

مطالعه کیفی نقش پیش فهم در یادگیری بر پایه رویکرد گادامر

معصومه بیات^{۱*}

۱. استادیار، گروه فلسفه، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

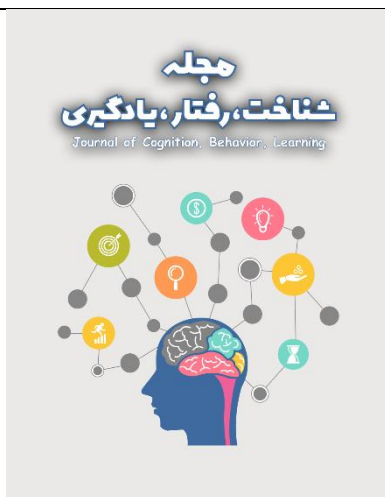
* ایمیل نویسنده مسئول: ma.bayat@cfu.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۲۷

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۰۶



شیوه استناددهی: بیات، معصومه. (۱۴۰۵). مطالعه کیفی نقش پیش فهم در یادگیری بر پایه رویکرد گادامر. *شناخت، رفتار، یادگیری* ۳(۵)، ۱-۱۴.

چکیده

هدف این پژوهش تبیین نقش پیش فهم در فرآیند یادگیری بر اساس هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر و بررسی چگونگی تأثیر پیش فهم، پیش داوری و امتزاج افق ها بر شکل گیری یادگیری معنادار بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و مبتنی بر هرمنوتیک فلسفی انجام شد. مشارکت کنندگان شامل ۱۸ نفر از اعضای هیئت علمی و دانشجویان دکتری رشته های فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و علوم تربیتی از دانشگاه های شهر تهران بودند که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته عمیق و تحلیل اسناد و متون مرتبط با هرمنوتیک فلسفی گردآوری شدند. تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تفسیری و بر پایه اصول دایره هرمنوتیکی انجام شد. برای افزایش اعتبار یافته ها از بازبینی مشارکت کنندگان، مقایسه مستمر داده ها و بررسی همپایان علمی استفاده گردید. تحلیل داده ها به شناسایی سه مضمون اصلی شامل «جایگاه پیش فهم در ساختار وجودی یادگیری»، «نقش پیش داوری در یادگیری انتقادی» و «امتزاج افق ها به مثابه یادگیری معنادار» منجر شد. نتایج نشان داد که یادگیرندگان هیچ گاه بدون پیش زمینه های ذهنی، فرهنگی و تاریخی وارد فرآیند یادگیری نمی شوند و پیش فهم به عنوان نقطه آغاز هرگونه فهم عمل می کند. همچنین مشخص شد که پیش داوری ها نه مانع شناخت، بلکه شرط امکان فهم هستند و یادگیری انتقادی زمانی شکل می گیرد که فرد بتواند پیش فرض های خود را آگاهانه مورد بازاندیشی و ارزیابی قرار دهد. یافته ها همچنین بیانگر آن بود که یادگیری معنادار در نتیجه تعامل میان افق های معنایی پیشین و معناهای جدید رخ می دهد و از طریق گفت و گو، پرسشگری و مواجهه با دیدگاه های متفاوت به گسترش افق فهم منجر می شود. نتایج پژوهش نشان داد که یادگیری از منظر گادامر فرایندی تفسیری، تاریخی و گفت و گومحور است که در آن پیش فهم، پیش داوری و امتزاج افق ها نقش اساسی ایفا می کنند. پیش فهم نه مانعی برای یادگیری بلکه بنیان اولیه فهم محسوب می شود و یادگیری عمیق زمانی تحقق می یابد که فرد بتواند افق های معنایی خود را در تعامل با معناهای جدید بازسازی و گسترش دهد. بر این اساس، توجه به نقش پیش فهم می تواند مبنای نظری مناسبی برای طراحی رویکردهای آموزشی مبتنی بر تأمل، گفت و گو و یادگیری معنادار فراهم آورد.

کلیدواژه ها: پیش فهم، یادگیری، هرمنوتیک فلسفی، هانس گئورگ گادامر، پیش داوری، امتزاج افق ها، یادگیری معنادار، فهم تفسیری.

Cognition, Behavior, Learning

A Qualitative Study of the Role of Pre-understanding in Learning Based on Gadamer's Approach

Masoumeh Bayat¹

1. Assistant Professor, Department of Philosophy, Farhangian University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: ma.bayat@cfu.ac.ir

Submit Date: 2025-12-27

Revise Date: 2026-04-16

Accept Date: 2026-05-08

Publish Date: 2026-12-06

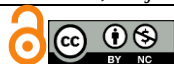
Abstract

The purpose of this study was to explain the role of pre-understanding in the learning process based on Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics and to examine how pre-understanding, prejudice, and the fusion of horizons contribute to meaningful learning. This study employed a qualitative design grounded in philosophical hermeneutics. Participants included 18 faculty members and doctoral students in philosophy, philosophy of education, and educational sciences from universities in Tehran, selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured in-depth interviews and analysis of relevant hermeneutic texts and documents. Data analysis was conducted using interpretive thematic analysis guided by the principles of the hermeneutic circle. To enhance trustworthiness, participant validation, peer review, and constant comparative analysis were applied throughout the research process. The analysis resulted in three major themes: "the place of pre-understanding in the existential structure of learning," "the role of prejudice in critical learning," and "the fusion of horizons as meaningful learning." Findings indicated that learners never enter the learning process without prior mental, cultural, and historical backgrounds, and that pre-understanding functions as the starting point of all understanding. The results further demonstrated that prejudices are not obstacles to knowledge but conditions that make understanding possible. Critical learning occurs when individuals consciously reflect upon and reassess their assumptions. Moreover, meaningful learning emerges through the interaction between existing horizons of meaning and new experiences, whereby dialogue, questioning, and engagement with alternative perspectives facilitate the expansion of understanding. The findings revealed that learning, from a Gadamerian perspective, is an interpretive, historical, and dialogical process in which pre-understanding, prejudice, and the fusion of horizons play fundamental roles. Pre-understanding is not a barrier to learning but the foundational condition of understanding. Deep learning occurs when learners reconstruct and expand their horizons of meaning through engagement with new perspectives. Therefore, recognizing the role of pre-understanding provides a valuable theoretical foundation for designing educational approaches centered on dialogue, reflection, and meaningful learning.

Keywords: *Pre-understanding, Learning, Philosophical Hermeneutics, Hans-Georg Gadamer, Prejudice, Fusion of Horizons, Meaningful Learning, Interpretive Understanding.*



How to cite: Bayat, M. (2026). A Qualitative Study of the Role of Pre-understanding in Learning Based on Gadamer's Approach. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(5), 1-14.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

فهم و یادگیری از بنیادی‌ترین فرایندهای انسانی هستند که همواره در کانون توجه فیلسوفان، روان‌شناسان، نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت و پژوهشگران علوم انسانی قرار داشته‌اند. با وجود گسترش نظریه‌های شناختی و سازنده‌گرایانه در تبیین یادگیری، همچنان پرسش‌های بنیادینی درباره چگونگی شکل‌گیری معنا، نقش پیش‌فرض‌های ذهنی در فهم، و نحوه تعامل انسان با جهان پیرامون باقی مانده است. در دهه‌های اخیر، رویکردهای هرمنوتیکی و پدیدارشناختی تلاش کرده‌اند تا فراتر از تبیین‌های صرفاً شناختی، ابعاد وجودی، تاریخی و تفسیری یادگیری را روشن سازند. در این میان، هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر به عنوان یکی از تأثیرگذارترین رویکردهای فلسفی معاصر، فهم را نه محصول یک فرایند مکانیکی و عینی، بلکه نتیجه تعامل پویا میان انسان، سنت، زبان و تجربه زیسته معرفی می‌کند (Albrecht & Albrecht, 2024; Latumahina & Sudarmanto, 2024).

