

هرمنوتیک و تعلیم و تربیت



نوشته: علی ستاری



معرفی مقاله

هرمنوتیک را نظریه یا علم تأویل دانسته‌اند. استفاده از این نظریه سابقه‌ای طولانی دارد و در گذشته از آن در تأویل و تفسیر متون دینی استفاده می‌شده است. روش تأویل در باور «تقدس متن» ریشه دارد. با گذشت زمان، موضوع هرمنوتیک از محدوده تفسیر متون دینی خارج شده و به عرصه علوم مختلفی چون تاریخ، هنر، اقتصاد، علوم سیاسی و نیز تعلیم و تربیت راه یافته است.

در این مقاله، نویسنده می‌کوشد پیشینه تاریخی و تحولات هرمنوتیک و نیز شیوه‌های نوین و کهن آن را به اختصار توضیح دهد. رابطه میان هرمنوتیک و تعلیم و تربیت، مراحل تحول تاریخی و کاربرد هرمنوتیک در تعلیم و تربیت و کاربردهای هرمنوتیک در تعلیم و تربیت نوین که به طور نسبتاً مفصل در این مقاله بررسی شده است.

مقدمه

به طور سنتی، هرمنوتیک را نظریه یا علم تأویل دانسته‌اند. به کارگیری این نظریه در عمل از دوران کهن رایج بوده و در گذشته برای تأویل و تفسیر متون دینی از آن استفاده می‌شده است. مناقشات رایج در مسیحیت و یهودیت و نیز در بین سایر مذاهب بر سر تفسیر کتاب مقدس از جمله مصادیق این ادعاست. تغییر و تحول نظریه هرمنوتیک بیش‌تر در اصول حاکم بر آن و شیوه‌های رایج در به کارگیری این نظریه است. در این گفتار، سعی بر آن است که در یک زمینه تاریخی به چگونگی پیدایش نظریه و نیز وضعیت برخورد اندیشه‌گران با آن پرداخته شود. سپس، ارتباط هرمنوتیک با تعلیم و تربیت از نوع کهن آن - که جنبه دینی داشته - و تعلیم و تربیت نوین - که دارای نظام رسمی است - مورد بررسی قرار می‌گیرد و در آخر، پیشنهادهایی برای رفع مشکلات امروز نظام‌های تعلیم و تربیت ارائه می‌گردد.

کاوشی در لفظ هرمنوتیک^۱

هرمنوتیک را می‌توان آیینی با سابقه و بسیار کهن دانست. روش تأویل، ریشه در باور «تقدّس متن» دارد. و گونه‌ای محدود کردن دو جهان بینی بیرونی و درونی نسبت به متن است. واژه یونانی «هرمنیا» از «هرمس» آمده و هرمس رسول و پیام‌آور خدایان و پیوند میان نامیرایان و میرندگان بود که گاه خبر شوم و گاه خبر خوش به همراه داشت. گفته‌اند راهنمای روح مردگان به جهان دیگر نیز او بوده است. در رساله «کراتیلوس» افلاطون تأکید شده است که «هرمس خدایی است که زبان و گفتار را آفریده است. هم تأویل‌کننده است و هم پیام‌آور.» ارسطو هرمنیا را صرفاً گشودن رمز تمثیل‌های کهن نمی‌دانست. بلکه تمامی سخن تلقی می‌کرد و دلالت و معنا را در این عنوان جای می‌داد. (۱)

پیشینه هرمنوتیک

تاریخ پیدایش هرمنوتیک به فیلسوفان و نویسندگان سده‌های میانه بر می‌گردد. در اروپای سده‌های میانه، سخن دین، دانش و فلسفه رنگ تأویل به خود گرفت و روش تأویل به مجموعه متون گسترش یافت. فیلسوفان و نویسندگان خود را ناچار یافتند که شرح‌ها و تأویل‌هایی بر اندیشه‌ها و آثار خویش بنویسند. کتاب «ضیافت» اثر دانت از مهم‌ترین آثار تاریخ هرمنوتیک به حساب می‌آید. در میان مسلمانان، اخوان الصفا، حروفیان، اسماعیلیان، باطنی‌ها و اهل تصوّف تأویل رمزی کلام خداوند را یگانه راه سعادت می‌دانستند و همان‌ها روش تأویل را کامل کردند. (۲) تا قرن نوزدهم تنها قاعده‌های مربوط

به متون دینی، فلسفی، هنری و حقوقی وجود داشت. این قواعد به لزوم آشنایی نویسندگان با زبان، متن و قواعد دستوری و نیز چگونگی به کار بردن واژه‌ها و ترکیب‌ها، تأمل در سبک و موقعیتی که مؤلف در آن متن را پدید می‌آورد، مربوط می‌شد اما هنوز در باره «فهمیدن»^۲ به عنوان نوعی از معرفت و شناخت، بررسی دقیقی نشده بود.

آن چه مهم‌ترین تأثیر را در پیدایش بررسی‌های مربوط به «فهمیدن» به جای گذاشت، بحث‌های دقیق درباره «زبان» بود. به تدریج معلوم شد که همان طور که زبان پدیده‌ای تاریخی و متحول است، فهم متون هم مسئله‌ای تاریخی است. (۳)

فهم انسان‌ها از متون متحول است و ثابت نمی‌ماند. برای مثال، آن چه از متون نوشته شده به دست افلاطون و ارسطو و در عصر آن‌ها دریافت می‌شده، با فهمی که امروزه از آن متون به عمل می‌آید، متفاوت است.

بعد از قرن نوزدهم به دلیل سرعت گرفتن تحولات علمی، اقتصادی و سیاسی، بررسی‌ها و تأملاتی پیچیده برای فهم متون گذشته ضرورت یافت؛ بنابراین، بعد از قرن نوزدهم مسئله فهمیدن و تفسیر، نیازی بود که رفته رفته خود را به وضوح نشان می‌داد. در رهگذر این بررسی‌ها، نظریه‌ها و روش‌های فهمیدن شکل گرفت و هرمنوتیک - آن گونه که امروز هست - به تدریج به وجود آمد. (۴)

عمدتاً اعتقاد بر این است که فردریش شلایر ماخر (۱۸۳۴ - ۱۷۶۸) مؤسس هرمنوتیک نوین می‌باشد اما این ویلهم دیلتای (۱۹۱۱ - ۱۸۳۳) بود که در ابتدا رؤیای گسترش قواعد اصولی و بنیادی را که نتایج و استنتاجات آن‌ها به اندازه علوم طبیعی و عینی معتبر باشد، برای علوم مربوط به فرهنگ بشری پروراند. رؤیای دیلتای با رشد سریع و فزاینده رشته‌های تخصصی چون تاریخ هنر، انسان‌شناسی، اقتصاد، ادبیات، علوم سیاسی، روان‌شناسی، فلسفه و غیره که امروزه ساختار سازمانی دانشگاهی مدرن، آن‌ها را به رسمیت شناخته و پاس می‌دارد (۵)، بسیار تحقق یافت. در پی آن، تعلیم و تربیت امروزی که ملهم و متأثر از یافته‌ها و اصول حاکم بر روان‌شناسی - به ویژه روان‌شناسی یادگیری - است از نگرش هرمنوتیکی تأثیر پذیرفت.

