

# گفت و گو؛ از جدل فلسفی تا کنش تربیتی<sup>۱</sup>

منصوره حاج حسینی<sup>۲</sup>

طیبه ماهروزاده<sup>۳</sup>

## چکیده

گفت و گو پدیده دیرپای انسانی است که بر پایه ماهیت معرفت‌شناختی خود، انگاره‌های فلسفی و نظریه‌های گوناگونی را به خود اختصاص داده و آنها متناسب با دیدگاه اندیشه‌گران به انسان و جایگاه او در ساخت واقعیت، تحول یافته‌اند. از این رو شناسایی جایگاه گفت‌وگو در آموزش، نیازمند بررسی نظریه‌های یاد شده و رویکردهای تبیینی آن‌هاست که مقاله حاضر به شیوه تحلیلی بدان می‌پردازد. و در پی آن با شناسایی دیالکتیک به عنوان رویکرد روش‌شناختی سقراط، پایه‌گذار آموزش مبتنی بر گفت‌وگو، عرصه‌های گوناگون کاربرد آن را در گفت‌وگوگرایی باختین، تأویل هرمنوتیک گادامر و کنش تفاهمی هابرماس، بررسی می‌کند و در نهایت بر پایه اصول نظری قابل استنتاج از آن‌ها، الگوی عملی آموزش مبتنی بر گفت‌وگو در دیدگاه فریره، را ارائه می‌نماید.

## واژگان کلیدی

گفت‌وگو، دیالکتیک، سقراط، باختین، گادامر، هابرماس، فریره

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۵/۲۴

۲- استادیار گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسؤل)

۳- دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه الزهراء

## مقدمه

گفت‌وگو، پدیده‌ای از جنس سخن و کنشی شناختی - اجتماعی است که از تداخل میان افراد، شبکه‌ای از هم‌فهمی و هم‌زبانی را فراهم می‌سازد. با گفت‌وگو فراتر از هم‌سخنی، فهم و فکری مشترک شکل می‌گیرد و رویکردی مشترک برای شناخت مجدد فراهم می‌آید. بر این اساس، گفت‌وگو با پیشینه‌ای به دیرینه‌گی حضور اجتماعی انسان، همواره در عرصه‌های گوناگون ارتباطات انسانی به عنوان راهی برای ارتباط، انتقال و حتی کشف معرفت شناخته شده است. به ویژه بر پایه ماهیت معرفت‌شناختی آن، و با توجه به تناسبی که با انسان و شناخت او دارد، انگاره‌های فلسفی و نظریه‌های گوناگونی را به خود اختصاص داده و پیوسته با تغییر دیدگاه اندیشه‌گران به انسان و جایگاه او در ساخت واقعیت، نقش‌های متفاوتی به آن منسوب گردیده است.

با این حال سخن اصلی این است که بر پایه انگاره‌های فلسفی گوناگون، گفت‌وگو چگونه کارکردی دارد؟ زمینه‌ها و جلوه‌های ظهور آن از منظر هر کدام چیست؟ و آیا می‌توان از گفت‌وگو به مثابه متن یا بستری برای کنش آموزش بهره گرفت؟ ملازمات و شرایط چنین آموزشی چیست؟ در این مقاله با هدف پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها، به بررسی مفهومی گفت‌وگو می‌پردازیم و همراه با مرور پیشینه تاریخی آن، انگاره‌ها و مبانی تبیینی آن‌ها را شناسایی می‌کنیم و به تبع آن بر اساس اصول نظری استنتاج شده به ارائه الگویی عملی از آموزش گفت‌وگو محور، می‌پردازیم.

## چیستی گفت‌وگو

واژه گفت‌وگو در زبان فارسی با معانی گوناگونی به کار گرفته می‌شود؛ لغت‌نامه دهخدا معانی متفاوت مباحثه، مجادله، مکالمه، هنگامه و پرخاش، مشاجره، بحث، جنجال، گفتار و گفت و شنود را برای آن آورده است و واغلب واژه‌هایی چون صحبت کردن، گپ زدن، بحث کردن، مذاکره و مکالمه نیز به جای گفت‌وگو به کار می‌رود. در این میان روشن است که گفت‌وگو واژه برساخته آدمی است که تبادل کلامی در ارتباطات اجتماعی میان افراد انسانی را شامل می‌شود. از این رو در زبان انگلیسی گفت‌وگو را معادل واژه «دیالوگ»<sup>۱</sup> به معنای همپرسه دو یا چند نفر و در مقابل «مونولوگ»<sup>۲</sup> به معنای به تنهایی سخن گفتن یا سخن گفتن انحصاری (متکلم وحده بودن در مذاکره) قرار داده‌اند. بر پایه این تعریف، گفت‌وگو تبادل کلام اجتماعی میان حداقل دو نفر است. افزون بر آن، لغت‌نامه

1-Dialogue

2-Monologue

ویستر (۱۹۹۹م) دیالوگ (گفت‌وگو) را مبادله و مباحثه در باب اندیشه‌ها تعریف می‌کند. گفت‌وگو فرایند یا جریانی از تبادل اندیشه را در بر می‌گیرد که در آن طرفین صرفاً با یکدیگر سخن نمی‌گویند، بلکه در میانه تبادل گفتار، نوعی درک، فهم و استدلال را به اشتراک می‌گذارند. این مفهوم به ویژه در ریشه یونانی واژه دیالوگ، «دیالوگوس»، نهاده شده است که در آن «دیا» به معنی از میان و بین، و «لوگوس» به معنای «کلمه»، مفهوم اندیشه و استدلال در قالب گفتار یا نوشتار را می‌رساند. بر این اساس، معرفت حاصل از گفت‌وگو نتیجه انتقال دانش نیست؛ بلکه حاصل سیر دیالکتیکی<sup>۱</sup> گام به گام در فهم و نقد یکدیگر است.

با این حال، واژه‌های دیگری به جای آن به کار برده می‌شوند که با شناسایی آن‌ها می‌توان گفت‌وگو را بهتر متمایز ساخت؛ **صحبت**<sup>۲</sup> که به معنای همدمی، آشنایی و سخن مألوف و دوستانه‌ای است که برای ایجاد تعامل اجتماعی صورت می‌گیرد و نشانه روابط عادی در زندگی معمول است. **مذاکره**<sup>۳</sup> که بر گفت‌وگو عمل‌گرایانه تأکید دارد، بر حل مسأله‌ای خاص نهاده شده و با تعهدی فی مابین به سرانجام می‌رسد و **گپ زدن**<sup>۴</sup> که مربوط به مکالمه‌ای بی‌هدف است و برای صرف وقت در کنار یکدیگر روی می‌دهد. همچنین دو واژه بحث و جدل نیز به جای آن به کار برده می‌شود که بوهم با توضیح هر کدام، گفت و گو (دیالوگ) را متمایز می‌سازد؛ از نظر او **بحث**<sup>۵</sup> نوعی تبادل کلامی است که بر تحلیل و تفکیک نهاده شده و هدف از آن تصمیم‌گیری درباره تعیین چستی یا چگونگی یک موضوع است، بحث لزوماً تولید اندیشه نو را در پی ندارد، بلکه رسیدن به توافق نهایی را دنبال می‌کند و **جدل**<sup>۶</sup> که مکالمه‌ای برای ارائه و اثبات خود بدون التزام به شنیدن و تعمق در دیگری است، تلاشی پیگیر برای اثبات خود است که هر نوع استدلال، شواهد نامربوط و حتی حمله به دیگری را مجاز می‌شمارد و تقابل و برتری جویی را دنبال می‌کند. در حالی که بوهم (۱۹۹۶م) گفت و گو<sup>۷</sup> را جریانی از تبادل کلام معنایی می‌داند که در جمع ما، در بین ما و در درون ما جاری می‌شود و هدف از آن به جای اثبات خود و یا حتی انتقال صرف، خلق اندیشه‌ای نو با مشارکت یکدیگر است. او

- 
- 1 -Dialectic
  - 2-Conversation
  - 3-Negotiation
  - 4-Chatting
  - 5-Discussion
  - 6-Dispute
  - 7-Dialogue

با تأکید بر تولید خلاقانه اندیشه، مشارکت در آن را فراتر از ارتباط و انتقال اطلاعات یکی به دیگری، می‌داند. کنشی مبتنی بر پذیرش و احترام به یکدیگر، که هیچ کدام از طرفین مبادله کنار گذاشته نمی‌شوند؛ بلکه با نقد منطقی و استدلال متناسب یکدیگر را در درک و فهم نو یاری می‌رسانند. بوهم که مفهوم مورد نظر خود از گفت‌وگو را به طور عملی در آزمایش‌هایی با گروه‌های بیست تا سی نفره به کار گرفت، معتقد است این نوع از گفت‌وگو خلاقیت و قوه ابداع را بسط می‌دهد و قدرتی را برای کنش‌گران اجتماعی آن موجب می‌شود که تنها محدود کننده آن، توانایی و امکانات وجودی آنان است، نه محدودیت‌های محیطی و این مهم‌ترین مزیتی است که گفت‌وگو به عنوان یک برساخته اجتماعی، می‌تواند داشته باشد.

در مجموعه می‌توان گفت‌وگو را واژه برساخته انسانی برای کنش شناختی - اجتماعی دانست که در آن فراتر از هم‌سخنی صرف، از تبادل کلامی مبتنی بر فهم و نقد، تداخل اندیشه‌ها میسر می‌شود و به تبع آن شبکه‌ای از هم‌فهمی و هم‌زبانی فراهم آمده، نظامی از تفاهم و همدلی به ارمغان می‌آید. به بیان پایا (۱۳۸۱، ص ۶۶).

