

یادگیری خلاق برپایه هرمنوتیک مدرن هایدگر

لیلا احمدزاده^۱

افضل السادات حسینی دهشیری^۲

ایمان محسنی نایینی^۳

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. هرمنوتیک در شکل کهن آن با تربیت دینی و در حوزه واری متون مقدس ارتباط داشت. و امروزه به محدوده تعلیم و تربیت نوین راه یافته است.

پژوهش حاضر با هدف بررسی یادگیری خلاق برپایه هرمنوتیک مدرن هایدگر با روش مطالعه کتابخانه‌ای و روش تحلیل اسنادی همراه با رویکردی استنتاجی به انجام رسید. در استنتاج نسبت هرمنوتیک مدرن با یادگیری خلاق می‌توان بیان داشت که؛ جهت رسیدن به یادگیری خلاق ابتدا لازم است به مساله مورد بحث نزدیک شد، مساله 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.

واژگان کلیدی

یادگیری خلاق، هایدگر، هرمنوتیک مدرن.

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

Email: Ahmadzade.leila@yahoo.com

۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: Afhoseini@ut.ac.ir

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

Email: elmanim@modares.ac.ir

پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۵/۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۲/۱۱

طرح مسأله

به اعتقاد بسیاری از صاحب نظران، تعلیم و تربیتی که خود را با تغییرات روز هماهنگ سازد و نگاه باروری به علم داشته باشد، هم در خود ماهیت خلاق دارد و هم پا به پای تغییرات نوین تغییر می‌کند و هم چنین به دنیای دانش آموزان معانی و ماهیت متنوع و خلاق می‌دهد (پاین یونگ^۱، ۲۰۰۹، ص ۷۴). بنابراین، چنین تعلیم و تربیتی است که می‌تواند کیفیت بهتر و بالاتری از احساس تفکر و توانمندی را در دانش آموزان به وجود آورد و آن‌ها را برای ادارکی بهتر از دنیا و نوآوری‌های سازنده مهیا کند (پاین یونگ، ۲۰۰۹، ص ۷۵)

سایلمن^۲ معتقد است که تعلیم و تربیت، انسان را فقط برای زندگی آینده آماده نمی‌کند، بلکه تربیت خود جنبه‌ای از زندگی است که فرد باید در آن تحول یابد. بنابراین اگر یکی از اهداف بلند مدت تعلیم و تربیت، آماده کردن دانش آموزان برای قبول تغییرات سریع اجتماعی باشد، باید آن‌ها را با ذهنی باز، منعطف و توانا برای ترکیب کردن نوین اطلاعات پرورش داد؛ یعنی آن‌ها را به انسانی خلاق تبدیل کرد (سایلمن، ۱۹۷۳)

چدها^۳ نیز معتقد است که ما به نوع متفاوتی از فرایند تفکر در تعلیم و تربیت نیاز داریم تا بدین واسطه قادر باشیم در تغییرات سریع و بزرگ دنیا وارد عمل شویم. بنابراین، در تعلیم و تربیت، بیشتر به پرورش ذهن و مهارت‌های تفکر خلاق نیاز است تا تربیت افراد برای کار کردن و هنجارمندی (چدها، ۱۹۹۰)

مهم‌ترین عامل در امر یادگیری خلاق، نقش معلم در آموزش است و این معلمان هستند که محیط‌های یادگیری خوبی می‌سازند و لذا کیفیت کار معلم در رأس امور مربوط به آموزش و یادگیری خلاق است؛ به طوری که تدریس مؤثر همواره به مثابه عنصر حیاتی امور یادگیری است و معلم در کلاس درس نیز می‌تواند به مثابه مدیر کلاس خود باشد، زیرا او مدیر فن یادگیری است و یادگیری زمانی مؤثر است که یکی از عوامل اصلی آن که معلم است، کارآموده و بانگیزه و علاقه‌مند باشد تا بتواند در سایه‌ی تلاش برای

1. Payne Young
2. Silberman
3. Chadha

آموزش بنیادی به انسانی ناآزموده با تکنیک‌های خود، امر یادگیری خلاق را تسهیل بخشد، در نتیجه در هزاره سوم میلادی و در عصر انفجار اطلاعات که تغییر و تحول مستمر و پرشتاب از عمده‌ترین جریان‌های حاکم بر حیات بشری و از مهم‌ترین مشخصه‌های بارز آن است، فرآیند خلاقیت، بستر ساز تغییر و تحول و دگرگونی عمیق است (چراغ چشم، ۱۳۸۶، ص ۸).

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، اخیراً افراد را به سوی بوم‌شناسی نوین ۱۴ تمام‌عیاری در تعلیم و تربیت فراخوانده است به روابطی 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. (باقری، ۱۳۷۵، ص 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 یک دیگر - می‌توان این علاقه را افزایش داد. استفاده از روش‌هایی که خط فاصل بین علوم طبیعی و علوم انسانی را کم‌رنگ 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.

دلالت‌های دیدگاه هرمنوتیکی برای تعلیم و تربیت متعدد است. از آن جا که ایده اصلی هرمنوتیک در مسئله 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 معنا‌کاو (تفهیمی) داشته باشد، نه نگرش علت‌کاو (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 تحمیل باشد. از دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر هدف تعلیم و تربیت رساندن تربیت‌شونده 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 نقطه‌نظر مخاطب یا تربیت‌شونده از طرف فرد عامل شناخته شود. فرد عامل ممکن است یک معلّم باشد. از این‌رو باید به تربیت‌شوندگان فرصت دهد تا درون‌فهمی کنند و نظر خود را در مورد محتوای آموختنی برای عامل تربیت و مربی ابراز نمایند. درون‌فهمی که از سوی تربیت‌شوندگان صورت می‌گیرد این فرصت را به مربی می‌دهد که به نقطه‌نظر مخاطب پی ببرد و به این ترتیب در کار تربیتی موفق عمل کنند (گون ۱۹۷۰، ص ۹۲).

