

بررسی تطبیقی ادبیات خلاقیت و هرمنوتیک مدرن با تأکید بر آراء مارتین هایدگر

لیلا احمدزاده*

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۱۷

افضل السادات حسینی دهشیری**

تاریخ پذیرش: ۹۹/۳/۳۱

ایمان محسنی نایینی***

چکیده

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. هدف اصلی این تحقیق بررسی تطبیقی ادبیات خلاقیت و هرمنوتیک مدرن با تأکید بر آراء مارتین هایدگر می‌باشد. این تحقیق از نوع تحلیلی می‌باشد. نزدیکی به مسأله مورد بحث، پرسش‌گری و تفکر، انتقادگری و کیفیت فهم در فراگیر نشان دهنده نسبت بین هرمنوتیک مدرن با یادگیری خلاق است. ایجاد علاقه به تعلیم و تربیت در فراگیر، تهیه برنامه‌های تربیتی ایجاد علایق علمی در فراگیر و ایجاد فهم متقابل بین مربی و متربی از اهدافی است که بر مبنای هرمنوتیک برای یادگیری خلاق می‌توان طراحی کرد. در هرمنوتیک مدرن به یادگیری خلاقانه اهمیت داده می‌شود و فرایند آن به گونه‌ای است که در ابتدا می‌بایست روی یک مسأله به توافق رسیده و مورد نقد و انتقاد قرار داد تا کیفیت فهم در فراگیر ایجاد شود.

کلیدواژگان: خلاقیت، فهم، پرسش‌گری، تفکر، انتقادگری.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

ahmadzade.leila@yahoo.com

Afhoseini@ut.ac.ir

** دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران.

*** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

نویسنده مسئول: افضل السادات حسینی دهشیری

مقدمه

روان‌شناسان و متخصصان آموزش و پرورش، موضوع خلاقیت موضوعی را پراهمیت و زیربنایی می‌دانند. در این زمینه می‌توان از آراء تربیتی فیلسوفان بزرگ تعلیم و تربیت بهره گرفت و به بررسی میزان تأثیر آن‌ها در بهبود خلاقیت پرداخته شود. از جمله این متفکران بزرگ که بهره‌گیری از آراء تربیتی وی در حوزه انسان‌شناسی می‌تواند در بهبود خلاقیت راهگشا باشد اندیشه‌های تربیتی *مارتین هایدگر Martin Heidegger* فیلسوف بزرگ آلمانی است.

هایدگر از شخصیت‌های بزرگ و جنجالی تفکر فلسفی قرن بیستم است که علاوه بر فلسفه بر بسیاری از حوزه‌های علمی نظیر الهیات، روان‌پزشکی، نقد ادبی، تاریخ‌نگاری، فلسفه علم و تجلیلی جامعه علم و تکنولوژیکی اثرگذار بوده است. یکی از نوآوری‌هایی که هایدگر دارد؛ نوآوری‌های وی در زمینه هرمنوتیک است. از نظر هرمنوتیک در باب بنیادی‌ترین شرایط وجود انسان در جهان بحث می‌کند. هرمنوتیک علم یا نظریه تأویل است. ریشه واژه هرمنوتیک کلمه یونانی هرمنیوین *Hermeneuein* است که به معنای تأویل، به زبان خود ترجمه کردن، و قابل فهم کردن و شرح دادن به کار می‌رود.

در حالی که هرمنوتیک به طور سنتی با تفسیر متون مرتبط بود، *مارتین هایدگر* معنای جدیدی به آن داد و آن را با تفسیر وجود دازاین، ارتباط داد. ابتکار اصلی *هایدگر* تغییر تمرکز از تفسیر یک شیء ناشناخته به تفسیر انسان بود، که او آن را اولیه می‌داند، زیرا بر مبنای درک دازاین است که چیزها و موجودات دیگر تفسیر می‌شوند.

هدف تعلیم و تربیت از دیدگاه هرمنوتیک *هایدگر* آزادسازی فرد از واسطه‌ها و نظرات دیگران است طوری که مستقلاً و آزادانه به هستی و آنچه که در آن است دست یابد، از این رو *هایدگر* تعلیم و تربیت را رها شدن از وابستگی به نظرات و دیدگاه‌های دیگران و تقلید صرف می‌داند. با توجه به مطالب فوق فلسفه تعلیم و تربیت وظیفه مهمی را در این زمینه بر عهده دارد و آن همانا کمک کردن به فرد است تا مستقل از هرچه در اطراف اوست با قدرت پرسش‌گری و تخیل و خلاقیت خود به درک و فهم هستی بپردازد و یادگیری او یادگیری خلاق و تفکر او تفکر خلاقانه باشد. تعلیم و تربیت می‌تواند با بکارگیری شیوه‌های مناسب زمینه رشد خلاقیت در دانش‌آموزان را فراهم کند. به عنوان

