

وحدتی دانشمند، علی؛ سجادیه، نرگس؛ حسینی، افضل السادات (۱۳۹۷). سازه‌گرایی در آموزش تاریخ: ترمیم آسیب‌ها بر اساس هرمنوتیک پل ریکور.
DOI: 10.22067/febu.v8i2.73799



سازه‌گرایی در آموزش تاریخ: ترمیم آسیب‌ها بر اساس هرمنوتیک پل ریکور

علی وحدتی دانشمند^۱، نرگس سجادیه^۲، افضل السادات حسینی^۳

تاریخ دریافت: ۹۷/۴/۷ تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۳

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، صورت‌بندی مواضع آسیب‌پذیر رویکرد سازه‌گرایانه در آموزش تاریخ و ارائه مفهوم بدیلی برای مشارکت دانش‌آموز در این رویکرد براساس هرمنوتیک پل ریکور می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش مفهوم‌پردازی و استنتاج فلسفی بهره گرفته شد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که سازه‌گرایی در آموزش تاریخ در مواضعی مانند گسستن از عینیت واقع تاریخی و نسبت در ترجیح تفاسیر از سوی دانش‌آموز آسیب‌پذیر است. در مقابل، نگرش استعاره‌ای به متون تاریخی و الگوی اعتباریابی حدس‌ها در هرمنوتیک ریکور، راه‌حلی‌هایی هستند که این نوشتار به ترتیب برای رفع آسیب‌های فوق پیشنهاد داده است. همچنین، تصاحب دنیای متن تاریخی از سوی شاگردان، مفهوم بدیلی است که برای مشارکت فعال آنها در نظر گرفته شده است.

واژه‌های کلیدی: سازه‌گرایی، آموزش تاریخ، نسبت‌گرایی، هرمنوتیک، پل ریکور

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، alivahdati@ut.ac.ir

۲. استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش دانشگاه تهران، sajjadieh@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش دانشگاه تهران

مقدمه

سازه‌گرایی از جمله نظریه‌های معاصر در حوزه معرفت‌شناسی است که نظریه آموزش را تحت تأثیر قرار داده و نقش مهمی در صف‌بندی رویکردهای سنتی و پیشرفت‌گرا در تعلیم و تربیت ایفا کرده است. دانش‌آموز محوری^۱ در سازه‌گرایی و تمرکز آن بر علائق، مهارت‌ها و نیازهای فراگیران سبب شده تا در نگاه پیشرفت‌گرایان جدید، نظریه‌ای مطلوب برای آموزش باشد (Silcock, 1996). بروکس^۲ (Brooks, 2004) ویژگی اصلی کلاس سازه‌گرا را این می‌داند که دانش‌آموز در آن نقش اصلی دارد و اوست که نظریه می‌سازد و ایده‌ها را کنار هم قرار می‌دهد. در این نظریه، دانش‌آموز باید تشویق شود در بحث‌های کلاسی با معلمان و دیگر شاگردان مشارکت فعال داشته باشد و ساخت‌های مفهومی خود را تشکیل دهد (Hosseini & Jalavand, 2017, P. 43).

رویکرد سنتی در آموزش تاریخ، با تأکید بر واقعیت تاریخی رخ داده و تلاش برای انتقال آن به ذهن دانش‌آموزان، با تکیه بر شواهد قطعی و خدشه‌ناپذیر بر آن است تا نگاه مطابق با واقع خویش را به دانش‌آموز منتقل کند و شرایط را برای عبرت‌گرفتن وی فراهم آورد. در این میان، در منازعه میان ارزش ذاتی دانش تاریخی و ارزش ابزاری آن، رویکرد سنتی جانب‌نخست را می‌گیرد و بر واقعیت روی داد تاریخی تأکید می‌ورزد. این تأکید می‌تواند مشارکت‌های دانش‌آموزان را در حدس تاریخی و فعالیت‌های سازه‌گرایانه آنها را محدود سازد. در مقابل، سازه‌گرایی در کلاس تاریخ، به دنبال هدفی دیگر است. هدف سازه‌گرا، فایده عملی تاریخ برای زندگی دانش‌آموزان و چالش‌های واقعی آنهاست. همچنین سازه‌گرا با نظر به پیچیده‌انگاشتن دانش تاریخی و تردید در امکان یافتن تبیینی کاملاً مطابق با واقعیت روی داده، دغدغه بازنمایی را از سر بیرون می‌کند و با تمرکز بر اگماتیسمی بر فایده عملی تاریخ، فضا را برای ظهور سازه‌های سودمند-فارغ از مطابقت با واقعیت تاریخی- می‌گشاید.

با نظر به این ویژگی‌ها، کلاس درس تاریخ مبتنی بر سازه‌گرایی واجد شرایطی است. وینچ معتقد است در چنین کلاسی می‌توان چرخش از تلاش برای اعتقاد دانش‌آموزان به حقیقت واحد تاریخی به سمت ارائه تفاسیر متعدد از شواهد و همچنین از ارائه تحلیل‌های یگانه به سوی ارائه تبیین‌های گوناگون و گاه متعارض از یک پدیده واحد تاریخی را شاهد بود (Winch, 2003). بر این اساس تدریس تاریخ «نوعی خیال‌پردازی شاعرانه و داستان‌پردازی به شمار می‌رود که توجه چندانی به اسناد تاریخی و واقعیت حوادث رخ داده، نخواهد داشت. مبنای این داستان‌پردازی‌ها بیش از واقعیت تاریخی، نیازهای زمان حال دانش‌آموز و تمایل‌های او خواهد بود.» (Bagheri & Sajjadih, 2012, P. 119).

