

## هیدگر جوان و بحران علوم نظری

عطا حشمتی\*

میثم سفیدخوش\*\*

### چکیده

هیدگر پس از جنگ جهانی اول متوجه بحرانی در علم شد که آن را ناشی از غلبه رویکرد نظری برخاسته از علوم تجربی و تسری یافتن این رویکرد به سایر بخش‌های علوم می‌دانست. چستی این بحران و راه چیرگی بر آن پرسشی است که به‌زعم این نوشته، یکی از دغدغه‌های اصلی هیدگر، پیش از تألیف هستی و زمان بوده است. پرسش اصلی ما در این مقاله شناسایی رویکرد هیدگر به این بحران در دوره‌ای است که کم‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد، یعنی هیدگر جوان پیش از تألیف کتاب هستی و زمان. در همین راستا بیان می‌شود که چگونه یک نظریه از طریق زندگی‌زدایی و صوری‌سازی موقعیت‌های زنده حاصل می‌شود. این موضوع با تمرکز عمده بر درس‌گفتارهای سال ۱۹۱۹ فرایبورگ تحقیق شده است. در نگاه هیدگر جوان علم، کنشی زنده، و مواجهه‌ای آگزیستانسیال با جهان است. ما در آغازهای پژوهش‌های علمی مان پدیده‌ها را در زیست - بافت روزمره‌مان معنادار می‌کنیم؛ اما به تدریج با محور این موقعیت‌های تاریخی و زیستی پدیده‌ها را به‌شکلی متنوع از بافت معنابخش‌شان درمی‌آوریم و آن‌ها را به‌مثابه چیزهایی نظری در نظر می‌گیریم. به‌نظر هیدگر رویکرد نظری، که غالب‌ترین رویکرد در علم جدید است، از مواجهه‌ای پیشا - نظری و اصیل نشئت گرفته است. در پایان با ارائه تفسیری شماتیک نشان می‌دهیم مراحل تبدیل شدن امر موقعیت‌مند به ابژه نظری چه مراحل است.

**کلیدواژه‌ها:** مارتین هیدگر، پدیدارشناسی کنش علمی، بحران علوم نظری، علم به‌مثابه کنش، نظریه.

\* دانش‌آموخته فلسفه علم، دانشگاه صنعتی شریف (نویسنده مسئول) atahm26@gmail.com

\*\* استادیار دانشگاه شهید بهشتی تهران M\_sefidkhash@sbu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۳/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۶/۱۳

## ۱. مقدمه

هیدگر در هستی و زمان اشاره‌ای هشدارگونه به بحرانی می‌کند که قلمروی دانش‌ها را فراگرفته است. هرچند او این بحران را «بحران درونی دانش‌ها» می‌داند، اما راه مواجهه با آن را نه در علوم، بلکه در فلسفه جست‌وجو می‌کند (هایدگر، ۱۳۸۹: [۹]/۱۴). هیدگر تعبیر متفاوتی برای اشاره به بحران به‌کار برده است که جامع‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین بیانش هشدار است که نسبت به مسئله «فراموشی هستی» به مخاطبانش می‌دهد. او تلویحاً می‌گوید که هستی و زمان به‌نوعی برای پاسخ دادن به این بحران نگاهشته شده است.

چارلز بامباچ معتقد است بحران در کلام هیدگر را باید یک بحران عام در زمانه اوایل قرن بیستم در اروپا دانست که تجلیات یا بیان‌های متفاوتی در علوم یا حوزه‌های خاص داشته است. برای مثال او معتقد است در روزگار هیدگر در متفکران مکتب پسا‌هگلی، این بحران نام بحران تاریخ‌گرایی (historicism) به خود گرفته است و در ریاضیات، بحران ذهنی‌گرایی یا روان‌شناسی‌گرایی غالب است و در فیزیک، بحران نسبییت (Bambach, 1995: 21). خوانش هیدگر از بحران نیز صرفاً به علم یا صرفاً به فلسفه محدود نمی‌شود. بلکه او علم و فلسفه را توأمان غوطه‌ور در یک بحران می‌بیند و تلقی‌ای فراگیر از بحران دارد. او بحران علم و فلسفه را نه به‌عنوان برخی جدال‌های داخلی و فنی محتوایی در میان فیلسوفان و دانشمندان بلکه بیش‌تر به‌منزله تشویشی اصیل و فزاینده می‌داند که اندیشه آلمانی، مخصوصاً بعد از جنگ را در تمام سطوح شکل می‌دهد. با این همه وقتی هیدگر می‌خواهد معنایی ملموس و انضمامی از بحران ارائه دهد به «بحران علوم» اشاره می‌کند.

هیدگر پیش از انتشار هستی و زمان در درس‌گفتارهایی که محتویاتش بعدها ذیل عنوان «تاریخ مفهوم زمان» (Heidegger, 1925) منتشر شد، به بحران علوم اشاره‌ای واضح‌تر و دقیق دارد. هیدگر در این رساله از پدیده‌ای با عنوان بحران علوم پرده برمی‌دارد که معطوف به مسئله فاصله گرفتن علم از زندگی است و با مصادیقی نظیر سردرگمی میان دوگانه‌هایی نظیر ابجکتیویسم در برابر نسبی‌گرایی، جهان‌بینی در برابر علم، و تاریخ در برابر طبیعت شناخته می‌شود. هیدگر این دوگانه‌ها را محور بحران علم اروپایی قلمداد می‌کند. او برای این‌که خواننده را متوجه اهمیت سنت پدیدارشناسی کند، توصیه می‌کند که باید معنا و منظورِ درستی از بحران داشت. سپس درباره تلقی خود از بحران می‌نویسد:

امروزه ما به دو معنا از یک بحران در علوم سخن می‌گوییم. نخست، معنایی که مطابق آن انسان معاصر، مخصوصاً در میان جوانان، احساس می‌کند رابطه اصیل خود با علوم را از

دست داده است. دیدگاه وبر را دربارهٔ ناامیدی و ناگزیری به یاد بیاورید. کسی که خواست معنا را به علم و کار علمی بازگرداند و کوشید این کار را با ترویج یک جهان‌بینی از علم و بر ساخت یک تلقی افسانه‌ای از آن جهان‌بینی انجام دهد.

اما بحران واقعی درون خود علوم است، جایی که روابط بنیادینشان با موضوع اصلی پژوهش‌هایشان پرسش‌برانگیز شده است... بحران می‌تواند به شیوه‌هایی که برای علوم ثمربخش و امن باشند هدایت شود، تنها اگر نسبت به معنای روش‌شناسی و علم آن روشن باشیم و در بحران، پژوهش علمی قالبی فلسفی را فرض گیرد؛ بنابراین علوم می‌گویند که به تفسیری اصیل [از پژوهش علمی] نیاز دارند. تفسیری که خود از انجام آن عاجزند (Heidegger, 1925: 23).

در این جا هیدگر به صراحت اعلام می‌کند که علم در بحرانی عمیق گرفتار است. او برای بحران دو وجه را بر شمرده است. نخست بحران معنایی علوم است که معطوف به عدم رابطهٔ معنادار علم با تجربه‌های تاریخی و فرهنگی است و دوم بحران درونی علوم که نسبت میان یک علم و موضوع پژوهشش را هدف قرار داده است؛ یعنی نظریات علمی ربط معناداری با آن‌چه از آن برخاسته‌اند ندارند. وجه دوم و بنیادی‌تر در نگاه هیدگر معطوف به نارسایی و انحراف است هر چند هر دو تلقی از بحران برای هیدگر معنادار و مهم است اما او بیش‌ترین توجه خود را مخصوصاً در دورهٔ پدیدارشناسی‌اش به تلقی اول از بحران اختصاص داده است؛ یعنی بحران رابطهٔ علم با زندگی و نظری شدن بیش از حد علوم. این موضوع را با مرور درس‌گفتارهای سال ۱۹۱۹ فرایبورگ نیز می‌توان دریافت. هیدگر در آن درس‌گفتارها ریشه و بنیاد این بحران را به‌خوبی می‌کاود و نشان می‌دهد چگونه علم از دل زندگی برخاسته است و امر نظری چگونه خود را از موقعیت‌های جهانمند جدا کرده است.

یک سال پس از پایان جنگ جهانی اول مارتین هیدگر که آن زمان استاد دانشگاه فرایبورگ بود برای درس‌گفتارهایی که در سال ۱۹۱۹ قرار بود در این دانشگاه ایراد کند، مقدمه‌ای کوتاه نگاشت. او در این مقدمه انتقاداتی به نگرش‌های رایج دربارهٔ فلسفه و علم وارد کرد و وضعیت علم و دانشگاه‌های آلمان را با سؤالات مهمی روبه‌رو کرد. عمدهٔ همت هیدگر در طول کل این درس‌گفتار مصروف شرح و بسط این انتقادات و ارائهٔ راه‌حل‌هایی برای ورود به مسئلهٔ علم است. مقالهٔ حاضر ابتدا شرح مختصری از انتقاد هیدگر مبنی بر حاکمیت رویکرد نظری بر فضای دانشگاهی آلمان آن دوره ارائه می‌دهد و سپس به بیان ریشه‌یابی هیدگر برای این مسئله و هم‌چنین راه‌حل‌ها و دیدگاه‌های او دربارهٔ امر نظری و ابتدای آن بر امر غیرنظری می‌پردازد.

