

دوره ۴، شماره ۱ و ۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

صص ۴۵-۶۲

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

## روش تدریس در هرمنوتیک فلسفی گادامر

دکتر مهین چناری \*

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه قم

### چکیده

روش‌های تدریس در تعلیم و تربیت مبحث مهمی را شامل می‌شود. مقاله حاضر، روش تدریس مبتنی بر پرسشگری در تعلیم و تربیت را با توجه به هرمنوتیک گادامر بررسی می‌کند. در ابتدا، به تفاوت بین پرسش و توضیح مطلب از دیدگاه گادامر توجه کرده، برخی تفاوت‌ها و شباهت‌های بین این دو، مد نظر قرار می‌گیرد. پس از آن، مفهوم "سؤال حقیقی" از نظر گادامر، و امکان طرح چنین پرسشی از سوی معلمان بررسی می‌شود. سپس، درباره سه ویژگی روش پرسشگری با توجه به هرمنوتیک فلسفی گادامر بحث می‌شود. این سه ویژگی عبارت از: لاینفک بودن روش از محتوا، فروتنی (اذعان به ناکامل بودن دانسته‌های فرد) و دوری بودن می‌باشد.

**کلید واژه‌ها:** تعلیم و تربیت، هرمنوتیک فلسفی، گادامر، پرسشگری، اقتدار.

## مقدمه

در فعالیتهای آموزشی، معلم تلاش می‌کند با بهره جویی 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 مایشاء عمل کرده و هر وقت لازم بداند، این فرایند را پایان می‌دهد.

در این روش تدریس، انتقال مطالب درسی، جریانی یک طرفه از سوی معلم به شاگرد است. مقاله حاضر، در صدد است روشی دیگر را، بر اساس دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر، ارائه کند. که آن بر استفاده از پرسشگری در تعلیم و تربیت مبتنی است. در حقیقت، در این روش، پرسشگری جایگاهی ویژه و مبنایی، در آموزش دارد. 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؟ چنانکه 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). از آنجا که گادامر در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی خود به پرسشگری و الزامات فلسفی آن پرداخته است. که اغلب در بحث‌های کنونی تعلیم و تربیت نادیده گرفته شده است، موضوعات بحث شده با عنایت به این دیدگاه بررسی شده‌اند.

مقاله حاضر شامل سه بخش است. در بخش اول تفاوت بین "پرسش" و "ارائه مطالب به وسیله توضیح" از دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر بررسی و برخی تفاوت‌ها و شباهت‌های بین این دو، ذکر می‌شود. در این بخش، به دلالت‌های تربیتی تدریس، با استفاده از پرسشگری در

برابر روش سخنرانی، توجه می‌شود. در بخش دوم، دیدگاه گادامر دربارهٔ "پرسش حقیقی"<sup>۱</sup> بررسی می‌شود. ضمناً این سؤال طرح می‌شود که آیا برای معلمان امکان طرح "پرسش حقیقی" وجود دارد یا خیر؟ ادعای مقاله حاضر این است که امکان پرسش "سوالات حقیقی" برای معلمان وجود دارد. در آخرین بخش، ویژگی‌های روش تدریس مبتنی بر پرسشگری با توجه به هرمنوتیک فلسفی گادامر بررسی می‌شود. این ویژگی‌ها عبارت از: لاینفک بودن روش از محتوا، اذعان به ناکامل بودن دانسته‌های فرد و دوری بودن<sup>۲</sup> هستند.

### تفاوت بین پرسش و توضیح

برای بررسی نحوهٔ تدریس با استفاده از پرسشگری، یا به عبارت دیگر، استفاده از روش پرسشگری در تعلیم و تربیت، تفاوت بین طرح سؤال و توضیح مطالب بررسی می‌شود. در ابتدا، ادعای وجود تفاوت بین تدریس به شیوه پرسشگری با انواع دیگر روشهای تدریس، مانند سخنرانی، به نظر بدیهی می‌آید. به علاوه، به نظر می‌آید که معلم حین استفاده از روش تدریس مبتنی بر پرسش، در مقایسه با روش‌های آموزش مبتنی بر غیر سؤال (مانند سخنرانی)، نفوذ و اقتدار کمتری دارد. برای مثال، ممکن است معلم تصور کند که با استفاده از سؤالی مانند "دربارهٔ فلان چیز در این متن چه نظری دارید؟" اقتدار کمتری را بر شاگردان اعمال می‌کند، نسبت به وقتی که با استفاده از جمله‌ای مانند: "این متن به این معنی است که..." مطلبی را به شاگردان آموزش می‌دهد.

بسیاری از مربیان پیشرفتگر نیز معتقد هستند که در استفاده از روش سخنرانی، معلم به حالت غیر ضروری اقتدار خود را تحمیل می‌کند، در حالی که، اگر تعامل دیالکتیکی (که مستلزم پرسش و پاسخ است) به عنوان استراتژی تدریس انتخاب شود، معلم قاطعیت و قدرت طلبی کمتری اعمال می‌کند.

برای بررسی سؤال و توضیح (بیان مطلب)، به دیدگاه گادامر دربارهٔ سؤال دقت می‌کنیم. گادامر معتقد است به همان گونه که تفکر دربارهٔ مرگ انسان، فنا پذیری دربارهٔ وجود را به نمایش می‌گذارد، ساختار پرسش نیز نشان‌دهنده محدودیت است. گادامر می‌گوید:

1. true question
2. circuitry

"روشن است که ساختار پرسش، به صورت ضمنی، در هر تجربه‌ای وجود دارد... از دیدگاه منطقی، گشودگی که برای هر تجربه‌ای، امری ضروری است، دقیقاً گشودگی نسبت به بودن این یا آن است. گشودگی، ساختار یک سؤال را دارد و درست همان گونه که... در تجربه، آگاه بودن از محدود بودن و فنا پذیری ما، به اوج خود می‌رسد، در شکل منطقی پرسش نیز این حالت به اوج خود می‌رسد: آگاهی از نبود آگاهی." (همان، ص ۳۶۲).