گادامر با نقد دیدگاه‌های پوزیتیویستی و عینیت‌گرایانه، استدلال می‌کند که هیچ فهمی از نقطه‌ای خنثی و فارغ از پیش‌فرض آغاز نمی‌شود. انسان همواره در افقی از سنت‌ها، ارزش‌ها، باورها و تجربه‌های پیشین قرار دارد و همین افق‌ها چارچوب اولیه مواجهه او با جهان را شکل می‌دهند. از این منظر، پیش‌فهم نه مانعی بر سر راه شناخت، بلکه شرط امکان هرگونه فهم و یادگیری است. این برداشت، تحول مهمی در نگرش به فرایندهای آموزشی ایجاد کرده و موجب شده است که یادگیری به عنوان پدیده‌ای تفسیری و تاریخی مورد توجه قرار گیرد (Corcoran & Cook, 2022; McWhorter, 2021).

مطالعات معاصر در حوزه هرمنوتیک نشان داده‌اند که مفهوم پیش‌فهم از مهم‌ترین مؤلفه‌های شکل‌گیری معنا در تعاملات انسانی است. پژوهشگران بر این باورند که فهم نه از طریق حذف پیش‌فرض‌ها، بلکه از طریق آگاهی نسبت به آن‌ها و بازنگری مداوم در آن‌ها تحقق می‌یابد. از این رو، یادگیری زمانی عمیق و معنادار خواهد بود که فرد بتواند افق‌های پیشین خود را در مواجهه با افق‌های جدید مورد بازاندیشی قرار دهد و به بازسازی ساختارهای فهم خویش بپردازد (Landström, 2022; Pertierra, 2021).

یکی از مفاهیم کلیدی در اندیشه گادامر، امتزاج افق‌ها است. این مفهوم بیان می‌کند که فهم زمانی رخ می‌دهد که افق معنایی فرد با افق معنایی دیگری، متن یا پدیده مورد مطالعه در تعامل قرار گیرد و افقی گسترده‌تر شکل بگیرد. در این فرایند، فرد نه تنها اطلاعات جدیدی کسب می‌کند، بلکه ساختارهای معنایی پیشین او نیز دچار تحول می‌شوند. بدین ترتیب، یادگیری صرفاً انتقال دانش نیست، بلکه نوعی دگرگونی در افق فهم انسان محسوب می‌شود (Pertierra, 2021; Sigurðsson, 2023).

در حوزه تعلیم و تربیت، توجه به ابعاد هرمنوتیکی یادگیری اهمیت روزافزونی یافته است. بسیاری از پژوهشگران معتقدند که نظام‌های آموزشی سنتی با تمرکز بیش از حد بر انتقال اطلاعات، از نقش فعال یادگیرنده در ساخت معنا غفلت کرده‌اند. در مقابل، رویکردهای مبتنی بر هرمنوتیک بر گفت‌وگو، تأمل، تفسیر و مشارکت فعال فراگیران تأکید دارند و یادگیری را فرایندی می‌دانند که در بستر تعاملات انسانی و فرهنگی تحقق می‌یابد (Esterson, 2021; Nikolaidis, 2021).

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه فلسفه آموزش نیز نشان داده‌اند که درک صحیح از مفهوم تفسیر می‌تواند به بازاندیشی در اهداف و روش‌های آموزشی منجر شود. از منظر دیویی و مفسران معاصر اندیشه او، یادگیری زمانی اثربخش است که دانش‌آموز بتواند میان تجربیات گذشته و موقعیت‌های جدید پیوند برقرار کند. این دیدگاه با رویکرد گادامری همسویی قابل توجهی دارد؛ زیرا هر دو بر نقش تجربه پیشین در شکل‌گیری فهم تأکید می‌کنند (Hutchinson, 2022; Nikolaidis, 2021).

در سال‌های اخیر، مطالعات متعددی به کاربرد هرمنوتیک فلسفی در حوزه‌های مختلف علمی پرداخته‌اند. برای مثال، پژوهش‌هایی در علوم سلامت و پرستاری نشان داده‌اند که فهم موقعیت‌های انسانی بدون توجه به پیش‌فهم پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نیست و هرگونه تفسیر در بستری تاریخی و فرهنگی شکل می‌گیرد (Corcoran & Cook, 2022; Ray & Locsin, 2023). همچنین در حوزه آموزش

متخصصان سلامت روان نیز تأکید شده است که شکل‌گیری قضاوت حرفه‌ای و یادگیری عمیق به شدت تحت تأثیر افق‌های تفسیری افراد قرار دارد (McWhorter, 2021).

افزون بر این، مطالعات پدیدارشناختی معاصر بر نقش دیگری، تفاوت و تجربه زیسته در تحول فهم تأکید کرده‌اند. ماتینگلی نشان می‌دهد که مواجهه با دیگری می‌تواند موجب بازنگری در هویت، باورها و افق‌های معنایی افراد شود و از این طریق زمینه یادگیری و تحول را فراهم آورد (Mattingly, 2022, 2024). این دیدگاه با مفهوم امتزاج افق‌ها در اندیشه گادامر هم‌راستا بوده و بر نقش تعامل و گفت‌وگو در شکل‌گیری فهم تأکید دارد.

گفت‌وگو در اندیشه گادامر جایگاهی محوری دارد. فهم از نظر او محصول گفت‌وگویی زنده میان مفسر و موضوع فهم است. این گفت‌وگو می‌تواند میان افراد، میان انسان و متن، یا حتی میان سنت‌های مختلف شکل گیرد. پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که فرایندهای گفت‌وگومحور، زمینه‌ساز یادگیری عمیق‌تر و دستیابی به توافقات بین‌ذهنی هستند (Eller, 2023; Lambek, 2024). از این منظر، آموزش مؤثر نیازمند فراهم کردن بستری برای گفت‌وگو، پرسشگری و تعامل میان افق‌های مختلف معنایی است.

در کنار مفهوم گفت‌وگو، مسئله پرسش نیز در هرمنوتیک جایگاه ویژه‌ای دارد. برخی پژوهشگران معتقدند که فهم واقعی زمانی آغاز می‌شود که فرد بتواند پرسش‌های بنیادین خود را آشکار کند و در مواجهه با موضوع مورد مطالعه به بازاندیشی بپردازد. پرسشگری نه تنها آغاز فرایند یادگیری است، بلکه مسیر تحول افق‌های فهم را نیز تعیین می‌کند (Dickman, 2021). در واقع، یادگیری هرمنوتیکی بیش از آنکه مبتنی بر پاسخ‌های نهایی باشد، بر گشودگی نسبت به پرسش‌های جدید استوار است.

مفهوم گشودگی هرمنوتیکی نیز از دیگر عناصر مهم در اندیشه گادامر است. گشودگی به معنای آمادگی برای شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و پذیرش امکان تغییر در افق‌های فکری خویش است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نبود این گشودگی می‌تواند به نوعی جهل هرمنوتیکی منجر شود که مانع فهم و یادگیری می‌گردد (Landström, 2022). بنابراین، یادگیری معنادار مستلزم نوعی فروتنی معرفتی و آمادگی برای بازنگری در باورهای پیشین است.

همچنین در مطالعات مربوط به ترجمه، فرهنگ و ارتباطات بین‌فرهنگی نیز تأکید شده است که فهم همواره نتیجه تعامل میان افق‌های متفاوت معنایی است. در این حوزه‌ها، میراث گادامری به عنوان چارچوبی نظری برای تبیین چگونگی انتقال معنا و شکل‌گیری فهم مشترک مورد استفاده قرار گرفته است (Piecychna, 2021; Sigurðsson, 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که مفهوم پیش‌فهم تنها محدود به حوزه فلسفه نیست، بلکه در تمامی فرایندهای ارتباطی و آموزشی نقش بنیادی ایفا می‌کند.

از منظر روش‌شناختی نیز توجه به پیش‌فهم اهمیت فراوانی دارد. پژوهشگران کیفی بارها تأکید کرده‌اند که پیش‌فهم پژوهشگر می‌تواند هم فرصت و هم چالش محسوب شود. آگاهی نسبت به پیش‌فهم‌ها و مدیریت آن‌ها موجب افزایش اعتبار تفسیرها و غنای یافته‌ها می‌شود (Alhazmi & Kaufmann, 2022; Palmér et al., 2022). به همین دلیل، در پژوهش‌های هرمنوتیکی بازاندیشی مستمر نسبت به پیش‌فرض‌ها بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند تحقیق به شمار می‌آید.

