



فهم، پرسش و کلاس درس از منظر گادامر: تبیینی پرسش محور از فرآیند تدریس Understanding, Questioning and Class from the Perspective of Gadamer; Question- Based Explanation of the Teaching Process

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۲۸

تاریخ دریافت: ۹۵/۵/۳۱

Narges Sajadieh, Sara Tusian Kalilabad

نرگس سجادیه^۱، سارا توسیان خلیل آباد^۲

Abstract

The main purpose of this research is the exploration functions of question in the understanding process and features of teacher and student as a questioner. To reach this purpose a conceptual analysis and deductive method was used. The results show question has a key role in the understanding and has some roles to fulfill its in the all steps: Enable pre-understanding and prejudices, challenging text in the detailed faced whit it, second facing of reader whit himself based on text s questions, faced of reader whit the text based on question of experience of the present. In these steps we can use different kind of question such as: stereotype breaker, creating meaning, creating horizon and subsequent. Also according to Gadamer s views both teacher and student are questioners that must be openness, assertiveness, truth-seeking and acceptor truth.

Keywords: question, understanding, questioning, education, Gadamer

چکیده

هدف اصلی این پژوهش واکاوی کارکردهای پرسش در فرآیند فهم و ویژگی‌های معلم و شاگرد در مقام پرسشگر می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از دو روش بسط مفهومی و استنتاجی بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که پرسش نقشی کلیدی در وقوع فهم داشته و در هر یک از مراحل پنج‌گانه آن وظایفی برعهده دارد. فعال کردن پیش‌داوری‌ها، به چالش کشیدن متن در مواجهه تفصیلی با آن، مواجهه ثانویه خواننده با خویش براساس پرسش‌های متن و مواجهه خواننده با متن براساس پرسش‌های ناشی از تجربه زمان حال، از وظایف مهم پرسش در خلال فهم است. پرسش‌های کلیشه شکن، معنا آفرین، افق آفرین و متعاقب گونه‌هایی از پرسش هستند که در مراحل مختلف فهم قابل استفاده‌اند. همچنین هر یک از معلم و شاگرد پرسشگرانی هستند که باید از ویژگی‌هایی چون گشودگی، جرأت ورزی، حقیقت‌جویی و حق‌پذیری برخوردار باشند.

واژه‌های کلیدی: پرسش، فهم، پرسشگری، تربیت، گادامر

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. استادیار دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، n.sajadieh@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، saratusian@yahoo.com

مقدمه

هنر پرسشگری به عنوان مؤثرترین ابزار در عرصه تربیت مورد توجه است. اگر پرسش به صورت مناسب و در زمان مناسب مورد استفاده قرار گیرد، می‌تواند در همه جا، برای همه موقعیت‌ها و همه انواع یادگیری مفید واقع شود. پرسش خوب، فهم خوب را نیز به دنبال دارد و می‌تواند ابزار سازمان‌دهی دانش واقع شود (Alkhatibeh & Aljefreh, 2012). از این رو، در نظریه‌های مختلف یادگیری به پرسش توجه ویژه‌ای شده و همواره در الگوهای تدریس^۱ از سنتی تا کلاسیک-مطرح بوده است. در حالی که طرفداران رویکردهای سنتی از پرسش معلم برای تثبیت و تأکید بر مطالب انتقال داده شده استفاده می‌کنند، رویکردهای جدیدتر بر پرسشگری یادگیرندگان و فعالیت آنها تأکید می‌ورزند. بر این اساس، در حالی که نظریه‌های قدیمی‌تر یادگیری، گاه به تناسب هدف خویش که تحقق یادگیری است، به ویژگی‌هایی برای پرسش از جمله وضوح، هدفمندی و واداشتن به تفکر اشاره‌هایی داشته‌اند (Safavi, 2007)، نظریه‌های جدیدتر مانند دیدگاه اکتشافی، از منظری دیگر، ویژگی‌هایی متفاوت چون کنجکاوی برانگیزی و ابهام‌زایی برای پرسش بیان کرده‌اند (Saif, 2009). اغتشاش در ویژگی‌های پرسش و نیز عدم تمایز بین پرسش‌های معلم و شاگرد، نوعی سردرگمی را در جایگاه پرسش در تربیت ایجاد کرده است. به سخن دیگر، گویی نوعی اشتراک لفظی در مورد «پرسش» بین نظریه‌های یادگیری وجود دارد. بدین معنا که در عین استفاده از لفظی مشترک، معانی و کارکردهای متفاوتی درباره آن مطرح می‌شود و همین امر، بازاندیشی مفهوم و جایگاه آن در فرایند تدریس را ضروری می‌سازد.

فیلسوفان نیز از گذشته‌های دور و از زمان سقراط به اهمیت پرسش در تربیت آدمی پرداخته‌اند و پرسش را کلید تفکر، یکی از مهم‌ترین وجوه متعالی آدمی، دانسته‌اند. افلاطون در رساله «ثئای تتوس»، تفکر را از زبان سقراط این‌گونه معنا می‌کند: «تفکر، گفتگویی است که روح با خود می‌کند... روح در حال تفکر کاری نمی‌کند جز آنکه از خود می‌پرسد و خود، پاسخ می‌دهد...» (Plato, 1952). این همراهی تفکر و پرسشگری باعث می‌شود پرسش و پاسخ، یکی از مؤلفه‌های اساسی درس‌های سقراطی باشد (Jaeger, 1997). ولاستوس (۱۹۹۱) نیز یکی از مراحل مهم روش سقراطی در تربیت را استنتاج یا پرسش از معلومات فرد می‌داند (Velastos, 1991). این مهم در فلسفه معاصر، بار دیگر مورد توجه فیلسوفان و مریدان قرار گرفته است. چنانکه هایدگر پرسش را نقطه آغاز طلب حقیقت می‌داند و معتقد است «پرسش، جستجو و طلب است» (Heidegger, 1996. P. 3). او بر آن است تا پرسشگری را زنده نگه‌دارنده جریان تفکر بنامد؛ امری که تفکر را از نفی خویش و فروافتادن در ورطه تکرار باز می‌دارد: «... تفکر باید از طریق پرسشگری مداوم

راه خود را ادامه دهد و دل به پاسخ‌ها خوش نکند و گرنه خود را نفی کرده است.» (Heidegger, 1996, p.4). همچنین، باختین^۱ در هر معنایی، پرسشی را پنهان می‌داند و معتقد است امری معناست که به پرسشی پاسخ دهد (Pazhoohandeh, 2012).

ملاحظه پژوهش‌های موجود در باب جایگاه پرسش در تفکر انتقادی (Gargari & Khanlari, 2013; Ganji, Yaqubi & Lotfali, 2013)، نقش پرسش در تکوین هویت (Fayaz, 2009)، اهمیت پرسشگری در پرورش ذهنیت فلسفی و توانایی‌های ارزشی (Smith, 2003)، اهمیت پرسش و پرسشگری را در مقام هدف و روشی تربیتی نشان می‌دهد و پژوهش‌هایی دیگری مانند پژوهش وی، از ناتوانی استفاده معلمان از پرسشگری مناسب حکایت دارند^۲ (Way, 2008). در دهه‌های اخیر، برخی پژوهشگران فلسفه تعلیم و تربیت تلاش کرده‌اند تا برخی از ابعاد ناگفته پرسش در تربیت را واکاوی کنند. به طور نمونه، بینگهام^۳ (۲۰۰۵) با استفاده از دیدگاه گادامر به بررسی مقوله پرسش و ارتباط آن با تربیت پرداخت و چنانچه در مقاله‌ای با عنوان «روش تدریس در هرمنوتیک فلسفی گادامر» برخی از ویژگی‌های پرسش اصیل را برشمرد و امکان استفاده از آن را در فرایند تدریس مورد بررسی قرار داد (Chenari, 2009). در عین حال، دو منظر مغفول در این پژوهش‌ها وجود دارد که ضرورت انجام پژوهش درباره این مسئله را همچنان اولویت می‌بخشد. این پژوهش‌ها پرسش را تنها از سوی معلم در نظر گرفته و تدریس را به صورت امری یک‌جانبه مورد بررسی قرار داده‌اند، در حالی که به گونه‌شناسی انواع پرسش و جایگاه آنها در فرایند تدریس نپرداخته‌اند. علاوه بر این، در بیان ویژگی‌های کلی پرسش، گاه ویژگی‌های پرسش و پرسشگر با یکدیگر خلط شده‌اند. بنابراین، با وجود روشن شدن برخی ابعاد پرسش در این پژوهش‌ها، همچنان مفهوم پرسش از نظر فلسفی، امری مغشوش باقی مانده و تبیین دقیقی از جایگاه آن در فرایند تدریس ارائه نشده است. این اغتشاش مفهومی و ابهام تربیتی، جایگاه پرسش در فرایند تربیت را با تزلزل و ابهام مواجه نموده است. بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش این است که جایگاه پرسش را در فرایند تربیت و تدریس مشخص سازد. اما از آنجاکه تعیین این جایگاه، کاملاً در گرو فهمی است که از مفهوم تربیت و تدریس و نیز مفهوم پرسش داریم، لازم است این تعیین جایگاه مبتنی بر دیدگاهی باشد که تصویری سازوار از این مفاهیم ارائه دهد. دیدگاه مختار این پژوهش، نظر گادامر است. انتخاب گادامر از آن‌روست که او به مفهوم فهم که یکی از مفاهیم کلیدی تربیت است، توجه ویژه نموده و پرسش را دالانی برای تحقق آن معرفی می‌کند. در این

1. Bakhtin, M.

۷. به زعم وی، پرسش‌هایی از معلمان که بتواند کودکان را به تفکر سطح بالا ترغیب کند، بسیار اندک‌اند.

