



بابایی، مظهر؛ قائدی، یحیی؛ ضرغامی، سعید؛ نصری، امیر (۱۳۹۳). واکاوی جایگاه مفهوم «بازی» در هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن برای حصول آگاهی/فهم. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۲)، ۶۸-۵۱.

## واکاوی جایگاه مفهوم «بازی» در هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن برای حصول آگاهی/فهم

مظهر بابایی، یحیی قائدی<sup>۱</sup>، سعید ضرغامی<sup>۲</sup>، امیر نصری<sup>۳</sup>  
تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۹ تاریخ پذیرش: ۹۳/۸/۷

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل مفهوم «بازی» در ساحت هرمنوتیک فلسفی گادامر و استنتاج برخی دلالت‌های تربیتی برای حصول آگاهی/فهم به مثابه یادگیری می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش توصیفی، تحلیل مفهومی و تحلیل استنباطی بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که با نظر به دیدگاه گادامر، استفاده از نظریه بازی و گفت‌وگو و به بیان دیگر گفت‌وگو از خلال بازی دیالوگ بی‌غرضانه برای تسهیل امر یادگیری یکی از روش‌های مناسب تعلیم و تربیت به شمار می‌رود که یادگیرنده را در دستیابی به آگاهی بیشتر از طریق فهم، معنا دهی، ترجمه و تفسیر متن یاری می‌رساند.

**واژه‌های کلیدی:** هرمنوتیک فلسفی گادامر، مفهوم بازی، تربیت، آگاهی/فهم

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، Mazhar\_2011@ymail.com

. دانشیار دانشگاه خوارزمی.

. استادیار دانشگاه علامه طباطبایی.

### مقدمه

مقوله تربیت<sup>۱</sup> همواره یکی از مفهومی‌ها و دغدغه‌های مهم و درعین حال بحث‌برانگیز بشر بوده است. این مقوله به طور ویژه توجه اندیشمندان برجسته حوزه تربیتی از جمله فیلسوفان و مریبان بزرگ تربیت را همواره به خود جلب کرده است؛ زیرا در این حیطه از معرفت بشری مسائلی مطرح است که برای همه آحاد بشری اهمیت دارد. روشن است که مقوله تربیت جنبه‌های بسیار متعدد و گسترده ای دارد. چنانکه هر یک از متفکران و فلاسفه تربیتی متناسب با رویکرد، نگرش، مکتب و نظریه‌های مورد قبول یا علاقه خود آن را تصور و تعریف می‌کنند (Ebrahimzadeh, 2009). در این خصوص، بروباکر معتقد است که «احتمال دارد امروزه معلمان و والدین از تنوع عقایدی که درباره موضوع تربیت پذیرفته شده‌اند، احساس سردرگمی کنند (Brubacher, 1969).

با وجود تنوع و گستردگی مقوله تربیت، تحقق عملی آن نیازمند بهره‌گیری از روش‌های مختلفی می‌باشد. امروزه روش‌های متعددی برای بررسی مقوله تربیت وجود دارد که روش هرمنوتیک گادامری یکی از برجسته‌ترین آن‌هاست؛ زیرا انسان در فهم امور زندگی خود- به ویژه هنگام آموزش برای تربیت- به یک معنا با تفسیر و تأویل سروکار دارد. به طور نمونه، او در مواجهه با گفتار، رفتار، به ویژه متون و نوشته‌های دیگران آن گونه که خود رفتار، گفته‌ها و نوشته‌های آنها را تفسیر و معنا می‌کند، می‌فهمد و درمی‌یابد. به بیان دیگر، «من نمی‌توانم متنی را بفهمم، مگر آن که دستورالعمل آن زبان را که در متن به کاررفته است، بدانم». همچنین، «من نمی‌توانم رفتاری را بفهمم، مگر آن که زمینه و بستر اصلی را که در آن رفتار شکل گرفته است بفهمم» (PraoudFoot, 1984, P.43). به طوری که می‌توان گفت، یکی از عوامل جدایی انسان‌ها و ملت‌ها از یکدیگر ناشی از سوء تفاهم‌هایی است که درباره عقاید یکدیگر پیدا می‌کنند (Mojtahedshabestaree, 1996, P.155). از این رو، بررسی مقوله فهم در اندیشه هرمنوتیکی گادامر از جایگاه خاصی برخوردار است.

یکی از جنبش‌های مؤثر فکری- فلسفی زنده و مطرح در جهان امروز جنبش هرمنوتیک است. این رویکرد فلسفی مهم که سابقه و ریشه‌ای کهن و چندین ساله دارد، از ابتدای بنیان‌گذاری اش- در یونان باستان- گرفته تا ظهور اندیشمندان بعدی مانند شلایرماخ<sup>۲</sup>، دیلتای<sup>۳</sup>، هایدگر<sup>۴</sup>، گادامر<sup>۵</sup>، ریکور<sup>۶</sup>، هرش<sup>۷</sup>

1. Education
2. Macher
3. Dillthey
4. Heidegger
5. Gadamer
6. Ricoeur
7. Hirsch

بسیاری از تغییراتی در رهیافت‌ها شده است. گستره و دامنه آن بسیار زیاد تا آنجا که در اواخر قرن بیستم بحث غالب فلسفه غرب شد. هرمنوتیک را دست کم به سه شاخه کلاسیک، رمانتیک و فلسفی تقسیم‌بندی می‌کنند (Ghafariharabag, 2008; Khatami, 2007). تقسیم‌بندی دیگری برحسب تاریخی و زمانی با عنوان هرمنوتیک روش‌شناختی، فلسفی و نقدی ارائه شده است که وجه مشترک و غالب هر سه را می‌توان پرداختن به موضوع «فهم» به شکل‌های مختلف برشمرد. به عبارت دیگر، فیلسوفان حوزه هرمنوتیک در کانونی‌ترین نقطه بحث خود به موضوع «فهم» با تأکید بر «فهم متن» می‌پردازند (Masoudi, 2002, P.115).