مطالعات مرتبط با هویت، تجربه‌های آسیب‌زا و فرایندهای اجتماعی نیز نشان داده‌اند که معنا و فهم در بستر روایت‌های فردی و جمعی شکل می‌گیرد و افراد از طریق بازتفسیر تجربه‌های خود به یادگیری و تحول دست می‌یابند (Pitcho-Prelorentzos et al., 2022). چنین یافته‌هایی مؤید این دیدگاه هستند که یادگیری صرفاً فرایندی شناختی نیست، بلکه تجربه‌ای وجودی و تفسیری است.

در حوزه سازمان‌ها و یادگیری جمعی نیز رویکردهای تفسیری اهمیت روزافزونی یافته‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تولید دانش در سازمان‌ها بیش از آنکه حاصل انتقال اطلاعات باشد، نتیجه گفت‌وگو، مشارکت و تفسیر مشترک افراد است (Song, 2023; Stowell, 2021). همچنین استفاده از کارگاه‌های مشارکتی به عنوان روش پژوهش، اهمیت شکل‌گیری معنا در تعاملات انسانی را برجسته ساخته است (Trettin et al., 2025).

علاوه بر این، برخی متفکران معاصر با بازخوانی سنت‌های فلسفی شرقی و غربی نشان داده‌اند که فهم همواره پدیده‌ای رابطه‌ای، پویا و مبتنی بر تعامل است و نمی‌توان آن را به فرایندهای صرفاً ذهنی تقلیل داد (Ames, 2023). چنین دیدگاهی با بنیان‌های هرمنوتیک فلسفی گادامر همسو است و بر اهمیت بسترهای فرهنگی و تاریخی در شکل‌گیری معنا تأکید می‌کند.

با وجود گسترش مطالعات مرتبط با هرمنوتیک فلسفی و کاربردهای آن در حوزه‌های مختلف، همچنان بررسی نقش پیش‌فهم در فرایند یادگیری، به ویژه در چارچوب نظری گادامر، نیازمند تبیین عمیق‌تر و نظام‌مندتری است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش پیش‌فهم در یادگیری بر پایه رویکرد هرمنوتیک فلسفی گادامر و بررسی ابعاد تفسیری، تاریخی و گفت‌وگویی این فرایند انجام شده است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و مبتنی بر روش تحلیل تفسیری-فلسفی انجام شد. چارچوب نظری تحقیق بر هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر استوار بود و هدف آن تبیین نقش پیش‌فهم در فرایند یادگیری و فهم انسانی از منظر هرمنوتیکی بود. در این مطالعه، به جای نمونه‌گیری آماری متعارف، از نمونه‌گیری هدفمند نظری استفاده شد و مشارکت‌کنندگان شامل ۱۸ نفر از اعضای هیئت علمی و دانشجویان دوره دکتری رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت، علوم تربیتی و فلسفه در دانشگاه‌های شهر تهران بودند که به دلیل آشنایی تخصصی با مباحث هرمنوتیک، فلسفه آموزش و نظریه‌های یادگیری انتخاب شدند. معیار ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد در حوزه‌های مرتبط، سابقه تدریس یا پژوهش در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت و آشنایی با اندیشه‌های هرمنوتیکی بود. فرایند گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت با ۱۸ مشارکت‌کننده اشباع مفهومی حاصل شد. تمرکز اصلی پژوهش بر واکاوی دیدگاه‌های تخصصی پیرامون مفهوم پیش‌فهم، جایگاه آن در فرایند یادگیری، ارتباط آن با پیش‌داوری‌ها، امتزاج افق‌ها و دلالت‌های آموزشی ناشی از این مفاهیم بود.

داده‌های پژوهش از طریق دو منبع اصلی گردآوری شد. نخست، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق با مشارکت‌کنندگان که بر مبنای ادبیات نظری هرمنوتیک فلسفی و مفاهیم بنیادین اندیشه گادامر طراحی شده بود. سوالات مصاحبه حول محورهایی نظیر نقش دانش پیشین در یادگیری، تأثیر پیش‌داوری‌ها بر فرایند فهم، نحوه مواجهه یادگیرنده با مفاهیم جدید، امکان تحول افق‌های معنایی و جایگاه گفت‌وگو در یادگیری سامان یافت. برای تأمین روایی محتوایی، راهنمای مصاحبه در اختیار سه نفر از متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت و روش تحقیق کیفی قرار گرفت و پس از دریافت بازخوردهای تخصصی اصلاح شد. همچنین به منظور افزایش قابلیت اعتماد داده‌ها، مصاحبه‌ها ضبط، پیاده‌سازی و توسط مشارکت‌کنندگان بازبینی شدند.

منبع دوم گردآوری داده‌ها، تحلیل اسنادی و متون نظری مرتبط با هرمنوتیک فلسفی بود. در این بخش، آثار اصلی هانس گئورگ گادامر به‌ویژه کتاب «حقیقت و روش» و همچنین منابع معتبر مرتبط با هرمنوتیک فلسفی، نظریه‌های یادگیری تفسیری، مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت و پژوهش‌های مرتبط با مفهوم پیش‌فهم مورد بررسی قرار گرفتند. انتخاب منابع بر اساس اعتبار علمی، ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش و نقش آن‌ها در تبیین مفاهیم محوری پژوهش صورت گرفت. تحلیل هم‌زمان داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و متون نظری امکان دستیابی به درکی عمیق‌تر از ابعاد مختلف نقش پیش‌فهم در یادگیری را فراهم ساخت.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تفسیری و با الهام از اصول هرمنوتیک فلسفی گادامر انجام شد. فرایند تحلیل از مطالعه مکرر متن مصاحبه‌ها و اسناد آغاز گردید و سپس واحدهای معنایی مرتبط با مفهوم پیش‌فهم، فهم، یادگیری، پیش‌داوری، افق فهم و امتزاج افق‌ها استخراج شدند. در مرحله بعد، کدهای اولیه شکل گرفتند و بر اساس شباهت‌های مفهومی در قالب مضامین فرعی و مضامین اصلی سازمان‌دهی شدند. تحلیل داده‌ها مبتنی بر حرکت مستمر میان جزء و کل و مطابق با اصل دایره هرمنوتیکی انجام شد؛ به این معنا که هر بخش از داده‌ها در پرتو فهم کلی پژوهش تفسیر شد و در عین حال فهم کلی نیز به طور مستمر در مواجهه با داده‌های جدید بازنگری گردید. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از راهبردهای بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی هم‌تایان علمی و مقایسه مستمر داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش، ۱۸ نفر از اعضای هیئت علمی و دانشجویان دوره دکتری رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت، علوم تربیتی و فلسفه از دانشگاه‌های مختلف شهر تهران مشارکت داشتند. از میان مشارکت‌کنندگان، ۱۰ نفر (۵۵,۵۶ درصد) مرد و ۸ نفر (۴۴,۴۴ درصد) زن بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان بین ۳۱ تا ۵۸ سال قرار داشت و میانگین سنی آنان ۴۲,۸۳ سال بود. از نظر سطح تحصیلات، ۱۱ نفر دارای مدرک دکتری و ۷ نفر دانشجوی دوره دکتری بودند. همچنین سابقه فعالیت آموزشی و پژوهشی آنان در حوزه فلسفه، علوم تربیتی و مطالعات هرمنوتیکی بین ۶ تا ۲۷ سال متغیر بود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که تمامی مشارکت‌کنندگان تجربه مواجهه نظری یا عملی با مباحث مرتبط با فهم، تفسیر، یادگیری و هرمنوتیک را داشته‌اند و همین امر موجب غنای داده‌های گردآوری شده گردید.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی نقش پیش‌فهم در یادگیری بر پایه رویکرد گادامر

