

## The Domination of Quasi-Questioning instead of Questioning in Education Systems Citing the Thought of Hans Georg Gadamer

Masoud khanjarkhani<sup>1</sup>  | Rasoul Rezaei<sup>2</sup>  | Maryam Tayeri<sup>3</sup>  | Rohullah Bagheri Majd<sup>4</sup> 

1. Corresponding Author, Assistant Professor of Educational Sciences Department, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran. E-mail: [zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir](mailto:zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir)
2. Assistant Professor of Educational Sciences Department, Farhangian University, Tabriz, Iran. E-mail: [Rezayirasul@gmail.com](mailto:Rezayirasul@gmail.com)
3. MA in Educational Psychology, Ajabshir Branch, Islamic Azad University, Ajabshir, Iran. E-mail: [reza@gmail.com](mailto:reza@gmail.com)
4. Assistant Professor of Educational Sciences Department, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan Iran. E-mail: [r\\_bagherimajd@ped.usb.ac.i](mailto:r_bagherimajd@ped.usb.ac.i)

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 19 July 2022

Received in revised 31 July  
2022

Accepted 30 August 2022

Published online 22 September  
2022

#### Keywords:

questionalism, questionnaire,  
education, Hans Georg  
Gadamer

The purpose of this study is to investigate the contexts of quasi-questioning domination instead of questioning by quoting the philosophical hermeneutical thought of Hans Georg Gadamer. The method of inferential analytical research is qualitative research. The focus of Hans-Georg Gadamer's thought in *The Truth and Method* is the event of understanding. In Gadamer's view, methodical and predictable understanding is an important challenge for questioning in its philosophical sense. Because understanding is constantly occurring in the endless process, and in the context of reflective interactions, without being affected by the control of the "I" or the "thou". In fact, questions and understandings are intertwined and intertwined. Understanding is not the ability to know or the power of perception, rather, it is the abundant openness in the world that makes Dasein enlightened, not in the sense that another being has enlightened him, but in the sense that he himself is enlightened. While educational systems are formed with the foundations of science (in the sense of science), and ideology (with an unchangeable manifesto), because they claim to understand the end of truth, thinking rests on science and ideology, and quasi-questioning on fundamental questions. He conquers. In fact, the rejection or confirmation of hypotheses, or the claim that ideology understands the end of truth, is far from the nature of questioning.

**Cite this article:** Khanjarkhani, Masoud; Rezaei, Rasoul; Tayeri, Maryam; Bagheri Majd, Rohullah. (2022). The Domination of Quasi-Questioning instead of Questioning in Education Systems Citing the Thought of Hans Georg Gadamer. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 269-282. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52587.3301>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52587.3301>

Publisher: University of Tabriz.

---

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Philosophers have always discussed the importance of questioning in education and considered questioning to be the key to thinking and one of the most important aspects of human transcendence. This is how Plato interprets thinking from the language of Socrates. Thinking is a conversation that the soul has with itself. The "soul" while thinking does nothing but ask itself and itself answers (Plato, 1952). This combination of thinking and questioning makes questioning and answering one of the basic components of Socratic lessons (Hahn, 1997).

In the thought of Hans-Georg Gadamer, "question" is the most central concept. And the interpretation is always related to the question that was asked to the commentator. Therefore, it can be said that understanding the text means understanding this question: a person who wants to understand must ask, what is hidden behind what is said? Reconstruction of the question that the meaning of the text is understood as the answer to, begins with the interpreter's questioning, and the text must be understood as an answer to a real question (Gadamer, 1988: 33). Therefore, the process of understanding is a process of alternating questions and answers.

### **Methodology**

The research method is an inferential analysis of the type of qualitative research. In the analysis part, after explaining Gadamer's philosophical hermeneutic thought and explaining ideology, a brief description of these two categories was tried. After this explanation, the implicit messages of this thought for the field of education, especially, became the subject of questioning, inferring and implying and expressing.

### **Discussion**

With this introduction, this research investigates the fields of quasi-questioning rather than questioning in education with the inferential analytical method - based on philosophical hermeneutics. Gadamer deals with the phenomenon of understanding in the book "Truth and Method". In his view, methodical and predictable understanding is an important challenge for questioning in its philosophical sense. Because understanding occurs in an endless, non-methodical process, and in the context of contemplative interactions, without being influenced by the restraints of "I" or "THOU". In this thought, questioning and understanding are intertwined. Understanding is not the ability to know or the power of perception, but rather the abundant openness in the world of being that causes Dasein to be enlightened, not in the sense that another being has enlightened him, but in the sense that he himself is enlightened.

Reflecting on the meaning of questioning in philosophy and especially in Gadamer's philosophical hermeneutics, a question that does not occur in the process of reflective interaction and in the form of fundamental questions is not true questioning. In fact, it is a transformative question. Transformation in the basics, goals and methods; But in ideology, the question is to understand the thoughts of the dominant group or the manifesto of that ideology. In fact, the questions serve to understand the meaning of the ideology manifest. Ask to know what our manifesto is. But in philosophical hermeneutics, even a manifesto is temporary because questioners are always there and manifestos and ideas are constantly being made. The

positions of the questioner and the answerer change continuously. The question is the right of the parties and transformative; so, if the questions are continuous, unbroken, interdisciplinary, deconstructive, inhibiting, Breyer's position (me and you), generative, processual, reflective, interactive, simultaneous impact and blur between the parties, inconsistent with the prediction, they are considered pseudo-questions and not questions. Real.

### **Conclusion**

A classroom based on this idea is a productive classroom. The comprehensive intellectual horizon, the curriculum content, and the teacher's horizon show themselves in a reflective interaction and in the process of questioning, and in the process of questioning, they influence others and are affected at the same time. Change occurs in the horizons of the learners, in the instructor, and even in the curriculum. Of course, there is live interaction and multifaceted dynamics in this type of class. There is interaction between instructor and instructor, interaction between instructor and content, and interaction between content and instructor and instructor with instructor. Therefore, the horizon of the teacher, which can be changed, the horizon of the instructor and even the content is temporary and changeable. Because it is not out of the question. And questioning is the agent of change.

It may be asked, the goals, content and methods determined by the structure and educational system and the teacher's information have no value. The answer is that it is very valuable, but because it is exposed to other horizons and real questioning, then it is also generative, adjustable and reform able.

The stagnancy of the teacher's thoughts, content and even educational goals indicates the dominance of quasi-questioning. In this context, the ultimate education happened is the transfer of the teacher's horizon and content. Therefore, this transfer is not 100%, in the best case, the content is the same as the previous content and the trainers are the same as the previous trainers, and this indicates the presence of quasi-questioning in the educational system.

## استیلاي شبه پرسشگری بجای پرسشگری در نظام‌های تعلیم و تربیت با استناد به اندیشه هانس گئورگ گادامر

مسعود خنجرخانی<sup>۱</sup> | رسول رضایی<sup>۲</sup> | مریم طایری<sup>۳</sup> | روح‌الله باقری مجد<sup>۴</sup>

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: [zkhajarkhani@ped.usb.ac.ir](mailto:zkhajarkhani@ped.usb.ac.ir)
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. رایانامه: [rezayirasul@gmail.com](mailto:rezayirasul@gmail.com)
۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، واحد عجیشیر، دانشگاه آزاد اسلامی، عجیشیر، ایران. رایانامه: [reza@gmail.com](mailto:reza@gmail.com)
۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: [r\\_bagherimajd@ped.usb.ac.ir](mailto:r_bagherimajd@ped.usb.ac.ir)

### چکیده

### اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

**هدف:** هدف این پژوهش بررسی زمینه‌های استیلاي شبه پرسشگری بجای پرسشگری در تعلیم و تربیت با استناد به هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر می‌باشد.