1. Student-Centered
2. Brooks

تاکنون نقدهایی بر رویکرد سازه‌گرایانه به تاریخ مطرح شده است که بیشتر برخاسته از ابهام‌ها و چالش‌های معرفت‌شناسانه موجود در بنیادهای نظریه‌های سازه‌گرایانه بوده است. ۱. به طور نمونه التون معتقد است تأکید زیاد بر نقش تخیل مورخ و این نظر که تاریخ سراسر عبارت است از خیال‌ورزی او، سازه‌گرایان را در معرض انتقاد قرار داده است (Elton, 1967 cited in Winch, 2003). وینچ نیز معتقد است سازه‌گرایی با غیرحقیقی دانستن گزاره‌های تاریخی بر اساس نظریه تطابقی حقیقت و به دلیل عدم ارجاع به حقیقتی حاضر در بیرون، پاسخی به مسئله صدق و کذب گزاره‌های تاریخی نداده است (Winch, 2003). به نظر می‌رسد، برای آنکه سازه‌گرایی در جریان آموزش تاریخ به زعم فیلیپس، از سوی بد خود یعنی درافتادن به ورطه نسبی‌گرایی رادیکال در امان مانده و از سوی خوب خود یا همان تأکید بر نقش فعال دانش‌آموز در یادگیری، بهره‌مند شود، نیازمند بازنگری در بنیاد فلسفی خود می‌باشد (Phillips, 1995). هدف اصلی این نوشتار این است که نشان دهد نگاه هرمنوتیکی ریکور این ظرفیت را دارد تا با آسیب‌های این رویکرد به تقابل برخاسته و برداشتی نوین از مشارکت فعال دانش‌آموز ارائه نماید. بنابراین، پس از معرفی اجمالی نگاه هرمنوتیکی ریکور به تاریخ، دفاع از این مدعا در سه بخش صورت می‌گیرد: نخست، تقابل ریکور با طرد عینیت تاریخی در نزد سازه‌گرایان شکاک ۲؛ دوم، تقابل ریکور با تکثر تفاسیر دانش‌آموزان از متون تاریخی در نظر سازه‌گرایی تعیین نیافته ۳؛ و در پایان، شمول این نگاه نسبت به مشارکت فعال دانش‌آموز در قالب مفهوم تصاحب ۴ دنیای متن، تبیین می‌شود. در پایان هر بخش، بر مبنای اصلاحات انجام گرفته در سازه‌گرایی، از پیامدهای آموزشی و تربیتی این نگاه هرمنوتیکی مورد بحث قرار می‌گیرد.

روش پژوهش

روش مورد استفاده در صورت‌بندی مواضع آسیب‌پذیر در سازه‌گرایی، تحلیل فلسفی از نوع مفهوم‌پردازی ۵ (Coombs & Daniels, 1991) می‌باشد. تحلیل فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت به مجموعه‌ای

۱. فیلیپس در مقاله مهم خود دست به طبقه‌بندی جریان‌های مختلف سازه‌گرایی زده و در حوزه تعلیم و تربیت از سه جریان خوب، بد و ناپسند در سازه‌گرایی یاد می‌کند. در این نوشتار، وجه خوب سازه‌گرایی، مشارکت فعال دانش‌آموز در جریان یادگیری، وجه بد آن نسبی‌گرایی رادیکال و وجه ناپسند آن تبدیل شدن به یک فراواقعیت انتقادی‌ناپذیر در حوزه تدریس و یادگیری می‌باشد (Phillips, 1995).

2. Skeptical Constructionism
3. Undetermined Constructionism
4. Appropriation
5. Conception Development

از روش‌ها اطلاق می‌شود که به دنبال دریافت و توسعه مجموعه مفاهیم و ساختارهای مفهومی حاضر در تجارب، مقاصد، مشکلات و پژوهش‌های تربیتی است. در میان این روش‌ها، مفهوم‌پردازی زمانی به کار می‌رود که هدف پژوهشگر تنظیم و بازسازی ساختارهای مفهومی کنونی به جهت نارسایی آنها برای انجام پژوهش است (Coombs & Daniels, 1991). در گام بعد و برای دست‌یابی به دیدگاه پل ریکور درباره آسیب‌های مطرح شده در بخش نخست، از روش استنتاج فلسفی استفاده شده است.

نگاهی اجمالی به فلسفه تاریخ از منظر ریکور

پیش از سخن گفتن از تنگناهای سازه‌گرایی در آموزش تاریخ، لازم است به طور خلاصه، به اندیشه ریکور و جایگاه تاریخ در آن اشاره شود. پل ریکور (۱۹۱۳-۲۰۰۵) از فیلسوفان قاره‌ای معاصر است که عمده آثار او به سنت هرمنوتیک اختصاص دارد. در اندیشه او هستی، گونه‌ای تأویل است اما نه آن‌گونه که هایدگر با نفی تمام ظواهر هستی و پرداختن به هستی‌شناسی بنیادین، در پیش گرفته است، بلکه با طی مسیر انحرافی زبان در تأویل امر فرهنگی است که این هستی شکل می‌گیرد. از نظر او هرمنوتیک عبارت است از رمزگشایی معانی پنهان در درون هر آنچه در دنیای فرهنگ است. تنها از مسیر تصاحب این معانی پنهان است که سوژه به خودآگاهی رسیده و خود ۱ تبدیل به خویش ۲ می‌شود. رمزگشایی نماد در سوژه نمادین شر ۳ (Ricoeur, 1967) نقطه‌ای است که ریکور مسیر خویش را از آن آغاز می‌کند و سپس این مسیر را در رمزگشایی ناخودآگاه در فریود و فلسفه ۴ (Ricoeur, 1970) دنبال کرده و در گام بعد به رمزگشایی استعاره در استعاره زنده ۵ (Ricoeur, 1975) و داستان در زمان و روایت ۶ (Ricoeur, 1984) مبادرت می‌ورزد. ریکور در این آثار، حوزه هرمنوتیک را از عبارت‌های دو منظوره فراتر برده و به هر آنچه صورتی متن‌گونه دارد مانند روایت‌ها، ایدئولوژی‌ها و آرمان‌شهرها گسترش می‌دهد. از نظر وی، نماد، استعاره و روایت، ابزارهایی برای نوآوری در معنا و برهم زدن نظم روزمره زندگی هستند و بدین ترتیب موجب می‌شوند که انسان فهم گسترده‌ای از خود به دست آورد. نماد این رسالت را از طریق مقاصد چندگانه، استعاره از طریق برقراری نسبت‌های ناهم‌ساز و روایت از طریق ترکیب وقایع ناهمگون انجام می‌دهد. مواجهه ریکور با تاریخ‌نگاری و فلسفه تاریخ نیز از خلال دل‌مشغولی او نسبت به آفرینندگی انسان که همانا خط سیر اصلی او

1. Ego
2. Self
3. Symbolism of Evil
4. Freud and Philosophy
5. The Rule of Metaphor
6. Time and Narrative

در تمام آثارش بوده، در نوآوری‌های معنایی مانند روایت، قابل فهم خواهد بود (Kearney, 1999). بر این اساس، ژرف‌ترین رسالت برای مطالعه تاریخ از دیدگاه او نه آشنایی با احوال گذشتگان، بلکه فهمیدن احوال خود از طریق رمزگشایی داستان‌های تاریخی است.