مثال با ایجاد نمودن روحیه پژوهش در دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه، ابتکار و تشویق دانش‌آموزان به فعالیت‌های جانبی می‌تواند به داشتن چنین افرادی کمک شایان ذکری بنماید. در خصوص مفهوم خلاقیت، شیوه‌های پرورش و ویژگی‌های افراد خلاق، از نظر هرمونتیک مدرن هایدگری مفاهیم و راهکارهایی وجود دارند و برای حل مسائل علمی و اجتماعی، باید روش‌هایی ارائه شود، که می‌تواند در استفاده هرچه بهتر از نیروهای ذهنی، فرصت‌ها، استعدادها و توان افراد، یاری‌رسان باشند. بر این اساس محیط تربیتی که به خلاقیت و آفرینندگی علاقه‌مند نباشد باعث می‌شود که قدرت تخیل دانش‌آموزان خشکانده و خلاقیت آن‌ها از بین برود. نظام‌های تربیتی که به آفرینندگی و خلاقیت دانش‌آموزان علاقه‌مند هستند باید این فرصت را به آن‌ها بدهند تا فضای پرش‌گری و سؤال پرسیدن و حل مسأله آزادانه برای آن‌ها فراهم باشد. همچنین باید آن‌ها را به پرسیدن پرسش‌های متخیلانه و چالش برانگیز تشویق و ترغیب کنند. در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر می‌باشد:

- چه نسبتی بین هرمونتیک مدرن با یادگیری خلاق وجود دارد؟
- بر مبنای آراء هرمونتیکی هایدگر؛ چه اهدافی برای یادگیری خلاق می‌توان طراحی کرد؟

پیشینه پژوهش

حسینی و محمودی (۱۳۹۵) در مقاله «بررسی هرمونتیک به مثابه بستری برای پژوهش‌های تربیتی» به این نتیجه رسیده‌اند که هرمونتیک متربی به عنوان متن اصلی در تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد و در حوزه ارزشیابی معیارهایی را به دست می‌دهد که متربی به صورت چند بعدی و در بطن فعالیت‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در حوزه روش‌شناسی هرمونتیک روشی مناسب و با ساز و کارهای مختص به خود در پژوهش‌های تربیتی می‌باشد.

حسینی و محمودی (۱۳۹۳) در کتابی تحت عنوان «هرمونیک مبنایی برای تربیت پویا و خلاق» با درک لزوم بازنگری مداوم نظام تعلیم و تربیت به دلیل پیشرفت‌های روزافزون علمی و تحولات اجتماعی و همچنین غریب بودن دیدگاه هرمونتیکی، با تبیین

رویکرد هرمنوتیک، ارتباط آن با آموزش و پرورش پویا و خلاق را مورد بررسی قرار داده‌اند. ملکی (۱۳۹۲) در تحقیق خود با عنوان «بررسی اندیشه‌های هرمنوتیکی مارتین هایدگر و پیامدهای تربیتی آن» نشان داد که؛ هدف اصلی در هرمنوتیک فلسفی هایدگر، هستی‌شناسی بنیادین است که مسأله فهم هستی را موضوع اصلی خویش قرار می‌دهد و معتقد است ما بر اساس فهمی که از وجود (دازاین) داریم، هدف تأویل آشکار کردن پیش فهمی است که ما پیشاپیش از هستی در جهان خود داریم. یعنی رساندن متربی به فهم به گونه‌ای است که متربی به امکان‌های وجودی‌اش برای هستی و در متن زیست جهانی که در آن زندگی می‌کند، نایل آید. در پرتو این درک انسان نهایتاً به ظرفیت‌ها و نحوه‌های بودن خود پی می‌برد، که این به نوبه خود موقعیت‌های جدیدی به روی انسان می‌گشاید. یادگیرندگان در پرتو ساختارهای سه گانه فهم و در پرتو تحلیل موقعیت‌های جدید به طور فعال به سوی امکان‌های جدید پیش افکنده می‌شوند. اهداف واسطه‌ای نیز در راستای هدف غایی مورد بررسی قرار گرفت. اصول تعلیم و تربیت نیز برگرفته از مبناى دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر در نظر گرفته شده، که شامل اصل شناخت خویشتن (دازاین)، فهمیدن رشد آگاهی فرد، انتخاب آزاد، و جست‌وجوی حقیقت می‌باشد. روش‌های تعلیم و تربیت نیز با توجه به اصول ارائه شده مبتنی بر روش‌های خلاقیت و آفرینندگی، کشف کردن، کوشش و خطا و تقرب و نزدیکی به شیء (پرسش از حقیقت) است و در نهایت محتوا (برنامه درسی) است که با توجه به مبانی و اصول و روش‌ها اتخاذ شده است. حسینی شاهرودی و پهلوان (۱۳۸۸) در مقاله‌ای تحت عنوان «تأملی در آرای هرمنوتیک هایدگر و گادامر» به اهمیت جایگاه هایدگر و گادامر به عنوان پایه گذاران هرمنوتیک فلسفی، طراح مبانی‌ای کاملاً متفاوت در تاریخ این علم و ایجاد تحولی عظیم در روند آن پرداخته‌اند. همچنین در این مقاله به کاستی‌های آرای آنان نیز پرداخته شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به عدم ارائه ملاک و چارچوبی روشن برای دستیابی به حقیقت و انطباق فهم‌ها با آن، نسبی‌گرایی، محور قرار دادن ذهن بشری اشاره نمود. زانگ و استرنبرگ (۲۰۱۱) در بررسی خود نشان دادند که سبک یادگیری یکی از شاخص‌های مهم در شناسایی خلاقیت می‌باشد. یانگ و چنگ (۲۰۰۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که معلم می‌تواند با ایجاد

موقعیت‌های پویا و با استفاده از شیوه‌های آموزشی خلاق زمینه ظهور خلاقیت دانش آموزان را فراهم کند، استفاده معلمان از روش‌های خلاق تدریس منجر به رغبت بیشتر دانش آموزان به کلاس درس و در نتیجه پیشرفت تحصیلی خواهد شد.