گادامر معتقد است که در هر تجربه‌ای می‌توان ساختار سؤال را مشاهده کرد... گشوده بودن که لازمه تجربه است، ساختاری همانند ساختار سؤال دارد. او معتقد است همان گونه که به طور منطقی آگاهی از فنا پذیری و محدود بودن زندگی، حاصل تجربه است، آگاهی از نبود آگاهی نیز نتیجه منطقی سؤال است. گادامر با استفاده از مثال مرگ، محدود بودن و فناپذیری، می‌خواهد به این نکته اشاره کند، لازم ذکر است همان گونه که مفاهیم فنا پذیری و مرگ به محدود بودن تجربه انسان، اشاره دارد، یک سؤال نیز که به قصد هدفی خاص طرح می‌شود و ما را با این امکان مواجه می‌کند که ممکن است موضوع اصلاً آن گونه نباشد که ما فکر می‌کردیم. سؤال " هستی موضوع را می‌گشاید" (همان، ص ۲۶۲). به علاوه، اهمیت پرسشگری در این است که پرسش پذیر بودن آن چیزی را آشکار می‌کند، که درباره آن سؤال شده است. (همان، ۳۶۳) و معنی هر سؤال در طی عبور از همین حالت نبود تعیین فهمیده می‌شود" (همان). بدین ترتیب، سؤال، نشانه فنا پذیری است. سؤال این امکان را نمایان می‌کند که موضوع، به هر شکلی که باشد، با پرسش مواجه است. سؤال، امکان مرگ موضوعی را عرضه می‌کند که با آن آشنا هستیم. یک سؤال، برعکس یک شرح و توضیح، به دلیل تاکید بر این امکان طرح می‌شود که موضوع ممکن است به گونه دیگری باشد. درحالی که، توضیح و شرح یک مطلب به معنی تصدیق آن مطلب است، سؤال به معنی تشکیک در آن است.

جنبه دیگری که در سؤال باید به آن توجه شود این است که سؤال، ما را به سوی حوزه‌ای از تجارب ممکن، جهت می‌دهد. سؤال چارچوبی برای تفکر فرد، درباره موضوع فراهم می‌آورد. در حقیقت، سؤال طیف معینی از تجربه را به ما عرضه می‌کند. بدین ترتیب، چنان که گادامر می‌گوید: "یک سؤال، آن چه را که درباره آن سؤال شده است، را در منظر خاصی قرار می‌دهد" (همان، ص ۳۶۲). بدین ترتیب، از نظر گادامر، هر سؤالی افق خاص خود را دارد.

در نتیجه، "طیف تجربه" که به وسیله سؤال آغاز می‌شود، هم بر محدودیت و هم بر حوزه امکانها، دلالت دارد. سؤال، در همان زمانی که به دنبال پاسخ‌های ممکن است، بر محدودیت پاسخهای نیز اشاره می‌کند. پاسخ سؤالی که با "چرا" آغاز می‌شود، نیاز به "زیرا" دارد. در پاسخ به سؤالی که با "چه کسی" آغاز می‌شود، نیاز به تعیین یک نام است. گادامر می‌گوید "طرح یک سؤال، بر گشودگی و در عین حال بر محدودیت دلالت دارد" (همان، ص ۳۶۳). یک سؤال، دامنه‌ای از تجارب ممکن را معین می‌کند که می‌توانند در فرایند پرسش و پاسخ نقش داشته باشند. وقتی به سؤال پاسخ داده شد، طیف پاسخهای ممکن به وسیله آن سؤال محدود خواهد شد، به نحوی که می‌توان گفت هر سؤالی حاوی بذریه پاسخ خود است، و این که هر سؤالی بر پاسخ متعلق به خود دلالت دارد (بینگهام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲، ص ۴۸).

### پرسش حقیقی از منظر گادامر

گرچه با توجه به آنچه بیان شده، ممکن است چنین بنظر برسد که سؤال، پاسخ خود را به طور کامل معین می‌کند، اما می‌توان سؤال را به شیوه‌ای طرح کرد که پاسخ آن، از قبل کاملاً تعیین‌پذیر نباشد. گادامر چنین پرسشی را "پرسش حقیقی" نامیده و می‌گوید:

"پرسیدن سؤال [حقیقی] به معنی وارد شدن در گشودگی است. گشودگی نسبت به آن چه درباره آن سؤال شده است، در بردارنده این واقعیت است که پاسخ معین نیست. پاسخ هنوز باید نامعین بوده و پرسش منتظر پاسخی تعیین‌کننده باشد. اهمیت پرسشگری در آشکار سازی پرسش‌پذیر بودن آن چیزی است که پرسیده شده است." (همان، ص ۳۶۳)

اما، 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 می‌پرسد، اما در آن افق، فضایی برای کاوشگری درباره آن چیزی وجود دارد که هنوز ناشناخته است. گادامر می‌گوید: "گفتمانی که هدف آن آشکار سازی چیزی است، مستلزم آن است که آن چیز، به وسیله سؤال گشوده شود" (همان). 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 می‌تواند در این دامنه، چیزهایی را معین کند، به عنوان چیزهایی که کاملاً آن‌ها را نمی‌فهمد. گرچه، فرد

1. Bingham

از افق کنونی خود به موضوع می‌نگرد، اما وقتی "سؤالی حقیقی" را برای مخاطبان خود درباره موضوع طرح کند، باعث گشوده شدن آن موضوع می‌شود.

