یا دست کم می‌توان از رهیافت هرمنوتیکی به فلسفه بعنوان رهیافتی در تضاد با رهیافت سنتی به فلسفه رسید. (ربانی گلپایگانی ۱۳۸۱: ۲۰).

## ۸. هرمنوتیک فلسفی هایدگر و تعلیم و تربیت (برنامه فلسفه برای کودکان)

هایدگر، در هستی و زمان بر این نکته تاکید می‌ورزد که فلسفه ورزی، اگرچه در ماهیت دازاین رخ می‌دهد، اما محتاج نوعی رهایی بخشی و هدایت است که نشان دهنده هدف و خصلت تعلیم و تربیت فلسفی است (بامداد ۱۳۸۹). علی‌رغم آن که وی، در آثارش به‌طور آشکار به مقوله تعلیم و تربیت اشاره نکرده است، اما بینش عمیق او نسبت به شرایط انسانی، طبیعت، آموختن، اندیشیدن و تفکر، طرح پرسش اصیل و آثار او به‌ویژه «چه چیز تفکر نامیده می‌شود؟»، نشان‌دهنده قابلیت به‌کارگیری آراء و نظرات وی به‌طور عام در عرصه‌های گوناگون تعلیم و تربیت و بطور خاص در برنامه فلسفه برای کودکان است.

«به اعتقاد هایدگر شناخت جهان حالتی مبتنی بر رابطه‌ی وجودی خاصی میان آدمی و جهان است که از سنخ رابطه‌ی ادراکی \_ شناختی میان فاعل شناسا و متعلق شناسایی نیست» (عسکری زاده و میری ۱۳۹۶: ۶۶). هایدگر، اندیشه دکارتی و تفکر عصر مدرن را به سبب ایجاد شکاف عظیمی بین جهان و انسان، «عین و ذهن»، مورد نقد قرار می‌دهد. این انتقاد از آن جهت است که دکارت جهان را به صورت فیزیکی، کمی و قابل اندازه‌گیری می‌داند، چنین جهانی با جهان انسان هایدگر سنخیت و قرابتی ندارد، چراکه جهان هایدگر، جهان زندگی است که خود وجهی از بودن دازاین است. «از دیدگاه هرمنوتیکی \_ فلسفی هایدگر، هدف تعلیم و تربیت رساندن تربیت شونده به فهمیدن می‌باشد، به نحوی که امکانات وجودی، محدودیت‌ها، ظرفیت‌های بودن و نحوه‌های بودن انسان را بر او آشکار می‌کند» (سجادی و رضا نژاد جولایی ۱۳۸۷: ۵۱).

فلسفه هایدگر، فلسفه‌ای درباره‌ی افق پرسش درباره‌ی هستی است. اما نمی‌توان از هستی، یا درباره‌ی هستی پرسید، بی آن که پیش‌تر خود پرسش یا کنش پرسیدن مطرح

شده باشند. راهی که هایدگر طی کرد راه یک پرسش گر بود. او که در پایان رساله «پرسش از تکنولوژی»، پرسش گری را «پارسایی اندیشه» خواند، فلسفه را در اصل، پرسیدن می دانست و پاسخ ها را فقط از این جهت مهم می شمرد که راه گشای پرسش های تازه ای خواهند بود (احمدی ۱۳۹۷ : ۹۸).

لذا مسیر تعلیم و تربیت و برنامه فلسفه برای کودکان نیز می تواند از معبر فهم، تفکر و پرسش گری اصیل بگذرد. همان گونه که در کند و کاو فلسفی، توانایی گوش دادن فعال تقویت می شود و کودکان به شنیدن و گوش سپردن به صداها و دیگر تشویق می شوند، «هایدگر نیز در "درآمدی به متافیزیک" نوشت که شنیدن کنش اصلی اندیشه است» (همان: ۹۹). اگر ما می توانیم سخن بگوییم، به واسطه ی آن است که پیش از آن به آن گوش سپرده ایم، که مجالی برای آشکار کردن و اظهار کردن است.

## ۹. فهم در نظر هایدگر و در برنامه فلسفه برای کودکان

اصطلاح فهم (Verstehen)، در فلسفه هایدگر معنای خاصی دارد و معنای آن، آن چیزی نیست که کلمه ی انگلیسی (understanding)، بر آن دلالت کند. در نزد هایدگر، فهم عبارت است از قدرت درک امکان های خود شخص برای هستی و در متن زیست جهانی که خود آدمی در آن زندگی می کند. فهم استعداد یا قوه ی خاصی برای احساس موقعیت شخصی دیگر نیست. فهم هویتی موجود در این جهان نیست. بلکه دقیقاً ساختاری در هستی است که ممارست بالفعل فهم در سطحی تجربی را ممکن می سازد. فهم اساس هر تاویل است و با وجود آدمی هم‌ریشه و هم پیوند است و در هر عمل تاویل نیز حاضر است. از نظر هایدگر، صفت بارز و مهم فهم همواره در درون مجموعه‌ای از نسبت‌ها و روابط قبلاً تاویل شده است (پالمر ۱۳۹۶ : ۱۴۵).

«دغدغه ی هایدگر در سراسر تاملات فلسفی اش، هستی شناسی بنیادین بود، یعنی شناخت خود هستی، نه شناخت هست ها و موجودات، آن هم شناختی که به واسطه ی مفاهیم و از طریق تاملات نظری و مفهومی باشد» (راهنمای راد ۱۳۹۳ : ۲۶). «فهمیدن یا درون فهمی، کلید ابزاری روشی نیست، بلکه نوعی زیستن و طریقی وجودی برای عالماشتن است. فهمیدن، گشودگی<sup>۹</sup> دزاین به سمت جهان و نسبت هایی که در ساحت وجود با موجودات دیگر برقرار می کند» (مصطفوی ۱۳۹۱ : ۴۹).

به نظر هایدگر، ما موجودات را به عنوان موجودات و در شبکه مناسباتشان با دیگر موجودات، و نه به عنوان توده هایی از کیفیت های ادراکی، درک می کنیم. بر اساس برداشت هایدگر، اشیاء را نمی توان فهمید، مگر این که در بافتی هرمنوتیکی یا تاویلی قرار گیرند. از این رو نمی توان گفت که معنایی دارند که مقدم و مستقل از کاربردهای تاویلی شان است. این بافت در بیشتر موارد، روشن و واضح نیست، اما پس زمینه ی فهم، یا به گفته ی هایدگر «پیش ساختار»، فهم را آماده می سازد (ربانی گلپایگانی ۱۳۸۲: ۲۸).

پیش ساختار در نظر هایدگر، مشخصه ی بنیادین فهم هستی شناختی دازاین است. دازاین پیش از آن که به فهمی از موضوع برسد و به طرح اندازی دست زند، ساختاریت پیش \_ ساختارها به وی ضمیمه شده است. پیش ساختارها، ساختارهای بنیادینی هستند که پیش از درک امکان های فرد نسبت به خود و جهان در واقع بودگی و حضور وی در جهان موثر هستند (خبازی کناری و راه بار، ۱۳۹۷: ۷۷).

به تعبیر وی فهم، تفسیر چیزی است که در پیش \_ ساختارها رخ می دهد. فهم همراه با ساختارهای پیشین از پیش تعیین شده شکل می گیرد. به گمان هایدگر، فرایند فهم بدون ساختارهای پیشین که باز نمود اندیشه انسان است، رخ نمی دهد. فهمی مستقیم وجود ندارد که عاری از پیش ساختارها باشد. هایدگر به سه ساحت متفاوت در تلقی از پیش \_ ساختار اشاره می کند، که هر یک به موقعیت دازاین در جهان و در نسبت اشیاء مرتبط است: «پیش \_ دید، پیش \_ داشت و پیش \_ برداشت». وی با تاملی هستی شناسانه تعریفی از این سه اصطلاح ارائه کرده است (همان: ۹۰).

«پیش داشت»، مربوط می شود به جهت گیری کلی در مواجهه ما با امور (آماده در دست). تمامی تاویل ها، یعنی فهم های بیان شده، و حتی تاویل هایی که در ذهن باقی می ماند و برای دیگری بیان نمی شوند، از یک پیش داشت یعنی فهمی پیشینی از زمینه ای کلی آغاز می شوند. درکی که ما از صنعت داریم، موجب فهم ما از کارگاهی نجاری می شود، درکی که از کارگاه داریم، موجب فهم ما از چکش می شود. این پس زمینه یا پیش داشت، قلمرو و گستره ی فهم را روشن می کند و در نتیجه تعیین کننده ی راه ها و روش های ممکن پرسشگری هم هست.