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفهوم محوری	نمونه کدهای استخراج شده
جایگاه پیش‌فهم در وجودی یادگیری	ساختار دانش پیشین به عنوان نقطه آغاز فهم	یادگیری بدون پیش‌زمینه ذهنی امکان‌پذیر نیست	آغاز فهم از افق قبلی، وابستگی ادراک به تجربه، نقش حافظه معنایی
افق اولیه فهم	چارچوب اولیه تفسیر پدیده‌ها	تعامل مستمر جزء و کل در یادگیری	جهت‌دهی به ادراک، انتخاب معنا، سازمان‌دهی تجربه بازنگری مداوم فهم، حرکت رفت و برگشتی میان تجربه و معنا
تاریخی بودن فهم	تأثیر سنت و فرهنگ بر یادگیری	نقش زمینه فرهنگی، اثر زبان، حافظه تاریخی	نقش پیش‌داوری در یادگیری
نقش پیش‌داوری در یادگیری	پیش‌داوری به مثابه شرط امکان فهم	پیش‌داوری زیربنای اولیه شناخت است	انتقادی
آگاهی از پیش‌فرض‌ها	نقد و بازسازی پیش‌داوری‌ها	خودآگاهی نسبت به مبانی فکری	بازاندیشی انتقادی، تأمل در باورها، خودفهمی
گفت‌وگوی انتقادی	تعامل با دیگران برای تحول فهم	اصلاح افق‌های محدودکننده	آزمون باورها، مواجهه با دیدگاه مخالف، تغییر نگرش
امتزاج افق‌ها به مثابه یادگیری	مواجهه با افق جدید	ورود معناهای نو به ساختار فهم	تبادل دیدگاه، نقد متقابل، یادگیری مشارکتی
معنادار	توسعه ظرفیت تفسیر	افزایش عمق ادراک، تنوع معانی، انعطاف شناختی	تجربه جدید، متن جدید، دیدگاه متفاوت
گسترش افق فهم	توسعه ظرفیت تفسیر	افزایش عمق ادراک، تنوع معانی، انعطاف شناختی	تجربه جدید، متن جدید، دیدگاه متفاوت
تحول معنایی	بازسازی ساختارهای فهم	تغییر برداشت‌ها، بازتعریف مفاهیم، رشد شناختی	تجربه جدید، متن جدید، دیدگاه متفاوت
یادگیری معنادار	ادغام تجربه پیشین و دانش جدید	فهم عمیق، یادگیری پایدار، درونی‌سازی معنا	تجربه جدید، متن جدید، دیدگاه متفاوت

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و متون مورد بررسی به شناسایی سه مضمون اصلی و دوازده مضمون فرعی منجر شد. نخستین مضمون اصلی، «جایگاه پیش‌فهم در ساختار وجودی یادگیری» بود که نشان داد مشارکت‌کنندگان یادگیری را فرایندی مستقل از دانش و تجربه پیشین تلقی نمی‌کنند و معتقدند هرگونه فهم جدید بر بستر افق‌های معنایی قبلی شکل می‌گیرد. دومین مضمون اصلی، «نقش پیش‌داوری در یادگیری انتقادی» بود که بیانگر اهمیت آگاهی نسبت به پیش‌فرض‌های ذهنی و بازنگری مداوم آن‌ها در فرآیند یادگیری است. سومین مضمون اصلی نیز «امتزاج افق‌ها به مثابه یادگیری معنادار» بود که بر تعامل میان افق معنایی یادگیرنده و افق معنایی موضوع یا متن جدید تأکید داشت. به طور کلی، ساختار مضامین نشان داد که یادگیری از منظر گادامر نه انتقال دانش، بلکه فرایندی تفسیری، تاریخی و گفت‌وگومحور است که طی آن افق فهم فرد به طور مستمر گسترش می‌یابد.

جدول ۲. تحلیل مضمون «جایگاه پیش‌فهم در ساختار وجودی یادگیری»

مقوله اصلی	زیرمقوله	فراوانی کدها	درصد از کل کدها	تفسیر هرمنوتیکی
دانش پیشین	تجربه‌های قبلی یادگیری	۳۸	۱۶.۱	فهم جدید بر تجربه قبلی استوار است
دانش پیشین	حافظه مفهومی و معنایی	۲۹	۱۲.۳	مفاهیم قبلی چارچوب فهم را می‌سازند
افق اولیه فهم	انتظارات شناختی	۳۳	۱۴.۰	انتظار، جهت تفسیر را تعیین می‌کند
افق اولیه فهم	جهت‌گیری معنایی	۲۷	۱۱.۴	فرد با افق خاصی وارد فرایند یادگیری می‌شود
دایره هرمنوتیکی	ارتباط جزء و کل	۳۵	۱۴.۸	فهم در تعامل مداوم میان اجزا و کلیت شکل می‌گیرد

دایره هرمنوتیکی	بازنگری مستمر معنا	۲۴	۱۰.۲	فهم فرآیندی پویا و در حال تحول است
تاریخی بودن فهم	نقش سنت	۲۶	۱۱.۰	سنت بستر اولیه فهم را فراهم می‌کند
تاریخی بودن فهم	تأثیر زبان و فرهنگ	۲۴	۱۰.۲	زبان واسطه اصلی شکل‌گیری معناست
جمع	-	۲۳۶	۱۰.۰	-

نتایج ارائه‌شده در جدول ۲ نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی کدهای استخراج‌شده به «تجربه‌های قبلی یادگیری» (۱۶,۱ درصد) و «ارتباط جزء و کل در دایره هرمنوتیکی» (۱۴,۸ درصد) اختصاص یافته است. این یافته بیانگر آن است که مشارکت‌کنندگان نقش دانش و تجربه پیشین را بنیادی‌ترین عنصر در شکل‌گیری فهم تلقی کرده‌اند. همچنین فراوانی بالای کدهای مرتبط با انتظارات شناختی و جهت‌گیری معنایی نشان می‌دهد که یادگیرندگان پیش از مواجهه با هر موضوع آموزشی، دارای افق‌های معنایی مشخصی هستند که مسیر تفسیر و یادگیری آنان را هدایت می‌کند. تحلیل تفسیری داده‌ها نشان داد که پیش‌فهم از نگاه مشارکت‌کنندگان نه یک عامل جانبی، بلکه زیرساخت اصلی یادگیری محسوب می‌شود و تمامی فرایندهای شناختی، تفسیری و معنابخش در بستر آن شکل می‌گیرند. افزون بر این، نقش سنت، فرهنگ و زبان در شکل‌دهی افق‌های اولیه فهم مورد تأکید قرار گرفت و بسیاری از مشارکت‌کنندگان یادگیری را فرایندی تاریخی و وابسته به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی توصیف کردند. این نتایج به خوبی با مبانی نظری هرمنوتیک فلسفی گادامر همخوانی دارد و نشان می‌دهد که فهم و یادگیری همواره در چارچوب افق‌های پیشین رخ می‌دهند.

جدول ۳. تحلیل مضمون «امتزاج افق‌ها و یادگیری معنادار»

مقوله اصلی	زیرمقوله	فراوانی کدها	درصد از کل کدها	دلالیت آموزشی
مواجهه با افق جدید	پذیرش دیدگاه متفاوت	۳۱	۱۵.۰	افزایش تحمل شناختی
مواجهه با افق جدید	آمادگی برای تغییر	۲۷	۱۳.۰	انعطاف‌پذیری ذهنی
گفت‌وگوی تفسیری	تعامل با دیگران	۲۹	۱۴.۰	یادگیری مشارکتی
گفت‌وگوی تفسیری	پرسشگری انتقادی	۲۵	۱۲.۱	توسعه تفکر انتقادی
تحول افق فهم	بازسازی معنا	۳۴	۱۶.۴	یادگیری عمیق
تحول افق فهم	اصلاح پیش‌فرض‌ها	۲۳	۱۱.۱	رشد خودآگاهی
یادگیری معنادار	ادغام دانش جدید و پیشین	۲۱	۱۰.۱	تثبیت یادگیری
یادگیری معنادار	گسترش افق‌های معنایی	۱۷	۸.۳	توسعه ظرفیت فهم
جمع	-	۲۰۷	۱۰۰	-

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که «بازسازی معنا» با ۱۶,۴ درصد و «پذیرش دیدگاه متفاوت» با ۱۵ درصد بیشترین فراوانی را در میان کدهای مربوط به امتزاج افق‌ها داشته‌اند. این یافته‌ها بیانگر آن است که مشارکت‌کنندگان یادگیری معنادار را در گرو مواجهه فعال با دیدگاه‌ها و معناهای جدید می‌دانند. بر اساس تحلیل داده‌ها، زمانی که یادگیرنده افق معنایی خود را در برابر افق‌های جدید قرار می‌دهد، امکان بازسازی و تحول در ساختارهای فهم فراهم می‌شود. همچنین نقش گفت‌وگو، پرسشگری انتقادی و تعامل با دیگران به عنوان سازوکارهای اصلی امتزاج افق‌ها مورد تأکید قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که یادگیری زمانی به سطح عمیق و پایدار می‌رسد که فرد صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات نباشد، بلکه در فرآیند ساخت معنا مشارکت فعال داشته باشد. نتایج این بخش نشان داد که یادگیری معنادار از منظر گادامر نتیجه تعامل مستمر میان تجربه‌های پیشین و معناهای جدید است؛ تعاملی که به گسترش افق فهم، افزایش خودآگاهی، تحول شناختی و شکل‌گیری نگرش‌های بازتر نسبت به جهان منجر می‌شود. در مجموع، یافته‌ها مؤید آن است که امتزاج افق‌ها مهم‌ترین سازوکار هرمنوتیکی در تبیین یادگیری عمیق و تحول‌آفرین محسوب می‌شود و می‌تواند مبنای نظری مناسبی برای طراحی الگوهای آموزشی مبتنی بر گفت‌وگو، تأمل و مشارکت فعال یادگیرندگان فراهم آورد.