تاریخ برای ریکور نه در سمت مورخ در هنگام نگارش دارای استقلال مطلق است نه در سمت خواننده به هنگام فهم. بلکه فعالیت مورخ به مثابه پلی میان دنیای کنش تاریخی در بیرون و دنیای امکانات نهفته خواننده در درون می‌نماید. مورخ در این فعالیت خود با بهره‌مندی از منابع زمانی مانند استعاره و روایت، به نوعی دست به میانجی‌گری میان دو جهان می‌زند. ریکور این فعالیت واسطه‌گرانه را *پیکربندی ۱* نامیده و آن را گامی در میان دو گام پیشین و پسین می‌داند. گام پیشین یا *پیشاپیکربندی ۲* گامی است که در دنیای کنش معنادار برداشته می‌شود و گام پسین یا *بازپیکربندی ۳* گامی است که در دنیای خواننده به کمال می‌رسد (Ricoeur, 1984). در گام اول، نخست لازم است مورخ با گونه‌های کنش و اساساً با انگیزه‌ها، مقاصد، روابط و آثار یک عمل آشنا باشد. این آشنایی زمینه آن را فراهم می‌کند تا مورخ قدم به مرحله دوم که استخراج روایتی معنادار از دنیای کنش است، بگذارد. در این گام جوهره تاریخ که همانا پیکربندی وقایع در قالب یک کل واحد، با مضمونی قابل پیگیری و با رسیدن به نقطه پایان است، بروز می‌کند. اما نوآوری ریکور در این قسمت، ورود به ساحت بازپیکربندی در سمت خواننده/ مخاطب است. از نظر ریکور، این خواننده است که کار مورخ را از طریق تصاحب دنیای روایت و توسعه وجودی خود یعنی پرده‌برداری از نهانی‌ترین امکانات او به پایان می‌برد.

در میانه ادبی بودن یا تقلیدی بودن متن تاریخی

در این بخش، نخست دیالکتیک ریکور بین ادبی بودن و تقلیدی بودن متن تاریخی و سپس الهام بخشی آن برای آموزش درس تاریخ به تفصیل اشاره می‌شود.

۱. دیالکتیک میان دو قطب ادبی و تقلیدی: ظهور استعاره تاریخی

سازه‌گرایان شکاک، میان شواهد تاریخی و داستان‌های خیالی هیچ‌گونه تمایزی قائل نیستند و کلیه گزاره‌های تاریخی را گزاره‌هایی خیالی، ناستوار و ناواقع گرامی‌دانند (Pataut, 2009). این امر گویای منازعه‌ای است که میان فیلسوفان تاریخ بر سر عینیت‌گرایی و سازه‌گرایی در گرفته است. درحالی‌که عینی‌گرایان قائل به بازنمایی وقایع گذشته توسط متن تاریخی می‌باشند، در جبهه سازه‌گرایان تمرکز اساسی

1. Figuration
2. Prefiguration
3. Refiguration

بر روی متن نگاشته شده و معتقدند با به پایان رسیدن وقایع گذشته، هر چه هست باید در متن یافت شود^۱. سازه‌گرایان تاریخی مدعی‌اند متون تاریخی به خود ارجاع دارند نه به حقیقتی بیرون از خود^۲ و به این دلیل سخن گفتن از عینیت و صدق و کذب حقایق تاریخی غیرممکن است. به علاوه آنچه به عنوان تاریخ شناخته می‌شود، مجموعه‌ای است از تفاسیر تاریخی (Stanford, 2003, cited in Bagheri, 2010). بر این اساس، آنچه از مطالعه تاریخ به دست می‌آید نه حقایق ثابت و عینی در گذشته، بلکه معنایی است که به طور عمد از ساختار روایی متون تاریخی و نحوه بازنمایی‌های زبانی که در این متون وجود دارد، از سوی خواننده ساخته می‌شوند (Munslow, 1997). به طور نمونه، می‌توان به موضع سازه‌گرایانه *هایدن وایت* ۳ درباره تاریخ اشاره کرد. به زعم وایت، متون تاریخی بیش از آنکه حاوی حقایقی درباره گذشته باشند، مشتمل بر خیال‌ورزی‌های مورخ هستند. در نگاه او اگرچه مورخ به دنبال ترسیم دنیای واقعی و شاعر به دنبال سخن گفتن از مجاز است، اما گذرگاه هر دو، سازه‌های خیالی و ادبی است (White, 2002). بنابراین، تفاوت میان متن تاریخی و متن ادبی باید بیش از آنکه تفاوتی بنیادین دانسته شود، به عنوان تفاوت در شدت به‌کارگیری قوه خیال شناخته شود (White, 1978).

ریکور، این منازعه را در تحلیل شباهت میان روایت تاریخی در مقام نماینده عینی‌گرایان و روایت داستانی به عنوان نماینده سازه‌گرایان پی می‌گیرد و سعی بر آن دارد تا نشان دهد برخلاف آنچه مدافعان هر دو رویکرد بر آن اصرار دارند، تمایز بنیادینی میان این دو وجود ندارد. برای رسیدن به این هدف ضروری است، تاریخ بیش از آنچه مدافعان اثبات‌گرا (و عینی‌گرا) بدان معتقدند، *خیالی* ۴ شده و ادبیات داستانی بیش از آنچه مدافعان پسامدرن (و ذهن‌گرا) بدان معتقدند، *تقلیدی* ۵ شود.

در گام اول و برای ادبی دانستن تاریخ، ریکور به تقابل با دیدگاه متفکران در دنیای انگلیسی‌زبان و مورخان فرانسوی برمی‌خیزد. برای نمونه او دیدگاه *قانون فراگیر* ۶ ارائه شده توسط *کارل همپل* ۷ را نقطه عزیمت خود قرار داده تا نشان دهد نگاه عینی‌گرا به تاریخ دچار کاستی‌هایی می‌باشد. از نظر او یکی دانستن

۱. بینگتن معتقد است در زبان انگلیسی واژه تاریخ هم برای اشاره به آنچه در مورد گذشته نوشته شده و هم برای اشاره آنچه در گذشته اتفاق افتاده است، به کار می‌رود (Bebbington, 2000).