یکی از موضوع‌های مهم در دانش هرمنوتیک<sup>۱</sup> به ویژه هرمنوتیک گادامر - موضوع زبان و چرخش زبانی<sup>۱</sup> است؛ مفهومی که خود در نهایت با مفهوم بازی درگیر می‌شود. شاید بتوان گفت برجسته‌ترین نماینده این چرخش، ویتگنشتاین<sup>۲</sup> و گادامر<sup>۳</sup> هستند (Lawn, 2012, P.12). آنها برای تبیین و تشریح بهتر و دقیق مسئله، آن را با مفهوم بازی مرتبط می‌دانند. حتی ویتگنشتاین در این زمینه نظریه مشهور «بازی‌های زبانی»<sup>۴</sup> را مطرح نمود. با وجود این، گرچه امروزه پرداختن به مفهوم بازی به ویژه بازی‌های زبانی در فلسفه بیشتر با نام ویتگنشتاین معرفی شده است، اما از منظر تاریخی سابقه و ریشه آن قدیمی‌تر است و اگر اندکی به عقب برگردیم، احتمال می‌رود ریشه‌های کاربرد فلسفی این مفهوم را بتوان در دیدگاه کانت در قرن نوزدهم جستجو کرد. به زعم لاون، گرچه مفهوم بازی در کتاب «حقیقت و روش» گادامر ابتدا در زمینه هنر با الهام از مفهوم انسان بازیگوش<sup>۵</sup> (بازیکن) یوهان هویزینگا مطرح شد، اما مارتین کوش<sup>۶</sup> خاستگاه نزدیک آن را در دیدگاه هایدگر و حتی قبل از او، در مفهوم بازی زندگی<sup>۷</sup> در نقد قوه حکم<sup>۸</sup> کانت<sup>۹</sup> ردیابی کرد. هر یک از این فیلسوفان مفهوم بازی را به شکل‌های مختلف بکار برده‌اند. به طور نمونه، هایدگر مفهوم بازی زندگی را نقطه عزیمت بحث خویش قرار می‌دهد و «بودن در جهان دازاین» را در قالب بازی<sup>۱۰</sup> مجسم و تصویر کرده است. همچنین، اندیشمندان معاصر و پست‌مدرن مانند لیوتار<sup>۱۱</sup> در «قمار بازی» و «رقابت» (Nadrloo, 2011) و دریدا<sup>۱۲</sup> در ساختار، نشانه و بازی در

1. Linguistic turn
2. Wittgenstein
3. Gadamer
4. linguistic games
5. Homo Ludens
6. Kusch
7. Spiel des Lebens
8. Kritik der urteilkraft/Critique of judgment
9. Kant
10. Spiel/Game/play
11. Lyotard
12. Derrida

گفتمان‌های علوم انسانی این مفهوم را به نحوی در اندیشه خود جایی داده‌اند (Lawn, 2012, PP. 232-233). در این میان، یکی از متفکرین بزرگ که بعد از ویتگنشتاین به واکاوی جایگاه مفهوم بازی ارزش زیادی نهاد، گادامر بود. او در هرمنوتیک فلسفی خود به طور گسترده به تشریح مفهوم «فهم» پرداخت. برای رسیدن به این مهم او از ابزار زبان کمک می‌گیرد و فهم را نتیجه و محصول گفت‌وگویی بین مفسر و متن می‌داند. گفت‌وگویی که خود به نوعی منتج از بازی زبانی بین آن دو یعنی متن و مفسر است که در جریان گفت‌وگوهایشان برای رسیدن به فهم به نوعی بازی دست می‌زنند.

نکته مهم این است که امروزه این مسئله در امر تربیت در مدارس<sup>۱</sup> نیز قابل ملاحظه است؛ چراکه امروزه یکی از معیارهای کارکرد مثبت مدارس، میزان رضایت فراگیران و نیز اولیاء آنها و متخصصان برنامه‌ریزی درسی از نحوه ارائه متون درسی/تدریس به ویژه فهم متن<sup>۲</sup> درسی می‌باشد. به طوری که یادگیرنده علاوه بر تمرکز از طریق تفسیر و معنا دهی به رفتار و گفتار معلم و همچنین متون درسی، آنها را معنا و ترجمه کرده و در نتیجه می‌فهمد. به بیان دیگر، محصول و هدف نهایی عوامل و متصدیان تعلیم و تربیت، تحقق یادگیری است. بدیهی است یادگیری از راه فهمیدن و تفسیر متون درسی و حصول آگاهی از آن حاصل می‌شود. بنابراین، حصول هر نوع آگاهی<sup>۳</sup> در گرو تفسیر یافته‌های فراگیر از متن درسی در نتیجه ارتباط با آن می‌باشد.

با نظر به بحث‌های مطرح شده، هدف اصلی این پژوهش تبیین و تحلیل مسئله آگاهی به عنوان یکی از لوازم تحقق تربیت به کمک مفهوم بازی در اندیشه گادامر می‌باشد. بنابراین، پرسش‌های اساسی قابل طرح عبارت‌اند از: (۱) مفهوم بازی در دیدگاه هرمنوتیک گادامر چگونه بکار می‌رود؟ دلالت‌های تربیتی آن برای آگاهی/فهم به عنوان یکی از لوازم تربیت<sup>۴</sup> کدام‌اند؟

۱. در این پژوهش، مدرسه به مکان‌هایی اشاره دارد که در آن آموزش به منظور یادگیری صورت می‌گیرد مانند مهد کودک، دبستان، دبیرستان، هنرستان، موسسه‌ها، آموزشگاه‌ها و دانشگاه‌ها.

۲. در نگاه گادامر، متن اعم از نوشتار است و شامل امور دیگری از جمله فضای مدرسه و کلاس، رفتار معلم (ناظم و مدیر)، رفتار با فراگیران، امکانات آموزشی و... نیز می‌باشد.

۳. در این مطالعه، آگاهی نوعی فهم یا حاصل فهمیدن تلقی می‌شود. لذا به صورت آگاهی/فهم به کار برده می‌شود. معانی آن در نگره علوم تجربی و عصب‌شناسی، فلسفه علم، هوش مصنوعی یا در معنای هگلی<sup>۵</sup> کانتی و هوسرلی مورد نظر نیست، بلکه به معنای آن در علوم انسانی و به ویژه هرمنوتیک گادامری محدود شده است.

۴. در این پژوهش این امر که تربیت، کلی تر از هر یک از مفاهیم تعلیم، تدریس، بار آوردن و کارورزی است، مفروض می‌باشد. به طوری که همه آن‌ها را در بر می‌گیرد.

## روش پژوهش

برای دستیابی به هدف این پژوهش از روش پژوهش توصیفی<sup>۱</sup> و تحلیل مفهومی<sup>۲</sup> بهره گرفته شد. توصیف، زمینه تحلیل و تفسیر داده‌های گردآوری شده را فراهم می‌نماید (Given, 2008 P. 209). بر این اساس، نخست ضمن اشاره به رویکرد گادامر به هرمنوتیک فلسفی، مفهوم بازی در اندیشه او به تفصیل شرح داده می‌شود. روش تحلیل مفهومی نیز با هدف فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه‌ای از مفاهیم یا ساختارهای مفهومی<sup>۳</sup> مورد استفاده قرار می‌گیرد. «ما برحسب آنها تجربه‌ای را تفسیر می‌کنیم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا درمی‌آوریم.» (Coombs & Daniels, 2009, P. 43). همچنین، در روش تحلیل مفهومی، مفهوم/های خاصی به منظور دستیابی به تعریفی دقیق و روشن - در یک چهارچوب معین - مورد تحلیل و تحدید واقع می‌شوند. در این پژوهش، از این روش به منظور تحلیل مفهوم بازی در نگاه گادامر استفاده شده است.