پیش دید، مربوط می شود به دیدگاهی که در آن کنش تاویل روی می دهد. برای عمل تاویل کردن وجود، پیش داشت لازم و ضروری است، اما کافی نیست. فهم کلی پیشینی به ما امکان فهم ویژگی ها را نمی بخشد (احمدی، ۱۳۹۷: ۴۲۰).

«حرکت فهم از آنچه مبهم است، به سوی وضوح و صراحت صورت می گیرد که حرکت فهم را با توجه به این امر تثبیت می کند، که آنچه فهمیده شده است، باید تفسیر شود» (اشمیت، ۱۳۹۵: ۱۳۷).

«پیش برداشت»، مربوط به مفهوم سازی خاصی است که در اختیار تاویل گر است. از شنیدن خبر آغاز جنگ جهانی به درستی، برداشت پیشین خودمان در مورد سیاست های توسعه طلبانه مطمئن تر می شویم. پیش برداشت، نوعی پیش بینی است که پیشاپیش شکل گرفته است و با مفهوم سازی سروکار دارد (احمدی، ۱۳۹۷: ۴۲۲).

پرداختن به فهم، به عنوان موضوعی مستقل و شناخت شناسانه در نظام تعلیم و تربیت و خاصه در برنامه فلسفه برای کودکان مورد توجه بنیانگذاران آن بوده است. «چنان که در کتاب کودکان و مهارت تفکر، لیپمن بیان می دارد که در این برنامه ما مفاهیم و استنتاج ها و معانی را قابل فهم می کنیم.» (لیپمن و دیگران ۱۳۹۵).

در این رهیافت داشتن شناخت عقلی از یک چیز به معنای داشتن جمع بندی ای شفاف و خودسازگار از اصول بنیادین آن چیز است. همان گونه که از دوران سقراط و افلاطون، ابتدا فیلسوفان و سپس دانشمندان فرض کرده اند، که هر مسئله ای باید به اجزای اساسی اش تجزیه شود، و تمامی دانش بشری هم از اصول اولیه استنتاج شده است (کلارک، ۱۳۹۶: ۳۱). در این راستا، بار متافیزیکی فهم به تقابل سوژه و ابژه باز می گردد و واقعیت و راستی تنها آن چیزی است که می توانیم به کمک عقل و با قطعیت ریاضی بشناسیم. صرفاً فلسفه از طریق تحلیل، استدلال و بکار گیری منطق، مورد بررسی قرار می گیرد. هایدگر با باز اندیشی این الگوی سنتی بدیهی در فهم، مبتنی بر داشتن نظریه ای درباره آنچه مورد فهم قرار می گیرد، که هر قدر منطق درون انسان بیشتر باشد، فهم شناختی او از جهان هم بیشتر می شود، فهم هستی شناسانه را مطرح کرد و معتقد است فهم اگزیستانسیالی<sup>۱</sup> (Existential)، است که باعث می شود دازاین، به مثابه ی در \_ هستن، همیشه فهمی از جهان داشته باشد؛ که در آن، نه فقط با چیزها، بلکه با هستی روبه رو می شود. فهم، قابلیت شناخت یا ادراک نیست، بلکه گشودگی سرشار در جهان \_

هستن است که سبب فهم دازاین از دیگر هستندگان نیز می شود. ما، حتی در ساده ترین اشکال کنش یا بیان، معنایی از جهان را همراه خود داریم (همان: ۳۶).

فهم، تصویر یا باز نمود واقعیت در ذهن دازاین نیست، بلکه رویکرد و گشایشی به هستی است. فهمیدن، راه هستن است. فهم یک کنش یا یک شکل خاص دانایی نیست که از سایر انواع دانایی همچون توضیح دادن، درک کردن، و غیره جدا باشد. هر توضیحی، نوعی فهم و گشایندگی است که ریشه در فهم اولیه ای دازاین از هستی دارد (احمدی، ۱۳۹۷: ۴۰۷).

اندیشه ی هایدگر در بردارنده ی نتایج ژرفی برای برنامه فلسفه برای کودکان می باشد؛ چشم انداز نظری معمول این است که ادراک و فهمی بی طرف وجود دارد که ذهن به هنگام مواجهه با پدیده ها و رویدادها به واسطه ی اطلاعات حسی میان داده ها ارتباط برقرار می کند، تا به فهم برسد. ولی در هرمنوتیک هایدگر ما در جهانی زندگی می کنیم که در آن معنای هستنده ها، پیشاپیش در دسترس ما هستند. کودک انسان پیش از که چیزی را بفهمد، هستی آن را می فهمد، گرچه این فهم در آغاز، مبهم است، اما کودک می کوشد تا آن را در زبان بیابد. «در نظریات شناخت شناسی رایج، فرض گرفته می شود، که دازاین یا در این جا «کودکان» زمانی که چیزی را می شنوند، آغاز به فهمیدن می کنند، اما هرمنوتیک فلسفی هایدگر بیان می کند "دازاین می شنود، چون می فهمد." (همان: ۴۱۱). کودک می شنود زیرا، از پیش می داند که چه می شنود و در انتظار چه چیزی برای گوش سپردن باشد. درخطابه «اصل خرد»، هایدگر می گوید: هنگامی که یک قطعه موسیقی باخ را می شنویم، اگر تنها در سطح برخورد امواج صوتی که به پرده ی گوش مان باشد، ما هرگز نمی توانیم، آن قطعه را بشنویم. "ما می شنویم، نه گوش". چرا که دازاین فهمی آگزیستانسیل از جهان پیرامون خود دارد و همین، وصف رابطه ادراکی با جهان را ممکن می سازد. به این معنا که کودک بر پایه ی شرایط زمانی و مکان و هستی ای که در هستن\_ در\_ جهان بر او آشکار گردیده است، جهان پیرامون خود را می فهمد.

در فلسفه برای کودکان مربی یا تسهیل گر، می تواند کودک را از این فهم پیشا\_هستی شناسانه آگاه کند. بایستی از پیش فهم های خود نیز در ارتباط با کودکان و موضوعی که در جایگاه بحث و گفتگوی فلسفی کودکان قرار می گیرد، آگاهی داشته باشد. «این پس زمینه یا پیش داشت قلمرو گسترده ی فهم را روشن می کند و در نتیجه تعیین کننده ی راه ها و

روش های ممکن پرسشگری نیز هست» (همان : ۴۲۱). در پیش نگرش کودکان در آگزیستانسیل درونی با امور جزئی و خاص موضوع مورد تاویل خود که بسیار مهم اند مواجه می شوند. امکان فهم ویژگی ها و ارتباط خاص کودک با امر تاویلی در پیش نگرش نشان داده می شود. این ساختار با دید کودک مرتبط است و حرکت فهم از آنچه که مبهم است، به سوی صراحت و شفاف شدن صورت می گیرد، و آنچه که فهمیده شده است، تفسیر می کند. در واقع همانگونه که هایدگر بر این باور است که هستی خود را به عنوان امری مساله مند آشکار می کند، پس وظیفه فلسفه برای کودکان، فرض شکلی از آگاهی در نظر گرفته می شود که در پیوند با هستی و دازاین است، که راه را برای اندیشیدن کودک میسر می سازد. کودک همواره جهان و چیزهای زیادی را می فهمد که دانایی نظری و شناختی نیست، در این زمینه عینیت علمی صحیح و معتبر می ماند، اما نه به عنوان تنها شکل اصیل فهم، که باید بنیاد هر فهم دیگری قرار گیرد.

در پیش برداشت، کودکان به مفهوم سازی یا تفسیر خاص در مواجهه با امری می پردازند که پیشاپیش در معنای برداشت ها به فهم در آمده است. پیش برداشت ناظر به انعکاس پیش نگرش در قالب زبان است که دیدگاه اولیه ی کودک، در قالب مفاهیم مطرح می گردند (باقری ۱۳۸۸ : ۲۳۹).

هایدگر تاکید می کند که فهمی مستقیم وجود ندارد که بتواند از پ هایدگر تاکید می کند که فهمی مستقیم وجود ندارد که بتواند از پیش ساختارهای فهم اجتناب کند. نظریه های ادراک حسی مستقیم یا شهود مستقیم، صرفا سرپوشی بر آن چیزی اند که رخ می دهد و نتیجه پیش داوری شخصی هستند که مدعی است می تواند این گونه بفهمد (اشمیت ۱۳۹۵ : ۱۳۸).

