

داستان، هویت دینی و تربیت دینی:

تحلیلی براساس هرمنوتیک روایی پل ریکور^۱

علی وحدتی دانشمند^۲، دکتر خسرو باقری نوع پرست^۳ و دکتر شهین ایروانی^۴

چکیده

در شرایط بحران معنا و هویت در عصر حاضر، هویت‌بخشی یکی از رسالت‌های اساسی برای هر جریان تربیتی است. هویت دینی نیز یکی از ابعاد این رسالت است که در جامعه‌ی ما به‌واسطه‌ی حضور پررنگ دین در آن، از اهمیتی مضاعف برخوردار شده است. در این میان، داستان‌ها همواره به‌عنوان یکی از ابزارهای هویت‌بخش تلقی شده‌اند. این پژوهش بر آن است تا با تکیه بر نظرگاه هرمنوتیک روایی پل ریکور و با استفاده از روش‌های تحلیلی و اشتقاقی صریح، تصویری را بر مبنای نظریه تفسیر از مفهوم هویت دینی و نقش داستان در شکل‌گیری آن و همچنین مواجهه‌ی ریکور با تنگنای پیش روی تربیت دینی مبتنی بر داستان به‌دست دهد. یافته‌ی پژوهش حاکی از آن است که در نظر ریکور، هویت دینی آن فهمی است که از خواندن متون دینی به‌طور عام و روایت‌ها به‌طور خاص حاصل می‌شود. در برابر تنگنای حقیقت‌گویی داستان، نظر ریکور مبنی بر حقیقت داستان به‌مثابه‌ی امکان، اگرچه پاسخی در برابر آسیب جزم‌اندیشی است، اما در عین حال نیازمند گزاره‌های بنیادین غیرروایی نیز می‌باشد. هرمنوتیک او توصیف آموزه‌های دینی در قالب داستان را در معرض آسیب نقل‌گرایی دانسته و این توصیف باید در بوته نقد قرار بگیرد. در عرصه‌ی تبیین آموزه‌های دینی به‌کمک داستان نیز اگرچه هر داستان واجد دنیای خاص خود است، اما گفتمان‌های رقیب خارج از منظومه‌ی داستانی یک دین نیز باید در اعتباریابی حدس اولیه از معنای داستان به‌منظور رسیدن به حدس بهتر مورد تأکید قرار بگیرند.

واژگان کلیدی: داستان، هویت دینی، تربیت دینی، هرمنوتیک، پل ریکور

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۰۵

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۱۷

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): alivahdati@ut.ac.ir

۳. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: khbahgeri@ut.ac.ir

۴. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: siravani@ut.ac.ir

مقدمه

تربیت دینی یکی از مهم‌ترین مأموریت‌های تعلیم و تربیت در ایران است. این را می‌توان هم از بُعد نظری با نگاه با اسناد تازه‌تألیف به‌منظور تحول نظام آموزشی دریافت و هم می‌توان در عرصه‌ی عمل، برنامه‌های آموزشی مدارس را از این منظر مشاهده کرد. در خارج از مدرسه هم به‌واسطه‌ی حضور گسترده و پُررنگ دین در عرصه‌ی اجتماعی و حکومتی، همچنان دین و آموزش آن عنصر قالب در نظام ارزشی نهادهای جامعه است.^۱

یکی از دستاوردهای نظام تعلیم و تربیت را نیز می‌توان کمک به شکل‌گیری هویت در دانش‌آموزان دانست. عوامل متعددی، رسیدن به این دستاورد را برای نظام تربیتی، برجسته و مهم ساخته‌اند. نخست آن که پدیده‌هایی نوظهور در کسب هویت و به‌تبع آن کسب معنایی برای زندگی اختلال ایجاد کرده‌اند. شینکل^۲ و دیگران (۲۰۱۵) علم مدرن، پیشرفت‌های فناورانه، اقتصادی و فرهنگی و سردمداری هنر و ارتباطات اجتماعی به‌جای دریافتی تعالی‌گرایانه و متافیزیکی از حیات را از جمله این وقایع دانسته‌اند. دیگر آن که مسأله ثبات نتایج فعالیت‌های تربیتی در مدارس در سال‌های بعد از آموزش رسمی در شرایط متغیر دنیای کنونی، تبدیل به یکی از دغدغه‌های نظام‌های تربیتی شده است و این خود عاملی است برای آن که شکل‌گیری هویت در دانش‌آموزان به‌واسطه‌ی درهم‌تنیدگی آن با مفهوم ثبات شخصیت مورد تأکید قرار بگیرد. علت دیگر را می‌توان در ظهور پدیده‌ی چندفرهنگی در جامعه و به‌تبع آن در نظام آموزشی و تهدیدات آن برای ازهم‌گسیختگی هویت جستجو کرد. اقتضای این پدیده آن است که حاصل آنچه که در نظام تربیتی در جریان است، اولاً خود را به‌عنوان بازیگری فعال در صحنه مواجهه فرهنگ‌ها معرفی کرده و ثانیاً بتواند تعاملی سازنده با این فرهنگ‌ها داشته باشد و این خود مستلزم دریافت درکی از خویشتن توسط دانش‌آموزان است.

این انتظار که تربیت دینی معطوف به هویت، باید بتواند صورتی خاص از هویت را تحت عنوان هویت دینی فراهم آورد، نیز از وجوه مختلفی قابل دفاع است. نخست آن که اگرچه منابع دیگری در کنار دین همچون اسطوره‌ها، سنت‌ها و فرهنگ در تکوین هویت و

۱. به‌عنوان نمونه، می‌توان به‌فعالیت‌های تربیتی جاری در مساجد، هیات‌های مذهبی و کانون‌های تربیتی مردم‌نهاد اشاره نمود. برای اطلاع بیشتر نگاه کنید به پژوهش سعیدی رضوانی، باغکلی و مهاجر (۱۳۹۳).

معنابخشی به حیات دخیل بوده‌اند، اما دین نیز همواره از آن جهت که داعیه‌ی ارائه‌ی نظامی منسجم از عقاید، باورها و الگوهای رفتاری را داشته است، در میدان عوامل هویت‌بخش، پیشتاز بوده است. دیگر آن که تربیت دینی نمی‌تواند تنها به رشد شناختی و معرفتی محدود شده و در عمل فرد ظهور نداشته باشد. حال آن که از مقتضیات شکل‌گیری هویت دینی در فرد آن است که فرد وجودی ماورای حیات خود را یافته و زندگی خود را سراسر بر اساس خواست این وجود، تنظیم کند (ذاکری و دیگران، ۱۳۹۴).

در این میان، یکی از روش‌هایی که از دیرباز در تربیت به‌کار رفته است، داستان‌گویی بوده که در کنار پیشینه‌ی گسترده این روش در انتقال ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی به فرزند در خانواده در کلاس درس نیز مورد توجه بسیار معلمان قرار گرفته است. ایگن^۱ (۱۹۸۶) در اثر خود با نام «تدریس به‌مثابه داستان‌گویی»^۲ داستان را به‌واسطه برقراری پیوند میان عقلانیت و تخیل، جایگزین مناسبی برای روش‌های سنتی تدریس از جمله روش تایلر^۳ می‌داند. به‌علاوه حضور داستان‌های متعدد در کتب آسمانی^۴ و فرهنگ روایی شیعی زمینه‌ی را برای کاربرت این داستان‌ها توسط مربیان دینی فراهم آورده است.

رویکرد روایی به تربیت دینی البته با تنگناهایی نیز مواجه است. نگاه فرهنگی و نمادین داستان‌ها به آموزه‌های دینی خطر فروکاهش دین به فرهنگ روایی را در پی داشته است، به‌طوری که از این منظر، معارف دینی دیگر از حقایقی بنیادین سخن نمی‌گویند و تنها یک نحوه معیشت در جهان را به مؤمنان به آن دین می‌نمایانند (تبارصفر، ۱۳۸۹). همچنین بی‌توجهی به ملاحظات کاربرت زبان روایی، از سویی می‌تواند منجر به نقل‌گرایی محض شده و از سوی دیگر راه را بر گفت و گوی میان روایت‌های درون دینی با سایر گفتمان‌ها سد کند.