تورنس (۱۹۸۱) معتقد است؛ مؤثرترین روش‌ها در آموزش خلاقیت، روش‌هایی هستند که به هر دو بعد شناختی و عاطفی، در راستای ایجاد انگیزه و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری فعال، توجه دارند. برای نمونه، استفاده از هنرهای خلاق، مثل تئاتر، در آموزش تفکر خلاق به کودکان مؤثر است.

با توجه به مطالب فوق و لزوم بازنگری مداوم نظام تعلیم و تربیتی، به دلیل پیشرفت‌های روزافزون علمی و تحولات اجتماعی و همچنین غریب بودن دیدگاه هرمنوتیک مدرن و اهمیت اینکه خلاق بودن هرچه بیشتر دانش آموزان می‌تواند گره‌گشای بسیاری از مشکلات آن‌ها باشد، می‌توان گفت که مسأله اصلی پژوهش بررسی تطبیقی ادبیات خلاقیت و هرمنوتیک مدرن با تأکید بر آرای مارتین هایدگر می‌باشد.

بحث و بررسی

شیوه تقرب به مسأله مورد بحث بی تردید در مسأله نیستی و سرکوب آن به وسیله متافیزیک نهفته است، مضمونی که هایدگر آن را در سخنرانی افتتاحی‌اش در فرایبورگ صورت بندی کرد. از این منظر، نیستی‌ای که ما نزد پارمنیدس و افلاطون، و همچنین تعریف ارسطو از امر قدسی به مثابه قوه بدون حرکت می‌یابیم، در واقع تباهی تام نیستی را قوام می‌بخشد. حتی خدا، در مقام عالم مطلق که هستی‌اش از خودش است، اساساً از منظر برتر تجربه شخصی هستی انسانی (در تجربه خواب، مرگ و فراموشی) فهمیده می‌شود که حضور نامحدود هر چیز حاضری است. اما به نظر می‌رسد در تاریخ تفکر متافیزیکی در کنار این تباهی نیستی که حتی تا هگل و هوسرل امتداد می‌یابد، اصل دیگری در کار باشد. متافیزیک ارسطویی در پرسش «هستی هستند‌ها چیست؟» به اوج رسید. پرسشی که لایب‌نیتس و شلینگ طرح کردند و حتی هایدگر آن را پرسش بنیادین متافیزیک خواند، «اصولاً چرا چیزها هستند، به جای اینکه نباشند؟» به روشنی مواجهه با مسأله نیستی را ادامه می‌دهد. تحلیل مفهوم حرکت و پویش نزد افلاطون،

فلوطین، سنت الهیات سلبی، نیکولاس کوزایی و لایب نیتس، تا شلینگ - که نقطه عزیمت متافیزیک اراده شوپنهاور و نیچه بود - همگی می‌کوشند تا نشان دهند که فهم هستی بر مبنای حضور پیوسته از جانب نیستی مورد تهدید قرار می‌گیرد. در قرن فعلی [قرن بیستم]، این وضعیت نیز در دوگانه انگاری انگیزه و روح ماکس شلر و در فلسفه نه هنوز/رنست بلوخ، به همان اندازه در پدیدارهای هرمنوتیکی ای از قبیل پرسش، شک، شگفتی و مانند آن یافت می‌شود (گادامر، ۲۰۰۷: ۳۵۱-۳۵۲).

پرسش‌گری و تفکر

هایدگر در مواجهه و تعلیم مخاطب خود، راه دشواری را انتخاب می‌کند. شیوه‌ای که سقراط برگزیده بود. به جای آنکه مطالب را حاضر و آماده و حتی مانند خیلی از معلمان، نیم‌پز نماید، «مخاطب را به وادی تفکر می‌کشاند و او را رها می‌کند» (خاتمی، ۱۳۸۶: ۱۹۲). در جاده دشوار پرسش‌گری و تفکر، معلم و شاگرد به دقت گام برمی‌دارند و گاهی در تجربه مسائل، فقط گام برداشته‌اند و نتایج، موکول به کسب آمادگی‌های دیگر می‌شود. سقراط در مکالماتش آموخته بود که اساساً تفکر در مواجهه شدن با پرسش‌گران و ورود در کوره پرحررات تأمل و تعامل شکفته می‌شود و پایان هر مجلس گفت‌وگو نیز الزاماً بیانگر پایان مسأله و نایل شدن به نتیجه معهود نیست.

انتقادگری

در واقعیت فعلی، گسست از سنت که در اندیشه هایدگر رخ داد بیش‌تر احیای بی‌همتای سنت را نشان می‌دهد. دانشجویان جوان‌تر تنها به تدریج دریافتند که چقدر از آن خود کردن (appropriation) سنت در نقد او حضور داشت، به همین سان تا چه حد نقد بنیادین در این از آن خودسازی نهفته بود. با وجود این، دو شکل کلاسیکی بزرگ تفکر فلسفی جایگاه دوپهلویی در اندیشه هایدگر اشغال کرده‌اند، هم از جهت قرابتشان با هایدگر و هم تمایز شدیدشان از او. این دو اندیشمند/فلاطون و هگل هستند. از همان آغاز، فلاطون در کار هایدگر در پرتوی انتقادی نگریسته می‌شد، که در آن هایدگر نقد ارسطویی مثال خیر را برگرفت و دگرگون ساخت و به طور خاص انگاره

