

روایتی نو از «ارزشیابی» در عرصه آموزش بر اساس مبانی هرمنوتیک فلسفی

مسعود خنجرخانی^۱

سید منصور مرعشی^۲

از صفحه 81 تا 102

تاریخ دریافت: 94/8/9

تاریخ پذیرش: 94/9/3

چکیده

هدف این پژوهش ارائه روایتی نو از ارزشیابی بر اساس هرمنوتیک فلسفی است. روش پژوهش، نظریه‌ی بنیادی مبتنی بر رویکرد استقرایی است. منبع جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه از اساتیدی هست که در ارتباط با "هرمنوتیک و ارزشیابی"، اثر علمی دارند. از آنجایی که در روش پژوهش بنیادی تعداد نمونه، منوط به اشباع نظری است، پژوهش بعد از کدگذاری و تعیین درون‌مایه‌ها، در مصاحبه پانزدهم، به اشباع نظری رسید. در فرایند تحلیل داده‌ها ابتدا کدگذاری، بعد یافتن وجوه مشترک ایده‌ها، و سرانجام استنتاج درون‌مایه‌های فرعی و اصلی و نهایتاً جمع‌بندی صورت گرفت.

تحلیل داده‌ها، منجر به استخراج یک درون‌مایه‌ی (تم) اصلی و هشت درون‌مایه‌ی فرعی شد. درون‌مایه‌ی اصلی، ارزشیابی بعنوان توانمندی فرد در امر قضاوت است، و درون‌مایه‌های فرعی، شامل انسجام همراه با تأمل، اشتراک در داوری، خودارزیابی، توجه به سؤالات حقیقی و مجازی، تولید بجای بازتولید محتوای آموزشی، بازخورد و قیاس نکردن افراد در ارزشیابی می‌باشد. با تأمل در درون‌مایه‌ها، می‌توان ادعان داشت، ارزشیابی نه صرفاً ابزاری برای سنجش میزان توفیق فرد در یک عرصه، بلکه توانمندسازی در امر قضاوت نیز است؛ این توانمندی یک معیار مهم در تشخیص فرد فرهیخته از دیگران قلمداد می‌شود. یعنی توان قضاوت، یک هدف آموزشی است، و درون‌مایه‌های فرعی، خرده‌اهداف آموزش و مکمل هدف اصلی محسوب می‌شوند.

واژگان کلیدی

هرمنوتیک فلسفی، روایت نو، ارزشیابی، آموزش.

1. (نویسنده مسئول). استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان. گروه علوم تربیتی.

2. دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

تا پیش از هانس گئورگ گادامر^۱ (1900-2002) و هایدگر، هرمنوتیک، بیشتر یک فن و روش بود. اسطوره «روش» و روشمندی‌سازی که در علوم و حتی فلسفه مطرح شد، به منزله راهی برای تبیین انسان و مسائل انسانی شد. اما از دید گادامر، تفسیر و فهم یک اثر بیش از آن که بخواهد از روشمند شدن تبعیت کند از ماهیت انسان و مکانیسم فهم او تبعیت می‌کند، به همین خاطر وی به سراغ مفاهیم اومانیزم می‌رود (گادامر ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006) تا نشان دهد ماهیت فهم، با تعریف هرمنوتیک همخوان است تا آنچه که در علوم و فلسفه روشمند عصر جدید، از فهم وصف می‌شود.

هانس گئورگ گادامر در کتاب "حقیقت و روش" بعد از نقد روشمندی‌سازی عرصه علوم انسانی، خصوصاً ماهیت فهم، مجموعه عناصری را برای عرصه انسانی و فهم بشر مفید می‌داند. گادامر تلویحاً این‌گونه می‌گوید: 1) من انسان به دنبال حقیقت هستم و حقیقت درگرو فهم است 2) اما در راستای دستیابی بدان، اکثراً "روشمند" عمل شده (و می‌شود) 3) برای دستیابی به حقیقت باید به انسان، ماهیت او و کمالش توجه داشت 4) فهم وجه غالب و توان منحصر انسان‌هاست 5) برای شناخت انسان و "فهم"، مفاهیم اومانیزستی راهگشاست 6) اگر انسان این است، کمال وجود وی آن، و کمال وجودی هم درگرو فهم، پس در چه شرایطی او نمی‌فهمد، در چه بستری می‌فهمد؟ مصادیق رخداد فهم چیست؟ و چه زمانی می‌توان ادعا داشت فهم در کسی رخ می‌دهد.

از سویی، در نظام‌های آموزشی یکی از عناصر اصلی آموزش ارزشیابی می‌باشد. ارزشیابی وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب است. آنچه مشخص است، ارزشیابی ابزاری برای تشخیص میزان موفقیت قلمداد شده است. محقق قصد دارد از منظر هرمنوتیک فلسفی به ارزشیابی توجه کند. یعنی به

1. Hans Georg Gadamer

2. اصلی‌ترین دغدغه‌های فلسفه غرب از زمان دکارت تا هوسرل، یافتن بنیان‌های دانش بود و این که معیار معرفت موجه و قابل اعتنا چیست؟ این دغدغه آنان را به سمت روش‌شناسی و معرفت‌شناسی عام کشانید و بر آن شدند تا از طریق شناخت روش‌ها و راه‌های اصولی بر امکان دانش و یا چیزی دیگر دست یابند. هرمنوتیک فلسفی گادامر، تأمل فلسفی در حقیقت فهم، تحلیل وجودی آن و برشردن شرایط وجودی حصول آن است، که «فهم چگونه ممکن می‌شود؟» وی پاسخ این سؤال را گام نهادن در ورای روش عنوان نمود.

سؤالات زیر پاسخ دهد.

1. معنی و مفهوم ارزشیابی از چشم‌انداز هرمنوتیک فلسفی چیست؟
2. از چشم‌انداز هرمنوتیک فلسفی چه عناصری در ارزشیابی ضرورت دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

1) روش پژوهش

روش "نظریه‌ی بنیادی" مبتنی بر رویکرد استقرایی است. این روش برای پدیده‌های غیرقابل اندازه‌گیری و فرایندی بوده در واقع، ظرف تحلیل داده‌های کیفی است (ایمان، 1387).

2) منابع جمع‌آوری داده‌ها

دکتر ایمان بیان می‌دارد در روش‌شناسی "نظریه‌ی بنیادی از نوع ادبیات تکنیکی" محقق از گزارشات، مطالعات تحقیقی، مقالات فلسفی و نظری صاحب‌نظران استفاده و با یافته‌های خود مقایسه، مقابله و در نهایت نتیجه‌گیری می‌کند (ایمان، 1387). در این تحقیق هم منابع جمع‌آوری داده‌ها شامل: مقاله و آثار علمی و صاحب‌نظران و اساتیدی که در این حوزه اثر علمی دارند. نمونه‌گیری و تعداد آن: از آنجایی که در روش پژوهش بنیادی تعداد نمونه، منوط به اشباع نظری است، بعد از کدگذاری و تعیین درون مایه‌ها، در مصاحبه پانزدهم، اشباع صورت گرفت یعنی در فرایند بررسی جملات و پارگراف‌ها، مجموعه تم‌هایی مرتبط کشف شد که و ذیل یک تم محوری قابل بیان بودند.