بنابراین، ابتدایی ترین مواجهات کودک، با چیزها شناخت شناسانه نیست که به مثابه ی امری پیشامنتقی و شناختی برخورد کند، بلکه ابتدا، تجربه و مواجهه ای تاریخی و وجودی با چیزها دارد که امکان بروز سایر امکانات و گشودگی به پرسش و تفکر در او آغاز می گردد.

## ۱۰. تفکر در برنامه فلسفه کودکان و هایدگر

یکی از مولفه های اصلی هرمنوتیک فلسفی هایدگر بحث از معنای تفکر است. این مقوله با تحلیل ذات دوران مدرن<sup>۱۱</sup> و تکنولوژیک به عنوان نگاه سوپرتکنیویسیم<sup>۱۲</sup> به جهان قابل بیان است. هایدگر خواهان تفکری است که امر موخر را مقدم نگیرد.

وی در کتاب چه باشد آنچه خوانندش تفکر؟ می گوید: ما به آنچه تفکرش خوانند، وقتی ره می یابیم که خود فکر کنیم. برای آن که چنین کوششی کامروا گردد، باید آماده باشیم که تفکر را بیاموزیم. همین که در آمدن، به این آموختن را پذیرا گشتیم، پیشاپیش این را نیز پذیرفته ایم که ما را هنوز یارای تفکر نیست. (هایدگر ۱۳۹۸: ۷۳). هایدگر، با بیان این ادعا که در زمانه ی اندیشه برانگیز ما، اندیشه برانگیزترین امر آن است که ما هنوز اندیشه نمی کنیم، مخاطب خود را به استقلال در تفکر فرا می خواند و گویای آن است که ما هنوز با آنچه از پیش خودش و در معنای ذاتی می طلبد که اندیشیده شود، فرار و نگشته و به ساختش راه نیافته ایم. چه بسا، گونه ای تعلل، در تفکر یا در نهایت غفلتی از وجود باشد (همان: ۷۹).

«هایدگر، موضوع تفکر را وجود و موضوع فلسفه را موجود می داند. در این میان آنچه اصل است، موضوع تفکر است و فلسفه بازتابی از نحوه ی تفکر ماست. اساس فلسفه، تفکر است و بدون تفکر، شناخت فلسفه امکان ندارد» (عابدی نژاد داورانی ۱۳۹۶: ۹۹).

این گریز از تفکر، برآمده از حقیقت وجود است. این نبود تفکر، نه امری خودبنیاد، بلکه حوالت امر وجود است و نباید آن را به عنوان امری انسانی فهم کرد، زیرا این نحو تفکر درباره ی نبود تفکر، جهل مرکب است. هایدگر در سخنرانی خویش در گرامی داشت کنرادین کرویستر به فراگیر بودن انحطاط تفکر اشاره می کند و متذکر می شود این پدیده، خاص زمانه ی ماست. همه ی ما از جمله آنان که تخصصی فکر می کنند، اغلب به اندازه کافی به فقر تفکر دچاریم. همه ی ما در فکر کردن بسیار سهل انگاریم. بی فکری، زائری مرموز و زیرک است که در جهان امروز در همه جا حضور دارد، زیرا در این روزگار، ما همه چیز را به سریع ترین و منحنی ترین وجه تلقی می کنیم، فقط برای این که فوراً و آنجا فراموشش کنیم (هایدگر ۱۳۶۵: ۱۲۰).

هایدگر معتقد است، از هنگامی که در تفکر افلاطونی و ارسطویی عمل در برابر نظر قرار گرفت و تفکر به عنوان نظر و رفتار نظری تعریف شد، تفسیر تکنیکی تفکر آغاز شد.

در این رویکرد اندیشه در برابر عمل از نوعی استقلال برخوردار است و از همین جاست که در عنوان هایی چون منطق، اخلاق، فیزیک سر برمی آورد. در نگاه هایدگر، منطق ارسطویی همان تجویز تفسیر تکنیکی تفکر است. منطق در حالی پا به عرصه ارزیابی تفکر می گذارد که هنوز شایستگی سنجش تفکر نداشت. از این رو، وی معتقد است محک زدن تفکر به واسطه ی منطق به منزله ی آن است که ماهیت و خواص ماهی را بر مبنای این که ماهی تا چه حد می تواند، در خشکی زنده بماند، ارزیابی کنیم (اسدی ۱۳۷۵: ۱۰۵).

به عقیده هایدگر نادرست خواهد بود که رسالت تفکر را به منطق بسپاریم. منطق هرگز پی نمی برد که حدود تفکر، زمانی و مکانی هستند. آنچه که در پرسش های منطقی ظاهراً جاودانی و فراتر از تاریخ می نماید، فقط از چشم انداز موجود فراتر رفتن از تاریخ است. هرگونه پناه بردن به تفکری غیرتاریخی محکوم به شکست است و مانند کوشش برای پریدن از روی سایه خود می ماند. معمولاً منطق را ملاک و میزان علم و فکر درست می دانند و هایدگر آن را ضامن تفسیر و تاویل خاصی از موجودات دانسته است. هایدگر اصلاً منطق را از سنخ تفکر نمی داند. او متعجب است که چرا درباره تفکر با ملاک منطق، حکم می کنند که با آن مناسبتی ندارد (لطفی ۱۳۸۷).

در تفکر منطقی که به معنایی تفکر ابژه نگر قلمداد می شود، من اندیشنده، محور فلسفه قرار می گیرد و بر هر امر دیگری برتری می یابد و تمثل و ادراک مفهومی و حصولی جایگزین فهم و درایت تاملی می شود. این تفکر حسابگر، به انسان جدید امکان می دهد که بر همه چیز مسلط شود و غلبه کند. درعین حال، همین انسان مغلوب و محسور این تفکر می شود و دقیقاً این مسئله است که به شیوه ای تقریباً عجیب از احاطه و کنترل او خارج می گردد. بدین معنا، که در این اندیشه چیزی هم چنان پوشیده می باشد که برای خودش بیگانه است، چیزی که اندیشه ی مورد نظر هیچ راهی به آن ندارد. به عبارت دیگر با مرزی که این اندیشه را ممکن، محدود و متصور می سازد، مورد تهدید قرار می گیرد (آیسلینگ ۱۳۸۳: ۱۳۱).

از نظر هایدگر تفکر اصیل، درون سازی یک سری گلچین ادبی از اطلاعات و ایده های از پیش تعیین شده یا اکتساب و کاربرد مهارت های تفکر هم نیست، بلکه سفری مهیج و خواسته به ناشناخته است. او که فکر کردن را با فعل "سپاس گذاشتن" مرتبط می دانست، اندیش مند را فقط کسی می دانست که به هستی بیانیدشد، و می گفت: تفکر با دو فعل

"به یادآوردن" و "سپاس گذاشتن" هم راه است. این یادآوری از زاویه ی تاکید بر ضرورت گذر از فراموشی و اندیشیدن به هستی بر بنیادی غیر متافیزیکی، مورد توجه هایدگر بود. برای او اندیشه مندانه زیستن با شاعرانه زیستن یکی است. شعر هم یادآوری است و هم سپاسگذاری است. هایدگر نوشته: کل اندیشه ی فلسفی و دقیق ترین و ظریف ترین شکل آن، در گوهر خود، شاعرانه است (احمدی ۱۳۹۱: ۵۲۳).

در "درآمد به متافیزیک" می گوید: فاجعه است که تصور کنیم، تفکر علمی و منطقی به تنهایی، تفکر دقیق اصیل است و تنها این تفکر می تواند و می باید معیار تفکر فلسفی قرار بگیرد. اما عکس مطلب، صادق است. هر تفکر علمی، فقط یک شکل فرعی و متصلب شده تفکر فلسفی است. فلسفه هرگز از علم یا از طریق علم پدید نمی آید و فلسفه هرگز نمی تواند هم تراز علوم باشد. فلسفه در عرصه و مرتبه ی کاملاً متفاوتی از دازاین قرار دارد. فقط شعر هم تراز تفکر فلسفی است (هایدگر ۱۳۹۶).

«البته منظور از شعر، صرفاً "سرودن جملات منظوم نیست. شعر، گونه ای از دریافت حضوری حقایق (اشیاء) و نحوه ای از تفکر اصیل است. هایدگر، شاعر را واسطه ای می داند میان خدا و آدمیان» (صافیان و مومنی ۱۳۸۹: ۵۸).