ارسطویی تشابه را مورد تأکید قرار داد. با این همه، این *افلاطون* بود که شعار هستی و زمان *هایدگر* را فراهم کرد. تنها پس از جنگ جهانی دوم، با جذب قاطع *افلاطون* به درون تاریخ هستی، در نسبت با *افلاطون* ابهام و دوپهلویی رفع شد. اما تفکر *هایدگر* تا پایان سال ۱۹۷۶ در هر تلاش جدیدی جهت بیان اختلافش با *هگل* حول محور تفکر او چرخیده است. در تقابل با مهارت پدیدارشناختی‌ای که بسیار سریع از سوی پژوهش و بررسی زمانه فراموش شد، دیالکتیک تفکر محض *هگل* با قوت تازه‌ای خود را نشان داد. از این رو، *هگل* نه تنها به نحو پیوسته *هایدگر* را به دفاع از خویش برانگیخت، بلکه او همچنین کسی بود که *هایدگر*، از دید تمام آن کسانی که در صدد دفاع از خودشان در مقابل دعوی تفکر *هایدگر* بودند، با او همدست بود.

«اصل انتقادی دوم من از نامتعیینی و تعین ناپذیری آنچه *هایدگر* «هستی» می‌خواند، سرچشمه می‌گیرد. این انتقاد به شیوه‌ای *هگلی* می‌کوشد تا این همان‌گویی معروف هستی - اینکه آن خودش است - یک بی‌واسطگی ثانوی فریبنده را که از وساطت کامل امر بی‌واسطه ناشی می‌شود، توضیح دهد. افزون بر این، آیا هرگاه که *هایدگر* خودش را تفسیر می‌کند برابرنهاده‌های دیالکتیکی واقعی‌ای در کار نیست؟ به عنوان نمونه، تنش دیالکتیکی میان پرتاب شدگی و فرافکنی، اصالت و ناصالت، نیستی همچون نقاب هستی، و سرانجام، و مهم‌تر از همه، تنش درونی و دوپهلویی حقیقت و خطا، آشکارگی و پوشیدگی، که مقوم رخداد هستی به منزله رخداد حقیقت است. آیا میانجی هستی و نیستی مورد نظر *هگل* در حقیقت شدن - یعنی، در حقیقت امر انضمامی - پیشاپیش چارچوب مفهومی‌ای را معین نمی‌سازد که تنها در درون آن آموزه *هایدگر* تنش درونی در درون حقیقت می‌تواند وجود داشته باشد؟ *هگل* از طریق شدت بخشی نظرورزانه دیالکتیکی برابرنهاده‌ها در فهم، بر یک اندیشه سیطره یافته به وسیله [تحلیلی از م.ا] فهم غلبه کرد» (گادامر، ۲۰۰۷: ۳۵۰).

کیفیت فهم در فراگیر

در تعلیم و تربیت از منظر *هایدگر*، رابطه معلم - فراگیر وسیله‌ای برای رسیدن به استانداردهای از پیش تعیین شده نیست. در اینجا خلاقیت اصیل به دلیل گشودگی اصیل رخ می‌دهد. این گشودگی در تلاش‌های معلم هم برای فهم کیفیت اشتغال فعلی

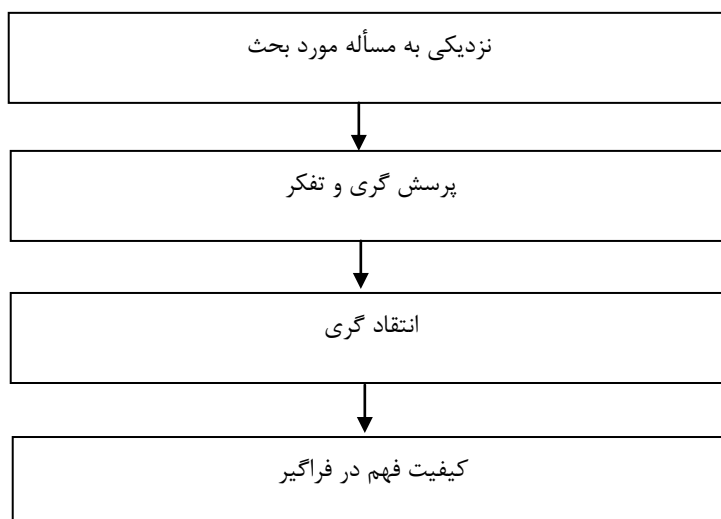
فراگیر است و هم برای کمک به او برای گوش فرا دادن به آنچه تفکر در این اشتغال فرا می‌خواند. در تقابل با نظارت عصر ماشینی و ارزشیابی استاندارد شده برای نیل به کیفیت، روابط شاعرانه معلم فراگیر در حد بالایی متقابل و بر مبنای اعتماد است که این حافظ کیفیت یادگیری فراگیر و صحت مواد آموزشی است (پیترز، ۲۰۰۲: ۲۳۹-۲۴۰).

