



آموزش انشاءنویسی بر مبنای مفهوم تراژدی در هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر

نویسندگان: مسعود خنجرخانی^۱؛ آرزو آزادمهر^۲؛ منیره پیران^۳

چکیده:

هدف این تحقیق پرداختن به موضوع انشاءنویسی بر مبنای مفهوم تراژدی در هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر است. روش تحقیق تحلیلی استنتاجی از نوع پژوهش های کیفی است. در این تحقیق ابتدا به مبانی نظری گادامر با تاکید بر مفهوم تراژدی پرداخته شده است و بعد استلزامات این دیدگاه برای آموزش انشاء نویسی آورده شده است. گادامر از فهم و پیش بایست های آن بحث می کند و بعد از به چالش کشیدن روشمند سازی مکانیزم فهم- بعنوان ارمغان عصر مدرنیته (و انسانهای خودرای)-، توجه به مفاهیم اومانستی را راهکار و تبیین گر فهم می داند. وی، فهم را همچون حس تژادی دانسته که انسان در تعامل آزاد با اثر هنری و بصورت آزاد و بدون مهار به آن دست می یابد. در این میان با توجه به موارد فوق تربیت از بازآفرینی به ساختن و به تبع آن انشاءنویسی از دوباره نویسی و بازنویسی به "نوشتن" بدیع تغییر می یابد. در واقع هرچند نوشتن می تواند از افق فکری فراگیر یا اثری خاص نشأت بگیرد ولی تحت مهار نیست. مهارى که می تواند از سوی انسانها یا از سوی علوم کمی باشد. واژه های کلیدی: آموزش، انشاءنویسی، تراژدی، هرمنوتیک فلسفی

مقدمه

در سال های اخیر در مورد استلزامات تربیتی هرمنوتیک فلسفی گادامر کارهای متعددی همچون تعلیم و تربیت تاویلی، تعلیم و تربیت و هرمنوتیک فلسفی، تعلیم تربیت و روش تدریس، تعلیم و تربیت و ارزش یابی و هرمنوتیک فلسفی و حضور و غیاب مورد تحقیق و پژوهش قرار گرفته است. در راستای موارد فوق این تحقیق به مسئله انشاءنویسی اشاره خواهد کرد. هرچند در سال های اخیر به مسئله نوشتن فراگیران توجه شده است، اما می توان تصویری ایده التر برای آموزش انشاء نویسی در نظر گرفت و آموزش انشاءنویسی را از حالت "ارائه از سوی دانش آموزان" و "نمره از سوی معلم" فراتر برد؛ انشاءنویسی که از ارکان مهم تربیتی است وظیفه پرورش فکر و

۱. استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، زاهدان، ایران، m.khanjarkhany@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، زاهدان، ایران، arezoazadmehr@yahoo.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، زاهدان، ایران، piran.monire@yahoo.com



ساختن انسان‌های متفکر و خلاق، را برعهده دارد، همچنین مهارتی است پیچیده که منوط به عوامل متعدد، از جمله: پیش داشته‌های فرد، مهارت‌های ذوقی و هنری است؛ در این پژوهش سعی بر این است نشان داده شود که چگونه بر مبنای وصف گادامر از تراژدی (مهارت‌های ذوقی و هنری) می‌توان راهکاری برای بهبود توانمندی‌های دانش‌آموزان در عرصه نویسندگی ایجاد نمود، عرصه ای که می‌توان ادعا کرد سایر توانمندی‌ها را هم تحت تاثیر قرار می‌دهد. و همچنین سعی می‌شود تا حدودی یک قسمت از دغدغه گادامر که حقیقت و بسترهای دستیابی بدان است را بررسی کرده، پاسخ دهیم. گادامر فهم را همچون تراژدی می‌بیند، به صورتی که وقتی فهم در ما ایجاد می‌شود حس ما، همانند کسی است که پیش‌بینی او متفاوت با پایان نمایش در می‌آید. در تراژدی جریان رفت و برگشتی (تأمل در خود) اتفاق می‌افتد و این اتفاق به گونه‌های مختلف تکرار می‌شود. تماشاگر یک لحظه خود را فراموش می‌کند و در همان لحظه خود را به یاد می‌آورد، فرد خود را به جای قهرمان تراژدی می‌گذارد و با فراز و فرود او هماهنگ می‌شود. هدف از این پژوهش، آموزش انشاءنویسی بر مبنای مفهوم تراژدی در هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر است با این اوصاف: چگونه بر مبنای تراژدی مدنظر گادامر، می‌توان راهکاری برای بهبود توانمندی‌های دانش‌آموزان در نوشتن ایجاد کرد؟

مبانی نظری:

