

هرمنوتیک فلسفی و برنامه درسی

سعید صفایی موحد*

هدیه محبت**

چکیده

هرمنوتیک رشته‌ای نو ظهور در حوزه تفکر مغرب زمین است که پیشینه آن به نهضت اصلاح دینی و عصر روشنگری باز می‌گردد. این شاخه در دهه‌های اخیر رونق یافته است و در کنار معرفت‌شناسی، فلسفه تحلیلی و زیبایی‌شناسی، شأن فلسفی ویژه‌ای احراز کرده است. به گونه‌ای که می‌توان ادعا کرد از دهه هفتم قرن بیستم، هرمنوتیک به وجه غالب تفکر فلسفی معاصر غربی تبدیل گشته و بر دیگر گرایش‌های نظری تفوق یافته است. آنچه که در مورد هرمنوتیک قابل توجه است، گستره مباحث و تلقی‌های متنوع و گسترده از آن است. این علم که ابتدا تنها به عنوان روشی برای تفسیر کتب مقدس مورد استفاده قرار می‌گرفت در قرن نوزدهم توسط دیلتای به عنوان «روش‌شناسی خاص علوم انسانی» در جهت ارتقای اعتبار و ارزش این علوم و هم‌تراز کردن آنها با علوم تجربی معرفی شد. اما از اوایل قرن بیستم هرمنوتیک با تلاش‌های مارتین هایدگر تا حدی یک مکتب فلسفی ارتقا پیدا کرد؛ مکتبی که بر خلاف گذشته تنها به مقوله فهم متن و روش‌شناسی خاص علوم انسانی محدود نشده و مطلق فهم را در دستور کار خویش قرار داده است. ورود هرمنوتیک به عرصه برنامه درسی با تلاش‌های نظریه‌پردازان نو مفهوم گرایی چون پائینار، رینولدز، اسلتری و... امکان‌پذیر گشته است. اگر چه مدت زمان زیادی از ورود این مکتب فلسفی به حوزه برنامه درسی نمی‌گذرد، اما در همین مدت کوتاه نیز حیطه‌های مختلفی چون نظریه‌پردازی برنامه درسی، پژوهش در برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی تا حد زیادی تحت تأثیر آموزه‌های هرمنوتیکی قرار گرفته‌اند. این مقاله در صدد است با مروری اجمالی بر تاریخچه و ریشه

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۵/۳۱ تاریخ شروع بررسی: ۸۹/۷/۲۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۹/۲۶

* عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی، s_s_mouahed@yahoo.com

** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی.

کلمهٔ هرمنوتیک، شرایط برنامهٔ درسی را از حیث نظریه‌پردازی، پژوهش و برنامه‌ریزی در حیطهٔ هرمنوتیک فلسفی، با تأکید بر دیدگاه‌های هایدگر و گادامر، مورد بررسی قرار دهد. نتیجهٔ این بررسی نشان می‌دهد که تحت تأثیر این مکتب فلسفی، نظریه‌پردازی، پژوهش و برنامه‌ریزی برنامهٔ درسی ماهیتی تکثرگرا، دیالکتیکی و بافت محور خواهد داشت.

کلید واژه‌ها: هرمنوتیک، هرمنوتیک فلسفی، برنامهٔ درسی، چرخهٔ هرمنوتیک، امتزاج افقی‌ها

مقدمه

واژهٔ هرمنوتیک^۱ از یونان باستان به طور متفرق تداول و رواج داشته است. ارسطو از این لفظ برای نامگذاری بخشی از کتاب معروف خود به نام «ارغنون»^۲ استفاده کرده و آن را «پاری هرمیناس»^۳ به معنی در باب تفسیر نامید. بعد از ارسطو نیز اشخاص مختلفی از جمله «دان هاور»^۴ (۱۶۵۴) این واژه را در کتاب‌ها و آثار خویش مورد استفاده قرار دادند. اما مفهوم هرمنوتیک به منزلهٔ 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). تغییر و تحول نظریهٔ هرمنوتیک بیشتر در اصول حاکم بر آن و شیوه‌های رایج در به کارگیری این نظریه است. این نظریه در ابتدا تنها به عنوان یک روش برای تفسیر متون دینی و کتاب‌های مقدس چون انجیل مورد استفاده قرار می‌گرفت. در این حالت، مفسر که می‌بایست از عالمان دینی بوده و شرایط و صلاحیت‌هایی خاص داشته باشد، سعی می‌نمود تا با ایمان، تدبّر و اندیشه به مقاصد کتاب، که مقاصد فرستندهٔ آن نیز در آن نهفته است، پی برده و آنها را به کار گیرد. بنابراین اعتقاد بر این بود که تلاش مفسر باید در مسیر کشف مقاصد مؤلف باشد و در غیر این صورت هدایت تحقق‌نپذیرفته و تدبّر به ثمر نمی‌رسد (سبحانی، ۱۳۸۵). با ظهور دیلتای و شلایر ماخر^۵، هرمنوتیک پا به عرصه‌ای جدید گذاشت. دیلتای سعی نمود هرمنوتیک را به عنوان متدی جامع و فراگیر برای تفسیر تمام پدیده‌های انسانی و به مثابه روش‌شناسی علوم انسانی در مقابل روش‌شناسی علوم طبیعی به کار گیرد. شلایر ماخر نیز هرمنوتیک را به عنوان روشی برای جلوگیری از خطر بدفهمی یا سوء فهم معرفی کرد. اما مارتین هایدگر^۶ و برخی از فلاسفهٔ پس از وی نظیر گادامر^۷، ریکور^۸ و هابرماس^۹ هرمنوتیک را به مرتبه‌ای فراتر از روش و تفسیر متن بردند و آن را تا حدّ یک مکتب فلسفی ارتقا بخشیدند، به طوری که حتی هایدگر سعی می‌کند از هرمنوتیک به معنای هستی برسد (واعظی، ۱۳۸۶).

پس از این مقدمه، سعی خواهد شد معنا و تاریخچه هرمنوتیک سنتی و هرمنوتیک مدرن به طور اجمالی بررسی گردد، سپس هرمنوتیک فلسفی با تاکید بر دیدگاه‌های هایدگر و گادامر و مفاهیم اساسی مطرح شده توسط این دو، نظیر پیش فهم،^{۱۱} چرخه هرمنوتیک^{۱۲} و امتزاج افق‌ها^{۱۳} به طور مفصل‌تر بررسی شده و در نهایت شرایط برنامه درسی از حیث پژوهش، نظریه‌پردازی و برنامه‌ریزی در چارچوب این فلسفه بررسی خواهد گشت.

ریشه و تاریخچه هرمنوتیک

واژه هرمنوتیک در اصل از واژه هرمس (Hermes) مشتق شده است. در افسانه‌های یونانی، هرمس یک شخصیت اسطوره‌ای و کسی است که پیام‌های خداوند را گرفته و به انسان‌ها می‌رساند. هرمس در حقیقت آنچه را که ورای شناخت و اندیشه بشر است به حوزه ادراک او منتقل می‌سازد و باعث کشف معانی و رموز نهفته در هر چیز می‌شود. هرمس جلوه جاودانه دانش است و دانش را با انتقال معانی از عالم غیب به عالم انسانی تحقق می‌بخشد (اوجاقی، ۱۳۸۶).