1. Egan

2. Teaching as Story Telling

۳. روش تایلر (Tyler) در برنامه‌ریزی برای تدریس مشتمل بر الگوی چهار مرحله‌ای تعیین اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزیابی آموخته‌ها می‌باشد (تایلر، ۱۹۴۹).

۴. در قرآن کریم بر سر تعداد داستان‌های آن بر حسب اختلاف نظر بر تعریف داستان اختلاف وجود دارد، ولی بین ۱۱۶ تا ۲۶۰ داستان را در قرآن ذکر کرده‌اند. تورات و انجیل نیز داستان‌های بسیاری را در بر دارند.

اگرچه نویسندگانی همچون شکتمن^۱ (۲۰۱۱)، کار^۲ (۱۹۸۶) و کریتس^۳ (۱۹۷۱) با رویکردهای متفاوت به نقش داستان‌ها در تکوین هویت آدمی پرداخته‌اند، اما همان‌گونه که استیور (۱۹۸۴) معتقد است تاکنون تحلیلی به جامعیت و انسجام تحلیل ریکور از داستان از منظر ساختارگرایانه و پدیدارشناسانه ارائه نشده است. به علاوه می‌توان دو دلیل دیگر برای گزینش اندیشه‌ی پل ریکور به عنوان مبنای نظری این پژوهش یاد کرد: نخست آن که ریکور در تمام آثار خود خط واحدی را ترسیم کرده است و آن همانا توانمندی انسان و تمامیت بخشیدن به او بوده و این پاسخی است که او به بحران هویت می‌دهد؛ دوم آن که او به عنوان یک متاّله، نگاه ویژه‌ای به داستان‌های دینی حاضر در کتاب مقدس داشته و آثاری را نیز در زمینه هرمنوتیک کتاب مقدس نگاشته است و به این دلیل می‌تواند زمینه را برای فهم هویت دینی فراهم کند که این مقاله به دنبال ارائه تصویری از آن است. به این ترتیب پژوهش حاضر می‌تواند از یک سو تمرکز خود را بر روشی دیرپا در تعلیم و تربیت همچون داستان‌گویی معطوف کرده و از سوی دیگر خلأ نظری موجود را در پرداختن به نقش این روش در هویت بخشی به متریبان و متعلمان به سهم خود برطرف سازد.

با نظر به مقدمه فوق، این پژوهش به دنبال آن است تا جایگاه داستان‌گویی در تربیت دینی و نقش آن در شکل‌گیری هویت دینی و سپس تنگناهای پیش‌گفته مقابل این روش را مورد واکاوی قرار دهد. برای رسیدن به این هدف مبنای نظری این مقاله، هرمنوتیک روایی پل ریکور می‌باشد. ریکور با قرار گرفتن در سنت هرمنوتیک فلسفی متأثر از هایدگر و در کنار گادامر، به دنبال روشن ساختن ماهیت فهم و نقش آن در هستی انسان است. اما وجه تمایز اندیشه ریکور در آثار متأخر او در تلاش برای روشن ساختن جایگاه آفرینش‌های زبانی هم‌چون استعاره و داستان در شکل‌گیری این فهم است. به علاوه این تلاش او به فهم متن مقدس به مثابه‌ی یک متن ادبی نیز گسترش یافته و از خلال این تلاش، او با مسائلی از قبیل زبان دین، تجربه‌ی دینی، ایمان و هویت دینی نیز مواجه شده است. به این ترتیب سؤالات پژوهش عبارتند از: (۱) چگونه می‌توان از نظرگاهی فلسفی مانند هرمنوتیک ریکور،

1. Schechtman

2. Carr

3. Crites

۴. ریکور این‌گونه این نظر را تایید می‌کند: «تنها مسئله‌ی من از زمان آغاز تأملات خود، سازندگی بوده است» (ریکور، ۱۹۸۱ به نقل از

نقش داستان را در تکوین هویت دینی صورت‌بندی نمود؟^۲ هرمنوتیک ریکور چگونه با تنگناهای پیش روی تربیت دینی مبتنی بر داستان مواجه خواهد شد؟

ضرورت انجام چنین پژوهشی با نظر به دو امر آشکار می‌شود. نخست آن که روش‌های به‌کار رفته در تربیت دینی همواره با دغدغه ناکارآمدی همراه بوده و آن‌گونه که کشاورز (۱۳۸۶) معتقد است، در حالی که تربیت دینی باید به درآمیختن عقیده و عمل منجر شود، این روش‌ها تنها بر معلومات دینی و حافظه استوار بوده و تربیت دینی به آموزش مفاهیم دینی تقلیل یافته است. دوم، بحران هویت در عصر حاضر ضرورت پرداختن به این مسأله را چه از حیث جنبه‌های نظری و چه از حیث روش‌های عملی برجسته ساخته و در این میان، داستان‌گویی از جمله روش‌هایی است که می‌تواند در این راستا یاری‌رسان تعلیم و تربیت باشد. هویت دینی نیز به‌عنوان یکی از ابعاد مسأله هویت‌یابی، از سویی از آسیب‌های پیش روی مسأله هویت به‌طور عام آن‌گونه که در بالا ذکر شد، متأثر بوده و از سوی دیگر در مقابل چالش‌هایی پیش روی دین در عصر حاضر همچون دنیوی‌گرایی، شکل‌گیری نظام سرمایه‌داری جهانی و آثار آن بر مناسبات میان فرهنگ‌ها و همچنین گسترش فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و به‌تبع آن از بین رفتن نظام‌های سنتی عقیده و ارزش قرار گرفته است (گریس^۱ و اوکیفی، ۲۰۰۷).

صاحب نظرانی همچون ایگن^۲ (۱۹۸۶)، برنر^۳ (۱۹۹۱) و ادر^۴ (۲۰۱۰) در آثار متعددی با تأکید بر ضرورت فاصله گرفتن از زبان فنی و منطقی در کلاس‌های درس، به کارآمدی و اثرگذاری داستان‌گویی در تربیت به‌مثابه یک روش پرداخته‌اند. پژوهش‌های دیگری نیز همچون پژوهش عزیزینژاد (۱۳۹۵)، صابری و سعیدی رضوانی (۱۳۹۱) و شمشیری و نوذری (۱۳۹۱) بر ضرورت آموزش غیرمستقیم مضامین دینی از طریق منابع نمادین زبان و اثر این رویکرد بر ایجاد علاقه به مسائل دینی و تقویت حس معنوی کودکان صحنه می‌گذارند. فارکوئر^۵ (۲۰۱۲) بر اساس هرمنوتیک ریکور ادعا می‌کند وضع فعلی تربیت و مراقبت در دوران پیش از دبستان در نیوزیلند، کودک را از روایات خانوادگی و سنتی خود جدا کرده و به

1. Grace
2. Egan
3. Bruner
4. Eder
5. Farquhar

روایات زیسته و ایجاد بستر برای گفت‌وگو و ماهیت بین‌الذهانی تکوین هویت در کودکان، توجهی ندارد. اشترایب^۱ (۱۹۹۸) نیز هیچ راه مستقیمی به سمت فهم حقایق دینی از جمله نظریه‌پردازی درباره آن‌ها، منجمد ساختن آن‌ها در قالب فراروایت‌ها و شبیه ساختن آن‌ها به نظریه علوم طبیعی را معتبر ندانسته و به تیح ریکور در پیمودن مسیر انحرافی در هرمنوتیک روایی خود، معتقد است باید حقایق دینی را در تعامل داستان‌ها میان افراد جستجو کرد. رید^۲، فریثی، کورنوال و دیویس (۲۰۱۳) با تکیه بر اندیشه ریکور معتقدند روح حاکم بر تربیت دینی فعلی در مدارس بریتانیا، تلاش برای اثبات توان‌مندی متن مقدس در پاسخ‌گویی به مسائل اخلاقی پیش آمده به سبب ویژگی‌های عصر حاضر بوده و در مخالفت با آن، گونه‌ای از تربیت دینی را پیشنهاد می‌دهند که بر اساس آن یادگیرندگان نه پاسخ معماهای اخلاقی، بلکه روایات فهم انسان‌ها از رابطه با خداوند را درک کنند. این برنامه درسی شامل چهار عنصر متوالی است: مواجهه با روایتی از کتاب مقدس؛ تاویل روایت؛ فهم روایت در زمینه اجتماع؛ تأمل بر روایات خود و دیگران.