**روش پژوهش:** روش تحقیق در این مقاله تحلیلی استنتاجی از نوع پژوهش‌های کیفی است.

**یافته‌ها:** محور اندیشه هانس گئورگ گادامر در کتاب "حقیقت و روش" رخداد فهم می‌باشد. در نگاه گادامر روشمندی و قابل پیشبینی بودن فهم چالش مهمی برای پرسشگری در معنای فلسفی آن است. زیرا فهم در فرایند بی‌انتهای، غیر روشمند و در بستر تعاملات تاملی، رخ می‌دهد بدون اینکه تحت تاثیر مهار "من" یا "غیر" باشد. در این اندیشه پرسش و فهم، به هم گره خورده و در هم تنیده هستند. فهم قابلیت شناخت یا قوه ادراک نیست، بلکه گشودگی سرشار در جهان هستن است که باعث می‌شود دازاین روشن شده باشد، نه به این معنا که هستنده دیگری او را روشن کرده است، بلکه به این معنا که خودش روشنگار (روشنگر) است. با این اوصاف وقتی نظام آموزشی با مبانی علم (در معنای ساینس) و ایدئولوژی (دارای مانیفست لایتجیر) شکل گیرد، چون ادعای درک غایت حقیقت را دارد، تفکر در مهار علم و ایدئولوژی، قرار می‌گیرد و شبه پرسشگری بر پرسش‌های بنیادین، استیلا می‌یابد؛ در نتیجه رد و تایید فرضیه‌ها، یا ادعای فهم غایت حقیقت از سوی ایدئولوژی، با ماهیت پرسشگری فاصله دارد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

### کلیدواژه‌ها:

شبه پرسشگری، پرسشگری، تعلیم و تربیت، هانس گئورگ گادامر

**استناد:** خنجرخانی، مسعود؛ رضایی، رسول؛ طایری، مریم؛ باقری مجد، روح‌الله. (۱۴۰۱). استیلاي شبه پرسشگری بجای پرسشگری در نظام‌های تعلیم و تربیت با استناد به اندیشه هانس گئورگ گادامر. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹): ۲۶۹-۲۸۲. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52587.3301>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

## مقدمه

فیلسوفان از گذشته‌های دور و از زمان سقراط به اهمیت پرسش در تربیت آدمی پرداخته‌اند و پرسش را کلید تفکر و یکی از مهمترین وجوه متعالی آدمی، دانسته‌اند. افلاطون در رساله: «ثئای تتوس» تفکر را از زبان سقراط اینگونه معنا می‌کند تفکر، گفتگویی است که روح با خود می‌کند... روح درحال تفکر کاری نمی‌کند جز آنکه از خود می‌پرسد و خود، پاسخ می‌دهد... (plato, 1952). این همراهی تفکر و پرسشگری باعث می‌شود پرسش و پاسخ، یکی از مؤلفه‌های اساسی درس‌های سقراطی باشد (Hahn, 1997). در اندیشه هانس گئورگ گادامر هم پرسش محوری‌ترین مفهوم در رخداد فهم است و تفسیر همیشه در رابطه با پرسشی است که از مفسر پرسیده شده است. از این رو می‌توان گفت فهم متن یعنی فهم این پرسش. فردی که می‌خواهد بفهمد باید بپرسد چه چیزی پشت آنچه گفته شده، نهفته است؟ بازسازی پرسشی که معنای متن به عنوان پاسخ آن فهمیده می‌شود، با پرسشگری مفسر آغاز می‌شود و متن باید به عنوان پاسخی به پرسشی واقعی فهمیده شود (Gadamer, 1988: 33). پس، فرایند فهم، فرایندی از پرسش و پاسخ‌های متناوب است (نیک‌نشان؛ لیاقتدار؛ نصرآبادی و ...، ۱۳۹۱).

با این اوصاف سؤال اصلی و هدف اول پژوهش حاضر هم در این راستا است؛ پرسشگری با اتکا به مبانی هرمنوتیک فلسفی گادامر چیست و چه عواملی باعث شکل‌گیری شبه پرسشگری می‌شود؟ با توصیف و تحلیل این مهم، در نهایت چگونگی استیلائی شبه پرسشگری بر پرسشگری در عرصه تربیت نشان داده می‌شود.

## مبانی و پیشینه پژوهش

واژه بیلدونگ که نوعی تربیت درونی است با مفهوم فرهنگ ارتباط نزدیک دارد و اساساً مبین روش درست و انسانی بسط استعدادها و قابلیت‌های طبیعی آدمی است. همانطور که اشاره شد هر دو مفهوم بیلدونگ را به منزله "عروج به سطح انسانیت" تعریف می‌کند. (Gadamer, 1988: 73)؛ اما این همبولت بود که اول بار به تفاوت‌های ریز میان فرهنگ و بیلدونگ اشاره نمود. همبولت می‌گوید: وقتی ما در فرهنگ خود از بیلدونگ سخن به میان می‌آوریم، منظور ما چیزی فراتر از فرهنگ است. یعنی آن نظرگاه و بینش ذهن که از سرچشمه شناخت و حس تلاش فکری و اخلاقی تام به صورتی هماهنگ و به درون حساسیت و شخصیت فرد جریان می‌یابد. معادل لاتین بیلدونگ (formatio) می‌باشد که کلمات فرم و فرماتسیون در زبان امروزی از آن مشتق شده‌اند. فرماتیو که به معنی شکل‌دهی و شکل‌گیری است، تمایز فرهنگ از بیلدونگ و رابطه آن با فلسفه ارسطویی را بنحوی روشنتر بیان می‌کند (همان). در این معنا بیلدونگ هیچ‌گاه به شیوه ساختن تکنیکی حاصل نمی‌شود، بلکه از ژرفای فرایند درونی شکل‌گیری رشد می‌کند و از این رو اساساً پایان‌ناپذیر و مستمر باقی می‌ماند. هدف بیلدونگ خارج از خودش نیست (Ibid: 423). از این روست که باید آن را از صرف پرورش استعدادها به قصد تحقق اهداف خارجی مجزا نمود. محتوای تربیت متعارف چیزی نیست جز فراهم نمودن ابزارهایی برای تحقق اهدافی بغیر از خود آموزش؛ اما در بیلدونگ برعکس آنچه که شخص بواسطه آن شکل می‌گیرد، کاملاً به جزئی از او تبدیل می‌شود. در این نوع از درونی کردن چیزی از بین نمی‌رود و آنچه که ضروری است حفظ می‌شود. ولی نه بعنوان ابزار و وسیله، بلکه در شکل تعینات درونی و ذاتی. البته این شبیه به اندیشه‌های افلاطونی می‌باشد.

به اعتقاد گادامر معنی کامل‌تر بیلدونگ در اندیشه هگل جلوه‌گر می‌شود. از نظر هگل بیلدونگ شرط ضروری حیات معنوی و فلسفی است. سوبیه عقلانی و فکری انسان و جدایی او از سلطه بی‌واسطه طبیعت، وجهه ممیزه اوست. از آنجایی که انسان هنوز کامل نیست به بیلدونگ نیازمند است؛ بیلدونگ رسالت بشریت است. رسالتی که او را به سوی وحدت با امر کلی و رهایی از قید دیدگاه‌های تنگ‌نظرانه فردی هدایت می‌کند. فرهادپور (۱۳۷۱) اشاره دارد که هگل مفهوم و تجلی بیلدونگ را در مفهوم کار روشن می‌کند. هگل کار را میل مهار شده می‌داند. آگاهی در شکل‌دهی به اشیاء، یعنی در ارتباط فعال و بری از خودخواهی با امر کلی، خود را از هستی بی‌واسطه خویش رها نموده و تا سطح امر کلی ارتقاء می‌دهد. انسان با کسب قابلیت‌ها و مهارت‌ها، در واقع به معنای ذاتی خود پی می‌برد. پس بیلدونگ به معنی یکی شدن با رسالت حرفه‌ای است. از نظر هگل انسان باید حرفه‌اش را از آن خود نموده و آن را با شخصیت خود سازگار کند و در عین حال یگانگی با حرفه‌اش را بمنزله ارتقاء به سطح آنچه کلی است، تجربه نماید (فرهادپور، ۱۳۷۱).