3) اعتبار و پایایی تحقیق

اعتبار و پایایی تحقیق در این روش، تنها زمانی رخ می‌دهد که پژوهشگر به نقطه اشباع برسد. و این مهم در فرایند کار و در کدگذاری و تجزیه تحلیل داده‌ها رخ می‌دهد (ایمان، 1387). نقطه اشباع نظری که بیانگر پایایی پژوهش است به تکرار داده توجه دارد ولی محدود بدان نیست؛ بلکه اشباع به توسعه‌ی طبقه‌بندی‌ها بر مبنای ویژگی‌ها و ابعادشان اشاره دارد که هم شامل تنوعات و هم نشانگر روابط ممکن مفاهیم است؛ این مهم تا جایی ادامه می‌یابد که از دل آنها یک مفهوم بنیادی کشف شود و این مفهوم بنیادی کشف یا رخ نداده باشد، پژوهش دارای اعتبار نمی‌باشد. در این تحقیق از مصاحبه‌ی

نیمه ساخت یافته استفاده شده که سؤالات براساس مبانی هرمنوتیک فلسفی و عناصر ارزشیابی بود. کدگذاری براساس مفاهیم آشکار و ضمنی هرمنوتیک فلسفی و همچنین آنچه که در ارزشیابی وجود دارد، صورت گرفت. از آنجایی که در هرمنوتیک فلسفی اشاره به توان قضاوت بشر و سازوکار آن هست و ارزشیابی توفیق انسانها هم با قضاوت و توان قضاوت عجین است، باعث شد نکات مشترکی زیادی در پاسخ به سؤالات تحقیق از سوی متخصصین (جامعه آماری) مشاهده شود. طبقه بندی این پاسخ ها، زمینه ای فراهم ساخت که " تعامل تاملی " بعنوان یک مفهوم مرکزی انتخاب شود. یعنی در تمامی پاسخ ها (کدها) هم به تعامل، همفکری و اشتراک اشاره شده بود و هم به بازاندیشی و تعدیل و اصلاح؛

4) جمع آوری، تجزیه و تحلیل داده‌ها:

در تحقیق نظریه ی بنیادی، فرایند جمع آوری داده‌ها، نظم‌دادن و تجزیه و تحلیل داده‌ها به هم وابسته‌اند و هم زمان انجام می‌شوند و مرز بین انواع کدگذاری، مصنوعی است (ایمان، 1387)؛ این تحقیق هم از این قاعده مستثنی نبود. اما سعی شد در مرحله تحلیل، کدگذاری در سه مرحله باز، محوری، و انتخابی، صورت گیرد. کدگذاری باز: الف) مصاحبه و مشاهدات اولیه بصورت خط به خط تحلیل شد. ب) کدگذاری با جمله و پاراگراف صورت گرفت. یعنی محقق به دنبال آن بود در این جمله، یا پاراگراف چه ایده ی اساسی ای نهفته است؟ ج) گرفتن یک سند کامل با مشاهده یا مصاحبه است. یعنی وجه ممیز ای که در این قسمت محقق کشف می کند که در تک تک مقاله ها و نظریات منحصرأ نیست اما از تلفیق آنها می‌توان به یک کد تازه ای رسید.

در این تحقیق ابتدا: به هر اثر و صاحب نظری، یک شماره اختصاص داده شده است تا در قسمت یافته ها، هر پیامی و ایده ای به نام خود صاحب نظر رفرنس داده شود. یعنی در پایان جمله نوشته می شود مشارکت کننده شماره های (...). این نظر را بیان داشته اند. در گام بعد نظرات بصورت خط به خط مطالعه شد و کد گذاری با جمله و پاراگراف انجام شد و در قسمت بعد جمع بندی حاصل از تلفیق و تفسیر کل نظرات صورت گرفت. در نهایت با تفسیر و جمع بندی ایده ها، درون مایه ها کشف و با درون مایه اصلی و محوری به هم ربط داده می‌شود و در قالب یک مدل سازوار ارائه می‌شوند.

مبانی نظری

بیلدونگ^۱ یا فرهنگ در هرمنوتیک

برای فهم معنی این واژه باید تا قرون وسطی عقب رفت. مفهوم بیلدونگ در آغاز از ادبیات عرفانی قرون وسطی سربرآورد. در قرن هجده توسط هردر^۲ به "پرورش در مسیر انسانیت" معنی شد (گادامر ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006 ص: 8). و این زمینه‌ای برای رشد این اصطلاح در عصر روشنگری شد (همان)؛ هردر مفهوم بیلدونگ را در سه معنای: (1) فرایند فردی؛ (2) تجربه یک ملت؛ و (3) روند شکل‌گیری یک فرهنگ به کار می‌برد. هگل نیز این مفهوم را در سه معنای یادشده به کار می‌برد. گادامر هم تأکید کرده در بیلدونگ و معانی مترادف آن همیشه ردپایی از "خود"^۳ وجود دارد (اودنستد^۴، 2008). در این میان کانت هم بیلدونگ را تحت عنوان "پرورش توانایی" با محوریت اخلاق می‌داند؛ اما فیلسوف دیگری که از نگاه گادامر معنی بهتری برای بیلدونگ ارائه نموده ویلهلم فن همبولت^۵ است؛ ایشان میان فرهنگ و بیلدونگ یک تفاوت قائل است (گادامر ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006 ص: 9) ایشان بیلدونگ را مفهومی برتر و معرفت و شناختی بسیار ژرف می‌داند. گادامر در این باره می‌گوید: این برداشت از بیلدونگ یادآور سنت عرفانی قرون وسطایی است که انسان را واجد روح خدایی می‌دانستند (گادامر ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006 ص: 10).

گادامر خود در معنی این واژه می‌گوید: بیلدونگ محصول از پیش تعیین شده‌ای مانند یک محصول صنعتی نیست. بلکه از خود متن، جریان "شکل‌گیری" (formierung) و بیلدونگ متولد می‌شود و این شکل‌گیری مداوم و پایان‌ناپذیر است (گادامر ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 1994). گادامر بیلدونگ را از ریشه Bild یا همان Image, Form و به‌ویژه picture دانسته است؛ گادامر کالتیویشن را فرایند شکل‌گیری (forming) خود بر طبق ایده‌آل Image انسان می‌داند. در این میان هنر را ظرفیتی برای نمایش تجربه می‌داند که نقش ویژه‌ای در مفهوم بیلدونگ بازی می‌کند (گادامر، 1989، ترجمه و اینسهایمر و همکاران،

1. bildung
2. Johann Gottfried Herder
3. residue of self
4. Anders Odensted
5. Wilhelm von Humboldt

2006ص: xii). گادامر در تعریف مختصر و مفید خود بر این باور است که بیلدونگ می‌تواند به‌عنوان راهی مناسب برای رشد استعدادهای ذاتی و ظرفیت انسان تعریف شود (همان، ص: xii).