هایدگر از اینکه فرایند یاددهی- یادگیری به صورتی در آید که دانش آموز، درس را فقط تحویل بگیرد بدون آنکه آن را تجربه کند، نگران است. می‌گوید: «یاددهی چیزی نیست جز اجازه یادگیری به دیگران دادن، یعنی یکدیگر را به یادگیری رساندن، یادگیری، دشوارتر از یاددهی است، زیرا فقط کسی می‌تواند حقیقتاً یاد بگیرد- و فقط تا وقتی که می‌تواند چنین کند- که حقیقتاً یاد بدهد. معلم حقیقی با شاگرد فرق دارد فقط از این حیث که او می‌تواند یاد بگیرد و حقیقتاً بیش‌تر می‌خواهد یاد بگیرد. در هر نوع یاددهی، معلم، بیش‌ترین چیزها را یاد می‌گیرد» (بهشتی، ۱۳۸۶: ۴۰۵).

روسو و نیما هم با آموزش مبتنی بر محفوظات مخالفاند و معتقدند که قوه فهم و خلاقیت کودک را از بین می‌برد (حقی، ۱۳۹۷: ۳۶۶).

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نسبت بین هرمنوتیک مدرن با یادگیری خلاق بر اساس آراء هایدگر را به شکل زیر ترسیم نمود.

نسبت بین هرمنوتیک مدرن با یادگیری خلاق



تهیه برنامه‌های تربیتی جهت ایجاد علایق علمی در فراگیر

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 مطالعه آن مسلط باشند و محتوایی را برای تدریس، تدارک ببینند که «علاقه‌از» آن علم را در نظر مخاطبان پرارزش سازد و آنان را به طرف میدان تعلیم و تربیت و کلاس‌های درس سوق دهد. در این زمینه، در نظر گرفتن «دیسپلین» در برنامه‌های درسی به صورت روشن‌تری به ارتباط برنامه درسی و «علاقه‌از» علم اشاره دارد. از نظر واژه‌شناختی، دیسپلین معرفتی است سازمان‌یافته که از ویژگی‌های آن مناسب بودن محتوا برای «تدریس» و قابل استفاده بودن آن برای یادگیری متریبان است. به این اعتبار، دیسپلین، معرفت و محتوای سازمان یافته و مناسب برای تعلیم است. به عبارتی دیگر، از جمله خصوصیات هر دیسپلین، اشمال 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 همه آن‌ها را در حوزه دیسپلین‌ها قرار داد. به این ترتیب، معرفتی که در حوزه دیسپلین قرار نگیرد، به دلیل آموزنده نبودن برای تدریس و یادگیری مناسب نیست (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۷۱: ۱۶۸). به این ترتیب، دانشی که در حوزه دیسپلین قرار نگیرد، «علاقه‌از» آن ضعیف است و متریبان را برای تربیت بر نمی‌انگیزد.

از نظر هایدگر دستگاه تعلیم و تربیت باید به فرد اجازه بدهد که فردیت خود را در دامنه انبوهی از امکانات حفظ کند. اقتدارگرایی در چنین تعلیمی راه ندارد. باید شرایطی ایجاد کرد تا فرد خود را به کامل‌ترین معنا "بیابد". در اینجا با مبحث مهمی مواجه می‌شویم و آن استبداد حوزه عمومی است. وقتی تفکر تبدیل به یک فن یا تکنیک شود تحت استبداد حوزه عمومی قرار می‌گیرد. «حوزه عمومی ذهنیت را امری بنیادی فرض می‌کند و هر چیزی بر حسب نیازهای هر روزه و خواسته‌های بشری فهم می‌شود. حوزه عمومی این نیازها را تعریف کرده تعیین می‌کند که چگونه و با چه عواملی این نیازها باید ارضا گردد» (جانسون، ۱۳۸۷: ۱۲۶-۱۲۷). او همواره به ما هشدار می‌دهد که تفکر را باید از تفسیرهای تکنیکی و فن محورانه آزاد کرد. همچنین نمی‌توان آن را بر اساس

مفاهیم از پیش فرض شده اعتلا بخشید. باید به دانش پژوهان نوعی از تفکر را معرفی کرد که در آن، این برداشت که «رابطه سوژه و ابژه بیانگر تنها رابطه ممکن و علمی با جهان و انسان‌های دیگر است حذف شود. و آن‌ها پیاموند که احساس و فهم و حتی عقل (لوگوس) اجازه ظهور دادن به چیزهاست. تفکر کشف حجاب است، وی متذکر بود که با برقراری نسبت‌های اصیل است که حجاب پس زده می‌شود. در دید گاه تربیتی هایدگر، پیدا کردن درک عمیق فرد به دغدغه‌های خود و دیگران، بسیار پراهمیت است. نمی‌توان گفتمانی ایجاد کرد که بر این ساختار اساسی دازاین، مهر فراموشی زد و یا او را در وضعیت گمگشتگی مستغرق ساخت. در نظام آموزشی «دانشجو موجودی است که این استعداد را دارد که از آنچه هست فراتر رود تا به چیزی تبدیل شود که نیست. برنامه درسی باید با توجه به این تعالی جستن زمانی از خویش تنظیم شود و در عین حال آموزگار نیز کسی تصور شود که قادر به انجام دادن این عمل تعالی جستن از خویش است» (مک کواری، ۱۳۷۷: ۲۶۴).

