

Belonging to and Distancing from: reflections on Gadamer's hermeneutics, critical pedagogy, and the concept of tradition

Ali Vahdati Daneshmand 

PhD of Educational Philosophy, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: alivahdati@ut.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 23 July 2022

Received in revised 10 August
2022

Accepted 28 August 2022

Published online 22 September
2022

ABSTRACT

Discussions about the Gadamer-Habermas debate continue in philosophy. But in philosophy of education, Gadamer's philosophical hermeneutics is usually accused of conservatism by the defenders of critical pedagogy, and there are few studies in defense of the critical power of Gadamer's hermeneutics. In Iran, official education reform documents emphasize both guarding and reconstructing tradition, but in practice, this balance seems ambiguous. Through re-reading Gadamer's hermeneutics, this paper analyzes the critical elements of tradition. In this way, it provides a defense of education based on philosophical hermeneutics and a model for confronting traditions in education. The central claim of this study is that Gadamer's understanding of tradition has both a descriptive expression as an educational basis and a normative expression as an educational principle. The ground for the realization of both is learning through negativity. In this context, historically effected consciousness, considering tradition as an answer to a question, critical distancing from tradition, and application of tradition will be the most important critical elements that distinguish Gadamer's hermeneutics from conservative and traditionalist hermeneutics.

Keywords:

Hermeneutics, Gadamer,
Tradition, Critical Pedagogy

Cite this article: Vahdati Daneshmand, Ali. (2022). Belonging to and Distancing from: reflections on Gadamer's hermeneutics, critical pedagogy, and the concept of tradition. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 317-330. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52671.3324>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52671.3324>

Extended Abstract

Introduction

Three main approaches can be formulated in the relationship between education and tradition. First, the trend that attends toward the authority of tradition and weakens the criticism and reconstruction. Robert Hutchins, an educational perennialist, believes that logic and mathematics should be central in schooling compared to the practical techniques and artistic creations of natural arts. Because only these disciplines can keep the traditions alive in students' eyes. Although he considers creation and creativity necessary for education, he declares that "in the order of education, tradition precedes invention" . (Hutchins, 1937: 590).

Second, on the other side of the spectrum, we can mention the defenders of critical pedagogy who demand the ideal of emancipation from education and believe that the relationships governing educational organizations and textbooks represent the dominant ideology and are the means of reproducing power. Thus, educators should enhance pedagogy with critical skills like questioning and dialogue .

In the third approach, as seen in the official documents of Iran's education system, there is a simultaneous effort to preserve and reconstruct traditions. For example, in the social and political aims of education, "recognition, preservation, and reform of customs, traditions, norms, and values of the society in the light of the Islamic standards" and "recognition of Islamic culture and civilization, along with attention to the needs of the present and future of the society" (Supreme council of education, 2011: 155) talks about the importance of preserving and at the same time reconstructing the tradition for these documents.

In this way, the main goal of this article is to formulate Gadamer's ideas about tradition. Consequently, it highlights his critical elements of hermeneutics in response to critical educators' accusations of conservatism. On the other hand, it opens a way for simultaneously preserving and reconstructing traditions as an essential aim of education .

Conclusion

As Gadamer believes, the cartesian ideal to eliminate traditions as preconceptions and prejudices and make them the object of knowledge is not possible. But this does not mean that understanding influenced by tradition is necessarily a distorted and false understanding. Rather, the traditions indicate the transcendental finitude and partiality of human understanding. Therefore, tradition is not an obstacle to understanding but a condition for constituting understanding in new hermeneutic situations. Traditions do not reach humans in a pre-prepared and unchangeable form. Human prejudices evolve when dealing with new situations, and right prejudices are recognized from wrong ones. In this way, the traditions that do not have the possibility of dialogue with the current human condition are rejected, and those elements that fusion with human projects continue to exist.

But authors like Peters and Lankshear (2003) believe that Gadamer's hermeneutics is entirely on the side of passivity towards history and tradition. According to them, Freire's liberating education revives the agency of humanity to create history and puts it in a position to critique and reconstruct traditions according to current needs. They present two simultaneous ontological and epistemological readings of Freire's critical thought but consider Gadamer's hermeneutics, following Heidegger's radical existentialism, as having only

the ontological side, which puts aside all the epistemological debates related to the method and everything that can distinguish correct understanding from false ideological awareness.

In response to this debate, I believe that a distinction should be made between two expressions of tradition in "Truth and Method". The primary and common expression is the attachment of human to the tradition, which can be considered as a descriptive and ontological proposition, and as a *basis* in philosophy of education. In this statement, we need traditions in terms of the impact they have on our prejudices, and any attempt to objectify, acquire, and get rid of traditions will be impossible. The secondary and rare expression is the necessity of rethinking the traditions in the area of reflection and rational confrontation, which can be seen as a prescriptive and epistemological proposition, and as a *principle* of education in educational literature.

For a critical encounter with the tradition, four Gadamerian solutions are proposed. First is paying attention to the simultaneous impact and impression of consciousness and tradition. Second is the initial encounter with tradition as a consistent and coherent response to a question. Third is critical distancing from tradition, and fourth is the application of the tradition and participation in it.

In educational settings, the teacher can ask the students to express their initial understanding of a tradition. Then, the orientation of this initial understanding from other traditions in the classroom will be analyzed collectively. At the same time, the necessity of rethinking the traditions as an interpretable and continuous and not closed and finished system should be taught. In this part, the teacher can discuss the evolution of a tradition throughout history as a response to a question, or instead of avoiding conflicting understandings of a tradition, she can choose a number of them and discuss them in class. Also, one should not be satisfied with the theoretical education of traditions in the formal and standard curricula and should provide an opportunity for practical application of traditions by students in a more flexible format. The application of tradition leads the learners to achieve an understanding of cultural diversity by observing various and diverse forms of application of that tradition in others' practices. Also, observing this diversity provides a basis for achieving the aim of education in the hermeneutical viewpoint, i.e., to acquire hermeneutic awareness - awareness of the limits of the human horizon and preparation for its development.

«تعلق به» و «گسستن از»؛ تأملی بر نسبت هرمنوتیک گادامر، پداگوژی انتقادی و سنت

علی وحدتی دانشمند

دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: alivahdati@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

در عالم فلسفه، بحث‌ها دربارهٔ مناقشهٔ گادامر با هابرماس بر سر موضوع سنت همچنان جاری است. اما در عرصهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت معمولاً هرمنوتیک فلسفی گادامر از سوی مدافعان پداگوژی انتقادی، به محافظه‌کاری متهم شده و پژوهش‌های اندکی در دفاع از توان انتقادی هرمنوتیک گادامر به چشم می‌خورد. در اسناد رسمی نظام آموزشی ایران نیز اگرچه بر پاسبانی و در عین حال بازسازی سنت‌ها تأکید می‌شود، اما در عمل نوعی سرگشتگی در توجه متوازن به این دو مشهود است. این پژوهش در پی آن است تا با بازخوانی جایگاه سنت در هرمنوتیک گادامر، عناصر انتقادی آن را واکاوی کند و به این ترتیب هم دفاعیه‌ای از تعلیم و تربیت بر مبنای هرمنوتیک فلسفی در برابر پداگوژی انتقادی ارائه داده و هم الگویی برای مواجهه با سنت‌ها در تعلیم و تربیت فراهم آورد. مدعای اصلی این پژوهش آن است که تلقی گادامر از سنت هم‌زمان واجد بیان توصیفی به عنوان مبنای تربیتی و بیان هنجارین به عنوان اصل تربیتی است و بستر تحقق هر دوی آنها «یادگیری از مسیر منقبت» است. در چنین بستری، «تأثیر و تأثر آگاهی و تاریخ»، «در نظر گرفتن سنت به عنوان پاسخی برای یک پرسش»، «فاصله‌گیری انتقادی از سنت» و «کار بست سنت» مهمترین عناصر انتقادی خواهند بود که هرمنوتیک گادامر را از یک هرمنوتیک محافظه‌کار و سنت‌گرا متمایز خواهند ساخت.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۲۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

کلیدواژه‌ها:

هرمنوتیک، گادامر، سنت، پداگوژی انتقادی

استناد: وحدتی دانشمند، علی. (۱۴۰۱). «تعلق به» و «گسستن از» تأملی بر نسبت هرمنوتیک گادامر، پداگوژی انتقادی و سنت. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹): ۳۱۷-۳۳۰.