### معلم و پرسش حقیقی

اکنون این سؤال طرح می‌شود که آیا معلم می‌تواند سؤالی را طرح کند که گادامر آن را "پرسش حقیقی" می‌نامد. به عبارت دیگر، آیا معلم می‌تواند در تدریس خود به طرح "پرسش حقیقی" بپردازد؟ طبق نظر گادامر، از آنجا که معلمان اهداف و برنامه درسی مشخص و از پیش تعیین شده‌ای در تعلیم و تربیت دارند. نمی‌توانند "پرسش حقیقی" طرح کنند، به عبارت دیگر، از نظر گادامر، طرح سؤال حقیقی، با داشتن چیزی از پیش تعیین شده در ذهن، مغایر است. بدین معنی که معلمان چیزی در ذهن دارند و می‌خواهند شاگردان آنها آن را یاد بگیرند. برای مثال، معلمان می‌خواهند شاگردان آنها بدانند چگونه از یک معادله ریاضی فاکتور بگیرند، بتوانند ویکتور هوگو را به عنوان یک نویسنده بشناسند، و یا جایگاه دیویی را در فلسفه تعلیم و تربیت بدانند. گرچه از نظر گادامر برای افراد عادی این امکان وجود دارد که در هنگام گفتگو سؤالات "حقیقی" طرح کنند، سؤالاتی که درباره موضوع حقیقتاً پرسش کرده و آن را بگشاید، اما به نظر می‌آید، از نظر گادامر، تعهد معلم به بیان و انتقال مجموعه خاصی از دانش، مانع طرح سؤال حقیقی از سوی او می‌شود. معلم معمولاً سؤالات را با توجه به پاسخهای خاصی طرح می‌کند که در ذهن دارد. به این معنی که پاسخهای احتمالی از قبل مشخص هستند. تعجب آور خواهد بود که معلم سؤالاتی را از شاگردان خود بپرسد بدون این که تصور از پیش تعیین شده‌ای درباره پاسخهای شاگردان خود داشته باشد.

با استفاده از تفاوت بین دیالکتیک و تعلیم می‌توان این نکته را توضیح داد.<sup>۱</sup> مسلماً می‌توان معلمی را تصور کرد که سؤالهای کاملاً باز پاسخی<sup>۲</sup> از این قبیل بپرسد: "درباره فصل اول کتاب "بینوایان" چه نظری دارید؟" و "تفسیر شما از مفهوم "تجربه" در دیدگاه دیویی چیست؟". در این حالت، اگر معلم در هدایت پاسخهای چنین سؤالاتی در جهت خاصی که مطلوب اوست دخالت نکند، سؤال از حالت تعلیمی خارج شده و دیالکتیکی می‌شوند.

۱. منظور از دیالکتیک داد و ستدی است که در آن دو طرف گفتگو در برابر هم اقتدار دارند.

2. open-ended questions

با توجه به مطالب ذکر شده، به نظر غیر ممکن می‌آید که سؤال‌های تعلیمی<sup>۱</sup>، سؤالی حقیقی باشد. به اعتقاد گادامر نیز امکان ندارد که سؤال تعلیمی، "پرسشی حقیقی" باشد. از نظر او طرح "پرسش حقیقی" به وسیله معلم، تناقض دارد. این تناقض، در این واقعیت قرار دارد که آموزشگر، خود، در "پرسش حقیقی"، باید ناپدید شود. چنان که گادامر می‌گوید:

"هر پرسش حقیقی مستلزم گشودگی است. بدون گشودگی، پرسش اساساً چیزی بیش از یک پرسش ظاهری<sup>۲</sup> نیست. ما با این نوع سؤال از طریق سؤال تعلیمی آشنا هستیم، سؤالی که تناقض آن در این واقعیت است که چنین سؤالی باید سؤالی بدون پرسشگر باشد" (همان).

می‌توان گفت اگر قرار است معلم "سؤالی حقیقی" طرح کند، باید به موجودیت خود به عنوان یک معلم پایان دهد. در نتیجه معلم تنها می‌تواند شبه سؤال (سؤال غیر حقیقی) طرح کند؛ اگر معلم سؤال‌های حقیقی را طرح کند، از معلم بودن دست کشیده است.

گادامر معتقد است معلمان نمی‌توانند سؤال‌های حقیقی طرح کنند. او ابتدا ماهیت سؤال حقیقی را به عنوان ماهیتی توصیف می‌کند که موجب گشودگی موضوع می‌شود. این توصیف، به زبانی بودن تجربه انسان، برتری هستی‌شناختی می‌دهد. از نظر گادامر، اصولاً فهم از طریق گفتگو حاصل می‌شود، در نتیجه هر فهمی زبانی و به عبارت دیگر هر تجربه‌ای زبانی است. گرچه زبان، به طور اعم، سازنده تجربه انسان است، اما سؤال، به طور اخص، شکننده ساختار موضوعی است که به آن اشاره می‌کند؛ بدین معنی که سؤال ساختار موضوع را می‌گشاید.

گرچه این موضوع واقعیت دارد که معلم نمی‌تواند مقاصد فارغ از سوگیری<sup>۳</sup> داشته باشد، اما چنین نیست که این مقاصد، ماهیت ساختار شکن سؤال را از بین ببرند. به تحقیق، معلم می‌تواند موضوعی را بشکافد که به تدریس آن می‌پردازد. این امر به این دلیل است که مقاصد معلم، به طور کامل برون‌داد تعامل مبتنی بر گفتگو را از قبل نمی‌تواند تعیین کند. در تحلیل گادامر، مفهوم "سؤال حقیقی" با مفهوم "پرسیدن سؤال با مقاصد حقیقی" در هم می‌آمیزد. اکنون این سؤال را مطرح می‌نماییم که آیا می‌توان در آموزش به نحوی تدریس کرد که موضوع درسی بتواند گشوده شود؟ پاسخ به این سؤال مثبت است. حقیقتاً مقاصد تدریس، هرگز نمی‌تواند فارغ از سوگیری باشند، اما این بدان معنی نیست که سؤالات تعلیمی نمی‌توانند

1. pedagogical question  
2. apparent question  
3. bias-free intentions

موضوع درسی مورد نظر را بگشایند. لذا، به نظر می‌رسد معلمان می‌توانند سؤالات خود را به گونه‌ای طرح کنند که ویژگی سؤال حقیقی را داشته باشد.

