

به نام خدا

هرمنوتیک فلسفی و دلالت‌های آن در برنامه درسی: با تأکید بر

دیدگاه گادامر

مقدمه

امروزه، هرمنوتیک جایگاه ویژه‌ای در قلمرو دانش و تفکر بشری دست و پا نموده و متفکرین و محققین حوزه‌های مختلف از جمله فلسفه، الهیات، علوم اجتماعی، نقد ادبی، تعلیم و تربیت و ... را به تأمل و پژوهش پیرامون خود وادار نموده است. استعمال واژه هرمنوتیک از دوران یونان باستان به طور متفرق متداول بوده است. ارسطو از این لفظ برای نام‌گذاری بخشی از کتاب معروف خود به نام ارغنون استفاده و آن را پری هرمناس به معنی در باب تفسیر نامید. وی در این اثر به بررسی ساختار دستوری گفتار آدمی پرداخت. بعد از ارسطو نیز اشخاص مختلفی از جمله دان هاور این واژه را در کتب و آثار خویش مورد استفاده قرار دادند. اما مفهوم هرمنوتیک به منزله‌ی شاخه‌ای خاص از دانش، پدیده‌ای نو ظهور و مربوط به دوران مدرنیته است و از قرن هفدهم به بعد به عنوان اصطلاحی که ارجاع به شاخه‌ای خاص از دانش بشری دارد متداول گشت (واعظی، ۱۳۸۶).

واژه هرمنوتیک در اصل از واژه یونانی Hermeneuin به معنای تفسیر کردن مشتق شده است (پالمر، ۱۳۹۰) و برخی آن را مأخوذ از واژه Hermes می‌دانند. هرمس واسطه‌ای بود که به عنوان مفسر و شارح، محتوای پیام خدایان را که ماهیت آن فراتر از فهم آدمیان بود، برای آنها به گونه‌ای قابل درک درمی‌آورد (واعظی، ۱۳۸۶). وی علاوه بر این که میانجی بین خود خدایان، و نیز بین خدایان و انسانها بود، هدایتگر ارواح به دنیای پس از مرگ هم بود. علاوه بر موارد، هرمس به عنوان مخترع زبان و گفتار، مترجم و مفسر، دروغگو، دزد و شاید نیز معرفی شده است (کوزن هوی، ۱۹۸۱). اسلاتری (۲۰۰۶) نیز بر این باور است که هرمس علاوه بر تفسیر و ابلاغ پیام خدایان، پیامبر حقه، نیرنگ و شیطنت نیز بوده است و غالباً سعی در تمرد از آداب و رسوم، قوانین و سنن خدایان و تجربه امور جدید داشته است. بازسازی‌گرایان مفهومی با تکیه بر این تفسیر اسلاتری، لزوم توجه به فراتر رفتن از مرزهای سنن و قوانین کهن در جهت آزمودن امور جدید و

برداشت‌های نو از آنها را خاطرنشان می‌سازند. در واقع، نقش‌های متعددی که برای هرمس در نظر گرفته شده، وی را به عنوان تصویری ایده‌آل برای هرمنوتیک معرفی می‌کند.

از هرمنوتیک طبقه‌بندی‌های متفاوتی صورت گرفته است. برخی آن را از لحاظ کاربرد، به دو نوع هرمنوتیک متنی و هرمنوتیک فلسفی تقسیم نموده‌اند؛ در حالی که برخی دیگر آن را به لحاظ تاریخی به سه نوع، سنتی، مدرن و فلسفی طبقه‌بندی کرده‌اند که در این نوشتار به طبقه‌بندی دوم یعنی طبقه‌بندی تاریخی اشاره شده و در این فرایند، با توجه به هدف نوشتار بیشتر به هرمنوتیک فلسفی و با تأکید بر آرای گادامر پرداخته شده و در نهایت دلالت‌های این رویکرد در برنامه درسی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

هرمنوتیک سنتی، مطالعه تفسیر متون مکتوب، به ویژه متون ادبی، مذهبی و قانونی است. هرمنوتیک در مطالعات مذهبی و فلسفه اجتماعی، مطالعه تئوری و عمل تفسیر است. در واقع، نگرش سنتی نسبت به هرمنوتیک غالباً در تفسیر متون مقدس به عنوان یک روش مورد استفاده قرار گرفته است. در این نگرش متفکران مسیحی و یهودی مانند آگوستین و فیلون، به تفسیر رمزی و تأویل کتب مقدس می‌پرداختند. این فرایند تا قرون وسطی ادامه داشت تا این که در عصر دین‌پیرایی و نهضت اصلاح دین، استفاده از هرمنوتیک برای تأویل و تفسیر کتاب مقدس رواج بیشتری یافته و شکل مدون‌تر و منظم‌تری به خود گرفت (بخشایش، به نقل از صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱). بنابراین، در هرمنوتیک سنتی، مواجهه با متن و ابهامات موجود در آن و سپس ابهام‌زدایی از متن، مهم‌ترین هدف بود. در واقع، در دیدگاه سنتی، فهم متن امری طبیعی قلمداد می‌شد، الفاظ گویای معانی بودند و برای فهمیدن متن چیزی جز دانستن زبان و قواعد دستوری نیاز نبود، مگر در مواردی که متن دارای ابهام بود که در این صورت پای تفسیر به میدان باز می‌شد (واعظی، ۱۳۸۶).