در فرهنگ آلمانی درونی کردن با واژه بیلدونگ مشخص می‌شود. واژه بیلدونگ که نوعی تربیت درونی است با مفهوم فرهنگ ارتباط نزدیک دارد. و اساساً مبین روش درست و انسانی بسط استعدادها و قابلیت‌های طبیعی آدمی است. همان‌طور که اشاره شد هر در مفهوم بیلدونگ را به‌منزله "ارتقا به سطح بشریت" تعریف می‌کند. در این میان هگل از نوعی تربیت سخن می‌گوید که بدان تربیت نفس (Sichbilden) می‌گوید (گادامر، 1989، ترجمه و اینسهایمر و همکاران، ص: 9). اما این همبوت بود که اول‌بار به تفاوت‌های ریز میان فرهنگ و بیلدونگ اشاره نمود. همبوت می‌گوید: وقتی ما در فرهنگ خود از بیلدونگ سخن به میان می‌آوریم، منظور ما چیزی فراتر از فرهنگ است. یعنی آن نظرگاه و بینش ذهن که از سرچشمه شناخت و حس تلاش فکری و اخلاقی تام به صورتی هماهنگ و به درون حساسیت و شخصیت فرد جریان می‌یابد. معادل لاتین بیلدونگ، (formatio) هست که کلمات فرم و فرماتسیون در زبان امروزی از آن مشتق شده‌اند (گادامر، 1989، ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006ص: 10). فرماتیو که به معنی شکل‌دهی و شکل‌گیری است، تمایز فرهنگ از بیلدونگ و رابطه آن با فلسفه ارسطویی را به نحوی روشن‌تر بیان می‌کند (همان). در این معنا بیلدونگ هیچ‌گاه به شیوه‌ی ساختن تکنیکی حاصل نمی‌شود، بلکه از ژرفای فرایند درونی شکل‌گیری رشد می‌کند و از این‌رو اساساً پایان‌ناپذیر و مستمر باقی می‌ماند. هدف بیلدونگ خارج از خودش نیست. از این‌روست که باید آن را از صرف پرورش استعدادها به‌قصد تحقق اهداف خارجی مجزا نمود. محتوای تربیت متعارف چیزی نیست جز فراهم نمودن ابزارهایی برای تحقق اهدافی به‌غیر از خود آموزش؛ اما در بیلدونگ برعکس آنچه شخص به‌واسطه آن شکل می‌گیرد، کاملاً به جزئی از او تبدیل می‌شود. در این نوع از درونی کردن چیزی از بین نمی‌رود و آنچه ضروری است حفظ می‌شود. ولی نه به‌عنوان ابزار و وسیله، بلکه در شکل تعینات درونی و ذاتی. البته این شبیه به اندیشه‌های افلاطونی هست. به اعتقاد گادامر معنی کامل‌تر بیلدونگ در اندیشه هگل جلوه‌گر می‌شود. از نظر هگل بیلدونگ شرط ضروری حیات معنوی و فلسفی است. سویه عقلانی و فکری انسان و جدایی

او از سلطه بیواسطه طبیعت، وجهه ممیزه اوست. از آنجایی که انسان هنوز کامل نیست به بیلدونگ نیازمند است؛ بیلدونگ رسالت بشریت است. رسالتی که او را به سوی وحدت با امر کلی و رهایی از قید دیدگاههای تنگ‌نظرانه فردی هدایت می‌کند. فرهادپور (1371) اشاره دارند که هگل مفهوم و تجلی بیلدونگ را در مفهوم کار روشن می‌کند. هگل کار را میل مهار شده می‌داند. آگاهی در شکل‌دهی به اشیاء، یعنی در ارتباط فعال و بری از خودخواهی با امر کلی، خود را از هستی بیواسطه خویش رها نموده و تا سطح امر کلی ارتقاء می‌دهد. انسان با کسب قابلیت‌ها و مهارت‌ها، در واقع به معنای ذاتی خود پی می‌برد. پس بیلدونگ به معنی یکی شدن با رسالت حرفه‌ای است. از نظر هگل انسان باید حرفه‌اش را از آن خود نموده و آن را با شخصیت خودسازگار کند. و درعین حال یگانگی با حرفه‌اش را به‌منزله ارتقاء به سطح آنچه کلی است، تجربه نماید. در همین تعریف عملی از بیلدونگ نیز معنی واقعی آن مشخص می‌شود. هماهنگی و مصالحه نفس با خود و تشخیص حضور خود در دیگری؛ این معنا در تعریف بیلدونگ از لحاظ نظری روشن‌تر می‌شود. از لحاظ نظری بیلدونگ از حد آنچه آدمی به‌طور بی‌واسطه می‌داند، فراتر می‌رود. بیلدونگ یعنی توانایی پذیرش آنچه با ما متفاوت است و کشف آن دیدگاه‌های کلی که به کمک آن‌ها آدمی بدون هرگونه علاقه و نفع شخصی می‌تواند "موضوع عینی را در متن آزادی ذاتی آن" درک کند (فرهاد پور، 1371).

برداشت هگل از بیلدونگ به‌منزله شرط ضروری حیات معنوی و روح و آن چیزی که در امور متفاوت را ممکن می‌نماید، و آن را در مرکز علوم انسانی و تاریخی قرار می‌دهد. بیلدونگ که در سطح فیزیکی هم به معنی شکل و اندامی هماهنگ است، عنصری که جو علوم انسانی را می‌سازد و شرایط لازم را برای قضاوت سنجیده از سایر فرهنگ‌ها و سنت‌ها ممکن می‌کند. بیلدونگ هماهنگی و وحدت میان آگاهی تاریخی و آگاهی زیباشناختی است؛ البته بیشتر اینکه عقلانی باشد، نوعی ذوق یا حس مشترک است (همان). حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی - تاریخی است که انباشته‌شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود (گادامر، 1989، ترجمه واینسهایمر و همکاران، 2006). همین حس است که ما می‌توانیم چیزی را مورد ارزیابی قرار دهیم اما همیشه دلایلی روشن و عینی برای آن نداریم. در علوم انسانی، درک دیگران، مستلزم فراتر رفتن از خودبینی‌ها و دست‌یابی بر یک دیدگاه کلی است.

حس مشترک

گادامر درصدد این است که تأثیرات مفهوم حس مشترک و بینش‌های مستتر در آن را در عصر حاضر مورد کنکاش قرار داده و راهی برای کشف سازوکار فهم باز کند. در این میان ایشان از اندیشه ویکو^۱ کمک می‌گیرد. و آن اندیشه را نقطه شروع دانسته است (گادامر، 1989، ترجمه واینسهایمر و همکاران، 2006ص:17). ویکو درصدد دفاع از جایگاه علوم انسانی به مقابله با اندیشه دکارتی می‌رود (همان). ویکو حس مشترک را غایت هر نوع تعلیم و تربیت می‌داند. این مفهوم کلیتی است وحدت‌بخش و انضمامی و نه انتزاعی؛ که تأکید بر جنبه‌های مشترک هر گروه یا هر جامعه را در برمی‌گیرد. حس مشترک به نحوی غریزی و اقتضای زمان عمل کرده و اساس سخنوری بوده و اساس روشنگری در ظهور حقیقت است. چنین حسی مبتنی بر دلایل ریاضی و روش‌های تجربی نیست بلکه می‌تواند مکملی در کنار آن‌ها باشد و در امور تربیتی هم مفید واقع شود (طاهری، 1389).

گادامر بر این اندیشه است که ویکو در طرح حس مشترک علاوه بر خطابه، عنصری دیگر را بکار برده که از ارسطو گرفته است. و آن‌هم تقابل بین علم و فرونسیس (phronesis) است. ویکو درصدد آن نیست که به دفاع از اصول و مبانی و مسلمات بپردازد بلکه قصد دارد فرونسیس را به‌عنوان نوع دیگری از معرفت مطرح کند. معرفتی که با درک موقعیت‌های انضمامی محقق می‌شود و از همین رو از حیطة معرفت مفهومی و شناخت انتزاعی علم فراتر می‌رود (گادامر، 1989، ترجمه واینسهایمر و همکاران، 2006ص:19). علم مفهوم امر جزئی را تحت مفهوم یا اصل کلی قرار می‌دهد اما در فرونسیس اصل کلی غایت اخلاقی است که به اراده جهت می‌دهد و از این راه مشخص می‌کند آیا از این امر جزئی آنچه درست است حاصل می‌شود یا خیر؛ پس فرونسیس یک فضیلت روحی است که موجودیتش را از کلیت فضایل اخلاقی می‌گیرد همچنان که کلیت فضایل اخلاقی هم بدون وجود آن ممکن نمی‌شود (طاهری، 1389).

