

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۱۸  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۴/۰۵/۰۵  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۰۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
بهار و تابستان ۱۳۹۴، دوره‌ی ششم، سال ۲۲  
شماره‌ی ۱، صص: ۲۲-۵

## هرمنوتیک فلسفی و روایتی نو از «حضور - غیاب» در عرصه تعلیم و تربیت\*

ذبیح الله خنجرخانی\*

مسعود صفایی مقدم\*\*

محمدجعفر پاک سرشت\*\*\*

سیدمنصور مرعشی\*\*\*\*

ابوالقاسم بستانی\*\*\*\*\*

### چکیده

هدف از نگارش این مقاله، بازاندیشی در معنی و مفهوم حضور- غیاب در عرصه تعلیم و تربیت، و تعیین نقش و جایگاه آن در تحقق اهداف تربیتی است. در برداشت رایج از مفهوم حضور- غیاب، معنی و نقش آن، محدود به مکان خاص (کلاس درس) زمان خاص (یا در طول کلاس) و افراد خاص (فراگیر) شده است. محقق سعی دارد با استناد به هرمنوتیک فلسفی هانس گنورگ گادامر، روایتی نو از این مفهوم ارائه دهد. هرمنوتیک فلسفی، از هستی‌شناسی فهم و عناصر سازنده آن بحث می‌کند و برای تحقق فهم، مجموعه عناصری را ضروری می‌داند؛ «امتزاج افق‌ها»، «بازی بودن فهم» و «غیر روشمندی» سه مورد از آنهاست. معنی امتزاج افق‌ها، شامل تعامل ایده‌ها، افکار و نقد از سوی «غیر» است؛ بازی- بودن فهم، حاکی از درگیر شدن همه جانبه‌ی فرد در روند بازی (فعالیت) و اجرای قواعد بازی است؛ غیر روشمند بودن، فراتر رفتن از روش‌های معمول و کمی، و رصد کردن میزان مبادله‌ی افق‌ها و رفت

\* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری دانشگاه شهید چمران اهواز می‌باشد.

\*\* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

m.khanjarkhany@gmail.com

\*\* استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

\*\*\* استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

\*\*\*\* دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

\*\*\*\*\* دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

و برگشت (reflective) ایده‌ها از طریق گفتمان می‌باشد. در این رویکرد، عمل تعامل در همه این عناصر مشهود است؛ تعاملی که گاه در قالب دو ایده، گاه بین قواعد و مجری آن (انسان) و زمانی در قالب تعامل گذشته و حال جلوه‌گر می‌شود. در هرمنوتیک فلسفی، هر گاه یکی از طرفین مذکور حذف شود امکان تعامل نیست، و در صورت نبود تعامل امکان فهم نیست؛ فهمی که حقیقت (آشکار شدگی) پدیده‌ها در گرو رخداد آن بوده و یک شیوه‌ی شناخت قلمداد نمی‌شود، بلکه یک شیوه‌ی وجود و زیستن است. با این اوصاف در روایت جدید، کلمه غیبت، در چند شکل قابل تصور است: (۱) «غیبت ایده‌ها (۲) غیبت فیزیکی (۳) نبود یا غیبت اصول (قاعده بازی) (۴) اجرایی نشدن آنها (غیبت فاعل برای اجرا)». لحاظ نشدن هر کدام از موارد مذکور نوع خاصی از تربیت را شکل می‌دهد که در متن مقاله بدان اشاره شده است. رعایت این عناصر، منجر به همفکری در تدوین، مشارکت در اجرا و تعهد در پیگیری می‌شود و معنی و رسالت حضور، فراتر از حضور کلاسی بوده و کل فرایند تربیت و تمام افراد را شامل می‌شود.

**واژگان کلیدی:** تربیت، حضور، غیاب، هرمنوتیک فلسفی

## مقدمه

در غالب نظام‌های آموزشی، آموزش حضوری برای تحقق اهداف تربیتی، مهم شمرده می‌شود. در واقع این نوع آموزش، رایج‌ترین و مهمترین نوع آموزش رسمی به شمار می‌رود؛ هر چند برخی مراکز به آموزش غیرحضوری مبادرت نموده‌اند، اما حضور فراگیر، معلم و سایر فعالان عرصه تربیت، از سوی صاحب‌نظران آموزشی، عنصری مهم قلمداد شده است. در این راستا، گاهی بنظر می‌رسد این مهم (حضور- غیاب) از رسالت خود دور شده و از یک سو حضور صرف و آنهم از نوع فیزیکی، کافی انگاشته شده که این اجبار برای حاضر شدن، حس ناخوشایند و نتیجه‌ی معکوس به دنبال دارد و از سویی بی‌ارزش کردن حضور فیزیکی هم مساله آموزش را با مشکلاتی مواجه نموده است.

در این تحقیق قصد بر این است که واژه «حضور» از نگاه هرمنوتیک فلسفی مورد واکاوی قرار گیرد و پیام آن برای عرصه تربیت استنتاج شود. پرسش آن است که از چشم‌انداز هرمنوتیک فلسفی و مفاهیم مورد بحث این رویکرد، معنی "حضور" چیست؟ کدام روایت از آن، در عرصه تربیت می‌تواند سودمند باشد؟ در این ارتباط سه عنصر کلیدی هرمنوتیک فلسفی تبیین شده و بر اساس آنها «حضور» معنی خواهد شد؛ این عناصر شامل «روش»، «بازی» و «امتزاج افق‌ها»، می‌باشد.

روش تحقیق در این مقاله به این صورت است که بعد از تبیین سه عنصر مهم هرمنوتیک

فلسفی، دلالت‌های آنها برای حضور در عرصه تربیت، به روش استنتاجی اعتبار خواهد شد. یعنی پیام‌های ضمنی این عناصر برای مفهوم حضور- غیاب در عرصه تربیت استخراج خواهد شد. سپس به بررسی و نقد هرمنوتیک فلسفی پرداخته شده و دلالت‌ها بعد از استنتاج مورد واکاوی و نقد قرار می‌گیرد.