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52671.3324>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

در نسبت میان تربیت و سنت سه رویکرد اصلی قابل صورت‌بندی است:

نخست جریانی که کفه ترازو را به سمت حجیت سنت سنگین کرده و سویه نقادی و بازسازی را کم‌رنگ می‌کند. رابرت هاجینز؛ اندیشمند تربیتی پایدارگرا، معتقد است در مقایسه با علوم طبیعی، فنون عملی و آفرینش‌های هنری این ادبیات، منطق و ریاضیات هستند که باید در آموزش‌های مدرسه‌ای محور باشند چرا که تنها این علوم قادرند تا سنت‌ها را در نزد دانش‌آموزان زنده و جاری حفظ کنند. او اگرچه آفرینش و خلاقیت را برای تربیت ضروری می‌داند، اما به وضوح اعلام می‌دارد که «در جریان تعلیم و تربیت، سنت مقدم بر ابداع است» (Hutchins, 1937: 590).

دوم و در سوی دیگر طیف، می‌توان از مدافعان پداگوژی انتقادی یاد کرد که هدف رهایی‌بخشی را از نظام تعلیم و تربیت مطالبه کرده و معتقدند روابط حاکم بر سازمان‌های تربیتی و متون درسی نمایانگر ایدئولوژی مسلط و ابزار بازتولید قدرت بوده و پداگوژی باید از طریق پرورش مهارت‌هایی همانند پرسش‌گری و گفتگو امکان‌رهایی از این سلطه را برای دانش‌آموزان فراهم آورد. پائولو فریره، مربی انتقادی، این گونه درباره ضرورت بازسازی و تحول سنت‌ها می‌گوید: «آدمیان به مثابه موجوداتی دگرگونی‌ساز و آفریننده، در رابطه مدام خود با واقعیت، نه تنها کالاهای مادی و محسوس را می‌سازند، بلکه نهادهای اجتماعی، ایده‌ها و مفاهیم را نیز می‌آفرینند... از آنجا که آدمیان - برخلاف حیوانات - می‌توانند زمانی سه‌گانه یعنی پیش‌نگر، کنون‌نگر و پس‌نگر را در خدمت آفرینش‌های خود داشته باشند، جریانی پیوسته از تحول را می‌آفرینند که در دل آن، دوران‌های تاریخی مهم شکل می‌گیرد» (Freire, 2000: 101).

در ایران نیز که از سوی تربیت رسمی در آن با مضامین دینی (و سنتی) در ساختار و محتوا آمیخته و از سوی دیگر تحولات سیاسی مهمی همچون انقلاب اسلامی را تجربه کرده است، نگاهی میانه به چشم می‌خورد. رویکرد غالب در متون اسناد تحولی و متون تربیت اسلامی، برجسته‌سازی هم‌زمان سویه تعلق به سنت‌ها و سویه انتقاد و بازتفسیر آنها است. برای نمونه در مبانی نظری سند تحول بنیادین و در بخش اهداف تربیتی اجتماعی و سیاسی، «بازشناسی، حفظ و اصلاح آداب، رسوم، هنجارها و ارزش‌های جامعه در پرتو نظام معیار اسلامی» (شورای عالی آموزش و پرورش: ۱۵۵) و همچنین «بازشناسی فرهنگ و تمدن اسلامی، همراه با توجه به نیازهای حال و آینده جامعه» (همان) حکایت از اهمیت حفظ و در عین حال بازسازی سنت برای نویسندگان این سند دارد. در میان اندیشمندان تربیت اسلامی نیز به طور مثال باقری نوع‌پرست، رویکردی با عنوان سنت‌گرایی تحولی را در مبانی ارزش‌شناختی خود برگزیده که هم‌زمان به حفظ سنت‌های مطلوب و بازاندیشی در سنت‌های نامطلوب بر اقتضای زمانه آنها دلالت دارد (باقری، ۱۳۸۹).

اما همانطور که هالپین معتقد است، آثار معدودی به بررسی دقیق مفهوم سنت در تربیت پرداخته‌اند؛ شاید به این خاطر که همانند «فرهنگ» ارائه تصویری جامع از آن دشوار است (Halpin; et al, 2000). در این میان، تحلیل گادامر از سنت را از نظرگاهی هرمنوتیکی در تنها اثر منسجم خود یعنی «حقیقت و روش»، می‌توان مهم‌ترین اثر موجود در این زمینه دانست. اما متأسفانه همان‌طور که پژوهش‌های جدی درباره گادامر و فلسفه تعلیم و تربیت به چشم نمی‌خورند، در این موضوع نیز تنها زمانی که گادامر به محافظه‌کاری و سنت‌گرایی متهم می‌شود، ضرورت بازخوانی آرای او درباره سنت برجسته می‌گردد. پژوهش‌های اندکی که با موضوع نسبت سنت نزد فیلسوفان هرمنوتیک (همانند گادامر) و فلسفه تعلیم و تربیت انجام شده‌اند نیز در سه دسته قابل بررسی‌اند. دسته اول، همانند پژوهش چناری (۱۳۹۵) تنها بر اهمیت تکیه بر سنت در تربیت سخن گفته و به نقدهای وارد بر او از سوی مدافعان نظریه انتقادی نپرداخته‌اند. دسته دوم همانند پژوهش پیترز و لنکشیر (Peters; Lankshear, 2003) که به طور خاص در تفسیر و در دفاع از آثار فریره نگاشته شده‌اند، نقطه عزیمت خود را شکست هرمنوتیک محافظه کار گادامر در برابر هرمنوتیک انتقادی هابرماس قرار داده و فریره را نیز متأثر از همین هرمنوتیک انتقادی، پیروز میدان دانسته‌اند. دسته سوم، همانند پژوهش لیویسکا (Leiviska, 2015)، در اعاده حیثیت از توان انتقادی هرمنوتیک سنت در نزد گادامر، به مفهومی دیگر همچون فرونسیس در نظر او که با تکیه بر مفهوم موقعیت‌مندی کنش، امکان هم‌زمان تعلق به سنت و نقد و بازسازی آن را فراهم می‌کند، متوسل شده‌اند.

با نظر به این مقدمه، فقدان پژوهشی منسجم درباره آنچه که گادامر درباره رویارویی با سنت‌ها در تربیت به ما می‌آموزد به چشم می‌خورد. به این ترتیب، هدف اصلی نوشته حاضر، صورت‌بندی آموزه‌های گادامر در ارتباط با مواجهه با سنت است. به تبع، می‌توان انتظار داشت تا از سوی عناصر انتقادی هرمنوتیک او در پاسخ به منتقدان متعلق به جبهه پداگوژی انتقادی برجسته شده

و از سوی دیگر، بازخوانی این آموزه‌ها بلا تکلیفی حاضر در تعلیم و تربیت فعلی در ایران - که هم‌زمان دو هدف حفظ و بازاندیشی در سنت‌ها را دنبال می‌کند و همین امر نوعی دوگانگی و سرگشتگی را رقم زده است - برطرف سازد.

گادامر و اعاده حیثیت از سنت

برخورد گادامر با موضوع سنت را باید بخشی از پروژه گسترده‌تر او در هرمنوتیک فلسفی دانست. پرسش اصلی گادامر در «حقیقت و روش»، پرسش از چیستی فهم است. در تقابل با سنت آنگلوساکسون که به دنبال معیار صدق مفاهیم بشری با واقعیت جهان بود، پدیدارشناسی فهم در اندیشه هایدگر و به تبع او گادامر، به دنبال دستیابی به عناصر مقوم فهم آن‌گونه که بر فهمنده بنیادین یعنی انسان آشکار می‌شوند، است. دستاورد گادامر در این تکاپو، صورت‌بندی مفاهیمی هم‌چون پیش‌داوری، سنت و مرجعیت است. در این قسمت از مقاله تلاش نویسنده بر آن است تا به اجمال این عناصر را معرفی کند.