گادامر خود در این زمینه این‌گونه می‌گوید: در اینجا استنتاج وضعیت جزئی از امر کلی و آوردن استدلال برهانی برای این امر کافی نیست چراکه اوضاع و احوال خاص به طرز

1. Battista Vico

تعیین‌کننده‌ای در چگونگی این وضعیت دخیلند (گادامر، 1989)، ترجمه واینسهایمر و همکاران، 2006). گادامر در بررسی ریشه‌های حس مشترک از رواقیان گرفته تا ارسطو، ویکو، رم باستان و بخصوص اومانیستها، فرانسویس هاچیسون، دیوید هیوم و برگسون نقل قول می‌کند. اما در کنار ویکو به اندیشه اوتینگر¹ تأکید بیشتری دارد. اوتینگر در درک کتاب مقدس دغدغه‌ای که داشت به جای روش برهانی و ریاضی از روش توالدی (generative method) سخن می‌گفت که ریشه در حس مشترک دارد (همان ص 25). اوتینگر ساز و کار حس مشترک را در مسیر فهم – بر خلاف روش عینی که فهم را با پاره پاره کردن طبیعت می‌جویند – با وحدت و بسط یافتن ممکن می‌داند. البته کسی به این سعادت می‌رسد که گشودگی و پاکی همچون انسان در بدو خلقت و قبل آلوده شدن به گناه نخستین، داشته باشد (همان، ص 25).

گادامر با تأیید اندیشه پتیستی که در مقابل اندیشه‌های عقل‌گرائی دکارت و تجربه‌گرایان ایستاد افول این اندیشه را مرگ یا سیر قهقرای هویت اصلی علوم انسانی می‌داند و پایان قرن هیجده را افول مفهوم حس مشترک قلمداد می‌کند. چراکه انسان با این حس مشترک (احساس‌ها، داورها، استدلال‌ها) در تضاد است نمی‌توان به صورت مطلق صحیح دانست. ایشان خاطرنشان می‌شود که کارکرد منفی این مفهوم به خاطر استیلا بی‌نیش‌های عصر روشنگری بوده است و هویت خود را از دست داده است (گادامر، 1989)، ترجمه واینسهایمر و همکاران، 2006 ص: 24). حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی – تاریخی است که انباشته شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود. وی در کل حس مشترک را امری رهنمون‌کننده به سوی سعادت حقیقی و کسب معرفت تلقی می‌کند و از این جهت، آن را نشانه و اثر حضور خداوند به شمار می‌آورد.

قضاوت

یکی از مفاهیم کلیدی گادامر قضاوت² است. تا جایی که تفاوت انسان نادان (fool) با انسان معقول (sensible) را در فقدان شکل‌گیری قضاوت در نزد نادان می‌داند چراکه این به معنی ناتوانی وی در کاربرد درست یادگیری‌ها و دانش اوست (گادامر، 1989)، ترجمه واینسهایمر

1. Friedrich Othnger یکی از پیروان مکتب پتیسم (Pietism) می‌باشد که بیشتر درک و معرفت را به دل نسبت می‌دادند...

2. judgment

و همکاران، 2006ص:27). قضاوت سومین مفهوم مهم اومانیسیتی و تأثیرگذار بر زیباشناسی عصر جدید است.

کانت بر این تأکید داشت که مصادیق جزئی را ذیل مفاهیم کلی مندرج سازد. در این میان کانت هم حکم را قوه‌ای می‌پندارد که مصادیق را ذیل قواعد می‌گنجاند و حکم قوه‌ای مستقل از فهم است. کار فهم شناسایی جزئیات به‌مثابه مصادیق قواعد و مفاهیم است و برخلاف حکم نمی‌تواند مبتنی بر قاعده‌ای باشد؛ پس قوه قضاوت به‌عنوان قوه قواعد بی‌نیاز از قواعد و مستقل از فهم است. و این قوه چیزی نیست که بتوان آن را آموزش داد فقط می‌توان آن را پروراند و آن شبیه یک استعداد می‌تواند باشد (گادامر، 1989، ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006ص:28).

اما گادامر با نقدی که به کانت دارد تأکید داشت، کانت مفهوم حس مشترک که میراث سنت اومانیسیتی بود از اخلاق کنار گذاشت. طبق نظر کانت امر مطلق که مبنای اخلاق است، نمی‌تواند احساس یا احساسی مشترک باشد. این امر مطلق صادره از عقل است و می‌توان گفت این احساس در فلسفه کانت از اخلاق به زیباشناسی رانده شده است (طاهری، 1389). گادامر نتیجه‌ای که می‌گیرد اینکه کانت حس مشترک را همان ذوق می‌داند. گادامر این را قبول ندارد، چراکه حتی این مسئله برای دوری از نسبی‌گرایی هم باشد، متناقض می‌پندارد و برای توجیه آن به مفهوم ذوق می‌پردازد.

ذوق

گادامر از مفهوم منتسب به بالتازار گراثیان¹ شروع می‌کند. ذوق حسی در طرح ایده‌آل بالندگی (فرهیختگی) گراثیان نقش پررنگی دارد. کمال مطلوب او از انسان فرهیخته فراتر رفتن از (امور) جامعه و زندگی است تا بتواند به‌راحتی دست به انتخاب زده و داوری کند؛ و این درنهایت جامعه‌ای ایده‌آل را هم‌شکل می‌دهد. گادامر می‌گوید تشکیل چنین ایده‌آلی، منجر به شکل‌گیری آرمان ذوق خوش² است. با طرح ذوق خوش مفهوم ذوق از امری شخصی به امری اجتماعی بدل می‌شود. گادامر در این راستا جامعه‌ی ایده‌آل (مدینه فاضله) (social bildung) را

1. Balthasar Gracian

2. ذوق خوش (good taste) حاصل توافق یک جامعه ایده‌آل است.

جامعه‌ای می‌داند که مردم در داوری‌ها اشتراک داشته باشند. و این همان فراتر رفتن از وابستگی‌های تنگ نظرانه افراد که برخاسته منافع شخص است، می‌شود. پس شک نداریم که ذوق نحوه‌ای از شناخت است (گادامر، 1989، ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006ص:32).

اساس داوری چنین حسی مفاهیم یا اصول کلی نیست و باید پذیرفت که امور ذوقی برهان پذیر نبوده و صحت و سقم خود را هم از استدلال و برهان نمی‌گیرند. گادامر می‌گوید ذوق اعتبار خود را از توافق اعضای جامعه ایده‌ال می‌گیرد. حالا این با مد چه تفاوتی دارد؟ گادامر در این باره خاطرنشان می‌شود که ذوق به دلیل اینکه یک قوه‌ی عقلی تمیز دهنده و حاصل موافقت جامعه آرمانی است، جایگاه والای خود را نسبت به مد حفظ می‌کند. یعنی فرد مستحیل در آن - آن‌گونه که در مد است - نمی‌شود و ویژگی تأملی خود را حفظ می‌کند. مد حاصل توافق همراه با تأمل نیست.

پیش‌بایست‌های فهم

فهم در سایه پیش‌بایست‌هایی همچون تلقی غیر روشمند آن، سنت، امتزاج افق، تاریخ‌مندی و بازیمندی آن رخ می‌دهد. مثلاً فهم، بدون سنت و پیش‌داشته‌های افراد ممکن نیست و یا اینکه فهم در فرایند تعامل و با امتزاج افق‌ها محقق می‌شود.