در سال‌های اخیر، پاره‌ای از جریان‌های فکری نیرومند بار دیگر هرمنوتیک را پیش کشیده‌اند؛ تا آن جا که علاقه و توجه به آن در میان منتقدان ادبی، جامعه‌شناسان، مورخان، انسان‌شناسان، متألهان، فلاسفه و دانش پژوهان دینی شروع به رشد کرده است. این جریان‌ها عبارت‌اند از:

۱ - نظریه‌های جدید رفتار انسان، روان‌شناسی و علوم اجتماعی که در آن جلوه‌ها و مظاهر فرهنگی انسان، تجلیات ناخودآگاه و سائقه‌های غریزی^۳ یا بازتاب علایق طبقاتی را شامل

می‌شوند.

۲- رشد و گسترش معرفت‌شناسی و فلسفه زبان که به دعوی‌هایی منجر شده است؛ از جمله این که آن چه در یک فرهنگ معین «حقیقت» محسوب می‌شود، کارکرد ساختارهای زبان شناختی است که فراتر از تجربه قرار گرفته است.

۳- بحث‌هایی که فلاسفه‌ای چون «لودویک ویتگنشتاین» و «مارتین هایدگر» پیش کشیده‌اند؛ از جمله این که کل تجربه انسانی اساساً به صورت تفسیری است و همه داورها در بافت و زمینه‌ای از تفسیر قرار می‌گیرند که واسطه‌هایی بین فرهنگ و زبان هستند و راه یافتن به ورای آن‌ها ناممکن است.

شیوه‌های کهن هرمنوتیک

گفتیم که در گذشته، سخن دین و فلسفه رنگ تأویل به خود گرفت و سپس روش تأویل به مجموعه متون، گسترش یافت. این روش برخورد با متون به دو صورت شکل می‌گرفت:

۱- روش تبیین^۴: در روش تبیین با استفاده از قواعد مربوط به متن و گفتار به بررسی چگونگی به وجود آمدن متن یا گفتار پرداخته می‌شد.

۲- روش تفسیر^۵: در روش تفسیر به مفهوم نهفته در متن یا گفتار توجه می‌گردید. (۷)

شیوه‌های نوین هرمنوتیک

در هرمنوتیک نوین در برخورد با متن، چهار شیوه وجود دارد که هر یک از آن‌ها با یک سؤال مشخص متمایز می‌شود:

۱- فهم یک متن چیست و شرایط تحقق آن کدام است؟

۲- چگونه علوم فرهنگی در روش و صورت از علوم طبیعی متمایز می‌شوند؟

۳- شرایطی که انواع گوناگون فهم انسان را ممکن می‌سازد، کدام است؟

۴- چگونه می‌توانیم مسائل دشوار مفهومی مرتبط با مفاهیمی چون «فهم» و «معنا» را حل کنیم و چنین راه حلی چگونه ما را یاری می‌دهد تا رسالت تفسیر را دریابیم؟

هر یک از این پرسش‌ها و مفهوم هرمنوتیک حاصل از آن اغلب با سایر پرسش‌ها و مفاهیم به دست آمده اصطکاک می‌یابد و نظریه پرداز هر یک از آن‌ها ممکن است با موضوعاتی که مربوط به دیگری است، سر و کار پیدا کند. با این حال، این چهار شیوه آن قدر متمایز و مشخص‌اند که می‌توانند وسیله اکتشافی مفیدی برای سازمان دهی آن چه به دنبال می‌آید، باشند. (۸)

الف) هرمنوتیک به عنوان واری و تفسیر متون

در هرمنوتیک نوین، شلایر ماخر بنیان گذار حل مسائل و کشمکش های پیرامون تفسیر متون، شناخته می شود. نظریه هرمنوتیکی شلایر ماخر حول دو محور بنا شده است:

۱- فهم دستوری^۱: روش های خاص بیانی و اشکال زبان شناختی فرهنگی که مؤلف مورد نظر در آن زیسته و اندیشه اش تحت تأثیر آن شکل گرفته است.

۲- فهم فنی^۲ یا روان شناختی که به فردیت منحصر به فرد یا استعداد و نبوغ خلاق آن می پردازد. تفسیر صحیح نه تنها به فهم زمینه فرهنگی و تاریخی مؤلف نیاز دارد بلکه به درک فردیت و شخصیت منحصر به فرد او نیز نیازمند است. این امر می تواند تنها توسط عمل پیش گویی انجام پذیرد. پیش گویی نوعی خیزش شهودی است که طی آن مفسر، آگاهی مؤلف را درباره زندگی می سنجد و با دریافت این آگاهی، در زمینه وسیع تر فرهنگی می تواند مؤلف را بهتر از خود او بشناسد.

ب) هرمنوتیک به عنوان پایه ای برای علوم فرهنگی

راه دوم اندیشیدن پیرامون هرمنوتیک، در نظر گرفتن آن به عنوان فراهم کننده اصول بنیادی و پایه برای علوم فرهنگی در مقابل علوم طبیعی است. این اصول و قواعد، احتمالاً خطوطی مرزی را که جداکننده انواع کلی گوناگون تفسیر ادبی، هنری، فلسفی، حقوقی، دینی و غیره است، بنا می کنند و روش ها و قانون های هنجاری، عینیت، صحت و اعتبار را برای هر نوع وضع می نمایند. به طور خلاصه، این نوعی از هرمنوتیک عام به شمار می آید. ویلهم دیلتای عموماً به عنوان بهترین شارح و نماینده این دیدگاه از هرمنوتیک شناخته می شود و امیلیوتی، مورخ حقوق ایتالیایی، شاید مشهورترین حامی معاصر آن باشد. دیلتای گرچه عمیقاً تحت تأثیر شلایر ماخر بود، در جوانی مقاله ای ارزشمند در هرمنوتیک شلایر ماخر و پس از آن زندگی نامه ای به یاد ماندنی درباره او نوشت اما فرض شلایر ماخر را مبنی بر این که هر اثر یک مؤلف، فرع و حاصل یک اصل پوشیده موجود در ذهن اوست، رد کرد. او این فرض را عمیقاً ضد تاریخی می دانست؛ زیرا به قدر کافی به تأثیرات خارجی اثر یا تحول مؤلف توجه نمی کرد. به علاوه، دیلتای تصور می کرد که هرمنوتیک عام به پرداخت اصولی معرفت شناختی نیاز دارد که در خدمت علوم فرهنگی باشد. به همان ترتیبی که اصول کانت بر فیزیک نیوتن صحه گذاشت. اگر کانت «نقد عقل محض» را بسط داد، دیلتای نیز زندگی خود را وقف «نقد عقل تاریخی» کرد.