## هرمنوتیک فلسفی گادامر

گادامر با اخذ زمینه‌هایی از هایدگر، رسالت اصلی خود را در هرمنوتیک برخورد انتقادی با روش‌گرایی دیلتایی می‌داند (Bagheri, 2010, P. 281). در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر، به طور خاص بر مفهوم «فهم» با طرح این سؤال اساسی که «فهم چگونه حاصل می‌شود؟» تمرکز می‌شود. در اینجا پای مفاهیمی مانند بازی در هرمنوتیک او باز می‌شود؛ مفهومی که به شدت به سایر مفاهیم هرمنوتیک او به ویژه مفهوم فهم همبسته است. به طوری که بدون در نظر گرفتن آن، درک کامل هرمنوتیک او فرایندی دشوار و ناقص خواهد بود. از آنجا که هرمنوتیک فلسفی گادامر به طور کلی و مفهوم «بازی» او به طور خاص از هم جدایی ناپذیرند، لذا، باید از خلال فهم هرمنوتیک او به تشریح این مفهوم پرداخت.

از منظر گادامر، مقوله فهم مهم‌ترین مسئله هرمنوتیک است. فهم در متن<sup>۴</sup> و از طریق دیالوگ یا گفت‌وگو و نه منولوگ<sup>۵</sup> و به وسیله مفسر/خواننده حاصل می‌شود. هر نوشته‌ای در واقع موضوع خاص هرمنوتیک است. آنچه در نوشتار تثبیت شده است، از وابستگی خاستگاه و مؤلفش می‌رهد و برای ورود به

<sup>۱</sup>. descriptive

<sup>۲</sup>. conceptual analysis

<sup>۳</sup>. conceptual structures

<sup>۴</sup>. متن برای گادامر - برخلاف شلایر ماخر - اعم از نوشتار است و هرگونه پدیده اجتماعی و فرهنگی را نیز شامل می‌شود.

<sup>۵</sup>. Monologue - هرچند می‌توان گفت که منولوگ هم در نهایت به یک معنا، باز نوعی دیالوگ و گفت‌وگو با دیگری (خود/نفس) است.

مناسباتی جدید آزاد می‌شود. معنای مورد نظر مؤلف یا فهم خواننده اصلی در واقع تنها بر فضایی تهی دلالت دارد (Vaezi, 2010, PP.102-103). ذهن مفسر از یک سنت و تاریخ خاص نشأت می‌گیرد و همواره با خود پیش فهم‌ها و پیش‌داوری‌هایی را دارد. پیش‌داوری‌های ما در تأویل اهمیت به سزایی دارند. پیش‌داوری‌ها چیزی نیستند که ما می‌بایست و یا می‌توانیم از آنها چشم‌پوشیم؛ زیرا این پیش‌داوری‌ها اساس وجود ما هستند و اصلاً به واسطه همین پیش‌داوری‌هاست که ما قادر به فهم تاریخ هستیم (Palmer, 1998, P. 176). روند دیالوگ که پل ارتباطی بین مفسر و متن تلقی می‌شود به شکل پرسش و پاسخ می‌باشد. به بیان دیگر، خواننده یا مفسر متن با رفتن به سوی متن و بیدار کردن آن، اجازه می‌دهد که متن به سخن درآید و با او به گفت‌وگو می‌نشیند (Bagheri, 2010, P. 280). ادامه این گفت‌وگو منوط به شروع پرسشگری مفسر از متن و نیز داشتن و استفاده از زبان مشترک بین مفسر و متن است. زبان محیطی است که در آن دو طرف به فهم متقابل می‌رسند و بر سر موضوع مطرح شده با هم توافق می‌کنند. لذا، زبان برای گادامر به مثابه کنش هرمنوتیکی مطرح است (Vaezi, 2011). زبان میانجی است میان متن و تأویل‌گر که در نتیجه استفاده از آن، فهم تحقق می‌یابد. تأویل وجه اصلی تحقق فهم هر تأویل‌گر است. هر تأویلی در چهارچوب زبان شکل می‌گیرد؛ یعنی فهم در زبان رخ می‌دهد (Gadamer, 2006, P. 386). همچنین، برای حصول بهتر فهم گاهی مفسر نیازمند استفاده از ترجمه است. مترجم/مفسر در این کار می‌کوشد تا خود را به جای مؤلف بگذارد (Ahmadi, 2008, P. 207). وضعیت مترجم و تأویل‌گر اساساً یکسان است؛ زیرا او هم به نحوی تأویل و تفسیر می‌کند. کار مترجم پل زدن میان زبان‌هاست. کار مترجم - یعنی بازآفرینی متن - شبیه کار هرمنوتیسین است. البته هر ترجمه‌ای در آن واحد خود یک تأویل است، اما نکته درخور توجه این است که حصول فهم نیازمند طی مراحل طی است. رفتن به سوی متن و خواندن یا شنیدن آن تنها گام نخست است، هرچند آنها در وهله نخست شاید بنا به دلایلی از جمله فاصله زمانی، یکدیگر را نفهمند؛ زیرا هر کدام دارای افق خاصی هستند. به باور گادامر، فهم هر متنی مستلزم مرتبط نمودن آن با زمان حاضر است؛ یعنی وارد نمودن متن در افق حال. البته به مرور و در ادامه گفت‌وگو، افق تأویل‌گر و متن با هم ادغام می‌شوند و این همان ادغام/امتزاج افق‌هاست (Vaezi, 2011). طی آمیزش افق‌ها، تأویل‌گر پیش‌داوری‌هایی را که به او رسیده‌اند، با معنایی که به گذشته تعلق دارند، تلفیق می‌کند (Sherrat, 2008, P. 133).

امتزاج افق‌ها محصول فهم تأملی است؛ یعنی برداشتن گام دوم در راه فهمیدن، امام تحقق فهم نهایی در گرو برداشتن گام دیگری نیز هست و آن حصول فهم به کمک تفسیر/تأویل است. از دیدگاه

گادامر، تأویل - مانند گفتگو - دایره‌ای محصور در دیالکتیک پرسش و پاسخ است. تأویل، موقعیت اصیل زندگی است که مشی تاریخی دارد و در محیط زبان رخ می‌دهد و تأویل متون یعنی انجام مکالمه. همچنین، تأویل همواره مبتنی بر پیش‌داوری‌هاست؛ زیرا تأویل کردن دقیقاً به معنای بهره‌گیری از پیش‌فهم‌های تخصصی خویش است به گونه‌ای که معنای متن برای ما به سخن درمی‌آید. هر تأویلی باید خود را با موقعیت هرمنوتیکی که بدان تعلق دارد، منطبق کند (Vaezi, 2010, P. 244) اما فهم نهایی متن و نزدیکی و امتزاج کامل افق متن و مفسر، در گرو فهم کل متن است و فهم کل متن نیز در گرو فهم همه اجزاء آن است و از آنجا که اجزاء و کل متن سرانجام در معنای واحدی با هم یکی شده و تلفیق می‌شوند. این امر اجازه می‌دهد تا برای تأویل متن میان اجزاء و کل آن رفت‌وآمد کنیم. رفت‌وآمدی که آن را دور هرمنوتیکی می‌گویند (Sherrat, 2008, P.127). نتیجه این امر تحقق فهم به مثابه محصول گفت‌وگوی متن و مفسر می‌باشد.

