

Hermeneutic Interpretation of the Tale of “Moses and the Shepherd” and Its Curriculum Implications

Mahmoud Rezaei
Otorabad 

Ph.D. Candidate in Curriculum Development,
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Behrooz Mahram* 

Professor, Department of Curriculum Studies and
Instruction, Faculty of Education and Psychology,
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Bakhtiar Shabani
Varaki 

Professor, Department of Foundations of Education,
Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi
University of Mashhad, Mashhad, Iran

Extended Abstract

1. Introduction

Mystical texts possess profound and extensive capacities for education, yet their systematic use in curricula requires methodical

- This article is derived from a doctoral dissertation in Curriculum Planning at Ferdowsi University of Mashhad.

* Corresponding Author: meghdadiyan@abu.ac.ir

How to Cite: Rezaei Otorabad, M., Mahram, B., Shabani Varaki, B. (2026). Mystical Symbolism of Rendī and Qallāshī in Shiite Poetic Literature: A Case Study of Arif Bojnourdi's Poetry. *Mysticism in Persian Literature*, Vol 5, No 9, 415- 449. doi: 10.22054/MSIL.2026.91139.1238

Accepted: 29/08/2026

Received: 04/02/2026

EISSN: 2821-0751 ISSN: 2821-0743

readings and precise theoretical interpretations. The present study addresses how different hermeneutic approaches interpret the tale of “Moses and the Shepherd” in Mawlana’s *Mathnavi-yi Ma’navi* (henceforth *Mathnavi*) and what image of the “educated person” each offers for application in educational systems. Using a hermeneutic text-interpretation method and an analytical-comparative approach, the paper examines three major hermeneutic traditions (romantic, philosophical, and critical) in engaging with this narrative, and then extracts their specific implications for curriculum design, spiritual education, and teacher professional development.

Research Questions

1. What dimensions of the concept of the “educated person” are revealed when the tale of Moses and the Shepherd is read through the lens of romantic, philosophical, and critical hermeneutics?
2. What specific curriculum implications, for aims, content, teaching methods, and the roles of teacher and learner, follow from each of these three hermeneutic readings?

2. Literature Review

Mystical texts are inherently complex, layered, and symbolic, requiring dynamic interpretive approaches rather than rigid structural analyses (Kourie, 2009; Schimmel, 1975). Hermeneutics offers a comprehensive framework for such dynamic understanding (Gadamer, 2013; Palmer, 1969). While some deconstructive theories argue against the possibility of a definitive meaning (Ahy & Taheri,

2019), this study explores three main interpretive traditions, as follows.

2.1. Romantic Hermeneutics

Associated with thinkers like Friedrich Schleiermacher and Wilhelm Dilthey, this approach focuses on recreating the author's mental processes (Abdollahpour Sangchi & Askari Yazdi, 2025; Fayyazi, 2016). The goal is to discover the author's fundamental intention by moving through a "hermeneutic circle" linking the text to the author's lived experience (Ayanfard, Shafaei, & Chegini, 2024; Pirouz & Qaemi-Divkalayi, 2012).

2.2. Philosophical Hermeneutics

Developed by Martin Heidegger and Hans-Georg Gadamer, this tradition views understanding as an ontological event (Bahrami & Shamshiri, 2021; Fathi, 2008). Meaning is generated through an active dialogue with the text (Naseri et al., 2019). In the context of this study, this active dialogue is utilized not to create a synthesis or "fusion of horizons," but to rigorously critique and compare classical mystical thought with contemporary standards like Transpersonal Psychology.

2.3. Critical Hermeneutics

Paul Ricoeur proposed this approach to bridge objective structural analysis and existential understanding (Bahrmand & Taslimi, 2022). The text is seen as independent of the author's original intent (Baloo, 2020; Ricoeur, 1981, 2007). Interpretation occurs through a "hermeneutic arc" comprising explanation, understanding, and

appropriation, leading to a new existential self-awareness (Taghavi-Kotenaee et al., 2020).

3. Methodology

This study adopted a hermeneutic text-interpretation method combined with an analytical-comparative approach. The unit of analysis was the tale of “Moses and the Shepherd” from the second Book of the *Mathnavi*, chosen for its rich symbolic oppositions (law vs. love, outward form vs. inward state) and its high interpretive capacity. The analytical framework was built upon the three distinct hermeneutic traditions outlined above. The procedure unfolded in three steps: (1) the theoretical foundations of romantic, philosophical, and critical hermeneutics were established; (2) the tale was read through each tradition’s specific logic and tools (e.g., the hermeneutic circle, fusion of horizons, and the hermeneutic arc); and (3) the findings from each reading were linked to the central concept of the ‘educated person’ and its consequent implications for curriculum design, teaching methods, and the roles of educators and students.

4. Results

Reading the tale through the three lenses produced distinct interpretive outcomes and pedagogical models. Table 1 summarizes their core contrasts.

Table 1.

Comparison of Three Hermeneutic Readings of the Tale of Moses and the Shepherd

Dimension of Comparison	Romantic Hermeneutics	Philosophical Hermeneutics	Critical Hermeneutics
Central Question	What was Mawlana's purpose in telling this tale?	What does this tale say to us today?	What possible worlds does this tale propose, and how can one live in them?
Role of the Author	The goal is the precise reconstruction of the author's mental world and intention.	The text is freed from the author's intention and attains independence.	It is a point of departure, not the final destination. The author's intention matters, but the meaning of the text is not confined to it.
Role of the Reader	Re-creator and archaeologist of the soul. He or she strives to re-experience the author's world.	A partner in dialogue. He or she enters into conversation with the text, bringing his or her own presuppositions.	A transformation-seeking agent. He or she analyzes, comprehends, and ultimately appropriates the text in order to change himself or herself.
Status of the Text's Meaning	Fixed and historical. Meaning is rooted in the author's lived world in the seventh century AH.	Dynamic and fluid. Meaning is created anew in each era through the "fusion of horizons" of text and reader.	A "project" and a "potential." Meaning is a design for living, which the reader realizes.

Table 1.

Dimension of Comparison	Romantic Hermeneutics	Philosophical Hermeneutics	Critical Hermeneutics
Main Message of the Tale	Mawlana's defense of "mystical love" against the "juristic religious law" of his era.	A transhistorical statement on "religious pluralism," "individual authenticity," and "modern spirituality."	A roadmap for "existential transformation": a passage from judgment to empathy, becoming a connecting agent in relationships.
Ultimate Goal of Interpretation	Attaining an empathetic and authentic historical understanding.	Attaining an ongoing, contemporary self-understanding.	Attaining a new self-understanding through practical transformation.

Note. This table distills the primary interpretive and educational shifts generated by each hermeneutic tradition

Each approach also yielded a specific curricular model. The romantic model positioned the classroom as a "cultural museum" where the teacher, an "expert interpreter," guided students through biography, historical context, and textual exposition, making them empathetic re-experiencers of the author's world. The philosophical model transformed the classroom into a "philosophical café," where the teacher as "dialogue facilitator" used Socratic discussion to connect the text (e.g., the "religion of love") with contemporary issues like pluralism and personal authenticity, making students active co-creators of meaning. The critical model functioned as an "existential laboratory"; here the teacher as "mentor of transformation" led students through the arc of structural analysis, dialogical understanding, and practical appropriation projects (e.g.,

designing an action to shift from judgment to empathy in their own context), thus turning the learner into an “agent of change.”

5. Discussion

The findings indicated that these three hermeneutic approaches are not competing alternatives but complementary dimensions of a comprehensive understanding. A curriculum built solely on romantic principles may fossilize into antiquarianism; one relying only on philosophical dialogue risks falling into relativism without interpretive criteria; and a purely critical-transformative approach may become overly demanding and technically complex without the grounding of historical context or dialogical flexibility. The integration of these three dimensions of contextual-historical understanding (romantic), dialogical engagement with the present (philosophical), and existential-practical transformation (critical) freed educational design from reductionism. It formed a spectrum where a learner first empathetically reconstructed the world behind the text, then critically dialogued with it in light of contemporary concerns, and finally appropriated its possible world for ethical action in real life. This integrated movement redefined the “educated person” in Mawlana’s *Mathnavi* not as a static ideal to be imitated, but as a dynamic roadmap for “becoming” that guided the entire educative journey toward a transcendent self-understanding.

6. Conclusion

This study demonstrates that a hermeneutically diverse reading of the tale of “Moses and the Shepherd” reveals a multi-faceted image of the educated person and generates a rich set of curriculum implications. Romantic hermeneutics foregrounds the preservation of spiritual heritage; philosophical hermeneutics emphasizes dialogical self-formation and tolerance; and critical hermeneutics culminates in

the person as a transformed ethical agent. When integrated, these three provide a robust framework for designing spiritual education curricula and for teacher professional development that moves from transmitting information to facilitating transformation. The educated person thus emerges not as a museum piece, a mere conversationalist, or a technical analyst, but as a being on a continuous path of becoming, capable of fusing understanding, dialogue, and action.

Keywords: Hermeneutics, Interpretation of Mystical Texts, Tale of Moses and the Shepherd, Curriculum, Educated Person.