جدول ۴. تحلیل مضمون «نقش پیش‌داوری در یادگیری انتقادی»

مقوله اصلی	زیرمقوله	فراوانی کدها	درصد از کل کدها	تفسیر و دلالت هرمنوتیکی
پیش‌داوری به مثابه شرط امکان فهم	باورهای اولیه	۳۶	۱۵.۷	هر فهمی بر مجموعه‌ای از باورهای پیشین استوار است
پیش‌داوری به مثابه شرط امکان فهم	انتظارات قبلی	۲۸	۱۲.۲	انتظارات، مسیر فهم و تفسیر را هدایت می‌کنند
آگاهی از پیش‌فرض‌ها	خودبازاندیشی	۳۱	۱۳.۵	یادگیرنده به مبانی فکری خود آگاه می‌شود
آگاهی از پیش‌فرض‌ها	خودانتقادی	۲۵	۱۰.۹	امکان ارزیابی و اصلاح باورهای پیشین فراهم می‌شود
نقد پیش‌داوری‌ها	مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت	۳۴	۱۴.۸	رویارویی با دیگری زمینه تحول فهم را فراهم می‌کند
نقد پیش‌داوری‌ها	آزمون اعتبار باورها	۲۶	۱۱.۴	پیش‌فرض‌ها در معرض ارزیابی عقلانی قرار می‌گیرند
گفت‌وگوی انتقادی	تعامل تفسیری	۲۹	۱۲.۷	معنا در بستر گفت‌وگو شکل می‌گیرد
گفت‌وگوی انتقادی	پذیرش امکان خطا	۲۰	۸.۸	گشودگی نسبت به اصلاح فهم ایجاد می‌شود
تحول در پیش‌فهم	بازسازی افق معنایی	۱۵	۶.۵	افق‌های پیشین دچار توسعه و تغییر می‌شوند
تحول در پیش‌فهم	شکل‌گیری فهم جدید	۱۶	۷.۰	فهمی عمیق‌تر و جامع‌تر حاصل می‌شود
جمع	-	۲۶۰	۱۰۰	-

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی کدهای استخراج‌شده به مؤلفه «باورهای اولیه» با ۱۵.۷ درصد و «مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت» با ۱۴.۸ درصد اختصاص یافته است. این یافته‌ها بیانگر آن است که مشارکت‌کنندگان، پیش‌داوری‌ها را نه به عنوان موانعی برای شناخت، بلکه به منزله نقطه آغاز هرگونه فهم و یادگیری تلقی کرده‌اند. از دیدگاه آنان، انسان همواره با مجموعه‌ای از باورها، انتظارات و پیش‌فرض‌های از پیش شکل‌گرفته وارد فرآیند یادگیری می‌شود و همین پیش‌فرض‌ها نخستین چارچوب تفسیر واقعیت را در اختیار او قرار می‌دهند. با این حال، یافته‌ها نشان داد که یادگیری انتقادی زمانی شکل می‌گیرد که فرد بتواند نسبت به این پیش‌فرض‌ها آگاهی پیدا کند و آن‌ها را مورد بازاندیشی قرار دهد. فراوانی قابل توجه کدهای مرتبط با خودبازاندیشی، خودانتقادی و آزمون اعتبار باورها حاکی از آن است که مشارکت‌کنندگان فرایند یادگیری را فراتر از دریافت اطلاعات دانسته و آن را مستلزم نقد مستمر مبانی فکری خود می‌دانند. همچنین داده‌ها نشان داد که گفت‌وگو و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت مهم‌ترین سازوکار تحول پیش‌داوری‌ها هستند؛ زیرا در این مواجهه، فرد محدودیت‌های افق معنایی خود را درک کرده و امکان گسترش آن را می‌یابد. بر اساس تحلیل نهایی، یادگیری انتقادی در چارچوب هرمنوتیک گادامر نه به معنای حذف پیش‌داوری‌ها، بلکه به معنای آشکارسازی، ارزیابی، اصلاح و بازسازی مستمر آن‌هاست. این فرآیند در نهایت به شکل‌گیری افق‌های معنایی گسترده‌تر، افزایش خودآگاهی، تقویت تفکر انتقادی و دستیابی به فهمی عمیق‌تر از پدیده‌های مورد مطالعه منجر می‌شود. از این رو، یافته‌های این بخش تأکید می‌کنند که پیش‌داوری آگاهانه و نقدشده نه تنها مانع یادگیری نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین شرایط تحقق یادگیری انتقادی و معنادار محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تبیین نقش پیش‌فهم در یادگیری بر پایه رویکرد هرمنوتیک فلسفی گادامر بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که پیش‌فهم نه یک عامل مزاحم یا مانع شناخت، بلکه بنیان اولیه و شرط امکان هرگونه فهم و یادگیری است. همچنین نتایج بیانگر آن بود که یادگیری در چارچوب اندیشه گادامر ماهیتی تفسیری، تاریخی و گفت‌وگومحور دارد و از طریق تعامل میان افق‌های معنایی پیشین فرد و معناهای جدید شکل می‌گیرد. در این راستا، سه مضمون اصلی شامل «جایگاه پیش‌فهم در ساختار وجودی یادگیری»، «نقش پیش‌داوری در یادگیری انتقادی» و «امتزاج افق‌ها به مثابه یادگیری معنادار» استخراج شد که هر یک ابعاد متفاوتی از فرایند یادگیری را آشکار ساختند.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که پیش‌فهم بخشی جدایی‌ناپذیر از ساختار وجودی یادگیری است و یادگیرنده هیچ‌گاه بدون پیش‌زمینه ذهنی، فرهنگی و تاریخی وارد فرایند فهم نمی‌شود. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که تمامی ادراکات و تفسیرهای جدید بر بستر تجربه‌ها، باورها و دانش‌های پیشین شکل می‌گیرند. این یافته با مبانی هرمنوتیک فلسفی گادامر همخوانی کامل دارد؛ زیرا گادامر معتقد است انسان

همواره در افقی از سنت، زبان و تاریخ قرار دارد و همین افق‌ها شرایط امکان فهم را فراهم می‌کنند (Albrecht & Albrecht, 2024; Latumahina & Sudarmanto, 2024). از منظر گادامری، فهم هرگز از نقطه صفر آغاز نمی‌شود، بلکه در بستر افق‌های از پیش موجود تحقق می‌یابد. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که یادگیرندگان پیش از مواجهه با هر موضوع آموزشی، دارای مجموعه‌ای از انتظارات، پیش‌فرض‌ها و چارچوب‌های تفسیری هستند که جهت فهم آنان را تعیین می‌کند.

این یافته با پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه هرمنوتیک و پدیدارشناسی نیز همسو است. کورکوران و کوک نشان دادند که فهم موقعیت‌های انسانی همواره متأثر از افق‌های معنایی و پیش‌فهم‌های افراد است و هیچ تفسیر کاملاً خنثی و مستقل از زمینه وجود ندارد (Corcoran & Cook, 2022). همچنین مک‌ورتر تأکید می‌کند که شکل‌گیری قضاوت حرفه‌ای و یادگیری عمیق در متخصصان سلامت روان به شدت وابسته به پیش‌فهم‌های آنان است و این پیش‌فهم‌ها تعیین می‌کنند که چگونه با پدیده‌ها مواجه شوند و آن‌ها را تفسیر کنند (McWhorter, 2021). از این منظر، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که رویکردهای آموزشی مبتنی بر انتقال صرف اطلاعات نمی‌توانند ماهیت واقعی یادگیری را توضیح دهند؛ زیرا یادگیری همواره از طریق تعامل دانش جدید با ساختارهای معنایی پیشین رخ می‌دهد.