### هرمنوتیک فلسفی

هرمنوتیک فلسفی<sup>۱</sup> رویکرد ویژه‌ای است که مسأله‌ی هستی‌شناسی فهم<sup>۲</sup> را مورد بحث قرار داده است. هرمنوتیک فلسفی بر خلاف سایر رویکردهای هرمنوتیک، فهم را امری «روش‌مدار» و یا «معرفت‌شناسی» نمی‌داند؛ بلکه فهم و دانستن را با دیدگاه فلسفی بررسی می‌کند (گادامر، ۲۰۰۶، ترجمه واینسهایمر و همکاران).

هرمنوتیک فلسفی توسط فیلسوف آلمانی مارتین‌هایدگر در قرن بیستم با تفاوت‌های اساسی با دو هرمنوتیک دیگر (کلاسیک و رمانتیک)، در جوامع علمی ارائه شد و رواج یافت، او با اندیشه‌ی فلیسوفانه و دید تفسیری خود هرمنوتیک را در ابتدای قرن بیستم متحول ساخت و از آن تحول، هرمنوتیک نه تنها در شاخه‌های علوم انسانی و فلسفه، بلکه در حوزه‌های وجودشناسی، اعتقاد، اخلاق، و ... گسترش پیدا کرد. او تجربه‌ی هرمنوتیکی خویش را فلسفی اعلام کرد.

هرمنوتیک تا قبل از هایدگر، روشی عام برای تفسیر بود؛ چنانچه در هرمنوتیک کلاسیک (پیش از شلایر ماخر)، هدف اندیشمندان هرمنوتیک دست‌یابی به نظریه‌ای در باب «تفسیر متون» بود. و در هرمنوتیک رمانتیک (شلایر ماخر و دیلتای) نظریه‌ی هرمنوتیکی از شاخه‌ی خاص از معرفت، به ارابه‌ی نظریه‌ی عام در باب «روش‌شناسی مطلق علوم انسانی» ارتقا یافت (کیاشمشکی، ۱۳۸۳).

شاگرد هایدگر، هانس گنورگ گادامر کار او را در زمینه هرمنوتیک فلسفی گسترش داد.

#### 1- Philosophical Hermeneutics.

۲- در این رویکرد برخلاف رویکردهای پیشین فهم نه یک شیوه‌ی شناخت، که یک شیوه‌ی وجود و زیستن است.

#### 3- Gadamer

گادامر در کتاب «حقیقت و روش»<sup>۱</sup> کشمکش و جدل میان فهم هرمنوتیکی حقیقت به مثابه‌ی آشکارگی و روش علوم طبیعی را بررسی می‌کند. وی هم‌سو با موضوع ضد ذهنیت باورانه‌ی نیچه<sup>۲</sup> و هایدگر و نیز هم‌صدا با برداشت لوتر از نیروی دگرگون‌کننده‌ی متن، بر این نکته تأکید می‌کند که سوژه همواره پیشاپیش در زبان و سنت واقع شده است. گادامر همچون استاد خویش معتقد است که، چیزی به عنوان دانش کاملاً عینی وجود ندارد. تمام فهم با پیش داوری و پیش فهم شکل می‌گیرد. و گفت و گویی که میان اثر هنری و مخاطب (مفسر) شکل می‌گیرد با ادغام افق‌ها معنایی جدیدی ظاهر می‌شود (گادامر، ۱۹۸۹، ترجمه واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶).

هرمنوتیک فلسفی گادامر با «عقلانیت روش‌مند» ناسازگار است. بدین جهت گادامر با گرایش پوزیتیویستی که در علوم تجربی و انسانی کاربرد دارد و همین‌طور با گرایش رمانتیک ایده‌آلیسم آلمانی، مقابله می‌کند. عدم سازگاری هرمنوتیک گادامر با عقلانیت روش‌مند، سبب شده است که او آموزه‌های پوزیتیویست را برنتابد. ایده‌ی پوزیتیویستی که «یگانه راه وصول به حقیقت، تبعیت از روش فهم است» در کتاب «حقیقت و روش» وی مورد نقد قرار گرفته است. هر چند این مسأله پیش از او توسط کارل پوپر و برخی فیلسوفان دیگر به چالش کشیده شده بود؛ گادامر با هایدگر در نفی ارائه روش برای فهم متن یا مطلق علوم انسانی موافق است و هرمنوتیک را هنر فهم یا روش‌شناسی علوم انسانی تلقی می‌کند. بدین جهت، «تبیین فلسفی» عمل فهم و شرایط وجودی حصول آن‌را وجهی همت خویش قرار می‌دهد (واعظی، ۱۳۸۶).

همان طوری که خود گادامر تصریح کرده، این تحقیقات هرمنوتیکی، فلسفی است؛ زیرا بر خلاف هرمنوتیک متعارف، معطوف به ارائه‌ی روش نیست. او می‌گوید: هرمنوتیکی که در کتاب حقیقت و روش بسط و گسترش یافته یک روش‌شناسی علوم انسانی نیست. هدف، ارائه‌ی روش خاص برای فهمیدن نیست؛ آن‌گونه که ادبیات سنتی و هرمنوتیک الهیاتی در جستجوی آن بود (گادامر، ۱۹۸۹، ترجمه واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶). در تحقیقات

۱- حقیقت و روش (Truth and method) مهمترین اثر هانس گئورگ گادامر است.

۲- نیچه مذهب را زاده‌ی خیال می‌داند و تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید: تمامی قلمرو اخلاق و دین ذیل این برداشت از علت‌های زاده‌ی خیال جای می‌گیرد و شناخت انسان را زیباترین می‌داند به جای آنچه توهم مذهبی می‌نامیم که باید اطاعت بی چون و چرا دانست. (برگرفته از کتاب غروب بتها ترجمه: داریوش آشوری. نشر آگه. ۱۳۸۱ شمسی).

هرمنوتیکی گادامر سؤال از چه و چیستی است، یعنی در تفسیری که از یک شیء ارائه می‌شود این سؤال مطرح می‌گردد که در واقع «چه» اتفاق افتاده است (گادامر، ۱۹۹۴) و این نمایه، فلسفی بودن کارش را روشن می‌سازد.