گادامر در مهمترین اثر خود - حقیقت و روش^۱ - سعی کرد، مشکلات روشمندی‌سازی حوزه علوم انسانی را نشان دهد و با توجه به پیشینه پدیدارشناسی ناگزیر بود نخست، به تجربه ما از اثر هنری رجوع کند. گادامر در کتاب «حقیقت و روش» خود پایه‌گذار «هرمنوتیک فلسفی» است. محور بحث گادامر در این کتاب «رخداد فهم» و نسبت آن با «حقیقت» است. نخستین گامی که او در این مسیر برمی‌دارد، روی آوردن به «زیباشناسی» است. او می‌کوشد تا با فراروی از کانت راهی به سوی حقیقتی بگشاید که از دریچه هنر مورد ملاحظه قرار گرفته است (گادامر، ۱۹۸۹، ترجمه واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶). گادامر با نوشتن کتاب «حقیقت و روش» در سال ۱۹۶۰، تاثیر گسترده‌ای بر حوزه‌های گوناگون، از جمله بر تلقی از هنر و نوع نگاه به بحث زیبایی و هنر گذاشت. گادامر قصد نداشت که اسم کتاب خود را «حقیقت و روش» بگذارد، این ابتکار ناشر بود. او می‌خواست عنوان کتاب را با تاکید بر جنبه واقعه و رخداد بودن فهم، «فهم و رخداد» بگذارد. در حقیقت می‌خواست نشان دهد که فهم تا چه اندازه یک رخداد و یک واقعه است و می‌کوشید تا از این طریق به نقد تلقی از فهم در علوم و فلسفه جدید بپردازد.

در بخش نخست حقیقت و روش، مسئله حقیقت را در هنر بررسی کرده و در درجه اول به مفهوم هنر از

1. truth and method



چشم‌انداز تاریخی می‌پردازد؛ گادامر هم می‌خواهد از روی زیبایی‌شناسی که پشت سر خود دارد، به خصوص زیبایی‌شناسی کانتی، لایه‌برداری کند و مجال بدهد تا دوباره تجربه‌ای از زیبایی و هنر خودش را نشان بدهد؛ آن هم نه در چهره و وجهه‌ای که کانت و هگل و ایده‌آلیسم آلمانی به آن داده‌اند. او می‌خواهد اجازه بدهد که هنر بیان‌کننده چیزی باشد، حقیقت خودش را در چهره هنر و زیبایی‌شناسی نشان بدهد و بیان شود. نه آن که به *انحای* مختلف پایبند سوژه باشد، بلکه حقیقت خودش را نشان بدهد و این تجربه بار دیگر ممکن شود. می‌خواهد از یک سو، مفهوم حقیقت را از تجربه تنگ شناخت علمی آزاد کند و از سوی دیگر هنر را از قالب نوعی دریافت زیبایی‌شناسی که نزد کانت و اخلاف کانت با آن روبه‌رو هستیم، رها سازد، تا ما را به نوعی از فهم حقیقت برساند که به واسطه آن بتوانیم به موضوعات مربوط به انسان و تاریخ دوباره روی بیاوریم و فراتر از آن می‌خواهد ما را به درک آن بستری برساند که

فهم در آن صورت می‌گیرد؛ یعنی به بستر زبانی و زمانی که فهم در آن رخ می‌دهد. به این منظور ناچار است که از زیباشناسی کانتی فراتر برود. آنچه گادامر می‌خواهد در اینجا بیان کند، برداشتن شکاف سوژه و ابژه با تکیه بر هایدگر و این که مجال بدهیم حقیقت خودش را در هنر و امر زیبا، آن هم زیبایی طبیعی و زیبایی هنری به ما نشان بدهد. این نوعی از «تجربه حقیقت» است که در دیوار تنگ سوژه گرفتار نیامده است. معنایش این نیست که من در آن دخیل نیستم. من تمهید می‌کنم، من دریچه باز می‌کنم، ولی مجال می‌دهم که حقیقت با من حرف بزند. من بیش از آن که گوینده باشم، بیش از آن که به نحو روش‌مند قالب تعیین کنم تا حقیقت حتماً از همان دریچه و قالب، خود را به من نشان بدهد و همه راه‌ها را ببندم، برای این که یک حرف بیشتر نشنوم، کاری کنم و خودم را گشوده نگه دارم، برای این که حقیقت بتواند خودش با من حرف بزند. گادامر چون این نوع تجربه از حقیقت را در هنر ممکن می‌بیند، به سراغ آن می‌رود.

فهم از منظر گادامر که از هایدگر الهام پذیرفته است کاملاً بعد زبانی دارد یعنی حقیقتی که از هر روشی پا فراتر می‌نهد از کانال زبان قابل فهم است. به همین خاطر است که از رویکرد دیالکتیکی حمایت می‌کند. که دیالکتیک مورد نظر گادامر کمی متفاوت است. در فرایندی که گادامر عرضه می‌کند، پژوهشگر مورد پرسش است. و از سویی اثر هنری را نوعی نمود و عرضه معرفی کرده و آن را واسطه میان جهان و زمان می‌داند، اثر هنری، تفسیرکننده دوجهان (گذشته و حال) است و نباید آن را محدود به یکی از این دو دانست. به‌زعم او نمی‌توان تفسیری جامع (مطلق) از اثر هنری ارائه کرد؛ زیرا تفسیر جامع، آن (اثر هنری) را محدود می‌کند. گادامر قائل بر آن که وجود اثر هنری، هرمنوتیکی است؛ به طوری که فهم منوط به خواست ما نیست بلکه ما را فرا می‌گیرد. مشاهده در پرتو امر انضمامی متضمن چیزی بیش از فهم این اثر یا آن رخداد است؛ این کار متضمن گسترش توانایی فرد است برای فهمیدن از رهگذر غلبه بر قواعد و قوانینی که اندیشه او را محدود کرده اند، و افزون بر کل