برداشت هگل از بیلدونگ به منزله شرط ضروری حیات معنوی و روح و آن چیزی که در امور متفاوت را ممکن می‌نماید و آن را در مرکز علوم انسانی و تاریخی قرار می‌دهد. بیلدونگ که در سطح فیزیکی هم به معنی شکل و اندامی هماهنگ است، عنصری که جو علوم انسانی را می‌سازد و شرایط لازم را برای قضاوت سنجیده از سایر فرهنگ‌ها و سنت‌ها ممکن می‌کند. بیلدونگ

هماهنگی و وحدت میان آگاهی تاریخی و آگاهی زیباشناختی است؛ البته بیشتر اینکه عقلانی باشد، نوعی ذوق یا حس مشترک است (همان). حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی - تاریخی است که انباشته شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود (Gadamer, 1988: 423-24). همین حس است که ما می‌توانیم چیزی را مورد ارزیابی قرار دهیم اما همیشه دلایلی روشن و عینی برای آن نداریم. در علوم انسانی، درک دیگران، مستلزم فراتر رفتن از خودبینی‌ها و دست‌یابی بر یک دیدگاه کلی است. این مساله با تشریح حس مشترک (دومین مفهوم اومانستی مورد نظر گادامر) در راستای فهم بیشتر روشن خواهد شد. حس مشترک: این مفهوم کلیدی است وحدت‌بخش و انضمامی و نه انتزاعی؛ که تاکید بر جنبه‌های مشترک هر گروه یا هر جامعه دارد. حس مشترک به نحوی غریزی و اقتضای زمان عمل کرده و اساس سخنوری بوده و اساس روشنگری در ظهور حقیقت است. چنین حسی مبتنی بر دلایل ریاضی و روش‌های تجربی نیست بلکه می‌تواند مکملی در کنار آنها باشد و در امور تربیتی هم مفید واقع شود (طاهری، ۱۳۸۹).

گادامر بر این اندیشه است که ویکو در طرح حس مشترک علاوه بر خطابه، عنصری دیگر را بکار برده که از ارسطو گرفته است. و آن هم تقابل بین علم و فرونسیس<sup>۱</sup> است. ویکو در صدد آن نیست که به دفاع از اصول و مبانی و مسلمات بپردازد بلکه قصد دارد فرونسیس را بعنوان نوع دیگری از معرفت مطرح کند. معرفتی که با درک موقعیت‌های انضمامی محقق می‌شود و از همین‌رو از حیطه معرفت مفهومی و شناخت انتزاعی علم فراتر می‌رود (Gadamer, 1988: 536-7). علم مفهوم امر جزئی را تحت مفهوم یا اصل کلی قرار می‌دهد اما در فرونسیس اصل کلی غایت اخلاقی است که به اراده جهت می‌دهد و از این راه مشخص می‌کند آیا از این امر جزئی آنچه درست است حاصل می‌شود یا خیر؛ پس فرونسیس یک فضیلت روحی است که موجودیتش را از کلیت فضایل اخلاقی می‌گیرد همچنان که کلیت فضایل اخلاقی هم بدون وجود آن ممکن نمی‌شود (طاهری، ۱۳۸۹).

گادامر خود در این زمینه اینگونه می‌گوید: در اینجا استنتاج وضعیت جزئی از امر کلی و آوردن استدلال برهانی برای این امر کافی نیست زیرا اوضاع و احوال خاص به طرز تعیین‌کننده‌ای در چگونگی این وضعیت دخیلند (Gadamer, 1988: 423). گادامر در بررسی ریشه‌های حس مشترک از رواقیان گرفته تا ارسطو، ویکو، رم باستان و بخصوص اومانستی‌ها، فرانسیس هاجیسون، دیوید هیوم و برگسون نقل قول می‌کند؛ اما در کنار ویکو به اندیشه اوتینگر<sup>۲</sup> تاکید بیشتری دارد. اوتینگر در درک کتاب مقدس دغدغه‌ای که داشت به جای روش برهانی و ریاضی از روش تولدی<sup>۳</sup> سخن می‌گفت که ریشه در حس مشترک دارد (همان: ۲۵). اوتینگر ساز و کار حس مشترک را در مسیر فهم - برخلاف روش عینی که فهم را با پاره‌پاره کردن طبیعت می‌جویند - با وحدت و بسط یافتن ممکن می‌داند. البته کسی به این سعادت می‌رسد که گشودگی و پاکی همچون انسان در بدو خلقت و قبل آلوده شدن به گناه نخستین، داشته باشد (همان).

حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی - تاریخی است که انباشته شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود. وی در کل حس مشترک را امری رهنمون‌کننده به سوی سعادت حقیقی و کسب معرفت تلقی می‌کند و از این جهت، آن را نشانه و اثر حضور خداوند به شمار می‌آورد.

**قضاوت:** یکی از مفاهیم کلیدی گادامر قضاوت<sup>۴</sup> است. تا جایی که تفاوت انسان نادان<sup>۵</sup> با انسان معقول<sup>۶</sup> را در فقدان شکل‌گیری قضاوت در نزد نادان می‌داند چرا که این به معنی ناتوانی وی در کاربرد درست یادگیری‌ها و دانش اوست (Ibid: 27). قضاوت سومین مفهوم مهم اومانستی و تاثیرگذار بر زیباشناسی عصر جدید است.

**ذوق:** کمال مطلوب او از انسان فرهیخته فراتر رفتن از (امور) جامعه و زندگی است تا بتواند براحتی دست به انتخاب زده و داوری کند و این در نهایت جامعه‌ای ایده‌ال را هم شکل می‌دهد. گادامر می‌گوید تشکیل چنین ایده‌الی، منجر به شکل‌گیری آرمان ذوق خوش<sup>۷</sup> است. با طرح ذوق خوش مفهوم ذوق از امری شخصی به امری اجتماعی بدل می‌شود. گادامر در این راستا جامعه

1. phronesis

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

3. generative method

4. judgment

5. fool

6. sensible

۷. ذوق خوش (good taste) حاصل توافق یک جامعه ایده‌ال است.

