



بررسی علل اجتماعی شدن ناقص و ارائه راهکار آموزشی

با تکیه بر عنصر آمیختگی افق‌ها

نویسندگان: منیره پیران^۱، مسعود خنجرخانی^۲، ذکراه مروتی^۳، آرزو آزادمهر^۴

چکیده:

هدف این تحقیق بررسی تحلیلی رفع اجتماعی شدن ناقص بر مبنای عنصر امتزاج افق‌ها در هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر است. روش تحقیق، تحلیلی استنتاجی از نوع پژوهش‌های کیفی است. در این تحقیق ابتدا به مبانی نظری اجتماعی شدن ایدئال و ناقص و سپس به مبانی گادامر با تکیه بر عنصر امتزاج افق‌ها پرداخته شده است؛ بعد پیام ضمنی این دیدگاه برای رفع اجتماعی شدن ناقص بیان شده است. از آنجایی که امتزاج افق‌ها تعاملی تأملی با دیگران است، در صورت عدم رخداد این مهم یا فهمی رخ نمی‌دهد و یا اینکه ایده‌ای تحمیل می‌شود و از سویی یکی از علل اجتماعی شدن ناقص، عدم برقراری این نوع تعامل است، فاصله افق فکری فرد با ایده‌های یک جامعه اتفاق می‌افتد و حاصلی به جز عدم فهم همدیگر و یا مهار از سوی دیگران ندارد؛ پس امتزاج افق‌ها زمینه‌ساز تعاملات تأملی است که منجر به حرکت از خودمحوری و همانندگری به دیگر فهمی و همسازی، است.

واژه‌های کلیدی: اجتماعی شدن ناقص، گادامر، امتزاج افق‌ها، هرمنوتیک فلسفی

مقدمه:

از آنجایی که یکی از رسالت‌های نهادهای آموزشی اجتماعی شدن فراگیران است، از این رو نهادهای اجتماعی کننده وظیفه‌شان شکل دادن به افکار، رفتار و شخصیت افراد بر اساس ارزش‌ها و هنجارهایی است که خود این نهادها حامل آن‌ها هستند. این نهادها توسط فرایند اجتماعی شدن، تجربیات، ارزش‌ها و هنجارها به افراد منتقل می‌کند و فرد بر اساس هم‌نوا شدن با ارزش‌ها و هنجارهای گروه وظایف، رسم‌های اجتماعی، تشریفات، آداب اجتماعی، اخلاق سنت‌های اجتماعی و رفتارهای مناسب برای زندگی در جامعه را می‌آموزد. فرایند اجتماعی شدن در

۱ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان، گروه علوم تربیتی، زاهدان، ایران، piran.monire@yahoo.com

۲ استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان، گروه علوم تربیتی، زاهدان، ایران، m.khanjarkhany@gmail.com

۳ استادیار دانشگاه زنجان

۴ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان، گروه علوم تربیتی، زاهدان، ایران،

arezoazadmehr@yahoo.com



خانواده به‌طور غیررسمی^۱ و با میزان بالای روابط عاطفی و به‌دور از روابط خشک و کلیشه‌ای صورت می‌گیرد. در مدرسه، فرایند اجتماعی شدن به‌طور رسمی^۲ و با اجرای احکام خشک و غیر عاطفی همراه است. این تفاوت بین اجتماعی شدن رسمی مدرسه و اجتماعی شدن غیررسمی خانواده حائز اهمیت است. مدت اجتماعی شدن غیررسمی خیلی طولانی‌تر از آموزش و پرورش رسمی است (تنهایی، ۱۳۷۹).

ممکن است در روند اجتماعی شدن نارسایی‌هایی پدید آید و اجتماعی شدن به شکلی تام و تمام در خصوص یک فرد صورت نپذیرد، یا فرد نتواند همه آنچه را که به او منتقل می‌شود فرا بگیرد، از این رو ارائه راهکار رفع این مهم با استناد به عنصر امتزاج افق‌ها در دیدگاه گادامر ارائه می‌شود.

منظور گادامر از افق همان منظر و موقعیتی است که از آن به اشیای گوناگون نگاه می‌کنیم. افق همان وضعیت و موقعیتی هرمنوتیکی شخصی است که در آن قرار گرفته و بر اساس مقتضیات آن به فهم متون و موضوعات می‌پردازد. موضوع یا متنی دارای پیشینه و تاریخچه‌ای است این پیشینه حاصل فهم‌های مختلفی است که از یک موضوع در طول زمان به عمل می‌آید و بدین ترتیب تاریخ فهم‌ها یا اثرات یک امر شکل می‌گیرد. فهم ما از هر موضوع یا متنی مسبوق به چنین پیشینه‌ایی است که باعث می‌شود پیشاپیش تلقی خاص، پیش‌داوری‌ها و انتظارات ویژه‌ای از آن داشته باشیم در واقع آن پیشینه باعث شده است که ما نسبت آن موضوع یا متن در یک موقعیت یا افق ویژه قرار بگیریم؛ بنابراین از دیدگاه گادامر آگاه بودن از اینکه فهم ما متأثر از تاریخ است به معنای آگاهی از این است که ما دارای یک افق هستیم و فهم ما در یک موقعیت هرمنوتیکی خاص شکل می‌گیرد. از نظر گادامر فهم همواره حاصل امتزاج افق‌هاست یعنی امتزاج افق حال و افق گذشته، یا امتزاج افق مفسر و افق متن. بنابراین گادامر به دخالت دوسویه ذهن مفسر و خود اثر در ساماندهی محصول به نام "فهم" و "تفسیر" معتقد است (محمودی و جمشیدی، ۱۳۸۷).

با این اوصاف باید دید ظرفیت‌های عنصر امتزاج افق‌ها برای تحقق اجتماعی شدن ایدئال تر چه می‌باشد؟ این پژوهش با هدف بررسی تحلیلی رفع اجتماعی شدن ناقص و ارائه راهکار آموزشی با تکیه بر عنصر امتزاج افق‌ها در هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر انجام شده است.

مبانی نظری:

اجتماعی شدن از نظر لغوی به معنای انطباق با جامعه و آشناسازی با جامعه است (علی محمد حق شناس و همکاران، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر اجتماعی شدن نوعی فرایند کنش متقابل اجتماعی است که در خلال آن فرد هنجارها، ارزش‌ها و دیگر عناصر اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود در گروه یا محیط پیرامون خود را فراگرفته،

1 Informal
2 Formal



درونی کرده و آن را با شخصیت خود یگانه می‌سازد (علی سلیمی و محمد داوری ۱۳۸۵). همچنین اجتماعی شدن هدایت و تغییر افراد از رهگذر مبادله اندیشه‌ها، باورها، سنت‌ها و ارزش‌های اخلاقی که زمینه زندگی مشترک را ممکن می‌سازد (شرکاوی: ۱۹۸۶).