خوانش های هایدگر از شعر و شاعران به قصد نقادی ادبی صورت نگرفته اند، چنان که در تکذیب نامه ای که به چاپ چهارم بررسی شعرهای هولدرلین<sup>۱۳</sup> (Friedrich Hölderlin) افزوده شد، آمده است: هدف این نورتابانی ها، مشارکت در پژوهش تاریخ ادبیات یا زیبایی شناسی نیست. "این ها از ضرورتی در اندیشه سر برآورده اند". این ضرورت به کشف اشکالی از اندیشه و هستی، در برخی متون شاعرانه، بدیل های رادیکالی برای اندیشه صنعت گرا و جهان تکنیکی علمی پیشنهاد می کنند (کلارک ۱۳۹۶: ۱۵۶).

این نکته، روشن می سازد که تفکر نزد هایدگر با تعاریف متعارف از تفکر که عمدتاً با معیارهای منطق مطابق هستند، تفاوت دارد.

اغلب صاحب نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که اندیشه ورزی و آشنا نمودن کودکان با مهارت های تفکر می تواند بر جامعه پذیری و کسب مهارت های درست فکری، می تواند کودکان را برای مقابله با چالش های پیش روی آنها آماده کند (محمودی، ۱۳۹۸: ۲۶۶).

چنان که لیپمن می نویسد: تفکر، فرایندی طبیعی است که شیوه های کارآمد و ناکارآمد تفکر وجود دارد اما این قابلیت را دارد که به مرور تکامل یابد. ما این نکته را با اطمینان بیان می کنیم، زیرا معیارهایی در اختیار داریم که به ما این امکان را می دهد که تفکر ماهرانه و تفکر خام را از هم تمیز دهیم. این معیارها اصول منطقی هستند. هدف برنامه فلسفه برای کودکان این است که کودک به مهارت های استنتاج های مناسب، تعریف و طبقه بندی مناسب و قابلیت های شناختی تجهیز شود (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۴۱).

از این رهیافت قدرت تفکر یکی از ویژگی های اساسی انسان به شمار می آید. تفکر این امکان را به بشر می دهد که همواره حقیقت را از میان خیل عظیمی از رویدادها و اطلاعاتی که پیرامونش را فرا گرفته اند، دریابد. یکی از انواع تفکر، تفکر انتقادی می باشد که نتایج تحقیقات مالترمن نشان داده که تفکر انتقادی یادگرفتنی است و می توان افراد را با فراهم کردن شرایط قابل کنترل، متفکر و خلاق با آورد (جلی اده و دیگران، ۱۳۹۹: ۳۲).

از دید هایدگر، ظهور همین معنا از تفکر است که در فلسفه غرب باعث غفلت از وجود به عنوان بنیان تمام تعاملات انسان با موجودات گردیده و باعث شده است، تا انسان به «سوژه» و عالم به «ابژه» تقلیل یافته و این دو در مقابل یکدیگر قرار گیرند و در همین راستاست که تمام تاریخ متافیزیک غرب را تاریخ سوژکتیویسیم و جدایی سوژه از ابژه می داند (زمانی ها ۱۳۹۱: ۸۶).

خصوصیت اصلی چنین تفکری از این واقعیت ناشی می شود که هنگام برنامه ریزی و تحقیق و سازماندهی همواره متکی به شرایطی است که از پیش برای خود تعیین کرده است و این شرایط را با اغراض حساب شده متناسب با فواید عملی خاصی که از آن ها توقع دارد، مورد نظر قرار می دهد و لذا می تواند به نتایج معینی هم تکیه کند (هایدگر ۱۳۸۲: ۱۲۱).

در اندیشیدن به معنای مورد نظر هایدگر همه چیز در جهتی مخالف با جهت بازنمایی علمی و منطقی پیش می روند.

وی معتقد است، که در علوم مدرن، روش دیگر، ابزاری در خدمت دانایی نیست، بلکه دانایی در خدمت روش در آمده است. کوشش ما باید "زنده نگه داشتن آتش اندیشه باشد". تفکر منطقی، فروکاستن پدیدار ادراک شده به اصول بنیادین و قابل آزمون و اندازه گیری است و واحد مقدس آن (کارآیی) در ساختن نظام ها و حتی مباحث تجربیدی

ناب می باشد. از این رو، علم در قالب مفهوم پیشرفت به سخن در می آید، در صورتی که در فلسفه پیشرفت معنایی ندارد. اندیشیدن از قاعده ها و روش ها جداست" (احمدی ۱۳۹۱: ۵۲۸).

مقایسه مفاهیم بنیادین برنامه فلسفه برای کودکان بر مبنای رویکرد رایج (لیپمن) و هرمنوتیک فلسفی هایدگر

رویکرد لیپمن	رویکرد هرمنوتیک فلسفی هایدگر
تفکر: تفکر به صورت مهارت هایی در تمامی ابعاد برنامه های تعلیم و تربیت به ویژه برنامه فلسفه برای کودکان تعریف می شود که موجب افزایش ظرفیت های ذهنی و منطقی اندیشیدن کودکان برای تشخیص شباهت ها و تفاوت ها، تعریف و طبقه بندی و ارزیابی بی طرفانه و نقادانه ی اطلاعات واقعی می گردد.	تفکر: محک زدن تفکر به واسطه ی منطق، به منزله دورشدن تفکر از ساحت حقیقی و تجویز تفسیر تکنیکی تفکر است. منطق هرگز پی نمی برد که حدود تفکر زمانی و مکانی هستند. تفکر با یادآوردن و سپاس گذاشتن همراه است. این یادآوری از زاویه تاکید بر ضرورت گذر از فراموشی و اندیشیدن به هستی بر بنیادی غیرمتافیزیکی مورد توجه است.
فهم: پرداختن به فهم موضوعی مستقل و شناخت شناسانه در نظام تعلیم و تربیت و خاصه در برنامه فلسفه برای کودکان مورد توجه بنیانگذاران آن بوده است. لیپمن معتقد است که در این برنامه، ما مفاهیم و استنتاج ها و معانی را قابل فهم می کنیم.	فهم: فهم عبارت از قابلیت شناخت یا قوه ی ادراک نیست، بلکه گشودگی سرشار در جهان هستن است که باعث می شود دازاین روشن شده باشد، نه به این معنا که هستند ی دیگری او را روشن کرده است، بلکه به این معنا که خودش روشنگار است. فهم، اگرستانسیالی است که سبب می شود، دازاین همیشه فهمی از هستی خود و جهان داشته باشد.
انسان: در رویکرد لیپمن که زیربنای آن به آراء دکارت نیز برمی گردد انسان، شیء اندیشنده یا فاعل شناسا تلقی می گردد. و جهان به حوزه ی اجسام و مطابقت عین با ذهن فروکاسته می شود و خرد جای خود را به عقل جزئی می دهد.	دازاین: دازاین به گونه ای بنیادین در جهان به سر می برد. نه فقط به این معنا که جایی را در جهان هم چون آن میز و یا آن درخت اشغال کرده است، بلکه به این معنا که به طور مداوم تاویل می کند، درگیر می شود و با چیزها، زمینه ی آن ها، و موقعیت ها می زید. دازاین با جهانی که فقط در بیان زبانی «گراگرد» اوست، اما در معنای هستی شناسانه بنیادین بدون آن، خودش هم نخواهد بود، یکی می شود. دازاین به سادگی یک هستند نیست، بلکه هستند ای در جهان است.