3. Bingham, C.

مطالعه، نخست با تبیین مراحل فهم در دیدگاه گادامر، تلاش شد از آن به عنوان الگویی برای تدریس-یادگیری استفاده شود. سپس، در هر مرحله از تدریس-یادگیری، جایگاه پرسش و کارکردهای آن بیان شد. همچنین، از امکان طرح پرسش هم برای مربی و هم متربی سخن به میان آمده و با برشمردن انواع پرسش و ویژگی‌های پرسشگر، امکان طرح پرسش‌های مربی و متربی را در مراحل گوناگون تدریس-یادگیری مورد دقت قرار داده است. بنابراین، دو پرسش اساسی مطرح می‌شود. نخستین پرسش ناظر به کارکردهای پرسش در فرایند فهم و تدریس-یادگیری بر اساس دیدگاه گادامر است. این پرسش، خود، در سه پرسش فرعی دیگر دنبال می‌شود. ردیابی کارکردهای پرسش در فرایند فهم، تبیین انواع پرسش و در نهایت جایگاه گونه‌های مختلف پرسش در فرایند فهم (همان فرایند تدریس-یادگیری) سه پرسش برآمده از این پرسش هستند که همگی در افق اندیشه‌های گادامر پاسخ می‌یابند. دومین پرسش اساسی معطوف به ویژگی‌های پرسشگری است.

رویکرد روشی این پژوهش بسط مفهومی است. در بسط مفهومی تلاش می‌شود تا مفهومی موجود در عرصه‌ای جدید مطرح و بسط داده شود (Coombs, Daniels & Short, 1991). در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، مفهوم پرسش از منظر گادامر و جایگاه آن در مراحل مختلف فهم موردنظر قرار می‌گیرد و تلاش می‌شود با بسط مراحل فهم به حیطه کلاس و فعالیت‌های تدریس-یادگیری، انواع پرسش متناسب با هر مرحله از فرایند تدریس-یادگیری احصا شود. همچنین در پایان و در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، با مفروض انگاشتن مراحل تدریس-یادگیری و پرسش‌های مطرح در هر مرحله، ویژگی‌های معلم و شاگرد در مقام پرسشگران اصلی بیان شود. رویکرد روشی بکار رفته در این مرحله را می‌توان رویکرد استنتاجی ضمنی دانست (Bagheri Noparast, Sajadieh & Tavasoli, 2010).

گادامر، فهم و پرسش: زمینه‌های اولیه

بحث معنا و تفسیر به دلیل مواجهه بشر با متون گوناگون از دیرباز دغدغه بشر بوده است. «هرمنوتیک» که واژه‌ای یونانی و از ریشه هرمس است، به معنای تفسیر و تأویل متن به کار برده می‌شود. آغاز استفاده از این واژه به رنسانس و تلاش برای خارج کردن متون دینی از سیطره کلیسا بازمی‌گردد (Vaezi, 2001). پس از آن، به تدریج تفسیر این نوع متن خاص به سایر متون و عرصه‌ها گسترش یافت. به طور نمونه، افرادی مانند شلایر ماخر^۱ کوشیدند تا دامنه هرمنوتیک را گسترده ساخته و آن را از انحصار متون دینی و متون دارای

1. Schleiermach, F.

ابهام خارج سازند و در نتیجه هرمنوتیک عام را شکل دهند^۱ (Palmer, 1999). همچنین، «دیلتهای^۲ در تلاشی روش شناسانه، کوشید هرمنوتیک را به عنوان روشی در علوم انسانی و اجتماعی مطرح کند و ابعاد روش شناسانه آن را قوت بخشد» (Rikhtegaran, 1999, P. 49).

با روی کار آمدن فیلسوفانی چون هایدگر، هرمنوتیک دچار چرخشی هستی شناسانه گشت. هرمنوتیک فلسفی که به جای سخن از قواعد روش شناسانه از پیش طراحی شده فهم، از چیستی و ماهیت فهم سخن می گوید، باب جدیدی را در رویکرد هرمنوتیک گشود که مسئله محوری آن، پرسش از چگونگی امکان پذیری فهم است (Nietzsche, 2007). گادامر در مقام شاگرد هایدگر، این نوع هرمنوتیک را به پیش برد. در نگاه او، فهم، جایگاه محوری می یابد و تفسیر و معنا و پرسش در مقام مؤلفه های کلیدی فهم مطرح می شوند. او هم صدا با هایدگر، فهم را امری وجودی به شمار می آورد که تکوین بخش وجود آدمی است. در نگاه گادامر، آدمی موجودی تاریخی است: «ما همیشه در سنت قرار داریم. سنت فرآیندی انتزاعی نیست، بلکه بخشی از خود ماست.» (Gadamer, 1988, P. 282). به عقیده گادامر، تاریخ، سنت ها و فضای حاکم بر هر عصر، متن و خواننده را احاطه کرده و آنها را در افق و موقعیت ویژه ای قرار می دهند. «افق همان وضعیت و موقعیت هرمنوتیکی فرد است که در آن قرار گرفته و براساس مقتضیات آن به فهم متون و موضوع ها می پردازد. این موقعیت و افق ناظر به فهم، خود براساس پیش داوری های تاریخی شخص قوام یافته اند» (Samanizadegan, 2005, P. 68). «پیش داوری، قضاوتی است که پیش از سایر عناصر، تبیین کننده وضعیت ارائه شده است. چنین قضاوتی، به ضرورت غلط نیست، بلکه ایده ای است که می تواند ارزش مثبت یا منفی به خود گیرد» (Gadamer, 1988, P. 271). براین اساس، می توان گفت گادامر نگاه بدبینانه نسبت به پیش داوری ها را که رهاورد عصر روشنگری و عینیت گرایی آن بود، به کناری نهاده و معتقد است خواننده با ذهن تهی با متن مواجه نمی شود. در واقع، پیش داوری ها، پیش نیاز ضروری فهم هستند (Schmidt, 2006). این پیش داوری ها، متن را به گونه ای ویژه برای مفسر معنا می کنند و فرایند فهم از همین نقطه آغاز می شود. وینسهایمر (۱۹۸۵) با توضیح نقش پیش داوری ها، معتقد است مفسر نمی تواند خود را خاموش کند یا عقاید خود را به حالت تعلیق در بیاورد. او برای فهم نیازمند طرح یا پیش داوری مناسب است (Weinsheimer, 1985). لذا می توان گفت، پیش داوری ها طرح اولیه مفسر برای فهم متن هستند. همچنین،

۱. شلایر ماخر معتقد است هرمنوتیک هنر فهمیدن است و به طور کلی با ساختار فهم در هر جایی که رخ دهد، سر و کار دارد. او حتی کاری که کودک در مواجهه با کلمه جدیدی که تا حالا نمی دانسته انجام می دهد، را هرمنوتیک می خواند (Palmer, 1999).

2. Dilthey, W.

گادامر فهم را امری کاربردی می‌داند. کاربردی بودن متن در کنار اتکای آن بر پیش‌داوری‌ها حاکی از ارتباط فهم با زمان گذشته و حال به طور همزمان است (Hevi, 2006). فهم در ارتباط با پرسش‌هایی رخ می‌دهد که از یک سو در پی پیش‌داوری‌های فرد که با گذشته او گره خورده است، ایجاد می‌شوند. از سوی دیگر، به دنبال تجارب و مسائل کنونی فرد که با حال گره خورده است، مطرح می‌شوند. لذا، مفسر بر اساس آنچه در ذهن دارد ° پیش‌داوری- و آینده‌ای که متصور است ° کاربرد- متن را تفسیر می‌کند.

