

## تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی

دکتر خسرو باقری\*

عبدالوهاب یزدانی\*\*

### چکیده

رویکرد تأویلی در دهه‌های گذشته احیا شده است و تأثیر آن بر علوم انسانی هویداست. در این مقاله، تأثیر آن بر تعلیم و تربیت توضیح داده خواهد شد. دو مفهوم مهم در دیدگاه‌های تأویلی، متن و فهم است که هر دو در تعلیم و تربیت جایگاه مهمی دارند. در این مقاله، دیدگاه گادامر مورد تأکید است. طبق نظر وی، تعلیم و تربیت معاصر بر مهار پای فشرده است که باید فهم را جایگزین آن نمود. تعلیم و تربیت، چون هدف خود، باید دانش‌آموزان را برای فهم دیگران آماده سازد که با فهم نسبت به خودشان ملازم است. در برنامه‌ریزی درسی، نه تنها باید فعالیت شاگردان را در نظر بگیرند، بلکه محتوای برنامه باید آنان را در فهم موقعیت خاص زندگی یاری نماید. مفهوم اساسی فهم برای فرایند تعلیم و تربیت نیز مدل‌های معینی دارد. بر اساس مفهوم کلیدی گادامر، یعنی "امتزاج افقها"، خواندن متون درسی، طی چهارگام انجام خواهد شد. در گام نخست، پیش فرضهای دانش‌آموزان در مورد این متون، در آغاز نمودن چرخه تأویل از اهمیت برخوردار است. در گام دوم، دانش‌آموزان باید معانی مورد نظر مؤلف را دریابند. در گام سوم، امتزاج افقها به منزله نتیجه دو گام پیشین باید رخ دهد. سرانجام، در گام چهارم، خواننده باید به ارتباط متن مورد نظر با موقعیت خاص خویش توجه داشته باشد.

کلید واژگان: تعلیم و تربیت، دیدگاه تأویلی

\* عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

\*\* کارشناس ارشد گروه علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

## مقدمه

## ۱-۱. مفهوم واژه "هرمنوتیک"

لغت "هرمنوتیک" از دیرباز، یعنی از عهد یونان باستان مورد استفاده بوده است. فعل یونانی "هرمینوین"<sup>۱</sup> و اسم "هرمینیا"<sup>۲</sup> به نام خدای پیام آور تیزپا، یعنی هرمس<sup>۳</sup> اشاره دارد. هرمس در اساطیر یونان، پیام آور خدایان یونان برای میرایان بود و آنان را از مقاصد و اراده‌های خدایان با خبر می‌نمود.

بنابراین، "هرمینوین" به معنای "بیان کردن" و "اظهار کردن" یا "گفتن"، ناظر به وظیفه "ابلاغی" هرمس بود. در عصر یونانیان، از کلمه "هرمینیا" برای اشاره به از بر خواندن شفاهی، مثلاً اشعار هومر، استفاده می‌شد. در "ایون" افلاطون، ایون تأویل کننده اشعار هومر بود، زیرا با از بر خواندن آن و حالات خاص در خواندن اشعار، معانی ظریف آنها را آشکار می‌کرد.

ارسطو در رساله خود "پاری هرمیناس"<sup>۴</sup> (در باب تعبیر)، تأویل به معنای "تعبیر لفظی" تعریف می‌شود که همان معنای "گفتن" یا "اعلام کردن" را در بر دارد. اما در عین حال، وی این کلمه را به معنای "توضیح دادن" نیز به کار برده است که به چیزی بیش از بیان کردن

یکی از دیدگاه‌های مهم در بازاندیشی نسبت به مسائل تعلیم و تربیت، دیدگاه تأویلی (هرمنوتیک) است. این دیدگاه که در اندیشه‌های فلسفی قرن ۱۹ به ویژه در آلمان مطرح بود، در قرن بیستم، به دنبال غلبه دیدگاه اثبات‌گرا در پهنه علوم، مورد بی‌توجهی قرار گرفت. اما در اواخر قرن بیستم، و در حال حاضر، از نو به میدان آمده و تأثیر قابل توجهی بر علوم انسانی گذاشته است. هر چند مباحث این دیدگاه در علوم انسانی، به طور کلی، و در برخی از این علوم، به طور خاص، گسترش یافته، در عرصه علوم تربیتی، به میزان کمتری مطرح گردیده است. به ویژه، در کشور ما این توجه بسیار اندک بوده است.

در این نوشته، نخست به معرفی اجمالی دیدگاه تأویلی، بنیانگذاران و ویژگیهای آن خواهیم پرداخت و سپس، در قسمت دوم، تأثیر آن را در تعلیم و تربیت مورد بحث قرار خواهیم داد.

## ۱. معرفی اجمالی دیدگاه تأویلی

در این قسمت، به مفهوم واژه "هرمنوتیک"، در زمینه تاریخی آن، نمایندگان فلسفی آن، تفاوت آن با سنتهای فکری دیگر، و داعیه‌های اصلی آن اشاره خواهد شد.

1- hermeneuein      2- hermeneia  
3- Hermes            4- Peri hermeneias

می‌گردید. منظور از تأویل رمزی معانی، بازسازی و روشن نمودن معنای الهی متن بود، نه معنای ادبی و آشکار آن. اگوستین در بررسی عهدنامه‌های کهن متوجه گردید که مشکل وی در فهم آنها ناشی از فاصله زمانی است که میان وی و زمان نگارش عهدنامه‌های مذکور وجود داشت. از این رو، لازم می‌آمد که به نحوی یا غلبه بر این فاصله زمانی و قرار گرفتن در فضای زمانی متن، بتوان به معنای اصلی متون مورد نظر دست یافت.

چرخه تأویل<sup>۳</sup> که اهمیتش را در طی نهضت پروتستان به دست آورد، اشاره به راهبرد اساسی تفسیر در کتب دینی، حقوقی و متون کلاسیک دارد. در چرخه تأویل، رابطه‌ای دیالکتیکی میان جزء و کل، یا کلمات و تمام متن کتاب هست به این بیان که دست یافتن به معنای تمام متن کتاب، در گرو توجه به معنای تک تک کلمات تشکیل دهنده آن است، و از سوی دیگر، معنای تک تک کلمات، در گرو قرار دادن آن‌ها در زمینه کل کتاب است.

با آغاز عصر روشنگری<sup>۴</sup> چشم انداز تأویل توسعه یافت و دیدگاه تأویلی، اولین گام انتقادی را در دنیای علم جدید فراهم آورد. این

اشاره دارد و آن، توجه به جنبه‌های استدلالی فهم و ابعاد تفسیری تأویل است (پالمر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۵؛ ترجمه حنایی کاشانی، ۱۳۷۷).

بر این اساس، فعالیت هرمنوتیکی، به معنای فعالیتی در ارتباط با کشف معانی و مفاهیم پنهان در زبان و نوشتار و انتقال آن به دیگران به کار می‌رفت.

#### ۱-۲. زمینه تاریخی دیدگاه تأویلی

پس از عهد یونان باستان، تأویل و فعالیت تأویلی، در قرون اولیه و قرون وسطی، به طور عمده در ارتباط با کتابهای مقدس به کار می‌رفت. برای این مقصود کافی است خاطر نشان گردد که "هرمنوتیک" به عنوان رشته‌ای برای تأویل کتاب مقدس و کلام خدا و روشن نمودن معانی آنها به کار می‌رفت.

تفسیر کتاب دینی، سنتی دیرینه است و به زمان کتاب مقدس یهود (زبان عبری) بر می‌گردد. قواعد عمومی تأویل در قرن اول میلادی توسعه یافت و در قرون وسطی، به طور اساسی برای تأویل تورات و انجیل به کار گرفته شد. با گذشت زمان، با رویکرد ادبی تفسیر کتب دینی، به بازسازی معنای تاریخی آنها پرداختند. جنبه دیگری از تأویل، در ارتباط با محتوای نمادین<sup>۲</sup> کتابهای مقدس مورد توجه قرار گرفت. وقتی متنی به عنوان پیام خدا بررسی می‌شود، باید به طور رمزی تأویل

1- Palmer                      2- symbolic

3- hermeneutic circle

4- enlightenment

است، این دیدگاه به گرایشهای مختلفی مانند دیدگاه سنتی یا محافظه کار، میانه‌رو، تندرو، و انتقادی تقسیم می‌شود.

در گرایش محافظه کار، اشلایرماخر و دیلتای قرار دارند که معتقدند با جدیت و بذل توجه کافی می‌توان به مقاصد مؤلف و حقیقت اثر دست یافت.

در گرایش میانه‌رو افرادی چون گادامر، ریکور و بتی قرار گرفته‌اند. ایده کلی این گرایش آن است که تفسیر همواره خلاقانه است و

گفتگویی میان مفسر و مؤلف (یا متن) وجود دارد و نمی‌توان به حقیقت عینی یا نظر مؤلف پی برد. به بیان گادامر، بهترین حالت، نوعی امتزاج افق زمانی میان مفسر و مؤلف می‌باشد که دقیقاً نه از آن مفسر است و نه از آن مؤلف.

در گرایش تندرو، افرادی چون نیچه و هایدگر قرار دارند. ایده کلی این گرایش، خلاقیت تام در تفسیر است. در اینجا نظر بر آن نیست که مفسر بتواند با معنای اصلی و اولیه ارتباط برقرار نماید، بلکه به نحوی، همه روایتها از معانی یک متن، احتمالی و نسبی اند

حرکت پیامدهای مهمی را برای تفسیر متون مقدس داشت. تاویل ادبی پل ارتباطی مهمی میان تاویل به عنوان تفسیر کتب و تاویل به عنوان وسیله‌ای برای مقاصد علمی ایجاد نمود. در اواخر قرن نوزدهم بر اثر کار متکلمان و متفکرانی چون فریدریش اشلایرماخر و دیلتای دیدگاه تاوینی گسترش یافت و به عنوان تاویل متون، اعمال انسانها و تفسیر<sup>۱</sup> یا فهم آداب و رسوم اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت.

