

هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش تربیتی

دکتر رحیم بدری *

دکتر سید داود حسینی نسب **

چکیده

در دهه‌های اخیر، برخی از پارادایم‌های پژوهش در علوم انسانی ارایه شده است که آنها را می‌توان در کنار و یا به جای روش‌های سنتی پژوهش مورد استفاده قرار داد. هرمنوتیک یکی از این جریان‌های فکری در قرون جدید است. این نظریه علوم انسانی را به طور خاص دربرمی‌گیرد. محقق تلاش می‌کند، با توجه به ماهیت خاص پدیده‌های انسانی عمل کند، و در جست‌وجوی اهدافی همچون بازیابی قوانین جهان‌شمول نباشد. متمایز کردن روش پژوهش علوم انسانی از علوم طبیعی، مخالفت با ساده‌سازی و تقلیل‌گرایی پدیده‌های اجتماعی و انسانی، دوری از ورطه آمارگرایی در علوم انسانی، توجه به تمامیت و کلیت انسان، تأکید بر نقش دلایل در رفتار انسان به جای جست‌وجوی علل و استفاده از روش درون‌نگری از نکات مثبت این شیوه تفکر است.

واژه‌های کلیدی: روش‌شناسی، روش پژوهش، پارادایم، هرمنوتیک، تعلیم و تربیت.

مقدمه

ریشه کلمه هرمنوتیک^۱ به فعل یونانی هرمنیوین^۲ باز می‌گردد که اغلب به تعبیر کردن (تأویل کردن) ترجمه می‌شود. صورت اسمی این فعل، هرمینا^۳ است که به معنای تفسیر (یا تأویل) می‌باشد. هرمس در اسطوره‌های یونانی خدایی است که پیام تقدیر را می‌آورد. او خدای پیام‌آور تیز پای بود که پیام خدایان را به انسان‌ها می‌رساند و آنچه را ویرای فهم آنان بود، برایشان مفهوم می‌ساخت. ارسطو از لفظ هرمنوتیک برای نامگذاری بخشی از کتاب ارغنون که درباره منطق گزاره‌ها نگاشته، استفاده کرده است و آن را قسمت باری هرمنیاس^۴ معنای «در باب تفسیر» نهاده است. وی در این بخش، به طور عمده به جنبه‌های لفظی و دستوری کلام انسانی نظر داشته است (پالمر، ۱۹۶۹، ص ۱۲).

اصطلاح هرمنوتیک به عنوان شاخه‌ای از دانش بشری، تا پیش از دوره جدید، یعنی تا عصر رنسانس و دوره اصلاح مذهبی در قرن شانزدهم میلادی، هیچ‌گونه سابقه‌ای نداشته است و متالهمین پروتستان، نخستین کسانی بودند که در دوره اصلاح مذهبی به هرمنوتیک به عنوان یک دانش نظر افکندند. برای نخستین بار، نام هرمنوتیک در عنوان کتاب یکی از متالهمان پروتستان با نام دانهایر^۵ ظاهر شد. گمان دانهایر و متفکران هم دوره او، بر این بود که تمام شاخه‌های دانش مانند: حقوق، الهیات، پزشکی و... باید به کمک تفسیر متون توسعه و رشد یابند. پس به ناچار، بایستی دانشی متکفل بررسی و رایه روش‌شناسی تفسیر باشد و آن دانش هرمنوتیک است (گروندین، ۱۹۹۴، ص ۴۸). هرمنوتیک در جریان تحول خود، مرحله‌های مختلفی را پشت سر گذاشته است که بر اساس مراحل تاریخی به آنها پرداخته می‌شود:

۱. هرمنوتیک به عنوان تفسیر متون مقدس

تفسیر کتب مقدس را به عنوان یک سنت بسیار قدیمی و طولانی باید به قبل از کتاب مقدس یهودیان مربوط دانست. در قرون وسطی، دو رویکرد عمده برای تفسیر کتب مقدس مسیحی و یهودی مورد استفاده قرار می‌گرفت، یکی از این رویکردها به تفسیر ادبی متن مربوط بوده است. در این رویکرد، معانی را که قبلاً کم‌وبیش روشن شده

1. hermeneutics
3. hermenia
5. danhauer

2. hermeneuein
4. peri Hermeneias

بودند، هجی و املا می‌کردند. بیش‌تر اوقات، تفسیر متون مقدس به سمت بازسازی معنی تاریخی آن جهت‌گیری می‌نمود.

رویکرد دوم، بیش‌تر به محتوای سمبلیک توجه داشت. از آن‌رو، که متون به عنوان پیامی از طرف خدا تلقی می‌شدند، این متون بیش‌تر به طور رمزی تفسیر می‌شدند. هدف تفسیر رمزی، بازسازی یا کشف معانی الهی و رمزی موجود در محتوای متون است، معانی که به طور ادبیاتی قابل کشف نبودند (سجادی، ۱۳۷۸، ص ۹۲).

۲. هرمنوتیک به عنوان هنر فهمیدن

فهمیدن گونه‌ای شناختن است. خواندن یک متن یا شنیدن یک گفتار، غیر از فهمیدن آن است و ممکن است، شخصی سخنی را بشنود یا متنی را بخواند، ولی آن را نفهمد. پس از رویارویی با یک متن می‌توان با آن دو گونه برخورد کرد، یک گونه تبیین آن به عنوان یک پدیده است. در روش تبیین، ارتباطاتی را که پدیده از آنها ناشی شده، با قواعد مربوط توضیح می‌دهند و معلوم می‌کنند که این پدیده چگونه واقع شده است. برخورد دیگر، تفسیر آن متن و فهمیدن آن است. با عمل تفسیر، متن شفاف می‌شود و معنای خود را نشان می‌دهد. بحث و بررسی موضوع، فهمیدن به مثابه گونه‌ای از شناختن که باید تئوری و روش خودش را داشته باشد، از قرن نوزدهم آغاز شده است (مجتهد شبستری، ۱۳۷۷، ص ۱۲).

فیلسوف و الهیات‌دان آلمانی فردیک شلایر ماخر^۱ (۱۷۶۸-۱۸۳۴) اولین کسی بود که هرمنوتیک را به عنوان هنر فهمیدن مطرح کرد. در نظر شلایر ماخر، فهمیدن یک امر خود به خودی نیست، بلکه نوعی موفقیت در درک معنای چیزهایی است که مهم و برجسته‌اند. وی به هرمنوتیک به عنوان ساختاری از قوانین عملی نمی‌نگریست، بلکه بیش‌تر به شرایطی توجه داشت که فهمیدن را ممکن می‌سازد. او در پاسخ به این سؤال که فهمیدن چگونه شکل می‌گیرد؟ سعی کرد تا هرمنوتیک را به عنوان رشته‌ای برای فهمیدن مطرح نماید.

فهمیدن از دو عنصر تشکیل شده است. یکی عنصر دستوری و دیگری عنصر روان‌شناختی است. در تفسیر دستوری، کار تفسیر بیش‌تر به اصول زبان‌شناختی مربوط

1. Schleier Macher

می‌شود، در حالی که، تفسیر روان‌شناختی بیش‌تر به تفسیر متن بر اساس تفکرات و احساسات نویسنده آن صورت می‌گیرد. مفسر برای این کار، به موقعیت و زندگی مؤلف متن رجوع می‌کند (همان، ص ۹۲).