علوم فرهنگی در مقابل علوم طبیعی

هرمنوتیک دیلتای به روشنی تمام، بر تمایز شدید بین روش های علوم فرهنگی و

روش‌های علوم طبیعی مبتنی است. روش مشخص علوم فرهنگی، فهم است؛ در حالی که روش علوم طبیعی تبیین می‌باشد. دانشمند علوم طبیعی حوادث را با به کارگیری قوانین عام و کلی شرح می‌دهد؛ در حالی که یک مورخ نه کشف می‌کند و نه چنین قوانینی را به کار می‌گیرد بلکه پیش‌تر در پی فهم کنش‌های کارگزاران و عاملان به وسیله کشف مقاصد، اهداف، نیات و ویژگی‌های شخصیتی آن‌هاست. چنین کنشی فهم‌پذیر است؛ زیرا کنش‌های انسان برعکس حوادث طبیعی «درونی» دارند که ما به دلیل این که انسانیم، می‌توانیم آن‌ها را بفهمیم. بنابراین فهم کشف «من» در «تو» است و چنین کشفی به سبب ماهیت انسانی عام و مشترک، امکان‌پذیر است.

نظریه‌های روان‌شناختی

هرمنوتیک در زمینه ماهیت انسانی تابع دیدگاه فرد است. میزان و درجه این تابعیت به طور ریشه‌ای‌تر در نظریه‌های روان‌شناختی نوین همچون نظریه‌های فروید و یونگ شرح داده شده است. هرمنوتیک فروید «قصد و منظور مؤلف» را به عنوان مقوله‌ای سطحی رد می‌کند و برای رأی کلاسیک هرمنوتیک معنای متفاوتی را پیشنهاد می‌دهد. در این زمینه، فروید عقیده دارد که مفسر بهتر از خود مؤلف می‌تواند او را بفهمد. از نظر شلایر ماخر و ديلتای، معنای این رأی آن است که مفسر، زمینه و بافت فرهنگی و زبان شناختی را که مؤلف از آن‌ها آگاه نیست، بهتر می‌فهمد. از نظر فروید، بر این اساس مفسر، کلیدی نظری برای گشودن معانی ناخودآگاه دارد که احتمالاً هیچ مؤلف گذشته‌ای نمی‌تواند از آن‌ها آگاه باشد.

مفسر انگیزه‌های ناخودآگاه و غرایز و ساز و کارهای سرکوب‌کننده‌ای را که شیوه بیان موجود مؤلف را تعیین می‌کند، به طور علمی‌تری می‌فهمد. متون، کدهای معناداری هستند که تنها مفسر دانشمند کلید آن‌ها را در اختیار دارد. مفهوم برخوردار همدلانه^۹ در نظریه ديلتای، مبین ارتباط مفهوم هرمنوتیک با بعد روان‌شناختی آن است. نظریه تأویلی ديلتای هم ادامه دنباله روی از نظریات شلایر ماخر است. از آن جا که آثار اصلی شلایر ماخر در اختیار ديلتای نبوده است، وی تنها بخش روان‌شناختی نظریه سلف خود را پرورش داده و بعد زبان شناختی آن را که نظریه تأویل قرن بیستم شد، نادیده گذاشته است.

بنابراین، به عقیده ديلتای، فهم و تفهم در درجه اول مستلزم افشای ابعاد روانی نویسنده و نزدیک شدن به تجربه درونی او از طریق برخوردار همدلانه با محتوای متن است. (۹)

شلایر ماخر نیز نظریه تأویل را در دو سطح در نظر گرفت. سطح اول دستور زبان است که با فهم متن به عنوان جزئی از یک جهان زبانی سر و کار دارد. سطح دوم که او آن را

سطح روان شناختی یا سطح فنی می‌خواند و با سهم و نقش خاص نویسنده، به عنوان کارگزاری با ویژگی‌های روحی و روانی خاص سر و کار دارد؛ به زعم او: «وظیفهٔ مفسر در این سطح این است که نویسنده را بهتر از خود او دریابد.» (۱۰)

هرمنوتیک و تعلیم و تربیت

همان طور که قبلاً اشاره شد، ديلتای با قصد گسترش قواعد اصولی و بنیادی برای علوم فرهنگی به اندازهٔ علوم طبیعی و عینی تلاش کرد و در پی آن با گسترش رشته‌های تخصصی مانند تاریخ، هنر، انسان‌شناسی، اقتصاد، ادبیات، علوم سیاسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی رویای ديلتای تحقق یافت. جریان‌های فکری مربوط به نظریه‌های جدید رفتار انسان که موضوع اصلی علم روان‌شناسی به حساب می‌آید، در تعلیم و تربیت و به ویژه در مفهوم امروزی آن تأثیر فراوانی گذاشت. نظریه‌هایی همچون تجلیات روح ناخود آگاه، سائقه‌های غریزی، انگیزش، علائق، وجود تفاوت‌های فردی در انسان و غیره که در تعلیم و تربیت، در کنش و واکنش‌های مربی و مترقی مؤثرند.

با این توضیح، قبل از بیان رابطهٔ هرمنوتیک و تعلیم و تربیت، لازم است مفهوم تعلیم و تربیت نیز همانند هرمنوتیک مورد بررسی قرار گیرد.