در قرن بیستم نیز خط فکری مربوط به این دیدگاه گسترش بیشتری یافت. به ویژه، توسعه این دیدگاه در عرصه فلسفه، توسط مارتین هایدگر و هانس گئورگ گادامر، و در عرصه علمی چون روانشناسی توسط پاول ریکور<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) قابل ذکر است (ریخته‌گران، ۱۳۷۸).

### ۱-۳. نمایندگان فلسفی دیدگاه تاویلی

برخی از نمایندگان برجسته و یا افراد مؤثر در بسط این دیدگاه را می‌توان به شرح زیر نام برد: اشلایرماخر، دیلتای، هایدگر، گادامر، مکدونالد<sup>۳</sup>، امیلوبتی<sup>۴</sup>، ریکور، چارلز تیلور<sup>۵</sup>، پیتر وینچ<sup>۶</sup>، ریچارد رورتی<sup>۷</sup> و هابرماس<sup>۸</sup>.

می‌توان ادعا نمود که چیزی به عنوان دیدگاه تاویلی، چون امری ثابت و یکدست وجود ندارد، بلکه گرایشهای مختلفی در این سنت ملاحظه می‌شود. چنانکه گالاگر<sup>۹</sup> گفته

- |                   |            |
|-------------------|------------|
| 1- interpretation | 2- Ricoeur |
| 3- MacDonaltd     | 4- Betti   |
| 5- Taylor         | 6- Winch   |
| 7- Rorty          | 8- Habemas |
| 9- Gallager       |            |

متأخر ادامه می‌یابد. در نزد اثبات‌گرایان، از متقدماتی چون نیوتن و هیوم تا اثبات‌گرایان منطقی، نوعی نظرگاه تفسیری وجود داشته است که در آن، فرض بر این بوده است که می‌توان به کمک علم، تصویری عینی، مطلق و حتی جهانی از پدیده‌ها به دست آورد. طرفداران دکارت نیز این جریان را با نظریه‌های هندسی از نوع فرضیه‌ای - قیاسی حمایت نمودند. نوگرایان متأخر، کمتر بر این تأکید نموده‌اند که می‌توان به کمک نظریه، به واقع دست یافت، بلکه بیشتر به این توجه داشته‌اند که با نقد توهمات برخاسته از بت‌سازی و گرایش ایدئولوژیک، می‌توان به تصویر مناسبی از واقعیت رسید. در شمار این نوگرایان متأخر می‌توان از هایدگر، گادامر، ریکور، کارل مارکس و هابرماس نام برد.

در مرحلهٔ پس از نوگرایی<sup>۵</sup> افرادی چون تسمس کوهن<sup>۶</sup> قرار دارند. چنانکه کوهن (۱۹۷۰) می‌گوید. فیزیک کوانتم، تصور پیش از نوگرایی اثبات‌گرایی منطقی را یکسره تغییر داد. کوهن بیشتر بر ساختار اجتماعی علم و تأثیر اجماع عالمان تأکید داشت و قدرت

و نباید معنای ثابتی را در آن جستجو کرد. در گرایش انتقادی، هابرماس و کارل اتو اپل<sup>۱</sup> قرار دارند. ایدهٔ کلی این نگرش آن است که با تأویل نقاد می‌توان از ارتباط با سنت آگاه‌تر شد و از انحراف ناشی از سوگیری ایدئولوژیک، فرهنگی و اجتماعی سنت مصون ماند. (گالاگر، ۱۹۹۲؛ همچنین مراجعه شود به باقری، ۱۳۷۹).

برخی از محققان، در مفهومی بسیار عام از تأویل که محدود به تأویل‌گرایان مشهور نیست، بر حسب دورهٔ نوگرایی، از تقسیمی سه مرحله‌ای سخن گفته‌اند: دورهٔ پیش از نوگرایی، دورهٔ نوگرایی، و دورهٔ پس از نوگرایی. بر این اساس چون اشلایر ماخر و دیلتای هستند. چنانکه گذشت، کار دانشمندان کتب مقدس، نوعی فعالیت تأویلی است که شکل پیش از نوگرایی آن را آشکار می‌سازد. در این دیدگاه از تأویل، نظر بر آن است که می‌توان قرائت اصیل<sup>۲</sup> از کتاب مقدس داشت؛ به عبارت دیگر فرض بر آن است که می‌توان به معنای مشخصی دست یافت که در پس عبارات کتاب مقدس قرار دارد. اشلایر ماخر و دیلتای این حوزه را بنیاد نهادند اما دیلتای آن را در خط نوگرایی قرار داد.

نوگرایان<sup>۳</sup> در امر تأویل، در طیفی قرار می‌گیرند که از اثبات‌گرایان منطقی آغاز می‌شود و تا دیدگاه‌های نظام‌مدار<sup>۴</sup> و نوگرایان

- |                   |                      |
|-------------------|----------------------|
| 1- Apel           | 2- authentic reading |
| 3- Modernists     | 4- systemic          |
| 5- post-modernism |                      |
| 6- Thomas Kuhn    |                      |

تفسیری علم را بیشتر بر وفاق عالمان مبتنی می‌دانست.

#### ۴-۱. تفاوت دیدگاه تأویلی با سایر سنتهای فکری

دیدگاه تأویلی، تنها سنت فلسفی نیست که فهم و تأویل را چون کانون زندگی اجتماعی در نظر می‌گیرد، بلکه در قرن بیستم، فلسفه‌های دیگر نیز این موضع را برگزیده‌اند. این حوزه‌های فلسفی در بسیاری از مفروضات خود با دیدگاه تأویلی اشتراک دارند. در اینجا چند مورد از تفاوت‌های این حوزه‌ها با دیدگاه تأویلی به اختصار بیان می‌گردد.

در مقایسه این دیدگاه با پدیدارشناسی باید گفت، پدیدارشناسی مانند دیدگاه تأویلی، به پدیدارشناسی، عملکردها و ساختهای شناختی را در بررسی فهم، مورد توجه قرار می‌دهد. اما در دیدگاه تأویلی، فهم را تنها یک عملکرد شناختی نمی‌دانند. چنانکه هایدگر می‌گوید، فهم، شرط هستی شناختی وجود انسان است. این دیدگاه بر طبیعت اجتماعی معنا تأکید دارد، اما در پدیدارشناسی، این مطرح نیست که معنا ابتداً امری مربوط به فاعل شناسا<sup>۱</sup> است یا امری اجتماعی است.

در مقایسه این دیدگاه با فلسفه ویتگنشتاین<sup>۲</sup> باید گفت، دیدگاه تأویلی و فلسفه ویتگنشتاین (۱۹۵۱-۱۸۸۹) در این

نکته مشترکند که ریشه معنا را در سنت و عملکرد اجتماعی می‌دانند و آن را در قواعد دستوری یا ریاضی خلاصه نمی‌کنند. اما تفاوت در این است که ویتگنشتاین معتقد بود یک قاعده عام برای تمام بازیهای زبانی<sup>۳</sup> وجود ندارد که چون قدر مشترک میان شکل‌های مختلف زندگی در نظر گرفته شود. از سوی دیگر، در دیدگاه تأویلی نظر بر آن است که میان شکل‌های مختلف زندگی، قدر مشترکی وجود دارد. مشخص کردن شرایطی که این قدر مشترک، طی آنها از وضعی به وضع دیگر انتقال می‌یابد، مسأله اصلی دیدگاه تأویلی است. همچنین این دیدگاه، زبان را به عنوان الگویی در نظر می‌گیرد که از هستی<sup>۴</sup> انسان پرده برمی‌دارد و راز آن را آشکار می‌سازد.

سرانجام، در تفاوت آن با مارکسیسم<sup>۵</sup> باید به این نکته اشاره نمود که اساس نظریه ماده‌گرایی مارکسیستی، جبر تاریخی است، در حالی که شاخه‌های مختلف دیدگاه تأویلی، بر آزادی عمل انسان تأکید دارند.

#### ۵-۱. داعیه‌های اصلی دیدگاه تأویلی

تأویلی به منزله هنر فهم، فریدریش

- |                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| 1- subject        | 2- Wittgenstein |
| 3- language games |                 |
| 4- being          | 5- marxism      |

تأویل روانشناختی یا فنی بر شهود بنا شده است. مفسر در کشف معنای مورد نظر نویسنده، ابتدا معنایی نامشخص و بلکه آشفته از کل متن به دست می‌آورد و به تدریج آن را تهذیب<sup>۶</sup> می‌نماید.

از نظر اشلایرماخر، فهم هر متنی، امری تأویلی است. منظور این است که دیدگاه تأویلی، به تبیین کتاب مقدس یا ادبیات کلاسیک محدود نمی‌شود. اصول این دیدگاه را در تمام حوزه‌های زبانی می‌توان به کار گرفت. تأویل مانند زبان، جنبه کلی دارد و نیاز به تأویل، مربوط به چیزهای ناآشناست. اگر چیزی کاملاً ناآشنا باشد، نیازی به تبیین ندارد. از این جهت، دیدگاه تأویلی به هر جاکه در آن، زبان، بیان و افکار، برای شنونده یا خواننده، نامأنوس و غیر قابل فهم باشد گسترش می‌یابد. از نظر اشلایرماخر، تأویل مربوط به نوشته‌ها و گفته‌هاست و روش آن دیالکتیک است. وی تأویل را پیوند میان افکار<sup>۷</sup> می‌داند (پالمر، ۱۹۷۵؛ ترجمه حنایی کاشانی،

اشلایرماخر، مقاله و فیلسوف آلمانی (۱۸۳۴-۱۷۶۸) اولین کسی بود که دیدگاه تأویلی را صورت‌بندی کرد و تأویل را به منزله هنر فهم<sup>۱</sup> در نظر گرفت. از نظری، فهم، خود به خود حاصل نمی‌شود بلکه نوعی تلاش برای درک معنایی است که مبهم<sup>۲</sup> می‌نماید و سؤال برانگیز می‌باشد.