### عناصر ضروری برای تحقق رخداد فهم

گادامر مجموعه عناصری را برای رخداد فهم ضروری می‌داند؛ مثل نقد روش، بازی‌مندی فهم، امتزاج افق‌ها، تاریخ‌مندی، سنت و زبان؛ اما به دلیل گستردگی موضوع، عناصر مرتبط با موضوع مقاله تشریح خواهد شد؛ هر چند جدا نمودن این عناصر و حذف آنها در تشریح هرمنوتیک فلسفی مشکل است.

#### (۱) روش

هانس گئورگ گادامر، شاخص‌ترین نماینده هرمنوتیک فلسفی در کتاب «حقیقت و روش»، به مجموعه پیش‌بایست‌های فهم اشاره می‌کند؛ وی در این اثر ابتدا محدودیت‌های «روش» (method) برای نیل به حقیقت<sup>۱</sup> را پی می‌گیرد؛ موضوعی که راه وصول به حقیقت از طریق آن، بر معرفت‌شناسی بعد از دکارت سایه افکنده است (واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶). گادامر ضمن تایید روش بخصوص برای علوم کمی و پوزیتیویستی، به بیان محدودیت‌های آن - بخصوص در حوزه علوم انسانی - پرداخته است. وی مسأله‌ی روش را معضل قرن نوزده دانسته و علوم انسانی و تبیین اعمال بشری را با متدهای علوم طبیعی قابل کشف [کامل] نمی‌داند. وی با مهندسی، هدایت و کنترل ماشین‌وار انسان مخالف، و دلیل آن را در تفاوت علوم انسانی با علوم طبیعی می‌داند (میسگلد و نیکولسون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲) وی تأکید می‌کند که، روش مدنظر علوم اثبات‌گرانه به مهار انسان‌ها ختم می‌شود؛ هر چند خود گادامر مدعی

۱- گادامر با تأثیرپذیری از اندیشه‌های هیدگر، به ویژه در تعریف حقیقت، حقیقت را به «آشکار شدگی» تعریف نمود، به این معنا قضیه‌ای صادق است که هستی موضوع را نپوشاند و به آن اجازه‌ی «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 در بر 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 واقعه‌ی فهم اتفاق افتد «حقیقت» هستی خاص آشکار شده است.

است که درصدد پیشنهاد روشی جدید نیست (گادامر، ۱۹۹۴).

هرمنوتیک فلسفی گادامر، تأمل فلسفی در حقیقتِ فهم (چیزی که "انسان" با رخ داد آن است که هم معنی می‌شود و هم معنی می‌کند) تحلیلِ وجودی آن و برشمردن شرایطِ وجودیِ حصول آن است؛ گادامر جوابِ «فهم چگونه ممکن می‌شود؟» را، منوط به گام نهادن در ورای روش، می‌داند؛ گادامر مشکل را در پذیرش دوگانگی «من-شیء» یا «سوژه - ابژه» دانسته و اشاره دارد، این دوگانگی محصولِ بیگانگی و دور افتادن ما از طبیعت، هنر و تاریخ است؛ از این رو، مسائل برای ما «قابل فهم بی‌واسطه» نیستند. بدین جهت، گادامر سؤال فلسفی و هرمنوتیکی خویش را از فهم، به صورت «فهمیدن چیست؟» آغاز نمی‌کند، بلکه «فهم چگونه به وقوع می‌پیوندد؟» مطرح می‌کند (همان).

گادامر "روش" را مثل ابزاری می‌داند که محصول خاصی را مونثاژ می‌کند؛ در واقع محصول، یا آنچه "روش" می‌خواهد می‌شود، یا چیزی نمی‌شود؛ در این میان وقتی داده‌هایی به "روش" داده شود که ماهیتی متفاوت داشته باشند، نمی‌توان برونداد را محصول واقعی پنداشت؛ گادامر ماهیت بشر و فهم او را موادِ مناسبی برای "روش" مدنظر - علوم تجربی و حتی ارسطویی - نمی‌داند. در این مسائل انسان صرفاً از بعد عین دیده شده و جایگاهی برای ذهن در آنها ندارد. آن گونه روشی می‌تواند انسان و فهم او را تبیین نماید که همزمانی عین و ذهن (جسم و فکر) را مدنظر بگیرد.

در این میان و با ردِ دوگانگی، نمی‌توان فرد را صرفاً با عین و ملاک‌های تجربی فهمید، و رفتار وی را با آن سنجید. انسان با کلیت خود و با همزمانی عین و ذهن معنی دارد؛ با این اوصاف وقتی از کسی سخن به میان می‌آید کلیت وی مراد است. تصور حضور به شیوه‌ی کمی فقط عین را لحاظ می‌کند، اما دو مسأله باید لحاظ شود؛ (۱) این داده‌های کمی ثبت شده باید تفسیر شوند و فراوانی آنها نمی‌تواند ملاک تصمیم باشد؛ و دیگر اینکه رصد ایده‌ها و باورها از طریق آن ابزار (روش) سخت خواهد بود و باید ثبت ایده‌ها با تأمل صورت گیرد و فهم آنها نیز تأملی ژرف می‌طلبد. در واقع چهار گام در مسأله روشمندی رعایت می‌شود؛ (۱) تأمل در ثبت ایده‌ها و (۲) تفسیر و تأمل در ایده‌های ثبت شده (۳) ثبت عینیات و تفسیر آنها (۴) تأمل در عینیات.

مسأله دیگر در روند فهم بشر بازمندی فهم است؛ انسان زمانی به بسوی فهم سوق پیدا می‌کند که در کنار غیر روشمند بودن، تأثیر قواعد بازی بر بازیگر و اجرای متنوع قواعد از سوی بازیگران را مدنظر داشته باشد؛ این مهم در ادامه توضیح داده خواهد شد.

## ۲) بازی بودن فهم

هدف گادامر از مطرح کردن مفهوم "بازی" - هم - به چالش کشیدن هرگونه ذهن باوری و عین باوری در قلمرو هنر و به تبع آن در قلمرو فهم بود تا حضور همزمان سوژه و ابژه را در فرایند فهم ممکن سازد. در واقع می‌توان جایگاه اندیشه گادامر را در میان اندیشه تجربه‌گرایی صرف بیکنی و ذهن باوری کامل نیچه دانست.