ایدهال<sup>۱</sup> را جامعه‌ای می‌داند که مردم در داوری‌ها اشتراک داشته باشند. و این همان فراتر رفتن از وابستگی‌های تنگ نظرانه افراد که برخاسته از منافع شخصی است، می‌شود. پس شک نداریم که ذوق نحوه‌ای از شناخت است (Gadamer, 1988: 32). اساس داوری چنین حسی مفاهیم یا اصول کلی نمی‌باشد و باید پذیرفت که امور ذوقی برهان‌پذیر نبوده و صحت و سقم خود را هم از استدلال و برهان نمی‌گیرند. گادامر می‌گوید ذوق اعتبار خود را از توافق اعضای جامعه ایده‌ال می‌گیرد. حالا این با مد چه تفاوتی دارد؟ گادامر در این باره خاطر نشان می‌شود که ذوق به دلیل اینکه یک قوه عقلی تمیزدهنده و حاصل موافقت جامعه آرمانی است، جایگاه والای خود را نسبت به مد حفظ می‌کند. یعنی فرد مستحیل در آن - آنگونه که در مد است - نمی‌شود و ویژگی تاملی خود را حفظ می‌کند. مد حاصل توافق همراه با تامل نیست

### پیش‌بایست‌های فهم

#### زیبایی‌شناسی کانت و تحلیل گادامر از آن در راستای فهم

از این جنبه که گادامر به فهم و عناصر سازنده آن می‌پردازد و دغدغه ایشان فهم بشری است به کانت بی‌شبهت نیست. اما نمی‌توان گفت که گادامر یک کانتی است. چرا که گادامر ذهنی‌سازی زیبایی‌شناسی توسط کانت را مورد نقد قرار می‌دهد. زیرا این امر در نظر گادامر، بنیان علوم انسانی را در جهت استقلال از علوم طبیعی ویران نموده است. گادامر هم سعی داشت وجهه متمیز علوم انسانی را از علوم طبیعی نشان دهد و هم به بعد معرفت‌شناسی آن اهمیت داده و برجسته کند؛ و این دو هدف از او یک غیر کانتی می‌ساخت. کانت در خصوص نسبت موضوع حکم زیبایی‌شناختی به قوای معرفتی توضیحی خاص ارائه نمی‌دهد. زیرا دغدغه اصلی کانت "حکم زیبایی‌شناسی ناب" است. حکمی که "ناب" بودن آن بدون در نظر گرفتن ابژه از هر جهت و تنها با در نظر گرفتن زیبایی آن، فارغ از آنکه مربوط به طبیعت یا هنر باشد، معنا می‌دهد (طاهری، ۱۳۸۹).

گادامر در ادامه از استعلایی بودن ذوق و نظریه زیبایی‌آزاد و وابسته سخن به میان می‌آورد. با یک مثال می‌توان مقصود او را دانست؛ زیبایی یک گل بنظر نمی‌رسد دلیل خاصی داشته باشد و علی‌القاعده داوری در مورد زیبایی آن از قصد و غرض خاص بدوراست. کانت آن را زیبایی‌آزاد می‌گوید. اما وقتی از هنری مثل شعر و نمایش سخن به میان می‌آید در آن نوعی مفهوم و پیام خاص مستتر است که بازی آزاد خیال را مانع شده و محدود می‌کند (گادامر، ۱۹۹۴). در این خصوص گادامر از قول کانت و در تایید آن می‌گوید تنها آن زیبایی مورد توجه ماست که به گونه‌ای با معنا با ما سخن بگوید و درک اینکه ذوق از مفهومی بودن به دور است ما را از مرز زیباشناسی فراتر می‌برد (همانجا). پس هنری که صرفاً تحت قصد ماست نمی‌تواند تایید از جانب دیگری را برای ما به ارمغان بیاورد، تنها آن چیزی که تابع قصد ما نیست می‌تواند با ما سخن بگوید. در واقع همان طور که اشاره شد گادامر سعی دارد هنر و به دنبال آن فهم را از ذهنی بودن محض (ایده‌لیستی) و حتی ابژه بودن صرف بدور کند و تعامل این دو را مد نظر دارد. ایشان همان طور که ادعان داشته است مابین بیکن و نیچه سیر می‌کند و هردو را به دور از واقع می‌داند. در مورد رابطه ذوق و نبوغ هم، گادامر ادعان دارد که ذوق و نبوغ از قواعدی که پیشاپیش ایجاد و تثبیت شده باشد، پیروی نمی‌کنند و از خود قواعدی بر جای نمی‌گذارند.

#### زیبایی‌شناسی نبوغ و مفهوم ارلینس (تجربه)

در اندیشه گادامر Erlebnis<sup>۲</sup> از آنگونه تجربه سخن گفته می‌شود که حاکی از زنده بودن و حیات داشتن است. اینگونه تجربه در دل خود پویایی و عاملیت و عدم مهارشده‌گی را دارد. گادامر برای توضیح این واژه از مفهوم هگلی استفاده می‌کند. آن erfahrung است یعنی دانشی که از دیگران کسب می‌شود. برخلاف erfahrung اصطلاح مد نظر گادامر بر تجربه مستقیم فرد تکیه دارد. گادامر می‌گوید: قلمرو علوم انسانی متفاوت از سایر علوم است. آن می‌تواند به تجربه زیسته دلتایی شبیه باشد. دلتای Erlebnis را در مقابل شی اندیشنده دکارت قرار می‌دهد و ویژگی ممتازی را بر تجربه زیسته قائل شود و آن تامل است. یا درونی بودن (Gadamer, 1988: 54)؛ و از سویی گادامر به تجربه زیسته هوسرل هم اشارتی دارد.

گادامر بیش از آنکه بر معنای معرفت‌شناسانه Erlebnis توجه کند بر معنای هرمنوتیکی تمرکز کرده است و به زعم خود از هگل، دلتای و هوسرل می‌گذرد. پیامی که این واژه برای گادامر دارد دلالت بر فاصله زمانی ندارد و بر پیوند، یکپارچگی و تمامیت

<sup>۱</sup>. social bildung

<sup>۲</sup>. در آثار گادامر این واژه مترادف با تجربه آمده است و اکثراً اینگونه (Erlebnis) experience یا (Erlebnis) experience نوشته شده است.

زمانی متمرکز است. گسست یک حالتی را داراست که تجربه تام و کامل را خواهان است اما زمانی که ما از پیوند (در اینجا پیوند زمانی) سخن می‌گوییم گذشته، حال و آینده گسستی ندارند و زمینه‌ای هستند تا معنی مفاهیم رفته‌رفته آشکار شود که در یک مکان و یک زمان به تعالی کامل رسیده باشد. پس چنین برداشتی از Erlebnis به ما می‌گوید که معنا بتدریج در حافظه و تأمل شکل می‌گیرد. پس تعیین معنا و مفهوم یک امر زمانبر است، و معنایی که در ابتدا در اذهاند غایت نیستند و زمان آنها را کامل‌تر می‌کند. با این وصف از Erlebnis، حیات فرد هم تحت تاثیر آن است و هم آن را شکل می‌دهد (Ibid: 54-55).

### بازیابی فهم و حقیقت، از هنر

هنر بخاطر هنر یا هنر ناب اصطلاحاتی هستند که با پیش‌فرض گم‌گشتگی هنر در غیر هنر را بیان می‌شود. پیروان و معتقدان این باور بر این باورند که هنر در غیر هنر گم‌گشته و باید اصل هنر را یافت و هنر خالص را معرفی نموده و اصالت بخشید. اما گادامر بر این باور است که هنر زیباشناسی باید از خود فراتر رفته و باید دست از ناب بودن بکشد. زیرا ناب‌سازی عملی پردکننده برای هنر می‌شود. فرایند ناب‌سازی که از طریق آن هنر چیزی جز هنر نیست، در نهایت هنر را از وجود می‌پالاید و هستی نخواهد داشت (Ibid: 54).

گادامر برای نشان دادن اینکه آگاهی طبیعتاً ناب نیست به ارسطو، گشتالتیون و پدیدارشناسان متوسل می‌شود. غیرنابی اصولاً در خصوص موجود معنی دارد؛ آنچنان که ما هرگز رنگ ناب را نمی‌بینیم بلکه چیزهای رنگی را می‌بینیم. گادامر بر این تاکید دارد که آگاهی سرشار از معناست و در بدو امر خالص و ناب نیست چرا که از همان ابتدا دارای معنا است (طاهری، ۱۳۸۹). این چرخه رفت و برگشتی پایانی ندارد پس هنر همیشه ناقص و در هر رفت و برگشتی کامل‌تر می‌شود. اما مساله‌ای مهم که گادامر در این بحث از آن غافل نیست خود - فهمی است. معنی اثر هنری با برخورد با اذهان هویدا شده و فهم خود انسان از طرف خویشتن هم سیری این چنینی دارد. یعنی در طی تاریخ و با برخورد با سایر اذهان و سایر اثرها فهم ما از خود کامل‌تر می‌شود. تحول ما در گرو برخورد و تعامل با سایر اثرهاست. فهم سوژه از طریق تجربه هنری متحول می‌شود.