پیش از ورود به بحث لازم است یادآور شویم که دورهٔ درس‌گفتارهای سال ۱۹۱۹ فرایبورگ اهمیت بسیار زیادی در میان آثار هیدگر دارد. این درس‌گفتارها که به‌عنوان «ترم فوق‌العادهٔ جنگ» ارائه می‌شد، به گفتهٔ گادامر، اولین جایی بود که هیدگر از عبارت‌های عجیبی مانند «جهانیدن» استفاده کرد. هم‌چنین گادامر بر این باور است که مبنای تمام اندیشه‌های دورهٔ متأخر هیدگر نیز همین درس‌گفتارهاست و چرخش هیدگر نیز در این اندیشه‌های اولیهٔ او ریشه دارد (Van Buren, 1994: 3). تئودور کیسیل معتقد است وظیفهٔ نخست درس‌گفتارهای ۱۹۱۹ فرایبورگ، ایجاد تمایز میان پدیدارشناسی و تفکر نوکانتی مکتب جنوب غربی (ویندلباند، ریکرت، لاسک) به قاطع‌ترین شکل ممکن است. از این جهت، این درس‌گفتارها نخستین تمرین برای هیدگر است تا خود را که زمانی دل در گروی مکتب نوکانتی نهاده بود، نفی کند (Kisiel, 1995: 3). با توجه به نقدهایی که هیدگر در این درس‌گفتارها به فلسفهٔ جهان‌بینی‌ها، که عمدتاً از سوی دلتای حمایت می‌شد، وارد کرده است، به این سخن کیسیل می‌توان این را نیز اضافه کرد که این اثر می‌خواست میان پدیدارشناسی و فلسفهٔ جهان‌بینی‌ها نیز تمایز قرار دهد. هیدگر در اولین سال‌هایی که در فرایبورگ موقعیت تدریس گرفت، به پدیدارشناسی، به‌عنوان روش فلسفیدن روی آورد. گرایش وی به پدیدارشناسی با دستیار هوسرل شدنش قوت بیشتری گرفت. هربرت اشپیگلبرگ معتقد است هیدگر خیلی پیش از این‌ها با روش هوسرل آشنا بود اما به دلایلی که نمی‌دانیم، نسبت به اتخاذ آن روش اقدامی صورت نداد (اشپیگلبرگ، ۱۹۸۲: ۵۴۵). به‌علاوه درس‌گفتارهایی که اکنون در کار بررسی‌شان هستیم نشان می‌دهند که او از همان آغاز دورهٔ پدیدارشناسی‌اش موضع زاویه‌دارِ ملایم و اندکی انتقادی نسبت به کار هوسرل داشت. دست کم این مسئله را در یک‌جا به‌خوبی نشان داده است؛ این‌که پدیدارشناسی نمی‌تواند روشی توصیفی باشد بلکه به‌جای توصیف باید فرایند «فهم» مبنای روش پدیدارشناسی قرار گیرد. در این مقاله در چهارچوب مسئلهٔ علم به‌مثابهٔ فهم کنش دانشمند، به مسئلهٔ فهم در پدیدارشناسی هیدگر باز خواهیم گشت.<sup>۱</sup>

پیش از ورود به بحث لازم است متذکر شویم تحلیلی که این‌جا به‌صورت تفصیلی از آثار هیدگر ارائه خواهد شد پیش از این بسیار کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. شاید شاخص‌ترین ارجاع‌ها به مفهوم علم در درس‌گفتارهای ۱۹۱۹ در زبان انگلیسی، متعلق به هیوبرت دریفوس باشد که به‌صورت خلاصه به برخی مفاهیم مندرج در این درس‌گفتارها ارجاع داده است (Dreyfus and Spinoza, 1999 و Dreyfus, 2002). به‌دلیل حاشیه‌ای بودن ارجاعات دریفوس، ترجیح داده شد نظریات او در فرصت جداگانه‌ای محل تأمل قرار گیرد.

### ۱.۱ مسئله درس گفتارهای ۱۹۱۹: نقد رویکرد نظری حاکم بر فضای علم

هیدگر در مقدمه درس گفتارهای ۱۹۱۹ از آن ایده رایج درباره علم انتقاد می‌کند که علم را چیزی فراسوی زیست انسانی فرض می‌کند. این تلقی از علم آگاهی را از زیست بی‌واسطه انسانی طرد می‌کند و به آن هویتی مستقل از زیست انسانی می‌دهد. هیدگر معتقد است ذات مسئله علم سبب شده است برای علم سوژه‌ای فارغ از نسبت‌های زیستی فرض شود و تلویحاً بیان می‌کند چنین نگرشی اغلب از سوی نو کانتی‌ها در فضای آکادمیک آلمان رشد کرده است. او «طرد آگاهی خام از زیست بی‌واسطه انسانی» را نتیجه این‌گونه نظری‌سازی می‌داند. هیدگر بر این باور است که چنین تلقی‌ای باید به نفع یک تلقی پدیدارشناسانه از علم کنار رود. او نام این تلقی پدیدارشناسانه را «ایده علم» می‌گذارد.

ایده علم در هیدگر همان آرمانی است که قرار است تمامی علوم را در قلمروهای گوناگونی که دارد تعیین ببخشد و به‌وضوح از آرمان علم متقن که هوسرل در «فلسفه به‌مثابه علم متقن» از آن پرده برداشته بود، تأثیر پذیرفته است (هوسرل، ۱۹۱۱). به‌عبارت دیگر ایده علم بنیان فلسفی و پدیدارشناختی علوم است که بعدها در هستی و زمان نیز پیگیری شد. رسیدن به این تلقی از ایده علم نیازمند یک گذار به نگرشی نوین به ساختار آگاهی انسانی است. چنان‌که هیدگر خود اذعان دارد «ایده علم - و همه مبانی تحقق اصیل آن - به‌معنای مداخله دگرگون‌کننده در آگاهی بی‌واسطه از زندگی است؛ این [ایده] متضمن یک گذار به‌سوی نگرشی نو به آگاهی است و در نتیجه شامل صورت منحصربه‌فردی از جنبش زیست انسانی می‌شود» (Heidegger, 1919: 3). بدیل هیدگر برای مسئله آگاهی که مسئله‌ای به‌غایت مهم در فلسفه است، مفهوم زند - آگاهی (life-consciousness) است. زند - آگاهی بر این حقیقت دلالت دارد که علم و آگاهی از دل زندگی و شرایط حاکم بر آن برمی‌خیزد و نه از موقعیتی خلاقانه و منتزع از زندگی. بنیاد نگاه هیدگر نسبت به علم، این است که علم فقط مجموعه‌ای از گزاره‌های قانونمند و مفاهیم انتزاعی‌ای نیست که از سوی یک سوژه اندیشنده صادر شده‌اند. به باور او سوژه اندیشنده که شرط امکان آگاهی و محل تأمل معرفت‌شناسان است نمی‌تواند مبنای درستی برای مطالعه علم باشد. گویا هیدگر انسان مشغول به فعالیت علمی را به‌جای سوژه عالم قرار می‌دهد. انسانی که واجد شرایط زیستی، افق جهان هرروزه و بافتی اجتماعی - فرهنگی است. او نام این افق زیستی و شرایط حاکم بر انسان علمی را «زیست - بافت» می‌گذارد:

انسان علمی، به هر حال، در خلأ نایستاده است. او به اجتماعی از محققانی به یک اندازه کوشا و با روابطی قوی با دانشجویان متصل است. زیست - بافت آگاهی علمی خود را به صورت عینی در شکل‌گیری و سازمان‌دهی آکادمی‌ها و دانشگاه‌های علمی بیان می‌کند (Heidegger, 1919: 4).

این جوهر و بنیاد نقد هیدگر بر فضای آکادمیک و فلسفی دوره خود است. هیدگر معتقد است وظیفه فلسفه به مثابه علم اساسی و اصیل این است که باید نقش زیست - بافت را در شکل‌گیری علم پررنگ کند. هیدگر معتقد است باید علم را به عنوان یک منش یا ملکه یک زندگی متشخص درک کنیم؛ چراکه فقط در این صورت است که آگاهی علمی و قانونمندی ذاتی آن قابل درک می‌شود. به نظر او مبنای علم، در هر حال، حتی در انتزاعی‌ترین علوم نیز زندگی است. به عبارت دیگر وی بر این باور است که روابط خاص زیستی که در افق زیست - جهان‌های هرروزه برقرار می‌شود، مبنای نوع زندگی علمی را تشکیل می‌دهد. او می‌نویسد «هر زندگی شخصی در همه لحظاته از خلال زیست - جهان ویژه از پیش مسلطش رابطه‌ای با آن جهان، با ارزش‌های برانگیزاننده جهان پیرامونی، با چیزهای درون افق زندگی آن جهان، با سایر انسان‌ها و با جامعه دارد» (ibid).