هرمنوتیک مدرن با آثار افرادی چون دیلتای و شلایر مایر مطرح گشت. به عقیده دیلتای، با توجه به تفاوت‌های ریشه‌ای و محتوایی علوم انسانی و اجتماعی با علوم طبیعی چون فیزیک، این دو دسته علوم می‌باید هر کدام روش‌های متفاوتی که خاص خودشان است را دنبال کنند. وی معتقد بود که جهان طبیعت مستقل از اراده و معرفت انسان‌ها وجود دارد، در حالی که جهان انسانی تابع اراده ماست. به عبارت دیگر دنیای طبیعی از بیرون قواعدش را بر انسان تحمیل می‌کند در حالی که دنیای انسانی و اجتماعی توسط اراده انسانی ساخته می‌شود. دانش‌های طبیعی نوعی ضرورت و موجبیت دارند، ولی علوم انسانی بیشتر احتمالی و شرطی هستند و از اختیار و اراده

انسان ناشی می شوند (اوجاقی، به نقل از صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱). بر مبنای این استدلال‌ها و موارد مشابه بود که دیلتای سعی نمود متد جامع و فراگیری برای تفسیر پدیده‌های انسانی پدید آورد و آن را به عنوان یک نوع روش‌شناسی علوم انسانی در مقابل روش‌شناسی علوم طبیعی به کار گیرد (سبحانی، ۱۳۸۵).

شلایر ماکر نیز هرمنوتیک را به مثابه یک روش، اما با هدف جلوگیری از خطر بدفهمی یا سوء فهم، به کار برد. وی برای نخستین بار بحث در مورد فهم را وارد هرمنوتیک نمود و در حالی که قبل از وی فهم اعم از تفسیر بود، وی فهم و تفسیر را با هم متحد کرد. شلایر ماکر هرمنوتیک را از محدوده متون دینی خارج کرد و متون دیگر و گفتارها را نیز در حیطه فعالیت آن قرار داد. همان طور که عنوان شد، محور اصلی مباحث هرمنوتیکی شلایر ماکر، یافتن راهکارهایی برای پرهیز از سوء فهم بود. اما در حالی که هرمنوتیک پیش از او تمام رسالت خویش را در ایفای وظیفه‌ای تکنیکی و ترسیم قواعد ادبی و دستوری برای حصول فهم می دانست، وی به عدم کفایت قواعد زبانی و دستوری برای حصول فهم و تفسیر متن رای داد و فهم کامل را مبتنی بر دو نوع تفسیر دانست، تفسیر دستوری بر مبنای تجزیه و تحلیل کلمات و لغات و تفسیر روان‌شناختی به منظور راهیابی به دنیای ذهنی نویسنده. تفاوت اصلی آرای دیلتای و شلایر ماکر در این بود که اگر چه دیلتای سعی می‌کرد روشی واحد برای تفسیر علوم انسانی فراهم کند، اما سعی شلایر ماکر در جهت تولید نظریه‌ای عام برای فهم هر گونه متن بود. نکته مشابه تمامی نظریه پردازان کلاسیک را نیز می‌توان اعتقاد آنها به امکان دستیابی عینی به نظر و هدف مؤلف دانست، عینیتی که بعدها افرادی چون هایدگر، هابرماس و گادامر، که از طرفداران هرمنوتیک فلسفی بودند، به شدت با آن به مخالفت پرداختند (صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱).

به طور کلی، هرمنوتیک مدرن بر مبنای آموزه‌های زیر استوار است:

۱- مفسر در جست وجوی معنای متن است. معنای متن آن چیزی است که مقصود و منظور متکلم بوده است. پس عینیت، میزان مطابقت برداشت مفسر از منظور نویسنده است.

۲- رسیدن به هدف فوق از طریق روش عقلایی فهم متن از یک سو و همدلی با مؤلف از سوی دیگر امکان پذیر است. در روش عقلایی، ظهور لفظی متن، پل رسیدن به معنا و مقصود نویسنده می‌باشد و دلالت الفاظ بر معانی، تابع اصول و قواعدی است که قابل شناسایی است. همدلی با نویسنده یا مؤلف، از طریق بازسازی شرایط روحی، اجتماعی و فرهنگی که مؤلف در آن زیسته ممکن می‌گردد.

۳- حالت ایده‌آل برای مفسر آن است که به فهمی یقینی از مقصود متکلم دست یابد. در مورد متون، این حالت باید از تفاسیری به دست آید که روش آن در عرف رایج عالمان پذیرفته شده باشد.

۴- فاصله زمانی پیدایش متن با خواننده مانع درک مقصود نویسنده نیست، زیرا تغییرات زبان در گذر زمان آنچنان شدید نمی‌باشد.

۵- همت مفسر می‌باید برای درک پیام متن صرف شود و هر گونه دخالت دادن ذهنیت مفسر در فهم نارواست.

۶- فهم‌های متعدد از متن مردود است و می‌بایست معیاری برای تمایز فهم حقیقی از غیر حقیقی وجود داشته باشد (رد نسبیت‌گرایی تفسیری) (واعظی، ۱۳۸۶).

سومین رویکرد در هرمنوتیک، هرمنوتیک فلسفی نام دارد. هرمنوتیک فلسفی در وهله اول به نظریه معرفتی ارائه شده توسط هایدگر که بعداً توسط گادامر توسعه یافت، و نیز گاهی اوقات به نظریه‌های پل ریکور اشاره دارد (گراندین، ۱۹۹۴). هرمنوتیک فلسفی هایدگر، توجه را از تفسیر به سمت درک وجودی که مستقیم‌تر و بدون واسطه است متمرکز نمود. به عنوان مثال، هایدگر «هرمنوتیک خاص همدلی» را برای حل مسئله کلاسیک فلسفی «ذهنان دیگر»، با قرار دادن این موضوع در بستر وجود ارائه نمود (آگوستا، ۲۰۱۰). هرمنوتیک فلسفی، تأمل فلسفی در پدیده فهم را وجهه همت خود قرار داده است. بنابراین علاقه ای به ارائه روش و بیان اصول و قواعد حاکم بر فهم و تفسیر ندارد؛ چه این روش در باب فهم متن باشد و چه در باب مطلق علوم انسانی به کار آید. علاوه بر این اگر دقت کنیم این نوع هرمنوتیک نه تنها علاقه ای به ارائه روش ندارد، بلکه به نقد متدلوژی می‌پردازد و ایده «از راه تنقیح روش می‌توان به حقیقت رسید» را به نقد می‌کشد (واعظی، ۱۳۷۹).