«به زعم گادامر، حتی آنجا که اثر هنری خود را در برابر مشاهده‌گر حاضر می‌کند، چیزی در پس خود دارد تا آنجا که کل تأثیری را که خلق می‌شود می‌توان به بهترین بیان حیرت‌انگیزی<sup>۱</sup> خواند. به بیان دیگر می‌توان گفت که اثر هنری را شخصی که در آن دقت و التفات می‌کند، نمی‌تواند تحت تسلط خود درآورد» (هان، ۲، ۱۹۹۷).

گادامر بر این باور است که اثر به انسان هشدار می‌دهد و بدون این هشدار شخص به زندگی روزمره‌اش ادامه خواهد داد اما او با بودنش و در درون جهان خویش جهان انسان را متزلزل می‌نماید. او با این هشدار شروع به طرح پرسش‌هایی می‌کند؛ پرسش‌هایی نظیر: «چه چیزی در این زندگی ارزشمند است؟ من در کدام نقطه به اوج می‌رسم؟ این چه کاری است که من باید به آن عمل کنم (همان).

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. «فرد تربیت‌شده کسی است که نوعی حساسیت و توجه نسبت به تاریخ، اختلافات جزئی و اختلافات موجود در تجارب انسانی دارد» (دوستال، ۳، ۲۰۰۲).

### بازی، جایگاه و مفهوم آن در هرمنوتیک گادامر

هدف ایشان از مطرح کردن مفهوم "بازی" به چالش کشیدن هرگونه ذهن‌گرایی و عین‌گرایی در قلمرو هنر و به تبع آن در قلمرو فهم بود تا اتحاد میان سوژه و ابژه را در فرایند فهم ممکن سازد. گادامر این کار ارزشمند و شاید گران را به کمک واژه "بازی" محقق می‌سازد. بازی به تناسب متن در اندیشه گادامر به ترتیب game, spiel و play بکار رفته است.

گادامر اعتقاد دارد شخص تجربه‌گر تحت تاثیر تجربه هنری متحول می‌شود. یعنی تغییر و تحول سوژه رخ می‌دهد. و آنچه در تجربه هنری رخ می‌دهد شباهت زیادی به بازی دارد. ما در بازی محو شده و نحوه وجود بازی بر ما این اجازه را نمی‌دهد که همانند

1. Surprise

2. Lewis Edwin Hahn

3. Robert. g. Dostal



یک شی به بازی بنگریم و البته قواعد بازی هم ما را شی نمی کند و اینجاست که ابژه سازی نه از طرف ما و نه از طرف بازی ممکن نیست ولی آنچه رخ می دهد بازی هایی متنوع از سوی اشخاص است (Gadamer, 1988: 105). چون بازی ما برخاسته از روش خاصی نیست و اقتضای بازی است که رخداد گونه ای خاص از نمایش را پدید می آورد. در واقع بازی یعنی اجرای آنچه ابژه نیست بدست چیزی که سوژه نیست و اگر تاثیر و جدیت بازیگری مشاهده نشود از او بعنوان ضایع<sup>۱</sup> یاد می شود (همان). بازی چیزی بیش از آگاهی بازیگر است؛ همانطور هم زبان بیش از آگاهی سخنران است (همان) و اینسپهایمر شاگرد گادامر این مساله را اینگونه روشن می نماید. بازی زمانی وجود دارد که بازی (اجرا) می شود. بازی آمیختن سوژه با ابژه هاست. به طوری که نه سوژه ای هست و نه ابژه (سازی) هست. بازی ورای کنترل دقیق سوژه و ابژه رخ می دهد؛ یعنی بازی یگانه سازی سوژه با ابژه است.

وجود (قواعد) بازی در ذهن یا رفتار بازیگر نیست، بلکه بازیگر را به قلمروی خود می کشد و از روح خود سرشار می سازد. بازیگر، بازی را به عنوان واقعیتی می یابد که فراتر از اوست و قواعد بازی هم هویت خود را با بازی شدن و اجرا توسط غیر پیدا می کند (Ibid: 105-7).

### بسط کل در برخورد با جزء (تاثیر و تاثر جزء و کل در فرایند فهم)

فرم اصطلاحی است که گادامر برای نشان دادن تکرارپذیری هنر بکار می برد، ولی این نباید با تکرارپذیری و معنی عام آن اشتباه شود. تکرارپذیری اثر هنری در واقع کلیت اثر هنری را شامل می شود نه برخی عناصر آن را؛ فرم چیزی ابدی و ثابت قلمداد می شود (گادامر، ۱۹۹۴).

در اینجا گادامر از اصطلاح فستیوال (عید) کمک می گیرد و این کلمه بخوبی مراد گادامر را می رساند. گادامر می گوید: از یک نگاه عید از دوره ای به دوره ای دیگر دستخوش تغییر می شود، چرا که در هر دوره ای توسط افراد متفاوت و تحت شرایط خاص برگزار می شود؛ ولی این بدان معنا نیست که این عید را همان اعیاد سال های پیش ندانیم؛ گرچه هیچ کدام از این عیدهای برگزار شده مثل هم نیست، اما اصل و اساس آن همچنان باقی است (Gadamer, 1988: 121).

### فهم مانند تراژدی

مثال تراژدی گادامر هم در راستا و تکمیل "زمان و عنصر زیبایی"، "بازی" و سایر اصطلاحات اوست. گادامر حقیقت بازی و نمایش را در تراژدی می بیند. در زمان اجرای نمایش تماشاگر مجال دخالت پیدا نمی کند و فقط نظاره گر پایان آن تراژدی است (Ibid: 125). تراژدی در جایی بوقوع می پیوندد که مجازات بیش از جرم باشد<sup>۲</sup>. این ناهمخوانی عدم تناسب میان اراده و فرجام را نشان داده و حریف تقدیر نشدن را اشاره دارد. حقیقت تراژدی یعنی حقیقت نمایشی که فرد با یکی شدن با قهرمان داستان باعث واقع بینی وی می شود. در اینجا گادامر با مثال تراژدی بر محدودیت ها فهم اشاره دارد و فهم را مثل آن می داند. در تراژدی فرد با همزادپنداری با قهرمان، روحیه ای در تماشاگر یا خواننده ایجاد می شود که همیشه این روحیه قهرمانی ولو تسلیم تقدیر باشد، باعث مسرت است (Hicks, 2004). با توجه به موارد فوق می توان بر پرسشگری مشخصه هایی تعیین نمود اما قبل از آن تعدادی از پژوهش های نزدیک صورت گرفته در این زمینه – که صرفا پرسشگری و اندیشه گادامر است آورده می شود و پرسش حقیقی برآمده از اندیشه گادامر بعنوان پیام اصلی مقاله در نهایت آورده می شود.

قبل از پرداختن به پیام ضمنی و هدف اصلی این مقاله، مروری اجمالی به چند پژوهش نزدیک، می شود.

### مرور اجمالی به چند مقاله در این حوزه

در این زمینه یعنی پرسش و پرسشگری با مبنای فکری هانس گئورگ گادامر کارهای مشابه به مقاله حاضر صورت گرفته که اهم آنها به قرار زیر است:

<sup>۱</sup>. spoilsport

<sup>۲</sup>. در اینجا گادامر نشان می دهد که فهم هم مانند قهرمان تراژدی که خارج از اراده بیننده مجازات می شود، رخ می دهد.