زیست - بافت مفهوم بسیار مهمی در هیدگر جوان است و نقش مهمی در فهم معنای علم نزد او دارد. اجمالاً علم برای هیدگر فقط در زیست - بافت علمی محقق می‌شود و زیست - بافت علمی در جامعه آن روزگار آلمان در دانشگاه‌ها تبلور یافته بود. او معتقد است وظیفه و کارکرد دانشگاه باید با توجه به این نکته که دانشگاه تحقق زیست - بافت علمی است بازتعریف و اصلاح شود.<sup>۲</sup> هیدگر ریشه اصلاح علم و دانشگاه را بازگشت به مفهوم «زندگی» می‌داند و معتقد است تنها زندگی علمی است که می‌تواند ایده علم را محقق کند و هم‌چنین یک پژوهش اصیل علمی را صورت ببخشد (ibid).

همان‌طور که گفتیم هیدگر در مقابل گروهی می‌ایستد که به زعم او به شکل افراطی زندگی علمی را نادیده می‌گیرند. کسانی که علم را مجموعه نظریه‌ها یا فعالیتی انتزاعی و تئوریک می‌دانند. او معتقد است علم صرفاً یک بازنمایی نظری از جهان نیست، بلکه نوع خاصی از بودن است. هیدگر بر آن است که فقط اگر علم را از این راه، به عنوان شیوه بودن بفهمیم، می‌توانیم زیست - جهان علم را بازسازی کنیم. او دست یافتن به زیست - جهان اصیل علمی و یا زیست - الگوی دانشمند را یگانه منشأ اصلاح دانشگاه می‌داند:

بیدار کردن و برانگیختن زیست - بافت آگاهی علمی نه به بازنمایی نظری، بلکه به پیش‌زیستی درخور پیروی تعلق دارد - [انجام این کار مستلزم] تدارک عملی قوانین نیست

بلکه محصول بودنی شخصی و غیرشخصی است که به صورتی اساسی انگیزته شده باشد. تنها بدین ترتیب است که زیست — جهان و زیست — الگوی علم ساخته می شود (Heidegger, 1919: 4-5).

بنابراین به رغم تصور کسانی که فکر می کنند هیدگر موضعی ضدعلمی دارد، او دست کم در این دوره علم را صورتی اصیل از یک شیوه زیست می داند. ولی شیوه ای که باید جایگاه اصیل خود را بازیابد. این جایگاه اصیل همان کشف زیست — جهان و زیست — بافت به مثابه ریشه شکل گیری این فعالیت است.

## ۲.۱ روش شناسی مطالعه علم: پدیدارشناسی به مثابه کشف بنیادها از پدیدارها

هیدگر جوان در دوره های گوناگون به لحاظ روش شناختی موضع منحصر به فردی دارد؛ زیرا از سال ۱۹۱۰ بدین سو که فعالیت فلسفی خود را به شکل آکادمیک، با تحصیل نزد اساتیدی نظیر ریکرت پشت سر می گذاشت، موضعی نوکانتی و نزدیک به معرفت شناسی داشت (Van Buren, 2002 هم چنین ← Heidegger, 1912)؛ اما به مرور با آشنایی با هوسرل و البته دیلتای به سوی دریافت جدیدی از روش فلسفی پدیدارشناسی روی آورد. در روش پدیدارشناسی یکی از مهم ترین مضامین راه گشایی به سوی بنیاد پدیدارهاست. این موضوع را در سایه مسئله علم خواهیم گشود.

برای هیدگر این مهم است که علم نمی تواند خودش، برای مسائل و دشواری های فلسفی خود راه حلی پیدا کند. از آن جایی که موضوع علم در نگاه هیدگر امور جزئی است، بنابراین رشته های گوناگون علمی نمی توانند بنیاد فلسفی علم را حل و فصل کنند؛ از این رو باید علمی که موضوعش امر بنیادین است به این مسئله بپردازد:

احمقانه است بخواهیم علم اساسی را از هر علم جزئی ای (یا نهایتاً علم متعلق به آن) مشتق کنیم. امکان یک بازگشت روش شناختی به علم اساسی از علوم جزئی ضروری و روشن کننده است. بیش تر: هر علم جزئی به معنای واقعی مشتق شده است؛ بنابراین بدیهی است که از هر یک از علوم خاص (خواه بالفعل یا صرفاً بالقوه) راهی برای بازگشت به آغازش، به علم اساسی، به فلسفه وجود دارد (Heidegger, 1919: 21).

تفاوت میان امر بنیادین و امر اشتقاقی مسئله ای است که برای هیدگر اهمیت فراوانی دارد. او معتقد است امر بنیادین را می توان با کنکاش در امر جزئی و اشتقاقی آشکار کرد؛ اما امر اشتقاقی را نمی توان به عنوان امری بنیادین در نظر گرفت. بدین معنا باید روشی فلسفی در قبال امر اشتقاقی به کار گرفت تا امر بنیادین از طریق آن آشکار شود. علمی که امر

اشتقاقی و جزئی را باز تولید کند نمی تواند امر بنیادین را وضوح ببخشد و آن را آشکار کند. روش هیدگر، مبنی بر این که از علوم جزئی آغاز کند و به علم اساسی دست یابد، روشی هرمنوتیکی است. هیدگر در درس گفتارهای فرایبورگ بر هرمنوتیکی بودن روش خود تأکید جدی نداشت، اما بعدها با اصلاحات و تعمیم‌هایی فلسفه خود را «هرمنوتیک واقع‌بودگی» (hermeneutic of facticity) نام نهاد و بعدتر در هستی و زمان به‌طور ویژه این رویکرد را در مقابل رویکردهای آپوفانتیک شکل اصیل فلسفه‌ورزی قلمداد کرد. رویکرد هرمنوتیکی از یک مسئله انضمامی آغاز می‌کند و ریشه‌های فلسفی آن را واکاوی می‌کند. این انضمامی دیدن را هیدگر این‌گونه توضیح می‌دهد:

بنابراین، حل این مشکل، به‌عنوان مسئله [= پروبلماتیک] ما — یعنی انضمامی کردن (concretion) ایده فلسفه به‌مثابه علم اساسی — اگر بتواند به‌لحاظ علمی معتبر باشد، باید از طریق بازگشتی روش‌شناختی از امر غیراصیل به امر اصیل مطرح شود. به‌عبارت دیگر، علوم جزئی نقطه آغازی روش‌شناختی برای حل مسئله ما صورت می‌دهند، فضایی که [در ابتدا] خودمان را در آن قرار می‌دهیم (ibid).

هیدگر برای شرح روش خود علوم گوناگونی را مثال می‌زند. فیزیک، ریاضیات، الهیات، و علوم روحی (انسانی). هیدگر در هر مورد از این علوم توضیح می‌دهد که موضوع آن، یا به‌بیان دیگر قلمرو هر علم، چیست و محدودیت‌های آن کدام است. این‌جا فقط به شرح او درباره علم فیزیک اکتفا خواهیم کرد:

بگذارید خود را داخل یک علم خاص قرار دهیم: برای مثال فیزیک. فیزیک با روش‌های متقن کار می‌کند و با اطمینانی از علم اصیل پیش می‌رود. او در جست‌وجوی فهم هستی طبیعت بی‌جان در قانونمندی آن است، به‌خصوص قانونمندی حرکت‌های آن. حرکت، چه به‌صورت مکانیکی تصور شود، چه ترمودینامیکی یا الکترودینامیکی، پدیده‌ای مبنایی است. هر یک از گزاره‌های فیزیک متکی بر تجربه بر دانش واقعی است؛ و هر یک از تئوری‌های آن، حتی کلی‌ترین آن، یک تئوری در حدود و برای تجربه فیزیکی است که با چنین تجربه‌ای حمایت یا ابطال می‌شود (Heidegger, 1919: 21-22).

مثال او درباره علم فیزیک مثالی معنادار است. برخی از فلاسفه طبیعت‌گرا در دوره هیدگر بوده‌اند که می‌خواستند به همان روشی که علم فیزیک مسائلش را بررسی می‌کند، فلسفه‌ورزی کنند. به‌عبارت دیگر ریشه برخی مفاهیم ناب فلسفی را در عرصه‌های زیست‌شناختی — فیزیکی بیابند؛ اما هیدگر با آوردن این استدلال می‌گوید که موضوع فیزیک امری جزئی و خاص است، پس نمی‌تواند روشی برای بررسی امر کلی قرار گیرد؛ زیرا در



آخر موضوع علم فیزیک جهان اجسام و طبیعت مادی است. هیدگر بر این باور است علوم طبیعی نمی‌توانند دربرگیرنده تمام وجوه هستی آدمی باشند. روح انسان به مراتب وسیع‌تر از قلمروی است که علوم طبیعی برای خود در نظر گرفته‌اند؛ یعنی انسان و دستاوردهای فرهنگی او نیز برای خود قلمروی در علوم گشوده است. قلمروی که وظیفه دارد وجوه روحی انسان را مطالعه کند. هیدگر بر این باور است حتی همین قلمرو نیز خود به تنهایی نمی‌تواند بنیاد فلسفی خود را دریابد. او دربارهٔ نقص شمول علوم طبیعی این چنین می‌نویسد:

اما علم طبیعی که به عنوان یک کل همهٔ علوم طبیعی جزئی را در بر می‌گیرد، نیز یک علم جزئی است. این [علم] روح انسانی را با تمام دستاوردها و کارهایی که در طول تاریخ بسط داده و در فرهنگ تجسم یافته در بر نمی‌گیرد، کارها و دستاوردهایی که دامنهٔ موضوعی خاص خودش را ساخته است. دامنه‌ای که متعلق به علوم روحی [= انسانی] است (ibid: 22).

