

بررسی هرمنوتیک بر مبنای بستری برای پژوهش‌های تربیتی

افضل‌السادات حسینی* و سید نورالدین محمودی**

چکیده

در تاریخ فلسفه علم، در قرن بیستم، از چهار تحول مهم می‌توان سخن گفت که هر یک دربرگیرنده گفتمان خاصی در عرصه فلسفه علم هستند. گفتمان نخست، پوزیتیویسم و استقرارگرایی؛ گفتمان دوم، ابطال‌گرایی کارل پوپر و قواعد ریاضی‌گونه لاکاتوش؛ گفتمان سوم، ساختارگرایی و نسبیت‌گرایی تامس کوهن و گفتمان چهارم، هرمنوتیک. هدف از مقاله حاضر بررسی تاریخچه و ریشه هرمنوتیک و استخراج آن در حوزه تعلیم و تربیت است. در واقع هدف از این پژوهش، بررسی هرمنوتیک به عنوانی گفتمانی است که تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار داده است، با توجه به اینکه مباحث و مبانی هرمنوتیک در اشکال مختلف آن به مسئله محوری فهم و تأویل صورت تفکر آدمینظر دارد، یکی از ایده‌های مهم در فرآیند تعلیم و تربیت می‌باشد و دلالت‌های آن در زمینه برنامه درسی، ارزشیابی و روش‌شناسی فراوان است. برای تحقق این مهم و رسیدن به هدف این پژوهش از روش تحلیلی-استنباطی استفاده شده است. نتایج یافته‌ها حاکی از آن است که هرمنوتیک متربی به‌عنوان متن اصلی در تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد و در حوزه ارزشیابی معیارهایی را به‌دست می‌دهد که متربی به صورت چند بعدی و در بطن فعالیت‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، در حوزه روش‌شناسی هرمنوتیک روشی مناسب و با سازوکارهای مختص به خود در پژوهش‌های تربیتی می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: هرمنوتیک؛ روش؛ تعلیم و تربیت

-این مقاله از طرح پژوهشی هرمنوتیک و تعلیم و تربیت استخراج شده که در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران اجرا شده است.

afhoseini@ut.ac.ir

*نویسنده مسئول: دانشیار دانشگاه تهران

**استادیار دانشگاه تهران

مقدمه

تحولات فناوری، انقلاب الکترونیک، و انفجار اطلاعات چهره جدیدی به جهان معاصر داده و به تناسب آن، ضرورت چشم‌اندازی نوین به تعلیم و تربیت در تحلیل و تبیین این تحولات تأیید گردیده است و باعث شده است راهکارهای جاری نظام تعلیم و تربیت با مشکل مواجه شود. در واقع، در عصر انقلاب اطلاعاتی، اطلاعات دریافتی تاریخ مصرف معینی دارند و عمر مفید یافته‌های علمی به شدت کاهش یافته، به طوری که هر پنج سال یکبار دانش بشر دو برابر می‌شود (تورنس، ۱۹۷۹، به نقل از وان جنکل^۱، ۲۰۰۵). همان‌گونه که تورنس^۲ (۱۹۷۹) گفته است: «روش‌های جاری آموزش و پرورش از موانع پیشرفت می‌باشد». برای خروج از این مشکلات و سازگاری با وضع موجود، نهاد آموزش و پرورش باید رویکرد خود را از سازشی به زایشی تغییر دهد؛ زیرا تعلیم و تربیت کنونی آشکارا متأثر از دیدگاه پوزیتویستی است. این دیدگاه، به دنبال شناخت قوانین حاکم بر طبیعت و در نهایت تسلط یافتن بر آن است. همان‌طور که جاردین^۳ (۱۹۹۲) نیز معتقد است هدف گفتمان علمی-تکنیکی پوزیتویستی دستیابی به کنترل و قطعیت است. دستاوردهای چنین مطالعاتی موجب می‌شوند به این باور غلط برسیم که هر مسئله‌ای را می‌توان از طریق به‌کارگرفتن تکنیک‌های مناسب، کنترل و در نهایت حل نمود. گالاگر^۴ (۱۹۹۲) معتقد است با این روش و تحویل همه چیز به یک مسئله قابل حل و با تکذیب برخی پیچیدگی‌های پایدار در جهان خودفهمی انسان مدرن در خطر است و باعث می‌شود انسان خود را فاعل خودمختار مستقلی تلقی کند، که جهان عینی را نظم می‌بخشد و این همان چیزی است که مانع خودفهمی در انسان می‌شود. جاردین تأکید تعلیم و تربیت را بر کنترل و تسلط حتی امکان فهم را نیز منتفی می‌گرداند. میسگلد و نیکلسون^۵ (۱۹۹۲) نیز چنین تعلیم و تربیتی را ضد تربیت می‌دانند. در این راستا، هرمنوتیک به‌عنوان رشته‌ای نوظهور در تفکر مغرب زمین در دهه‌های اخیر

-
1. Van Ginkel
 2. Torrance
 3. Jardine
 4. Gallagher
 5. Misgeld and Nicholson

رونق یافته است و در کنار معرفت‌شناسی، فلسفه تحلیلی و زیبایی‌شناسی، شأن فلسفی ویژه‌ای احراز کرده است؛ به گونه‌ای که می‌توان ادعا کرد از دهه هفتم قرن بیستم، هرمنوتیک به وجه غالب تفکر فیلسوفان معاصر غربی بدل شده و بر دیگر گرایش‌های نظری تفوق یافته است. هرمنوتیک، از آغاز ظهورش در قرن هفدهم، دلالت بر علم یا هنر تفسیر کردن داشت. فردریک شلایر ماکر^۱، در قرن نوزدهم، هرمنوتیک را هنر فهمیدن تلقی نمود. ویلهلم دیلتای^۲، یکی دیگر از فلاسفه هرمنوتیکی، به دنبال ارتقاء ارزش و اعتبار علوم انسانی و همتراز کردن آن با علوم تجربی بود. او هرمنوتیک را به عنوان دانشی که روش‌شناسی علوم انسانی را ارائه می‌نماید مطرح نمود.

مارتین هایدگر، هرمنوتیک قرن بیستم را به مرحله جدیدی وارد ساخت. از نظر هایدگر، این رویکرد که هرمنوتیک فلسفی نامیده می‌شود، فلسفیدن حقیقی و تأمل در باب پاسخ به پرسش از معنای هستی است، که فلسفه و متافیزیک غرب از آن غفلت نموده و در نتیجه از مسیر خود منحرف شده است (هایدگر^۳، ۱۹۶۲: ۲۶). در واقع، هرمنوتیک قرن بیستم مدیون تلاش‌های هایدگر و دنباله‌روی وی، گادامر است. تلاش گادامر در شرح و بسط آموزه‌های هرمنوتیکی هایدگر و تبیین منظم و جامع هرمنوتیک فلسفی به انضمام طرح دیدگاه‌های تازه قرن بیستم را به کانون و محور بحث‌های فلسفی مبدل ساخت. هرمنوتیک فلسفی گادامر با گرایش پوزیتیویستی مقابله می‌نماید و عقلانیت روشمند^۴ را مورد تردید قرار می‌دهد. همانطور که بیان شد، هرمنوتیک دیلتای از سنخ روش‌شناسی است، ولی هایدگر شأن هرمنوتیک را تأمل در باب بنیادهای هستی‌شناختی فهم می‌داند. از طرفی، در نگاه ریکور، هرمنوتیک نظریه عمل فهم در جریان روابط آن با تفسیر متون است (کوزنز هوی، ترجمه فرهادپور، ۱۳۷۸: ۷۱).

همچنین، دیوید پرپل^۵ (۲۰۰۸)، با اشاره به پیچیدگی مفهوم تعلیم و تربیت و نیز پیچیدگی دیدگاه هرمنوتیکی اظهار می‌دارد که نگرستن به تعلیم و تربیت از دیدگاه هرمنوتیک برای

-
1. Shleimacher
 2. Wilhelm Ditley
 3. Heidegger
 4. Methodical Rationality
 5. Purpel

بسیاری امری نامعین، مبهم، و غریب است.

با توجه به مطالب فوق و لزوم بازنگری مداوم نظام تعلیم و تربیت، به دلیل پیشرفت‌های روزافزون علمی و تحولات اجتماعی و همچنین غریب بودن دیدگاه هرمنوتیکی و اهمیت آنکه با در متن قرار دادن دانش‌آموزان می‌تواند گره‌گشای بسیاری از مشکلات نظام تعلیم و تربیت باشد، مسئله اصلی پژوهش این است که دیدگاه هرمنوتیک چه دلالت‌های تربیتی‌ای می‌تواند برای پژوهش‌های تربیتی داشته باشد؟ بدین ترتیب، در این پژوهش سعی می‌شود با تبیین رویکرد هرمنوتیک، ارتباط آن با آموزش و پرورش برقرار و دلالت‌های آن در روش-شناسی تبیین شود.