با وجود تأثیرات گسترده‌ای که گادامر از هایدگر در صورت‌بندی یک هستی‌شناسی رادیکال پذیرفته، اما در ابتدا مناسب است به تبعیت او از هگل در تاریخ‌مندی آگاهی اشاره کنیم. تجربه هرمنوتیکی در غایت خود یعنی خود آگاهی، لحظه آگاهی از شرایط تاریخی و میراث فرهنگی است که به فهم ما شکل می‌دهد. «هر خودآگاهی برخاسته از یک پیش‌داده تاریخی است، همان که هگل آن را «جوهر» می‌نامید. چراکه چنین امری زیرساز هر نیت و کنشی است و از این رو هم تجویزکننده و هم محدودکننده امکان فهم هر سنتی است، هر چند که آن سنت در یک دگربودگی نسبت به سوژه قرار داشته باشد» (Gadamer, 2006: 301). برخلاف آموزه هگل، این تأمل سوژه بر شرایط تاریخی فهم، هیچ‌گاه نمی‌تواند در یک موضع تام نسبت به سنت قرار گیرد آن‌طور که بتواند در یک آشکارگی محض برای خود به سر برد. از دید گادامر، سنت در مقام پیش‌فهم و پیش‌داوری، هیچ‌گاه نمی‌تواند خود ابراهه فهم قرار گیرد. به عبارت دیگر آن آگاهی محض که سنت دکارتی و هگلی و در پی آنها هوسرل، به دنبال تقویم آن بر یک بی‌واسطگی تمامیت خواه بود، در هرمنوتیک فلسفی گادامر تبدیل می‌شود به یک نقطه دست نیافتنی که همین مسئله خود حکایت از تناهی فهم هرمنوتیکی داشته و این تناهی و فرورفتگی در سنت‌ها و وساطت‌ها نقطه آغاز تجربه هرمنوتیکی فهم خواهد بود. تفسیرگری انسان در این نظرگاه، برخاسته از واقع‌بودگی و پرتاب‌شدگی او در جهان است. انسان به مثابه موجودی فهمنده همواره با امکان‌هایی به جهان می‌آید و طرح‌هایی را با نظر به این افکنندگی در جهان، در می‌افکند؛ خویشتن او درافتاده و گرفتار در افق وسیع‌تری است که توسط میراث سنت برای او تکوین یافته است: «رابطه معمول ما با گذشته هیچ‌گاه با فاصله گرفتن و رها شدن از سنت شناخته نمی‌شود. بلکه ما همواره در درون سنت‌ها قرار گرفته ایم و این سکونت ما هیچ‌گاه از یک فرایند ابراهه‌ساز پیروی نمی‌کند - یعنی ما هیچ‌گاه نمی‌توانیم سنت را به عنوان یک دگربود، دریابیم. سنت همواره بخشی از ما و یک الگو یا سرمشق برای ما است» (ibid: 283).

به این ترتیب آرمان عصر روشن‌گری مبنی بر دستیابی به موضعی خنثی و بدون پیش‌داوری‌ها، همانند مطلوب ایده‌آلیستی یک آگاهی خودمختار، غیر ممکن می‌نماید. در پاسخ به روشن‌گری که جدی‌ترین ضدیت خود را با ابتدای بر عقل خودقانونگذار، با سنت مسیحی و متن مقدس ابراز می‌کند و به دنبال آن است تا هر چیز را تنها در محکمه عقل به قضاوت بنشیند، گادامر این‌گونه بیان می‌کند: «اساساً ایده یک عقل مطلق، امکانی برای یک موجودیت تاریخی نیست. عقل تنها در شرایط انضمامی و تاریخی خود برای ما در دسترس است؛ عقل نمی‌تواند بر خود مسلط شود و همواره وابسته به شرایطی که در آن به فعلیت می‌رسد باقی می‌ماند» (ibid: 277). از این رو روشن‌گری دچار «پیش‌داوری‌ای بر ضد پیش‌داوری هاست» (ibid, 274). گادامر، تلاش رمانتیک‌گرایی آلمانی برای تغییر ارزش‌گذاری در دوگانه سنت و عقل، از سوی عقل به سوی سنت و ترویج «سنت‌گرایی» به مثابه پرسش‌ناپذیری سنت را نیز تلاشی ناتوان در تحلیل ساختار تاریخی فهم انسان می‌داند. چرا که «هر دو بر این پیش‌فرض که میان سنت و حجیت آن با عقل، تضادی آشتی‌ناپذیر برقرار است، مشترک اند» (Feher, 2016: 284). به این ترتیب، وجه تلاش گادامر در گام بعدی، نشان دادن اشتراک و آشتی‌پذیری میان آن دو با تحلیلی از حجیت سنت خواهد بود.

با این توضیح، در برابر تضاد میان عقل و سنت، گادامر تلاش می‌کند تا نفس این دوگانه‌سازی را به پرسش بگیرد. او در این مسیر به «پدیدارشناسی سنت» در نسبت با فردی که به سنت‌ها تن می‌دهد، دست زده و نتیجه می‌گیرد که تبعیت از سنت پیش از آنکه تبعیتی کورکورانه باشد، مبتنی بر معرفت و بازشناسی است. از این رو می‌توان وجهی معرفت‌شناسانه را در پیروی از سنت بازشناسی کرد. بازگویی بخشی از حقیقت و روش درباره مرجعیت و حجیت سنت در اینجا مناسب به نظر می‌رسد:

اما این [تبعیت کورکورانه] جوهر مرجعیت نیست. درست است که در درجه اول این اشخاص اند که مرجعیت دارند، اما مرجعیت افراد نهایتاً نه بر انقیاد و تسلیم عقل بلکه بر قبول و بازشناسی استوار است – بازشناسی به این معنا که دیگری از نظر نوع قضاوت و بصیرت بر فرد برتر است، به همین علت قضاوت او بر قضاوت ما اولویت می‌یابد، یعنی بر قضاوت فرد ارجح است. این امر با این واقعیت در ارتباط است که مرجعیت را عملاً نمی‌توان به کسی اعطاء کرد؛ مرجعیت کسب‌شدنی است، و اگر کسی دعوی مرجعیت داشته باشد باید خود آن را کسب کند. پذیرش مرجعیت مبتنی بر سنجش مسئله و در نتیجه مبتنی بر عمل خود عقل است که، با آگاهی از محدودیت‌های خویش، می‌پذیرد که دیگران فهم بهتری از [مسائل] دارند. مرجعیت به این معنا، اگر به درستی فهمیده شود، هیچ نسبتی با اطاعت کورکورانه در برابر دستور ندارد، بلکه مبتنی بر بازشناسی است (Gadamer, 2006: 281).

در واقع تبعیت کورکورانه در این تحلیل، تنها یک صورت تحریف شده مرجعیت است که در آن مرجع، به شرط پرسش‌ناپذیری و ایجاد گسست میان خود و داعیه‌ای مبتنی بر حقیقت که محتوای مرجعیت را تشکیل می‌دهد، تبدیل به دیکتاتوری می‌شود. اما آنچه در عمل در تعلیم و تربیت و به طور کلی رجوع به فردی متخصص تحقق می‌یابد، برتری محتوایی است که «با خود امکان‌های دیگر برای باورهای معقول» (همان) – و نه الزاماً مطابق با محتوای سخن مرجعیت – را به همراه دارد. در وجه عقلانی مرجعیت، این پیروان هستند که مرجعیت را در فردی یا نهادی بازشناسی می‌کنند و این بازشناسی، همواره مبتنی بر کنش معرفتی عقل است. این که ما همواره به دنبال پیروی از یک فرد هستیم، حاصل همان تناهی بنیادی انسان در کسب تجربه و معارف و توسعه افق خود است. این تقریر از مرجعیت، منافاتی با آزادی نیز ندارد. پذیرش مرجعیت نه تنها ضرورتاً منافی آزادی نیست، بلکه اتفاقاً می‌تواند مقوم آزادی فرد نیز باشد؛ «هر آزادی اصیلی، متضمن محدودیت است» (Ibid, 1996: 123). به یاد می‌آوریم که کانت رساله خود با عنوان «روشن‌گری چیست؟» را با این جمله آغاز می‌کند: «روشن‌گری همانا به در آمدن انسان است از کودکی‌ای که گناهش به گردن خود اوست. یعنی ناتوانی از به کار گرفتن فهم خود بدون راهنمایی دیگران ... شعار روشن‌گری این است: Sapere aude! جسارت آن را داشته باش که فهم خود را به کار گیری!» (کانت، ۱۳۷۰: ۴۹). و این بیان، حکایت از همان تقابل میان عقل با مرجعیت و آزادی با مرجعیت در عصر روشن‌گری دارد که گادامر به مخالفت با آن بر می‌خیزد.