<p>حقیقت: درک حقیقت به مثابه ی آشکارگی یا ناپنهان‌شدگی، جایگزین معنای سستی حقیقت به مثابه ی مطابقت چیز با قوه ی ادراک است. حقیقت، گشودگی دازاینی است که اکتشاف هستنده ی درون جهانی برعهده ی اوست. یعنی نحوه ای از هستی که در آن دازاین در مقام کاشف، پرده بردار یا گشاینده عمل می‌کند و می‌گذارد چیزها بی هیچ حجابی قابل‌وصول گردند.</p>	<p>مطابقت عین با ذهن: در این رویکرد، تفکر سازمان یافته با کاربردهای عینی گره خورده است. لیپمن معتقد است با منطق صوری می‌توان به کودکان نشان داد که می‌توانند ساخت مند و سنجیده فکر کنند. (عدم پذیرش چیزی، مگر آن که واقعیت آن آشکار باشد). (جدایی بین فاعل شناسا و متعلق شناسایی).</p>
--	--

## ۱۱. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به آن چه بیان شد، برنامه فلسفه برای کودکان، زمینه را برای پرورش ابزارهای فکری کودک از قبیل فهم، استدلال و تفکر منطقی فراهم می‌کند. محور غالب این برنامه، پرورش مهارت تفکر و استدلال منطقی است، که دو جنبه ی آن یعنی «فهم» و «تفکر» در پرتو آراء هرمنوتیک فلسفی هایدگر، بررسی گردید. با هایدگر، هرمنوتیک، در زایشی نو مدعی شد که پیش از آن که بتوانیم از معرفت، درباره ی هستندگان، سخنی به میان آوریم، باید معنای هستی یا وجود را بفهمیم. وی، هرمنوتیک را در ارتباط با پرسش بنیادین خود، یعنی پرسش از هستی باز تعریف کرد. او با تاکید بر فهم، فهم پیش هستی شناسانه را مقدم بر شناخت چیزها تلقی نمود، این فهم در آغاز، زبانی و مفهومی نیست. بر اساس این دیدگاه، که فهمیدن یا درون فهمی، نوعی زیستن و گشایش دازاین به سمت جهان است، در برنامه فلسفه برای کودکان، ابتدا باید به فهم اگزیستانسیالی که کودک از جهان پیرامون خود دارد، توجه داشت، چرا که کودک، حتی در ساده ترین اشکال کنش و بیان، معنایی از جهان را به همراه دارد. گرچه در ابتدا این فهم مبهم است، اما کودک از طریق گفتگو، آن را به زبان می‌آورد. بنابراین، کودک با تعدادی داده های ختشی، و یا یک بیرون ابژکتیو ناب مواجه نیست، که از روی آن، جهان را بشناسد و نمی‌تواند خود را غرق یک قلمروی درونی ناب آگاهی گسسته از جهان سازد، که از درون، با این گسست و شکاف مواجه و درگیر شود. فهم این که، وجود انسان به معنای هستی\_در\_جهان است، فاصله و تقابل بیرون و درون را بی معنا می‌کند.

با توجه به مولفه ی تفکر در نزد هایدگر، هدف برنامه فلسفه برای کودکان، نبایستی منطقی اندیشیدن باشد، بلکه بایستی او را به مسیر همیشه در راه تفکر بودن، تشویق و هدایت کرد. چنان که با طرح پرسش های اندیشمندانه، از پیش فرض ها، اصول و تفکر

حساب‌گرانه‌ی از پیش تعیین شده، یا بازنمایی چیزها و موقعیت‌ها گذر کرده و جهان را قبل از مواجهه‌ی شناخت‌شناسانه، هستی‌شناسانه دریافت کند. او به خوبی نشان می‌دهد، که انباشتن و بمباران کردن ذهن کودکان از اطلاعات به معنای اندیشیدن نیست. اگر در این برنامه، تفکر به مثابه‌ی پرورش یک مهارت تلقی شود، نوعی تفکر حساب‌گرانه و تکنیک‌زده و اعداد اندیش در او شکل می‌گیرد که جهان و هستندگان، به انبار ذخیره و منبع انرژی برای برنامه‌های او مبدل می‌شود. هایدگر، خواهان برانگیختن دغدغه‌ی تفکر اصیل در مخاطب خود است. رسالت تفکر در این برنامه می‌تواند، یاری دادن به آشکارگی وجود برای یافتن بیان، و قابل دسترس کردن آن در سرشت کودک باشد. به همین دلیل است که هایدگر، دیدگاه غالب را که مطابق آن برای فهم معنای تفکر، باید به منطق رجوع کرد، درهم می‌کوبد. آن چه اکنون به عنوان آموزش تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان، محوریت غالب را دارد، صرفاً تفسیر خاصی از تفکر، یعنی تفسیری کاربردی است که شاید بتوان آن را تفسیر ابزاری از تفکر نیز خواند. تفکر به فعالیتی تحقیقی و پیشه‌ای تبدیل می‌شود که اصل بازنمایی و مطابقت، مهم‌ترین درون‌مایه آن است. این تفکر، خود را با نحوه‌های مختلف ظهور موجودات دل‌مشغول می‌کند، اما به آنچه پیش از هر چیزی این ظهور را فراهم می‌آورد و مقدم بر ظهور موجودات است را به فراموشی سپرده است. در مقابل هایدگر، تفکری را اصیل می‌داند که در آن وجود و هستی به منزله‌ی ساحتی است که تفکر در آن جاری است. تفکر در حکم پاسخی است، از سوی ما به ندایی که از طبیعت، یعنی از هستی بر می‌خیزد.

اندیشه هایدگر، اعتبار علوم را به عنوان شیوه‌های خاصی از ثبت جهان در چهارچوب بازنمایی، مورد تردید قرار نمی‌دهد. اما، تمایز میان این مشخص ساختن تکنیکی و تفکر پایه‌ای تر که هر مفهومی از حقیقت باید در بطن آن حرکت کند را به عنوان یک پیش‌فرض همیشگی، به ما یادآوری می‌کند. بنابراین، با توجه به رویکرد هرمنوتیک فلسفی هایدگر و گسستی که وی نسبت به تلقی نگرش سوژه محوری دکارتی به جهان و شکاف میان ذهن و عین ابراز داشته، و از سویی سوپراکونیویسیم دکارتی زیربنای رهیافت رایج برنامه فلسفه برای کودکان از منظر لیپمن و دیگر موسسان این برنامه قرار گرفته، اتخاذ رویکرد هرمنوتیک فلسفی هایدگر در برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند کودکان و نوجوانان را به برداشت‌های تازه از پدیده‌های جهان رهنمون کند و مریبان و دانش‌آموزان را در راهی قرار دهد که از دیدگاه‌های ابزاری، که سعی در استاندارد سازی تعلیم و تربیت به مثابه یک

شیء و فاقد ماهیت بافتی و تاویلی می دانند، فاصله گرفته و آن ها را مورد انتقاد قرار دهند. در بستر هرمنوتیکی هایدگر نوعی انعطاف و سیالیت در برنامه های تعلیم و تربیت به واسطه برنامه فلسفه برای کودکان شکل می گیرد که کودکان و مربیان را از خطر علم زدگی و وابستگی بیش از حد به متون درسی مصون داشته به گونه ای که خود را مشاهده گرانی خنثی فرض نمی کنند که به دنبال واقعیت های صرفاً عینی شده و تبیین کننده باشند، بلکه در پی به دست آوردن آن چیزی هستند که می بایست در بافت معنا درک شود. در واقع هنراساسی هرمنوتیک فلسفی هایدگر، در برنامه فلسفه برای کودکان این است که انسان ها بتوانند به حرف هم گوش کنند و بیاموزند که تأثیرات مضر اراده ی شخصی خودشان را به فهمیدن کنار بگذارند و اجازه دهند شخص دیگری از زبان خودش سخن بگوید.

این برنامه می تواند کودک را نسبت به هستی خود و رابطه ای که با هستی دارد و چگونگی درک و دریافت هستی آگاه کند. شرایطی را برای فهم خودینه ی کودک مهیا کند تا به نظاره ی حقیقت هستی بنشیند. از این مسیر، برنامه فلسفه برای کودکان می تواند با آماده کردن موضوعات، متون و مباحثی به گشودگی اصیل کودکان یاری دهد، مجال برای تحقق بخشیدن هستی خود برای آنها فراهم آورد.

## پی نوشت ها

۱. دازاین، اگرچه در آثار فیلسوفان آلمانی این اصطلاح، به وجود اشاره می کند و به شکل تحت الفظی بر «آن جا-هستن»، اشاره دارد، در فلسفه هایدگر آن هستند ی نمونه را مشخص می کند که انسانی است، که از آن جا که باید هست باشد، هستی اش یرایش مسئله است. (ویس، ۱۳۹۷: ۱۴۶).

۲. شلایر ماخر (۱۸۳۴-۱۷۶۸)، در آغاز سده نوزدهم می زیست و به جنبش رمانتیسم تعلق داشت. به خاطر تعلق او به رمانتیک به شیوه اندیشه وی درباره هرمنوتیک، عنوان «هرمنوتیک رمانتیک داده اند. (احمدی ۱۳۹۵: ۷۵). دیدگاه هرمنوتیکی، در شکل جدید خود با تحقیقات شلایر ماخر ظهور کرد. او تاویل یا هرمنوتیک را علم فن یا نائل شدن به فهم تعریف می کند. (باقری ۱۳۸۸: ۲۲۴).