«نوعی فهم و درک نو به دست می‌آید که نه حاصل برتری یکی بر دیگری و نه مجموع آن‌هاست. بلکه نوعی سیلان و جریان معنی میان شماری از افراد است که بر پایه پذیرش «دیگری» آن‌هم نه در حد فرو دست و تابع که در موضع «احترام» و «رواداری»، رویکردی مشترک برای کشف حقیقت فراهم می‌آورد و در نتیجه ادراک و اندیشه‌ای نو، ساخته و پدیدار می‌گردد».

### پیشینه گفت‌وگو

پیشینه گفت‌وگو به عنوان یکی از کارکردهای زبان در بیان و جست‌وجوی اندیشه را می‌توان به سخنوری‌های عقلانی یونانیان باستان، به ویژه دیالوگ‌های سقراط برای دستیابی به حقیقت منسوب دانست؛ سخن گفتن، گفت‌وگو و مباحثه، هنر اصلی یونانیان بود. آن‌ها مردمانی پر سخن و پر گو بودند، واژه‌ها برای ایشان تأثیر جادویی داشت و هنر سخنوری در یونان باستان یکی از مهم‌ترین هنرها به شمار می‌رفت. از این روی دیالوگ‌های سقراط (۳۹۹-۴۷۰ ق.م) که کوششی برای شکل بخشیدن به اندیشه و احساس فرد در برخورد با محیط و زندگی اجتماعی بود، منشأ گرایش به روشی برای جست‌وجوی حقیقت گردید، تا با قرار دادن روش فلسفه به صورت سؤال و جواب و مکالمه میان چند نفر، آفرینش اندیشه‌ای نو را موجب گردد (بوهم، ۱۹۹۶م).

سقراط در تقابل با سوفسطائیان<sup>۱</sup> که خود را صاحب حقیقت می‌دانستند، عقیده داشت حقیقت در ذهن یک فرد متولد و یافت نمی‌شود؛ بلکه میان جست‌وجوی جمعی و در فرایند تعامل گفت و شنودی متولد و ظاهر می‌گردد. از نظر او افراد با تعلیم دیدن یاد نمی‌گیرند، بلکه با بیرون کشیده شدن به سوی هوشیاری کنجکاوانه و نگرشی انتقادی به باورها و واژه‌های ابراز آن، یاد می‌گیرند. به اعتقاد او آموزش یک کنش است. بیش‌تر کاری است برای انجام دادن تا مجموعه‌ای حقایق برای یاد گرفتن، این کنش از راه کاوش مکالمه‌وار انجام می‌گیرد و پرسش به جریان آن کمک می‌کند. پس کار سقراط این بود که از طریق پرسش به افراد کمک کند تا عقاید خود را به دنیا بیاورند و از راه بحث، درک شخصی و دانش خود را آشکار سازند (فیشر، ۱۳۸۵). بر این اساس، سقراط خود را واسطه<sup>۲</sup> یا «مامای اندیشه» می‌نامید. زیرا او چیزی را به دیگران منتقل نمی‌کرد، بلکه در گفت‌وگو با آن‌ها، پرسش و پاسخ مجادله‌واری را به سوی تولد حقیقت هدایت می‌کرد و از آن روی از مخاطبان خود همان اندازه می‌آموخت که آنان از وی؛ «من تا آن اندازه به قابله شباهت دارم که خودم نمی‌توانم حکمتی به دنیا بیاورم. ولی وقتی به بحث‌های خود ادامه می‌دهیم، خودشان از اندرون خود به دست می‌آیند» (گاتری، ۱۳۳۷، ص ۲۳).

از نظر او، حقیقت، کشف یا به بیان دقیق‌تر باز کشف می‌شود. گویی چیزی در درون قرار دارد و تنها نیازمند به زاده شدن است و زایش آن چنان که خود در خطابه دفاع از خود در دادگاه می‌گوید «محصول آگاهی آدمی از نادانی خویش است» (نقل از رهبری، ۱۳۸۵). پس، سقراط به عنوان مامای اندیشه، از طریق پرسش‌های مداوم در جریان استنتاج<sup>۳</sup>، ابتدا به اثبات اشتباه فرد پرداخته، موجب آگاهی او به جهل خود می‌گشت، و سپس با از دست دادن قطعیت باورهای قبلی و به کمک تداوم گفت‌وگوی انتقادی او را آماده جست‌وجوی مشترک می‌ساخت تا در نهایت به این نتیجه برسد که باید ادراکی نو را آغاز کرده و درک شخصی خود را از نو بسازد. به بیان دیگر، سقراط با سؤال پیچ کردن فرد در جریان استنتاج و قرار دادن او در بن بست‌ی که در پی آن می‌آمد، تخریبی در جهت زاده شدن صورت می‌داد و این تخریب در نهایت کاملاً سازنده بوده و منجر به کشف حقیقت می‌شد (چناری، ۱۳۸۷). او در گفت‌وگوهای خود پیوسته تلاش می‌کرد با پرسشگری دائمی اعتقادات و باورهای فرد را به خودش بشناساند، تناقض‌ها را روشن کند و در نهایت او را از آن باورها برهاند. زیرا از نظر او فرد دانا کسی است که متوجه غفلت خود می‌شود و از آن به عنوان محرکی برای درک بهتر بهره

1-Sophistrica  
2-Pander  
3-Elenchus

می‌گیرد. بر این اساس گفت‌وگوی سقراطی نه برای گفتن حقیقت، که بر جست‌وجوی حقیقت تکیه داشت:

«برخی از کسانی که با من همنشین می‌شوند، ابتدا کاملاً سر در گم و کند ذهن به نظر می‌رسند ولی وقتی بحث‌های خود را ادامه می‌دهیم تمام کسانی که مورد عنایت خداوند هستند، چنان پیشرفت زیادی می‌کنند که برای دیگران و خودشان شگفت می‌نماید. اگر چه در این روند بی‌تردید هیچ چیزی از من یاد نمی‌گیرند. آن‌ها حقایق ارزشمند بی‌شماری را که برایشان حاصل گردیده است، خودشان از اندرون خود به دست می‌آورند» (گاتری، ۱۳۲۷، ص ۲۲۹).

گفت‌وگوهای سقراطی نه صرفاً ابزاری برای مبادله اطلاعات، که به مثابه کوششی برای شکل بخشیدن به اندیشه فرد، فرصتی برای برخورد دو اندیشه بود، او از پس گفت‌وگوی منطقی، موجب آگاهی فرد به جهل خود می‌شد و منظری تازه را به سوی خلق واقعیتی نو می‌گشود و از این طریق او را در زاده شدن اندیشه‌ای نو یاری می‌داد.

پس از سقراط، شاگردش افلاطون نیز به زایش درونی حقیقت معتقد بود، اما او با تمایزی که میان دانش حقیقی و متعارف قائل شد، گفت‌وگو را به گونه‌ای دیگر می‌دید. از نظر او حقیقت کیفیت مطلق بود از عالم مثل، که تنها از راه روی گردانی از دنیای ناخالص مادی و روی‌آوری به جهان اندیشه و از طریق چشم ذهن یا خودکاوی حاصل می‌شد (هرگنهان، السون ۱۳۸۷). چنان که در جمهوری می‌نویسد:

«هنگامی که هرکس با دیالکتیک بکوشد که از راه استدلال عقلی و جدا از همه ادراک‌های حسی، راه خود را به سوی چیستی (ماهیت) هر چیز بیابد، به غایت آنچه معقول است، برسد» (نقل از رهبری، ۱۳۸۵).

این همان دانش یادآوری است که با استفاده از موهبت طبیعی خردورزی و دیالکتیک درونی حاصل می‌شود و قابل انتقال نیست و گفت‌وگو در این میان، تنها هنر پرسیدن و پاسخ گرفتن و توانایی دادن تعریف یک چیز به دیگری و گرفتن درسی از اوست که در بیان دانش متعارف، به کار می‌آید.

در واقع، از نظر افلاطون تنها دانش متعارف است که از طریق زبان انتقال می‌یابد؛ ابلاغ معرفت واقعی تنها از طریق زبان میسر نیست و نیازمند دیالکتیک درونی است. در این منطق، مبادله گفتار و استدلال راه را برای کشف چیستی (ماهیت) هر موضوع می‌گشاید؛ اما ماهیت خیر و رسیدن به غایت آن مقوله‌ای معقول است که از طریق تعقل میسر می‌شود و تعقل از قاعده دیالکتیک درونی پیروی می‌کند.

## گفت‌وگو در فلسفه

ریشه گفت‌وگو در فلسفه را می‌توان در جریان فلسفی آلمان پس از کانت (۱۷۲۴-۱۸۰۴م) پی‌گیری کرد؛ زیرا کانت با طرح ایده مقولات ذهنی، علاوه بر پیوند میان دو جریان فلسفی تجربه‌گرا و عقل‌گرا، دوگانه‌گرایی ذهن و عین در فلسفه مکانیکی و شک‌گرایی دکارتی را به عینیت متأثر از تعامل ذهن و عین بدل کرد و سرمنشأ ظهور فلسفه‌ها و گرایش‌های فکری افرادی چون فیخته (۱۸۱۴-۱۷۶۲م)، شلینگ (۱۸۵۴-۱۷۷۵م) و هگل (۱۸۳۱-۱۷۷۰م) شد که افزون بر تکیه بر انگاره مقولات ذهنی در اندیشه کانت، آن را حیثیتی دورانی، تاریخی و جمعی بخشیدند و دریافت تازه‌ای را عرضه کردند که به واسطه آن علاوه بر اثرپذیری عینیت از ذهن، تأکید می‌نمودند که امور واقعی در پرتو ساختارهای تاریخی و جمعی و نه مقولات ثابت فردی پدیدار می‌شوند.