در میان آثاری که در بالا ذکر شد، پژوهش‌های معطوف بر جایگاه داستان در تربیت دینی، صورت‌بندی فلسفی دقیق و منسجمی از نسبت داستان و هویت ارائه نداده و پژوهش‌های انجام شده بر مبنای هرمنوتیک ریکور نیز تنها به ارائه دستاوردهایی برای روش داستان‌گویی در تعلیم و تربیت دینی اکتفا کرده و به تنگناهای پیش روی این روش نپرداخته‌اند. با این وصف، این مقاله به دنبال آن است تا به شکاف‌های یادشده در آثار فوق بپردازد.

روش پژوهش

مقاله‌ی حاضر با روش تحلیلی به بررسی مفهوم هویت و هویت دینی در نظرگاه تفسیری ریکور پرداخته و سپس جایگاه داستان را در تکوین هویت بر اساس این اندیشه واکاوی می‌کند. روش تحلیلی در این قسمت، در دو قطبی توصیف و نقد در سمت توصیف قرار گرفته و به دنبال آن است تا جغرافیای منطقی مفاهیم را به دست دهد. در پرداختن به تنگناها، این پژوهش از روش تحلیلی و روش اشتقاقی صریح بهره برده است. «در روش اشتقاقی صریح فرد موضعی فلسفی همچون ایده‌آلیسم را مبنا قرار می‌دهد و آن را کاربردی می‌کند، به نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم آورد. کاربردی کردن در

1. Streib

2. Reed

اینجا به معنای استخراج دلالت‌ها یا استلزام‌های دیدگاه فلسفی معینی برای عرصه‌های تعلیم و تربیت است» (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص ۱۰۱).

هویت و هرمنوتیک خود

برای فهم نحوه مواجهه‌ی ریکور با مسأله‌ی هویت، به ناچار باید به جایابی اندیشه‌ی ریکور در سنت هرمنوتیکی پیش از خود پرداخت. پالمر^۱ (۱۹۶۹) برای ظهور اندیشه‌ی هرمنوتیکی سه مرحله را در نظر می‌گیرد: هرمنوتیک خاص؛ هرمنوتیک عام؛ هرمنوتیک فلسفی. هرمنوتیک خاص همان کارکرد اولیه‌ی هرمنوتیک در فهم کلام کتاب مقدس بوده که می‌توان نشانه‌های آن را در هرمنوت دانستن شاعران توسط افلاطون به‌عنوان مفسران خدایان و رمزگونه بودن کتاب مقدس توسط آگوستین یافت (اینوود^۲، ۱۹۹۸). هرمنوتیک عام نیز مشتمل بر تغییرات نظام‌مندی است که در دوره رنسانس محقق شده و با فردریش اشلایرماخر^۳ تبدیل به فن کلی تفسیر می‌شود. از نظر او تفسیر دیگر منحصر به کتاب مقدس نبوده و متن را به‌طور عام در بر می‌گیرد. هرمنوتیک با آثار دپلتای^۴ حیطه‌ی گسترده‌ای را مشتمل بر فهم تمام تجلیات حیات انسانی شامل می‌شود و به این ترتیب می‌تواند به‌منزله‌ی روش در علوم انسانی به‌کار گرفته شود.

شاخه‌ی سوم تحت عنوان هرمنوتیک فلسفی نام گرفت. این شاخه که با آثار هایدگر^۵ رشد کرد و بعد از او گادامر^۶ و ریکور نیز به این شاخه پیوستند، هرمنوتیک را از جنبه‌ی روش‌شناسانه که پیشتر به‌عنوان روش فهم متون و روش کلی در علوم انسانی بود، به‌سمت جنبه‌ی هستی‌شناسانه سوق داد. از نظر هایدگر، فهم شأنی از هستی دازاین^۷ بوده و این تنها دازاین است که از هستی خود در جهان پرسش می‌کند. دازاین آن بودنی است که همواره در حال تفسیر است و تفسیر در این نگاه، به‌منزله شناخت گونه‌هایی از حیات است که دازاین می‌تواند در آن‌ها، امکانات خود را تحقق بخشد (اینوود^۸، ۱۹۹۸).

1. Palmer
2. Inwood
3. Schleiermacher
4. Dilthey
5. Heidegger
6. Gadamer
7. Dasein
8. Inwood

نقطه‌ی جدایی ریکور از هرمنوتیک فلسفی و پیوند خوردن او با جنبه‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی دیلتای، در پیمودن مسیری است که خود او آن را مسیر/انحرافی^۱ می‌نامد. از نظر ریکور دو راه برای فهم خویشتن وجود دارد: راه کوتاه؛ راه انحرافی و طولانی. راه کوتاه و مستقیم آن مسیری است که هایدگر در تحلیل دازاین پیموده است. به این معنا که او با کنار گذاشتن تمام جنبه‌های روش‌شناختی و با ردّ کوجیتوی دکارتی به گونه‌ای هستی‌شناسی بنیادین فهم دست زده و فهم را تبدیل به یکی از شئون دازاین کرده است. ریکور معتقد است آن مسیر طولانی که در اندیشه‌ی هایدگر از آن صرف نظر شده است، خود به دو دلیل در شکل‌گیری فهم دازاین از خویشتن نقش‌آفرین است. دلیل نخست آن است که آن پرسش‌های بنیادینی که هرمنوتیک به دنبال پاسخ دادن به آن‌ها بود، مانند چگونگی تدوین روشی منسجم برای تفسیر متن مقدس و یا چگونگی برطرف ساختن نزاع میان تفاسیر، با راهی که هایدگر در پیش گرفته است، نه تنها پاسخ داده نشده بلکه منحل شده‌اند. دلیل دوم آن است که برای راه بردن به وجود، بهتر آن است که تجلیات آن را در زبان نشان دهیم و سپس سعی در رسیدن به وجود کنیم (ریکور، ۱۳۹۴). ریکور درباره‌ی ماهیت هرمنوتیک خود و سرآغاز آن که همانا زبان است، این‌گونه می‌گوید: «فلسفه‌ی هرمنوتیک من در پی آن است که وجود یک سوژه‌ی غامض را نشان دهد که خود را از راه فرعی میانجی‌های بی‌شمار- نشانه‌ها، نمادها، متون و خود پراکسیس انسانی- بنمایاند» (ریکور، ۱۳۹۴، ص ۹۱). «طرح بنیادین ریکور حول این می‌چرخد که من [اگو] بی‌واسطه و با خودکاوی و درون‌نگری نمی‌تواند خودش را بشناسد، بلکه این خودشناسی فقط از راه غیرمستقیم تفسیر نمادهایی سرشناس (مثل آدم و حوا، ایوب، اسطوره اورفه و غیره) ممکن می‌شود (گروندن، ۱۳۹۱، صص ۸۳-۸۴).

بنابراین، برخلاف دکارت که هویت را بی‌واسطه و از طریق درون‌نگری درمی‌یافت و آن را به‌مثابه امری جوهری می‌پنداشت، و نیچه که این جوهرباوری را چیزی جز یک اشتباه برآمده از عادت بد تجمیع کردن نموده‌ها نمی‌دانست و معتقد بود هویت را باید به نموده‌های آن در احساسات، امیال و ایده‌ها برگرداند (ریکور، ۱۹۹۲)، ریکور در میانه این دو قطب معتقد است هویت، هویتی تفسیری و هرمنوتیکی است که تنها از راه رمزگشایی از آفرینش‌های موجود در زبان خود را می‌یابد.