— دو فصلنامه علمی - پژوهشی عرفان پژوهی در ادبیات —

دوره ۵، شماره ۹، بهار و تابستان ۱۴۰۵، ۴۴۹-۴۱۵

msil. atu. ac. ir

DOI: 10.22054/msil.2026.91139.1238

تفسیر هرمنوتیکی حکایت «موسی و شبان» و پیامدهای آن در برنامه درسی

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

محمود رضائی اترآباد 

استاد گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

بهروز مهران* 

استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

بختیار شعبانی ورکی 

چکیده

متون عرفانی از ظرفیت‌های عمیق و گسترده‌ای برای تعلیم و تربیت برخوردارند، با وجود این، بهره‌گیری نظام‌مند از این متون در برنامه‌های درسی نیازمند اتخاذ خوانش‌های روش‌مند و تفسیرهای نظری دقیق است. پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این مسئله شکل گرفته است که رویکردهای مختلف هرمنوتیکی چگونه حکایت «موسی و شبان» در مثنوی معنوی را تفسیر می‌کنند و هر یک چه تصویری از انسان فرهیخته برای کاربرست در نظام آموزشی ارائه می‌دهند. این مقاله با روش تفسیر هرمنوتیکی و با بهره‌گیری از تحلیل تطبیقی رویکردها به بررسی سه سنت هرمنوتیکی رمانتیک، فلسفی و انتقادی در مواجهه با این حکایت می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهد که هر یک از این رویکردها دلالت‌های متفاوتی برای تربیت و برنامه درسی به همراه دارند؛ هرمنوتیک رمانتیک بر بازسازی نیت مؤلف و تقدم خلوص درونی بر ظواهر شریعت تأکید می‌کند، هرمنوتیک فلسفی خوانشی مبتنی بر تساهل دینی و معنویت فردی شده ارائه می‌دهد و هرمنوتیک انتقادی، متن را به مثابه پروژه‌ای برای تحول وجودی، گذار از قضاوت به همدلی و تقویت کنشگری اخلاقی در نظر می‌گیرد. در نتیجه، تلفیق این سه بُعد (فهم زمینه‌ای، تفسیر گفت‌وگویی و تحول وجودی) می‌تواند چارچوبی کارآمد برای طراحی برنامه‌های درسی، تربیت معنوی و توسعه حرفه‌ای معلمان فراهم آورد. **کلیدواژه‌ها:** هرمنوتیک، تفسیر متون عرفانی، حکایت موسی و شبان، برنامه درسی، انسان فرهیخته.

— مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد است.
* نویسنده مسئول: bmahram@um.ac.ir

۱. مقدمه

را می‌توان عشق به امر مطلق و تجلی جست‌وجویی درون‌گرایانه و متکی بر شهود برای رسیدن به خداوند دانست. این عشق الهی سالک را قادر می‌سازد تا رنج‌های آزمایشی خداوند را تحمل کرده و حتی از آن‌ها لذت ببرد و قلبش را به محضر الهی برده و او را از زمان جدا سازد (Schimmel, 1975: 4). عارفان در طول تاریخ، تجربیات منحصر به فرد خود را در قالب متونی پیچیده و نمادین به یادگار گذاشته‌اند که هدفشان نه ابراز فضل، بلکه اشتراک‌گذاری دریافت‌ها برای گسترش فهم الهی بوده است. با این حال، زبان رمزآلود، ساختار چندلایه و ماهیت تأویلی این متون، فهم آن‌ها را به چالشی روش‌مند بدل ساخته است. پرسش بنیادین این است که چگونه باید این متون را خواند تا به فهمی معتبر و قابل اتکا دست پیدا کرد؟ تلاش‌هایی برای تحلیل این آثار با روش‌های گوناگون صورت گرفته است، اما همواره یکی از رویکردهای متداول در فهم متون دینی و عرفانی، با تأکید بر فرآیند پویای فهم و عبور از سطح ظاهری، رویکردهای متنوع هرمنوتیکی بوده است.

هرمنوتیک به دلیل تمرکز بر لایه‌های معنایی چندگانه و توجه به بافت متن، امکان دستیابی به فهمی تحول‌آفرین را فراهم می‌آورد. این مقاله با هدف واکاوی و مقایسه رویکردهای هرمنوتیکی به فهم متون عرفانی نگاشته شده است. برای این منظور، ابتدا سه جریان اصلی هرمنوتیک (رمانتیک، فلسفی و انتقادی) تبیین می‌شوند و سپس به منظور نمایش تفاوت‌ها و ظرفیت‌های هر رویکرد، تحلیلی از حکایت «موسی و شبان» در مثنوی معنوی ارائه می‌گردد. در نهایت، نشان داده خواهد شد که چگونه هر رویکرد می‌تواند برای تحلیل مفهومی محوری همچون «انسان فرهیخته» در مثنوی به کار گرفته شود و چه دستاوردهایی برای برنامه‌داری به همراه داشته باشد. با وجود غنای متون عرفانی، استخراج دلالت‌های تربیتی از این متون غالباً با چالش‌های روش‌شناختی مواجه است و خوانش‌های تک‌بعدی مانع از کشف ظرفیت‌های پویای آن‌ها برای نظام آموزشی می‌شود.

مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که چگونه می‌توان با بهره‌گیری از رویکردهای نوین تفسیری از حکایت «موسی و شبان» در مثنوی معنوی (به عنوان نمونه‌ای از غنی‌ترین

منابع متون عرفانی)، قرائت‌هایی روش‌مند ارائه داد که به بازتعریف مفهوم انسان فرهیخته و استخراج الگوهای کاربردی برای نظام آموزشی منجر شود. در واقع، این مقاله در پی پاسخگویی به دو پرسش بنیادین زیر است:

- ۱- خوانش حکایت موسی و شبان بر اساس سه رویکرد متمایز هرمنوتیک رمانتیک، فلسفی و انتقادی، چه ابعادی از مفهوم انسان فرهیخته را آشکار می‌سازد؟
- ۲- هر یک از این خوانش‌های سه‌گانه، چه دلالت‌ها و پیامدهای مشخصی برای برنامه‌درسی به همراه دارد؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای روش تفسیر هرمنوتیکی متن انجام شده است. این روش بر تحلیل و تفسیر یک متن واحد از منظر سنت‌های مختلف هرمنوتیکی استوار است و امکان بررسی نظام‌مند تفاوت‌ها، شباهت‌ها و دلالت‌های معنایی و تربیتی هر رویکرد تفسیری را فراهم می‌سازد. در این چارچوب، حکایت تمثیلی «موسی و شبان» از دفتر دوم *مثنوی معنوی* به عنوان واحد تحلیل انتخاب شده است. انتخاب این متن به دلیل غنای نمادین، تنش‌های الهیاتی و ظرفیت بالای تفسیری آن صورت گرفته است؛ به گونه‌ای که قابلیت مناسبی برای بازنمایی و مقایسه کاربرست سه سنت هرمنوتیکی رمانتیک، فلسفی و انتقادی فراهم می‌آورد.

چارچوب تحلیلی این پژوهش بر پایه سه سنت اصلی هرمنوتیک بنا شد که هر یک منطق تفسیری متمایزی را دنبال می‌کنند؛ در گام نخست، از هرمنوتیک رمانتیک (رویکرد مؤلف‌محور) با تکیه بر آرای شلایرماخر^۱ (۱۹۹۸) و دیلتای^۲ (۱۹۹۶) استفاده شد تا با بهره‌گیری از دور هرمنوتیکی (حرکت رفت و برگشتی میان جزء و کل متن) و بازسازی بافت تاریخی-اجتماعی حیات مولوی به نیت مؤلف در پس متن دست یابد. در گام دوم، هرمنوتیک فلسفی (رویکرد گفت و گو محور) مبتنی بر نظریه گادامر^۳ به کار گرفته شد که

1 Schleiermacher, F.

2 Dilthey, W.

3 Gadamer, H.

فهم را حاصل گفت‌وگوی پویا و امتزاج افق‌ها میان جهان معنایی متن (گذشته) و افق فکری مفسر (حال) می‌داند و پرسش را از مقصود تاریخی مؤلف به پیام امروزی متن تغییر دهد. در نهایت، هرمنوتیک انتقادی (رویکرد متن‌محور و تحول‌گرا) با الهام از قوس هرمنوتیکی ریکور^۱ مبنای تحلیل قرار گرفت که فرآیند تفسیر را در سه مرحله پیوسته شامل تبیین (تحلیل عینی و ساختاری تقابل‌ها)، فهم (درک جهان پیشنهادی متن) و تملک (درونی‌سازی جهان متن برای رسیدن به خودفهمی نوین و تحول وجودی) دنبال کند. فرآیند اجرای پژوهش به این صورت سامان یافت که پس از تبیین مبانی نظری هر سه رویکرد یادشده، حکایت مورد مطالعه با ابزارها و منطق هر یک از آن‌ها خوانش شد تا تمایزات روش‌شناختی آن‌ها در عمل آشکار گردد. در نهایت، یافته‌های به‌دست‌آمده از این خوانش‌ها با مفهوم محوری انسان فرهیخته و دلالت‌های آن برای طراحی و تدوین برنامه درسی پیوند زده شد.