بر این اساس، «واقعیت»، «ابژه» یا «عینیت»، امورذهنی، تاریخی و جمعی هستند که به جای روایت ثابت پوزتویستی (با تکیه بر اصول روش علمی)، روایتی بین‌الذهانی و متکثر دارند. به ویژه به دلیل اثرگذاری ذهن انسان واجد آگاهی بر ادراک واقعیت، تفاوت واقعیت (ابژه) در امور انسانی و علوم طبیعی حول محور این نکته متمرکز گردید که درحالی که در علوم طبیعی عینیت به امر بیرون از ذهن نسبت داده می‌شود، در امور انسانی عینیت نه بیرون از ذهن که در محل تلاقی اذهان جمعی تحقق می‌پذیرد. در این صورت، این رویکرد فلسفی همه مظاهر امور انسانی از فرهنگ، اجتماع، تاریخ و سیاست تا روان‌شناسی و آموزش را به مثابه متن یا بستری از ساختارهای ذهن جمعی در نظر گرفت و شناسایی هر پدیده انسانی در آن را به درک معنایی این بستر مرتبط ساخت. به ویژه زبان به عنوان مهم‌ترین تجلی شبکه معنایی انسان‌ها در تعاملات جمعی، بنیانی دیالوژیک را برای شناخت هر متن فراهم کرد. به گونه‌ای که شناسایی هر پدیده انسانی به گفت‌وگو با متن یا بستر اجتماعی رخداد آن بدل شد؛ زیرا مطابق با این دیدگاه، زندگی جمعی به معنای حضور مستمر در شبکه معنایی ارتباط با دیگران است و شناخت معانی حاصل در این شبکه، ورود معنایی به درون آن را ضروری می‌سازد. از این روی جریان‌های فلسفی هایدگر-گادامر در هرمنوتیک<sup>۱</sup>، هابرماس در علوم اجتماعی و فیلسوفان اجتماع‌گرایی چون بوبر و باختین در نظریه‌های زبانی، روایتی دیالوژیک از پدیده‌های انسانی را فراهم کردند و «گفت‌وگو با متن» را بنیان شناسایی قرار دادند.

## الف - باختین؛ منطق گفت و گویی

میخائیل باختین (۱۹۷۵م-۱۸۹۵م) اندیشه‌گر فلسفه، ادبیات، زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی را می‌توان در یک کلام فیلسوف گفت‌وگو نامید؛ زیرا مرکز و هسته بنیانی اندیشه و نظر او حول محور منطق گفت‌وگو یا مکالمه‌گری قرار گرفته است و این به نگرش انسان‌شناسی و ایده معرفت‌شناسی او در علوم انسانی وابسته است.

باختین (۱۹۹۳م) برگزیدن تعامل ذهن و عین و روایت بین‌الذهانی و متکثر برای ساخت واقعیت، به عنوان یک فیلسوف نوکانتی، موجودیت انسان کنش‌گر، ایدئولوژیک، تغییر پذیر، اجتماعی، اندیشه‌گر و تغییر دهنده را مبنای تمایز میان معرفت‌شناسی علوم انسانی و علوم طبیعی قرار داده، در تبیین آن معتقد است که برخلاف علوم طبیعی و ریاضیات که شناساگر تنها فاعل و سوژه مطالعه است و موضوع شناسایی یا ابژه، اشیاء و چیزهایی هستند که با روش منظم، از پیش تعیین شده و دقیق تحت دستکاری و تغییر قرار می‌گیرند، موضوع در علوم انسانی، خود انسان است و علاوه بر تمام تمایزاتش با دیگر موجودات، به ویژه موجودی سخنگو و بیانگر است که شناساگر خود را به گفت‌وگو و پرسش وامی‌دارد. در این صورت دو فهم، دو آگاهی، دو سوژه و دو ابژه اندیشه‌گر، در تعامل و گفت‌وگو با یکدیگر، در فرایند شناخت مشارکت می‌یابند. روش شناخت فرایندی دوسویه و متقابل است که تعامل و گفت و شنودی میان شناساگر و موضوع مورد مطالعه را ایجاب می‌کند و «گفت و گو» اصل جوهری است که ظهور شناخت در آن واقع می‌شود.

افزون بر آن، باختین دیدگاه هستی‌شناسی و انسان‌شناسی‌اش را نیز بر بنیان منطق گفت‌وگویی نهاده و مطابق با آن معتقد است که حضور دیگری است که به هر شخص معنا و هویت می‌دهد. «من» مفرد به تنهایی بی‌معنا است و «من» تنها در ارتباط و نسبت با «دیگران» معنا می‌یابد. گوهر انسان در مناسبت با افراد دیگر شکل می‌گیرد، شناخت خویش از زیر نگاه دیگری میسر می‌شود و هستی فرد در نتیجه مکالمه یا گفت و شنود مفهوم می‌یابد. آن طور که خود می‌گوید: «زندگی بنا به ماهیت خود یک مکالمه است و زنده بودن به معنای شرکت در مکالمه است؛ زندگی پرسیدن است، گوش کردن، پاسخ گفتن و توافق داشتن است» (نقل از غلام‌محسین زاده و غلام پور، ۱۳۸۷).

به بیان دیگر، از نظر باختین، راه ارتباط دو سوپیه ما با دیگران که هم موجب شناخت خویشتن و هم سبب شناسایی دیگری می‌شود، جز از راه «گفت و گو» تحقق نمی‌یابد.

با این حال، منظور باختین از گفت‌وگو به شکل ظاهری و مادی آن، یعنی آن طور که در زبان‌شناسی به عنوان مجموع نشانه‌ها و نمادها و عناصر واژگانی، نحوی، لغوی و غیره تحلیل می‌شود، نیست؛ بلکه



گفت‌وگو آکنده از ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های خاصی است که تنها در بستر زمینه اجتماعی، تاریخی و فرهنگی، یعنی در «متن» هویت می‌یابد. آنچه باختین با عنوان فرازبان‌شناسی<sup>۱</sup> از آن یاد می‌کند، فرایند تکوینی است که به صورت محصول کلامی یا گفتاری در زمینه منحصر به فرد تاریخی - اجتماعی ظهور می‌یابد و بازتابی از آن واقعیات اجتماعی - تاریخی است. از نظر باختین واژه‌ها نه به خاطر جایگاهشان در نظام ساختاری و انتزاعی زبان، که به خاطر سرشت همه زبان‌ها، از وجهه‌ای ارتباطی برخوردار هستند. همه واژه‌ها در رابطه با دیگری‌اند. واژه‌ها به خودی خود بی‌معنا هستند و در گفتار با مخاطب و در ارتباط با دیگری معنا می‌یابند و منطلق مکالمه بر گفتار حکمفرماست، نه واژه‌ها/تودوروف، ۱۳۲۷. این همان مفهوم بین‌الذنهانی زبان است که در گفت‌وگو ظهور می‌یابد و جوهره منطلق مکالمه‌ای در نظر باختین، از آن حاصل می‌شود.

بر این اساس، باختین در معروف‌ترین اثر خود، *تخیل مکالمه‌ای*، گفت‌وگو را فرایند بینافردی و بینادهنی، بنیان تولد و تولید اندیشه قرار داده و رمان را به مثابه پدیده خاص گفت‌وگویی، جهت تبیین آن برگزیده است. به این اعتبار که رمان به لحاظ فراهم آوردن تکرر، چند زبان‌گویی و به ویژه پیوند دو سویه و تنگاتنگ افراد در مکالمه و گفت‌وشنود، میدانی از تعاملات میان‌فردی را شکل می‌دهد که در گفت و گوی مستمر شخصیت‌ها با یکدیگر و در بستر رخداد اجتماعی - تاریخی، فضایی برای حضور فعال و هستی‌بخش کنش‌گران برای شکل بخشیدن به رخداد تاریخی فراهم می‌آورد. در این فضا اندیشه‌ها و استدلال‌ها از آن یک شخص واحد(نویسنده) نیستند؛ بلکه در رابطه با شخصیت‌ها و اندیشه‌های متقابل، نیات و مقاصد بیان می‌شوند و مکالمه تداوم می‌یابد. این همان ویژگی متمایز «چند آوایی»<sup>۲</sup> رمان است که باختین بر بنیان ماهیت گفت‌وگویی حقیقت از دیدگاه سقراط، آن را بنیان تولد حقیقت درمیانه کنش جمعی دانسته، و آن را در تقابل با تک آوایی (سخن یک سویه) تبیین می‌کند:

«بر پایه این ژانر، مفهوم سقراطی از ماهیت گفت‌وگویی حقیقت و ماهیت تفکر انسانی درباره حقیقت قرار می‌گیرد؛ ابزارهای گفتگویی جست‌وجوی حقیقت، در تقابل با تک‌گویی رسمی قرار می‌گیرند که مدعی دارا بودن یک حقیقت از پیش آماده هستند. هم چنین در تقابل با اعتماد به نفس ساده‌لوحانه کسانی قرار می‌گیرد که فکر می‌کنند چیزی می‌دانند؛ یعنی فکر می‌کنند که صاحب حقایق خاصی هستند. حقیقت در دل ذهن یک فرد متولد و یافت نمی‌شود. بلکه حقیقت بین مردمی

1-Meta language

2-Polyphony

متولد می‌شود که جمیعاً به دنبال حقیقت هستند. حقیقت در تعامل گفت‌وگویی آن‌ها ظاهر می‌گردد. سقراط خود را واسطه می‌نامید؛ او مردم را جمع می‌کرد و آن‌ها را به بحث و مجادله می‌کشاند و در نتیجه آن حقیقت متولد می‌شد. با توجه به این ظهور حقیقت بود که سقراط خود را ماما می‌نامید. چون او به تولد اندیشه‌ها کمک می‌کرد» (باختین به نقل از انصاری، ۱۳۸۴، ص ۲۷۰-۲۷۱).