برای روشن ساختن این که چگونه سؤالات حقیقی می‌توانند طرح شوند، لازم است دیدگاه گادامر را درباره مفهوم زبان بررسی کنیم. از نظر گادامر، زبان از مقاصد تک تک گویندگان منتج نمی‌شود، بلکه در فضایی فی ما بین گفتگو با دیگری تحقق می‌یابد. زبان، انتقال پیام از یک طرف صحبت به دیگری نیست، بلکه نتیجه عملی تعامل بین افراد است چنان که گادامر خود می‌نویسد: "... زبان، ماهیتاً زبان گفتگو است؛ [زبان] خود را در فرایند به فهم نائل آمدن، تحقق می‌بخشد (همان، ص ۴۴۶). باید گفت زبان همان چیزی است که از طریق قرار گرفتن در درون حرکت رفت و برگشتی تعامل بین افراد، هستی می‌یابد. به همین شیوه، سؤال نیز تنها در درون بافت تعامل بین طرف‌های گفتگو تحقق می‌یابد. در نتیجه، سؤال نیز در حوزه تعامل انسانی قرار دارد. این که آیا یک سؤال، "سؤالی حقیقی" است یا نه، بستگی به موضوعی دارد که در طی گفتگو "باز شده است". این ادعا که سؤالی که معلم طرح می‌کند، فی نفسه شبه سؤال بوده و سؤال حقیقی نیست، نادیده گرفتن روند بین‌الذهانی بودن<sup>۱</sup> زبان است. این امر خلط کردن قصد گفتگو با انجام گفتگو به شیوه مشترک است. معلم می‌تواند "سؤال حقیقی" طرح کند، ولیکن انجام آن، الزاماً در ارتباط با دیگران تحقق می‌یابد.

اما مرتبط با طرح "سؤال حقیقی" توسط معلم، موضوع دیگری نیز جالب توجه است. با چهار فرض پیشین که (۱) یک "سؤال حقیقی" حوزه‌ای از امکان‌های مخصوص به خود را دارد؛ (۲) "سؤال حقیقی" موضوع خود را آشکار می‌سازد؛ (۳) معلم مقاصد خاصی دارد، و (۴) پرسشگری در گفتگوی بین‌انسان‌ها انجام می‌گیرد، اکنون این سؤال مطرح می‌شود که تعامل مبتنی بر پرسشگری در تعلیم و تربیت چه نوع تعاملی است؟ برای روشن شدن موضوع از قانون احتمالات و چرخش طاس استفاده می‌شود. سؤال، اگر درست طرح شود، می‌تواند بیشتر شبیه غلطاندن یک طاس باشد<sup>۲</sup>. وقتی یک جفت طاس غلطانده می‌شود، دامنه نتایج ممکن، بین

#### 1. intersubjective

۲. استعاره طاس اندازی از کتاب گیلز دیلیوز گرفته شده است:

Deleuze, Gilles, (1983). *Nietzsche and Philosophy*, trans. Tomlinson, New York: Columbia University Press.



دو و دوازده محدود می‌شود. اما کسی که طاس را می‌اندازد نمی‌تواند از قبل نتیجه را تعیین کند. با این که نتیجه تنها وقتی آشکار می‌شود که طاس‌ها غلطانده شوند، اما نتیجه غلطاندن (محتوای آن) در محدوده‌ای خاص (بین ۲ تا ۱۲) قرار می‌گیرد. در این جا نمی‌توان گفت که کسی که طاس را می‌اندازد هیچ قصدی ندارد، بلکه بدون شک او می‌خواهد طاس را بغلطاند. به نظر می‌آید در اینجا می‌توان معلمی را که به طرح سؤال می‌پردازد مانند کسی فرض کرد که طاس می‌اندازد.

تفاوت اصلی بین فرایند پرسشگری در تعلیم و تربیت، و طاس اندازی، متعلق به اهمیت حفظ و تداوم بازیگری موضوع در این فرایند است. پرسشگری، بر خلاف طاس‌هایی که در سطح میز ثابتی انداخته می‌شوند، توسط معلم در جعبه‌ای انداخته می‌شود که یک طرف آن را معلم و طرف دیگر را شاگرد گرفته است. درگیر شدن معلم و شاگرد در فرایند تربیتی، سؤال را تا زمانی فعال نگه می‌دارد که موضوع مورد نظر به نگرش پرسشگری نیاز دارد. چنین فرایندی، از مقاصد ذاتی موضوع درسی فراتر رفته و قصد آن، این نیست که بدانند نتیجه کار دقیقاً چه خواهد بود. این امر مستلزم گشودگی به سوی موضوع و طالب پاسخهایی است که الزاماً مورد انتظار فرد نیستند. هینمن<sup>۱</sup> نیز از مثال بازی شطرنج استفاده می‌کند تا نشان دهد که در عین قرار داشتن در محدوده خاص، امکان عمل آزادانه در آن محدوده وجود دارد (هینمن، ۱۹۸۰، ص ۵۱۸).

## دلالت‌های هرمنوتیک فلسفی گادامر درباره پرسشگری در تعلیم و تربیت

### لاینفک بودن روش (پرسش) از محتوا (متن)

از تحلیل هرمنوتیکی پرسشگری سه دلالت برای تعلیم و تربیت می‌توان استخراج کرد که عبارتند از: لاینفک بودن روش از محتوا، فروتنی (اذعان به ناکامل بودن دانسته‌های خود) و دوری بودن. منظور از لاینفک بودن روش از محتوا این است که در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر، تعامل زبانی که پرسشگری را نیز شامل می‌شود، صرفاً شیوه‌ای برای طرح بهتر محتوا نیست. تعلیم و تربیت مبتنی بر پرسشگری، نباید به عنوان یک روش در بین روش‌های 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 تنگاتنگ دارد. به عبارت دیگر، از این دیدگاه، ارتباط سلسله مراتبی بین اجرای برنامه درسی و محتوای آن وجود ندارد. همانگونه که، زبان و هستی از نظر هستی شناختی هم عرض یکدیگر هستند، پرسشگری (روش) و محتوا نیز از نظر هستی شناختی در یک سطح قرار دارند.