مفهوم تعلیم و تربیت

در جریان تاریخ تعلیم و تربیت، در مورد مفهوم تعلیم و تربیت موضع‌گیری‌های متفاوتی شده است. در بین فلاسفه و متفکران، آن که بیش‌تر به جنبه‌های فردی وجود آدمی می‌اندیشد، تعلیم و تربیت را کوششی در جهت غنی کردن رغبت‌های فرد معرفی می‌کند و آن که به جنبه‌های اجتماعی توجه دارد، تربیت را فن اجتماعی بار آوردن افراد می‌داند و کسی که انسان‌گراست، تربیت را تحقق انسان واقعی در جوامع بشری قلمداد می‌کند. جان استوارت میل، هر تأثیری را که آدمی در معرض آن است، اعم از این که منشأ آن اشیا، اشخاص یا جامعه باشد، "تربیت" اطلاق می‌کند. "دورکیم با نگرش اجتماعی خاص خود، تربیت را عملی می‌داند که نسل بزرگ سال بر نسلی که هنوز برای زندگی در جمع رسیده و پخته نیست، اعمال می‌کند و هدف آن فعال ساختن و توسعهٔ حالات جسمی، فکری و مغزی فرد می‌باشد." (۱۱)

دیوئی عقیده دارد که «به طور کلی، تربیت مجموعهٔ فرآیندهایی است که از طریق آن گروه یا جامعه - چه کوچک و چه بزرگ سال - قدرت‌ها و مقاصد مکتسب خود را منتقل می‌کند تا بقا و رشد مداوم خویش را تضمین کند.» (۱۲) در متون مربوط به تعلیم و تربیت،

تعلیم را بیش تر به رشد ابعاد فکری و ذهنی و تربیت را به رشد ابعاد جسمی، عاطفی و اجتماعی فرد نسبت می دهند.

هر یک از مفاهیمی که از تعلیم و تربیت ارائه شد، در هر حال از دو بعد «تعلیم» و «تعلّم» تشکیل یافته است. تعلیم که نیازمند مرتبی است و تعلّم که به متربی مربوط می شود. البته ابعاد دیگری مانند محتوا، روش و غایت نیز در تعلیم و تربیت وجود دارند. در این جا به توضیح غایت تعلیم و تربیت می پردازیم.

غایت تعلیم و تربیت

فلسفه حاکم بر تعلیم و تربیت همچون فلسفه حاکم بر سایر علوم، وظیفه خاص خود را دارد و غایات و اهدافی را دنبال می کند. همه فلاسفه بزرگ از قدیم و جدید، قسمت اعظم اوقات خود را به تفکر درباره غایات و اهداف تربیت اختصاص داده اند و تلاش متفکرانه نظیر کنفسیوس، افلاطون، غزالی، جان لاک و دیوئی در این مورد از هر حیث اعجاب انگیز است. سطوح هدف نیز از کلی به جزئی تغییر می کند. از غایت نهایی - که حرکت استکمالی انسان به سوی کمال است - گرفته تا قدم های جزئی در کلاس درس و در ارتباط با یک مطلب خاص، دامنه متغیر هدف تعلیم و تربیت را در بر می گیرد. از این رو، در این جا به ارتباط هرمنوتیک و تعلیم و تربیت با توجه به اهداف کلی و جزئی تعلیم و تربیت می پردازیم.

تأکید فلسفه برای ساختن جامعه ای دینی (فلاسفه اسلامی) یا سوسیالیستی (فلاسفه جامعه گرا) یا امتی پای بند عدالت، حق، صواب و عقل، بر اهداف کلی و نهایی تعلیم و تربیت اشاره دارد. لیکن تلاش مرتبی برای ایجاد ارتباط صحیح با مرتبی در کلاس درس برای برداشتن گام های تعلیم، یک هدف تربیتی جزئی است. ارتباط هرمنوتیک در دو بعد تربیت دینی از نوع تعالیم انبیا و تربیت جدید از نوع آموزش های امروزی نیز لازمه بحث حاضر می باشد. در ضمن بحث، دلیل چنین تفکیکی که با بحث هرمنوتیک ارتباط دارد، روشن خواهد شد.

تربیت دینی و ساختار ثلاثی هرمنوتیک

سابقه تربیت دینی بسیار طولانی تر از تعلیم و تربیت به مفهوم امروزی آن است. گفتیم که برخی از اندیشه گران هرمنوتیک، ساختار هرمنوتیک را به دلیل ارتباط و همخوانی با نام هرمس، خدای یونانی می دانند. این ساختار ثلاثی از یک نشانه یا پیام (متن)، یک واسطه (مفسر) و یک مخاطب تشکیل شده است. و 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. (۱۳) 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 معنای قدسی، باطنی و رموزی هستند که رخدادهایی را در «جهان معنا» تکرار می‌کنند. «کربن» بارها از همانندی هرمنوتیک قرآنی و هرمنوتیک عرفانی مسیحی یاد کرده است. بنا بر این بنیان فکری، آیه‌های قرآن مجید جدا از معنای 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 جمله نخستین گروه اندیشه‌گران 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 نکته علم باطنی - یعنی باور به تمایز معنایی میان قرآن و علم شریعت - با اخوان الصفا هم نظر بودند. (۱۴)

واژه تفسیر در قرآن مجید تنها یک بار آمده است؛ در سوره فرقان، آیه ۳۳: «ولا یأتونک بمثل الاّ جئناک بالحقّ و احسن تفسیراً».

در این آیه معنای تفسیر بیان، توضیح و شرح داده شده است: هیچ مثلی برای تو نیاورند، مگر آن که پاسخش را به راستی و در نیکوترین بیان [تفسیر] بیاوریم. (۱۵)

مفهوم «واسطه» در یونان باستان «هرمس»، در مسیحیت حضرت مسیح و در اسلام در درجه نخست، الفاظ قرآن است. از همین جهت، میان مفسران مسلمان شیوه‌ای از تفسیر معروف به «تفسیر قرآن به قرآن» مشهور است. بنابراین شیوه، برای فهم آیه‌ای از قرآن مجید می‌توان از آیه یا الفاظ دیگری 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 به عنوان 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. هر چند شواهد روشنی در دست است که پیامبران نیز در انجام رسالت خویش همچون معلمان عمل می‌کرده‌اند. حدیث «انّی بعثت معلماً» (۱۶) اشاره‌ای آشکار به این مضمون دارد. هم‌چنین، نخستین و ارزنده‌ترین وظیفه هر گروه‌تازه‌ای 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 شیوه اسلامی پیچیده 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. (۱۷) به طور کلی می‌توان گفت که شیوه تعلیم انبیا به صورت 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 رابطه آن با تربیت دینی به صورتی که در گذشته وجود داشته، به آن بعد از هرمنوتیک که در آن متون دینی واری و در بونه 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 جمله مصادیق موجود در رابطه هرمنوتیک با تربیت دینی است.