گادامر از همان نخستین فصل حقیقت و روش به مفهوم بازی می‌پردازد. آنجا که مباحث با تجربه‌ی هنری و زیبایی‌شناسی گره می‌خورد. کلید ورود گادامر به هستی‌شناسی فهم، مفهوم بازی و تحلیل ماهیت آن است. این از آن روست که تجربه‌ی هرمنوتیکی یا ورود به عرصه‌ی فهم، از سنخ گام نهادن در نوعی بازی است. فهم، بازی زبانی است؛ زیرا هم زبانمند و هم بازیمند است و اینها خصایص جدایی‌ناپذیر فهم‌اند. در واقع مفهوم بازی است که گادامر را در فرا روی از روشمندی و متافیزیک مدرن کمک می‌کند. در یک بازی، تنها ذهنیت و عملکرد بازیگر تعیین‌کننده نیست؛ زیرا بازی دارای اصول و قواعدی است که محتوا و فرایند آن را جهت می‌دهد. همچنان است در رخداد فهم؛ آنجا که تجربه‌ی هنری یا متعلق آن، نه تنها ذهنیت یکه‌تاز و افسار گسیخته‌ی سوژه را از یگانگی دور می‌دارد، بلکه در جرح و تعدیل آن نیز ایفای نقش می‌کند (رعایت جهرمی، ۱۳۹۰).

هرچند به "بازی" به تناسب متن، در اندیشه گادامر به ترتیب با کلماتی مانند *spiel*، *game* و *play* اشاره شده است (واعظی، ۱۳۸۶)، اما باید گفت، اگر بازی در اندیشه ویتگنشتاین، به *game* نزدیک است، در اندیشه گادامر به *play* نزدیک است؛ چرا که ایستایی، نظام‌مندی، پیش‌بینی‌پذیری و با برنامه‌ی *game* بیشتر از *play* می‌باشد (رعایت جهرمی، ۱۳۹۰)؛ حال آنکه بازی (*play*) نزد گادامر، در عین نظام‌مندی و قاعده محوری باید از سوی فردی بازی شود و بازی بر مبنای منطق تعامل شکل می‌گیرد. درست است که

بازیگران در تعبیر گادامر، مقهور بازی‌اند و "من" بودنشان، در متن بازی محو و هضم می‌شود، اما آنها با مداخلیت پیش فرض‌ها و پیش داوری‌هایشان به عنوان یک سوی گفت و گو، گام در میدان بازی گذاشته و مجری قواعد بازی هستند. تا قواعد بازی اجرایی نشود آن فعالیت بازی قلمداد نمی‌شود و هویت بازی، اجرای قواعد است.

گادامر اعتقاد دارد ما در بازی محو شده و نحوه وجود بازی به ما این اجازه را نمی‌دهد که همانند یک شی به «بازی» بنگریم و البته قواعد بازی هم ما را شی نمی‌کند و اینجاست که ابژه‌سازی نه از طرف ما و نه از طرف بازی ممکن نیست ولی آنچه رخ می‌دهد بازی‌هایی متنوع از سوی اشخاص است (گادامر، ۱۹۸۹، ترجمه واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶). چون بازی ما برخاسته از روش خاصی نیست و اقتضای بازی است که رخداد گونه‌ای خاص از نمایش را پدید می‌آورد. در واقع بازی یعنی اجرای آنچه ابژه نیست بدست چیزی که سوژه نیست (همان). واینسهایمر شاگرد گادامر این مساله را اینگونه روشن می‌نماید. بازی زمانی وجود دارد که بازی (اجرا) می‌شود. بازی حضور همزمان سوژه با ابژه‌هاست. به طوری که نه سوژه‌ای هست و نه ابژه (سازی) هست. یعنی بازی یگانه‌سازی سوژه با ابژه است.

بازی فوتبال را می‌توان تصور نمود. بازی که قواعد آن به ما اجازه هر کاری را نمی‌دهد ولی هر بازیکنی بنحوی متفاوت، بازی را به نمایش می‌گذارد و هر تیمی بنحوی خاص مجری آن قواعد است. قواعد بازی محدودیت‌هایی ایجاد می‌کند و بازیگر را در عین متفاوت بودن، ساختمانده هم می‌کند. یعنی بازیگر آنگونه قواعد را اجرا می‌کند که بدیع است و متفاوت از مجری دیگر اما بنحوی است که همگان اذعان دارند که این اجرای فلان قواعد است. در واقع نوع استراتژی تیم مقابل و یا همان رفت و برگشت (reflective) معروف گادامر<sup>۱</sup> و وضعیت‌های بخصوص بینهایت شکل می‌دهد. این تعامل یا بازی است که فوتبال را معرفی می‌کند و فوتبال با این تنوعات، هویت خود را بیش از پیش هویدا می‌کند؛ فوتبال نگران حضور تیم‌های زیاد نیست، بلکه آرزوی بازی شدن توسط تیم و افراد متفاوت را دارد.

وجود [قواعد] بازی در ذهن یا در رفتار بازیگر نیست، بلکه بازیگر را به قلمرو خود می‌کشد و از روح خود سرشار می‌سازد. بازیگر، بازی را به عنوان واقعی می‌یابد که فراتر از اوست و قواعد بازی هم هویت خود را با بازی شدن و اجرا توسط غیر پیدا می‌کند (گادامر،

۱- بده بستان بین قواعد و مجری آن



۱۹۹۴؛ ترجمه واچترهاوسر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در اینجا گادامر راهی به سوی به یکی از کلیدی‌ترین مفاهیم خود می‌گشاید. او درباره "بازی" این را خاطر نشان می‌شود که وقتی فرد تحت تاثیر فرهنگ (bildung) قرار می‌گیرد، ساختمانند می‌شود؛ و قواعد اجازه هر کاری را به فرد نمی‌دهد؛ بدین طریق می‌آموزد که نمی‌تواند تحت امیال خود باشد. این وضعیت، ویژگی تحولی است که وقتی بازی به نمایش مبدل می‌شود - زمانی که بازی ایده‌ال خود را می‌یابد - مبدل به سازه هنری<sup>۲</sup> می‌شود (گادامر، ۱۹۸۹، ترجمه واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶).