شاخصه اصلی هرمنوتیک فلسفی که به وسیله هایدگر پایه‌ریزی شد و با گادامر اوج گرفت «مفسر محوری» است. گادامر بر این نکته تأکید می‌کند که مفسر در فهم خود، از سنت، پیش‌داوری‌ها و پیش‌فرض‌ها متأثر می‌شود. یعنی مفسران و عالمان با زمینه‌هایی از سنت پیوند خورده و با پیش‌دانسته‌های خود به تفسیر موضوع می‌پردازند. بدین ترتیب، درک دنیای ذهنی مؤلف و مراد و مقصود او برای گادامر اهمیت ندارد و هدف تفسیر متن تنها تولید معنای جدید است نه باز تولید ذهنیت و قصد مؤلف. بنابراین هرمنوتیک فلسفی بر این دعاوی اصرار دارد:

۱. فهم عینی و مطابق با واقع وجود ندارد.

۲. معیار دادرسی در باب صدق و کذب فهم متون منتفی است، یعنی باید به نسبیت فهم تن داد.

۳. هر تفسیری به ناچار، تفسیر به رأی و مبتنی بر انتظارات و پیش فرض‌هاست.

۴. فهم‌های مختلف از متن واحد، هیچ ترجیح منطقی بر یکدیگر ندارند (سبحانی، ۱۳۸۵).

در هرمنوتیک فلسفی اعتقاد بر این است که فرد نه با ذهنی خالی و خنثی، بلکه با مجموعه‌ای از پیش‌فهم‌ها و پیش‌قضاوت‌ها به استقبال متن می‌رود. این پیش‌فهم‌ها و پیش‌قضاوت‌ها مانع از آن است که ما یک شیء خارجی یا یک متن را فارغ از پیش‌داوری‌ها تفسیر کنیم. به عقیده هایدگر، هدف از تفسیر متن آشکار ساختن پیش‌فهمی است که ما از قبل درباره متن داریم. مفسر در سایه تفسیر متن امکان‌های وجودی خویش را توسعه می‌دهد، نه این که فردیت مؤلف را بشناسد. مفسری که متن را می‌فهمد، وضعیت ذهنی جدیدی برای او به وجود می‌آید که در سایه آن می‌تواند ارتباطات جدیدی را ببیند، نتایجی جدید را استنباط کند و به توانایی خویش بیشتر و بهتر پی ببرد. علائق و انتظارات مفسر به پیوست پیش‌دانسته‌های او، بر ماهیت و جهت‌گیری تفسیر حکم می‌راند. در تفسیر متن مفسر معنای خویش را به متن تحمیل نمی‌کند، بلکه ارائه می‌کند. هایدگر در مورد دخالت پیش‌فرض‌های مفسر در فهم و امکان بدفهمی معتقد است که باید از دخالت دادن پیش‌فرض‌های موهوم و عامیانه در عمل فهم پرهیز کرد و پیش‌فرض‌هایی را به کار گرفت که از نفس اشیاء ناشی شده باشد (واعظی، ۱۳۸۶).

در همین رابطه، هایدگر سه صورت برای پیش‌فهم متصور است که عبارتند از:

الف. پیش‌داشت: چیزی که ما از قبل آن را دارا هستیم. این مفهوم ناظر به نوع ارتباط ما در جهان است. در تعلیم و تربیت این مفهوم ناظر به ارتباطی است که معلم طی جلسات مختلف کلاسی با شاگردان داشته است.

ب. پیش‌نظر: دیدگاه اولیه‌ای است که فرد در نتیجه ارتباط مذکور نسبت به چیزی که با آن ارتباط دارد (پیش‌داشت) پیدا می‌کند. در تعلیم و تربیت، پیش‌نظر عبارت است از دیدگاه اولیه‌ای که معلم در نتیجه ارتباط خاص خود با شاگردان، نسبت به آنها یافته است.

ج. پیش‌مفهوم: پیش‌مفهوم ناظر به انعکاس پیش‌نظر در قالب زبان است. دیدگاه اولیه ما در قالب مفاهیم معینی برایمان مطرح می‌گردد. در تعلیم و تربیت مقصود از پیش‌فهم، کلمات و مفاهیمی است که معلم دیدگاه اولیه خود در مورد شاگردان را در قالب آنها بیان می‌کند (باقری، ۱۳۸۶).

از دیگر مفاهیم اساسی در هرمنوتیک فلسفی، مفهوم «چرخه هرمنوتیک» است که به معنای رابطه کل با جزء و جزء با کل است (گادامر، ۱۹۷۶). این مفهوم بر مبنای این مفروضه شکل گرفته

است که فهمیدن یک اثر، متن یا شیء خارجی، ساز و کاری حلقوی دارد. تفسیر با پیش تصوراتی آغاز می شود که پی در پی جانشین هم می شوند تا آنچه مناسب تر است باقی بماند. در این دیدگاه «... فهم یک متن (به معنی هر گونه نماد یا کنش انسانی) به معنی کشف دانش از پیش موجود و جهان شمول نیست، بلکه به معنی تفسیر، ساختن و تصرف احتمالات حرکتی است که خود را به اشکال گوناگون و غالباً مبهم نمایان می سازند» (پاینار و مک نایت، به نقل از صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱). گادامر نیز معتقد است که فهم در چرخه ای هرمنوتیکی روی می دهد که کار اصلی آن تولید معناست. برای تولید یک چرخه هرمنوتیکی بالقوه بارور، شخص می بایست با نگرشی سخاوتمندانه به استقبال متن برود و به آن یک حقیقت موقت اعطا کند. اگر مشخص گشت که متن نادرست و ناحق می باشد، آنگاه نوعی فهم متفاوت در پی می آید، به این صورت که آن شخص دیگر به آن به عنوان حقیقتی بنیادی نظر نخواهد افکند بلکه سعی خواهد کرد به دلایلی که این متن نادرست را به وجود آورده اند، به انگیزه های نویسنده، ... توجه کند. عدم توجه به فرض حقیقت موقت می تواند مفسر را از فهم خود آن چیز محروم کند (بلاکر، ۱۹۹۳).