کوشش او برای پاسخ گفتن به این سؤال که «فهم چگونه حاصل می‌شود؟» وی را امیدوار ساخت که بتواند دیدگاه تأویلی را چون عرضه کننده «قوانین فهم» در نظر بگیرد. وی تأویل را به دو حوزه تقسیم کرد: تأویل دستوری یا تاریخی<sup>۳</sup> و تأویل روان شناختی یا فنی<sup>۴</sup>. ارتباط این دو عنصر در جریان تأویل، دیالکتیکی است. در تأویل دستوری، زبان و تاریخ را مطالعه می‌کنند و یک متن یا اثر را بر حسب قواعد زبانی و نیز با توجه به شرایط تاریخی آن تفسیر می‌نمایند. در تأویل روان شناختی، متن با توجه به افکار و احساسات نویسنده‌اش تفسیر می‌شود و در این حالت، زبان را به عنوان مظهر زندگی شخصی مطالعه می‌نمایند.

در مورد تأویل دستوری و اهمیت آن می‌توان گفت که افکار، بدون کلمات قابل بیان نیستند. ارتباط میان افکار و کلمات، ارتباطی چرخه‌ای<sup>۵</sup> است؛ یعنی چنانکه فکر بدون کلمه وجود ندارد، کلمه نیز مظهر فکر است. در

1- The art of understanding

2- opaque

3- grammatical or historical

4- Psychological or technical

5- circular                      6- refine

7- connection of thoughts

(۱۳۷۷)

مورد زبان به کار گرفته شده توسط نویسنده است. اشلایرماخر این موضوع را به روشنگری روانشناختی<sup>۴</sup> مربوط می‌داند که ریشه در مفهوم دراماتیک دارد. یعنی کار هنرمند از یک تصمیم ناخودآگاه ریشه می‌گیرد و باید به آگاهی تبدیل شود. از نظر ديلتای، اگر تأویل گران فاصله تاریخی میان خود و صاحب اثر را کم کنند، می‌توانند یک اثر هنری را بهتر از صاحب آن بفهمند و از این جهت با مطالعه گذشته می‌توان فهم بهتری از شرایط تاریخی و معنای کار هنرمند کسب نمود. وی می‌گوید شرایط بهینه برای فهم دیگران، این فرض است که فعالیتها و ویژگیها روانی یکسانی در همه افراد پیدا شوند. از این رو، امکان فهم دیگران چنین فراهم می‌آید که تغییر ساختاری در خود تأویل‌گر به وجود آید و وی بکوشد با نزدیک کردن خود به شرایط تاریخی مؤلف اثر، فهم اثر وی را برای خود میسر سازد (فروند، ۱۹۷۲؛ ترجمه کاردان، ۱۳۷۲).

دیلتای معتقد بود که دیدگاه تأویلی در دوره‌های معینی ظاهر می‌شود. به عبارت دیگر، در دوره‌هایی که نهضت‌های بزرگ تاریخی

تأویل به منزله شالوده علوم انسانی فیلسوف آلمانی، ویلهلم ديلتای (۱۸۳۳-۱۹۱۱)، کاربرد تأویل را از متون دینی به تمام مطالعات مربوط به علوم انسانی توسعه داد. تفکر ديلتای را می‌توان در گستره "چرخه تأویل" خلاصه کرد. وی تأویل ذهنی را به عنوان روش‌شناسی<sup>۱</sup> مربوط به شناخت یا شناخت‌شناسی صرف رد می‌کند و آن را فرایندی به سوی دانستن در نظر می‌گیرد. آنچه از طریق تأویل می‌خواهیم بشناسیم، نتایج تحول روح در پهنه کامل زندگی روانی و تاریخی انسان می‌باشد. به عقیده وی، چارچوب اصلی تأویل باید "روح عینی"<sup>۲</sup> باشد و این روح عینی است که در فکر و عمل تجسم می‌یابد. در این سخنان، آشکار تأثیر هگل را می‌توان ملاحظه نمود. هگل تحول جهان و تاریخ را بر حسب ظهور و تحقق روح مطلق تفسیر می‌نمود و بر همین اساس، از روح عینی، یعنی روحی که در جریان تحقق است سخن می‌گفت.

به مانند کانت و اشلایرماخر، حد اعلای دیدگاه تأویلی ديلتای عبارت است از: فهم اثر مؤلف، بهتر از خود وی. البته این حد تأویل در نظر سه متفکر مذکور معناهای متفاوتی دارد. از نظر کانت، تأویل، روشنگری مفهومی<sup>۳</sup> در

1- methodology 2- objective spirit

3- conceptual clarification

4- psychological clarification

5- Forond



می‌شود.

ریکور نگاهی فلسفی مبنی بر این نظر را مطرح کرد که اصالت وجود<sup>۶</sup> خود نمونه‌ای از تأویل است. وی حدنهایی تأویل را چنین بیان داشت که زندگی، خود را تأویل می‌کند و بر این اساس، تأویل را "هنر رمزگشایی از معنای غیرمستقیم"<sup>۷</sup> معرفی نمود. نقش ریکور در بسط نظریه تأویل، همه جانبه است. وی کوشش نمود مسائل و نگرشهای تأویلی را از ارسطو تا اواخر قرن بیستم سازمان دهد. تعریف وی از تأویل چنین است: نظریه مربوط به قواعد حاکم بر تفسیر یا تأویل یک متن خاص که از طریق جمع آوری علائم قابل پذیرشی صورت می‌گیرد که در آن متن قرار دارد. (بونتیکو، ۱۹۹۶).

به نظر ریکور، معنای تحت الفظی یک متن، سیستمی از علائم یک دنیای بسته را شکل می‌دهد. این نظریه، مطابق با تحلیل ساختاری است که در آن، زبان را به عنوان یک سیستم بسته از علائم مطالعه می‌کنند. اما متن می‌تواند یک سیستم باز را ارائه نماید، زیرا به

به وجود آمده‌اند، این نظریه به منظور فهم علمی پدیده‌های پیشین که نهضت‌های مذکور را ایجاد کرده‌اند ضرورت می‌یابد و سپس افول می‌نماید. دلتای دیدگاه تأویلی را برای شکل دادن به علوم اجتماعی بسیار مناسب می‌دانست. نظر وی بر این بود که تأویل می‌تواند چون شیوه‌ای خاص علوم اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد و از این جهت، علوم اجتماعی، متفاوت با علوم طبیعی است. به همین دلیل، وی تحلیل شناخت‌شناسی<sup>۱</sup>، منطق<sup>۲</sup>، و روش‌شناسی تفهم را مهمترین وظیفه برای به وجود آوردن علوم اجتماعی می‌دانست (بونتیکو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ فروند، ترجمه کاردان، ۱۳۷۲).

تأویل و مدل متن. ریکور<sup>۴</sup> (۱۹۸۱)، فیلسوف فرانسوی، یکی دیگر از صاحب نظران دیدگاه تأویلی است که مدل متن<sup>۵</sup> را مطرح نمود. بر این اساس، هرمنوتیک به عنوان مطالعه و تأویل متون توسعه یافت. وی می‌گوید: «اگر مسائلی وجود داشته باشند که باید تأویل شوند، اینها متون یا نوشته هستند، نه گفته‌های شفاهی» وی در واقع، برای تعدیل نظر عده‌ای از طرفداران این نظریه اظهار داشت که گفته‌ها کمتر جنبه تأویلی دارند زیرا در آن، کلمات مربوط به شنونده و گوینده‌اند و معنی آنها با حالتها و لحن کلام آنان مشخص

- 1- epistemology
- 2- logic
- 3- Bontekoe
- 4- Ricoeur
- 5- model of the the text
- 6- existentialism
- 7- art of deciphering indirect meaning

قبل ناآشنا<sup>۷</sup> بود، جزو دنیای مفسر می‌شود و مفسر، به شیوه خاص خود، به فهم آن نائل می‌گردد. چرخه تأویل، میان شیوه بودن تأویل‌گر و آشکار شدن<sup>۸</sup> متن در حرکت است. به نظر ریکور، همه روابط و فعالیت‌های انسان، از جمله آثار فرهنگی و مصنوعات بشری، شبیه متن عمل می‌نمایند. طرح تأویل، نه تنها برای ادبیات، بلکه برای تمام علوم انسانی مناسب است.

ریکور از "قوس تأویلی"<sup>۹</sup> سخن به میان آورده است. بر این اساس، نظریه تأویل وی در پی وحدت بخشیدن به دوگانگی<sup>۱۰</sup> میان تبیین و تفهم وجودی دیلتای است. در حالی که دیلتای تبیین را به علوم طبیعی و تفهم را به علوم اجتماعی مربوط می‌ساخت، ریکور در پی آن است که این دو را به هم نزدیک سازد و نشان دهد که دست یافتن به معنای متن، مستلزم تبیین و تفهم هر دو است. به این ترتیب، در حالی که دیلتای و گادامر، از تقابل تبیین و تفهم جانبداری کرده‌اند، ریکور با آنان

دنیایی اشاره می‌کند که خارج از آن وجود دارد. از این جهت، متون شبیه مباحث شفاهی می‌باشند. اما برخلاف مباحث شفاهی، متون به زمینه‌های خاصی محدود نمی‌شوند و به موقعیت خاصی اشاره ندارند، بلکه جنبه‌ای جهانی دارند. از این روی، متون را می‌توان به دو شیوه متفاوت بررسی نمود. اول به عنوان سیستم بسته‌ای از علائم که هدف تأویل در اینجا روشن نمودن معنای موجود در کلمات است. ریکور این جنبه باستان‌شناسی<sup>۱</sup> را تأویل می‌نامد.