در سال‌های اخیر، برخی از نو مفهوم‌گرایانی چون پاینار و مک نایت^{۱۴} (۱۹۹۶) و اسلتری^{۱۵} (۱۹۹۵) با ریشه‌یابی واژه هرمنوتیک، معنای جدیدی از آن ارائه داده‌اند. بر اساس بررسی‌های اسلتری، هرمس علاوه بر تفسیر و ابلاغ پیام خدایان، پیامبر حقه، نیرنگ و شیطنت نیز بوده و غالباً سعی می‌کرده از رسوم، قوانین و سنت‌های خدایان سرباز زند و چیزهای جدید و نو را تجربه کند. نو مفهوم‌گرایان با تکیه بر این تفسیر، سعی نموده‌اند لزوم توجه به فراتر رفتن از مرزهای سنت و قوانین کهن در جهت آموختن چیزهای جدید و برداشت‌های تازه را توجیه نمایند. به هر حال، با بررسی تاریخچه هرمنوتیک از لحاظ حیطة عمل می‌توان، با تسامح، سه نحله متفاوت را در این حیطة شناسایی نمود: الف: هرمنوتیک سنتی، ب: هرمنوتیک مدرن یا کلاسیک و ج: هرمنوتیک فلسفی (واعظی، ۱۳۸۶). در ادامه این نحله‌ها و اندیشه‌های اساسی هریک از آنها را به طور خلاصه بررسی می‌کنیم:

الف. هرمنوتیک سنتی: اگر چه هرمنوتیک به منزله یک شاخه رسمی دانش از قرن هفدهم و با آثار افرادی چون دیلتای و شلایر ماخر پا به عرصه وجود نهاد، اما قبل از این تاریخ نیز، اندیشه‌ها و آرایبی وجود داشته‌اند که اگر چه با نام هرمنوتیک عرضه نشده‌اند، ولی درون مایه هرمنوتیکی داشته‌اند. این نگرش نسبت به هرمنوتیک غالباً در تفسیر متون مقدس به عنوان یک روش مورد استفاده قرار می‌گرفته است. در این نگرش متفکران مسیحی مانند آگوستین و بسیار پیشتر از او، فیلسوف یهودی، 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 یافت و شکل مدون و منظم‌تری به خود گرفت (بخشایش، ۱۳۸۵). به طور کلی، مواجهه با متن و ابهامات موجود در آن و سپس ابهام زدایی از آن مهم‌ترین هدف در هرمنوتیک سنتی بود. 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 مواردی که ابهامی در متن بود که در این صورت تفسیر به میدان می‌آمد (واعظی، ۱۳۸۶).

ب. هرمنوتیک مدرن یا کلاسیک: هرمنوتیک مدرن با آثار افرادی چون دیلتای و شلایر ماخر 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 ما 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 موجبت دارند، ولی علوم انسانی بیشتر احتمالی و شرطی هستند و از اختیار و اراده انسان ناشی می‌شوند (اوجاقی، ۱۳۸۶). 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 به‌عنوان یک نوع روش‌شناسی علوم انسانی در مقابل روش‌شناسی علوم طبیعی به کار گیرد (سبحانی، ۱۳۸۵). از سوی دیگر، شلایر ماخر نیز هرمنوتیک را به مثابه یک روش، اما با هدف جلوگیری از خطر بد فهمی 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 ماخر هرمنوتیک را از محدوده متون دینی خارج کرد و متون دیگر و گفتارها را نیز در حیطه فعالیت آن قرار داد.

همان‌طور که عنوان شد، محور اصلی مباحث هرمنوتیکی شلایر ماخر، 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 می‌دانست، 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، الف. تفسیر دستوری بر مبنای تجزیه و تحلیل کلمات و لغات، ب. تفسیر روان‌شناختی به منظور راهیابی به دنیای ذهنی نویسنده. تفاوت اصلی آرای دیلتای و شلایر ماخر

در این بود که اگر چه دلتای سعی می‌کرد روشی واحد برای تفسیر علوم انسانی فراهم کند، اما سعی شلایر مآخر در جهت تولید نظریه‌ای عامّ برای فهم هر گونه متن بود. نکته‌ مشابیه تمامی نظریه‌پردازان 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. به‌طور کلی قرائت کلاسیک از هرمنوتیک بر مبنای آموزه‌های زیر استوار است (واعظی، ۱۳۸۶):

- مفسّر در جست‌وجوی معنای متن است. معنای متن آن چیزی است که مقصود و منظور

متکلم بوده است. پس عینیت، میزان مطابقت برداشت مفسّر از منظور نویسنده است.

- رسیدن به هدف فوق از طریق روش عقلایی فهم متن از یک سو و همدلی با مؤلف از سوی دیگر امکان‌پذیر 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 کردن شرایط روحی، اجتماعی و فرهنگی‌ای که مولف در آن زیسته امکان‌پذیر می‌شود.

- حالت ایده‌آل برای مفسّر 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.

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

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

- فهم‌های متعدّد از متن مردود است و می‌باید معیاری برای تمایز فهم حقیقی از غیر حقیقی وجود داشته باشد (ردّ نسبیّت‌گرایی تفسیری).

ج. هرمنوتیک فلسفی: هرمنوتیک با آراء و نظریات هایدگر شأنی فزون‌تر یافت و تا حدّ یک مکتب فلسفی ارتقاء پیدا کرد. این دیدگاه که نخست تنها به‌عنوان راهنمایی برای تفسیر متون دینی و حقوقی مطرح بود، در ادامه فعالیت خویش و با آرای افرادی نظیر هایدگر، گادامر، ریکور، ... تبدیل به مکتبی فلسفی گردید که حیطة اصلی فعالیت آن، تأمل فلسفی در باب ماهیت فهم و شرایط وجودی و حصولی آن می‌باشد. هرمنوتیک فلسفی بر خلاف هرمنوتیک‌های گذشته محدود به مقوله فهم متون، آن هم در چارچوب خاصّ علوم انسانی، نمی‌شود، [۱] بلکه به مطلق

فهم نظر دارد و هدف اصلی خود را وصف کردن ماهیت فهم می‌داند. در این مکتب فلسفی، بحث‌ها فراتر از روش است و حتی هایدگر سعی می‌کند از هرمنوتیک به معنای هستی دست یابد و این یعنی این که هرمنوتیک فلسفی از هر گونه تلاش برای ارائه روش در علوم انسانی یا فهم متن طرفه می‌رود و اساساً منکر ضابطه مند کردن فهم امور انسانی و تاریخی در قالب روش و نظریه فهم است. یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های هرمنوتیک فلسفی با هرمنوتیک کلاسیک میزان تأکید و توجه آنها بر مفسر و مؤلف است. در حالی که در هرمنوتیک کلاسیک، که ماهیتی مولف محور داشت، هدف، راهیابی به دنیای ذهن مؤلف از طریق بازسازی شرایط خاص فرهنگی، اجتماعی و عاطفی است که وی در آن می‌زیسته است، هرمنوتیک فلسفی دستیابی بدین گونه عینیت را غیر ممکن می‌داند. در هرمنوتیک فلسفی اعتقاد بر این است که فرد نه با ذهنی خالی و خنثی، بلکه با مجموعه‌ای از پیش فهم‌ها و پیش قضاوت‌ها به استقبال متن می‌رود. این پیش فهم‌ها و پیش قضاوت‌ها مانع از آن است که ما شیء خارجی یا یک متن را فارغ از پیش داوری‌ها تفسیر کنیم. به عقیده هایدگر، هدف از تفسیر متن آشکار ساختن پیش فهمی است که ما پیش تر درباره متن داریم. مفسر در سایه تفسیر متن امکان‌های وجودی خویش را توسعه می‌دهد، نه این که فردیت مولف 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 پیش دانسته‌های 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 پیش فرض‌های مفسر در فهم و امکان بد فهمی معتقد است که باید از دخالت دادن پیش فرض‌های موهوم و عامیانه در عمل فهم پرهیز کرد و پیش فرض‌هایی را به کار گرفت که از نفس اشیاء ناشی شده باشد (واعظی، ۱۳۸۶).

هایدگر سه صورت برای پیش فهم قائل است:

۱. پیش داشت: ^{۱۵} چیزی که ما آن را از قبل دارا هستیم. این مفهوم ناظر به نوع ارتباط ما در جهان است. در تعلیم و تربیت این مفهوم ناظر به ارتباطی است که معلّم طیّ جلسات مختلف کلاسی با شاگردان داشته است.
۲. پیش نظر: ^{۱۶} دیدگاه اولیه‌ای است که فرد در نتیجه ارتباط مذکور نسبت به چیزی که با آن ارتباط دارد (پیش داشت) پیدا می‌کند. در تعلیم و تربیت، پیش نظر عبارت است از دیدگاه اولیه‌ای که معلّم در نتیجه ارتباط خاصّ خود با شاگردان، نسبت به آنها یافته است.
۳. پیش مفهوم: ^{۱۷} پیش مفهوم ناظر به انعکاس پیش نظر در قالب زبان است. دیدگاه اولیه ما در

قالب مفاهیم معینی برایمان مطرح می‌گردد. در تعلیم و تربیت مقصود از پیش فهم، کلمات و مفاهیمی است که معلم دیدگاه اولیه خود در مورد شاگردان را در قالب آنها بیان می‌کند (باقری، ۱۳۸۶). معلم، ارزشیاب، برنامه‌ریز درسی و نظریه‌پرداز می‌باید از پیش فهم‌های خود به طور مشخص آگاه گردد. این پیش فهم‌ها وجود دارند و بر جریان تدریس، ارزشیابی، برنامه‌ریزی و نظریه‌پردازی تأثیر می‌گذارند، خواه نسبت به آن‌ها آگاهی وجود داشته باشد یا نه، اما مطلوب آن است که نسبت بدان‌ها آگاهی داشت.