با این اوصاف، چرخه هرمنوتیک ناظر به فرایندی دوری است که طی آن، فهم پدیده مورد نظر میسر می شود. در این چرخه، ارتباطی دوری میان کل و اجزای متن بوجود می آید. در این ارتباط، از سویی فهم اولیه از کل یک متن زمینه ای می شود برای آن که اجزای آن متن معنا و شرح مناسبی پیدا کند و از سوی دیگر دریافت هر چه بیشتر اجزای یک متن موجب می گردد که کل متن یکپارچگی مناسبی پیدا کند و برای ما قابل تعریف شود. از آنجا که چرخه هرمنوتیکی چرخه ای باز است بار دیگر همین رابطه میان کل و اجزاء برقرار می گردد تا جایی که فهمی استوار نسبت به کل متن برای ما حاصل آید (باقری، ۱۳۸۶). بنابراین، به شکلی خلاصه می توان گفت که چرخه هرمنوتیکی، به طور سنتی اشاره به رویارویی دا محی دارد که مفسر باید بین اجزای مستقل متن و برداشت پیشین خود از کل متن برقرار کند تا به فهم و درک کامل آن دست یابد. به علاوه، گادامر در هرمنوتیک فلسفی اصلاحی تحت عنوان امتزاج افق ها را نیز مطرح می نماید.

وی فهم را محصول گفت و گوی مفسر با متن می داند و معتقد است که معنای متن چیزی جز توافق صورت گرفته میان افق معنایی مفسر و افق معنایی متن نیست. مراد از افق معنایی، مجموعه باورها، گرایشات و جهت گیری های عقیدتی و احساسی هر فرد است که دنیای ذهن او را می سازد (واعظی، ۱۳۸۳).

به طور خلاصه، هرمنوتیک فلسفی بر آموزه های زیر استوار است:

- ۱- فهم متن، محصول ترکیب افق معنایی مفسر با افق معنایی متن است. بنابراین، دخالت ذهنیت مفسر در فهم امری مذموم نیست؛
- ۲- درک عینی متن (مطابق با هرمنوتیک کلاسیک) امکان پذیر نیست، چرا که در تفسیر، پیش‌دانسته‌های مفسر دخیل است؛
- ۳- امکان قرائت‌های مختلف از متن وجود دارد؛
- ۴- درک نهایی و غیر قابل تغییر از متن نداریم؛
- ۵- هدف از تفسیر متن، درک مراد مؤلف نیست. فهم متن، محصول مکالمه مفسر با متن است، نه با نویسنده؛
- ۶- معیاری برای سنجش تفسیر معتبر از نامعتبر نداریم، چرا که در اصل چیزی به نام تفسیر معتبر نداریم؛
- ۷- نسبی‌گرایی تفسیری امری قابل قبول است (واعظی، ۱۳۸۶).

هرمنوتیک فلسفی گادامر و تعلیم و تربیت

با تمرکز بر آن قسمت از فلسفه گادامر که بیشتر مربوط به مسائل تربیتی است، شش مضمون را می‌توان شناسایی نمود. این مضامین ابتدائاً در کتاب مهم وی یعنی حقیقت و روش (۱۹۷۶) قابل مشاهده است، اما در آثار بعدی وی اصلاح و توسعه یافته‌اند. این شش مضمون عبارتند از: تقدم و اهمیت بازی در تجربه منتهی به درک؛ اثر تاریخ؛ زمینه‌سازی برای اندیشه توسط زبان؛ تکثر سنت‌ها؛ امتزاج و تلفیق افق‌ها؛ انسان به عنوان گفتمان (هوگان، ۲۰۰۰).

گادامر برای تشریح اهمیت و تقدم بازی در تجارب انسانی، سعی نموده تا این تقدم را از طریق مقایسه آن با اهمیت آگاهی انتقادی فرد نشان دهد. وی بر این باور است که یک بازیگر و یا به عبارت بهتر، فرد شرکت کننده در یک بازی، بحث و یا حرکات موزون، همیشه بیشتر از آنچه که خود بدان آگاه است درگیر در چیزی می‌شود. در حالی که این فرد به طور آگاهانه و حتی با ابتکارات شخصی قطعی خویش آگاهانه به انجام یک بازی کمک می‌نماید، اما در عین حال تحت تأثیر جریان مداوم اقدامات دیگران نیز قرار دارد؛ موارد متعددی از قبیل حرکات، واکنش‌ها، انتظارات، محدودیت‌ها، سورپرایزها و تفاوت‌های معنایی ظریف و ... که بازی را پر شور و حرارت می‌نمایند. این تأثیر و تأثر متقابل دربردارنده‌ی پیش‌زمینه‌هایی از مفروضات، کیفیات، ظرفیت‌ها و ... است که اقدامات شرکت‌کنندگان را از دید خودشان معنادار و قابل فهم می‌سازد، هر چند که

ممکن است این اقدامات از دید سایر افراد منسجم و معنادار تلقی نگردند. نکته اصلی اشارات گادامر این است که ما برای فهم مشارکتهای ارادی افراد می‌بایست تلاش نماییم تا در موقعیت یک مشارکت‌کننده آگاه و نقاد قرار بگیریم، نه یک مشاهده‌گر جدا شده از موقعیت یا یک تحلیل‌گر عینی. حالت یک مشاهده‌گر جدا از موقعیت، علیرغم داشتن جذابیت‌های روش شناختی، ممکن است تصویری کاذب و غیر واقعی از فعالیت انتقادی ارائه نماید (هوگان، ۲۰۰۰).