روش

با توجه به اینکه انتخاب روش تحقیق، به اهداف و ماهیت موضوع تحقیق بستگی دارد و این پژوهش ماهیتی فلسفی دارد، لازم است برای پاسخ به پرسش‌های آن روشی فلسفی را برگزید. اما از آنجا که روش‌های پژوهش در قلمروی فلسفه و فلسفه تربیت گوناگون‌اند (گیون، ۲۰۰۸ و هیتینگ، ۲۰۰۱)، لازم است بر بنیاد هدف‌های ویژه این پژوهش روش ویژه‌ای برگزیده شود. با توجه به زمینه پژوهش، روش حاضر تحلیلی و استنتاجی است، که با برداشتن گام‌هایی به این شرح انجام خواهد شد: نخست چستی، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های مکتب هرمنوتیک بررسی و صورت‌بندی می‌شود و با طرح نظریه خلاقیت انسان زمینه طرح چشم-انداز اهداف آموزش و پرورش فراهم می‌شود، برای این منظور، محتوای اسنادهای معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش تحلیل کیفی خواهند شد.

در گام دوم لازم است بر بنیاد بینش به دست آمده درباره عناصر و ویژگی‌های خلاقیت انسان، اشاره‌ها و استلزام‌های آن برای تبیین اهداف آموزش و پرورش استنتاج شود. براساس تقسیم‌بندی هاگرسون در پژوهش‌های فلسفی دست کم چهارگونه استنتاج قیاسی، خردمندانه، تجربی، و منطقی وجود دارد. هاگرسون، ریشه گونه چهارم را در منطق صوری و نیز قلمروی فلسفه علم دانسته است، که منظورش همان قیاس عملی است. در قیاس عملی، یکی از گزاره‌های مقدماتی گزاره‌ای تجویزی است که سبب می‌شود نتیجه‌ای تجویزی به دست آید، که از لحاظ منطقی نیز درست است. این نوع قیاس در قلمروی دانش‌های کاربردی مثل

تعلیم و تربیت کاربرد زیادی دارد. برای نمونه، تجویز هرگونه پیشنهادی برای معلم یا نظام آموزشی می‌تواند با بهره‌گیری از اینگونه قیاس باشد. در پژوهش حاضر نیز با چنین شیوه‌ای به موضوع تحقیق پرداخته می‌شود.

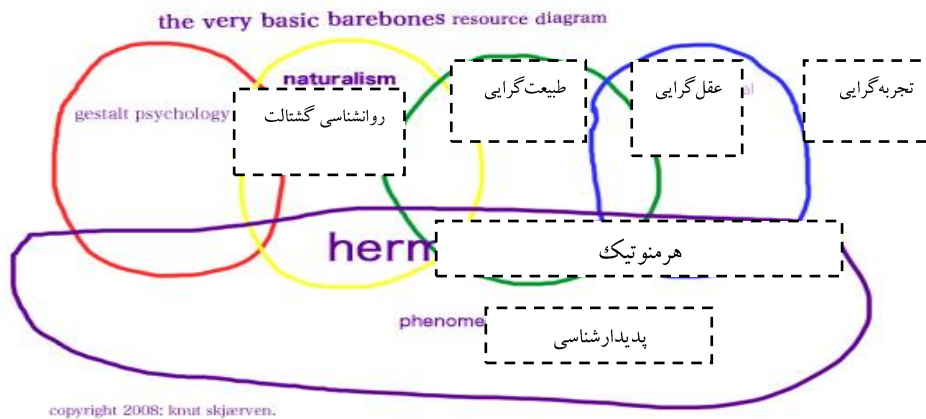
هرمنوتیک از زاویه تاریخ

برای واژه هرمنوتیک در طول زمان معانی متفاوتی ارائه شده است. هرمنوتیک سابقه‌ای بسیار طولانی دارد، ولی مفهوم هرمنوتیک به‌عنوان شاخه‌ای از دانش مربوط به دوران مدرنیته است. اگر هرمنوتیک را در گذر تاریخ بررسی کنیم، باید برگردیم به یونان باستان. هومر داستان‌های خود را به‌صورت تمثیلی بیان می‌کرد و برای فهم آن نیاز به تأویل داشت. این امر باعث می‌شد فیلسوفان آثار وی را تأویل کنند. افلاطون، شاعران را «هرمینس» یعنی پیام‌آوران خدایان خواند. این واژه، خود از هرمس^۱ خدای یونانی که هم خالق زبان و هم پیام‌آور خدایان بود مشتق شده است، که وظیفه آن تأویل سخن خدایان برای انسان بود. با ظهور مسیحیت نقش هرمنوتیک پررنگ‌تر می‌شود؛ زیرا بسیاری از متون به‌دلیل قدمت تاریخی، دارای واژه‌های ناخوانا، افتادگی و جملات پیچیده بوده که سبب القای شبهه می‌شد. در اینجا هرمنوتیک نظم دادن به زبان‌شناسی^۲ را برعهده داشت (دیسلتون^۳، ۲۰۰۹: ۷۲).

تأویل رمزی در سراسر سده‌های میانه رایج شد. آگوستین^۴، با استفاده از مفاهیم نوافلاطونی و ارتقا دادن نفس از سطح لفظی و اخلاقی متن به معنای معنوی آن، عهد عتیق را به‌عنوان حکایتی رمزی (تمثیلی) تأویل کرد. با شروع نهضت اصلاح دینی، به‌ویژه در آلمان، تأویل روشن‌تر و نظام‌مندتر شد. واژه «هرمنوتیکا» - یعنی «هنر تأویل» - در عنوان اثر دانهاور^۵ «هرمنوتیک قدسی: روش تفسیر کتاب مقدس»^۶ در سال ۱۶۵۴ ظاهر شد. در آن زمان، پروتستان‌ها باید تفسیرهایی از کتاب مقدس ارائه می‌کردند. آن‌ها علیه مذهب کاتولیک رومی به کتاب مقدس متوسل شدند و تأویل رمزی را رد کردند. آنها، به امید اینکه معنای متن را به

1. Hermes
2. Philology
3. Thiselton
4. Augustine
5. Dannhauer
6. Hermeneutica sacra, sive Methodus exponendarum sacrarum litterarum

دور از تحریف‌های پدید آمده از سوی کلیسا و مکتب مدرسی احیا کنند، بر الفاظ متن پای می‌فشرده‌اند. تفسیر کتاب مقدس از تأویل متون دیگر به دور باقی نماند. اسپینوزا، در رساله «در باب الهیات و سیاست» تصریح کرد که «تفسیر کتاب مقدس می‌تواند تنها معیار عقل مشترک برای همگان باشد». از نظر اسپینوزا، تفسیر کتاب مقدس تبدیل به نقد کتاب مقدس گردید و نقد متضمن تاریخ بود. از آنجا که حکایت معجزات معیارهای عقلانی باور را تنزل می‌دهد، باید توضیح داد که چرا مؤلفان کتاب مقدس و معاصران ایشان معتقد به معجزه بودند (ابن‌وود، ترجمه حسینی، ۱۳۸۳: ۷۵). هرمنوتیک از اوایل قرن نوزدهم از حالت مطالعه و جمع‌آوری قواعد تخصصی تفسیر در خدمت متکلمان خارج شده و به منزله مکتبی فلسفی و نظریه‌ای عمومی برای علوم انسانی و اجتماعی مطرح شد. امروزه، هرمنوتیک، روش تفسیر و تأویل متن برای کشف حقیقت محسوب می‌شود و به بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی مانند فلسفه، جامعه‌شناسی، تاریخ، کلام، الهیات، روان‌شناسی، حقوق، زبان‌شناسی، و ادبیات راه یافته است (شکل ۱). اسکیارون^۱ (۲۰۰۹)، هرمنوتیک را یک حوزه مستقل در نظر نمی‌گیرد، بلکه آن را به-عنوان اساس حوزه‌های دیگر تلقی می‌کند.