از دیگر مفاهیم اساسی در فلسفه هرمنوتیک، مفهوم چرخه هرمنوتیک است. 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 می‌شود که پی‌درپی جانشین هم می‌شوند تا آنچه مناسب‌تر است باقی بماند. در این دیدگاه «...فهم یک متن (به معنی هرگونه نماد یا کنش انسانی) به معنی کشف دانش از پیش موجود و جهان شمول نیست، بلکه به معنی تفسیر، ساختن و تصرف احتمالات حرکتی‌ای است که خود را به اشکال گوناگون و غالباً مبهم نمایان می‌سازند» (پاینار و مک نایت، ۱۹۹۵). گادامر نیز نقش اصلی چرخه هرمنوتیک را تسهیل فهم و گشودن احتمالات جدید می‌داند (اسلتری، ۱۹۹۵). او معتقد است که فهم در چرخه‌ای هرمنوتیکی روی می‌دهد که کار اصلی آن تولید معناست. برای تولید یک چرخه هرمنوتیکی بالقوه بارور، شخص می‌باید با نگرشی سخاوتمندانه به استقبال متن برود و بدان یک حقیقت موقت^{۱۸} اعطا کند. اگر مشخص گشت که متن نادرست و ناحق می‌باشد، آنگاه نوعی فهم متفاوت در پی می‌آید، به این صورت که آن شخص دیگر به آن به‌عنوان حقیقتی بنیادی نظر نخواهد افکند بلکه سعی خواهد کرد به دلایلی که این متن نادرست را به‌وجود آورده‌اند، به انگیزه‌های نویسنده،... توجه کند. عدم توجه به فرض «حقیقت موقت» می‌تواند مفسر را از فهم خود آن چیز محروم کند (بلاکر، ۲۰۰۷). پس چرخه هرمنوتیک ناظر به فرایندی دوری است که طی آن، فهم پدیده مورد نظر میسر می‌شود. در این چرخه، ارتباطی دوری میان کل و اجزای متن بوجود می‌آید. در این ارتباط، از سویی فهم اولیه از کل یک متن زمینه‌ای می‌شود برای آن که اجزای آن متن معنا و شرح مناسبی پیدا کند و از سوی دیگر دریافت هر چه بیشتر اجزای یک متن موجب می‌گردد که کل متن یکپارچگی مناسبی پیدا کند و برای ما قابل تعریف شود. از آنجا که چرخه هرمنوتیکی چرخه‌ای باز است بار دیگر همین رابطه میان کل و اجزاء برقرار می‌گردد تا جایی که فهمی استوار نسبت به کل متن برای ما حاصل آید (باقری، ۱۳۸۶).

از دیگر مباحث مهم مطرح شده در فلسفه هرمنوتیک که پی‌آمدها و کاربردهای زیادی در

برنامه درسی دارد، اصطلاح معروف «امتزاج افقها» ست که توسط گادامر مطرح شده است. گادامر فهم را محصول گفت‌وگوی مفسر با متن می‌داند 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، گرایش‌ها و جهت‌گیری‌های عقیدتی و احساسی هر فرد است که دنیای ذهن او را می‌سازد» (واعظی، ۱۳۸۳، ص ۳۱). مفسر و متن در شکل دادن و خلق معنا سهیم‌اند و دو عنصر دیگر، یعنی مؤلف و زمینه معنایی، کاملاً می‌باید از تأثیرگذاری در عمل تفسیر و فهم متن بر کنار باشند. از نظر این رویکرد، محل استقرار معنا، افق معنایی مفسر است، زیرا ظرف توافق و امتزاج این دو افق است (همان). به طور خلاصه، هرمنوتیک فلسفی بر آموزه‌های زیر استوار است (واعظی، ۱۳۸۶):

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

دلالت‌های هرمنوتیک فلسفی در تعلیم و تربیت

«او [هرمس] کاملاً غرق حرکت است. هیچ اجتماع انسانی نمی‌تواند او را در بند سازد. پیروان او، پیروان سفرند ... مسافرانی که در خانه‌اند اما در حال حرکتند، در خانه و در راه، البته نه راهی که بین دو جایگاه مشخص بر روی زمین ساخته شده باشد، بلکه راهی که برای خود دنیایی خاص و ویژه است.» (کارل کرون یی^۹، ۱۹۷۶ به نقل از پینار و مک نایت، ۱۹۹۵)

آنچه که با بررسی آثار فلاسفه هرمنوتیک توجه ما را بیش از همه به خود جلب خواهد کرد، ماهیت دیالکتیکی، موقعیتی و غیر خطی فهم در این نوع فلسفه است. این نوع دیدگاه نسبت به

فهم، پیامدهای خاصی را برای نظریه و عمل تربیتی به همراه خواهد داشت، از جمله این که در دیدگاه تربیتی مبتنی بر فلسفه هرمنوتیک، عمل کردن مترادف با نظریه‌پردازی خواهد بود و مرزی که بین نظر و عمل کشیده شده است ماهیتی قراردادی و موقت دارد و یک حقیقت محض به شمار نمی‌آید. شعار معروف پاینار «عمل کردن، همان نظریه‌پردازی است و نظریه‌پردازی همان عمل کردن است»^{۲۰} جلوه بارز این نوع دید می‌باشد.

«پادریاگ هوگان»^{۲۱} (۲۰۰۷) با بررسی آثار و نوشته‌های نظریه‌پردازانی چون هایدگر و گادامر، شش مضمون اساسی هرمنوتیک فلسفی را، که تأثیر زیادی بر تعلیم و تربیت گذاشته‌اند، را مشخص نموده است. به عقیده وی این مضامین عبارتند از:

۱. نقش اساسی بازی در تجربیات منتهی به فهم: 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» (پاردین^{۲۲}، ۱۹۸۸ به نقل از پاینار، اسلتری، تابمن و رینولدز^{۲۳}، ۱۹۹۶). به عقیده هوگان، گادامر سعی نموده است برای نشان دادن اهمیت بازی در تجربیات انسانی، میزان این اهمیت را از طریق مقایسه آن با اهمیت آگاهی انتقادی فرد در حوزه معرفت‌شناسی به نمایش درآورد. گادامر معتقد است که یک بازیگر و یا به عبارت بهتر، فرد مشارکت‌کننده در یک بازی یا یک بحث، همیشه بیشتر از آن چیزی که خود بدان آگاه است درگیر بازی یا بحث می‌شود. اگر چه ممکن است این فرد به طور آگاهانه و حتی با ابتکارات فردی چشمگیر خویش به ایجاد و تداوم یک بازی کمک نماید، اما در عین حال خودش نیز تحت تأثیر جریان مداومی از کنش‌های مداوم دیگران؛ حرکات، واکنش‌ها، پیش‌بینی‌ها و محدودیت‌های آنان و تفاوت‌های ظریف معنایی‌ای قرار می‌گیرد که بازی را پر شور و حرارت می‌سازد و بدان، به‌عنوان یک «میان بازی»^{۲۴}، ماهیتی سراسر بالیدنی^{۲۵} و روئیدنی می‌بخشند. میان بازی نوعی بافت پیشینی از مفروضات، استندها^{۲۶}، ظرفیت‌ها و ... را به وجود می‌آورد که به کنش‌های مشارکت‌کنندگان از دید خودشان معنا و مفهوم می‌دهد، اگر چه ممکن است این کنش‌ها از دید دیگران و افراد بیرونی بی‌معنا تلقی شود. نکته محوری نظریات گادامر این است که ما برای فهم مشارکت‌های معنا دار افراد می‌باید تلاش کنیم تا نقش یک مشارکت‌کننده آگاه و نقاد را داشته باشیم، نه یک مشاهده‌گر منفک از موقعیت یا تحلیل‌گر عینی‌مدار. نقش یک مشاهده‌گر منفک اگر چه ممکن است از لحاظ روش شناختی جذابیت‌هایی پوزیتیویستی داشته باشد، اما ممکن است تصویری کاذب و غیر واقعی از فعالیت‌ها به ما ارائه دهد. این نوع نگاه به بازی، لزوم توجه به عنصر غیریت یا «دیگری» را در جریان تجربه یادآور می‌سازد. این دیدگاه همچنین

به ماد یادآور می‌شود «...که عمل هرمنوتیکی یک عمل فنی و خطی نیست که بتوان آن را صرفاً با منطق به انجام رسانید» (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶).