بدین ترتیب هیدگر معتقد است باید به یک علم اولیه و اساسی برای دست‌یابی به اهداف دوگانهٔ فلسفه علم خود دست یابد. او تبلور این علم اساسی را در پدیدارشناسی می‌بیند. پدیدارشناسی کمک می‌کند هم بنیادهای هستی‌شناختی علم کشف شود و هم این مسئله درک شود که چگونه علم در جهان‌های پدیداری انسان‌ها جذب می‌شود. در ادامه وظیفهٔ نخست را که به نظر هیدگر مهم‌تر می‌آمد بیش‌تر تشریح خواهیم کرد.

## ۲. اصل‌الاصول پدیدارشناسی

هیدگر در جای دیگری از درس‌گفتار بیش‌تر به تلقی خود از ریشه و اصول پدیدارشناسی می‌پردازد. به دلیل اهمیت این موضوع در فهم تلقی هیدگر از پدیدارشناسی اندکی به شرح آن می‌پردازیم. هیدگر بنیاد و اصل‌الاصول پدیدارشناسی را در تلاشش برای فاقد دیدگاه بودن می‌داند. اصل‌الاصول پدیدارشناسی به نظر هیدگر این است: «هر آنچه در شهود اولیه داده شده، دقیقاً آن‌چنان که خود را عرضه می‌کند پذیرفته می‌شود» (ibid: 162). از نگاه هیدگر در پدیدارشناسی هیچ نظریه‌ای نباید واسطهٔ بین شهود اولیه و فلسفه باشد. این اصل مخاطب را به یاد شعار معروف پدیدارشناسی هوسرل می‌اندازد «به‌سوی خود اشیا». البته هیدگر، متأثر از فلسفه دیلتای، تغییری در تلقی پدیدارشناسانهٔ هوسرل اعمال کرده است. او معتقد است تحقق اشیا در دادگی محض‌شان فقط در «زندگی واقعی» (life as such) ممکن می‌شود. حال آن‌که هوسرل تحقق این امر را در آگاهی ناب و سوژهٔ محض می‌دانست. اصالت

زندگی در پدیدارشناسی هیدگر تا آنجا مهم می‌شود که او آرمان فلسفه را رسیدن به یک زیست - منظر بنیادین (fundamental life-stance) می‌داند و معتقد است این زیست - منظر با درک احساس ژرف تجربه زیستن ممکن می‌شود (ibid: 83). هیدگر همانند یک فیلسوف ژرف‌اندیش دست‌یابی به این زیست - منظر بنیادین را یک امر مکانیکی یا حاضر و آماده نمی‌بیند. او بر این باور است این منظر باید به تدریج و با سرسختی و مداومت کسب شود:

ایستار بنیادین پدیدارشناسی یک روال عادی نیست - نمی‌تواند به صورت مکانیکی به دست آید، جوری که پدیدارشناسی را به مضحکه‌ای تبدیل کند. امری آماده و در دسترس نیست، بلکه باید به آرامی و مصرانه به دست آید (ibid: 162).

اما پیش از به دست آوردن این دیدگاه باید درباره امکان پدیدارشناسی به عنوان راهی برای رسیدن به یک موضع فاقد سوژه‌سازی و ابژه‌سازی بحث کرد. هیدگر می‌پرسد که آیا اساساً می‌توان به چیزها فارغ از «تأمل نظری» اندیشید؟ این پرسش، در واقع پرسش از امکان پدیدارشناسی است. او برای این که دشواری این مسئله را بیش تر توضیح دهد به مشکل «توصیف زبانی» اشاره می‌کند. منظور هیدگر از مشکل توصیف زبانی، این شبهه رایج است که صورت‌بندی زبانی همواره یک ایستار پیشینی را فرض کرده و خود در بنیادش نوعی مواجهه نظری است. با توجه به این شبهه، هرگونه توصیف زبانی از پدیده‌ها درون نوعی رویه نظری برساخته می‌شود. بر وفق نظر هیدگر، معنای کلمات که یک کاربر زبانی آن را قصد می‌کند، در کنش توصیف زبانی، خود به نوعی ابژه است. با این ابژه در زبان، مانند ابژه‌هایی که در علم با آن روبه‌رو هستیم برخورد می‌کنیم.

بنابراین در این مقاله باز هم به مسئله توصیف به عنوان کنشی نظری در برابر فهم، به معنای پدیدارشناختی آن بازمی‌گردیم. هیدگر معتقد است می‌توان رویه‌ای شهودی در پیش گرفت که خالی از پیش‌دآوری‌های نظری مندرج در زبان باشد. او معتقد است باید هر آنچه هم‌اکنون آن را شهود می‌کنیم توصیف کنیم و این توصیف را در یک فرایند هرمنوتیکی پایان‌ناپذیر از آرایش‌های نظری و متافیزیکی خالی کنیم. چنین فرایندی با کنش فهم، به عنوان اصیل‌ترین و بی‌واسطه‌ترین مواجهه ما با جهان آغاز می‌شود. باید گفت هیدگر چیزی بیش از این برای پاسخ دادن به این شبهه نمی‌گوید. شاید به همین دلیل باشد که وی این مسئله را «دشواری بنیادین» می‌خواند و پرسش از امکان‌رهایی از رویه نظری را پرسشی تعیین‌کننده می‌داند. با این همه در دیدگاه‌های او در این رساله می‌توان نطفه‌های روش هرمنوتیک را مشاهده کرد. به علاوه او با استفاده از چنین دیدگاهی سعی می‌کند

نوعی پروژه زبان‌پیرایی و متافیزیک‌زدایی از زبان را نیز آغاز کند. پروژه‌ای که بعدها هیدگر در هستی و زمان آن را به اوج خود می‌رساند و باعث می‌شود زبانی جدید و نسبتاً غریب به عرصه ادبیات فلسفی وارد شود. قضاوت درباره زبان و رابطه آن با متافیزیک اندکی دشوار است اما دست‌کم خود هیدگر در دوره دوم فلسفی خود به عجز فلسفه در عصر حاضر برای رهایی از متافیزیک مندرج در زبان اعتراف کرد.

### ۳. مفهوم موقعیت و نقش آن در پدیدارشناسی کنش علمی

چیزهایی که تاکنون گفتیم می‌توان در یک پرسش خلاصه کرد؛ هیدگر چگونه می‌خواهد بنیاد زیستی و پدیدارشناختی علم را بازشناساند، به نحوی که علم از حالت نظامی تماماً نظری و منعزل از زندگی، به هویتی مرتبط و برآمده از زیست-بافت و زیست-جهان تبدیل شود؟ در ادامه مقاله حاضر نظریات هیدگر جوان درباره علم را در نسبت با این پرسش بازخوانی می‌کنیم.

هیدگر در یکی از بخش‌های مهم درس‌گفتارش مفهومی را با عنوان «موقعیت» (situation) تعریف می‌کند و شرایط حاکم بر آن را شرح می‌دهد. او موقعیت را یک وحدت ویژه در تجربه زیسته (erlebnis) می‌داند. وی معتقد است موقعیت فقط در یک بستر زیستی خلق می‌شود و پیوندی همیشگی میان موقعیت و تجربه زیسته وجود دارد. نکته مهمی که هیدگر درباره موقعیت می‌گوید این است که موقعیت‌ها می‌توانند با یکدیگر در هم بیامیزند و با یکدیگر تداخل داشته باشند. به عبارت دیگر «دیرندهای [موقعیت‌های گوناگون] هم‌دیگر را طرد نمی‌کنند» (ibid: 153)؛ بنابراین او بلافاصله اضافه می‌کند که هر موقعیت دارای یک «دیرند» (duration) است.

دیرند در تفکر هیدگر با بازه زمانی که نگاهی ابژکتیو و محاسباتی نسبت به زمان دارد، متفاوت است. دیرند دوره زمانی کیفی و غیرابژکتیو است. به تعبیر ساده‌تر، آن زمانی که بر یک موقعیت یا بر یک تجربه زیستی می‌گذرد همان دیرند است. مثال هیدگر معطوف به یک سال در یک زمین کشاورزی است. یک دهقان سال را با تعداد دقیق روزها، ساعت‌ها، و ثانیه‌ها نمی‌شمارد، بلکه آن را مطابق با وقت آماده‌سازی زمین، وقت بذرپاشی و زمان برداشت می‌سنجد. مثال جالب دیگری که هیدگر می‌زند، مثال یک ترم در دانشگاه است. ترم درسی یک موقعیت است که دارای دیرند است. این دیرند دارای یک وحدت ویژه زمانی نیز است.<sup>۳</sup> اهمیت تلقی کیفی از زمان در فهم منظور هیدگر از موقعیت، تجربه زیسته و دیرند انکارناشدنی است. بدین منظور هیدگر در مقاله‌ای به نام «مفهوم زمان در علم

تاریخ» که در اواخر دوره تحصیلش منتشر کرده بود به شیوه‌ای دیگر مطالب مفیدی در این باره بیان کرده است (Heidegger, 1915). او در آن مقاله میان مفهوم زمان در علوم انسانی با علوم طبیعی تمایز قرار می‌دهد و می‌گوید در علوم طبیعی زمان هویتی یک‌نواخت و کمی است، اما در علوم انسانی زمان هویتی کیفی است که تاریخ و پیشینه بسترمند اشیا و رویدادها را روشن می‌کند. او در آن دوره هنوز مفهوم دیرند را برای توصیف زمان تاریخی به کار نگرفته بود.