شکل ۱: ارتباط هرمنوتیک با دیگر حوزه‌ها اسکیارون (۲۰۰۹)

دیدگاه‌های مختلف در مورد هرمنوتیک

ریچارد پالمر در بحث از علم هرمنوتیک معتقد است که ما می‌توانیم از شش میدان (حوزه) علم هرمنوتیک به ترتیب زمانی صحبت کنیم: (۱) نظریه تفسیری کتاب مقدس، (۲) روش‌شناسی عام لغوی، (۳) علم فهم زبانی، (۴) مبنای روش‌شناختی علوم انسانی و روحانی، (۵) پدیدارشناسی وجود و پدیدارشناسی فهم وجودی، و (۶) نظام‌های تأویل (پالمر، ۱۹۹۹: ۴۱). حوزه‌های چهارگانه نخست، به هرمنوتیک متدلوزیک مربوط می‌شود و دو حوزه آخر در قلمرو هرمنوتیک فلسفی یا هستی‌شناسانه است. به عبارت دیگر، دانش هرمنوتیک را می‌توان از دو دیدگاه طبقه‌بندی کرد:

۱- از دیدگاه کاربرد آن: از این زاویه هرمنوتیک را به «هرمنوتیک متن» و «هرمنوتیک فلسفی» تقسیم می‌کنند. هرمنوتیک متن، هرمنوتیک شلایر مآخر است که به «تفسیر متن» می‌پردازد و کارکرد هرمنوتیک را در حوزه متن می‌بیند. هرمنوتیک فلسفی، هرمنوتیک هایدگر است که هرمنوتیک را در ساخت وجودشناسی به کار می‌گیرد و از آن برای تفسیر هستی و هستی‌شناسی فهم و تفسیر بهره می‌برد. در این طبقه‌بندی باید از اقسام دیگری از هرمنوتیک نیز نام برد، از قبیل «هرمنوتیک روش‌شناسانه دلتای» و «هرمنوتیک گادامر» که آمیزه‌ای از روش‌شناسی و وجودشناسی است و در واقع، تلاش برای به ثمر رساندن هرمنوتیک روش‌شناسانه دلتای و هرمنوتیک فلسفی هایدگر به شمار می‌آید. از یک سو، رو به حقیقت دارد و هرمنوتیک هایدگر را دنبال می‌کند و از سوی دیگر، به «روش» می‌پردازد و کار دلتای را تکمیل می‌کند.

۲- از دیدگاه دوره تاریخی: هرمنوتیک به لحاظ تاریخی به سه دوره «کلاسیک»، «مدرن»، و «پسامدرن» تقسیم می‌شود. شلایر مآخر و دلتای، چهره‌های شاخص هرمنوتیک «کلاسیک»، و هایدگر و گادامر از برجستگان هرمنوتیک «مدرن» و افرادی چون «هیرش» از شخصیت‌های مهم هرمنوتیک «پسامدرن» به شمار می‌آیند. ویژگی هرمنوتیک کلاسیک، مطلق‌گرایی؛ و شاخصه هرمنوتیک مدرن، نسبی‌گرایی است؛ و هرمنوتیک پسامدرن از نقد هرمنوتیک مدرن نشأت می‌گیرد، که گاه مانند «هیرش» به سوی هرمنوتیک کلاسیک تمایل دارد و «هرمنوتیک نئوکلاسیک» را سامان می‌دهد و زمانی مانند دریدا و هابرماس رو به سوی نوعی نسبی‌گرایی دارد (احمدی، ۱۳۷۵: ۶۸۲/۲).

پیامدهای هرمنوتیک در نظریه و عمل تربیتی

آنچه که با بررسی آثار فلاسفه هرمنوتیک توجه ما را بیش از همه به خود جلب خواهد کرد، ماهیت دیالکتیکی، موقعیتی، و غیرخطی 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 اینکه در دیدگاه تربیتی مبتنی بر فلسفه هرمنوتیک، عمل کردن مترادف با نظریه‌پردازی خواهد بود و مرزی که بین نظر و عمل کشیده شده است و ماهیتی قراردادی و موقت دارد و حقیقت محض شمار نمی‌آید. شعار معروف پاینار «عمل کردن، همان نظریه پردازی است و نظریه‌پردازی همان عمل کردن است»، جلوه بارز این نوع دیدگاه است.

با بررسی آثار و نوشته‌های نظریه‌پردازان هرمنوتیک شش مضمون اساسی هرمنوتیک، که بر تعلیم و تربیت تأثیر زیادی گذاشته‌اند، عبارت‌اند از:

۱- نقش اساسی بازی در تجربیات منتهی به فهم: در انجام یک بازی، به‌طور مثال شطرنج، چه اتفاقی می‌افتد. فرد، بازی را با یک پیش‌افکنی خاص آغاز می‌کند. وی انواع حرکتی را که می‌تواند انجام دهد، پیش‌بینی می‌کند. در مراحل اولیه بازی، این پیش‌افکنی نسبتاً نامشخص بوده و تا حدی به میل و اراده بازیکن بستگی دارد. همین که بازی به پیش می‌رود این پیش‌افکنی به صورت فزاینده‌ای خاص‌تر شده و آزادی حرکت به همان نسبت کاهش می‌یابد. بدین ترتیب، حرکات کمتر تصادفی و دلخواه و بیشتر الزامی می‌شوند. در این مرحله، یک بازیکن حرفه‌ای هرگز آنچه را که دلش می‌خواهد انجام نمی‌دهد، بلکه به آنچه که بازی از او طلب می‌کند عمل می‌نماید. به‌علاوه، یک بازیکن حرفه‌ای سال‌ها آموزش دیده است تا یاد بگیرد که چگونه عمل کند تا بازی را از مسیر خود منحرف نسازد، به دیگر سخن، آموزش دیده است که چگونه سد راه بازی نشود. همچنان که بازی به پیش می‌رود، اهمیت حرکات قبلی آشکار می‌گردد، بدین معنی که عواقب حرکات قبلی کم کم در فرآیند انجام بازی مشخص می‌شود. در فرآیند انجام بازی، فرد متوجه می‌شود که اشتباهاتی انجام داده است، یعنی بر مبنای پیش‌بینی‌های اشتباه، حرکات اشتباهی صورت پذیرفته است. وقتی بازیکن فرآیند بازی را مورد بازبینی قرار می‌دهد، متوجه می‌شود که یک حرکت به‌تنهایی نمی‌تواند جدای از شبکه ارتباطات مقدم و مؤخری که این حرکت بخشی از آن است فهمیده شود. به‌عبارت دیگر، این حرکت باید در ارتباط با حرکات قبلی که بر آن‌ها مبتنی است و برحسب نتایج بعدی آن در بازی، فهمیده

شود. به علاوه، درمی یابد که فهم وی از حرکت خاصی که در گذشته انجام گرفته است، بر لحظه خاصی از بازی که از آنجا به بازبینی حرکت می پردازد، مبتنی است، یعنی برخی (و نه همه) پیامدهای این حرکت، آشکار شده اند. در همین زمان، همین فهم نیز در ارتباط با امکان-هایی که در زمان حال برای حرکات آینده وجود دارند معین می شود. بازیکن، معنی حرکات قبلی را بر حسب انتخاب های کنونی خود می فهمد، و در عین حال، می داند که این انتخاب ها به وسیله حرکات قبلی شکل گرفته اند. سرانجام، متوجه می شود که نتایج کامل آن حرکتی که اکنون تصمیم می گیرد انجام دهد، تنها زمانی آشکار خواهد شد که بازی به انتها رسیده باشد.

۲- اصل اثر تاریخی: نتایج کامل یک واقعه معین، تنها می تواند در طول زمان آشکار شود. در نتیجه، معنی یک واقعه معین، نمی تواند جدای از اثرات آن در نظر گرفته شود. این همانی است که گادامر آن را «تاریخ اثر گذار» می نامد. این واقعیت که فهم فرد از بازی، در هر لحظه معین، به وسیله حرکات قبلی شکل داده می شود، نشان می دهد که این حرکات در هر لحظه معین بر آگاهی فرد تاثیر می گذارند. گادامر این ویژگی را «آگاهی متأثر از تاریخ»^۱ می نامد. این حقیقت که بر اساس این آگاهی، فرد عمل می کند و در نتیجه، بر بازی اثر می گذارد نشان می دهد که آگاهی بر تاریخ مؤثر است که می توان آن را آگاهی اثرگذار بر تاریخ نامید. دو مفهوم کاربرد و تأیید بیان می کنند که وقتی بازیکن تفسیر خود را در مورد بازی، در حرکات آینده به کار برد، می توان نتیجه گرفت که تفسیر خود را درست تلقی نموده است و هنگامی که این حرکات در بازی تداوم یابند، بازیکن درمی یابد که تفسیر وی از بازی درست بوده است. به عبارت دیگر، این تفاسیر باید در انجام بازی تأیید شوند.

۳. اصل تقدم زبان بر تفکر: اعضای شرکت کننده در گفت و گو، مفسر متن هستند و این سنت و زبان است که مثل یک «تو» سخن می گوید: «در ارتباط، سنت، مشارکت کننده واقعی است که با او دوستی و معاشرت داریم، همان گونه که «من» با «تو» (گادامر، ۱۹۹۱: ۳۵۸).

۴. اصل تکثر سنت ها: معنی از طریق امتزاج افق های بین متن و مفسر به دست می آید. هر متنی در میان سنت زبانی خاصی به وجود آمده است و هر خواننده ای متن را از میان سنت خاصی تفسیر می کند. قدری از مشکلات ترجمه از یکی از این سنت ها به دیگری، به فاصله

1 - Effective history

2 Historical-effective consciousness

تاریخی و فرهنگی بین متن و مفسر مربوط است (آلن^۱، ۱۹۹۵: ۱۷۷).