### مفهوم «بازی» در اندیشه گادامر

چنانکه اشاره شد، مفهوم «بازی» در تبیین و درک هرمنوتیک فلسفی گادامر نقشی کلیدی ایفا می‌کند (Vaezi, 2010, P. 233). به طوری که بدون فهم آن معنای دیالوگ و گفت‌وگو در هرمنوتیک او ناقص می‌ماند. گادامر بر این مفهوم تأکید زیادی می‌ورزد تا جایی که از نظر او نمی‌توان «بازی» را از وجه زندگی انسان و طبیعت حذف کرد. البته درک مراد گادامر از فهم و تجربه هرمنوتیکی از جهان و بحث حقیقت در علوم انسانی، تا حدود زیادی در گرو درک عمیق مقصود او از واژه «بازی» است. او در کتاب «حقیقت و روش» در بخش اول و سوم به موضوع «بازی» اشاره کرده است (Khatami, 2007; Gadamer, 2006). او بازی را به اصلی‌ترین استعاره برای آشکارسازی ساختار آفرینشی زبان تغییر می‌دهد و بازی به ویژگی محوری ادغام گفت‌وگوی آفاق و تاریخ تبدیل می‌شود؛ زیرا جریان آزاد بازی فعال در تعامل گفت‌وگوی میان کاربرد زبان و سنت - که در زبان آشیانه کرده - تنها اساس مستحکم زبان به حساب می‌آید (Lawn, 2012, PP. 68-70).

گادامر در اشاره به ویژگی‌های بازی، واژه *Spiel* را به کار می‌برد. این واژه به تناسب، گاه بازی<sup>۱</sup> و گاه نمایش معنا می‌شود. او با بحث از بازی و تحلیل ماهیت آن، به تبیین هستی‌شناسی فهم پل می‌زند. لذا، برای وصول به این هدف فلسفی از مفهوم بازی مدد می‌گیرد. این بدان معناست که بازی اقتضای وجه

<sup>۱</sup>. game

<sup>۲</sup>. play

وجودی انسان است. علاوه بر این، بازی، بازنمایی خویشتن است (Lawn, 2012, P. 69). به عبارت دیگر، بازی دارای خصوصیت خود نموداری است<sup>۱</sup>. به طوری که بازی، خود را تجسم می‌بخشد. این امر همچنین بدین معناست که ما خویشتن را در جریان بازی تجسم می‌بخشیم؛ چرا که هر وقت درگیر بازی می‌شویم، بازی تکلیف و نقشی را برای اجرا به ما می‌گذارد (Taheeri, 2010, P. 91). لذا، انسان در عالم خود در حال «بازی» است. انسان بدون «بازی» هیچ است؛ زیرا انسان در «بازی» شکل می‌گیرد و بازی برای او امری ذاتی اوست (Khatami, 2007, P. 311). گادامر مفهوم بازی را به خدمت می‌گیرد تا نشان دهد که چگونه هرمنوتیک فلسفی از ذهن‌گرایی زیبایی‌شناسی و فلسفه مدرن فرا می‌رود و ایده‌ای نو در ماهیت فهم عرضه می‌کند (Vaezi, 2010, P. 236).

گادامر در توصیف علوم انسانی و فرهنگی چنین بیان می‌دارد که «... فرهنگ مرابطه و مفاهمه است. نوعی بازی است که شرکت‌کنندگان در آن فقط عده‌ای ذهن فعال در یک سو و مشت‌شیء منفعل در سوی دیگر نیستند» (Gadamer, 2004, P. 36). بازی فعالیتی است ناب. هیچ بازی هرگز بدون بازیکن وجود ندارد؛ «هر بازی کردنی، بازی شدنی نیز هست». به طوری که بازی خود را صاحب بازیکن‌ها می‌داند و بازیکن‌ها هم به نوبه خود چیزی از خودشان را در بازی می‌بینند (Lawn, 2012, P. 69). از این رو، گادامر به جای اینکه تأویل را علمی عینی یا ذهنی بداند، آن را بازی قلمداد می‌کند. به هنگام بازی کردن، ما در مقابل و یا بیرون از بازی قرار نمی‌گیریم، بلکه در آن شرکت می‌کنیم. لذا، بازیکنی که خود را به طور کامل درگیر بازی نمی‌کند، آدم ضایع یا حال‌گیر<sup>۳</sup> نامیده می‌شود؛ زیرا بازی کردن یا ادای آن را در آوردن، بازی را ضایع می‌کند و این امر از این روست که بازیکن در بازی آزادی مطلق ندارد. او محدود و محصور به قواعد بازی و سایر عوامل دخیل در آن است (Masoudi, 2007, P. 97). در مقابل، جدی گرفتن بازی متضمن تعلق داشتن به آن است و این تعلق خود مانع از تلقی بازی به مثابه عین یا اثره‌ای بیرونی می‌شود. آنگاه در همان جریان بازی - که مانع عینیت‌بخشی به بازی می‌شود - بازیکنان مرتبه خود را به عنوان سوژه یا فاعل شناسایی از دست می‌دهند؛ یعنی انسان برای وارد شدن به یک بازی باید در مرتبه نخست از خود خارج شود... همچنین، این امر به این معناست که به هنگام بازی باید کاملاً خود را در بازی فانی کرد (Masoudi, 2007, P. 98). بازیکنان در مقام بخشی از بازی، نقش‌هایی را بازی می‌کنند که - مادام که نقش‌هایی برای اجرا به آنها واگذار شده است - آن نقش‌ها تنها خود آن‌ها نیستند؛ یعنی تنها

<sup>۱</sup>. Self-presentation

<sup>۲</sup>. مقصود، وجود رابطه متقابل بین دو نفر می‌باشد.

<sup>۳</sup>. spoilsport



وقتی که بازیکن خود را در بازی فراموش کند، هدف بازی تحقق می‌یابد (Gadamer, 2006, P. 102). لذا، وقتی فرد وارد بازی می‌شود، دیگر مستقل نیست، بلکه تحت سلطه بازی قرار دارد. بازی حرکتی یکپارچه است که حرکت همه بازیکنان را با هم متحد می‌سازد (Chenari, 2006, P. 87).

بنابراین، بازی عبارت است از اجرای آنچه ابژه نیست، به دست آن که سوژه نیست و اگر آن‌طور که گادامر استدلال می‌کند، تأویل همانند بازی باشد، در این صورت همواره بر چیزی مانند اجرای نمایش مشتمل می‌شود؛ زیرا بازیکنی که بازی را جدی می‌گیرد، با تعلق داشتن به بازی و ایفای نقش خود در آن، بازی را از درون و همچون یک بازیگر واقعی تأویل می‌کند (Weinsheimer, 2010). از این‌رو، اگر بازی فقط نحوه ادراک سوژه باشد، هویت هستی‌شناسی نخواهد داشت (Khatami, 2007, P. 310).