۳. شالوده نظری

همان‌طور که مطرح شد، متون عرفانی به سبب پیچیدگی زبانی، غنای مفهومی و ساختار چندلایه معنایی، همواره از چالش‌برانگیزترین متون در حوزه تحلیل و تفسیر بوده‌اند. از این رو، رویکردهای گوناگونی در مواجهه با این متون به کار گرفته شده‌اند که هر یک، بسته به پیش‌فرض‌های فلسفی، معرفت‌شناختی و زبانی خاص خود، نوع خاصی از فهم را ممکن ساخته‌اند. بررسی رویکردهای تحلیلی هرمنوتیکی به متون عرفانی، افزون بر کمک به درک بهتر جایگاه متن در سنت فکری و فرهنگی، نشان‌دهنده این است که هیچ رویکردی به تنهایی قادر نیست تمامی وجوه این متون را پوشش دهد؛ زیرا متون عرفانی، آمیزه‌ای از تجربه زیسته، رمز و نماد، ساحت‌های تربیتی، روان‌شناختی، فلسفی و زبانی را در خود جای داده‌اند. از این حیث، شناخت رویکردهای مختلف، نه تنها برای انتخاب روش مناسب در تحلیل این متون ضرورت دارد، بلکه امکان مقایسه و نقد آن را نیز فراهم می‌سازد. هر یک از این رویکردها، بسته به تمرکز بر شکل، محتوا یا تجربه زیسته، جنبه‌های

1 Ricoeur, P.

متفاوتی از متون عرفانی را روشن می‌سازد، اما اغلب با محدودیت‌هایی چون تقلیل تجربه شهودی به ساختار زبانی (در رویکردهای ساختاری) یا شهودگرایی بیش از حد (در رویکردهای انسان‌مدار) روبه‌رو هستند. با وجود تنوع این رویکردها، هرمنوتیک به عنوان رویکرد متداول در فهم متون عرفانی به دلیل تمرکز بر فرآیند پویای فهم مورد توجه بیشتری قرار دارد. این رویکرد، برخلاف روش‌های ساختاری که بر تحلیل صوری تأکید دارند، لایه‌های معنایی چندگانه و تأویلی متون عرفانی را با توجه به بافت آن‌ها در بر می‌گیرد و امکان دستیابی به فهمی تحول‌آفرین را فراهم می‌آورد (Gadamer, 2013). چنین ترجیحی – به ویژه برای تحلیل مفهوم انسان فرهیخته در مثنوی معنوی که نیازمند پیوند تجربه زیسته مولوی با افق تربیتی معاصر است – ضروری به نظر می‌رسد، چرا که هرمنوتیک نه تنها توصیف، بلکه دعوتی به سلوک معنوی خواننده است (Kourie, 2009: 238).

هرمنوتیک به عنوان علم و آیین فهم از ابتدا در تفسیر متون مقدس ریشه داشت و به تدریج به حوزه فهم همه متون ادبی و انسانی گسترش یافت. این حوزه بعدها به مبانی روش‌شناختی علوم انسانی و پدیدارشناسی فهم نیز تسری پیدا کرد (پالمر، ۱۳۷۷: ۱۴). نظریه پردازان این حوزه را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: گروهی که به قطعیت معنا و محوریت «نیت مؤلف» باور داشتند (مانند وُلف^۱، شلایرماخر و دیلتای) و گروهی دیگر که خواننده و مفسر را در آفرینش معنا سهیم می‌دانستند (مانند نیچه^۲، هایدگر^۳، گادامر، ریکور) (اعیان‌فرد و دیگران، ۱۴۰۳: ۵).

پیش از آنکه به تبیین و تحلیل رویکردهای مطرح هرمنوتیکی در سه دسته رمانتیک، فلسفی و انتقادی بپردازیم باید عنوان کرد که قلمرو هرمنوتیک گسترده‌تر از این است و در کنار این سه رویکرد اصلی، جریان‌های فکری دیگری چون جریان پساساختارگرایی که با نام اندیشمندانی چون ژاک دریدا^۴ و مفهوم شالوده‌شکنی^۵ پیوند خورده، وجود دارد.

1 Wolf, F.A

2 Nietzsche, F.

3 Heidegger, M.

4 Derrida, J.

5 deconstruction

جریان‌هایی که معتقدند دستیابی به فهم قطعی و نهایی از متن ممکن نیست (آهی و طاهری، ۱۳۹۸: ۱۲۷).

۳-۱. هرمنوتیک رمانتیک (بازیابی نیت مؤلف)

رویکرد هرمنوتیک رمانتیک (بازیابی نیت مؤلف) که با نام متفکرانی چون فردریش شلایرماخر و ویلهلم دیلتای گره خورده است، هرمنوتیک را از انحصار متون مقدس خارج کرد (فیاضی، ۱۳۹۵). هدف غایی در این دیدگاه، بازآفرینی فرآیندهای ذهنی مؤلف است (عبداله پورسنگچی و عسگری یزدی، ۱۴۰۴: ۷). مفسر می‌کوشد با بازسازی فضای تاریخی-اجتماعی و درک زندگی نویسنده به نیت بنیادین او دست یابد (پالمر، ۱۳۷۷: ۱۱۰). فهم در یک «دور هرمنوتیکی» رخ می‌دهد: معنای جزء (کلمه یا اثر) در نسبت با کل (جمله یا زندگی مؤلف) فهمیده می‌شود و برعکس (اعیان‌فرد و دیگران، ۱۴۰۳: ۶). از این منظر، فهم اصیل، تجربه مجدد جهان مؤلف است که از طریق زبان و تجربه مشترک میان مفسر و نویسنده حاصل می‌شود (پیروز و قائمی دیوکلایی، ۱۳۹۱: ۴۳).

۳-۲. هرمنوتیک فلسفی (گفت‌وگوی وجودی با متن)

با اندیشمندانی چون مارتین هایدگر و ب‌ه‌ویژه هانس-گئورگ گادامر، هرمنوتیک از «روش‌شناسی» به «تأملی هستی‌شناسانه بر پدیده فهم» بدل شد (بهرامی و شمشیری، ۱۴۰۰: ۶۶). هایدگر فهم را نه یک ابزار، بلکه شیوه بنیادین وجود انسان دازاین^۱ می‌دانست و به جای ارائه روش به هستی‌شناسی فهم می‌پرداخت (فتحی، ۱۳۸۷: ۱۶۶). گادامر این نگاه را با طرح مفهوم «امتزاج افق‌ها^۲» بسط داد. از نظر او، فهم، یک رویداد زنده و پویا میان افق تاریخی متن (گذشته) و افق فکری مفسر (حال) است (ناصری و دیگران، ۱۳۹۸: ۹۱). متن دیگر یک اُبژه مرده برای کالبدشکافی نیست، بلکه شریک گفت‌وگویی است که پیش‌فرض‌های ما را به چالش می‌کشد و در این فرآیند، معنایی نو متولد می‌شود (Gadamer, 2013: 15).

1 Dasein

2 fusion of horizons

۳-۳. هرمنوتیک انتقادی (تملك جهان متن)

پل ریکور، ضمن تأثر از هایدگر به دنبال ایجاد پلی میان تبیین عینی متن و فهم وجودی آن بوده و معتقد بود ایده روش برای داوری میان تفاسیر نباید نادیده گرفته شود (بهره‌مند و تسلیمی، ۱۴۰۱: ۳۱۳). او تأکید داشت که متن پس از نوشته شدن به واسطه فاصله‌گذاری از نیت مؤلف و زمینه پیدایش خود مستقل می‌شود (بالو، ۱۳۹۹: ۶۴). ریکور فرآیند تفسیر را در قالب یک قوس هرمنوتیکی^۱ و در سه مرحله تعریف می‌کند: نخست، تبیین^۲ (تحلیل عینی و ساختاری متن)، دوم، فهم^۳ (گذار از ساختار به جهان معنایی متن) و سرانجام، تملك^۴ که در آن، خواننده با گشودن خود به روی جهان متن به خودفهمی جدیدی دست می‌یابد و خویشتن را دگرگون می‌سازد (تقوی کوتنائی و دیگران، ۱۳۹۹). در این نگاه، شناخت خویشتن از طریق میانجی‌گری نمادها و استعاره‌های متن محقق می‌شود (بهره‌مند و تسلیمی، ۱۴۰۱: ۳۲۷). از نظر ریکور رابطه نوشتار-خواندن با رابطه گفتار-پاسخ متفاوت است و نمی‌توان آن را به سادگی به صورت یک رابطه گفت‌وگویی مستقیم فهم کرد. در قیاس با دیدگاه گادامر که فهم را در افق گفت‌وگو و امتزاج افق‌ها تبیین می‌کند، ریکور بر نوعی فاصله‌مندی متن از نیت مؤلف تأکید دارد. از این منظر، خواندن، فقط گفت‌وگو با نویسنده از طریق اثر او نیست، زیرا متن نوشتاری پس از تولید از قصد مؤلف مستقل شده و امکان گشودن جهان معنایی جدید را می‌یابد (Ricoeur, 1981: 108).

ریکور با تمایز میان گفتار و نوشتار، معتقد بود متن نوشتاری از نیت مؤلف مستقل می‌شود و جهان خود را پیش روی خواننده می‌گشاید (ریکور، ۱۳۸۶: ۲۴۵). رویکرد او با تلفیق تحلیل ساختاری و تفسیر وجودی، ابزاری کارآمدی برای رمزگشایی متون سرشار از استعاره و نماد (مانند مثنوی) را فراهم می‌کند.

1 hermeneutic arc

2 explanation

3 understanding

4 appropriation

۳-۴. خوانش مثنوی معنوی با رویکردهای هرمنوتیک

در این مقاله به عنوان نمونه، حکایت «موسی و شبان» از مثنوی معنوی با بهره‌گیری از رویکردهای هرمنوتیکی رمانتیک، فلسفی و انتقادی مورد تحلیل قرار گرفته است تا از یک سو تفاوت‌های روش‌شناختی این رویکردها در فهم متون عرفانی تبیین شود و از سوی دیگر، ظرفیت آن‌ها در تفسیر مفهوم انسان فرهیخته از دیدگاه مولوی و دلالت‌های آن برای برنامه‌درسی مورد بررسی قرار گیرد.

۳-۴-۱. خوانش حکایت با رویکرد هرمنوتیک رمانتیک

مبنتی بر اصول هرمنوتیک رمانتیک، هدف غایی ما در اینجا نه تفسیر متن بر اساس دغدغه‌های امروزی، بلکه بازآفرینی و تجربه مجدد فرآیندهای ذهنی مؤلف است؛ بنابراین، پرسش محوری این است که مولوی با روایت این داستان چه نیتی در سر داشت و این حکایت، بازتاب کدام یک از تجربیات زیسته، دغدغه‌های درونی و تلاطم‌های فکری-اجتماعی اوست؟ برای پاسخ به این پرسش باید با ابزارهای این رویکرد، یعنی رجوع به زندگی مؤلف و درک دور هرمنوتیکی، به جهان او سفر کنیم.