ویژگی مهم دیگر فهم از منظر گادامر، دیالکتیکی بودن آن (Cubukcu, 2012) و تحقق آن از خلال گفتگوست. این گفتگو میان خواننده و متن رخ خواهد داد. هیچ یک از طرفین، در جریان این گفتگو منفعل و صامت نیستند، بلکه هر کدام فعالانه با یکدیگر وارد گفتگو شده و در برابر پرسش و پاسخ‌های یکدیگر قرار می‌گیرند. در این نگاه متن، ابژه‌ای منفعل نخواهد بود که خواننده برای کشف معنای آن تلاش کند، بلکه متن، خود سوژه‌ای است که فعالانه در برابر خواننده قرار می‌گیرد و با پاسخ و پرسش‌های متقابل، حرکتی فرارونده می‌آفریند که در نتیجه آن فهم رخ می‌دهد (Vaezi, 2012). لذا، فهم امری از پیش تعیین یافته و مشخص نیست، بلکه فرآیندی است که در خلال گفتگو و دیالکتیک رخ می‌دهد؛ گفتگویی که ماهیتی پرسش و پاسخی دارد. از همین نقطه است که پرسش و فهم می‌توانند به یکدیگر گره بخورند. ماهیت گفتگویی فهم، زبان را نیز وارد بازی فهم خواهد ساخت. از منظر گادامر زبان از مقاصد گوینده فردی منتج نمی‌شود، بلکه در خلال گفتگو با دیگران تجسم می‌یابد. گادامر، هم‌آوا با ویتگنشتاین، زبان خصوصی را نمی‌پذیرد. (Malpas, 2014) به سخن دیگر، زبان واسطه‌ای است که در آن فهم حقیقی و توافق بین دو نفر، رخ می‌دهد (Gadamer, 1988).

پرسش در پیچ‌وخم وقوع فهم

چنانکه بیان شد، از نگاه گادامر، یکی از بنیادی‌ترین ویژگی‌های فهم، ماهیت دیالکتیکی و پرسش محور آن است. فهم از طریق پرسش و پاسخ‌های متوالی خواننده و متن و نزدیک شدن افق‌های آن دو به یکدیگر رخ می‌دهد. لذا، تبیین این سازوکار و تنقیح جایگاهی که پرسش در مراحل مختلف تا وقوع فهم ایفا می‌کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر اساس هرمنوتیک گادامر، دور اصلی فهم بین کل و جزء

جریان دارد. درعین حال، با طرح مفاهیم هایدگری و گادامری از پیش داوری‌ها و بحث افق، این دور میان کل و جزء می‌تواند بسط یابد و به شرح زیر مطرح باشد:

۱) فعال شدن پیش فهم‌ها: مواجهه اجمالی خواننده با کلیت متن؛

۲) مواجهه تفصیلی خواننده با متن بر اساس پیش داوری‌ها و افق خویش؛

۳) مواجهه خواننده با افق و پیش داوری‌های خویش بر اساس متن؛

۴) مواجهه خواننده با متن بر اساس تجربه زمان حال؛

۵) امتزاج افق‌ها (ترمیم افق خواننده با توجه به افق متن).

باید توجه داشت که این مراحل در صورت لازم تفکیک شده و گام به گام در فرایند فهم رخ نمی‌دهند، بلکه دیالکتیکی بودن فهم، نوعی آمیختگی در این گام‌ها را روا می‌دارد. درعین حال این مراحل، تحلیل مناسبی از فرایند فهم ارائه می‌دهند که خواه به ترتیب یا بدون ترتیب در واقعه فهم رخ می‌دهند و فرایند فهم نیازمند وقوع آن‌هاست. در ادامه، به تبیین هر یک از این مراحل و جایگاه پرسش در آن پرداخته می‌شود:

۱) فعال شدن پیش فهم: مواجهه اجمالی خواننده با کلیت متن

پیش از آنکه دو طرف واقعه فهم یعنی متن و خواننده با یکدیگر وارد گفتگو شوند، چگونگی و دلیل آشنایی آنها و فراخوان یکدیگر به گفتگو مطرح می‌شود. در واقع، پرسش اساسی در این مرحله، پرسش از چرایی آغاز این گفتگوست. در پاسخ به این پرسش دو حالت قابل تصور است: نخست حالتی است که در آن خواننده آغازگر است. خواننده به عنوان سویی از ماجرا، با توجه به افق تاریخی، عقاید و آگاهی‌های قبلی خویش، دارای فهمی شخصی و طرحی اولیه است. این طرح اولیه یا فهم شخصی اولیه چنانکه اشاره

۱. تبیین مراحل فهم گادامری و هایدگری در زمینه‌های مختلف با تفاوت‌هایی صورت گرفته است. به طور نمونه، پارکر و رویلی الگوی هرمنوتیکی فهم را برای مشاوره بکار می‌گیرند. آنها بر این باورند که رابطه میان مشاور و مراجع را می‌توان رابطه‌ای تفهیمی دانست که در آن مشاور باید تلاش کند با آغاز کردن از افق مراجع و شنیدن پیش داوری‌ها و در لابلای تحلیل آنها، به تدریج افق مراجع را با تجارب جدیدی مواجه سازد و از این طریق، در آن تغییر ایجاد کند (Paker & Roili, 2008). همچنین باقری با الهام از مقوله فهم در هرمنوتیک هایدگر و گادامر، مراحل چهارگانه را برای پژوهش در باب ارزشیابی پیشنهاد می‌دهد. مرحله نخست، آگاهی از پیش داشت‌ها معلم یا پیش فرضهایش درباره فعالیت ارزشیابی است. در مرحله دوم از امتزاج افق‌ها پرسش می‌شود. در گام سوم، مسئله آن است که آیا معلم پیش داشت‌های خود را مورد تغییر و ارزیابی قرار داده است؟ در گام چهارم، امتزاج افق‌های معلم و دانش آموز مورد ارزیابی قرار می‌گیرند (Bagheri Noparast, 2006). همچنین باقری و یزدانی نیز شبیه به همین الگوی ارزشیابی کیفی را پیشنهاد داده‌اند (Bagheri Noparast & Yazdani, 2003).

شد، در واژگان گادامر، پیش‌داوری لقب می‌یابد. لذا، این خواننده است که با توجه به پیش‌داوری‌ها و نیز تجارب پیشین خویش با پرسش‌هایی مواجه شده و برای پاسخ به آنان، ناگزیر به متن مراجعه می‌کند. به طورنمونه، فردی که درباره ماهیت فهم و چگونگی آن دچار ابهام شده، با پرسش‌هایی روبرو می‌شود که این پرسش‌ها او را به سوی متون مربوط به فهم و آثار اندیشمندانی که در این حوزه فعالیت کرده‌اند، سوق می‌دهد و به طور مثال ممکن است کتاب «حقیقت و روش» را با عینک پاسخ به پرسش‌های خود به دست گیرد، اما در حالت دیگر، ممکن است خواننده به تصادف یا اجبار و در هر حال بدون پرسش و دلیلی اولیه با متن مواجه شده باشد. در این حالت، فراخوانی پیش‌فرض‌های مخاطب توسط متن اساسی خواهد شد. به سخن دیگر، این متن است که با پرسش‌های اولیه، برخی زمینه‌ها و پیش‌فرض‌های مخاطب را که در ارتباط با موضوع متن است، فرا می‌خواند تا زمینه را برای گفتگو را مهیا سازد. در این پرسش‌ها، متن می‌کوشد تا پیش‌داوری‌های مرتبط خواننده را به حالت فعال در آورد و آنها را به عرصه گفتگو و دیالکتیک دعوت نماید. این حالت مانند زمانی است که فرد در کتابخانه قدم می‌زند و به طور اتفاقی کتابی در مورد یک موضوع خاص (به طورنمونه، فهم که موضوع مورد بحث ماست)، به دست می‌گیرد. در این زمان به محض دیدن عنوان کتاب، آن دسته از اندیشه‌های خواننده که به عنوان نزدیک‌ترین (به طور نمونه، اطلاعات قبلی فرد درباره آن یا پیش‌فرض‌ها و تصوراتش از آن)، گویی فراخوانده می‌شوند، به حالت فعال در می‌آیند و آماده گفتگو با متن می‌شوند. پس از این زمینه‌سازی اولیه، گفتگو به طور عملی آغاز شده و فهم وارد مرحله دوم می‌شود.