۲. اصل اثر تاریخ^{۲۷}: به عقیده هوگان، این اصل دارای معنایی دو گانه است: نخست آگاهی نسبت به اثرات تاریخ بر بافت‌ها و موقعیت‌هایی که فهم انسانی در آن حادث می‌شود و دوم، آگاهی از نقش این تأثیرات بر فهم‌ها. این اصل می‌تواند برای فلسفه، به عنوان یک نقد عقلانی، پیامدهایی تأمل برانگیز داشته باشد. البته توجه به این اصل مانعی برای نقد فلسفی در جهت دستیابی به بینش‌ها و مقاصد خویش نیست، بلکه تنها آن را از بیان ادعاهایی قطعی و غیر قابل بحث محروم می‌دارد. فلسفه انتقادی - خصوصاً از لحاظ مبانی معرفت‌شناختی - همواره با اطمینان فراوان مدعی بوده است که می‌تواند به نحوی از انحاء، به فراسوی بافت‌هایی که زمینه ساز تلاش‌های انسان برای دستیابی به فهم می‌باشند حرکت کرده، نقاط ضعف این موقعیت‌ها را شناخته و بر آن‌ها غلبه نماید.

در هرمنوتیک فلسفی، هر پدیده‌ای را در مجموعه‌ای وسیع که با امتداد تاریخی آن مرتبط است می‌باید دید. شناخت تمامیت در این دیدگاه بعدی طولی می‌یابد که توالی پدیده مورد نظر را به صورت پیوستار از زمان گذشته تا به حال مد نظر دارد (بدری و حسینی نسب، ۱۳۸۶). البته فهم نفس و خود آگاهی نیز همچون فهم هر پدیده دیگر فرایندی ذاتاً نسبی و ناکامل بوده و نمی‌توان آن را جایی خارج از تاریخ و زبان جستجو کرد (مرشدی، ۱۳۸۶). اصل اثر تاریخ همچنین فهم را جزئی از واقعیت تاریخی‌ای می‌داند که نه تنها مانع فهم نیست، بلکه از شروط ضروری فهم است. لذا از دید فلسفه هرمنوتیک شرط دستیابی به حقیقت نه حذف و سرکوبی پیش‌داوری‌ها، بلکه تأمل و بازاندیشی در آنهاست. از سوی دیگر، فهم همواره در حال نوشدن است و انسان‌ها در افق‌های تاریخی مختلف فهم‌های متفاوتی از یک پدیده واحد دارند (همان). توجه بدین مفروضات باعث می‌گردد که پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان نه تنها به‌عنوان یک متغیر مزاحم مطرح نگردد، بلکه شرط ضروری در یادگیری باشد. از سوی دیگر بر اساس این مفروضات، تفسیرهای جدید و تازه دانش‌آموزان نیز از سنت‌های گذشته معتبر شمرده می‌شوند.

۳. اصل تقدم زبان بر تفکر: به‌طور اساسی، این زبان است که تجربیات انسان از جهان را قابل فهم و بیان می‌سازد. به عقیده گادامر یادگیری یک زبان تلویحاً به معنای مشارکت در یک فرایند کار آموزی غیر رسمی است که در آن، رشد سلامت زبانی و کسب اصطلاحات آن زبان با درونی ساختن ایده‌ها و عقایدی خاص در هم تنیده است. در این دیدگاه زبان نه به‌عنوان مجموعه‌ای از ابزارها که می‌بایست فرا گرفته شده و به کار گرفته شوند بلکه به‌عنوان چیزی

مطرح است که همواره در شکل‌دهی به تفکر، عمل و تکلم ما نقش فعال دارد. به نظر می‌رسد که تأثیرات تاریخ بر حوزه زبان و کاربرد آن به همان اندازه تأثیرگذار است که بر آگاهی و عقلانیت افراد. فهم در حقیقت از طریق زبان و در درون یک سنت امکان‌پذیر است (پاینار، ۱۹۹۶) و زبان همچون الگویی است که از هستی انسان پرده برمی‌دارد و آن را آشکار می‌سازد (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰).

گادامر معتقد است که هر شخص 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 پیدا می‌کند و بی‌کرانگی گفت‌وگویی را که بین هر گوینده و مخاطب وی است به همراه خواهد آورد (اسلتری، ۱۹۹۵).

۴. اصل تکثر سنت‌ها: در فلسفه هرمنوتیک، اهمیت هر بدنه از سنت، در ادعای آن نسبت به نوعی نا آشنا از حقیقت است که آن سنت به فراگیرندگان و یا افرادی که جدیداً نسبت بدان سنت علاقمند گشته‌اند ارائه می‌دارد. در این حالت، تمرکز اصلی یک سنت بر انتقال و یا تسلط بر دانش نیست، بلکه این تمرکز بر نوعی میان‌بازی است که بتواند همواره ظرفیتی مطلوب برای ایجاد فهم‌های جدید، سوء فهم‌های جدید، مقابله و انتقال فراهم سازد. بر این اساس، یک متن یا یک اثر نمی‌تواند تنها به یک شیوه معنا شود و به همین دلیل است که آثار ادبی و هنری در طول زمان یکسان معنا نشده‌اند (قادری، ۱۳۸۳).

۵. اصل امتزاج افق‌ها: به عقیده گادامر، مواجهه واقعی و درست با سنت مستلزم چیزی به نام امتزاج افق‌هاست. در این نوع مواجهه از یک سو افق فهمی که فراگیرنده با خود به این مواجهه می‌آورد و از سوی دیگر، افقی که در یک سنت موجود بوده و فراگیرنده را مورد خطاب قرار می‌دهد، مشارکت دارند. به عقیده هوگان کلمه امتزاج شاید نتواند منظور گادامر را به طور کامل در این مورد نشان دهد. آن چه که در این جا مورد نظر گادامر است تنها یک حالت ذوب و امتزاج نیست که در آن تمامی کنش‌ها به کنار گذاشته شوند، بلکه منظور وی نوعی حرکت رفت و برگشتی بین فراگیرنده و یک «دیگری» است که فراگیرنده را مخاطب قرار می‌دهد. این امتزاج در حقیقت نوعی میان‌بازی است که در آن به جای پرده پوشی تنش‌ها، پرده از روی آن‌ها برداشته شده و در معرض دید قرار می‌گیرند. در این میان بازی اگر چه یک سنت خاص (اعم از علمی، ادبی، مذهبی، ...) به طور صریح بیان نمی‌شود، اما مفروضات و مبانی آن به وسیله فراگیرنده مورد پرسش قرار می‌گیرند. در این وضعیت فراگیرنده دیگر یک متخصص حیطة خاص نیست، بلکه یک مشارکت‌کننده بصیر و فصیح است. البته این نکته که فهم فراگیرنده

ممکن است در نتیجه چنین رویارویی‌هایی تغییر کند بدین معنا نیست که وی به نوعی هم‌رنگی یا دنباله روی روی آورده است، بلکه منظور این است که وی بر چیزی که در آن تغییر و تحولاتی توانسته ایجاد کند، تسلط و کنترل پیدا کرده است. در صورتی که فهم را به‌عنوان یک حادثه و واقعه در نظر بگیریم، امتزاج افق‌ها سعی دارد که این واقعه را به‌عنوان چیزی که در برابر تغییرات غیر قابل اجتناب ماهیتی پذیرا دارد به تصویر بکشد. امتزاج خود به تنهایی به معنی تلاش فعال در جهت دست‌یابی به فهمی جامع و مبتنی بر نقد خویش‌شن است و نه فهمی کامل و قاطع. از دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، امکان این‌که فرد با ذهنی خالی از پیش ذهنیت‌ها و تعصبات به سراغ متن دیگر و فرد دیگر برود وجود ندارد. در این دیدگاه فهم نمی‌تواند ناشی از خالی شدن یادگیرنده در مقابل جذابیت و هیبت فرد دیگر یا متن دیگر باشد. بنابراین یادگیرنده می‌باید به طور هم‌زمان گشودگی خویش نسبت به متن را حفظ کند و از سوی دیگر به پیش ذهنیت‌های خویش نیز اجازه دهد که در جریان فهم مشارکت داشته باشند. چگونگی این امر را می‌توان به یک بازی تشبیه کرد که در آن طرفین به چیزی فراتر از دل‌مشغولی‌های خاص خویش توجه می‌کنند و آن چیز، خود بازی است (بلاکر، ۲۰۰۷). پس الگوی گادامر در زمینه تأویل در مفهوم "گفت‌وگو با متن" خلاصه می‌شود. به عبارت دیگر، معنی امری نیست که به طور انحصاری در متن وجود داشته باشد و به وسیله مولف در آن نهاده شده باشد، بلکه به معنی گفت‌وگوی مفسر با اثر مؤلف است و در نتیجه امتزاج افق‌های زمانی آن دو آشکار می‌شود (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰).