از سوی دیگر، در شیوه دوم، به علت کارکرد اشاره‌ای کلمات، می‌توان متون را با توجه به فضای وجودیشان<sup>۲</sup> بررسی نمود. زمانی که معنای کلمات متن روشن شود، مفسر می‌تواند بر دنیای وجودی متن تمرکز کند. به این ترتیب، مفسر از آنچه که متن می‌گوید<sup>۳</sup> به آنچه که درباره‌اش صحبت<sup>۴</sup> می‌شود حرکت می‌کند. این حرکت، منجر به شناسایی ذهنیتی ناشناخته از طریق همدلی<sup>۵</sup> (آن طور که اشلایرماخر فکر می‌کرد) نمی‌شود. بر عکس، مفسر با دنیایی رو به رو می‌شود که متن از آن سخن می‌گوید. به عقیده ریکور، تأویل برای کشف رازهای<sup>۶</sup> پنهان متن نیست. تأویل، قرائت مرجع‌هایی است که فضای وجودی یک متن را می‌سازند.

به عنوان نتیجه تأویل و تفهم، چیزی که از

- |                    |                      |
|--------------------|----------------------|
| 1- archaeological  | 2- existential space |
| 3- says            | 4- talking           |
| 5- empathy         | 6- secrets           |
| 7- alien           | 8- disclose          |
| 9- hermeneutic arc |                      |
| 10- dichotomy      |                      |

به مقابله پرداخته است. نظری بر آن است که قبول چنین تقابلی، یعنی کنار گذاشتن تبیین از حیطة تأویل، آن را مبدل به نوعی شهود روان شناختی می‌سازد. ریکور برای تفسیر سه مرحله قائل است: تبیین، تفهیم و اختصاص دادن<sup>۱</sup> (بونتیکو، ۱۹۹۶). در مرحله تبیین، معنای متن را روشن می‌کنیم. در مرحله تفهیم با توجه به مرحله اول، به مراد مؤلف پی می‌بریم و در مرحله سوم آن را در واقعیت زندگی خود به کار می‌گیریم. مراحل سه گانه مورد نظر ریکور مبنی بر رابطه توالی هستند، نه دوری یا چرخه‌ای از این رو، ریکور از آن تحت عنوان "قوس تأویلی" سخن می‌گوید.

دیدگاه ریکور از دو نوع تأویل ترکیب یافته است: یکی حرکت از تفهیم و وجودی به سوی تبیین و دیگری حرکت از تبیین برای تفهیم و وجودی. در قسمت اول، حدس ذهنی<sup>۲</sup> به طور منطقی و عینی تغییر می‌یابد. فهم، با فرایند شکل‌گیری فرضیه بر اساس شبیه سازی، درک معنای کلمات و دیگر سازوکارها برای حدس یقینی<sup>۳</sup> هماهنگی دارد. شکل‌گیری فرضیه‌ها، نه تنها در مورد معانی واژه‌ها و قرائت مطرح است، بلکه بر بخشها و تعیین سلسله مراتب روشها نیز مربوط می‌شود. این بدین معناست که رسیدن به تأویل ممکن، به طرق گوناگونی انجام می‌شود. بنابراین، تبیین به فرایندی از اعتباریابی حدسهای آگاهانه

تبدیل می‌شود.

در تأویلی که از تبیین به سوی تفهیم می‌باشد، ریکور دو حالت از کارکرد اشاره‌ای متن را بررسی می‌نماید. یکی رویکرد ذهن‌گرایی<sup>۴</sup> که وی آن را نمی‌پذیرد و دیگری رویکرد ذهن‌گرایی، نظر بر آن است که دنیای پنهان متن، به طور مداوم بر مبنای جهان بینی و پیش فهم مفسر شکل می‌گیرد. بر اساس رویکرد ساختارگرا هم سطح و هم عمق، یعنی ظاهر<sup>۵</sup> و باطن<sup>۶</sup> متن، مورد تأویل قرار می‌گیرد. معنای باطنی چیزی نیست که نویسنده بیان می‌کند، بلکه آن چیزی است که متن مربوط به آن است. بنابراین، فهم، نیازمند نوعی هم‌احساسی<sup>۷</sup> بین خواننده و خصیصه التفاتی متن<sup>۸</sup> (آنچه متن مربوط به آن است) می‌باشد. قوس تأویلی ریکور می‌تواند فرایندی رو به جلو باشد.

"مدل متن" ریکور، پیچیدگی معنا را فراتر از گفتگوی چهره به چهره می‌برد و آن را در

- 1- appropriation
- 2- subjective guessing
- 3- divination
- 4- subjective approach
- 5- surface
- 6- depth
- 7- affinity
- 8- aboutness of the text

بسیاری، چون امری نامعین، مبهم بلکه غریب جلوه گر می شود: «اصطلاح تعلیم و تربیت به صدها شیوه و بر حسب تعداد غیرقابل شماری از نظریه ها، تعریف و بررسی گردیده است. نتیجه گیری در زمینه ای پیچیده و با عدم اطمینان انجام می گیرد. تعلیم و تربیت میدانی است با مشکلات لاینحل، معماها و رمز و رازهای بسیار... و هرمنوتیک و اژه ای است با مفهومی با غایت پیچیده تر... تاریخچه مناقشه آمیز دیدگاه تأویلی، هر دانشمندی را به چنین نتیجه گیری می کشاند که آن را غولی بی شاخ و دم، یا چون مترسکی تصور نماید.» (پرپل، ۱۹۸۹؛ ص ۴).

صرف نظر از ابهام در مفهوم، دانشمندان و دست اندکاران تعلیم و تربیت، به دیدگاه تأویلی، شناخت چگونگی فهم و تشکیل معنا و طیف وسیع فعالیت های تربیتی، علاقه فراوان نشان می دهند و با اشتیاق و جدیت می کوشند دلالت های تأویلی تعلیم و تربیت را روشن نمایند.

چنان که در قسمت اول اشاره شد، دیدگاه تأویلی، خود، روایتهای مختلفی دارد که بر

بستر ارتباط با افقهای رسوب کرده<sup>۱</sup> تاریخ و سنت جستجو می کند. افقهای دور متنهای مربوط به گذشته، حلقه تأمل درونی را می شکند و افقهای بین ذهنی<sup>۲</sup> زمان و تاریخ را آشکار می سازند. معنی مستلزم گفتن چیزی به کسی، در مورد چیزی است. چنین مخاطب سازی باید میان مؤلف و متن با مفسر متن برقرار شود. در این مسیر، توضیح بیشتر معانی ظاهری<sup>۳</sup> موجب فهم بیشتر معانی درونی متن می شود. البته باید دانست که تأویل، فرایندی باز است و به یکباره تمامیت نمی یابد.

ریکور از محاوره<sup>۴</sup> تأویلی مثبت با علوم حمایت می کرد؛ محاوره ای که در تمام فلسفه های بزرگ وجود دارد مانند محاوره افلاطون با هندسه، دکارت با فیزیک و برگسون با بیولوژی. در این نوع تأویل متن، تبیین علمی و پدیدارشناسی تفهیمی، با هم محاوره و همگرایی دارند (بونتیکو<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶).

## ۲. تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی

بحث درباره اقتضاهای دیدگاه تأویلی در تعلیم و تربیت، هنوز صورت روشن و قاطعی نیافته است. دیوید پرپل<sup>۵</sup> با اشاره به پیچیدگی مفهوم تعلیم و تربیت، از سوئی، و پیچیدگی دیدگاه تأویلی، از سوی دیگر، اظهار می دارد که بررسی تعلیم و تربیت از دیدگاه تأویلی، برای

1- sedimented horizons

2- intersubjective

3- outer meanings

4- bontekoe

5- David Purpel

نکته اساسی دوم این است که الگوی گادامر در زمینه تأویل، در مفهوم "گفتگو با متن" خلاصه می‌شود. به عبارت دیگر، معنا امری نیست که به طور انحصاری در متن وجود داشته باشد و به وسیله مؤلف در آن نهاده شده باشد. بلکه معنا حاصل گفتگوی مفسر با اثر مؤلف است و در نتیجه "امتزاج افقهای زمانی" آن دو آشکار می‌گردد. این الگو، دلالتهای معینی در تعلیم و تربیت، به ویژه در ارتباط با متون درسی دارد که به بحث درباره آن خواهیم پرداخت.

#### ۱-۲. سنخیت نظریه تربیتی تأویلی

هر چند در دیدگاه تأویلی، تعبیر نظریه، چندان قابل قبول به نظر نمی‌رسد، اما در مقصودی کلی، می‌توان گفت که نظریه تربیتی دیدگاه تأویلی، بیشتر به انسانگرایی نزدیک است که از دهه ۱۹۶۰ به بعد توسعه یافته است. انسانگرایی<sup>۳</sup> ریشه در نوشته‌های روسو و ایده‌های مکتب فلسفی هستی‌گرا<sup>۴</sup> دارد. روسو را پدر رمانتیسم<sup>۵</sup> دانسته‌اند. وی معتقد نبود که کودک به هنگام تولد چون لوح سفید، عاری از هرگونه محتوایی باشد، بلکه بر این

حسب هر یک، ماهیت معنای متن، و به تبع آن ماهیت و اصول تفسیر و تأویل متن، به گونه‌ای خاص مطرح می‌گردد. در بررسی حاضر، دیدگاه تأویلی گادامر، بیشتر مورد تأکید قرار خواهد گرفت. وی در عین حال که دیدگاه است، در باب تعلیم و تربیت نیز به طور خاص و به منزله یکی از عرصه‌های کاربرد دیدگاه تأویلی سخن گفته است. به علاوه، با وجود اختلاف نظری که میان اندیشمندان دیدگاه تأویلی وجود دارد، الگوی گادامر در حوزه تأویل و دلالت‌های آن در تعلم و تربیت، مورد توافق بسیاری قرار گرفته است.