پاردین معتقد است که پیوند به وجود آمده بین بازی و هرمنوتیک نشان دهنده این مطلب است که بین پدیده‌ای به نام بازی و هویتی به نام هرمنوتیک، نوعی پیوند طبیعی عمیق وجود دارد. این نوع نگاه به بازی، لزوم توجه به عنصر غیریت یا دیگری را در جریان تجربه خاطرنشان ساخته و اظهار می‌دارد که عمل هرمنوتیکی یک عمل فنی و خطی نیست که بتوان آن را صرفاً با منطق به انجام رسانید (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶).

در هرمنوتیک فلسفی می‌بایست هر پدیده را در مجموعه‌ای وسیع که با امتداد تاریخی آن مرتبط است مورد ملاحظه قرار داد. شناخت تمامیت در این دیدگاه، بعدی طولی می‌یابد که توالی پدیده مورد نظر را به صورت پیوستاری از زمان گذشته تا حال مد نظر دارد (بدری و حسینی نسب، ۱۳۸۶). هوگان (۲۰۰۰) بر این باور است که به طور کلی، در اصل تأثیر تاریخ، دو موضوع قابل طرح است: در وهله اول، آگاهی از تأثیر تاریخ بر زمینه‌ها و موقعیت‌هایی که فهم انسانی در آن‌ها رخ می‌دهد و در وهله دوم، آگاهی از تأثیرات ایجاد شده توسط این تأثیرات در درک و فهم ما. این اصل می‌تواند پیامدهای مهمی را برای فلسفه، به عنوان یک نقد عقلانی در بر داشته باشد. فلسفه انتقادی - به ویژه از لحاظ معرفت شناختی - با اطمینان فرض می‌کند که می‌تواند به طرق مختلف، به فراسوی بافت‌های زمینه‌ساز تلاش انسان برای دستیابی به فهم، نفوذ کرده، نقاط ضعف این موقعیت‌ها را شناخته و بر آنها غلبه نماید.

فهم نفس و خود آگاهی نیز همچون فهم هر پدیده دیگر فرایندی ذاتاً نسبی و ناکامل بوده و نمی‌توان آن را در جایی خارج از تاریخ و زبان جستجو کرد. از دید فلسفه هرمنوتیک شرط دستیابی به حقیقت حذف و سرکوبی پیش داورها نیست، بلکه تأمل و بازاندیشی آنها مهم است. از سوی دیگر، فهم همواره در حال نو شدن است و انسان‌ها در افق‌های تاریخی مختلف فهم‌های متفاوتی از یک پدیده واحد دارند (مرشدی، ۱۳۸۶). توجه به مفروضات اصل اثر تاریخ باعث می‌گردد تا پیش‌دانسته‌های آموزان نه تنها به عنوان یک متغیر مزاحم تلقی نگردد، بلکه به عنوان شرطی

ضروری در یادگیری نیز مورد نظر قرار گیرد. از سوی دیگر، بر اساس این مفروضات، تفاسیر جدید و تازه دانش‌آموزان از سنت‌های گذشته نیز معتبر شمرده می‌شوند (صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱).

پیرامون زمینه‌سازی زبان برای رشد تفکر می‌توان گفت که اساساً این زبان است که تجربیات انسان از جهان را قابل فهم و بیان می‌سازد. گادامر اظهار می‌دارد که برای یادگیری یک زبان فرد شرکت‌کننده می‌بایست در یک فرایند کارآموزی غیر رسمی که در آن، رشد ثلاثت زبانی و تغییر اصطلاحات آن زبان به شکلی غیر قابل تفکیک با درونی ساختن ایده‌ها و عقایدی خاص به هم پیوند می‌خورند، وارد گردد. به موازات نظریه ویتگنشتاین متأخر، در این دیدگاه نیز زبان نه به عنوان مجموعه‌ای از ابزارها که می‌بایست فرا گرفته شده و بعداً به شکل دلخواه مورد استفاده قرار گیرد، بلکه به عنوان چیزی مطرح است که همواره در شکل دهی به تفکر، عمل و نیز صحبت کردن ما نقشی فعال دارد. به نظر می‌رسد که نفوذ تأثیرات تاریخ در زبان و کاربرد آن به اندازه نفوذ آن بر آگاهی و عقلانیت افراد است (هوگان، ۲۰۰۰). گادامر بر این باور است که هر شخص در وهله نخست یک حلقه زبانی است و این حلقه‌های زبانی با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و با هم در می‌آمیزند. زبان بار دیگر و چون همیشه در خزانه واژگان و دستور زبان ظهور یافته و بی‌کرانگی گفتمانی را که بین هر گوینده و مخاطب وی وجود دارد، به همراه خواهد آورد (اسلاتری، ۲۰۰۶).

مضافاً، زبان همانند الگویی است که از هستی انسان پرده برداشته و آن را آشکار می‌سازد (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰).

به علاوه، گادامر در زمینه سنت بر این باور است که سنت اشتباهاً به عنوان آنچه که حقیقت خود را بر پیروانش تحمیل می‌نماید، درک و ملاحظه شده است. سنت، در درجه اول، یک رویداد انتقال و تسلیم نیست، بلکه فعل و انفعالی همواره معنادار و بارور با امکان ادراکات، تعارضات، سوء تفاهات، تحولات، و ... جدید است (هوگان، ۲۰۰۰).