۲. خود-ارجاع بودن متن تاریخی، با فاصله گرفتن از تاریخ‌نگاری اثبات‌گرا، علمی و مدرن زمینه را برای قوت گرفتن تاریخ‌نگاری پسامدرن و واسازانه فراهم ساخته است.

3. Hayden White
4. Fictional
5. Mimetic
6. Covering Law
7. Carl Hempel

واقعۀ در معنای فیزیکی و تاریخی آن موجب شده تا همپیل، از دیدن بافت ارائه وقایع تاریخی یعنی خاطرۀ نامه‌ها، وقایع‌نامه‌ها و افسانه‌ها ناتوان باشد. به عبارت دیگر، از نظر ریکور، گزاره‌های تاریخی، تاریخت خود را تنها از بیان در قالب گزاره‌ها اخذ نکرده‌اند، بلکه این بافت متن تاریخی است که با داشتن ویژگی‌های ادبی، تاریخت گزاره تاریخی را ممکن می‌سازد. اگرچه ممکن است در نگاه اول و آن‌چنان که همپیل معتقد است، تبیین‌های تاریخی و تبیین‌های صورت گرفته در علوم طبیعی مشابه یکدیگر باشند اما این ماهیت گفتمانی و نوعی خاص از گفتمان است که تبیین‌های تاریخی در آن ممکن می‌شوند (Ricoeur, 1981, P. 238, 239). چنین گفتمانی که تاریخت واقعۀ را تحقق می‌بخشد، گفتمان پیرنگ ۱ است؛ «یک واقعۀ برای اینکه تاریخی باشد، باید در پیشبرد پیرنگ مشارکت جوید.» (Ricoeur, 1981, P. 239). گرانبار کردن تاریخ از پیرنگ، کنشی است که علاوه بر چینش متوالی وقایع، نیازمند ذوق هنری مورخ نیز می‌باشد. آن‌گونه که مینک از کانت وام می‌گیرد، این قضاوت گونه‌ای قضاوت تأملی بر وقایع است تا بتوان آن‌ها را در قالب کلیتی معنادار قرار داد. از این‌رو، این مورخ است که با نظرگاهی که از منظر آن در اسناد و شواهد تاریخی می‌نگرد، روایتی از وقایع به دست می‌دهد که تنها مختص اوست (Mink, 1970).

از نگاه ریکور، برای تقلیدی دانستن تاریخ، باید از انگارۀ ساده‌لوحانۀ از تقلید ۳ که سازه‌گرایان شکاک در آن گرفتار شده‌اند و نیز از برداشت افلاطونی از آن یعنی گرتۀ برداری صرف از امر خارجی دست شست. ریکور معتقد است اگر فعالیت تقلیدی هنرمند بخواهد در ساحت گسترده خیال ظاهر شود، باید واجد اندکی تفاوت با امر خارجی باشد ۴ (Ricoeur, 2004). توجه به امر خارجی در این بعد از نگاه به تاریخ، می‌تواند مورخ یا دانش‌آموز تاریخ را متوجه امر تاریخی بیرون از خویش سازد و خیال ورزی وی را از حالت سرگردان و در خود فرومانده خارج کند. در این حالت، نگاه وی به واقعیت تاریخی است که در بیرون وی و مستقل از او روی داده است. در عین حال، سخن گفتن از اندکی تفاوت با امر خارجی، بازسازی تاریخی را در گستره ذهن و خیال باقی می‌نهد و آن را چون سازه‌ای معطوف به واقعیت شکل می‌بخشد. به سخن دیگر، اگرچه تاریخ به دنبال بازسازی امر غایب است اما این بازسازی، بدون شک امری هنری است؛ چراکه با بهره‌گیری از قوه خیال است که می‌توان امری غایب را از خلال شواهد و مدارک حاضر ساخت.

1. Plot

۲. پیرنگ، یا همان چینش وقایع به نحوی معنادار خواننده را به سوی پایانه‌ای خاص آن داستان هدایت می‌کند به نحوی که اگر وقایع به صورت بازگشتی نگریسته شوند، این پایانه نه قابل پیش بینی بلکه قابل درک و معقول باشد.

3. Mimesis

۴. ریکور از این تفاوت با عنوان دگرسانی کمین (Minimal heterology) یاد می‌کند (Ricoeur, 2004, P. 279).

با این نگاه، گویی مورخ یا دانش‌آموز تاریخ همواره در مسیر دیالکتیک میان غیبت وقایع تاریخی و بازسازی آنها در قوه خیال خود گام برمی‌دارد و متن تاریخی مانند استعاره‌ای برای واقعه تاریخی خواهد بود. استعاره‌ای که کاملاً با امر تاریخی همانند نبوده و نه تماماً متفاوت است؛ زیرا در برقراری نسبت استعاری میان دو چیز، صرفاً بر همانندی و یا تفاوتی که میان آن دو وجود دارد، تأکید نمی‌شود. بدین ترتیب، تخیل مورخ درست در لبه ابداع ۲ و کشف ۳ قدم برمی‌دارد و میان دو قطب همانندی عینی و تفاوت در رفت و آمد است. دیگر نیازی نیست که عمل مورخ عینی گرا را کشف علمی و فعالیت مورخ سازه‌گرا را ابداع خیالی بدانیم و این دو را در تقابل بنیادین با هم قرار دهیم، بلکه درست از خلال ابداع‌های خیال‌پردازانه است که آنچه به واقع رخ داده، آشکار می‌شود. ۴. ریکور، تعامل میان کشف و ابداع را این‌گونه بیان می‌کند: «اگر بتوان ادعا کرد که هیچ‌کس نمی‌تواند این دو مفهوم [عدالت و آزادی] را ابداع کند بلکه باید به عنوان اموری پیشینی کشف شوند، آنگاه باید گفت این اکتشاف، از منظری تاریخی، تنها ابداع‌هایی هستند که از خلال [مطالعه سرگذشت] شخصیت‌های بزرگ، جنبش‌های سترگ و روح زمان‌ها صورت گرفته‌اند.» (Ricoeur, 1946 cited in Dauenhauer, 1998, P. 28).