بنابراین اگرچه نمی‌توان به گونه‌ای دکارتی از سنت‌ها در مقام پیش‌داشته‌ها و پیش‌داوری‌ها رهایی یافت و آنها را ابژه شناخت قرار داد، اما این به معنای آن نیست که فهم متأثر از سنت، لزوماً فهمی تحریف شده و کاذب باشد. بلکه در سوی مقابل سنت‌ها نشانگر تناهی استعلایی انسان بوده و منظره‌ای و جزئی بودن فهم‌های او را برای او آشکار می‌کنند. از این رو سنت نه مانع فهم بلکه شرط تقویم فهم در موقعیت‌های جدید هرمنوتیکی است. سنت‌ها نیز به صورت از پیش‌آماده و غیر قابل تغییر به انسان نمی‌رسند. پیش‌داوری‌های انسان در برخورد با موقعیت‌های نو، تکامل می‌یابند و پیش‌داوری‌های درست از غلط بازشناسی می‌شوند. به این ترتیب اساساً سنت‌هایی که امکان گفت و گو با وضعیت کنونی انسان را نداشته باشند، طرد شده و آن عناصری از سنت به حیات خود ادامه می‌دهند که در یک امتزاج مفهومی با طرح‌اندازی‌های انسان برای آینده قرار گیرند.

تقابل نظریه انتقادی تربیت با هرمنوتیک گادامر

اما اگر به تقسیم‌بندی سه‌گانه میان تربیت و سنت در ابتدای مقاله بازگردیم، مدافعان نظریه انتقادی تربیت، گادامر را در میان محافظه‌کاران سنت‌گرا قرار داده و هرمنوتیک سنت را در نزد او فاقد توان انتقادی لازم برای نقد روابط قدرت و سلطه حاکم بر سنت‌ها می‌دانند. برای شناخت بهتر این تقابل، مناسب است تا نخست نگاهی به سطح رویین این مناقشه در عرصه تعلیم و تربیت انداخته و سپس در سطح زیرین و فلسفی به نقدهای هابرماس، نظریه‌پرداز انتقادی به هرمنوتیک سنت گادامر اشاره‌ای کوتاه داشته باشیم.

اندیشمندان انتقادی تربیت، خود را در سوی مقابل سنت و در تلاش برای فاش‌سازی وابستگی روابط انسانی حاکم بر مدرسه به ایدئولوژی مسلط در جامعه معرفی می‌کنند. «برجسته‌ترین فرض در پداگوژی انتقادی آن است که موانعی پرمخاطره در راه یادگیری وجود دارند که برخاسته از تاریخ روابط اجتماعی حاکم بر معلم و دانش‌آموز بوده و آنچنان درونی شده‌اند که دیگر به راحتی قابل مشاهده نبوده و در پنهان، مشغول بازتولید خود هستند» (Torres & Morrow, 1998: 11). تأکیدها از نویسنده است. در نظر آنها، مدارس پایگاه‌هایی هستند برای بازتولید روابط اجتماعی و علائق غالب بیرون از مدرسه. رویکردهای تربیتی‌ای نیز که از میراث فکری گذشتگان دفاع کرده و آنها را هسته برنامه درسی مدارس تلقی کنند، به نادیده گرفتن آزادی و اصالت دانش‌آموزان متهم خواهند شد. برای نمونه نقدهای ژبرو، اندیشمند تربیت انتقادی معاصر به طرح پایدیا از مورتمیر آدلر مربی

پایدارگرایی آمریکایی، در همین راستا است. ژیرو معتقد است طرح پایداری نماینده‌ای است برای گفتمان مدیریت و کنترل دانش‌آموزان که در آن تنها باید متونی را آموزش داد که از ارزش سنتی برخوردار باشند. در گفتمان کنترل، دیگر اهمیتی ندارد که دانش موجود در محتوای کلاسیک، بر اساس علایق چه گروه‌هایی انتخاب شده و علایق و نیازهای دانش‌آموزان در چه نسبتی با این متون قرار می‌گیرد. تنها فرض این دیدگاه این است که «آدمیان با وجود تفاوت‌های فردی، طبیعت یکسانی دارند» (Adler, 1982: 42). از این رو فرهنگ و دانش همچون متاع ارزشمندی دانسته شده که باید به طور پیشینی و فارغ از هرگونه قضاوتی و تفاوتی میان یادگیرندگان به نسل جدید انتقال یابد. در مقابل، ژیرو با الهام از توان انتقادی موجود در آموزش مبتنی بر رهایی‌بخشی در نظر فریره، از معلمان و دانش‌آموزان به عنوان روشنفکران تحول‌خواه یاد می‌کند که در برابر فشار اسطوره‌ها، سنت‌ها و ایدئولوژی‌ها مقاومت کرده و مدارس را تبدیل به پایگاه‌هایی برای کنش سیاسی رهایی‌بخش می‌کنند. مرییان انتقادی از نظر او دو رسالت را بر دوش دارند؛ نخست باید تولید (بازتولید) روابط فرهنگی را در روابط نامتقارن قدرت در مدارس شناسایی و تحلیل کنند. دوم، آنها باید راهبردهایی را برای تبدیل کردن مدارس به مراکزی مبارزه برای دستیابی به دموکراسی، طراحی کنند (Giroux: 1985). فریره نیز در اثر مشهور خود یعنی آموزش ستمدیدگان، از مفهوم هشیارسازی سخن گفته و تعلیم و تربیت را کنشی در راستای رسیدن به این هدف می‌داند. مورو و تورس (Morrow & Torres, 2002). معتقدند فریره در طرح این مفهوم، نوعی هرمنوتیک فاصله‌ساز را در پیش گرفته که در پی آن، فراگیران قادر خواهند بود تا به کمک کندوکاوهای تبیین‌گرانه (در مقابل گرایش هرمنوتیک سنتی به فهم در تقابل یا تبیین)، سنت‌های از پیش مفروض گرفته شده را در معرض نقد قرار دهند. «این فاصله‌گیری متضمن این معناست که گاه سنت‌ها و پدیده‌های فرهنگی در یک جامعه به حدی بر افراد آن جامعه تأثیر عمیق می‌نهند که جنبه‌های منفی آنها نادیده گرفته می‌شود. از این رو فاصله گرفتن از واقعیت‌های روزمره و مواجهه با واقعیتی خلاف آن به شکل گفت - شنود و نقد، باعث آشنایی‌زدایی از واقعیات و شرایط موجود و بازنگری در معناهای رایج می‌شود» (راجی و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۲۳).

اما در لایه زیرین، هابرماس به عنوان یک نظریه پرداز مکتب انتقادی به مناقشه با گادامر بر سر مسئله سنت برخاسته است و منابع متعددی بر هم‌گرایی‌ها و تأثیراتی که تربیت انتقادی از نظریه انتقادی پذیرفته است، به خصوص درباره مسئله پژوهش حاضر، تأکید ورزیده‌اند. در این مقاله، مجال برای پرداختن به نقدهای هابرماس، پاسخ گادامر به این نقدها و تأثیری که این مناقشه بر فیلسوفان دیگر در هر دو جبهه هرمنوتیک و نظریه انتقادی داشته است، وجود ندارد. تنها به اجمال می‌توان به این نقدها پرداخت و در ادامه از توان انتقادی هرمنوتیک گادامر آن هم به نحوی درون‌زا به جهت پیشنهاد یک الگوی تربیتی دفاع کرد.

مهمترین موضع هابرماس در مقابل گادامر، درباره مسئله عمومیت فهم هرمنوتیکی در نزد گادامر است. گادامر با پیوند زدن مسئله فهم با پیش‌داشته‌های هایدگری و طرح هرمنوتیک به مثابه وضعیت بنیادین بودن - در - جهان، هیچ ناحیه‌ای را از فهم بشری خارج از هرمنوتیک در نظر نگرفت. در واقع تلاش هایدگری - گادامری برای رادیکال کردن فهم انسان، هرگونه هرمنوتیک منطقه‌ای را فرع بر هرمنوتیک عام دانست که در آن مسئله سنت و مرجعیت آن در فهم، مسامحه‌ناپذیر می‌نماید. اما هابرماس با طرح نظریه علائق پژوهشی، میان سه علاقه بنیادین بشری تمایز می‌نهد و به این ترتیب فهم‌های منطقه‌ای را دوباره در ساحت هرمنوتیک وارد می‌کند؛ نخست، علاقه ابزاری یا تکنیکی که حاکم بر علوم طبیعی بوده و رسالت اعمال کنترل تکنیکی بر نیروهای طبیعی را دارد؛ دوم، علاقه عملی که حاکم بر علوم تاریخی - هرمنوتیکی یا همان علوم انسانی بوده و به دنبال فهم ساختارهای نمادین فرهنگ در گستره تاریخ است. سوم، علاقه رهایی‌بخشی است که علوم اجتماعی انتقادی را به پیش می‌برد و با پی‌جویی نوعی هرمنوتیک ژرفا همانند روان‌کاوی، به دنبال فاش ساختن تحریف‌های مبتنی بر خشونت و سلطه در روابط انسانی است. این شاخه از پژوهش، وظیفه سترگ نقد ایدئولوژی حاکم بر پژوهش‌های دیگر را بر عهده گرفته و از این رو بر جایگاهی فراانتقادی نسبت به سایر علائق می‌نشیند. هابرماس، پذیرش سنت به مثابه یک ساختار پیشینی را - همانند آنچه که در اندیشه هایدگر و گادامر اتفاق افتاده - تنها متعلق به دسته دوم دانسته در حالی که علوم اجتماعی با در پیش گرفتن مسیر نقد ایدئولوژی، آنچه که از گذشته به اکنون منتقل شده را ساده‌لوحانه نمی‌پذیرد و تلاش می‌کند تا خشونت حاکم بر سنت‌ها را از این مسیر نقادی نماید. هابرماس در این باره می‌گوید: «پیش‌داوری گادامر در حمایت از حجیت پیش‌داوری‌ها، اعتبار یافته از سنت، در تضاد با توان تأمل، که خود را در توانایی رد ادعای سنت‌ها به اثبات می‌رساند، قرار می‌گیرد. در تأمل، هرگونه جوهریت، در هم می‌ریزد چرا که تأمل در عین به رسمیت شناختن، به دنبال فروسختن هر نیروی جزم‌اندیشی است. مرجعیت و دانش با هم سازگار نخواهند شد» (Habermas, 1988: 198).