در رویکرد مذکور، هرمنوتیک فرایند کشف رمز است که از محتوی و معنای آشکار تا معانی ناپیدا و مکنون پیش می‌رود. این رویکرد، نظامی است که توسط آن، پرده از مفاهیم عمیقی که در پس معنای آشکار قرار دارند، برداشته می‌شود. براساس این دیدگاه، تفسیر متن نسبی است. منشأ این نسبیت، داشتن تأکید بر تأثیرگذاری افق معنایی مفسر و موقعیت هرمنوتیکی او در فرایند فهم است. فهم هنگامی تحقق می‌پذیرد که میان مفسر و اثر توافق شود و افق معنایی آنها درآمیخته گردد و از ترکیب زبان مفسر و زبان اثر، زبانی مشترک فراهم آید. پس هر دو در این فرایند سهیم‌اند. این ترکیب و آمیختگی و توافق به طور نامحدود امکان تحقق می‌یابد. پس اثر دارای یک معنا نیست، بلکه حاوی تکرر معنایی است و عمل فهم و تفسیر اثر، عملی بی‌پایان است (نشاط، ۱۳۸۳).

دیدگاه هرمنوتیک تنها سنت فلسفی نیست که فهم و تأویل را به عنوان مرکز زندگی اجتماعی در نظر می‌گیرد، بلکه در قرن بیستم، تعدادی از فلسفه‌های دیگر نیز این موضوع را برگزیده‌اند. این حوزه‌های فلسفی در بسیاری از مفروضات خود با دیدگاه هرمنوتیک اشتراک دارند. در اینجا چند مورد از تفاوت‌های این حوزه‌ها را با دیدگاه هرمنوتیکی به اختصار بیان می‌کنیم.

الف - پدیدارشناسی^۱

پدیدارشناسی مانند دیدگاه هرمنوتیک به طور عمده، ناظر به ساختار فهم می‌باشد. پدیدارشناسی عملکردها و ساخت‌های شناختی را در بررسی فهم مورد توجه قرار می‌دهد، اما دیدگاه هرمنوتیکی فهم را تنها یک عملکرد شناختی نمی‌داند، چنانکه هایدگر^۲ می‌گوید فهم شرط هستی‌شناسی وجود انسان است. این دیدگاه بر طبیعت اجتماعی معنا تأکید دارد، اما در پدیدارشناسی معلوم نیست که معنا در ابتدا امری ذهنی است یا امری اجتماعی (یزدانی، ۱۳۸۰).

1. phenomenology

2. Heidegare

ب - فلسفه ویتگنشتاین

دیدگاه هرمنوتیک و فلسفه ویتگنشتاین در این نکته مشترک‌اند که ریشه معنا را در سنت‌ها و عملکردهای اجتماعی در نظر می‌گیرند و آن را در قواعد دستوری یا ریاضی خلاصه نمی‌کنند، اما تفاوت در این است که، ویتگنشتاین معتقد بود، یک قاعده عام برای تمام بازی‌های زبانی وجود ندارد، که بتواند قدر مشترک میان شکل‌های مختلف زندگی در نظر گرفته شود. از سوی دیگر، دیدگاه هرمنوتیکی بر آن است که میان شکل‌های مختلف زندگی می‌تواند قدر مشترکی وجود داشته باشد. مشخص کردن شرایطی که این قدر مشترک، طی آنها از موقعیتی به موقعیت دیگر انتقال می‌یابد، مسأله اصلی دیدگاه هرمنوتیک است. هم‌چنین این دیدگاه، زبان را به عنوان الگویی در نظر می‌گیرد که از هستی انسان پرده برمی‌دارد و راز آن را آشکار می‌سازد (همان).

ج - نظریه انتقادی

هرمنوتیک و نظریه انتقادی معتقدند که فهمیدن و معانی، عناصر تشکیل‌دهنده زندگی اجتماعی هستند. هرمنوتیک به هر حال معتقد است، از آن‌رو که موقعیت فعلی افراد همیشه مشتمل بر فرایندهایی از فهمیدن است، امکان درک همه اشکال نهایی و معین نهفته در یک سنت وجود ندارد. هرمنوتیک هیچ‌گاه نمی‌خواهد، فهمیدن را تنها در یک چهارچوب نظری یا روشی مورد بررسی قرار دهد و بیشتر به تفسیر و تأویل فرهنگ‌هایی روی می‌آورد که آن معانی در متون و موقعیت آن قرار می‌گیرد.

اما در مقابل، نظریه انتقادی به فهمیدن به عنوان تنها عنصر تشکیل‌دهنده فرهنگ توجه دارد. هدف این تئوری، قرار دادن فهمیدن در یک چارچوب تبیینی بسیار وسیع‌تر و عام‌تر است. این تئوری در پی انعکاس شیوه‌ای است که طی آن، نه فقط ایدئولوژی‌ها و شرایط مربوط به آن فهمیده می‌شوند، بلکه همه علایق و منافع و روابطی که یک زندگی اجتماعی را شکل می‌دهند، مورد توجه قرار گیرد (سجادی، ۱۳۷۸، ص ۹۳).

۳. هرمنوتیک به عنوان پدیدارشناسی هستی (وجود)

این رویکرد، در اصل بر اساس پدیدارشناسی هوسرل^۱ و تحلیل‌گری هایدگر شکل

1. Hosslerl

گرفته است. معرفت‌شناسی مدرن، دانش بشر را به مثابه مسأله‌ای می‌نگرد که از ارتباط میان یک شناساننده^۱ و یک موضوع^۲ پدیده آمده است. شناساننده و موضوع (متعلق شناسایی) از یکدیگر جدا شده‌اند. پدیدارشناسی در مخالفت با این دوگانگی اظهار می‌دارد که ارتباط اصلی یا هدفمند بودن، داننده (شناسنده) و دانسته (موضوع یا متعلق شناسایی) کلیتی را می‌سازند که نباید به شکل آرمانی و به عنوان حوزه‌ای از خودآگاهی ذهنی به این کل نگریست، بلکه می‌توان به عنوان گشودگی عالم به آن نگاه کرد، که با جامعه بشری در اشتراک است (نشاط، ۱۳۸۰).

هایدگر که منتقد جریان فلسفه و متافیزیک در غرب می‌باشد، معتقد است، این جریان از مسیر و اهداف اصلی خود دور مانده و پرسش از هستی مورد غفلت قرار گرفته است، فلسفه حقیقی باید در جست‌وجوی معنای هستی باشد، اما از زمان افلاطون به بعد از مسیر هستی‌شناسی (وجودشناسی) خارج شده و در مسیر موجودشناسی گام برداشته است.

به اعتقاد وی، انسان با دو پرسش متفاوت مسأله‌ها^۳ و رازها^۴ مواجه است. مسأله‌ها پرسش‌هایی هستند، عینی و غیرمنطقی که می‌توان بر آنها احاطه یافت و با در پیش گرفتن روش درست به کمک تکنیک‌های عقلی و منطقی به حل آنها پرداخت، مانند: ریاضیات، فیزیک، زیست‌شناسی و غیره. اما رازها، پرسش‌هایی هستند، متعالی و ماورای مسایل نظری، که نمی‌توان در مواجهه با آنها به احاطه و اشراف کامل دست یافت. رازها اموری هستند که انسان خود در بند آنهاست و آنها بر انسان احاطه دارند و او را فرامی‌گیرند. به همین دلیل، نمی‌توان به کمک تکنیک‌های عقلی و منطقی به مصاف آنها رفت. نتیجه این می‌شود که برای درک رازها به ویژه برای فهم معنای هستی، باید راه دیگری در پیش گرفت و از شیوه بهتری بهره جست. هایدگر، گمشده خود را در پدیدارشناسی هوسرل می‌یابد. به اعتقاد وی، راه شناخت هستی، پدیدارشناسی وجود است (همان).