باید دقت داشت که منظور گادامر در این تحول (مثلاً تحول سوژه و حتی ابژه) تبدیل شدن یک چیز به چیز دیگر (و باختن هویت فردی) نیست بلکه تبدیل آن به حالت ایده‌الش است. همان طور که اشاره شد، بازی شدن (نمایش) فوتبال، آن را والیبال نمی‌کند بلکه فوتبال را به ایده‌الش نزدیک می‌کند. پس فوتبال (هر هنری) از به نمایش در آمدن توسط دیگران (افراد متعدد) نمی‌هراسد؛ چرا که وجهی از وجود آن حوزه به نمایش در می‌آید. گادامر می‌گوید در یک اثر هنری و واقعه تاریخی، فرد نه اینکه متفاوت از دیگری ببیند، بلکه چیز دیگر و جدیدی را می‌ببیند. در این میان در هر عرصه‌ای مجموعه قوانینی حاکم است که از پیش تعیین شده است؛ این مجموعه قوانین، برای ساختمان شدن هر فعال در آن عرصه لازم است، ولی این مساله یک روی سکه است؛ پیش داشت‌های متنوع افراد، باعث اجرای متنوع آن قواعد می‌شود و این مساله از نگاه گادامر اجتناب ناپذیر است.

پس وقتی زمان، مکان و افراد عوض می‌شوند و یا بر تعداد ایده‌ها - که بر خاسته از افق‌های متنوع افراد است - افزوده می‌شود، امکان رویت وجوه اصیل یکی مورد بیشتر می‌شود. یک فعالیت الزاماً آنگونه که توسط دیگری به نمایش در آمده، اجرا نمی‌شود؛ گادامر بازی و به نمایش گذاشته شدن را پختگی انسان می‌داند و عقیده دارد که انسان (باید) در بازی زندگی خود آن جدیتی که در دوران کودکی (در بازی‌ها) داشته، باز یابد (گادامر، ۱۹۷۳ ترجمه نیکولز

#### 1- Brice Wachterhauser

۲- Metamorphosis into gebilde این اصطلاح (انقلاب در سازه هنری) گویای این پیام است که وقتی بازی مبدل به نمایش می‌شود یک تغییر اساسی در آن روی می‌دهد که تماشاگر را هم تبدیل به بازیگر می‌کند. گادامر جدایی بازی از هر سوژه (چه قواعد و نویسنده آن، چه بازیگر و چه تماشاگر) خاصی را انقلاب به سازه هنری نام می‌نهد.

و همکاران<sup>۱</sup>). در اجرای قوانین فرد سعی دارد در افق قواعد باشد ولی افق خود را فراموش نمی‌کند. در واقع تسلیم محض قاعده [بازی] خاص شدن، غیبت خود و داشته‌های خود می‌شود و ندیدن قواعد و ساختارها نادیده گرفتن قاعده [بازی] است. که در هر دو غیبتی وجود دارد؛ حضور همزمان قواعد و پیش داشته‌های فرد، امکان تعامل واقعی را ممکن می‌کند.

### ۳) امتزاج افق‌ها در پدیده‌ی فهم

عمل فهم منوط به امتزاج افق‌ها بوده و منطق گفت و گو مبتنی بر پرسش و پاسخ حاکم است، به این معنا که گادامر عمل فهم را یک طرفه محصول عالم (مفسر) و سوژکتیو محض نمی‌داند. بنابراین وی در فهم، امتزاج افق معنایی متن و یا اثر دیگر را مطرح می‌کند. گادامر بر آن است که افق حال و گذشته به نوعی با هم پیوند دارد و افق معنایی مفسر، پیشاپیش از سنت و تاریخ اثرگذار، تأثیر پذیرفته است. پیش‌داوری‌های نخستین مفسر که سازنده‌ی افق معنایی او در باره‌ی یک متن یا اثر، پیشاپیش از سوی تاریخ این اثر و سنتی از تفاسیر که این اثر را در بر گرفته، تأثیر پذیرفته و بر اساس این تأثیرها، چنین پیش‌داوری‌ها سامان می‌یابند. افق حاضر و پیش‌داوری مفسر، از طریق مواجهه با سنت، آزموده و ارزیابی می‌شود و تغییر می‌پذیرد. این تغییر محصول امتزاج افق حال و گذشته است که این فرایند در درون سنت، صورت می‌پذیرد نه در خارج از آن. امتزاج افق‌ها در فرایند فهم، مثل خود فهم نیز تابع منطق پرسش و پاسخ است. واقعه‌ی فهم در پی امتزاج این دو افق و محصول گفت و گوی غیرقابل پیش‌بینی مفسر و اثر است (گادامر، ۱۹۸۹، ترجمه واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶).

از بدو تولد، عدم گشودگی<sup>۲</sup> والدین شکل‌گیری هویت ما را در حد داشته‌های جامعه‌ی خانوادگی نگه می‌دارد. در واقع میدان بازی ما محدود و تحت تأثیر والدین می‌شود. اما به محض برخورد با ایده‌های دیگران این پیش‌فرض‌ها تعدیل می‌شود. در سطح جامعه هم به همین سیاق است. محصول جامعه بسته، محدود به خود بوده و از حضور اندیشه‌های دیگری می‌هراسد و درصدد مقابله با حضور ایده‌ها است. اما در هرمنوتیک فلسفی، رشد در سایه زیستن با این تعارضات (تعاملات) حاصل می‌شود و هدف قادر ساختن افراد به فهم دیگران

1- Nicholas Walker

۱- تیلور (۲۰۰۲) مهمترین پیام گادامر در تعامل را گشودگی و دیدن وجود دیگران می‌داند.

می‌باشد نه مهار خود و دیگران؛ پس وارد بازی شدن و اجازه بازی دادن (ایده‌ها) باعث وسعت میدان بازی ما می‌شود. هر قدر این عرصه وسیع‌تر باشد افق‌های دید متنوعی هم در بستر حضور دارند. اما حضور سایر افق‌ها فقط برای خلق تعارضات و فهم آن نیست چرا که در قالب گفتمان قرار است فهمی مشترک و تصمیم مشترک رخ دهد که فراتر از فهم تک تک افراد است.