این آموزه مهم که هر موقعیتی دیرند دارد هیدگر را به این مطلب می‌رساند که موقعیت یک امر تاریخمند است. فردی که موقعیتی را درک می‌کند، خود نیز یک هویت موقعیتمند است. تاریخی بودن «من» تجربی، یعنی «من» به یک بافت تاریخی و پیشینه زیستی متصل است و فقط از طریق این بافت است که می‌تواند ادراک درستی از موقعیت‌های پیش روی خود داشته باشد. هیدگر اصرار دارد که ما به شکل بی‌واسطه و آنی ادراک محض و فهم نظری غیرتاریخی از تجارب خودمان نداریم. به زودی خواهیم گفت که هیدگر چگونه «من» موقعیتمند تاریخی را به یک «من» نظری و غیرموقعیتمند مرتبط می‌کند و می‌گوید من نظری از من تاریخی بر ساخته می‌شود.

هیدگر میان موقعیت و فرایند تفاوت قائل می‌شود. فرایند (process) که یک رویداد فیزیکی - تجربی است، توسط زمان کمی اندازه‌گیری می‌شود و «می‌توان به صورت نظری آن را در آزمایشگاه فیزیک مشاهده کرد» (Heidegger, 1919: 153). مثال هیدگر برای یک فرایند، خالی شدن بار الکتریکی است. در مقابل فرایند، هیدگر مفهوم رخداد (event) را پیش می‌کشد. چنان‌که مشخص است، فرایند تفسیری نظری، ابژکتیو، و یا حتی کمی از رخداد است. هیدگر برای توضیح فرق فرایند و رخداد یادآور می‌شود که «رخدادها، بر «من» رخ می‌دهند» (ibid)؛ یعنی رخداد نوعی همبستگی میان سوژه تجربه‌کننده و تجربه زیسته است که طی آن هیچ تعبیر صوری از وقایع داده نمی‌شود و اجسام و ابژه‌های موجود در تجربه از یک‌دیگر و از «من» جدا نیستند. به یک معنا سوژه و ابژه در رخداد قابل تفکیک از یک‌دیگر نیستند و متحدند. باید گفت تأکید فراوان هیدگر بر واژه «من» به‌جای استفاده از مفاهیم شناخته‌شده‌ای نظیر سوژه نشانه تلاش او برای گریز از ساختار تفکر دکارتی - کانتی است. او به‌مرور سوژه را نفی کرد و به مفاهیمی نظیر دازاین و در - جهان - بودن پناه برد.

یک ویژگی مهم موقعیت که در این رساله هیدگر مهم‌ترین جایگاه را دارد، ویژگی محوشوندگی موقعیت (diassolution of the situational character) است. حضور هر موقعیت می‌تواند از طریق برخی کنش‌ها اندک‌اندک زایل شود. هیدگر برای توصیف پدیده

فروپاشی یا محو موقعیت از یک تعبیر ملموس پدیدارشناختی استفاده می‌کند؛ وقتی یک موقعیت محو می‌شود، یعنی نزدیکی آن موقعیت به من از بین می‌رود. این یعنی من موقعیت‌مند و خصلت جهت‌گیرانه‌اش نیز از هم فرومی‌پاشد و تعیین وجهی آن نیز زایل می‌شود. وقتی چنین انحلالی رخ می‌دهد، تمام قلمروهای تجربه از بین می‌روند. از بین رفتن قلمروهای تجربه در نگاه هیدگر به معنای این است که چیزهای درون یک موقعیت ارتباط خود را با یک‌دیگر از دست می‌دهند. این ارتباط نوعی ارتباط معنایی است. معنایی که چیزها به واسطه موقعیتی که در آن هستند به خود می‌گیرند، با فروپاشی موقعیت از بین می‌رود. هیدگر به این حالت می‌گوید «خالی‌بودگی تجربه» (experiential emptiness). هیدگر بدون هیچ توضیح اضافه‌ای، مثالی می‌زند و می‌گذرد؛ او می‌گوید «چیزهای روی میز تحریر من یک موقعیت ساخته‌اند» (ibid). این مثال چه معنایی می‌تواند داشته باشد؟

می‌توان بر این مثال بیشتر تأمل کرد. هیدگر می‌گوید وسایل روی میز تحریرش در اتاق مطالعه‌اش یک موقعیت را ساخته‌اند. این وسایل، احتمالاً می‌تواند شامل کاغذها، قلم‌ها، جاقلمی، کتاب‌های گوناگون و حتی یک گلدان باشد. هر یک از این وسایل به صورت مستقل می‌توانند هویتی مخصوص به خود داشته باشند، اما این هویت بر روی یک میز تحریر در یک اتاق مطالعه در خانه یک فیلسوف یک معنای ویژه‌تر دارد. برای مثال کاغذهای روی میز، فارغ از این که جنس‌شان چه باشد، احتمالاً حاوی مطالبی در نقد و بررسی یک اعتقاد فلسفی است. قطع و اندازه و جنس این کاغذها و ترکیب شیمیایی جوهر به کاررفته در آن‌ها در خلق این موقعیت کم‌ترین نقش را دارند. به عبارت دیگر، هیچ هویت تئوریک و علمی‌ای در فهم این موقعیت دخیل نیست. مشابه چنین نگاهی را نیز باید به کارد نام‌بازکنی داشت. این کارد ممکن است از آلیاژی از نقره یا برنج یا فولاد باشد؛ اما این موقعیت که یکی از عناصر آن، این کارد است وابسته به این خصایل غیر موقعیت‌مند نیست. این کارد برای فیلسوف احتمالاً یادآور نام‌های بسیاری است که آن‌ها را با آن گشوده است، یا یادآور فردی است که آن کارد را برایش هدیه آورده است. چنین است که برای این موقعیت یک تاریخ ویژه به بار آمده است. دیرند موقعیت میز تحریر برابر است با تمام بحث‌ها و تفکراتی که فیلسوف پشت آن میز از سر گذرانیده است. این دیرند وقتی گسیخته و زایل می‌شود که به جای نگاه موقعیت‌مند به میز تحریر، به آن به دید مجموعه ابژه‌هایی با جنس، رنگ، شکل و طرح‌های خاص نگاه کنیم. حتی همین موقعیت میز تحریر هم به بافتی وسیع‌تر، یعنی اتاق مطالعه فیلسوف متصل است. این بافت نیز خود را به خانه و زندگی فیلسوف متصل کرده است؛ بنابراین یک موقعیت، مانند میز تحریر همواره در یک

زیست - بافت قابل شناسایی و فهم است. به عبارت دیگر، آنچه میز تحریر فیلسوف و وسایل روی آن را به مثابه آنچه هست، برای کسی فهم پذیر می سازد، زیست - بافت یا زمینه ای است که آن میز تحریر در آن معنادار شده است. هیدگر بعدها در هستی و زمان این زیست - بافت را «جهان» خواند (Heidegger 1927: Part I). حتی اگر بتوانیم قبول کنیم هستی نیز در تفکر هیدگر همین معنا و کاربرد را دارد. هستی همان افقی است که چیزها را در برابرمان فهم پذیر می کند. به این ترتیب هستی و تاریخمندی هستی نیز بهتر درک می شود.

#### ۴. ویژگی های موقعیت

بنابراین می توان ویژگی های موقعیت را به همان ترتیبی که هیدگر بیان کرده است، این گونه جمع بندی کرد:

۱. هر موقعیت یک «رخداد» است و نه یک «فرایند». «آنچه رخ می دهد (رخداد) یک رابطه ای با من دارد؛ این به درون خود من پرتو می افکند».
۲. موقعیت یک نزدیکی نسبی دارد.
۳. تفکیک ناپذیری من از موقعیت. «من نیاز ندارد که در دیدگاه باشد، بلکه با موقعیت روان می شود» (Heidegger, 1919: 154).

ویژگی سوم همان ویژگی ای است که هیدگر به کمک آن تفکر سوژکتیو دکارتی را انکار می کند. او معتقد است «من» دارای منظر و دیدگاهی بیرون از موقعیت نیست که به چیزها نظر بیفکند. هیدگر می گوید «من» در موقعیت روان است و قابل تفکیک از موقعیت نیست. این نگاه به «من» در هیدگر بعدها صورتی فنی تر یافت و در دازاین و مفهوم در - جهان - بودن تکامل یافت. نگاه هیدگر این جا صرفاً انسان شناختی نیست. به رغم نقدهای هوسرل به هیدگر، می توان فهمید هیدگر در مجموع وجود ادراک غیرموقعیتمند را، چه ادراک انسانی باشد چه ادراک محض، مردود می شمارد (← زهاوی، ۲۰۰۳). این مقاله در پرتوی تحلیل نحوه های انحلال موقعیت توسط هیدگر می خواهد اثبات کند نگاه مطلقاً نظری نمی توانیم داشته باشیم و چنانچه در نظری سازی افراط کنیم به نوعی بیگانگی زندگی با علم دچار خواهیم شد.