او هم‌چنین در تأکید بر این ویژگی، رمان تک آوایی یا مونوفونی (مانند رمان تولستوی) را که در آن یک صدای مسلط دنیای روایت شده شخصیت‌ها را بر فراز شخصیت‌های دیگر و مسلط بر آن‌ها روایت می‌کند، با منش تک‌گویانه افلاطون از حقیقت مطلق مشابه می‌بیند که علی‌رغم بازگویی گفت و گوهای سقراط، روایت خاصی را که حقیقت مطلق پنداشته می‌شود، بیان کرده است. از نظر باختین، این فرایند با گزینش سقراط به عنوان معلم یعنی کسی که می‌داند به جای آنچه خود می‌نامید، مامای اندیشه، منطق یا خرد گفت‌وگویی را با خرد شناسایی جایگزین ساخت و ارتباط دوسویه مبتنی بر گفت‌وگو را به نوعی ارتباط دانا و نادان، ارباب و بنده، بدل ساخت که به هیچ روی گفت‌وگوی اصیل سقراطی با تکیه بر هویت و اندیشه مستقل طرفین، را در بر نمی‌گیرد.

به این ترتیب باید گفت؛ باختین نیز همانند سقراط جوهر اندیشه خود را در خرد گفت‌وگویی نهاده و بر پایه آن ماهیت بین‌الذهانی هویت انسان، شناخت و ساخت واقعیت از سوی او را تبیین می‌کند. از نظر او در گفت‌وگو با دیگری است که هر شخص معنا و هویت می‌یابد، ظهور شناخت در بستر آن روی می‌دهد و تولد تولید اندیشه، در فضای دیالکتیکی آن تشکیل می‌یابد. در این فضا اندیشه‌ها و استدلال‌ها از آن یک شخص نیستند تا به دیگری انتقال یابند، بلکه اندیشه در تعامل میان آن‌ها زاده می‌شود. در این صورت، گفت‌وگو نه برای گفتن حقیقت، که برای ساخت آن، کنشی جمعی در بستر رخداد اجتماعی است.

### ب - گادامر؛ گفت‌وگو در تجربه هرمنوتیکی

هانس گئورک گادامر (۱۹۰۰م-۲۰۰۲م) با برگزیدن دیدگاه هایدگر درباره حقیقت، آن را آشکارگی و باشیدن<sup>۱</sup> هستی می‌داند و بر این اساس معنای حقیقت درخرد باوری مدرن را به عنوان غایتی قطعی و نهایی که به شیوه عقلانی و روش علمی برای همگان قابل کشف است، نمی‌پذیرد و به‌روشنی در کتاب «خرد در دوران علم» تصریح می‌دارد که هرمنوتیک به دنبال دستیابی به روش، قاعده و ملاکی عینی برای کشف حقیقت عینی متون نیست؛ بلکه منش نوآورانه آن در تأویل هستی

متن (باشیدگی)، نابسندگی هر قاعده و قانون را نمایان می‌سازد و نیز مطابق با همان فرض و همانند هایدگر تأویل را مترادف تفسیر به معنای مطابقت با واقعیت و یافتن نیت و منظور مؤلف در نظر نمی‌گیرد؛ بلکه آن را آشکار کردن معنای نهفته و ناگفته متن می‌شناسد (رهبری، ۱۳۸۵). این برداشت از تأویل در دیدگاه گادامر، به مفهوم زبان از نظر او وابسته است. زیرا زبان از نظر گادامر (۱۹۷۵م) با مفهوم زبان در زبان‌شناسی و فلسفه زبان، یعنی شکل ظاهری آن به عنوان مجموعه‌ای از علایم و نشانه‌ها تفاوت دارد. زبان از نظر او چیزی نیست که به عنوان موضوع شناسایی (ابژه) بتوان آن را بررسی کرد؛ بلکه زبان به قول مشهور او «خانه انسان» است، مرکز تجربه زیسته، که با فهم و اندیشه رابطه‌ای جدانشدنی دارد. از این رو نمی‌توان آن را ابزاری دانست که پس از استفاده کنار گذاشته می‌شود. زبان، تاریخ و هستی، جملگی فراتر از نسبت متقابل به یکدیگر، از درون به هم متصل هستند و تأویل هر موتیکی، فهم این پیوستگی در درون هر متن است.

بر این اساس، تأویل هر موتیکی بر دو جنبه تاریخی و زبانی نهاده شده است؛ از سویی فهم بدون پیشایندها، وضعیت تاریخی و ملحوظ داشتن فاصله زمانی یا افق روزگار ممکن نمی‌شود و از سوی دیگر، فهم به کشف منطق گفت‌وگویی متن وابسته است. از این روی، تأویل میان دو قطب گذشته و حال، و کشف منطق گفت‌وگو در متن روی داده و موجب فرایندی زاینده و خلاق می‌شود که گادامر آن را «درهم شدن افق‌ها»<sup>۱</sup> می‌نامد و آن نه به معنی پذیرش و همدلی صرف با مؤلف و کنار گذاردن دیدگاه خود، که به معنای فراتر رفتن فهم از افق‌های هر دو است (احمدی، ۱۳۸۰). در واقع مطابق با نظر گادامر اگر متن را به افق خود منتقل کنیم، نوعی در هم شدن افق‌ها صورت می‌گیرد و در این حال، برخورد و گفت‌وگویی میان گذشته و حال برقرار می‌گردد که تأویل معنای نهفته را ممکن می‌سازد.

گادامر (۱۳۷۷) با پیروی از بوبر این وضعیت را ناشی از نوع رابطه میان گوینده و مخاطب (رابطه من - تو) می‌داند که در آن نسبت میان من - تو، گشاده نظری آصیل در برابر دیگری است. نسبتی که پذیرای دگر بودگی است؛ بیشتر می‌خواهد بشنود، می‌خواهد دیگری را اصلاح کند و می‌گذارد چیزی گفته شود.

به این ترتیب، از نظر گادامر، رابطه تأویل‌گر و متن رابطه عین و ذهن نیست و حتی فراتر از رابطه ذهن و ذهن، ناشی از گشودگی در برابر هم، و ورود هر دو به درون تاریخ

1-Fusion of horizon  
2-Openness

یکدیگر است؛ نوعی دوسویگی فهم متقابل یا تفاهم است که از «دیالکتیک» ناشی می‌شود. بر این اساس، تأویل هرمونتیکی به عنوان فراشد فهم متقابل، در واقع یک گفت‌وگوی اصیل و یک مکالمه واقعی است که با تکیه بر گشودگی در برابر یکدیگر، به جای پذیرش یا تلاش برای تسلط یکی بر دیگری، مخالفت را به رسمیت می‌شناسد و در عین پایبندی به استدلال خود، به سنجش استدلال مخالف می‌پردازد و سرانجام زبان و بیان مشترکی به دست می‌آید که در میانه تلاقی این دو حاصل می‌شود.

«این زبان مشترک یک موضوع ساده و عرضی در مورد اصلاح و یا ایجاد تناسب ابزارهایمان برای مکالمه نیست...؛ رسیدن به این فهم واحد از سوی طرفین، وارد شدن در یک ارتباط جدید است که در آن، ما هم آنی نخواهیم بود که پیش از این بوده‌ایم» (گادامر، ۱۳۷۷).  
نقل از پالمر، ۱۳۷۷.

این طرز تلقی از تأویل، آن را همچون گفت‌وگویی دایره‌ای محصور در دیالکتیک و پرسش و پاسخ متقابل قرار می‌دهد. از این روست که گادامر با اشاره به روش دیالکتیکی سقراط، پرسش را بر هر گونه شناختی مقدم می‌شمارد. زیرا از نظر او هستی هر چیز به وسیله پرسش برای ما گشوده می‌شود، پرسشگری یا دیالکتیک، برقراری گفت‌وگو را میسر می‌سازد و ساختار گفت‌وگو را لزوماً پرسش و پاسخ تشکیل می‌دهد. گادامر میان این مفهوم از گفت‌وگو و آنچه در دوران کهن فلسفه یونان رواج داشت، نسبت وثیقی قائل است و در این باره می‌گوید:

«من به طور خاص به صحنه‌هایی از گفت‌وگو علاقه دارم که سقراط در آن‌ها با استادان سوفیست به جدل می‌پردازد و با پرسش‌هایی آن‌ها را نا امید می‌کند تا سرانجام آن‌ها عرصه را بر خودتنگ می‌یابند و دیگر تاب پرسش‌های او را نمی‌آورند و ظاهراً خود نقش پرسشگر را به عهده می‌گیرند و بعد چه رخ می‌دهد؟ هیچ پرسش قابل طرحی نمی‌بینند که ارزش تأمل و تلاش برای کشف پاسخ داشته باشد. از این نکته این نتیجه را می‌گیریم که قدرت راستین آگاهی هرمونتیکی توانایی ماست در فهمیدن این که چه چیز پرسش‌پذیر است» (گادامر، ۱۹۷۵، ص ۱۰۰-۹۹).

با این حال، صرف پرسش و پاسخ نمی‌تواند گفت‌وگوی اصیل مورد نظر گادامر را فراهم سازد؛ بلکه شرط اساسی حضور واقعی طرفین در دایره گفت‌وگوست که طرح پرسش‌ها را موجب می‌شود. از این رو گادامر هدف‌های از پیش تعیین شده در گفت‌وگو را مخل انجام آن می‌داند. او گفت‌وگو را فی‌نفسه بستر تحقق اهداف تلقی می‌کند و تأکید دارد که گفت‌وگوی بنیادین در امر تأویل، قرار گرفتن در درون و جریان پرسش متقابل از یکدیگر است. در واقع، تجربه کشف معنایی که در فهم

اتفاق می‌افتد، در بستر واسط و میانجی «زبان» روی می‌دهد و در این بستر است که توافق پیرامون هدف دو انسان برقرار می‌گردد.