پدیدارشناسی به معنای خاص کلمه، شیوه‌ای است که توسط ادموند هوسرل طرح گردید. هوسرل در پدیدارشناسی بر این تأکید می‌کند که باید به سوی خود اشیا رفت و

1. knower
3. problem

2. object
4. mysteries

باید قضاوت‌های از پیش گرفته شده، درباره موضوع مورد مطالعه را کنار گذاشته و اجازه دهیم، آن موضوع آن گونه که هست بر ما ظاهر شود شعار معروف هرسل این است: به سوی خود اشیا^۱ (دارتیگ، ۱۳۷۳، ص ۱۶).

و نکته دیگر آن که، نقش ما در جریان شناخت همان طور که از نکته اول برمی آید، بیش تر شهود و مشاهده آن چیزی است که بر ما ظاهر و افاده شده است. وظیفه فاعل شناسا، توصیف آن چیزی است که مشاهده می کند و نه بیش تر (همان، ص ۱۷).

هایدگر با الهام از استاد خود هوسرل نتیجه می گیرد که پدیدارشناسی، یعنی به اشیا اجازه دهیم، همان طور که هستند، خود را آشکار کنند. بر مبنای پدیدارشناسی هایدگر، این ما نیستیم که به اشیا رو کرده، آنها را به تصرف خود در می آوریم و به ظهور می رسانیم، بلکه این خود اشیا هستند که خود را بر ما نمایان می سازند (احمدی، ۱۳۷۰، ص ۱۵۹).

فلسفه و هستی شناسی حقیقی از دیدگاه هایدگر، آن فلسفه ای است که به جای پرداختن به موجودات، به شناخت خود هستی همّت می گمارد و در این مسیر به جای بهره بردن از روش های معمول عقلی، از روش پدیدارشناسی استفاده می کند، یعنی به خود هستی مراجعه می کند و به آن اجازه می دهد، همان طور که هست، بر او ظهور و تجلی کند تا او به شهود و توصیف مشاهدات خود از آن پردازد.

هایدگر، معتقد بود که وجود انسانی، محل مشاهده هستی و آغاز هستی شناسی وجود انسانی است که وی نام دازین^۲ را برای آن برگزید. دازین تنها موجودی است که برای او پرسش از معنای هستی مطرح می باشد. دازین روشنایی بخش هستی است. جایی که می توان تجلی و ظهور هستی را در آنجا مشاهده کرد. به اعتقاد وی، پدیدارشناسی دازین خود عملی هرمنوتیکی و تفسیری است. هرمنوتیک به معنای بیان کردن، آشکار کردن و اظهار کردن است. در این جا رابطه میان هرمنوتیک و پدیدارشناسی مشخص می شود. در واقع پدیدارشناسی و هرمنوتیک در ادبیاتی که هایدگر، به کار می برد، هر دو یک هدف را تعقیب کرده و یک معنا را بیان می کنند. آن معنا به روشنی و صراحت، عبارت است از: «امکان دادن به اشیا و حقایق برای آشکار شدن و ظهور».

1. to the things themselves

2. Dasein

در نظر هایدگر، انسان در نسبتی هرمنوتیکی با هستی است. شکاف مستوری و نامستوری هستی را از میان برمی‌دارد. اوست که با پرسش‌گری حقیقی، یعنی با عمل هرمنوتیکی به هستی ناپیدا چنگ می‌زند و آن را وامی‌دارد که به صورت تاریخی و انضمامی بر انسان آشکار شود. بدین‌سان، پدیدارشناسی دازین دقیقاً عملی هرمنوتیکی است (پالمر، ۱۹۶۹، ص ۱۶۶).

۴. هرمنوتیک به عنوان مبنای تئوریک علوم انسانی

در علوم انسانی با توجه به اینکه موضوع مورد مطالعه انسان است و افراد آدمی به دنیای مشترکی تعلق دارند، این اشتراک حاکی از آن است که روش‌شناسی پژوهش درباره انسان‌ها شبیه بحث در میان اعضای یک گروه است که می‌کوشد از طریق بحث، اعمال و افعال خود را توجیه نمایند. با توجه به این تمثیل، نظر بر آن است که ابزار علوم طبیعی از مطالعه مفاهیم کلیدی مربوط به چنین بحثی مانند انگیزش، عقیده، نیت و پیچیدگی تعامل‌های میان آنها ناتوان است (یزدانی، ۱۳۸۰).

به سبب پیچیدگی شبکه‌های ارتباطی درهم‌تنیده میان افراد و تعریف‌کنندگی متقابل رفتارها و گفتارهای افراد نسبت به یکدیگر، دسترسی عملی به آنها دشوار خواهد بود. این دشواری به این جهت است که نمی‌توان، افراد را از محیط اجتماعی و گفت‌وگویی آنها جدا کرد و به‌طور مجزی آنها را مطالعه نمود و هم از این جهت که ارتباط متقابل بین افراد، منجر به تغییراتی در هریک از آنها می‌شود و به این ترتیب، موضوع مورد مطالعه ما مرتب در حال تغییر و تحول خواهد بود. این شرایط، پذیرش این مفهوم را بیش‌تر تقویت می‌کند که علوم اجتماعی، نقش عمده‌ای که ایفا می‌کند، عبارت است از: توضیح و تشریح اعتقادات، طرح انگیزش‌ها و نقش‌های اجتماعی که افراد را بر آن داشته است تا رفتار و اعمال خود را پدید آورند. به این ترتیب تحقیق در علوم اجتماعی تبدیل به گفت‌وگویی می‌شود که محقق از طریق آن می‌کوشد سستی را مورد فهم قرار دهد که مؤلف یا فاعل در بستر آن قرار دارد. در این میان می‌توان مراحل فهم یا تفهم را جایگزین مراحل اعتباریابی دانش که در روش‌شناسی مورد نظر است نمود (همان).

می‌توان گفت که ویلهلم دیلتای (۱۸۳۳-۱۹۱۱) نظریه‌پرداز مسلم علوم انسانی بوده و همواره خواهد بود. دیلتای نخستین کسی است که در علوم انسانی، معرفت‌شناسی

مستقلی را به وجود آورد. تمام سعی دیلتای بر این بود که نشان دهد، علوم انسانی، علوم تحصّلی هستند. واقعیت این است که استوارت میل با طرح مسأله روش‌شناسی مخصوص علوم مربوط به ذهن، به تلاش قابل ملاحظه‌ای دست زده است، لکن از آنجا که سرانجام این علوم را تابع علوم طبیعی می‌سازد، نمی‌توان از او پیروی کرد. دقیقاً به نام فلسفه تحصّلی و علمی است که دیلتای به ناهمگونی روش‌های این دو دسته از علوم معتقد می‌شود. البته مقصود این نیست که برخی از روش‌های علوم طبیعی را باید از علوم اخیر دور کرد، ولی نباید از یاد برد که تبدیل علوم روانی به علوم طبیعی نه تنها به پیشرفت آنها کمک نمی‌کند، بلکه به سبب مبتنی بودن آنها بر معقولیتی از نوع دیگر، مانع از رشد آنها می‌شود. نتیجه این که علوم انسانی را باید علوم قائم به ذات، مستقل و بالغ باید شمرد (فروند، ۱۳۷۲، ص ۷۶).