در اندیشه‌ی ریکور، هویت دینی نیز بر اساس همین نگاه هرمنوتیکی به هویت صورت‌بندی خواهد شد. مهم‌ترین فرض ریکور در این قسمت آن است که اگر زبان خانه‌ی وجود است، خانه‌ی ایمان نیز هست و ایمان دینی خود را در زبان آشکار می‌سازد (ریکور، ۱۹۷۴b، ص ۷۱). ایمان داشتن معادل است با کسب فهم جدیدی از خداوند، جهان و خود. هرمنوتیک در این جا نسبت به زبانی بودن ایمان با فلسفه‌ی تحلیل زبانی مشترک است و هر دو بر این باورند که ایمان در زبان آشکار می‌شود با این تفاوت که تحلیل زبانی کار خود را با گزاره‌های الهیاتی شروع می‌کند، در حالی که هرمنوتیک، بی‌واسطه‌ترین سخنان ایمانی جامعه‌ی مومنان که اعضای آن از طریق این سخنان، تجربه‌ی دینی خود را برای خود و برای دیگران مورد تفسیر قرار می‌دهند، نشانه رفته است. این بیانات اصیل، نه در گزاره‌های متافیزیکی در الهیات، بلکه در گفتمان‌های زبانی به‌کار رفته در متون و جوامع دینی از جمله داستان‌ها بروز خواهند یافت (ریکور، ۱۹۷۴b).

ایمان در اینجا عبارت است از همان فهم گسترده‌تر که از هرمنوتیک متون مقدس به‌دست آمده است. ریکور صریحاً بیان می‌کند که بر اساس نگاه هرمنوتیکی، ایمان دینی نه به‌عنوان یک تجربه‌ی دفعی، بلکه حاصل میانجی‌گری زبان و متون ادبی خواهد بود: «من به سهم خود باید مفهوم ایمان را به مفهوم خودفهمی در برابر متن مرتبط سازم» (ریکور، ۱۹۷۴b، ص ۸۴). او ایمان را این‌گونه تعریف می‌کند:

«دغدغه‌ای متعالی به‌معنای جهت‌گیری کلی که انسان را در تمام انتخاب‌هایش یاری می‌دهد؛ احساس تعلق محض به‌معنای این که ایمان همواره در حال پاسخ‌گویی به امری پیش از خود است؛ اعتمادی غیرمشروط به‌معنای جنبشی در انسان که راه خود را در میان تمام تزاخمت یافته و دلایل ناامیدی را تبدیل به دلایلی برای امیدواری می‌کند» (ریکور، ۱۹۷۴b، ص ۸۴).

و از سوی دیگر، این ایمان در رشد بالندگی خود نیازمند زبان است:

«دغدغه متعالی بدون نو شدن در تفسیر نمادها و نشانه‌ها که در طول قرن‌ها این دغدغه را به ما تعلیم داده‌اند، رو به سکوت خواهد رفت؛ احساس تعلق محض اگر پاسخی به حیاتی نو که امکان‌های جدیدی را به روی من می‌گشایند نباشد، تبدیل به یک سوگیری نحیف و ساده‌لوحانه خواهد شد؛ امید نیز درون‌تهی خواهد بود، اگر بر تفسیر روزآمد از داستان

خروج در عهد عتیق و داستان رستاخیز در عهد جدید مبتنی نباشد»
(ریکور، ۱۹۷۴b، صص ۸۴-۸۵).

داستان و هویت

در قسمت قبل تلاش بر این بود تا جایگاه نظام‌های نمادین زبان در شکل‌گیری هویت تشریح شود. گام بعدی در این پژوهش، پرداختن به جایگاه داستان- به‌عنوان یک نظام نمادین- در اندیشه ریکور است. در این گام ابتدا، سعی بر آن است تا نوع نگاه کلی ریکور به زبان روشن شود. سپس رویکرد ریکور به آفرینش‌های زبانی همچون نماد، استعاره و روایت تبیین می‌شود و در پایان نسبت داستان به‌منزله‌ی یک آفرینش زبانی با هویت بیان خواهد شد.

زبان

ریکور در مقابله با نگاه فردینان دوسوسور^۱ فرانسوی که زبان را نظامی خودبسنده از روابط و تفاوت‌های درونی می‌دانست، سعی دارد تا بُعد گفتمانی و ارجاعی زبان را احیا کند و استعاره و داستان را نیز ذیل تحلیل خود از گفتمان، مورد بررسی قرار دهد. برای رسیدن به این مقصود، او از نظریه فعل گفتاری آستین^۲ و سرل^۳ یاری می‌گیرد. براساس این نظریه زمانی که سخنی گفته می‌شود، اولاً چیزی گفته می‌شود^۴ (فعل بیانی^۵) ثانیاً با این گفتن، کاری انجام می‌شود^۶ (فعل حین بیانی^۷) ثالثاً این کار منجر به ایجاد اثری در مخاطب می‌شود^۸ (فعل فرابیانی^۹) (باک^{۱۰}، ۱۹۹۸). ریکور با تأکید بر این سه مرحله و به‌خصوص

1. De Saussure

2. Austin

3. Searle

۴. مثلاً جمله «گرچه روی فرش نشسته است» یک جمله متعارف است که به دو شی و رابطه میان آن‌ها اشاره دارد.

5. Locutionary act

۶. مثلاً با گفتن «بله» در پاسخ به یک خواهش، خود را متعهد می‌کنیم تا به آن خواسته پاسخ دهیم.

7. Illocutionary act

۸. مثلاً با گفتن «بله» در پاسخ به یک خواهش، فرد خواهش کننده را در انتظار برآورده شدن خواسته‌اش قرار می‌دهیم.

9. Perlocutionary act

10. Bach

مرحله‌ی آخر، معنا را با گذر از دو ساحت قابل دست‌یابی می‌داند: ساحت مفاد^۱ و ساحت ارجاع^۲. در آستانه مفاد، اساساً سخن به حیات در می‌آید و چیزی می‌گوید و در آستانه ارجاع، درباره چیزی سخن می‌گوید^۳. «اکنون ضروری است تا طرح هرمنوتیک گسترش یابد ... به ابعادی از مسأله که با عبور از ساختار درونی هر متن به سوی اهداف فرا- زبانی آن پیش می‌آید. به مقصد و یا ارجاع متن که من در مواردی به آن ماده‌ی متن، دنیای متن و یا آن هستی که متن به زبان اهداء می‌کند، یاد کرده‌ام» (ریکور، ۱۹۸۱، ص ۱۴۷).

این ارجاع متن است که مسیر را به سوی بودن- در- جهان و به سوی هستی انسانی باز می‌کند. زبان تنها با پیوند خوردن با تجربیات انسانی است که معنادار می‌شود و از دنیایی دیگر حکایت می‌کند. بر این اساس نیز غایت هرمنوتیک، نه همچون هرمنوتیک رمانتیک تملک وضعیت ذهنی و روانی مؤلف، و نه درک شرایط تاریخی مشترک میان مؤلف و مخاطبان اولیه اثر بلکه تصاحب دنیایی است که متن به‌طور غیرمستقیم آن را بنا می‌نهد (ریکور، ۱۹۷۶). «فهم به‌معنای طرح اندازی خویشتن در متن نیست، بلکه به‌معنای اخذ خویشتنی وسیع تر از دریافت دنیایی است که هدف اصلی تفسیر است ... این متن است که با قدرت افشاگری خود، خویشتن [self] را به خود [ego] هدیه می‌کند» (ریکور، به‌نقل از اشترایب، ۱۹۹۱، صص ۱۱۴ و ۱۱۸).

کمال زبان

ریکور در میانه‌ی حیات علمی خود و بعد از پرداختن به مسأله‌ی انسان بودن و توانمندی‌ها و محدودیت‌های او، در آثاری همچون *انسان خطاکار*^۴ (۱۹۶۵)، *آزادی و طبیعت: امر ارادی و غیر ارادی*^۵ (۱۹۶۶) و *سویهی نمادین شر*^۶ (۱۹۶۷)، دست به تألیف آثاری از جمله

۱. مفاد را معادل واژه sense در نظر گرفته‌ایم. اگرچه عمدتاً این واژه به‌معنا ترجمه می‌شود، اما جهت عدم تداخل با معنا در ترجمه Meaning واژه مفاد در نظر گرفته شده است.