موضوع پژوهش حاضر هرچند موضوع نو و بدیعی از منظر ساختار پژوهشی و حوزه مطالعاتی است، اما پیش از این در حوزه آموزش و هرمنوتیک؛ تحقیقاتی انجام پذیرفته حسینی و محمودی (۱۳۹۵) در مقاله «بررسی هرمنوتیک به مثابه بستری برای پژوهش‌های تربیتی» به این نتیجه رسیده‌اند که هرمنوتیک 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 هرمنوتیک روشی مناسب و با سازوکارهای مختص به خود در پژوهش‌های تربیتی می‌باشد همچنان صادق‌پور جهانبان (۱۳۹۴) تحقیقی را تحت عنوان «اثربخشی روش‌های آموزش خلاقیت بر میزان خلاقیت دانش‌آموزان شهر تبریز» انجام داده است که در براساس نتایج آن مشخص شد که آموزش روش‌های مختلف تدریس و بارش مغزی و

بحث گروهی در مقایسه با روش های توضیحی و سنتی بر خلاقیت دانش آموزان تاثیر مثبت داشته است. حسینی و محمودی (۱۳۹۳) در کتابی تحت عنوان "هرمنوتیک مبنایی برای تربیت پویا و خلاق" با درک لزوم بازنگری مداوم نظام تعلیم و تربیت به دلیل پیشرفت های روزافزون علمی و تحولات اجتماعی و هم چنین غریب بودن دیدگاه هرمنوتیکی، با تبیین رویکرد هرمنوتیک، ارتباط آن با آموزش و پرورش پویا و خلاق را مورد بررسی قرار داده اند. کاسیم (۲۰۱۳)، در تحقیق خود با عنوان «بررسی رابطه بین سبک های یادگیری، تفکر خلاق عملکرد و مواد یادگیری چند رسانه ای در مالزی»، به این نتیجه رسید که دانشجویان با سبک های یادگیری فعال، انعکاسی، شهودی و دیداری، پس از استفاده از ابزار یادگیری چند رسانه ای، خلاقیتشان افزایش می یابد. نتایج بررسی تسای و شرلی (۲۰۱۳) نشان داد که همبستگی بین سن و خلاقیت دانشجویان ریاضی وجود نداشته و خلاقیت بین دختران و پسران تفاوت معنی داری باهم دیگر ندارند، ولی از نظر سبک های یادگیری بین دختران و پسران تفاوت معنی دار بود. بین سن و سبک های یادگیری رابطه منفی و معنی داری بود. هم چنین خلاقیت و سبک های یادگیری افراد، باهم رابطه ای نداشتند. چابراک و کریگ (۲۰۱۳) در نتایج بررسی رابطه بین عملکرد تحصیلی دانشجویان و تفکر خلاقانه نشان دادند که بین آموزش مبتنی بر تفکر خلاقانه و موفقیت تحصیلی رابطه ای مثبت و معنی دار وجود دارد. زانگ و استرنبرگ (۲۰۱۱) در بررسی خود نشان دادند که سبک یادگیری یکی از شاخص های مهم در شناسایی خلاقیت می باشد. مارک بیلتز (۲۰۱۰) در مقاله ای تحت عنوان «هایدگر و تکنولوژی در امر آموزش» که در سال ۲۰۱۰ به چاپ رسیده است، به بررسی آرای هایدگر و تاثیر آرای تربیتی او در استفاده از آموزش باز و تکنولوژی پرداخته و اثر بخشی آثار او را در این زمینه بسیار زیاد می داند.

در این مقاله با توجه به دستاوردهای پژوهش های پیشین، آنچه مد نظر محقق قرار گرفته تمرکز در حوزه یادگیری خلاق برپایه هرمنوتیک مدرن هایدگر بوده است و سعی بر این داشته تا یادگیری مبتنی بر تعامل مربی و متربی در موضوعی به نام تدریس را از نگاه هرمنوتیک مورد واکاوی قرار دهد.

۱. پیشینه تحقیق

گیلفورد، در سخنرانی افتتاحیه مؤسسه روان‌شناسی امریکا در سال ۱۹۵۰، این سؤال را مطرح کرد که چرا مدارس نمی‌توانند افراد خلاق زیادی پروراند و چرا بین "آموزش و پرورش" و "خلاقیت، رابطه کمی وجود دارد؟ او در این سخنرانی اشاره کرد که مسائل متعددی در زمینه خلاقیت از بعد آموزشی وجود دارند که باید مورد بررسی و پژوهش واقع شوند. گیلفورد همچنین ۱۹۶۲ اعلام کرد که عمل خلاقانه، نشانه یادگیری است، پس هر نظریه یادگیری کامل، باید به خلاقیت توجه خاصی داشته باشد.

جکوپس و دمینسکی^۱ (۱۹۸۱) و مارتینسن^۲ (۱۹۹۵) ابراز داشتند، دانش آموزان وقتی به مسائل شناختی می‌پردازند که نیازمند به کارگیری روش‌های غیرمعمول حل مسئله هستند. در این صورت، ناگزیر به بازسازی مسئله دست می‌زنند. مارتینسن معتقد است که سبک‌های گوناگون شناختی نیز در این زمینه تأثیر دارند. او دو نوع سبک شناختی را تفکیک می‌کند: "هماندسازی" و "کاوشگری". در همانندسازی، اولویت با نظام شناختی است. در حالی که در کاوشگری، برای پاسخ به مسائل، راه‌حل‌های تازه و روش‌های جدیدی جست و جو می‌شود. کاوشگران، زمانی از همانندسازان بهتر عمل می‌کنند که کارشان به میزان زیادی تازگی داشته باشد و همانندسازان زمانی موفق‌ترند که سطح تطابق موضوع با تجربیات آن‌ها بالا باشد. مارتینسن، هم‌چنین دریافت، همانندسازان در آن دسته از مسائل شناختی موفق‌ترند که در حل آن‌ها، شرط بالا بودن تجربه مطرح است. اما کاوشگران در برخورد با مسائلی که حل آن‌ها به تجربه کمی نیاز دارد، بهتر عمل می‌کنند. این نتایج مبین آن است: وقتی می‌توان مسائل را به خوبی حل کرد که راهکار و شرایط کار با هم جور دربیایند (فاسکو^۳، ۲۰۰۱).

گرایش به یادگیری سبب می‌شود که فرد بر کسب مهارت، اطلاعات و دانش جدید متمرکز شود و از طریق ترکیب و پردازش عمیق آن‌ها یادگیری و شایستگی‌های فردی

-
1. Jachobs & Dominowski
 2. Martinsen
 3. Fasko

خود را افزایش دهد (هرست، کنیپنبرگ و ژو^۱ ۲۰۰۹).