در این میان سنت سنگ بنیاد و آشنایی و فهم آن یک ضرورت است. زیرا که در این رویکرد، گسست انسان از سنت خود، ارمغان بی‌هویتی افراد است، سنت همه داشته‌های فرد از گذشته تاکنون و شامل باورهای فکری و مذهبی او هست؛ گشودگی افراد و تمایل به شنیدن صدای "غیر"، باعث می‌شود داشته‌های فرد به چالش کشیده شود و فرد در اندیشه پاسخ به وی یا بازسازی خود باشد؛ این تأثیرگذاری و تأثیرپذیری به صورت انعکاسی و مداوم است؛ در غیر این صورت ممکن است شکل‌گیری هویت افراد در حد داشته‌های جامعه‌ی خودی راکد بماند. در هرمنوتیک فلسفی، رشد در سایه زیستن با این تعارضات (بهتر بگوییم تعاملات) حاصل می‌شود و هدف قادر ساختن افراد به فهم دیگران هست نه مهار خود و مهار دیگران؛ پس وارد بازی شدن (ارائه داشته‌ها) و اجازه بازی دادن باعث وسعت میدان بازی ما می‌شود. هرچه قدر این عرصه وسیع‌تر باشد افق‌های متنوعی هم در بستر حضور دارند. در این فراشد نکته‌ی مهم این است که اگر "من" (ا) نباشد و فرد از خود، خانواده خود و جامعه خود افقی به

ارمغان نبرده باشد، افق "تو" (Thou)¹ بر او حاکم می‌شود و اینجاست که فرد علاوه بر اینکه هویتی نخواهد داشت، امکان فهم هم بر او ممکن نیست. در این میان فرد ضمن تکیه بر سنت و فرهنگ خود و بالیدن بدان، "تو" را هم می‌بیند و بدان گوش می‌کند؛ "تو" عنصری برای تأمل و بازاندیشی می‌شود؛ اما همان‌طور که اشاره شد در این دیدگاه این فهم غایت نیست چراکه "تو" های دیگری هنوز هستند و ما در معرض چالش و آماده در برابر آن. اما فعلاً تا امتزاجی دیگر، نتیجه‌ی الآن، مبنای کار هست. با این اوصاف با تصور غیر روشمندی فهم، استناد به مفاهیم اومانستی در فهم انسان و رسالت او و درنهایت عنصر فهم، ارزیابی میزان توفیق فراگیران در راستای رسالت انسانی (مثلاً عروج انسان)، چگونه خواهد بود.

یافته‌ها

در این قسمت پاسخ‌های مصاحبه طبقه‌بندی شده و تفسیر آنها نوشته شده است. این گونه‌ای است اشاره‌های خود گادامر به مفهوم مورد نظر و پیام‌های ضمنی آن ابتدا بیان می‌شود و در مرحله بعد ایده‌های صاحب‌نظرها، به نام خود رفرنس داده شد. یعنی در پایان جمله نوشته می‌شود مشارکت‌کننده شماره‌های (....) این نظر را بیان داشته‌اند. در نهایت با تفسیر و جمع‌بندی ایده‌ها، درون‌مایه‌ها کشف و با درون‌مایه اصلی و محوری به هم ربط داده شد و در قالب یک مدل سازوار ارائه می‌شوند.

1) معنی و مفهوم ارزشیابی در عرصه‌های آموزشی (درون‌مایه اصلی)

در هرمنوتیک فلسفی یکی از تفاوت‌های انسان نادان (fool) با انسان معقول (sensible) فقدان شکل‌گیری قضاوت در نزد نادان است زیرا که این به معنی ناتوانی وی در کاربرد درست یادگیری‌ها و دانش اوست (گادامر، 1989، ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006). از سویی با استناد به مفاهیم اومانستی و نقد روشمندی (در علوم کمی و تجربی) ارزشیابی نه بر مبنای نظریه، بلکه بر مبنای "عمل تأملی" است (علیا، 1381).

برداشت و نظری که صاحب‌نظران در باب معنی و مفهوم ارزشیابی هرمنوتیکی: ارزشیابی به‌عنوان یک عمل آموزشی درصدد بهبود فهم فراگیر بوده (شماره 5,7,11,14) و حلقه‌ای از فرایند آموزشی است (2,3,7,11,14). با توجه به هرمنوتیک فلسفی، هدف از

1. نگاه شود به صفحات 2-241 حقیقت و روش.

ارزیابی، صرفاً انتظار پاسخ از فراگیران نیست (1,2,3,6,8,9,12) بلکه بتواند با افق فکری و براساس تجارب "خود" قضاوت می‌کند و افق "خود" را نیز هم‌زمان بهبود می‌دهد. هم‌زمینه‌ی فهم "خود" و هم در نقش "غیر"، اصلاحگر باشد پس می‌توان محوریت‌ترین جمله این ایده‌ها را این‌گونه بیان نمود که ارزشیابی توان قضاوت است.

2) عناصر ارزشیابی (درونمایه‌های فرعی)

الف) انسجام همراه با تأمل در پاسخ‌ها

در هرمنوتیک فلسفی یکی از مشخصه‌های متن معتبر، برخورداری آن از انسجام است (گادامر، 1989، ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006). در اینجا منظور از انسجام، هم‌انسجام متن مورد ارزیابی و هم انسجام خود ارزشیابی (ابزار، روش و فرایند ارزشیابی) است. مثلاً در ارزیابی یک سیستم آموزشی، عدم تضاد درونی و سازوار بودن عناصر آن سیستم مهم است و در بعد کوچک ارزیابی میزان وحدت و هماهنگی است که فراگیر در ارائه پاسخ نشان داده است. در مورد ارزیاب هم، هماهنگی و انسجام مهم است؛ هماهنگی باهدف آموزش، هماهنگی با سایر حوزه‌ها و حتی هماهنگی بین سؤالات مدنظر است.

یکی از موارد مورد تاکید همه صاحب نظران - چه در آثار کتبی و چه در مصاحبه- سازوارگی در فرایند ارزیابی بود. یعنی در ارزشیابی هم میزان انسجام و وحدت درونی متن تولیدشده مورد ارزیابی است (شماره های 1,3,4,6,9,14,15) و هم عمل ارزشیابی باید انسجام درونی داشته و در ارتباط و هماهنگی با عناصر دیگر آموزشی باشد (1,2,3,5,7,8,13,14,15). همسو با این نظرات آریامن (2008) اذعان دارد هر متنی و نوشته‌ای که تولید می‌شود یک کمال وجودی^۲ برای آفریننده آن است؛ و می‌توان از آن به‌عنوان پرکسس^۳ یاد کرد؛ پرکسس متفاوت از تکنیک و روش^۴ است هر نوشتن خلق کردن منحصر به فرد و با چارچوبی خاص دارد؛ نوشتن نوعی بودن در جهان و نوعی تأمل است (همان). باید دید که یک نوشته چگونه خود جهانی (افقی) را می‌آفریند در عین اینکه در درون جهانی (افقی) است.