۵. اصل امتزاج افق‌ها: گفت‌وگوی هرمنوتیکی مستلزم وجود دو طرف است که برای بحث بر سر موضوعی گرد هم می‌آیند. بین این دو، فاصله زمانی وجود دارد، و هر کدام افق فهمی مخصوص به خود دارد. در مورد خواندن یک متن، دو افق وجود دارد که با هم برخورد می‌کنند: افق خواننده و افق نویسنده. از طریق گفت‌وگوی هرمنوتیکی و از طریق کشف فهم مشترک، این افق‌ها می‌توانند امتزاج یابند و در نتیجه، فهم رخ می‌دهد. هدف از بررسی متن کشف مقاصد نویسنده نیست، زیرا به‌خاطر داشتن پیش‌داوری نمی‌توان فرد دیگری شد (وارن^۲، ۲۰۰۵: ۲۱).

۶. اصل توجه به انسان‌ها به‌عنوان یک مکالمه یا گفت‌وگو: به‌کارگیری مدل بازی برای فهم، می‌تواند به بازی گفت‌وگو تسری یابد؛ به‌گونه‌ای که بسیاری از دیدگاه‌های خاص گادامر مثل منطق پرسش و پاسخ در بازی گفت‌وگو را نیز در برگیرد. از نظر گادامر، فهم و تفسیر، به‌عنوان گفت‌وگویی بین دو مشارکت‌کننده که می‌کوشند به فهم مشترکی درباره موضوع مورد نظری برسند، رخ می‌دهد. گفت‌وگوی هرمنوتیکی، فرآیند یا روش تلاش برای فهم معانی و تفاسیر و گفته‌های دیگران است، به‌خصوص وقتی با ما متفاوت باشند (کریستوفر و ریچاردسون^۳، ۲۰۰۳: ۱۸).

مهم‌ترین اجزای هدف در تعلیم و تربیت هرمنوتیکی را می‌توان به شرح زیر برشمرد:

- رویارویی با خود از طریق فهم خود؛

- تحمل ابهام و دلواپسی؛ و

- اشتیاق برای به‌خطر انداختن عمیق رین عقاید فردی خود (دیسلتون، ۲۰۰۹).

هرمنوتیک به‌عنوان یک دکترین آموزشی

هرمنوتیک در مجموع دو گام را پشت سر گذاشته است. نخستین گام اینکه بین علوم طبیعی و علوم انسانی تفاوت قائل شده است؛ چیزی که ديلتای موافق آن بود. دومین گام اینکه امروزه هرمنوتیک بین علوم طبیعی و علوم فرهنگی تفاوتی قائل نمی‌شود. از طرفداران این

1. Allen
2. Warren
3. Christopher & Richardson

عقیده می‌توان به هایدگر و شاگرد او گادامر اشاره کرد. یورگن هابرماس از جمله صاحب-نظرانی است که بین علوم طبیعی و علوم انسانی تفاوتی قائل نیست. هابرماس چنین می-اندیشید که امروزه تأمل در باب معنی دانش، تنها در فلسفه ممکن است، نه در درون علم. هابرماس امیدوار بود که با پرده‌برداری از آنچه او آن را علاقه حقیقی به علوم طبیعی می‌دانست و با نشان دادن ریشه‌های عمیق این علوم در قلمرو و محدوده‌ای از حیات، توان سایر قلمروها را برای نگرشی که بیشتر رنگ تأویلی و تفسیری داشت، حفظ و حراست نماید. نگرشی که در پرتو آن می‌توان معنای ارزش‌ها و نهادهای انسان‌ساخته را با تفسیر مشارکتی و نه عینی‌سازی جدایی‌آفرین دریافت کرد (باقری، ۱۳۷۵: ۱۸۲). در اینجا به بحث درباره نظریه «علاقه علم» می‌پردازیم که از زاویه دید هابرماس مطرح شده و در نتیجه به مسائل تعلیم و تربیت از دیدگاه هرمنوتیکی نظر کرده است.

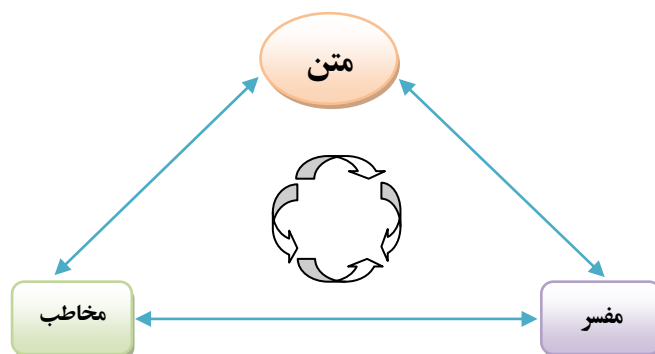
هابرماس، نخستین کسی بود که در دهه ۱۹۶۰ به‌طور نظام‌یافته به طرح این مسئله پرداخت که به‌زعم نگرش اثبات‌گرایانه خنثی بودن علم از حیث ارزشی، همه علوم در واقع علایق ذاتی معینی دارند. مراد او از «علاقه» ساختار مفهومی و روش‌شناختی علم معینی است که پیشاپیش، آن علم را به انواع معینی از کاربرد متمایل می‌سازد (همان: ۱۷۷). هابرماس، برای علاقه دو مطلب را ذکر می‌کند: «علاقه از»^۱ و «علاقه به»^۲. علاقه داشتن به علم از جانب مخاطبان علم - یعنی متریان- نمونه‌ای از «علاقه به» است؛ برای مثال شخصی ممکن است به یادگیری ریاضیات علاقه نشان دهد. این علاقه او نمونه‌ای از «علاقه به» است. «علاقه از» در بدنه خود علم و چارچوب آن قرار دارد و به محتوای یک علم مربوط می‌شود. بحث از علوم طبیعی با «علاقه از» در ارتباط است. در مقابل، علوم انسانی و برخی علوم اجتماعی که با مشی تجربی-تحلیلی تناسب ندارند، همچون تاریخ و جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی، که هابرماس آن‌ها را «تاریخی-تأویلی»^۳ می‌نامد، نشانگر علاقه کاملاً متفاوتی هستند. ویراستار مجله آمریکایی فیزیک^۴، اخیراً افراد را به سوی بوم‌شناسی نوین^۵ تمام‌عیاری در

-
1. Interest of
 2. Interest in
 3. Historical-Hermeneutic
 4. American Journal of Physics
 5. New Ecology

تعلیم و تربیت فراخوانده است که به روابطی عمیقاً متفاوت میان مربی و موضوع تدریس و نیز میان متربی و آنچه آموخته می‌شود، منجر می‌گردد. بدون تردید، این فکر با درک این نکته برانگیخته شد که طرح‌های متمرکز بر مسائل بسیار محدود و جدا از مسائل دیگر، تأثیر اندکی دارند (همان: ۱۹۹). در واقع، لازم است مسائل جزئی که در علوم طبیعی وجود دارد در محدوده وسیع‌تری که علوم فرهنگی بر آن تأکید دارند، تدریس شود. ارتباط فلسفه با علوم جزئی چون فیزیک، شیمی، و زیست‌شناسی از این موضوع ریشه می‌گیرد. با در نظر گرفتن گام دومی که هرمنوتیک در دهه‌های اخیر برداشته است - یعنی عدم تمایز بین علوم طبیعی و علوم فرهنگی، با نزدیک کردن علوم طبیعی و علوم فرهنگی و انسانی به یکدیگر - می‌توان این علاقه را افزایش داد. استفاده از روش‌هایی که خط فاصل بین علوم طبیعی و علوم انسانی را کمرنگ می‌سازند، گرایش متربیان را به تعلیم و تربیت افزایش خواهند داد. از اینجاست که در تدوین برنامه‌ی درسی و تربیت متربیان باید سعی شود تا خط حایل میان علوم طبیعی و علوم فرهنگی و انسانی برچیده شود.

مدل سه شاخه‌ای هرمنوتیک و تعلیم و تربیت

سابقه‌ی تعلیم و تربیت بسیار طولانی‌تر از هرمنوتیک به مفهوم امروزی آن است. برخی اندیشمندان هرمنوتیک، ساختار هرمنوتیک را ناشی از ارتباط و همخوانی با نام هرمس، خدای یونانی می‌دانند. این ساختار ثلاثی، از یک نشانه یا پیام (متن)، یک واسطه (مفسر)، و یک مخاطب تشکیل شده است و در واقع، همان ساختار مسلط در مناقشات تفسیر کتاب مقدس در میان مسیحیت و یهودیت به حساب می‌آید. چنانچه کتاب مقدس را مجموعه‌ای بدانیم که در آن فهم متون در جهت تربیت و رشد انسان است، پیام یا متن در قالب وحی و از فراسوی فیزیک تدوین می‌یابد و از طریق پیامبران در اختیار انسان گذاشته می‌شود. مخاطب این وحی انسان است، اما او در فهم مراد اصلی آن به تفسیر احتیاج دارد. بنابراین، تأویل ابزاری برای تربیت انسان کامل به حساب می‌آید.



