



هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن برای خودفهمی، دگرفهمی و باهم‌فهمی در عرصه تربیت

Philosophical Hermeneutics and its Implications for Self-Understanding, Otherness-Understanding and Together – Understanding, in Education

تاریخ پذیرش: ۹۵/۵/۳۱

تاریخ دریافت: ۹۴/۵/۲۷

Masoud Khanjarkhani, Masoud Safaei Moghadam,
Mohammad Jafar Pakseresht

مسعود خنجرخانی^۱ مسعود صفایی مقدم^۲ محمد جعفر پاک سرشت^۳

Abstract

The purpose of this study was to analyze the philosophical hermeneutics of Gadamer and show its implications for the attainment of self-understanding, Otherness- understanding and together – understand in education. To achieve this objective, descriptive research methods and conceptual analysis of the qualitative research approach was used. In this study, the theoretical foundations and philosophical hermeneutics theory explanation – especially, non-methodic understanding of the importance of tradition, history, art, language, fusion of horizon and conversation in the process of understanding - it was proposed a model in which the occurrence of Otherness- understanding and together – understand is in education. According to the above the researchers designed a diagram that show, understanding event to a cycle. That first step is self-understanding, two steps is otherness understanding and final together understands. Frist step due than traditional, second step to conversation between I and thou, and together understanding with fusion of horizon. I and thou, simultaneous, are learner and instructor. But both (horizons) are deferent and larger than before. In the end Imagine the idea in education is described.

Keywords: education, self-understanding, otherness understanding, together – understanding, philosophical hermeneutics.

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تحلیل هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن برای دستیابی به فرایند خودفهمی، دگرفهمی و باهم‌فهمی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی بهره گرفته شد. لذا، با بررسی مبانی نظری و تشریح نظریه هرمنوتیک فلسفی به ویژه غیر روشمندی فهم، اهمیت سنت، تاریخ، هنر، زبان، امتزاج افق‌ها و تعامل در فرایند فهم، الگویی پیشنهاد شد که در آن چگونگی رخداد خودفهمی، دگرفهمی و باهم‌فهمی نشان داده می‌شود. با این توضیح که خودفهمی با درک سنت خودی، دگرفهمی با شنیدن صدای غیر و در نهایت هم‌فهمی در قالب تعامل من و توهای پرسشگر (و خیرخواه) محقق می‌شود. من و توها همزمان در نقش فهمنده و فهماننده عمل نموده و نهایت به فهمی متفاوت‌تر از افق اولیه خود می‌رسند. در پایان، تصور این مهم در عرصه تعلیم و تربیت تشریح می‌شود.

واژه‌های کلیدی: تعلیم و تربیت، خودفهمی، دگرفهمی، باهم‌فهمی، هرمنوتیک فلسفی

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، m.khanjarkhani@gmail.com

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، safaei_m@scu.ac.ir

۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.

مقدمه

تعلیم و تربیت مبتنی بر فهم از سوی بسیاری از صاحب‌نظران مورد بحث بوده و هست. هر چند در این راستا گام‌هایی برداشته شده است، اما می‌توان تربیت فهم محور را پررنگ از آنچه هست تصور نمود. در این مطالعه با استناد به دیدگاه هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر^۱ سعی شده است تا پیام ضمنی و ظرفیت این رویکرد در تربیت مبتنی بر فهم شان داده شود. محور اندیشه گادامر «فهم»^۲ و عناصر سازنده آن است که از ابتدا یا حداقل از زمان سقراط مدنظر فیلسوفان بوده است، اما او مدعی روایتی نو از فهم می‌باشد؛ گادامر برای فهم، مجموعه عناصری را ضروری می‌داند که رعایت آنها باعث تأملی‌تر شدن فهم است. به طور نمونه، دستیابی به حقیقت از طریق روش اثبات‌گرایانه را با ذات علوم انسانی و نوع بشر متناسب ندانسته و «روش» را محصول مدرنیته می‌داند و عقیده دارد که روش مورد نظر علوم اثبات‌گرایانه به مهار انسان‌ها ختم می‌شود (Gadamer, 2006). او از روش به «بینش» پل می‌زند و «بینش» فلسفی و تأملی را به «روش» تبیینی و دقیق ترجیح می‌دهد. در واقع برخلاف رویکردهای پیشین، گادامر با پیروی از هایدگر، فهم را نه یک شیوه شناخت، بلکه یک شیوه وجود و زیستن می‌داند. همچنین، از نگاه گادامر فهم محصول امتزاج افق‌هاست؛ افق‌ها وابسته به سنتی هستند که در آن شکل گرفته‌اند. درست است گادامر عناصر سازنده‌ی فهم را برای همه ثابت می‌داند اما محتوای آنها به نسبت هر جامعه‌ای متفاوت است. به طور نمونه، سنت برای همه، جزء عناصر فهم تلقی می‌شود، اما سنت «الف» یک سری پیش‌فرضی‌ها را شکل داده و سنت «ب» پیش‌فرضی‌های دیگر را شکل می‌دهد. این صاحبان سنن با تعامل، بستر رخداد فهم مهیا می‌سازند. در واقع «داشته‌های فرد، گروه یا جامعه» در هرمنوتیک فلسفی گاه به پیش‌داشته‌ها و گاه در معنی عام یعنی سنت بکار رفته است (Gadamer, 2006).

عصر روشنگری، شبی منفی و کاملاً مخرب از پیش‌داوری به تصویر کشید و ایده عقل خودبنیاد

1. Gadamer, H. G.

۲. گادامر با تأثیرپذیری از اندیشه‌های هایدگر به ویژه در تعریف حقیقت، حقیقت را به «آشکار شدگی» (desclosedness) تعریف نمود، به این معنا قضیه‌ای صادق است که هستی موضوع را نپوشاند و به آن اجازه «آشکار شدگی» بدهد. از این رو «حقیقت»، وصف اندیشه‌ها و قضایا نیست بلکه وصف خود اشیاء است زمانی که آشکار می‌شوند. پس هر آشکار شدگی حقیقتی را دربر دارد و حقیقت با هستی پیوند می‌خورد و چیزی است که خود اشیاء را نشان می‌دهد. بنابراین، «فهمیدن» ملازم با «حقیقت» است؛ یعنی هر جا واقعه فهم اتفاق افتد «حقیقت» هستی خاص آشکار شده است. گادامر میان فهم صواب و ناصواب فرق نمی‌گذارد، بلکه هر فهمی را حقیقت می‌پندارد؛ زیرا در هر فهم چیزی آشکار شده است (Waezi, 2007). در هرمنوتیک فلسفی گادامر، فهم با حقیقت برابر است؛ زیرا در هر فهمی موضوع و اثر، خود را برای مفسر آشکار کرده‌اند.