۳. ویلهلم دیلتای (۱۸۱۳-۱۹۱۱)، از نظر دیلتای، تجربه اساس شناخت انسان است که در میدانی به نام تاریخ حاصل می شود. انسان از کودکی در جهان عینی پرورش پیدا می کند. پیش از آن که سخن گفتن بیاموزد، در اعماق محیط اشتراکات فرو می رود. لذا فرد، صرفاً این جهان را از

- خارج مورد مشاهده قرار نمی دهد، بلکه درون آن قرار دارد. لذا نسبت های بین فرد و تاریخ گسستی نیست، ما موجوداتی تاریخی هستیم. (ملکی و داوری اردکانی ۱۳۹۸: ۲۴۰).
۴. هانس گنورگ گادامر (۱۹۰۰-۲۰۰۲)، فیلسوف برجسته سنت قاره ای و نویسنده کتاب حقیقت و روش، شاگرد هایدگر بود و کار فلسفی هرمنوتیکی استادش را دنبال کرد و بنیان هرمنوتیکی خود را بر نفی روش و پدیدارشناسی فهم وجودی استوار کرد. در نظام فکری او که یک نظام فلسفی هرمنوتیکی است، از امتزاج وجودشناسی با فهم شناسی سخن گفت و به دنبال تبیین پایه ها و ستون های بنای پدیدارشناسی فهم بود. (ساجدی و سرلک ۱۳۹۲: ۱۵۰).
۵. پل ریکور (۱۹۱۳-۲۰۰۵)، فیلسوف و ادیب برجسته فرانسوی، نقدهای بنیادین و سازنده ای به هرمنوتیک فلسفی قبل از خود دارد و در تعریف هرمنوتیک می نویسد: هرمنوتیک، نظریه عمل فهم است در جریان روابطش با متون. (الهی راد، ۱۳۹۵: ۱۶۱).
۶. لوگوس، از فعل لگین مشتق می شود که به معنای چیدن و برداشت کرن است. و به مثابه بیان، گفتار و عقل است و منطق یکی از رویکردهای ممکن لوگوس است. با این وصف، گفتن در شکل بنیادینش قرار دادن است. یعنی آشکار کردن آن چه پدیدار می شود. بنا بر تجربه یونانی، میان آن چه آشکار می شود و آن چه به سخن آورده می شود، پیوندی ذاتی وجود دارد. (ویس ۱۳۹۷: ۲۷۶).
۷. حقیقی بودن: واژه حقیقت در هستی و زمان و نوشته های بعدی هایدگر، به معنای ناپوشیدگی هستی، و از این راه چیزها را از فراموشی و پنهان گری به حد باخبری کشاندن، بود. ما از طریق یادآوری، یا به قول هایدگر باز یادآوری سرچشمه ها، که کوششی برای آشکارگی و چیرگی بر پنهان گری به حقیقت راه می یابیم. (احمدی ۱۳۹۱: ۵۲).
۸. بودن- در- جهان: جهان بودگی دازاین، به او امکان می دهد تا با دیگر هستندگان یا «درون جهانی ها» رویارو شود. واژه «در» به معنای درون و روشنگر موقعیت مکانی نیست. جهان بودگی منش دازاین است. (احمدی ۱۳۹۷: ۲۸۷).
۹. گشودگی: دازاین در تمایز با موجودات، موجودی است که نحوه وجودش عین گشودگی برای مواجهه است. بدین معنا که وجود دازاین، همواره در این امکان به سر می برد که با موجودات مواجهه پیدا کند. یعنی وجودش به منزله ی گشودگی، نحوی فعل، پویایی و حرکت است که اساسا ظهور موجودات در درون زمان را ممکن می سازد. واجهه ای که نخست به موجودات مجال می دهد تا در نسبت با زمان آشکار شوند. (رجبی و حسینی بهشتی ۱۳۹۵: ۳۰).
۱۰. فهم آگزیستانسیال: هایدگر در هستی و زمان می گوید: ماهیت این هستنده، نهفته در بودن اوست. چپستی یا ماهیت این هستنده تا آن جا که اساسا بتوان از آن سخن گفت باید بر حسب

وجودش آگریستانس دریافته آید. (هایدگر ۱۳۸۶: ۱۴۷). دزاین، خود را بر اساس آگریستانس خویش می فهمد، که امکانی است برای این که در آگریستانس اصیل خودش باشد یا در آگریستانس نا اصیل، خودش نباشد. (ویس ۱۳۹۷: ۵۶).

۱۱. دوران مدرن: دوران مدرن پیکر بندی تاریخ مندی است که مشخصه اش تعیین هستی هستند در قالب سوژکتیویته است و بر دورانی منطبق است که از دکارت شروع می شود و به نیچه می رسد. (ویس ۱۳۹۷: ۱۶۳).

۱۲. سوژکتیویسم در معنای های دیگری آن عبارت است از قول به این که، حقیقت و ذات آدمی آگاهی و دانندگی است، و این که فاعل شناسا یا ناطق بودن، آن چیزی است که انسان را از سایر موجودات متمایز می سازد. مسلم است در نقد هایدگر، سخن بر سر این نیست که آدمی نباید به منزله موجودی ناطق یا دارنده ی آگاهی تلقی شود، بلکه سخن هایدگر این است که در طی تاریخ مابعدالطبیعه ناطق بودن، یعنی صاحب نطق و آگاهی بودن، به منزله حقیقی ترین فصل ممیز انسان از سایر موجودات فرض شده است. در فلسفه جدید، با دکارت سوژکتیویسم ظغور بیش تری یافت، تا آنجا که فاعل شناسا به منزله وصف ذاتی انسان تلقی می شود که گویی بشر، هیچ سرشت دیگری جزء همین فاعل شناسا نداشته، و از این سو نیز ایزه یا متعلق ادراک بودن وصف ذاتی موجود یا شیء تصور شده است. (عبدالکریمی ۱۳۹۶: ۳۶).

۱۳. فریدریش هلدلرلین (۱۸۴۳-۱۷۷۰)، شاعر آلمانی که هایدگر از سال ۱۹۱۴ با شعرهای او آشنا شد و نزدیک ترین شاعر به او محسوب می شود. از ۱۹۳۴ که هایدگر، برای نخستین بار به تدریس تاویل هایی از شعر هلدلرلین کرد، تا دم مرگ بر این باور پافشاری کرد که این شاعر، بزرگ ترین شاعری است که در شعرهایش به گوهر شعر، و از این جا به گفتن، و هستن، اندیشیده است، و به همین دلیل او را شاعر شاعران امید، و تاکید داشت که شهرهای هلدلرلین برای بازیابی افق هستی نقشی تعیین کننده دارند. (احمدی ۱۳۹۱: ۶۳۸).

## کتابنامه

آیسلینگ، ساموئل (۱۳۸۳)، «پایان فلسفه هم چون آغاز اندیشیدن»، ترجمه ی محمود لطفی، نامه فرهنگ، شماره ۵۴ احمدی، بابک (۱۳۹۱)، هایدگر و تاریخ هستی، تهران: نشر مرکز.

احمدی، بابک (۱۳۹۷)، هایدگر و پرسش بنیادین، تهران: نشر مرکز.

احمدی، بابک (۱۳۹۵)، ساختار هرمنوتیک، تهران: گام نو.

اشمیت، لارنس کی (۱۳۹۵)، درآمدی بر فهم هرمنوتیک، ترجمه ی بهنام خدا پناه، تهران: ققنوس.

اسدی، محمدرضا (۱۳۷۵)، «تحلیلی از دیدگاه هایدگر درباره نسبت انسان و تکنیک»، فصلنامه قیاسات، دوره اول، ش ۱.

بابائی، مظهر، یحیی قانلی، سعید ضرغامی و امیر نصری (۱۳۹۳)، «واکوی جایگاه مفهوم بازی در هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت های آن برای حصول فهم»، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ش ۴.

باقری، خسرو (۱۳۸۸)، دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر علم. بامداد، سینا (۱۳۸۹)، «درنگی در کتاب فلسفه تعلیم و تربیت هایدگر»، کتاب ماه فلسفه، ش ۴۲. بدری گرگری، رحیم و سید داوود حسینی نسب (۱۳۸۶)، «هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش تربیتی»، نشریه روش شناسی علوم انسانی حوزه و دانشگاه، س ۱۳. بهشتی، سعید (۱۳۸۶)، زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه ی تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: انتشارات اطلاعات.