شکل ۲: نمودار ساختار ثلاثی هرمنوتیک (مالین، ۲۰۱۰)

تعلیم متربی در متن هرمنوتیکی

اصول هرمنوتیک اصولی کاملاً ثابت و متفق علیه نیستند، اما در هر حال، دیدگاه هرمنوتیکی بر آن است که اگر موضوع انسان باشد، باید به طرف اصول هرمنوتیک گرایش پیدا کنیم. به عبارت دیگر، تعلیم و تربیت انسان، مستلزم گرایش به سمت این اصول است. امروزه، جدیدترین نظریه‌های موجود در تعلیم و تربیت، متربی را مهم‌ترین عنصر تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند و او را در مرکز فعالیت‌های تربیتی قرار می‌دهند. این طرز فکر حتی در قدیم-ترین نظریات تربیتی نیز جایگاهی خاص داشته است. افلاطون آموزش و پرورش را استخراج حقایقی که در فراگیرنده مستور است یا آشکارکردن آگاهی او از این حقایق می‌داند. دو هزار سال بعد، روسو، از بروز طبیعی انگیزش‌ها و علائق کودک در جهت خیر، حقیقت، و زیبایی دفاع و جانبداری کرده است. طبق نظر روسو، معلم باید کودک (فراگیرنده) را از نفوذ و تأثیر مخرب و تباه‌کننده جامعه بزرگسالان، مصون نگاه دارد. تا هنگامی که او توانایی‌هایی را که در وجودش به ودیعه گذاشته شده است، آشکار سازد. فروبل^۱، با راه‌اندازی کودکستان و باغ کودکان در رشد و تکامل اینگونه افراد قدم‌های مؤثری برداشت (اسمیت، ۱۳۷۳، ترجمه بهشتی: ۵۴). در ابتدای قرن بیستم نیز جان دیویی مکتب تجربی خود را در شیکاگو تدوین کرد. دیویی از استعمال کلمه «کودکستان» به شدت احتراز می‌کرد.

به دنبال تحلیل‌های عمیق و نافذ جان دیویی، اندیشه آموزش و پرورش به عنوان رشد

شخصی، دستخوش تحولی شد. به نظر دیویی، چیز عجیب و شگفت‌آوری که در انسان وجود دارد، ظرفیت و استعداد او برای رشد مداوم و پیوسته است و این قوه یا نیروی مثبت در هر سن و سالی وجود دارد (همان: ۵۵).

به این ترتیب، چنانچه بخواهیم مرتبی به‌عنوان مرکز و متن اصلی در عمل تربیتی قرار گیرد، لازم است ویژگی‌های رفتاری او از جمله فرآیندهای شناختی‌اش در سنین مختلف رشد، علایق و میزان انگیزش او، بلوغ عاطفی، سوابق فردی و اجتماعی و خانوادگی و تجارب گذشته‌اش شناخته شود. با نگاهی به روش‌های روان‌شناختی هرمنوتیک که دیلتای آن را «برخورد همدلانه» می‌نامید و شلایر مآخر از آن باعنوان «سطح فنی» نام می‌برد، وظیفه مربی، که در فعالیت‌های آموزشی نقش مفسر را بازی می‌کند، این است که بین متربی و خود پلی بزند و در شناخت جنبه‌های مختلف رفتاری و شخصیتی متربیانش آن‌ها را بهتر از خودشان بشناسد. همچنان‌که دیلتای معتقد بود که فهم و تفهم در درجه نخست، مستلزم افشای ابعاد روانی فرد است، مربی نیز درصدد برمی‌آید که به ابعاد روحی و روانی متربی خود پی ببرد. در مباحث تعلیم و تربیت، از این توجه مربی به ابعاد روحی و روانی و خصوصیات خانوادگی و اجتماعی متربیان، با عنوان «اصل توجه به تفاوت‌های فردی» یاد می‌شود. توجه به تفاوت‌های فردی متربیان، باعث تفسیر دقیق و شناخت کافی مربی از واقعیت‌های نهفته در شخصیت فردی و اجتماعی آنان می‌شود و بین مربی و متربی ارتباط مؤثری ایجاد می‌کند. در نتیجه، عمل تربیتی مبتنی بر واقعیات شکل می‌گیرد و از پیش‌داوری‌های مربی جلوگیری می‌شود. کرشن-اشتاینر^۱، در توضیح اصول پنج‌گانه تعلیم و تربیت در بحث از اصل کمال می‌گوید: «هرگز عمل تربیتی را فقط براساس چشم‌انداز خاصی مشخص مکن! همیشه آن را طبق طبیعت و ساخت کلی شخصیت در حال تکوین مورد تربیت تعیین کن! چون علایق محرکه، سراسر وجود آدمی را به‌کار می‌گیرد، توجه مربی هم باید بر آن‌ها متمرکز باشد». همین‌طور در بحث از ارزش‌شناسی در ذیل همان مطلب می‌افزاید: «سازمان ارزش‌شناسی خود شخص، نباید مقیاس مطلق سازمان ارزش‌شناسی سایر اعضای جامعه باشد» (شکوهی، ۱۳۷۲: ۱۶۰).

بنابراین، برخورد همدلانه‌ای که دیلتای بر آن تأکید داشت، شناخت دقیقی از متربی به مربی خواهد داد و به این ترتیب، عمل تربیتی عملی واقع‌بینانه خواهد شد.

خلاقیت هرمنوتیکی در تعلیم و تربیت

در مورد نگاه هرمنوتیک به خلاقیت باید گفت هنوز در حوزه هرمنوتیک، نگاه ویژه‌ای به خلاقیت مطرح نشده، اما محورهایی برای تفکر - بستر ظهور خلاقیت - بیان شده که بررسی آن‌ها می‌تواند نگاه هرمنوتیک به خلاقیت را نیز تا حدی تبیین نماید و پژوهشگر را در به-کارگیری بهتر روش در پژوهش‌های تربیتی راهنمایی کند.

چهار محور در حوزه خلاقیت هرمنوتیکی مورد توجه قرار می‌گیرد:

۱. تاریخی بودن معرفت و وجود: براین اساس بدون در نظر گرفتن انسان در بستر جامعه و تاریخ، خلاقیت محال خواهد بود؛
۲. نقش پیش‌داوری‌ها در مقام پیش‌زمینه ما برای معرفت و به تبع آن خلاقیت: براین اساس نقطه عزیمت ما برای خلاقیت، همین پیش‌داوری‌ها هستند؛
۳. تولد خلاقیت در امتزاج افق‌ها: از آنجا که خلاقیت امری اجتماعی است، لاجرم در امتزاج افق‌ها متولد می‌شود. پس، افق‌ها باید در ابتدا متفاوت باشد و در طول گفت‌وگو و دیالوگ، در هم فرورفتگی‌هایی پیدا کنند. در واقع، خلاقیت، نوعی تصادم اندیشه‌ها در پرتو گفت‌وگو و دیالوگ است.
۴. فهم، اندریافت، تفسیر، و تأویل: بارها و بارها باید تفسیر و تأویل صورت گیرد و در این بین، تفسیرهای جدید و خلاقانه به ظهور می‌رسند (مالپز، ۲۰۱۰: ۶۱).

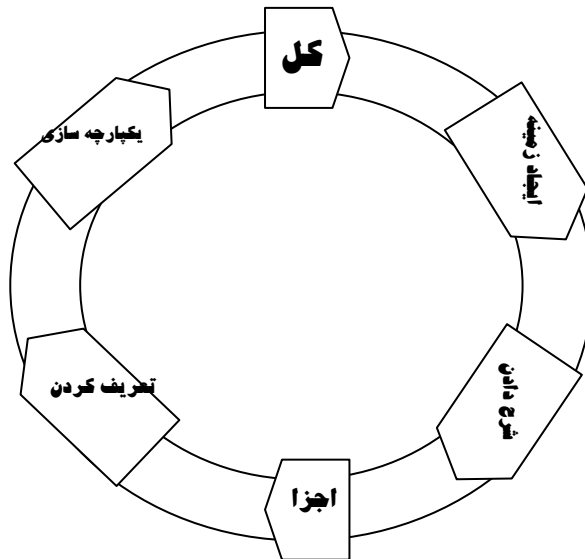
چرخه تأویلی ارزشیابی

دور هرمنوتیکی اساسی‌ترین مفهوم در دیدگاه تأویلی است. دور هرمنوتیکی، ناظر به نوعی فرآیند دوری است که طی آن فهم پدیده مورد نظر میسر می‌شود. شکل اصلی و کلاسیک دور هرمنوتیکی ارتباطی دوری میان کل و اجزای یک متن را مورد توجه قرار می‌دهد. در زیر، ارزشیابی براساس دور هرمنوتیکی شرح داده می‌شود.