3. Fusion of Horizons

را در برابر همه آنچه از پیش پذیرفته شده بود، نهاد. اندیشه دکارت متضمن کنار زدن پیش‌داوری‌ها و بازتعریف حقایق بر بنیان عقل بود. این نگاه منفی به پیش‌داوری‌ها از یک‌سو، و تکیه بر عقل خود بنیاد از سوی دیگر، در قرن هجدهم به اوج خود رسید تا جایی که از سوی گادامر در عمل به طرح ایده «پیش‌داوری در برابر پیش‌داوری انجامید» (Gadamer, 2006) زیرا پیش‌داوری‌ها بر اساس افق‌های فکری انسان‌ها صورت می‌گیرند؛ درست است که همیشه این پیش‌داوری‌ها درست نیستند؛ اما برای رخداد حقیقت نمی‌توان ابتدا به ساکن عمل نمود؛ داشته‌ها مطرح می‌شود و از سوی افق مقابل تعدیل می‌شوند. این روایت از فهم، تأملی و در سایه تعامل شکل می‌گیرد. با تصور هرمنوتیک فلسفی و عناصری مانند ماهیت انسان، توجه به سنت، تعامل و امتزاج افق‌های «من و تو» می‌توان تصور نمود که افراد فعال در حوزه تعلیم و تربیت چگونه در هر نقشی که هستند، هم خود و داشته‌های خود را می‌فهمند و هم می‌توانند دیگران را بشنوند و ببینند و هم قادرند باهم و به وسیله هم بفهمند.

در این مطالعه ضمن اشاره به مفاهیم اومانستی مورد نظر گادامر، غیر روشمندی فهم در اندیشه گادامر و همچنین نقش سنت، تعامل من و تو، بازی‌مندی فهم، امتزاج افق و گشودگی در فرایند فهم مورد بحث قرار می‌گیرد. در پایان، تلاش می‌شود این بستر فهم در قالب یک نقشه مفهومی نشان داده شود.

مفاهیم اومانستی: بیلدونگ یا فرهنگ^۲

به نظر گادامر برای فهم معنی این واژه باید تا قرون وسطی به عقب بازگشت. مفهوم بیلدونگ در آغاز از ادبیات عرفانی قرون وسطی سر برآورد. در قرن هجدهم توسط هررد^۳ به «پرورش در مسیر انسانیت» معنی شد و این زمینه‌ای برای رشد این اصطلاح در عصر روشنگری شد (Gadamer, 2006). هررد مفهوم بیلدونگ را در سه معنای فرایند فردی، تجربه یک ملت و روند شکل‌گیری یک فرهنگ به کار می‌برد.

۱. گادامر در تعامل بین انسانها از سه نوع تعامل یاد می‌کند در که در نوع اول به رابطه من و آن اشاره دارد که در آن حالت طرف مقابل مانند شی بدون تاثیر و افق انگاشته می‌شود. نوع دوم حالت من و تویی است که در این حالت «تو» مخلوق ذهن «من» است و در عمل نمی‌تواند بر «من» تاثیر بگذارد و تحت کنترل «من» است. در این حالت عاملیت و حضور فرد کم رنگ بوده و تحت تسلط است. اما گادامر نوع سوم رابطه من و تویی را ترسیم می‌کند که مبتنی بر گشودگی و قبول «غیر» است. این رابطه که به صورت تعامل تاملی است، مهار شدن و مهار کردن را بر نمی‌تابد. طرفین هم تاثیرگذار و هم تاثیر پذیرند. هدف هر دو (من و تو) روایت حقیقت است و فهم فراتر از افق شخصی است نه تحمیل افق‌ها. (Gadamer, 2006 : xxx)

2. Bildung

3. Johann Gottfried Herder

هگل نیز این مفهوم را در سه معنای یادشده به کار می‌برد. همچنین، گادامر تأکید می‌کند در بیلدونگ و معانی مترادف آن همیشه ردپایی از «خود»^۱ وجود دارد (Anders Odensted, 2008). در این میان، کانت بیلدونگ را «پرورش توانایی» با محوریت اخلاق تعریف می‌کند. فیلسوف دیگری که از نگاه گادامر معنی بهتری برای بیلدونگ ارائه نموده ویلهلم فن همبولت^۲ است. او بین فرهنگ و بیلدونگ یک تفاوت قائل است (Gadamer, 2006, P. 9). همبولت بیلدونگ را مفهومی برتر و معرفت و شناختی بسیار ژرف می‌داند. گادامر در این باره معتقد است: «این برداشت از بیلدونگ یادآور سنت عرفانی قرون وسطایی است که انسان را واجد روح خدایی می‌دانستند (Gadamer, 2006, P.10).

گادامر خود در معنی این واژه چنین بیان می‌دارد که «بیلدونگ محصول از پیش تعیین شده‌ای مانند یک محصول صنعتی نیست، بلکه از خود متن، جریان شکل‌گیری^۳ و بیلدونگ متولد می‌شود و این شکل-گیری مداوم و پایان‌ناپذیر است (Gadamer, 1994, P. 9). گادامر بیلدونگ را از ریشه ساختن^۴ یا همان شکل^۵، تصویر^۶ به ویژه عکس^۷ دانسته است؛ در واقع وقتی گادامر فرهیخته سازی^۸ را فرایند شکل‌گیری^۹ خود بر طبق ایده آل انسان می‌داند، آن چیزی شبیه به تمثال یا تصویر ایده آل شده^{۱۰} تلقی شده است. لذا، هنر را ظرفیتی برای نمایش تجربه می‌داند که نقش ویژه‌ای در مفهوم بیلدونگ بازی می‌کند (Gadamer, 1989). گادامر در تعریف مختصر و مفید خود بر این باور است که بیلدونگ می‌تواند به عنوان راهی مناسب برای رشد استعدادهای ذاتی و ظرفیت انسان تعریف شود (Gadamer, 2006).

در فرهنگ آلمانی درونی کردن با واژه بیلدونگ مشخص می‌شود. واژه بیلدونگ که نوعی تربیت درونی است با مفهوم فرهنگ ارتباط نزدیک دارد و اساساً مبین روش درست و انسانی بسط استعدادها و

1. Residue of Self

2. Von Humboldt, Wilhelm

3. Formierung

4. Bild

5. Form

6. Image

7. Picture

۸ کالتیویشن در حقیقت و روش معادل فرهنگی بار آوردن، تربیت، فرایند تعالی یافتن است و گادامر در این کتاب دو اصطلاح بیلدونگ

و کالتیویشن را معادل و مترادف بکار می‌برد و در سرفصل کتاب و مقدمه چنین نوشته است: (Cultivation (Bildung).

9. Forming

۱۰. این اصطلاح (image) در حقیقت و روش متفاوت از رونوشت یا کپی می‌باشد و معنی آن تصویر ایده آل یک چیز مانند تفاوت یک

تمثال از یک رهبر با رونوشت چیز است همچنین، Formative در حقیقت و روش به آن گونه شکل‌گیری اشاره دارد که درونی، مستمر

و تعاملی است (Gadamer, 1989).