گادامر معتقد است که برخورد واقعی با سنت مستلزم اقدامی با عنوان تلفیق و امتزاج افق‌هاست. در این برخورد، از یک سو افق فهمی که فراگیر با خود به این مواجهه می‌آورد و از سوی دیگر، افق موجود در یک سنت که فراگیر را مورد خطاب قرار می‌دهد، با هم تلفیق می‌شوند. آن چه که در این جا مورد نظر گادامر است تنها یک حالت ذوب شدن در هم نیست که در آن تمامی تنش‌ها و کشمکش‌ها خوابیده و کنار می‌روند، بلکه منظور وی نوعی حرکت دقیق رفت و برگشتی، بین فراگیرنده و چیز دیگری است که وی را مخاطب قرار می‌دهد. در این فعل و انفعال تجسمی خاص از سنت - علمی، ادبی، مذهبی و ... - به طور صریح بیان می‌شود، اما با این حال، این بیان و

مفروضات قابل تردید بوده و می‌تواند از سوی فراگیرنده مورد پرسش قرار گیرد. در این رویداد، فراگیر به همان اندازه که از یک متخصص حوزه‌ای خاص فاصله می‌گیرد، تبدیل به یک شرکت‌کننده فهمیده‌تر و بالغ‌تر می‌گردد. این حقیقت که فهم فراگیرنده ممکن است در نتیجه چنین رویارویی‌هایی تغییر کند، به معنای هم‌نوایی و انطباق وی نیست، بلکه بیشتر به معنای تسلط یافتن وی بر چیزی که در حال حاضر در آن تغییر و دستکاری‌هایی انجام داده است. امتزاج خود تلاشی فعال در جهت دستیابی به فهمی جامع و مبتنی بر نقد خویش است و نه فهمی کامل و مطلق (هوگان، ۲۰۰۰).

در این زمینه می‌توان گفت که الگوی گادامر در زمینه تأویل در مفهوم «گفتمان با متن» خلاصه می‌شود. به عبارتی، معنی، امری نیست که به طور انحصاری در متن وجود داشته و به وسیله مؤلف در آن قرار گرفته باشد، بلکه معنی، گفتگوی مفسر با اثر مؤلف است و در نتیجه امتزاج افق‌های زمانی آن دو آشکار می‌گردد (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰). از دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، این امکان که فرد بدون پیش ذهنیت‌ها و تعصبات خود به سراغ متن دیگر و فرد دیگر برود وجود ندارد. در این دیدگاه، درک و فهم ناشی از خالی شدن یادگیرنده در مقابل جذابیت و هیبت فرد دیگر یا متن دیگر نمی‌باشد. بنابراین، یادگیرنده باید هم‌زمان از یکسو، گشودگی خویش نسبت به متن را حفظ نموده و از سوی دیگر به ذهنیت‌های قبلی خود نیز اجازه دهد که در فرایند درک و فهم شرکت نمایند. این موضوع قابل تشبیه به یک بازی است که در آن طرفین به چیزی فراتر از دل‌مشغولی‌های ویژه خود خویش توجه می‌کنند و آن چیز، خود بازی است (بلاکر، ۱۹۹۳).

بنابراین، می‌توان گفت که از دیدگاه گادامر، فهم ارتباطی بین موضوع و محمول نیست، بلکه رابطه‌ای بین افق‌هاست و از آنجا که نمی‌شود افق یکی را نادیده گرفت و از آن گذشت، پس فهم از طریق ترکیب افق‌ها حاصل می‌گردد. بنابراین فهم عبارتست از یک فرآیند امتزاج و ترکیب افق‌ها. آخرین اصل مورد اشاره‌ی هوگان (۲۰۰۰)، اصلی تحت عنوان انسان به عنوان گفتمان است. این اصل می‌تواند به عنوان نتیجه منطقی و طبیعی پنج اصل قبلی در نظر گرفته شود. اگر عقلانیت را به شکل صحیح، نه به عنوان چیزی که توسط دلیلی مستقل در جایی محفوظ شده، بلکه به عنوان جریانی مداوم از تأثیراتی که به دنبال انسجامی فراگیرتر هستند، درک نماییم؛ اگر این تأثیرات خودشان نشانه‌هایی از یک تاریخ مؤثر که زمینه را برای زبان و تفکر مهیا می‌سازد، و البته آن‌ها را سیال و روان می‌نماید، در بر داشته باشند؛ اگر سنت را نه به عنوان نیرویی تحمیلی از سوی اموری که قبلاً نهادینه شده و در حال حاضر باید از آن اطاعت نمود، بلکه به عنوان مجموعه‌ای

متکثر از آن چه که ما را متمایل به میراث قدیم و جدیدمان می‌نماید درک نماییم؛ اگر خود درک و فهم انسانی را نوعی تعامل دقیق بین افق‌های فرهنگی که به طور فعالانه و لو مختلف، در فهم اثرگذارند تصور نماییم؛ آنگاه تمام این موارد، دیدگاهی حیاتی و تعیین‌کننده پیرامون ظرفیت درک و فهم انسان و یا به شکلی دقیق‌تر، استعداد فهم انسان ارائه خواهند نمود. این دیدگاه همانی است که گادامر آن را گفتمانی که ما هستیم، می‌نامد (هوگان، ۲۰۰۰).