۲. روش تحقیق

با بررسی انواع پژوهش‌ها در علوم انسانی و رفتاری درمی‌یابیم که در علوم انسانی و رفتاری با دو رویکرد پژوهشی مواجه هستیم که این دو رویکرد عبارت از الف (رویکرد کمی) و ب (رویکرد کیفی). به بیان دیگر در حوزه علوم انسانی و رفتاری، انتخاب رویکرد انجام پژوهش بر پایه جهان بینی و چارچوب فکری (پارادایم) که پژوهشگر اختیار می‌کند، می‌باشد (عابدی و شواخی، ۱۳۸۹، ص ۱۵۳). این پژوهش از نوع کیفی بوده و با استفاده از روش تحلیل اسنادی همراه با رویکردی استنتاجی انجام شده است.

۳. مفاهیم تحقیق

۳.۱. هرمنوتیک و تعلیم و تربیت

هرمنوتیک از سال ۱۹۷۰ به بعد وارد دنیای تعلیم و تربیت شده است. به خصوص با توجه به تحقیقات تربیتی، خیزش روش‌های کیفی نه فقط قلمرو اهداف تحقیق را گسترش داد، بلکه هم چنین زمینه‌ی تحقیقات برای آزمون مجدد اصول و اهداف تحقیق اجتماعی را نیز فراهم آورده است. هرمنوتیک به هر حال بر این اعتقاد است، از آن‌رو که موقعیت فعلی افراد همیشه مشتمل بر فرآیندهایی از فهمیدن است، بر این اساس امکان درک همه اشکال نهایی و معین معانی نهفته در یک سنت وجود ندارد. هرمنوتیک هیچ‌گاه نمی‌خواهد فهمیدن را تنها در یک چارچوب تئوریک یا متدیک (روشی) مورد بررسی و توجه قرار دهد و بیشتر به تفسیر و تأویل فرهنگ‌هایی روی می‌آورد که آن معانی در متون و موقعیت آن قرار می‌گیرند (سجادی، ۱۳۸۷، ص ۹۸-۸۸).

اصول هرمنوتیک در جریان تحقیقات تربیتی مورد استفاده قرار گرفته است؛ به عنوان مثال، لودن در رساله‌ی تحقیقاتی خود تحت عنوان "هم تدریس" از این روش استفاده کرده است. خلاصه‌ی روش او به این ترتیب است که محقق در طول یک سال در طی بازدیدهایی که در قالب مشاهده‌ی مشارکتی از یک مدرسه که معلمی به نام یوحنا در آن تدریس می‌کرد، یادداشت‌هایی که حاوی تجربیات آن‌ها بود، تهیه می‌نمود. سپس به

تفسیر و تأویل آن‌ها با بهره‌گیری از اصول هرمنوتیک و نظریه‌های فیلسوفان این حوزه پرداخت (لودن ۱۹۹۱، به نقل از حسینی، ۱۳۷۶، ۴۹)

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 دیلتای موافق آن بود. دومین گام این که 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 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 انسان‌ساخته را با تفسیر مشارکتی و نه عینی‌سازی جدایی‌آفرین دریافت کرد. (باقری، ۱۳۷۵، ص ۱۸۰-۱۸۲)

هابرماس اولین کسی بود که در دهه ۱۹۶۰ به‌طور نظام‌یافته به طرح این مسئله پرداخت که به‌رغم نگرش اثبات‌گرایانه خنثی بودن علم از حیث ارزشی، همه علوم در واقع علایق ذاتی معینی دارند. مراد او از «علاقه» ساختار مفهومی و روش‌شناختی علم معینی است که پیشاپیش، آن علم را به انواع معینی از کاربرد متمایل می‌سازد. (باقری، ۱۳۷۵، ص ۱۷۷) هابرماس برای علاقه دو مطلب را ذکر می‌کند: «علاقه از ۱» و «علاقه به ۲». علاقه داشتن به علم از جانب مخاطبان علم - یعنی متریبان - 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 چارچوب 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 - هم چون تاریخ،

جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی که هابرماس آن‌ها را «تاریخی-تأویلی» می‌نامد - نشانگر علاقه کاملاً متفاوتی هستند. این علوم، ریشه در تعامل نمادین میان اشخاص دارند و به‌همین دلیل، روش‌شناسی آن‌ها به فهم متقابل در حیطه یک اجتماع معطوف است، نه تنظیم ابزاری یا استراتژیک فرایندهای عینیت‌یافته در این‌جا رابطه ساختار با عمل محتمل، علاقه‌آرتباطی است. پس، علوم طبیعی فکر را به سمت دستکاری اشیای مادی سوق می‌دهند. از سوی دیگر، علوم انسانی با اشخاص و گفتار سروکار دارند و غایت آن‌ها عبارت است از جهت‌دهی موجود بشری در محیطی اجتماعی (باقری، ۱۳۷۵، ص ۱۷۸)

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. هرچه ارزش‌های موجود در تعلیم و تربیت بیشتر باشد، «علاقه از» آن بیش‌تر است. هابرماس معتقد است اگر علوم انسانی مثل تعلیم و تربیت را با علوم طبیعی درآمیازیم، «علاقه از» آن بیش‌تر 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. (باقری، ۱۳۷۵، ص ۱۷۴)

۳.۲. اهداف هرمنوتیک از نظر هایدگر

مارتین هایدگر در مقدمه کتاب معروف خویش هستی و زمان به این نکته اشاره می‌کند که قدمای فلاسفه یونان پرسش از معنای هستی^۱ را به عنوان مسأله‌ای فلسفی مورد توجه قرار می‌دادند و در پی درک حقیقت هستی برمی‌آمدند، اما از زمان ارسطو تا به حال فلسفه این پرسش اصلی را مغفول گذاشته و به جای تلاش برای درک هستی به فهم هستها^۲ رو آورده است. (هایدگر از این حقیقت هستی با B بزرگ یاد می‌کند (Being) و از هستی‌های جزئی با b کوچک نام می‌برد (beings)). فیلسوفان پس از افلاطون پیش‌داوری‌های خاصی از هستی داشتند و آن‌را عام‌ترین مفهوم و غیرقابل تعریف و بدیهی

1. Being
2. beings

می‌شمردند. براساس این سه خصلت، دیگر به هستی به عنوان یک مسأله فلسفی نمی‌نگریستند. هایدگر بر آن است که غیرقابل تعریف بودن و عمومیت این مفهوم، مانع از آن نیست که ما در جستجوی درک حقیقت آن برآیم. وی هدف فلسفی راستین و حقیقی را پاسخ به پرسش از معنای هستی (Being) می‌داند. فلسفه باید راهی به سوی قاعده‌مند کردن این پرسش و جستجوی معنای هستی بیابد.