از ابعاد مهم اجتماعی شدن که مورد نظر دولت‌هاست اجتماعی شدن سیاسی است. اجتماعی شدن سیاسی روندی آموزشی است که به انتقال هنجارها و رفتارهای پذیرفتنی نظم سیاسی مستقر، از نسلی به نسل دیگر کمک می‌کند و هدف آن تربیت یا پرورش افراد به صورتی است که اعضای کارآمد جامعه سیاسی باشند (عبدالرحمن عالم، ۱۳۷۳).

مراحل اجتماعی شدن:

الف) اجتماعی شدن نخستین: فرایندی است که میان فرد و گروهی که با وی در تماس نزدیک و صمیمی هستند و غالباً در سال‌های اولیه زندگی، رخ می‌دهد. عوامل اصلی این مرحله خانواده و گروه همسالان هستند.

ب) اجتماعی شدن ثانوی یا مجدد: این فرایند در وضعیت‌های رسمی‌تر روی می‌دهد ولی هیچ‌یک از این وضعیت‌ها شخصی نیست. در این مرحله عوامل اجتماعی شدن بخشی از مسئولیت‌های خانواده را بر عهده می‌گیرد. عوامل اصلی در این مرحله مدرسه و رسانه‌های ارتباط اجتماعی هستند. (هدایت الله ستوده و همکاران ۱۳۷۶).

عوامل و کارگزاران اجتماعی شدن:

۱. خانواده: خانواده مسئولیت اجتماعی شدن کودکان را در سال‌های اولیه و حیاتی زندگی به عهده دارد. ارزش‌هایی که فرد می‌پذیرد و نقش‌های گوناگونی که از او انتظار می‌رود انجامشان دهد، نخست در چارچوب محیط خانواده آموخته می‌شود. (بروس کوین ۱۳۷۳).
۲. گروه همسالان: گروه همسالان بیشترین نفوذ را در دوره‌ی نوجوانی اعمال می‌کند. در این دوره موردپسند دیگران قرار گرفتن، معرف اصلی نوجوانان می‌شود و پذیرش و نمایش ارزش‌های گروه همسالان در پذیرش ارزش‌های اجتماعی از سوی فرد، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. عضویت در گروه همسالان، کودکان را برای نخستین بار در زمینه‌ای قرار می‌دهد که بیشترین قسمت اجتماعی شدن بدون هیچ‌گونه طرح سنجیده‌ای در آن اتفاق می‌افتد (همان).
۳. رسانه‌های ارتباط جمعی: رسانه‌های جمعی مانند تلویزیون، کتاب، فیلم و ... نقش بسیار مهمی در القای ارزش‌های جامعه به افراد دارند. نگرش‌ها و الگوهای رفتاری ما از اطلاعات داده‌شده و شیوه‌های ارائه‌شده توسط



این رسانه‌ها تأثیر می‌پذیرد.

۴. مدرسه: مدرسه عاملی است که به‌طور رسمی توسط جامعه موظف به اجتماعی کردن نوجوانان در زمینه‌ی مهارت‌ها و ارزش‌های خاصی گردیده است (یان رابرتسون، ۱۳۷۷).

نقش رسانه‌ها در اجتماعی شدن :

امروزه، نقش رسانه‌ها در اجتماعی شدن اولیهٔ کودکان و اجتماعی شدن درازمدت بزرگسالان، به‌طور گسترده، مورد قبول قرار گرفته است؛ هرچند به عقیده مک کوایل، هنوز اثبات ماهوی موضوع، تقریباً غیرممکن است؛ زیرا از یک طرف، هر تأثیری از سوی رسانه‌ها بی‌درنگ، با سایر تأثیرات ناشی از محیط اجتماعی و خانواده، درهم می‌آمیزد. با وجود این، برخی فرضیات اساسی دربارهٔ اثرات بالقوهٔ رسانه‌ها، در سیاست‌های کنترل رسانه‌ها، تصمیم‌گیری‌های خود رسانه و هنجارها و انتظارات والدین در رابطه با استفاده کودکان از رسانه‌ها، متجلی می‌شوند (مک کوایل، ۱۳۸۵).

اغلب نظریه‌های اخیر در مورد تأثیر فرهنگی، بر این باورند که رسانه‌ها با عرضه کردن نقش‌ها و رفتارهایی که برای ثبات اجتماعی مطلوب می‌باشند، به‌عنوان عاملی مهم (هم در اجتماعی شدن رسمی و هم غیررسمی) ایفای نقش می‌کنند و از آنجاکه رسانه‌ها نقش صدایی مقتدر را برای همهٔ مردم بر عهده دارند و همچنین مردم مقدار زمان متنابهی را صرف آن‌ها می‌کنند؛ بنابراین رسانه‌ها در صف اول عوامل جامعه‌پذیر کننده قرار می‌گیرند (رامین کریمیان ۱۳۸۴).

رسانه‌ها برای ایجاد جامعه‌پذیری دو گونه از الگوهای رفتاری را به مخاطب ارائه می‌دهند:

۱. الگوهای رفتاری فردی: گاهی رسانه، جنبه‌های گوناگونی از زندگی انسان‌ها را به تصویر می‌کشد و الگوهای رفتاری را ارائه می‌دهد، که می‌توانند، مورد تقلید گروه مخاطبین واقع شوند. پذیرش این رفتارها از روی الگو و مدل، که به‌عنوان نظریه مدل‌سازی مطرح است، نوعی اجتماعی شدن محسوب می‌شود؛

۲. الگوهای رفتاری اجتماعی: گاهی رسانه، مدل‌هایی را برای رفتار یک گروه اجتماعی ارائه کرده و نشان‌دهندهٔ رفتار صحیح در گروه‌های متفاوت است که در نتیجه، موجب اجتماعی شدن خواهد شد (دفلور و دنیس، ۱۳۸۳).

روانشناسان تربیتی تحت تأثیر نظریه‌های " تحقق خویشتن"^۱ (مازلو ، ژاهودا ، آلپورت، راجرز) معتقدند که اجتماعی شدن زمانی واقعاً موفق است که با شکوفایی شخصیت و تکمیل شخص همراه باشد. برای مثال وری^۲ آموزش را به‌عنوان یک کمکی که آموزش‌دهنده به پیشرفت هماهنگ شدن آموزش‌گیرنده می‌کند، تعریف کرده، بدین ترتیب آموزش‌گیرنده بتواند خود را با محیط هماهنگ کرده و به شکوفایی شخصیت خود برسد. تا بتواند در

1 Actualisation de soi

2 Wery



آینده خود را با جامعه کل هماهنگ کند." (مونتاندون، ۱۹۹۱)

عناصر اجتماعی شدن:

اجتماعی شدن افراد مستلزم سه عنصر اساسی است: (هدایت الله ستوده و همکاران، ۱۳۷۶)

الف) متقابل انسانی: فرد تنها در جریان کنش متقابل با دیگر انسان‌ها الگوهای رفتاری را یاد گرفته و درونی می‌کند.