قابلیت‌های طبیعی آدمی است. چنانکه اشاره شد، هر در مفهوم بیلدونگ را به منزله ارتقا به سطح بشریت تعریف می‌کند. در این میان، هگل از نوعی تربیت سخن می‌گوید که بدان تربیت نفس^۱ می‌گوید (Gadamer, 2006). اما همبولت بود که نخستین بار به تفاوت‌های جزئی میان فرهنگ و بیلدونگ اشاره نمود. او بر این باور است که «وقتی ما در فرهنگ خود از بیلدونگ سخن به میان می‌آوریم، منظور ما چیزی فراتر از فرهنگ است؛ یعنی آن نظرگاه و بینش ذهن که از سرچشمه شناخت و حس تلاش فکری و اخلاقی تام به صورتی هماهنگ و به درون حساسیت و شخصیت فرد جریان می‌یابد» (Gadamer, 2006, P. 45). اصطلاح شکل‌گیری مورد نظر گادامر، تمایز فرهنگ از بیلدونگ و رابطه آن با فلسفه ارسطویی را به نحوی روشن‌تر بیان می‌کند. در این معنا بیلدونگ هیچ‌گاه به شیوه ساختن فنی حاصل نمی‌شود، بلکه از ژرفای فرایند درونی شکل‌گیری رشد می‌کند. از این رو، اساساً پایان‌ناپذیر و مستمر باقی می‌ماند. هدف بیلدونگ خارج از خودش نیست. لذا، باید آن را از صرف پرورش استعدادها به قصد تحقق هدف‌های خارجی جدا نمود؛ محتوای تربیت رایج چیزی نیست جز فراهم نمودن ابزارهایی برای تحقق هدف‌هایی به غیر از خود آموزش، اما در بیلدونگ برعکس آنچه شخص به واسطه آن شکل می‌گیرد، کاملاً به جزئی از او تبدیل می‌شود. در این نوع از درونی کردن، چیزی از بین نمی‌رود و آنچه ضروری است حفظ می‌شود البته نه به عنوان ابزار و وسیله، بلکه به شکل تعینات درونی و ذاتی (Gadamer, 2006).

به زعم گادامر، بیلدونگ رسالتی است که انسان را به سوی وحدت با امر کلی و رهایی از قید دیدگاه‌های تنگ‌نظرانه فردی هدایت می‌کند و باعث هماهنگی و مصالحه نفس با خود و تشخیص حضور خود در دیگری است؛ در واقع بیلدونگ از حد آنچه آدمی به طور بی‌واسطه می‌داند، فراتر می‌رود. بیلدونگ یعنی توانایی پذیرش آنچه با ما متفاوت است و کشف دیدگاه‌های کلی که به کمک آنها آدمی بدون هرگونه علاقه و نفع شخصی می‌تواند «موضوع عینی را در متن آزادی ذاتی آن» درک کند (Farhadpoor, 1992, P. 66). گادامر با استناد به مفاهیم ذکر شده بالا، جلوه‌ای از انسان و کمال او را به تصویر می‌کشد که بالنده و همیشه در مسیر تعالی است؛ تعالی که منوط به فهم انسان است. این گونه فهم (فهم پایان‌ناپذیر و بالنده) نیز با پیش‌بایست‌هایی تصور شده که همسو با ماهیت انسان بوده و شکل‌دهنده شخصیت خاص است. اگر بیلدونگ خود همیشه بالنده است، فهم به عنوان ویژگی ممتاز بشر هم تعالی‌یابنده است و خرده هدف‌های انسانی (هم) روئیدنی هستند و به واسطه شرایط یک بافت ویژه و با توافق جمعی (افق‌ها) تأیید می‌شوند. پس در مسیر تعالی انسان، باید اقدام به توانمندسازی افرادی نمود که تاب دیدن عقاید مخالف و مقابل را داشته

1. Sichbildnen

باشند؛ انسان‌هایی که توان مواجهه با وقایع تازه (روز) را داشته باشند و از به چالش کشیده شدن باورهای خود نهراسند و حتی فراتر از آن از غیر و اندیشه‌های آنها استقبال کنند تا خود توسط غیر به نقد کشیده شده و خود را اصلاح نمایند (Gadamer, 2006).

سرانجام، یلدونگ در سطح فیزیکی نیز به معنی شکل و اندامی هماهنگ است؛ عنصری که جو علوم انسانی را می‌سازد و شرایط لازم را برای قضاوت سنجیده از سایر فرهنگ‌ها و سنت‌ها ممکن می‌کند. یلدونگ هماهنگی و وحدت میان آگاهی تاریخی و آگاهی زیباشناختی است، البته بیش از آنکه عقلانی باشد، نوعی ذوق یا حس مشترک است. حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی-تاریخی است که انباشته شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود. از طریق همین حس است که می‌توانیم چیزی را مورد ارزیابی قرار دهیم اما همیشه دلایلی روشن و عینی برای آن نداریم. در علوم انسانی، درک دیگران نیازمند فراتر رفتن از خودبینی‌ها و دست‌یابی به یک دیدگاه کلی است (Gadamer, 2006). در ادامه مفاهیم اومانستی مورد نظر هانس گنورگ گادامر اشاره می‌شوند:

مفاهیم اومانستی مورد نظر گادامر

۱) حس مشترک

گادامر در تلاش است آثار مفهوم حس مشترک و بینش‌های مستتر در آن را در عصر حاضر مورد کنکاش قرار دهد و راهی برای کشف سازوکار فهم باز کند. برای این منظور او از اندیشه ویکو^۱ کمک می‌گیرد و این اندیشه را نقطه شروع می‌داند (Gadamer, 2006). ویکو در دفاع از جایگاه علوم انسانی به مقابله با اندیشه دکارتی می‌رود (Gadamer, 2006). ویکو حس مشترک را غایت هر نوع تعلیم و تربیت می‌داند. این مفهوم کلیتی وحدت‌بخش و انضمامی و نه انتزاعی است که بر جنبه‌های مشترک هر گروه یا هر جامعه تأکید دارد. حس مشترک به طور غریزی و بر حسب شرایط زمانی عمل می‌کند و اساس سخنوری و روشنگری در ظهور حقیقت است. چنین حسی مبتنی بر دلایل ریاضی و روش‌های تجربی نیست، بلکه می‌تواند در کنار آنها کامل‌کننده باشد و در امور تربیتی هم مفید واقع شود (Taheri, 2010).