۳-۴-۱-۱. مناظره عشق و شریعت در جهان مولوی (بازسازی بستر تاریخی)

به منظور فهم دقیق نیت مولوی، نخست باید به بستر تاریخی و فرهنگی قرن هفتم بازگردیم؛ عصری که نزاع میان فقهای قشری‌نگر و عارفان تجربه‌گرا به اوج خود رسیده بود. از یک سو، فقها و متکلمان بر رعایت دقیق ظواهر شریعت و تنزیه مطلق خداوند از هرگونه شباهت به مخلوقات تأکید داشتند. از سوی دیگر، عارفانی چون مولوی -به ویژه پس از انقلاب روحی ناشی از دیدار شمس تبریزی- عشق را جوهره دین و معیار نهایی ارتباط با امر مطلق می‌دانستند. حکایت «موسی و شبان» در چنین بستری خلق می‌شود و در واقع، بیانیه تمثیلی مولوی در دفاع از اصالت تجربه درونی و عاشقانه در برابر عبادت تقلیدی و صورت‌گرایانه است. شخصیت‌های این حکایت، نمادهایی از این نزاع تاریخی هستند: موسی (ع) در این داستان، نه در جایگاه پیامبر اولوالعزم، بلکه در مقام نماینده عقل جزئی و شریعت ظاهری ظاهر می‌شود. او نماد فقیه یا متکلمی است که با ترازوی آداب و الفاظ، به سنجش ایمان

می پردازد. شبان، در مقابل، تجسم عشق صادقانه و بی پیرایه است؛ عارفی که زبانش الکن، اما قلبش شعله‌ور است. او نماینده همان «سیر عارف» است که به تعبیر خود مولوی، راهی فراتر از «سیر زاهد» می‌پیماید.

۳-۴-۱-۲. تجلی نیت مؤلف در کلام شخصیت‌ها

با به کار بستن دور هرمنوتیکی، می‌بینیم که هر جزء از این حکایت (ابیات و کنش‌ها) در خدمت کل نیت مولوی (دفاع از دین‌ورزی عاشقانه) قرار دارد؛ نخست، مولوی زبان چاپلوسانه و کفرآمیز شبان را با جزئیاتی دقیق توصیف می‌کند تا عمق سادگی و صمیمیت او را بنمایاند.

دید موسی یک شبانی را به راه	کو همی گفت ای گزیننده اله
تو کجایی تا شوم من چاکرت	چارقت ^۱ دوزم، کنم شانه سرت
دستکت بوسم، بمالم پایکت	وقت خواب آید، برویم جایکت

(مولوی، ۱۳۷۸، دفتر دوم: ۲۶۱)

این الفاظ در ترازوی شریعت، کفر محض است. واکنش تند موسی دقیقاً همان واکنشی است که یک فقیه ظاهری در زمانه مولوی از خود نشان می‌داد. موسی با خشم، شبان را به ارتداد متهم می‌کند و این همان صدای علم تقلیدی است که مولوی آن را وبال جان^۲ می‌دانست:

این چه ژاژ است چه کفر است و قُشار؟	پنبه‌ای اندر دهان خود فشار
------------------------------------	----------------------------

(همان)

^۱ نوعی کفش روستایی

^۲

علم تقلیدی وبال جان ماست	عاریه است و ما نشسته کان ماست
--------------------------	-------------------------------

(همان: ۲۸۷)

اوج بازآفرینی جهان ذهنی مولوی در بخش بعدی داستان رخ می‌دهد: وحی خداوند به موسی. این وحی، اعلام موضع نهایی مولوی و آشکارترین پنجره به سوی نیت اوست. خداوند، موسی را به دلیل خاموش کردن آتش درون شبان سرزنش می‌کند و معیار خود را نه «صورت» بلکه «معنا» و «سوز درون» اعلام می‌دارد. این همان تحول روحی است که خود مولوی پس از دیدار شمس تجربه کرد و عبادت را نه از سر بیم^۱، بلکه جلوه‌ای از محبت یافت.

وحی آمد سوی موسی از خدا	بنده ما را ز ما کردی جدا
تو برای وصل کردن آمدی	یا خود از بهر بریدن آمدی؟
ما برون را ننگریم و قال را	عاشقان را ملت و مذهب خداست

(همان: ۲۶۳)

در این ابیات، مولوی نیت اصلی خود را آشکار می‌سازد: تفکیک میان دین عشق و دین شریعت. او نشان می‌دهد که از منظر الهی، صداقت یک قلب عاشق، حتی اگر با زبانی ناقص بیان شود بر عبادات عالمانه‌ای که از سوز عشق تهی است، برتری دارد.

۳-۴-۱. حکایت به مثابه بازتاب حیات درونی مولوی

از منظر هرمنوتیک رمانتیک، حکایت «موسی و شبان» یک مفهوم انتزاعی نیست، بلکه تجسم زیسته آرمان‌های مولوی و بازتاب مستقیم کشمکش‌های درونی و بیرونی اوست. این حکایت، دفاعیه‌ای است در برابر منتقدان قشری‌نگری که سلوک عاشقانه او و یارانش را برنمی‌تافتند. فهم این حکایت تنها زمانی کامل می‌شود که مفسر بتواند با غرق شدن در جهان متن، لحظه‌ای جهان را از چشمان مولوی ببیند و دغدغه او برای اثبات حقانیت «عشق» را باز تجربه کند. در این نگاه، «انسان فرهیخته» مطلوب مولوی، نه موسی شریعتمدار، بلکه

آن ز عشق جان دوید و این ز بیم عشق کو و بیم کو؟ فرقی عظیم

(همان: ۸۶۱)

شبان عاشق پیشه است؛ انسانی که شاید زبانش قاصر باشد، اما تمام هستی‌اش با آتش عشق به امر مطلق گره خورده است.

۳-۴-۲. خوانش حکایت با رویکرد هرمنوتیک فلسفی

هرمنوتیک فلسفی ماهیت فهم را از یک کاوش باستان‌شناسانه برای کشف «نیت مؤلف» به یک مواجهه وجودی میان خواننده و متن تغییر می‌دهد. در این دیدگاه که گادامر آن را نظریه پردازی کرده است، متن یک اُبژه تاریخی برای بازسازی نیست، بلکه یک «تو» (Thou) و شریک گفت‌وگویی است که پیش‌فرض‌ها و افق دید ما را به چالش می‌کشد. فهم، حاصل «امتزاج افق‌ها» است؛ یعنی تلاقی میان جهان معنایی متن و جهان معنایی خواننده معاصر؛ بنابراین، پرسش محوری در اینجا دیگر این نیست که مولوی چه نیتی داشت؟ بلکه این است: حکایت موسی و شبان امروز -در افق تاریخی و فرهنگی ما- چه پیامی برایمان دارد و چگونه می‌تواند به خودفهمی عمیق‌تر ما یاری رساند؟

۳-۴-۲-۱. پیش‌فرض‌های مفسر در مواجهه با متن (شناسایی افق خواننده معاصر)

برای آغاز این گفت‌وگو، نخست باید افق فکری انسان امروز را بشناسیم. ما به عنوان انسان‌های قرن بیست و یکم با مجموعه‌ای از پیش‌دانسته‌ها، پرسش‌ها و دغدغه‌ها به سراغ مثنوی می‌رویم که با جهان مولوی تفاوت‌های بنیادین دارد. مفاهیمی چون پلورالیسم دینی و فرهنگی^۱، اصالت فردی^۲ و در نهایت توجه به انگیزه‌های درونی افراد، فراتر از رفتار ظاهری آن‌ها. نمی‌توان اینها را بازتاب‌دهنده همه دیدگاه‌ها دانست، اما می‌توان آن را بیانگر نگرش بخشی از نسل امروز تلقی کرد و از همین منظر به متن نگریست.

۳-۴-۲-۲. معنای نو در تلاقی گذشته و حال (گفت‌وگوی دو افق)

۱ به معنای عام آن، یعنی پذیرش دیدگاه‌های گوناگون افراد در رسیدن به حقیقت

۲ ارزش‌گذاری تجربه شخصی و صادقانه در برابر تقلید کورکورانه

وقتی حکایت «موسی و شبان» با افق معنایی ما برخورد می‌کند، یک گفت‌وگوی پویا آغاز می‌شود. متن، پیش‌فرض‌های ما را به پرسش می‌گیرد و ما نیز با پرسش‌های خود، متن را به سخن گفتن دوباره وامی‌داریم. از دل این امتزاج افق‌ها، معنایی تازه متولد می‌شود که نه صرفاً متعلق به مولوی است و نه کاملاً ساخته ذهن ما، بلکه محصول این رویداد زنده است. در افق دید مولوی، این حکایت دفاعیه‌ای درون دینی از طریقت عرفانی در برابر شریعت فقهی بود. اما در گفت‌وگو با افق امروز ما، این حکایت به بیانیه‌ای قدرتمند در باب پلورالیسم و رواداری دینی تبدیل می‌شود. عتاب خداوند به موسی، دیگر صرفاً یک تذکر درون‌گفتمانی نیست، بلکه نقدی است بر هرگونه انحصارطلبی در مسیر حقیقت.