یافته دوم پژوهش به نقش پیش‌داوری در یادگیری انتقادی مربوط بود. نتایج نشان داد که برخلاف نگرش سنتی که پیش‌داوری را عامل خطا و مانع شناخت می‌داند، پیش‌داوری‌ها در واقع نقطه آغاز فهم محسوب می‌شوند. با این حال، یادگیری انتقادی زمانی رخ می‌دهد که فرد بتواند نسبت به پیش‌فرض‌های خود آگاهی پیدا کرده و آن‌ها را مورد بازنگری قرار دهد. این یافته با دیدگاه گادامر مبنی بر تمایز میان پیش‌داوری‌های موجه و ناموجه هماهنگ است؛ دیدگاهی که پیش‌داوری را شرط امکان فهم می‌داند اما بر ضرورت آزمون و بازاندیشی آن تأکید می‌کند (Landström, 2022; Pertierra, 2021).

این نتیجه با مطالعات مرتبط با گشودگی هرمنوتیکی نیز همسو است. لندستروم نشان داد که ناتوانی در بازنگری پیش‌فرض‌ها می‌تواند به نوعی جهل هرمنوتیکی منجر شود که مانع یادگیری و فهم عمیق می‌شود (Landström, 2022). همچنین دیکمن استدلال می‌کند که پرسشگری انتقادی تنها زمانی امکان‌پذیر است که فرد بتواند پیش‌فرض‌های خود را به موضوع پرسش تبدیل کند و آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد (Dickman, 2021). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که یادگیرندگان زمانی به فهم عمیق‌تر دست می‌یابند که پیش‌داوری‌های خود را آشکار ساخته و در مواجهه با دیدگاه‌های جدید آن‌ها را بازسازی کنند.

از منظر آموزشی، این یافته اهمیت فراوانی دارد؛ زیرا نشان می‌دهد که تفکر انتقادی نه از حذف پیش‌فرض‌ها، بلکه از آگاهی نسبت به آن‌ها آغاز می‌شود. این نتیجه با پژوهش استرسون نیز هماهنگ است که تأکید می‌کند آموزش نباید صرفاً بر دستیابی به تفسیر درست متمرکز باشد، بلکه باید زمینه بازاندیشی در فرایند تفسیر را فراهم آورد (Esterson, 2021). در چنین شرایطی، کلاس درس به فضایی برای گفت‌وگو و بازسازی معنا تبدیل می‌شود و یادگیرندگان نقش فعالی در شکل‌گیری دانش ایفا می‌کنند.

سومین یافته پژوهش نشان داد که امتزاج افق‌ها مهم‌ترین سازوکار یادگیری معنا دار در چارچوب هرمنوتیک فلسفی است. بر اساس نتایج، یادگیری زمانی رخ می‌دهد که افق معنایی یادگیرنده با افق معنایی متن، موضوع یا دیگری در تعامل قرار گیرد و از این تعامل، افق جدیدی شکل بگیرد. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت، گفت‌وگو، پرسشگری و آمادگی برای تغییر از مهم‌ترین عوامل تحول در فهم هستند. این یافته به طور مستقیم با نظریه امتزاج افق‌های گادامر مطابقت دارد که فهم را نتیجه تعامل میان افق‌های مختلف معنایی می‌داند (Pertierra, 2021; Sigurdsson, 2023).

پژوهش‌های پیشین نیز نقش تعامل و گفت‌وگو را در شکل‌گیری فهم تأیید کرده‌اند. الر نشان داد که توافق بین‌ذهنی و یادگیری عمیق از طریق گفت‌وگو میان افق‌های مختلف امکان‌پذیر می‌شود (Eller, 2023). همچنین لمبک بیان می‌کند که گفت‌وگوهای عمومی و تعاملات اجتماعی ظرفیت تحول در افق‌های فکری افراد را افزایش می‌دهند و به شکل‌گیری فهم‌های جدید منجر می‌شوند (Lambek, 2024). نتایج پژوهش

حاضر نیز نشان داد که یادگیری معنادار زمانی تحقق می‌یابد که فرد آمادگی پذیرش تفاوت‌ها را داشته باشد و بتواند افق‌های معنایی خود را در تعامل با معناهای جدید گسترش دهد.

یافته‌های پژوهش همچنین مؤید دیدگاه‌های پدیدارشناسی انتقادی درباره نقش دیگری در تحول فهم بودند. ماتینگلی نشان داده است که مواجهه با دیگری می‌تواند موجب بازنگری در هویت، ارزش‌ها و چارچوب‌های تفسیری افراد شود (Mattingly, 2022, 2024). این دیدگاه با نتایج پژوهش حاضر همسو است؛ زیرا مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که تعامل با دیدگاه‌های متفاوت و تجربه‌های جدید موجب بازسازی افق‌های معنایی آنان شده است. در واقع، یادگیری نه در انزوا، بلکه در بستر ارتباط و تعامل با دیگران تحقق می‌یابد.

یافته‌های این پژوهش از منظر نظری نیز دارای اهمیت هستند. نتایج نشان داد که یادگیری را نمی‌توان صرفاً با تکیه بر نظریه‌های شناختی یا انتقال اطلاعات تبیین کرد، بلکه باید آن را فرایندی وجودی، تاریخی و تفسیری دانست. این نتیجه با دیدگاه نیکولاییدیس درباره نقش تجربه و تفسیر در فلسفه آموزشی دیویی همخوانی دارد (Nikolaidis, 2021). همچنین با پژوهش‌های هاپینسون درباره مقایسه و فهم بین‌فرهنگی و مطالعات ایمز درباره ماهیت رابطه‌ای اندیشه انسانی همسو است (Ames, 2023; Hutchinson, 2022). این مطالعات همگی بر این نکته تأکید دارند که فهم از طریق تعامل میان افق‌های مختلف شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را به فرایندهای صرفاً ذهنی تقلیل داد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات انجام‌شده در حوزه ترجمه، فرهنگ و ارتباطات نیز همخوانی دارد. پیچیخنا نشان داد که ترجمه در معنای گادامری خود نوعی فرایند فهم است که در آن افق‌های معنایی مختلف با یکدیگر تعامل می‌کنند (Piecychna, 2021). همچنین پژوهش سیگوردسون بر اهمیت تفاوت و هم‌سنجی‌پذیری در شکل‌گیری فهم تأکید دارد (Sigurðsson, 2023). این یافته‌ها تأیید می‌کنند که یادگیری نیز ماهیتی مشابه دارد و در بستر تعامل میان افق‌های معنایی شکل می‌گیرد.

در بعد روش‌شناختی نیز نتایج پژوهش حاضر با دیدگاه‌های مطرح‌شده درباره اهمیت پیش‌فهم در پژوهش‌های کیفی همسو است. پالمر و همکاران تأکید می‌کنند که پیش‌فهم پژوهشگر نه صرفاً تهدیدی برای اعتبار پژوهش، بلکه منبعی برای درک عمیق‌تر داده‌ها است؛ مشروط بر آنکه پژوهشگر نسبت به آن آگاه باشد (Palmér et al., 2022). همچنین الحزمی و کافمن نشان داده‌اند که تحلیل پدیدارشناختی و هرمنوتیکی نیازمند بازاندیشی مداوم نسبت به پیش‌فرض‌ها و زمینه‌های فرهنگی است (Alhazmi & Kaufmann, 2022). نتایج پژوهش حاضر نیز اهمیت این موضوع را در فهم فرایند یادگیری تأیید می‌کند.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که پیش‌فهم، پیش‌داوری و امتزاج افق‌ها سه مؤلفه بنیادین در تبیین یادگیری از منظر گادامر هستند. یادگیری فرایندی پویا، تاریخی و گفت‌وگویی است که در آن فرد از طریق مواجهه با معناهای جدید، افق‌های فهم خود را گسترش می‌دهد. این فرایند نه تنها به کسب دانش جدید منجر می‌شود، بلکه موجب تحول در ساختارهای معنایی، هویتی و تفسیری فرد نیز می‌گردد. از این رو، هرگونه تبیین جامع از یادگیری باید نقش پیش‌فهم و تعامل میان افق‌های معنایی را به عنوان عناصر اساسی در نظر بگیرد.