۶. اصل توجه به انسان‌ها به عنوان یک مکالمه یا گفت‌وگو: به عقیده هوگان، این اصل در حقیقت نتیجه منطقی و یا به عبارتی، پیامد قهری ۵ اصل پیشین است. اگر عقلانیت را نه به عنوان یک استدلال مستقل از زمان و مکان، بلکه به مثابه یک جریان مداوم از تأثیراتی که سعی در دست‌یابی به انسجامی جامع دارند در نظر بگیریم، اگر این تأثیرات را به عنوان اثرات تاریخی‌ای که بر زبان و تفکر تأثیر گذاشته و البته آن‌ها را سیال و روان نگه می‌دارند ببنداریم، اگر برای سنت ماهیتی تحمیل‌کننده و اطاعت‌خواه قائل نبوده و آن را به عنوان مجموعه‌ای متکثر از آن چه بر میراث قدیم و جدید ما تأثیر می‌گذارد بپذیریم، اگر فهم انسانی را محصول نوعی تعامل بین افق‌های فرهنگی که به طور فعالانه و متنوع در فهم اثر گذارند قبول نماییم، آن‌گاه نظر گاهی به وجود خواهد آمد که ظرفیت انسان برای فهم و تأثیر پیش‌فهم‌ها بر آن را مورد توجه قرار خواهد داد. این دیدگاه همانی است که گادامر آن را "توجه به انسان‌ها به عنوان یک مکالمه یا گفت‌وگو" می‌نامد.

با توجه به دیدگاه هرمنوتیکی گادامر، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که هدف نهایی تعلیم و تربیت پرورش اشخاصی است که برای فهم آمادگی داشته باشند. بدین منظور، دانش‌آموزان باید

۱. غیر خود را نادیده نگیرند؛
۲. آماده قبول تفاوت‌ها باشند؛
۳. آماده چالش با مفروضات پیشین خود باشند؛

۴. ظرفیت تصور امور ممکن را داشته باشند (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰).

گادامر معتقد است که یک انسان تحصیلکرده واقعی، فردی اساساً غیر جزم‌گرا است و همیشه نسبت به تجربه‌ای که می‌تواند متأثر از خود تجربه فراهم گردد گشودگی دارد. چنین شخصی برای آموزش و پرورش از طریق تعامل با دیگران همیشه آماده است، چرا که وی همیشه تحت تأثیر این وسوسه است که خود را با چیزی یا شخصی درگیر سازد. یک شخص تحصیلکرده آن قدر به گفت‌وگو حساس است که تنها حضور یک فرد دیگر می‌تواند وی را در تغییر سوگیری‌ها و تعصبات و گسترش دیدگاهش کمک کند (بلاکر، ۲۰۰۷).

بنابر آن چه گفته شد، مهم‌ترین اجزای هدف در تعلیم و تربیت هرمنوتیکی را می‌توان به شرح ذیل برشمرد:

- الف. رویارویی با خود از طریق شک نمودن نسبت به خود؛
- ب. تحمل ابهام و دلواپسی؛
- ج. اشتیاق برای به خطر انداختن عمیق‌ترین عقاید فردی خود (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰).

دلالت‌های هرمنوتیک فلسفی و برنامه‌ریزی درسی

همان‌طور که قبلاً نیز عنوان شد، دامنه مفهومی گسترده هرمنوتیک از یک سو و کثرت معنایی واژه برنامه‌درسی از سوی دیگر مانع از این شده است که وضعیت برنامه‌درسی از دیدگاه هرمنوتیک شفاف و مشخص باشد. اما در عین حال به دلیل ضروریات این مطالعه سعی شده است که از میان دیدگاه‌های مختلف هرمنوتیکی، دیدگاه هرمنوتیک فلسفی (با تأکید بر دیدگاه‌های هایدگر و گادامر) انتخاب شده و شرایط برنامه‌ریزی درسی در آن بررسی گردد. همچنین از میان دیدگاه‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی، دیدگاه لیوت آیزنر^{۲۸} (۱۹۹۴) در مورد ابعاد برنامه‌ریزی درسی برگزیده شده است. دلیل اصلی انتخاب دیدگاه آیزنر، توجه وی به ماهیت برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایندی پویا، دیالکتیکی و غیر خطی است، به طوری که وی به جای استفاده از عبارت «مراحل»^{۲۹} برنامه‌ریزی درسی، عبارت «ابعاد»^{۳۰} برنامه‌ریزی درسی را

انتخاب نموده است. حال در این قسمت به بررسی تأثیر هرمنوتیک فلسفی بر ابعاد گوناگون برنامه‌ریزی درسی می‌پردازیم:

۱. تعیین هدف: از دیدگاه آیزنر اهداف آموزشی را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: اهداف رفتاری^{۳۱}، اهداف حل مسئله^{۳۲} و پیامدهای معنایی^{۳۳}. اهداف رفتاری اهدافی هستند که نوع فعالیت‌هایی را که فراگیرندگان می‌باید انجام دهند و نتایج این فعالیت‌ها را دقیقاً تعیین می‌کنند. اهداف حل مسئله نیز اگرچه نوع فعالیت‌ها را با این دقت تعیین نمی‌کنند، اما باز هدف را دقیقاً از پیش تعیین می‌نمایند. اما، پیامدهای معنایی به آن گونه هدف‌هایی اطلاق می‌گردد که از پیش تعیین نمی‌شوند، بلکه در جریان فعالیت شکل می‌گیرند. در میان این سه نوع هدف آنچه که با روح هرمنوتیکی فلسفی سازگار است همان پیامدهای معنایی است. پیامدهای معنایی آن‌گونه هدف‌هایی هستند که در جریان تعاملات دیالکتیکی بین معلم، فراگیرنده، متن و محیط ظهور پیدا می‌کنند. این اهداف جنبه‌ی تحمیلی ندارند، یعنی به واسطه‌ی نظریات متخصصان و افراد بیرونی به محیط یادگیری تحمیل نمی‌شوند (ماهیت دیداکتیکی^{۳۴} و یک سوپیه ندارند)، بلکه روئیدنی و بالیدنی هستند و به واسطه‌ی مقتضیات و شرایط یک بافت ویژه و با توافق جمعی تأیید می‌شوند. البته این بدین معنا نیست که معلم می‌بایست با ذهنی خالی و به دور از هر گونه هدفی به استقبال محیط یادگیری برود، بلکه بالعکس وی می‌باید این پیش‌ذهنیت‌ها را بشناسد اما آن‌ها را به محیط یادگیری تحمیل نکند.

۲. انتخاب محتوا: معلم هرمنوتیست (که از دید هرمنوتیک فلسفی همان برنامه‌ریز و کسی است که در موقعیت حضور دارد) سعی می‌کند محتوا و فعالیت‌های تربیتی را به‌گونه‌ای انتخاب نماید که امکان بروز تعاملات بین فرد و متن تسهیل شود. در دید هرمنوتیک فلسفی هدف از ارائه محتوا جذب آن توسط فراگیرندگان نیست، بلکه هدف، فراهم آوردن تعامل سازنده بین فراگیرنده و متن است. این متن حقیقت‌نهایی نیست که تنها حفظ نمودن آن معیار باشد، بلکه محتوایی است که هر فراگیرنده می‌تواند با آن به تعامل پردازد، دانسته‌های خود را به آن عرضه کند و به‌واسطه‌ی تعامل بین دانسته‌ها و متن به نگرش‌ها و دیدگاه‌هایی جدید دست پیدا کند. این فعالیت در واقع همان امتزاج افق معنایی فراگیرنده با متن است. فراگیرنده در مواجهه با متن نباید به ظاهر آن توجه نماید بلکه در تعامل با متن می‌باید به معانی ضمنی و احتمالاتی که این متن به وی عرضه می‌دارد توجه کند.