نمایش بزرگ‌تری که در آن ما را برای بازی نکردن اختیاری نیست، تاریخ است؛ چراکه آدمی به نحو تاریخی وجود دارد. بدین‌سان، تأویل سنت تاریخی از درون مستلزم تعیین قواعدی از قبل نیست؛ زیرا وجود چنین تأویلی از قبل اجتناب‌ناپذیر است (Weinsheimer, 2010). در این میان، یکی از مهم‌ترین نکته‌هایی که گادامر بر آن تأکید دارد، وجود ارتباط بین دو مفهوم حقیقت و بازی است. حقیقت از نظر او روشمند نیست، بلکه به تعبیر او، «حقیقت در بازی برای من تعیین پیدا می‌کند» و اگر بازی نباشد، حقیقت معنا ندارد. بازی نیز عالم خود را دارد و جو خاص خود را ایجاد می‌کند. مادامی که ما در عالم یک بازی اسیر هستیم، کشف حقیقت به اندازه همان عالم انجام می‌شود؛ یعنی حقیقت به اندازه همان عالم خود را آشکار می‌سازد. این حقیقت را نمی‌توان با بازی دیگری که ممکن است به جریان بیفتد، مقایسه کرد. حقیقت امری است عینی و خارج از ما نیست، بلکه ما خود در شکل‌گیری حقیقت نقش داریم. به نحوی که وقتی در بازی درگیر می‌شویم، حقیقت ظاهر می‌شود. اما نمی‌توان چنین نتیجه گرفت که این حقیقت بر حقیقتی که در بازی دیگری آشکار می‌شود، برتری دارد. تنها وقتی که در یک بازی درگیر هستیم، حقیقتیم. بنابراین، فقط می‌توانیم هم‌افقی یکدیگر را کشف کنیم و اگر هم‌افق نباشیم، نمی‌توانیم با هم گفت‌وگو کنیم. به بیان دیگر، لازمه ایجاد دیالوگ بین افراد، هم‌افقی یا نزدیک بودن افق‌های آنها به یکدیگر است. البته چنین نمی‌توان نتیجه گرفت که آن کس که در بازی دیگری درگیر است یا افقش با ما هم سطح نیست، از حقیقت به طور کامل بی‌بهره است، بلکه حقیقت هر کس مطابق علم اوست (Khatami, 2007, P. 323-324).

در گفت‌وگو، شرکت‌کنندگان همراه گفت‌وگو به پیش می‌روند و قانون مربوط به موضوع بر گفت‌وگو حاکم است. همین امر قوانین مربوط به جمله‌های ردوبدل شده را معین می‌کند و در نهایت آنها را به بازی

می‌گیرد (Gadamer, 1997; Chenari, 2006; Gadamer, 1997). به بیان کوتاه، فهم همواره رویدادی تاریخی، دیالکتیکی و زبانی است.

از دیدگاه گادامر، بین بازی و آگاهی رابطه وجود دارد. او در کتاب «حقیقت و روش»، مفهوم بازی را از آن‌رو پیش می‌نهد تا به‌طور تلویحی میان آگاهی فردی و اثر هنری ارتباط برقرار کند. او این ادعا را مطرح می‌کند که فهم در اینجا تبدلی پویاست نه پاسخی ذهنی. لذا، گستره بحث را وسعت می‌بخشد و بازی در حکم سرنخی مهم در تأکید بر ساختار جهان‌شمول درون خود زبان ظاهر می‌شود. درست به همین دلیل است که آگاهی زیبایی‌شناسانه نسبت به خود اثر هنری در مرتبه پایین‌تری می‌ایستد (Lawn, 2012, P. 69). گادامر بر این باور است که بازی کاملاً بر آگاهی و هوشیاری بازیگر تقدم و تفوق دارد؛ زیرا فاعل حقیقی بازی... بازیگر نیست، بلکه خود بازی است (Masoudi, 2007, P. 98-99). در نتیجه، آگاهی محصول تحقق فهم است و فهمیدن، نوعی آگاه شدن است؛ آگاهی از متن از راه گفت‌وگو. با این توضیح که جریان فهم - افراد از یک متن که متنوع و متعددند - اساساً یک جریان مولد و خلاق است که همواره معناهایی نو از یک متن خاص پدید می‌آورد. گادامر تصریح می‌کند که هر وقت که انسان چیزی را می‌فهمد، در واقع آن را به گونه‌ای متفاوت می‌شناسد؛ یعنی به صورت کاملاً ابداعی. شناخت جدیدی که خود نوعی آگاهی یافتن محسوب می‌شود. بدیهی است که تحقق این نوع آگاهی جدید، خود از راه زبان است.

### دلالت‌های تربیتی نظریه بازی گادامر

با نظر به تحلیل و تشریح رویکرد هرمنوتیک گادامر به ویژه نظریه بازی او می‌توان به استنتاج دلالت‌های مهمی برای چگونگی حصول آگاهی/فهم - به مثابه مقوله‌ای مهم در تربیت<sup>۱</sup> مبادرت نمود. چنانکه اشاره شد، در دیدگاه هرمنوتیک گادامر، متن جایگاه مهمی دارد. همین امر در موضوع تربیت و در میان معلمان و فراگیران نیز صادق است و آن‌ها نیز اغلب با متن<sup>۱</sup> درسی سروکار دارند. به نحوی که پرداختن به متن/هایی خاص به طور متداول در بیشتر کلاس‌ها و بین معلم و یادگیرنده روی می‌دهد. پرداختن به متن در تحقق فرایند یادگیری نقش مهمی دارد؛ زیرا یادگیری همواره محصول تفسیر و تأویل فراگیران از متن

<sup>۱</sup>. همان‌طور که متن برای گادامر فقط نوشتار نیست، برای یادگیرنده نیز متن درسی می‌تواند معنایی گسترده‌تر از نوشتارها و کتاب‌ها به‌طور نمونه فیلم، محیط آزمایشگاه‌ها و مزارع کشت (آزمایشگاهی) محیط‌ها و ابزارهای کارآموزی، رفتار معلم داشته باشد

درسی، فرایند تدریس معلم، جو کلاس و مدرسه می‌باشد. بنابراین، فراگیران که همان تأویل‌گران/مفسران هستند، آن‌گونه که معلم انتظار دارد، گفتار و رفتارهای او و نیز متن درسی را نمی‌فهمند و تفسیر نمی‌کنند، بلکه آن‌ها با کمک پیش‌داشته‌ها و سنت تاریخی و پیش‌فرض‌هایی که از قبل در ذهن دارند، گفتار و رفتار معلم و البته متون درسی را تفسیر، ترجمه، معنا دهی و فهم می‌کنند و در تحقق نوع این فهم سهیم‌اند. از آن گفتارها- به عنوان یک متن<sup>۵</sup> توسط یادگیرندگان مختلف، تفسیرها و برداشت‌های مختلف حاصل می‌شود.