آنچه می توان فهمید و در یک کلام از رهگذر وسعت یافتن افق اوست. (رهبری، ۱۳۸۵).

به عقیده گادامر متفاوت بودن جزو ذات هنر است اثر هنری که در فرایند فهم قرار می گیرد، متفاوت از آن چیزی است که قبلاً بوده، اثر هنری ضمن آنکه بازنمایی می شود، زاینده نیز هست و همواره نو می گردد. در فراگرد فهمی که گادامر تفسیر می کند پیش داوری اهمیت فراوانی دارد یعنی در تلقی وی تفسیرگر، بدون پیش فرض و پیش داوری قادر به کشف حقیقت و شهود آن نخواهد بود. (گادامر، ۱۹۹۴).

حادثه شناخت، هنگامی رخ می دهد که افق تاریخی ما در صحنه معناها با افق اثر هنری که در آن جای دارد، درآمیزد. (جمشیدی ها، ۱۳۸۷). اثر هنری فرازمانی است و اذعان دارد: "واقعیت بیانگری اثر هنری را نمی توان به سپهر تاریخ اصلی اش که در آن تماشاگر با خالق (اثر) واقعاً هم زمان است و زمانی که آفریننده واقعاً به آن می اندیشیده، فروکاست" (گادامر، ۲۰۰۱). گادامر فهم را همچون تراژدی می بیند، به صورتی که وقتی فهم در ما ایجاد می شود حس ما، همانند کسی است که پیش بینی او متفاوت با پایان نمایش در می آید. در تراژدی جریان رفت و برگشتی^۱ (تأمل در خود) اتفاق می افتد و این اتفاق به گونه های مختلف تکرار می شود. تماشاگر یک لحظه خود را فراموش می کند و در همان لحظه خود را به یاد می آورد، فرد خود را به جای قهرمان تراژدی می گذارد و با فراز و فرود او هماهنگ می شود. در واقع تراژدی بیان گر ناهمخوانی و عدم تناسب میان اراده و فرجام است (گادامر، ۲۰۰۱).

فهم مانند تراژدی: مثال تراژدی گادامر هم در راستا و تکمیل "زمان و عنصر زیبایی"، "بازی" و سایر اصطلاحات اوست. گادامر حقیقت بازی و نمایش را در تراژدی می بیند. در زمان اجرای نمایش تماشاگر مجال دخالت پیدا نمی کند و فقط نظاره گر پایان آن تراژدی است (گادامر ترجمه و اینسهایمر و همکاران، ۱۹۹۴). تراژدی در جایی بوقوع می پیوندد که مجازات بیش از جرم باشد^۲. این ناهمخوانی عدم تناسب میان اراده و فرجام را نشان داده و حریف تقدیر نشدن را اشاره دارد. حقیقت تراژدی یعنی حقیقت نمایشی که فرد با یکی شدن با قهرمان

داستان باعث واقع بینی وی می شود. در اینجا گادامر با مثال تراژدی بر محدودیت ها فهم اشاره دارد و فهم را مثل آن می داند. در تراژدی فرد با همزادپنداری با قهرمان، روحیه ای در تماشاگر یا خواننده ایجاد می شود که همیشه این روحیه قهرمانی ولو تسلیم تقدیر باشد، باعث مسرت است (گادامر ترجمه و اینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۴). همچنان که ماهیت تراژدی در تن سپردن به تقدیر و تسلیم شدن بدان مشخص می شود، موجودیت فهم نیز در تن دادن به جریان وقایع و به عبارتی در نوعی متحمل شدن و بستر تاریخ روی می دهد و نه در فرایندی همچون به انجام رساندن و یا عمل کردن به گونه ای سوبجکتیو (طاهری، ۱۳۸۹). اینجاست که می بینیم تراژدی به گونه ای

1. reflective

۲. در اینجا گادامر نشان می دهد که فهم هم مانند قهرمان تراژدی که خارج از اراده بیننده مجازات می شود، رخ می دهد.



ناب‌تر تنها یک پدیده هنری نیست، بلکه رخ داد زندگی است. فرض اصلی آن است که اجازه دهیم حضور اثر در گوش جانمان تکرار شود.