گادامر ارتباط بین اعمال زبانی و تجربه انسان را در کتاب "حقیقت و روش" با این جمله که، "هستی‌ای که می‌تواند فهمیده شود زبان است" بیان می‌کند. (همان، ص ۴۷۴). می‌توان گفت، اشکال زبانی و تجربه انسان ارتباط بازنمایی کننده ندارند، به این معنی که کلمه بازنمایی کننده یک امر نیست. یک کلمه بر یک چیز دلالت ندارد، بلکه یک کلمه، عبارت یا یک سؤال جزء لاینفک فهمیده شدن آن چیز هستند. اشکال زبانی مختلف، همان شیوه‌های متفاوتی هستند که انسان از طریق آنها، به فهم چیزهای موجود در این جهان نائل می‌شود. به این معنی که، بدون اشکال زبانی که، البته انسان در آنها نقش دارد، فهمی یا به عبارت دیگر، تجربه‌ای وجود ندارد. به طور اخص می‌توان گفت، اگر جملات پرسشی وجود نداشتند، هیچ نوع پرسشی در باب فهم‌های انسان نیز وجود نداشت. به عبارت دیگر بدون وجود گزاره‌های پرسشی در زبان، پرسشی درباره‌ی فهم، دانش و تجربه انسان طرح پذیر نخواهد بود. گادامر معتقد است "استقرار معنی در زبان، به ساختار هستی شناختی عامی، یعنی به ماهیت اساسی هر چیزی، اشاره می‌کند که فهم به سوی آن می‌تواند معطوف شود." (همان، ص ۴۷۴). به عبارت دیگر، اشکال زبانی، جنبه‌ای ضروری در فرایند فهم انسانی هستند و زبان نیز یک ابزار نیست که برای فهم یک موضوع به کار گرفته شود و پس از استفاه به کنار نهاده شود. زبان و فهم نه تنها از هم جدا نیستند، بلکه هستی یافتن فهم موضوع با زبان عجین است. به عبارت دیگر، زبان فهم موضوع را به هستی در می‌آورد. همان گونه که گادامر در گفتگوی خود با هابرماس درباره دامنه هرمنوتیک می‌گوید: "... هیچ واقعیت اجتماعی وجود ندارد که خود را در یک آگاهی بازنمایی نکند؛ واقعیتی که به صورت زبانی بیان می‌شود. واقعیت در "پشت سر" زبان اتفاق نمی‌افتد... واقعیت دقیقاً در میان زبان اتفاق می‌افتد" (گادامر، ۱۹۷۶، ص ۳۵).

بنابراین، پرسشگری امری جدای از متن نیست. سؤال مکمل و یا ضمیمه متن نیست، به

این معنی که یک امر اضافی و الحاقی باشد که شاگردان را به فهم دقیق تر محتوای مورد نظر قادر سازد، بلکه پرسشگری یک شکل زبانی خاص است که خود، در درون همان محتوایی قرار دارد که فهمیده می‌شود. سؤال، در همان زمانی که طرح می‌شود جزء لاینفک محتوا می‌شود. بدین ترتیب، نمی‌توان گفت پرسشگری یک روش در بین دیگر روشهاست که به وسیله آن برنامه درسی ارائه می‌شود. همچنین نمی‌توان گفت که سؤال صرفاً قالبی برای ارائه محتواست، زیرا در این دیدگاه، پرسشگری، به عنوان یک عمل زبانی، با آنچه که، درباره آن پرسش شده، یکپارچه می‌شود.

با توجه به دیدگاه هرمنوتیک فلسفی درباره لاینفک بودن روش (پرسش) از محتوا (متن) می‌توان از برنامه درسی در تعلیم و تربیت کنونی نقد کرد. چنانکه بسیاری از نظریه پردازان برنامه درسی اشاره کرده‌اند مدل برنامه درسی تایلور<sup>۱</sup> (۱۹۴۹) که دارای چهار مرحله اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی است، هنوز هم در نظام‌های آموزشی حاکم است. در این چارچوب، محتوا و روش جداگانه معرفی شده‌اند، زیرا فرض بر این است که محتوا و روش از دو سنخ متفاوت هستند. در این مدل، متعارف آن است که "محتوا" (موضوع درسی) از "روش" (زبانی مانند پرسشگری) جداست. برای مثال، در نظام‌های آموزشی کنونی چنین فرض شده است که از یک طرف مجموعه‌ای از "کتابهای مفید" وجود دارد که می‌توانند مبنایی برای برنامه درسی باشند و از طرف دیگر، برخی اعمال زبانی مانند "روش سقراطی" وجود دارند که شیوه‌های با ارزشی برای تسهیل یادگیری چنین برنامه درسی‌ای هستند. به علاوه، در کتب درسی نیز همین فرض سلسله مراتبی لحاظ شده است و روش‌ها را نسبت به محتوا در درجه پایین تری در نظر می‌گیرند. در این مدل، تصور ناپذیر است که اعمال زبانی "انتقال محتوا" سازنده همان محتوایی هستند که "منتقل می‌شود" (بینگهام، ۲۰۰۵، ص ۵۶۰).