هرمنوتیک فلسفی و برنامه درسی

اسلاتری (۲۰۰۶) بر این باور است که جهت‌گیری رویکرد هرمنوتیک، یک جهت‌گیری عملی است و سازمان اجتماعی که ایجاد می‌کند، مبتنی بر تعامل است. وی مبانی عقلانی رویکرد هرمنوتیک را به شرح زیر بر می‌شمرد:

- ۱- بر مفاهیم و تعامل صریح تأکید می‌نماید. ۲- به انسانها به عنوان پدیدآورندگان دانش می‌نگرد. ۳- در جستجوی مفروضات و معانی برآمده از بافت زندگی روزمره است. ۴- واقعیت را به عنوان چیزی بین اذهانی می‌پندارد که در یک فضای تاریخی، سیاسی و اجتماعی ایجاد و تسهیم می‌گردد. ۵- به شکلی حساس، بر روی معناسازی از طریق زبان تمرکز می‌نماید.
- با توجه به آنچه که تاکنون اشاره گردید، به طور کلی، رویکرد هرمنوتیک می‌تواند دلالت‌ها پیامدهای زیر را برای برنامه درسی به همراه داشته باشد:

۱- برنامه درسی به دلیل ماهیت فرهنگی آن در جوامع مختلف و زمان‌های مختلف، معانی متفاوتی پیدا می‌کند. به همین دلیل از پیامدهای مهم دیدگاه هرمنوتیک فلسفی در برنامه درسی، تأویل دیدگاه‌ها و غنی‌سازی زبان برنامه درسی است. کاربرد این دیدگاه در برنامه درسی، لزوم توجه به عنصر فردیت، غیریت و شرایط فرهنگی را در تأویل و تفسیر برنامه درسی ضروری می‌سازد (قادری، ۱۳۸۳). در اینجا، لزوم توجه به برنامه‌های درسی چندفرهنگی مشخص می‌گردد.

۲- اتخاذ رویکرد هرمنوتیکی، به برنامه‌ریزان درسی کمک می‌کند تا برداشت‌هایی جدید و تازه از پدیده‌ها به دست آورند و دیدگاه‌های ابزاری در تعلیم و تربیت را، که برنامه درسی را به مثابه یک شیء و فاقد ماهیت بافتاری و موقعیتی دانسته و سعی در استانداردسازی آن دارند، مورد انتقاد قرار دهند (صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱). در اینجا، برنامه درسی ماهیتی متکثر و بالنده و نه قالبی و محدود به خود می‌گیرد.

۳- از دیدگاه فلسفه هرمنوتیک، برنامه درسی نباید با اکراه یا به صورت نسخه‌ای از قبل پیچیده شده باشد؛ بلکه فراگیران می‌بایست فعال در نظر گرفته شوند و به گزینش در مورد مواد درسی ترغیب شوند. معلم نیز باید بر موقعیت و فرصت‌های یادگیری بر اساس انتخاب دانش آموز تأکید ورزد. بر این اساس، آموزش مواد درسی و ارزیابی از آنها بر اساس علائق، توانایی‌ها و نیازهای فراگیران خواهد بود، تربیت فردی مورد توجه قرار گرفته، برنامه‌ریزی از انعطاف بالایی برخوردار خواهد شد، و هر فراگیر مطابق با گزینش خویش در کلاس حاضر می‌شود. در تعلیم و تربیت هرمنوتیک بر فهم معنا و فعالیت فراگیر تأکید می‌گردد، نه بر فعالیت‌های ظاهری وی. پس برنامه درسی هرمنوتیکی می‌بایست مرتبط با جریان عمل و زندگی واقعی فرد باشد و او را برای تأمل درباره کیفیت علم خویش در جریان زندگی و موقعیت‌های واقعی یاری نموده و بدین ترتیب، زمینه انتخاب مؤثر را برای وی فراهم آورد (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰). این مباحث مؤید این نکته هستند که، با در نظر گرفتن رویکردی هرمنوتیک در برنامه درسی، این برنامه بجای آنکه موضوع محور و یا دانشگاه محور باشد، فراگیر محور خواهد بود.

۴- برنامه درسی هرمنوتیکی نه تنها متوجه فراگیران، بلکه متوجه نویسندگان، طراحان و معلمان نیز هست. برنامه درسی هرمنوتیکی، به دلیل توجه به مقوله کثرت معانی، ضمن آن که متوجه آفرینش معانی جدید می‌شود و نوعی انعطاف و سیالیت را در برنامه درسی به وجود می‌آورد، فراگیران را نیز از خطر علم‌زدگی و قطعیت‌باوری یا اطمینان و وابستگی بیش از حد به متون درسی مصون می‌دارد. معلمان نیز به این باور می‌رسند که فراگیران نباید برداشت واحدی از برنامه‌های درسی یا گفتار معلم داشته باشند و معانی نهایی برای متون درسی قائل شوند. پس وظیفه معلم انتقال دانش یا انتقال معانی واحد به فراگیران نیست (قادری، ۱۳۸۳). این موضوع، نشانگر آن است که برنامه درسی، فراگیران را از جزم‌نگری به مسائل به خصوص مسائل اجتماعی باز داشته و مبلّغ این نکته است که دانش، امری قطعی و ثابت نیست، بلکه ماهیتی پویا و متکامل دارد.

۵. در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، تدوین برنامه فرایندی دیالکتیکی و حاصل فهم مشترک برنامه‌ریز و فراگیر است. در نظر گرفتن یک چنین مبنایی به معنای نفی برنامه ریزی درسی متمرکز و توجه به برنامه‌ریزی در موقعیت، با توجه به شرایط فراگیرنده است که حالتی فرایند محور و روئیدنی پیدا می‌کند. در این حالت، برنامه ریز همان معلم است، متن از پیش تعیین شده نیست و اهداف از نوع پیامدهای معنایی آیزنر می‌باشند. در واقع، این موارد، اشاره به نوع برنامه درسی اقتضایی در آموزش عالی دارند (صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱). بر این اساس می‌توان گفت که

برنامه درسی هرمنوتیکی، بیشتر از آن که از قبل تعیین شده باشد، نوعی برنامه درسی مستحدثه و نوپدید است.

