

Academic Evaluation without Fraud, in Online Education: citing the two theories of Benjamin Bloom and the philosophical hermeneutics of Hans Georg Gadamer

Asadollah Khadivi¹  | Masoud Khanjarkhani²  | Rasoul Rezaei³ 

1. Assistant Professor of Educational Sciences Department, Farhangian University, Tabriz, Iran. E-mail: khadivia@gmail.com
2. Corresponding Author, Assistant Professor of educational Educational Sciences Department, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir
3. Assistant Professor of Educational Sciences Department, Farhangian University, Tabriz, Iran. E-mail: rezayirasul@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 22 April 2022

Received in revised 27 May
2022

Accepted 30 May 2022

Published online 22 September
2022

Keywords:

academic evaluation,
misconduct, online, Bloom,
Gadamer.

ABSTRACT

The purpose of this study is to design a model for academic evaluation without fraud and at the same time nurturing, based on the ideas of Hans Georg Gadamer and Benjamin Bloom. This research, which is an inferential analysis and a type of qualitative research, intends to provide a method that estimates the mission of education both in the days when education is online, based on Bloom's learning levels, and the occurrence of understanding in Gadamer's thought. Reduce the possibility of fraud by immigrants and academic evaluation as an important part of education, remains important and fundamental. At Bloom's cognitive levels, higher levels (such as the evaluation level) require both the question and the answer to the highest level of reflection. In Gadamer's thought, understanding as an event is not limited to recreation and occurs in a novel event as a result of one's reflective reflections with others. Based on these two theories and compatible combinations, a type of evaluation is defined that occurs at the highest level of thinking, reflection and creation, which is the main purpose of evaluation. In this view, the purpose of evaluation is not merely a pass, but a reason, a tool, and a technique for growth. The pattern is that the design and answer to the questions is done by the student and part of the score is allocated to the question design and the higher the level and reflection, the higher the score is received from this section. Higher level question design requires the designer to master the content and message of the text. With these all-encompassing descriptions, it is inevitable to ask such questions and ultimately find answers to them. According to the researcher, in this case, fraud is minimized and re-creation gives way to deep reflection, creation and study, which is the ultimate goal of education.

Cite this article: Khadivi, Asadollah; Khanjarkhani, Masoud; Rezaei, Rasoul. (2022). Academic Evaluation without Fraud, in Online Education: citing the two theories of Benjamin Bloom and the philosophical hermeneutics of Hans Georg Gadamer. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 208-219. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51254.3181>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51254.3181>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

The design of education and training based on fundamentals can remove educational sciences from the supply of biased and politicized tastes and ideologies and make education and training reliable and free from expediency. In the days of corona, education and training is offered remotely and mainly online, and in case of the end of this virus, it seems that online education will remain in the education process due to its capacities; But this kind of training method as a capacity requires prerequisites that go beyond hardware. Education and training should be based on ethics and trust from the point of view of the educational system and the teacher, and on the other hand, the context of some behaviors can be provided in such a way that the spirit of education, which is growth and development, takes place. In online education systems, measuring and evaluating students' performance forms an important part of the curriculum process. Evaluation is one of the most important tasks of the education process and its goal is to determine the level of achievement of educational goals. Evaluation is important; Because it has a great impact on learning (Baleni, 2015) and feedback is necessary for continuous progress. Evaluation, as one of the basic methods of quality assurance, makes it possible to guarantee the provision of high-quality training by identifying the weak points of the system and removing them. Despite the vital importance of the evaluation process in the online education system, it is a difficult task because the measurement of mental and behavioral activities cannot be observed, therefore, for the purpose of measuring learning, a method must be found for the process of converting the potential talents and knowledge of the learners in order to measure the effectiveness and progress of the students. This is the most difficult part of the e-learning system because you have to balance knowledge that can be described (declarative knowledge) with knowledge that is used in practice (procedural knowledge) and knowledge that uses complex mental processes (problem-solving knowledge). (Azmi & Kankarej, 2015). Here, the main issue of evaluating online education is to be on the path of real education and free from violations that may occur on the part of the learner. Hans-Georg Gadamer's learning and thought is in the domain of the phenomenon of understanding. Experts have categorized the goals of the educational course into three domains: cognitive, emotional and psychomotor (Bloom; Mesia; Krathwohl, 1964). The cognitive domain includes goals that deal with remembering or recognizing knowledge and the development of mental abilities and skills, the emotional domain includes goals that show the resulting changes in interests, attitudes, values, development of esteem and adaptation. The third area is related to motor skills or physical movements. The cognitive field itself is divided into six levels of knowledge, understanding, applying, analyzing, combining and evaluating. The structure of Bloom's classification model is hierarchical (Bloom, 1964). In the sense that before you understand a concept you have to remember it, in order to apply a concept, you have to understand it, in order to evaluate a process, you have to analyze it and to create a more correct result you have to do a complete evaluation. According to Bloom's thought, learning has levels and the highest level is evaluation. So, the learner should know which question has higher value. On the other hand, in Gadamer's thought, understanding is not a methodical phenomenon, and the predetermined pattern, the determination of the evaluator and the evaluated, and the determination of the answers in the form of certainty and certainty are criticized. As mentioned, Gadamer