بر اساس دیدگاه دیلتای، روش مشخص علوم انسانی (فرهنگی) فهم است، در حالی که، روش علوم طبیعی تبیین می‌باشد. دانشمند علوم طبیعی حوادث را با به‌کارگیری قوانین عام کلی، شرح می‌دهد. در حالی که، یک مورخ نه کشف می‌کند و نه چنین قوانینی را به کار می‌گیرد، بلکه بیش‌تر در پی فهم کنش‌های کارگزاران و عاملان به وسیله کشف مقاصد، اهداف، نیات و ویژگی‌های شخصیتی آنان است؛ زیرا کنش‌های انسان برخلاف حوادث طبیعی، درونی دارد که ما به دلیل این که انسانیم، می‌توانیم آن را بفهمیم. بنابراین، فهم، کشف «من» در «تو» است و چنین کشفی به سبب ماهیت انسانی عام و مشترک، امکان‌پذیر است (ستاری، ۱۳۸۰).

ویلهم دیلتای، هرمنوتیک را به عنوان رشته اصلی که می‌تواند پایه‌ای برای علوم اجتماعی و انسانی باشد تلقی می‌کرد. این روش شامل همه رشته‌هایی که روی فهم فعالیت‌های هنر، زیبایی‌شناختی، اخلاقی و فرهنگی و کارهای ادبی متمرکز هستند، می‌باشد. آنها رشته‌هایی هستند که تجلیات زندگی درونی انسان را به عنوان وجود انسانی تعبیر و تفسیر می‌کنند، خواه این تجلیات کلمات، حالات چهره، فعالیت‌های تاریخی و قوانین مدون و کارهای هنری یا ادبیات باشد. بر طبق دیدگاه دیلتای، تعبیر یک کار یا عمل در علوم انسانی درک و فهم تاریخی را طلب می‌کند. دیلتای قصد داشت، روش‌های جدید از تعبیرها و تفسیرهایی عینی معتبر از تجلیات زندگی درونی انسان را ارائه و ایجاد کند. او نمی‌خواست روش‌ها و هنجارهای علوم طبیعی را استفاده

کند و آنها را برای مطالعات زندگی درونی انسان به کار برد. اصل و پایه در کار ديلتای رابطه یک حادثه تاریخی با تعبیر آن است. تعبیر یک حادثه، شامل مقایسه آن با فهم خودمان در زمان و مکان خودمان است (فروند، ۱۳۷۲، ص ۸۰).

از آنجا که قلمرو علوم انسانی سرشار از ارزش‌ها است و آنچه را که مشاهده‌گر به عنوان حقیقت برداشت می‌کند، بر چهارچوب دانش، فرضیات فرد بستگی دارد که او با خود همراه دارد و از طرف دیگر، عمل و رفتار انسانی از اساس با سایر تغییراتی که در طبیعت اتفاق می‌افتد، متفاوت است و ناشی از عوامل زبان‌شناختی، موقعیتی و فرهنگی است. بنابراین، عمل و رفتار انسانی به نوعی از تبیین نیاز دارد که از نوع تبیین‌های علی و قیاسی متفاوت است (مک کونل، ۱۹۹۸).

پاکرو اسکات (۱۹۹۲) هرمنوتیک را در زمینه‌های سه‌گانه منشأ دانش ماهیت شی مورد مطالعه و نوع تبیین با سایر دیدگاه‌ها مقایسه کرده و تفاوت‌های آنها را آشکار نموده است.

روش‌ها	عقل‌گرایی	تجربه‌گرایی	هرمنوتیک
شاخص‌های مقایسه	عقل‌گرایی	تجربه‌گرایی	هرمنوتیک
منشأ دانش	نظریه‌سازی	اطلاعات	فعالیت
ماهیت شی مورد مطالعه	سیستم انتزاعی از روابط	سیستم مکانیکی نیروها	ساختار معنایی از فعالیت
نوع تبیین	معین‌سازی رسمی	قوانین علی	تعبیر

جدول شماره (۱): مقایسه هرمنوتیک با سایر دیدگاه‌ها

اصول اساسی پژوهش هرمنوتیک

دیدگاه هرمنوتیک به منزله یک الگوی کلان علمی، تعهدات فلسفی معینی دارد و به مسایل و مشکلات به نحو معینی پاسخ می‌دهد. مهم‌ترین تعهدات فلسفی و روش‌شناختی این دیدگاه به قرار زیر است:

۱. هستی‌شناسی

در قلمرو هستی‌شناختی، نظر بر این است که انسان از موجودیتی اساساً متفاوت با اشیا برخوردار است. موجودیت آدمی با آزادی وضعیت‌یافته،^۱ زبان و معنا درهم تنیده شده

1. situated freedom

است. آزادی وضعیت‌یافته، بیانگر تجربه انسان در ارتباط متقابل میان اوضاع محیطی، افراد با هویت‌های یگانه و عوامل تأثیرگذار موقعیتی است. از این‌رو، با توجه به اینکه انسان موجودیت خود را در موقعیتی معین شکل می‌دهد، برخی در دیدگاه هرمنوتیکی از هستی‌شناسی سازه‌ای^۱ سخن گفته‌اند.

زبان در موجودیت آدمی نقش اساسی دارد و به گفته هایدگر «زبان خانه انسان است» به عبارت دیگر، دنیایی که انسان در آن زندگی می‌کند، موجودیتی زبانی دارد. هر چیز به گونه‌ای که در زبان تعبیر می‌شود برای انسان مطرح است. چنین نیست که انسان با اشیا تعبیر نشده، به طور مستقیم در ارتباط باشد. سرانجام معنا نیز در موجودیت انسان جایگاهی اساسی دارد. رفتارهای انسان، حرکاتی صرف و بیرونی نیست، بلکه در آن معنایی نهفته است. معنا از سویی ناشی از قصد و آزادی آدمی است و از این‌رو، همواره می‌توان سؤال کرد که قصد کسی از رفتارش چه بوده است و از سویی دیگر، معنا بر زبان استوار است؛ زیرا معنای رفتار آدمی در قالب زبان قابل بیان است (یزدانی، ۱۳۸۰).

۲. ماهیت تجربه آدمی

در حوزه تجربه، تفاوت اساسی میان تجربه آدمی و تجربه در علوم طبیعی مطرح است. تأکید اصلی در دیدگاه هرمنوتیک بر فهم معنایی است که زیرساز عمل افراد است و رفتار و اعمال آنان را باید برحسب آن معنا شناخت. از این جهت، نظر بر آن است که فهم اعمال آدمی بیش‌تر شبیه تفسیر متون است تا کسب دانش درباره اشیا طبیعی. تجربه آدمی، همچون داستان در حال نگارش است. اثبات‌گرایان، رفتار آدمی را در رابطه‌ای علّی و معلولی به منزله معلول و محصول عوامل محیطی در نظر می‌گیرند، اما در دیدگاه هرمنوتیک، نظر بر آن است که ماهیت خاص تجربه آدمی در محیط طبیعی را به وسیله مفهوم آزادی وضعیت یافته می‌توان دریافت. به عبارت دیگر، تجربه انسان در ارتباط متقابل میان اوضاع محیطی، افراد با هویت‌های یگانه و عوامل تأثیرگذار موقعیتی، تعریف می‌شود. از این جهت، تجربه آدمی بیش‌تر مانند داستانی است که در حال نگارش است، نه همچون محصول تعامل علّی عناصر مقدم بر آن. در حقیقت

1. constructive ontology

هرمنوتیک تجربیات متفاوتی را بررسی می‌کند، یعنی ممکن است، با انتظارات خود شخص و نیز پژوهشگران متفاوت باشد (همان).