۲. الهام بخشی استعاره تاریخی در آموزش تاریخ

در مجموع می‌توان گفت ریکور نگاه صرفاً ادبی به تاریخ را نمی‌پذیرد و آن را در خطر نادیده انگاشتن چیزی می‌بیند که تلاش‌های زبانی سعی در گفتن آن به عنوان مرجع سخن داشتند. وی نگاه صرف ادبی به تاریخ را در معرض خطر تبدیل شدن به گونه‌ای دل‌خواهانه می‌بیند. او در مقابل، معتقد است در آستانه تشابه استعاری است که دو آستانه همانندی عینی و تفاوت در سازه‌ها با یکدیگر در تعامل قرار دارند. «در گام اول، گذشته باید مورد بازسازی قرار بگیرد اما در عین حال، گذشته امری است غایب از تمام سازه‌های ما. مشابهت، دقیقاً همان چیزی است که دو نیروی بازسازی و فاصله گرفتن را در درون خود دارد تا آن حد که بودن - به گونه‌ای که هم بودن است و هم نبودن.» (Ricoeur, 1983, P. 155).

پیامد چنین نگاهی در آموزش تاریخ، از بین رفتن مرزهای روشن و دقیق میان فلسفه اثبات‌گرایی تاریخ و فلسفه سازه‌گرای تاریخ است. معلم اثبات‌گرا بیشتر به دنبال عبور از مناظر مورخان در نگارش متون

۱. از این رو ریکور، عنوان آخرین قسمت از فصلی تحت عنوان «بازنمایی مورخ» در کتاب «تاریخ، خاطره و فراموشی» (Ricoeur, 2004) را «نمایاندن» (Standing for) می‌نامد.

2. Invention

3. Discovery

۴. به طور مشابه، ارسطو کارکرد استعاره را «در پیش نظر قرار دادن» می‌داند (Newman, 2002). ریکور نیز کارکرد شناختی تاریخ را بر مبنای همین نگاه استعاری، استوار می‌کند.

تاریخی و دست‌یابی به واقعیت تاریخی در وضعیت عریان و بی‌پیرایه است. در این راستا او در میان تبیین‌های ارائه شده از یک واقعیت، همواره یک تبیین برخاسته از روش‌های علمی پژوهش تاریخی را به رسمیت می‌شناسد. به زعم وایت، تاریخ در این دیدگاه «با پیوند دادن خود با علم، تبدیل به پناهگاهی برای مردانی با عقل سلیم شد که با تلاش برای یافتن امور ساده در میان امور پیچیده و امور آشنا در میان امور غریبه به دنبال برتری جستن بر دیگران بودند.» (White, 1978, p. 50). روایت‌های متعارض از وقایع تاریخی در این دیدگاه به مثابه موانعی بر سر راه دست‌یابی به واقعیت تاریخی تلقی می‌شوند که معلم وظیفه دارد با هدایت دانش‌آموز در این مسیر او را از در افتادن به مهلکه تبیین‌های ناسره از وقایع در امان نگه دارد. همچنین معلم می‌کوشد تا داده‌ها بدون پیش‌داوری مطالعه شوند، حقایق از آراء به خوبی تفکیک شوند، تنها مدارکی مورد بررسی قرار گیرند که از شاهدان بی‌طرف به دست آمده و در نهایت برداشت‌های دانش‌آموزان به دقت بیان شده و با داده‌های موردنظر تطابق داشته باشند (Southgate, 1996). از سوی دیگر، معلمی که بر فلسفه انتقادی و سازه‌گرایی تاریخی تکیه می‌کند با استدلال بر غیبت دائمی واقعه تاریخی وجه همت خود را بر ساخت تاریخ در اذهان مورخان معطوف کرده و به دنبال آن سعی در واکاوی عوامل مؤثر بر تکوین روایت‌های تاریخی به عنوان سازه‌های ذهنی مورخ دارد. او ارزش یادگیری تاریخ را دیگر مشروط به بازنمایی گذشته ندانسته؛ چراکه گذشته دیگر هیچ‌گاه به کمک متن، به درستی تصویر نخواهد شد. در نتیجه دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند به اینکه متون تاریخی را هم‌ارز متون ادبی پنداشته و با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای کسب مهارت‌های انتقادی، بتوانند این عناصر خیالی را در هر گفتمان تاریخی شناسایی کنند. از این رو، وایت معتقد است تنها از بستر شناسایی ارکان ادبی در تاریخ است که آموزش آن می‌تواند به سطحی بالاتر از خودآگاهی انتقادی ارتقاء یابد (White, 1978). اما رویکرد استعاره‌ای ریکور به معلم تاریخ کمک می‌کند تا دو نگاه فوق را نه متعارض بلکه مکمل تلقی کند. بر این اساس، دیگر سخن سگال که معتقد است «معلمان تاریخ باید یکی از این دو را انتخاب کنند: یا برای دانش‌آموزان، آنچه را که باید به آن بیندیشند، فراهم کنند یا آنها را به اندیشیدن تشویق کنند» (Segall, 1999, P. 367) قابل قبول نخواهد بود. به این صورت که معلم در ابتدا تلاش می‌کند تا وقایع تاریخی را به عنوان اموری محقق در گذشته تا حد ممکن به دور از تحریف و با بهره‌گیری از منابع معتبر به دانش‌آموزان معرفی کند و در این مسیر دانش‌آموزان را با مهارت‌های رجوع به اسناد و مدارک آشنا کرده تا به درکی متقن و مستدل از وقایع دست یابند. اما از آنجاکه متن تاریخی به مثابه استعاره، نباید همانند رونوشتی اصیل از واقع قلمداد شود، چنین تلاشی از سوی معلم باید با ارزیابی‌های منتقدانه همراه شود؛ زیرا در هر حال، تاریخ امری است که ساخته اذهان مورخان بوده و از این رو در معرض

خطا، تحریف و سوگیری‌های ایدئولوژیک قرار دارد. ورود به این مرحله انتقادی است که نقش محرک را برای پویایی تاریخ ایفا کرده و دانش‌آموزان را از کسب بینش‌های ساده‌لوحانه و ابتدایی در امان می‌دارد. نظر به اینکه تاریخ همواره استعاره‌ای برای گذشته است، آموزش تاریخ نه به عنوان یک پایانه بلکه همواره به عنوان یک سرآغاز برای بینش‌های آینده تلقی خواهد شد.