از نظر او هستی موجودات، خود وجودی از وجودات و در عرض سایر موجودات نیست، بلکه هر جا چیزی هست، هستی هست. ما مستقلاً نمی‌توانیم با هستی مواجه شویم و آن را بشناسیم، بلکه از آن جا که هستی، خصیصه دیگر وجودات امکانی است، باید از طریق استنتاج، هستی را آشکار و فاش کرد.

از میان وجودات، وجود انسانی که هایدگر از آن به دازاین تعبیر می‌کند، یگانه راه شناخت ما از هستی است؛ زیرا دازاین وجودی است، که بیشترین پرسش را از معنای هستی دارد و تحقیق از معنای هستی، یکی از امکان‌های وجودی اوست و به نظر هایدگر یگانه راه ما به سوی شناخت و درک هستی، تحلیل ساختار وجودی دازاین است. این به معنای آن نیست که به لحاظ وجودی، دازاین مقدم بر هستی است، بلکه برای آشکار کردن و شفافیت هستی، راهی جز آشکاری خود وجود انسانی دازاین وجود ندارد (هایدگر، ۱۹۶۲، ص ۲۱ و ۲۸).

هایدگر پدیدارشناسی (دازاین) را به غرض وصول به درک معنای هستی، رسالت اصلی فلسفه و حقیقت فلسفه راستین اعلام می‌کند و این پدیدارشناسی را هرمنوتیکی می‌نامد؛ زیرا فعل یونانی (hermeneuon)، به معنای «چیزی را قابل فهم ساختن» است و پدیدارشناسی دازاین آن را قابل فهم می‌سازد. پس تحلیل ساختار وجودی دازاین و پدیدارشناسی آن، عملی هرمنوتیکی است (هایدگر، ۱۹۶۲، ص ۶۱-۶۲).

در جریان تحلیل ساختار وجودی دازاین، هایدگر به ویژگی‌هایی دست می‌یابد که از جهات مختلفی هرمنوتیکی است. وی در این تحلیل به تبیین ماهیت فهم، تفسیری بودن و شرایط حصول آن اشاراتی دارد.

هدف اصلی تأمل فلسفی هایدگر، شناخت حقیقت هستی است یعنی هدفی هستی

شناسانه^۱ دارد. وی برخلاف عالمان هرمنوتیک پیش از خود، به دنبال متدولوژی و ارائه روش نوین برای فهم و یا تنقیح و پالایش روش های موجود برای فهم متن یا علوم انسانی نیست. او هرمنوتیک را از سطح معرفت شناسی و متدولوژی به سطح فلسفه ارتقاء می دهد و هرمنوتیک را نوعی پدیدارشناسی و فلسفه می داند.

شایان ذکر است که حتی تأمل فلسفی در ماهیت فهم آدمی و تحلیل شرایط وجودی حصول فهم نیز هدف اصلی و نهایی هایدگر نبوده است؛ زیرا هدف اصلی، پاسخ به پرسش از معنای هستی است و تحلیل ساختار وجودی دازاین هدفی متوسط و راهی به سوی آن پاسخ است و تحلیل ماهیت فهم و بیان ویژگیهای پدیدار شناختی آن، اموری است که هایدگر در جریان تحلیل ساختار وجودی دازاین به آن ها منتهی می شود نه آنکه در ابتدا به عنوان هدف اصلی هرمنوتیک او قلمداد شود (ورنر^۲، ۱۹۸۸، ص ۴۰).

۴. یافته های تحقیق

۴.۱. تدریس؛ ایجاد فهم متقابل بین مربی و متربی

امروز جدیدترین نظریه های موجود در تعلیم و تربیت، متربی را مهم ترین عنصر تعلیم و تربیت معرفی می کنند و او را در مرکز فعالیت های تربیتی قرار می دهند. این طرز فکر حتی در قدیم ترین نظریات تربیتی نیز جایگاهی خاص داشته است. افلاطون آموزش و پرورش را استخراج حقایقی که در فراگیرنده مستور است یا آشکار کردن آگاهی او از این حقایق می داند. دو هزار سال بعد روسو از بروز طبیعی انگیزش ها و علایق کودک در جهت خیر، حقیقت و زیبایی، دفاع و جانبداری کرده است.

جهت دهی مربیان صرفاً به سوی فن شناسی و روش شناسی و زمینه سازی تمایل به عمل «عقلانی-هدفمند» در آنان، به یک معنا جهت دهی سوء به آن هاست؛ زیرا آنان به عنوان مربی نمی توانند در یک فعالیت علمی خاص از این نوع، واقعا مشارکت داشته باشند. از سوی دیگر، آنان به یقین می توانند در عمل تأویلی-ارتباطی علم، نقش اساسی بازی کنند. آن ها می توانند از طریق نگرش های واقع بینانه خود و مواجهه با مواد درسی، احتمالاً

1. ontological

2. Werner

بیش از پژوهشگران یا نوآوران برنامه‌های درسی، در تعیین تصورات عمومی مردم نسبت به علم، نقش بازی کنند (باقری، ۱۳۷۵، ص ۲۰۵)

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 آن چه تدریس می‌شود - من تغییری محوری را پیشنهاد می‌کنم. مربی وسیله‌ای برای انتقال بسته‌های از پیش پرداخته شده ی 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، ص ۲۰۶)

اگر 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. (باقری، ۱۳۷۵) از نظر او بین مربی و مربی باید فهم متقابل ایجاد شود. در این زمینه، تئوری فهم برای رفع مشکل یادشده می‌تواند ثمربخش باشد.

به دنبال تحلیل‌های عمیق و نافذ جان دیوئی، اندیشه‌ی آموزش و پرورش به‌عنوان رشد شخصی، دستخوش تحولی شد. به نظر دیوئی، چیز عجیب و شگفت‌آوری که در انسان وجود دارد، ظرفیت و استعداد او برای رشد مداوم و پیوسته است و این قوه یا نیروی مثبت در هر سن و سالی وجود دارد. (اسمیت، ۱۳۷۳، ص ۵۵)

به این ترتیب، چنان چه بخواهیم مربی به‌عنوان 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 دیلتای آن را «برخورد همدلانه» می‌نامید و اشلایر مآخرا از آن با عنوان «سطح فنی» نام می‌برد، وظیفه‌ی مربی که در فعالیت‌های آموزشی نقش مفسر را بازی می‌کند، این است که بین مربی 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 افشای ابعاد روانی فرد است، مربّی نیز در صدد برمی‌آید که به ابعاد روحی و روانی مربّی خود پی ببرد. در مباحث تعلیم و تربیت از این توجّه مربّی به ابعاد روحی و روانی و خصوصیات خانوادگی و اجتماعی متربیان، با عنوان «اصل توجّه به تفاوت‌های فردی» یاد می‌شود. توجّه به تفاوت‌های فردی متربیان، باعث تفسیر دقیق و شناخت کافی مربّی از واقعیت‌های نهفته در شخصیت فردی و اجتماعی آنان می‌شود و بین مربّی و مربّی ارتباط مؤثری ایجاد می‌کند. در نتیجه، عمل تربیتی مبتنی بر واقعیات شکل می‌گیرد و از پیش‌داوری‌های مربّی جلوگیری می‌شود.