گام نخست: تعیین پیش‌فهم‌ها

نخستین نکته‌ای که به آن باید توجه شود این است که ارزش‌یابی معلم بر چه پیش‌فهم‌هایی استوار است. این نخستین یال چرخه تأویل در حوزه ارزشیابی است که از ناحیه

ارزشیاب به سوی مورد ارزشیابی یا سخن و عمل شاگرد حرکت می‌کند.



شکل ۳: چرخه تأویلی (به نقل از بونتیکو، ۱۹۹۶: ۴)

گام دوم: حضور در افق فکری شاگرد

در دومین گام چرخه تأویلی، ارزشیاب به دنبال آن است که در دنیای فکری شاگرد قدم بگذارد. اگر ارزشیاب نتواند این کار را انجام دهد، بیم آن می‌رود که با همان پیش‌فهم‌ها به ارزشیابی پردازد و به این ترتیب ارزشیابی دچار سوگیری می‌شود.

گام سوم: تأیید یا اصلاح پیش‌فهم‌ها

در گام سوم این اتفاق رخ می‌دهد که پیش‌فهم‌های مذکور مورد تأیید و اصلاح قرار می‌گیرد. در این مرحله، ارزشیاب پس از ملاحظه موارد نقض یا به اصلاح پیش‌فهم‌های خود می‌پردازد یا با به دست دادن توجیحات نارسا بنا را بر حفظ چارچوب اولیه پیش‌فهم‌ها می‌گذارد.

گام چهارم: تفسیر و امتزاج افق‌ها

پس از برداشتن گام سوم، در گام چهارم فهم اصیل می‌تواند رخ دهد. به عبارتی دیگر، در صورتی که ارزشیاب پیش‌فهم‌های تأیید شده یا اصلاح شده را در اختیار بگیرد و آنگاه نوشته‌ها یا گفته‌های شاگرد را مورد توجه قرار دهد، تفسیر متن مورد نظر اتفاق می‌افتد و وی به فهم مناسبی از نوشته‌ها یا گفته‌های شاگرد نائل می‌شود (باقری و میرزایی، ۱۳۸۱: ۵۳).

بنابراین، در ارزشیابی هرمنوتیکی، تنها معلم یا ارزشیاب تعیین‌کننده نیست، بلکه ارزشیابی‌جویی دو سویه است که در آن از یک سو ارزشیاب و پیش‌فهم‌هایش مطرح است و از سوی دیگر شاگرد و نظر و بیان خاص وی. رابطه دیالکتیکی این دو جریان در ارزشیابی آشکار می‌گردد. از این جهت، ارزشیابی نباید به بیان عین عبارت‌های متون درسی محدود شود، زیرا در این صورت به شاگرد و فهم وی اجازه بروز و ظهور نمی‌دهد و در نتیجه رابطه دیالکتیکی مذکور را نیز مختل و معیوب می‌سازد. با توجه به مطالب و مباحثی که در مورد هرمنوتیک و تعلیم و تربیت بیان شد، در ادامه به تبیین روش هرمنوتیکی در تعلیم و تربیت پرداخته می‌شود.

هرمنوتیک به مثابه بستری برای تعلیم و تربیت پویا

هرمنوتیک، به عنوان روشی در کسب دانش و تحصیل علم، به طور مشخص از تفکرات و مباحث قرون هجدهم و نوزدهم زبان‌شناسان و اندیشمندان اروپایی به وجود آمد. نظریات اشخاصی چون فریدریش آست و آگوست ولف^۱ زمینه‌ساز شکل‌گیری روش‌شناسی هرمنوتیکی توسط شلایر ماخر و نظام‌مندی آن در قالب روش علمی به کمک ویلهلم دیلتای می‌شود. روش هرمنوتیک، واکنشی در مقابل جریان متداول قبل از آن در علوم انسانی بود. پس از رنسانس، پیشرفت فزاینده علوم طبیعی مانند زیست‌شناسی، طبیعیات، فیزیک، زمین‌شناسی، و جانورشناس مکتبی جدید به نام پوزیتویسم را شکل بخشید که مدعی بود علوم انسانی و اجتماعی باید از داستان‌پردازی‌ها و کلی‌گویی‌های ذهنی دست کشیده تا همچون علوم طبیعی با تکیه بر روش آزمون و تجربه، به علمی عینی، آزمون‌پذیر، و تبیین‌پذیر دست یابد (دیسلتون، ۲۰۰۹: ۷۲).

هرمنوتیک: جنبشی علیه رویکرد کمی

بیرس (۲۰۰۸)، ریشه اختلاف دو رویکرد کمی و تجربی و رویکرد کیفی و تفسیری را به بررسی ابعاد هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی اثبات‌گرایان و تفسیرگرایان بر می‌گرداند. از نظر اثبات‌گرایان، واقعیت، شامل امور عینی، قابل مشاهده و اندازه‌گیری، و قابل کنترل و پیش‌بینی می‌باشد و به عبارت دیگر واقعیت قابل درک از راه حواس است. بنابراین، در مشاهده پدیده‌ها باید از تفسیرهای چندگانه و ذهن‌گرایی و نسبییت دوری کرد. کمی‌گرایان همان اصول هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی را که در مورد پدیده‌های طبیعی اعمال می‌کنند درباره پدیده‌های انسانی هم قابل اعمال می‌دانند (بیرس^۱، ۲۰۰۸: ۳۴).

از نظر پیروان نظریه‌های هرمنوتیکی و تفسیری، به دلایلی علوم انسانی و طبیعی از هم جدا هستند. از جمله آنکه پدیده‌های طبیعی مستقل از اراده انسان‌ها وجود دارند، درحالی‌که پدیده‌های انسانی تابع اراده آزاد انسان هستند. همچنین، در علوم انسانی پژوهشگر در مقام انسان به مطالعه انسان‌های دیگر می‌پردازد و این تجانس میان پژوهشگر و موضوع پژوهش، از بسیاری جهات موجب تفاوت‌هایی در دو عالم معرفت طبیعی و انسانی خواهد بود. بنابراین، از نظر نمایندگان رویکرد تفسیری هم متن‌واره‌ها یا همان اعمال و رفتار انسان‌ها و هم متن‌ها را می‌توان تفسیر کرد.

البته، نمی‌توان گفت که تنها علوم انسانی از عنصر تأویل برخوردار هستند و دیدگاه‌های تفسیری تنها در این دسته از پژوهش‌ها باید به کار رود. به‌طور مسلم، پژوهش‌های کمی و کیفی یا تجربی و تفسیری هر دو در پیشبرد اهداف رشته‌های مختلف علمی تأثیرگذار هستند. اما نکته اساسی این است که پژوهشگران متوجه این نکته باشند که روش‌های هرمنوتیکی و تفسیری را در جایگاه مناسب خود قرار دهند. عده‌ای از متفکران، از جمله فلاسفه پست‌مدرن، مانند ماری هسه و هابرماس، مسئله تأویل متن و عنصر تفسیر را در همه علوم مؤثر می‌دانند.

هرچند که تا همین اواخر بسیاری از فلاسفه، به‌ویژه در اروپا تأویل متن و تفسیر معانی را تمایز مهمی برای تشخیص علوم انسانی و علوم طبیعی می‌دانستند، اما امروزه با ارائه و مطرح شدن دیدگاه‌های یورگن هابرماس تحولاتی در این زمینه رخ داده است. وی، تصویری از تمامی

علوم فراهم آورده است که در یک طرف علوم طبیعی یا علایق ابزاری و و فنی قرار دارند و در طرف دیگر، بعضی علوم انسانی مثل تاریخ، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی که هابرماس آن‌ها را تاریخی-تأویلی می‌نامد. تجربی‌ترین علوم، میزان اندکی از عنصر تأویل را دارند و علوم تأویلی نیز کمترین بهره را از تجربی بودن می‌برند، ولی گرایش‌های تفسیری و تأویلی بسیار گسترده دارند.

گادامر نیز در این زمینه همگان را به بازنگری در ماهیت علوم تجربی و انسانی فرا می‌خواند. این فیلسوف هرمنوتیکی، دو نتیجه از این بازنگری انتظار دارد: نخست آنکه روش تجربی نمی‌تواند تمام عرصه حقیقت را درنوردد، و دیگر آنکه روش تجربی در علوم انسانی به‌تنهایی کارآمد نیست و فهم در این علوم، محصول تجربه هرمنوتیکی و امتزاج افق معنایی موضوع با موقعیت هرمنوتیکی و افق معنایی مفسر است (واعظی، ۱۳۸۶).