۲) مواجهه اولیه تفصیلی خواننده با متن بر اساس پیش‌داوری‌ها و افق خویش

پس از اینکه در مرحله پیش‌فهم، پرسش‌های اولیه برای آغاز گفتگو و زمینه‌سازی آن مطرح شدند و پیش‌فرض‌های لازم فراخوانده شدند، اکنون زمان نخستین پرسش جدی خواننده از متن فرا رسیده است. این پرسش با توجه به پیش‌داوری‌های فراخوانده شده و نیز تجارب کنونی او مطرح می‌شود و در پی فراخواندن افق متن است. چنانکه گفته شد، بر اساس آراء گادامر، هر یک از متن و مفسر دارای افق معنایی خاص خود است که از سنت‌ها و تاریخ برگرفته می‌شود. برای رسیدن به فهم که واقعه‌ای گفتگو محور و دیالکتیکی است، نزدیک شدن این افق‌ها به یکدیگر ضروری است: فرآیندی که گادامر آن را امتزاج افق‌ها می‌نامد (Gadamer, 1988). امتزاج افق‌ها نیازمند فراخوانی افق متن و مفسر است. فراخوانی افق، خود نیازمند پرسش است. در این مرحله، پرسش‌های اساسی قابل طرح، پرسش‌های خواننده از متن است. خواننده از متن می‌پرسد، چه حرفی برای او دارد؟ این حرف البته باید ناظر به پیش‌داوری‌های او و افق تاریخی‌اش باشد و از پس آن فهمیده می‌شود. این پرسش، با پرسش پیشین تفاوتی عمده دارد و این تفاوت ناظر بر آن است که

معنای متن در مرحله پیشین، در حالتی کلی و اجمالی قابل طرح بود و در این مرحله، به سمت تفصیل و جزئیات پیش می‌رود تا دور هرمنوتیکی را امتداد بخشد. اتصال پرسش‌های مطرح شده در این مرحله با پیش‌داوری‌ها و تجارب کنونی خواننده، آنها را ماهیتی تفصیلی می‌بخشد و همین امر، این مرحله را از مرحله پیشین متمایز می‌سازد. فراخوانی افق متن از گام‌های ضروری فهم است که در این مرحله به وسیله پرسشی که خواننده مطرح می‌کند، محقق می‌شود. به طور نمونه، فردی که با متنی در مورد فهم مواجه است، پس از طی مرحله اول، ممکن است همچون گادامر، این سؤال را در برابر متن قرار دهد که اساساً فهم چیست و چگونه ممکن است؟ رویداد است؟ این پرسش متن را به چالش انداخته و بر آن می‌دارد تا پاسخی درخور مهیا کند.

۳) مواجهه خواننده با افق و پیش‌داوری‌های خویش بر اساس متن

در این مرحله، دور هرمنوتیکی از سوی خواننده به متن می‌رسد و این بار متن باید پیش‌داوری‌ها و افق خواننده را به چالش و پرسش فراخواند. در واقع، در این مرحله، پاسخ تفصیلی متن در درون خواننده بازتعریف می‌شود. در این مرحله، متن از خواننده می‌پرسد تو در مورد موضوع من چه فکری می‌کنی؟ چه نظری داری؟ این پرسش، که نمونه آن پیش از این در آرای افلاطون نیز مطرح شده بود، نوعی گفتگوی درونی در خواننده به راه می‌اندازد که موازی گفتگوی او با متن پیش می‌رود. در واقع در این پرسش، موضع متن در درون خواننده معنا می‌شود. در مثال گفته شده در مورد رجوع به متنی که موضوع آن، فهم است، پس از آنکه متن، پاسخ پرسش خواننده را فراهم کرد، با طرح پرسشی دیدگاه خواننده را درباره آنچه گفته است، پی‌جویی می‌کند. در این مرحله پرسش‌های متن از این قبیل خواهد بود: نظر تو (خواننده) در این مورد چیست؟ آیا با آنچه گفته شد موافقی یا مخالف؟ اگر مخالف هستی دلیل آن چیست؟

۴) مواجهه ثانویه خواننده با متن بر اساس تجربه زمان حال

این مرحله، به دنبال پرسش خواننده از متن و پرسش متقابل متن از پیش‌داوری‌ها و افق خواننده مطرح می‌شود. برای ایجاد تعامل موردنظر گادامر و وقوع فهم، این بار متن از زاویه‌ای دیگر یعنی زمان حال خواننده مدنظر قرار می‌گیرد و باید بتواند به صورتی سازوار، این تجربه را تبیین کند. این کار جهت دوطرفه فهم را کامل کرده و آن را به سوی اولین تطبیق و ظهور اولین فهم راهنمایی می‌کند. در واقع، در این مرحله، خواننده پس از بازتعریفی اولیه از سخن متن بر اساس پیش‌داوری‌ها و افق خویش، آن را در برابر تجربه زمان حال خویش قرار می‌دهد و از متن می‌پرسد که آیا می‌تواند برای این تجربه، تبیینی سازوار ارائه کند؟ چنین پرسشی مبتنی بر افق خاص متن و بخشی از متن است که توسط خواننده مورد توجه واقع شده و فراخوانده شده است. باید توجه داشت که طرح چنین پرسش‌های متقابلی تنها با پیش‌فرض قرار دادن این نکته

امکان‌پذیر است که هم متن و هم خواننده خود را در برابر پرسش‌های پیاپی گشوده قرار می‌دهند. چنین گشودگی است که امکان تبادل پرسش و پاسخ را بین آن دو فراهم نموده و زمینه امتزاج افق‌ها و فهم را فراهم می‌کند^۱ (Gadamer, 1988). از این رو می‌توان گفت در این مرحله خواننده بار دیگر متن را مخاطب قرار می‌دهد و از او درباره تجربیات زمان حال خویش می‌پرسد. در مثال یاد شده که در مورد موضوع فهم بود، در این مرحله خواننده از متن خواهد پرسید: با این توصیف تو از فهم، فهم دیروز من از کتاب درسی‌ام چگونه تبیین می‌شود؟ از نگاه تو، چه اتفاقی افتاد که من امروز حرف دوستم را نفهمیدم؟

۵) امتزاج افق‌ها

مرحله نهایی را می‌توان نه به منزله مرحله‌ای جدا بلکه در واقع حاصل مراحل پیشین و وضعیت آرمانی فهم به شمار آورد. از نظر گادامر، فهم زمانی رخ می‌دهد که افق‌ها به یکدیگر نزدیک شده و حاصل دیالکتیک، ایجاد افقی مشترک بین دو طرف گفتگو باشد (Gadamer, 1988). مراحل پیشین به صورت رفت و برگشتی میان متن و خواننده ادامه پیدا می‌یابد تا جایی که به تدریج افق این دو به یکدیگر نزدیک شوند و امتزاج افق و در نتیجه فهم رخ دهد. این مرحله که همان مرحله وقوع فهم است، نقطه تمرکز گادامر است. در این مرحله آن‌قدر پرسش و پاسخ میان متن و خواننده تبادل می‌شود که دیگر موضع اختلافی جدی میان آنها باقی نمی‌ماند. در مثال گفته شده در مراحل قبل، وقتی افق‌ها امتزاج یافت، پاسخ هر دو سوی گفتگو به پرسش‌هایی نظیر چیستی فهم، تا حد زیادی به یکدیگر شبیه خواهد بود و توافق قابل حصول است. به طور نمونه، اگر متن در مورد چیستی فهم، نظری ارائه دهد و خواننده آن را بپسندد و موافقت خود را بیان کند، در این حالت گفته می‌شود که امتزاج افق ایجاد شده و فهم به وقوع پیوسته است. مراحل فهم به طور خلاصه در شکل (۱) نشان داده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. در باب گشودگی و سایر ویژگی‌های پرسشگر در ادامه توضیح داده خواهد شد.



شکل ۱: مراحل فهم از دیدگاه گادامر

انواع پرسش و کارکرد آنها در مراحل فهم

در هرمنوتیک فلسفی گادامر، تفسیر همیشه در رابطه با پرسشی است که از مفسر پرسیده شده است. از این رو می‌توان گفت فهم متن یعنی فهم این پرسش. فردی که می‌خواهد بفهمد باید پرسد چه چیزی پشت آنچه گفته شده، نهفته است. بازسازی پرسشی که معنای متن به عنوان پاسخ آن فهمیده می‌شود، با پرسشگری مفسر آغاز می‌شود و متن باید به عنوان پاسخی به پرسشی واقعی فهمیده شود (Gadamer, 1988). لذا، فرایند فهم، فرایندی از پرسش و پاسخ‌های متناوب است.

در ادامه تلاش می‌شود تا گونه‌های مختلف پرسش در نگاه گادامر، به صورتی متمایز از یکدیگر توضیح داده شوند و جایگاه استفاده از آنها در فرایند فهم تبیین شود. این نوع استفاده می‌تواند معلمان را در طرح پرسش‌های مناسب در مسیر فهم کمک کند.