۵. از مهم‌ترین پیامدهای کاربرد فلسفه هرمنوتیک در برنامه درسی، می‌توان به جلوگیری از تحریف ایدئولوژیک در مدارس اشاره کرد. بدین ترتیب، از یک سو برداشت آزاد از متون باعث جلوگیری از تلقین عقاید و ایده‌های نظام سلطه‌گر می‌شود و از سوی دیگر، از ظاهر متن فرا رفتن و دستیابی به معانی پنهان ورای آن، موجب آگاهی از اهداف و نیات پنهانی متن می‌گردد (قادری، ۱۳۸۳). این امر در برنامه درسی، منجر به شناسایی و آشکارسازی برنامه درسی پنهان ارائه شده از سوی صاحبان قدرت می‌گردد، چیزی که انتقادیون بر آن تأکید ویژه دارند.

۷. تأکید بر توجه به عنصر غیریت یا دیگری در جریان تجربه، تأکید بر بررسی آگاهانه و انتقادی ادعاهایی که سنت‌های مختلف نسبت به حقیقت دارند و بالاخره تأکید بر تغییرات مداوم و افزایش در فهم از خویش، تحت تأثیر خودانتقادی‌گری و ظرفیت انتقاد را می‌توان از دیگر پیامدهای مهم دیدگاه هرمنوتیک فلسفی در حیطه برنامه درسی دانست (هوگان، ۲۰۰۰). در این جا می‌توان یکی از کارکردهای اساسی برنامه درسی هرمنوتیکی را استخراج نمود و آن چیزی نیست به جز تربیت فراگیرانی منتقد و نیز دارای ظرفیت نقدپذیری، چیزی که برنامه درسی انتقادی نیز به آن توجه دارد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه که گذشت، برنامه درسی هرمنوتیکی، نقطه پایانی بر برنامه‌های درسی از پیش تعیین‌شده خواهد بود. این برنامه، رویشی از گفتمان‌های تعاملی بین تمامی افرادی است که در فرایند یاددهی-یادگیری سهیم هستند. در این فرایند، تمامی طرف‌ها از موقعیتی برابر برای ابراز عقیده، و نه تحمیل آن، برخوردارند. برای دستیابی به یک چنین وضعیتی تمامی افراد سهیم در موقعیت می‌بایست نسبت به یکدیگر گشودگی داشته و با بهره‌گیری از افق‌های معنایی‌شان به فهمی اصلاح شده دست یابند. نباید فراموش کرد که برنامه درسی هرمنوتیکی از رویه‌ها و استانداردهای اداری رویگردان است و هیچ گونه تحمیلی را از حیث روش‌ها، محتوا و اهداف بر نمی‌تابد. معلمان این مکتب، پذیرندگان غیر فعال متون از پیش تعیین‌شده نیستند، بلکه مجموعه‌ای به هم پیوسته از معلمان، فراگیران و دیگر افراد ذینفع در فرایند آموزش به چرخه‌ای هرمنوتیکی

وارد شده و یکدیگر را در فرایند ایجاد برنامه، فهم متن، تجارب زیسته و فهم متقابل یاری خواهند داد (صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱). این موضوع باعث می‌شود که برنامه درسی در آموزش عالی به سوی نوعی برنامه درسی اقتضایی (شبیه آنچه که در رویکرد سیستم‌های باز مطرح می‌گردد) گام بردارد. به عبارتی، این رویکرد بساط برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده، منظم و منطقی، را بر چیده و فضا را برای خودنمایی و عرض اندام برنامه‌های درسی مستحدثه و نوپدید متناسب با موقعیت (برنامه درسی اقتضایی) مهیا می‌نماید. برنامه‌ای که فراگیران و معلمان، خود، تدوین کننده آن هستند و در این زمینه هیچ برنامه از پیش تعیین شده‌ای را از سوی هیچ منبعی نمی‌پذیرند. منبع این برنامه درسی، تعامل فراگیران، معلم، مدرسه و ... خواهد بود.

از سوی دیگر، پژوهش هرمنوتیکی یک فعالیت فنی و منطقی صرف نیست، بلکه نوعی عمل خلاقانه است که سعی در فهم پدیده‌های اجتماعی دارد. این هدف دقیقاً برخلاف دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه موجود است که سعی در پیش‌بینی رفتارها و پدیده‌های اجتماعی به منظور کنترل آنها دارد. فعالیت هرمنوتیکی در اصل نوعی جست و جو برای معناست (صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱).

جیمز بی مک‌دونالد (۱۹۸۸) اظهار می‌دارد که نخستین کاوشی که انسان بدان می‌پردازد، جست و جو برای معناست. مهم‌ترین ظرفیت انسان برای این جست و جو در فرایندی هرمنوتیکی تجربه می‌شود که فرایند تفسیر متن نام دارد، متنی که می‌تواند یک شیء دست ساز بشر، یا یک جهان طبیعی و یا حتی یک عمل انسانی باشد. این نوع جست و جو برای فهم بیشتر است که ما را ارضا می‌سازد و به ما انگیزه می‌بخشد (اسلاتری، ۲۰۰۶). بنابراین، در برنامه درسی هرمنوتیکی، هر فراگیر می‌تواند تفسیر و معنای خاص خود را از محتوای برنامه داشته و معنایی شخصی و خلاقانه را برای رفتارها و پدیده‌های اجتماعی ایجاد نماید. در اینجا هیچ تحمیل و نیز کنترلی بر فرایند معناسازی فراگیر صورت نخواهد گرفت.