2. Reference

۳. این دوگانه را ریکور از رساله در باب مفاد و ارجاع نوشته گوتلوب فرگه وام گرفته است. فرگه در این رساله مثال دو ستاره صبحگاهی و شبانگاهی را می‌زند که در گذشته می‌پنداشتند که این دو، دو ستاره متفاوت هستند، اما تحقیقات نشان داده که هر دوی آن‌ها به یک ستاره اشاره می‌کنند. فرگه نشان می‌دهد که اگر چه ارجاع این هر دو به یک ستاره است، اما مفاد آن‌ها با هم متفاوت است.

4. Fallible man

5. Freedom and nature: Voluntary and involuntary

6. The symbolism of evil

استعاره زنده^۱ (۱۹۷۵)، نظریه تفسیر: گفتمان و مازاد معنا^۲ (۱۹۷۶) و زمان و حکایت^۳ (۱۹۸۴) می‌زند که در آنها رسالتی خطیر یعنی کمال زبان را دنبال می‌کند و انسان بودن را در افق به کمال رساندن زبان می‌فهمد. به این ترتیب که از نظر او «مهم ترین خطر در فرهنگ امروزی ما گونه‌ای تقلیل زبان است به ارتباط در نازل ترین سطح، یا تبدیل آن به ابزار نظارت ماهرانه بر چیزها و آدم‌ها» (ریکور، ۱۳۹۴، ص ۳۱). او در جای دیگری در تفاوت میان زبان شعری و زبان علمی می‌گوید:

«در زبان علمی‌گرایی هست که تا حد ممکن از چندمعنایی بکاهد، و از چند آوایی به تک آوایی برسد: هر واژه یک معنا بدهد و نه بیش. اما رسالت شعر آن است که واژگان بیشترین معناها را بیابد و نه کمترین معانی را. ما باید از این جنبه‌ی چندآوایی نگریزیم و آن را کنار نگذاریم، بلکه باورش کنیم، دلالت‌ها و قدرتش را افزون کنیم و از این جا به زبان تمامی‌توان‌های معنایی اش را بازگردانیم» (ریکور، ۱۳۹۴، ص ۳۲).

همچنین در جایی دیگر، این‌گونه به جایگاه زبان در هرمنوتیک اشاره می‌کند:

«برنامه‌ی فلسفی من این است تا نشان دهم چگونه زبان انسانی، جدا از حدود و رمزگان ابژکتیوی که بر آن حاکم هستند، آفریننده است، و نیز می‌خواهم تنوع و چندگونگی زبان را روشن کنم که فرسایش هرروزه، که خود مشروط است به منافع تکنیکی و سیاسی، هرگز از تلاش برای کم‌رنگ کردن آن دست نکشیده است. آگاهی از امکانات استعاری و روایی زبان یعنی دانستن این نکته که نیروهای یک‌دست یا ضعیف آن همواره می‌توانند با بهره بردن از تمامی‌شکل‌های کارآیی زبان، از نو سر حال و بانشاط شوند» (ریکور، ۱۳۹۴، ص ۷۴).

بر این اساس است که برای ریکور به کمال رسیدن زبان، به کمال رسیدن انسان را در بستر تحقق امکان‌هایش میسر خواهد کرد و هر زبانی که بهره اش از این امکان‌ها بیشتر

۱. این اثر نخست به زبان فرانسه منتشر شده و استعاره زنده نیز ترجمه‌ای است از La métaphore vive. در نسخه‌ی انگلیسی، نام کتاب تغییر یافته است.

2. Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning

3. Time and narrative

باشد، هم‌چون زبان ادبی، سهم بیشتری در انجام این رسالت بر عهده خواهد داشت. این پیش‌گفتار زمینه‌ساز آن است تا داستان در چارچوب چنین نگاهی به زبان و کمال آن بررسی و شناخته شود.

داستان

استعاره و داستان دو گونه‌ی ادبی هستند که به واسطه‌ی تعلیق اشارت‌های مرتبه اول و مستقیم رایج در گزاره‌های علمی و فعال‌سازی اشارت‌های مرتبه دوم و غیرمستقیم- که به‌طور کلی در زبان ادبی معمول است- نخست دنیایی را در پیش روی خواننده می‌گشایند و سپس او را به سکونت یافتن در این دنیا و تن‌دادن به امکانات نوین آن برای کسب فهم جدیدی از خود، دعوت می‌کنند. ریکور در پیش‌گفتار *زمان و حکایت*^۱، ضرورت پرداختن به داستان را در ادامه‌ی استعاره‌ی زنده بیان می‌کند، چراکه هر دو منجر به نوآوری در معنا می‌شوند. «هرگاه استعاره در کار باشد، نوآوری عبارت است از ایجاد مناسبت معنایی تازه به کمک اطلاق نابه‌جا ... هرگاه حکایت در کار باشد، نوآوری معنایی عبارت است از ابداع پیرنگ» (ریکور، ۱۳۸۳، صص ۹-۱۰).

اکنون با نظر به داستان به‌عنوان یک آفرینش زبانی، می‌توان در سه گام و با شروع از ماهیت اندیشه هرمنوتیکی ریکور تا نظریه تفسیر او به پرسش نخست این پژوهش پاسخ گفت:

در گام اول، بر مبنای هرمنوتیک ریکور، هویت غایت و مقصد هرگونه تفسیر است و این دستاوردی است که نه در ابتدای راه تفسیر، بلکه در انتهای آن و نه به‌صورت تامّ و تمام بلکه به‌صورت مداوم و رشدیابنده صورت می‌پذیرد. به‌گفته او: «وجود فقط از راه تفسیر مداوم تمام دلالت‌هایی که در جهان فرهنگ پدید می‌آیند، به بیان، معنا و تأمل می‌رسد. وجود فقط از راه حصول این معنا، که نخست در «بیرون» یعنی در کارها، نهادها و بناهای فرهنگی‌ای که در آن‌ها زندگی روح عینیت یافته، نهفته است، به یک خویشتن - خویشتنی انسانی و بالغ - بدل می‌شود.» (ریکور، ۱۳۷۷، صص ۱۳۷-۱۳۸).

در گام دوم، این معانی پنهان در آفرینش‌های زبانی هم‌چون شعر در بیان عام و استعاره و داستان در بیان خاص حاضرند که از معنای واحد در گزاره‌های علمی فاصله گرفته و به‌سوی

چندمعنایی حرکت کرده و به تأویل فرامی‌خوانند. آن جا که سخن از استعاره است، این کار از طریق اطلاق نسبت‌های نابه‌جا و آن جا که سخن از داستان است، از طریق هم‌نشینی وقایع زمان‌مند و ناهم‌گون در قالب یک پیرنگ واحد صورت می‌پذیرد.

در گام سوم، خواننده داستان به هنگام فهم آن، در میانه‌ی دو دنیا قرار می‌گیرد: دنیای خود و دنیای داستان. در چنین شرایطی، تفسیر نیز معطوف است، به نزدیک ساختن آنچه دور است و آشنا ساختن آنچه که ناآشنا به نظر می‌رسد. حاصل چنین فعالیت، نه هم‌سنگ فهم اولیه، بلکه فراتر از آن قرار می‌گیرد و این چنین ریکور در مقابل دور هرمنوتیکی، قوس هرمنوتیکی^۱ را طرح می‌کند. در این طرح، مفسر در ابتدا با قرار گرفتن در سیستم بسته زبانی داستان بر اساس پیش‌درکی که در دنیای خود دارد، به مفاد آن پی برده، سپس در تلاش برای درک دنیایی خواهد بود که داستان به آن ارجاع دارد و در نهایت این جهان گشوده شده در مقابل خود را به تصاحب در می‌آورد^۲ (حسنی، ۱۳۸۹). تصاحب در این بیان، نه معادل با تملک خودخواهانه دنیای داستان، بلکه عبارت است از دریافت خویش‌تنی وسیع‌تر از آن که ریکور آن را هویت‌یابی به‌منزله غایت هرمنوتیک می‌دانست.