بر اساس تعلیم و تربیت خود نشان‌دهنده هایدگری، مربّی هنگام تدریس یک موضوع، اجازه می‌دهد موضوع تدریس که مربّی آن را در گفتار بیان می‌کند، خودش را نشان دهد، نه این که مربّی و مربّی 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 (به این معنی که موضوع برای مربّی ملموس باشد). این امر در صورتی ممکن می‌شود که رویکرد طبیعی ابتدا فروکاسته شود. در چنین مواجهه‌ای، خلاقیت مربّی و مربّی 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، ص ۳۲).

از این رو مربّی باید به متربیان فرصت دهد تا «درون - فهمی» کنند و نظر خود را در مورد محتوای آموختنی برای عامل تربیت و مربّی ابراز نمایند. درون فهمی که از سوی متربیان صورت می‌گیرد، این فرصت را به مربّی می‌دهد که به نقطه نظر فرد مخاطب پی ببرد و به این ترتیب در کار تربیتی خود موفق‌تر عمل کند (گانیه، ۱۹۷۹، ص ۲۲۵ به نقل از شریف زاده و یحیی زاده، ۱۳۹۵) 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. براساس این نظریه، متن تفسیرشونده که همان مربّی 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، مترئیان 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 باید دنیای درونی شاگردان را بشکافد، به درون آن نفوذ کند، از آن چه هست بهره بگیرد و بر آن بیافزاید...، 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 یک دیگر 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 باید امکان تفسیر در کلاس درس را فراهم نمود. از مهم‌ترین نشانه‌های بروز تفکر و کشف معنا در کلاس درس می‌توان به ایجاد حیرت در دانش‌آموزان، ایجاد روابط جدید و جذب آن‌ها در فرایند تفکر اشاره کرد (بیندینگ، مولز، تاپ و رابسون 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 این که او باید به اهمیت فهم متقابل، نظیر درک و فهم بین معلمان و دانش‌آموزان و نیز ما بین دانش‌آموزان دارای زمینه‌های مختلف، پی‌ببرد. (سجادی، ۱۳۷۸)

بنابراین، برخورد همدلانه‌ای که دیلتای بر آن تأکید داشت، شناخت دقیقی از مربی به مربی خواهد داد و به این ترتیب، عمل تربیتی عملی واقع‌بینانه خواهد شد.

جدول ۱ اهداف یادگیری خلاق براساس هرمنوتیک هایدگر

ردیف	موضوع	خلاصه
۱	هدف آموزشی	ایجاد علاقه به تعلیم و تربیت در فراگیر
۲	هدف تربیتی	تهیه برنامه‌های تربیتی جهت ایجاد علایق علمی در فراگیر
۳	تدریس	ایجاد فهم متقابل بین مربی و متربی

۴.۲. تدریس مبتنی بر پرسشگری

در فعالیت‌های آموزشی، معلم تلاش می‌کند که با بهره‌جویی از روش‌های مختلف تدریس، موقعیت لازم را برای کسب دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مطلوب شاگردان فراهم سازد. یکی از این روش‌ها، سخنرانی است. که به عنوان روشی اولیه برای انتقال اطلاعات استفاده شده است و در نظام‌های آموزشی سابقه‌ای طولانی دارد. اساس کار این روش، ارائه مفاهیم از طرف معلم، به طور شفاهی و یادگیری آن‌ها از طریق گوش دادن از طرف شاگردان، است. از خصوصیات این روش، فعال و متکلم وحده بودن معلم و پذیرنده و غیر فعال بودن شاگرد است. معلم در این فرایند، به حالت فعال ما یشاء عمل کرده و هروقت لازم بداند، این فرایند را پایان می‌دهد.

در این روش تدریس، انتقال مطالب درسی، جریانی یک‌طرفه از سوی معلم به شاگرد است. از آن جا که اقتدار و نفوذ معلم در آموزش از طریق سخنرانی و توضیح مطالب درسی به حداکثر می‌رسد، سؤالاتی از این قبیل تامل‌پذیر هستند: در تعلیم و تربیت، پرسشگری حقیقی چگونه انجام می‌شود؟ چه برداشت‌های نادرستی را به پرسشگری نسبت می‌دهیم؟ آیا در آموزش با استفاده از پرسشگری، معلم اقتدار کمتری نسبت به سایر روش‌ها، مثلاً روش سخنرانی، اعمال می‌کند؟ چگونه می‌توان از پرسشگری استفاده کرد، به نحوی که اقتدار کمتری اعمال شود؟ چنان که گادامر می‌گوید، پرسشگری با مفهوم متن مرتبط است: «فهم معنی متن، به معنی فهم آن به عنوان پاسخ به یک سؤال است» (گادامر، ۱۹۹۴، ص ۳۷۵).

در هرمنوتیک فلسفی، تدریس ماهیتی عمل‌گرا و گفت‌وگو محور دارد. تأکید زیاد بر گفت‌وگو در این دیدگاه نشان‌دهنده جایگاه «با دیگران بودن» در فرایند یادگیری است.