وجهی دیگر از مناقشه این دو بر سر عمومیت مسئله فهم، جایگاه زبان در هرمنوتیک است. هابرماس، نخست موافقتی را با گادامر درباره امکان بازاندیشی هم‌زمان بر قواعد زبانی در عین یادگیری و به کار بستن آنها نشان می‌دهد؛ «زبان ساخت بازی است که به موجب آن گویندگان می‌توانند هم قواعد حاکم بر ادای سخن را تعبیر و تفسیر کنند و هم از آن قواعد فاصله بگیرند» (هولاب، ۱۳۸۹: ۹۵). اما برای هابرماس، آرمان زبان خنثی و خالص، نه یک پیش‌داده انسانی به مثابه ساختار بنیادی هستی او، بلکه یک آرمان پیش‌نگر است که تنها امکانی برای تحقق در آینده دارد و از این رو همچون یک شرط استعلایی، گفتگوی مبتنی بر عقلانیت را هدایت می‌کند. اما آنچه که یک علم اجتماعی انتقادی برای ما برجسته می‌سازد آن است که «زبان نیز وسیله سلطه و قدرت اجتماعی است و در خدمت توجیه روابط زور و سلطه سازمان یافته قرار می‌گیرد» (همان: ۱۰۰). از این رو ضروری است تا به کمک ابزارهایی همانند نقد روان‌کاوانه و نقد ایدئولوژی، این عناصر زورمدارانه شناسایی شده و از وضعیت آرمانی گفتگو حذف شوند.

بعد از ذکر این نقدها، اکنون می‌توانیم به تحلیل پیترز و لنکشیر (Peters & Lankshear, 2003). از شکست پروژه محافظه‌کار گادامر در برابر تعلیم و تربیت رهایی بخش فریره بازگردیم. نظر به معاصرت گادامر و هابرماس و گفتگوهای مستقیمی که با یکدیگر داشته‌اند، انتظار می‌رود هر حمله‌ای بر گادامر مبنی بر فقدان توان انتقادی در هرمنوتیک او از سوی نقدهای هابرماس بر او باشد و تحلیل پیترز و لنکشیر نیز از این انتظار مستثنی نیست. آنها معتقدند هرمنوتیک گادامر یک‌سره در جانب انفعال در برابر تاریخ و سنت قرار می‌گیرد، در حالی که تربیت رهایی بخش فریره، عاملیت انسان‌ها را برای ساختن تاریخ احیا کرده و آنها را در موقعیت نقد و بازسازی سنت‌ها متناسب با نیازهای اکنون خود قرار می‌دهد. «فریره [از نگاه مارکسیستی به تاریخ] از یک کنش فرهنگی بهره می‌برد که در آن سنت‌ها در معرض سنجش و نقادی عقلانی قرار خواهند گرفت. سنت‌ها در مقام «مضمون‌های مولد» (Freire, 2000). در نسبت با موقعیت‌های وجودی، رمزگذاری و رمزگشایی می‌شوند. آنها ممکن است ظالمانه ارزیابی شوند؛ و از این رو به سنت‌های فرهنگی جدیدی تبدیل شوند که با نیازها و مقاصد انسانی، بیشتر سازواری داشته باشند» (ibid: 187). آنها از اندیشه انتقادی فریره دو خوانش هم‌زمان وجودشناسانه و معرفت‌شناسانه را ارائه می‌دهند اما هرمنوتیک گادامر را تنها واجد سویی وجودشناسانه دانسته که تمامی بحث‌های معرفت‌شناسانه مرتبط با روش و هر آنچه که می‌تواند فهم صحیح را از آگاهی‌های کاذب و آلوده به ایدئولوژی متمایز سازد را به تبع رادیکالیته بحث وجود در هایدگر، به کنار می‌نهد. به این صورت، تربیت انتقادی - حداقل در نزد فریره - اگرچه خود را واجد عناصری هرمنوتیکی همچون قرار گرفتن دیالوگ و دیالکتیک در قلب فعالیت‌های تربیتی و پیوستگی میان نظریه‌ها و کنش تربیتی می‌داند، اما در نهایت با پیش‌دادگی واقع‌سنت برای فهم مخالفت ورزیده و به این ترتیب راه خود را از هرمنوتیک سنت گادامر جدا کرده و به جریان هابرماسی هرمنوتیک انتقادی می‌پیوندد. «اگرچه باید سنت را به عنوان جزئی گسست‌ناپذیر از فهم، تفسیر و بازآفرینی یک متن بدانیم. اما به تبع همین فهم، باید قادر باشیم تا سنت را در معرض سنجش عقلانی قرار دهیم و نقش آفرینی‌های ایدئولوژیکی آن را در شرایط کنونی خود به خوبی دریابیم» (ibid: 189).

توان انتقادی در هرمنوتیک گادامر؛ الگویی برای مواجهه با سنت در تربیت

بعد از طرح تصویری از مناقشه گادامر و هابرماس و بازتاب این مناقشه در نظریه انتقادی تربیت - به خصوص در آرای تربیتی فریره - اکنون فرصتی فراهم آمده است تا نویسنده در بخش پایانی موضع خود را در دفاع از توان انتقادی گادامر بیان داشته و بر اساس آن، الگویی برای مواجهه با سنت‌ها را در جریان تعلیم و تربیت در قالب چند محور ارائه دهد. ابتدا ذکر این نکته ضروری است که منابعی که هرمنوتیک گادامر را محافظه‌کار دانسته‌اند، اساساً هرمنوتیک او را فاقد وجوه هنجارین (تجویزی) دانسته و او را به خاطر وابستگی‌اش به هایدگر و تبعیت از او در رادیکالیته کردن هرمنوتیک و هدایت آن به سمت یک هستی‌شناسی بنیادین، از طرح یک هرمنوتیک معرفت‌شناسانه (و روش‌شناسانه) ناتوان می‌دانند. البته گادامر خود نیز با حمله‌ای که به روش در «حقیقت و روش» ترتیب می‌دهد و با زود گذر کردن از هر نقطه‌ای که توان برجسته کردن عناصر انتقادی هرمنوتیک او را دارد، خود به این نقدها میدان می‌دهد. اما از نظر نویسنده، هیچ کدام از این عوامل نباید باعث شود تا هرمنوتیک او محافظه‌کار خوانده شود.

در پاسخ به این بحث، نویسنده معتقد است که باید میان دو بیان از سنت در «حقیقت و روش» تمایز قائل شد. بیان اولیه و رایج، تعلق انسان به سنت است که می‌توان آن را به عنوان یک گزاره توصیفی و هستی‌شناسانه در نظر گرفت که در فلسفه تعلیم

و تربیت از آن به مبنای تربیتی یاد می‌شود. در این بیان، ما به سنت‌ها از حیث تأثیری که بر پیش‌داوری‌هایمان دارند نیازمندیم و هرگونه تلاشی برای ایژه‌ساختن، به تملک در آوردن و رهایی از سنت‌ها غیرممکن خواهد بود. بیان ثانویه و نادر، لزوم بازاندیشی در سنت‌ها در ناحیه تأمل و مواجهه عقلانی است که می‌توان آن را به عنوان یک گزاره تجویزی و معرفت‌شناسانه دانست که در ادبیات تربیتی به آن اصل تربیتی گفته می‌شود. آنچه در بخش اول مقاله از آن سخن رفت، بیشتر ناظر به سوپه توصیفی سنت بود. اکنون اصولی تربیتی ناظر بر سوپه تجویزی - انتقادی مطرح خواهند شد.