یا خود از بهر بریدن آمدی؟	تا توانی پا منه اندر فراق
لَبَغْضُ الْأَشْيَاءِ عِنْدِي لِلطَّلَاقِ	

(همان)

این ابیات برای خواننده معاصر، دعوتی است به فراتر رفتن از مرزهای تنگ عقیدتی و احترام به مسیرهای فردی و متنوعی که انسان‌ها برای ارتباط با امر متعالی انتخاب می‌کنند. زبان کفرآمیز شبان در افق دید ما نه به عنوان یک خطای الهیاتی، بلکه به عنوان نماد «اصالت وجودی» خوانده می‌شود. در جهانی که ریاکاری و تظاهر به دین‌داری هنوز مورد ابتلاست، کلمات خام و ناشیانه شبان به دلیل صداقت بی‌نظیرش، ارزشی بی‌بدیل می‌یابند. وحی خداوند نیز این خوانش را تأیید می‌کند.

ما درون را بنگریم و حال را	ما زبان را ننگریم و قال را
گر چه گفت لفظ ناخاضع رود	ناظر قلبیم اگر خاشع بود

(همان)

این ابیات نیز در گفت‌وگو با دغدغه‌های انسان معاصر به اصلی بنیادین برای قضاوت‌های اخلاقی و اجتماعی تبدیل می‌شود: ارزش هر کنش انسانی در حال و نیت صادقانه آن نهفته است، نه در انطباق ظاهری‌اش با قال و قوانین از پیش تعیین شده.^۱

در درون کعبه رسم قبله نیست	چه غم از غواص را پاچيله ^۲ نیست؟
ملت عشق از همه دین‌ها جداست	عاشقان را ملت و مذهب خداست

(همان)

مفهوم ملت عشق که مولوی در این جا مطرح می‌کند در افق دید ما معنایی فراتر از یک مکتب عرفانی می‌یابد. این مفهوم با جست‌وجوی انسان سرگشته معاصر برای یافتن معنویت فردی در برابر دین نهادینه شده پیوند می‌خورد. بیت ملت عشق برای ما دیگر صرفاً توصیف جایگاه عارفان نیست؛ بلکه دعوتی است به کشف یک ارتباط شخصی، مستقیم و بی‌واسطه با هستی که در چارچوب هیچ مذهب و آیینی محدود نمی‌شود. این همان معنویتی است که انسان امروز در پی آن است.

۳-۴-۲-۳. مثنوی به مثابه متنی کلاسیک و همیشه زنده

از منظر هرمنوتیک فلسفی، حکایت «موسی و شبان» دیگر یک داستان تاریخی با معنایی ثابت و منجمد نیست. این متن، یک شریک گفت‌وگوی زنده است که قدرت پایان‌ناپذیرش را در توانایی سخن گفتن با هر عصری نشان می‌دهد. معنای این حکایت، نه در نیت مولوی در قرن هفتم و نه در ذهن خواننده امروزی، بلکه در فضای بینابینی این گفت‌وگوی پویا خلق می‌شود. هر نسلی با پرسش‌ها و پیش‌فرض‌های خود به سراغ این متن می‌آید و خوانشی نو از آن ارائه می‌دهد.

۱ مصداق حدیث شریف نبوی که انما الاعمال بالنیات

۲ کفشی که برای کوبیدن برف به پا می‌کنند.

۳-۴-۳. خوانش حکایت با رویکرد هرمنوتیک انتقادی

هرمنوتیک پل ریکور با ارائه مدلی جامع، می‌کوشد تا شکاف میان تحلیل ساختاری و عینی متن (تبیین) و فهم وجودی و تحول‌آفرین آن (تأویل) را پر کند. از نظر او، فهم عمیق یک متن غنی و نمادین همچون مثنوی، مستلزم پیمودن یک «قوس هرمنوتیکی» است. این قوس از تحلیل عینی و ساختاری متن آغاز می‌شود به درک جهان معنایی آن می‌رسد و در نهایت به مرحله وجودی تملک ختم می‌شود؛ جایی که خواننده جهان متن را از آن خود کرده و به واسطه آن به خودفهمی جدیدی دست می‌یابد؛ بنابراین، پرسش محوری در این رویکرد، ترکیبی و چندلایه است. متن حکایت «موسی و شبان» از طریق کدام ساختارهای زبانی و نمادین، یک جهان ممکن را پیش روی ما می‌گشاید و ما چگونه می‌توانیم با تملک این جهان، خویشتن خویش را دگرگون کنیم؟

۳-۴-۳-۱. تحلیل عینی و ساختاری متن (تبیین)

در این مرحله، ما موقتاً از نیت مؤلف و پیش فهم‌های خود فاصله می‌گیریم و متن را همچون یک اُبژه مستقل با ساختاری مشخص تحلیل می‌کنیم. هدف، رمزگشایی از سازوکارهای درونی متن است که معنا را تولید می‌کنند. حکایت دارای یک ساختار روایی سه‌بخشی است: گفت‌وگوی شبان و مواجهه اولیه موسی؛ عتاب و طرد شبان توسط موسی و نهایتاً وحی خداوند به موسی و بازگشت او برای دلجویی از شبان. این ساختار، یک الگوی بحران و گشایش را به نمایش می‌گذارد. منطق روایی حکایت بر پایه مجموعه‌ای از تقابل‌های دوگانه استوار است که تنش دراماتیک داستان را شکل می‌دهند: نیایش شبان صورت کفرآمیز دارد، اما نیتش (معنا) سرشار از عشق است:

گر خطا گوید و را خاطی مگو	ور بود پر خون شهید، آن را مشو
خون شهیدان را ز آب اولی‌تر است	این خطا از صد صواب اولی‌تر است

(همان)

تفسیر هرمنوتیکی حکایت «موسی و شبان» و ... | رضائی اترآباد و همکاران | ۴۳۷

موسی به قال یا ظاهر کلام شبان نگاه می‌کند، اما خداوند به باطن و حال او توجه دارد:

چند ازین الفاظ واضمار و مجاز سوز خواهم سوز با آن سوز ساز
(همان)

موسی در اینجا در حالی نماینده شریعت است که شبان، نماینده ملت عشق و طریقت است.

موسیا آداب‌دانان دیگرند سوخته جان و روانان دیگرند
(همان)

کلمات و اشیا در این حکایت نیز کارکردی نمادین دارند. چارق و شانه نه ابزارهایی واقعی، بلکه نمادهایی از خدمت خالصانه و عشق تجسم‌یافته هستند. در مقابل، کلام موسی نماد قانون و نظم بیرونی است.

۳-۴-۴. کشف جهان متن (فهم)

پس از تحلیل ساختارها، اکنون از سطح متن عبور کرده و به «جهان ممکن» که این ساختارها پیشروی ما می‌کشایند، وارد می‌شویم. این جهان، یک طرح پیشنهادی برای نگرستن به واقعیت است. جهان حکایت موسی و شبان دارای ویژگی‌های زیر است:

جهانی که در آن حقیقت در باطن امور نهفته است؛ در این جهان، ارزش واقعی هر چیز نه در ظاهر آن، بلکه در حقیقت درونی آن است. خداوند در این جهان، نه یک قانون‌گذار سخت‌گیر، بلکه معشوقی است که به سوز دل بیش از رعایت آداب دعا اهمیت می‌دهد. جهانی که در آن زبان انسان برای توصیف امر متعالی ناکافی است؛ این جهان نشان می‌دهد که هر تلاشی برای به بند کشیدن اوصاف خداوند در قالب الفاظ و تعاریف بشری، محکوم به شکست است. کلام شبان و حتی کلام موسی، هر دو در برابر حقیقت الهی ناقص‌اند. خداوند به موسی می‌فرماید:

هر کسی را سیرتی بنهاده‌ایم هر کسی را اصطلاحی داده‌ایم
در حق او مدح و در حق تو ذم در حق او شهد و در حق تو سم
(همان)

و جهانی که در آن عشق نیروی وحدت‌بخش و معیار نهایی است؛ قهرمان نهایی این جهان، نه موسی پیامبر، بلکه شبان عاشق است. در این جهان، ملت عشق بر تمامی دین‌ها و آیین‌های ظاهری برتری دارد و راه رسیدن به حقیقت، نه از طریق عقل و استدلال، بلکه از طریق تسلیم عاشقانه است.

۳-۴-۵. زیستن در جهان متن (تملک)

این مرحله، اوج قوس هرمنوتیکی و هدف نهایی تفسیر است. در اینجا، خواننده دعوت می‌شود که از جایگاه یک ناظر بیرونی خارج شده و جهان متن را از آن خود کند. این تملک، به یک تحول وجودی و خودفهمی جدید می‌انجامد. خواندن این حکایت دیگر یک فعالیت شناختی نیست، بلکه به یک پروژه وجودی برای بازسازی خویشتن بدل می‌شود: خواننده با تملک جهان این متن، می‌آموزد که در مواجهه با دیگران، از قضاوت بر اساس قال (گفتار و رفتار ظاهری) به سوی فهم حال (نیت و وضعیت درونی) حرکت کند. او یاد می‌گیرد که پشت هر رفتار به ظاهر نادرست، ممکن است نیتی صادقانه یا دردی پنهان وجود داشته باشد. این حکایت، الگویی برای اخلاق همدلانه به دست می‌دهد. خواننده در فرآیند تملک به کشف شبان درونی خود فراخوانده می‌شود؛ یعنی همان بخش از وجودش که ساده، بی‌پیرایه و سرشار از عشقی اصیل است، اما شاید نتواند خود را در قالب‌های مقبول اجتماعی و دینی بیان کند. متن به او می‌آموزد که این بخش از وجود خود را سرکوب نکند و به آن ارج نهد. تملک نهایی زمانی رخ می‌دهد که پیام متن به یک کنش در زندگی روزمره تبدیل شود. خواننده با تأمل در عتاب خداوند به موسی که برای وصل آمده‌ای نه جدایی، این اصل را در روابط انسانی خود به کار می‌گیرد. او

می‌کوشد در خانواده، محیط کار و جامعه، عاملی برای وصل (ایجاد پیوند، تفاهم و آشتی) باشد، نه عاملی برای فصل (ایجاد جدایی، تفرقه و قضاوت).