به طور کلی در منطق گادامر همه چیز ماهیت زبانی دارد. گادامر این مفهوم را در فهم تمامی تعاملات انسانی از گفت و گوی عینی، تأویل متن و ترجمه، تا تعلیم و تربیت و تعاملات جهانی در نظر می‌گیرد. زیرا به نظر او «این زبان است که فکر می‌کند» و از طریق گفت و گوهای زبانی است که می‌توان ظرفیت‌های فکری را به سوی گشودگی برد (خانیکی، ۱۳۸۶) از نظر او فهم یک واقعه است؛ آن طور که یونانیان باستان نیز بدان باور داشته‌اند، فهم واقعه با تجربه هرمنوتیکی اتفاق می‌افتد و اتفاق آن محصول دیالکتیک موضوع و متعلم این فهم و تجربه است که با ما به گفت‌وگو می‌نشیند، نه آن که محصول اعمال روش فاعل شناساگر بیرونی باشد. در این دیالکتیک، آنچه از طرف مقابل درک می‌شود، محصول عمل من به عنوان طرف گفت‌وگو نیست؛ بلکه این مخاطب من است که سرانجام به سخن در می‌آید و مراد خویش را آشکار می‌کند. من سخن او را کنترل و پیش‌بینی نمی‌کنم. بلکه این به زبان درآمدن و آشکارگی در ظرف گفت‌وگو حاصل می‌شود (گادامر، ۱۹۷۵م).

### ج - هابرماس؛ گفت‌وگو به مثابه کنش تفاهمی

هابرماس به عنوان یک فیلسوف نوکانتی در تکیه بر روایت تاریخی و جمعی مقولات ذهنی اثر گذار بر ادراک واقعیت، و متأثر از نظریات هگل، مارکس و فروید در یک نظریه سه بعدی جامعه شناسی، معتقد است که باید با تأکید بر کنش انسان به عنوان فاعل اساسی، جامعه را به طور همزمان به مثابه سیستم یا نظامی از ساختارها و زیست بومی از قلمرو شخصیت، معنا و سمبل‌ها دانست که در کنش متقابل بازیگران اجتماعی، شبکه‌هایی از کنش‌های ارتباطی را شکل داده، زیربنای ارتباط و مفاهمه را تشکیل می‌دهد (نوذری، ۱۳۸۲). در این صورت، عامل‌ها (بازیگران اجتماعی) از طریق عقل جوهری یا ذاتی نهفته در کلام و عمل، به درک و تفاهم متقابل دست می‌یابند و این همان حصول عقلانیت جامعه است که به واسطه گفت‌وگو حاصل گشته و نشانه آزاد شدن عقلانیت بالقوه ذاتی در کنش تفاهمی و ارتباطی است. هابرماس (۱۹۷۴م) در تبیین این ایده و برای نشان دادن عقلانیت در کنش متقابل اجتماعی میان افراد، به سه نوع شناخت قائل است:

**- شناخت تحلیلی - تجربی در علوم طبیعی:** شناخت مبتنی بر اصول و روش ثابت اثبات‌گرایانه برای کشف قوانین طبیعت و کنترل فنی آن.

**- شناخت تأویلی در امور انسانی و اجتماعی:** شناخت مبتنی بر درک تعاملات انسانی در

بستر رخدادهای تاریخی، فرهنگی و اجتماعی.

**- شناخت انتقادی:** شناخت متأثر از دو شکل دیگرشناخت (تأملی و تجربی) برای شناسایی چالش‌ها، نابرابری‌ها و معایب در جهت اصلاح.

هابرماس با تأکید بر نوع دوم شناخت در تبیین پدیده‌های انسانی و با مفروض داشتن یگانگی «کنش و ارتباط»، مطابق با دیدگاه وبر، گفت‌وگو را به عنوان «کنش کلامی»، محور درک کنش متقابل بازیگران اجتماعی قرار می‌دهد و آن را واسطه عقلانیت ناظر به همدلی می‌داند که در برابر عقلانیت ابزاری در شناخت تجربی، سازگاری، تفاهم و همدلی میان کنش‌گران کلامی را فراهم می‌سازند. بر این اساس، او نظریه «کنش تفاهمی» خود را بر پایه درک ارتباط و مفاهمه یا عقل جوهری نهفته در کلام نهاده، شناخت تأویلی و انتقادی را که قادر به درک کنش متقابل بازیگران اجتماعی باشد، برای تبیین آن به کار می‌گیرد. او در این دیدگاه ضمن برگزیدن گفت‌وگو به عنوان امر بین‌الذنهانی، فاعل شناسایی را موجودی اجتماعی، پویا و کنشگر می‌داند که در بطن ارتباط با دیگران و به واسطه کنش کلامی خود، زاینده و خلاق جهان است (سوئیگ وود، ۱۳۷۹).

افزون بر آن، هابرماس (۱۹۹۴م) در ایده «زیست جهان»<sup>۱</sup> خود با ترسیم الگویی از نظام تعاملات میان سه جهان عینی، اجتماعی و ذهنی به عنوان بستر تمام کنش‌های ارتباطی و ذهنی در تعاملات انسانی، گستره کنش تفاهمی، را در تمام حوزه عمومی از رفتار شهروندی، سیاست و اقتصاد تا آموزش و پرورش در نظر می‌گیرد و به واسطه آن «عقلانی شدن زیست جهان» را دنبال می‌کند (نوذری، ۱۳۸۲).

بر این اساس، او با ارائه الگوی «گفت‌وگوی شهروندان آزاد»، کنش تفاهمی را به عنوان کنش معطوف به حقیقت در عرصه عمومی نیز وارد می‌کند و به ویژه با معرفی اصول اخلاقی لازم برای چنین گفت‌وگویی در «وضعیت کلامی مطلوب»، عرصه گفت‌وگو آزاد و برابر برای بحث، استدلال و طرح پرسش را در حوزه عمومی نیز مطرح می‌سازد. در این دیدگاه، او بر این نکته تأکید دارد که تنها با فرایند تفسیر همیارانه مشارکت‌کنندگان در چنین وضعیتی، شناخت تأملی و انتقادی فراهم می‌آید و راه برای تشخیص چالش‌ها و رهایی اصیل و واقعی انسان، هموار می‌شود. او در این بعد، با طرح مفهوم «عامه خردورز» مبنای نظریه اجتماعی انتقادی خود را فراهم ساخته، با تأکید بر کنش کلامی مفاهمه، استدلال می‌کند که کاربرد شناخت تأویلی و انتقادی هر فرد در امور عمومی و در موقعیت آرمانی (وضعیت کلامی مطلوب) که شرایط برابر برای بیان اندیشه، نقد، پرسش و پذیرش یکدیگر را

موجب شده باشد، زمینه شناسایی چالش‌ها، نارسایی‌ها، نابرابری‌ها را فراهم آورده، عامه خردورز را در تنظیم داستان خود و ملت خود شریک می‌نماید.

### اصول نظری آموزش مبتنی بر گفت‌وگو

با تأمل در مباحث مذکور و بر مبنای تبیین‌های ارائه شده، ابعاد جالب توجهی از پیوندهای نظری نمود می‌یابد که بر پایه آن‌ها می‌توان اصول نظری آموزش مبتنی بر گفت‌وگو را استنتاج کرد:

**گفت‌وگو به مثابه کنشی اجتماعی است؛** چنان‌که دیده شد گفت‌وگو محدود به نمادها، ساختار زبان‌شناسی و عناصر واژگانی - نحوی زبان نیست؛ بلکه کنشی اجتماعی است که در بستر تعاملات اجتماعی، هویت می‌یابد. در این صورت، طرفین گفت‌وگو در واقع کنش‌گران اجتماعی هستند که به واسطه کنش کلامی خود به ساخت روایت بین‌الذهانی خود از واقعیت، اقدام می‌کنند. به بیان گادامر (۱۹۷۵م، ص ۳۵) «زبان ابزار فهم واقعیت نیست؛ بلکه واقعیت دقیقاً در زبان اتفاق می‌افتد». بر این اساس، آموزش مبتنی بر گفت‌وگو نیز یک کنش است. کاری است برای انجام دادن تا حقایقی برای انتقال دادن؛ کنشی شناختی - اجتماعی است که به کمک دیگری و در بطن پرسش متقابل، محقق می‌شود. از این روی گفت‌وگو نه به عنوان روشی برای انتقال محتوا، بلکه به عنوان کنشی در درون آن با محتوا و متن یکپارچه می‌شود و خود تعیین‌کننده آن است. به دیگر سخن گفت‌وگو به جای روشی برای آموزش، خود وقوع آن است.

**گفت‌وگو بر مبنای دیالکتیک صورت می‌پذیرد؛** تلقی گفت‌وگو به عنوان کنش شناختی - اجتماعی، آن را در دایره‌ای محصور به دیالکتیک قرار می‌دهد. در گفت‌وگو دو اندیشه‌گر، دو فهم و دو شناساگر در تعامل گفت و شنودی با یکدیگر، فرایندی دوسویه و متقابل از دیالکتیک اندیشه‌ها را شکل می‌دهند که با پرسش‌های متقابل به فرصتی برای دیالکتیک درونی میان دیدگاه پیشین و ادراک نوین منجر می‌شود و حاصل آن، آگاهی به جهل خود است که برانگیزاننده جست‌وجویی مشترک در جهت ساخت ادراکی نو است. براین اساس، رویکرد روش شناختی آموزش مبتنی بر گفت‌وگو در دیالکتیک نهاده شده است که در گفت و گوی معلم و شاگردان، و گفت و گوهای درونی هنگام خودکاوی به جریان می‌افتد.