تحلیل تنگناهای داستان‌گویی در تربیت دینی

تا کنون تلاش نویسندگان این مقاله بر آن بوده است تا از منظر فلسفی نسبت میان داستان و هویت روشن شود. اکنون نوبت آن است تا خط اندیشه ریکور در مواجهه با تنگناهایی که در مقابل این روش حضور دارند، پی گرفته شده و پاسخ ریکور با این پرسش‌ها روشن شود^۳.

تنگنای حقیقت‌گویی

با نظر به مهم‌ترین ویژگی داستان‌ها، یعنی گشودن جهان‌های ممکن در پیش روی مخاطب و دستاورد این ویژگی برای تربیت دینی که همانا فاصله گرفتن از فهم متعارف و

1. Hermeneutic Arc

۲. ذکر این نکته ضروری است که روش سه مرحله‌ای ریکور برای فهم، به‌طور مشابه و با حفظ ماهیت خود از ابتدا برای فهم نماد به‌کار رفته و سپس به استعاره، داستان و متن به‌طور عام گسترش یافته است.

۳. بدیهی است که پرداختن به تمام تنگناها و نقدهایی که در برابر هویت روایی مطرح هستند، در این نوشته میسر نبوده و تنها به‌دو مورد از آن‌ها که به‌حوزه تربیت دینی اختصاص داشته و با ظرفیت این نوشته تناسب دارند، اشاره شده است. چه این که بعضی از این نقدها در حوزه‌های دیگری مانند اخلاق، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی مطرح هستند.

مستقر از آموزه‌ها در فرهنگ رایج و دست‌یابی به ابعاد پنهان و مغفول از هویت بوده، اکنون پرسش اصلی، پرسش از نسبت میان این جهان‌ها و حقیقت است. به عبارت دیگر، تنگنای پیش رو آن است که معیار طرد و پذیرش جهان‌های گشوده شده توسط داستان چیست؟

در مقابل سه نظریه رایج حقیقت یعنی نظریه تطابقی^۱، نظریه توافقی^۲ و نظریه پراگماتیک^۳، ریکور از حقیقت به مثابه امکان^۴ سخن می‌گوید. او در این قسمت به تأثیرپذیری خود از نظر هایدگر درباره حقیقت اذعان داشته و این‌گونه می‌گوید: «تحت تأثیر نظریه پساهایدگری حقیقت و نقد اساسی آن به نظریه تطابقی حقیقت و ادعای آن مبنی بر حقیقت به مثابه آشکار شدن^۵، اکنون می‌خواهم بگویم عبارات استعاری و روایی از طریق خواندن به دست آمده و قصد دارند تا حقیقت را طریق پرده برداری از ابعاد پنهان تجربه انسانی و تغییر نگاه ما به جهان، بازپیکربندی کنند» (ریکور، ۱۹۹۵، ص ۴۷). داعیه صدق و کذب داستان در این نظر، تنها زمانی مطرح می‌شود که خواننده دست به کندوکاو تجربه‌گرایانه در داستان بزند و مادامی که هدف خواننده خواندن است، پرسش از صدق و کذب داستان، جای خود را به پرسش از به‌کار آمدن یا بدون استفاده بودن آن در نسبت با دنیای خواننده، می‌دهد. (ونهورز، ۱۹۹۰). او به‌طور خاص درباره زبان دینی می‌گوید: «فرض من در این جا این است که فلسفه با گونه‌ای از گفتمان [گفتمان دینی در کتاب مقدس] مواجه است که داعیه حقیقت‌گویی و آشکار ساختن وجوه جدیدی از حقیقت را دارد و بر این اساس فرمول‌بندی جدیدی برای حقیقت [به مثابه‌ی امکان] در اینجا نیاز است» (ریکور، ۱۹۷۴، ص ۷۲). در این نگاه داستان‌های خیالی نیز که تعهدی به حقیقت نداشته اما مشتمل بر مضامین دینی‌اند، از آن جا که چشم‌متربی را بر امکانات پوشیده او گشوده و جهان‌هایی نوین را در پیش او می‌نهند، می‌توانند در تعلیم و تربیت دینی مورد استفاده قرار بگیرند.

-
۱. این نظریه، یک گزاره زمانی حقیقی است که در جهان خارج از زبان نیز متنظری حقیقی داشته باشد. در این حالت گزاره، در حقیقت داشتن یا نداشتن خود مرید جهان خارج است (Marian, 2016).
 ۲. در این نظریه، معیار حقیقی بودن یک گزاره، میزان همگرایی و انسجام آن گزاره با سایر گزاره‌های حقیقی است (Young, 2016).
 ۳. این نظریه بر آن است که یک گزاره زمانی حقیقی است که رفتاری که بر اساس آن اعتقاد بروز می‌کند، در بلند مدت و با در نظر گرفتن همه شرایط، نتایج سودمند برای معتقدان به آن گزاره به همراه داشته باشد (Kirkham, 1998).

4. Possibility

5. Manifestation

اما این نگاه ریکور به حقیقت داستان به مثابه امکان، متربی را در مقابل انبوهی متکثر از روایات قرار داده بی آن که او را با معیاری برای پذیرش یک جهان و طرد جهانی دیگر همراه سازد. دیویدسون (۱۹۷۸) نیز به خوبی این ویژگی را به طور مشابه برای استعاره بیان می‌کند: «دیدن به گونه‌ای^۱ هیچ‌گاه معادل دیدن آن^۲ که نخواهد بود. استعاره همواره با عباراتی ادبی که بینشی را در ما ایجاد می‌کنند، ما را وادار به دیدن امور به گونه‌ای دیگر می‌کند. از آن جا که این الهام‌بخشی‌ها عمدتاً یا همواره حاکی از حقیقت و امور مسلمی نیستند، تلاش برای بیان ادبی محتوای استعاره به بیراهه می‌رود» (ص ۴۷). به نظر می‌رسد راه برون رفت از این تنگنا، مینا قراردادن گزاره‌هایی بنیادین و غیرروایی (گزاره‌هایی که عنصر زمان و فراز و فرود حوادث در آن‌ها دخیل نیستند) درباره خدا، جهان و انسان - که به طور عمده در متون مقدس حاضرند- و سپس عرضه امکان‌ها به این گزاره‌ها است. به عنوان مثال، اگر داستانی این امکان را در اختیار انسان می‌گذارد که همه اموالش را به یکباره و بدون حد انفاق کند، گزاره‌ای غیر زمانی و غیر روایی همچون منع انفاق مال تا حد تنگدستی^۳ آن را تعدیل خواهد کرد. به این ترتیب، اگرچه روایت‌ها همواره شناختی را برای متربی به ارمغان آورده که تحقق آن از عهده گفتمان‌های گزاره‌ای و سیستماتیک دینی خارج است، اما این سخن به معنای وانهادن گفتمان‌های غیرروایی در تربیت دینی نخواهد بود.

توصیف و تبیین آموزه‌ها به کمک داستان

این قسمت از مقاله، به دنبال آن است تا با تمایز نهادن میان دو حوزه‌ی توصیف و تبیین آموزه‌های دینی به کمک داستان، ملاحظات داستان‌گویی را در هر کدام از این دو حوزه واکاوی کند. در ساحت توصیف، مربی دینی به دنبال ارائه شبکه مفاهیم و معتقدات یک دین خاص با بهره‌گیری از روایت، بدون تلاش برای توضیح و تحلیل آن‌ها بوده و در ساحت تبیین نیز به دنبال آن است تا به مقایسه و سنجش شبکه عقاید توصیف شده توسط روایت با سایر نظام‌های معرفتی و فلسفی و یافتن نظامی سطح بالاتر از مقولات برای مناسک و آیین‌های یک دین از این طریق، بپردازد (کامستاک^۴، ۱۹۸۷). تنگنای پیش رو در ساحت توصیف، آن

1. Seeing as

2. Seeing that

۳. اشاره به آیه‌ای از قرآن کریم: «وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعَدَ مَوْتًا مَّحْسُورًا» (سوره اسراء، آیه

4. Comstock

است که مربی دینی به هنگام روایت گری تنها در سطح توصیف توقف کرده و این امر منجر به آن شود که تنها فهمی ساده و ابتدایی از روایت در متربیان شکل گیرد. در ساحت تبیین نیز اگر مربی، صرفاً از یک روایت خاص و یا گروهی از روایات که دارای ارجاعی مشابه بوده بهره گیرد و یا تنها یک تفسیر از روایت مورد استفاده را طرح کند، مربی را در معرض فهم یک‌سویه و جزم‌نگر از آموزه، قرار داده است.