۱) **پرسش کلیشه شکن:** گادامر از یک سو دستیابی به فهمی واحد و از پیش را نفی نموده و از سوی دیگر تعریف ویژه‌ای از پرسش ارائه می‌دهد که آن را چون ابزاری برای تحقق معانی متکثر به تصویر می‌کشد. از نظر او، «ماهیت واقعی و اساسی پرسش عبارت است از نامتعین ساختن امور و آشکار ساختن قابلیت‌های پنهان آنها. او معتقد است پرسش، قابلیت معنا- و آنچه در مورد موضوع معنادار است و از ذهن عبور می‌کند- را می‌گشاید» (Gadamer, 1988, P. 367). بر مبنای چنین دیدگاهی، پرسش کلیشه شکنانه با نگرستن موضوع از افقی کاملاً متفاوت و کشف عدم انسجام تبیین‌های گذشته، کلیشه‌های موجود پیرامون موضوع را می‌شکند و فضا را برای طرح معانی جدید فراهم می‌آورد. این ویژگی پرسش که هر لحظه موضوع را در معرض ابعاد جدید و تازه‌ای قرار می‌دهد، مانع از محدود شدن معنا می‌شود و فهم‌ها و برداشت‌ها را نامتعین می‌سازد. این ویژگی، ضمن گشودن

افق‌های جدید، همواره معانی پیشین را از توقف و رکود حفظ کرده و موضوع را از زوایای جدیدی تحلیل می‌نماید.

به نظر می‌رسد، این نوع پرسش در مراحل اول، دوم و سوم فهم، قابل طرح باشد. در مرحله اول، متن باید توجه خواننده را به خود جلب کند و این جلب توجه باید با طرح چالش‌هایی در مقابل کلیشه‌های رایج و مورد قبول خواننده صورت پذیرد. بنابراین، طرح پرسش‌های کلیشه شکن می‌تواند در مرحله نخست برای ایجاد ارتباط اولیه و جلب توجه مخاطب صورت پذیرد. همچنین در مرحله دوم، متن باید سخن خویش را مطرح سازد و این طرح سخن با پرسش همراه خواهد بود. در این مرحله خواننده از متن می‌پرسد، چه حرفی برای او دارد؟ و این حرف، باید با پرسش از پیش داشت‌ها و افق‌های تاریخی فرد، کلیشه‌های موجود در آنها را به چالش فراخواند. هرچه پرسش متن از پیش داشت‌ها، اساسی‌تر، چالش‌برانگیزتر و کلیشه‌گریزتر باشد، مواجهه خواننده با پیش‌داوری‌های خود (مرحله سوم)، مواجهه‌ای جدی‌تر خواهد بود و بر این اساس، خواننده از لحاظ وجودی، بیشتر متحول خواهد شد. البته این چالش نمی‌تواند آن‌چنان بنیادی باشد که ارتباط او را با متن قطع کند.

(۲) پرسش معنا آفرین: براساس دیدگاه گادامر رسیدن به فهم برتر و حقیقت مطلق بی‌معناست و باید کوشید تا به افق‌های جدید و فهم‌های متفاوت دست یافت. از این رو، لازم است تولید و بازآفرینی جایگزین نظام بازتولید و کشفی شود که پیش از این مرسوم بوده است (Cubukcu, 2012). طریقی که هدف مذکور را تحقق می‌بخشد، پرسش است. این نوع پرسش‌ها به خلق معانی جدید می‌پردازند و از اعتبار این معانی می‌پرسند. این معانی جدید، حاصل نگریستن به موضوع از منظری تازه و بدیع هستند. این نوع پرسش بیشتر در مراحل دوم، سوم و چهارم از مراحل فهم مطرح می‌شود. در واقع، مرحله نخست، برکنار از طرح چنین پرسش‌هایی است؛ زیرا هنوز کلیشه‌های رایج شکسته نشده‌اند تا بتوان بر ویرانه آنها، معانی بدیع را سامان بخشید. در مرحله دوم، در کنار پرسش‌های کلیشه شکن، برخی پرسش‌ها می‌توانند ناظر به معنا آفرینی باشند. البته همچنان سهم این نوع پرسش‌ها از کل پرسش‌ها و به نسبت پرسش‌های کلیشه شکن مرحله دوم، نباید چندان جدی باشد. مراحل سوم و چهارم، بیشترین سهم را از این پرسش‌ها دارند. در مرحله سوم، پرسش‌های معنا آفرین می‌توانند در کنار ° و پس از- پرسش‌های کلیشه شکن، معانی جدیدی مطرح کنند و در معرض اعتباربخشی قرار دهند. همچنین، در مرحله چهارم، هنگامی که خواننده، تجربه زمان حال خویش را مبنا قرار می‌دهد، می‌تواند بر اساس آن، معانی جدیدی را از موضوع مطرح خلق کند و پیش روی متن قرار دهد.

۳) پرسش‌های افق آفرین: «گادامر معتقد است هر تجربه‌ای متضمن ساختار پرسشگری است و پرسشگری دالان و طریق ما به سوی کسب تجارب تازه و صورت حقیقی گفتگوی مستمعانه است» (Masudi, 2007, P. 278). پرسش می‌تواند ما را از پوسته سخت خویش فراتر برده و وجودمان را به سوی تجارب تازه بگشاید. این پرسش است که با حضور خود، فرد را بر آن می‌دارد تا برای دستیابی به پاسخ‌های ممکن، دست به تجربه‌های جدید بزند و افق‌های نوینی پیش روی او قرار دهد. به سخن دیگر، طرح پرسش هم زمان با اینکه دلالت بر گشودگی معنا دارد، حاکی از محدودیت‌ها نیز هست. به بیان دیگر، پرسش محدوده‌ای از تجارب ممکن را ایجاد می‌کند که ممکن است در یک فرآیند پرسش و پاسخ وارد بازی شوند. وقتی که پرسش پاسخ داده می‌شود، طیف پاسخ‌های ممکن توسط خود پرسش محدود خواهد شد. لذا می‌توان گفت که هر پرسش حاوی بذری از پاسخ است و بر عبارت مرتبط با خود دلالت دارد (Bingham, 2005, P. 555). بنابراین، هر پرسش با توجه به زمینه‌ای که به چالش می‌کشد، محدوده‌ای خاص را هدف قرار می‌دهد، برخی زمینه‌ها را کنار می‌گذارد و در نتیجه جهت خاصی را دنبال می‌کند. پرسش‌های جهت‌دار، پرسش‌هایی هستند که بیش از شکستن کلیشه یا آفرینش معنا، بر گشودن فضای فکری ویژه ناظرند. این پرسش‌ها، فراتر از آفرینش معنا، افقی از معنا را می‌گشایند که درون آن معانی ویژه‌ای قابلیت تولد می‌یابند. در این حالت، پرسش جهت ویژه‌ای را مشخص می‌سازد و طرف مقابل در گفتگو ناگزیر باید پاسخی دهد که در افق معنایی پرسش جا داشته باشد. این نوع از پرسش بیشتر در مراحل دوم و چهارم فهم قابل طرح‌اند. در مرحله دوم، هنگامی که متن می‌خواهد معانی جدیدی را متولد سازد، می‌تواند به موازات پرسش‌های کلیشه شکن، برخی پرسش‌های جهت‌دار را نیز مطرح کند تا افق معنایی گفتگو را محدود و در ادامه، معانی خویش را در همین افق مطرح نماید. برای نمونه، هنگامی که گفتگو درباره موضوع فضیلت در میان است و سقراط از طرف مقابل می‌پرسد، به نظر تو فضیلت آموختنی است یا کسب کردنی؟ این پرسش، افق ویژه‌ای را در برابر طرف مقابل می‌گشاید که باید اندیشه ورزی، معنا بخشی، پیروی از کلیشه، کلیشه شکنی یا هر پاسخ دیگرش را در همین افق جایابی کند. این نوع پرسش‌ها همچنین در مرحله نخست و نیز مرحله دوم فهم قابل استفاده می‌باشند. در مرحله نخست، هنگامی که معلم در مقام آغازگر گفتگو می‌خواهد توجه دانش‌آموز^۵ خواننده- را به سخن خویش جلب کند، می‌تواند از این نوع پرسش‌های جهت‌دار بهره جوید و دانش‌آموز- خواننده- را بر روی موضوع خاص تمرکز دهد و ارتباط او را با

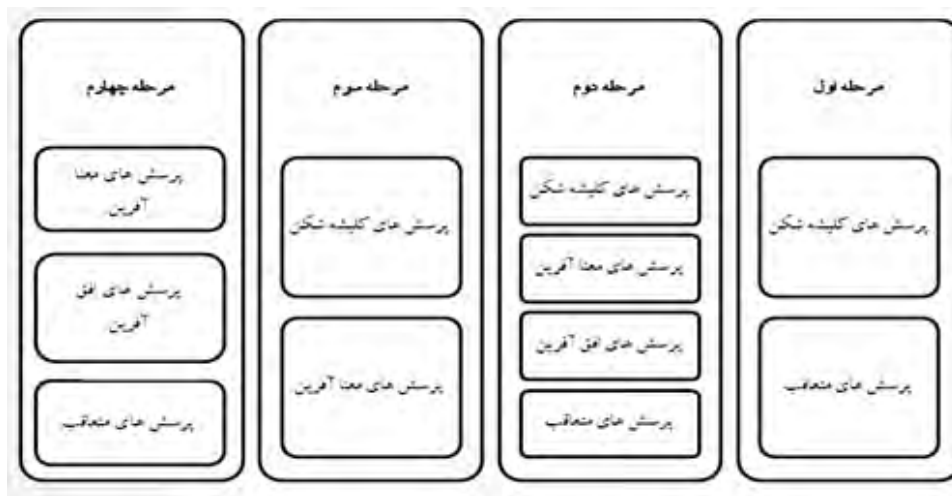
امر مورد مطالعه برقرار سازد. در گام دوم فهم نیز، طرح این پرسش‌ها می‌تواند محدوده بحث را مشخص نموده و موضوع را از ابهام حدی^۱ خارج سازد.