لاینفک بودن روش از محتوا، این موضوع را یاد آوری می‌کند که پرسشگری ویژگی ایفاگری<sup>۲</sup> دارد. به این معنی که سؤال به دلیل زبانی بودن، در همان زمانی که درباره محتوا سؤال می‌کند، کاری را نیز بر آن انجام می‌دهد. یک سؤال به همان اندازه که بر محتوا عمل می‌کند، در درون آن نیز عمل می‌کند. لذا، سؤال نه تنها حوزه پاسخ‌های ممکن را معین می‌کند،

1. Tyler  
2. performativity

بلکه همچنین سؤال با همان ویژگی "ساختار شکنی خود" القا می‌کند که موضوع به کدام حوزه از پاسخها تعلق دارد. منظور از ایفاگر بودن سؤال، همان چیزی است که مد نظر جان آستین<sup>۱</sup> (۱۹۶۲) است. او ایفاگری را با اشاره به سخن یک کشیش که می‌گوید: "به واسطه اختیاری که به من داده شده است، شما را زن و شوهر می‌نامم" شرح می‌دهد (آستین، ۱۹۶۲). در این ایفاگری، ازدواج در طی بیان کشیش، به وجود می‌آید، زیرا، کشیش اختیار به ازدواج در آوردن را دارد. به همین شیوه، سؤال نیز موضوع را در طی زمان بیان آن شکل می‌دهد (و در عین حال نیز آن را ساختار شکنی می‌کند). فرایند پرسشگری، طی وقوع خود، موضوع درس را نیز معین می‌کند و این همان چیزی است که می‌توان آن را تدریس نامید.

#### اذعان به کامل نبودن دانسته‌های خود

جنبه دیگری در سؤال که نه تنها در هرمنوتیک فلسفی گادامر، بلکه در گفتگوی افلاطونی نیز به همان اندازه تأکید شده است، اذعان به ناکامل بودن دانسته‌های خود است که می‌توان آن را نوعی فروتنی نامید (بینگهام، ۲۰۰۵، ص ۵۶۱). گادامر وقتی که در کتاب "حقیقت و روش" درباره سقراط سخن می‌گوید به پرورش پذیر بودن این فروتنی از طریق پرسشگری اشاره کرده است و بیان می‌کند:

"از بهترین بینش‌هایی که دیدگاه افلاطون، درباره سقراط، به ما می‌دهد، این است که، برعکس دیدگاه عامه، پرسیدن سؤال مشکل‌تر از پاسخ دادن به آن است... فرد برای این که بتواند بپرسد، باید بخواهد بداند، و این به معنی آن است که می‌داند که نمی‌داند." (گادامر، ۱۹۹۴، ص ۳-۲۶۲)

واضح است که پرسشگری با شرح دادن تفاوت دارد. در پرسشگری باید ابتدا تمایلی باشد برای گشودن موضوعی که درباره آن سؤال وجود داشته است و در این میل به گشودن موضوع، الزاماً تصدیقی در این باره وجود دارد که فرد همه چیز را درباره موضوع مورد نظر نمی‌داند. در پرسیدن سؤال، فرد باید "بخواهد" که بداند. پرسیدن سؤال در عین حال که به معنی آن است که ما "نمی‌دانیم"، تصدیق نقص و کامل نبودن دانسته‌های ما نیز است. می‌توان گفت، پرسشگری آشکار کننده فروتنی پرسشگر است.

در ارتباط با چنین توافقی، این گفتگوی افلاطونی به یاد می‌آید که مخاطبان سقراط به اشتباه فکری کنند که پرسیدن سؤال آسان تر از پاسخ دادن به آن است. گادامر می‌گوید: "وقتی مشارکت کنندگان در گفتگوی سقراطی نمی‌توانند به سؤالات سقراط پاسخ دهند، می‌کوشند موضوع را عوض کنند با این فرض که آنها نقش پرسشگر را برتر می‌پندارند. (همان، ص ۲۶۳). مخاطبان سقراط این فرض غلط را دارند که پرسشگری عملی است که می‌تواند بدون فکر کردن، به طور صحیح انجام شود. گرچه احتمالاً پرسیدن سؤال از دیگری آسان باشد وقتی که هدف سؤال تصدیق دانسته‌های خود فرد است، اما چنین سؤالی، هم چنان که قبلاً گفته شد، دیگر یک سؤال نیست، بلکه یک شبه سؤال است. پرسشگری حقیقی، پرسشگری‌ای که می‌تواند موضوع را بگشاید، مستلزم تن دادن به فروتنی یا اذعان به ندانستن مرتبط با موضوع است. هس<sup>۱</sup> نیز معتقد است "اذعان به ندانستن" برای گشوده بودن و درک عمیق تر موضوع ضروری است (هس، ۱۹۹۳، ص ۲۱۱). اکثر ما به عنوان معلم تجربه طرح سؤالاتی را داریم که خواسته ایم پاسخ آن را مطابق آن چه از قبل در ذهن داشته‌ایم طوطی وار از شاگردان خود بشنویم. در چنین وضعیتی، سؤال‌های ما، سؤال نیستند، بلکه در واقع جمله‌ای استتار شده هستند؛ جمله‌ای که جامعه سؤال را پوشیده است. چنان که گادامر می‌گوید: "برای کسی که تنها برای به اثبات رساندن صحت نظر خود و نه برای به دست آوردن بینش، در گفتگو وارد می‌شود، مسلماً پرسیدن سؤال به نظر او آسان تر از پاسخ دادن به آن است" (گادامر، ۱۹۹۴، ص ۲۶۳).

پس، یک سؤال حقیقی از طریق فروتنی یا اذعان به ندانستن، تحقق می‌یابد. تعجب آور است که حتی در تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه‌های پیشرفتگرا که، مدعی شاگرد محوری هستند، چگونه از چنین فروتنی‌ای چشم پوشی می‌شود. برای مثال، در حالی که در دیدگاه دیویی، تأکید بسیاری بر تجربه کودک دیده می‌شود، اما اشاره‌ای به چنین فروتنی‌ای نشده است که باید ملازم هر پژوهش حقیقی باشد. پژوهشی که قصد آن پرسشگری از موضوع باشد. از طرف دیگر، با توجه به دیدگاه دیویی، فرض شده است که معلم به خاطر این که یادگیری را از طرف کودک تسهیل کند، باید "بیشتر و بیشتر" بداند (دیویی، ۱۹۹۰، ص ۲۰۱). مسلماً، در چنین معلمانی فروتنی مورد نظر دیده نمی‌شود. همین امر نیز درباره معلمانی صادق است، که

1. Hess

دیدگاه سنتی یا تکنیکی دارند. در میان پیشرفتگراها، سنتگراها و تکنولوژیست‌ها به جای گرایش به فروتنی، تمایل به تأکید بر روش‌هایی وجود دارد که در آن روشها معلمان همواره باید بیشتر بدانند، و لازمه چنین فزونی در دانش، این است که معلم حین آموزش به شاگردان، اطمینان بسیاری به دانسته‌های خود داشته باشد، اما تحلیل هرمنوتیکی نشان می‌دهد که بسیاری دانسته‌ها و اطمینان به آن‌ها در حوزه تعلیم و تربیت نتایج منفی به بار می‌آورد (بینگهام، ۲۰۰۵، ص ۵۶۲).