#### ۱.۴ وقتی موقعیت محو می شود

گفتیم که هیدگر قصد دارد مهم ترین ویژگی موقعیت یعنی قابلیت محو موقعیت را بررسی

کند. او در یک پاراگراف مثالی بدیع شیوه محو موقعیت را توضیح دهد. او می‌گوید فردی را تصور کنید که برای دیدن منظره طلوع خورشید از کوه بالا می‌رود. مسیر پیمودن کوه، درگیری با صخره‌ها و منظره‌های اطراف یک موقعیت ساخته است؛ اما وقتی به بالای آن کوه می‌رسد، در لحظه طلوع با قرص خورشید مواجه می‌شود. در این حال دیگر آن موقعیت پیشین کم‌کم محو شده است و او در مواجهه با این وضعیت جدید به یک نوع تحیر دچار شده است. به تعبیر هیدگر «هر کس آن را در سکوت تجربه می‌کند» (ibid: 154). قرص خورشید دیگر آن وجه عملی درگیر با «من» را در خود ندارد و تقریباً «مجزا» و «منزوی» نسبت به آن است. «من» در این جا تنها می‌تواند خورشید را نظاره کند. نظاره کردن همان تئوریا است و هیدگر بدون این که اشاره صریحی به ریشه و معنای کلمه تئوری در یونان باستان کرده باشد رویکرد نظری را متداعی کرده است. هیدگر می‌گوید در چنین موقعیتی هر چند هنوز میزانی از ادراک «من» از موقعیت فاصله گرفته است، اما آن شخص هنوز تماماً به ابژکتیویته تئوریک دست نیافته است. «هیچ عینیت نظری خالصی ممکن نیست» (ibid). در این موقعیت جدید نظم و جهت‌گیری اشیا به سوی ابژکتیو شدن گام برداشته است. به عبارت دیگر، محو شدن موقعیت یک امر آنی و صفر و یکی نیست.

این ویژگی موقعیت که می‌توان تجربه‌هایی فارغ از آن داشت و می‌توان جهت‌گیری‌های موقعیت را تغییر داد، برای هیدگر با عنوان «خصلت جهت‌مندانه تجربه‌ها در موقعیت» (tential character of experiences in the situation) تعریف می‌شود. این خصلت باعث می‌شود «من» حضور و اراده جدی‌تر در موقعیت داشته باشد؛ یعنی این جهت‌گیری‌ها و گرایش‌های مختلف در تجربه موقعیت از سوی من تعیین می‌شود. وقتی موقعیت محو می‌شود، عملاً وحدت موقعیت از بین می‌رود. تجربه‌هایی که با انحلال موقعیت همراه می‌شوند وحدت معنایی ندارند. وحدت معنایی همان جایگاهی است که یک شیء در یک موقعیت خاص دارد. اگر مثال میز تحریر را به یاد بیاورید، قلم و کاغذ در موقعیت میز تحریر یک معنا و منظوری دارند و برای کاری در آن جا قرار گرفته‌اند. برای نوشتن یا کشیدن یا امضا کردن. این‌ها همه برای معنادار کردن موقعیت این اشیا هستند و وحدت معنایی قلم و کاغذ را استحکام می‌بخشند. اما اگر قلم را در ذهنمان از موقعیت میز تحریر خارج کنیم و در فضایی تهی و خارج از هر موقعیت و زیست - بافتی قرارش دهیم، گویی دیگر معلوم نیست قلم به چه کار می‌آید و حضورش چه معنایی ایجاد می‌کند. «وحدتی را که موقعیت به آن‌ها داده بود از دست می‌دهند» (ibid).

هیدگر می‌گوید وقتی «من» در چنین وضعی تجربه‌ای را از سر می‌گذراند که دیگر

خود را موقعیتمند نمی‌یابد، پدیده‌ای رخ داده است که نامش «تاریخ‌زدایی از من» (de-historicization of the I) است. گفتیم که هر موقعیت تاریخ و دیرندی دارد. پس «من» موقعیتمند، یک «من تاریخی» است و بنابراین اگر «من» از موقعیت دور شود تاریخ «من» نیز محو می‌شود و تاریخ‌زدایی از من رخ می‌دهد. این اتفاق با توقف رابطه زنده من در موقعیتش همراه است. در این جا رابطه زنده روی آوردگی میان دو قطب انگیخته و انگیزاننده تبدیل به رابطه «نگرش به سوی» (view toward) می‌شود؛ یعنی کیفیت عملی و موقعیتمند آن به کیفیتی نظری تبدیل می‌شود. چنان‌که گفتیم این دقیقاً همان ویژگی مفهوم تئوریا در یونان باستان است و گویی هیدگر اشاره‌ای ناخودآگاه به این مفهوم باستانی دارد. رابطه «نگرش به سوی» ابژه‌های ناب تولید می‌کند. این یعنی جهت‌گیری خاص اشیا در موقعیت‌شان به یک جهت‌گیری ابژکتیو و عینی‌ساز تبدیل شده است. هیدگر می‌گوید این نوعی جرح و تعدیل است که انسان در تجربه‌های خود وارد می‌کند و گستره‌ای وسیع دارد. تمام تجربه‌های ناب ما می‌توانند توسط چنین نظری‌سازی‌ای تعدیل شوند.

## ۵. انواع نظری‌سازی

اکنون که دانستیم چگونه چیزهای موقعیتمند به ابژه‌های نظری تغییر وضعیت می‌دهند، می‌توان اندکی پیش‌تر پیش رفت. هیدگر این فرایند نظری شدن رو بکرد تجربی را مشتمل بر دو نوع مختلف می‌داند:

۱. نظری کردن حداکثری: انهدام موقعیت تا بیش‌ترین حد ممکن و؛
  ۲. نظری کردن حداقلی: نگه‌داشت موقعیت تا بیش‌ترین حد ممکن (ibid).
- او برای مورد اول علم طبیعی را مثال می‌زند. ما بیش‌ترین حد نظری شدن را در علوم طبیعی می‌بینیم. جایی که ابژه‌ها از وحدت معنایی خودشان خارج و به‌خودی‌خود با هویات صرفاً نظری بازشناسی می‌شوند:

آن‌چه از طبیعت تجربه می‌شود نه‌تنها از قید من موقعیتمند رها نیست، بلکه بیش‌تر نظری شده است. سطوح [نظری شدن] این‌ها هستند: توصیف زیست‌شناسانه - نظریه ریاضی - فیزیکی (مانند حرکات رنگی اتر). فرایند تفکیک از رنگی که به‌لحاظ کیفی فرض گرفته شده. در رأس آن: علم طبیعی ریاضیاتی. مکانیک، الکترودینامیک محض، غیره (ibid: 154-155).

اما برای نوع دوم از نظری شدن، یعنی نظری شدن حداقلی، علوم «تاریخ هنر» و «تاریخ دین» را مثال می‌زند. او می‌گوید یک تاریخ‌نگار هنری، هرچند در برابر



ابژه‌های نظیر اثر هنری قرار دارد، اما هنوز «من تاریخی» را با خود حمل می‌کند. مورخ دین نیز تجربه زهد و پروای عیسی را با خود دارد: «شمایل عیسی هم‌چون تمثالی مذهبی دست‌نخورده باقی می‌ماند» (ibid: 155).

علوم نوع اول که به نظری‌سازی حداکثری دست می‌زنند، علوم تبیینی (sciences of explanation) هستند و علوم نوع دوم که میزان نظری‌سازی‌شان حداقلی است، علوم فهمی (sciences of understanding) (تفهیمی) هستند. این‌گونه است که هیدگر تفکیک خود از انواع نظری‌سازی را با تقسیم‌بندی دیلتای منطبق می‌سازد (← دیلتای، ۱۸۸۳: فصل دوم).

## ۶. رابطه میان زندگی و نظریه: از موقعیت تا وضع امور

همان‌طور که هیدگر میان موقعیت و تجربه زیسته و زیست-بافت نسبتی برقرار می‌کند، میان نظری‌سازی و مؤلفه‌های زندگی نیز قائل به وجود رابطه است. وقتی کاملاً در یک موقعیت هستیم و هنوز پدیده محو موقعیت پیش نیامده است، هیدگر می‌گوید این‌جا پدیده «تشدید زندگی» (life-intensification) رخ داده است: «بسته به امکان‌های برانگیزاننده اصیل، پدیده تشدید زندگی رخ می‌دهد» (Heidegger, 1919: 155). در مقابل این پدیده، وقتی با محو موقعیت در پی نظری‌سازی اشیا و رویدادها هستیم، پدیده «کاستن زندگی» (minimizing of life) رخ می‌دهد. هرچه حضور زندگی در موقعیت کاهش یابد، موقعیت به وضع امور نزدیک‌تر می‌شود.