تاریخ و منطق اعتباریابی حدس‌ها

اگرچه سازه‌گرایی شکاک به دنبال آن است که تاریخ را صرفاً به داستان‌های خیالی تقلیل دهد، سازه‌گرایی تعیین نیافته مسیری را طی می‌کند که در آن، حضور حقیقتی تاریخی که در زمان و مکانی خاص رخ داده است را به رسمیت می‌شناسد، اما به علت دیربایی و در دسترس نبودن این واقعه، تلاش برای رسیدن به تبیینی واحد از وقایع را رها کرده و رو به سوی نسبی‌گرایی نهاده (Pataut, 2009) و پذیرش تفاسیر را تنها مشروط به کارآمدی آن‌ها در دنیای کنونی دانش‌آموزان می‌داند. در این بخش سعی می‌شود، موضع ریکور در برابر این مدعا روشن شود و چنانکه اشاره و زمینه برای سوی خوب سازه‌گرایی یعنی مشارکت فعال دانش‌آموز در تفسیر وقایع فراهم شود.

۱. دیالکتیک میان حدس و اعتبار

ریکور معتقد است در مواجهه اولیه با هرگونه متنی، به علت غیبت نویسنده و استقلال متن از شرایط زمانی و مکانی نوشتار، خواننده باید معنای متن را حدس بزند (Ricoeur, 1976). درباره متون تاریخی هم، دقیقاً همان غیبت دائمی واقعه تاریخی موجب سکوت متن شده و این خواننده است که آن را به سخن درمی‌آورد. بدین ترتیب، تفسیری که سازه‌گرایان از دانش‌آموز انتظار دارند، در اندیشه ریکور با منطق ارائه حدس‌هایی برای فهم واقعیت تاریخی به بلوغ می‌رسد. اما آن چیزی که نقطه تقابل ریکور با سازه‌گرایی است، معیار پذیرش و رد این حدس‌هاست. ریکور در این قسمت به پیروی از دی‌هرش^۱، از رجحان مفهوم اعتباریابی^۲ بر مفهوم تحقیق‌پذیری^۳ سخن می‌گوید. از نظر هرش، با یاری جستن از مفهوم اعتباریابی است که مفسر می‌تواند بر اساس آن جهت‌گیری و پیش‌دانسته‌های خود را تغییر دهد (Hosseini & Mahmoodi, 2015, P. 31). هرش در این باره می‌گوید:

«من همانند بسیاری از خوانندگان تصور می‌کنم در زبان روزمره، نتیجه معتبر نتیجه‌ای است که با فرایندی عقلانی به دست آمده، هرچند در صورت لزوم صحیح نباشد. در سوی دیگر، یک نتیجه تحقیق

1. E. D. Hirsch
2. Validation
3. Verification

شده قویاً بر صحت و درستی دلالت دارد. از این رو، من رویه قبلی خود مبنی بر کاربرد واژه تحقیق‌پذیری را به نفع واژه‌ای با قطعیت کمتر، کنار گذاشته‌ام.» (Hirsch, 1967, P. 171).

بعد از ارائه حدس‌ها درباره واقعه تاریخی، این پرسش مطرح می‌شود که کدام یک از آنها را باید پذیرفت؟ ریکور در اینجا از دو معیار سخن می‌گوید. معیار نخست، میزان تطابق با اسناد و مدارک تاریخی است. بر اساس این معیار ب هرگاه حدسی از واقعه‌ای تاریخی ارائه می‌شود، این حدس باید مورد کندوکاو تبیینی تحت قاعده مدارک قرار گیرد. معیار دوم، بیان دیگری از اصل ابطال‌پذیری موردنظر پوپر در منطق اکتشاف علمی است. بر اساس این معیار، ریکور معتقد است منطق اعتباریابی در درون خود منطقی دیگر با نام *نقض اعتبار* را نهفته دارد: «همان نقشی که ابطال‌پذیری [در نظریه پوپر] ایفا می‌کرد، تعارض تفاسیر [در رجحان آنها] بازی می‌کند.» (Ricoeur, 1976, P. 79). به عبارت دیگر، پیش‌رانه حدس‌ها به سمت حقیقت تاریخی، تعارض آنها و نقض یکی توسط دیگری است. بنابراین ریکور، ایده خود را حرکت در میانه جزم‌گرایی و شک‌گرایی می‌داند: «همواره ممکن است در دفاع یا بر ضد یک تفسیر بحث کرد، تفاسیر را در مقابل هم قرار داد، میان آنها واسطه‌گری کرد و به دنبال توافق میان آنها بود، حتی اگر این توافق بی‌درنگ به دست نیاید.» (Ricoeur, 1976, P. 79).

۲. الهام بخشی اعتباریابی در آموزش تاریخ

بر اساس این نگاه، ارائه یک تبیین واحد از وقایع تاریخی و پذیرش بی‌چون و چرای یک روایت توسط معلم و مقابله با تفاسیر متعارض، امری ناصواب است. در مقابل و بر اساس منطق اعتباریابی حدس‌ها، معلم باید بعد از طرح موضوع درباره یک اتفاق تاریخی، باب ارائه‌های حدس‌های گوناگون درباره آن واقعه را گشوده و زمینه را برای گفتگو میان این حدس‌ها فراهم آورد. کتب درسی تاریخ نیز نباید به گونه‌ای نگارش یابند که دانش‌آموزان تصور کنند این کتب تنها به گزارش گذشته پرداخته، گویی دانش تاریخی فاقد ماهیت گفتمانی و اجتماعی بوده و مجموعه‌ای بسته و نفوذناپذیر از اطلاعات است (Wineburg, 1991).

همچنین، در اندیشه ریکور، تفاسیر متعارض باید در فرایندی تعاملی با اسناد و مدارک مواجه شوند. به نحوی که حدس‌ها باید در مسیری صعودی به سمت حقیقت تاریخی تقرب پیدا کنند و این کار تنها از طریق عرضه آنها به شواهد دیگر میسر خواهد بود. به این ترتیب معرفی معیارهایی مانند کارآمدی یک تفسیر خاص در رابطه با نیازهای دانش‌آموز در زمان حال، و یا قبول یک تفسیر بر اساس پیامدهای آن در رشد مهارت‌های اجتماعی و شهروندی به قیمت از دست رفتن تعهد مورخ به انعکاس واقعیت خواهد بود.

در نهایت، باید گفت اگرچه ورود به مرحله کندوکاوهای انتقادی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای آموزش تاریخ است، اما مسئله مند کردن ۱ تاریخ و رها کردن فراگیران در میان ابهام و تعارض تفاسیر بر اساس سازه‌گرایی تعیین نیافته و یا به تعبیر انکراسمیت، «غریبه ساختن امور آشنا» (Ankersmit, 1994, p. 42)، ناصحیح بوده و این غریبه‌سازی باید آشناسازی را در پی خود داشته باشد.