## جدول ۱. تحقیقات انجام‌یافته در زمینه پرسش و پرسشگری با مبنای فکری گادامر

ردیف	عنوان	نویسنده و سال	روش	استلزامات (پیام)
۱	فهم، پرسش و کلاس درس از منظر گادامر: تبیینی پرسش محور از فرآیند تدریس	۱۳۹۵ نرگس سجادیه و همکاران	تحلیلی استنتاجی	معلم و شاگرد پرسشگرانی هستند که باید از ویژگی‌هایی چون گشودگی، جرأت ورزی، حقیقت‌جویی و حق‌پذیری برخوردار باشند.
۲	تبیین پرسشگری تربیتی مبتنی بر هرمنوتیک گادامر و نقد آن براساس آموزه‌های اسلامی	۱۳۹۶ مهدی سجادی و همکاران	تحلیلی استنتاجی	اصول تربیت پرسش محور مبتنی بر رویکرد گادامر عبارتند از: تعمق، تحقق گفتگو، وسعت نظر، مشارکت، ایجاد میل و طلب، توجه به عمل، توجه به تفاوت‌ها.
۳	هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن برای خودفهمی، دگرفهمی و باهم فهمی	۱۳۹۵ مسعود خنجرخانی و همکاران	تحلیلی استنتاجی	با این توضیح که خودفهمی با درک سنت خودی، دگرفهمی با شنیدن صدای غیر و در نهایت هم فهمی در قالب تعامل من و توهای پرسشگر (و خیرخواه) محقق می‌شود.
۴	افق امتزاج دیالکتیک، دیالوگ‌ها	واعظی و همکاران ۱۳۹۰	تحلیلی	مفسر برای حل مسائل امروزی خود به پرسشگری از متن میبرد و متن را به سخن در می‌آورد.
۵	رابطه فهم با دیالکتیک، تاریخ و زبان در هرمنوتیک فلسفی گادامر	محسن کدیور و همکاران ۱۳۸۵	توصیفی تحلیلی	با عواملی همچون سنت، افق، زبان، زمان، تاریخ، پیش‌داوری، دور هرمنوتیکی، کاربرد و غیره ارتباطی تنگاتنگ و جدا نشدنی دارد

با توجه به تحقیقات قبلی جا دارد فصل ممیز پرسشگری و شبه پرسشگری که هدف این پژوهش است در ادامه آورده شود.

## روش پژوهش

روش پژوهش تحلیلی استنتاجی از نوع پژوهش‌های کیفی است. در بخش تحلیل بعد از تبیین و تشریح اندیشه گادامر با تأکید بر موضوع فهم و جایگاه پرسشگری، و ارائه کلیت این اندیشه، پیام ضمنی و تلویحی این اندیشه برای عرصه تربیت خصوصاً مقوله پرسشگری اعتبار و استلزام شد. در واقع با تصور ایده ال پرسشگری در مسیر فهم، پرسشگری در عرصه تربیت و آموزش تصور شد و موانع این مهم در عرصه تربیت بیان شد.

## یافته‌ها و استلزامات

## تعلیم و تربیت و ویژگی‌های پرسش در اندیشه گادامر

گادامر تربیت را خود تربیتی می‌داند که با تعامل تاملی معنا دارد. ارتباط تعامل با تربیت خویشتن (Self-Education) اینگونه است که خود تربیتی بر خلاف ظاهر و برداشت اولیه، قرنطینه کردن خود نیست بلکه دیدن خود در آینه دیگری است (گادامر، ۲۰۰۱). که عکس آن منجر به انقطاع افراد از هم، بخصوص بین والدین و کودکان، حتی معلمین با فراگیران و سایر عناصر و ارگان نظام تربیتی است. پرسش در چنین مبنای فکری چه ویژگی‌هایی دارد.

**مداوم و بی‌گسست:** رخداد فهم در فرایندی بی پایان و بی وقفه است. فهم در بستر پرسشهایی پی در پی و بلافصل رخ می‌دهد.

**بنیادین:** با توجه به اینکه فهم در تعاملات تاملی یا غیر رخ می‌دهد، این غیر می‌تواند تمامی غیر خودها باشد اعم از هر متنی، هر فردی هر گروه یا مکتبی. وقتی غیر می‌تواند موضعی خارج از افکار و باورهای من داشته باشد، ملاحظه کاری و احتیاط در به چالش کشیدن باور و افکار دیگری معنایی ندارد

**ساختار شکن:** فهم پایان و غایتی ندارد. پس پرسش در قالب یا چارچوب یک موضع خاص مطرح نمی‌شود.

**مهار گریز:** گادامر سه حالت تعامل را مطرح می‌نماید. (۱) من و آن (۲) من و تو (۳) من و او... نوع اول نگاه ابزاری به غیر دارد که مورد تایید نیست. نوع دوم تو در مهار من است. نوع سوم تعامل دوطرفه و گفتگو آزاد با احترام به عاملیت غیر است. موضع برابر (من و تو). کسی در مهار دیگری نیست.

**زایا:** با رعایت پیش بایست‌ها در فهم، فهم هر دم در لباسی نو و متفاوتتر از قبل رخ می‌دهد. چون پرسش برای تولد حقیقتی مطرح است نه فهم حقیقتی که در پیش من یا غیر است.<sup>۱</sup>

**فرایندی:** پرسش‌ها بی‌انتهاست. چون جواب و حتی حقیقتی که از پیش برای غیر معلوم باشد نیست. اگر هم باشد موقتی است.

**تاملی:** پرسش منجر به تامل و تفکر نشود پرسش نیست.

**تعاملی:** پرسش یک سویه نیست. در واقع بگونه ای که پرسشگر و پاسخگو معلوم باشد. پرسش در جریانی رخ می‌دهد که مدام پرسشگر تغییر می‌کند و در یک فرایند یک فرد ممکن است بارها در جایگاه پاسخگر و پرسشگر قرار گیرد.<sup>۲</sup>

**حقیقی:** پرسش حقیقی پرسشی است که پرسشگر از جواب آن اطلاعی ندارد و به قصد روئت حقیقت پرسش می‌کند.

**تاثیر و تاثر همزمان بین طرفین:** هر دو من و تو هم تاثیر گذارند و هم تاثیر پذیر.

**ناهمخوان با پیش‌بینی:** ممکن است پاسخ حدسی داشته باشیم اما چون فهم رخداد است قابل پیش‌بینی نیست چون از روشمند نیست.

### ایدئولوژی و پرسشگری

ایدئولوژی طرز تفکر گروه خاص که انتخابی گزینشی از تاریخ داشته و بر اساس آن الان را تبیین و برای آینده و دیگران برنامه دارند (گوتک ۱۳۸۰). همچنین ایدئولوژیها در معنای امروزی آن متضمن تصویری از انسان مطلوب هستند و تمایل دارند تصویر جامعه و انسان آرمانی خود را در عمل نیز پیاده نمایند و برای تحقق بخشیدن به این آرمان از اهرمهای مختلف از جمله آموزش و پرورش کمک بگیرند. بنابراین، یکی از سوالهای مهمی که ذهن صاحب نظران برنامه درسی را همواره به خود مشغول کرده این است که آیا برنامه درسی، فارغ از گزینش‌های ارزشی و ایدئولوژیکی است یا کاملاً وابسته به آنهاست؟ در پاسخ به این سؤال، برخی صاحب نظران بر این باورند که علم، معرفتی جمعی درباره مفهومی کلی است. لذا، این مفاهیم عام و کلی نباید تحت تاثیر امیال ایدئولوژیک و سیاسی قرار گیرند. در حالی که، نظریه پردازان مکتب انتقادی و بسیاری از صاحب نظران برنامه درسی بر ماهیت ایدئولوژیک برنامه درسی تاکید می‌کنند.