گادامر بر این اندیشه است که ویکو در طرح حس مشترک علاوه بر خطابه، عنصری دیگر را به کار برده که از ارسطو گرفته است و آن تقابل بین علم و فرونسیس^۲ است. ویکو درصدد دفاع از اصول و مبانی و بدیهیات بر نمی‌آید، بلکه قصد دارد فرونسیس را به عنوان نوع دیگری از معرفت مطرح کند؛ معرفتی که با

1. Vico, B.
2. Phronesis

درک موقعیت‌های انضمامی محقق می‌شود و به همین دلیل از حیطة معرفت مفهومی و شناخت انتزاعی علم فراتر می‌رود (Gadamer, 2006). علم مفهوم امر جزئی را تحت مفهوم یا اصل کلی قرار می‌دهد، اما در فرونیس اصل کلی، غایت اخلاقی است که به اراده جهت می‌دهد و این گونه مشخص می‌کند که آیا از این امر جزئی آنچه درست است حاصل می‌شود یا خیر. پس فرونیس یک فضیلت روحی است که موجودیتش را از کلیت فضائل اخلاقی می‌گیرد، آن‌چنان‌که کلیت فضائل اخلاقی هم بدون وجود آن ممکن نمی‌شود (Taheri, 2010). گادامر، خود در این زمینه چنین بیان می‌کند که «در اینجا استنتاج وضعیت جزئی از امر کلی و آوردن استدلال برهانی برای این امر کافی نیست؛ چراکه اوضاع و احوال خاص به طرز تعیین‌کننده‌ای در چگونگی این وضعیت دخیل‌اند (Gadamer, 2006, P. 154). گادامر در بررسی ریشه‌های حس مشترک از روایان گرفته تا ارسطو، ویکو، رم باستان و به ویژه اومانیس‌ها، فرانسیس هاجسون، دیوید هیوم و برگسون نقل می‌کند. اما در کنار ویکو به اندیشه اوتینگر^۱ تأکید بیشتری دارد. اوتینگر^۲ در کتاب مقدس دغدغه داشت، ایشان به جای روش برهانی و ریاضی از روش توالدی^۳ سخن می‌گفت که ریشه در حس مشترک دارد. اوتینگر سازوکار حس مشترک را در مسیر فهم - برخلاف روش عینی که فهم را در پاره‌پاره کردن طبیعت می‌جویند - با وحدت و بسط یافتن ممکن می‌داند. البته کسی به این سعادت می‌رسد که گشودگی و پاکی همچون انسان بدو خلقت و قبل آلوده شدن به گناه نخستین، داشته باشد (Gadamer, 2006, P. 154). گادامر با تأیید اندیشه پتیستی^۴ - که در مقابل اندیشه‌های عقل محوری دکارت و تجربه‌گرایان ایستاد - افول این اندیشه را مرگ یا سیر قهقرای هویت اصلی علوم انسانی می‌داند و پایان قرن هیجده را افول مفهوم حس مشترک قلمداد می‌کند؛ چراکه در این قرن، مفهوم انسان با مفهوم حس مشترک (احساس‌ها، داوری‌ها، استدلال‌ها) در تضاد است، که این ادعا و رخداد را نمی‌توان به صورت مطلق صحیح دانست. او خاطر نشان سازد که کارکرد منفی این مفهوم به خاطر استیلای بینش‌های عصر روشنگری بوده و هویت خود را از دست داده است (Gadamer, 2006, P. 154). حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی - تاریخی است که انباشته شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود. او به‌طور کلی، حس مشترک را امری رهنمون‌کننده به سوی سعادت حقیقی و کسب معرفت تلقی می‌کند و از این جهت، آن را نشانه و اثر حضور خداوند به شمار می‌آورد.

1. Othenger

۲. ایشان یکی از پیروان مکتب پتیسم (Pietism) می‌باشد که بیشتر درک و معرفت را به دل نسبت می‌دادند

3. Generative Method

4. Pietism

۲) قضاوت

یکی از مفاهیم کلیدی گادامر قضاوت^۱ است. تا جایی که تفاوت انسان نادان^۲ با انسان معقول^۳ را در فقدان شکل‌گیری قضاوت در نزد نادان می‌داند؛ به معنی ناتوانی او در کاربرد درست یادگیری‌ها و دانش. قضاوت، سومین مفهوم مهم اومانیستی و تأثیرگذار بر زیباشناسی عصر جدید است. کانت تأکید داشت که مصادیق جزئی را باید ذیل مفاهیم کلی گنجانند. او حکم را قوه‌ای می‌پندارد که مصادیق را ذیل قواعد می‌گنجانند و حکم قوه‌ای مستقل از فهم است. کار فهم، شناسایی جزئیات به مثابه مصادیق قواعد و مفاهیم است و برخلاف حکم نمی‌تواند مبتنی بر قاعده‌ای باشد. پس قوه قضاوت به عنوان قوه قواعد بی‌نیاز از قواعد و مستقل از فهم است. این قوه چیزی نیست که بتوان آن را آموزش داد، بلکه فقط می‌توان آن را پروراند و می‌تواند شبیه یک استعداد باشد (Gadamer, 2006).

گادامر در نقد دیدگاه کانت چنین خاطرنشان می‌سازد که کانت مفهوم حس مشترک را که میراث سنت اومانیستی بود از اخلاق کنار گذاشت. طبق نظر کانت، امر مطلق به عنوان مبنای اخلاق نمی‌تواند احساس یا احساسی مشترک باشد. این امر مطلق صادره از عقل است و می‌توان گفت این احساس در فلسفه کانت از اخلاق به زیباشناسی رانده شده است (Taheri, 2010). از دیدگاه گادامر، کانت حس مشترک را همان ذوق می‌داند. درحالی‌که، گادامر این معنا را نمی‌پذیرد و برای توجیه آن به مفهوم ذوق می‌پردازد.

۳) ذوق

گادامر از مفهوم منتسب به بالتازار گراثیان^۴ شروع می‌کند. ذوق حسی در طرح ایده آل بالندگی (فرهیختگی) گراثیان نقش پررنگی دارد. کمال مطلوب او از انسان فرهیخته فراتر رفتن از (امور) جامعه و زندگی است تا بتواند به راحتی دست به انتخاب زده و داوری کند که سرانجام جامعه ایده آل را هم شکل می‌دهد. گادامر معتقد است تشکیل چنین ایده آلی به شکل‌گیری آرمان ذوق خوش^۵ می‌انجامد. با طرح ذوق خوش، مفهوم ذوق از امری شخصی به امری اجتماعی بدل می‌شود. گادامر در این راستا جامعه ایده آل (مدینه فاضله^۶) را جامعه‌ای می‌داند که مردم در تصمیم‌ها و داوری‌ها اشتراک داشته باشند؛ فراتر رفتن از وابستگی‌های تنگ‌نظرانه افراد که برخاسته منافع شخصی است. پس شک نداریم که ذوق نحوه‌ای از شناخت

1. Judgment
2. Fool
3. Sensible
4. Balthasar Gracian

۵. ذوق خوش (Good taste) حاصل توافق یک جامعه ایده‌ال است.

6. Social Bildung

و زمینه‌ای برای باهم فهمی است (Gadamer, 2006).