ب) زبان: زبان به انسان‌ها اجازه می‌دهد که فرهنگ را بیافرینند، تجربه‌ها را انباشته کنند و شیوه‌های رفتاری‌شان را از نسلی به نسل دیگر انتقال دهند.

ج) تجربه پذیری عاطفی: یادگیری شیوه ابراز احساسات و روابط عاطفی عنصری لازم برای یادگیری و انتقال ارزش‌های فرهنگی است.

کارکردهای اجتماعی شدن:

کارکردهای اصلی اجتماعی شدن عبارت‌اند از:

۱. زمینه انتقال فرهنگ جامعه، از یک نسل به نسل بعد فراهم می‌شود و بدین شکل بقای جامعه و استمرار آن تضمین می‌گردد.

۲. با توسعه توانایی‌های شناختی (درک کردن، به‌خاطر سپردن، استدلال کردن، باور داشتن) و استعدادهای عاطفی (عشق، تنفر همدردی، اعتماد و حسد) شخصیت فرد شکل می‌گیرد و کمال می‌یابد.

۳. رسوم، عادات و آرزوهای افراد شکل می‌یابد.

۴. فرد با شیوه‌های پذیرفته‌شده زندگی اجتماعی آشنایی پیدا می‌کند و می‌آموزد که نیازهای خویش را به شیوه‌های قابل قبول جامعه برآورد.

۵. ارزش‌ها و باورهای اساسی جامعه را در ذهن متمرکز و آن‌ها را درونی می‌کند.

۶. مهارت‌هایی را برای زندگی در جامعه ضروری است، کسب می‌کند.

۷. با دیگران به گونه مؤثری ارتباط برقرار می‌کند و نقش‌های اجتماعی، نگرش‌ها، انتظارات و گرایش‌های وابسته به آن و همچنین هنجارها، ارزش‌ها، زبان‌ها، عقاید و الگوهای فکری و عملی را فرا می‌گیرد.



اجتماعی شدن و کنترل اجتماعی :

اجتماعی شدن و کنترل اجتماعی هر دو از وسایل تحقق نظم اجتماعی و مکمل یکدیگر هستند. در اجتماع شدن معیارهای جامعه به افراد آموزش داده می‌شود و سپس جامعه از طریق کنترل اجتماعی نظارت دائمی بر رفتار افراد برقرار می‌کند که مطابق با معیارهای جامعه رفتار نماید. کنترل اجتماعی مربوط است به تنظیم رفتار افراد بالغی که مرحله اجتماعی شدن را گذرانده‌اند ولی هنوز هم گرایش به عدول از تطابق با ملاک‌های هنجاری جامعه دارند (علی سلیمی ، محمد داوری، ۱۳۸۵).

فرایند اجتماعی شدن:

ویلسون که اجتماعی شدن را فرایند ورود به گروه انسانی یا درآمدن به حلقه اسرار جامعه می‌داند، در این باره می‌گوید: " اجتماعی شدن فرایندی است ، که شماری از معجزات کوچک در آن رخ می‌دهد؛ حیوان انسان می‌شود ، رفتار صرف، مبدل به شیوه برخورد خوب و بد می‌گردد، فرد به منزله یک واحد ارگانیک، به صورت یک شخص، شخصی آگاه از وجود خویشتن درمی‌آید و از لحاظ اشارات پیچیده‌ای که به طور فزاینده از انتظارات دیگران خبر می‌دهد، قادر به کنترل برخوردهایش می‌شود". این فرایند که حاصل ارتباط است، عوامل مختلفی دارد که عبارت‌اند از : پدر و مادر ، سایر اعضای خانواده، دوستان همکاران، مدرسه و رسانه‌های جمعی. این عوامل ارزش‌ها و باورها و قراردادهای جامعه از طریق ارتباط به فرد عرضه می‌کنند و با اجتماعی کردن فرد، او را به مشارکت فعال اجتماعی تبدیل می‌کند (دیوید گیل و بریجت ادمز ، ۱۳۸۴).

فرایند اجتماعی شدن که نوعی فرایند انتقال فرهنگی می‌باشد، غالباً حالت دوگانه رسمی و غیررسمی به خود می‌گیرد. آنچه هر کس از دوستان، خانواده و دیگر افراد در محیط‌های غیررسمی فرا می‌گیرد، اجتماعی شدن غیررسمی شناخته می‌شود و در مقابل، هر وقت که موقعیت ساخته شده (دارای ساختار) باشد، فرایند یادگیری را اجتماعی شدن رسمی می‌خوانند، که مدرسه نمونه‌ای از این نوع است.

در مورد ماهیت این فرایند نیز، اختلافاتی وجود دارد. برخی آن را نوعی فرایند یادگیری می‌دانند که از طریق آن افراد می‌آموزند که در شرایط معین چگونه باید رفتار کنند و هر نقشی یا منزلت اجتماعی چه توقعات و انتظاراتی با خود می‌آورد. گروهی هم اجتماعی شدن را عبارت از آموزش می‌دانند که در ضمن آن هنجارها و ارزش‌های جا افتاده از طریق دادن پاداش و کیفر برای انواع گوناگون رفتارها، آموزش داده می‌شوند (دنیس مک کوایل، ۱۳۸۵).



عناصر اجتماعی شدن :