مسئله مهم این است که اگر "من" (I) نباشد و فرد از خود، خانواده خود و جامعه و ارزش‌های خود افقی به ارمغان نبرده باشد، افق "تو" (Thou) بر او حاکم می‌شود و اینجاست که فرد علاوه بر اینکه هویتی نخواهد داشت، امکان فهم هم برای او ممکن نخواهد بود. پس حضور من و تو الزامی است؛ در این زمینه کارن‌رس<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نشان داده که فرهنگ دانشجویان برزیلی دانشگاه‌های آمریکا، چگونه به عنوان "تو" زمینه‌ساز رویت معانی و پیام‌های جدید متون آمریکایی می‌شود.

گادامر تأکید دارد که یک اثر هنری (یا افق دیگر) با برهم زدن تصویر انسان از خویش، از او می‌خواهد تا بار دیگر برای ارائه تصویری صحیح از خود تلاش نماید. بنابراین گادامر نوعی "تأمل در خود" را پی‌آمد تأثیر "غیر" می‌داند. در درون تجربه هنری، ما به عنوان موجودات اجتماعی، از یک طرف به خود می‌آییم و از سوی دیگر خود را برای دیگران حاضر می‌کنیم. و در این میان است که می‌توان "فرد تربیت شده را کسی دانست که، ضمن فهم سنت و تاریخ خود، اختلافات جزئی و اختلافات موجود در تجارب انسانی را درک می‌کند (دوستال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

جامعه‌ی معتقد به حضور اندیشه‌ها از مرحله‌ی خودبینی و یک‌جانبه‌اندیشی و یک‌سونگری گذشته است، از تعصب و تک‌خطی عبور کرده و قدم به پذیرش دیگری گذاشته و قادر و حاضر به درک حضور دیگری است؛ آن دیگری که (فعالاً) مانند او نمی‌اندیشد و در همان راهی که او برگزیده، قدم نمی‌گذارد. پس دو طرف مکالمه خواه ناخواه به نوعی تساهل و مدارا و تحمل می‌رسند که در سایه‌ی آن می‌توانند از کاستی‌ها، کمبودها و مشکلات با هم سخن بگویند (امینی، ۱۳۸۱).

1- Karen Rees

2- Dostal

در کل می‌توان خلاصه کرد که میزان تأثیر و تأثر فرد از سایرین و نهایتاً بهبود فهم، در گروه حضور در افق همدیگر می‌باشد؛ این مهم، فراتر از روش‌های معمول است؛ اینجاست که دیالکتیک و گفتمان مهمتر از روش‌های متداول است؛ اعلام حضور با اندیشه و ایده محقق می‌شود نه الزاماً با حضور فیزیکی؛ در فرهنگ ایرانی هم شاید واژه‌ی «سیاهی لشکر» مثال مناسبی باشد، که اشاره به حضور بدون اثر سازنده در مسیر هدف است؛ تأکید بیش از اندازه به حضور - غیاب رایج، به جای توجه به ایده‌های دانش‌آموز و دانشجو (یا هر کس دیگر)، منجر به تولید سیاه لشکرانی، بدون ایده و نوآوری است. و در مورد بازیمندی اینکه، سوژه نه بازیگر اصلی و تنها، نه سیاهی لشکر (بدون تأثیر) است؛ بلکه سوژه یک سوی بازی و یکی از عوامل مهم تحقق فهم است. سوژه در انتخاب نقش و کارکرد خود، مختار و تعیین‌کننده‌ی اول و آخر نیست (گادامر، ۱۹۸۹، ترجمه واینسهایمر و همکاران، ۲۰۰۶). گادامر همچنین با این تلقی، مفسر محوری (صرف) را نیز رد کرده و زمینه را برای تعبیر از تفهم به گفت و گویی ذاتاً زبانمند فراهم گردد (همان).

بازیمندی فهم، به شرکت دادن و شرکت کردن، حساسیت نسبت به نتایج و سهم بودن در رخدادهای اشاره دارد؛ مشارکت، باعث تعهد از سوی فرد می‌شود. اگر فردی به نمایندگی افقی سهمی در تصمیم‌گیری، داشته باشد، پی‌گیر نتایج آن خواهد شد و خود را متعهد و مسئول در برابر نتایج آن را نیز می‌داند. در این برداشت، فرد، "حاضر" به معنی واقعی است نه حاضرنا؛ و نتیجه‌ی حضور واقعی، تعهد واقعی است نه تعهدنمایی. پس در این روایت از حضور، افراد متعهد و مسئول در قبال تصمیمات خود می‌شوند؛ در واقع میزان تأثیرپذیری نتیجه از افق خاص، آن افق را به همان میزان مسئول می‌سازد. همچنین، گادامر در امتزاج افق‌ها اشاره دارد به این که هرگز طرفین گفت و گو خود را بر دیگری تحمیل نمی‌نمایند، زیرا سیر دیالکتیکی و منطقی گفت و گو هرگز سوپرتیویسم یا هر نگاه یک جانبه‌نگری را بر نمی‌تابد. جریان گفت و گو در حال باروری و رو به پیشرفت است، به گونه‌ای که هر یک از دو طرف حاضر در این گفت و گو، هر آن خود را در شرایطی جدید می‌یابد (رعایت جهرمی، ۱۳۹۰). و در امتزاج افق افراد با تعاملی که باهم دارند از سوی هم به چالش کشیده شده و همدیگر را تعدیل و اصلاح می‌کنند. این بده و بستان و نقد افق‌ها از سوی هم، زمینه‌ساز فهم و روشنگری است؛ قبل از به چالش کشیده شدن، حضور در افق همدیگر و فهم و درک متقابل صورت می‌گیرد.