(۴) **پرسش متعاقب:** یکی دیگر از جنبه‌های فرآیند پرسشگری که توسط هرمنوتیک گادامر مطرح می‌شود، جنبه‌ای است که در آن طرح پرسش چرخه‌ای را میان خود و دیگری برقرار می‌کند. سؤالی که توسط نفر پرسیده می‌شود نمی‌تواند پاسخ داده شود، مگر اینکه جریانی آغاز شود که در آن پرسش اصیل با پرسش دیگری که از طرف مقابل مطرح می‌شود، پاسخ داده شود. لذا پرسشگری، دو طرف را در چرخه‌ای قرار می‌دهد که در آن هر کدام از آنها پرسشگر سؤال محسوب می‌شوند (Bingham, 2005, P. 562). این ویژگی پرسش، با توجه به ماهیت دیالکتیکی فهم قابل توجه است؛ زیرا از یک سو، فهم امری دوجانبه و تعاملی است که در آن، دو طرف نقش فعال ایفا می‌کنند. از سوی دیگر، در این تعاملات منطقی پرسش و پاسخ حاکم است. لذا، هر دو طرف ناگزیر به رفت و برگشت پرسش با یکدیگر می‌باشند. در نتیجه چرخه‌ای از پرسش‌های دوسویه ایجاد می‌شود که در نهایت منجر به امتزاج افق‌ها و فهم می‌گردد، گرچه انواع مختلف پرسش باید دارای تعاقب باشند اما پرسش‌های که با میزان بیشتری از این ویژگی برخوردارند می‌توانند در برخی گام‌های فهم، کارآمدتر باشند. پرسش‌های برخوردار از تعاقب مضاعف، به ویژه در مرحله نخست فهم از اهمیت زیادی برخوردارند؛ زیرا اگر در این مرحله، پرسش دنباله‌داری رخ ندهد، اتصال خواننده به متن برقرار نمی‌شود. همچنین، در مراحل دوم و چهارم، پرسش‌های دارای تعاقب بیشتر با نزدیک ساختن گام به گام افق‌های فکری خواننده و متن به یکدیگر، می‌توانند فهم یا همان امتزاج افق‌ها را در حالتی عمیق‌تر رقم زنند.

رابطه مراحل فهم با هر یک از انواع پرسش به طور خلاصه در شکل (۲) به تصویر کشیده شده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. منظور از ابهام حدی (limitation ambiguity) ابهامی است که ناشی از مشخص نبودن حدود موضوع است. این ابهام می‌تواند محل جریان اندیشه ورزی و تمرکز بر موضوع باشد. این اصطلاح پیشنهاد نویسنده است.



شکل ۲: رابطه مراحل فهم با هر یک از انواع پرسش

ویژگی های معلم و دانش آموز در مقام پرسشگر

چنانچه جریان تدریس را گفتگویی میان معلم^۱ متن گادامری- و دانش آموز^۲ خواننده گادامری- تلقی کنیم، می توان مراحل تدریس را با مراحل فهم الگوسازی نمود. البته باید توجه داشت که در این نوع نگاه، معلم نه در مقام یکی از مؤلفه های برنامه درسی، بلکه در مقام مهم ترین مؤلفه برنامه درسی که تجلی گاه سایر مؤلفه ها نیز هست، در نظر گرفته شده است. این نوع نگاه که در میان اندیشمندان (Biesta, 2012; Bagheri Noparast, 2013) بی سابقه هم نیست، معلم را راسی مهم از قاعده سه ضلعی تربیتی معلم- شاگرد- هدف در نظر می گیرد. باقری معتقد است دو رأس مهم این رابطه که قاعده ای پایدار برای ارتباط تربیتی فراهم می آورند، یکی معلم و دیگری دانش آموز خواهد بود. از این منظر، معلم نماینده همه مؤلفه های اساسی برنامه درسی و تربیت مانند هدف، محتوا و روش خواهد بود و رابطه تربیتی میان دو قطب معلم و شاگرد خواهد تپید (Bagheri Noparast, 2013). بر این اساس، می توان دست کم وجه معطوف به فهم جریان تربیت^۱ را با دیدگاه گادامری درباره فهم تبیین نمود. از این رو، می توان گفت جریان تدریس- یادگیری، نوعی جریان فهم است که در نتیجه مراحل پنج گانه متولد می شود؛ معلم در مقام متن و دانش آموز در مقام

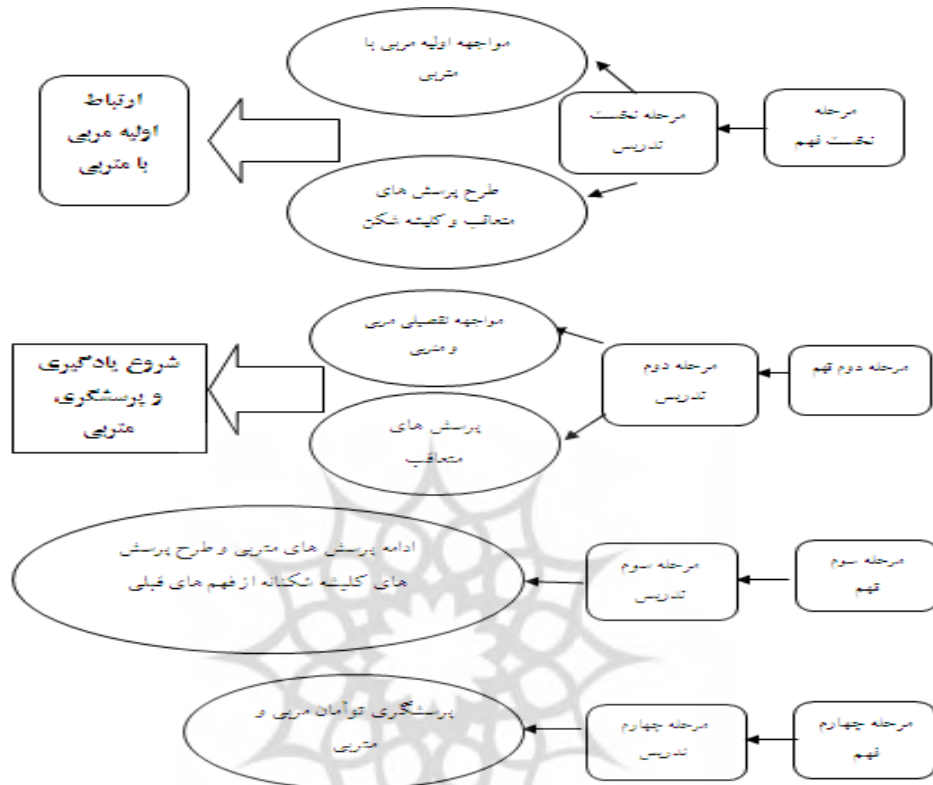
۱. پیترز و هرست (۱۹۷۰) معتقدند تربیت دو وجه عمده دارد که اولی معطوف به فهم و دیگری ناظر به اخلاقی بودن آن است (Piters & Herst, 1970).

خواننده به تعامل می‌پردازند و در نهایت و پس از امتزاج افق‌هایشان، فهم حاصل خواهد شد. البته طی این تعامل، معلم نیز گاه در مقام خواننده متن خویش، فهمی متحول پیدا خواهد کرد. در نگاه گادامری، وضعیتی ایستا میان معلم و شاگرد برقرار نیست. در فرایند تربیت با «معلم-شاگرد» و «شاگرد-معلم»^۱ مواجه هستیم که هر یک از آنها در هر لحظه از تربیت ممکن است فهم جدیدی بیابند و در حال آموختن باشند. باین حال، نسبت آموختن به آموزاندن در آنها یکی نخواهد بود. پرسش قابل طرح دیگر این است که آیا دانش آموز می‌تواند مخاطب «باید» و «نباید» تربیتی در فرایند تربیت باشد؟ پاسخی که به این چالش می‌توان داد این است که وقتی از دانش آموز انتظار رود پرسش‌هایی را طرح کند، از معلم و سایر اجزای حاضر در فرایند تربیت این انتظار می‌رود که طرح این نوع پرسش‌ها را برای دانش آموز امکان‌پذیر سازند و فضا و زمینه را به گونه‌ای آماده کنند که دانش آموز به سمت وسوی طرح این پرسش‌ها سوق داده شود. از این رو، معلم تمهیدگر طرح این نوع پرسش‌ها خواهد بود و موجودی منفعل در کلاس نیست. در نگاه گادامر، فرآیند فهم به طرح پرسش‌های دوطرفه متوقف نمی‌شود. از این رو، نه تنها امکان طرح چنین پرسش‌هایی برای مربی و شاگرد وجود دارد، بلکه اساساً تحقق فهم و دستیابی به آن در گرو چنین پرسش‌هایی است. بر این اساس، می‌توان کوشید با آگاهی از انواع پرسش و ویژگی‌های پرسشگر، زمینه را برای طرح و ادامه چنین پرسش‌هایی مساعد کرد.