بیدهندي، محمود (۱۳۸۵)، «هرمنوتیک و تاویل از نگاه علامه طباطبایی و مارتین هایدگر»، خردنامه صدرا، ش ۴۶.

پالمر، ریچارد ا (۱۳۹۶)، علم هرمنوتیک، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران: هرمس. تدین راد، علی، امیرمسعود شهرام نیا و سارا نجف پور (۱۳۹۴)، «هرمنوتیک فلسفی هانا آرنست در تطابق با رویکرد تفسیری هایدگر و گادامر»، نشریه ی رهیافت های سیاسی و بین‌المللی، س ۴۲، ش ۴.

جبلی آده، پریچهر، محمد نوریان، و سودابه عضدالملکی (۱۳۹۹)، «مهارتها، گرایش ها و روش های تدریس تفکر انتقادی در برنامه های درسی»، نشریه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دو فصل نامه علمی (مقاله علمی- پژوهشی)، س ۱۱، ش ۲.

خبازی کناری، مهدی و ندا راه بار (۱۳۹۷)، «امر پیشین در اندیشه کانت، هایدگر و گادامر»، دو فصل نامه فلسفی شناخت، س ۷۸، ش ۱.

راهنمای راد، سیده محبوبه (۱۳۹۳)، بررسی فهم در هایدگر و گادامر، پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد: گروه فلسفه و حکمت اسلامی دانشگاه فردوسی.

ربانی گلپایگانی، علی (۱۳۸۲)، «مارتین هایدگر و هرمنوتیک فلسفی»، فصلنامه کلام اسلامی، ش ۴۵.

رجبی، احمد و محمدرضا حسینی بهشتی (۱۳۹۵)، «تناهی آغازین زمانمندی و گشودگی دازاین در وجود و زمان هایدگر»، نشریه فلسفه و کلام، س ۴۴، ش ۲.

هرمنوتیک به مثابه بستر برنامه فلسفه ... (فریده بهرامی و محمدرضا شمشیری) ۸۷

رضایی مهر، حسن (۱۳۸۴)، «هرمنوتیک فلسفی و قرائت های مختلف از دین»، فصلنامه رواق اندیشه، ش ۴۴.

رضوی، سیدابوالفضل و سیدعلاءالدین شاهرخی (۱۳۸۹)، «هرمنوتیک فلسفی و بنیادهای معرفتی تاریخ»، نشریه فلسفه و دین، س ۷، ش ۸.

زارع، پریسا (۱۳۹۴)، «کاربرد روش هرمنوتیک در نظام تعلیم و تربیت پژوهش محور»، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران <https://civilica.com/doc/394871>

زمانی ها، حسین (۱۳۹۱)، «بررسی تطبیقی رابطه ی وجودی انسان با عالم از دیدگاه هایدگر و ملاصدرا»، نشریه ی انسان پژوهی دینی، س ۹، ش ۲۷.

ساجدی، ابوالفضل و مهدی سرلک (۱۳۹۲)، «بررسی انتقادی نظام فلسفی هرمنوتیکی گادامر»، فصلنامه کلام اسلامی، س ۲۲، ش ۸۵.

سجادی؛ سید مهدی و نجمه رضائزاد جولایی (۱۳۸۷)، «دیدگاه های هرمنوتیکی هایدگر و تعلیم و تربیت»، نشریه روان شناسی و علوم تربیتی، ش ۷۸.

صافیان، محمد جواد؛ مومنی، ناصر (۱۳۸۹)، «رابطه ی بین سکنی گزیدن و فراخواندن از نظر هایدگر»، نشریه ی حکمت و فلسفه، س ۶، ش ۲.

صفایی؛ سعید و موحد هدیه محبت (۱۳۸۱)، «هرمنوتیک فلسفی و برنامه درسی»، نشریه ی علوم تربیتی: نوآوری های آموزشی، ش ۴۱.

عابدی نژاد داورانی، امین رضا (۱۳۹۶)، «بررسی دیدگاه هایدگر درباره ماهیت تفکر و فلسفه»، نشریه فلسفه و کلام: معرفت فلسفی، ش ۵۶.

عبدالکریمی، بیژن (۱۳۹۶)، هایدگر و استعلاء، تهران: ققنوس.

عسکری زاده، فلورا و سید جواد میری (۱۳۹۶)، «تاملاتی در تعلیم و تربیت بر اساس آموزه های هایدگر در هستی و زمان تعلیم و تربیت تیمارخواهانه»، دو فصلنامه علمی - پژوهشی غرب شناسی بنیادی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، س ۸، ش ۱.

فرامرزی قراملکی، احد و زهرا امی (۱۳۸۴)، «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی»، نشریه فلسفه و کودک، ویژه نامه.

فرزانفر، جواد (۱۳۸۹)، بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه و داستان در رشد و پرورش روحیه ی فلسفی در کودکان، پایان نامه دوره دکتری، تهران: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم.

کم، فیلیپ (۱۳۹۶)، باهم فکر کردن، ترجمه مژگان رشتچی، فرزانه شهرتاش، تهران: شهرتاش.

- لیپمن، متیو، آن مارگارت شارپ، و فردریک اسکانیان (۱۳۹۵)، کودکان و مهارت تفکر، ترجمه عبدالمهدی معرف زاده، سید منصور مرعشی و علی شریفی، تهران: پارسیک.
- محمودی، سیروس (۱۳۹۸)، «فرا تحلیل اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های فکری دانش آموزان»، نشریه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دوفصل‌نامه علمی (مقاله علمی- مروری)، س ۱۰، ش ۲.
- محمودی، محسن و سجاد جمشیدی (۱۳۹۰)، «هستی و زمان، بررسی هرمنوتیکی فلسفی هایدگر»، نشریه فلسفه و کلام، اطلاعات حکمت و معرفت، س ۶، ش ۸.
- مرتضوی اصل، سید رحمان (۱۳۹۱)، بررسی الگوی لیپمن در زمینه فلسفه به کودکان و استخراج دلالت‌های آن در تربیت شناختی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه پیام نور.
- مصطفوی، شمس‌الملوک (۱۳۹۱)، «هایدگر و پدیدارشناسی هرمنوتیکی هنر»، فصلنامه‌ی کیمیای هنر، س ۱، ش ۳.
- ملکی، فخری و رضا داوری اردکانی (۱۳۹۸)، «مفهوم علوم انسانی در اندیشه نخست ویلهلم دیلتای»، نشریه غرب‌شناسی بنیادی، س ۱۰، ش ۱.
- نوروزی طلب، علی رضا (۱۳۸۶)، «پرسش از چیستی هرمنوتیک، تحلیل و بررسی مسائل آن»، فصلنامه هنر و معماری: باغ نظر، ش ۷.
- ویس، ژان ماری (۱۳۹۷)، واژه‌نامه هایدگر، ترجمه ی شروین اولیایی، تهران: ققنوس.
- هایدگر، مارتین (۱۳۹۸)، چه باشد آن چه خوانندش تفکر؟ ترجمه ی سیاوش جمادی، تهران: ققنوس.
- هایدگر، مارتین (۱۳۹۶)، درآمدی به متافیزیک، ترجمه ی انشاء الله رحمتی، تهران: سوفیا.
- هایدگر، مارتین (۱۳۶۵)، «خطابه یادبود (گفتاری در تفکر معنوی)»، ترجمه ی محمدرضا جوزی، نشریه ی معارف، ش ۸.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۲)، وارستگی: گفتاری در تفکر معنوی، در فلسفه و بحران غرب، ترجمه ی محمدرضا جوزی، تهران: هرمس.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۶)، هستی و زمان، ترجمه ی سیاوش جمادی، تهران: ققنوس.