پیشینه پژوهش:

در سال‌های اخیر در مورد استلزامات تربیتی هرمنوتیک فلسفی گادامر کارهای متعددی انجام شده است اما مستقیماً به مسئله انشاء‌نویسی اشاره نشده است ولی کارهای مشابهی همچون تعلیم و تربیت تاویلی، تعلیم و تربیت و هرمنوتیک فلسفی، تعلیم تربیت و روش تدریس، تعلیم و تربیت و ارزش‌یابی و هرمنوتیک فلسفی و حضور و غیاب و... مورد تحقیق و پژوهش قرار گرفته است. گزیده‌ای از این کارها در زیر بیان شده است. تحولی که نظریه کانت در باب تخیل ایجاد نمود، منجر به ظهور شکلی از انسان‌شناسی شد، که نقش اصلی در تعیین رفتار بشر را به تخیل می‌داد. انسان به یاری تخیل به مقام و منزلت گشودگی به جهان و آزادی از جهان و تسلط بر جهان، که خاص اوست دست می‌یابد. به یاری تخیل است که آدمی از درون محیط زیست خویش، جهانی می‌آفریند و به بازآفرینی آن ادامه می‌دهد (گالووی، ۱۳۷۳).

در این باب احمدی (۱۳۸۳) اینگونه توضیح می‌دهد که "قوه خیال قوه‌ای است که بصیرتی مستقیم به حقیقت دارد، و از عقل و فاهمه متمایز است و شاید از آنها نیز برتر باشد و این قوه موهبت خاص هنرمند است. اثر هنری تصویر

دقیق یک شی معین نیست، بلکه عرصه‌کننده خصوصیت‌های مشترک دست‌های از اشیاء است، که این خصایص ذات آن اشیاء را نمودار می‌سازد. از آنجایی که انسان از قوه تخیل بهره‌مند است و قادر به آفرینش می‌باشد، می‌تواند آنگونه که دوست دارد جهان را بسازد؛ لذا اثر هنری تقلید محض نیست بلکه تجسم رویای هنرمند است نه زندگی واقعی او؛ در این مورد تخیل به معنای دقیق کلمه، آفرینش چیزی تازه است، نه بازسازی و بازآفرینی چیزی غایب". در کل کانت قبول دارد که چیزهایی خارج از ذهن ما وجود دارد ولی شناخت ما از این جهان، شناخت دقیقی نیست و ما به ذات جهان پی نمی‌بریم. جهان را از حیث خودمان می‌شناسیم، برای اینکه ایده‌هایی در ما وجود دارد که از طریق آنها جهان را می‌بینیم. یعنی ایده‌های ذهن را بر جهان تحمیل می‌کنیم (رضوی، ۱۳۷۴). ایشان به تاثیری که ذهن از خود در امر شناسایی به جای می‌نهد تاکید دارد و در سنجش و ارزیابی توانایی عقل در نیل به معرفت اشاره دارد. در واقع یکی از کشفیات کانت این بود که کل تجربه ما از جهان، تماماً شبکه ظریف و پیچیده‌ای از مفاهیم است که اگر بخواهیم به آنها مفهومی مطلق بخشیم تا آنها را به قلمرو وجود ناب انتقال دهیم، همگی به تناقضاتی رفع‌نشده‌ی خواهد انجامید (واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۴).

هرمنوتیک فلسفی هم تحت تاثیر کانت و دیگر جریان‌های فکری به محدودیت فهم بشری در نیل به معنای متن و



معرفت معتقد است. تأثیری که ذهن از خود در جریان شناخت برجای می‌گذارد، سبب آن می‌گردد تا دیگر نتوان از فهم عینی، درست، قطعی و نهایی سخن گفت^۱. در هرمنوتیک فلسفی هم اینگونه است؛ چنین چرخشی در هرمنوتیک با تردیدهای فلسفی کانت به وجود آمد.

• هرمنوتیک سنتی و تعلیم و تربیت

سابقه‌ی تربیت دینی بسیار طولانی‌تر از تعلیم و تربیت به مفهوم متعارف آن است. برخی از اندیشمندان هرمنوتیک، ساختار هرمنوتیک را مانند فعالیت هرمس، می‌دانستند، ساختار ثلاثی که از یک نشانه یا پیام (متن)، یک واسطه (مفسر) و یک مخاطب تشکیل می‌شد؛ در واقع، همان ساختار مسلط در مناقشات تفسیر کتاب مقدس در میان مسیحیت و یهودیت به حساب می‌آید. چنانچه کتاب مقدس را مجموعه‌ای بدانیم که در آن فهم متون در جهت تربیت و رشد انسان است، پیام یا متن در قالب وحی و از فراسوی فیزیک تدوین می‌یابد و از طریق رسولان در اختیار انسان گذاشته می‌شود. مخاطب این وحی انسان است اما او در فهم مراد اصلی آن به تفسیر احتیاج دارد؛ بنابراین، تأویل ابزاری برای تربیت انسان کامل به حساب می‌آید.