بدین ترتیب تدریس ماهیتی دو جانبه، دیالکتیکی و سازنده دارد. یک گفت‌وگوی واقعی نوعی تجربه بین‌الذهانی است که به طرفین گفت‌وگو امکان می‌دهد تا با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. این تعریف لزوم گشودگی طرفین یادگیری نسبت به تجارب جدید را یادآور می‌سازد. در یک گفت‌وگوی واقعی هر شخص باید به دیگری گوش فرادهد، در غیر این صورت این گفت‌وگو به نوعی تک‌گویی تبدیل می‌شود. هنگامی که یکی از طرفین بر گفت‌وگو تسلط پیدا کرده و آن را در انحصار خویش می‌گیرد، یادگیری زیادی از این گفتگو حاصل نمی‌شود. پس نباید فراموش کرد که تدریس و یادگیری اساساً ساختاری گفت‌وگویی دارند. البته بسیاری از معلمان، به درستی، معتقدند هنگامی که به ایراد یک سخنرانی می‌پردازند، رابطه بین آن‌ها و شاگردانشان بسیار دلپذیر و مؤثر است که این می‌تواند بدین دلیل باشد که این سخنرانی توانسته دانش آموزان را علی‌رغم این که در جای خود نشسته‌اند، از لحاظ ذهنی درگیر سازد. این حاکی از آن است که تعامل کلاسی ضرورتاً مستلزم فعالیت مداوم معلمان و شاگردان نیست. این امکان وجود دارد که یادگیری بدون فعالیت جسمی نیز به وقوع بپیوندد، یعنی وضعیتی که فعالیت در آن روی ندهد، اما یادگیری فعال حادث شود. برخی اوقات یادگیری نیازمند سکوت و خودداری از عمل است که بعضی از این لحظات سکوت در تدریس و یادگیری، عوامل مؤثر در تجربیات آموزشی می‌باشند زیرا زمینه‌ای را برای گفت‌وگوی واقعی بین یک «من» و یک «دیگری» را فراهم می‌سازند. ناتوانی در ساکت ماندن و به دیگری اجازه صحبت ندادن، منجر به این می‌شود که فرد نتواند هیچگاه چیز مهمی یاد گیرد. معلم تنها به واسطه برخورداری از حس گشودگی به دیگران است که می‌تواند فراگیرنده را در یک گفت‌وگو وارد سازد، به طوری که هر دو طرف بتوانند تجربیات جدیدی از آن گفت‌وگو به دست آورند. این بدین معنا است که در یک گفت‌وگوی واقعی، هم معلم و هم دانش آموز می‌توانند در شکل دادن به فهم متقابل از خویش کمک کنند، در حقیقت این دو از طرق مواجهه با یکدیگر با خود مواجهه می‌شوند (گودون، ۲۰۰۴، ص ۴۳).

ساختار هرمنوتیکی و افق‌دار پرسش، مانع خلق فضایی از طرف پرسشگر برای دستیابی به پاسخ نمی‌شود. گرچه پرسشگر، خود، افق مشخصی دارد که از آن افق، سؤال را

می پرسد، اما در آن افق، فضایی برای کاوشگری درباره آن چیزی وجود دارد که هنوز ناشناخته است. گادامر می گوید: «گفتمانی که هدف آن آشکارسازی چیزی است، مستلزم آن است که آن چیز، به وسیله سؤال گشوده شود» (گادامر، ۱۹۹۴، ص ۳۶۳). در نتیجه در حالی که فهم انسان ممکن است به چیزهایی محدود باشد که در درون دامنه فرهنگی و تاریخی او قرار دارند. اما هنوز می تواند در این دامنه، چیزهایی را معین کند، به عنوان چیزهایی که کاملاً آن ها را نمی فهمد. گرچه فرد از افق کنونی خود به موضوع می نگرد، اما وقتی «سؤالی حقیقی» را برای مخاطبان خود درباره موضوع طرح کند، باعث گشوده شدن آن موضوع می شود.

از تحلیل هرمنوتیکی پرسشگری سه دلالت برای تعلیم و تربیت می توان استنتاج کرد که عبارتند از: لاینفک بودن روش از محتوا، فروتنی (اذعان به ناکامل بودن دانسته های خود) و دوری بودن. منظور از لاینفک بودن روش از محتوا این است که در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، تعامل زبانی که پرسشگری را نیز شامل می شود، صرفاً شیوه ای برای طرح بهتر محتوا نیست. تعلیم و تربیت مبتنی بر پرسشگری، نباید به عنوان یک روش در بین روش های دیگر در نظر گرفته شود، روشی که بدان وسیله، محتوای مورد نظر را طرح کنیم، بلکه از دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، عمل زبانی پرسشگری با محتوای مورد نظر ارتباط تنگاتنگی دارد. به عبارت دیگر از این دیدگاه، ارتباط سلسله مراتبی بین اجرای برنامه درسی و محتوای آن وجود ندارد. همان گونه که زبان و هستی از نظر هستی شناختی هم عرض یک دیگر هستند، پرسشگری (روش) و محتوا نیز از نظر هستی شناختی در یک سطح قرار دارند (چناری، ۱۳۸۷، ص ۵۴).

۴.۳. تدریس مبتنی بر یادگیری دل مشغولانه در فراگیر

دیدگاه هرمنوتیکی با نگاهی متفاوت به فرآیند تعلیم و تربیت اعتقاد دارد که دانش و حقیقت به وسیله افراد ساخته می شود. بنابر این خارج از ذهن انسان وجود ندارد. یادگیرندگان، فهم های خود را می سازند. آن ها صرفاً به دنبال انعکاس آموخته های خود نیستند، بلکه معنا را جست و جو می کنند.

عقیده ی محوری دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر آن است که یادگیری فرآیندی فعال

است. براساس این دیدگاه اطلاعات تحمیل می‌شود، اما فهم را نمی‌توان تحمیل نمود، زیرا فهم باید از درون فرد حاصل شود. بنابراین هرمنوتیک بر نقش فعال یادگیرنده در خلق دانش شخصی، اهمّیت تجربه‌ی فردی و اجتماعی در فرایند خلق دانش و فرایند فهم صحّه می‌گذارد. دانستن، ریشه در ساخت اجتماعی، فرهنگی و زبان دارد و مبتنی بر تعامل است. دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر یادگیری را خلق معنا از تجربیات و بودن در جهان می‌داند. بنابراین معنا ایجاد کردنی یا خلق کردنی است و نه کسب کردنی و از آن جا که این معنا به تعداد افراد می‌تواند متنوّع باشد، در نتیجه دست‌یابی به یک معنای از قبل تعیین شده‌ی صحیح امکان نخواهد داشت.