اساس داوری چنین حسی مفاهیم یا اصول کلی نیستند. باید پذیرفت که امور ذوقی برهان پذیر نبوده و صحت و سقم خود را از استدلال و برهان نمی‌گیرند. از دیدگاه گادامر، ذوق اعتبار خود را از توافق اعضای جامعه ایده آل می‌گیرد. حال این سؤال مطرح می‌شود که ذوق با مد^۱ چه تفاوتی دارد؟ گادامر در این باره خاطر نشان سازد که ذوق به این دلیل که یک قوه عقلی تمیز دهنده و حاصل موافقت جامعه آرمانی است، جایگاه والای خود را نسبت به مد حفظ می‌کند؛ یعنی در جامعه مستحیل نمی‌شود. مد حاصل توافق همراه با تأمل نیست. در این مفهوم تعامل فرد با گروه و جزء با کل کاملاً مشهود است. به گونه‌ای که هیچ یک تحت سیطره دیگری نیست (Gadamer, 2006).

در ادامه، به چند مورد از پیش‌بایست‌های فهم در هرمنوتیک فلسفی اشاره می‌شود با این هدف که در کنار مفاهیم اومانستی مطرح شده در بالا، پیامی برای خودفهمی، دگرفهمی و باهم‌فهمی داشته باشد.

۴) تأثیر و قدرت سنت در فرایند فهم

یکی دیگر از پیش‌بایست‌ها در فرایند فهم از نظر گادامر سنت^۲ است. به زعم گادامر، توجه انسان به اهمیت سنت را باید در آگاهی تاریخی و تحلیل هایدگر از هرمنوتیک واقع بودگی پی‌گرفت؛ فهم یک روش نیست بلکه قرار گرفتن در یک واقعه سنت، فرایند به ارث رسیدن و پیش‌شرط دستیابی به فهم است. ما در سنت خود به سر می‌بریم و از آن متأثریم و فهم ما از تمامی امور متأثر از تاریخ و سنتی است که ما در آن بوده‌ایم. ما نمی‌توانیم از آن بیرون آمده و بگوییم که «من در این لحظه از سنت خود بیرون می‌آیم و به فلان موضوع با ذهنی خالی می‌پردازم». سنت آن چیزی است که ما آن را به ارث برده‌ایم و برخلاف عصر روشنگری، نباید نگاه منفی بدان داشت (Gadamer, 2006). بنابراین خواه ناخواه، سنت بنیاد انسان و اثر هنری و به بیان گادامر «بنیادها و صور زندگی» را مثل متون در برمی‌گیرد. از این رو، خود را آگاهانه واسطه خویش می‌سازد. گادامر رخدادهای هنری را «لحظه وجودی» می‌خواند؛ یعنی نقطه‌ای در زمان که در آنجا شرایط و وضعیت تاریخی بنیادین وجود انسان تجربه می‌شود (Hahn, 1997). چیزی که در این مسئله مهم به نظر می‌رسد، این است که نمی‌توانیم به آگاهی مطلق از سنت دست یابیم و به عناصر موجود در آن وقوف کامل یابیم. راز این مسئله در تاریخی بودن فهم است. هر تفسیر و فهمی فقط حاکی از فهم و درک جنبه از آن است و فهم کامل خود سنت (مان) که عنصری برای فهم است هم مطلق نیست (Gadamer, 2006). در این میان باید خاطر نشان کرد که سنت، سرشتی زبانی دارد و تأثیر آن از

1. Mode

2. Tradition

طریق زبان است. گادامر این موضوع را در قسمت فهم و زبان پی می‌گیرد.

۵) تعامل

گادامر مذاکره^۱ و گفت‌وگو را بر سخنرانی^۲ ترجیح می‌دهد. او عقیده دارد در مذاکره، طرفین با هم صحبت می‌کنند (تعامل دارند) اما در سخنرانی ارتباط یک‌سویه بوده و انتقال از سوی گوینده به طرف شنونده است. او اظهار دارد این مسئله در محیط‌های آموزشی ما یک معضل تلقی می‌شود. در سخنرانی ممکن است محتوا و پیام در فضا معلق مانده و تعامل به معنی واقعی شکل نگیرد (Cleary and Padraig, 2001). البته فهم معنای مذاکره در نظر گادامر در کلمه «تو» در رابطه «من-تو»^۳ ممکن است. گادامر یادآور می‌شود که تعامل به معنی حرف زدن دوطرف نیست، بلکه ممکن است یکی از طرفین فقط سخن بگوید و ارتباطی شکل بگیرد و ممکن است هر دو سخن بگویند و ارتباطی شکل نگیرد که دومی مورد نظر گادامر نیست (Sung, 2010). رابطه من و تویی گادامر با طرح امتزاج افق‌ها از سوی او معنا می‌یابد.

۶) امتزاج افق‌ها:

در هرمنوتیک فلسفی یکی از پیش‌بایست‌هایی که منجر به رخداد فهم می‌شود، امتزاج افق‌ها و منطق گفت‌وگویی مبتنی بر پرسش می‌باشد، به این معنا که او عمل فهم را یک‌طرفه محصول عالم (مفسر) و ذهنی محض نمی‌داند. بنابراین، او در فهم، امتزاج افق معنایی متن و یا اثر دیگر را مطرح می‌کند. گادامر معتقد است افق حال و گذشته به نوعی با هم پیوند دارند و افق معنایی مفسر، پیشاپیش از سنت و تاریخ اثر گذار، اثر پذیرفته است. پیش‌داوری‌های اولیه مفسر که سازنده افق معنایی او درباره یک متن است، پیشاپیش از سوی تاریخ و سنتی از تفاسیر که این اثر را دربر گرفته، تأثیر پذیرفته و بر اساس این تأثیر، چنین پیش‌داوری‌هایی، سامان یافته است. افق حاضر و پیش‌داوری مفسر از طریق مواجهه با سنت‌ها، آزموده و ارزیابی می‌شود. امتزاج افق‌ها در فرایند فهم، مثل خود فهم تابع منطق پرسش و پاسخ است. واقعه فهم در پی امتزاج این دو افق و محصول گفت‌وگوی غیرقابل پیش‌بینی مفسر و اثر است (Gadamer, 2006) این امتزاج افق‌ها می‌تواند علاوه بر موارد بالا، امتزاج افق فرد با فرد، فرد با گروه، جوامع با جوامع را در برگیرد. هر چند نمی‌توان تمام عناصر و پیش‌بایست‌های فهم در هرمنوتیک فلسفی را در این نوشتار تبیین نمود. در این بخش نحوه تحقق خودفهمی، دگرفهمی و هم‌فهمی بر اساس هرمنوتیک فلسفی تبیین و در ادامه، موارد تبیین شده در قالب مدل پیشنهادی آورده می‌شود. شکل (۱) الگوی پیشنهادی هرمنوتیک فلسفی و نحوه تحقق خودفهمی، دگرفهمی و هم‌فهمی در عرصه تربیت را نشان می‌دهد.