۱. تکامل دو سوپه پیش‌داوری‌ها و سنت بر بستر «تجربه هرمنوتیکی»

همان‌طور که پیشتر گفته شد، آگاهی در نزد گادامر تاریخ‌مند است و این به آن معناست که نمی‌توان هیچ‌گاه بر سنت‌ها به عنوان یک ایژه تام، تأمل کرد. اما در کنار این انفعال آگاهی در برابر سنت، می‌توان از فعالیت آگاهی نیز سخن گفت. گادامر این ایده خود را در قالب مفهومی با عنوان تاریخ تأثیر و تأثر آگاهی توضیح می‌دهد. این مفهوم دربردارنده دو مفهوم انفعال و فعالیت به طور هم‌زمان است. از یک سو، آگاهی بر تأثیرات تاریخ گشوده است، از سوی دیگر خود در تاریخ محقق می‌شود و از این تحقق آگاهی می‌یابد. در این نگاه، فعالیت آگاهی به معنای تحقق یک سوژه خودآگاه نیست. بلکه آگاهی یافتن بر پیش‌فرض‌ها در مواجهه با متن (یا به طور کلی قرار گرفتن در یک موقعیت هرمنوتیکی همانند خوانش یک سنت) است؛ آگاهی، آگاهی یافتن به تنهای افق بشری در پدیدار فهم است. به این ترتیب، سنت‌ها هر بار در خوانش‌های جدید، بازیابی شده و معنای جدیدی می‌یابند. آن چیزی که اکنون برای سوژه، سنت تلقی می‌شود نه مجموعه‌ای از نشانه‌ها و نمادهاست که بدون تغییر به سوژه رسیده باشد، بلکه حاصل رویارویی هربار سوژه‌های پیشین با سنت‌های گذشته بوده است. از این رو سوژه نیز این امکان را دارد تا نقش خود را در تکامل سنت ایفا کرده و این مشارکت در بازآفرینی سنت‌ها، از بستر تقابل امکان‌های پیش رو خواننده با آنچه که سنت به عنوان یک متن، داعیه حقیقت‌مندی آن را دارد، محقق خواهد شد؛ «هر مواجهه‌ای با سنت که در درون یک آگاهی تاریخی صورت پذیرد، تجربه‌ای از چالش میان متن و اکنون [خواننده] را در پی دارد» (Gadamer, 2006: 305).

گادامر خود به این تکامل دوسویه و ماهیت متمایز تجربه هرمنوتیکی تذکر می‌دهد. او تکاپویی را برای این تجربه قائل است که تاریخ‌مندی فهم را صرفاً از یک عنصر پیش‌داده تاریخی خارج می‌کند: «آگاهی هرمنوتیکی نه در اطمینان روش شناختی حاصل از تاریخ، بلکه در آمادگی برای کسب تجربیات نو که وجه تمایز تجربه انسان و تجربه انسان جزم‌اندیش است، شکوفا می‌شود ... این آمادگی، همان مقوم تاریخ تأثیر و تأثر آگاهی است» (ibid: 355). آمادگی و گشودگی نسبت به مدعای سنت، امری است که از سنت «نه یک عامل برای رضایت خاطر و امنیت وجودی بلکه عاملی برای پرسش‌گری و خود-پرسش‌گری می‌سازد» (Introduction to Gadamer, 2006: XVI). البته این آمادگی برای تجربه سنت، خود نیازمند طرح مفهوم جدیدی از تجربه در نزد گادامر است.

گادامر با خوانش آرای بیکن، ارسطو و هگل درباره تجربه، پیوندی میان تجربه هرمنوتیکی و هرمنوتیک فلسفی خود برقرار می‌کند. او بت‌های ذهنی بیکن را شاهدهی بر تأثیر پیش‌داوری‌های سوژه درباره حقیقت دانسته و البته بر خلاف بیکن، وجه بر سازنده و مثبت آنها را به میان می‌کشد. او از تحلیل ارسطو از نسبت میان تعدد مصادیق و تشکیل یک مفهوم نیز بهره برده، اما معتقد است ارسطو تنها به وجه تاییدی تجارب برای استحکام بیشتر مفهوم شکل گرفته از مصادیق پیشین تأکید می‌ورزد؛ تشکیل مفاهیم، علاوه برای فرایندهای تأییدی، فرایندهای منفی همانند شکست در فهم را نیز در بر دارد؛ «تجربه، در معنای اصیل خود همواره منفی است» (Gadamer, 2006:347)؛ اما این هگل بود که برای نخستین بار ساختار مبتنی بر نفی را در پیشرفت تجربه برجسته ساخت. برای هگل، آگاهی در تجربه منفیت، در می‌یابد که آنچه را حقیقی می‌پنداشته غلط بوده و اکنون به دنبال معیارهای جدیدی بر می‌آید تا با آنها حقیقی بودن ایژه آگاهی را بسنجد. گادامر این منفیت را از هگل پذیرفته اما حرکت غایت‌مدارانه آن به سمت ایده مطلق را در نزد هگل رها می‌کند و به این حرکت‌های بی پایان مبتنی بر تنهای و خطا در فهم تأکید می‌ورزد. گادامر این دیدگاه را نیز از آیسخولوس، تراژدی نویس یونانی وام می‌گیرد؛ «یادگیری، از بستر رنج». این آموزه اساساً الهیاتی به انسان متذکر می‌شود که او خداوند نیست و همواره مرزهایی محکم میان تنهای او و خطاناپذیری الهی وجود دارد که تجربه هرمنوتیکی را به چیزی بیش از آموختن‌های نو تبدیل می‌کند... کسب این بینش که انسان متناهی است. در این معنا انسان با تجربه نه فردی با تجربه‌های فراوان بلکه گشوده در برابر تجربه‌های جدید است.

به این ترتیب است که سنت‌های پیشین در جایگاه پیش‌داوری‌ها، به هنگام قرار گرفتن در یک تجربه هرمنوتیکی نو (رویاری) با سنت‌های جدید یا اساساً به هنگام خواندن یک متن به طور کلی) در معرض بازسازی و اصلاح قرار می‌گیرند. آن زمان که سنت‌ها در مقام پیش‌داوری نتوانند یک کلیت منسجم و سازوار را از سنت در مقام ابژه فهم پدید آورند یا به عنوان جزم‌ها مانعی برای گشودگی در برابر مدعای حقیقت‌گویی سنت باشند، مورد بازبینی قرار می‌گیرند.

۲. مواجهه اولیه با سنت به عنوان پاسخی سازوار برای یک پرسش

گادامر راهبردی را برای تفسیر اولیه از یک متن (سنت) ارائه می‌دهد که بنای آن بر گفتگوی سقراطی و دیالکتیک افلاطونی و در نهایت ارائه الگویی برای پرسش و پاسخ است. اما خوانش گادامر از این راهبرد، واجد یک مجال هرمنوتیکی مقدماتی و زمینه‌ساز برای پرسش‌گری نسبت به سنت است که این خوانش را از پیشینیان خود متمایز می‌کند. این مرحله نخستین، روی آوردن به متن به همراه فضیلتی است که گادامر آن را گشودگی می‌نامد. آنچه این گشودگی و مجال دادن نسبت به سنت را هدایت می‌کند پدیدارشدن انتظاری در سمت خواننده است مبنی بر آنکه آن سنت، مدعایی خاص دارد؛ سنت مشغول تخاطب با خواننده است. گادامر در جایی از این وضعیت گشوده، به انتظار کمال یاد می‌کند. انتظار کمال سنت – این انتظار که سنت در رابطه‌ای پویا و زنده با یک نیاز اساسی شکل گرفته – نخستین پیش‌داده معرفت‌شناختی است که خود را در معرض نفی احتمالی در ادامه تجربه هرمنوتیکی قرار می‌دهد؛ «این انتظار، یک پیش‌فرض نخستین است که همواره قابل بازبینی بوده و حکایت از آن دارد که هر آنچه که قرار است فهمیده شود، نخست باید به عنوان یک کل سازوار و معنادار برای خواننده جلوه کند» (Malpas, 2018: Section 3, Paragraph 1). بنابراین قبل از هرگونه قضوتی ارزش‌گذارانه نسبت به یک سنت، باید محالی برای آن قائل شویم تا محتوای یک سنت در افق فکری ما به سخن در آید؛ مشابه آنچه کانت درباره تاریخ گفته بود: «تاریخ، خودش اجازه فراموشی را به خود نخواهد داد» (Gadamer, 1972: 231).