اجتماعی شدن به‌عنوان یک فعالیت پیچیده دارای ابعاد و عناصر مختلفی است. عناصر تشکیل‌دهنده‌ی اجتماعی شدن شامل سه بخش: منبع، محتوی و روش می‌باشند که هر یک نقش خاص به خود را دارند. منظور از منبع، محیط‌ها، منابع و عواملی هستند که کارکرد و هدف اجتماعی شدن دارند. یعنی فضاهایی هستند که مایل به انتقال فرهنگ خود می‌باشند. امروزه این منابع عبارت‌اند از: نهاد خانواده، نهاد آموزش و پرورش، رسانه‌های جمعی و محیط‌های اجتماعی (خصوصی و عمومی) اطراف فرد. منظور از محتوای اجتماعی شدن، ارزش‌ها، نمادها، هنجارها، قوانین و آداب و رسوم خاص هر منبعی مدنظر می‌باشد که در فعالیت جامعه‌پذیری ساخته می‌شوند. البته، این منابع در ارتباط با یکدیگر و تحت تأثیر فرهنگ جوامع هستند. و نهایتاً روش، راه‌هایی است که یک منبع سعی در اجتماعی کردن افراد آن موقعیت انجام می‌دهد. در بین این سه بخش مهم‌ترین بخش قابل تعمق، راه‌ها و یا مکانیسم‌های اجتماعی شدن هستند. چون در واقع این بخش است که موفقیت و یا شکست منبع خاصی را در این امر مطرح می‌کند. بخصوص زمانی که ما در مقابل منبعی قرار می‌گیریم که این منبع از محتوای خوب، اخلاقی و با ارزشی برخوردار می‌باشد، ولی در اجتماعی کردن افراد جامعه خود موفق نبوده، این مسئله بیشتر حائز اهمیت می‌شود. همچنین فعالیت اجتماعی شدن دارای مراحل برای ساخته شدن می‌باشد. در این باره دوبار معتقد است که اعمال جامعه‌پذیری حاصل دو فعالیت متفاوت است، "فرایند تطابق یا همسازی^۱ و فرایند همانند گردی^۲". در گذر از همسازی، فرد سعی می‌کند محیط خود را طوری تغییر بدهد که نزدیک به خواسته‌هایش باشد و تا احساسات اضطراب‌آمیز وی تقلیل یابد. در حالی که در فرایند همانند گردی، فرد سعی می‌کند خود را با معیارها و فشارهای محیط هماهنگ کند. " (دوبار، ۱۹۹۹) نکته مهم و اساسی در مورد اجتماعی شدن، تأثیر آن بر افراد جامعه است تا ادغام اجتماعی^۳، سپس یگانگی اجتماعی^۴ در جامعه به وجود بیاید. یقیناً، در صورتی که امر اجتماعی شدن موفق باشد و افراد جامعه به‌صورت آگاهانه و نه تحمیلی از آن تبعیت کنند، جامعه پویا و پرتحرک بوده و چنین جامعه‌ای راحت‌تر و سریع‌تر به اهداف خود رسیده و سپس راه‌های پیشرفت و توسعه پایدار را خواهد پیمود.

۱ Acomodation

2 Assimilation

3 Integration

4 Sociale



اجتماعی شدن ناقص:

ممکن است در روند اجتماعی شدن نارسایی‌هایی پدید آید. از جمله آنکه ممکن است اجتماعی شدن به شکلی تام و تمام در خصوص یک فرد صورت نپذیرد، فرد نتواند همه آنچه را که به او منتقل می‌شود فرا بگیرد یا آن را درونی کند و یا به عمد از معیارهای جامعه پیروی نکند. بنابراین تصور تحقق کامل اجتماعی شدن، حتی اگر همه عوامل اجتماعی شدن کامل عمل کنند آشکارا نادرست است، زیرا دانشمندان رشته‌های متفاوت علوم اجتماعی به وجود نارسایی‌هایی گسترده و عمیق در بسترهای گوناگون اعمال فرایند اجتماعی شدن در جوامع مختلف اذعان دارند و اعتراف می‌کنند که وجود این نارسایی‌ها، زمینه‌ساز جدی پیدایش کجروی در جامعه است. (هدایت الله ستوده و همکاران، ۱۳۷۶)

در همسازی نوعی مهار گریزی وجود داشته و فرد عنان را به دست غیر نمی‌دهد و پذیرنده محض نیست و به صورت تعاملی تأملی است؛ تأملی که برآمده از تأثیر و تأثر از محیط است، یعنی فرد هم‌زمان تأثیر می‌گذارد و تأثیر می‌پذیرد؛ درحالی‌که فرایند همانندگری نوعی عدم آگاهی، مهارشده‌گی، اجبار و تحمیل است. ظاهراً در فرایند همانندگری اجتماعی شدن صورت می‌گیرد اما نمی‌توان این نوع از اجتماعی شدن را ایدئال دانست. که در این مقاله سعی می‌شود با تبیین امتزاج افق‌ها، راهکاری برای ایجاد اجتماعی شدن ایدئال ارائه شود.

یکی از راه‌های برون‌رفت (از اجتماعی شدن ناقص) می‌تواند امتزاج افق‌ها در دیدگاه گادامر باشد. دیدگاه گادامر در ارتباط بافهم و ساختار وجودی آن است و هدف آن وصف ماهیت فهم است. از نظر ایشان در فهم چند عامل دخالت دارد: تاریخ‌مندی، سنت، زبان، پیش‌داوری، امتزاج افق‌ها (گادامر^۱، ۱۹۹۴)؛

تاریخ‌مندی: از نظر فیلسوفان اگزیستانسیالیست انسان دارای حیث تاریخی یا تاریخ‌مندی است. تاریخ‌مندی لازمه وجود انسان است. به زعم یاسپرس انسان موجودی است که از زمان و مکان و شرایط تاریخی خاصی برخوردار است. به گفته او انسان در زمان می‌آید و می‌رود، آدمی خود را در جهان امکانات پایان‌ناپذیر میابد و با آن‌ها جهان خود را به وجود می‌آورد. وحدت انسان با وجود پدیداری، تاریخ‌مندی او را تشکیل می‌دهد (Jaspers 1996).

گادامر انسان و فهم او را دارای حیث تاریخی می‌داند. از نظر وی مفسر با تاریخ‌مندی خود به سراغ متن می‌رود. تفسیر متن بدون توجه به تاریخ‌مندی و دنیای خاص مفسر امکان‌پذیر نیست.

سنت: سنت نیز که مربوط به حیث تاریخی انسان است در تفسیر متن اثرگذار است. تعلق داشتن به تاریخ و سنت در بطن فهم و تفسیر نهفته است. البته از نظر گادامر تسلط سنت به معنای ایجاد محدودیت تام و تمام برای انسان نیست، بلکه فقط نشانگر محدودیت واقعی معرفت اوست. به بیان دیگر سنت سد راه شناسایی واقعی ما از خودمان و دیگران و جهان نیست (Dostal 1996).

1 H.G.Gadamer



زبان: از نظر گادامر زبان لازمه هستی بشر است. زبان قلمرو هستی اجتماعی بشر است. و عامل اساسی فهم مشترک انسان‌هاست. انسان‌ها خود و جهان و دیگران را در چهارچوب زبانی می‌فهمند. انسان‌ها در معرفت نسبت به خود و جهان همواره در احاطه زبان قرار دارد (گادامر ۱۹۹۴). گادامر می‌گوید: " وجودی را می‌توان فهمید زبان است. به این معنا نیست که واقعیت یا وجود مانند کلمات و الفاظ است، بلکه او می‌گوید که فهم ما نسبت به واقعیات به وسیله زبان بسط و تکامل می‌یابد (Dostal 1996).

تفسیر ما از جهان امری زبانی است. در واقع زبان نشانه واقعی محدودیت‌هاست، زبان همواره ما را احاطه کرده است (گادامر ۱۹۹۴).