1. Conversation
2. Lecture
3. I - Thou

فرایند فهم با آگاهی از سنت (داشته‌های) خودی که به دور از کنترل و مهار باشد، شروع می‌شود. چنانکه خود در مراحل اولیه خود بدون افق فکری (کودک) است. در واقع خود بدو تولد، ظرفیت انسان و ماهیت اوست و غیر، افراد اطراف او می‌باشد. تعامل با آنها نطفه فهم را شکل می‌دهد. در مراحل بعد، خود شامل خانواده، و محیط فراتر از خانواده (مثلاً فامیل یا مهد) در نقش غیر است و سرانجام، افق فراتر از خانواده رخ می‌دهد. می‌توان تصور نمود، برای گروهی «خود»، در حد خانواده، برای گروهی قومیت، برای عده‌ای «خود» در حد مذهب تصور کرد، اما می‌توان خود فراتر مذهبی و ملیت را هم تصور نمود؛ یعنی گروهی با تعامل فرامذهبی و فراملی افقی جهانی می‌یابند و برای دریافت حقیقت با افق‌های وسیع‌تری تعامل می‌کنند. محصول تمامی این افق‌ها، افق مشترک می‌باشد؛ یعنی افقی فکری که از آن طیف وسیعی است. این بنای نه‌پایه شده چون با تعامل تأملی رخ داده و همیشه آماده تعالی و اصلاح است، با افقی تعارض ندارد؛ زیرا هدف بالیدن به کمک افق‌هاست نه تحمیل و همگون‌سازی. با توجه به حضور خود در فرایند فهم می‌توان از خود فهمی سخن گفت. چنان‌که در ادامه اشاره خواهد شد، از این دریچه است که گادامر از خود تربیتی سخن می‌گوید. گادامر خود فهمی را با خود دانستن^۱، متفاوت می‌داند و عقیده دارد خود دانستن رنگ و بوی روان‌شناختی دارد، درحالی‌که خود فهمی فراتر از آنچه در ذهن^۲ اتفاق می‌افتد، است^۳. در واقع در خودفهمی عاملیت و حضور فرد مطرح است (Gadamer, 2006, P. 523). به همین خاطر گادامر به خود تربیتی^۴ اشاره دارد و به باور او تربیت همان خود تربیتی است؛ علت خود تربیتی را حضور خود فرد در بازی کمال می‌داند (Cubukcu, 2012).

مواجهه با سنت دیگری، شباهت‌ها و تفاوت‌ها را آشکار و در نهایت در اثر درک این مسئله که ممکن است دیگران هم درست بگویند وارد تعامل و گفت‌وگو می‌شود. گفت‌وگویی که گادامر از آن سخن می‌گوید با گشودگی و به دور از تحمیل و تسلط است. با مهارت سؤال و جواب همراه بوده و در نهایت افق‌ها ممزوج شده و هم‌فهمی یا به عبارتی به کمک هم‌فهمیدن رخ می‌دهد. در این نگرش امکان فهم با قبول^۵ افق‌های دیگری ممکن می‌شود. این مسئله در حوزه تعلیم و تربیت به شکل‌های مختلفی نمایانگر است.

1 . Self - Knowledge

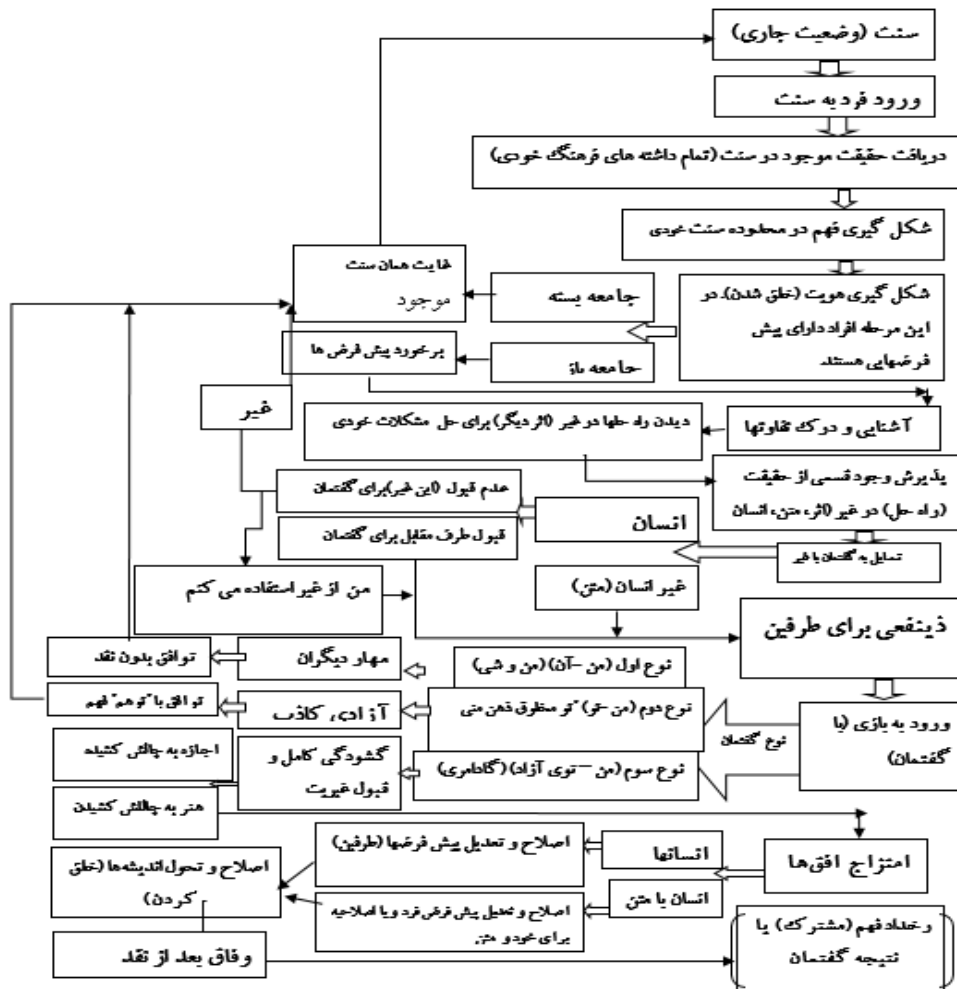
2 . Mind

۳. گادامر در کتاب «حقیقت و روش» در ارتباط با جمله اخیر اشاره می‌نماید و در ادامه اذعان دارد که فهم و تعالی انسان حالتی است که پیش‌بایست‌های آن همسو و به موازات هم، رخداد فهم را ممکن می‌سازد. بر این اساس، اینکه خود فهمی در ابتدا تشریح می‌شود دلیل بر تقدم آن بر دگر فهمی و هم‌فهمی نیست. تعامل تأملی عنصری است که در تار و پود فهم حضور دارد (Gadamer, 2006, P. 523).

4 . Self - Education

۵. قبول کردن به معنی تسلیم نیست. بلکه گوش فرا دادن به منظور رویت حقیقت در بستر تعامل است.