با نظر به این مرحله مقدماتی، الگوی پرسش و پاسخ در نزد گادامر توصیه می‌کند تا برای فهم یک متن، بر خلاف شلایرماخر که به دنبال دست‌یابی به نیت نویسنده بود، به افق پرسشی که آن متن، پاسخ آن پرسش است دست پیدا کنیم؛ «ما تنها زمانی به فهم [یک متن] دست می‌یابیم که پرسشی را دریابیم که آن متن، پاسخ آن بوده است» (Ibid, 2006: 374). فهم پرسش مناسب نیز خود نیازمند پرسش‌گری است؛ «برای فهم یک پرسش، باید آن را پرسید» (ibid: 368). پرسش‌های احتمالی برای یک متن باید در یک رابطه زنده و ارگانیک با پرسش‌های ما از آن پرسش‌ها قرار گیرند. در واقع این پرسش‌های اکنون ما هستند که پرسش‌های برآمده از یک سنت و پاسخ‌های داده شده به آنها در درون آن سنت را معنادار می‌سازند. اگر پرسشی از یک سنت نتواند با مسائل کنونی ما امتزاج پیدا کند، سنت متعلق به خود را نیز از توجه ما خارج می‌کند. بنابراین در این راهبرد، با وضعیتی مواجه هستیم که می‌تواند هم‌زمان دو سویه پاسبانی و بازسازی را در نسبت با سنت‌ها حفظ کند؛ نخست مجال دادن برای طرح مدعا و گشودگی نسبت به سنت به عنوان یک کل سازوار و معنادار و سپس پرسش‌گری از پرسش سنت. این پرسش‌گری مضاعف (پرسش از پرسش) هیچ شباهتی به انفعال در برابر سنت و تبعیت کورکورانه از آن، آن طور که منتقدان آن در جبهه نظریه انتقادی معتقدند، ندارد. بلکه خواننده، وظیفه دارد تا دائماً در جستجوی پرسشی از سنت متناسب با وضعیت خود باشد.

۳. فاصله‌گیری انتقادی از سنت

در نظر منابع متعلق به سنت هرمنوتیک – به خصوص آنها که مدافع خوانش ریکور از هرمنوتیک در مناقشه اش با گادامر هستند – هرمنوتیک گادامر در سوی دفاع تمام عیار از «تعلق» به سنت ایستاده و با هرگونه «فاصله‌گیری» و ابژه‌سازی از سنت – به عنوان میراث عصر روشن‌گری – به مخالفت بر می‌خیزد. اما با نگاهی دقیق‌تر می‌توان دریافت که فاصله‌گیری از سنت یکی از مسیری است که گادامر در مخالفت با نهضت رومانیسم دنبال می‌کند. بر خلاف هرمنوتیک رمانتیک شلایرماخر که با هم‌دلی و تلاش برای دست‌یابی به نیت مؤلف، سعی در از میان برداشتن فاصله زمانی میان مفسر و متن دارد، گادامر فاصله ایجاد شده میان یک سنت – به مثابه یک متن – و مفسر آن را نه مانعی برای فهم بلکه عاملی مؤلف برای آن می‌داند. از دیدگاه او فاصله گرفتن از سنت در مقام یک فاصله تاریخی امری است که تفاسیر شتاب‌زده از سنت را از تفاسیری که هم‌سوئی میان مرجعیت سنت و عقلانیت را در پی دارد، متمایز ساخته و به این صورت آن جنبه هنجارین مواجهه با سنت نیز در اینجا برجسته می‌شود. بنابراین اگر پیشتر به نحوی توصیفی از «تعلق» به سنت سخن رفت، اکنون به نحوی تجویزی و هنجارین می‌توان از «گسستن» از سنت سخن گفت. با وجود آنکه گادامر خود بر فاصله گرفتن زمانی از سنت تأکید دارد، اما «گسستن» در اینجا می‌تواند هر راهبردی باشد

که آشنایی‌زدایی از سنت‌ها را در پی دارد. برای مثال، اگر سنتی خاص را باید پاسخی برای یک پرسش در نظر گرفت، می‌توان پاسخ‌های محتمل دیگر را نیز برای آن پرسش در نظر آورد و به این ترتیب از قرابت و قطعیت آن سنت، کاست. یا اگر باید بتوان سنت را در یک کل معنادار قرار داد و به این ترتیب انتظار کمال را در سمت خواننده سنت – که اکنون در فاصله‌ای تاریخی از سنت قرار گرفته است – برآورده ساخت، ضروری است تا شبکه‌ای از سنت‌ها که یا با سنتی خاص معاصرند یا از حیث نمادین با آن مشترک هستند را بررسی نمود و به این طریق یگانگی و برجستگی آن سنت خاص را در یک افق معنایی گسترده‌تر مشاهده نمود.

۴. کاربست سنت و مشارکت در آن

یکی از منابعی که می‌توان به کمک آن، توان انتقادی را در هرمنوتیک سنت گادامر احیا کرد، نگاه بلاغی و زیباشناسانه او به پدیدار فهم است. او در ابتدا به جایگاه و اهمیت بلاغت در یونان باستان اشاره می‌کند؛ جایی که اقناع مخاطب نه صرفاً برخاسته از استحکام منطقی استدلال‌های گوینده، بلکه حاصل مشارکت او در گفتگویی با هدف اقناع است. گادامر این وضعیت مشارکت هم‌زمان در فهم را در خطابه ارسطو جستجو می‌کند؛ جایی که ارسطو قیاس خطابی را برتر از قیاس منطقی قرار می‌دهد. به همین خاطر گادامر معتقد است آنچه که از گفتگوهای سقراطی افلاطون می‌آموزیم ارزشمندتر است از آنچه که افلاطون خود به عنوان فلسفه بیان می‌کند، چراکه اولی ماهیت اقناعی و دومی ماهیت استدلالی دارد. بنابراین «پیدا کردن کلماتی برای اقناع دیگری مهم‌تر است از یافتن کلماتی که حقیقتشان یک بار برای همیشه قابل اثبات است» (Gadamer, 1992: 71). از این رو مسئله فهم را نمی‌توان به صورت یک‌طرفه و پذیرندگی ساده‌لوحانه در نظر گرفت. بلکه فهم همانند بلاغت نیازمند توافقی دوطرفه بر مسائلی مناقشه‌برانگیز و در حضور نظرگاه‌هایی متعدد است.

از این رو، فهم سنت را نمی‌توان به صورت یک رابطه نظری یک‌طرفه مبتنی بر پذیرش یا رد همه‌جانبه تعریف کرد. بلکه در هر بار به کار بستن و به‌عمل‌درآوردن سنت، وجوهی پنهان از آن آشکار می‌شود که در عین آنکه لحظه تعلق ما به آن سنت و آشنایی ما با آن را بیان می‌کند، لحظه‌ای انتقادی مبتنی بر دگربودگی و غریبه‌گی آن سنت نیز آغاز می‌شود که فهم‌های انتقادی جدید را با خود به ارمغان می‌آورد. در واقع کندوکاو انتقادی، به جای آنکه نیاز باشد از بیرون بر فهم سنت اضافه شود – همانند تلاش لیویسکا (Leiviska, 2015). برای به میدان آوردن فرونسیس ارسطویی در هرمنوتیک گادامر – از نظرگاهی بلاغی خود در پدیدار فهم اصیل حضور دارد و با به کار بستن سنت آشکار می‌شود. گادامر خود از وضعیت نمونه‌وار هرمنوتیک حقوقی برای توضیح وضعیت بلاغی فهم سخن می‌گوید. چراکه در یک مناقشه حقوقی، این رسالت و کیل یا قاضی است که متون قانونی پیشین را بر این مورد خاص، تطبیق داده و دوباره مورد فهم قرار دهد. به این ترتیب بده بستانی میان عمومیت قانون و خصوصیت آن در مناقشه‌ای خاص صورت می‌گیرد؛ اولی سوئیة محافظه‌کارانه هرمنوتیک را برجسته می‌سازد و دومی سوئیة انتقادی را. و با هر بار تکرار به عمل درآوردن قانون، وجوه گره‌گشا یا مسئله‌ساز آن روشن می‌شود؛ در هر مناقشه حقوقی، قانون دوباره از نو نوشته می‌شود. همین رفت‌وآمد میان دو سوئیة، مانع از آن می‌شود که فهم اساساً به یک تجربه شخصی دلخواه و به تعبیر گادامر یک «هرمنوتیک پوچ‌انگار» (Gadamer, 2006: 82). تبدیل شود.