بازتعریف مشارکت دانش‌آموز: تصاحب دنیای متن

بعد از روشن ساختن موضع هرمنوتیکی ریکور درباره دو آسیب عمده در سازه‌گرایی تاریخی، اکنون تلاش می‌شود تا معنایی هرمنوتیکی برای عنصر مشارکت فعال دانش‌آموز در کلاس تاریخ که از سوی فیلیس (Phillips, 1995) به عنوان سوی خوب سازه‌گرایی مطرح شده است، ارائه شود. داعیه اصلی رویکرد سازه‌گرا در آموزش تاریخ، فاصله گرفتن از قطعیت تاریخی و ارائه محتوای این درس به صورت حقایقی مسلم بوده و در سوی مقابل بر تفسیر متون تاریخی بر اساس نیازهای فعلی یادگیرنده و شرایط کنونی جامعه تأکید می‌شود. در چنین نگاهی معیار موفقیت در آموزش تاریخ، مشارکت دانش‌آموز در ساخت دانش تاریخی است. یداله در این رابطه اشاره می‌کند: «دانش‌آموزان نیاز دارند مفاهیمی مانند شهروندی، حقوق و مسئولیت‌ها را فرا بگیرند؛ زیرا این مفاهیم در زندگی آنها به کار می‌آید. معلمان نیز باید این فهم شاگردان را از طریق کاربردی این مفاهیم در موقعیت‌های واقعی زندگی، پرورش دهند.» (Jadallah, 2000, P. 224). در این راستا، معلمان مدافع این رویکرد، استفاده از راهبردهایی مانند تشکیل اجتماع پژوهشی^۲ و یا شاگرد به منزله مورخ^۳ را پیشنهاد می‌دهند.

هرمنوتیک ریکور در این بخش می‌تواند از منظری دیگر مؤید این دیدگاه باشد. مواجهه هرمنوتیکی با وقایع تاریخی تاکنون دو مرحله را پشت سر گذاشته است. نخست، یادگیرنده در مواجهه اولیه با واقعه تاریخی حدسی اولیه از معنای این واقعه ارائه می‌کند. در مرحله بعد، نزاع تفاسیر میان معلم و دانش‌آموزان باعث می‌شود تا این تفاسیر از قطعیت تفسیرهای رایج از آن واقعه فاصله گیرند و در عین اعتقاد به عینیت رویداد تاریخی، تفاسیر متعدد با ارجاع مکرر به اسناد و مدارک، ارتقاء یابند. اما در الگوی هرمنوتیک ریکور، مرحله سومی نیز در انتظار دو مرحله قبلی بوده که در آن، وضعیت دانش‌آموز در قالب جهان خواننده مشارکت خواهد داشت.

1. Problematization
2. Community of Inquiry
3. Student as Historian

اگر متن تاریخی، هم‌اکنون فاقد ارجاع غیر اشارتی^۱ است^۲، چنین وضعیتی از دیدگاه ریکور، میان تمام گفتمان‌های مکتوب مشترک است؛ زیرا از زمانی که گفتار به نوشتار تبدیل می‌شود واجد سه گونه استقلال می‌شود: استقلال از نیت مؤلف، استقلال از زمینه وقوع سخن و استقلال از مخاطبان اولیه. اما این فقدان مرجع سخن برای متون تاریخی، نه میدانی را برای تعدد تفاسیر متعارض به صورت نامحدود فراهم کرده و نه به طور کلی منکر حضور چنین مرجعی برای متن می‌شود، بلکه از خلال حدس‌هایی که برای معنای این متن ارائه می‌شود و بعد از گذر از مرحله انتقادی و کندوکاو تجربه‌گرایانه در میان اسناد و مدارک به منظور اعتباریابی حدس‌ها، در نهایت این خواننده است که این مسیر را به پایان برده و دنیای متن را به تصاحب خود درمی‌آورد. بر اساس این دیدگاه، تصاحب دنیای متن نخست از آن رو که متن از واقعه و نویسنده استقلال یافته است، دیگر معادل با راه‌یابی به وضعیت روانی نویسنده مانند هرمنوتیک رمانتیک نیست. همچنین از آن جهت که متن از مخاطب اولیه خود استقلال یافته است، در جستجوی خوانندگان جدید بوده و تفاسیر جدید را ممکن می‌سازد. از این‌رو، دیگر سخن گفتن از درک وضعیت مخاطب اولیه متن به جا نخواهد بود. در نتیجه، متن امکان‌هایی را در اختیار خواننده گذاشته تا از طریق تصاحب آن‌ها، فهم گسترده‌تری از امکانات خویش، تاریخ و فرهنگ خود پیدا کند. اگرچه پیش‌فرض‌های خواننده در این تعامل با متن مؤثر است اما دنیای متن به علت عینیت و استقلال یافتن در متن، دیگر به تمامی در تملک خودخواهانه خواننده قرار نخواهد گرفت و تفسیر آن معادل با اعمال پیش‌فرض‌ها به متن نخواهد بود. بلکه این پیش‌فرض‌ها بعد از ارائه حدس‌های اولیه در معرض انتقاد قرار گرفته و اکنون این متن است که با امکان‌های خیال‌ورزانه خود، خویش‌تر را به خواننده اهدا می‌کند. ریکور در این باره چنین بیان می‌دارد: «من معتقدم که تفسیر فرایندی است که طی آن، آشکار شدن طریقت‌های نوین هستن-یا اگر ویتگنشتاین را به هایدگر ترجیح می‌دهید- صورت‌های جدیدی از حیات، به سوژه ظرفیت بیشتری را برای شناخت خود اهداء می‌کند.» (Ricoeur, 1976, P. 94). چنین نگاهی، این ظرفیت را برای آموزش تاریخ فراهم می‌کند تا از رویکرد سنتی فاصله گرفته و سهمی اساسی را برای مشارکت دانش‌آموز در نظر بگیرد؛ چراکه هدف آموزش تاریخ دیگر نه فراگیری داده‌های صرف تاریخی توسط شاگرد بلکه کسب بینشی عمیق و انتقادی در باب وضعیت او در جهان است: «...ما مجاز نیستیم که این عمل پایانی [در تفسیر متن] که مبتنی بر تعهد و مشارکت افراد بوده را از ادامه عملیات تبیینی و عینی‌گرا که واسطه چنین تعهدی بوده‌اند، نادیده بگیریم.»