### وضعیت‌های مختلف حضور

با توجه به مباحث گفته شده، به هر میزان هرکدام از عناصر - امتزاج افق‌ها، بازیمندی و دیالکتیک در عرصه تعاملات انسانی حضور نداشته باشند، به همان میزان تعاملات انسانی بصورت ناقص رخ می‌دهد. در این مقاله ده وضعیت تعامل نشان داده شده که قابل تعمیم به عرصه تربیت می‌باشد. این جداول تجسم وضعیت‌های ممکن حضور، در قالب حضور ایده‌ها، حضور جسمانی، حضور قواعد و امکان اجراست. در جدول شماره ۱) نوع آرمانی حضور نشان داده شده که افراد هم از بعد فکری و هم از بعد جسمی در عرصه حاضرند و قوانینی که با همفکری و تعامل ایده‌ها تدوین شده از سوی افراد و با همکاری اجرایی می‌شود.

جدول ۱. نوع آرمانی

حضور ایده‌ها	حضور فیزیکی
وجود قواعد و قانون	اجرای آن (نمایش)

در جدول شماره ۲ تمام مراحل فعالیت‌ها با عنصر تعامل پیش رفته ولی اجرا نشده است. در هرمنوتیک فلسفی اگر قواعد از سوی بازیگر اجرا نشود بازی نه هویت دارد و نه معطوف به هدف است؛ این مسأله ممکن است برخاسته از عدم تعهد و یا سوء مدیریت باشد؛ هر چه باشد با منطق حضور منافات دارد.

جدول ۲.

حضور ایده‌ها	حضور فیزیکی
وجود قواعد و قانون	اجرا نشدن

جدول شماره ۳ نشانگر حضور همه جانبه است اما توافق نهایی صورت نگرفته است. یعنی نهایتاً افق همدیگر درک نشده است. و منجر به تصمیم خاصی نشده است. در هرمنوتیک فلسفی گفتمان صرفاً برای حرف زدن نیست؛ بلکه باید منجر به تدوین قواعد و اجرا شود.

جدول ۳.

حضور ایده‌ها	حضور فیزیکی
نبود قواعد و قانون	اجرای نشدن

و در جدول شماره ۴ نیز صرف گفتمان و ژست آن مشاهده می‌شود و معطوف به هدف نیست. از طرفی تعامل نیز محدود به تعامل ایده‌ها شده و افراد بصورت ناقص تعامل برقرار نموده‌اند؛ مثلاً می‌توان تعامل تلفنی یا نامه نگاری را مثال زد، که تأثیر کمتری از همایش‌های حضوری و گفتمان‌های "رو در رو" دارد.

جدول ۴.

حضور ایده‌ها	عدم حضور فیزیکی
نبود قواعد و قانون	اجرای نشدن

اما در جدول شماره ۵ وضعیت جالبی ترسیم شده است؛ امتزاج افقی وجود ندارد اما افراد، مجری ایده‌های پیشنهادی و تصمیمات گرفته شده هستند. این وضعیت در یک حالت استبداد است و در حالتی خاص می‌تواند تربیتی [و درست] باشد؛ استبداد زمانی است که فعالان عرصه‌ی خاص، از بلوغ نسبی برخوردار باشد ولی از اندیشه آنها استفاده نشود و آنها صرفاً مجری تصمیمات و قواعد باشند؛ اما زمانی مسأله تخصص و حتی بلوغ فکری مطرح است الزاماً نمی‌توان از این وضعیت به استبداد یاد نمود؛ در این حالت تمکین نابالغ از بالغ منطقی می‌نماید؛ آموزش و پرورش‌های متمرکز از این نوعند، که گاهی استبداد و گاهی تربیتی است.

جدول ۵. استبداد یا هدایت!

عدم حضور ایده‌ها	حضور فیزیکی
وجود قواعد و قانون	اجرای آن (نمایش)

جدول شماره ۶ حاکی از وجود قوانین و مقرراتی است که افراد مجری آنند اما در تدوین آنها هیچ نقشی نداشته‌اند و حتی ناظر هم نبوده‌اند؛ در وضعیت شماره ۵، افراد هر چند تصمیم‌گیرنده نیستند، ولی در جریان تصمیمات بوده‌اند؛ برای این جدول با نگاهی کاملاً خوش‌بینانه می‌تواند تصور نمود که افراد یا جوامعی با نیت خیر، قواعدی در مسیر موفقیت‌سایرین تدوین می‌کنند.

جدول ۶. استعمار یا یاری‌رسانی!

عدم حضور ایده‌ها	عدم حضور فیزیکی
وجود قواعد و قانون	اجرای آن (نمایش)

جداول شماره ۷ و ۸ هم تقریباً حاکی از غیبت تام و تعطیلی کامل هستند؛

جدول ۷. تساهل

عدم حضور ایده‌ها	عدم حضور فیزیکی
نبود قواعد و قانون	اجرایی نشدن

جدول ۸. تعطیلی کامل فهم

عدم حضور ایده‌ها	عدم حضور فیزیکی
نبود قواعد و قانون	اجرایی سلیقه‌ای

ولی جدول شماره ۹ کم اهمیت شمردن تأثیر حضور فیزیکی و تعامل "رودرو" است؛ که با منطقِ ردِ دوگانگی عین و ذهن از سوی هرمنوتیک فلسفی سازگار نیست؛ این وضعیت هم نشان اهمال کاری بوده و هم تأثیر تعاملات را کم می‌کند.

جدول ۹. اهمال

عدم حضور ایده‌ها	حضور فیزیکی
وجود قواعد و قانون	اجرا نشدن

جدول ۱۰. استبداد و عدم تعهد و مدیریت

حضور ایده‌ها	غیبت فیزیکی
وجود قواعد و قانون	اجرایی قواعد (نمایش)

جدول شماره ۱۰ هم حاکی از وجود قوانینی است که بدون امتزاج افق تدوین شده و حضور افراد حضورنمایی است نه حضور واقعی. افراد نمایشی از مجریان و تصمیم‌گیرندگان هستند و قواعد یا اجر نمی‌شود یا صرفاً برای رفع تکلیف انجام می‌شود.