**گفت‌وگو روشی برای جست‌وجوی جمعی است، نه ارائه آن؛** دیالکتیک زبانی، گفت‌وگو را منشأ روشی برای جست‌وجوی حقیقت قرار می‌دهد تا به واسطه روش فلسفه به صورت سؤال و جواب، آفرینش اندیشه‌ای نو را موجب گردد. در این صورت، افراد به کمک پرسش در

فرایندی از کاوش مکالمه‌وار قرار می‌گیرند و با بیرون کشیده شدن به سوی هوشیاری کنجکاوانه برای ساخت دانش خود اقدام می‌کنند. از این روی، آموزش مبتنی بر گفت‌وگو نه صرفاً شیوه‌ای برای مبادله اطلاعات، که به مثابه روشی برای جست‌وجو است، فرصتی برای برخورد دو اندیشه و کاوشی درونی است که از پس دیالکتیک پی‌درپی، منظری تازه را می‌گشاید.

### شناخت انتقادی در بستر تفاهم و همکاری ظهور می‌یابد؛ شناخت انتقادی مستلزم تن

دادن به دیگری، گشودگی در برابر یکدیگر و پذیرش و احترام است. در گفت‌وگوی اصیل هیچ کدام از طرفین مبادله کنار گذاشته نمی‌شوند، هیچ یک بر دیگری برتری ندارند، هر دو می‌خواهند بدانند، آماده پذیرش و اصلاح هستند و با فروتنی به نقد منطقی روی می‌آورند. هدف از پرسش، اثبات برتری خود نیست؛ بلکه با کنار گذاردن همه پیش داوری‌ها یکدیگر را در خود کاوی، شناسایی معایب و ساخت ادراکی نو یاری می‌رسانند. در این صورت، آموزش مبتنی بر گفت‌وگو فرایندی از ارتباط تک سویه میان معلم و شاگرد نیست، بلکه معلم و شاگرد هردو در فرایند پرسش و نقد متقابل مشارکت دارند و خلق اندیشه به واسطه کنش همیارانه هردو آن‌ها ممکن می‌شود.

### محصول شناخت انتقادی، خرد گفت‌وگویی است؛ در گفت‌وگو، به کمک پرسش،

فرایندی از نگرش انتقادی شکل می‌گیرد. پرسش برخلاف شرح و توضیح بر نقد نهاده شده است و با تشکیک در موضوع، طرف مقابل را به خود کاوی دعوت می‌کند. پرسش شکننده ساختار موضوعی است و از آن طریق، طرف گفت‌وگو را به نقد خود واداشته، او را به سوی ساختار شکنی در اندیشه و باور خود هدایت می‌کند تا با رهایی از قطعیت باورهای قبلی، آماده ساخت ادراکی نو گردد. بر این اساس، آموزش مبتنی بر گفت‌وگو مستلزم، ساختار شکنی، نقد و پرسش است و معرفت حاصل از آن بر شناخت انتقادی نهاده شده است.

این مضامین در دیالوگ‌های سقراط زیربنای کنشوری زبانی میان او و شاگردانش قرار گرفت و به عنوان اولین الگوی آموزش مبتنی بر گفت‌وگو، با برگزیدن روش دیالکتیک، تولید خرد گفت‌وگویی را بنیان نهاد. بر پایه آن باختین ماهیت بین‌الذهانی هویت انسان، شناخت و ساخت واقعیت را تبیین نمود. گادامر آن را به عنوان تجربه هرمونتیکی، بنیان تأویل و دست‌یابی به فهم متون قرار داد و هابرماس آن را در بستر فراگیر اجتماعی مورد توجه قرار داده و بر پایه آن، کنش عامه خردورز در بیان اندیشه، نقد، پرسش و اصلاح را تبیین کرد.

با این حال باید پرسید تجلی چنین دیالکتیکی در عرصه عملی آموزش چگونه می‌تواند باشد؟ به دیگر، سخن چنانچه بر پایه ماهیت گفت‌وگویی حقیقت، دیالوگ‌های سقراط را سرآغاز چنین رویکردی



برای تولد و تولید اندیشه بدانیم، آیا می‌توان از گفت‌وگو به مثابه شیوه‌ای برای کنش تربیتی بهره گرفت؟ ملازمات و شرایط چنین کنشی چیست؟  
در پاسخ به این پرسش‌ها و بر پایه اصول نظری یاد شده به نظر می‌رسد، بررسی آموزش انتقادی فریره، به عنوان الگویی عملی از آموزش مبتنی بر گفت‌وگو جالب توجه باشد.

### فریره؛ آموزش مبتنی بر گفت‌وگو

پائولو فریره (۱۹۹۷-۱۹۲۱م) را می‌توان نخستین پرورشکاری دانست که گفت‌وگو را به عنوان کنش مبتنی بر تفاهم، وارد عرصه تعلیم و تربیت کرد. او که نظریه‌اش در آموزش و پرورش، نظریه انقلابی یا رهایی‌بخش<sup>۱</sup> خوانده می‌شود، رویکرد انتقادی در مقوله فرهنگ و آموزش را برگزید تا با تحول انسان به سوی نقش کنشگرانه خود، دگرگونی بنیادین اجتماع را موجب شود؛ زیرا از نظر او ماهیت انسان به کنش او در جهان (دیالکتیک) وابسته است و هستی، هویت و معرفت انسان، بر پایه آن شکل می‌یابد.

«انسان و جهان در تأثیر متقابل و دائمی موجودیت می‌یابند. افراد آدمی واقعیت اجتماعی را به وجود می‌آورند و تغییر آن واقعیت نیز وظیفه تاریخی آن‌هاست» (فریره، ۱۳۶۳، ص ۳۱).

او به نقش وجودی انسان به عنوان فردی که عمل می‌کند، در دنیای خود اثر گذار است و می‌تواند آن را تغییر دهد، می‌نگرد و بر پایه آن احیای ارزش و شأن انسان را به عنوان موضوع محوری آموزش می‌بیند. بر این اساس، با نقد آموزش توضیحی (سخنرانی) آن را آموزش «بانکی»<sup>۲</sup> نامیده و معتقد است رابطه تک سوپه میان معلم و شاگرد در آن ناشی از تلقی واقعیت به عنوان امری ایستا، مجزا و قابل پیش‌بینی است که معلم آن را دارد و به شاگرد منتقل می‌سازد. گویی میان انسان و دنیا تناقض وجود دارد، فرد در دنیا هست اما فقط تماشاچی است، نه آفریننده، صاحب ذهن و شعور خلاق. پس به صورت انفعالی آماده پذیرش چیزی درباره واقعیت است که او ندارد و از خارج به او داده می‌شود. درحالی‌که معرفت در جریان اقدام آگاهانه در موقعیت (پراکسیس)<sup>۳</sup> تحقق می‌یابد و آن نه از طریق نقل یا توضیح دیگری، بلکه از طریق طرح مسأله و بررسی انتقادی آن ممکن می‌شود. به همین دلیل فریره (۱۳۶۸b) آموزش مورد نظر خود را به جای انتقال صرف اطلاعات پراکنده، بر طرح مسأله و بررسی انتقادی آن نهاده و برای آن گفت‌وگو را به عنوان موقعیتی از پیوند عمل و تفکر، به کار می‌گیرد.

1-Libratory education

2-Banking style

3-Praxis

او درباره سخن انسانی بر این باور است که بدون اندیشه، زبانی نمی‌تواند باشد، و بدون جهان پیرامون و دلالت بر آن، زبان و اندیشه‌ای نیز نخواهد بود. بنابراین سخن انسانی چیزی فراتر از واژگان تنها، یعنی سخن و کنش است (مرجانی، ۱۳۸۵) بر این اساس، از نظر فریره (۱۳۶۸) گفت‌وگو به عنوان یک پدیده انسانی و ضرورت وجودی انسان، جریانی است که در آن عمل و تفکر وحدت می‌یابد و بحث‌کنندگان متوجه جهانی می‌شوند که باید تغییر کند و انسانی شود. در این صورت، گفت‌وگو نه فقط مبادله افکار، که یک اقدام خلاق در جست‌وجوی واقعیت و تغییر آن است.

از این روی، فریره در روش ابداعی خود برای سواد آموزی بزرگسالان که در کتاب «عمل فرهنگی برای آزادی» (۱۹۷۲م) به تفصیل ارائه گردیده است، آموزش را جزئی از فرایند کلی تحول اجتماعی می‌داند و سوادآموزی مبتنی بر گفت‌وگو را بنا می‌نهد. او در این روش به جای بازخوانی و بازنویسی واژه‌ها، سواد آموزان را بر می‌انگیزاند تا با مشاهده دقیق و بررسی انتقادی وضع موجود و با گفت‌وگو با یکدیگر درباره آن، واژگان آموزشی خود را فراهم کنند و ضمن آموختن مهارت خواندن و نوشتن، راه جدیدی برای نگرستن و اندیشیدن به تجارب روزمره زندگی واقعی خود را بیاموزند که آنان را از وضعیت واقعی و نقش خود آگاه نماید (رابرت، ۲۰۰۱م).

از نظر فریره (۱۹۹۸م) چنین گفت‌وگوهایی متضمن ایمان به نقش خود و دیگران در ساختن، بازسازی و خلق دوباره واقعیت است و بر پایه آن تلاش برای ساخت دوباره واقعیت ممکن می‌شود. همچنین بر پایه اعتقاد انسان به ناکامل بودن، رشد یابندگی و تحول دائمی فروتنی حاصل می‌آید، که باعث می‌شود در این گفت و گو، نه جهل مطلق وجود داشته باشد و نه دانایی مطلق؛ بلکه افراد در واقعیتی مشترک با یکدیگر همکاری می‌کنند تا به کمک هم چیزی بیشتر از عمل شخصی خود بیافرینند. نتیجه آن نیز یک رابطه افقی (در مقابل رابطه تسلطی) و متضمن اعتماد متقابل است که ضمن تکیه بر ایمان به یکدیگر، موجب رشد محبت، فروتنی و تفاهم می‌شود. بنابراین در انحصار گروهی از افراد نیست؛ بلکه به واسطه محبت، فروتنی و تفاهم، متعلق به همه است و هیچ ترس و تحمیلی در آن راه ندارد. همه حقوق یکدیگر را به رسمیت می‌شناسند و تبلور این حقوق در واقع تحقق آزادی همه است (رابرت، ۲۰۰۷م).