(2006) emphasizes the consensual nature of understanding, on the one hand, on the productivity of understanding and on the other hand, on its practicality (Dilthey, 2009). The process of understanding is no longer the reproduction of production, but the production of truth based on the dialogue between me and you. In the traditional view of (final) evaluation, there is no going back and forth, and only the question is asked by the instructor and the answer is given by the instructor, but if the question is also asked by the learner, the evaluation goes out of the answer mode and reaches a product that may be in the mind. The coach also happens. So, if we consider understanding as a problem based on Gadamer's thought. Understanding is related to the partial and concrete situation of the learner and emerges in response to the learner's question. Gadamer calls this feature of understanding application. Emphasizing the practical character of understanding is emphasizing the point that any understanding is related to me, my possibilities and related to my questions today. Therefore, application is the linking factor between the past and the present, and being the center of the evaluation issue is more important than mere reproduction; And this issue and problem-finding occurs in reflection between teacher and student. So, evaluation is both a tool and a step. In this evaluation approach, it is a continuous process that occurs as a result of reflective interaction between the teacher and the student; and the agency of people is the most central issue in this process. In fact, when the intellectual horizons are combined (teacher and teacher, content and inclusive, even inclusive with other learners), the level of their understanding and understanding is improved, and influence and effectiveness occur. It is intertwined and there is no difference between them. With such an approach, the number of evaluations between the teacher and the student increases and the need for predetermined evaluations is eliminated. In this approach, the border between the appraiser and the appraised is also downgraded. The basic issue in evaluation is that evaluation is not only for measuring the success rate of a person in a field, but it is considered as an ability that is a criterion for distinguishing an educated person from others, an ability that includes the skill of questioning, answering, analyzing and criticizing. In fact, the training and education of judgment becomes the basis for the excellence of humans. This type of evaluation provides the basis for mutual praise and with the help of each other. In this method, the designer of the question and the answerer are both inclusive. In fact, the learner himself designs questions and answers them after designing them. It is in this case that the learner must have the utmost study to ask questions and answers; and the ultimate goal of education is nothing but understanding the content of the lesson and growth. So, if the goal is to learn and grow, it can be achieved better with this method; But the more important issue is that, in addition to remote and virtual tests, this method is also used in face-to-face training and is not limited to the era of social distancing.

ارزشیابی بدون تخلف، در آموزش‌های آنلاین:

با استناد به دو نظریه سطوح شناختی بنجامین بلوم و هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر

اسداله خدیوی^۱ | مسعود خنجرخانی^۲ | رسول رضایی^۳

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. رایانامه: khadivia@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. رایانامه: rezayirasul@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف این پژوهش طراحی الگویی برای ارزشیابی تحصیلی بدون تخلف و درعین حال رشد دهنده، با استناد به اندیشه هانس گئورگ گادامر و بنجامین بلوم است. این پژوهش که تحلیلی استنتاجی و از نوع پژوهش‌های کیفی است، قصد دارد، با استناد به سطوح یادگیری بلوم و رخدادهای فهم در اندیشه گادامر، روشی ارائه دهد که هم رسالت آموزش را برآورد سازد و هم در ایامی که آموزش به صورت آنلاین است، احتمال تخلف را کم نماید. ارزشیابی تحصیلی یکی از مراحل مهم فرآیند تدریس و آموزش هست که در سطوح یادگیری مدنظر بلوم بیشترین تأمل را می‌طلبد. در اندیشه گادامر نیز فهم یک رخداد، صرفاً به بازآفرینی محدود نشده و در اتفاقی بدیع در اثر تأملات تأملی فرد با غیر رخ می‌دهد. محقق با استناد به این دو نظریه و ترکیب سازوار این دو نوعی از ارزشیابی را تعریف می‌کند که بالاترین حد تفکر و تأمل و آفرینش رخ می‌دهد که هدف اصلی ارزشیابی است. در این نگاه هدف ارزشیابی صرفاً جواز پاس نیست، بلکه ابزار و تکنیکی برای رشد می‌باشد. الگو بدین صورت است که طراحی و پاسخ به سؤالات توسط خود فراگیر رخ می‌دهد و بخشی از امتیاز به طراحی سؤال اختصاص می‌یابد و به هر میزان سطح بالا و تأملی باشد امتیاز بالاتر از این بخش دریافت می‌نماید. طرح سؤال سطح بالاتر نیاز به تسلط طراح به محتوا و پیام متن دارد. با این اوصاف فراگیر ناگزیر از طرح این گونه سؤالات است و در نهایت یافتن پاسخ بدان‌هاست. به نظر در این حالت تخلف به حداقل رسیده و بازآفرینی جای خود را به تأمل، آفرینش و مطالعه عمیق می‌دهد که هدف نهایی تربیت است.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی تحصیلی، تخلف، آنلاین، بلوم، گادامر.

استناد: خدیوی، اسداله؛ خنجرخانی، مسعود؛ رضایی، رسول. (۱۴۰۱). ارزشیابی بدون تخلف، در آموزش‌های آنلاین: با استناد به دو نظریه سطوح شناختی بنجامین بلوم و

هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر. *پژوهش‌های فلسفی*، ۱۶(۳۹): ۲۰۸-۲۱۹. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51254.3181>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