۳-۴-۶. حکایت به مثابه طرحی برای زیستن

از منظر هرمنوتیک انتقادی، حکایت «موسی و شبان» نه صرفاً بازتاب جهان مولوی و نه تنها شریکی برای گفت‌وگوی امروزی است؛ بلکه یک پروژه وجودی و جهانی ممکن برای زیستن است. این متن، نقشه راهی برای «شدن» به دست می‌دهد. قدرت این حکایت در توانایی آن برای آفرینش جهانی جایگزین است؛ جهانی که در آن، زیستن بر مدار عشق، همدلی و اصالت، نه یک رؤیای دور، بلکه امکانی دست‌یافتنی است. «انسان فرهیخته» در این خوانش، کسی است که این قوس هرمنوتیکی را تا انتها پیموده و با تملک جهان متن، خویش را دگرگون ساخته است.

جدول ۱. مقایسه سه رویکرد هرمنوتیک در حکایت موسی و شبان

وجه مقایسه	هرمنوتیک رمانتیک	هرمنوتیک فلسفی	هرمنوتیک انتقادی
پرسش محوری	مولوی از بیان این حکایت چه مقصودی داشت؟	این حکایت امروز به ما چه می‌گوید؟	این حکایت چه جهان‌های ممکن را پیشنهاد می‌دهد و چگونه می‌توان در آن زیست؟
نقش مؤلف	هدف، بازسازی دقیق جهان ذهنی و نیت اوست.	متن از نیت مؤلف رها شده و استقلال می‌یابد.	نقطه عزیمت است، نه مقصد نهایی. نیت مؤلف مهم است؛ اما معنای متن به آن محدود نمی‌شود.
نقش خواننده	بازآفریننده و باستان‌شناس روح. او می‌کوشد جهان مؤلف را باز تجربه کند.	شریک گفت‌وگو. او با پیش‌فرض‌های خود وارد مکالمه با متن می‌شود.	کنشگر تحول‌خواه. او متن را تحلیل، فهم و در نهایت تملک می‌کند تا خود را تغییر دهد.
جایگاه معنای متن	ثابت و تاریخی. معنا در جهان زیسته مؤلف در قرن هفتم ریشه دارد.	پویا و سیال. معنا در «امتزاج افق‌ها»ی متن و خواننده در هر عصر خلق می‌شود.	یک «پروژه» و «پتانسیل». معنا، طرحی برای زیستن است که خواننده آن را محقق می‌سازد.

ادامه جدول ۱.

هرمنوتیک مقایسه	هرمنوتیک رمانتیک	هرمنوتیک فلسفی	هرمنوتیک انتقادی
پیام اصلی حکایت	دفاعیه مولوی از «عشق عرفانی» در برابر «شریعت فقهی» زمانه‌اش.	بیانیه‌ای فراتاریخی در باب «پلورالیسم دینی»، «اصالت فردی» و «معنویت مدرن»	نقشه راهی برای «تحول وجودی»؛ گذار از قضاوت به همدلی و تبدیل شدن به عامل وصل در روابط.
غایت نهایی تفسیر	رسیدن به فهم همدلانه و اصیل تاریخی.	رسیدن به خودفهمی مداوم و معاصر.	رسیدن به خودفهمی نوین از طریق دگرگونی عملی.

۴. تحلیل مفهوم انسان فرهیخته در مثنوی مولوی از منظر رویکردهای هرمنوتیکی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی

پس از واکاوی سه خوانش متمایز از حکایت موسی و شبان، اکنون می‌توان به پرسش کانونی این پژوهش بازگشت: هر یک از این رویکردهای هرمنوتیکی چه تصویری از «انسان فرهیخته» به عنوان غایت تعلیم و تربیت ترسیم می‌کنند و این تصویر چه دلالت‌های مشخصی برای اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و نقش معلم در برنامه درسی به همراه دارد؟

مفهوم «انسان فرهیخته» در مثنوی یک مقوله ایستا نیست، بلکه الگویی پویا از کمال انسانی است که در هر رویکرد هرمنوتیکی، ابعاد متفاوتی از آن برجسته می‌شود. در ادامه، دلالت‌های تربیتی هر رویکرد به تفکیک و با جزئیات بیشتر بررسی می‌شود.

۴-۱. انسان فرهیخته از منظر هرمنوتیک رمانتیک و برنامه درسی مبتنی بر میراث معنوی

در افق هرمنوتیک رمانتیک، انسان فرهیخته کسی است که توانسته باشد جهان ذهنی و معنوی عارفان بزرگ را با همدلی عمیق بازآفرینی کند. غایت تربیت در این نگاه، «اصالت معنوی» و پیوند وجودی با سنت عرفانی است؛ چنان‌که در خوانش رمانتیک از حکایت آشکار شد، شبان عاشق، تجسم انسانی است که خلوص درون و سوز دل را بر آداب ظاهری مقدم می‌شمرد و بنابراین، انسان فرهیخته نه محصول آموزش‌های رسمی صرف،

بلکه نتیجه سلوکی درونی است که از خلال غوطه‌وری در متون اصیل و تجربه زیست شده عارفان حاصل می‌شود. دلالت‌های این نگاه برای برنامه‌درسی را می‌توان چنین برشمرد: هدف غایی، پرورش انسان میراث‌بانی است که با درک عمیق زمینه‌های تاریخی و زیست‌جهان مؤلف، اصالت معنوی را حفظ و منتقل کند. محتوا بر متون دست اول عرفانی همچون مثنوی، زندگی‌نامه‌ها، شرح احوال عارفان و تحلیل تاریخی زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی پیدایش آثار متمرکز است و باید به گونه‌ای سازمان یابد که دانش‌آموز بتواند «جزء» (ابیات و واژگان) را در پرتو «کل» (زندگی مؤلف و روح زمانه) فهم کند.

در روش یاددهی-یادگیری، معلم در نقش «مفسر خبره» با روش‌هایی نظیر شرح‌نویسی، روایت‌گری تاریخی و بازسازی تجربیات زیسته مؤلف، دانش‌آموزان را در مسیر بازآفرینی همدلانه همراهی می‌کند و فرآیند یادگیری به یک سفر درون‌نگرانه فردی و عمدتاً تأملی بدل می‌شود.

معلم به مثابه «باستان‌شناس روح» نه تنها به متن، بلکه به زندگی و زمانه مؤلف احاطه دارد و پلی میان جهان گذشته و ذهن دانش‌آموز ایجاد می‌کند و دانش‌آموز نیز «تجربه‌گر همدلی» است که می‌کوشد از طریق تخیل تاریخی و عاطفی، خود را در موقعیت مؤلف قرار دهد و روح حاکم بر متن را از آن خود کند. این رویکرد به انتقال عمیق میراث فرهنگی و پرورش انسان‌هایی با هویت معنوی مستحکم می‌انجامد و اگر به تنهایی به کار رود، ممکن است به محافظه‌کاری، گذشته‌گرایی افراطی و بی‌توجهی به نیازهای زمان حال بینجامد. استعاره مناسب برای برنامه‌درسی در این نگاه «موزه تعاملی» است که در آن آثار اصیل در بستری بافت‌دار و زنده به نمایش گذاشته می‌شوند و اما صرفاً برای تماشا و فهم تاریخی هستند. بدین سان، هرمنوتیک رمانتیک در خوانش مثنوی، تربیت انسان فرهیخته را به بازآفرینی جهان زیسته عارفان پیوند می‌زند و هدف اصلی آن، پرورش انسانی است که بتواند با همدلی عمیق، جهان ذهنی و تاریخی مولوی را بازسازی کند تا به اصالت معنوی دست یابد.

معلم نقش مفسر خبره و بازآفرین را ایفا می‌کند و آموزش بیشتر با شرح‌نویسی، توضیح تاریخی و بازسازی تجربیات همراه است و محتوا بر زندگی‌نامه‌ها، حکایات تاریخی و

رنج‌ها و تجربه‌های شخصی مولوی متمرکز می‌شود. پیامد این شیوه، انتقال عمیق میراث فرهنگی و پرورش انسان‌هایی مقاوم در برابر بحران‌هاست، هرچند ممکن است به محافظه‌کاری و تمرکز بیش از حد بر گذشته بینجامد. برنامه درسی در این نگاه شبیه موزه‌ای است که آثار اصیل را در ویتروینی بافت‌دار در معرض تماشا قرار می‌دهد.

۴-۲. انسان فرهیخته از منظر هرمنوتیک فلسفی و برنامه درسی گفت‌وگومحور خوانش فلسفی حکایت، تصویری کاملاً متفاوت از انسان فرهیخته ارائه می‌دهد. در این خوانش، شبان نه یک شخصیت تاریخی، بلکه نمادی از «اصالت وجودی» و «معنویت فردی» است که در گفت‌وگو با دغدغه‌های معاصر (کثرت‌گرایی، رواداری و جست‌وجوی معنویت شخصی) معنا می‌یابد. در این افق، انسان فرهیخته کسی است که همواره در حال «خودفهمی مداوم» از طریق گفت‌وگوی پویا با سنت و بازاندیشی پیش‌فرض‌های خویش است. دلالت‌های این نگاه برای برنامه درسی را می‌توان چنین برشمرد: هدف غایی، پرورش «انسان گفت‌وگومحور» است که توانایی درک دیگری، رواداری فکری و بازاندیشی انتقادی در باورهای خود را دارد. محتوا از حکایات مثنوی آغاز می‌شود، اما به سرعت به مسائل معاصر پیوند می‌خورد؛ مفاهیمی چون «ملت عشق» در کنار مباحثی مانند کثرت‌گرایی دینی، عدالت اجتماعی، بحران‌های زیست‌محیطی و اضطراب وجودی انسان مدرن قرار می‌گیرد و این محتوا ثابت نیست، بلکه بسته به پرسش‌های نوظهور دانش‌آموزان، بازآفرینی می‌شود.