۳. معرفت‌شناختی

در عرصه معرفت‌شناختی نیز ویژگی‌های خاصی برای دیدگاه هرمنوتیک ذکر شده است. معرفت‌شناسی در این دیدگاه با ویژگی «ضدبنیادگرا»^۱ تعریف شده است. به این معنا که معیارهای ازپیش تعیین شده‌ای را به منزله بنیاد نمی‌پذیرد، که لازم باشد، یافته‌های تحقیقی را با آنها بسنجیم و اعتبار آنها را به این نحو مشخص سازیم. پیروان این دیدگاه بر آن‌اند که در علوم انسانی واقعیتی عینی و مستقل از ما وجود ندارد و بنابراین، امکانی برای ایجاد دانش درست (در همه شرایط زمانی و مکانی) در مورد واقعیت وجود ندارد و تنها می‌توانیم تفسیرهایی در مورد واقعیت‌های انسانی بدست دهیم (یزدانی، ۱۳۸۰).

۴. روش‌شناسی

در حوزه روش‌شناسی آنچه این دیدگاه برای مطالعه در علوم انسانی پیشنهاد می‌کند، روش فهم یا تفهم است. هدف هرمنوتیک به عنوان روش‌شناسی در علوم، افزایش فهم و شناخت درباره فرهنگ‌ها، گروه‌ها و شرایط زندگی است. با توجه به جنبه فلسفی ذکر شده، آنچه ما می‌توانیم انجام دهیم، این است که تفسیرهایی در مورد واقعیت‌های انسانی به دست دهیم (همان).

۵. روانی - اجتماعی بودن پژوهش

روش هرمنوتیک، سخت متکی بر روان‌شناسی است. از دیدگاه دیلتای به طور اخص و همگی پیروان روش هرمنوتیک به طور اعم، روان‌شناسی شرط هرگونه معرفت است. هدف نهایی هرمنوتیک، بازسازی کلیت فرد توسط تفسیرکننده است تا او بتواند شرایط روحی، ذهنی و به طور کلی جهان درونی فرد را دقیقاً درک کند و هر کلام یا پیامی را به طور عمیق بفهمد. روش خاص هرمنوتیک در این مورد، همدلی یا درک دیگری و یا به تعبیری می‌توان خود را به جای دیگری نهادن است (ساروخانی، ۱۳۸۰، ص ۶۱).

1. untifoundamental

۶. کلی‌نگری

بینش هرمنوتیک بیش از هر بینش دیگر، کلیت و جامعیت پدیده را مدنظر قرار می‌دهد. بدین معنا که هیچ روشی بدون دستیابی به کلیت نمی‌تواند، معنای اجزا یا عناصر را دریابد. شناخت تمامیت در این مکتب، دارای خصوصیتی است مانند این که هر پدیده‌ای را در مجموعه‌ای وسیع که با امتداد تاریخی آن مرتبط است، می‌توان دید و شناخت در این دیدگاه تمامیت، بعدی طولی می‌یابد که توالی پدیده موردنظر را به صورت پیوستار از گذشته تا زمان مطالعه مدنظر دارد و مانند روح عینی که دلتای به آن اشاره می‌کند و منظور از آن مجموعه نمادهای حیات انسانی از زبان گرفته تا دین و از جمله: آثار سیاسی، هنری، اقتصادی و خود علم و خلاصه همه موضوعات علوم انسانی است. یا چنانکه کارل منهیم، از دید دیگر، کلیت به هم‌پیوسته پدیده‌های اجتماعی را مطرح می‌کند که به نظر او، جلوه‌های فردی فرهنگ با توجه به کلی وسیع‌تر و اینکه آنها جزئی از آن کل را تشکیل می‌دهند، درک‌شدنی است (همان، ص ۶۲).

تا همین اواخر، برای بسیاری از فلاسفه، هرمنوتیک (تأویل متن) معیار تمایز مهمی بین علوم محسوب می‌شد: هرمنوتیک در ارتباط با علوم انسانی نگریسته می‌شد، یعنی موضوع تحقیق مشتمل است بر مفاهیم و هنجارهایی که به نحو اجتماعی شکل گرفته‌اند، اما در علوم طبیعی به کار گرفته نمی‌شد، زیرا که عرصه مطالعه آن، به سادگی مستعد تعریف و سنجش عینی است. بنابراین، مثلاً مطرح کردن، احتمال هرمنوتیک در فیزیک، به معنی محو کردن خط میان علوم طبیعی و انسانی است. اما هسه معتقد بود که تأویل متن (هرمنوتیک) در همه علوم از جمله تحلیلی‌ترین و قانونمندانه‌ترین علوم نیز مطرح است. وی در علوم تجربی میان دانش تجربی نسبتاً مستقیم، از یک طرف و نظریه سطح بالا از طرف دیگر، تمایز قایل می‌شود. هنگامی که نظریه‌های سطح بالا در علوم تجربی دچار انقلاب می‌شوند، عنصر اول بدون تغییر در جایگاه خود باقی می‌ماند. به عکس، نکته مهم درباره نظریه‌های سطح بالا، دقیقاً این است که آنها این چنین قوی باقی نمی‌مانند، زیرا امروزه آگاهی وسیع‌تری وجود دارد که نظریه‌های سطح بالا همواره نسبت به شواهد تجربی، نامتعیین هستند (باقری، ۱۳۷۵، ص ۱۸۴).

بر اساس دیدگاه هسه، طبیعت به دور از تجربه آدمی، تیره به نظر می‌آید، چنانکه

گویی از پس عینکی دیده می‌شود. با این حال، انسان در فهم‌پذیر ساختن آن موفق است، انسان این کار را به نحو تمثیلی به انجام می‌رساند. پس نظریه‌های سطح بالا باید به مثابه تمثیل‌هایی درباب محیط در نظر گرفته شوند، نه همچون تصاویر یا حتی ترمیم‌های ناقص همواره قابل اصلاح که منطبق است، بر عرصه زیرساز، اما از پیش موجود انواع طبیعی. این تمایز در حوزه علوم طبیعی کلیدی است که انسان و علوم طبیعی را به یکدیگر نزدیک می‌سازد، زیرا اگر تمثیل به واقع، بخشی از علوم طبیعی است، پس فهم تفسیری یا تأویل متن (هرمنوتیک) در اینجا نیز مورد نیاز است و نه صرفاً در علوم انسانی. نظریه علمی، شرحی است، درباره کتاب طبیعت و مستلزم تفسیرهای مجدد، و دوری میان نظریه و مشاهده و نیز نظریه و نظریه است و هم‌چنین مستلزم گفت‌وگو درباره معنی زبان نظری در اجتماع علمی است. هسه معتقد است که تأویل متن نه تنها درباره تاریخ اعمال علمی، بلکه درباره خود این اعمال نیز صادق است. تأویل متن به دو طریق متمایز یا در دو نقطه جدا، در فرایند علم طبیعی به این علم راه می‌یابد. نخست در مرکز پژوهش، ارتباطی جدالی «میان نظریه و مشاهده و نیز نظریه و نظریه» وجود دارد، این بخشی است که به طور وسیع در فلسفه و در تاریخ علم معاصر مورد بحث قرار گرفته است. اما به علاوه، نیاز به گفت‌وگو درباره زبان نظری به پیرامون پژوهش نیز بسط می‌یابد، جایی که معانی در آن مورد بحث قرار می‌گیرند، اما نه با نگاهی بر تحول آزمایشی یا نظری، بلکه به قصد انتقال حاصل تحقیق به افراد بعدی یا بیرون از قلمرو تحقیق. این ناشی از این اصل است که اختصاص دادن دانش، مستلزم انجام فعالیت‌های شناختی است، نظیر آنچه در کسب اولیه آن مطرح است. لذا به موازات آنکه هر دو گروه تلاش می‌کنند، با وظایف خود سازگار شوند، باید در رابطه معلم - شاگرد و نیز روابط شاگرد - شاگرد و معلم - معلم گفت‌وگو درباره معانی صورت گیرد. پس تصویری که از تمامی علوم فراهم می‌آید، یک پیوستار است. تجربی‌ترین و از حیث فن‌شناسی سودمندترین علوم، همواره با میزان اندکی از عنصر تأویل در یک طرف قرار دارند و در طرف دیگر، علوم هستند که کم‌ترین بهره را از تجربی بودن، دارند. همراه با گسترده‌ترین نیازهای تأویلی. هیچ خط بارزی نمی‌توان میان دو نوع اساسی از دانش کشید (باقری، ۱۳۷۵، ص ۱۸۶).