ایجاد علاقه به تعلیم و تربیت در فراگیر

هرمنوتیک در مجموع دو گام را پشت سر گذاشته است؛ اولین گام اینکه بین علوم طبیعی و علوم انسانی تفاوت قائل شده است؛ چیزی که دیلتای موافق آن بود. دومین گام اینکه امروزه هرمنوتیک بین علوم طبیعی و علوم فرهنگی تفاوتی قائل نمی‌شود. از طرفداران این عقیده می‌توان به هایدگر و شاگرد او گادامر اشاره کرد. یورگن 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 آنچه او آن را علاقه حقیقی به علوم طبیعی می‌دانست و با نشان دادن ریشه‌های عمیق این علوم در قلمرو و 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 انسان‌ساخته را با تفسیر مشارکتی و نه عینی‌سازی جدایی‌آفرین دریافت کرد (باقری، ۱۳۷۵: ۱۸۰-۱۸۲).

مسأله‌ای 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، اخیراً افراد را به سوی بوم‌شناسی نوین تمام‌عیاری در تعلیم و تربیت فرا خوانده است به روابطی عمیقاً متفاوت میان مربی و موضوع تدریس و نیز میان متربی و آنچه 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 (باقری، ۱۳۷۵: ۱۹۹-۲۰۴). 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 کم‌رنگ می‌سازند، گرایش متربیان را به تعلیم و تربیت افزایش خواهند داد. از اینجاست که در تدوین برنامه درسی و تربیت متربیان باید سعی شود تا خط حایل میان علوم طبیعی و علوم فرهنگی و انسانی برچیده شود.

دلالت‌های دیدگاه هرمنوتیکی برای تعلیم و تربیت متعدّد است. از آنجا که ایده اصلی هرمنوتیک در مسأله فهم به‌ویژه فهم، متن نهفته است. اصول، مبانی و تئوری‌های مربوط به فهم، واجد استعداد بسیاری است تا در ساز و کار و روش نواندیشان تعلیم و تربیت مؤثر افتد. در این دیدگاه به‌ویژه دیدگاه هایدگر که بر فهم معنا تأکید می‌ورزد معلّم باید در پی تفهیم معنای پدیده‌ها توسط دانش‌آموزان باشد نه تبیین مکانیکی آنها، برای تسریع در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان باید نگرش معناکاوا (تفهیمی) داشته باشد نه نگرش علت‌کاوا (تبیینی) به شیوه علوم طبیعی، از نظر دیدگاه هرمنوتیکی جریان ارتباط معلّم و شاگرد برای یادگیری باید فکورانه و به دور از هرگونه سلطه و

تحلیل باشد. از دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر هدف تعلیم و تربیت رساندن تربیت شونده به فهمیدن می‌باشد، به نحوی که امکانات وجودی، محدودیت‌ها، ظرفیت‌های بودن و نحوه‌های بودن انسان را بر او آشکار می‌کند. بنابراین با تأکید هرمنوتیک بر فهم، اولین عامل حیاتی در این نظریه آن است که نقطه نظر مخاطب یا تربیت‌شونده از طرف فرد عامل شناخته شود. فرد عامل ممکن است یک معلم باشد. از این رو باید به تربیت‌شوندگان 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 تربیت‌شوندگان صورت می‌گیرد این فرصت را به مربی می‌دهد که به نقطه نظر مخاطب پی ببرد و به این ترتیب در کار تربیتی موفق عمل کنند (گون، ۱۹۷۰: ۹۲).

ایجاد فهم متقابل بین مربی و متربی

هایدگر در بیان نقش مربی در ارتباط دادن بین علوم طبیعی و علوم فرهنگی در مقاله «علائق علم و مشکلات تعلیم و تربیت» چنین می‌گوید: «به منزله یکی از اجزای بوم‌شناسی نوین تعلیم و تربیت- یعنی رابطه جدید میان مربی و آنچه 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 در درجه اول حامل عمل تأویلی- ارتباطی علم است. او برای انجام دادن این کار، علایق دیگر را به فراموشی نمی‌سپارد بلکه آن‌ها را در چشم‌انداز خود قرار می‌دهد. فراتر از همه، مربی باید تجسم این چشم‌انداز باشد» (باقری، ۱۳۷۵: ۲۰۶).

به این ترتیب، چنانچه بخواهیم متربی به عنوان مرکز و متن اصلی در عمل تربیتی قرار گیرد، لازم است ویژگی‌های رفتاری او از جمله فرایندهای شناختی‌اش در سنین مختلف رشد، علایق 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 شلایرماخر از آن با عنوان «سطح فنی» نام می‌برد، وظیفه مربی که در فعالیت‌های آموزشی نقش مفسر را بازی می‌کند، این است که بین متربی و خود پلی بزند و در شناخت جنبه‌های مختلف رفتاری