1. Non-Ostensive Reference

۲. فقدان ارجاع غیر اشارتی در متن تاریخی منجر شده تا سازه‌گرایان شکاک از سراسر خیالی بودن متون تاریخی سخن بگویند.

(Ricoeur, 1973, P. 116, 117). از این رو، هم‌آوا با سیگال، تاریخ دیگر گذشته نخواهد بود، بلکه در عین حال که مطالعه درباره گذشتگان است، امکان‌هایی را برای زیستن در آینده فراهم خواهد کرد (Segall, 1999). رسالت معلم با نظر به چنین نگاهی این است که نخست تلاش کند زمینه را برای دو مرحله گذشته یعنی ارائه فهم اولیه و سپس کندوکاو انتقادی فراهم کرده و در مرحله سوم، به تعبیر وینبرگ (Wineburg, 2001) و نویمان (Neumann, 2010)، اجازه دهد تا متن، خود عمل کند^۱ و خوانندگان جدید و در پی آن تفاسیر روزآمد از وقایع تاریخی را بیابد.

سخن پایانی

هرمنوتیک ریکور، تاریخ را گونه‌ای از متون ادبی می‌انگارد و در پی آن است که از این بستر، زاینده‌گی و آفرینندگی را به تاریخ بازگرداند و آن را از حالت گفتمانی منجمد و یک‌سویه در مکاتب اثبات‌گرای مدرن و در کلاس درس از اعتقاد به حقیقت واحد تاریخی و در نظر گرفتن رسالت معلم به عنوان انتقال‌دهنده این حقیقت به دانش‌آموزان در قالب اطلاعات پراکنده و بی‌ارتباط با نیاز دانش‌آموزان، خارج کند. اما این فعالیت نظری از سوی او باعث نمی‌شود تا در دام آسیب‌هایی که برای سازه‌گرایی در کلاس تاریخ ذکر شد در افتد. در این نوشتار بحث شد که نگاه تنها ذهنی، ادبی و غیرارجاعی به تاریخ نارواست و باید بعد تقلیدی تاریخ و تعهد آن به آنچه در بیرون از متن رخ داده است را به خاطر داشت. همچنین، سوءظن نسبت به تاریخ که خود را به صورت گسستن از گذشته و ردیابی عناصر ایدئولوژیک در نگارش آن آشکار می‌سازد، باید بعد از فهم همدلانه از وقایع که خود را در ارائه حدس‌های خام اولیه توسط دانش‌آموزان نشان می‌دهد، صورت گیرد. این گونه است که نگرش استعاره‌ای به تاریخ، مانع از آن می‌شود که یکی از دو رویکرد فوق یعنی اعتماد به متن تاریخی از یک سو و تشکیک در واقعیت تاریخی و امکان دست‌یابی به تفسیری بهتر از میان تفاسیر از سوی دیگر، رویکرد قالب در تدریس تاریخ شوند، بلکه از خلال دیالکتیک میان این دو گام است که تاریخ، رسالت اصلی خود را برای دانش‌آموزان که همانا کسب فهمی بنیادین و انتقادی از شرایط کنونی به منظور تجربه زیستن متفاوت در آینده بوده، به انجام می‌رساند.

References

- Ankersmit, F. R. (1994). *History and Tropology: The Rise and fall of Metaphor*. Berkeley: University of California press.
- Bagheri, K. (2010). *An introduction to philosophy of education in Islamic Republic of Iran*. Vol. 2. Tehran: Scientific-cultural press. (In Persian).

1. Let the text do

- Bagheri, K., Sajjadih, N. (2012). Objectives of History Course in Guidance and High School Curricula based on an Islamic Approach to Curriculum Philosophy. *Journal of Curriculum Research*, 1(1), 111-138. (In Persian).
- Bebbington, D. W. (2000). *Patterns in History. A Christian View*. Vancouver: Regent college publishing.
- Coombs, J. R., Daniels, L. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. New York: State university of New York press.
- Dauenhauer, B. P. (1998). *Paul Ricoeur: The Promise and Risk of Politics*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Hirsch, E.D., Jr. (1967). *Validity in interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Hosseini, A., Jalalvand, E. (2017). *Constructivism: A new approach to education*. Tehran: Iranian students booking agency. (In Persian).
- Hosseini, A., Mahmoodi, N. (2015). *Hermeneutics as a foundation for dynamic education*. Tehran: University of Tehran. (In Persian).
- Jadallah, E. (2000). Constructivist Learning Experiences For Social Studies Education, *The Social Studies*, 91(5), 221-225.
- Kearney, R. (1999). Ricoeur. In S. Critchley & W. R. Schroeder (Eds.), *A companion to continental philosophy*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Mink, L. O. (1970). History and fiction as modes of comprehension. *New literary history*, 1(3), 541-558.
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing history*. London: Routledge.
- Neumann, D. J. (2010). "What is the Text Doing?" Preparing Pre-Service Teachers to Teach Primary Sources Effectively. *The History Teacher*, 43(4), 489-511.
- Newman, S. (2002). Aristotle's Notion of "Bringing-Before-the-Eyes": Its Contributions to Aristotelian and Contemporary Conceptualizations of Metaphor, Style, and Audience. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 20(1), 1-23.
- Pataut, F. (2009). Anti-realism about the past. In A. Tucker (Ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Ricoeur, P. (1970) *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ricoeur, P. (1973). The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. *New Literary History*, 5 (1), 91-117.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. (J. B. Thompson, Trans. and Ed.). Cambridge: Cambridge University press.
- Ricoeur, P. (1983). Can fictional narratives be true? In A. T. Tymieniecka (Ed.), *Analecta Husserliana, Vol. 24*. Dordrecht: Reidel publishing company.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*, Vol. 1. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). Chicago: University of Chicago press.
- Segall, A. (1999) Critical History: Implications for History/Social Studies Education, *Theory & Research in Social Education*, 27(3), 358-374

- Silcock, P. (1996). Three principles for A New progressivism. *Oxford review of education*, 22(2), 199-216.
- Southgate, B. C. (1996). *History, what and Why? Ancient, Modern, and Postmodern Perspectives*. London: Routledge.
- White, H. (1978). *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- White, H. (2002). The historical text as literary artifact. In B. Richardson (Ed.), *Narrative dynamics: essays on time, plot, closure, and frames*. Ohio: Ohio state university press.
- Winch, C. (2003). Learning as invention: education and constructivism. In D. Carr (Ed.), *Education, knowledge and truth. Beyond the postmodern impasse*. London: Routledge.
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.