تجسم وحی از نظر مسلمانان در یک کتاب (قرآن) و در نظر مسیحیان در یک فرد (مسیح) وجود دارد. در میان مسلمانان، اخوان الصفا، حروفیان، اسماعیلیان، باطنی‌ها و اهل تصوف، تأویل رمزی کلام خداوند را یکتا راه سعادت می‌شناختند. حکایت‌هایی که در قرآن آمده است، دارای معناهای قدسی و باطنی هستند که رخدادهایی را در «جهان معنا» تکرار می‌کنند. «کربن» بارها از همانندی هرمنوتیک قرآنی و هرمنوتیک عرفانی مسیحی یاد کرده است. بنابراین بنیان فکری، آیه‌های قرآن مجید جدا از معناهای ظاهری دارای معانی پنهان و باطنی هستند که به درجات به برگزیدگان و اهل معرفت و سلوک روشن می‌شوند. به بیان مولانا:

همچو قرآن که به معنی هفت توست خاص را و عام را مطعم در اوست

اخوان الصفا از جمله‌ی نخستین گروه مسلمان بودند که نه تنها میان ظاهر و باطن قرآن، بلکه میان ظاهر و باطن علم دین و شریعت نیز تمایز قائل شدند.

اسماعیلیه در مورد مهم‌ترین نکته‌ی علم باطنی-یعنی باور به تمایز معنایی میان قرآن و علم شریعت- با اخوان الصفا هم‌نظر بودند (احمدی، ۱۳۷۲).

اشاره شد که مفهوم «واسطه» در یونان باستان «هرمس»، در مسیحیت حضرت مسیح و در اسلام در درجه‌ی

۱. در اینباره دکتر پاکسرشت در مباحث کلاسی اینگونه روشنگری می‌کند: "این مهم موافقان و مخالفانی دارد؛ کانت در بعضی جاها مدعی عینیت شده است؛ آنجا که از فیزیک نیوتونی بحث می‌کند. قوانین فیزیک می‌تواند ساخته ذهن باشد اما با واقعیت مطابقت دارد پس بنحوی عینی هستند. عبارتی نکته‌ای که من (پاکسرشت) بدان می‌رسم این است که یک حکم ذهنی - نه همه احکام ذهنی - می‌تواند با واقعیت عینی هم انطباق داشته باشد و عینی باشد".



نخست، الفاظ قرآن است؛ از همین جهت، میان مفسران مسلمان شیوه‌ای از تفسیر معروف به «تفسیر قرآن به قرآن» موجود است. بنابراین شیوه، برای فهم آیه‌ای از قرآن مجید می‌توان از آیه یا کلمات دیگر یاری گرفت. این محدود کردن تفسیر متن به خود متن، کار دشواری است اما به مفسر اطمینان می‌دهد که از «تفسیر به رأی» دور شود. در عین حال، مفهوم «مخاطب» شامل انسانی است که باید تربیت یابد و به تکامل برسد. در اندیشه‌های اسلامی، تربیت از «مهد تا لحد» است و جنبه‌های مختلفی از وجود انسان را که متشکل از بعد مادی و معنوی است، شامل می‌شود.

مفهومی که تا به این جا از هرمنوتیک نقل شد، هرمنوتیک به‌عنوان واری و تفسیر متون بود. شاید بتوان گفت که هرمنوتیک در این معنا با معنای روان‌شناختی آن که امروزه بیش‌تر در مسائل تعلیم و تربیت مطرح است، فاصله دارد. هم‌چنین، نخستین و ارزنده‌ترین وظیفه‌ی هر گرونده‌ی تازه‌ای به دین اسلام، یادگیری آموزش‌ها، آیین‌های عبادی و وحی الهی بوده است. پیامبر (ص) قرآن را به این گونه افراد می‌آموخت، در مسائل قضایی و دادرسی آنان را راهنمایی می‌کرد و شیوه‌ی اسلامی پیچیده‌ی ارث را بر ایشان توضیح می‌داد و آشکار می‌ساخت. شنیده‌ایم که پیامبر (ص)، به یاران خود آن گونه می‌آموخت که گویی کودکان در مکتب و دبستان سرگرم یادگیری‌اند (احمد، ۱۳۶۸). به‌طور کلی می‌توان گفت که شیوه‌ی تعلیم انبیا به‌صورت انذار و تبشیر عمومی بوده و با شیوه‌های تعلیم و تربیت امروزی که در قالب آموزش‌های رسمی انجام می‌گیرد، تفاوت داشته است. لذا بررسی مفهوم هرمنوتیک و رابطه‌ی آن با تربیت دینی به صورتی که در گذشته وجود داشته، به آن بعد از هرمنوتیک که در آن متون دینی واری و در بوته‌ی تفسیر گذاشته می‌شود، نزدیک‌تر است. مناقشات رایج در میان مسیحیت و یهودیت و نیز در بین مذاهب بعد از آن بر سر تفسیر کتاب مقدس نیز از جمله‌ی مصادیق موجود در رابطه‌ی هرمنوتیک با تربیت دینی است.