از نظر هایدگر یادگیری زمانی صورت می‌گیرد که موضوع، مورد نیاز و دل مشغولی فراگیر باشد. بنابراین اولین گام در تدریس، مهیا کردن شرایط یادگیری است که با نظر به مکان‌مندی و زمان‌مندی فراگیران به منظور فهم خودینه‌ی صورت می‌گیرد؛ و این امر بیانگر تدریس در معنای هایدگری به‌عنوان اجازه دادن به یادگیری است. معلم از منظر هایدگر هنرمندی است که کار هنری‌ای چون تدریس را ارائه می‌کند و تعلیم و تربیت در دیدگاه هایدگر باید شرایطی را برای فهم خودینه‌ی فراگیران مهیا کند تا به نظاره‌ی حقیقت هستی بنشینند. این امر می‌تواند با تدوین برنامه‌ی درسی مناسب، فراهم کردن شرایط یادگیری با به کارگیری معلمانی آگاه که خود به نحوی خودینه به هستی گشوده شده‌اند، آماده کردن موضوعات، متون و موادی که به گشودگی اصیل فراگیران کمک کند، انجام گیرد (ابوترابی، ۱۳۹۳).

هایدگر بر خلاف سنت معمول متافیزیک، از حقیقت وجود پرسش به میان می‌آورد. او راهی خلاف آمد عادت در طریق تفکر می‌گشاید و پرسش بنیادین خود را از حقیقت وجود مطرح می‌کند. هایدگر تاریخ ۲۵۰۰ ساله متافیزیک را تاریخ غفلت از حقیقت وجود می‌داند. «پرسش از معنای وجود باید استوار شود. اگر این پرسش، پرسشی بنیادین است، پس نیاز است تا با شایستگی تمام وضوح یابد. بنابراین لازم است تا به اجمال تشریح شود که کلاً چه چیزی است که به هر پرسشی تعلق دارد، تا از این رهگذر، پرسش وجودی هم چون پرسشی بایسته آشکار شود» (احمدی، ۱۳۹۰)

در کنار این پرسش بنیادین، هایدگر آدمی را «روشنگاه وجود» می‌شمارد. در واقع به تعبیر او، آدمی ساحت روشنی است که وجود به آن پا می‌گذارد. او آدمی را دازاین^۱ و محل ظهور وجود را آدمی می‌داند. «مفهوم وجود غیر قابل تعریف است. اما این گزاره از برترین کلیت این مفهوم حاصل آمده است. وجود در واقع نمی‌تواند همانند موجود دریافت شود. وجود را نمی‌توان در دایره موجود قرار بخشید. وجود از هیچ مفهوم عالی و پستی ناشی نمی‌شود، اما آیا همه این‌ها بدان معناست که وجود دیگر با هیچ مفصلی مواجه نیست؟ هرگز. تنها یک نتیجه حاصل می‌آید: وجود عبارت از چیزی هم چون موجود نیست. بنابراین، این تعیین مستدل، موجه و مدلل از موجود، یعنی تعریف در منطق سنتی، که ریشه در انتولوژی یونانی دارد، هیچ بهره راستینی برای وجود دربر ندارد. لیکن غیرقابل تعریف بودن وجود موجب نمی‌شود تا پرسش از معنای وجود را به کناری نهمیم، بلکه حتی طی طریق در این راه را استوارتر می‌دارد.» (هایدگر، ۱۳۸۰، ص ۳۲) این چنین پرسش از وجود و حقیقت آن، در نظرگاه هایدگر، پرسشی بنیادین لقب می‌گیرد. هایدگر از چیزی سخن به میان می‌آورد که تاریخ متافیزیک غربی آن را از یاد برده است. او از هراکلیتوس و پارمنیدس، در مقام حکیمانی یاد می‌کند که از «هستی» سخن می‌گویند.

هایدگر در مراحل مختلفی از زندگی خود جایگاه پرسش را از یاد نبرده و در هیچ برهه‌ای خود را مبدأ و محور تفکر ندانسته است. او پایان تاریخ متافیزیک را اعلام می‌کند. بدون آن که دچار جزم اندیشی شود، تاریخی که با فلسفه هگل به اوج رسیده و در نسبتی محکم با علم و تکنولوژی قرار دارد، تاریخی که نیچه با آرای خود پایه‌هایش را متزلزل کرد. هایدگر، میل به تفکر را در حقیقت وجود می‌جوید و این طریق فکری، ساحتی جدید در تاریخ تفکر بشر می‌گشاید. به تعبیر او همه تاریخ حجابی است بر وجود؛ «پرسش از وجود به معنای آن است که پرسشگر در وجود خویش به نور فتوح درآید. حقیقت این پرسش به عنوان نسبتی وجودی از موجود پرسشگر در حقیقت این موجود، بنابر آن چه از آن می‌پرسد، تعیین می‌یابد، یعنی بنابر «وجود» که جز «وجود» از چه می‌پرسد؟ این موجود، که ما خود همان هستیم و از میان بی‌شمار موجود، امکان طرح

پرسش نصییمان گشته است، عبارت است از دازاین. اما طرح پرسش از معنای وجود در وضوح بایسته آن، نیاز دارد تا این موجود دازاین در روز فتوح خویش مقام گیرد.» (احمدی، ۱۳۹۰)

هایدگر پرسش از وجود را مستلزم پرسش از ذات دازاین می‌داند و در پی گیری پرسش از وجود، به مقومات فهم وجود می‌پردازد. مقوم فهم وجود، خصائص قیام ظهوری^۱ دازاین است، بنابراین، سیر به سمت وجود از مسیر دازاین می‌گذرد. در تفکر مدرن اصل بر آن است که انسان ذات شناسنده ای است که عالم برون ذات‌ها را ادراک می‌کند. محوریت ذات شناسنده در تفکر مدرن همان امری است که مورد انتقاد هایدگر است و در نهایت به گذشت از سوژه و ابژه منجر شد و این امر همان است که به تأسیس اصطلاح دازاین مؤدی گردید. (هایدگر، ۱۳۸۶، ص ۷۳). دازاین آن جاست، زیرا با وجود نسبتی دارد و در عین حال این جاست، زیرا با موجودات و اشیا نسبت دارد. دازاین به واسطه‌ی نسبتی که با وجود برقرار می‌کند، با موجودات نیز مناسبات خود را منظم می‌کند.