هرمنوتیک و تعلیم و تربیت نوین - مترّبی در متن

اصول هرمنوتیک اصولی کاملاً ثابت و متفق علیه نیستند اما در هر حال، دیدگاه هرمنوتیکی بر آن است که اگر ما می‌خواهیم در مورد «انسان» کار کنیم، باید به طرف اصول هرمنوتیک گرایش پیدا کنیم. به عبارت دیگر، تعلیم و تربیت انسان، مستلزم گرایش به سمت این اصول است. امروز جدیدترین نظریه‌های موجود در تعلیم و تربیت، مترّبی را مهم‌ترین عنصر تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند و او را در مرکز فعالیت‌های تربیتی قرار می‌دهند. این طرز فکر حتی در قدیم‌ترین نظریات تربیتی نیز جایگاهی خاص داشته است. افسلاطون آموزش و پرورش را استخراج حقایقی که در فراگیرنده مستور است یا آشکار کردن آگاهی او از این حقایق می‌داند. دو هزار سال بعد روسواز بروز طبیعی انگیزش‌ها و علائق کودک در جهت خیر، حقیقت و زیبایی، دفاع و جانبداری کرده است. طبق نظر روسوا،

معلم باید کودک (فراگیرنده) را از نفوذ و تأثیر مخرب و تباہ کننده جامعه بزرگسالان، مصون نگاه دارد. تا هنگامی که او توانایی‌هایی را که در وجودش به ودیعه گذاشته شده است، آشکار سازد. فروبل^۱ باره اندازی کودکان و باغ کودکان در رشد و تکامل این گونه افراد قدم‌های مؤثری برداشت. (۱۸) در ابتدای قرن بیستم نیز جان دیوئی مکتب تجربی خود را در شیکاگو تدوین کرد. دیوئی از استعمال کلمه «کودکستان» به شدت احتراز می‌کرد.

به دنبال تحلیل‌های عمیق و نافذ جان دیوئی، اندیشه آموزش و پرورش به عنوان رشد شخصی، دستخوش تحولی شد. به نظر دیوئی، چیز عجیب و شگفت آوری 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. (۱۹)

به این ترتیب، چنان چه بخواهیم مرتبی به عنوان مرکز و متن اصلی در عمل تربیتی قرار گیرد، لازم است ویژگی‌های رفتاری او از جمله فرایندهای شناختی‌اش در سنین مختلف رشد، علائق و میزان انگیزش او، بلوغ عاطفی، سوابق فردی و اجتماعی و خانوادگی و تجارب گذشته‌اش شناخته شود. با نگاهی به روش‌های روان‌شناختی هرمنوتیک که ديلتای آن را «برخورد همدلانه» می‌نامید و شلایر ماخر از آن با عنوان «سطح فنی» نام می‌برد، وظیفه مربی که در فعالیت‌های آموزشی نقش مفسر را بازی می‌کند، این است که بین مرتبی و خود پلی بزند و در شناخت جنبه‌های مختلف رفتاری و شخصیتی مرتبیانش آنان را بهتر از خودشان بشناسد. هم چنان که ديلتای معتقد بود که فهم و تفهّم در درجه نخست، مستلزم افشای ابعاد روانی فرد است، مرتبی نیز در صدد بر می‌آید که به ابعاد روحی و روانی مرتبی خود پی ببرد. در مباحث تعلیم و تربیت از این توجه مرتبی به ابعاد روحی و روانی و خصوصیات خانوادگی و اجتماعی مرتبیان، با عنوان «اصل توجه به تفاوت‌های فردی» یاد می‌شود. توجه به تفاوت‌های فردی مرتبیان باعث تفسیر دقیق و شناخت کافی مرتبی از واقعیت‌های نهفته در شخصیت فردی و اجتماعی آنان می‌شود و بین مرتبی و مرتبی ارتباط مؤثری ایجاد می‌کند. در نتیجه، عمل تربیتی مبتنی بر واقعیات شکل می‌گیرد و از پیش داوری‌های مرتبی جلوگیری می‌شود. کوشش اشتاینر در توضیح اصول پنج گانه تعلیم و تربیت در بحث از اصل کمال می‌گوید: «هرگز عمل تربیتی را فقط بر اساس چشم انداز خاصی مشخص مکن! همیشه آن را طبق طبیعت و ساخت کلی شخصیت در حال تکوین مورد تربیت تعیین کن! چون علائق محرّکه، سراسر وجود آدمی را به کار می‌گیرد، توجه مرتبی هم باید بر آن‌ها متمرکز باشد.» همین طور در بحث از ارزش‌شناسی در ذیل همان مطلب می‌افزاید: «سازمان ارزش‌شناسی خود شخص، نباید مقیاس مطلق سازمان

ارزش‌شناسی سایر اعضای جامعه باشد.» (۲۰) بنابراین، برخورد همدلانه‌ای که ديلتای بر آن تأکید داشت، شناخت دقیقی از متربی به مربی خواهد داد و به این ترتیب، عمل تربیتی عملی واقع بینانه خواهد شد.

تعلیم و تربیت و علایق علم

همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد، هرمنوتیک در مجموع دو گام را پشت سر گذاشته است؛ اولین گام این که بین علوم طبیعی و علوم انسانی تفاوت قائل شده است؛ چیزی که ديلتای موافق آن بود. دومین گام این که امروزه هرمنوتیک بین علوم طبیعی و علوم فرهنگی تفاوتی قائل نمی‌شود. از طرفداران این عقیده می‌توان به هایدگمر و شاگرد او هابرماس اشاره کرد. هابرماس از جمله صاحب‌نظرانی است که بین علوم طبیعی و علوم انسانی تفاوتی قائل نیست. هابرماس چنین می‌اندیشید که امروزه تأمل در باب معنی دانش، تنها در فلسفه ممکن است، نه در درون علم. هابرماس امیدوار بود که با پرده‌برداری از آن چه او آن را علاقه حقیقی به علوم طبیعی می‌داندست و با نشان دادن ریشه‌های عمیق این علوم در قلمرو محدودی از حیات، بتوان سایر قلمروها را برای نگرشی که بیش‌تر رنگ تأویلی و تفسیری داشت، حفظ و حراست نمود. نگرشی که در پرتو آن می‌توان معنای ارزش‌ها و نهادهای انسان ساخته را با تفسیر مشارکتی و نه عینی‌سازی جدایی‌آفرین دریافت کرد. (۲۱) در این جا به بحث درباره نظریه «علایق علم» که از زاویه دید هابرماس مطرح گردیده و در نتیجه به مسائل تعلیم و تربیت از دیدگاه هرمنوتیکی نظر کرده است، می‌پردازیم.