با توجه به اینکه هدف فراگیران از مطالعه متن درسی، فهم آن و حصول آگاهی است، لذا، برای فهم متن درسی با آن به گفت‌وگو می‌نشینند. گفت‌وگویی که نیازمند وجود زبان خاص و مشترک بین آن‌هاست. در نتیجه، نوعی آمدوشد بین افق متن و افق یادگیرنده شکل می‌گیرد تا اینکه به تدریج آن‌ها را درگیر بحث کرده، به یکدیگر نزدیک می‌کند و باعث امتزاج افق فکری آن‌ها می‌شود؛ امتزاجی که محصول آن، فهمیدن و شناختن طرفین از یکدیگر است. نکته تربیتی که در این زمینه می‌توان استنتاج نمود، این است که هر یادگیرنده‌ای با توجه به وابستگی‌اش به فرهنگ، جامعه و طبقه‌ای خاص دارای سنت و پیش‌فرض‌های متفاوتی است و این سنت/پیش‌فرض‌ها به هنگام مواجهه او با متن درسی، بر نوع و میزان برداشت او از آن متن تأثیر می‌گذارد. به بیان دیگر، نوع گفت‌وگوی او با متن وابسته به آن پیش‌فرض‌هاست. یادگیرنده با مراجعه به متن درسی، آن را بیدار می‌کند و به گفتار درمی‌آورد و گرنه خود متن درسی، ساکت است. بدین ترتیب، این یادگیرنده است که به کمک معلم خود با آن وارد گفت‌وگو و بازی می‌شود. هر نوع خواندن متن درسی- به منظور یادگیری- خود نوعی تأویل، تفسیر، معنا دهی و سپس فهمیدن آن از راه بازی با آن متن است. برای این گفت‌وگو، داشتن زبان مشترک لازم است. یادگیرنده باید با زبان متن آشنا باشد تا آن را بفهمد. در این مواجهه و دیالوگ، یادگیرنده به عنوان مفسر و کتاب درسی به عنوان متن، به صورت دو طرفه پرسش‌هایی را از یکدیگر مطرح می‌کنند. طرح این پرسش‌ها فرایند گفت‌وگو را تداوم می‌بخشد. به زعم گادامر، پرسیدن در اصل به معنای «قرار گرفتن در فضای باز» است. چون پاسخ هنوز معین نیست (Gadamer, 2006). ارائه پاسخ‌های خطابه و وعظ گونه از طرف هر یک از دو طرف گفت‌وگو (فراگیر- متن) به پرسش‌های مطرح شده متن و مفسر، پاسخ‌های حقیقی نیستند. چنانکه پالمر خاطر نشان می‌سازد، «تا وقتی که چیزی (متن درسی) که درباره آن سخن گفته شده، هرگز به طور واقعی مورد پرسش قرار نگیرد، در واقع هیچ پرسشگری اصیلی وجود ندارد و آدمی برای این که قادر به پرسش باشد، باید بخواهد بداند و این به معنای دانستن چیزی است که نمی‌داند.»

(Palmer, 1988; 1998). ادامه گفت‌وگو است که باعث روشن‌تر شدن مفهوم‌های به احتمال گنگ و بی‌معنا در متن درسی می‌شود. به‌طوری‌که افق متن و افق یادگیرنده/خواننده در نتیجه بحث و پرسش‌گری بیشتر، به هم نزدیک می‌شوند (Shabestari, 1995, P. 126).

یکی از روش‌های مهم تدریس، روش گفت‌وگو/دیالکتیک مبتنی بر پرسشگری است - روشی که خود مستلزم گشودگی ذهن فرد یادگیرنده در باب ایده‌های مختلف است - این امر موجب پختگی هر چه بیشتر یادگیرنده توسط خودش می‌شود و این یک فرایند است؛ فرایندی که هیچ‌گاه به اتمام نمی‌رسد. تربیت مقوله‌ای از نوع «زگهواره تا گور» و «خود - اندیشه‌گر» است؛ زیرا فرایند تربیت، مجموعه‌ای بی‌انتهای و غیرقابل تکرار از امتزاج افق‌ها می‌باشد و فرایند تربیت از راه گفت‌وگو، به مثابه افزایش تجربه‌های هرمنوتیکی یا گشودگی و امتزاج افق‌های یادگیرنده با افق/های دیگری است. نکته حائز اهمیت در این فرایند آن است که در فرایند گفت‌وگو و پرسش‌گری از متن، یادگیرنده فعال از یک سو، برای فهم کل متن درسی‌اش باید تمامی واژه‌ها، جمله‌ها، بندها، صفحه‌ها، فصل‌ها، بخش‌ها و سرانجام کل متن را بخواند و دریابد. از سوی دیگر، برای فهم بخش و یا جزئی از آن متن، خود را با کل آن درگیر کند. در این میان رفت‌وآمدی صورت می‌گیرد که می‌توان آن را نوعی بازی تلقی کرد؛ بازی برای فهم. این رفت‌وآمد در متن نه تنها منجر به روشنی بیشتر یادگیرنده بلکه باعث روشنی خود متن نیز می‌شود. اینجاست که پیش‌فرض‌های فراگیر و خود متن جرح و تعدیل و عمیق‌تر شده و شاید به کنار روند و پیش‌فرض‌های جدیدی جایگزین شوند تا در نهایت فهم حاصل شود؛ فهمی که خود حاصل یک دور و چرخش هرمنوتیکی است و می‌توان آن را آگاهی نامید. آگاهی از اموری که از قبل نمی‌دانست یا به شکل دیگری آن‌ها را دریافته بود.

با توجه به این که منطق حاکم بر فهم در تفکر هرمنوتیکی گادامر، منطق مکالمه و پرسش و پاسخ است، دور هرمنوتیکی و نوعی فرافکنی به‌خودی‌خود میان یادگیرنده و متن درسی شکل می‌گیرد که در جریان مباحثه با متن، تعدیل و تصحیح می‌شود. این فرایند دیالکتیکی تا زمان آشکار شدن معنای حقیقی متن درسی و ایجاد فهم فارغ از تضاد درونی، برای یادگیرنده ادامه می‌یابد. از این‌رو، فرایند مواجهه یادگیرنده با متن درسی با پرسشگری دوطرفه همراه می‌شود و این پرسشگری منجر به حصول و ادامه گفت‌وگو شده و در گفت‌وگو نیز نوعی رفت‌وآمد بین اجزاء متن و تفسیر یادگیرنده صورت می‌گیرد. رفت‌وآمد بین متن درسی و یادگیرنده را می‌توان بازی نامید. لذا، بازی یادگیرنده با متن از اینجا شروع می‌شود؛ بازی برای حصول فهم متن درسی از راه گفت‌وگو. در این بازی، یادگیرنده‌ای که می‌خواهد به

فهم واقعی دست یابد، باید نسبت به امور متفاوت حالت پذیرندگی و گشودگی<sup>۱</sup> داشته باشد. به عبارت دیگر، اصولاً درجه‌ای از گشودگی برای تحقق هر یادگیری ضروری است. درست برعکس روش کلاسیک حفظ کردن طوطی‌وار مطالب درسی یا تقلید صرف آنچه معلم می‌گوید و یا انجام می‌دهد، یادگیری حقیقی مستلزم بررسی مجدد و پرسشگری در باب آن چیزی است که فکر می‌کنیم از قبل آن را به درستی یاد گرفته ایم.