روش‌شناسی پژوهش تربیتی در دیدگاه تأویلی

دیدگاه هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش، در دوران معاصر در زمینه‌های مختلف از جمله، تعلیم و تربیت نفوذ نموده است. دیلتای که از پیشگامان نظریه تأویلی است، نمونه‌ای از به‌کارگیری روش تأویلی را در زمینه مسایل تعلیم و تربیت ذکر کرده است. دیلتای از جمله به مورد معلمی اشاره دارد که می‌خواهد بداند، چرا دانش‌آموز خاصی دارای مشکل است و به منظور درک معنای این پدیده، مشکل دانش‌آموز را مشخص می‌کند و متوجه می‌شود که نداشتن علاقه به جنبه‌ای از کار والدین، پیشرفت دانش‌آموز را در مدرسه تحت‌تأثیر قرار داده است. آگاهی از این موضوع موجب می‌شود، معلم این سؤال را مطرح کند که آن دانش‌آموز در خانه چه وضعیتی دارد و سرانجام پی می‌برد که رابطه کودک و والدین بسیار سرد است. با روشن شدن وضعیت کودک، معلم فهم بهتری برای کمک به وی کسب می‌کند (یزدانی، ۱۳۸۰).

در نمونه دیگری که گادامر ذکر کرده است، یک تاریخ‌نگار می‌کوشد، یادداشت‌های روزانه یک معلم ابتدایی در قرن نوزدهم را بررسی نماید. معلم ضمن یادداشت‌های روزانه‌اش خود را توصیف می‌کند. تاریخ‌نگار در ابتدا نتیجه می‌گیرد که معلم فرد مهربانی بوده، اما وقتی به قرائت متن ادامه می‌دهد، متوجه می‌شود؛ معلم دانش‌آموز را تنبیه می‌کند. به این ترتیب، میان افق دید تاریخ‌نگار و معلم اصطکاک ایجاد می‌شود. اکنون تاریخ‌نگار می‌تواند تلاش برای فهم بیش‌تر را قطع نماید یا از خود بپرسد، چگونه این اعمال توسط معلم مهربان انجام شده است. به منظور کاهش تضاد، وی کتاب‌هایی را در مورد تنبیه بدنی در قرن نوزدهم می‌خواند و به این نتیجه می‌رسد که این روال در آن زمان معمول بوده است و بنابراین، معنای آن در زمان مذکور تا حدی متفاوت بوده است (همان).

در حال حاضر، با گسترش حوزه کاربرد هرمنوتیک، این رویکرد به حوزه تعلیم و تربیت راه یافته است و در زمینه‌های متفاوتی از جمله تدریس و ارزشیابی تحصیلی و برنامه‌ریزی درسی، مورد استفاده قرار گرفته است. روش هرمنوتیک فهم دوجانبه و متقابل را در آموزش پیشنهاد می‌کند. اگر در روش آموزش پدیده‌های اجتماعی، رویکرد هرمنوتیکی مورد توجه قرار گیرد، دانش‌آموزان درصدد فهم معنای آداب و

رسوم و شعایر دینی برمی‌آیند، نه اینکه آنها را با نگرش بیرونی تبیین کنند. آنان به پدیده‌های اجتماعی به عنوان پدیده‌ای کور نمی‌نگرند، بلکه تلاش آنان برای کشف معنایی خواهد بود که معتقدان به آن سنت، در سر دارند. این رویکرد دست اندرکاران تعلیم و تربیت را به یک روش تحقیق مجهز می‌نماید که در پرتو آن دانش‌آموزان و معلمان درصدد فهم و اعمال آداب برمی‌آیند و با هموعان خود به تفاهم و توافق می‌رسند. در واقع، نتیجه اساسی به کارگیری روش هرمنوتیکی در آموزش و پرورش تأیید شناختی آن بر نگرش پژوهشی دانش‌آموزان است که به نوبه خود، در تحقق توافق اجتماعی مؤثر است. همان‌طور که هدف روش هرمنوتیک، فهم و کشف معنای پدیده‌های اجتماعی است، تلاش معلم در تدریس باید معطوف به این هدف باشد، معلم بر اساس این رویکرد برای تحقق ارتباط تفهومی دوسویه با دانش‌آموزان تلاش می‌نماید (امیر شعبانی، ۱۳۷۶).

هابرماس یکی از فیلسوفان هرمنوتیک معتقد است که برای تحقق فهم متقابل باید جریان ارتباط میان معلم و دانش‌آموز به دور از هرگونه عنصر تحمیل و سلطه و درصدد تحقق کنش ارتباطی باشد تا در پرتو آن «توافق عقلانی» حاصل شود. می‌توان گفت، اگر تدریس براساس اصول عمل ارتباطی هرمنوتیکی باشد، دانش‌آموزان خود معنا را کشف می‌کنند و یادگیری شکل فکورانه می‌یابد. نظریه کنش ارتباطی هابرماس، علاوه بر این که مبین آشکال سالم ارتباط است، می‌تواند ابزار مفیدی برای آسیب‌شناسی ارتباط‌های معیوب در تدریس باشد. به طور نمونه، موضوع تنبیه بدنی در مدارس را در نظر بگیریم، براساس نظریه کنش ارتباطی، وقوع چنین پدیده‌ای ریشه در جزم‌هایی دارد که در ذهن معلم وجود دارد، معلمی که به تنبیه دانش‌آموزان مبادرت می‌ورزد، از یک جزم فکری رنج می‌برد و آن این است که در زمان برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، می‌پندارد که از دانش‌آموزان برتر است. چنین جزمیتی، شکل ارتباطی خود را به صورت رابطه سرکوب‌کننده و تنبیه بدنی نشان می‌دهد. این در حالی است که، هابرماس بر شرایط عمل، تفاهم، آزادی و عدالت و نبودن رابطه سلطه تأکید دارد. مفهوم آزادی و رهایی‌بخشی در اندیشه‌های هابرماس بسیار مهم است. بر خلاف دیدگاه لیبرالی، وی آزادی را نه در محدوده فردی، بلکه در ارتباط متقابل می‌داند. در اندیشه هابرماس، رفع موانع کنش تفاهمی، راه را بر آزادی باز می‌کند. در واقع شاه‌راه

تعلیم و تربیت، تغییر فرایند ارتباطی از طریق به کارگیری ابزار خوداندیشی هرمنوتیکی عمیق است؛ هرچه شرایط تدریس به شرایط آرمانی نزدیک‌تر باشد نتایج آن بهبود بیش‌تری می‌یابد. این شرایط آرمانی، شامل به‌رسمیت‌شناختن شاگردان توسط معلم، احترام به رأی آنان، صاحب رأی دانستن آنان و کوشش برای متقاعد ساختن به کمک استدلال به جای تحمیل رأی و نظر خویش است (هولاپ، ۱۳۷۸، ص ۷۸).