مفروض انگاشتن مرحله نخست فهم نیازمند آن است که معلم در گام نخست تدریس، با شاگرد خود مواجهه‌ای اولیه و اجمالی داشته باشد. در این مواجهه اولیه پرسش‌های متعاقب و کلیشه شکن می‌توانند قلاب‌های اولیه ارتباطی را بیندازند و ادامه ارتباط را تضمین کنند. با فرض تناظر میان مرحله دوم تدریس و مرحله دوم فهم، لازم است در مرحله دوم تدریس، معلم با تفصیلی بیشتر با شاگرد خود مواجه شود. در این مرحله، او می‌تواند با بهره‌گیری از پرسش‌های متعاقب و جهت‌دار، محدوده کلی موضوع را مشخص نماید و افق‌های جدید معنایی را نیز به روی شاگرد بگشاید. از همین مرحله است که یادگیری با تدریس همراه می‌شود و شاگرد نیز با پرسشگری جدی خود وارد فرایند تدریس و یادگیری می‌شود. مرحله سوم تدریس همگام با مرحله سوم فهم، می‌تواند با پرسشگری دانش آموز پیش رود. او باید تلاش کند در این مرحله، پیش‌فرض‌ها و فهم‌های پیشین خود را با پرسش‌هایی کلیشه شکنانه مواجه سازد. پس از آن، نوبت به پرسشگری توأمان معلم و شاگرد می‌رسد. در این مرحله لازم است معلم و شاگرد با طرح پرسش‌های پی‌درپی، کلیشه شکن و معنا آفرین، به تدریج معانی جدیدی را در افق موضوع مربوطه خلق کنند و مفهوم

۱. این تعبیرها از آن فریره (۱۹۹۰) است.

مذکور را به تجربیات زمان حال پیوند دهند. بر اساس این نوع پرسشگری و پاسخگری است که امتزاج افق ایجاد می‌شود و معانی جدید مورد تفاهم قرار می‌گیرند. تناظر میان مراحل فهم و تدریس و جایگاه پرسش در هر مرحله به طور خلاصه در شکل (۳) نشان داده شده است.



شکل ۳: تناظر میان مراحل فهم و تدریس و جایگاه پرسش در هر مرحله

از آنجا که جریان تدریس و یادگیری با جریان فهم و پرسشگری نهفته در آن آمیخته می‌شود، لازم است معلم و شاگرد، هر یک با برخورداری از ویژگی‌هایی قادر باشند جریان تدریس و یادگیری دربرگیرنده پرسشگری را پیش برند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

الف) گشودگی: گادامر گشودگی را مهم‌ترین وسیله‌ای می‌داند که امکان پرسش و پاسخ متن و خواننده و در نتیجه نیل به فهم را میسر می‌کند. گشودگی یعنی در موضع گوش دادن قرار گرفتن و این همان چیزی است که صفت برجسته و بارز پرسشگری اصیل را تشکیل می‌دهد. منظور او از گشودگی

نزدیک به مفهومی است که در متون دینی از آن به عنوان سعه صدر یاد می‌شود؛ یعنی فرد باید آماده برخورد با پرسش‌هایی باشد که از سوی مخاطب در برابر آنها قرار می‌گیرد و بدین ترتیب اجازه دهد تا افق‌های جدیدی بر روی آن‌ها گشوده شود. گشودگی مهم‌ترین ویژگی هر پرسشگر به شمار می‌رود و شعار معروف سقراط یعنی «می‌دانم که نمی‌دانم» را یادآوری می‌کند. گشودگی موردنظر گادامر بنا به شرایط تعاملی بودن پرسش و پاسخ‌هاست. در دیدگاه گادامر، چون هدف دستیابی به فهم و ماهیت آن است، گشودگی برای متن و خواننده هر دو ضروری است؛ چراکه هر دو در مقام پرسشگر قرار می‌گیرند (Gadamer, 1988). در جریان تربیت نیز معلم و شاگرد هر دو باید از ویژگی گشودگی برخوردار باشند تا جریان پرسشگری به گونه‌ای سیال پیش رود و به ساحل فهم برسد. در این میان، معلم به دلایل متعدد^۵ از جمله سن، بهره‌مندی از اقتدار محتوایی و صوری (Bagheri Noparast, 2013; Peters & Hirst, 1970) بیشتر در معرض اصرار بر موضع خویش و درست دانستن خویش است. از این رو، به دلیل اینکه بیشتر در معرض بسته بودن است، بیشتر مخاطب این ویژگی خواهد بود.

ب) جرأت ورزی معرفتی: یکی دیگر از ویژگی‌های معلم و دانش‌آموز پرسشگر، لذت بردن از ماجراجویی‌های معرفتی و عدم هراس از ترک کلیشه‌ها و نقاط به ظاهر امن معرفتی است. چنانکه بیان شد، یکی از پرسش‌های مهم مطرح در جریان فهم، پرسش‌های کلیشه شکن است. بنابراین، جریان فهم همواره مستلزم نیازمند جرأت ورزی معرفتی است. معلم و شاگرد در مقام دو پرسشگر اساسی جریان تدریس - یادگیری باید توان ترک کلیشه‌های معرفتی خود و در نهایت نوعی جرأت ورزی معرفتی را داشته باشند.

ج) حقیقت‌جویی و حق‌پذیری: از نظر گادامر، «پرسشگری اختصاص به فردی دارد که می‌خواهد بداند» (Gadmer, 1988, P. 366). این بدان معناست که طرح پرسش نیازمند انگیزه‌ای درونی که همان میل و طلب دانستن است. از یک سو، هنگامی که فرد تشنه دانستن است، یک راه پیش رو دارد و آن پرسیدن است، از سوی دیگر، تنها کسی پرسش طرح می‌کند که جویای دانش باشد و میان این دو رابطه‌ای دوسویه برقرار است. بینگهام (۲۰۰۵) در تبیین آراء گادامر در مورد پرسش، معتقد است اهمیت پرسشگری در آشکار شدن توانایی پرسش از چیزی است که اهمیت پرسش کردن را دارد. از این رو، هرچند پرسشگر افق مشخصی دارد و از دریچه آن، پرسش را مطرح می‌کند، اما فضایی در آن افق وجود دارد که اجازه جستجو درباره چیزهایی که تاکنون شناخته نشده‌اند را می‌دهد. پرسش معطوف به دستیابی به حقیقت و دانستن افق‌های ناشناخته است. بر این اساس، معلم و دانش‌آموز در

مقام دو پرسشگر اساسی کلاس درس باید حقیقت‌جو باشند تا بتوانند پرسش‌هایی اصیل مطرح کنند. این ویژگی در مورد معلم ضرورت بیشتری دارد؛ زیرا ممکن است علم معلم مانع از اندیشیدن او نسبت به ناشناخته‌ها و دغدغه‌مندی‌اش نسبت به حقیقت شود. همچنین، پس از دغدغه نسبت به حقیقت، حق‌پذیری باید رخ نماید تا جریان گفتگو، جریانی سلامت باشد.