• هرمنوتیک در تعلیم و تربیت نوین

امروز جدیدترین نظریه‌های موجود در تعلیم و تربیت، متربی را مهم‌ترین عنصر تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند و او را در مرکز فعالیت‌های تربیتی قرار می‌دهند. هرچند این طرز فکر حتی در قدیم‌ترین نظریات تربیتی نیز جایگاهی خاص داشته است مانند افلاطون که آموزش و پرورش را استخراج حقایقی که در فراگیرنده مستور است یا آشکار کردن آگاهی او از این حقایق می‌دانسته است. دو هزار سال بعد روسو از بروز طبیعی انگیزش‌ها و علایق کودک در جهت خیر، حقیقت و زیبایی، دفاع و جانبداری کرده است. طبق نظر روسو، معلم باید کودک (فراگیرنده) را از نفوذ و تأثیر مخرب و تباہ‌کننده‌ی جامعه‌ی بزرگسالان، مصون نگاه دارد. تا هنگامی که او توانایی‌هایی را که در وجودش به ودیعه گذاشته شده است، آشکار سازد. فروبل با راه‌اندازی کودکستان و باغ



کودکان در رشد و تکامل این گونه افراد قدم‌های مؤثری برداشت (اسمیت، ترجمه بهشتی، ۱۳۷۳). در ابتدای قرن بیستم نیز جان دیوئی مکتب تجربی خود را در شیکاگو تدوین کرد. دیوئی از استعمال کلمه‌ی «کودکستان» به شدت احتراز می‌کرد. به دنبال تحلیل‌های عمیق و نافذ جان دیوئی، اندیشه‌ی آموزش و پرورش به‌عنوان رشد شخصی، دستخوش تحولی شد. به نظر دیوئی، چیز عجیب و شگفت‌آوری که در انسان وجود دارد، ظرفیت و استعداد او برای رشد مداوم و پیوسته است و این قوه یا نیروی مثبت در هر سن و سالی وجود دارد (همان).

• هرمنوتیک و تعلیم و تربیت در ایران

ورود هرمنوتیک به عرصه تعلیم و تربیت با تلاش نظریه‌پردازانی چون پاینار، رینولدز، اسلتری و... ممکن شد. اگرچه مدت زمان زیادی از ورود این مکتب فلسفی به حوزه تعلیم و تربیت نمی‌گذرد، اما در همین مدت کوتاه نیز حیطه‌های مختلفی چون نظریه‌پردازی برنامه‌درسی، پژوهش در برنامه‌درسی و برنامه‌ریزی درسی تا حد زیادی تحت تاثیر آموزه‌های هرمنوتیکی قرار گرفته‌اند؛ باقری و یزدانی (۱۳۸۰) کار ارزنده‌ای با نام تعلیم و تربیت تاویلی انجام داده‌اند. در این مقاله سعی بر این شده با استناد بر عناصر هرمنوتیک، اهداف، اصول و روشهای تربیتی استنتاج شود.

باقری (۱۳۸۶) علاوه بر کارهای مشترک در کتاب دیدگاه‌ها نو در فلسفه تعلیم و تربیت به هرمنوتیک و تعلیم و تربیت بر آمده از آن نیز اشاره نموده است. اما مجموعه کارهای چناری (۱۳۸۵) در هرمنوتیک و مخصوصاً هرمنوتیک فلسفی از کارهای ارزشمند داخل کشور است. استنتاج اهداف، برنامه درسی و ارزشیابی تحصیلی گزیده این کارهاست. صفایی موحد (۱۳۹۱) نیز در مقاله‌ای به این اشاره نموده با استناد به هرمنوتیک فلسفی، نظریه‌پردازی، پژوهش و برنامه‌ریزی برنامه‌ی درسی ماهیتی تکثرگرا، دیالکتیکی و بافت محور خواهد داشت. آنچه در این تحقیقات مشهود است، نو پا بودن این حوزه از مطالعات تربیتی است؛ که در ابتدا عمدتاً بر هرمنوتیک سنتی و رفته رفته گرایش بطرف هرمنوتیک فلسفی بوده است؛ اما توجه به هرمنوتیک و هرمنوتیک فلسفی در خارج - هرچند نسبت به سایر حوزه‌ها عمر کوتاه‌تری دارد- اما زودتر از محققین داخلی مورد توجه واقع شده است.

• نمونه‌ای از آثار و تحقیقات انجام شده در خارج

در مورد تحقیقات خارجی باید اذعان کرد هم تعداد کارهای انجام شده زیاد است و هم زودتر از کشور ما بدان توجه شده است.



هرمنوتیک و تربیت اثر گالاگر^۱ (۱۹۹۲) از کارهای انجام شده در این عرصه می‌باشد. ایشان هدف این اثر را آشنا ساختن افراد کم تجربه به کاربرست هرمنوتیک در تربیت و ایجاد تامل و چالش در افراد باتجربه در حوزه تربیت دانسته است. از دیگر کارهای انجام شده کار دیتر میسگلد^۲ (۱۹۹۲) می‌باشد که همسو با اندیشه خود گادامر یا به عبارتی تشریح آن است.