هایدگر با تأکید بر آزادی تربیت‌شونده در جریان یادگیری از این که یادگیری در نقشش انفعالی به نظر آید، مخالفت می‌ورزید. آن چه برای هایدگر بسیار تعیین‌کننده بود، این مسئله بود که افراد یادگیرنده به مشکلات و سختی‌های فکر کردن تن در دهند و به تفکر خود در ورای شرایط معین یادگیری که در آن درگیر هستند، گوش فرا دهند. که این بر تجسم و تمرکز یابی درونی تأکید دارد. از سوی دیگر هایدگر مخالف مکانیکی کردن تفکر بود که هدف آن محدود کردن اندیشه در ساختارهای از پیش تعیین شده بود و غالباً بسیار وسیله‌ساز (سودمند)؛ که در راه روی احتمالات مختلف می‌بست. از نظر هایدگر، تفکر گردآوری و ترکیب پاره اطلاعات و ایده‌های از پیش تعیین شده نمی‌باشد (پالمر، ۱۳۷۷، ص ۴۲).

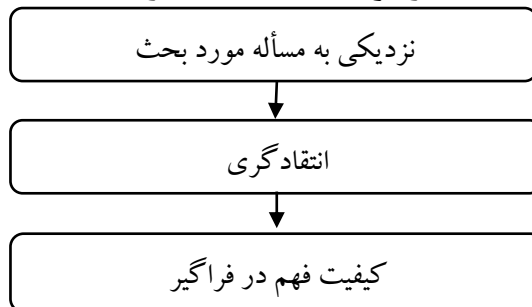
نتیجه گیری

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، 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.

آنچنان که در سیر پژوهش بدان دست یافتیم؛ یادگیری خلاق بر پایه هرمنوتیک مدرن هایدگر در فرآیند تدریس به سه گانه ایجاد فهم متقابل بین مربی و متربی؛ تدریس مبتنی بر پرسشگری و تدریس مبتنی بر یادگیری دل‌مشغولانه در فراگیر، تأکید دارد.

در استنتاج نسبت هرمنوتیک مدرن با یادگیری خلاق می‌توان بیان داشت که؛ جهت رسیدن به یادگیری خلاق ابتدا لازم است به مساله مورد بحث نزدیک شد، مساله 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.

نسبت هرمنوتیک مدرن با یادگیری خلاق



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. اگر چه در نظریات و اندیشه‌های هایدگر به طور مستقیم به یادگیری خلاق و اهداف آن اشاره‌ای نشده است اما از آرای 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.

فهم انسان از جهان پیرامون نهایتاً به فهم انسان از خود منجر می‌شود. در گذشته فهم محدود انسان از جهان به فهم محدود از خویشتن می‌انجامید و چون فهم، مربوط به نحوه وجود انسان است، در نتیجه فهم محدود به معنای وجود محدود خواهد بود. این گونه است که با فهم‌های جدید موقعیتهای جدیدی بر روی انسان گشوده می‌شود و به تعبیر هایدگر انسان با هر فهمی خود را به سوی امکانات وجودی خود پیش می‌افکند یا پرتاب می‌کند.

فهرست مطالب

۱. ابوترابی، رزینا (۱۳۹۳)، نیم‌رخ کلاس درس از دیدگاه هایدگر با تأکید بر اگزستانسیالی‌های دازاین: بررسی و نقد، رساله دکتری، مشهد، دانشگاه فردوسی.
۲. احمدی، بابک (۱۳۹۰)، هایدگر و پرسش بنیادین، تهران، مرکز نشر
۳. اسمیت، فیلیپ. جی (۱۳۷۳)، فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی، چاپ دوم، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
۴. باقری، خسرو (۱۳۷۵)، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات نقش هستی.
۵. پالم، ریچارد (۱۳۷۷)، علم هرمنوتیک، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی تهران، هرمس.
۶. چراغ چشم، عباس (۱۳۸۶)، بررسی تأثیر شیوه‌های تدریس مبتنی بر تکنیک‌های خلاقیت در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان، مجله تربیت اسلامی، ش ۵، صص ۷-۳۶.
۷. چناری، مهین (۱۳۸۷)، روش تدریس در هرمنوتیک فلسفی گادامر، اندیشه‌های نوین تربیتی، ش ۱ و ۲، صص ۴۵-۶۲.
۸. سجادی، سیدمهدی و رضانژاد جولایی، نجمه (۱۳۸۷)، دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر و تعلیم و تربیت، فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، (۳۸) ۱
۹. گروندن، ژان. (۱۳۹۳)، هرمنوتیک، ترجمه محمدرضا ابوالقاسمی، تهران: ماهی
۱۰. مسعودی، جهانگیر (۱۳۸۶)، هرمنوتیک و نو اندیشی دینی، تهران: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۱۱. مک کواری، جان (۱۳۷۶)، مارتین هایدگر، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران، گروس.
۱۲. هایدگر، مارتین (۱۳۸۶)، وارستگی، گفتاری در تفکر معنوی، ترجمه محمد رضا جوزی، مندرج در کتاب فلسفه و بحران غرب، انتشارات هرمس، تهران، ۱۳۸۹.
۱۳. هایدگر، مارتین، ۱۳۸۰، درآمد وجود و زمان، ترجمه منوچهر اسدی، آبادان، پرسش.

1. 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.
2. Chadha. N.K (1990) creativity, intelligence and scholastic achievmenh. *Indian Educational Review*.

3. Dreyfus, HubrtL. (1990).” Bing-in-the-world (A Commentary on Heidgger’s Being in time, Division I), the MIT Press.
4. Fasco, D.J (2001). EducaTion and creaTiviTy, creaTiviTy research JornaL, vol 13. N3, p 317- 327.
5. Godon, Rafal. (2004). Understanding, Personal Identity and Education *Journal of Philosophy of Education*. 38(4), 589-600.
6. Heidegger, Martin (1962),Kant and the Problem of Metaphysics, Trans. James s. Churchill, New York: Indian University Press.
7. Heidegger, Martin (1982)On the Way to Language, Trans. Peter D. Hertz,
8. Heidegger,Martin.(1993). Sein und Zeit(1927), Tübingen, Max Nimeyer Verlag, 17 Auflag, 15.
9. Hirst, G., Knippenberg, V.D. & Zhou, J. (2009), A CrossLevel Perspective on Employee Creativity: Goal Orientation, Team Learning Behavior, and Individual Creativity, *Academy of Management Journal*, 52, 280-293.
- 10.Payne Young L.(2009). Imagine Creating Rubrics That Develop Creativity: Teaching Students to be Creative Requires that Teachers Evaluate Creativity Effectively. *English Journal*:99 (2):74-79.
- 11.Pinar, W. F. (1995). Understanding the curriculum. Peter Lang Publishing.
- 12.Silberman.C.E (1973) crisis in the classroom. London. Wild wood House LTd.