نتیجه‌گیری و توصیه‌های تربیتی

اکنون و در مقام جمع‌بندی آنچه گفته شد، می‌توان چند توصیه تربیتی را برای مواجهه انتقادی با سنت‌ها در جریان تعلیم و تربیت بر اساس هرمنوتیک سنت گادامر طرح نمود:

نخستین توصیه، آموزش سنت‌ها به عنوان یک نظام درهم‌تنیده توصیفی – هنجارین است. به این صورت که در جریان تعلیم و تربیت، باید آغشتگی و فرورفتگی فراگیران در سنت‌ها به عنوان بعد توصیفی یادآوری شود. برای مثال معلم می‌تواند از فراگیران بخواهد تا فهم اولیه خود از یک سنت را بیان کنند و سپس جهت‌گیری و تأثیرپذیری این فهم اولیه از سنت‌های دیگر در کلاس درس به صورت جمعی مورد واکاوی قرار بگیرد. در عین حال ضرورت بازاندیشی در سنت‌ها به عنوان یک نظام تفسیرپذیر و ادامه‌دار و نه فروبسته و پایان‌یافته به عنوان بعد هنجارین، آموزش داده شود. در این قسمت نیز معلم می‌تواند به سیر تطور یک سنت در طول تاریخ بپردازد یا به جای گریز از فهم‌های متعارض از یک سنت، تعدادی از آنها را برگزیده و در کلاس به بحث بگذارد.

دوم، آموزش سنت‌ها باید در بستری بر اساس هرمنوتیک فلسفی، یعنی یادگیری از طریق نفی صورت پذیرد. یعنی کلاس درس باید به محیطی تبدیل شود که فراگیران در ابتدا با پیش‌داشت‌هایشان دربارهٔ یک سنت به بررسی بنشینند و سپس با مجال دادن به مدعای سنت، طرح پرسش‌های محتمل برای پیدایش آن سنت و همچنین صورت‌های گوناگون تحقق و به کار بستن آن توسط دیگران (اقوام، ملت‌ها، پیروان ادیان دیگر)، آن پیش‌داشت‌ها و پیش‌داوری‌ها را در معرض نفی و اصلاح یا حفظ و نگهداری قرار بدهند و معنا و فهم نوینی از آن سنت برای فراگیران شکل بگیرد. این معنای جدید نه فقط در نزد مدعای سنت و نه فقط در نزد پیش‌داشت‌های فراگیران بوده؛ بلکه در میانهٔ این دو است.

توصیهٔ سوم، بسنده نکردن به آموزش نظری سنت‌ها در قالب برنامه‌های درسی رسمی و رایج و فراهم آوردن فرصتی برای به‌کار بستن عملی توسط فراگیران در قالبی منعطف‌تر است. کاربرد سنت توسط فراگیران از سویی منجر می‌شود تا فراگیران با مشاهده صورت‌های گوناگون و متنوع به عمل درآمدن آن سنت در نزد سایر فراگیران، درکی از تکثر فرهنگی پیدا کنند و از سوی دیگر مشاهدهٔ این تکثر زمینه‌ای برای دستیابی به هدف تربیت در نزد هرمنوتیک، یعنی کسب آگاهی هرمنوتیکی – آگاهی به تنهای افق بشری و آمادگی برای توسعهٔ آن – شود.

منابع

- باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ج دوم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- چناری، مهین. (۱۳۸۵). دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. رسالهٔ دکتری در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس.
- راجی، ملیحه؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ ایروانی، شهین؛ صباغیان، زهرا. (۱۳۹۱). نگاهی به فلسفه و روش آموزش بزرگسالان در دیدگاه پائولو فریره. نوآوری‌های آموزشی، ۴۳: ۱۱۳-۱۳۸.
- ریکور، پل. (۱۳۹۵). ایدئولوژی، اخلاق و سیاست. ترجمه مجید اخگر. تهران: نشر چشمه.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- کانت، امانوئل (۱۳۷۰). روشن‌گری چیست؟ ترجمه همایون فولادپور، کلک، ۲۲: ۴۸-۵۷.
- هولاب، رابرت سی. (۱۳۸۹). یورگن هابرماس نقد در حوزه عمومی: مجادلات فلسفی هابرماس با پوپری‌ها، گادامر، لومان، لیوتار، دریدا و دیگران. ترجمه حسین بشیریه. تهران: نشر نی.

References

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal*. New York: Macmillan.
- Bagheri Noaparast, Khosrow. (2008). *Philosophy of education in Islamic republic of Iran* (Vol. 2). Tehran: Elmi-Farhangi. (In Persian).
- Chenari, Mahin. (2006). Gadamer's philosophical hermeneutic perspective and its implications in education. *PhD Dissertation of Philosophy of Education, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran*. (In Persian).
- David Halpin, Alex Moore, Gwyn Edwards, Rosalyn George & Catherine Jones. (2000). Maintaining, Reconstructing and Creating Tradition in Education, *Oxford Review of Education*, 26(2): 133-144.
- Feher, I. M. (2016). Prejudice and Pre- understanding. in N. Keane & C. Lawn (Eds.), *The Blackwell companion to hermeneutics* (pp. 280-288). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. M. B. Ramos (Trans.). New York: Continuum.
- Gadamer, H. (1972). The Continuity of History and the Existential Moment. *Philosophy Today*, 16(3): 230-240.
- Gadamer, H. (1992). Interview: writing and the living voice, in *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics*, D. Misgeld and G. Nicholson (eds), L. Schmidt and M. Reuss (trans.). Albany: State University of New York Press, pp. 63-71.
- Gadamer, H. (1996). *The Enigma of Health*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gadamer, H. (2006). *Truth and Method*. J. Weinsheimer & D. G. Marshall (Trans. Rev.). New York: Continuum.

- Giroux, H. (1985). Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience. *Journal of Education*, 167(2): 22-41.
- Giussani, L. (2019). *The Risk of Education*. M. Sullivan (Trans.). Montreal: McGill-Queen University Press.
- Habermas, J. (1988). *On the logic of the Social Sciences*. S. W. Nicholson and J. A. Stark (trans.). Cambridge: The MIT Press.
- Helenius, T. (2022). Ricoeur and Gadamer. In T. George & G. Van Der Heiden (Eds.), *The Gadamerian Mind* (pp. 275-287). New York: Routledge.
- Holub, R. C. (2010). *Jurgen Habermas: Critic in the Public Sphere*. H. Bashiriyeh (Trans.). Tehran: Ney. (in persian)
- Hutchins, R. M. (1937). Tradition in Education. *Bulletin of the American Association of University Professors* (1915-1955), 23(7): 588-601.
- Kant, I. (2001). *What is Enlightenment?* H. Fooldapour (Trans.). Kelk, 22, 48-57. (In Persian).
- Leiviska, A. (2015). The relevance of Hans-Georg Gadamer's concept of tradition to the philosophy of education. *Educational theory*, 65(5): 581-601.
- Malpas, J. (2018). Hans-Georg Gadamer, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/gadamer>.
- Medina, P. M. (1986). Hermeneutical principles for education based on Dewey's and Gadamer's philosophies. *Master of Arts thesis in Education. The Ohio State University*, Ohio.
- Morrow, R., Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas; Critical pedagogy and transformative social change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Peters, M. A., Lankshear, C. (2003). Education and hermeneutics; A Freirean interpretation. In P. McLaren & C. Lankshear (Eds.), *Politics of liberation* (pp. 173-192). Routledge: London.
- Raji, Maliheh.; Bagheri Noaparast, Khosrow.; Iravani, Shahin.; Sabaghian, Zahra. (2011). A new look into philosophy and method of adult education in Freire's views. *Educational Innovations*, 43: 113-148. (In Persian).
- Ricoeur, P. (2016). *Ideology, Ethics and politics*. M. Akhgar (Trans.). Terhan: Cheshmeh. (In Persian).
- Supreme Council of Education (2011). *Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran*. Tehran: Supreme council of education. (In Persian).
- Torres, C. A.; Morrow, R. A. (1998). "Paulo Freire, Jürgen Habermas, and critical pedagogy: Implications for comparative education". *Melbourne Studies in Education*, 39(2): 1-20.