اما از نظر گادامر متن چون تأویل می‌شود معنای خاصی می‌یابد، معنایی که دستاورد دریافت مخاطب است. پل ریکور نیز این موضوع را تأیید می‌کند و به نظر این دو متفکر هر متن به افق فکری مخاطب آن وابسته است و بدین ترتیب از محدوده هرمنوتیک دیلتای خارج می‌شود. تأویل، به این اعتبار به سنت، به تأویل‌های گذشته و به داوری‌ها و پیش‌داوری‌های گذشته گره می‌خورد (احمدی، ۱۳۸۷).

به اعتقاد گادامر، تأویل صحیح، تأویلی است که فرق‌گذاری میان پیش‌داوری‌های خطا و پیش‌داوری‌های صحیح را انجام داده است. با این حال، تأویل صحیح در محدوده افق پیش‌داوری‌ای باقی می‌ماند که جهان تأویل‌گزار است. با این همه، این افق جهانی همانند دایره‌ای که تأویل‌گزار تا ابد در آن محاط و محدود است، ثابت و تغییرناپذیر نیست. افق فهم، همان قدر که افق دید تغییر می‌یابد می‌تواند تغییر کند. گادامر فرآیندی را که از رهگذر آن افق تأویل‌گزار گسترش می‌یابد به صورت امتزاج دیالکتیکی افق‌ها به تصویر می‌کشد (وابنسه‌ایمر، ۱۳۸۱: ۶۳).

به نظر گادامر، ما همواره از راه تأویل زبانی جهان به اندیشه و دانش می‌رسیم، و رشد کردن در تأویل زبانی به معنای رشد کردن در جهان است (گادامر، ۱۹۷۷: ۴۸). هابرماس اندیشمندی است که به مفهوم سنت در اندیشه گادامر انتقاد کرد. گادامر، تأویل و سنت را «زبان‌گونه» می‌

داند. از نظر هابرماس، گادامر نقش بیش از حد مهمی به سنت و مکالمه با آن داده است و ضابطه‌ای برای شناخت دقیق احکام ارائه نکرده و با طرح مفهوم مکالمه با سنت، اعتبار هر تأویل را تقلیل داده یا یکسر از میان برده است. هابرماس پذیرفت که فرآیند تأویل مکالمه میان دو افق معنایی است، اما تأکید کرد که این دو افق نیروی برابر ندارند و «نیروی امروز» در این میان تعیین کننده است.

درواقع، همانطور که از بررسی دیدگاه بیشتر متفکران هرمنوتیک برمی آید، محقق در استفاده از روش‌های تفسیری و در هنگام تأویل باید به نوعی بازتولید کند و با قراردادن خویشتن به جای نویسنده متن، در صدد بر آید تا به بازسازی شرایطی پردازد که نویسنده در آن جای داشته و خلق اثر کرده است.

هرمنوتیک به مثابه روشی کیفی در حوزه‌های پژوهش‌های تعلیم و تربیت

هرمنوتیک، به عنوان یک روش که در کسب دانش و تحصیل علم به کار رود، م از تفکرات و مباحث قرون هجدهم و نوزدهم زبان‌شناسان و اندیشمندان اروپایی به وجود آمد. نظریات اشخاصی چون فریدریش آست و اگوست ولف، زمینه‌ساز شکل‌گیری روش‌شناسی هرمنوتیکی توسط شلایر ماخر و نظام‌مندی آن در قالب روش علمیه کمک و یلهم ديلتای می‌شود. روش هرمنوتیک واکنشی در مقابل جریان متداول قبل از آن در علوم انسانی بود. پس از رنسانس، پیشرفت فزاینده علوم طبیعی مانند زیست‌شناسی، طبیعیات، فیزیک، زمین‌شناسی، و جانورشناس مکتبی جدید به نام پوزیتویسم را شکل بخشید که مدعی بود علوم انسانی و اجتماعی باید از داستان‌پردازی‌ها و کلی‌گویی‌های ذهنی دست کشیده تا همچون علوم طبیعی با تکیه بر روش آزمون و تجربه، به علمی عینی و آزمون‌پذیر و تبیین‌پذیر دست یابد (دیلستون، ۲۰۰۹: ۷۲).

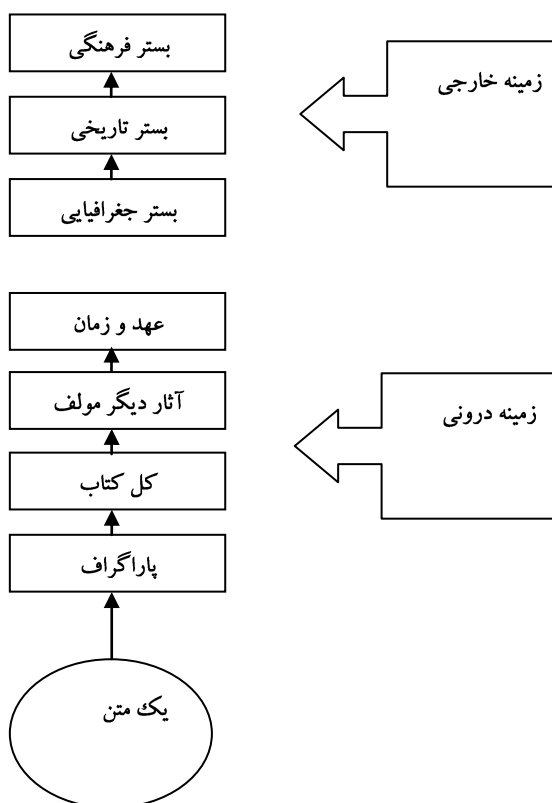
نمونه‌هایی از به‌کارگیری روش هرمنوتیک ما را به بحث نزدیک‌تر می‌کند. ديلتای، نمونه‌ای از به‌کارگیری روش هرمنوتیکی در زمینه تعلیم و تربیت را ذکر کرده است. وی، به معلمی اشاره دارد که می‌خواهد بداند چرا دانش‌آموز خاصی دارای مشکل است. به منظور درک معنای این پدیده، مشکل دانش‌آموز را مشخص می‌کند و متوجه می‌شود که نداشتن علاقه جنبه‌ای از کار والدین، پیشرفت دانش‌آموز را در مدرسه تحت تأثیر قرار داده است. آگاهی از این موضوع

موجب می‌شود، معلم این پرسش را مطرح کند که دانش‌آموز در خانه چه وضعیتی دارد و سرانجام پی می‌برد که رابطهٔ کودک و والدین خیلی سرد است. با روشن شدن وضعیت کودک، معلم فهم بهتری برای کمک به وی کسب می‌کند. در نمونهٔ دیگر، که گادامر از پیروان هایدگر ذکر کرده است، یک تاریخ‌نگار می‌کوشد یادداشت‌های روزانه یک معلم ابتدایی قرن نوزدهم را بررسی نماید. معلم، ضمن یادداشت‌های روزانه‌اش خود را توصیف می‌کند. تاریخ‌نگار، در ابتدا نتیجه می‌گیرد که معلم فرد مهربانی بوده، اما وقتی به قرائت متن ادامه می‌دهد متوجه می‌شود، معلم دانش‌آموز را تنبیه می‌کند. به این ترتیب، میان افق دید تاریخ‌نگار و معلم اصطکاک ایجاد می‌شود. اکنون، تاریخ‌نگار می‌تواند تلاش برای فهم بیشتر را قطع نماید یا از خود بپرسد، چگونه این اعمال توسط معلم مهربان انجام شده است. به‌منظور کاهش تضاد، وی کتاب‌هایی را در مورد تنبیه بدنی در قرن نوزدهم می‌خواند و به این نتیجه می‌رسد که این امر روال معمول آن زمان بوده است و بنابراین، معنای آن در زمان مذکور تا حدی متفاوت بوده باشد. همچنین، می‌توان دیدگاه هرمنوتیکی را در ارزشیابی تحصیلی به‌کاربرد. این امر، باعث همه‌جانبه‌نگری به مقوله ارزشیابی می‌شود و فهمی استوار نسبت ارزشیاب شونده به‌وجود می‌آید (بیرس، ۲۰۰۵: ۱۰۳).