آموزش در چنین فضای آزاد و عاری از سلطه، فرصتی است برای مشارکت و همکاری؛ یادگیری و یاد دادن در این فضا، فرایندی دائمی و درهم تنیده از کنش اجتماعی خواهد بود که در آن، معلمان دیگر فقط انتقال دهنده اطلاعات نخواهند بود؛ بلکه در روشن ساختن جهت‌گیری شاگردان برای

فعالیت‌هایشان، و فراهم آوردن منابع لازم با آن‌ها همکاری خواهند کرد. در این الگو، برنامه درسی و محتوای آموزشی از پیش طراحی شده توسط نخبگان و برنامه‌ریزان، جای ندارد؛ بلکه برنامه و محتوای آن از تجارب عملی و واقعیت‌های روزمره زندگی نشأت می‌گیرد و گروه‌های همکاری (شاگردان و معلمان) بر اساس نیازها و واقعیت‌های زندگی اجتماعی‌شان، موضوع و محتوای آموزش را خود، تدوین می‌کنند (فریره، ۲۰۰۹م).

فریره این فرایند را به طور تفصیلی و به مثابه الگوی عملی آموزش مبتنی بر گفت وگو، همچون فرایندی از پژوهش شامل گام‌های به هم پیوسته از تشخیص، توصیف و ساخت مسأله تا دستیابی به آگاهی بالفعل، ارائه می‌نماید (گاتسمن، ۲۰۱۰م). فرایند مزبور شامل مراحل زیر است:

**۱- جست‌وجوی موضوعات خلاق:** در آموزش گفت‌وگو محور، موضوعات و محتوای آموزش در همان نقطه شروع آموزش به وسیله مشارکت‌کنندگان کشف و خلق می‌شود. فریره این فرایند را جریان جست‌وجوی موضوعات خلاق، یا بررسی موضوعی می‌نامد. از نظر او این بررسی که تلاشی است برای ادراک واقعیت در حال رخداد و وضعیت خود در آن، جریانی است که پژوهندگان (معلم و شاگردان) برای طرح مسأله به تجربه و مشاهده عینی در واقعیت می‌پردازد و با گفت‌وگوی انتقادی خود، آن را تحلیل می‌کنند تا به توصیف کلی از مسأله دست یابند.

**۲- جلسات ارزیابی:** در مرحله دوم، گروه در گفت‌وگو با یکدیگر گزارش‌ها را بررسی می‌کنند و به تحلیل انتقادی موقعیت توصیف شده می‌پردازند. همه دیدگاه خود را درباره وقایع موجود در گزارش بیان می‌کنند، دیدگاه افراد و ارزش‌هایشان مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد و بر پایه ملاحظه نظرات دیگر، نظر خود را نیز دوباره بررسی می‌کنند. این فرایند هر چه بیشتر و دقیق‌تر صورت بگیرد، افراد گروه بهتر می‌توانند ریشه تناقض‌ها و مسائل را شناسایی کنند و به مسأله اصلی دست یابند.

**۳- طرح مسأله:** در مرحله سوم، افراد گروه در گفت‌وگو با یکدیگر، به ترکیب مجموعه مسائل و تناقض‌ها پرداخته، به شناسایی واقعی مسأله دست می‌یابند. از نظر فریره، شرط اساسی در تهیه یا ساخت مسأله آن است که هسته موضوعی ابهامی متناسب با سطح شناخت افراد مشارکت‌کننده داشته باشد؛ نه کاملاً آشکار باشد و نه ابهام بسیار داشته باشد که تنها حدس را موجب شود. این مسأله که از مشاهده عینی و تحلیل انتقادی حاصل گردیده است، باید به طور عینی، کلیتی را منعکس سازد. به بیان دیگر، درعین پیچیدگی بحث برانگیز، واقعیت عینی را به طور جامع و کلی ارائه کند.

**۴- تحلیل و بحث انتقادی مسأله:** مرحله چهارم شامل جریان تحلیل انتقادی است که در آن شرکت‌کنندگان مطالب طرح شده در مراحل قبلی را مورد تحلیل قرار می‌دهند. در جریان این تحلیل، مجری یا مدیر بحث باید علاوه بر گوش دادن به سخنان افراد گروه، با سؤال کردن درباره

موقعیت توصیف شده موجود، افراد را به فکر کردن وا دارد. همچنین بررسی احساسات و نظریات درباره خود، دنیا و دیگران در تحلیل موقعیت و اصلاح روش ضرورت دارد. در این مرحله، علاوه بر شرکت‌کنندگان در جریان تحلیل، دو متخصص دیگر (روان‌شناس و جامعه‌شناس) به عنوان ناظر، گروه را در تحلیل انتقادی یاری می‌کنند و با ثبت واکنش‌های مهم و غیر مهم تحلیل‌کنندگان، نوعی فرآنگری را فراهم می‌آورند.

**۵- شناخت انتقادی:** در پایان و پس از تحلیل انتقادی گروه از موقعیت، پژوهندگان با استفاده از نوارهای ضبط شده که از جلسات تحلیل حاصل گردیده و یادداشت‌های پیرامونی روان‌شناس و جامعه‌شناس، به ترکیب منطقی اطلاعات درباره هم پرداخته، با در نظر داشتن موضوعات صریح و مفهیم ضمنی، به شناخت انتقادی از مسأله نایل می‌آیند.

از نظر فریره، شرکت‌کنندگان طی این فرایند و ضمن انجام کار، از نحوه کار خود در ضمن تجربه واقعی موقعیت و تحلیل آن آگاه می‌شوند و در نتیجه به مرحله‌ای می‌رسند که می‌توانند ادراکات قبلی خود را درک کنند. وقتی به این مرحله از خود آگاهی رسیدند، آن‌ها می‌توانند به گونه‌ای متفاوت واقعیت را ادراک کنند و با گسترش دادن افق ادراک خود در ادراکات قبلی، روابط متقابل میان ابعاد واقعیت را شناسایی نموده و به ادراکی جامع دست یابند. به این ترتیب در جریان تحلیل‌های انتقادی پی در پی، از طریق درک ادراکات قبلی یا معرفت به معرفت‌های قبلی، ادراکات و معرفت‌های تازه به صورتی منظم و همراه با طرح‌های آموزشی ادامه می‌یابد و آگاهی بالقوه را به صورت آگاهی بالفعل درمی‌آورد. فریره و شور (۱۹۸۷م) این فرایند را در پنج مرحله زیر خلاصه می‌کنند:

**- گفت و گو:** بحث گروهی که فراگیران را به کسب دانش جمعی قادر می‌سازد.

**- طرح مسأله:** معلم و شاگردان در تجربه مشارکتی خود، مسائل واقعی در جامعه را شناسایی می‌کنند.

**- بازنمایی:** گروه از طریق بررسی ایده‌ها و نشانه‌ها در تجارب واقعی، چالش یا مسأله اصلی را شناسایی می‌نمایند.

**- رمزگذاری:** گروه در تحلیل انتقادی، تجارب گذشته و حال خود را برای فهم مسأله به کار می‌گیرند.

**- هوشیارسازی:** با عبور و احاطه به ادراکات قبلی، ادراک جامع فراهم می‌شود و گروه به آگاهی انتقادی دست می‌یابند.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت فریره در این فرایند، با تکیه بر مفهوم گفت‌وگو به عنوان کنش، آموزش

مورد نظر خود را بر پایه دیالکتیک زبانی نهاده و به واسطه یک برنامه آموزشی مبتنی بر گفت‌وگو، هوشیار سازی ناشی از آگاهی انتقادی را دنبال می‌کند. این فرایند طی جست‌وجویی پیوسته و گام به گام، مشارکت‌کنندگان را از حالت خام و انفعالی به آگاهی و خرد گفت‌وگویی هدایت می‌کند تا در نهایت، فعالانه در بازسازی و تحول واقعیت اجتماعی خود حضور یابند. در این صورت، گفت‌وگو روش اصلی مشارکت گروه در تحلیل انتقادی است که بستری از تفاهم و همکاری را فراهم می‌سازد و آموزش فرایندی دایمی و درهم تنیده از کنش اجتماعی احیاگر کنش واقعی انسان است.

### نتیجه‌گیری

آنطور که دیده شد، گفت‌وگو نه در معنای تقلیل یافته‌اش به مثابه تبادل مجموعه‌ای از واژگان، که به عنوان کنشی شناختی - اجتماعی، مبادله کلامی میان دو یا چند کنش‌گر را شامل می‌شود و بر پایه میزان قابلیت طرفین در ارائه استدلال و نقد صادقانه مبتنی بر پذیرش یکدیگر، خلق اندیشه‌ای نو را به ارمغان می‌آورد.