### تعلیم و تربیت ایدئولوژی محور

به زعم گوتک (۱۳۸۰) ایدئولوژیها در بازآفرینی و طراحی انسان مطلوب به شدت به آموزش و پرورش وابسته اند. لزوم توجه به ایدئولوژی در تعلیم و تربیت را اپل در سال (۲۰۰۶) این گونه بیان میکند که «من در ۱۵ سال اخیر، همچون ژان آنیون (۲۰۰۵) بیشترین توجه خود را به نهضت‌های فرهنگی، اجتماعی و ایدئولوژیک معطوف نمودهام. چنین تاکید و تمرکز مهم است؛ زیرا، بدون توجه به حرکتهای اجتماعی، به هویت‌هایی که می‌آفرینند و به تعارض‌های مربوط به دانش رسمی که آنها را به وجود می‌آورند، نمی‌توانیم به طور جدی یا عمیق با گستره اعمال سیاسی که آن را تعلیم و تربیت می‌نمایم، مواجه شویم (باقوری، ۱۳۸۶).

بورديو (۱۹۹۹) در این رابطه می‌نویسد: «تحلیل ایدئولوژیک نقش مدرسه از آن جهت ضروری است که مدارس به واسطه تجربه‌های روزانه‌شان با دیگر سازمان‌های قدرتمند به طریقی که اغلب پنهان و پیچیده هستند - به خصوص نهادهای قدرت مرتبط هستند. بر این اساس، ایدئولوژی به ویژه ایدئولوژی گروه مسلط، دارای اثرات مستقیمی بر آموزش و پرورش خاصه نظام آموزشی است» (اپل، ۳، ۲۰۰۴). در این خصوص، هایک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نیز متذکر می‌شود که ایدئولوژیها در رویارویی با برنامه درسی به دو شکل عمل می‌کنند. برخی ایدئولوژیها، نظیر ایدئولوژیهای تمامیت خواه به صورت آشکار در برنامه درسی مدارس وارد می‌شوند؛ اما

<sup>۱</sup>. در هرمنوتیک فلسفی، حرکت فهم از آنچه مبهم است، به سوی وضوح و صراحت صورت می‌گیرد (اشمیت، ۱۳۹۵).

<sup>۲</sup>. صفت بارز و مهم فهم همواره در درون مجموعه‌ای از نسبت‌ها و روابط قبلا تاویل شده است (پالمر، ۱۳۹۶: ۱۴۵).

<sup>۳</sup>. Apple

<sup>۴</sup>. Hicks, D.

برخی ایدئولوژی‌ها نظیر لیبرالیسم بیشتر هدف افناعتی خود را بر برنامه درسی پنهان مدارس تحمیل می‌کند. بنابراین، برنامه درسی عرصه تقابل و رویارویی ایدئولوژی‌هاست.

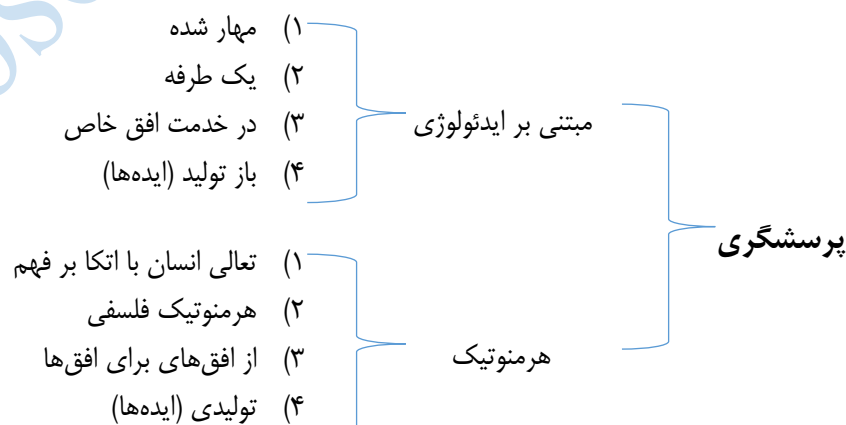
ایدئولوژی، تعیین اهداف آموزشی تا تعیین محتوا و ارزشیابی برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و وظیفه عقل سلیم و نقاد است که آنها را در برنامه شناسایی کند (کارر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱).

### ویژگی‌های پرسش و پرسشگری

- متن مشخص: پرسش جهت فهم پیام متن است. و معنایی ثابت دارد که باید بدان رسید. غایت تحول مخاطب متن، پیام متن است و متن هم غیر قابل تغییر است.
- هدف مشخص: جایی است که از در مانیفست‌ها نوشته شده است.
- مهارگری و مهارشدگی: مهار توسط بینانیه کلی یا فرد مجری آن مانیفست رخ می‌دهد و تعاملات شکل مهارگشتکی و مهارگری دارد.
- پرسش در روش تحقق نه مبانی و اهداف. پرسش تا جایی مجاز است که به تحقق اهداف کمک نماید.
- پاسخ معین: پاسخ معینی وجود دارد که باید آن را دانست.
- پرسشگر معین: پرسش‌های مری شبه پرسش هستند چون پاسخ آنها را می‌داند و هدف محک و ارزیابی میزان یادگیری متن مورد نظر است.
- پاسخ‌های معین. پاسخ در متن و در نزد مری است. متری باید سعی نماید آن را بیاموزد.
- حدود و ثغور: دایره پرسش‌ها معین است.

در کل می‌توان اینگونه تفاوت تربیت مبتنی بر ایدئولوژی با تربیت برآمده از هرمنوتیک فلسفی ترسیم نمود.

#### نمودار ۱. تفاوت پرسشگری مبتنی بر ایدئولوژی با تربیت برآمده از هرمنوتیک فلسفی



### نتیجه‌گیری

اگر بپذیریم که پرسشگری در سیستم آموزشی مورد توجه، تاکید و مورد قبول است، می‌توان درباره این مهم در آن بستر سخن گفت. ظاهراً سیستمی نمی‌توان یافت - حداقل در ظاهر - که پرسشگری را رد نمایند اما واقعیت آن است که این واژه در معنا و عمل و در میان گروه‌ها و سیستم‌ها متفاوت درک و اجرا می‌شود. با تامل در معنا پرسشگری در فلسفه و خصوصاً در هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر، پرسشی که در فرایند تعامل ناملی و بصورت سئوالات بنیادین رخ ندهد سؤال و پرسش‌گری حقیقی نیست. در واقع پرسش تحول‌آفرین است. تحول هم در مبانی، در اهداف و روش؛ اما در ایدئولوژی پرسش جهت فهم اندیشه‌های

<sup>1</sup>. Carr, A. W.

گروه مسلط یا همان مانیفست آن ایدئولوژی است. در واقع پرسش‌ها در خدمت درک معنایی که مانیفست‌ان ایدئولوژی گنجانده شده. پیرس تا بدانی که مانیفست ما چه می‌باشد. اما در هرمنوتیک فلسفی مانیفستی هم باشد موقت است زیرا پرسشگران همیشه وجود دارند و مانیفست‌ها و ایده‌ها مدام در حال شدن است. جایگاه پرسشگر و پاسخگو بصورت مداوم عوض می‌شود. پرسش حق طرفین است و تحول‌آفرین؛ پس اگر پرسش‌ها مداوم بی‌گسست، بینادین، ساختارشکن، مهارگریز، موضع برابری (من و تو)، زایا، فرایندی، تاملی، تعاملی، تاثیر و تار همزمان بین طرفین، ناهمخوان با پیش بینی نباشند شبه پرسش حساب می‌شوند نه پرسش واقعی.