روش یاددهی-یادگیری در قالب «حلقه‌های گفت‌وگو»، مباحثه سقراطی و دیالکتیک گروهی رخ می‌دهد؛ معلم پرسش‌هایی باز و چالش‌برانگیز طرح می‌کند تا امتزاج افق‌ها میان متن کهن و ذهن دانش‌آموز معاصر تسهیل شود و کلاس درس به «کافه فلسفه» ای تبدیل می‌شود که در آن، مولوی و دانش‌آموز قرن بیست و یکمی بر سر یک میز به گفت‌وگو نشسته‌اند. در این فضا، معلم «تسهیل‌گر گفت‌وگو» است، نه منتقل‌کننده حقیقت نهایی؛ او فضایی امن برای بیان دیدگاه‌های متفاوت ایجاد می‌کند و پیش‌فرض‌های دانش‌آموزان را با پرسش‌های هدفمند به چالش می‌کشد. دانش‌آموز نیز «مشارکت‌کننده فعال» و هم‌آفرین معناست؛ او دیگر دریافت‌کننده منفعل نیست، بلکه با پیش‌دانسته‌ها و

تجربه زیسته خود در خلق تفسیری نو از متن سهیم است. این رویکرد، برنامه درسی را انعطاف‌پذیر، روزآمد و عمیقاً معنادار برای زندگی دانش‌آموز می‌کند و پرورش تفکر انتقادی، رواداری و خودآگاهی از ثمرات آن است؛ با این حال، تأکید بیش از حد بر سیالیت معنا ممکن است به نسبی‌گرایی مطلق و از دست رفتن هرگونه معیار برای سنجش تفاسیر معتبر از نامعتبر بینجامد.

۴-۳. انسان فرهیخته از منظر هرمنوتیک انتقادی و برنامه درسی تحول‌گرا

هرمنوتیک انتقادی ریکور با طرح قوس سه‌مرحله‌ای خود، کامل‌ترین تصویر از انسان فرهیخته را به دست می‌دهد: انسانی که از خواننده منفعل به «کنشگر تحول‌گرا» بدل می‌شود. در این خوانش، شبان نه فقط الگویی برای فهم تاریخی یا گفت‌وگوی معاصر، بلکه «پروژه‌ای برای زیستن» و نقشه‌راهی برای «شدن» است. پیمودن مراحل تبیین و فهم و تملک، دانش‌آموز را از سطح تحلیل عینی متن به دگرگونی وجودی و کنش اخلاقی در جهان واقعی رهنمون می‌سازد و انسان فرهیخته در این نگاه، کسی است که متن را زیسته و به عمل درآورده است. دلالت‌های این رویکرد برای برنامه درسی را می‌توان چنین برشمرد: هدف غایی، پرورش «انسان تحول‌یافته و کنشگر اخلاقی» است که آموزه‌های متن را به عمل در زندگی فردی و اجتماعی تبدیل می‌کند و گذار از «مقام موسی» (قضاوت‌گر) به «پیام‌وحی» (همدلی و وصل) نمونه‌ای از این تحول است. محتوای برنامه درسی، لایه‌های چندگانه معنا را در بر می‌گیرد؛ از تحلیل ساختاری نمادها و تقابل‌ها (تبیین) تا کشف جهان‌های ممکن معنایی (فهم) و در نهایت، پروژه‌های عملی برای درونی‌سازی و تملک. برای مثال، پس از تحلیل تقابل «قال و حال» در حکایت از دانش‌آموزان خواسته می‌شود پروژه‌ای طراحی کنند که در آن، مصادیق این تقابل را در محیط پیرامون خود شناسایی و برای پرورش «حال» در ارتباطاتشان تمرین کنند.

روش یاددهی-یادگیری نیز یک «سفر وجودی» سه مرحله‌ای است که با هدایت معلم به عنوان «مربی» انجام می‌شود: در مرحله تبیین، از روش‌های تحلیل متن، نمادشناسی و بررسی ساختار روایی استفاده می‌شود؛ در مرحله فهم، پرسش‌های تأملی و گفت‌وگوهای عمیق برای کشف دلالت‌های متن به کار گرفته می‌شوند و در مرحله تملک از روش‌های

ایفای نقش، پروژه‌های اجتماعی، نگارش روایت شخصی و تمرین‌های عملی همدلی و کنشگری استفاده می‌شود. بدین ترتیب، کلاس درس به «آزمایشگاه وجودی» بدل می‌شود که در آن، متن نه فقط تحلیل، بلکه تجربه و زیسته می‌شود. در این فضا، معلم «مربی و راهنمای تحول» است؛ او فرآیند قوس هرمنوتیکی را برای دانش‌آموز تسهیل می‌کند، او را در مراحل تحلیل همراهی می‌کند و در نهایت از او می‌خواهد که جهان متن را در زندگی خود محقق سازد. معلم خود نیز باید الگویی از این تحول باشد. دانش‌آموز نیز «کنشگر تحول‌خواه» است؛ او از یک مفسر صرف به عاملی تبدیل می‌شود که با تملک جهان متن، سبک زندگی، نگرش‌ها و روابط خود را دگرگون می‌سازد و در جامعه نیز اثر می‌گذارد. این رویکرد جامع‌ترین و عمیق‌ترین دستاوردها را دارد: تلفیق نظر و عمل، پرورش سواد تحلیلی، همدلی، عاملیت اخلاقی و تحول شخصیتی. با این حال، پیچیدگی روش و نیاز به تخصص بالای معلم برای هدایت هر سه مرحله از چالش‌های اصلی آن است و اجرای ناقص این الگو ممکن است به التقاط‌گرایی سطحی بینجامد.

جدول ۲. رویکردهای هرمنوتیکی به انسان فرهیخته مولوی و دستاوردهای آن برای برنامه درسی

بُعد / رویکرد	رویکرد رمانتیک	رویکرد فلسفی	رویکرد انتقادی
غایت تربیت	بازآفرینی روحی اصیل و حفظ میراث	خوداندیشی مداوم و گفت‌وگو محور	تحول وجودی و کنشگری اخلاقی
تصور از انسان فرهیخته	بازتاب تجربیات مولوی	محصول گفت‌وگوی پویا	کنشگر تحول وجودی
هدف برنامه درسی	انتقال عمیق سنت و معنویت تاریخی	پرورش تفکر انتقادی، رواداری و خودآگاهی	ایجاد دگرگونی عملی و تبدیل دانش به منش
نقش معلم	مفسر خبره و بازآفرین	تسهیل‌گر گفت‌وگو و چالشگر پیش‌فرض‌ها	مربی و راهنمای تحول وجودی
نقش دانش‌آموز	تجربه‌گر همدل و میراث‌بان	مشارکت‌کننده فعال و آفریننده معنا	کنشگر تحول‌خواه و عامل تغییر

ادامه جدول ۲.

رویکرد / بُعد	رویکرد رمانتیک	رویکرد فلسفی	رویکرد انتقادی
روش یادگیری	همدلی و بازسازی تاریخی، شرح نویسی	مباحثه سقراطی و حلقه‌های گفت‌وگو	قوس هرمنوتیکی (تبیین، فهم، تملک)، ایفای نقش، پروژه
محتوای آموزشی	متون اصیل، زندگی‌نامه‌ها، تحلیل تاریخی	پیوند سنت با مسائل معاصر	تحلیل ساختاری متن، کشف جهان‌های ممکن، پروژه‌های عملی
نوع تعامل	فردی و درون‌نگرانه	جمعی و گفت‌وگو محور	ترکیبی و وجودی
آسیب احتمالی	گذشته‌گرایی، محافظه‌کاری	نسبی‌گرایی، بی معیاری در تفسیر	پیچیدگی اجرا، نیاز به تخصص بالا

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که خوانش متون عرفانی، نظیر حکایت موسی و شبان از منظر سنت‌های مختلف هرمنوتیکی، برداشت‌های متمایزی از مفهوم انسان فرهیخته و به تبع آن، دلالت‌های متفاوتی برای برنامه‌درسی ارائه می‌دهد. براین اساس، دستاوردهای هر رویکرد را می‌توان چنین صورت‌بندی کرد:

نخست، در هرمنوتیک رمانتیک، انسان فرهیخته در سیمای شبانی تجلی می‌یابد که اصالت تجربه‌درونی‌اش بر آداب ظاهری برتری دارد. غایت برنامه‌درسی در این نگاه، بازآفرینی همدلانه جهان مؤلف و حفظ میراث معنوی است (کلاس درس به مثابه موزه فرهنگی).

دوم، در هرمنوتیک فلسفی، انسان فرهیخته محصول امتزاج افق‌ها و گفت‌وگوی پویای متن با دغدغه‌های معاصر (نظیر پلورالیسم و اصالت وجود) است. در اینجا، برنامه‌درسی به بستری برای طرح پرسش‌های انتقادی و پرورش تفکر تبدیل می‌شود (کلاس درس به مثابه کافه - فلسفه).

سوم، در هرمنوتیک انتقادی، متن به پروژه‌ای برای زیستن و گذار از قضاوت (مقام موسی) به همدلی (پیام وحی) بدل می‌گردد. در این رویکرد، انسان فرهیخته کنشگری تحول‌خواه

است و برنامه درسی نقش آزمایشگاهی وجودی را ایفا می‌کند که در آن، فهم متن به دگرگونی عملی و تبدیل دانش به منش می‌انجامد.