دیدگاه هرمنوتیک بر آن است که، تدریس باید از دو لغزش مصون بماند، نخست از مواجهه انتزاعی با مسائل مربوط به تدریس، همچون یادگیری که در نظریه‌های یادگیری مجسم شده است. دوم فروکاستن عمل معلم و فعالیت تدریس به رشته‌ای از فنون و مهارت‌ها که شکل ابزاری به معلم می‌دهد. در خصوص نکته اول، یعنی پرهیز از مواجهه انتزاعی، نظر بر این است که معلم باید تدریس را به صورت تجربه زیسته یا معنای زیسته^۱ در نظر بگیرد، تجربه یا معنای زیسته ناظر بر آن است که رابطه‌ای عمیق، بی‌واسطه و آنی با موقعیت برقرار گردد (امیر شعبانی، ۱۳۷۶).

در مورد نکته دوم، یعنی کاهش ندادن تدریس به مجموعه‌ای از فنون، در دیدگاه هرمنوتیک عمل تدریس به گونه‌ای متفاوت معرفی می‌گردد. آنها میان تدریس به منزله فعل یا انجام دادن کاری و تدریس به منزله گونه‌ای بودن، تفکیک می‌گذارند. تدریس در مفهوم نخست، ناظر به انجام پاره‌ای از فعالیت‌هاست که معلم آنها را به صورت ابزاری در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر، معلم با فعالیت‌هایش احساس یگانگی ندارد، بلکه آنها را برای روشن نمودن مفهومی انجام می‌دهد، اما تدریس در «مفهوم بودن» به معنای آن است که معلم با کل وجود و موجودیت خویش در موقعیت تدریس حضور دارد (همان).

با توجه به مفهومی که تدریس در دیدگاه هرمنوتیکی دارد، پژوهش در مورد آن ویژگی‌های معینی خواهد داشت. در صورتی که پژوهش در مورد تدریس، ناظر به شناخت و ارزیابی وضع جاری تدریس باشد، زاویه دید محقق بر اساس دیدگاه هرمنوتیک امکان این شناخت و ارزیابی را فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر، محقق هرمنوتیکی هنگامی که به پژوهش درباره وضع جاری تدریس می‌پردازد، از زاویه و دیدگاه هرمنوتیکی به مسأله نگاه می‌کند و سؤالات مختلفی برای وی مطرح می‌شود مانند:

1. Lived Meaning

۱. آیا معلم فعالیت‌های خود را بر اساس نظریه‌های انتزاعی که آموخته است، سروسامان می‌دهد؟

۲. آیا معلم در متن وضعیت واقعی کلاس حضور دارد و دشواری‌های تدریس را در نتیجه لمس و زیستن در موقعیت کلاس می‌فهمد، تقسیم می‌کند، و با آنها مواجه می‌شود؟

۳. معلم چه نظری در مورد دانش‌آموزان دارد؟

۴. آیا معلم دانش‌آموزان را فرصت‌طلب‌هایی می‌داند که می‌کوشند کلاس را به هم بریزند؟

۵. آیا معلم با دانش‌آموزان همدلی دارد؟ (یزدانی، ۱۳۸۰).

پاسخ‌هایی که از طریق روش پژوهش هرمنوتیکی به عنوان یک روش کیفی به مسایل تدریس و یادگیری بدست می‌آید، متفاوت از پاسخ‌هایی است که با روش‌های عینیت‌گرایانه و کمی خواهد بود. یزدانی (۱۳۸۰). با استفاده از تلفیقی از میان‌اندیشه‌های هرمنوتیکی هایدگر (تأثیر پیش‌زمینه‌ها در فهم) و گادامر (امتزاج افق‌های فکری مؤلف و مفسر) الگویی پیشنهاد کرده است که در آن توجه پژوهش‌گر به فرایند تحول فهم ارزشیاب در جریان ارزشیابی جلب گردیده است. چرخه تأویلی اساسی‌ترین مفهوم در دیدگاه هرمنوتیک است. به طور خلاصه، چرخه تأویلی، ناظر به فرایند دوری است که در طی آن فهم پدیده موردنظر حاصل می‌شود. شکل اصلی و کلاسیک چرخه تأویل، ارتباط دوری میان کل و اجزای یک متن را مورد توجه قرار می‌دهد. در این ارتباط از سویی فهم اولیه از کل یک متن زمینه‌ای می‌گردد، برای آن که اجزای آن متن (کلمات و جملات) معنا و شرحی مناسب پیدا کند. از سوی دیگر، دریافت هرچه بیش‌تر اجزای متن موجب می‌گردد که کل متن یکپارچگی مناسبی پیدا کند و برای ما قابل تعریف گردد. از آنجا که دور تأویلی، دوری باز است، بار دیگر همین رابطه میان کل و اجزا برقرار می‌گردد تا جایی که فهمی استوار نسبت به کل متن برای ما حاصل گردد. اکنون با توجه به مفهوم و ویژگی‌های چرخه تأویلی، کوشش خواهد شد، برای پژوهش درباره ارزشیابی، چرخه‌ای تأویلی پیشنهاد شود.

گام اول؛ تعیین پیش‌فهم: اگر ارزشیابی همچون فهم و تفسیر متن در نظر گرفته شود. باید در درجه اول، به این آموزه اساسی توجه شود که تفسیر با پیش‌فهم آغاز می‌شود. به عبارت دیگر، ارزشیاب یا معلم در هنگام ارزشیابی نوشته‌ها و یا گفته‌های دانش‌آموز بدون پیش‌فهم و با ذهن پاک و مبرا به این کار نمی‌پردازد. بر این اساس،

اولین نکته‌ای که پژوهش‌گر پیشرفت تحصیلی باید به آن توجه نماید این است که ارزشیابی معلم بر چه پیش‌فرض‌هایی استوار است. این اولین گام چرخه تأویل در حوزه ارزشیابی است که از ناحیه ارزشیاب به سوی مورد ارزشیابی یا سخن و عمل شاگرد حرکت می‌کند.

گام دوم؛ حضور در افق فکری شاگردان: در دومین گام چرخه تأویلی ارزشیابی، پژوهش‌گر به دنبال آن است که بسنجد، آیا ارزشیاب در دنیای فکری شاگرد قدم می‌گذارد یا نه. اگر ارزشیاب این کار را انجام ندهد، بیم آن می‌رود که با همان پیش‌فهم‌ها به ارزشیابی پردازد و به این ترتیب، ارزشیابی را دچار سوگیری نماید.