و شخصیتی متربیانش آنان را بهتر از خودشان بشناسد. همچنان که دیلتای معتقد بود که فهم و تفهّم در درجه نخست، مستلزم افزایش ابعاد روانی فرد است، مربی نیز در صدد برمی‌آید که به ابعاد روحی و روانی متربی خود پی ببرد. در مباحث تعلیم و تربیت از این توجه مربی به ابعاد روحی و روانی و خصوصیات خانوادگی و اجتماعی متربیان، با عنوان «اصل توجه به تفاوت‌های فردی» یاد می‌شود. توجه به تفاوت‌های فردی متربیان، باعث تفسیر دقیق و شناخت کافی مربی از واقعیت‌های نهفته در شخصیت فردی و اجتماعی آنان می‌شود و بین مربی و متربی ارتباط مؤثری ایجاد می‌کند. در نتیجه، عمل تربیتی مبتنی بر واقعیات شکل می‌گیرد و از پیش‌داوری‌های مربی جلوگیری می‌شود بر اساس تعلیم و تربیت خود نشان دهنده هایدگری، مربی هنگام تدریس یک موضوع، اجازه می‌دهد موضوع تدریس که مربی آن را در گفتار بیان می‌کند، خودش را نشان دهد، نه اینکه مربی و متربی چیزی بر مبنای رویکرد سوژه-محورانه بر چیزها تحمیل کنند و مجال دیدن را سلب کنند. در این حالت موضوعات نباید اتمسفر و بی‌جهان مطرح شوند بلکه باید در جهان خودشان آموزانده شوند. این امر در صورتی ممکن می‌شود که رویکرد طبیعی ابتدا فروکاست شود. در چنین مواجهه‌ای، خلاقیت مربی و متربی حفظ می‌شود و کلاس جایی برای بروز حقیقت چیزها (ناپوشیدگی) می‌شود یعنی مکان، به جا تبدیل می‌شود؛ جا، محلی برای سکنی، تفکر، پرسش‌گری از امر بدیهی انگاشته شده، و تفکر، دل در گرو آن نهادن است، این حالت‌ها با سلطه‌گری و بی‌اعتنایی بیگانه هستند (هایدگر، ۱۹۹۳: ۳۲).

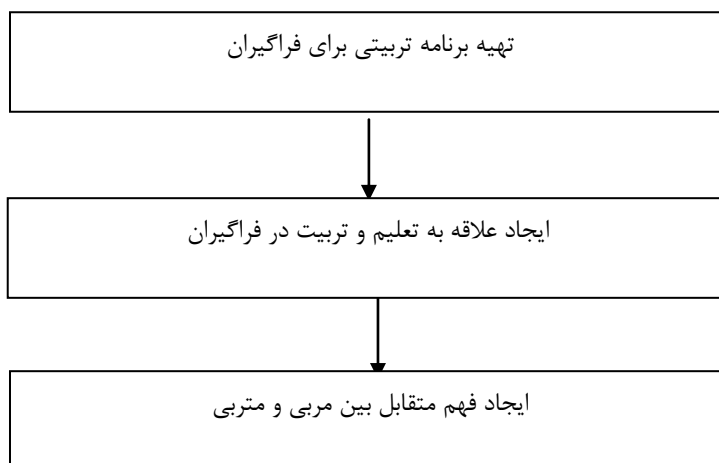
از این رو مربی باید به متربیان فرصت دهد تا «درون-فهمی» کنند و نظر خود را در مورد محتوای آموختنی برای عامل تربیت و مربی ابراز نمایند. درون فهمی که از سوی متربیان صورت می‌گیرد، این فرصت را به مربی می‌دهد که به نقطه نظر فرد مخاطب پی ببرد و به این ترتیب در کار تربیتی خود موفق‌تر عمل کند (گانیه، ۱۹۷۹: ۲۲۵). 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 تفسیرشونده 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، متریان نیز در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند و در پی آن، نتایج مطلوبی از فعالیت‌های تربیتی حاصل می‌گردد. به هر حال نباید فراموش کرد که «...یک معلم هم می‌تواند هدایت کند و هم گمراه سازد، به سمت و سوهای مختلف حرکت کند، و تمام دیدگاه‌های موجود در کلاس را بپذیرد...» یک معلم می‌باید دنیای درونی شاگردان را بشکافد، به درون آن نفوذ کند، از آنچه که هست بهره بگیرد و بر آن بیفزاید... معلم می‌تواند بدین درک برسد که یادگیری و هوش می‌توانند ما را به دنیای دیگران هدایت کنند. دانش و هوش ابزار رسیدن به هدف نیستند، بلکه بال‌هایی هستند که به ما امکان می‌دهند تا پرواز کنیم، دنیای دیگران را ببینیم و از دنیای یکدیگر آن‌ها را آگاه سازیم» (پاینار و مکنایت، ۱۹۹۵).

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

بنابراین برخورد همدلانه‌ای که دیتلای بر آن تأکید داشت، شناخت دقیقی از تربیتی به مربی خواهد داد و به این ترتیب، عمل تربیتی عملی واقع‌بینانه خواهد شد. بر اساس آنچه بیان شد می‌توان اهداف یادگیری خلاق بر مبنای آراء هایدگر را به شکل زیر ترسیم نمود.

اهداف یادگیری خلاق بر مبنای آراء هایدگر



نتیجه بحث

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 واری متون مقدس ارتباط داشت. امروزه به محدوده تعلیم و تربیت نوین راه یافته است. با بکارگیری اصول حاکم بر هرمنوتیک، به‌ویژه 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 متربیان، نتایج تربیتی مطلوبی به دست آورد. همچنین با تکیه بر نظریه فهم می‌توان متربیان را در ابراز علایق و انگیزه‌های‌شان برای تصمیم‌گیری‌های تربیتی مربی یاری نمود و در عمل تأویلی-ارتباطی به زبان مشترکی رسید.

اگرچه در نظریات و اندیشه‌های هایدگر به طور مستقیم به یادگیری خلاق و اهداف آن اشاره‌ای نشده است اما از آراء وی می‌توان اینگونه استدلال نمود که اهدافی نظیر؛ ۱- ایجاد علاقه به تعلیم و تربیت در فراگیر ۲- تهیه برنامه‌های تربیتی مناسب جهت ایجاد علاقه علمی در فراگیر ۳- ایجاد فهم متقابل بین مربی و متربی، برای یادگیری خلاق، طراحی و ارائه داده است.