مقایسه این رویکردها نشان داد که آن‌ها در مسیر فهم عمیق متن، رقیب یکدیگر نیستند، بلکه مراتبی مکمل در یک طیف تحلیلی‌اند. تلفیق این سه گام (فهم زمینه‌مند تاریخی، گفت‌وگوی انتقادی معاصر و تحول وجودی)، نظام آموزشی را از محدودیت‌های تقلیل‌گرایانه (موزه‌نگاری رمانتیک، نسبی‌گرایی فلسفی و تخصص‌گرایی افراطی انتقادی) می‌رهاند. در نهایت، این خوانش یکپارچه نشان می‌دهد که انسان فرهیخته در مثنوی معنوی، نه صرفاً الگویی متعلق به گذشته برای تقلید است و نه فقط هم‌سخنی برای گفت‌وگو، بلکه نقشه راهی برای شدن است که مسیر تربیتی را به‌سوی خودفهمی متعالی بازتعریف می‌کند. کاربر است این الگوی تلفیقی در برنامه‌های درسی تربیت معنوی و دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، می‌تواند افق‌های نوینی را در نظام‌های آموزشی بگشاید.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

ORCID

Mahmoud, Rezaei Otorabad		http://orcid.org/0000-0002-5739-3293
Behrooz, Mahram		http://orcid.org/0000-0003-2072-595X
Bakhtiar, Shabani Varaki		http://orcid.org/0000-0001-9071-3298

منابع

- آهی، محمد، طاهری، محمد. (۱۳۹۸). نقد و تحلیل نظریه ساخت‌شکنی دریدا در فهم متون. *فصلنامه نقد و نظر*، ۲۴ (۹۳)، ۱۲۷-۱۴۹.
- اعیان فرد، سعیده، شفایی، محمدعلی و چگینی، اشرف. (۱۴۰۳). تحلیل هرمنوتیکی نمادهای نفس در مثنوی معنوی بر مبنای هرمنوتیک نوین شلایر ماکر. *فصلنامه سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی*. (بهار/دب). ۱۷ (۱۰۳)، ۱-۳۱.

تفسیر هرمنوتیکی حکایت «موسی و شبان» و ... | رضائی اترآباد و همکاران | ۴۴۷

بالو، فرزاد. (۱۳۹۹). از «سویه کاربردی» در هرمنوتیک گادامری تا «به خود اختصاص دادن» در هرمنوتیک ریکور با تکیه بر متون عرفانی. *فصلنامه پژوهش‌های ادب عرفانی*، ۴ (۱۳)، ۵۹-۷۲.

بهرامی، فریده، شمشیری، محمدرضا. (۱۴۰۰). هرمنوتیک به مثابه بستر برنامه فلسفه برای کودکان با تأکید بر هرمنوتیک فلسفی هایدگر. *نشریه تفکر و کودک*، ۱۲ (۲۴)، ۵۷-۹۱.

بهره‌مند، زهرا، تسلیمی، علی. (۱۴۰۱). تأویل جهان رمزها و استعاره‌ها در رساله‌الابراج سهروردی بر مبنای هرمنوتیک ریکور. *فصلنامه متن‌پژوهی ادبی*، ۲۶ (۹۳)، ۳۰۸-۳۳۱.

بلخی، جلال‌الدین محمد. (۱۳۷۸). *مثنوی معنوی*، مطابق نسخه تصحیح نیکلسون. تهران: انتشارات پژوهش.

پالمر، ریچارد، ا. (۱۳۷۷). *علم هرمنوتیک*. ترجمه محمد سعید حنایی. تهران: انتشارات هرمس.

پیروز، غلامرضا، قائمی دیوکلایی، عادل. (۱۳۹۱). گفتمان‌شناسی سهراب سپهری در شعر «صدای پای آب» با تکیه بر نظریه هرمنوتیک ویلهلم دیلتای، *فصلنامه نشر پژوهی ادب فارسی*، ۱۵ (۳۲)، ۳۹-۶۰.

تقوی کوثانی، علیرضا، حق جو، سیاوش، بالو، فرزاد و باقری خلیلی، علی اکبر. (۱۳۹۹). از قوس هرمنوتیکی ریکور تا نوبت‌های سه گانه تأویلی در اندیشه و آثار عین‌القضات همدانی. *فصلنامه ادبیات عرفانی*، ۱۲ (۲۳)، ۹-۳۵.

ریکور، پل. (۱۳۸۶). *زندگی در دنیای متن*. ترجمه بابک احمدی. تهران: انتشارات مرکز.

عبداله پورسنگچی، فاطمه، عسگری یزدی، علی. (۱۴۰۴). بررسی تطبیقی نظریه «هرمنوتیک» در اندیشه اسپینوزا و شلایرماخر. *نشریه فلسفه تطبیقی*، ۲ (۱)، ۳۰-۱۶.

فتحی، علی. (۱۳۸۷). هرمنوتیک فلسفی یا فلسفه هرمنوتیکی؛ درآمدی بر هرمنوتیک هایدگر. *فصلنامه آموزه‌های فلسفه اسلامی*، ۴ (۷)، ۱۶۳-۱۷۹.

فیاضی، مسعود. (۱۳۹۵). معناشناسی شلایرماخر و مبانی اندیشه‌ای آن. *نشریه قیاسات*، ۲۱ (۸۱)، ۵۷-۸۴.

ناصری، شرافت، قوامی، بدریه، احمدی، جمال و زمانی، سید صادق. (۱۳۹۸). خوانش هرمنوتیکی غزلی از مولوی با تکیه بر نظریه گادامر. *فصلنامه پژوهش‌های ادب فارسی*، ۴ (۱۳)، ۸۹-۱۰۸.

Refrence

- Abdollahpour Sangchi, F., & Askari Yazdi, A. (2025). A comparative study of the theory of hermeneutics in the thought of Spinoza and Schleiermacher. *Comparative Philosophy*, 2(1), 16–30. [in Persian]
- Ahy, M., & Taheri, M. (2019). A critique and analysis of Derrida's theory of deconstruction in understanding texts. *Naqd o Nazar*, 24(93), 127–149. [in Persian]
- Ayanfard, S, Shafaei, M. A., & Chegini, A. (2024). A hermeneutical analysis of the symbols of the self in *Mathnavi-ye Ma'navi* based on Schleiermacher's modern hermeneutics. *Stylistics of Persian Poetry and Prose (Bahar-e Adab)*, 17(1), 31–103. [in Persian]
- Baloo, F. (2020). From the “practical dimension” in Gadamerian hermeneutics to “appropriation” in Ricoeur's hermeneutics with emphasis on mystical texts. *Mystical Literature Studies*, 4(13), 59–72. [in Persian]
- Balkhi, j. (1998). *Masnavi Manavi*. according to Nicholson's revised edition. Tehran: Research publishing house. [In Persian]
- Bahrani, F., & Shamshiri, M. R. (2021). Hermeneutics as a foundation for the philosophy for children curriculum with emphasis on Heidegger's philosophical hermeneutics. *Thinking and Child*, 12(24), 57–91. [In Persian]
- Bahrmand, Z., & Taslimi, A. (2022). Interpreting the world of symbols and metaphors in *Resalat al-Abraj* by Suhrawardi based on Ricoeur's hermeneutics. *Literary Text Research*, 26(93), 308–331. [In Persian]
- Dilthey, W. (1996). *Hermeneutics and the study of history* (R. A. Makkreel & F. Rodi, Eds.). Princeton University Press.
- Fathi, A. (2008). Philosophical hermeneutics or the philosophy of hermeneutics: An introduction to Heidegger's hermeneutics. *Teachings of Islamic Philosophy*, 4(7), 163–179. [In Persian]
- Fayyazi, M. (2016). Schleiermacher's semantics and its intellectual foundations. *Qabasat*, 21(81), 57–84. [In Persian]
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. A&C Black.
- Kourie, C. (2009). A mystical reading of Paul. *Scriptura: Journal for Contextual Hermeneutics in Southern Africa*, 101(1), 235–245.
- Naseri, S., Ghavami, B., Ahmadi, J., & Zamani, S. S. (2019). A hermeneutical reading of a ghazal by molavi based on Gadamer's theory. *Persian Literature Research*, 4(13), 89–108. [In Persian]

- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer* (M. S. Hanaei, Trans.). Hermes Publishing. [in Persian]
- Pirouz, G., & Qaemi-Divkalayi, A. (2012). Discourse analysis of Sohrab Sepehri in the poem "The Sound of Water's Footsteps" based on Wilhelm Dilthey's hermeneutic theory. *Prose Studies of Persian Literature*, 15(32), 39–60. [In Persian]
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge university press.
- Ricoeur, Paul. (2007). *Living in the World of the Text* (Trans. Babak Ahmadi). Tehran: Markaz. [In Persian]
- Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam Chapel Hill*. NC: University of North.
- Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and criticism: And other writings* (A. Bowie, Trans. & Ed.). Cambridge University Press.
- Taghavi-Kotenaei, A., Haghjou, S., Baloo, F., & Bagheri Khalili, A. A. (2020). From Ricoeur's hermeneutic arc to the threefold interpretive stages in the thought and works of Ayn al-Quzat Hamadani. *Mystical Literature*, 12(23), 9–35. [In]

استناد به این مقاله: رضائی اترآباد، محمود، مهران، بهروز، شعبانی ورکی، بختیار (۱۴۰۴) تفسیر هرمنوتیکی حکایت «موسی و شبان» و پیامدهای آن در برنامه درسی، *دوفصلنامه عرفان پژوهی در ادبیات*، ۴(۹)، ۴۱۵–۴۴۹.

doi: 10.22054/msil.2026.91139.1238



Mysticism in Persian Literature is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4 0 International License