در دیدگاه تأویلی گادامر بر دو نکته اساسی تأکید خواهیم داشت. نکته اول که در آن، بسیاری از متقدمان دیدگاه تأویلی نیز با وی اتفاق نظر دارند، تمایزی بنیادی میان "مهار کردن"<sup>۱</sup> و "فهم نمودن"<sup>۲</sup> مورد نظر است. این تمایز، ناظر به تفاوت بنیادی میان علوم طبیعی و علوم انسانی است که از زمان دیلتای به صورت صریح مورد توجه بوده است. علوم طبیعی با تبیین و در نهایت، مهار پدیده‌های طبیعی سروکار دارند؛ در حالی که علوم انسانی، نمی‌توانند و نباید با تبیین و مهار انسانها سر و کار داشته باشند. در عوض، در این علوم، فهم نمودن اعمال و موجودیت دیگران است که چون بنیاد در نظر گرفته می‌شود.

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1- controlling | 2- understanding  |
| 3- humanism    | 4- existentialism |
| 5- romanticism |                   |

دیدگاه تربیتی تأویلی در مورد برنامه درسی<sup>۵</sup> در آن است که برنامه نباید با اکراه یا به صورت نسخه‌ای از قبل پیچیده باشد، بلکه دانش‌آموزان باید فعال در نظر گرفته شوند و به گزینش<sup>۶</sup> در مورد مواد درسی ترغیب شوند. معلم نیز باید بر موقعیت و فرصتهای یادگیری بر اساس انتخاب دانش‌آموز تأکید ورزد. بر این اساس، آموزش مواد درسی و ارزیابی از آنها بر اساس علائق، تواناییها و نیازهای دانش‌آموزان می‌باشد. آنان باید در تعیین قوانین حاکم بر فعالیتهای آموزشگاه مشارکت داشته باشند و در انتخاب کتب درسی و یا فعالیتهای فوق برنامه همکاری نمایند. مریبان در برنامه‌ریزی درسی بر تعلیم و انفرادی تمرکز دارند یعنی به ویژگیها و تواناییهای فردی هر دانش‌آموز در میان جمع توجه می‌شود. برنامه‌ریزی کلاسی باید دارای انعطاف‌پذیری کافی باشد که هر دانش‌آموز، مطابق گزینش خود در کلاسها شرکت نماید. البته روشن است که چنین برنامه‌هایی پیش از برنامه‌های سنتی هزینه بردار است.

تعلیم و تربیت تأویلی بر فهم معنا تأکید دارد و در آن بر فعال بودن یادگیرنده توجه

نظر بود که کودک با استعدادها و گرایشهای معین فطری<sup>۱</sup> متولد می‌شود. روسو در مقدمه کتاب امیل می‌گوید که خداوند همه چیز را نیک آفریده است و آنها با دخالت انسان، به شر و بدی تبدیل می‌شوند. به عبارت دیگر، وی بر این نظر است که انسان هنگام تولد، نیک و آزاد است و به وسیله نهادها اجتماعی، بنده و برده می‌شود.

دیدگاه تعلیم و تربیت انسان‌گرا ترکیبی از بعضی عقاید روسو و بعضی از مدلولهای فلسفه هستی‌گرا است. در این دیدگاه تربیتی، به تحقق تواناییهای ذاتی و یا، به عبارتی، تواناییهای اصیل فرد توجه دارند و به دنبال شیوه‌هایی هستند که رشد همه جانبه یا تحقق شخص را فراهم آورند. در این دیدگاه با نظامهای گروه محور<sup>۲</sup> مخالفت می‌نمایند و بر آنند که اغلب مکاتب تربیتی موجود، به تفرد و یگانگی<sup>۳</sup> آدمی و روابط انسانی معلم و دانش‌آموز توجه ندارند و انسان را مانند اشیاء در نظر می‌گیرند تا بتوانند رفتار وی را پیش بینی و اندازه‌گیری کنند.

دیدگاه تربیتی تأویلی که نگرش مشابهی به انسان دارد، بر فرایند رشد آزادی، خودشکوفایی<sup>۴</sup> و احساسات و عواطف دانش‌آموزان تأکید دارد و معتقد است تعلیم و تربیت باید به جای تأکید بر عقاید مربوط به جهان یا نوع انسان، یا تأکید بر فرد شروع شود.

1- innate

2- group-oriented

3- uniqueness

4- self-actualization

5- curriculum

6- choice

اساسی این تردیدها و سؤالها، تمایز مذکور میان فهم و مهار است. به عبارت دیگر، نظریز این است که تعلیم و تربیت معاصر با مفاهیم عمده‌ای که ذکر شد، در پی آن است که مهار را چون ستون فقرات تعلیم و تربیت در نظر بگیرد.

اغلب طرفداران دیدگاه گادامر، مهار را نوعی هدایت انحرافی، از روی عمد و حتی خطرناک در تعلیم و تربیت می‌دانند. از نظر آنان، دیدگاه تأویلی و تربیتی گادامر، جایگزین مناسبی برای نظریه‌های مبتنی بر مهار است. به علاوه، آنان ادعا می‌کنند که نظریه گادامر در باب فهم، فرضیات مربوط به نیاز اساسی به مهار در آموزش و پرورش را رد می‌نماید.

گادامر در اهمیت دادن به فهم، از مقدماتی چون دلتای نیز قرار رفته است. گادامر، به تبع هایدگر، فهم را صرفاً نه چون امری روانشناختی، شناختی، یا معرفت‌شناختی، بلکه همچون امری وجودی<sup>۳</sup> در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر، فهم، تنها فعالیت واژه‌شناسانه نیست که بر حسب فنون خاصی، معنای لغات را به ما بدهد. بلکه تأمل در باب فهم، به سؤالهایی درباره معنای وضع آدمی منجر می‌شود. فهم، جنبه‌ای اساسی از "بودن"

می‌شود.

در موضوع یا ماده درسی، علاوه بر جنبه‌های شناختی، به ابعاد عاطفی آدمی تأکید می‌شود و نظر بر آن است که تفکر دانش‌آموزان به صورت واگرا<sup>۱</sup> بروز یابد. به عبارت دیگر، هدایت قالبی و همسان تفکر که از آن به تفکر همگرا<sup>۲</sup> یاد می‌شود، چندان مورد قبول این دیدگاه نیست.

## ۲-۲. جایگاه اساسی فهم در تعلیم و تربیت

بر پایه ویژگی نخست در دیدگاه گادامر که در فوق بیان شد، "فهم" به منزله مفهوم بنیادی دیدگاه تأویلی برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته می‌شود. لازمه در نظر گرفتن هم‌همچون مفهوم اساسی تعلیم و تربیت، کنار گذاشتن نگرش و اصول و روشهای مبتنی بر "مهار" در تعلیم و تربیت است. بررسی ارتباط میان فهم و عدم مهار در تعلیم و تربیت، مسائلی را مطرح کرده است. امروزه، مفاهیمی چون مهارتهای یادگیری، آموزش برای رقابت اقتصادی، آموزش برنامه‌ای، روائی پژوهشها، عینی بودن یافته‌ها و خودکفائی فردی، به عنوان مهم‌ترین علایق تعلیم و تربیت توسط صاحب نظران تربیتی در نظر گرفته می‌شود. اما دیدگاه تأویلی، در خصوص همه این مفاهیم، تردیدها و سؤالهایی را مطرح می‌سازد. محور

1- divergent

2- convergent

3- existential

آدمی است. انسان در جریان بودن خود، تجربه‌ای تأویلی را از سر می‌گذراند که در آن، فهم، اساس است. در خود فهم، دو قطب "آشنایی" و "غریبیت" وجود دارد. اگر ما با همه چیز آشنا بودیم، هرگز فهمی رخ نمی‌داد؛ از سوی دیگر، اگر با همه چیز به طور کامل، احساس غریبیت می‌کردیم، باز فهمی رخ نمی‌داد. چرخه تأویلی برای گادامر، میان این دو قطب است و کانون تأویل نیز نقطه‌ای در میانه "آشنایی" و "غریبیت" است (گادامر، ۱۹۹۳).

از این رو، گادامر شرط ضروری فهم دیگران را، علاوه بر آشنایی با آنها، در نظر داشتن تفاوت یا غریبیت<sup>۱</sup> می‌داند (کردمان<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). از این جهت، فهم دیگران نیازمند درگیر شدن با انتظارات و مفروضات قبل از خود است. اگر همواره بخواهیم بر حسب انتظارات خود، دیگران را بفهمیم، عنصر "تفاوت" و "غریبیت"، حذف شده است، اما اگر بخواهیم این دو عنصر اساسی فهم را حفظ کنیم، لازم است مفروضات خود را در معرض تردید قرار دهیم. در الگوی گادامر، دیگری نه جدای از فهم و نه مانعی بر سر راه آن می‌باشد. دیگری به طور بالقوه برای فهم لازم است. فهم از این دیدگاه، گذر به روشنگری، آشنایی همه جانبه، یا همدلی کامل نیست. پذیرش غریبیت، فهم را جزئی، نسبی و ضرورتاً ناکامل

باقی می‌گذارد.