در استنتاج نسبت هرمنوتیک مدرن با یادگیری خلاق می‌توان بیان داشت که؛ جهت رسیدن به یادگیری خلاق ابتدا لازم است به مسأله مورد بحث نزدیک شد، مسأله مورد نظر را مورد نقد قرار داد و با افزایش فهم در فراگیر و کیفی نمودن این فهم در او، یادگیری خلاق را در وی ایجاد، تقویت و نهادینه نمود. لازم است این فرایند به دقت و وسعت دید و ژرف نگری انجام و مطابق فرایند ترسیم شده مسیر را طی نمود تا منظور و هدف که یادگیری خلاق در فراگیر است، دست یافت.

می‌توان استدلال کرد که در هرمنوتیک مدرن به یادگیری خلاقانه اهمیت داده می‌شود و فرایند آن به گونه‌ای است که در ابتدا می‌بایست روی یک مسأله به توافق رسیده و مورد نقد و انتقاد قرار داد تا کیفیت فهم در فراگیر ایجاد شود.

کتابنامه

- احمدی، بابک و مهران مهاجر و محمد نبوی. ۱۳۷۷ش، *هرمنوتیک مدرن*، تهران: مرکز.
- باقری، خسرو. ۱۳۷۵ش، *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: نقش هستی.
- بهشتی، سعید. ۱۳۸۶ش، *فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*، تهران: اطلاعات.
- تقی پور ظهیر، علی. ۱۳۷۱ش، *برنامه ریزی آموزشی و درسی*، تهران: آگاه.
- جانسون، پ. آ. ۱۳۸۷ش، *هایدگر*، ترجمه بیژن عبدالکریمی، تهران: علم.
- حسینی، افضل السادات. ۱۳۹۳ش، *هرمنوتیک مبنایی برای تربیت پویا و خلاق*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خاتمی، محمود. ۱۳۸۶ش، *مدخل فلسفه غربی معاصر*، تهران: علم.
- شکوهی، غلامحسین. ۱۳۷۲ش، *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مک کواری، جان. ۱۳۷۷ش، *فلسفه وجودی*، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران: هرمس.
- هایدگر، مارتین. ۱۳۸۹ش، *وارستگی، گفتاری در تفکر معنوی*، ترجمه محمدرضا جوزی، تهران: هرمس.

مقالات

- جعفری، نرگس. ۱۳۸۳ش، «بررسی عوامل بازدارنده خلاقیت در مدارس ابتدایی استان سیستان و بلوچستان»، طرح تحقیقاتی، زاهدان، سازمان آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.
- حسینی شاهرودی، سید مرتضی و مریم پهلوان. ۱۳۸۶ش، «تأملی در آرای هرمنوتیک هایدگر»، فصلنامه اندیشه دینی، ش ۲۲، صص ۴۱-۶۲.
- حسینی، افضل السادات و سید نورالدین محمودی. ۱۳۹۵ش، «بررسی هرمنوتیک به مثابه بستری برای پژوهش‌های تربیتی»، مجله اندیشه نوین دینی، دوره ۱۲، شماره ۱، صص ۲۱۱-۲۳۶.
- حقی، مریم. ۱۳۹۷ش، «بررسی تطبیقی نامه‌های نیما یوشیج و امیل ژان ژاک روسو»، فصلنامه مطالعات ادبیات تطبیقی، سال دوازدهم، شماره ۴۸، ص ۳۶۶.
- سجادی، سید مهدی و نجمه رضا نژاد جولایی. ۱۳۸۷ش، «دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر و تعلیم و تربیت»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، شماره ۷۸، صص ۴۵-۶۶.
- ملکی، ژیلدا. ۱۳۹۲شمسی، «بررسی اندیشه‌های هرمنوتیکی مارتین هایدگر و پیامدهای تربیتی آن»، پایان نامه کارشناسی ارشد، اصفهان، دانشگاه اصفهان.

مقالات انگلیسی

- Bindeing, Linda L., Moules, Nancy, J., Tapp, D. M., and Rallison, L. (2007). Hermeneutic Musings on Learning: The Dialogical Nature of Teaching Interpretively. *Journal of Educational Thought*, 41(2), 179-189
- Gadamer, Hans-Georg, (2007), "Heidegger and the Language of Metaphysics" *The Gadamer reader: a bouquet of the later writings*, trans. And ed. By Richard Palmer, Evanston, Noethwestern University Press, pp 346-355.
- Gane, martin.r (1979), *Explaining understanding and Teaching* . Harvard university.
- Heidegger, Martin. (1993). *Sein und Zeit* (1927), Tübingen, Max Nimeyer Verlag, 17 Auflag, 15.
- Martínková, Irena & Parry, jim (2016). Heideggerian hermeneutics and its application to sport. *Journal Sport, Ethics and Philosophy* Volume 10, Issue 4.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 23(3), 229-238.
- Yang, H & Cheng, H. (2009). Creative self- efficacy and its factors: An empirical study of information system analysts and programmers. *Computers in Human Behavior*, 25, pp. 429-438.
- Pinar, William F. and Mcknight, Douglas. (1995). *The Uses of Curriculum Knowledge: Notes on Hermeneutics*. *International Journal of Educational Research* 23(2), 181-190.