۳. سازماندهی محتوا: در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، سازماندهی محتوا یک فعالیت پیشینی نیست، چرا که اصولاً برنامه‌ی درسی در این دیدگاه یک بسته یا محصول از پیش تعیین شده نیست.

محتوا یک روندی رو به رشد دارد و با توجه به تعامل بین فرد و محتوای موجود، محتوای بعدی تعیین می‌گردد.

۴. انتخاب فرصت‌های یادگیری: به عقیده آیزنر انتخاب فرصت‌های یادگیری نقطه اوج مهارت یک برنامه‌ریز درسی است که وی می‌تواند با قدرت تخیل بالای خویش آن را به منصفه ظهور برساند. در دیدگاه فلسفه هرمنوتیک، فرصت‌های یادگیری می‌بایست به گونه‌ای فراهم شوند که فراگیرندگان را با ابهام روبه‌رو ساخته و قدرت کنجکاوی آنان را تحریک سازند. از این دیدگاه، ابهام در مواجهه با فرصت یادگیری نه تنها نکوهیده نیست بلکه امری ضروری است، چرا که می‌تواند فرد را تشویق سازد تا به مواجهه با آن پردازد و در این مواجهه راه‌هایی جدید و تازه را آزمایش کند. این امر باعث می‌شود که یادگیرنده خود را از قید و بند سنت‌های آشنا و ریشه‌دار جدا سازد و با پا گذاشتن در دنیایی پر رمز و راز که فرصت‌های یادگیری برای او بوجود آورده‌اند، راه‌هایی نو را بیازماید. البته برنامه‌ریز درسی می‌باید قبل از طراحی و تدوین فرصت‌های یادگیری، در افق فکری شاگردان حضور پیدا کند و در این راه می‌تواند از «جداسازی»، «تحلیل ساختاری» و «ملازمت با متن» استفاده کند. در جداسازی نظر بر این است که برنامه‌ریز درسی بکوشد پیش فهم‌هایش را به طور موقت کنار گذارد یا در میان آنها و شاگرد فاصله‌ای ایجاد کند. در تحلیل ساختاری منظور آن است که برنامه‌ریز به خود متن توجه کند و آن را با عنایت به ساختارهای خاص آن مورد بررسی قرار دهد. به طور مثال اگر شاگردی با روش‌های سخنرانی، روش‌های اکتشافی و... یاد می‌گیرد، برنامه‌ریز می‌باید آن شکل خاص را در تدوین برنامه مد نظر قرار دهد. مقصود از ملازمت با متن این است که برنامه‌ریز هنگام خواندن نوشته‌های دانش‌آموز و یا گوش کردن به گفته‌های او با وی همدلی کند و به مانند فردی که می‌کوشد آن را درک کند، ملازم و درگیر شود. بنابراین، یک برنامه‌ریز درسی باید، قبل از طراحی هر گونه فرصت یادگیری، سعی در ورود به دنیای فکری و ذهنی شاگردان کند. اصلاح پیش فهم‌های برنامه‌ریز مستلزم گشودگی ذهنی است تا با توجه به آنها، فرصت‌های یادگیری را متناسب با فهم قبلی شاگردان طرح‌ریزی نماید. در صورتی که برنامه‌ریز درسی بر اساس پیش فهم‌های اصلاح شده خویش به تدوین فرصت‌های یادگیری پردازد، برنامه‌درسی وی متناسب با شرایط خاص دانش‌آموزان طراحی می‌گردد. در حقیقت امتزاج افق‌ها یا فهم مشترک باعث تدوین فرصت‌های یادگیری معنا دار برای شاگرد می‌گردد (باقری، ۱۳۸۶).

۵. سازماندهی فرصت‌های یادگیری: در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، سازماندهی فرصت‌های یادگیری همچون سازماندهی محتوا است و تعیین شدیدی را نمی‌توان از آن انتظار داشت.

این بدین معناست که فرصت‌های یادگیری بعدی براساس افق معنایی فعلی یادگیرنده انتخاب می‌شوند و نه بر مبنای دیدگاه برنامه‌ریز. این نوع سازماندهی ماهیتی غیرخطی داشته و براساس نوع فعالیت‌ها یا علائق شاگردان می‌تواند در جهات مختلف حرکت نماید.

۶. **روش‌های ارائه^{۳۵} (تدریس):** در هرمنوتیک فلسفی، تدریس ماهیتی عمل‌گرا و گفت‌وگو محور دارد. تأکید زیاد بر گفت‌وگو در این دیدگاه نشان دهنده جایگاه «یادگیران بودن» در فرایند یادگیری است. بدین ترتیب تدریس ماهیتی دوجانبه، دیالکتیکی و سازنده دارد. یک گفت‌وگوی واقعی نوعی تجربه بین‌الذهانی است که به طرفین گفت‌وگو امکان می‌دهد تا با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. این تعریف لزوم گشودگی طرفین یادگیری نسبت به تجارب جدید را یادآور می‌سازد. در یک گفت‌وگوی واقعی هر شخص می‌باید به دیگری گوش فرا دهد، در غیر این صورت این گفت‌وگو به نوعی تک‌گویی تبدیل می‌شود. هنگامی که یکی از طرفین بر گفت‌وگو تسلط پیدا کرده و آن را در انحصار خویش می‌گیرد، یادگیری زیادی از این گفتگو حاصل نمی‌شود. پس نباید فراموش کرد که تدریس و یادگیری اساساً ساختاری گفت‌وگویی دارند. البته بسیاری از معلمان، به درستی، معتقدند هنگامی که به ایراد یک سخنرانی می‌پردازند، رابطه بین آنها و شاگردانشان بسیار دلپذیر و مؤثر است، که این می‌تواند بدین دلیل باشد که این سخنرانی توانسته دانش‌آموزان را علی‌رغم این‌که در جای خود نشسته‌اند از لحاظ ذهنی درگیر سازد. این حاکی از آن است که تعامل کلاسی ضرورتاً مستلزم فعالیت مداوم معلمان و شاگردان نیست. این امکان وجود دارد که یادگیری بدون فعالیت جسمی نیز به وقوع بپیوندد، یعنی وضعیتی که فعالیت در آن روی ندهد اما یادگیری فعال حادث شود. برخی اوقات یادگیری نیازمند سکوت و خودداری از عمل است، که بعضی از این لحظات سکوت در تدریس و یادگیری، عواملی مؤثر در تجربیات آموزشی می‌باشند زیرا زمینه‌ای را برای گفت‌وگوی واقعی بین یک «من» و یک «دیگری» فراهم می‌سازند. ناتوانی در ساکت ماندن و به دیگری اجازه صحبت ندادن منجر بدین می‌شود که فرد نتواند هیچگاه چیز مهمی یاد گیرد. معلم تنها به واسطه برخوردای از حس گشودگی به دیگران است که می‌تواند فراگیرنده را در یک گفت‌وگو وارد سازد به طوری که هر دو طرف بتوانند تجربیات جدیدی از آن گفت‌وگو به دست آورند. این بدین معناست که در یک گفت‌وگوی واقعی، هم معلم و هم دانش‌آموز می‌توانند در شکل دادن به فهم متقابل از خویش‌کن کمک کنند، در حقیقت این دو از طریق مواجهه با یکدیگر با خود مواجه می‌شوند (گودون^{۳۳}، ۲۰۰۴). پس در هرمنوتیک فلسفی تدریس تنها نوعی انتقال متون و ارزش‌ها نیست، بلکه نوعی تعامل میان پیامدهای آشکار و پنهان است (هوگان، ۲۰۰۷). در گفت‌وگو و تعامل میان معلم و دانش‌آموز

است که فهم امکان‌پذیر می‌شود. این نوع فهم باعث آشکار شدن آن چیزی است که به واسطه لایه‌هایی از سنت، تعصب و آگاهی‌گریزی از دید ما پنهان مانده است (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶). به هر حال نباید فراموش کرد که «... یک معلم هم می‌تواند هدایت کند و هم گمراه سازد، به سمت و سوهای مختلف حرکت کند، و تمام دیدگاه‌های موجود در کلاس را بپذیرد...» یک معلم می‌باید دنیای درونی شاگردان را بشکافد، به درون آن نفوذ کند، از آنچه که هست بهره بگیرد و بر آن بیافزاید... معلم می‌تواند بدین درک برسد که یادگیری و هوش می‌تواند ما را به دنیای دیگران هدایت کنند. دانش و هوش ابزار رسیدن به هدف نیستند، بلکه بال‌هایی هستند که به ما امکان می‌دهند تا پرواز کنیم، دنیای دیگران را ببینیم و از دنیای یکدیگر آنها را آگاه سازیم» (پاینار و مک نایت، ۱۹۹۵).