در مواجهه با تنگنای پیش روی توصیف، تحلیل سه مرحله‌ای ریکور از فرایند فهم می‌تواند راه‌گشا باشد. او گام اول در هرمنوتیک را خلوص اولیه^۱ نام نهاده و آن را به گوش فرادادن و آشنا شدن و قرار گرفتن در حال و هوای داستان اختصاص داده و هرگونه پرسش‌گری و پرسش از حقیقت داستان و عرضه آن به مفاهیم فلسفی رقیب را مردود می‌شمرد. در عین حال، سطح دوم در انتظار سطح اول است که همراه خواهد بود با پرسش و انتقاد. گام دوم که گام انتقادی^۲ نام دارد، مرحله‌ای است که در آن تفکر به پرسش از معنای اولیه پرداخته و نقطه‌ای است که داستان و تفکر به هم می‌رسند. او مبنای هرمنوتیک خود را کشاکش میان اعتماد در گام اول و سوءظن در گام دوم می‌داند: «انگیزه‌ای دوگانه به هرمنوتیک جان می‌بخشد: اشتیاق به شبهه و تعهد به موشکافی و دقت؛ اشتیاق به گوش فرادادن و تعهد به انقیاد و تسلیم.» (ریکور، ۱۳۷۳، ص ۲) در گام سوم، مخاطب به خلوص ثانویه^۳ رسیده و از خطر بدفهمی در امان می‌ماند. ایمان در این مرحله ایمان مومن ساده دل نیست، بلکه ایمانی است که در معرض عقل‌ورزی قرار گرفته است (ریکور، ۱۹۷۰). بر این اساس، توصیف آموزه‌های دینی به‌کمک داستان به‌عنوان مقدمه و در گام اول مورد تأکید قرار گرفته و ضروری است تا به‌منظور یافتن دنیای مورد ارجاع داستان، به مرحله‌ی انتقادی نیز گام نهاد.

این یکی از رسالت‌های مربی دینی به هنگام روایت‌گری است که با نظر به محدودیت فهم متربیان خود و نقصان در توانایی آن‌ها برای گذر کردن از فهم ساده داستان به فهم ثانویه و انتقادی، باب چون و چرا درباره معنای داستان را گشوده و خود زمینه را برای فضای انتقاد و پرسش از معنای ظاهری و اولیه را برای دانش‌آموزان فراهم سازد. یکی دیگر از

1. First naiveté

2. Criticism

3. Second naiveté

وظایف مربی دینی در این قسمت آن است که آگاهی انتقادی مخاطبان را درباره نقش راویان یک داستان (از جمله خود مربی در نقش راوی) در تحریف، نقل گزینش شده و سوگیرانه و تأکیدهایی که با مقاصد خاص بر قسمت‌هایی از یک داستان انجام می‌شوند، پرورش داده و همواره آن‌ها را متوجه تأثیرپذیری راویان از شرایط و زمینه تاریخی و فرهنگی خود، سازند. به‌علاوه از آن‌جا که عموم داستان‌های دینی، داستان‌هایی تاریخی بوده و با ادعای وقوع در زمان و مکانی خاص نقل می‌شوند، پرسش از منابع و مستندات داستان می‌تواند بستری را برای حرکت از توصیف به سمت نقد فراهم کند. در عین حال، آن‌جا که هنوز درک درستی از مفاد داستان در فهم اولیه شکل نگرفته، حرکت به سوی مرحله انتقادی خود موجب ایجاد بدفهمی در مخاطب خواهد شد.

برای یافتن پاسخی برای آسیب پیش روی روایت‌گری در حوزه‌ی تبیین، می‌توان به واکاوی مفهوم تبیین^۱ در روش هرمنوتیکی ریکور پرداخت. در این روش، تبیین همواره میان دو فهم قرار دارد: فهم ساده و فهم پیشرفته. فهم ساده از مواجهه ساده با داستان در مرحله توصیف برآمده و فهم پیشرفته، از گذراندن فهم ساده از بوته نقد بر می‌آید. در نظر ریکور، در گفتمان مکتوب^۲، معنی لغوی دیگر با معنی قصد شده توسط مؤلف همخوانی نداشته و متن با داشتن استقلال‌های سه‌گانه^۳ در برابر مخاطب خود صامت است. بر این اساس، خواننده باید برای دریافت کامل متن، از آن‌جا که به قصد اولیه مؤلف دسترسی ندارد، حدس اولیه‌ای را در مرحله توصیف از معنای متن ارائه دهد و در ادامه این فهم را اصلاح کند. منطق چنین روشی برای فهم داستان‌های دینی، بر خلاف هرمنوتیک رمانتیک ديلتای که به‌دنبال راه‌یابی به وضعیت ذهنی راوی اولیه داستان بوده و همچنین بر خلاف هرمنوتیک فلسفی گادامر که سخن از امتزاج افق‌ها میان خواننده و راوی می‌گوید، بر گشودن راه برای دریافت تفاسیر بهتر استوار است.

بر اساس این منطق است که ریکور تفسیر را به‌منزله اعتباریابی^۴ حدس می‌داند و به این ترتیب راه خود را از جزم‌گرایی تفسیری از یک سو و از نسبی‌گرایی از سوی دیگر جدا می‌کند.

1. Explanation

۲. عیار کتابت در این‌جا، جداسدن اثر از پدیدآور اصلی است. در این معنا، داستان‌های شفاهی نیز مکتوب هستند.

۳. استقلال‌های سه‌گانه داستان از مؤلف، زمینه‌ی تاریخی تألیف و مخاطب اولیه آن

4. Validation

زیرا بر اساس منطق اعتباریابی، همواره بر اساس احتمالات حدسی می‌تواند از حدسی دیگر صحیح تر باشد و همواره این امکان فراهم است تا موافق یا مخالف یک تفسیر از متن استدلال کرد. به این ترتیب، مربی دینی در هنگام تبیین داستان‌های دینی، باید حدس‌های اولیه ارائه شده توسط متربیان را به رسمیت شناخته و از ارائه برداشتی یک‌سویه از داستان پرهیز کند. در ادامه، این حدس‌های اولیه خود باید دست‌مایه‌ای برای حرکت به سوی دریافت معانی پیشرفته‌تر از داستان قرار گرفته و در این مرحله، ضروری است تا تفسیرهای رقیب نیز که گاه ممکن است در قالب‌هایی غیرروایی و حتی از سوی گفتمان‌های غیردینی و ضددینی نیز مطرح شوند، حاضر گردند.

نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش آن بود که جایگاه روش داستان‌گویی را در تکوین هویت دینی مورد بررسی قرار دهد. مبنای نظری مورد انتخاب در این پژوهش، هرمنوتیک روایی پل ریکور، از فیلسوفان قاره‌ای قرن بیستم در مکتب هرمنوتیک و اگزیستانسیالیسم بوده که از سویی با تأثیر پذیرفتن از جنبش ساختارگرایی، ساختار روایت را به مثابه یک متن آشکار کرده و از سوی دیگر با قرار گرفتن در جبهه فیلسوفان فهم، سعی در آن دارد تا غایت هر گونه هرمنوتیکی را فهم خویشتن قرار دهد. از نظر ریکور غایت فهم داستان، نه پی‌بردن به ساختارهای ادبی موجود در آن همانند روایت‌پژوهان ساختارگرا و نه پی‌بردن به نیت مؤلف و حالت روان‌شناختی او در هنگام تالیف همانند فیلسوفان رمانتیک هرمنوتیک است. بلکه او اولاً با در نظر گرفتن استقلال‌های سه‌گانه داستان و وجدان جهان خاص متن، خواندن داستان را گونه‌ای مواجهه رو در رو میان خواننده و متن می‌داند. ثانیاً به تبع هایدگر، که زبان را خانه وجود می‌دانست، فهم هر گونه متنی را فهم خویشتن و توسع وجودی خواننده در هنگام خواندن در نظر می‌گیرد. ثالثاً برای ریکور به‌عنوان فیلسوفی که نگاه او به انسان و وجود او نگاهی مثبت همراه با امید و شوق می‌باشد، وجود داشتن عبارت است از خواستن و تلاش کردن و این وجود زمانی توسع می‌یابد که متونی را بفهمد که امکان‌های بیشتری را در اختیار او بگذارند و این نکته‌ای است که به ترجیح زبان ادبی به‌طور عام و زبان روایی را به‌طور خاص بر گونه‌های دیگر زبان، منجر می‌شود.