پیش‌داوری: از نظر گادامر آدمی با ذهن خالی به سراغ متن نمی‌رود، بلکه با مجموعه‌ای از انتظارات و پیش‌داوری‌ها با متن مواجه می‌شود. آغاز هر فهمی در مورد متن همراه با پیش‌داوری است (گادامر ۱۹۹۴). پیش‌داوری‌ها نه تنها مانع فهم نبوده که شرط ضروری آن هست. ریشه این پیش‌داوری‌ها را باید در سنت، پرسش‌ها و انتظارات افراد جستجو کرد. هیچ حقیقتی در رأی دیدگاه‌ها و تفسیرهای ما وجود ندارد. هرکس بر اساس دیدگاه خاص خود انسان و جهان را تفسیر می‌کند. حتی نیازهای ما یک پیش‌فرض اساسی در فهم جهان است (Nicholas 1998).

امتزاج افق:

یکی از عناصر فهم در دیدگاه گادامر، امتزاج افق‌ها است. در فرایند آمیختگی افق‌ها، ما با هستی " دیگری " مواجه می‌شویم و در نتیجه‌ی آن ضمن آشنایی با افق او به خود خویش می‌رسیم. هگل نظریه دیالکتیک را در خودآگاهی قرار دارد اما گادامر جز این را می‌خواهد؛ فهم دیالکتیکی او در دل هستی قرار دارد و این هستی کاملاً زبانی است و در جهان به وقوع می‌پیوندد؛ یعنی هستی جهان رخدادی زبانی است. بنابراین، این دیالکتیک میان دو افق روی می‌دهد: افق شخص و افق سنت. از دیدگاهی دیگر این دو افق در لباس مفسر و افق متن ظهور می‌کنند. به بیان دیگر فهم یک مواجهه و گفتگو است، آن‌هم گفتگویی میان مفسر و متن. مفسر با یک افق معنایی خاص به سراغ متن می‌رود و از آنجاکه متن هم، افق معنایی خاص خود را دارد، از درهم‌آمیختگی این دو افق فهم حاصل می‌شود. همین تلاقی افق‌ها موجب می‌شود تا مفسر به معنایی از متن دست یابد چه بسا مورد توجه مؤلف هم نبوده است. یعنی مفسر می‌تواند با طرح پرسش‌ها و انتظارات و پیش‌داوری‌های خود حقایقی از متن به دست آورد. (عبدالله نصری ۱۳۸۳).

با توجه به حیث تاریخی انسان و تاریخ‌مندی فهم، مفسر باید افق تاریخی خود و متن را در هم آمیزد. از همین جاست که گادامر تفسیر را نوعی بازی به شمار می‌رود. یعنی مفسر در متن حضور پیدا می‌کند و خود جزئی از آن



تلقى می‌کنند (Weinsheimer 1991).

این دو از طریق دیالکتیک پرسش و پاسخ در هم می‌آمیزند. فرایند پرسش و پاسخ آن قدر ادامه می‌یابد که دو افق تلفیق می‌یابند و در این زمان است که فهم صورت می‌گیرد. به زعم گادامر حادثه شناخت هنگامی رخ خواهد داد که افق تاریخی ما در صحنه معناها با افق اثر هنری که در آن جای دارد، درآمیزد. (محمد ضیران ۱۳۸۳). طبق گفته گادامر امتزاج افق گفتگویی باز و گشوده است که حاصل آن از قبل مشخص نیست، نه تنها با ذهنی خنثی بلکه با تمامی تعصبات و ارزش‌ها، پیش‌داوری وارد گفتگو می‌شویم. برای گادامر وضعیت سرنوشت‌ساز توانایی گشودگی است. به باور او این گشایش بازتاب ماهیت دیالکتیکی زبان است و بدون عنصر "دیگری" این فرایند هرگز به فهم خود یا جهان منجر نخواهد شد. از سوی دیگر این "دیگری" صرفاً مفهومی دیالکتیک نیست (گادامر ۱۹۸۹).

امتزاج افق‌ها که گادامر آن را به‌عنوان تحقق فهم در نظر می‌گیرد، حاصل گفت‌وگوی دیالکتیکی میان مفسر و متن است. در گفتگوی نسبی دوسویه میان این دو برقرار می‌شود؛ بدین نحو که در یک‌سو وظیفه‌ی اصلی مفسر یافتن پرسشی است که متن پاسخ به آن است و فهم متن فهم همین پرسش است. از سوی دیگر متن با وجود مفسری دارای پرسش، مورد تفسیر واقع می‌شود. دغدغه‌ی این تلاش متقابل رسیدن به فهم متقابل در موضوع مشترک است که در اثر آن هر دو تحت تأثیر حقیقت آن قرار گرفته و در توافق جدیدی نسبت به هم متعهد می‌شوند (واعظی و افضلی ۱۳۸۹).

بدین ترتیب گادامر نقش متقابل مفسر و متن در جریان فهم را در قالب امتزاج افق‌ها بیان می‌کند که بر اثر درهم شدن افق معنایی مفسر با افق متن، فهم محقق می‌شود. اما این دو افق کاملاً از یکدیگر متمایز نیستند، بلکه این دو بر مبنای تاریخ‌مندی فهم با هم پیوند دارند. افق معنایی مفسر پیشاپیش از سوی سنت و تاریخ اثرگذار پذیرفته است، زیرا پیش‌داوری‌های او که سازنده‌ی افق معنایی‌اش درباره‌ی متن هستند، از این جریان متأثر شده‌اند. در هر متن، افق پرسشی وجود دارد که تنها با رسیدن به آن می‌توان پرسش حقیقی را مطرح کرد. بدین ترتیب مفسر باید از افق معنایی خود، به افق متن نزدیک شده و افق خود را گسترش دهد، به نحوی که با افق معنایی متن درمی‌آمیزد، متن نیز با گشودگی مفسر در این جریان شرکت کند (واعظی و افضلی ۱۳۸۹).

نکته‌ای که در خصوص امتزاج افق‌ها اهمیت دارد، این است که این جریان نباید به معنای جذب کامل افق گذشته در افق حاضر و شناخت فی‌نفسه‌ی آن تصور شود. هر افقی پیوسته در حال تغییر و جابه‌جایی است و آگاهی هرمنوتیکی، تنش و تفاوت میان آگاهی از گذشته افق موجود را در خود دارد. بدون چنین تنشی، فهم گذشته به منزله‌ی امری متفاوت از زمان حال، ناممکن خواهد بود. چرا که همین تفاوت، ما از پیش‌داوری‌های خود به‌عنوان نشانه‌ی تناهی‌مان آگاه می‌سازد. گادامر این واقعیت را که در فهم، مفسر در موقعیت متفاوتی از موقعیت



و افق متن به سر می‌برد، نه مانعی بر سر راه فهم بلکه شرط امکان آن می‌داند (واعظی ۱۳۸۵).

هر مواجهه‌ای با سنت که در درون آگاهی تاریخی رخ می‌دهد مستلزم تجربه‌ی تنش^۱ میان متن و زمان حاضر است. رسالت هرمنوتیکی عبارت نیست از آن‌که بر این تنش با کوشش برای همگون سازی ساده‌ی این دو سرپوش بگذاریم، بلکه این وظیفه عبارت است از آشکار ساختن آگاهانه‌ی آن است (Ibid).