چنین برداشتی از فهم، اقتضاها برای چگونگی رفتار و نگرش به همراه می‌آورد. کسی که می‌خواهد به طور واقعی بفهمد، باید در مورد "غریبیت"، گشودگی<sup>۳</sup> داشته باشد و مفروضات خود را به پرسش بگیرد. گشودگی مستلزم اشتیاق برای خطر کردن و رویارویی با عمیق‌ترین عقاید خود است. این مطلب نیازمند پذیرش ابهام در مسایل مربوط به خویشتن است. به نظر گادامر، فردی که می‌فهمد، همیشه قدری نگران است و هرگز به طور کامل آرام نیست. از این جهت، فهم، امر آسانی نیست زیرا مستلزم قبول این نگرانی و چالش با خویشتن است.

#### ۲-۳. هدف تعلیم و تربیت

بر اساس دیدگاه تأویلی گادامر، هدف نهایی تعلیم و تربیت، پرورش اشخاصی است که برای فهم آمادگی داشته باشند. این امر، به نوبه خود، مستلزم آن است که آنها غیر خود را نادیده نگیرند، بلکه آماده قبول تفاوت و چالش با مفروضات پیشین خود باشند. پرورش چنین صفتی در دانش‌آموزان نیازمند آن است که معلمان به طور مداوم در فرآیند

1- otherness

2- Kerdeman

3- openness



پرسشگری از خویشتن مشارکت داشته باشند. فقط کسانی که آزادانه از تعصبات خود بپرسند و کسانی که ظرفیت تصور امور ممکن را داشته باشند، می‌توانند به پرورش تواناییهایی چون داوری کردن، اعتماد به نفس و تفکر در دانش‌آموزان بپردازند.

بنابراین، مهم‌ترین اجزای هدف تعلیم و تربیت دیدگاه تاویلی، عبارتند از: رویارویی با خود از طریق شک نمودن نسبت به خود، تحمل<sup>۱</sup> ابهام و دلواپسی، اشتیاق برای به خطر انداختن عمیق‌ترین عقاید فردی خود.

این اجزای اساسی هدف تربیتی گادامر، به زبان برخی از صاحب نظران تعلیم و تربیت که به شیوه پدیدارشناسی تعلق خاطر دارند نیز جاری شده است. به طور مثال، مکس ون منن<sup>۲</sup> اظهار کرده است که مطالعه شیوه‌ها و روشهای آموزشی همیشه در بردارنده پرسش و شک در مفروضات فرد است. به همین ترتیب، مادلین گرامت<sup>۳</sup> اظهار می‌دارد که در مرحله عملیات، رشد یافته دیالکتیکی، فرد ضرورتاً تعارضها و تضادها را حل نمی‌کند، او مصمم است با تعارضات زندگی کند و آنها را به عنوان شکل بنیادین تفکر خود قبول کند. یادگیری اینکه با ابهام و نامعلوم بودن معنا آرامش داشته باشیم، هدف نهائی تعلیم و تربیت است (به نقل از کردمان، ۱۹۹۸).

با توجه به تقابلی که در دیدگاه تاویلی بین

“مهار نمودن” و “فهم نمودن” وجود دارد و با عنایت به این که “فهم” همچون هدف اساسی تعلیم و تربیت محسوب می‌شود، وارد کردن فعالیت‌های مبتنی بر مهار در فرایند یا هدف تعلیم و تربیت، به منزله انحرافی اساسی محسوب می‌شود. از این رو، آموزش و پرورش معاصر، بسیار قابل انتقاد است زیرا بیش از هر چیز خواهان مهار و توانایی تسلط بر موقعیتهاست. جاردین<sup>۴</sup> (۱۹۹۲) می‌گوید که تعلیم و تربیت به سوی تأمین امنیتی روی آورده است که از طریق تسلط بر خویشتن فراهم می‌آید. مهارت و تسلط بر فنون، بخش اساسی تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است.

در مقابل، از منظر دیدگاه تاویلی، بزرگترین دشمن تعلیم و تربیت، سلطه<sup>۵</sup> یا تمایل به مهار است. فردی که دارای تربیت است، در پی تسلط بر شرایط نیست، بلکه به خود اجازه می‌دهد که تحت پوشش همه جانبه زندگی قرار گیرد. تعلیم و تربیت باید توانایی برکنار ماندن از مهار را در افراد پرورش دهد. آموزش و پرورش می‌تواند هدفش تسلط می‌باشد، ضد تربیتی است. البته منظور از عدم مهار این

1- tolerance                      2- Max Van Manen

3- M. Grumet                    4- Jardine

5- hegemony

می‌گیرند تا به مفهوم سازی برای مطالعات برنامه ریزی درسی بپردازند.

گرامت، منطق جذابی در پژوهش برنامه‌ریزی درسی فراهم آورد که نگرشها، گزینشها و ارزشهای فردی را به طور نامحسوسی در نظر می‌گیرد. از نظر وی، مشکل مطالعه برنامه‌ریزی درسی این است که خود ما برنامه‌ی درسی هستیم؛ ما به عنوان دانش‌آموزان، کسانی هستیم که دست خود را قبل از صحبت بلند می‌کنیم، یاد می‌گیریم فقط یک صدا را در یک زمان بشنویم و یاد می‌گیریم بیشتر پاسخ دهیم تا اینکه سؤال کنیم، برای اینکه مردم احساس ناراحتی نکنند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶).

الین اتکینز، یکی دیگر از محققان سنت تأویلی در تعلیم و تربیت، کوشیده است بر اساس دیدگاه تأویلی، تعبیری مناسب از برنامه‌ی درسی فراهم آورد. بر این اساس، نمی‌توان و نباید فهم را از موقعیت انضمامی فرهنگی و اجتماعی جدا نمود. فهم آدمی همواره در موقعیت عملی زندگی رخ می‌دهد. با توجه به مبانی مذکور، اتکینز درباره‌ی برنامه‌ی درسی چنین می‌گوید: «علم تأویل ما را بر آن می‌دارد که نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را بر حسب عمل، تأمل و

نیست که افراد، فعالیتهای تکانشی داشته باشند. بلکه منظور از آن، جلوگیری از جستجوی امنیتی است که حاصل تسلط خود خواسته و عامل زمینه ساز آن یعنی جستجوی یقین و عدم تحمل ابهام باشد. چنانکه گالاگر، صاحب نظر دیدگاه تأویلی در تعلیم و تربیت، می‌گوید، یادگیرنده بسان شاعر و مفسر، در پی محصولی نیست که به لحاظ فنی تحت مهار باشد، بلکه به طور ارادی و با علاقه وارد حوزه‌ای وسیع‌تر از چیزی می‌شود که مفهوم مدرن "فاعلیت شناسایی"<sup>۱</sup> فراهم آورده است که بر اساس آن، هر چیزی چون موضوع شناسایی<sup>۲</sup> در نظر گرفته می‌شود و در معرض مهار و تسلط قرار می‌گیرد. بلکه برحسب دیدگاه تأویلی، فرد تربیت شده کسی است که خود را در اختیار امری قرار می‌دهد که فراتر از اوست (گالاگر، ۱۹۹۲؛ ص ۲۰۱).

#### ۲-۴. برنامه‌ی درسی

پاینار<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) برنامه‌ریزی درسی را بیشتر به عنوان عمل در نظر می‌گیرد تا محصول. *culture* که ریشه‌ی اصلی مفهوم "برنامه‌ی درسی" است، همچون کانون کار عده‌ای از نظریه‌پردازان برنامه ریزی درسی به ویژه در آمریکای شمالی قرار گرفته است. اینان علاوه بر تأکید بر دیدگاه تأویلی، از مزایای هستی‌گرایی و پدیدارشناسی نیز بهره

1- subjectivity      2- object

3- Pinar

مفروضات خاص خود، انتظارات معینی که از متن دارد و سؤالها و علائق معین خویش، به خواندن متن می‌پردازد و بر حسب آنها تفسیر معینی از متن به دست می‌آورد. این از آن رو است که خواننده همواره به منزله فردی که عضو اجتماع خاصی است، زمینه فرهنگی، زبانی و نمادین معینی دارد و بر حسب آنها با مفروضات خاصی همراه است. به این ترتیب، وضعیت معین خواننده، او را به سوی تفسیر معینی از متن سوق می‌دهد.

از سوی دیگر، با خواندن بیشتر متن، نویسنده و مقاصد او بیشتر برای خواننده آشکار می‌شود و این، به نوبه خود، مفروضات و وضعیت اولیه خواننده را دگرگون می‌کند. در تأثیر و تأثر متقابل این دو سوی چرخه تاویل است که فهم متن صورت می‌پذیرد. تعامل میان جهان متن و جهان خواننده، به ظهور معنا و فهم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، معنا تنها معطوف به مقاصد مؤلف نیست و نمی‌توان آن را پنهان در متن دانست، بلکه معنا حاصل همین ارتباط متقابلی است که میان خواننده و متن برقرار می‌گردد.

بر این اساس، فهم متون درسی، در قالب تمثیلی چون گفتگو، بهتر تجسم می‌یابد. البته نویسنده در برابر خواننده نیست که گفتگوی شخصی میان آنها صورت پذیرد. با این حال، شکلی از گفتگو می‌تواند میان خواننده و متن

انتخاب، بازسازی کنیم.» (ص ۴۴۷، به نقل از مأخذ پیشین، ص ۴۲۴) به عبارت دیگر، برنامه درسی باید مرتبط با جریان عمل و زندگی واقعی فرد باشد و او را برای تأمل درباره کیفیت عمل خویش در جریان زندگی و موقعیتهای واقعی یاری کند و به این ترتیب، زمینه انتخاب مؤثر را برای وی فراهم آورد.