کلاس درسی مبتنی بر این اندیشه، کلاسی زایا می‌باشد. افق فراگیر، افق محتوا، افق مربی در تعاملی تاملی و در فرایند پرسشگری خود را نمایان می‌کنند و در فرایند پرسشگرانه هم بر غیر تاثیر می‌گذارد و همزمان متاثر می‌شوند. تغییر در افق فراگیران، در مربی، و حتی محتوای درسی رخ می‌دهد. البته تعامل زنده و پویایی چند وجهی در این نوع کلاس وجود دارد. تعامل مربی متربی، تعامل مربی و محتوا، تعامل محتوا با متربی و متربی با متربی رخ می‌دهد. پس افق متربی که قابل تغییر است، افق مربی و حتی محتوا نیز موقت و قابل تغییر است. چون از پرسش بری نیست. و پرسشگری مدنظر عامل تغییر است. ممکن است سوال شود پس اهداف، محتوا و روش‌هایی تعیین شده از ساختار و سیستم آموزشی و اطلاعات معلم ارزشی ندارد. جواب این است که بسیار هم با ارزش است اما چون در معرض افق‌های دیگر و پرسشگری واقعی است پس آنهم زایا، تعدیل و اصلاح شونده است.

رکود افکار مربی، محتوا و حتی اهداف آموزشی حاکی از استیلا‌ی شبه پرسشگری است. در این بستر نهایت تربیت رخ داده انتقال افق مربی و محتواست. از انجایی این انتقال صددرصدی نیست، در بهترین حالت محتوایی همچون محتوا قبلی و مربیانی همچون مربیان قبلی شکل می‌گیرد و این نشانگر حضور شبه پرسشگری در سیستم تربیتی است.

## منابع

- اشمیت، لارنس کندی. (۱۳۹۶). مقدمه‌ای بر فهم هرمنوتیک، ترجمه بهنام خداپناه، تهران: نشر ققنوس.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۶). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: نشر علم.
- پالمر، ریچارد. (۱۳۹۶). علم هرمنوتیک، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی، تهران: نشر ققنوس.
- خنجرخانی و همکاران. (۱۳۹۵). هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن برای خودفهمی، دگرفهمی و باهم فهمی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۲۶(۲): ۵-۲۰.
- سجادی، مهدی. (۱۳۹۳). تبیین پرسشگری تربیتی مبتنی بر هرمنوتیک گادامر و نقد آن براساس آموزه‌های اسلامی. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- سجادی، نرگس و همکاران. (۱۳۹۵). فهم، پرسش و کلاس درس از منظر گادامر: تبیینی پرسش محور از فرایند تدریس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۲۶(۲): ۴۱-۶۲.
- طاهری، رضا (۱۳۸۹). زیباشناسی در هرمنوتیک فلسفی گادامر، تهران: نگاه معاصر.
- فرهادپور، مراد. (۱۳۷۱). عقل افسرده: نکاتی درباره وبر و ماندارین‌های آلمانی. فرهنگ. ۱۲: ۱۷۲-۱۱۳.
- کدیور، محسن و همکاران. (۱۳۸۵). رابطه فهم با دیالکتیک، تاریخ و زبان در هرمنوتیک فلسفی گادامر. مطالعات فرهنگی. ۱۳۸۱(۳۹): ۱۰۳-۱۲۲.
- گوتک، جرالده. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.
- نیک‌نشان، شقایق و همکاران. (۱۳۹۱). ایدئولوژی مبانی برای عملکرد آموزش و پرورش: مقایسه پیامدهای ایدئولوژی لیبرال دموکراسی و نئولیبرالیسم بر تعلیم و تربیت در کشورهای غربی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۱۲): ۱۱۷-۱۱۳.
- هایدگر، مارتین. (۱۳۹۸). چه باشد آن چه خوانندش تفکر؟ ترجمه سیاوش جمادی، تهران: نشر ققنوس.
- واعظی، اصغر و همکاران. (۱۳۹۰). افق امتزاج دیالکتیک، دیالوگ‌ها. پژوهش‌نامه علوم انسانی. ۱(۶۲): ۱۸۹-۲۱۴.

## Reference

- Apple, M. (2001). Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4): 409-423.
- Bagheri, Khosrow. (2007). *New Perspectives in the Philosophy of Education*. Tehran: Nasher Alam. (in persian)
- Carr, A. W. (1998). The Changing American College Student: thirty-year trends, *The Review of Higher Education*, 21(2): 115-135.
- Dostal, R. (2002). *The Cambridge Companion of Gadamer*. Cambridge. CUP.
- Farhadpour, Murad. (1992). Depressed Intellect: notes about Weber and German mandarins. *Culture*. No. 12: 113-172. (in persian)
- Gadamer, H. G. (2001). Education is Self-Education. Translated by John Cleary and Padraig Hogan. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4): 529-538.
- Gadamer, H. G. (1994). *What is Truth? Hermeneutics and Truth*, Brice Wachter hauser. Evanston: Northwestern University Press
- Gadamer, H. G. (1988). *Truth and method*. (J. weinsheimer & D. G. marshal. Trans). New York: The Continuum Publishing Company.
- Gotek, Gerald. (2004). *Philosophical and Ideological Perspective and Education*. Translated by MohammadJafar Pak Seresht, Tehran. Samt. (in persian)
- Hahn, L. E. (1997). *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*. The Library of Living philosophers.
- Heidegger, Martin. (2019). *What Is It Called Thinking?* Translated by Siavash Jamadi, Tehran: Qoqnoos Publications. (in persian)
- Hicks, D. (2004). *Radical Education, S. Ward Education Studies: A student's guide*. London: Routledge Falmer
- Kadivar, Mohsen; et al. (2015). The relationship of understanding with dialectics, history and language in Gadamer's philosophical hermeneutics. *Cultural Studies*. 1381(39): 103-122. (in persian)
- Khanjarkhani, Massoud; et al. (2015). Gadamer's philosophical hermeneutics and its implications for self-understanding, inter-understanding and mutual understanding. *Journal of Research on the Foundation of Education*. 6(2): 5-20. (in persian)
- Nik Neshan, Shaghayegh; et al. (2012). Ideology as a basis for the performance of education and training: comparing the consequences of the ideology of liberal democracy and neoliberalism on education and training in Western countries. *Journal of Research on the Foundation of Education*, 2(12): 113-117. (in persian)
- Palmer, Richard A. (2017). *Hermeneutics Science*, Translated by Mohammad Saeed Hanaei Kashani, Tehran: Hermes Publications. (in persian)
- Plato. (1952). *Theatetus Sophist*. (H. N. Fowler .Trans). London: Harvard University Press
- Sajjadi, Mehdi. (2013). Explanation of educational questioning based on Gadamer's hermeneutics and its criticism based on Islamic teachings. *PhD Thesis, Tarbiat Modares University*, (in persian)
- Sajjadih, Narges; et al. (2015). Understanding, questioning and the classroom from Gadamer's perspective: a question-based explanation of the teaching process. *Journal of Research on the Foundation of Education*. 6(2): 41-62. (in persian)
- Schmidt, Lawrence Kandy. (2016). *Introduction to the Understanding of Hermeneutics*, translated by Behnam Khodapanah, Tehran: Qoqnoos Publication. (in persian)
- Taheri, Reza. (2010). *Aesthetics in Gadamer's Philosophical Hermeneutics*, Tehran. Neghah-E-Moaser. (in persian)
- Vaezi Asghar; et al. (2010). The horizon of dialectical fusion, dialogue. *Humanities Research Paper*. 62(1): 189-214. (in persian)
- Vessey, D. (2008). The Method of Question and Answer as a Principle of Charity in Gadamer's Hermeneutics. *Journal of Philosophical Investigations*. 51(203): 1-18.