اما شاید اثر خود گادامر (۲۰۰۱) در حوزه تربیت مهمترین این آثار باشد؛ نام این اثر "تربیت همان خود تربیتی است"^۳ نام دارد.

این کتاب توسط پاتریک هوگان^۴ به انگلیسی ترجمه شده است. البته ایشان به تحلیل سخن گادامر درحوزه تربیت پرداخته است و اینکه گادامر تربیت را خود تربیتی می‌داند، منظور چیست. کار ماری متیو^۵ (۲۰۱۱) هم از کارهای ارزنده می‌باشد. ایشان پیام هرمنوتیک فلسفی برای تربیت را فروتنی دانسته و براین باور است که توجه به اندیشه و عقاید دیگران باعث خویشتن‌داری و تواضع فراگیران می‌شود.

خلاصه روش شناسی:

در این پژوهش از روش تحقیق تحلیلی - استنتاجی از نوع پژوهش‌های کیفی استفاده شده است

یافته ها :

با این وصف از هنر (تراژدی)، می‌توان ادعا داشت که در نظام آموزشی، انشاءنویسی با دوباره‌نویسی جابه‌جاشده است و ویژگی بداعت، خلق و غیرقابل‌پیش‌بینی بودن و حس تغییر را ندارد. پس

۱- بر اساس ماهیت دگرگون‌سازی هنر این دگرگونی هم در افق معلم، هم در افق شاگرد رخ می‌دهد، یعنی فرد ضمن انشاءنویسی، بر ماهیت وجودی‌اش می‌افزاید. تجارب خود را تعدیل می‌کند و معلم یا هر خواننده‌ی دیگر، با خواندن آن اثر به تأمل می‌پردازد.

۲- انشاءنویسی و آموزش آن، نه فقط با نوشتن بلکه از طریق مواجهه با سایر آثار و نقد آن‌ها بهبود می‌یابد. مثال: نمایش فیلم از سوی معلم و نقد آن در کلاس و همچنین بردن دانش‌آموزان برای دیدن نمایش به صحنه تئاتر و خواستن از آن‌ها تا برداشت‌های خود را از نمایش نوشته؛ یا اینکه اگر می‌خواستند در همین نمایش خودشان

1. Gallagher

2. Misgeld. Ditter

3 .. Education is self education. محتوا و پیام این آثار در فصول بعدی آورده شده است.

4. Padraig Hogan

5. Murray. Mative



نقش آفرینی کنند دوست داشتن ایفاگر کدام نقش از شخصیت های نمایش باشند؛ و دوست داشتند چگونه نمایش را ادامه دهند و پیش ببرند. معلم از آنها بخواهد همه این موارد را به صورت یک انشاء زیبا بنویسند، آنگاه معلم می‌تواند از روی نوشته

ها میزان خلاقیت دانش آموزان را بسنجد و همچنین تاحدودی از روی شخصیت هایی که دانش آموزان دوست دارند به جای آنها باشند به شخصیت آنها پی ببرند.

۳- از دانش‌آموزان خواسته شود نوشته‌های یکدیگر را ارزیابی کرده و نکات مشترک و متمایزشان را بیان نمایند، در نتیجه حس خود را از اندیشه متفاوت یکدیگر، بگویند و بنویسند. مثلاً: معلم از دانش‌آموزان درخواست می‌کند انشاء خود را با سایر دانش‌آموزان عوض کنند و با خواندن انشاء همکلاس خود، نقاط متمایز و مشترک پیدا کرده و حس خود را ابراز کند.

۴- مطالعه رمان یا داستان: معلم از یک دانش‌آموز در کلاس بخواهد کتاب داستانی را برای همه بخواند، اما به اتمام نرساند سپس از دانش‌آموزان بخواهد پایان داستان را با نوشته‌ها، حدس و خواسته‌های خود پیش ببرند؛ تا از این طریق هم قدرت تخیل و خلاقیت را در آنها بسنجد و هم دانش‌آموزان قادر به مقایسه آن با اصل داستان باشند.

۵- نوشتن، از یک اثر بدون این‌که تاکنون با آن اثر ارتباط مستقیم داشته باشد و نوشتن بعد از مواجهه مستقیم با اثر: مثلاً معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد درباره روز طبیعت انشاء بنویسند. بعد، یک انشایی در روز طبیعت و در طبیعت بنویسند؛ و تفاوت‌های موجود در این دو نوشته را بنویسند؛ یعنی مقایسه آنچه فکر می‌کرد و آنچه بعد از حضور در روز طبیعت دید و رخ داد؛ یعنی سه نوشته برای یک عنوان.