#### ۲-۵. چستی خواندن

بر اساس دومین ویژگی اساسی در دیدگاه گادامر، یعنی گفتگو با متن، که در بالا مطرح شد، خواندن یک متن، شامل متون درسی، مانند گفتگوی میان افراد است. هر چند تفاوتی میان افراد و متون، به منزله طرفین گفتگو وجود دارد، اما تمثیل "گفتگو"، مفهوم خاصی به خواندن متون، شامل متون درسی، می‌دهد.

در خواندن متون، دو سوی معین وجود دارد: در یک سو، مؤلف است که با نوشتن یک متن، پاسخی را برای برخی از جنبه‌های حیات فراهم آورده است؛ در سوی دیگر، خواننده قرار دارد که با انتظارات، سؤالها و علائق معینی که ناشی از موقعیت تاریخی اوست، به خواندن متن می‌پردازد. در ارتباط میان خواننده و متن، چرخه‌ای تاویلی پدید می‌آید. در این چرخه، دو سوی مذکور، تأثیر متقابل و مداومی بر هم می‌گذارند. در این چرخه خواننده با

متن مکتوب این است که از مخاطبان اصلی و اولیه خود نیز استعلا می‌یابد و می‌تواند توسط افراد دیگری که مخاطب اولیه آن نبوده‌اند خوانده شود. متون مکتوب با این چهارگونه استعلایی که شکل می‌دهند، از وضعیتی برخوردارند که امکان گفتگو با آنها فراهم می‌آید.

خواننده در گفتگو با متن و در طی چرخه تأویلی، چهارگام اساسی برمی‌دارد. هر چند گادامر در کتاب "حقیقت و روش"<sup>۲</sup> خود، اصولاً با بدگمانی درباره روش سخن می‌گوید، اما می‌توان این چهارگام را به نحوی صورتبندی نمود که شیوه مناسبی را در اختیار معلمان قرار دهد تا دانش‌آموزان را در خواندن متون درسی، به سوی "فهم" آنها حرکت دهند (کاون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴). در زیر، این چهارگام اساسی در خواندن متون درسی را مبتنی بر تمثیل گفتگو توضیح می‌دهیم.

گام نخست. تأکید بر افق فکری خواننده: مشخص نمودن پاسخهای اولیه

به محض این که خواننده شروع به خواندن متنی می‌کند، برخی پاسخهای اولیه در وی

برقرار گردد، زیرا در جریان خواندن خوب متن، جریانی از رفت و برگشت سؤال و جواب، میان خواننده با متن رخ می‌دهد. خواندن، بر این اساس، فعالیتی نیست که خواننده طی آن بکوشد با همدلی به افکار و احساسات نویسنده دست یابد. بلکه دو دنیای مربوط به متن و خواننده، در تبادل با یکدیگر، خواندن را پدید می‌آورند.

امکان گفتگوی میان خواننده و متن، به سبب ویژگیهایی است که متن مکتوب از آنها برخوردار است. ریکور (۱۹۷۶) چهار ویژگی برای متن مکتوب در مقایسه با گفته‌های شفاهی، ذکر می‌کند. اول این که کلمات مکتوب ثابتند و همچون گفته‌های شفاهی سیال و رها نیستند و از همین رو، همواره برای تفسیر و تفسیر مجدد، در اختیار قرار دارند. با توجه به این ویژگی، متن مکتوب، به گونه‌ای، از زمان فزاینده‌تر می‌رود یا استعلا<sup>۱</sup> می‌یابد، در حالی که گفته‌های شفاهی چنین نیست. دوم این که متون مکتوب، محتاج گوینده‌ای نیستند که به ذکر "مقصود" خود بپردازد. به این ترتیب، متن، از مقاصد آگاهانه مؤلف نیز استعلا می‌یابد. سوم این که کلمات مکتوب می‌تواند از زمینه اجتماعی و تاریخی اولیه خود خارج شود و در موقعیت دیگر خواننده شود. بر این اساس، متن از موقعیت اولیه خود نیز استعلا می‌یابد. سرانجام، چهارمین ویژگی

1- transcendence

2- facts and techniques

3- Kowan

معلم یا سایر دانش‌آموزان برای پاسخ گفتن به آنها کوشش نمایند. بلکه مطلوب آن است که خود فرد، در مورد آنها اندیشه کند و آنها را معین نماید. این پاسخهای اولیه، پاسخهای نهایی نیستند، اما نقش مهمی در فهم مناسب متن درسی دارند. در این مرحله، تأکید اصلی بر آفق فکری خواننده است.

گام دوم. تأکید بر آفق فکری نویسنده: تلاش برای فهم عمیق متن بر حسب خود آن

فهم متن بر حسب خود آن، برای دست یافتن به تفسیر معتبر آن لازم و اساسی است. تا جایی که خواننده نتواند یک متن را بر حسب شکل و زمینه تاریخی آن مورد فهم قرار دهد، وارد گفتگو با آن نشده است و تنها ممکن است انتظارات و مفروضات خود را بر آن تحمیل نماید. این ارتباطی یک سویه است و نمی‌توان آن را گفتگو دانست.

برای رعایت انصاف نسبت به متن، دو راه وجود دارد، چنانکه در قسمت اول نوشته اشاره شد. نخست، تحلیل تاریخی متن که با اطلاع یافتن از زمینه تاریخی و اجتماعی مؤلف یا متن، امکان‌پذیر می‌گردد. دوم، تحلیل ساختاری متن که با توجه به ساختار یا ویژگیهای زبانی متن صورت می‌پذیرد.

معلم ممکن است در موارد خاصی، از شرحهایی استفاده نماید که درباره متن مورد

نسبت به متن شکل می‌گیرد. این پاسخهای اولیه، به طور غالب، ناشی از مفروضات و انتظارات ویژه‌ای است که خواننده از آنها برخوردار است. مهم‌ترین گونه‌های این پاسخهای اولیه عبارتند از: الف) توافق با مطالب متن که با حرکاتی چون سر تکان دادن آشکار می‌گردد؛ ب) عدم توافق با مطالب متن که به درجات مختلف آشکار می‌شود و حاکی از تردید در اعتبار مطالب مذکور است؛ ج) تعجب در مواجهه با مطالب متن که می‌تواند برای خواننده، مطبوع یا نامطبوع باشد؛ د) ابهام و نامشخص بودن مطالب که فرد خود را نیازمند توضیح درباره آنها می‌بیند.

دانش‌آموزان می‌توانند این چهارگونه پاسخ اولیه خود را با علائمی که در حاشیه کتاب می‌گذارند، معین نمایند، همچون علامت (+) برای توافق، علامت (-) برای عدم توافق، علامت (!) برای تعجب و علامت (?) برای ابهام. معلمان نیز می‌توانند با مطرح نمودن سؤالات مربوط به این گونه پاسخهای اولیه، دانش‌آموزان را در نشان دادن آنها ترغیب نمایند، سؤالاتی از قبیل: چه توافق نظرهایی با متن دارید؟ چه عدم توافقیهایی؟ چه نکاتی برای شما تعجب برانگیز بوده است؟ چه نکاتی برایتان مبهم و محتاج توضیح بیشتر است؟

مسأله مهم در مورد این سؤالات این است که

نهایی کنند. معلم می‌تواند با طرح سؤلهایی، دانش‌آموزان را برای وارد شدن به مرحله سوم یاری کند. سؤلهایی چون؛ کدام یک از جنبه‌های تفسیر متن در مورد واقعیت را درست می‌دانید؟ چرا؟ کدام یک از جنبه‌های آن را قابل چالش می‌دانید؟ چرا؟ آیا معلم حق دارد ذهنیت خود را وارد عمل کند؟

در این مرحله، آنچه مهم است، به دست دادن دلایل متقاعد کننده برای نظرات خویش است. همچنین، ذهن گشودگی<sup>۱</sup> از اهمیت بسیاری برخوردار است، به این معنا که خواننده، آماده باشد معنای عمیق متن را دریابد و در صورت لزوم، مفروضات پیشین خود را در معرض تغییر قرار دهد.

### گام چهارم. مشخص نمودن و ارزیابی امکانهای تازه برای زندگی

در مرحله آخر، پس از آن که خواننده میان مفروضات و انتظارات خود و مفروضات و مطالب متن و نویسنده، ملاقات و گفتگوی عمیقی را برقرار نمود، اکنون نوبت آن است که وی با ارزیابی نهایی، امکانهای تازه‌ای را که برای زندگی شناخته است معین نماید. این امکانها می‌تواند از متن به دست آمده باشند، یا حاصل نقد خود خواننده نسبت به مطالب متن

نظر نوشته شده یا آثاری که اطلاعات تاریخی مربوط به زمینه متن را در اختیار می‌گذارد. آنچه در این مرحله مهم است این است که دانش‌آموز با آشنایی بیشتر با خود متن، زمینه بازاندیشی در پاسخهای اولیه خود را بیابد. چنانکه روشن است، در این مرحله، تأکید بر افق فکری متن و نویسنده است.

### گام سوم. تأکید بر مواجهه افقهای خواننده و نویسنده: هم سخن شدن با متن.

در این مرحله است که گفتگو شکل بارزی می‌یابد. خواننده باید حاصل دو مرحله پیشین را در این مرحله در ارتباط با یکدیگر در نظر بگیرد. به عبارت دیگر، پاسخهای اولیه خواننده، با توجه به دریافت عمیق‌تری که وی از متن به دست آورده است، مورد بازبینی قرار می‌گیرد. در این میان، ممکن است آنچه به صورت توافق آشکار گردیده بود، شکل عدم توافق بیابد، یا به عکس، آنچه به شکل عدم توافق جلوه نموده بود، به صورت توافق در آید، یا آنچه تعجب آور می‌نمود، عادی گردد و آنچه مبهم می‌نمود، روشن گردد و نظیر آن.