هیدگر در میانه بحث یک پرسش مطرح می‌کند؛ این‌که «نظری‌سازی چگونه با آشکارسازی زمینه تجربی جمع می‌شود؟» ظاهراً منظور از این سؤال این است که چگونه ممکن است کاملاً بتوانیم از یک موقعیت رها شویم؟ آیا اساساً امکان دارد موقعیت کاملاً محو شود و ابژه‌ها به‌صورت ابژه‌هایی فاقد موقعیت ظاهر شوند؟

هیدگر برای پاسخ دادن به این پرسش دو مفهوم را از هم‌دیگر تفکیک می‌کند: ۱. تجربه زیسته‌شده و ۲. محتوای تجربه‌شده. در تجارب زیسته به‌معنای واقعی آن، تجربه دیگر چیز جدای از من نیست و ماهیت تفکیک‌شده ندارد. در تجربه زیسته من تاریخی حضور دارد، اما در محتوای تجربه وضع به‌گونه دیگری است. تنها وقتی ما با محتوای تجربه روبه‌رو می‌شویم که چیزها اندکی از موقعیت خود فاصله بگیرند. محتوای تجربه همان امری است که من به‌سوی آن روی می‌آورم و آن را تجربه می‌کنم؛ اما محتوای تجربه همان ابژه تجربی

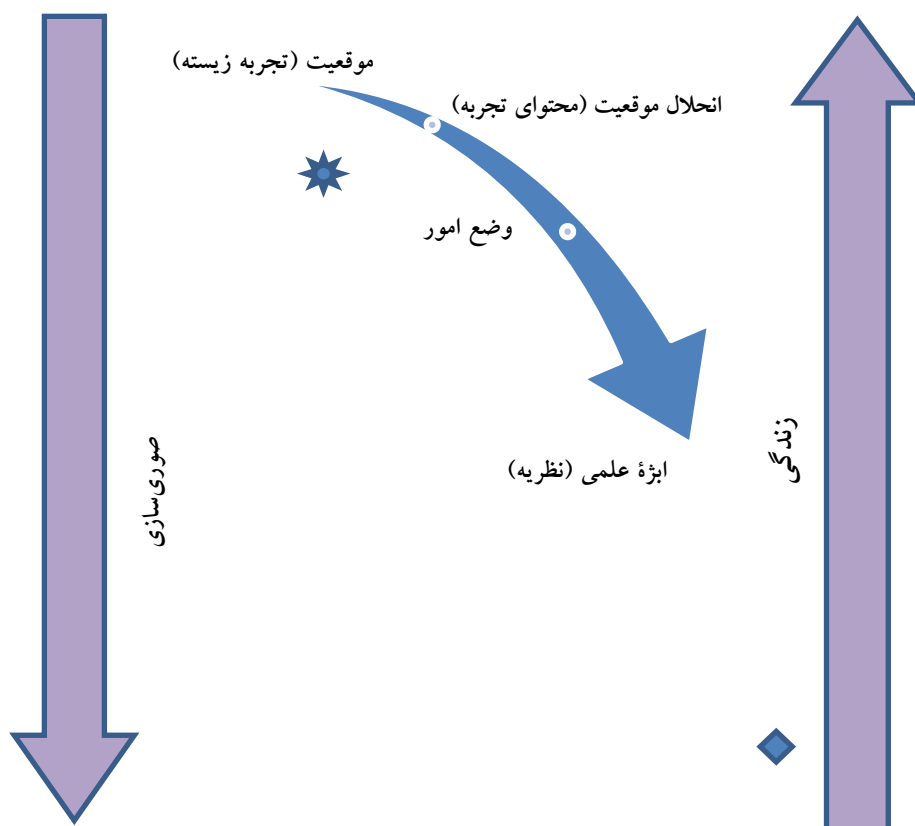
به معنای دقیق کلمه نیست. هیدگر توضیح می‌دهد که وقتی یک موقعیت تجربی زایل و محو می‌شود، امر زیسته یا همان تجربه، وحدت تجربی - موقعیتی خود را از دست می‌دهد؛ اما محتواهای آن برجا می‌مانند. این محتواها چیزهایی تهی و فاقد معنا نیستند، بلکه آن‌ها به این جهت که پیش از این در یک موقعیتی دارای یک وحدت خاص تجربی بوده‌اند اکنون به این صورت درآمده‌اند. هیدگر معتقد است محتوای تجربه، وقتی خود را از موقعیت خارج می‌کند، هنوز به آن موقعیت وابسته است. هیچ‌گاه محتواها نمی‌توانند به صورت هویاتِ ابژکتیو کاملاً صوری دربیایند؛ زیرا همواره به موقعیت بسته شده‌اند. او می‌نویسد:

محتوا به معنای دقیق کلمه خودش را از موقعیت برون می‌کند، اما هنوز خصلتِ برونی‌شده را حمل می‌کند. محتواها چیزهایی هستند، اما نه به سادگی چیزهای ابژکتیو صوری. این «چیز» تجربه‌پذیر با یک امر صوری متفاوت است و در سرشتش غیر - نظری است (ibid: 156).

هیدگر تأکید می‌کند که فاصله بین محتوای تجربه که هنوز به موقعیت وابسته است و هویات‌های کاملاً صوری و نظری بسیار زیادتر از آن چیزی است که دانشمندان یا طبیعت‌گرایان فکر می‌کنند. امور تجربه‌شده پربودگیِ محتوایشان را هنوز نگه می‌دارند. در این حالت، محتوای تجربه‌ها هم چون اوضاع امور (states of affairs) باقی می‌مانند. وضع امور مفهومی است که نشان‌دهنده ربط موضعی و توصیفی صرف از اشیا نسبت به هم‌دیگر است. این مفهوم در فلسفه راسل و بعد از او ویتگنشتاین نقش ویژه‌ای بازی می‌کند. تا این حد که این دو قوام معنایی اسامی اشیا را به اوضاع امور نسبت می‌دهند. اوج چنین نگرشی به نظریه تصویری معنا ختم می‌شود که ویتگنشتاین آن را در رساله منطقی - فلسفی بسط داده است. این‌جا هیدگر می‌گوید فقط وقتی که تجربه از موقعیت تهی شود مجموعه اشیا معنادار آن موقعیت به وضع امور تبدیل می‌شود. او حتی با واژه تحلیلی بودن این وضعیت، اشاره‌ای مبهم به غیر - زیسته بودن وضع امور می‌کند: «این اوضاع امور همه چیزهایی است که تجربه شده‌اند و در خودشان (به شکلی تحلیلی) امکان تعیین بیش‌تر در مقابل دیگری را دارند» (ibid). در نگاه هیدگر اوضاع امور به هم‌دیگر مرتبط‌اند و هر وضع اموری به وضع امور دیگر ارجاع دارد. این به هم‌پیوستگی و ارجاع‌های میان اوضاع امور به بافت زیستی یا به عبارت کلی‌تر به زیست - جهان مرتبط است. اگر اوضاع امور در یک زیست - جهان نباشند دیگر به هم‌دیگر ارجاع ندارند: «از هر وضع اموری یک مرزبندی طبیعی منتج می‌شود: مثلاً یک مسئله دینی نمی‌تواند به یک وضع امور ریاضیاتی منجر شود» (ibid). هیدگر معتقد است ما گونه‌های متفاوتی از اوضاع امور داریم که هر یک به تبع انواع

گوناگون زیست - جهان پدید آمده‌اند، اما در هیچ کدام از زیست - جهان‌ها امر کاملاً صوری و غیرزیسته نداریم. هر آنچه ظاهراً بیرون از موقعیت است به نحوی خصلت موقعیتمندی خود را حفظ می‌کند و در عین حال آن را پنهان می‌کند.

خلاصه شماتیک مطالبی را که بیان شد می‌توان در شکل ۱ ملاحظه کرد. در این شکل مسیر ساخته شدن یک ابژه علمی نشان داده شده است و در آن می‌بینیم که چطور امری با زندگی زدایی و انحلال حیث موقعیتمندی آن تبدیل به چیزی تاریخ‌زدوده می‌شود. این‌جا در واقع تجربه زیسته به محتوای تجربه تبدیل شده است. محتوای تجربه در یک کنش علمی و زبانی به وضع امور تقلیل می‌یابد و وضع امور در نظریه علمی به ابژه علمی فرو می‌گاهد. هویت در این مسیر از بالا به پایین صوری‌تر می‌شوند. هم‌چنین غلظت عنصر پدیدارشناختی زندگی در این نمودار از بالا به پایین کاهش می‌یابد. این فرایند می‌تواند تا حد زیادی روشن کند که چگونه هویت نظری کاملاً بر بنیاد هویت پیشا - نظری سوار شده‌اند.



شکل ۱. فرایند تبدیل موقعیت به ابژه علمی

## ۷. نتیجه‌گیری

درس‌گفتارهای فرایبورگ نمونه آرمانی یک بحث انضمامی در فلسفه است. هیدگر این درس‌ها را با توجه به مسائل بنیادین دانشگاه‌های آلمان آغاز می‌کند و به تمام فلسفه‌های معاصر خود می‌پردازد. نگاه هیدگر به فلسفه نگاهی نخبه‌گرایانه، انتزاعی، و نظرورزانه نیست. برای او بحران اصلی دانشکده‌های علم و فلسفه دوران خود نظریه‌باوری است که به‌نوعی از سوژه - ابژه‌سازی و سوپژکتیویته ختم می‌شود. وی می‌خواهد از درون درس‌گفتارهای فلسفه‌اش حرفی برای گفتن بیرون بیاید تا به کار علم و پژوهش دانشگاهی بیاید. همان‌طور که هیدگر در مقدمه این درس‌گفتارها گفته است هدفش از این مطالب این است که برای برنامه اصلاح دانشگاه راه‌حلی بیابد. او بحران علم را وجود فاصله عمیق میان نظریات علمی فاقد معنا و زندگی اصیل معنادار می‌داند و در تلاش است این فاصله را با تمهیدی فلسفی پر کند؛ بنابراین به‌شکلی فهمی و تفسیری درصدد است کنش فرد عالم را تحلیل کند و مبنای آن را دریابد.