Vasnsieleghem, Nancy; Kennedy, David (2011). "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman", Ergo (An Open Access Journal of Philosophy of Education), Vol. 45, No. 2 :

<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>>

- Abdolkarimi, Bijan (1396), *Heidegger and Transcendence*, Tehran: qoqnoos Publications.
- Abedinejad Davarani , Amin Reza (1396), "Study of Heidegger's view on the nature of thought and philosophy", *Journal of Philosophy and Theology: Philosophical Knowledge*, Vol. 56.
- Ahmadi, Babak (1395), *Hermeneutic Structure*, Tehran: New Step Publications.
- Ahmadi, Babak (1397), *Heidegger and Fundamental Question*, Tehran: markaz Publications.
- Ahmadi, Babak (1391), *Heidegger and The History of Existence*, Tehran: markaz Publications.
- Asadi, Mohammad Reza (1375), " An analysis of Heidegger's views on the relation between human and technique ", *Qabasat Quarterly* , Vol. 1, No. 1.
- Askarizadeh, Flora and Seyed Javad Miri (1396), "Reflections on Education Based on Heidegger's Teachings in Existence and the Time of Treatment-Oriented Education", *Journal of Fundamental Western Studies, Institute of Humanities and Cultural Studies*, vol . 8, n0. 1.
- Babaei, Mazhar, Yahya Ghaedi, Saeed Zarghami and Amir Nasri (1393), «Analyzing the place of the concept of play in Gadamer's philosophical hermeneutics and its implications for understanding», *Research Journal of The Foundations of Education*, No. 4.
- Badri Gargari, Rahim, and Seyed Davood Hosseini Nasab (1386), "Hermeneutics as an Educational Research Method," *Methodology of the humanities of the seminary and the university* , P. 13.
- Bagheri, Khosrow (1388), *New Perspectives on The Philosophy of Education*, Tehran: science Publications.
- Bamdad, Sina (1389), " Reflection in Heidegger's philosophy of education ", *Book of the Month of Philosophy*, No. 42.
- Beheshti, Saeed (1386), *A basis for recognizing and criticizing the philosophy of education in the Western world* , Tehran: information Publications.
- Bidhendi , Mahmoud (1385), *Hermeneutics and interpretation from the point of view of Allameh Tabatabai and Martin Heidegger* ", *Sadra Kheradnameh*, No. 46.
- Faramarz Gharamaleki, Ahad and Zahra Ami (1384), "Philosophy for children from logical thinking to philosophical experiences", *Journal of Philosophy and Child, Special Issue*.
- Farzanfar, Javad (1389), *A Study of Childhood Philosophy and the Role of Stories in the Development of Philosophical Spirit in Children*, PhD Thesis, Tehran: Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tarbiat Moallem University.
- Heidegger, Martin (1365), "Memorial Sermon (Speech in Spiritual Thought)", translated by Mohammad Reza Jozi, *Maaref Magazine*, Vol. 8.
- Heidegger, Martin ( ), *Betrayal: A Discourse in Spiritual Thought, in Western Philosophy and Crisis*, translated by Mohammad Reza Jozi, Tehran: Hermes Publications.

- Heidegger, Martin (1396), *An Introduction to Metaphysics*, translated by Insha'Allah Rahmati, Tehran: Sophia Publicationia .
- Heidegger, Martin (1398), *what is it called thinking?* Translated by Siavash Jamadi, Tehran: qoqnoos Publications.
- Heidegger, Martin (2007), *Existence and Time*, translated by Siavash Jamadi, Tehran: qoqnoos Publications.
- Isling, Samuel (1383), "The End of Philosophy as the Beginning of Thinking", Translated by Mahmoud Lotfi, Letter of Culture, No. 54.
- Jebli Adeh, Parichehr, Mohammad Nourian, and Soodabeh Azdolmaleki (1399), "Skills, Attitudes and Methods of Teaching Critical Thinking in Curricula", Journal of Thought and Child, Institute of Humanities and Cultural Studies, Two Scientific Quarterly (Article Scientific\_Research), Vol. 11, No.2..
- Kam, Filip ( ), *Thinking Together*, translated by Mojgan Rashtchi, Farzaneh Shahrtash, Tehran: Shahrtash Publications.
- Khanbazi Kenari, Mehdi and Neda Rahbar (1397), "The former in the thought of Kant, Heidegger and Gadamer", two philosophical quarterly cognitions p. 78, No. 1.
- Lippmann, Matthew, Anne Margaret Sharp, and Frederick Scanian ( ), *Children and Thinking Skills*, translated by Abdolmehdi Maarefzadeh, Seyed Mansour Marashi and Ali Sharifi, Tehran: Parsik Publications.
- Mahmoudi, Sirous (1398), "Meta-analysis of the effectiveness of the implementation of the philosophy program for children on students' intellectual skills", Journal of Thought and Child, Institute of Humanities and Cultural Studies, two scientific journals (scientific-review article), Vol. 10, No. 2.
- Mahmoudi, Mohsen and Sajjad Jamshidi ( ), "Existence and Time, Heidegger's Philosophical Hermeneutic Study", Journal of Philosophy and Theology, Information on Wisdom and Knowledge, Vol. 6, No. 8.
- Maleki, Fakhri and Reza Davari Ardakani (1398), The Concept of Humanities in the First Thought of Wilhelm Dilthey, Journal of Fundamental Western Studies, Vol. 10, No. 1.
- Mortazavi Asl, Seyed Rahman ( ), A Study of Lippmann's Model in Philosophy to Children and Extracting Its Implications in Cognitive Education, Master Thesis, Tehran: Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Payame Noor University.
- Mostafavi, Shams al-Muluk (1391), "Heidegger and the Hermeneutic Phenomenology of Art", Quarterly Journal of Art Chemistry, Vol. 1, No. 3.
- Nowruz Talab, Ali Reza (1386), "Question of what is hermeneutics, analysis and study of its problems", Art and Architecture Quarterly: Bagh-e Nazar, Vol.7.
- Palmer, Richard A (1396), *Hermeneutics Science*, Translated by Mohammad Saeed Hanaei Kashani, Tehran: Hermes Publications.
- Rabbani Golpayegani, Ali (1382), "Martin Heidegger and Philosophical Hermeneutics", Islamic Theology quarterly, No. 45.

- Rad Rahnama, Seyede Mahboubeh (1393), a study of *Understanding in Heidegger and Gadamer*, Master Thesis, Mashhad: Department of Philosophy and Islamic Wisdom, Ferdowsi University.
- Rajabi, Ahmad and Mohammad Reza Hosseini Beheshti (1395), "The initial finality of Dasein's timeliness and openness in Heidegger's existence and time", *Journal of Philosophy and Theology*, Vol. 44, No. 2.
- Razavi, Seyyed Abolfazl and Seyyed Alaeddin Shahrokhi (1389), "Philosophical Hermeneutics and the Epistemological Foundations of History", *Journal of Philosophy and Religion*, vol.7, NO. 8.
- Rezaei Mehr, Hassan (1384), "Philosophical Hermeneutics and Different Readings of Religion", *Ravagh Andisheh Quarterly*, Vol. 44 . heology, Vol. 44, No. 2.
- Safaei, Saeed and Movahed Hedyeh Mohabbat (1381), "Philosophical Hermeneutics and Curriculum", *Journal of Educational Sciences: Educational Innovations*, Vol. 41.
- Safian, Mohammad Javad; Momeni, Nasser (1389), "The relationship between settling and calling according to Heidegger", *Journal of Wisdom and Philosophy*, Vol. 6, No. 2.
- Sajedi, Abolfazl and Mehdi Sarlak (1392), "A Critical Study of Gadamer's Hermeneutic Philosophical System", *Islamic Theology Quarterly*, Vol. 22, No. 85.
- Sajjadi, Seyed Mehdi and Najmeh Rezanejad Joulaei (1387), "Heidegger's Hermeneutic Perspectives and Education", *Journal of Psychology and Educational Sciences*, Vol. 78.
- Schmidt, Lawrence Kay (1395), *Introduction to the understanding of hermeneutics* , translated by Behnam Khodapanah, Tehran: qoqnoos Publication.
- Tadayon Rad , Ali, Amir Masoud Shahram nia and Sara Najafpour (1394), "Hannah Arendt's Philosophical Hermeneutics in accordance with Heidegger and Godamer's interpretive approach", *journal Of political and international approacges*, p. 42, No. 4.
- Vasnsieleghem, Nancy; Kennedy, David (2011). "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman", *Ergo (An Open Access Journal of Philosophy of Education)*, Vol. 45, No. 2. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>>
- Weiss, Jean-Marie ( ), *Heidegger Dictionary*, translated by Shervin Oliaei, Tehran: qoqnoos Publications.
- Zamaniha, Hossein (1391), "A Comparative Study of the Existential Relationship between human and the Universe from the Perspective of Heidegger and Mulla Sadra", *Journal of Religious Anthropology*, Vol. 9, No. 27.
- Zare, Parisa (1394), "Application of Hermeneutic Method in Research-Based Education System", *Second National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies*, Tehran. <https://civilica.com/doc/394871>