در این مرحله، بحث می‌تواند به صورت گروهی انجام شود. معلم و شاگردان به طور جمعی یا در گروههای کوچک می‌توانند نظرات و دلایل خود را در مورد مطالب متن،

1- open-mindedness

باشند. ون منن (۱۹۸۹) بر اساس دیدگاه تأویلی، پنج جنبه برای نوشتن لحاظ نموده است. نخست این که نوشتن ما را از آنچه می‌دانیم جدا می‌کند و در عین حال، ما را از آنچه می‌دانیم، به نحو عمیق‌تری متحد می‌سازد. دوم این که نوشتن ما را از جهان زیست<sup>۳</sup> جدا می‌سازد و در عین حال، ما را به نحو عمیق‌تری به عرصه جهان زیست می‌برد. سوم این که نوشتن، اندیشه را از زمینه عمل، جدا می‌سازد و در عین حال، اندیشه را به عمل باز می‌گرداند. چهارم این که نوشتن، به تجربه ما از جهان، جنبه انتزاعی می‌دهد و در عین حال، فهم ما از جهان انضمامی می‌گرداند. سرانجام، پنجم این که نوشتن، اندیشه ما را در قالب کلمات، عینی می‌کند و در عین حال، فهم ما را از چیزی که به واقع با آن در ارتباط هستیم، ذهنی می‌گرداند.

چنانکه از مطالب مذکور بر می‌آید، نوشتن، ماهیتی متناقض نما دارد، به این نحو که دو خصیصه جزئی و کلی بودن، یا انضمامی و انتزاعی بودن، یا فکری و عملی بودن در آن جمع شده است. اما این تنها یک تناقض ظاهری است و در نهایت، مقصود آن است که در جریان نگارش، فرد از جهات زیست خود

معلم می‌تواند دانش‌آموزان را در انجام این مرحله نیز یاری دهد. به عنوان مثال، وی ممکن است از آنان بخواهد که این جمله را تکمیل کنند: «گفتگو با این متن، در مورد این که زندگی من چگونه باید جریان یابد، حاکی از آن است که باید... کنم و واکنش من به این امکان است که...» (کاون، ۱۹۹۴).

## ۶-۲. چیستی نوشتن

پس از بررسی چیستی خواندن براساس دیدگاه تأویلی، اکنون به عنصر مهم دیگر تعلیم و تربیت، یعنی نوشتن نیز اشاره‌ای کوتاه می‌نماییم.

نوشتن نیز در دیدگاه تأویلی و پدیدارشناسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ون منن<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) می‌گوید: «نوشتن، اندیشیدن است... نوشتن، گونه‌ای از خودسازی<sup>۲</sup> و شکل دادن به خود است. نوشتن یعنی سنجش ژرفای امور و نیز روی آوردن به دریافت ژرفای خویش» (ص ۲۳۸). وی حتی در بیان جایگاه و اهمیت نوشتن، آن را به منزله الگویی برای پژوهش در نظر می‌گیرد و بر آن است که عمل پژوهش، گونه‌ای از نوشتن است. سخن بیشتر در مورد این نقش الگویی نوشتن برای پژوهش و تحقیق، محتاج مقاله‌ای مستقل است.

1- VenMenon      2- self-making

3- lifeworld

تعلیم و تربیت نیز قابل توجه باشد زیرا دو عنصر مذکور، در تعلیم و تربیت نیز از جایگاه کانونی برخوردار است.

در این نوشتار، تعلیم و تربیت از منظر این رویکرد به ویژه با تأکید بر آرای گادامر، مورد بحث قرار گرفت. اهمیت قائل شدن گادامر برای "فهم"، در مقابل مهار، خلاء موجود در تعلیم و تربیت معاصر را آشکار می‌سازد، زیرا جایگاه اساسی مهار نمودن در آن را می‌توان با اهمیتی که مهارت آموزی در آن یافته ملاحظه نمود. مهارت آموزی که محدود به رشته‌های فنی و حرفه‌ای نیست، بلکه در رشته‌های نظری نیز به نحو اساسی مطرح است، در پی آن است که دانش‌آموز را به توانایی مهار و تحت اداره خود در آوردن مسلح نمایند؛ خواه این مهار، ناظر به پدیده‌ها و ابزارهای طبیعی و مصنوعی باشد و خواه مربوط به متون مکتوب باشد. به ویژه، در مورد اخیر، یعنی متون مکتوب، آموختن فنون معینی برای فراگرفتن مطالب، مانع از آن می‌شود که فرد، پیچیدگی خود فهم و فهم متن را دریابد.

در دیدگاه تأویلی، هدف اساسی تعلیم و تربیت این است که افراد را قادر سازد تا به فهم دیگران، فهم متون و فهم خویش نائل آیند.

دور می‌شود تا به نحو قوی‌تر و مؤثرتری به آن نزدیک شود. به عبارت دیگر، نوشتن، فعالیتی است که در ضمن آن، فرد به فهم عمیق‌تری از خود و وضع خود در جهان نائل می‌گردد یا باید چنین گردد.

مینروا لویز-کاپلز<sup>۱</sup> (۱۹۸۹)، محقق پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت، نیز نوشتن را فراتر از شکل ظاهری آن، فعالیتی عمیق و ژرف در نظر گرفته است که با فهم خویشتن و بلکه خودآفرینی سروکار دارد. وی بر آن است که کودکان خود را در قالب داستان بیان می‌کنند<sup>۲</sup>. این کار، نخست به صورت بازی، سپس به صورت قصه‌گویی و در جوامعی که سواد مطرح است به صورت نوشتن آشکار می‌گردد.

بنابراین، در دیدگاه تأویلی، خواندن و نوشتن، گونه‌هایی از خودآفرینی و خودفهمی است که در جهان متن و جهان متنی شده جلوه‌گر می‌شود.

### خلاصه و نتیجه‌گیری

دیدگاه تأویلی با احیای دوباره‌ای که در دهه‌های اخیر یافته، در عرصه علوم انسانی تأثیراتی آفریده است، تا جایی که جانبداران آن از آن به عنوان الگوی نوینی در دانش‌ورزی یاد نموده‌اند. با توجه به جایگاه کانونی "متن" و "فهم" در این دیدگاه، انتظار می‌رود تأثیر آن در

1- Minerva Lopez- Caples

2- fictionalize



در گام سوم، امتزاج افقهای فکری خواننده و نویسنده رخ می‌دهد. سرانجام، در گام چهارم، فرد باید نتیجه فهم خود از متن را در موقعیت زندگی خویش به کار گیرد.

دیدگاه تأویلی نیز بی تردید از ضعفهایی برخوردار است و از این حیص، مورد انتقادهایی نیز واقع شده است. ارزیابی رویکرد تربیتی این دیدگاه، موضوع مقاله جداگانه‌ای است و باید در جای خود، مورد بحث قرار گیرد.

در این امر، توجه به فرایند فهم از اهمیت خاصی برخوردار است. چرخه تأویل، به نحوی که توسط گادامر در امتزاج افقهای فکری متن و مفسر مطرح شده، حاکی از آن است که چهارگام اساسی در فهم مطرح است. این چهارگام را در مورد خواندن متون درسی نیز می‌توان به کار گرفت. در گام نخست، توجه به پیش ذهنیت خواننده و برداشت اولیه‌اش در مورد متن مهم است.

در گام دوم، تلاش فرد برای قرار گرفتن در فضای متن یا افق فکری نویسنده مطرح است.

## منابع

### فارسی

- باقری، خسرو (۱۳۷۹). نقدی بر «هرمنوتیک، کتاب و سنت»، تألیف محمد مجتهد شبستری، جزوه دست نویس.
- پالمر، ریچارد (۱۹۷۵) علم هرمنوتیک، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی (۱۳۷۷)، تهران: انتشارات هرمس.
- ریخته‌گران، محمدرضا (۱۳۷۸). منطق و مبحث علم هرمنوتیک: اصول و مبانی علم تفسیر، تهران: نشر کنگره.
- فروند، ژولین (۱۹۷۲). نظریه‌های مربوط به علوم انسانی، ترجمه علی محمدکاردان (۱۳۷۲)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- کوهن، تامس (۱۹۶۸)، ساختار انقلابهای علمی، ترجمه احمد آرام (۱۳۶۹)، انتشارات سروش.

## لاتین

- Bontekoe, R. (1996). *Dimensions of the Hermeneutic Circle*. New Jersey: Hummanities Press International Inc.
- Cowan, Michael A. (1994). Conversation with a text. *College Teaching*, Spring, 42, 2, 66-72.
- Gadamer, H.G. (1993). *Truth & Method, 2d ed. Eds. and Trans.* Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall. New York: Continuum.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jardine, D. (1992). Reflections on education, hermeneutics, and ambiguity: Hermeneutics as a restoring of life to its original difficulty. *In Understandign Curriculum as Phenomenological & Deconstructed Text*, W.F. Pinar & W. M. Reynolds (eds.). New York: Teachers College Press, 159-183.
- Kerdeman, D. (1998). Some thoughts about hermeneutics & Jewish religious education. *Religious Education*, 93, 1, 29-44.
- Lopez-Caples, M. (1989). Brief stories & the fictionalization of the self. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 93-105.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1996). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Purpel, D. E. (1989). *The moral & spiritual crisis in education: A curriculum for justice & compassion in education*. Granby, Massachusetts: Bergin & Garvey Publisher's.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory*. Fort Worth: Texas Christian University. Van Manen, M. (1989). By the Light of anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232-256.

دریافت مقاله: ۸۰/۷/۱۶

تاریخ بررسی مقاله: ۸۰/۱۰/۲۲

پذیرش مقاله: ۸۱/۱۲/۷