البته او درعین حال بر جدایی کامل این دو افق تأکید نمی‌کند و به پیوند درونی افق حال و گذشته معتقد است. فهم، مفسر را از موضوع و افق زمان حال را از گذشته متمایز می‌کند، اما همین عمل آن‌ها را به گونه‌ای به هم می‌پیوندد که به شکل جدایی‌ناپذیری متحد و یگانه شوند (واعظی ۱۳۸۵). گادامر معتقد است ما برای بازی در نمایش بزرگ تاریخ، تاریخی نداریم و از آنجاکه ما به نحو تاریخی وجود داریم، فهم سنت و امتزاج افق ما با افق آن امری اجتناب‌ناپذیر است. البته این امتزاج خود در قلمرو سنت واقع می‌شود. پس فهم بدون پیش‌داوری بیرون از بستر سنت نیست. هر فهم و تفسیری درون افقی که پیشاپیش معین است آغاز شده و به آن باز می‌گردد. اما همان‌گونه که گفته شد این افق ثابت و تغییرناپذیر نیست، بلکه باز و انعطاف‌پذیر^۲ است. این افق‌ها در اثر امتزاج دیالکتیکی افق‌ها، گسترش یافته و افق مشترکی شکل می‌گیرد (واینسهایمر، ۱۳۸۱).

نحوه‌ی تبیینی که گادامر از چگونگی تحقق فهم هرمنوتیکی ارائه می‌دهد ممکن است این پرسش را در برابر ما قرار دهد که اگر فهم همواره تحت تأثیر سنت و تاریخ به وقوع می‌پیوندد؛ پس رخداد فهم آزادی انسان به نقشی را ایفا می‌کند و آیا اصولاً نگاه هرمنوتیکی گادامر در یک دیدگاه جزمی و جبران‌گاران در مقوله فهم نمی‌انجامد؟ در پاسخ به این پرسش باید گفت درست است که گادامر رخداد فهم را عبارت می‌داند از امتزاج افق مفسر با متن، اما بر این اعتقاد است که این رخداد در درون یک افق عام‌تری به وقوع می‌پیوندد که بر گفت‌وگوی هرمنوتیکی سیطره دارد. پس لازم است میان دو افق تمایز قائل شویم: افق شخصی مفسر و افق عامی که فهم هرمنوتیکی در درون آن رخ می‌دهد. افق بیرونی در واقع جهانی است و رأی افق مفسر و افق متن که اساساً امکان تحقق گفت‌وگوی هرمنوتیکی میان این دو افق و امتزاج آن‌ها را فراهم می‌کند (واعظی و فاضلی ۱۳۸۹).

دیالکتیک؛ هنر گفت‌وگو

گادامر فهم را محصول "امتزاج افق‌ها" می‌داند. به نظر او برای فهمیدن، افق مفسر و افق متن، هر دو مؤثرند. این در تضاد با دیدگاه غالب در عصر روشنگری است. در دوران روشنگری تحت تأثیر ایده‌ی کوژیتو^۳ (اندیشه‌ی به خود اندیشنده)، آگاهی ذهنی و یقینات عقلی مبتنی بر آن به‌عنوان مرجع نهایی شناخت معرفی شد. گادامر

1 Tension
2 Supple
3 Cogito



فلسفه را دیالکتیک می‌داند و نمود روشنم این بینش را در دیالکتیک سقراط می‌یابد (Dostal 2002). در نظر وی، در فراشد فهم دیالکتیکی، موضوع مورد مواجهه به‌عنوان ابژه نیازمند رهبری، نظارت و دست‌کاری ما در نظر گرفته نمی‌شود. در این رویکرد، موضوع پرسشی فرا روی ما می‌گذارد تا با پاسخ به آن در فهمش شریک شویم. در این مدل فهم، شاکله‌ی سوژه - ابژه فرو می‌پاشد، چرا که در اینجا گویی فاعل شناسایی بدل می‌شود (پالمر ۱۳۸۷). این مشارکت از طریق گفت‌وگو ممکن می‌شود. در حقیقت اگر فردی بخواهد رویکرد دیالکتیکی را اتخاذ کند، باید با موضوع مورد مواجهه خود به گفت‌وگو بنشیند و در این گفت‌وگو فرصت سخن گفتن و آشکار شدن را به موضوع بدهد. دیالکتیک، هنر و فن هدایت گفت‌وگو است. با تصور فهم به‌عنوان گفت‌وگو، فهم و تفسیر همچون رخدادی^۱ قلمداد می‌شود که در اثر گفت‌وگوی دیالکتیکی مفسر با متن پدید می‌آید. فهم اساساً یک واقعه‌ی تاریخی متأثر شده است (گادامر ۱۹۸۹).

گادامر در مقابل فهم روشی، فهم دیالکتیکی را مطرح می‌کند. در نظر او چون فهم حاصل فعالیت خود موضوع است، باید برای مفسر اتفاق بیفتد واقعه‌ی فهم چیزی است که ورای خواست و عمل ما برایمان رخ می‌دهد و ما تحقق آن را انتظار می‌کشیم (واعظی ۱۳۸۵).

پرسش و پاسخ؛ ساختار منطقی گفت‌وگو

ساختار منطقی این گفت‌وگو مبتنی بر پرسش و پاسخ است. هدف این پرسش و پاسخ اجازه دادن به متن برای سخن گفتن و شنیدن پیام آن است. مفسر برای شنیدن این پیام باید به‌سوی متن گشوده شود و از آن بپرسد. گشودگی نتیجه درک تناهی انسان است. در واقع میل به آموختن که لازمه‌ی پرسشگری است تنها به هنگام آگاهی ما از نادانی خویش به وجود می‌آید. البته باید توجه کرد که هرچند پرسش عامل گشودگی ما به‌سوی متن است در عین حال باعث محدودیت نیز می‌گردد. این امر به خاطر محدود شدن پرسش‌ها از سوی افق پرسشگر است. به نظر گادامر پرسش کلی یعنی پرسش بدون حدود و افق، پاسخی ندارد. پرسش همواره بر جنبه‌ی خاصی از موضوع ما تمرکز می‌شود و با این تمرکز همزمان از جنبه‌های دیگر روی برمی‌گرداند. بدین ترتیب گشودگی پرسش، از سوی افق آن محدود می‌شود (گادامر، ۱۹۸۹).