نکته اساسی این است که اگر تدریس بر اساس اصول هرمنوتیک فلسفی باشد، دانش‌آموزان خود معنا را کشف می‌کنند. برای رسیدن به یک چنین وضعیتی می‌باید امکان تفسیر در کلاس درس را فراهم نمود. از مهم‌ترین نشانه‌های بروز تفکر و کشف معنا در کلاس درس می‌توان به ایجاد حیرت در دانش‌آموزان، ایجاد روابط جدید و جذب آنها در فرایند تفکر اشاره کرد (بیندینگ، مولز، تاپ و رابسون^{۳۷}، ۲۰۰۷). یک معلم هرمنوتیک محور می‌بایست در پی معنای اعمال تربیتی و قواعد مربوط به تجربه و مشارکت در اعمال تربیتی باشد. این معلم همچنین به درک و فهم گروه‌های دانش‌آموزان و شیوه‌های زندگی آنها نیازمند است. مضافاً این‌که او باید به اهمیت فهم متقابل، نظیر درک و فهم بین معلمان و دانش‌آموزان و نیز ما بین دانش‌آموزان دارای زمینه‌های مختلف، پی ببرد (سجادی، ۱۳۷۸).

اگر در روش آموزش پدیده‌های اجتماعی رویکرد هرمنوتیکی مورد توجه قرار گیرد دانش‌آموزان در صدد فهم معنای آداب، رسوم و شعائر دینی بر می‌آیند و دیگر سعی نخواهند کرد که تنها با یک نگرش بیرونی آنها را تبیین کنند. در این حالت، آنها یک پدیده اجتماعی را به عنوان پدیده‌ای لا شعور مدنظر قرار نمی‌دهند، بلکه تلاش آنان برای کشف معنایی خواهد بود که معتقدان به آن پدیده یا سنت در سر دارند. به عقیده هابرماس نیز برای تحقق فهم متقابل باید جریان ارتباط میان معلم و شاگرد به دور از هر گونه عنصر تحمیل و سلطه بوده و در صدد تحقق کنش ارتباطی‌ای باشد که در پرتو آن توافق عقلانی حاصل می‌شود. اگر تدریس بر اساس اصول عمل ارتباطی هرمنوتیک باشد، دانش‌آموزان خود معنا را کشف می‌کنند و یادگیری شکلی فکورانه پیدا می‌کند. کاربرد هرمنوتیک در تدریس مستلزم به رسمیت شناختن شاگردان توسط معلم، احترام به رأی آنان، صاحب رأی دانستن آنان و کوشش برای متقاعد ساختن به جای

تحلیل رأی و نظر خویش است.

دیدگاه هرمنوتیک فلسفی بر آن است که تدریس باید از دو نوع لغزش مصون بماند، یکی مواجهه انتزاعی با مسائل تدریس؛ بدین معنی که معلم باید تدریس را به صورت تجربه زیسته یا معنای زیسته در نظر بگیرد. تجربه یا معنای زیسته بر آن است که رابطه‌ای عمیق، بی‌واسطه و آنی می‌باید با موقعیت برقرار گردد، لغزش دوم فروکاستن عمل معلم به رشته‌ای از فنون و مهارت‌هاست که شکلی ابزاری به معلم می‌دهد؛ معلم باید با کل وجود و موجودیت خویش در موقعیت تدریس حضور یابد (بدری و حسینی‌نسب، ۱۳۸۶).

۷. ارزشیابی: در هرمنوتیک فلسفی، شیوه‌های رایج ارزشیابی در مدارس امروز را که مبتنی بر نمره‌دهی، سؤال‌های چند گزینه‌ای و عینیت‌گرایی صرف است نمی‌توان قابل قبول دانست. باقری (۱۳۸۶) معتقد است که ارزشیابی هرمنوتیکی می‌باید معیارهای زیر را برآورده سازد:

الف. انعطاف در پاسخ‌ها: انعطاف در پاسخ‌دهی در حکم ایجاد فضا و فرصتی برای ظهور تفسیر فرد است.

ب. ارتباط داشتن با متون درسی: در ارزشیابی به جای محدود شدن به عین مطالب متون درسی می‌باید تنها به ارتباط داشتن با متن توجه کرد. به عبارت دیگر سؤال‌ها می‌باید به گونه‌ای طراحی شوند که با متون مرتبط باشند. در این حالت متن درسی و مطالب آن تنها به صورت شرط لازم برای پاسخ گفتن به سؤال‌ها در نظر گرفته می‌شوند، نه به صورت شرط لازم و کافی. نادیده گرفتن ارتباط سؤال‌ها با متن درسی به منزله انتظار بیش از حد از دانش‌آموز است، و مطالب درسی را شرط لازم دانستن در حکم مجال ندادن به تفسیر و فعالیت ذهنی دانش‌آموز می‌باشد.

ج. توجه به کلیت و ساختار متن: بر اساس مفروضات مربوط به چرخه هرمنوتیک، فهم هنگامی حاصل می‌شود که اجزاء در ارتباط متقابل با کل در نظر گرفته شوند. بنابراین سؤال‌ها نیز باید به گونه‌ای طراحی شوند که به نحوی با کل و ساختار متن در ارتباط قرار گیرند.

د. شکل گروهی دادن به ارزشیابی: دست یافتن به تفسیر مناسب از متن، مستلزم آگاهی از تفسیرهای دیگر و در صورت لزوم تصحیح تفسیر خود به کمک تفسیرهای دیگر است. از این رو باید به ارزشیابی شکل گروهی داد و در ضمن بحث و گفت‌وگوی گروهی، تلاش فرد برای دست یافتن به تفسیر مناسب از متن را ارزیابی کرد.

هـ. چند وجهی ساختن ارزشیابی: اگر محدود کردن ارزشیابی به امتحان کتبی مانع ایجاد زمینه کافی و مناسب برای ارزشیابی فهم دانش‌آموز شود، باید به چند وجهی کردن ارزشیابی (کتبی، شفاهی، عملی) اقدام کرد.

و. انضمامی و عینی کردن سؤال‌ها: جنبه معرفت شناختی دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، شکل انتزاعی و کلی معرفت را به گونه‌ای که نسبت به موقعیت‌های عملی بی اعتنا باشد مورد انتقاد قرار می‌دهد. در عوض، ماهیت زمینه‌ای معرفت ایجاب می‌کند که شکل مناسب ارزشیابی از فهم دانش‌آموز را در مواجهه واقعی با موقعیت مورد نظر جست‌وجو کنیم. بنابراین دانش‌آموز باید در برابر مسئله‌ای واقعی قرار گیرد و در کوشش برای حل آن، میزان فهم خود را آشکار نماید. ی. فرایندی ساختن ارزشیابی: ماهیت پویا و مستمر فهم مانع از آن است که ارزشیابی را بتوان به نتایج محدود کرد. در عوض لازم است ارزشیابی به صورت فرایندی و در بستر فرایند فهم متون درسی صورت پذیرد. معلم می‌باید سعی کند، باتوجه به استمراری و تدریجی بودن فرایند شکل‌گیری فهم، ارزشیابی را نیز به صورت تدریجی و استمراری به انجام برساند. به طور کلی، اتخاذ رویکرد فلسفه هرمنوتیک می‌تواند پیامدهای زیر را برای برنامه درسی به همراه داشته باشد:

۱. هرمنوتیک، به عنوان یک رویکرد فلسفی که سعی دارد ماهیت رمز آلود و مبهم هستی و دانش را مورد پژوهش قرار دهد، توانسته است پارادایم‌های برنامه درسی در دوره معاصر را تحت تأثیر قرار داده و بر غنای آنها بیافزاید. 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؛ البته این امر با مخالفت شدید آن دسته از متخصصان برنامه‌ریزی درسی مواجه شده که سعی دارند به پارادایم سنتی و فنی برنامه‌ریزی درسی، که ملهم از ایده‌های تایلر می‌باشد، وفادار بمانند.

۲. 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 ساخته است (قادری، ۱۳۸۳).