### دوری بودن

دلالت دیگری که با توجه به تحلیل فرایند پرسشگری در هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌توان برای تعلیم و تربیت استنتاج کرد، دوری بودن است. دوری بودن، شیوه‌ای است که در آن، طرح سؤال با چرخشی بین پرسشگر و دیگری آغاز می‌شود. یک سؤال، فرضاً سؤالی که به وسیله معلم پرسیده می‌شود، عملاً بدون شروع یک دور نمی‌تواند پرسیده شود، دوری که در آن، به سؤال عملاً به وسیله سؤال دیگری پاسخ داده می‌شود که از طرف شاگرد طرح می‌شود. طبق تحلیل هرمنوتیکی، پرسشگری شاگرد و معلم را در یک دور قرار می‌دهد، دوری که، در آن هم معلم و هم شاگرد، هر دو، پرسشگر سؤال هستند و شاگرد از منفعل بودن خارج می‌شود (گیلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). در چنین موقعیتی، این تنها معلم نیست که سؤال می‌کند و شاگرد به آن جواب می‌دهد، بلکه هر پاسخی از طرف شاگرد، تلاشی است تا سؤال با او سخن بگوید و چنین پاسخی، خود یک سؤال خواهد بود. بنابراین، سؤال‌ها وقتی در صحنه تربیتی طرح می‌شوند، تک سویه نیستند، این سؤال‌ها بین معلم و شاگرد حرکت می‌کنند. چنین حرکت چرخشی بر خلاف فهم‌های متعارف از پرسش و پاسخ است. در چنین موقعیتی نقش شاگرد از منفعل بودن خارج می‌شود.

گرچه متداول است که پرسشگری را از سوی معلم و پاسخ دادن را از سوی شاگرد فرض کنیم، اما گادامر مدعی است که اگر با رویکرد هرمنوتیکی به این موضوع نگاه کنیم، متوجه می‌شویم که امری متفاوت اتفاق می‌افتد. در حقیقت، سؤال به وسیله سؤال دیگری پاسخ داده می‌شود. برای فهم این مطلب، ابتدا به خاطر بیاوریم که گادامر ماهیت پرسشگری را اساساً به

1. Guilar



وسیله فرایند نقد پیش داوری‌های خود یا فروتنی مشخص می‌کند. پرسشگری از طریق فرایند معوق گذاردن دانسته‌های پیشین فرد انجام می‌شود. تنها از این طریق است که حقیقتاً درباره موضوع پرسش می‌شود و فرد می‌پذیرد که جنبه‌هایی از موضوع را نمی‌داند. فرایند معوق گذاشتن دانسته‌های پیشین فرد، دقیقاً همان چیزی است که در پرسشگری هرمنوتیکی، وقتی اتفاق می‌افتد که فرد مخاطب سؤال است، ضمناً، برای فهم یک سؤال، فرد می‌باید دیدگاه خاص خود را معوق بگذارد تا بتواند از درون سؤالی که طرح شده است، مقصود سؤال را دریابد. بنابراین، در فرایند فهم سؤال، ساختار سؤال نیز وارد بازی می‌شود. گادامر، فرایند فهم به منزله پرسشگری را این چنین توضیح می‌دهد:

"... وقتی چیزی ما را مخاطب قرار می‌دهد، فهم شروع می‌شود. این اولین شرط فهم است. ما اکنون می‌دانیم که این امر لازم است، یعنی به تعویق انداختن اساسی پیش داوری‌های خود. تقریباً به تعویق انداختن همه قضاوت‌ها و بنا براین، به طریق اولی، به تعویق انداختن پیش داوری‌ها، ساختار منطقی یک سؤال را دارند." (گادامر، ۱۹۹۴، ص ۲۹۹)

برای این که یک سؤال فهمیده شود، صرفاً کافی نیست که سؤال طرح شود. علاوه بر آن، فردی که سؤال او را مورد خطاب قرار داده است، باید نسبت به معنی سؤال نیز گشوده باشد. به این معنی که، فردی که مخاطب سؤال است باید همان قدر نسبت به شناسایی موضوع سؤال گشوده باشد که نسبت به شناسایی خود آن است. چنین گشودگی مستلزم "به تعویق انداختن قضاوت‌ها و بنا براین، به طریق اولی، به تعویق انداختن پیش داوری‌هاست". انجام چنین عملی موجب می‌شود موضوع، که در سؤال قرار گرفته است، را فردی که مخاطب سؤال است موشکافی کند. برای بررسی یک سؤال، فرد باید درباره همه قضاوت‌های عجولانه و همه فهم‌های پیشین خود، درباره موضوعی که از آن سؤال شده است شک و مجدداً بررسی کند. به طور خلاصه، همانگونه که پرسشگر خود را نقد می‌کند، مخاطب سؤال نیز باید از خود نقد کند. گادامر می‌گوید: "جوهر<sup>۱</sup> سؤال، گشودگی نسبت به امکانها و حفظ این گشودگی است" (گادامر، ۱۹۹۴، ص ۲۹۹).