برای هیدگر کنش نظرورزانه دانشمند ریشه در زیست بی‌واسطه انسان در یک زیست - جهان اصیل دارد. کل فرایند نظری‌سازی همواره از یک شناسایی اولیه که موقعیت زیستی و جهانمند اشیا را در خود حفظ می‌کند آغاز شده و با زندگی‌زدایی و سلب موقعیت از اشیا به مرحله شناخت علمی وارد می‌شود. دانشمند از طریق شناسایی ملموس و معنادار به شناخت علمی و نظریه دست پیدا می‌کند و این‌چنین هویت نظری را از هویت زیستی و موقعیت‌مند برمی‌سازد.

هیدگر در دوره درس‌گفتارهای ۱۹۱۹، در پی بررسی و واکاوی بنیاد پژوهش علمی است. پدیدارشناسی هیدگر از مفاهیمی آغاز می‌کند که نسبت کمی با سوژه برقرار می‌کنند و بنابراین به‌کلی با یک تحلیل معرفت‌شناختی متفاوت است؛ یعنی او در پی تحقیق شرایط صدق گزاره‌های تجربی نیست. مفهومی نظیر موقعیت، که بنیاد کنش علمی است، پدیده‌ای است که وابستگی به سوژه ندارد. زیست - بافت، زیست - جهان، تجربه زیسته و غیره نیز چنین وضعی دارند. هیدگر بر این مبنا راه ساخته شدن ابژه علمی از موقعیت به محتوای تجربه و سپس به وضع امور را توصیف کرده است. در این مسیر ویژگی‌های موقعیت‌مند چیزها به‌مرور زایل می‌شود و علم این‌گونه تعیین می‌یابد.

## پی‌نوشت‌ها

۱. مسئله اهمیت درس‌گفتارهای ۱۹۱۹ به همین‌جا ختم نمی‌شود. کیسیل می‌گوید اغلب تصور

می‌شود آوازه‌هیدگر فقط پس از انتشار کتاب دوران‌ساز هستی و زمان در سراسر اروپا پیچید. حال آن‌که گویی این استاد جوان سال‌ها قبل‌تر به شهرتی شگرف دست یافته بود. شهرتی که حکایت از ظهور یک پادشاه در فلسفه را می‌داد. پادشاه لقبی بود که شاگردان هیدگر در درس‌گفتارهای سال ۱۹۱۹ در فرایبورگ به او نسبت داده بودند. هانا آرنه یکی از همین شاگردان است و به شکلی اغراق‌شده اعتقاد دارد موفقیت هستی و زمان، بیش‌تر در این بود که شایعه‌های آنان را درباره‌ی ظهور این پادشاه پنهان تأیید می‌کرد (Kisiel, 1995: 16). گادامر، یکی دیگر از شاگردان آن روزهای هیدگر، به‌نحو دیگری بر اهمیت درس‌گفتارهای سال ۱۹۱۹ تأکید می‌کند. این درس‌گفتارها که در نخستین سال پس از جنگ جهانی اول به‌عنوان «ترم فوق‌العاده جنگ» ارائه می‌شد، به گفته‌ی گادامر اولین جایی بود که هیدگر از عبارات‌های عجیبی مانند «جهانیدن» استفاده کرد. هم‌چنین گادامر بر این باور است که مبنای تمام اندیشه‌های دوره‌ی متأخر هیدگر نیز همین درس‌گفتار است و چرخش هیدگر نیز در این اندیشه‌های اولیه‌ی او ریشه دارد (Van Buren, 1994: 3). چنین سخنانی از افراد دیگری نظیر کارل لوویت و لئو اشتراوس نیز نقل شده است. حتی خود هیدگر نیز در هستی و زمان اشاره‌ای گذرا به این درس‌گفتارها داشته است. او در یک پانویس در صفحه [۷۲] این کتاب پیش از آن‌که پدیده‌ی جهان و جهان‌گونگی ویژه‌ی آن را شرح دهد، از این درس‌گفتارها یاد کرده و متذکر می‌شود که این تحلیل را اولین بار در درس‌گفتارهای زمستان ۱۹۱۹ ارائه کرده است. پس عناصر اولیه و پایه‌ی هستی و زمان در این درس‌گفتارها حضور دارند. به‌عبارت دیگر، در این درس‌گفتارهاست که مفاهیم پرداخته‌شده و صیقل‌داده‌شده‌ی این کتاب تبار اولیه‌ی خود را می‌یابند و به تعبیر کیسیل این‌جا نقطه‌ی صفر پیش‌رفت هیدگر به‌سوی هستی و زمان است.

۲. اصلاح دانشگاه برای هیدگر با هیاهو در نشست‌های اعتراضی و جنبش و جوش‌های پرسر و صدا معنا نمی‌یابد. او معتقد است اصلاحات اصیل در دانشگاه وظیفه‌ی یک نسل از دانشمندان است. دانشمندانی که باید جایگاه محوری مفهوم زندگی را دریابند و اراده‌ی پرجنب و جوش خود را به کار بیندازند تا آگاهی اصیل علمی تحقق پیدا کند. او می‌نویسد: «ما هنوز برای اصلاحات اصیل در دانشگاه پخته نیستیم. پخته شدن برای آن وظیفه‌ی تمامی یک نسل است. نوسازی دانشگاه یعنی نوزایی آگاهی اصیل علمی و زیست-بافت‌ها؛ اما روابط زیستی خودشان تنها با بازگشت به سرآغازهای روح نو می‌شوند. به‌مانند پدیده‌ی تاریخی، آن‌ها به آرامش و تأمین ثبات تاریخی (genetic consolidation) نیازمندند. به‌عبارت دیگر، به صداقت درونی یک چیز ارزشمند، به یک زندگی خود-بالنده (self-cultivating life). تنها زندگی «تاریخ-ساز» (epoch-making) است، نه آن غوغای آشفته‌ی برنامه‌های فرهنگی» (Heidegger, 1919: 4).

۳. در آلمان آن زمان ترم‌های تحصیلی گاه به طول یک سال یا حتی بیش‌تر نیز به درازا می‌کشید. درواقع یک دوره‌ی درسی تا وقتی ادامه می‌یافت که استاد مطالبش را به‌طور کامل تکمیل می‌کرد و ارائه می‌داد.

## منابع

- احمدی، بابک (۱۳۸۱). هیدگر و پرسش بنیادین، تهران: مرکز. اشپیگلبرگ، هربرت (۱۳۹۱). جنبش پدیدارشناسختی؛ درآملی تاریخی، ترجمه مسعود علیا، تهران: مینوی خرد. دیلتای، ویلهلم (۱۳۸۸). مقدمه بر علوم انسانی، ترجمه صانعی دره‌بیدی، تهران: ققنوس. زهاوی، دان (۱۳۹۲). پدیدارشناسی هوسرل، ترجمه مهدی صاحب‌کار و ایمان واقفی، تهران: روزبهان. هوسرل، ادموند (۱۳۸۹). فلسفه به‌مثابه علم متقن، ترجمه بهنام آقایی و سیاوش مسلمی، تهران: مرکز. هیدگر، مارتین (۱۳۸۹). هستی و زمان، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- Bambach, C. R. (1995). *Heidegger, Dilthey, and the crisis of historicism*, Cornell University Press.
- Dreyfus, H. L. (1991). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's being and Time, Division I*, The MIT Press.
- Dreyfus, H. L. (2002). 'How Heidegger defends the possibility of a correspondence theory of truth with respect to the entities of natural science', in Hubert L. Dreyfus and Mark A. Wrathall (eds.), *Heidegger Reexamined*, Routledge.
- Dreyfus, H. L. and C. Spinosa (1999). 'Coping with things-in-themselves: A practice-based phenomenological argument for realism', *Inquiry*, Vol. 42, No. 1.
- Glazebrook, T. (2000). *Heidegger's philosophy of science*, New York: Fordham Univ Press.
- Heidegger, M. (1912). 'The problem of reality in modern philosophy', *Supplements*, edited by John Van Buren, State University of New York Pr (2002).
- Heidegger, M. (1915). 'The Concept of Time in the Science of History', *Supplements*, edited by John Van Buren, State University of New York Pr (2002).
- Heidegger, M. (1919). *Towards the Definition of Philosophy: With a Transcript of the Lecture Course 'On the Nature of the University and Academic Study' (Freiburg Lecture-courses 1919)*, Burns and Oates, 2000.
- Heidegger, M. (1925). *History of the Concept of Time*, Bloomington: Indiana University Press.
- Kisiel, T. (2002). *Heidegger's Way of Thought: Critical and Interpretive Signposts*, Continuum.
- Kisiel, T. J. (1995). *The genesis of Heidegger's Being and Time*, University of California Pr.
- Van Buren, J. (1994). *The young Heidegger: Rumor of the hidden king*, Indiana University Press.
- Van Buren, J. (2002). 'Chronological Overview: Education, Teaching, Research and Publication', *Supplements*, edited by John Van Buren, State University of New York Pr.