این پژوهش با وجود دستیابی به یافته‌های ارزشمند، دارای محدودیت‌هایی بود. نخست، ماهیت کیفی و تفسیری پژوهش موجب می‌شود که یافته‌ها بیش از آنکه قابلیت تعمیم آماری داشته باشند، دارای قابلیت انتقال مفهومی باشند. دوم، مشارکت‌کنندگان پژوهش از میان افراد آشنا با مباحث فلسفه و تعلیم و تربیت انتخاب شدند و ممکن است برداشت‌های آنان با دیدگاه سایر گروه‌های آموزشی تفاوت داشته باشد. همچنین تحلیل داده‌ها در چارچوب هرمنوتیک فلسفی گادامر انجام شد و استفاده از چارچوب‌های نظری دیگر می‌توانست به استخراج ابعاد متفاوتی از موضوع منجر شود.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی تجربی نقش پیش‌فهم در محیط‌های واقعی آموزشی و در مقاطع مختلف تحصیلی بپردازند. همچنین مطالعه تطبیقی میان دیدگاه گادامر و سایر نظریه‌های یادگیری نظیر سازنده‌گرایی، یادگیری تحولی و رویکردهای پدیدارشناختی می‌تواند به غنای ادبیات نظری این حوزه کمک کند. انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی شناختی و علوم یادگیری نیز می‌تواند ابعاد جدیدی از ارتباط میان پیش‌فهم و یادگیری را آشکار سازد.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، توصیه می‌شود برنامه‌های آموزشی به گونه‌ای طراحی شوند که فرصت کافی برای گفت‌وگو، تأمل، پرسشگری و تبادل دیدگاه میان یادگیرندگان فراهم شود. معلمان و استادان می‌توانند با شناسایی دانش پیشین فراگیران و استفاده از آن به عنوان نقطه آغاز آموزش، زمینه شکل‌گیری یادگیری عمیق‌تر را فراهم کنند. همچنین ایجاد فضای آموزشی مبتنی بر احترام به تفاوت دیدگاه‌ها و تشویق دانش‌آموزان به بازاندیشی در پیش‌فرض‌های خود می‌تواند به گسترش افق‌های فهم و ارتقای کیفیت یادگیری منجر شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Learning has traditionally been conceptualized as a process of acquiring, storing, and retrieving information. Classical epistemological traditions frequently assumed that understanding could be achieved through objective observation and the elimination of subjective influences. However, developments in philosophical hermeneutics, particularly the work of Hans-Georg Gadamer, challenged this assumption by arguing that understanding is never free from historical, cultural, and experiential conditions. According to Gadamer, every act of understanding is grounded in a pre-existing horizon of meaning shaped by language, tradition, and prior experience. Consequently, learning cannot be reduced to the transmission of knowledge but must be understood as an interpretive process in which learners actively construct meaning through engagement with new experiences and ideas (Albrecht & Albrecht, 2024; Latumahina & Sudarmanto, 2024).

The concept of pre-understanding occupies a central position in Gadamer's philosophical hermeneutics. Rather than viewing preconceptions as obstacles to knowledge, Gadamer regards them as conditions that make understanding possible. Individuals approach texts, events, and educational experiences with prior assumptions, expectations, and interpretive frameworks that guide their engagement with meaning. Understanding emerges not through the elimination of these preconceptions but through their continuous examination and transformation in dialogue with new perspectives (Corcoran & Cook, 2022; McWhorter, 2021). This perspective has significant implications for educational theory because it shifts attention from knowledge transmission to the learner's active participation in the construction of meaning.

A key concept in Gadamerian hermeneutics is the fusion of horizons, which refers to the interaction between the learner's existing horizon of understanding and the horizon represented by a text, phenomenon, or other person. Through this interaction, a new and expanded horizon emerges. Learning, therefore, involves transformation rather than simple accumulation of information. Such a view emphasizes dialogue, openness, and reflective engagement as essential dimensions of educational experience (Pertierra, 2021; Sigurdsson, 2023).

Contemporary scholarship has increasingly highlighted the importance of hermeneutic approaches in understanding educational processes. Researchers have argued that interpretation, dialogue, and critical reflection are fundamental to meaningful learning and professional formation (Esterson, 2021; Nikolaidis, 2021). Studies in nursing, psychology, cultural studies, and phenomenological research have similarly demonstrated that understanding is always situated within historical and social contexts and that learning is deeply influenced by prior experiences and interpretive traditions (Corcoran & Cook, 2022; Mattingly, 2022; Ray & Locsin, 2023).

Furthermore, recent discussions concerning hermeneutic openness emphasize the importance of recognizing and critically examining one's assumptions. Genuine learning requires openness to alternative perspectives and willingness to revise existing beliefs in response to new encounters (Landström, 2022). Dialogue plays a

central role in this process because understanding develops through engagement with others rather than through isolated cognition. Such dialogical interaction promotes intersubjective understanding and contributes to the expansion of meaning horizons (Eller, 2023; Lambek, 2024).

Despite the growing body of literature on philosophical hermeneutics, the specific role of pre-understanding in learning processes remains insufficiently explored from a comprehensive educational perspective. Therefore, the present study aimed to examine the role of pre-understanding in learning based on Gadamer's philosophical hermeneutic approach and to clarify how pre-understanding, prejudice, dialogue, and fusion of horizons contribute to meaningful learning.

Methods and Materials

This study employed a qualitative design grounded in Gadamerian philosophical hermeneutics and interpretive inquiry. The purpose was to explore and explain the role of pre-understanding in learning as a fundamentally interpretive and historical phenomenon. Participants consisted of 18 faculty members and doctoral students in philosophy of education, educational sciences, and philosophy from universities in Tehran. Participants were selected through purposive sampling based on their familiarity with hermeneutics, educational philosophy, and learning theories.

Data were collected through semi-structured in-depth interviews and document analysis. Interview questions focused on participants' perceptions regarding the role of prior knowledge, prejudice, dialogue, interpretation, and transformation of understanding in learning processes. In addition, foundational texts related to Gadamer's philosophical hermeneutics and contemporary studies addressing interpretation, learning, and understanding were examined to enrich the analytical process.

Data analysis was conducted using interpretive thematic analysis informed by hermeneutic principles. Interview transcripts and textual materials were repeatedly reviewed to identify meaningful units associated with learning, understanding, prejudice, dialogue, and fusion of horizons. Initial codes were generated and subsequently organized into broader categories and themes. Throughout the analysis, the hermeneutic circle guided interpretation by enabling continuous movement between individual meanings and the broader conceptual framework. Trustworthiness was enhanced through participant verification, peer review, and constant comparison of emerging interpretations.

Findings

Analysis of the interviews and documentary materials resulted in the identification of three major themes and twelve subthemes describing the role of pre-understanding in learning.

The first major theme was "the place of pre-understanding in the existential structure of learning." Participants consistently emphasized that learners never encounter educational content from a neutral position. Understanding always begins within a horizon of prior experiences, assumptions, and cultural meanings. Subthemes associated with this category included prior knowledge as the starting point of understanding, the initial horizon of interpretation, the hermeneutic circle, and the historical nature of understanding. Participants described learning as a process in which existing experiences provide the framework through which new knowledge becomes meaningful.

The second major theme was "the role of prejudice in critical learning." Findings indicated that prejudice should not be understood exclusively as bias or distortion. Instead, participants regarded prejudgments as necessary conditions that initiate understanding. Learning became critical when individuals recognized their assumptions, reflected upon them, and subjected them to examination through engagement with alternative perspectives. Important subthemes included prejudice as a condition of understanding, awareness of assumptions, reconstruction of prejudgments, and critical dialogue.

The third major theme was "fusion of horizons as meaningful learning." Participants viewed meaningful learning as a transformative process resulting from interaction between existing and new horizons of meaning.

This process involved openness to different perspectives, willingness to revise assumptions, engagement in dialogue, and reconstruction of understanding. The most frequently emphasized dimensions were reconstruction of meaning, acceptance of alternative viewpoints, dialogical engagement, and expansion of interpretive horizons.