گادامر گفت‌وگو را خالق زبان مشترکی می‌داند که بر مبنای آن فهم مشترک در ارتباط با یک مضمون ممکن می‌شود. این امکان به اراده و اختیار شرکت‌کنندگان صورت نمی‌گیرد، بلکه در گفت‌وگوی موفق هر دو شرکت‌کننده - مفسر و متن - تحت تأثیر حقیقت موضوع قرار می‌گیرند. بر این اساس مفسر با رسیدن به فهم، تنها به بیان دیدگاه خود می‌پردازد بلکه به پیوندی با شریک گفت‌وگوی خود، یعنی متن، دست می‌یابد. در این پیوند افق



فهم او تغییر شکل یافته و وسیع تر می شود (واعظی ۱۳۸۵). گادامر این جریان را امتزاج افقها می خواند (گادامر ۱۹۸۹).

نکته بسیار مهم در باب هرمنوتیک گادامر آشنایی با سه مفهوم تاریخ اثرات، افق تاریخی و امتزاج افقهاست، که این سه عامل - بخصوص امتزاج افقها- هسته اصلی هرمنوتیک گادامر را تشکیل می دهد.

در هرمنوتیک گادامر اهمیت عنصر فهم و جدایی ناپذیر بودن از آن از تأویل است. عنصر فهم در هرمنوتیک گادامر چنان اعتباری دارد که برخی هدف فلسفه هرمنوتیکی گادامر را توصیف عملکرد فهم دانسته اند. خود او نیز در بسیاری از موارد مستقیماً به اصولی که بر مبنای تفسیر درست یک متن است توجه ندارد، بلکه در پی آن است تا حقیقت تفهیم را روشن کند به همین دلیل تأکید می کند که در هر مرحله ای که از تأویل، فهمیدن باید به عنوان جزئی از روند تحقق معنا می شود (امیرحسین مدنی، ۱۳۸۲).

گادامر معتقد است که ما تنها به اعتبار پیش داوری هایمان می توانیم بفهمیم و نه با کنار گذاشتن آن ها و رها شدن از قیدوبند آن ها. درست به همین دلیل وی تأکید می کند آن قدر که پیش داوری هایمان در ساختن هستی مان سهیم اند، داوری هایمان نیستند (همان).

بنابراین چنین به نظر می رسد که امتزاج افقها دخالت دوسویه اذهان است و یک عمل دیالکتیکی است و محصولی به نام فهم، خروجی آن است.

از آنجایی که امتزاج افقها تعاملی تأملی با غیر، با قصد فهم یک موضوع است که در نهایت مورد قبول طرفین باشد، در صورت عدم رخداد این مهم یا فهمی رخ نمی دهد و یا اینکه ایده ای تحمیل می شود و از آنجایی که یکی از علل اجتماعی شدن ناقص، عدم امتزاج ایده های یک جامعه است، حاصلی به جز عدم فهم همدیگر ندارد؛ و نبود افق های مشترک زندگی در جامعه را دچار مشکل می کند. در این حالت دو وضعیت متصور است (۱) خودمحوری: که استیلای یک افق بر افق یا افق های فکری دیگران است. (۲) همانندگری: که حاصل ترس افراد است که به خاطر حذف نشدن، یا عدم آگاهی، رفتار انفعالی دارند. اما در این پژوهش سعی شده که چگونگی حرکت از خودمحوری و همانندگری به دیگرفهمی و همسازی (باهم ساختن و ساخته شدن به واسطه دیگران) بر مبنای اندیشه گادامر و بخصوص امتزاج افقها ممکن گردد.

مرور پیشنهادها:

قمصری (۱۳۷۳) پژوهشی تحت عنوان "نقش خانواده در اجتماعی کردن فرزندان" انجام داده است. این محقق اجتماعی شدن را در ابعاد درونی شدن ارزش ها، نظم، استقلال مورد سنجش قرار می دهد؛ و نتایج آن نشان می دهد که هرچقدر تعداد افراد در خانواده بیشتر باشد، تعامل بیشتر و در نتیجه اجتماعی شدن ایدئال تر و



کامل تر صورت می گیرد.

بامریند (۲۰۰۰) تحقیقی تحت عنوان "جامعه‌پذیری و شیوه مختلف برخورد والدین با فرزندان" انجام داده است. او در این تحقیق، تأثیر شیوه‌های گوناگون برخورد والدین را بر اجتماعی شدن فرزندان بررسی نموده است. بر اساس تقسیم‌بندی او شیوه‌های استبدادی، آسان‌گیری، امتناع، و اقتداری چهار نوع برخورد والدین با فرزندان را نشان می‌دهد. نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که شیوه اقتداری تأثیر بیشتری در درونی کردن هنجارهای موردنظر در فرزندان دارد.

لوین (۱۹۹۶) پژوهشی تحت عنوان "کامپیوترها به‌عنوان اجتماعی شدن و سرگرمی بچه‌ها" به خود اختصاص داده است. مطالعات انجام‌شده درباره‌ی جنبه‌های مثبت و منفی اجتماعی شدن را بررسی می‌کند، از جنبه‌های مثبت اجتماعی شدن: ایجاد روحیه‌ی خود سودمندی، عینی بودن و بی‌تعصب بودن و ایجاد رفتارهای خشونت‌آمیز مدل‌های نقش غیر کارکردی، اعتیاد به کامپیوتر، بلوغ زودرس از جنبه‌های منفی اجتماعی شدن برشمرده است.

اسمدی (۲۰۰۱) تحقیقی به نام "جامعه‌پذیری بچه‌هایی که در خانه آموزش می‌بینند" انجام داده است. این محقق به این نتیجه دست یافت بچه‌هایی که در خانه آموزش دیده‌اند نسبت به بچه‌هایی که در مدارس عمومی آموزش دیده‌اند بهتر اجتماعی شده‌اند.

روش‌شناسی:

روش این پژوهش تحلیلی-استنتاجی است که برگرفته از الگوی بازسازی‌شده فرانکنا توسط خسرو باقری است؛ و منظور از تحلیلی به معنای تبیین و تشریح مفاهیم بنیادی امتزاج افق گادامر است. (خسرو باقری و همکاران، ۱۳۸۹)

یافته‌ها:

اصول یا دستورالعمل‌های کلی برای عرصه تربیت

۱. سیستم آموزشی از مرحله تدوین اهداف و محتوای آموزشی تا اجرای آن، بر مبنای تعامل تأملی باشد و در تمامی سطوح، امتزاج افق افراد و عناصر رخ بدهد؛ یعنی از مهار و اجبار جلوگیری کرد. (پذیرش ایده‌های هم‌دیگر از سوی افراد فعال عرصه تربیت)

۲. فرایند تدریس با در نظر گرفتن افق‌های فکری مخاطب (فراگیر)، محتوا و معلم پیش می‌رود.

۳. ایجاد نگرشی مثبت در تمامی عناصر نظام آموزشی، در ارتباط با امتزاج افق‌های فکری صورت بگیرد.



۴. آشنایی خود معلم به مقوله امتزاج افق‌ها و اهمیت و ضرورت آن برای درک ایده‌های دیگران، در زندگی اجتماعی.