هابرماس اولین کسی بود که در دهه ۱۹۶۰ به طور نظام یافته به طرح این مسئله پرداخت که به رغم نگرش اثبات‌گرایانه خنثی بودن علم از حیث ارزشی، همه علوم در واقع علایق ذاتی معینی دارند. مراد او از «علاقه»، ساختار مفهومی و روش شناختی علم معینی است که پیشاپیش، آن علم را به انواع معینی از کاربرد متمایل می‌سازد. (۲۲) هابرماس برای علاقه دو مطلب را ذکر می‌کند: «علاقه از^۹» و «علاقه به^{۱۰}». «علاقه داشتن به علم از جانب مخاطبان علم - یعنی متربیان - نمونه‌ای از «علاقه به» است؛ مثلاً شخصی ممکن است به یادگیری ریاضیات علاقه نشان دهد. این علاقه او نمونه‌ای از «علاقه به» است. «علاقه از» در بدنه خود علم و چهارچوب آن قرار دارد و به محتوای یک علم مربوط می‌شود. بحث از علوم طبیعی با «علاقه از» در ارتباط است. در مقابل، علوم انسانی و برخی علوم اجتماعی که با مشی تجربی - تحلیلی تناسب ندارند - همچون تاریخ، جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی که هابرماس آن‌ها را «تاریخی - تأویلی»^{۱۱} می‌نامد - نشانگر علاقه کاملاً متفاوتی هستند. این علوم،

ریشه در تعامل نمادین میان اشخاص دارند و به همین دلیل، روش‌شناسی آن‌ها به فهم متقابل در حیطه یک اجتماع معطوف است، نه تنظیم ابزاری یا استراتژیک فرایندهای عینیت یافته^{۱۲}. در این جا رابطه ساختار با عمل محتمل، علاقه ارتباطی است. پس، علوم طبیعی فکر را به سمت دستکاری اشیای مادی سوق می‌دهند. از سوی دیگر، علوم انسانی با اشخاص و گفتار سر و کار دارند و غایت آن‌ها عبارت است از جهت دهی موجود بشری در محیطی اجتماعی. (۲۳)

هابرماس با این توصیف به بررسی مشکلات تعلیم و تربیت پرداخته است. او معتقد است که در تعلیم و تربیت «علاقه از» وجود دارد اما «علاقه به» که به مخاطبان و متریبان تعلیم و تربیت مربوط است، وجود ندارد. «علاقه از» به ارزش‌های حاکم بر یک علم بستگی دارد. هر چه ارزش‌های موجود در تعلیم و تربیت بیشتر باشد، «علاقه از» آن بیش تر است. هابرماس معتقد است اگر علوم انسانی مثل تعلیم و تربیت را با علوم طبیعی در آمیزیم، «علاقه از» آن بیش تر می‌شود. از این دیدگاه می‌توان افت تحصیلی و عدم رضایت تحصیلی متریبان را که از مسائل عمده نظام‌های تعلیم و تربیت امروز جهان است، نتیجه عدم وجود «علاقه به» در تعلیم و تربیت دانست. (۲۴)

مسئله‌ای که در این زمینه وجود دارد، حاکم نشدن روش‌های مناسب در برنامه‌های تربیتی در برانگیختن «علاقه از» مخاطبان تعلیم و تربیت است. بحثی که اسپری، ویلسون، پریگوژین و چهره‌های دیگر با هیجان مطرح کرده‌اند، در صدد آن است که علوم طبیعی را توسعه بخشد و افکار را به جنبش آورد و سؤالات تاریخی و فلسفی کلیدی را برانگیزد. ویراستار مجله آمریکایی فیزیک^{۱۳}، اخیراً افراد را به سوی بوم‌شناسی نوین^{۱۴} تمام عیاری در تعلیم و تربیت فراخوانده است به روابط عمیقاً متفاوت میان مربی و موضوع تدریس و نیز میان متربی و آن چه آموخته می‌شود، منجر می‌گردد. بدون تردید، این فکر با درک این نکته برانگیخته شد که طرح‌های متمرکز بر مسائل بسیار محدود و جدا از مسائل دیگر، تأثیر اندکی دارند. (۲۵) در واقع، لازم است مسائل جزئی که در علوم طبیعی وجود دارد در محدوده وسیع‌تری که علوم فرهنگی بر آن تأکید دارند، تدریس شود. ارتباط فلسفه با علوم جزئی چون فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی از این موضوع ریشه می‌گیرد. با در نظر گرفتن گام دومی که هرمنوتیک در دهه‌های اخیر برداشته است - یعنی عدم تمایز بین علوم طبیعی و علوم فرهنگی، با نزدیک کردن علوم طبیعی و علوم فرهنگی و انسانی به یکدیگر - می‌توان این علاقه را افزایش داد. استفاده از روش‌هایی که خط فاصل بین علوم طبیعی و علوم انسانی را کم رنگ می‌سازند، گرایش متریبان را به تعلیم و تربیت افزایش خواهند داد. از این جاست که در تدوین برنامه درسی و تربیت متریبان باید سعی شود تا خط

حایل میان علوم طبیعی و علوم فرهنگی و انسانی برچیده شود.

برنامه‌های تربیتی و علایق علم

امروزه برنامه‌های تربیتی، به ویژه متون درسی، توسط متخصصان تعلیم و تربیت تعیین می‌شود و براساس یافته‌ها و نتایج علمی و با روش علمی تدوین می‌گردد. بنابراین، تهیهٔ برنامه‌های تربیتی با مفهوم «علاقه از» که به ساختار و محتوای علم مربوط است، ارتباط دارد. (۲۶) این معنا تلویحاً توسط خود ساختار، منش و تاریخ علمی بیان می‌شود.