نتیجه

نظام تربیتی در بخشه‌ای مختلف خود نیازمند بازنگری و تغییر است. یکی از مواردی که نیازمند تحولات عمیق و بنیادی است، فرآیند تدریس- یادگیری است. آنچه اکنون در رگ‌های تدریس جاری است، جریانی منفعلانه و با محوریت یکی از ارکان تربیت یعنی معلم است. در چنین فرآیندی، دوسویه بودن تعلیم و تربیت و توجه به رکن دانش‌آموز نادیده انگاشته شده و همین امر سبب عقیم ماندن تربیت شده است. در این مقاله پرسش به عنوان عاملی برای رفع مسئله مذکور معرفی شده و با تمرکز بر آراء گادامر جایگاه و کارکردهای پرسش در فرآیند تربیت به تصویر کشیده است. فهم یکی از هدف‌های تربیت است که می‌تواند در خلال فرآیند تدریس حاصل شود. لذا، می‌توان میان مراحل گوناگون فهم که از دیدگاه گادامر استنباط می‌شود با مراحل تدریس تناظری برقرار کرد و جایگاه پرسش را در هر مرحله روشن نمود. در این پژوهش ضمن نشان دادن تناظر فوق و نقش پرسش در هر مرحله، به تبیین انواع پرسش از نگاه متفکر موردنظر پرداخته و کاربرد هر یک از این انواع (کلیشه شکن، معنا آفرین، افق آفرین، متعاقب) را در مراحل فهم و تدریس شرح داده شد. در پایان، برای معلم و دانش‌آموز به عنوان پرسشگر، ویژگی‌هایی چون گشودگی، جرأت ورزی، حقیقت‌جویی و حق‌پذیری تعریف شد. باید توجه داشت که شرط ورود پرسش در فرایند تدریس- یادگیری، دغدغه‌مربی و مرتبی برای فهم است. همچنین به دلیل ابتدای پرسشگری گادامری بر دغدغه فهم، در این هندسه، مربی یا معلم در جایگاه مطلق قرار ندارد که از دستخوش تغییر و تحول در فهم در امان باشد. بلکه در جریان تدریس- یادگیری، در عین تحقق فهم برای شاگرد، معلم نیز دچار تغییر و تحول می‌شود و چه بسا فهمی عمیق‌تر از مسئله موردنظر بیابد.

چنانکه ملاحظه می‌شود، ردپای پرسش از نخستین تلاش‌های یادگیری و فهم تا آخرین لحظات و وقوع آن به خوبی مشهود است. تعلیم و تربیت برای رهایی از رخوت حاصل از یک‌سویگی و منفعل بودن نیازمند پرسش و روحیه پرسشگری است. رشد نیافتن عقلانیت و شکوفا نشدن خلاقیت افراد نیز ریشه در جای خالی پرسش در نظام تربیتی دارد. دو قطب و رکن اساسی تربیت یعنی مربی و مرتبی با قرار گرفتن در مقام پرسشگر و استفاده از انواع پرسش در مراحل گوناگون تدریس و یادگیری می‌توانند چرخه‌ای فعال و

پویا ایجاد کنند که حاصل آن دستیابی به فهم و خلق معانی جدید باشد. لذا، باید کوشید تا با بسط مفهوم پرسش، تبیین جایگاه، ویژگی‌ها و انواع آن زمینه را برای بهبود نظام آموزشی و هدایت آن به سمت پرسش محور شدن فراهم نمود. استفاده از هر نوع پرسشی در هر گام از تدریس-یادگیری نمی‌تواند مفید باشد. بلکه در هر مرحله، لازم است پرسش‌هایی متناسب از سوی معلم و شاگرد پرسیده شود تا راه برای فهم گشوده گردد. این مقاله گامی در این راستا برداشته است، اما راه همچنان برای پژوهش‌های بیشتر در این زمینه باز است. موضوع‌هایی مانند پرسش‌های مفید در جریان تربیت، جایگاه پرسش در محتوای تربیتی و نقش آن در ارزشیابی می‌توانند در پژوهش‌های آتی مورد توجه واقع شوند.

References:

- Alkhataybeh, M. & Aljafreh, J. (2012). Levels and types of questions raised by EFL teachers in southern Al-Mazar directorate of education. *Canadian Journal Science*, 8, 21-27. DOI: 10.3968/j.css.1923669720120802.2588
- Badri Gargari, R., & Khanlari, M. (2013). The effect of strategy training "questioning reciprocal peer support groups" on critical thinking third grade girl students. *Journal of Thinking and child*, 4(8), 1-16. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1021367> (In Persian).
- Bagheri Noparast, K. (2013). Teaching to and learning from: changes in education in the light of functionality and interaction. *Journal of Foundations of Education*, 2(3), 5-24. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1028982> (In Persian).
- Bagheri Noparast, K. Sajadieh, N. Tavassoli, T. (2010). *Approaches and Methods of Research in Philosophy of Education*. Tehran: Research center of cultural and social studies. (In Persian).
- Bagheri Noparast, K. (2006). Interpretive Model of Research in Academic Achievement Evaluation. *Journal of New Thoughts on Education*, 1(2&3), 143-144. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/375875> (In Persian).
- Bagheri Noparast, K. yazdani, A. (2002). The Model for Research on Evaluation Model for Education Based On Hermeneutics. *Journal of Educational Innovations*. 1(1). 39-58. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/79731> (In Persian)
- Biesta, G. (2012). *Receiving The Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'*. Springer Science+Business Media B.V.
- Bingham, C., (2005). The Hermeneutics of Educational Questioning. *Journal of education philosophy and theory*, 37(4), 553-565. DOI: 101111/j.1469-5812.2005.00140.X
- Chenari, M. (2009). Teaching in Gadamer's Philosophical Hermeneutics. *Journal of New Thoughts on Education*, 4(1&2), 45-62. (In Persian).
- Cubukcu, F. (2012). Gadamer s philosophical hermeneutics on educational. *Journal of education and instructional studies in the world*, 2(2), 110-116. Retrieved from <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/14.cubukcu.pdf>

- Fayyaz, I. (2009). Questioning the strategy of sustainable religious identity in the Holy Quran. *Journal of Education*, 98, 37-66. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/889467> (In Persian).
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gadamer, H. G. (1988). *Truth and method*. (J., weinsheimer & D. G., marshal, Trans). New York: The continuum publishing company.
- Gangi, K. Yaghubi, A. Lotfali, R. (2013). Critical thinking and questioning skills training to teachers, high school students. *Journal of Educational psychology*, 9(27), 1-29. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1052527> (In Persian).
- Heideger, M. (1996). *Being and Time*. (Stambaugh, J, Trans). State University of New York Press.
- Hevi, D. (2006). *The critical circle: literature, history and Philosophical hermeneutics*. (F. Moradpur, Trans). Tehran: Gil publication. (In Persian).
- Hirst, p. H. peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge.
- Jeager, V. (1997). *Paideia*. (M. Latifi Tabrizi, Trans). Tehran: Kharazmi publication. (In Persian).
- k.schmidt, L. (2006). *Understanding hermeneutics*. Stocksfield: Acumen.
- Malpas, J. (2014). Hans-George Gadamer. Stanford Encyclopedia of philosophy. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/gadamer/>.
- Masudi, J. (2007). *Hermeneutics and religious modernity*. Qom: Institute of Islamic Culture publication. (In Persian).
- Nietzsche, F. (2007). *Modern hermeneutics: Option topics*. Ahmadi, B. Mohajer, (M. Nabavi, Trans). Tehran: Markaz publication (In Persian).
- Palmer, E. R. (1999). *The relevance of gadamer's philosophical hermeneutics to thirty topics or fields of human activity*. MacMurray College. Retrieved from <http://www.uma.es/Gadamer/resources/Palmer-2.pdf>
- Parker, I. Revelli, S. (2008). *Psychoanalytic practice and state regulation*. London: Karnac Books.
- Pazhoohandeh, L. (2012). The Whats and Whys of the Method of Query and Response According to Rumi. *Journal of Philosophy and Kalam*. 45(2), 23-46. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/900892> (In Persian)
- Plato (1952). *Theatetus sophist*. (H. N. Fowler, Trans). London: Harvard University Press.
- Rikhtegaran, M. (1999). *Logic and hermeneutics topics: Principles and Foundations of hermeneutics*. Tehran: Kongere Publication (In Parsian).
- Safavi, A. (2007). *Methods, Techniques and Models of Teaching*. Tehran: Samt Publication. (In Persian).
- Samanizadegan, K. (2005). Understanding Based on philosophical hermeneutics of Gadamer. (Tarbiat Modares, University). (In Persian)
- Saif, A. (2009). *Modern Educational Psychology, Psychology of Learning and Instruction*. Tehran: Dowran Publication (In Persian).
- Short, C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. Albany: State university of New York press.
- Smith, P. G. (2003). *Philosophic - Mindeness in Educational Adminstration*. (M. Behrangi, Trans). Tehran: Kamal Tarbiat Publication (In Persian).
- Vaezi, Ah. (2001). *Introduction to hermeneutics*. First publition. Tehran: Institute of Culture And Islamic thought. (In Persian)

- Vaezi, Ah. (2012). *Theory of text commentary*. Qom: University Research Institute. (In Persian)
- Vaezi, As. (2012). Exquisite treat s Gadamer of understanding. *Journal of philosoph*, 20, 5-25. Retrieved from <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1152157> (In Persian).
- Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and moral philosopher*. New York: Cornell University Press
- Way, J. (2008). *Using Questioning to Stimulate Mathematical Thinking*. Australian Primary Mathematics Classroom
- Weinsheimer, J. (1985). *Gadamer's understanding: a reading of truth and method*. New haven and London. Yale university press.