روش یا دستورالعمل‌های جزئی

۱. تمرین این مهم در کلاس درس می‌تواند از ساختار فیزیکی کلاس (چیدمان صندلی‌های به‌صورت دایره‌وار)، امکانات و نوع روابط شروع شود. کلاس درس و بستر آن، تمرین باهم بودن و باهم فهمیدن خواهد شد، باین‌وجود کلاس تبدیل به جامعه کوچک می‌شود.

۲. انتقال، جای خود را به هم‌فهمی و باهم‌فهمی می‌دهد. معلم بر مبنای سؤال - جواب، امر آموزش را پیش می‌برد تا افق‌ها به اشتراک گذاشته شود.

۳. تدریس گروهی توسط معلمان، یعنی پذیرش افق‌های معلمان از سوی هم و مشاهده این اقدام توسط دانش‌آموزان.

۴. تمرین ارائه ایده‌ها بدون مهار از سوی غیر (دیگری): دانش‌آموزان نظرها و ایده‌های ذهنی خود را بدون محدودیت در کلاس بیان کنند.

۵. تمرین نقد و نقدپذیری: درست است که در امتزاج افق نقد و پرسش است ولی این نقد و پرسش برای یادگیری است نه بازخواست، پس در این فرایند هم پرسشگر و هم پاسخ‌دهنده یاد می‌گیرد.

۶. آشنا ساختن دانش‌آموزان با میراث فرهنگی: یعنی برخورد افق فکری دانش‌آموزان با تجارب و داشته‌های پیشینیان.

۷. تعامل و ارتباط دانش‌آموزان با افراد جامعه و دیدن فعالیت‌های مذهبی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی؛ بعد از مشاهده فعالیت‌ها، درباره آن‌ها در کلاس بحث شود.

نتیجه‌گیری:

با توجه به موارد فوق، عدم به اشتراک‌گذاری ایده‌ها یا اشتراک‌گذاری ناقص و همراه با تحمیل ایده‌ها، درنهایت به پذیرفتن ایده‌ی بدون تأمل منجر خواهد شد. در این حالت یا اجتماعی شدن رخ نمی‌دهد و اگر اجتماعی شدن رخ داده باشد، اجتماعی شدن ایدئال اتفاق نخواهد افتاد. برای رفع این مسئله محیط یادگیری باید محیط هم-فکری (باهم فهمیدن)، تأمل، به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، نقد و نقدپذیری، سؤال-جواب از کلیه عناصر آموزشی (دانش‌آموزان، معلم و محتوا) و درنهایت ارتباط مستقیم فراگیر با جامعه باشد. موارد فوق در قالب یک نمودار نشان داده شده است.



منابع:

- گیل، دیوید و ادمز، بریجت. (۱۳۸۴) *الفبای ارتباطات*، چاپ اول، رامین کریمیان و دیگران، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- دفلور، ملوین و دنیس، اورت دی. (۱۳۸۳) *شناخت ارتباطات جمعی*، چاپ اول، سیروس مرادی، تهران: انتشارات دانشکده صداوسیما.
- مک کوایل، دنیس. (۱۳۸۵) *نظریه ارتباطات جمعی*، چاپ دوم، پرویز اجلالی، تهران: دفتر مطالعات و توسعه سازمان‌ها.
- بلبک رید و هارولدسن، ادوین. (۱۳۷۸) *طبقه‌بندی مفاهیم در ارتباطات*، چاپ اول، مسعود اوحدی، تهران: سروش سلیمی، علی و داوری، محمد. (۱۳۸۵) *جامعه‌شناسی کجروی*، چاپ دوم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رابرتسون، ی. (۱۳۷۷) *درآمدی بر جامعه*، چاپ سوم، حسین بهروان، تهران: آستان قدس رضوی.
- ستوده، هدایت الله و همکاران. (۱۳۷۶) *جامعه‌شناسی مفاهیم کلیدی*، چاپ دوم، تهران: آوای نور.
- عالم، عبدالرحمن. (۱۳۷۳) *بنیادهای علم سیاست*، تهران: نی.
- حق‌شناس، علی محمد و همکاران. (۱۳۸۷) *فرهنگ معاصر هزاره*، چاپ سیزدهم، تهران: فرهنگ معاصر آزادارمکی، تقی، لاجوردی، هاله (۱۳۸۲). "هرمنوتیک: بازسازی یا گفتگو". *ماهنامه علوم اجتماعی*. شماره ۲۱، صص ۹۳-۱۱۲
- باقری و همکاران (۱۳۸۹). "رویکردها و پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت". *انتشارات تهران پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی*.
- باقری، خسرو، میرزایی، عبدالوهاب (۱۳۸۱). "الگوی برای پژوهش در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس دیدگاه هرمنوتیک". شماره ۵۴، صص ۱-۴.
- بوینی، روی (۱۳۷۳) "مصاحبه با گادامر" ترجمه هاله لاجوردی. *فصلنامه ارغون*، شماره ۲، صص ۵۴-۶۵.
- تنهایی ح.ا. (۱۳۷۹)، "درآمدی بر مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی"، مشهد: مرندیز
- پهلوان، مریم، حسینی شاهرودی، سید مرتضی (۱۳۸۶). "تأملی در آرای هرمنوتیک هایدگر و گادامر". *فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*. شماره ۲۲، صص ۴۱-۶۲.
- جمشیدی‌ها و همکاران (۱۳۸۷). "هرمنوتیک و مسئله تاریخ‌مندی فهم". *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، شماره ۴، صص ۱۹۱-۱۵۹.
- قمصری، ۱، ۱ (۱۳۷۳)، "نقش کودکان در اجتماعی کردن فرزندان". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پژوهش علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



مدنی، امیرحسین (۱۳۸۲). "گادامر و هرمنوتیک". *فصلنامه هنر*، شماره ۷۲
محمودی، محسن، جمشیدی، سجاد (۱۳۸۱). "افق‌های تفسیری نوین در هرمنوتیک گادامر". *ماهنامه علمی تخصصی اطلاعات حکمت و معرفت* شماره ۱۲
نصری، عبدالله (۱۳۸۳). "عناصر فهم در اندیشه گادامر". *ماهنامه حکمت*، شماره ۴، صص ۶۴-۵۶
واعظی، اصغر، فاضلی، فائزه (۱۳۸۹). "دیالوگ، دیالکتیک، امتزاج افق". *دو فصلنامه پژوهشنامه علوم انسانی*، شماره ۶۲، صص ۴۵-۶۶.

Gadamer, H. G. (2004), *Truth and Method*. Translated by: J. Weinsheimer and D. G. Marshal. Second, Revised Edition. London. New York. Continuum.

Gadamer, H. G. (1994), *Introduction to philosophical Hermeneutics*, Joel C. Weinsheimer, Jean Grondin, New haven and London, Yale University Press.

Dostal, Robert (2002): Gadamer

Jaspers, Karl (1960): *Philosophy*