۳. از دیدگاه فلسفه هرمنوتیک، برنامه درسی نباید با اکراه یا به صورت نسخه‌ای از قبل پیچیده باشد؛ بلکه دانش‌آموزان می‌باید 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 دانش‌آموز تأکید ورزد. بر این اساس آموزش مواد درسی و ارزیابی از آنها بر اساس علائق، توانایی‌ها و نیازهای

دانش‌آموزان خواهد بود، تربیت فردی مورد توجه قرار می‌گیرد، برنامه‌ریزی از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردار خواهد شد، و هر دانش‌آموز مطابق با گزینش خویش در کلاس حاضر می‌شود. در تعلیم و تربیت هرمنوتیک بر فهم معنا و فعالیت فراگیر تاکید می‌گردد نه بر فعالیت‌های ظاهری وی. پس برنامه درسی هرمنوتیکی می‌باید 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 کند و بدین ترتیب، زمینه انتخاب مؤثر را برای وی فراهم آورد (باقری و یزدانی، ۱۳۸۰).

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 آن‌که متوجه آفرینش معانی جدید می‌شود و نوعی انعطاف و سیالیت را در برنامه درسی به وجود می‌آورد، فراگیران را نیز از خطر علم زدگی و قطعیت باوری 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).

۵. در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی تدوین برنامه فرایندی دیالکتیکی و حاصل فهم مشترک برنامه‌ریز و دانش‌آموز است. در نظر گرفتن یک چنین مبنایی به معنای نفی برنامه‌ریزی 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 برنامه‌ریز همان معلم است، متن از پیش تعیین شده نیست و اهداف از نوع پیامدهای معنایی (آیزنر، ۱۹۹۴) می‌باشند.

۶. 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 سلطه گر می‌شود و از سوی دیگر، از ظاهر متن فرا رفتن و دست یابی به معانی پنهان و رای آن موجب آگاهی از اهداف و نیات پنهانی متن می‌گردد (قادری، ۱۳۸۳).

۷. تأکید بر توجه به عنصر «غیریت» یا «دیگری»^{۳۹} 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 خویشتن تحت تأثیر خود انتقادگری و ظرفیت انتقاد را می‌توان از دیگر پیامدهای مهم دیدگاه هرمنوتیک فلسفی در حیطه برنامه درسی دانست (هوگان، ۲۰۰۷).

نتیجه‌گیری

تربیت مبتنی بر هرمنوتیک فلسفی، نقطه پایانی بر برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده 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 برنامه‌درسی هرمنوتیکی از رویه‌ها و استانداردهای اداری رویگردان است و هیچ‌گونه تحمیلی را از حیث روش‌ها، محتوا و اهداف بر نمی‌تابد. معلمان این مکتب، پذیرندگان غیر فعال متون از پیش تعیین شده نیستند، بلکه مجموعه‌ای به هم پیوسته از معلمان، دانش‌آموزان و دیگر افراد ذینفع در فرآیند آموزش به چرخه‌ای هرمنوتیکی وارد شده و یکدیگر را در فرایند ایجاد برنامه، فهم متن، تجارب زیسته و فهم متقابل یاری خواهند داد. از سوی دیگر، پژوهش هرمنوتیکی نیز نه یک فعالیت فنی و منطقی صرف، 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 جست‌وجو برای معناست. به قول جیمز بی‌مک دونالد^{۴۰} "نخستین کاوشی که انسان بدان می‌پردازد، جست‌وجو برای معناست. به قول جیمز بی‌مک انسان برای این جست‌وجو در فرایندی هرمنوتیکی تجربه می‌شود؛ فرایند تفسیر متن (خواه این متن یک شیء دست‌ساز بشر، یا یک جهان طبیعی و یا حتی یک عمل انسانی باشد). این نوع جست‌وجو برای فهم بیشتر است که ما را ارضا می‌سازد و به ما انگیزه می‌بخشد" (۱۹۸۸ به نقل از اسلتری ۱۹۹۶).

در پایان ذکر این نکته ضروری است که مباحث هرمنوتیک در برنامه‌درسی تا به حال بیشتر بر صفحات کتاب‌ها نقش بسته‌اند و شاید معدود موقعیت‌هایی را، حتی در کشورهای پیشرو، پیدا نموده‌اند که این مفروضات در آنجا راهنمای عمل گشته باشند. شاید برخی معتقد باشند که برنامه‌درسی هرمنوتیک بیشتر نوعی فعالیت شاعرانه و فلسفی است که تنها به درد کلاس‌های دانشگاهی و جلسات سخنرانی می‌خورد. اما نباید فراموش کرد که غالب طیف مخالف این رویکرد، معتقدان سرسخت روش‌های فنی و تکنیکی تایلری ماب هستند که به دلیل آشنایی چندین ساله با دیدگاه‌های قبلی شدن قادر به قبول تغییر و گشودن افق‌های جدید به برنامه‌درسی نمی‌باشند.

منابع فارسی

- اوجاقی، بابک. (۲۱ آذر ۱۳۸۶). گذری بر روش‌شناسی هرمنوتیک. همشهری. سال ۱۵. ش ۴۴۳۹.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۶). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: نشر علم.
- باقری، خسرو و یزدانی، عبدالوهاب. (۱۳۸۰). تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی. فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱ (۳ و ۴)، ۲۳-۴۸.
- بدری، رحیم و حسینی نسب، سید داود. (۱۳۸۶). هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش تربیتی. فصلنامه حوزه و دانشگاه روش‌شناسی علوم انسانی، (۱)، ۱۰۳-۱۲۴.
- سبحانی، جعفر. (۱۳۸۵). هرمنوتیک. قم: موسسه امام صادق (ع).
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۳). بیسترهای فهم برنامه درسی. تهران: یادواره کتاب.
- مرشدی، ابوالفضل. (۱۳۸۶). روش‌شناسی هابرماس؛ الگویی برای علوم انتقادی. فصلنامه حوزه و دانشگاه روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۳ (۲)، ۱۵۳-۱۶۷.
- واعظی، احمد. (۱۳۸۶). درآمدی بر هرمنوتیک. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- واعظی، احمد. (۱۳۸۳). ساحت‌های معناپژوهشی. فصلنامه حوزه و دانشگاه، ۱۰ (۲)، ۲۷-۴۰.
- Bindeing, Linda L., Moules, Nancy, J. , Tapp, D. M. , and Rallison, L. (2007). Hermeneutic Musings on Learning: The Dialogical Nature of Teaching Interpretively. *Journal of Educational Thought*, 41(2), 179-189.
- Blacker, David. (2007). *Education as the Normative Dimension of Philosophical Hermeneutics*. Retrieved from <http://www.ed/EPS/PES-yearbook/93-docs/Blacker.HTM>
- Eisner, Elliot W. (1994). *The Educational Imagination*. New Yourk: Macmillan College Publishing Company.
- Godon, Rafal. (2004). Understanding, Personal Identity and Education *Journal of Philosophy of Education*. 38(4), 589-600.
- Hogan, Padriag. (2007). *Gadamer and the Philosophy of Education*. Retrieved from <http://ww.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/gadamer.htm>
- Pinar, William F. and Mcknight, Douglas. (1995). The Uses of Curriculum Knowledge: Notes on Hermeneutics. *International Journal of Educational Research*. 23(2), 181-190.
- Pinar, William F., Slattery, Patrick, Taubman, Peter M. , & Reynolds, William M. (1996). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.
- Slattery, Patrick. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New Yourk: Garland Publishing.

پی نویس

1. hermeneutics
2. Orgenon
3. Peri Herminas

4. Dan Haur
5. Schleir Macher
6. Heidegger
7. Gadamer
8. Ricoeur
9. Habermas
10. preunderstanding
11. hermeneutic circle
12. fusion of horizons
13. Pinar & McKnight
14. Slattery
15. fore- having
16. fore-sight
17. fore-conception
18. provisional truth
19. Karl Kerenyi
20. to practice is to theorize and to theorize is to practice
21. Hogan
22. Pardin
23. Pinar, Slattery, Taubman, & Reynolds
24. interplay
25. emergent
26. attributions
27. the principle of effect- history
28. Elliot Eisner
29. stages
30. dimensions
31. behavioural objectives
32. problem- solving objectives
33. expressive outcomes
34. didactic
35. modes of presentation
36. Godon
37. Bindeing, Moules, Tapp, & Rallison
38. otherness
39. James B. Macdonald