متخصصان درسی در تهیه و تدوین متون درسی و موضوعات آن و سازماندهی محتوای دروس، لازم است به ساختار علم مورد نظر، تاریخ آن و روش‌های حاکم بر مطالعهٔ آن مسلط باشند و محتوایی را برای تدریس، تدارک ببینند که «علاقه از» آن علم را در نظر مخاطبان پر ارزش سازد و آنان را به طرف میدان تعلیم و تربیت و کلاس‌های درس سوق دهد. در این زمینه، در نظر گرفتن «دیسپلین^{۱۵}» در برنامه‌های درسی به صورت روشن تری به ارتباط برنامهٔ درسی و «علاقه از» علم اشاره دارد. از نظر واژه شناختی، دیسپلین معرفتی است سازمان یافته که از ویژگی‌های آن مناسب بودن محتوا برای «تدریس» و قابل استفاده بودن آن برای یادگیری مترتیبان است. به این اعتبار، دیسپلین، معرفت و محتوای سازمان یافته و مناسب برای تعلیم است. به عبارتی دیگر، از جمله خصوصیات هر دیسپلین، اشتمال آن بر معرفتی قابل یاد دادن و قابل یادگیری - یعنی آموزنده - است. این مطلب به طور ضمنی بیانگر این نکته است که انواع گوناگونی از معرفت وجود دارند که ممکن است نتوان همهٔ آنها را در حوزهٔ دیسپلین‌ها قرار داد. به این ترتیب، معرفتی که در حوزهٔ دیسپلین قرار نگیرد، به دلیل آموزنده نبودن برای تدریس و یادگیری مناسب نیست. (۲۷)

به این ترتیب، دانشی که در حوزهٔ دیسپلین قرار نگیرد، «علاقه از» آن ضعیف است و مترتیبان را برای تربیت بر نمی‌انگیزد.

تربیت مرتبی و علایق علم

مرتبان مدارس امروزه در عمل «تأویلی - ارتباطی» علم نقش کمتری بازی می‌کنند و صرفاً به این وظیفه اکتفا می‌کنند که تمثیل‌های علم را - بد یا خوب - به دیگران انتقال دهند. (۲۸) در مباحث قبلی گفتیم که علاقهٔ علوم طبیعی صرفاً فنی است؛ در برابر علوم انسانی و فرهنگی که «تاریخی - تأویلی» است و رابطهٔ ساختار آن‌ها با هم بر اساس علاقه‌ای ارتباطی شکل می‌گیرد. هم چنین کم رنگ شدن فاصلهٔ علوم طبیعی و فرهنگی به نفع مترتیبان

و نظام تعلیم و تربیت است. بنابراین، جهت دهی مربیان صرفاً به سوی فن‌شناسی و روش‌شناسی و زمینه‌سازی تمایل به عمل «عقلانی - هدفمند» در آنان، به یک معنا جهت دهی سوء به آن‌هاست؛ زیرا آنان به عنوان مربی نمی‌توانند در یک فعالیت علمی خاص از این نوع، واقعاً مشارکت داشته باشند. از سوی دیگر، آنان به یقین می‌توانند در عمل تأویلی - ارتباطی علم، نقش اساسی بازی کنند. آن‌ها می‌توانند از طریق نگرش‌های واقع‌بینانه خود و مواجهه با مواد درسی، احتمالاً بیش از پژوهشگران یا نوآوران برنامه‌های درسی، در تعیین تصورات عمومی مردم نسبت به علم، نقش بازی کنند. (۲۹)

«مارتین ایگر» در بیان نقش مربی در ارتباط دادن بین علوم طبیعی و علوم فرهنگی در مقاله «علاقه علم و مشکلات تعلیم و تربیت» چنین می‌گوید: «به منزله یکی از اجزای بوم‌شناسی نوین تعلیم و تربیت - یعنی رابطه جدید میان مربی و آن چه تدریس می‌شود - من تغییری محوری را پیشنهاد می‌کنم. مربی وسیله‌ای برای انتقال بسته‌های از پیش پرداخته شده برنامه‌های درسی و تربیت‌کننده حل‌کنندگان معما برای نظام علمی نیست؛ بلکه درجه اول حامل عمل تأویلی - ارتباطی علم است. او برای انجام دادن این کار، علائق دیگر را به فراموشی نمی‌سپارد بلکه آن‌ها را در چشم انداز خود قرار می‌دهد. فراتر از همه، مربی باید تجسم این چشم انداز باشد.» (۳۰)

ایگر معتقد است که این هنوز یک شیوه آمریکایی استاندارد است که متأسفانه برای مربی در مقابل مراجعه‌کنندگان اصلی - که متریان دوره‌های ابتدایی و متوسطه هستند - نقشی جانبی قائل است. (۳۱) از نظر او بین مربی و متربی باید فهم متقابل ایجاد شود. در این زمینه، تئوری فهم برای رفع مشکل یاد شده می‌تواند ثمر بخش باشد.

هرمنوتیک و نظریه فهم

به عنوان یک دکترین آموزشی تأکید مهم این نظریه بر فهم است. اولین عامل مهم و حیاتی در این نظریه، آن است که نقطه نظر فرد مخاطب یا متربی از طرف فرد عامل شناخته شود. فرد عامل ممکن است یک معلم یا سخنران باشد. از این رو باید به متریان فرصت دهد تا «درون - فهمی» کنند و نظر خود را در مورد محتوای آموختنی برای عامل تربیت و مربی ابراز نمایند. درون فهمی که از سوی متریان صورت می‌گیرد، این فرصت را به مربی می‌دهد که به نقطه نظر فرد مخاطب پی ببرد و به این ترتیب در کار تربیتی خود موفق‌تر عمل کند. (۳۲) شاید بتوان گفت تفاوتی که می‌توان بین ارتباط هرمنوتیک و تربیت دینی در گذشته و هرمنوتیک با تعلیم و تربیت امروزی قائل شد، از همین نظر است. بر اساس این نظریه، متن تفسیر شونده که همان متربی و خصوصیات فردی و اجتماعی اوست، پس از

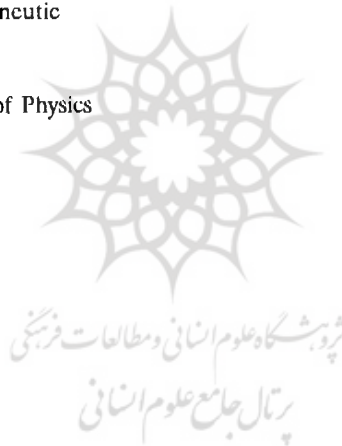
درون فهمی خود به زبان می‌آید و واقعیات نهفته در علایق و انگیزه‌های شخص خود را ابراز می‌نماید و به این وسیله بین خود و مربی پل ارتباطی مؤثری ایجاد می‌کند. به این لحاظ است که در برنامه‌های تربیتی پیشرفته، مترتیبان نیز در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند و در پی آن، نتایج مطلوبی از فعالیت‌های تربیتی حاصل می‌گردد.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