1. Mustafa Yunus Eryaman
2. Existential accomplishment
3. praxis
4. technique or procedure

پس تصور پراکسس در نوشتن (یا پاسخ های داده شده)، یعنی خود فهمی^۱ که نیازی به تکنیک های خشک ندارد (کلگر^۲، 1992) تکنیک نیازمند مهارت است اما پراکسس نیازمند تأمل، که این دو تفاوت بنیادین دارند (همان). در مهارت، فراگیر بندهی متن و ساختار آن است ولی در موقعی که پراکسس و تأملی بودن متن مراد است، متن و ساختار در کنترل نویسنده است، پس مهارت با خود فهمی [خودآموزی] منافات دارد (واگنر و کوک^۳، 2003). یک نوشته تأملی را نباید باری به هر جهت انگاشت، متن می تواند منسجم و درعین حال تأملی باشد بازی مدنظر گادامر را می توان در نظر آورد؛ بازی قواعد دارد (انسجام)، اما به ازای هر ارائه ای از سوی فردی جلوه ای نو از خود نمایان می کند، پس هم انسجام داشته و در بند قواعد است و هم تأملی و نو هست (شماره های 2,9,10,11,13)؛

آنچه که موارد فوق اعتبار شد، این انسجام می تواند در قالب سؤالات مطرح شده از سوی مربی و پاسخ های فراگیر باشد؛ یا با توجه به اهمیت پرسشگری، انسجام پرسش های فراگیر یک نکته مثبت برای او تلقی می شود. انسجام متنی در سؤالات باز پاسخ و بخصوص در انشای فراگیران در سطوح ابتدایی تحصیل و در سطوح بالا در مقاله نویسی و تحقیقات علمی می تواند جلوه گر باشد. همسو با نظر متخصصان این تحقیق^۴، بیان می دارد، مربی به دنبال این است که فراگیر چگونه به مسئله ورود می کند چگونه موضوع را مطرح می کند و چطور جمع بندی می کند، و نوشته را به چه میزان مال خود کرده و عمل پراکسس، خودفهمی و در نهایت خودکاوی را جایگزین مهارشدگی نموده است و این خودکاوی به چه میزان فرد را به طرف تأمل و بازاندیشی در مورد پیش داشت های خود سوق می دهد (لفور، 1987). "حضور" فراگیر در پاسخ ها مهم بوده راوی محض بودن، امتیازی منفی است در واقع خود نویسنده جزئی از آن ساختار می شود؛ نوشته جزئی از وجود نویسنده است و در غیر این حالت عدم هماهنگی و بیگانگی متن با خود واقعی رخ داده است.

ب) اشتراک در داوری

1. self-understanding
2. Gallagher
3. Wagenaar & Cook
4. LeFevre, K. B.

یکی از معانی بیلدونگ اشتراک در داوری است (گادامر، 1989). ترجمه و اینسهایمر و همکاران، 2006). بتبع آن می توان ادعان داشت در عرصه آموزش نیز می توان از داوری های مشترک سخن گفت. آنچه که از نظر متخصصان می توان برداشت نمود اینکه منابع ارزشیابی نه محدود به مربی (مشارکت کننده شماره 1,2,3,7,8,9,10,13,15)، بلکه متنوع است، حتی اشتراک خود متری؛ زیرا در این میان قضاوت ها در برخورد باهم تعدیل می شوند تا با بازخوردی که می گیرند اصلاح کنند (مشارکت کننده های شماره 1,2,4,7,8,9,10,12,15). شاید بتوان ادعا نمود که یکی از پیام های اصلی هرمنوتیک برای عرصه های آموزشی، یاددهی تواضع و جلوه گر شدن آن در قول و فعل مربی است. مربی خود را دانای کل نمی داند و برای تصمیم گیری ها - در ارزشیابی - نظر دیگران را می پرسد.

ج) خودارزیابی

گادامر (1989) عقیده دارد پرسش هایی که اثر هنری مطرح می نماید، واقعاً بنیادین بوده و عمق نهاد انسانی را نشانه می گیرد. پرسش هایی که با وجود حیرت برانگیز بودنشان، یک مسئله اساسی را پیش رو قرار می دهند و آن عبارت است از "تفسیر خویشتن"؛¹ در نهایت پرسش های مطرح شده به این مسئله بنیادین و بسیار مهم منجر می گردد که: "من کیستم؟" که جواب آن تلاشی در راستای شناخت خود همراه با محدودیت ها و توانایی هاست. در ارتباط با این مفهوم متخصصان بر این باورند [آموزش]² نیز نوعی آفرینش در مرحله اول و خود آفرینی و خودفهمی در مرحله بعد است (باقری، 1380). اگر تربیت همان خود تربیتی است ارزیابی هم می تواند خودارزیابی (هم) باشد (مشارکت کننده، شماره 2,3,6,7,8,9,12). ارزیابی، زمینه برای اعتراف به ندانسته هایمان است. در هرمنوتیک فلسفی، این عمل (اشراف به کاستی های خویش) نشان دهنده رشد فرد است نه اهرمی برای تحقیر فراگیر (شماره 4,7,8,10): گفته شد که "ما" توسط "غیر"، از خود دور می شویم تا خود را بیابیم. در اینجا فرد با رفتن به سراغ یک معما - که ممکن است توسط کسی طرح شده باشد - خود و توانمندی خود را می سنجد. آشنایی از محدودیت های خود، اولین گام در

1. Self-interpretation

2. قلاب از نویسنده است.

رفع آن‌هاست (شماره 5). اگر من شاگرد، مدعی شوم غایت پیام متنی را درک کردم، تربیت، رسالتش بر من تمام شده است! ما همیشه همه چیز را کامل نمی‌دانیم و باید آن را با کمک "غیر" بیشتر کنیم و از فرد دیگر (دانا) کمک بگیریم (شماره 4 و 6).

در اینجا خودارزیابی بامعنی متداول آن تفاوت دارد. خودارزیابی یعنی مجاب بودن فرد برای اینکه "دیگری" عنصری باشد برای فهم و اصلاح خود؛ در واقع خودارزیابی همان ارزیابی توسط دیگران است. اما خود فرد با رجوع به افقی دیگر، بر نکات قوت و ضعف خود واقف می‌شود (شماره 1 و 7 و 11). در اینجا فرد می‌داند فهم او کامل نیست و می‌خواهد اصلاح شود و راضی است با "غیر" به چالش کشیده شود. این تمایل و اقدام فرد که برای خود انجام می‌دهد باعث می‌شود که ما مفهوم خودارزیابی را بکار ببریم. این همان گشودگی است (تمامی شماره‌ها). این همان نقدپذیر بودن است (شماره 1, 2, 3, 6, 8). وقتی کسی دیگران را به نقد خود دعوت می‌کند، در واقع خودارزیاب است.

خودارزیابی اقدام و تمایل خود فرد برای ارزیابی بوده و خودخواسته است، دیگری مداخله‌گر خیرخواه می‌باشد، اما در دگر ارزیابی، دیگران شروع می‌کنند در واقع اگر فرد اقدام به اصلاح خود نکند، توسط دیگران و با تحمیل اصلاح می‌شود. پس هراس فراگیر از ارزیابی کم می‌شود؛ چون هدف اصلاح اندیشه و پیشرفت اوست و مربی هم می‌داند شاگرد همه چیز را نمی‌تواند بفهمد.

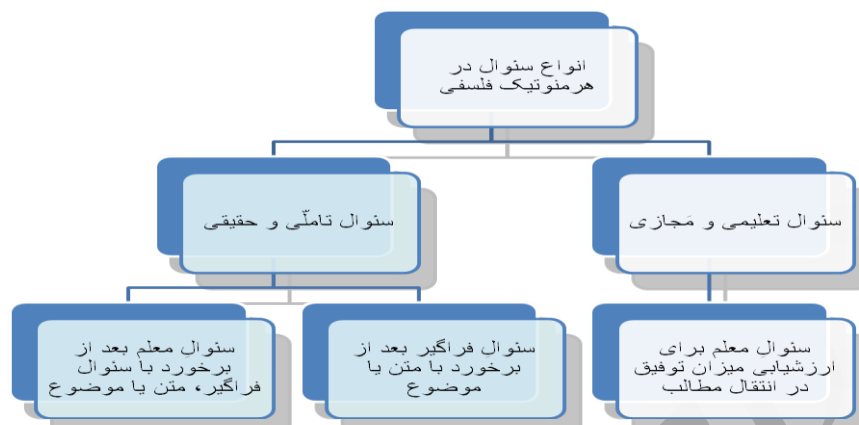
د) توجه به سؤالات حقیقی و مجازی

برخلاف سایر ارزشیابی‌های مرسوم، میزان تأملی بودن فراگیر و پرسشگری ایشان، مهم‌تر از پاسخگویی اوست. پرسش شاهراه فهم است (گادامر ترجمه و اینسهایمر، 2006: ص 368) فراگیر با حیرت وارد تحصیل می‌شود و با حیرتی مضاعف فارغ می‌شود (البته ایده‌آل است که این‌گونه باشد). سؤال در نظر گادامر شیوه‌ای از طرح است که پاسخ آن - حداقل همه جواب آن - از قبل مشخص نباشد. با توجه به اینکه اهداف در تربیت هرمنوتیکی توالدی و زایشی (generative) هستند، سایر قسمت‌های تعلیم و تربیت (و ارزشیابی) هم به تبع آن بالیدنی و رویبندنی هستند و علی‌رغم داشتن چشم‌اندازی کلی، نتیجه کاملاً مشخص ندارند (شماره 1, 6, 8). در این میان درست است که مربی بخصوص در دوره‌های اولیه آموزش نقش "تعلیمی" داشته و تعهد انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات و سُنن را دارد و