برای فهم دقیق تر دور پرسشگری در ارتباط بین معلم و شاگرد، این دور را از معلم به سوی شاگرد و بالعکس بررسی می‌کنیم. برای پرسیدن سؤال، فرد باید به دیگری اجازه به دهد

که حصار خود را باز کند و بپذیرد که موضوعی که از آن سؤال شده، به طور کامل فهمیده نشده است. در نتیجه وقتی معلم سؤالی را می‌پرسد، به موضوع به نحو خاصی می‌نگرد، به این معنی که بر حوزه‌ای تأکید می‌کند، که در آن حوزه، موضوع از دیدگاه او ناشناخته است. این تنها راهی است که معلم می‌تواند به طرح سؤال "حقیقی" نزدیک شود، یعنی از موضع فروتنی و تواضع می‌پذیرد که از منظرهای خاصی، موضوع برای او ناشناخته است، اما نقد خود یا به عبارتی، نقد دانسته‌ها و پیش داوری‌های خود، نه تنها درباره معلم اعمال می‌شود، بلکه درباره شاگرد نیز به کار می‌رود. با فرض این که سؤال، شاگرد را نشانه گرفته است، اما نباید فراموش کرد که معلم سؤال را با توجه به موقعیت تاریخی و افق خاص خود طرح کرده است و با این سؤال، درباره پیش فرض‌های خود که، در این افق قرار دارند، شک و نقد کرده و آن‌ها را معوق گذاشته است و این انتقاد از خود معلم اگر از سوی شاگرد نادیده گرفته شود، سؤال، معنی خود را از دست می‌دهد.

گادامر دوری بودن فرایند سؤال را چنین شرح می‌دهد: "فهم سؤال، به معنی پرسیدن آن است. فهم معنی [سؤال]، فهم آن به منزله پاسخ به یک سؤال است" (گادامر، ۱۹۹۴، ص ۳۷۵). به عبارت دیگر، فرایند پرسشگری، وقتی به وسیله فردی آغاز شود، که در موقعیت خاصی قرار دارد، مستلزم آن است که دریافت کننده سؤال در موقعیت طرح پرسش جدیدی قرار گیرد. چنین فرایندی، بین معلم و شاگرد دوری را ایجاد می‌کند که در آن دور، همیشه سؤال‌های بعدی را در پی خواهد داشت.

### نتیجه‌گیری

به کارگیری روش برای انتقال مفاهیم در تعلیم و تربیت امری متداول است. معمول‌ترین روشی که بکار گرفته می‌شود، سخنرانی است. در مقاله حاضر، ابتدا از آموزش یک سویه، به شیوه سخنرانی و ارائه مطالب به وسیله معلم به شاگرد، نقد شده و سپس آموزش از طریق طرح سؤال بررسی شده است. سؤالاتی که در نظام آموزشی در هنگام تدریس طرح می‌شوند از دیدگاه هرمنوتیکی بررسی شده‌اند. هرمنوتیک فلسفی گادامر توجه ما را به این نکته جلب می‌کند که آموزش از طریق پرسشگری در تعلیم و تربیت می‌تواند به بهترین نحو انجام شود. چنین روشی در مفهوم گادامری آن، و نه مفهوم متداول، نه روشی در بین دیگر روشها، نه





شیوه‌ای برای انتقال معلومات و مفاهیم و نه وسیله‌ای برای استنتاج پاسخهای از پیش تعیین شده و مورد انتظار معلم است. از منظر گادامر، پرسشگری، که اکنون در نظامهای آموزشی از آن استفاده می‌شود، شبه پرسشگری است. از دیدگاه او، پرسشگری باید نشان دهنده گشودگی نسبت به غیر و به چالش کشیدن پیش داوری‌ها و دانشهای پیشین باشد. در این روش همیشه باید در انتظار پاسخهای غیر منتظره بود. در پرسشگری برخلاف تصور غالب در تعلیم و تربیت کنونی مبنی بر جدایی و تقدم محتوا بر روش، محتوا و روش کاملاً در هم تنیده‌اند. ضمناً این دیدگاه، بر این موضوع تاکید می‌کند که پرسشگر با طرح سؤال، تصدیق می‌کند که، می‌داند که نمی‌داند و تنها در این حالت است که می‌تواند پذیرای پاسخهای خارج از انتظار خود باشد. با توجه به دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌توان گفت معلم در حالتی می‌تواند سؤال‌های حقیقی را طرح کند که این سؤال‌ها، موجب ارائه پاسخهایی از طرف شاگردان شود که همین پاسخها، خود مولد سؤال‌های دیگر شوند. در این دور پرسشگری در عین تداوم یادگیری، معلم و شاگرد هر دو به تناوب از یکدیگر یاد می‌گیرند.



## منابع

- Austin, J. L, (1962). *How to Do Things With Words*, Cambridge, Mass, Harvard University.
- Bingham, C, (2002). *Authority and Educational Questioning*, Philosophical Studies in Education, Vol, 33, pp, 45-55.
- Bingham, C, (2005). The Hermeneutics of Educational Questioning, *Philosophy of Education Society of Australasia*, Vol 37, No 4, pp 553-565.
- Deleuze, Gilles, (1983). *Nietzsche and Philosophy*, trans, Tomlinson, New York, Columbia University.
- Dewey, J, (1990). *The Child and Curriculum*, Chicago, University of Chicago.
- Gadamer, H. G, (1994). *Truth and Method*, New York, Continuum.
- Gadamer, H. G, (1976). *Philosophical Hermeneutics*, Berkeley, University of California.
- Guilar, J. D, (2006). Intersubjectivity and Dialogic Instruction, *Radical Pedagogy*, Vol 8, No 1.
- Hess, E (1993). Practical biblical interpretation, *Religious Education*, Vol. 88, No. 2, pp.190-211.
- Hinman, L. M. (1980). Quid Facti or Quid Juris? The Fundamental Ambiguity of Gadamer's Understanding of Hermeneutics. *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 40, No. 4, pp. 512-535.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.