در این بازی، هر یادگیرنده خود بازیگری در میانه بازی است. بازی همواره دو شکل دارد: بازی با خود یا با دیگری (مونولوگ یا دیالوگ). در بازی فهم متن درسی، طرفین راهرو راه حقیقت‌اند؛ یعنی هر یک خود را به حقیقت می‌سپارند و کسی در پی تحمیل ایده‌های از پیش داشته خود به دیگری نیست. این حقیقت است که آن‌ها را با خود همراه می‌کند و به روشنایی می‌رساند. یادگیرنده می‌تواند با اندیشیدن در خود یا به متن درسی به حقیقت آن نزدیک‌تر شود. لذا، در جریان بازی بین یادگیرنده و متن درسی، فهم حقیقت امری نسبی است. هر یک از طرفین تا حدودی از حقیقت آگاه‌اند و آن را از زاویه دید خود می‌نگرند، اما به این معنا نیست که کل حقیقت پیش اوست و دیگری از هیچ حقیقتی برخوردار نیست، بلکه هر نوع بازی حقیقت خود را دارد. فرد دیگری که در بازی دیگری قرار دارد نیز تا حدودی از حقیقت برخوردار است و این امر در تربیت به معنای پذیرش عدم برتری یک رشته/کلاس/یادگیرنده بر رشته/کلاس و یادگیرنده دیگر و محصور نبودن حقیقت در یکی از آن‌هاست. نکته مهم این است که در روند بازی کسب فهم و حقیقت، هر یادگیرنده‌ای همواره باید این فرایند نسبی و لایه لایه بودن دستیابی به حقیقت - از راه مواجهه با دانش موجود در متن درسی - را مورد نظر قرار دهد. بدین ترتیب، حاصل بازی یادگیرنده با متن درسی، تبیین و تشریح فرایند فهم متن درسی است. به زعم گادامر، فهم و فهمیدن متن، نوعی بازی است؛ بازی بین یادگیرنده و متن درسی. حاصل این بازی که فهم متن درسی است، همواره با آگاهی و روشنی همراه است. لذا، این امر خود نوعی حصول یادگیری است که از هدف‌های بسیار مهم تربیت به شمار می‌رود. به عبارت دیگر، در جریان گفت‌وگوی یادگیرنده با متن درسی و بازی با آن، فهم حاصل از متن، نوعی یادگیری محسوب می‌شود. به بیان دیگر، می‌توان چنین نتیجه گرفت که بر اثر فهم متن درسی یادگیری حاصل می‌شود. بنابراین، اگر یادگیرنده به دنبال حقیقت باشد، آن را نه با تصور داشته‌های قبلی خود بلکه از طریق دیالکتیک و گفت‌وگو با متن درسی و بازی با آن می‌یابد. البته، این بازی می‌تواند اشکال مختلفی مانند یادگیرنده و متن درسی خاص، یادگیرنده و معلم، معلم و متن درسی خاص،

<sup>۱</sup>. openness

فراگیران با یکدیگر، یادگیرنده و محیط آموزشی/غیر آموزشی به خود بگیرد. در روشنگری بیشتر این اندیشه باید گفت که هر بازیکنی اگر بخواهد بازی کند، باید بازی را کاملاً جدی بگیرد. در غیر این صورت بازی را خراب می‌کند. بازی برای تماشاچیان بازی است، اما برای بازیکنان کاملاً جدی است. در بازی تربیت و یادگیری نیز اگر یادگیرنده به عنوان بازیکن یادگیرنده بازی گفت‌وگو با متن درسی و فهم آن را جدی نگیرد، رسیدن به حقیقت و فهم درست مطالب درسی و یادگیری حاصل نخواهد شد و فرایند تربیت از راه متن متوقف می‌شود. بدین‌سان، حصول آگاهی/فهم برای یادگیرندگان یک فرایند است. فرایندی باز و دوسویه که دارای ویژگی‌های است. به طور نمونه، در آن تفاوت‌های فردی شاگردان مورد توجه است نه تشابه‌شان. کسی مجبور به پذیرش دیدگاه متن یا معلم یا سایر فراگیران نیست، بلکه خود یادگیرنده به تنهایی می‌اندیشد. این فرایند در درون سنت و فرهنگ فراگیران و به منظور ساختن جامعه از راه ساختن و تربیت کردن انسان‌ها رخ می‌دهد. ساختن و تربیتی که محصول آن نه انسانی متعصب، سطحی و یک‌سویه نگر، خودخواه و بدبین، بلکه انسانی بدون پیش‌فرض در قضاوت، مدبر، ژرف‌نگر، برخوردار از عقل سلیم، همه‌جانبه‌نگر، متواضع، خوش‌بین و البته مستقل، مصمم و اخلاقی است.

سرانجام نکته مهم دیگری که از دیدگاه گادامر (۱۹۹۲) درباره مفهوم بازی استنباط می‌شود، توجه به اهمیت یادگیری پذیرش باخت در بازی است. امری که در تربیت کودکان هم می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. در این زمینه گادامر معتقد است که توانایی مواجهه با باخت در حدود دو سالگی در کودک به وجود می‌آید. کودک باید یاد بگیرد چگونه با تجربه شکست در تحصیل مواجهه شود و آن را بپذیرد (Chenari, 2008). کودک در این نوع تربیت طوری بار می‌آید که هر لحظه آمادگی شکست و تشخیص نادرست بودن عمل و داشته‌های خود و جایگزین کردن آن با مسائل درست و صحیح را دارد به طوری که مواجهه با شکست یا ناکامی او را از پا در نمی‌آورد. در این فرایند تربیتی از قبل به او آموخته شده که یک‌سونگری و مطلق‌نگری را کنار نهد و آماده اعمال هرگونه تغییری باشد؛ زیرا برداشت او از یک متن، تنها، آخرین و درست‌ترین برداشت‌ها نخواهد بود. تحقق این امر پرورش نوعی مدارا و تسامح در فراگیران است. به‌طور خلاصه می‌توان اشاره کرد که تربیت کردن/شدن خود نوعی بازی است؛ بازی از راه گفت‌وگو با متنی که سرانجام منجر به حصول فهمی دوطرفه می‌شود که خود از لوازم تربیت شدن محسوب می‌شود.

## نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف واکاوی جایگاه مفهوم «بازی» در هرمنوتیک فلسفی گادامر و استنباط دلالت‌های آن برای حصول فرایند آگاهی/فهم به عنوان یک مقوله تربیتی انجام شد. در باهم‌نگری می‌توان اشاره کرد که استفاده از هرمنوتیک فلسفی گادامر و به ویژه تأمل بر نحوه کاربرد مفهوم بازی، توجه ما را به این نکته جلب می‌کند که مفهوم آگاهی/فهمیدن - به عنوان یکی از لوازم و هدف‌های مهم در یادگیری - در تربیت قابل پیگیری است. مفهومی که تا حدود زیادی از طریق دیالوگ و گفت‌وگوی یادگیرندگان با متن درسی و با یکدیگر و نیز محیطشان حاصل می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهش، با تأکید بر نظریه فهم - که خود نوعی بازی است - می‌توان فراگیران را در ابراز علائق و انگیزه‌هایشان - به‌منظور آماده کردن آنها جهت تربیت مربی‌گری - یاری نمود و در عمل تأویلی<sup>۵</sup> ارتباطی به زبان مشترکی رسید.

از این منظر تربیت به معنی پرورش خود به کمک و وسیله خود و به‌عبارت‌دیگر، شکل‌دهی است. این فرایند از درون یادگیرنده باید صورت گیرد و به منزله تلاشی مدام برای بازسازی خود تعریف می‌شود. تربیت و چگونگی حصول آگاهی/فهم برای یادگیری در جریان بازی گفتمان، نه آغازی دارد و نه پایانی. همین امر فراگیران را فردی مستقل، مسئولیت‌پذیر در امور اخلاقی، متساهل در برابر نظر مخالف دیگران، متواضع در شناخت<sup>۶</sup> یعنی دارای آمادگی پذیرش ایده‌های درست از طرف دیگران و تغییر ایده‌های نادرست خود - و نیز بهره‌مند شدن از عقل سلیم بار می‌آورد. یادگیری به این شیوه شکلی فکورانه پیدا می‌کند، فراگیر دیدی مسئله محور، خردورز و انتقادی پیدا می‌کند و از حافظه محوری و تمرکز صرف بر جمع‌آوری داده‌های دیگران دوری می‌کند. لذا، با تحقق مجموعه این ویژگی‌ها در فراگیر می‌توان او را «فردی تربیت‌شده» معرفی کرد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود برای اجرای برنامه‌های مبتنی بر این رویکرد در همه کلاس‌ها زمان کافی اختصاص داده شود، اساتید و معلمان برای اجرا و آموزش این امر تربیت شوند، پژوهش‌های علمی دقیق و لازم در این زمینه گسترش یابند، فراگیران تشویق به استفاده از رویکرد گفتمان گادامری در سطح خانواده شوند، پیامدهای تربیتی مهم حاصل از این روش همواره به فراگیران یادآوری شود و سرانجام خود در مقام تحقق آن بکوشیم تا در نتیجه آن جامعه‌ای معتقد به تساهل و سعه‌صدر (در برابر وجود مشکلات زندگی)، نقاد، احترام‌گذار به ایده‌های دیگران، همه‌جانبه‌نگر، به دور از داشتن برخی تعصب‌های خشک (نادرست و نابه‌جا) در مورد دیگران و امور روزمره داشته باشیم.



## References

- Ahmadi, B. & Mohajer, M. (2008). *Modern Hermeneutics: Selected essays*. Tehran: Markaz, (In Persian).
- Bagheri, K. Sajadieh, N. & Taoasoli, T. (2010). *Inquiry's approaches and methods in Philosophy of Education*. Tehran: Institute of Cultural and Social Studies, (In Persian).
- Brubacher, S. J. (1969). *Modern philosophy of Education*. Tokyo: McGraw-Hill Book Company.
- Chenari, M. (2008). Gadamer's philosophical hermeneutics and education s goals. *Journal of Psychology and Educational Science*, 38, 1-2, (In Persian).



- Chenari, M. (2008). Gadamer's philosophical hermeneutics point of view and its implications for Education. (Doctoral dissertation) University of Tarbiat Moddares, (In Persian).
- Chenari, M. (2006). Teaching method in Gadamer's philosophical hermeneutics. *Journal of Thoughts on Education*. 4(1, 2), 45-62, (In Persian).
- Coombs, J. R. & Daniels, R. B. (2009). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. (Kh. Bagheri, Trans.).Theran: Samt & Ministry of Education (Institute of Education Studies) In Edmond C. Short (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State university of New York Press, (In Persian).
- Ebrahimzadeh, E. (2009). Philosophy of education. Tehran: Payame Noor Press, (In Persian).
- Gadamer, H. G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: Applied hermeneutics*. SUNY Press.
- Gadamer, H. G. (1997). On the scope and function of hermeneutic reflection. In *Philosophical heremeneutics*, Daivid. E. (transe and Ed.). Ling University of California Press.
- Gadamer, H. G. (2004). The beginning of philosophy. (E.Foladvand, Trans.). Theran: Hermes, (In Persian).
- Gadamer, H. G. (1997). The philosophy of Hans -Georg Gadamer. Chicago: open Court Pub.Com.
- Gadamer, H. G. (2006). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gharebagh, A. G. (2008). Gadamer's philosophical hermeneutics: a critical reader. *Journal of Epistemology*, 128, 99-112, (In Persian).
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research Methods*. Vol. 1, 2. London: Sage.
- Khatami, M. (2007). *lectures on contemporary western philosophy*. Tehran: Elm, (In Persian).
- Lawn, C. (2012). Wittgenstein and Gadamer: Towards a post- analytical philosophy of Language. (M. Abedinifard, Trans.).Theran: Ketabeparse, (In Persian).
- Masoudi, J. (2002). Comparative inquiry between philosophical hermeneutics and Muslim Intellects thought/ideas. *Journal of Islamic studies*, 50, 115-146, (In Persian).
- Nadrloo, B. A. (2011). Wittgensteins language game theory: A postmodern philosophica approach about language. *Journal of Basic Occidentalism*, 2 (1), 87-100, (In Persian).
- Palmer, R. E. (1998). *Hermeneutics, Interpretation theory in Schleiermache, Dilthey, Heidegger and Gadamer*. USA: North western University Press.
- Shabestari, M. M. (1995). *Hermeneutic, book and tradition*. Tehran: Tarheno, (In Persian).
- Shabestari, M. M. (1995). Religious text and hermeneutics. *Review & Thought Journal*, 1 (2), 129-136, (In Persian).
- Sheratt, E. (2008). Continental philosophy of social science: hermeneutics, genealogy and critical theory from Greece to the twenty-first century. (H.Jalili,trans.).Tehran: Nai, (In Persian).
- Taheri, R. (2010). *Aesthetic in Gadamer's hermeneutic*.Tehran: Negahe Moaser, (In Persian).
- Vaezi, A. (2010). *An introduction to hermeneutic*. Tehran: organization of publishing house Of institute of culture and Islamic thought, (In Persian).

Vaezi, A. (2011). Understanding in point of view of Gadamer's philosophical hermeneutics. *Book of the month literature & philosophy specialized informative & critical monthly review of Iranian books*, 4 (40), 102-108, (In Persian).

Weinsheimer, J. (2010). *Philosophical hermeneutics and literary theory* (M.olya, Trans.). Theran Ghoghnoos, (In Persian).