ارزشیابی هم در همین راستاست، اما مسئله مهم در تعلیم و تربیت بر ماهیت تولیدی و دیالکتیکی است (شماره 1,6,9,10,13)؛ پرسش حقیقیبا تعلیم (صرف) منافات دارد (گادامر ترجمه و اینسهایمر، 2006، ص: 357). مربی گشودگی کامل دارد و انتظار جواب، نظر یا پیشنهاد متفاوت هر فراگیر برای مسئله‌ای است؛ سؤال برخاسته متن (زندگی) و جواب برای حل آن‌هاست. معماها برخاسته از تجربه افراد است و هر لحظه در ذهن پرسشگر متولد می‌شوند. در این موقع فرد برای جواب به یک متنی دیگر رجوع می‌کند؛ از آنجایی که مسائل نو هر روز و برای هر شخصی به وجود می‌آید، جواب‌های بیرون آمده از یک متن بخصوص هم متفاوت است.¹ ظرفیت و غنای برخی منابع به قدری است که رجعت بدان‌ها بیشتر از بقیه است. در این میان، بین دو نوع سؤال باید تمیز قائل شد. سؤال مربی نه از حقیقت یک موضوع، بلکه برای آگاهی از تحقق وظیفه‌ای که در قبال انتقال مطالب دارد، می‌باشد؛ این سؤال‌ها، سؤال‌های تعلیمی هستند ولی سؤال "تأملی" بگونه‌ای است که فراگیر، معما و ابهام‌هایی را خلق کند. سؤال حقیقی مدنظر گادامر حیرت و شگفتی ناب است و جواب‌ها هم خلق و تولید است. پس مربی ممکن است با فهرستی از سؤال‌ها مواجه شود. در اینجا منظور واقعاً سؤال است نه شبهه سؤال؛ یعنی فرد به هنگام طرح سؤال جواب آن را از قبل نمی‌داند. با این اوصاف، ممکن است برای مربی سؤال از نوع تعلیمی باشد، اما سؤال برای شاگرد همیشه از نوع حقیقی و تأملی است. آرمان گادامر پرورش فراگیرانی است که در مربی (نیز) "سؤال حقیقی" ایجاد کنند؛ اگر سؤال مربی هم سؤال حقیقی باشد - برخلاف سؤالات تعلیمی - طرح سؤال یکی از فعالیت‌های سخت مربی خواهد بود. این موضوع در جدول 1 نمایش داده شده است.

جدول (1) انواع سؤال در هرمنوتیک فلسفی گادامر

1. گادامر عقیده دارد زمانی می‌توان در مسیر فهم یک متن قرار گرفت که (1) پرسشی داشته باشیم یا از پرسش‌هایی که متن در صدد پاسخگویی بدان بوجود آمده آگاهی داشت؛ متن در اندیشه گادامر دوکارکرد دارد؛ هم سؤال ایجاد می‌کند و هم پاسخ می‌دهد؛ با این اوصاف در یک ارزشیابی هم ظهور سؤال و هم پاسخگویی وجود دارد. در واقع می‌توان متنی داد و مراد داستان و فلسفه نگاشت آن را جویا شد.



و) تولید، نه بازتولید محتوای برنامه آموزشی

این قسمت در راستا و ادامه قسمت قبل است، شلایر ماخر فهم را بازسازی و درک مراد مؤلف می‌دانست (شلایر ماخر ترجمه‌ی اندروف باو، 1998)؛ اما گادامر تولید را به‌جای بازتولید گذاشت؛ پیام آن برای عرصه‌های آموزشی و ارزشیابی، طرح پرسش‌های تشریحی و بازپاسخ می‌باشد چراکه گشودگی در سؤالات بسته پاسخ وجود ندارد (شماره‌های 2,5,8). تکرار متن سفارش شده در محتوای دروس ممکن است خوب باشد ولی اغراق در آن به مهار شاگرد توسط محتوای درسی منجر می‌شود (شماره‌های 1,2,6,9,14)؛ کمال فهم در تولیدی بودن است نه بازتولید؛ تولید علاوه بر اینکه تولید جواب است، تولید سؤال هم هست؛ سؤالی که برخاسته از حیرت فراگیر است؛ نکته‌ای که مهم است، متن به نسبتی باید فهمیده شود والا ممکن است تولید کاملاً به بیراهه رفته باشد.

ه) بازخورد و مسئله رفت و برگشت¹

"غیر" در هرمنوتیک گادامر آینه انسان هاست. "غیر" ممکن است فرد، متن ادبی، تاریخ یا جامعه دیگر باشد؛ فرد با بیرون آمدن از خود و مراجعه به غیر، هم از پیام غیر استفاده می‌کند و هم آن "غیر" زمینه‌ای برای فهم خود می‌باشد. این مراجعه نمی‌تواند یک‌بار برای همیشه باشد. در این فرایند هم "خود" تحت تأثیر "غیر" است و "غیر" اصلاح می‌شود.

1. در "حقیقت و روش" کلمه reflective در برخی جاها به معنی تامل و در برخی جاها به معنی رفت و برگشت آینه‌وار ایده‌ها معنی می‌دهد.

در این میان اگر "غیر" متن تولیدی متربی باشد، می‌تواند چندین بار بین مصحح و فراگیر رفت و برگشت داشته باشد و مربی و متربی در آزمون با یادداشتهای خود مذاکره می‌کنند. البته این فرایند می‌تواند مابین فراگیران هم باشد یعنی آگاهی فراگیران از متون تولیدی همکلاسی‌ها خود و امتزاج افقشان (شماره‌های 2,5,11,14)؛ از سویی مربی در مقام یک ارزیاب، اولاً یاد می‌گیرد و در ثانی بازخوردی که به فراگیر می‌دهد باعث فهم بیشتر او می‌شود. در نظام‌های آموزشی، آزمون نهایی، حلقه آخر برای ارتقاء است ولی با این رویکرد، آزمون نه برای ارتقاء از مقطعی به مقطع بالاتر، بلکه مرحله‌ای برای ارتقاء فهم و ظرفیت‌هایی که در سایه فهم به وجود می‌آید، می‌باشد (شماره‌های 4,5,8,13). امتحان اتمام کار مربی نیست. دغدغه نظام آموزشی عبور از مرحله‌ای خاص، یا گرفتن مجوز نیست، بلکه دغدغه فهم است و در این مرحله با بهانه آزمون این مهم انجام می‌شود. و این نقد و اصلاح بعد از آزمون هنوز وجود دارد (شماره‌های 7,9,13,15)؛ پس آیا در این نوع آموزش ارتقاء - در معنی عام - وجود ندارد؟ جواب هرمنوتیک فلسفی این است: ارتقاء وجود دارد به شرطی که ارتقاء به فهم گره‌خورده باشد و بر مبنای فهم، افراد از مرحله به مرحله بعد بروند؛ نه اینکه ارتقاء مقطع یا منصب افراد، دلیل فهم (فهم بودن فردی) باشد. (شماره‌های 2,3,4,5,10,15).