سقراط این معنا را مامایی اندیشه نام نهاده و در آن می‌کوشید در پس گفت‌وگویی منطقی کاوشی مکالمه‌وار را به سوی نگرشی انتقادی به باورها و واژه‌های ارائه آن هدایت کند. او رویکرد روش‌شناختی خود را «دیالکتیک» قرار داده و آن را در بستر گفت‌وگو به جریان می‌انداخت تا به واسطه آن هم‌سخن خود را در فرو ریختن ادراکات پیشین و ساخت منظری تازه برای خلق واقعیتی نو یاری کند. با این حال پس از او افلاطون، با بازگویی دیالوگ‌هایش، به عنوان حقیقت مطلق از جانب معلم (به جای آنچه خود، مامای اندیشه می‌نامید)، خرد شناسایی را جایگزین خرد گفت‌وگویی مبتنی بر دیالکتیک قرار داد و زیربنای انتقال معرفت به واسطه سخن را فراهم ساخت؛ اما در فلسفه مدرن، با طرح ایده مقولات فطری و تعامل میان عین و ذهن از سوی کانت، به ویژه تأکید بر اثرگذاری ذهن انسان واجد آگاهی بر ادراک واقعیت، توجه بسیاری چون هگل، مارکس و بوبر، به تفاوت واقعیت در امور انسانی (نسبت به علوم طبیعی) معطوف گردیده است که موجب می‌شود، واقعیت انسانی بجای امر بیرون از ذهن در محل تلاقی اذهان جمعی و شبکه معنایی آن یعنی «دیالکتیک زبانی» جست‌وجو گردد. بر پایه این دیدگاه، مظاهر گوناگون امور انسانی، به مثابه متن یا بستری از ساختارهای ذهن جمعی در نظر گرفته می‌شود و گفت‌وگو به عنوان تجلی چنین دیالکتیکی، بنیانی دیالوژیک را برای شناخت هر متن فراهم می‌سازد.

در این بستر، گادامر در تأویل هرمنوتیکی، دیالکتیک و محصول زاینده آن را «درهم شدن افق‌ها» نام می‌نهد و گفت‌وگوی مبتنی بر دو سویگی و فهم متقابل را در تفسیر و فهم متون پیشنهاد می‌کند که در آن به جای پذیرش صرف یا تلاش برای تسلط یکی بر دیگری، دو طرف گفت‌وگو مخالفت را به

رسمیت شناخته و به واسطه گشودگی در برابر یکدیگر، در عین پابندی به استدلال خود، به سنجش استدلال‌های متقابل می‌پردازند.

چنین دیالکتیکی در منطق گفت‌وگویی باختین، اساس تبیین هویت و موجودیت انسان می‌گردد؛ زیرا از نظر او زندگی بنا به ماهیت خود یک مکالمه است. گوهر وجودی انسان، شناخت او از خود و هویت او در این بستر تحقق می‌یابد و ظهور شناخت از گفت‌وگوی میان دو انسان (دو سوژه و دو ابژه) بیانگر و اندیشه‌گر زاده می‌شود. بر این اساس، باختین در ایده منطق گفت‌وگویی خود، گفت‌وگو را بنیان تولد و تولید اندیشه قرار می‌دهد و رمان را به مثابه پدیده خاص گفت و شنودی، بر پایه ماهیت گفت‌وگویی حقیقت از دیدگاه سقراط، تحلیل می‌کند.

در سوی دیگر از بعد جامعه‌شناختی، هابرماس دیالکتیک زبانی سقراط را در حصول عقلانیت جامعه معرفی کرده، در ایده «کنش تفاهمی»، بر پایه درک مفاهمه یا عقل جوهری نهفته در کلام، عرصه‌ای از گفت‌وگوی آزاد و برابر را زیربنای کنش اجتماعی عامه خردورز قرار می‌دهد و در آن رهایی اصیل و واقعی انسان را دنبال می‌کند.

دیالکتیک زبانی در اندیشه فریره زیربنای آموزش رهایی بخش قرار می‌گیرد و در آن کنش مبتنی بر تفاهم، آموزش را به عرصه گفت‌وگوی انتقادی بدل می‌کند که از طریق تغییر ادراک افراد از واقعیت ایستا، پراکنده و بیرونی، به درک اثر و نقش خود (به عنوان انسان) در ساخت آن، به تثبیت مقام انسانی خود نایل می‌شود.

فریره در توضیح تفصیلی این الگو، آموزش را جزئی از یک فرایند کلی تحول اجتماعی می‌داند و آن را عاملی برای هوشیارسازی افراد، در نظر می‌گیرد و با تدارک چرخه‌های فرهنگی، آموزش مبتنی بر گفت‌وگو را ارائه می‌کند که لازمه آن، کلاس‌های آزاد و عاری از سلطه‌ای است که شاگردان در گفت‌وگو با معلم و با یکدیگر در اقدام برای ساخت دانش با یکدیگر همکاری کنند و این همانا به عمل در آوردن تئوری جدلی شناخت و یک فعالیت اجتماعی - آموزشی است که در آن واژه در معنای واقعی خود (پیوند میان تفکر و عمل) تجربه واقعی در جهان را بازنمایی می‌کند و با ادراک جامع از ادراکات قبلی، فهم نابرابری‌ها و مسائل گوناگون اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی ممکن می‌شود. در چنین آموزشی، جهل یا دانایی مطلق، جای ندارد؛ بلکه با پدید آوردن فضای مشترک میان شاگردان و آموزش‌گران، همه در ساخت واقعیتی مشترک با یکدیگر همکاری می‌کنند و به کمک هم چیزی بیشتر از عمل شخصی خود می‌آفرینند. در پس آن نیز حساسیت، هوشیاری، ژرفا و گستردگی بیشتری به آموزش می‌بخشد و آن را از صرف انتقال مفاهیم نظری پراکنده، به تحلیل انتقادی تجربه‌ها و اندیشه‌ها مبدل می‌سازند.

## منابع

- احمدی، بابک (۱۳۸۰). *ساختار و هرمنوتیک*، تهران، انتشارات گام نو
- انصاری، منصور (۱۳۸۴). *دموکراسی گفت‌وگویی*، تهران، انتشارات مرکز بوهام، دیوید (۱۹۹۶م). *درباره دیالوگ*، ترجمه حسین نژاد، محمد علی، تهران (۱۳۸۱)، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی
- پالمر، ریچارد (۱۳۷۷). *علم هرمنوتیک*، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران، انتشارات هرمس
- پایا، علی (۱۳۸۱). *گفت‌وگودر جهان واقعی*، تهران، انتشارات طرح نو
- تودوروف، تزوتان (۱۳۷۷). *منطق گفت‌وگویی: میخائیل باختین*، ترجمه داریوش کریمی، تهران، نشر مرکز
- چناری، مهین (۱۳۸۷). *روش سقراطی به منزله راهبردی برای تربیت شهروندی*، فصل‌نامه *نوآوری‌های آموزشی*، سال هفتم، شماره ۲۷
- خانیکی، هادی (۱۳۸۶). *در جهان گفت و گو، بررسی تحولات گفتمانی در پایان قرن بیستم*، تهران، انتشارات هرمس
- رهبری، مهدی (۱۳۸۵). *هرمنوتیک و سیاست*، تهران، انتشارات کویر
- سوئینگ وود، آلن (۱۹۹۱). *نظریه انتقادی، ایدئولوژی و جامعه‌شناسی*، بخشی از کتاب *مدرنیته و مدرنیسم*، ترجمه حسینعلی نودری، تهران (۱۳۷۹)، انتشارات نقش جهان
- غلام‌حسین‌زاده، غریب رضا و نگار، غلام‌پور (۱۳۸۷). *میخائیل باختین، زندگی، اندیشه‌ها و مفاهیم بنیادی*، تهران، انتشارات روزگار
- فریره، پائولو (۱۳۶۳). *آموزش ستمدیدگان*، ترجمه علی شریعتمداری، تهران، نشر چاپخش
- \_\_\_\_\_ (۱۳۶۸a). *آموزش شناخت انتقادی*، ترجمه منصوره کویانی، تهران، انتشارات آگاه
- \_\_\_\_\_ (۱۳۶۸b). *آموزش در جریان پیشرفت*، ترجمه احمد بیرشک، تهران، انتشارات خوارزمی
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش و تفکر*، ترجمه فروغ کیان‌زاده، تهران، انتشارات رشش
- گاتری، دلیو کی سی (۱۳۷۷). *سقراط، زندگی، شخصیت و دیدگاه‌های فلسفی*، ترجمه حسن فتحی، تهران، انتشارات فکر روز
- گادامر، هانس گئورگ (۱۹۷۵م). *زبان به مثابه میانجی تجربه هرمنوتیکی*، در: *هرمنوتیک مدرن*، ترجمه بابک احمدی و دیگران، تهران، انتشارات مرکز

- مرجانی، بهناز (۱۳۸۵). *نگره انتقادی در آموزش و پرورش، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۲، شماره ۱ و ۲، ص ۷۱-۹۰
- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۲). *بازخوانی هابرماس، درآمدی به نظریه‌ها آراء و اندیشه‌های هابرماس*، تهران، نشر چشمه
- هرگنهان، بی‌آرو متیواسون (۱۳۸۷). *نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی اکبر سیف، تهران، نشر دوران

- Bakhtin, M. M.(1993). *Toward a Philosophy of the Act*, Vadim Liapunov, (trans), TX: University of Texas Press
- Freire, P, Shor, I .A. (1987). *Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*,New York:University of Texas
- Freire, P.( 1972b).*Cultural Action for Freedom*, New York: Penguin Books
- Ibid (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy, and civic courage*, Lanham: Rowman and Littlefield
- Ibid (2009). *Education for critical consciousness*, New York: Continuum
- Gadamer, H. G (1975).*Truth and Method*, New York: Seabury Press
- Gotsman, I. (2010).Sitting in the Waiting Room: Paulo Freire and the Critical Turn in the Field of Education, *Educational Studies*, 46,P.376-399
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*, London: Beacon Press
- Ibid(1994).*Philosophical Discourse of Modernity*, Frederick Lawrence(trans), Cambridge: Polity Press
- Robert, M. (2001).*Literacy and Revolution*, London: Pluto Press, available at: [www.newfoundations.com/GALLERY/Freire.htm](http://www.newfoundations.com/GALLERY/Freire.htm)
- Roberts, P.(2007).*Ten Years on: Engaging the Work of Paulo Freire in the 21st Century*, Stud Philos Educe, 26,P. 505- 508
- Gurlanik, D (1999).The New World of the American Language,in: *Webster's World*, London:Hall Press