اصول حاکم بر هرمنوتیک و شیوه‌های به کارگیری این پدیده در طول تاریخ پیدایش و گسترش آن دچار تغییراتی شده است. دیلثای اولین کسی بود که در صدد گسترش قواعد اصولی و بنیادی علوم طبیعی، به قلمرو علوم فرهنگی برآمد. (۳۳) با گسترش رشته‌های تخصصی در مراکز آکادمیک جهان، هرمنوتیک از محدوده تفسیر متون دینی خارج شد و به عرصه علوم مختلفی هم‌چون تاریخ، هنر، اقتصاد، علوم سیاسی و روان‌شناسی و در پی آن تعلیم و تربیت قدم گذاشت. هرمنوتیک در شکل کهن آن با تربیت دینی و در حوزه واریسی متون مقدس ارتباط داشت. و امروزه به محدوده تعلیم و تربیت نوین راه یافته است. با به کارگیری اصول حاکم بر هرمنوتیک، به ویژه تکیه بر بعد روان‌شناختی آن، می‌توان به مشکلات امروزی تعلیم و تربیت همچون افت تحصیلی و عدم علاقه‌مندی به علوم فرهنگی و انسانی تا حد زیادی فائق آمد. این امر با نزدیک کردن علوم فرهنگی و انسانی به علوم طبیعی از طریق استفاده از شیوه‌های علمی و تأکید بر نتایج حاصل از تحقیقات علمی امکان‌پذیر است. بنابراین، لازم است با در نظر گرفتن علایق نهفته در علوم طبیعی و علوم فرهنگی و انسانی و شفاف ساختن این علایق برای مربیان و نیز سوق دادن آنان به سمت ایفای نقش عمل «تأویلی - ارتباطی» بین خود و مترتیبان، نتایج تربیتی مطلوبی به دست آورد. همچنین با تکیه بر نظریه فهم می‌توان مترتیبان را در ابراز علایق و انگیزه‌هایشان برای تصمیم‌گیری‌های تربیتی مربی یاری نمود و در عمل تأویلی - ارتباطی به زبان مشترکی رسید.

پی نوشت ها:

1. Hermeneutic
2. Comprehension 2.
3. Instinctal Drives
4. Method of Explanation
5. Method of Interpretation
6. Grammatical understanding un
7. Technical understandin (Psychology)
8. Empathitic.
9. Interest of
10. Interest in
11. Historical - Hermeneutic
12. Objectived
13. American Journal of Physics
14. New Ecology
15. Discipline



منابع و مآخذ

- (۱) - احمدی، بابک؛ ساختار و تأویل متن، شالوده شکنی و هرمنوتیک، جلد دوم، تهران، انتشارات نشر مرکز، ۱۳۷۲، ص ۴۹۶.
- (۲) - همان منبع، ص ۴۹۷.
- (۳) - مجتهد شبستری، محمد؛ هرمنوتیک، کتاب و سنت، انتشارات طرح نو، تهران ۱۳۷۵، ص ۱۳.
- (۴) - همان منبع، ص ۱۴.
- (۵) - همان منبع، ذیل همان مطلب.
- (۶) - همان منبع، ص ۱۶.
- (۷) - هاروب، ون. اج؛ هرمنوتیک و پیشینه تاریخی آن، روزنامه ایران، سال ۴، شماره ۹۵۹، به نقل از میرچالباده، دایرةالمعارف دینی.
- (۸) - همان منبع، ذیل همان مطلب.
- (۹) - هولاب، رابرت، بورگن، هابرماس؛ نقد در حوزه عمومی، مجادلات فلسفی هابرماس با پوپری‌ها و دیگران، ترجمه حسین بشیریه، انتشارات نشر نی، تهران، ۱۳۷۵، چاپ اول، ص ۸۱.
- (۱۰) - همان منبع، ص ۸۱.
- (۱۱) - شکوهی، غلامحسین؛ مبانی و اصول آموزش و پرورش، مؤسسه انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد، ۱۳۷۲ چاپ پنجم، ص ۲۳.
- (۱۲) - همان منبع، ص ۲۳.
- (۱۳) - آبربی، آ.ج؛ عقل و وحی از نظر متفکران اسلامی، ترجمه حسن جوادی، چاپ دوم، انتشارات امیرکبیر، تهران ۱۳۷۲، ص ۷.
- (۱۴) - احمدی، بابک؛ پیشین، ص ۵۰۴.
- (۱۵) - همان منبع، ص ۵۰۴.
- (۱۶) - سنن ابن ماجه، ج ۱، ص ۸۳، حدیث ۲۲۹، چاپ بیروت.
- (۱۷) - احمد، منیرالدین؛ نهاد آموزش اسلامی، ترجمه محمد حسین ساکت، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ اول، تهران، ۱۳۶۸.
- (۱۸) - اسمیت، فلیپ. جی؛ فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی، چاپ دوم، انتشارات آستان قدس رضوی، تهران ۱۳۷۳، ص ۵۴.
- (۱۹) - همان منبع، ص ۵۵.
- (۲۰) - شکوهی، غلامحسین؛ پیشین، ص ۱۶۰.
- (۲۱) - باقری، خسرو؛ دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات نقش هستی، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۵، ص ۱۸۲-۱۸۱.

- (۲۲) - باقری، خسرو؛ پیشین، ص ۱۷۷.
- (۲۳) - همان منبع، ص ۱۷۸ و ۱۷۹.
- (۲۴) - همان منبع، ص ۱۷۴.
- (۲۵) - همان منبع، ص ۲۰۴ - ۱۹۹.
- (۲۶) - همان منبع، ص ۱۷۶.
- (۲۷) - تقی پور ظهیر، علی؛ برنامه ریزی آموزش و درسی، انتشارات آگاه، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۷۱، ص ۱۶۸.
- (۲۸) - باقری، خسرو؛ پیشین، ص ۲۰۵.
- (۲۹) - همان منبع، ص ۲۰۵.
- (۳۰) - همان منبع، ص ۲۰۶.
- (۳۱) - برای مطالعهٔ بیشتر به کتاب دیدگاه‌های جدید در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تألیف خسرو باقری مراجعه فرمایید.

32. Martin.r.Gane. (1979). Explaining understanding and Teaching. Harvard university 1970.p.225.

(۳۳) - مجتهد شبستری، محمد؛ پیشین، ص ۱۶-۱۲.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروفیسر شگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرنال جامع علوم انسانی