Overall, the findings suggested that learning is not a passive reception of information but an active interpretive activity through which learners continually revise and expand their horizons of understanding. Pre-understanding functioned as the foundation of interpretation, prejudice served as the starting point for critical reflection, and fusion of horizons represented the culmination of meaningful learning.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that pre-understanding constitutes the ontological foundation of learning. Learners do not begin educational experiences with empty minds; rather, they interpret new information through pre-existing horizons shaped by culture, language, history, and personal experience. Consequently, learning should be understood as an interpretive process rather than a purely cognitive or technical activity. This perspective challenges traditional transmission-oriented models of education and highlights the active role of learners in constructing meaning.

The study further revealed that prejudice possesses a productive rather than exclusively restrictive function. Participants emphasized that critical learning emerges not from eliminating assumptions but from becoming aware of them and subjecting them to reflective examination. Such findings suggest that educational environments should encourage learners to articulate, question, and reconstruct their assumptions rather than merely accumulate factual knowledge. Critical reflection becomes possible when learners recognize the historical and contextual origins of their beliefs.

Another important conclusion concerns the central role of dialogue in learning. Participants repeatedly described learning as a dialogical encounter between existing perspectives and unfamiliar meanings. Through engagement with alternative viewpoints, learners gain opportunities to expand their interpretive horizons and develop deeper understanding. Dialogue thus functions not merely as a communication technique but as a fundamental condition for meaningful learning and intellectual growth.

The findings also underscore the significance of the fusion of horizons as a model of transformative learning. Meaningful learning occurs when learners encounter perspectives that challenge their existing assumptions and motivate reinterpretation of prior understandings. In this process, understanding becomes dynamic and evolving rather than fixed and static. Learning therefore involves personal transformation, reconstruction of meaning, and expansion of interpretive possibilities.

From an educational perspective, the results suggest that effective teaching should focus on creating opportunities for dialogue, reflection, and engagement with diverse viewpoints. Educators should recognize learners' prior experiences as valuable resources rather than obstacles to learning. Instructional practices that encourage questioning, interpretation, and collaborative meaning-making are more likely to foster deep and lasting understanding than approaches emphasizing memorization and information transfer.

In conclusion, the study demonstrates that pre-understanding, prejudice, and fusion of horizons are fundamental components of learning within Gadamer's philosophical hermeneutics. Learning is a historical, dialogical, and interpretive process through which individuals continuously reconstruct and expand their horizons of understanding. Recognizing the role of pre-understanding enriches contemporary conceptions of learning and provides a philosophical foundation for educational practices that prioritize dialogue, reflection, and meaningful engagement with knowledge.

References

- Albrecht, L. P., & Albrecht, A. J. P. (2024). Gadamerian Philosophical Hermeneutics and the Laudanian Perspective of Research Traditions in Agronomy. *Aoristo - International Journal of Phenomenology Hermeneutics and Metaphysics*, 7(1), 99-115. <https://doi.org/10.48075/aoristo.v7i1.32325>
- Alhazmi, A. A., & Kaufmann, A. (2022). Phenomenological Qualitative Methods Applied to the Analysis of Cross-Cultural Experience in Novel Educational Social Contexts. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785134>
- Ames, R. T. (2023). 'Zoetology': A New Name for an Old Way of Thinking. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 93, 81-98. <https://doi.org/10.1017/s1358246123000012>
- Corcoran, L., & Cook, K. (2022). The Philosophy of Hans-Georg Gadamer: An Exemplar of the Complicated Relationship Between Philosophy and Nursing Practice. *Nursing Inquiry*, 30(1). <https://doi.org/10.1111/nin.12509>
- Dickman, N. E. (2021). Hermeneutic Priority of Which Question? *Informal logic*, 41(3), 485-508. <https://doi.org/10.22329/il.v41i3.6840>
- Eller, D. W. (2023). New Horizons for the Individual Research Consultation: Critical Hermeneutics and Habermas' Goal of Intersubjective Agreement. *Interactions Ucla Journal of Education and Information Studies*, 18(1). <https://doi.org/10.5070/d418159162>
- Esterson, R. K. (2021). Judge Not? The Pedagogical Puzzle of Right Interpretation and Wrong Interpretation. *Teaching Theology & Religion*, 24(1), 49-54. <https://doi.org/10.1111/teth.12573>
- Hutchinson, B. (2022). Comparativism or What We Talk About When We Talk About Comparing. *Journal of Foreign Languages and Cultures*, 6(1), 015-025. <https://doi.org/10.53397/hunnu.jflc.202201002>
- Lambek, S. (2024). The Constitutive Power of Public Debate. *Canadian Journal of Political Science*, 57(1), 156-173. <https://doi.org/10.1017/s000842392300077x>
- Landström, K. (2022). On Hermeneutical Openness and Wilful Hermeneutical Ignorance. *Labyrinth*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.25180/lj.v24i1.284>
- Latumahina, D. E., & Sudarmanto, G. (2024). Hans Georg Gadamer's Hermeneutics vs Biblical Hermeneutics: A Comparative Analysis. *Manna Rafflesia*, 10(2), 322-338. https://doi.org/10.38091/man_raf.v10i2.389
- Mattingly, C. (2022). Crisis, Alterity, and Tradition: An Anthropological Contribution to Critical Phenomenology. *Puncta*, 5(2), 45-66. <https://doi.org/10.5399/pjcp.v5i2.4>
- Mattingly, C. (2024). Identity Perplexity, Stigma, and Social Critique: Critical Phenomenology With an Errant Twist. *Anthropological Theory*, 25(3), 338-364. <https://doi.org/10.1177/14634996241292395>
- McWhorter, M. R. (2021). Gadamer's Philosophical Hermeneutics and the Formation of Mental Health Professionals. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 41(3), 187-207. <https://doi.org/10.1037/teo0000169>
- Nikolaïdis, A. C. (2021). Toward a Theory of Interpretation in Dewey's Educational Philosophy. *Educational Theory*, 71(6), 787-807. <https://doi.org/10.1111/edth.12508>
- Palmér, L., Nyström, M., Ekeberg, M., Lindberg, E., & Karlsson, K. (2022). Pre-Understanding—A Threat to Validity in Qualitative Caring Science Research? *International Journal for Human Caring*, 26(4), 254-262. <https://doi.org/10.20467/ijhc-2021-0013>
- Pertierra, I. X. L. (2021). On Gadamerian Hermeneutics: Fusions of Horizons, Dialogue, and Evolution(s) Within Culture as Dynamic System of Meaning. *Eidos a Journal for Philosophy of Culture*, 4(4), 45-62. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2020.0040>
- Piecychna, B. (2021). "Understanding as Translation": The Gadamerian Legacy in George Steiner's Philosophy of Internal Translation. *Yearbook of Translational Hermeneutics*(1). <https://doi.org/10.52116/yth.vi1.21>
- Pitcho-Prelorentzos, S., Leshem, E., & Mahat-Shamir, M. (2022). A Trisonance: Identities of Women Whose Mothers Were Murdered by Their Fathers. *Violence Against Women*, 29(5), 901-924. <https://doi.org/10.1177/10778012221092478>
- Ray, M. A., & Locsin, R. C. (2023). Toward an Adequate Understanding of Phenomenological and <scp>hermeneutic-phenomenological</Scp> Nursing Research. *Nursing and Health Sciences*, 25(1), 3-8. <https://doi.org/10.1111/nhs.13015>
- Sigurðsson, G. (2023). Commensurability and Difference. *Asian Studies*, 11(1), 317-333. <https://doi.org/10.4312/as.2023.11.1.317-333>
- Song, J. Y. (2023). Would Jesus Build a Pyramid? Servant-Leadership and Corporate Social Responsibility. *International Journal of Servant-Leadership*, 17(1). <https://doi.org/10.33972/ijsl.382>
- Stowell, F. (2021). The Appreciative Inquiry Method: From Knowledge Elicitation to Organisational Inquiry. *Behavioral Science*, 39(4), 765-775. <https://doi.org/10.1002/sres.2806>
- Trettin, B., Agerskov, H., Lehmkuhl, L., Rothmann, M. J., Jensen, C. M., & Nielsen, C. (2025). Workshops as a Research Method in Health Science: Epistemological and Methodological Perspectives. *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jan.17050>