چنانکه، گادامر بیلدونگ را هر لحظه بهبودیابنده و تکمیل‌شونده (یا تعدیل‌شونده) وصف می‌کند. پس تربیت، هدف‌ها و عناصر آن مطلق تلقی نمی‌شوند؛ هدف (های پیشنهادشده که خود حاصل غور و تفحص- اند) باید با افق‌های دیگر به شور گذاشته شوند و نظر دیگران هم شنیده و درک شود و در این فراشد، معانی آن بیش از پیش رؤیت شود. طبق هرمنوتیک فلسفی، تعلیم و تربیت، معانی، هدف‌ها، محتوا و روش روئیدنی و بالیدنی هستند و به واسطه شرایط یک بافت ویژه و با توافق جمعی (آخرین حلقه مدل پیشنهادی) تأیید می‌شوند.



شکل ۱: مدل پیشنهادی هرمنوتیک فلسفی و نحوه تحقق خودفهمی، دگرفهمی و همفهمی در عرصه تربیت

پیام‌های تربیتی مبتنی بر الگوی هرمنوتیک فلسفی و نحوه تحقق خودفهمی، دگرفهمی و هم‌فهمی در عرصه تربیت به شرح زیر می‌باشند:

(۱) تعلیم و تربیت به عنوان یک حوزه، محصول خودفهمی، دگرفهمی و باهم‌فهمی^۱ و همچنین محل پرورش مهارت‌های خودفهمی، دگرفهمی و باهم‌فهمی است. سند تعلیم و تربیتی که خود با این روند تدوین شده است، هم برای مقاطع تحصیلی و هم در محتوا، برنامه جامعی می‌طلبد. از آنجا که بیلدونگ (تعالی و کمال) در هرمنوتیک فلسفی همیشه بالنده است، الگوی ارائه شده در این مطالعه یک چرخه بی‌انتهاست و بالنده در نظر گرفته شده است که می‌تواند در مسیر بالندگی پایان‌ناپذیر باشد. در تربیت، کار گروهی مبتنی بر سه فهم^۲ با آگاهی از ایده خود شروع می‌شود. به طور نمونه، در این فعالیت گروهی فرد فعال در عرصه آموزش، ایده یا آموخته‌های خود را یادداشت می‌کند. ایده دیگران را نیز می‌تواند بنویسد و در نهایت بعد از تعامل با افق‌ها و ایده‌های دیگران خروجی این فرآیند را می‌نگرد. این گونه فعالیت گروهی باعث آگاهی از داشته‌های خود، ایده‌های دیگری و در نهایت محصول، امتزاج افق‌ها می‌شود. فرد نقش ایده خود و دیگری را در خروجی فعالیت و اینکه چگونه از میان افق من و دیگران^۳ نتیجه فراتر از هر دو رخ می‌دهد، را به صورت ملموس درک می‌کند. هرچند باید توجه داشت که گام آخر الگوی پیشنهادی دوباره جزء خود شده و در آینده در نقش داشته‌های خود فرد، وارد فرایند فهم می‌شود. تجلی خودفهمی دگرفهمی و هم‌فهمی در عناصر تربیت در جدول (۱) نمود می‌یابد.

جدول ۱: خلاصه دلالت‌های تربیتی برآمده از هرمنوتیک فلسفی

| عناصر تربیت | دلالت‌های تربیتی برآمده از هرمنوتیک فلسفی |
|----------------|---|
| تربیت و هدف آن | تربیت همان خودتربیتی است. خود تربیتی به حضور و عاملیت انسان در فرایند کمال اشاره دارد. کمالی که گادامر بیلدونگ می‌نامد، تدریجی، تکامل‌یابنده، بی‌پایان و در گرو تعاملات تأملی فرد با غیر خود است. |
| محتوا | دستاوردهای بشر براساس سطح افق فکری بر فراگیر ارائه می‌شود. اینکه کدام دستاورد اولویت آموزش |

۱. البته گادامر در مقاله‌ای با عنوان «مسئله‌ای در باب خودفهمی (Self – Understanding)» نقش بازی (Play) و تعالی انسان با آن را تشریح نموده است (گادامر، ۱۹۷۶). او چنین خاطر نشان می‌سازد که چگونه افراد به عنوان عنصری فعال ایفای نقش می‌نمایند؛ زیرا خویش‌تربیتی (Self-Education) گادامر تعالی انسان در قالب مذاکره است. انسان در بستر (مذاکره) انتقال‌دهنده یا گیرنده محض نیست بلکه تاثیر می‌پذیرند و تاثیر می‌گذارد (کلایتون میلیام، ۲۰۱۰).
۲. اصطلاح سه فهم نویسنده است و منظور خودفهمی دگر فهمی و باهم فهمی می‌باشد.
۳. دیگری (Otherness) می‌تواند به غیر از فراگیر، معلم و کتاب باشد. همانطور که اشاره شد، در این نوع تربیت شاگرد محوری، معلم محوری، کتاب محوری وجود ندارد. محوریت رنگ می‌یازد. محور افق‌هایی هستند که با گشودگی ارائه می‌شود و این گونه است که معلم، کتاب، شاگرد و... همیشه در حالت بهبود هستند.

| | |
|---|---------------------|
| <p>دارد در فرایند تعاملات متخصصان انتخاب می‌شود. ولی پیام هرمنوتیک بیشتر، مطلق نبودن محتوای انتخاب شده می‌باشد. محتوا مانند سایر عناصر تربیت، پرونده همیشه باز و در حال بهبود است و تلقی محتوا، همچون کالایی انحصاری که فراگیر مجبور به مصرف آن است، نمی‌باشد. محدود کردن حقایق به متون پیشنهادی (برخاسته از افق خاص) محدود نمودن و خلاصه کردن حقیقت است و این مسئله باعث دور شدن تربیت از رسالتی چون آموزش تواضع، تعامل و شناخت است.</p> | |
| <p>پیام هرمنوتیک فلسفی این است که این دو مطلق نیستند؛ معلم، یاددهنده مطلق و شاگرد پذیرنده (یادگیرنده محض) نیست، هرچند نباید غنای افق معلم نسبت به فراگیر را نادیده گرفت.</p> | معلم - شاگرد |
| <p>معلم زمینه‌ساز بالیدن در بستر تعامل است. به نحوی که یک ارتباط منسجم بین فراگیر و محتوا، سایر فراگیران، جامعه و محیط برقرار شود. با تصور من و توی گادامر، امکان یادگیری یادگیرنده منوط به این روابط و تعاملات است.</p> | تدریس |
| <p>ارزشیابی به عنوان توانمندی فرد در امر قضاوت است که ابعاد فرعی آن شامل انسجام همراه با تأمل، اشتراک در داوری، خودارزیابی، سؤال و جواب، تولید به جای بازتولید محتوای آموزشی، بازخورد و قیاس نکردن افراد در ارزشیابی می‌باشد. پس ارزشیابی نه فقط ابزاری برای سنجش میزان توفیق فرد در یک عرصه، بلکه توانمندسازی در امر قضاوت و ابراز نظر است؛ این توانمندی یک معیار مهم در تشخیص فرد فرهیخته از دیگران قلمداد می‌شود.</p> | ارزشیابی |