در عرصه تربیت هم اگر واژه حضور مد نظر باشد می‌توان وضعیت آرمانی (جدول شماره ۱) را بهترین نوع تربیت، و تجلی کامل "حضور" دانست، وضعیتی که مبادله افکار و ایده‌ها، بشکلی رودر رو، همراه با نقد و اصلاح است؛ که معطوف به هدف خاصی می‌شود، قوانین و اصول تدوین شده در عرصه تربیت با همفکری بوده و اجرای آن نیز با همکاری و اصل تعهد صورت می‌گیرد. زیرا همه در تدوین بنوعی شرکت داشته و مسئول طرح و ایده‌های خود هستند؛

در مجموع می‌توان گفت حضور و غیاب محدود به فرایند کلاسی و فراگیر نیست؛ این مهم می‌تواند از فرایند تدوین سند تعلیم و تربیت، شروع شود. در واقع اگر تدوین‌گران باور حضور- در معنی که گذشت- نداشته باشند، محتوا، اهداف، اصول و روش‌ها هم منجر به پرورش انسان‌هایی با توان حضور نخواهد شد.

### مقایسه ویژگی‌های حضور در رویکرد هرمنوتیکی و رویکردهای بسته (رایج)

در جدول زیر معنی و مفهوم حضور - غیاب در دو رویکرد رایج و روایت هرمنوتیکی مورد مقایسه قرار گرفته است.

جدول ۱۱.

حضور غیاب	رویکرد معمول و رایج	رویکرد هرمنوتیکی از حضور غیاب
افراد	فراگیران	کلیه افراد درگیر در امر تربیت
رویت	فیزیکی	ایده‌ها و اندیشه‌ها همراه و همزمان با قواعد
نظارت	مهار و کنترل	ایده بر ایده (افق‌ها بر هم)
اساس قضاوت	عینی	تفسیری و تاملی
مکان	عمدتاً کلاس درس	کل فضا و نظام آموزشی
کیفیت حضور	کم اثر و حاشیه‌روی در عین حضور	حضور مؤثر در کلاس، و بودن در متن جامعه
نوع تعهد	تعهدنمایی فراگیر	متعهد و مسئول در قبال ایده‌ها و اندیشه خود
هدف	حضور صرف	حضور برای هم‌اندیشی در تحقق هدف غایی تربیت
روش	ثبت کمی حضور فرد	ثبت ایده‌ها و راهکارهای فرد

### نتیجه‌گیری

در هرمنوتیک فلسفی تعامل نقش کلیدی دارد؛ تجلی این تعامل در عناصر هرمنوتیک فلسفی مشهود است؛ در بازیمندی فهم، تعامل بین قواعد و بازیگر مطرح است، در امتزاج افق‌ها تعامل بین ایده‌ها و در تاریخمندی فهم تعامل گذشته با حال مهم است. در حوزه تعلیم و تربیت هم، یک‌سو اصول تربیت و طرف دیگر افراد (مجریان) قرار دارند؛ همچنین تعامل افراد با هم و عدم تناقض قواعد، جلوه‌های دیگر این تعامل هستند. حذف و یا غیبت یک طرف این تعامل، امکان حرکت بسوی هدف را ناممکن می‌کند. با این اوصاف عرصه انسانی بصورت اعم و حوزه تربیت خصوصاً با تعامل ممکن است. در این میان مهارشدگی نه از سوی قواعد بر افراد درست است (اسارت انسان توسط قواعد) و نه نادیده انگاشتن قواعد از سوی مجریان آموزش. همچنین نادیده انگاشتن افراد از سوی سایر فعالان عرصه تربیت هم به همان میزان مسأله تعامل را غیرممکن می‌کند. با توجه به جداول بالا، می‌توان با غیبت هر مؤلفه‌ای نوع خاصی از آموزش را مشاهده



نمود؛ مثلاً می‌توان استبداد آموزشی را مثال زد که با تصمیم فردی خاص و اجرا از سوی دیگران صورت می‌گیرد؛ یا اینکه زمانی نه خود در تصمیم باشیم و نه [حتی] ناظر تصمیم‌گیری‌های آموزشی خود، می‌توان استعمار را مشاهده نمود که گاهی در لباسِ کپی‌برداری و زمانی تحمیل برخی آراء تربیتی است؛ این مهم در اشل کوچک‌تر هم قابل تصور است؛ مانند کلاس که تعامل فراگیر با فراگیر و فهم افق‌ها از سوی هم، و تعامل معلم با فراگیر و حتی معلمین باهم، جلوه‌هایی از حضور اندیشه‌ها در بستر تربیت است.

### منابع

- امینی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). گفت و گو در شعر معاصر ایران. *فصلنامه مطالعات ملی*. ۴ (۱۳). ۶۵-۴۵.
- رعایت جهرمی، محمد (۱۳۹۰). بازبینی فهم نزد ویتگنشتاین و گادامر، *حکمت و فلسفه*. ۷ (۱). ۱۳۷-۱۵۱.
- واعظی، احمد (۱۳۸۶). *درآمدی بر هرمنوتیک*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- کیاشمشکی، ابوالفضل (۱۳۸۳). هرمنوتیک متن، تأویل و روش‌شناسی فهم قرآن، پژوهش حوزه، ۵ (۳ و ۴). ۷۴-۶۹.
- Dostal, R. (2002). *The Cambridge Companion of Gadamer*. Cambridge. CUP.
- Gadamer, H. G. (1973). *"The play of art" in: The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, Trans. By Nicholas Walker, ed. and with an introduction By Robert Bernasconi, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (1994). *What is Truth? Hermeneutics and Truth*, Brice Wachterhauser. Evanston: Northwestern University Press.

- Gadamer, H. G. (2006). *Truth and Method*. Translated by: J. Weinsheimer and D. G. Marshal. Second, Revised Edition. New York: Seabury Press.
- Gadamer, Hans-Georg. (1996). *Reason in the Age of Science*. (Studies in Contemporary German Social Thought). Translated by Frederick. G. Lawrence, the Mit press.
- Hogan, P. (2000). *Gadamer and the Philosophy of Education*. Encyclopedia of Philosophy of Education.
- Karen Rees, D. (2003). Gadamer's philosophical hermeneutics: The vantage points and the horizons in reading' responses to an American literature text. *The Reading Matrix*. 3 (1), 1-18.
- Misgeld, D., & Nicholson G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History*. Translated by Lawrence Schmidt and Monica Reuss. State University of New York Press.
- Taylor, C. (2002). Gadamer on the human sciences (126-142) in *The Cambridge Companion to Gadamer*, R. J. Dostal (Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