فرآیند هرمنوتیکی

۱. این فرآیند با خواندن یک متن شروع می‌شود. خواننده کلمات، جملات، و عبارات را می‌خواند. کلمات تعریف می‌شوند و خواننده حوزه‌ای را که متن در آن قرار می‌گیرد تعیین می‌کند. این مقوله خیلی حائز اهمیت است که نوشته شعر است یا نامه یا یک کتاب قانون. خواننده به گرامر و دستور زبان توجه می‌کند.
۲. انتخاب یک پاراگراف به‌عنوان نظامی از کلمات و جملاتی که بخشی طبیعی از کتاب را تشکیل می‌دهد. توجه به کلمات و مطالب تکرار شده.
۳. حالا متن در زمینه کل کتاب قرار می‌گیرد و مورد بررسی قرار می‌گیرد و پرسش‌هایی به‌وجود می‌آیند؛
۴. حالا متن را در زمینه‌ای وسیع‌تر از آثار دیگر مؤلف قرار می‌دهیم. این حس تاریخ‌گرایی به خواننده کمک می‌کند که توسعه تفکر مؤلف را ببیند.

۵. قرار دادن متن در عهد و زمان نویسنده. و
 ۶. بعد از انجام دادن کارهای بالا، حالا خواننده باید کار مهم زمینه‌های بیرونی را شروع کند. خواننده باید به بستر جغرافیایی، بستر تاریخی، و فرهنگی توجه کند (مالینز، ۲۰۱۰: ۲۸).



شکل ۴: فرآیند انجام روش هرمنوتیک (مالینز، ۲۰۱۰)

این فرآیند هرمنوتیکی را می‌توان در تعلیم و تربیت اجرا کرد و دانش‌آموز را به‌عنوان یک متن در نظر گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که در مباحث مذکور تبیین شد، در حال حاضر با گسترش حوزه کاربرد هرمنوتیک، این رویکرد به حوزه تعلیم و تربیت راه یافته است و در زمینه‌های متفاوتی از جمله تدریس و ارزشیابی تحصیلی و برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. روش هرمنوتیک، فهم دوجانبه در آموزش را پیشنهاد می‌کند. همانطور که هدف روش هرمنوتیک فهم و کشف معنای پدیده‌های اجتماعی است، تلاش معلم در تدریس باید معطوف به این هدف باشد، معلم براساس این رویکرد برای تحقق ارتباط فهمی دوسویه با دانش‌آموزان تلاش می‌نماید.

با توجه به جایگاه روش‌های تفسیری و هرمنوتیکی، در پژوهش‌های تعلیم و تربیت این شیوه‌ها باید غنی‌سازی شود. بنابراین، در این رشته، توجه به تفسیرهای متعدد و محدود نشدن به روش‌های کمی تحقیق، متخصصان از خطر علم‌زدگی و قطعیت باوری یا اطمینان و وابستگی بیش از حد به متون درسی مصون می‌دارد. با توجه با اینکه هر متن یا گفتاری دارای معانی متعدد است، پژوهشگران در استفاده از روش‌های تفسیری باید نسبت به رمزگشایی معانی پنهانی متن یا گفتار آگاهی کامل داشته باشند. شالوده معنای استعاره‌ها، تشبیه‌های معانی و نیت‌های زبانی و از میان برداشتن فاصله میان متن و تأویل کننده متن است. موضوع دیگر آن است که استادان رشته فلسفه تعلیم و تربیت نتیجه تحقیقات خود و دیگران را تفسیر کرده در هنگام تدریس به دانشجویان منتقل می‌کنند. بنابراین، عنصر تفسیر در انتقال محتواهای درسی نیز تأثیرگذار است. استاد کسی است که حامل عمل تأویلی-ارتباطی در رشته علمی خود می‌باشد.

در مجموع، هرمنوتیک به‌عنوان روش تحقیق در زمره روش‌های غیرتجربی و غیرپوزیتیویستی قرار دارد که جوهره اصلی آن را «معنا»، «ارتباط»، و «فهم» تشکیل می‌دهد. البته، گفت‌وگو و نظریه‌پردازی متفکران هرمنوتیک تا به امروز ادامه دارد. با توجه به جایگاه پژوهش‌های تفسیری در تحقیقات کیفی این شیوه باید در رشته‌هایی مانند فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی جدی‌تر قرار گیرد. یعنی قواعد و دستورالعمل‌های فهم هرمنوتیکی برای محقق ارائه شود تا امکان علم‌یاستفاده از روش‌های تفسیری در تعلیم و تربیت فراهم گردد. با توجه به یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود که مربیان باید دانش‌آموزان را در متن در نظر بگیرند

و هم به حیات درونی و هم به حیات بیرونی آن‌ها عنایت داشته باشند. همچنین، مربیان و اولیای مدرسه از روش هرمنوتیکی می‌توانند برای رفع مشکلات دانش‌آموزان استفاده کنند. به-خصوص، امتزاج افق‌ها در این زمینه کمک شایانی می‌کند. بدین ترتیب، همانطور که در فرآیند هرمنوتیکی ذکر آن رفت، در زمینه پژوهش‌های تعلیم و تربیت هرمنوتیک یک روش کیفی است که سنخیت زیادی با ماهیت تعلیم و تربیت دارد و می‌تواند به‌عنوان یک روش اساسی در تعلیم و تربیت به کار گرفته شود.

منابع

- احمدی، بابک (۱۳۷۵). *حقیقت و زیبایی، درس‌های فلسفه هنر*، تهران: مرکز. اسمیت، فیلیپ. جی (۱۳۷۳). *فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه سعید بهشتی. تهران: آستان قدس رضوی.
- باقری، خسرو (۱۳۷۵). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: نقش هستی. باقری، خسرو (۱۳۸۶). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: علم.
- باقری، خسرو و میرزایی، عبدالوهاب (۱۳۸۲). *الگویی برای پژوهش در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس دیدگاه هرمنوتیک*. شماره ۱. سال اول پاییز.
- ریکور، پل (۱۳۶۸)، *رسالت هرمنوتیک*، مجله فرهنگ، کتاب چهارم و پنجم. حسین زاده، محمد (۱۳۸۵)، *درآمدی بر معرفت‌شناسی و مبانی معرفت‌دینی*، تهران: مؤسسه امام خمینی (ره).
- سعیدی‌روشن، محمدباقر (۱۳۸۶)، *تحلیل زبان قرآن و روش‌شناسی فهم آن*، تهران: مؤسسه حوزه و دانشگاه.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۲). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- صفایی، سعید و هدیه محبت، موحد (۱۳۹۱). *هرمنوتیک فلسفی و برنامه درسی*. مجله نوآوری-های آموزشی، بهار ۱۳۹۱، شماره ۴۱، ص ۱۱۳-۱۳۶.
- کوزنزهوی، دیوید (۱۳۷۸)، *حلقه انتقادی*، ترجمه مراد فرهادپور، تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- Allen, G. David (1995). *Hermeneutics: Philosophical Traditions and Nursing Practice Research*. *Nursing Science Quarterly*, 8(4), 174-182.
- Beyers, Chris (2008). *The Hermeneutics of Student Evaluations*. Heldref Publications.
- Bindeing, Linda L., Moules, Nancy, J., Tapp, D. M., & Rallison, L. (2007). *Hermeneutic Musings on Learning: The Dialogical Nature of Teaching Interpretively*. *Journal of Educational Thought*, 41(2), 179-189.
- Christopher, J., Richardson, F., & Christopher, S. (2003). *Philosophical Hermeneutics: A Metatheory to Transcend Dualism and Individualism in Western Psychology*. Paper presented at the International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychologists, Warsaw, Poland
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of

- New York Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York: Harper & Row.
- Jardine, D. W. (1992). The fecundity of the individual case: Considerations of the pedagogic heart of interpretive work. *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 51-61.
- Kant, Immanuel. (1983). *Critique of pure Reason*. Translated by Norman, Kemp. The Macmillan press LTD.
- Liotard, J. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Malpas, Jeff. (2010). *Consequences of Hermeneutics: Fifty Years After Gadamer's Truth and Method*. Northwestern University Press.
- Palmer, R. E. (1999). Hermeneutics. *Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*. Evanston, Northwestern University Press.
- Petruzzi, Anthony. (2008). Articulating a hermeneutic theory of writing assessment. *Assessing Writing*, 13(3), 219-242.
- Pinar, William F. & Mcknight, Douglas. (2005). The Uses of Curriculum Knowledge: Notes on Hermeneutics. *International Journal of Educational Research*, 23(2), 181-190.
- Purpel, D. F. (2008) *The moral and spiritual crisis in education Massachusetts*, Bergin and Garry publishers.
- Skjaerven, knut(2009). *What About Hermeneutics?*, available in: <http://barebonescommunication.wordpress.com/2009/02/28/what-about-hermeneutics/>.
- Thiselton, Anthony C. (2009), *Hermeneutics: An Introduction*. Wm. B. Eerdmans Publishing Company.
- Van Ginkel, H. (2005). University 2050: The organization of creativity and Innovation. *Higher Education Policy*, 8(4), 14-18.
- Warren, Jeff. (2005). Towards an Ethical-Hermeneutics. *European Journal of Psychotherapy & Counselling and Health*. 7(1-2), 17- 28.