۲) در نگاهی دیگر این تعامل می‌تواند بین سازمانی باشد. به طور نمونه، نهاد آموزشی با درک رسالت خود در حوزه‌های دیگر غور نموده و نیازمند فهم سایر حوزه‌هاست. اگر این موارد به خوبی درک شود، نظام تربیت خودبه‌خود نیاز خود به سایر حوزه‌ها را درک می‌کند و تأثیر مثبت خود بر دیگران را نیز نشان می‌دهد. تعلیم و تربیت در این تعامل نه مهارگر سایر حوزه‌هاست و نه تحت مهار آن‌ها، بلکه همسو با سایر حوزه گام در مسیر کمال می‌گذارد (باهم فهمی).

۳) در روایتی دیگر خودفهمی، دگرفهمی و هم‌فهمی در درون نظام تربیتی بین عناصر و اعضای آن یعنی مدیران، معلمان، فراگیران و سایر افراد قابل تصور است. افراد ضمن درک نقش خود در فرایند تربیت، ضرورت درک نقش دیگران را می‌دانند.

نتیجه

گادامر که انسان معاصر را انسان مهارشده وصف می‌کند، در آثار خود به ویژه «حقیقت و روش» توجه به مفاهیم اومانستی، نقد روشمندی و درنهایت رعایت پیش‌بایست‌های فهم را عامل رهایی‌بخش قلمداد می‌کند و بر این عقیده است که این موارد بشر را از مهار علوم کمی و نوع خود رها می‌سازد. او در

بیان چگونگی حصول علوم انسانی به بحث درباره بیلدونگ می‌پردازد و گاهی آن را نوعی بصیرت، فرهیختگی و گاهی معنی کامل آن را به معرفت درونی که همیشه بالنده و تعالی یابنده است، تعبیر می‌کند. در این راستا در اثری با عنوان «تربیت همان خود تربیتی است»، بالندگی بشر را منوط به حضور خود فرد، اراده و عاملیت او می‌داند. همچنین، با طرح نقش مهم «غیر» در بالندگی و همچنین امتزاج افق‌ها، تعالی و کمال انسان را در گرو تعاملات تأملی می‌داند. در این میان اگر تربیت حرکت از وضعیت کنونی به سوی مقصدی باشد، باید از مهار شدن و مهار کردن به سوی رهایی رفت. این رهایی منوط به چیست؟

گادامر در «حقیقت و روش» ضمن نقد روشمندی و استیلائی آن بر علوم انسانی، تعالی انسان (تحقق بیلدونگ) را منوط به فهم می‌داند و برای فهم پیش‌بایست‌ها و شرایطی را در نظر می‌گیرد. ماهیت انسان و شرایطی فهم از انسان موجودی می‌سازد که ناگزیر از تعامل است. درک ماهیت انسانی و عناصر فهم، انسان را در مسیر فرهیختگی هدایت می‌کند. این فرهیختگی و کمال حاصل امتزاج افق‌هاست. افق‌هایی که در تعاملات تأملی پیوسته اصلاح و بهبود می‌یابند. در این نگاه، فرد فرهیخته نه ادعای فهم بیشتر و نه ادعای برتری در برابر غیر را دارد؛ او در کنار زبان گویا و نقاد، گوش شنوا داشته و پذیرنده نقد است و همیشه خود را در معرض چالش قرار می‌دهد تا زندگی و ابهام‌های آن او را در برگیرند.

طبق هرمنوتیک فلسفی تربیت (بیلدونگ) ز گهواره تا گور در گرو ارتباط و مذاکره با دیگران است و فرایندی است که در جریان مذاکره و تعامل می‌تواند معنی و رسالت خود را آشکار کرده و بهبود یابد و مهارت تعامل از تربیت حاصل می‌شود. تحقق چنین آرمانی نیازمند محتوایی تربیتی است که رهایی از علوم کمی و انسان خودمحور را فراهم کند. در این محتوای تدارک‌دیده شده تمامی دستاوردها (ی ادعا شده) اعم از علوم کمی و انسانی حضور دارند. اما این دستاوردها در فرایندی تعاملی بین صاحب‌نظران عرصه تربیت انتخاب می‌شوند و نیازمند بازاندیشی و توجه متفاوت به این عرصه‌هاست، علوم کمی روشمند و علوم انسانی و امدار علوم کمی و ایدئولوگ محور ره به جایی نخواهد برد. معنی و رسالت معلم و شاگرد هم مطلق نیست. معلم یاددهنده مطلق و فراگیر پذیرنده محض نیست. هم معانی و هم افراد این عرصه همیشه در حال بالندگی در نقش موجد تعالی هستند. معلم که زمینه‌ساز بالیدن در بستر تعامل است، سعی دارد ارتباط منسجم بین فراگیر- محتوا، فراگیر- فراگیران، فراگیر و جامعه مهیا شود. با تصور من و توی گادامر، امکان یادگیری یادگیرنده وابسته به این روابط است. ارزشیابی نیز توان قضاوت، نقد و پاسخ‌دهی فرد است. این توانمندی در اشتراک داوری، خودارزیابی، سؤال و جواب، تولید به جای بازتولید، بازخورد و قیاس نکردن افراد نشان داده می‌شود؛ یعنی ارزشیابی نه فقط ابزاری برای سنجش میزان توفیق فرد در یک عرصه، بلکه

توانمندسازی در امر قضاوت و ابراز نظر است. بنابراین، گادامر نوعی تأمل در خود و درک آن را، پیامد تأثیر غیر می‌داند. پس خود، غیر، تعامل آنها و سرانجام امتزاج ایده‌ها، زمینه‌ساز فهمی است که رهایی و کمال را به دنبال دارد.

References

- Cubukcu, F. (2012). Gadamer philosophical hermeneutics on education. *Journal of education and instructional studies in the world*. 2(2), 109-116.
- Farhadpour, M. (1992). Depressed Reasons: Tips on Weber. *Journal of culture*. 20, 113-172.
- Gadamer, H. G. (2001). Education is self-education. Translated by John Cleary and Padraig Hogan. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538.
- Gadamer, H. G. (2006). *Truth and Method*. Translated by: J. Weinsheimer and D. G. Marshal. Second, Revised Edition. London. New York. Continuum.
- Odenstedt, A (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*. Vol. XLVI. PP: 559-580.
- Sung, W (2001). Dialogue in Philosophical Hermeneutics. *Institute of European and American Studies, Academia Sinica*. 31(2), 231-285.
- Taheri, R. (2010). *Gadamer's hermeneutics aesthetic*. Tehran: Nigha

Archive of SID