۶- نوشتن درباره یک رخداد بر اساس تجارب فردی و مقایسه آن با شاهد عینی آن رخداد؛ و برداشت از تفاوت و تشابهات نوشته‌شده فرد و شاهد عینی. برای مثال، معلم از دانش‌آموزان بخواهد انشایی درباره چگونگی وقوع انقلاب بر اساس آنچه خودشان می‌دانند بنویسند و بعد از کسی که در آن روزها بوده در این باره بپرسند و سپس دو نوشته را باهم مقایسه کنند.

۷- بیان احساسات خود بعد از دیدن مسابقه‌های ورزشی یا هر رویداد موردعلاقه‌شان: در این هنگام از دانش‌آموز خواسته شود تا اظهارات خود را از آنچه انتظار داشته و چه رخ داده است بیان کند.

نتیجه گیری:

با استناد به هنر در اندیشه گادامر تغییر و ماهیت دگرگون سازی در اندیشه فراگیر و معلم مسئله مهمی است؛ یعنی فرد ضمن انشاءنویسی، بر ماهیت وجودی‌اش می‌افزاید. تجارب خود را تعدیل می‌کند و معلم یا هر



خواننده‌ی دیگر، با خواندن آن اثر به تأمل می‌پردازد. حتی فراتر از این، تغییر در محتوای دروس هم بر اثر این تعامل کلاسی ممکن است رخ بدهد همچنین باز اندیشی در انشاء‌نویسی این گونه که تکالیف در انشاء‌نویسی صرفاً نوشتن از سوی فراگیر نیست بلکه نقد سایر آثار هم مدنظر است این آثار می‌تواند کتب دیگران، نوشته‌ها، فیلم و آثار دیگران و حتی نوشته‌های هم‌کلاسی‌های فراگیر باشد. با توجه به مفهوم تراژدی تفاوت واقعیت و افق فکری مسئله قیاس این دو مهم است پس معلم نوشته‌ها را با امور واقع رودررو می‌کند یعنی انتظارات با آنچه که رخ داده است. این فرایند یعنی بده و بستان افق‌ها که در ماهیت هنر (تراژدی) گادامر است خلاقیت، بازاندیشی، را به نوشتار کودکان می‌آورد.

فهرست منابع:

۱. احمدی، بابک (۱۳۸۳). *ساختار و هرمنوتیک*، تهران: انتشارات گام نو
 ۲. بهشتی، محمدرضا (۱۳۸۸). *متن: نقطه تلاقی هرمنوتیک فلسفی و نظریه ادبی هرمنوتیک پدیدارشناسانه هانس-گئورگ گادامر، پل ریکور و نظریه ادبی جدید. فصلنامه نقد ادبی*. ۲ (۶)، ۲۵ - ۵۲.
 ۳. جمشیدی‌ها و همکاران (۱۳۸۷). *هرمنوتیک و مسئله تاریخ‌مندی فهم. فصلنامه تحقیقات فرهنگی*. ۱ (۴). ۱۵۹-۱۹۱.
 ۴. چناری، مهین (۱۳۷۸). *روش تدریس در هرمنوتیک فلسفی. اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۴ (۲۰۱). ۴۵-۶۲.
 ۵. گادامر، هانس گئورگ (۱۳۸۴). «آموزه قرن» گفتگوی فلسفی با ریکاردو دستوری، نشر اختران، تهران.
 ۵. رضوی، محمد (۱۳۷۴). *تقریرات درسی اندیشه سیاسی غرب*. دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران.
 ۶. رهبری، مهدی (۱۳۸۵). «هرمنوتیک و سیاست» مروری بر نتایج سیاسی هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر، نشر کویر، تهران.
 ۷. طاهری، رضا (۱۳۸۹). *زیباشناسی در هرمنوتیک فلسفی گادامر*، تهران نشر، نگاه معاصر
 ۸. گالووی، آلن (۱۳۷۳). *الهیات تاریخی*. ترجمه مراد فرهادپور. تهران: انتشارات صراط.
 ۹. میسگلد، دیتر (۱۳۸۵). *فیلسوفی علیه فلسفه*. ترجمه حسین مصباحیان. تهران، نشر کوچک.
 ۱۰. نسهایمر، جوئل (۱۳۸۱). *هرمنوتیک فلسفی و نظریه ادبی*، ترجمه مسعود علیا، تهران: انتشارات ققنوس.
1. Gadamer, H. G. (2001). Education is self-education. Translated by John Cleary and Pdraig Hogan. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), 529-538.
 2. Gadamer, H. G. (1994), Introduction to philosophical Hermeneutics, Joel C. Weinsheimer, Jean Grondin, New haven and London, Yale University Press.
 3. Gadamer, H. G. (1998) the Relevance of the Beautiful and Other Essays.
 4. Gallagher, S. (1992). Hermeneutics and education. New York: State University Press.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



5. Translated by Nicholas Walker. Cambridge and New York.
6. Misgeld. D & Nicholson G. (1992). Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History. Translated by Lawrence Schmidt and Monica Reuss. State University of New York Press.
7. Murray .M ((۲۰۱۱). Recognition, Humility and Education: A Hermeneutic Approach. College of DuPage.8 (28).100-103.