ارزشیاب برای ورود در افق‌های فکری شاگرد می‌تواند، از جداسازی (کنار گذاشتن پیش‌فهم‌های خود و توجه به نوشته‌ها و گفته‌های شاگرد) و ملازمت با متن (در خواندن و گوش دادن به گفته‌های شاگرد، همدلی کردن) بهره‌گیرد. بنابراین، موضوع کار پژوهش‌گر در گام دوم چرخه، مشخص کردن این نکته است که آیا ارزشیاب از شیوه‌های مذکور برای ورود به دنیای شاگردان استفاده می‌کند.

گام سوم؛ تأیید یا اصلاح پیش‌فهم: در گام سوم، این اتفاق می‌افتد که پیش‌فهم‌های مذکور مورد تأیید یا اصلاح قرار می‌گیرد. در صورتی که ارزشیاب پس از برداشتن گام دوم، ملاحظه می‌کند، موارد تأییدی بر پیش‌فهم‌های خود یافته است، پیش‌فهم‌های وی این بار نیز در اختیار وی خواهند بود، اما با این تفاوت که در دور نخست، آزموده نشده بودند و در این بار آزموده شده‌اند. اما اگر موارد نقضی بر پیش‌فهم فراهم آمده باشد، ارزشیاب باید به اصلاح پیش‌فهم‌های خود پردازد. به این ترتیب، موضوع کار پژوهش‌گر ارزشیابی در گام سوم این است که باید ببیند که آیا ارزشیاب پس از ملاحظه موارد نقض، به اصلاح پیش‌فهم‌های خود می‌پردازد.

گام چهارم؛ تفسیر و امتزاج افق‌ها: در این گام، فهم اصیل می‌تواند رخ دهد، به عبارت دیگر، در صورتی که ارزشیاب پیش‌فهم‌های تأییدشده و یا اصلاح‌شده را در اختیار بگیرد و آنگاه نوشته‌ها یا گفته‌های شاگرد را مورد توجه قرار دهد، در اینجاست که تفسیر متن مورد نظر، اتفاق نمی‌افتد و وی به فهم مناسب از نوشته‌ها یا گفته‌های شاگرد نایل می‌شود. تفاوت گام چهارم با گام دوم در این است که در گام دوم ارزشیاب می‌کوشد، پیش‌فهم‌هایش را از متن مربوط به دور نگاه دارد، اما در گام چهارم

با اتخاذ پیش‌فهم‌های تأیید شده یا اصلاح شده به عنوان مبنا، متن را مورد فهم و تفسیر قرار می‌دهد و به تعبیر گادامر در اینجا فهم و تفسیر در واقع به صورت امتزاج افق‌ها جلوه‌گر می‌شود. پژوهش‌گر ارزشیابی در این گام در پی آن است که ببیند آیا ارزشیاب، «پیش‌فهم‌های تاییدشده یا اصلاح‌شده گام سوم را در تفسیر سخن و عمل شاگرد به کار می‌گیرد؟» (یزدانی، ۱۳۸۰).

نتیجه‌گیری

پژوهش تربیتی به سبب ماهیت موضوع مورد مطالعه آن، یعنی موقعیت تربیتی، نمی‌تواند سؤال‌های پژوهشی خود را با کنجکاوی علمی و فکری صرف مورد توجه قرار دهد. به عبارت دیگر، پژوهش تربیتی تنها به دنبال آن نیست که نشان دهد، وضعیت از چه قرار است یا امور چگونه است، بلکه این نوع پژوهش، همواره ناظر به مقصود عملی است، زیرا دانش حاصل از این پژوهش دیر یا زود باید به این سؤال پاسخ دهد که فرد چگونه باید عمل کند.

مهم‌ترین دستاورد دیدگاه هرمنوتیکی در حوزه روش‌های پژوهش کیفی، در تعلیم و تربیت آن است که رفتار آدمی را همچون متن در نظر می‌گیرد. بر این اساس نظر بر آن است، همان اصولی را که در فهم متن باید به کار گرفت، در حوزه فهم رفتار آدمی نیز باید به کار بست. به منظور اعتباربخشی به پژوهش هرمنوتیکی معیارهای سه‌گانه متقاعدکنندگی، بصیرت‌مندی و فایده‌عملی، پیشنهاد شده است. منظور از متقاعدکنندگی این است که باید پژوهش‌گر شواهد کافی برای نتایج تحقیق خود ارائه کند تا خواننده گزارش تحقیق را متقاعد کند که تفسیر پیشنهاد شده قابل قبول به نظر می‌رسد و بصیرت‌مندی نیز اشاره به تفسیری دارد که به ارزشیاب تحقیق اجازه می‌دهد تا مجموعه‌ای از داده‌های کیفی را به صورت الگوی به هم پیوسته و یا به صورت یک کل ملاحظه نماید و سرانجام فایده عملی پژوهش هرمنوتیکی، اشاره به دو نکته دارد، نخست اینکه آیا پژوهش پاسخی برای آنچه پژوهش را برانگیخته فراهم آورده است و دوم این که تا چه میزان سایر پژوهشگران به مفاهیم، روش‌ها و استنباط‌های به‌دست آمده از یک بررسی، یا سنت پژوهشی را به منزله پایه‌ای برای نظریه‌پردازی یا پژوهش تجربی خود تأکید می‌کنند.

فهرست منابع و مآخذ

۱. احمدی، بابک؛ مدرنیته و اندیشه‌های انتقادی، تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۳.
 ۲. امیرشعبانی، عباس؛ فلسفه تعاملی هابرماس و دلالت‌های آن بر تدریس علوم اجتماعی، پایان‌نامه فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۶.
 ۳. باقری، خسرو؛ دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نقش هستی، ۱۳۷۵.
 ۴. دارتیک، آندره؛ پدیدارشناسی چیست، ترجمه محمود نوالی، تهران: سمت، ۱۳۷۳.
 ۵. ساروخانی، باقر؛ روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، ج اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۰.
 ۶. ستاری، علی؛ هرمنوتیک و تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۶۸، ۱۳۸۰.
 ۷. سجادی، سیدمهدی؛ چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر، ۱۳۷۸.
 ۸. فروند، ژولین؛ نظریه‌هایی مربوط به علوم انسانی، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱.
 ۹. مجتهد شبستری، محمد؛ هرمنوتیک: کتاب و سنت، تهران: ۱۳۷۷.
 ۱۰. نشاط، نرگس؛ جستارهای هرمنوتیکی در علم اطلاع‌رسانی، مجله اطلاع‌شناسی، دوره اول، شماره سوم، ۱۳۸۳.
 ۱۱. یزدانی، عبدالوهاب؛ هرمنوتیک و کاربرد آن در پژوهش‌های علوم تربیتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۸۰.
 ۱۲. هولاپ، رابرت؛ یورگن هابرماس، نقد در حوزه عمومی، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی، ۱۳۷۵.
13. Grondin, Jean. (1994). *Intruduction to Philosophical Hermeneutics*. Yale University Press, P.48.
 14. Mcconnell, Stephen C. Lewis, Katherine. (1998). *Practical hermeneutic teaching: Research methods and self-development*. paper presented at the Annual Convention of the American Psychology Association.

15. Packer, M. J. & scott. B. (1992). The hermeneutics of peer relations, childrens development within social Context. V, Research and Metodology, Vol.2.
16. Palmer, Richard. E(1969) Hermeneutics, North Western university Press, P.12.