ی) قیاس نکردن افراد باهم

قیاس‌های بی‌اساس هم یکی از موانع فهم حقایق است. درباره "جزء و کل" و ارتباط آن سخن گفته شد. هر رخدادی در عین داشتن شباهت به رخدادی دیگر، متفاوت از آن است، نمی‌توان یک مجموعه رخداد را در ذیل یک امر کلی قرار داد.

هر فراگیری بنا به تجارب و پیش‌داشتهای خود وصفی متفاوت دارد (1,2,5,8,9,12,13,15). زمستان ممکن است در نگاه فردی خانمان‌سوز و در نگاهی دیگر زیبا باشد؛ که هر دو کاملاً متفاوت و در عین حال وجهی از وصف زمستان هستند. چیزی که توان و تلاش این دو فراگیر را از هم متمایز می‌کند نه خوب، نه زیبا و نه زشت دانستن زمستان است، تنوع فکری و توان وصف و ارزشگذاری آنها بر زمستان است.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌های آموزشی هنوز هم تحت تأثیر اندیشه‌های علوم تجربی و کمی می‌باشد. به تبع آن ارزشیابی آموزشی هم تا حد زیادی تحت تأثیر این موضوع است. یکی از دیدگاه‌های که به نقد و ام‌گیری‌های افراطی علوم انسانی از عرصه علوم تجربی پرداخته است هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر است. وی بر این عقیده است که کمال انسان (تنها) با متدهای علوم تجربی ممکن نیست. در این میان عرصه علوم انسانی در مسیر حقیقت‌جویی، بستریهای خاصی را می‌طلبد. ایشان شاهراه درک حقیقت را در فهم می‌بیند. و خود فهم منوط به مجموعه پیش‌بایست‌هایی است. تحقق بیلدونگ یا عروج انسان و ارزیابی میزان توفیق در این راه، چگونه ممکن است. با این اوصاف باید دید با استناد به هرمنوتیک فلسفی ارزشیابی در عرصه تعلیم و تربیت چه جایگاهی داشته و معنی آن چیست و چگونه انجام می‌گیرد. گادامر در کتاب حقیقت و روش بر، همفکری، داوری مشترک، خودتفسیری و در نهایت خودارزیابی اشاره دارد و آن‌ها را عناصری می‌داند که فرایند فهم بدون آن‌ها ممکن نیست، علاوه بر موارد مذکور کلیت اندیشه وی در مسیر فهم پیام‌های دیگری نیز دارد.

در این میان صاحب نظران عرصه تربیت هرمنوتیک فلسفی را مبنایی مناسبی برای استنتاج تلوئیحات آموزشی یافت. و پدیده‌های متنوعی از آن برای عرصه آموزش و عناصر آن یافتند. با توجه به رد روشمندی فهم و با عنایت به ماهیت متفاوت انسان از اشیاء، ارزیابی کمی کم‌رنگ و ارزیابی کیفی هم‌شکل متفاوت به خود می‌گیرد. در این رویکرد ارزشیابی، فرایندی مستمر در طول آموزش است که در اثر تعامل تأملی بین مربی و شاگرد رخ می‌دهد. در واقع به هنگام امتزاج افق‌های فکری مربی و متربی (در آموزش)، میزان درک شاگرد از موضوع، برای مربی روشن می‌شود و عمل یادگیری و ارزیابی هم‌زمان رخ می‌دهد. از آنجایی که تعامل تأملی، مستلزم نقد و پرسشگری است پس آموزش با ارزشیابی درهم‌تنیده می‌شود و تقدم و تأخری بین آن‌ها دیده نمی‌شود. با چنین رویکردی تعداد ارزشیابی بین مربی و شاگرد بیشمار (و غیرقابل‌شمارش) است و نیازی به ارزشیابی‌های از پیش تعیین‌شده نیست. در این رویکرد مرز بین "ارزیاب" و "ارزیاب‌شونده" هم کم‌رنگ می‌شود و افراد فعال در عرصه تربیت - خصوصاً مربی و شاگرد - گاهی در نقش "ارزیاب" و زمانی در نقش "ارزیاب‌شونده" هستند، گاهی سیستم یک نهاد آموزشی، مورد ارزشیابی سایر حوزه‌ها واقع می‌شود و زمانی یک نهاد آموزشی تحلیل‌گر سایر نهادهاست. در واقع اجزاء و

افراد درون سیستم هم در نقش خود ارزیاب و هم در نقش دگر ارزیاب می‌باشند. و اما مسئله اساسی در ارزشیابی این است که، ارزشیابی نه صرفاً برای سنجش میزان توفیق فرد در یک عرصه، بلکه به‌عنوان توانمندی در نظر گرفته می‌شود که معیاری برای تشخیص فرد فرهیخته از دیگران است. توانی که مهارت پرسشگری، پاسخ‌گویی، تحلیل و نقد را در خود دارد. در واقع تمرین و آموزش قضاوت، زمینه‌ساز تعالی انسان‌ها می‌شود نه نظردهی درباره یک شخص یا یک گروه یا نهاد. یک فرهیخته، در مرحله اول توان ارزیابی خود و در ثانی توان ارزیابی غیر را دارد. این نوع ارزیابی زمینه‌ی باهم بالیدن و باکمک هم بالیدن را فراهم می‌کند و با اظهارنظری که برای دیگران می‌شود، تا تصمیمی بر او گرفته شود، تفاوت دارد.

Archive of SID

منابع

- ایمان، محمدتقی (1387). روش شناسی نظریه ی بنیادی. فصلنامه ی علمی — پژوهشی روش شناسی علوم انسانی 14(56). 31-54.
- باقری، خسرو و یزدانی، عبدالوهاب (1380). تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. 3(8), 23-48.
- طاهری، رضا (1389). زیباشناسی در هرمنوتیک فلسفی گادامر، تهران نشر، نگاه معاصر.
- فرهادپور، مراد (1371). عقل افسرده: نکاتی درباره وبر و ماندارین های آلمانی. فرهنگ. شماره ی 12. 113-172.
- واینسهایمر، چوئل (1381). هرمنوتیک فلسفی و نظریه ادبی، ترجمه مسعود علیا، تهران: انتشارات ققنوس.
- Eryaman. M. Y. (2008). Writing, Method and Hermeneutics: Towards an Existential Pedagogy. *Elementary Education Online*, 7(1), 2-14.
- Gadamer, H. G. (2004), *Truth and Method*. Translated by: J. Weinsheimer and D. G. Marshal. Second, Revised Edition. London. New York. Continuum.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York: State University Press.
- Odenstedt. A (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*. Vol. XLVI. PP: 559-580.
- Schleiermacher. Freidrich. D. E., (1998) *Hermeneutics and Criticism and other writing*. Translated and edited by Andrew Bowie. United Kingdom. Cambridge university press.
- Wagenaar, H. & Cook, N. S. D. (2003). Understanding policy practices: action, dialectic and deliberation in policy analysis. In M. Hajer & H. Wagenaar (eds.), *Deliberative Policy Analysis: Understanding Governance in the Network Society*. Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (1994). *What is Truth? Hermeneutics and Truth*, Brice Wachterhauser. Evanston: Northwestern University Press.