ریکور، در نهایت با نظر به حقیقت به‌مثابه امکان و آشکار شدن که مبنای داعیه حقیقت‌گویی در زبان ادبی است، با هایدگر هم‌سخن می‌شود. این نظر در باب حقیقت، اگر چه آسیب جزم‌اندیشی را از تربیت دینی دور می‌سازد، اما با بی‌توجهی به گزاره‌های بنیادین

غیر روایی ادیان، خود را در ورطه‌ی پرداختن افراطی به امکانات فارغ از وضعیت انسان می‌اندازد.

در عرصه توصیف مفاهیم دینی به‌کمک روایت، اگر داستان تنها در سطح توصیف متوقف گردد و وارد مرحله‌ی نقد نگردد، می‌تواند در معرض آسیب نقل‌گرایی افراطی و یا به تعبیر ریکور آسیب ساده‌دلی قرار بگیرد. در عرصه تبیین به‌کمک داستان نیز اگرچه ریکور معتقد است هر داستان واجد جهانی خاص است که فهم داستان نیز در نهایت باید منجر به راه‌یابی به این جهان شود، اما این فهم را امری احتمالی از نوع رجحان حدس‌ها دانسته و در این راستا راه را برای ورود سایر گفتمان‌ها در حدسی که از این جهان زده می‌شود، باز می‌گذارد.

منابع

- قرآن کریم
- استیور، دان آر (۱۳۸۴). *فلسفه زبان دینی* (ابوالفضل ساجدی، مترجم). قم: نشر ادیان.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- تبار صفر، صفدر (۱۳۸۹). بررسی نگرش زبانی-فرهنگی به دین در الهیات پست لیبرال. *معرفت کلامی*، (۱)، ۷-۵۸.
- حسنی، سیدحمیدرضا (۱۳۸۹). عوامل فهم متن در دانش هرمنوتیک و علم اصول استنباط از دیدگاه پل ریکور و محقق اصفهانی. تهران: نشر هرمس.
- ذاکری، مختار؛ شمشیری، بابک؛ خرمایی، فرهاد (۱۳۹۴). بررسی پدیدارشناسانه مفهوم هویت: تلاشی در ارائه مدل فرایندهای هویتی. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۶(۲۱)، ۵۹-۷۲.
- ریکور، پل (۱۳۷۳). هرمنوتیک: احیای معنا یا کاهش توهم (هاله لاجوردی، مترجم). *رغنون*، شماره ۳، ۱-۱۰.
- ریکور، پل (۱۳۸۳). *زمان و روایت: پیرنگ و حکایت تاریخی*، کتاب اول. (مهشید نونهالی، مترجم). تهران: گام نو
- ریکور، پل (۱۳۹۴). *زندگی در دنیای متن*. (بابک احمدی، مترجم). تهران: نشر مرکز.
- ریکور، پل؛ نیچه، فردریش و دیگران. (۱۳۷۷). *هرمنوتیک مدرن* (بابک احمدی و همکاران، مترجمان). تهران: نشر مرکز.
- سعیدی رضوانی، محمود؛ باغگلی، حسین؛ مهاجر، عبدالله (۱۳۹۳). ارزیابی برون‌داد تربیتی هیئت‌های مذهبی (مورد: شهر مشهد). *تربیت اسلامی*، ۹(۱۸)، ۹۵-۱۱۸.
- شمشیری، بابک؛ نوذری، مرضیه (۱۳۹۰). آسیب‌های تربیت دینی کودکان مقطع پیش دبستانی از نظر متخصصان علوم تربیتی، روانشناسی، علوم دینی، ادبیات کودک و مربیان پیش دبستانی. *تربیت اسلامی*، ۶(۱۲)، ۵۱-۷۳.
- صابری، رضا؛ سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۱). کاربرد زیباگرایی و هنر در تربیت دینی. *تربیت اسلامی*، (۱۵)، ۷-۱۱۳-۱۳۴.
- عزیزی نژاد، بهاره (۱۳۹۵). بررسی تأثیر تعلیم داستآن‌های قرآنی بر درک فریافت‌های دینی در میان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *تربیت اسلامی*، ۱۱(۲۲)، ۶۳-۷۹.
- کشاورز، سوسن (۱۳۸۷). شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت دینی. *تربیت اسلامی*، ۳(۶)، ۹۳-۱۲۲.
- گروندین، ژان (۱۳۹۱). *هرمنوتیک* (محمدرضا ابوالقاسمی، مترجم). تهران: نشر ماهی.
- Bach, K. (1998). Speech acts, In E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.
- Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carr, D. (1986). *Time, Narrative and History*. Bloomington: Indiana university press.

- Comstock, G. (1987). Two Types of Narrative. *Journal of the American Academy of Religion*, 55(4), 687-717.
- Crites, S. (1971). The Narrative Quality of Experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291-311.
- Davidson, D. (1978). What Metaphor Means? *Critical Inquiry*, 5(1), 31-47.
- Eder, D. (2010). *Life Lessons Through Storytelling*. Indiana: Indiana university press.
- Egan, K. (1985). Teaching as Story-Telling: A Non-Mechanistic Approach to Planning Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 397-406.
- Farquhar, S. (2012). Narrative Identity and Early Childhood Education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 289-301.
- Grace, G., O'Keefe, J. (2007). Catholic Schools Facing the Challenges of the 21st Century: An overview. In G. Grace & J. O'keefe (Eds.). *International Handbooks of Religion and Education*. Dordrecht: Springer.
- Inwood, M. (1998). Hermeneutics, In E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.
- Kearney, R. (1999). Ricoeur, In S. Critchley & W. R. Schroeder (Eds.), *A Companion to Continental Philosophy*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Kirkham, R. L. (1997). Truth, Pragmatic Theory of, In E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.
- Marian, D. (2016). The Correspondence Theory of Truth, In Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/truth-correspondence>.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics*. Evanston: Northwestern university press.
- Reed, E. D., Freathy, R., Cornwall, S., & Davis, A. (2013). Narrative Theology in Religious Education. *Religious Education*, 35(3), 297-312.
- Ricoeur, P. (1965). *Fallible man*, Chicago: Regnery.
- Ricoeur, P. (1966). *Freedom and Nature: Voluntary and Involuntary*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1967). *The Symbolism of Evil*. Boston: Beacon.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven and London: Yale university press.
- Ricoeur, P. (1974a). *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1974b). Philosophy and Religious Language. *The Journal of Religion*, 54(1), 71-85.
- Ricoeur, P. (1975). *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. Toronto and Buffalo: University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (1976) *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences* (John B. Thompson. Transl. and Ed.) Cambridge: Cambridge University press.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative* (Vol 1). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago press.

- Schechtman, M. (2011). The Narrative Self, In S. Gallagher (Ed.). *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Schinkel, A., De Ruyter, D. J., Aviram, A. (2015). Education and Life's Meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 398-418.
- Streib, H. (1991). Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory. Frankfurt: Lang.
- Streib, H. (1998). The Religious Educator as Storyteller: Suggestions from Paul Ricoeur's Work. *Religious Education*, 93(3), 314-331.
- Tyler, R. W. (1949). *Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: The University of Chicago press.
- Vanhoozer, K. J. (1990). *Biblical Narrative in the Philosophy of Paul Ricoeur*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, J. O. (2016). The Coherence Theory of Truth, In Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved at: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/truth-coherence>.