طراحی تعلیم و تربیت مبتنی بر مبانی، می‌تواند علوم تربیتی را از عرضه سلیقه و ایدئولوژی‌های جانب‌دارانه و سیاست زده دور نماید و تعلیم و تربیت قابل اتکا و بری از مصلحت‌اندیشی را رقم زند. در ایام فاصله‌گذاری اجتماعی تعلیم و تربیت از راه دور و عمدتاً به‌صورت آنلاین برگزار می‌شود و در صورت رخت بستن این ویروس، به نظر می‌رسد آموزش آنلاین به خاطر ظرفیت‌هایی که دارد، همچنان در فرایند تعلیم و تربیت باقی بماند؛ اما این‌گونه روش آموزش به‌عنوان یک ظرفیت، پیش‌بایسته‌هایی می‌طلبد که فراتر از سخت‌افزارهاست. تعلیم و تربیت به‌دور از نگاه سیستم آموزشی و معلم باید مبتنی بر اخلاق و اعتماد باشد و از سویی زمینه برخی رفتارها هم می‌تواند به‌گونه‌ای فراهم شود که نفس تربیت که همان بالندگی و رشد است رقم بخورد؛ یعنی آموزش مبتنی بر تأمل از سویی و آموزش در بستر فضای مجازی باد همدیگر همگرایی لازم را داشته باشند. در نظام‌های آموزش برخط سنجش و ارزیابی عملکرد فراگیران حلقه مهمی از فرایند برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. ارزشیابی یکی از مهم‌ترین وظایف فرایند آموزش هست و هدف آن، تعیین میزان دستیابی به اهداف آموزشی است (Azmi; Kankarej, 2015). ارزشیابی مهم است؛ زیرا تأثیر بسیار زیادی بر یادگیری دارد (Baleni, 2015) و لازمه بازخورد برای پیشرفت مداوم است. ارزشیابی به‌عنوان یکی از روش‌های اساسی تضمین کیفیت، این امکان را فراهم می‌آورد که با شناسایی نقاط ضعف سیستم و رفع آن‌ها، ارائه آموزش‌های باکیفیت، تضمین شود. علیرغم اهمیت حیاتی فرایند ارزشیابی در سیستم آموزشی برخط، آن کار مشکلی است زیرا سنجش فعالیت‌های ذهنی و رفتاری قابل مشاهده نیست، بدین منظور برای سنجش یادگیری باید راهکاری پیدا کرد تا فرایند تبدیل استعدادها و دانسته‌های بالقوه فراگیران در محیط یادگیری برخط به رفتار بالفعل ثبت و اندازه‌گیری شود. این مشکل‌ترین بخش نظام آموزش الکترونیکی است زیرا باید دانشی را که قابل توصیف است (دانش اظهاری) به همراه دانشی که در عمل به کار می‌رود (دانش رویه‌ای) و دانشی که فرایندهای پیچیده ذهنی را به کار می‌گیرد (دانش حل مسئله) را باهم سنجید (Azmi; Kankarej, 2015). در اینجا مسئله اصلی ارزشیابی آموزش آنلاین ارزشیابی است که هم در مسیر تربیت واقعی باشد و هم عاری از تخلف‌هایی باشد که ممکن است از سوی فراگیر رخ دهد. برای تحقق چنین هدفی پژوهشگر درصد تدوین الگویی از ارزشیابی با تکیه بر اندیشه بلوم در حوزه یادگیری و اندیشه هانس گئورگ گادامر در حوزه رخداد فهم می‌باشد که علاوه بر مبنا محور بودن، عاری از تخلف باشد و قدرت تأمل و تفکر (رشد) در بالاترین سطح را فراهم نماید.

۱. مبانی نظری

صاحب‌نظران هدف‌هایی را که دانش‌آموزان پس از طی یک دوره آموزشی می‌توانند به آن‌ها دست یابند، طبقه‌بندی کرده‌اند. در این طبقه‌بندی، سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی را در اهداف آموزشی برمی‌شمرده‌اند (Bloom; Mesia; Krathwohl, 1964). حیطه شناختی شامل هدف‌هایی است که با یادآوری و یا بازشناسی دانش و رشد توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی، سروکار دارد. حیطه عاطفی شامل هدف‌هایی است که تغییرات حاصل در علاقه‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها، رشد ارج شناسی و سازگاری را نشان می‌دهد. سومین حیطه مربوط به زمینه مهارت‌های حرکتی و یا حرکات بدنی است. حیطه شناختی خود به شرح ذی به شش سطح تقسیم می‌گردد بطوری که هر چه سطوح بالاتر می‌رود، عمق یادگیری بیشتر می‌گردد:

سطح اول: دانش، به معنای به خاطر آوردن اندیشه‌ها، مطالب یا پدیده‌ها چه به‌صورت یادآوری و چه به‌صورت بازشناسی است به‌عبارت‌دیگر حفظ و نگهداری مطالب قبلاً آموخته‌شده است.

سطح دوم: فهمیدن، بزرگ‌ترین طبقه کلی توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که در مدارس بر آن تأکید می‌شود. در این حیطه انتظار می‌رود دانش‌آموز مطالب را دانسته و از اندیشه‌های ملحوظ در آن بتواند استفاده کند. از نظر کارشناسان، سه نوع فهمیدن وجود دارد. ترجمه، تفسیر و برون‌یابی.

سطح سوم: بکار بستن، هنگامی که دانش‌آموز با مسئله جدیدی مواجه می‌شود، اگر بتواند مطالب انتزاعی آموخته را به‌طور مناسب بکار بندد بدون اینکه به وی گفته شود کاربردش درست است یا خیر، در این سطح قرار دارد.

سطح چهارم: تحلیل، شکستن مطالب به اجزای تشکیل‌دهنده آن و یافتن روابط بین اجزا و نحوه سازمان یافتن آن‌ها. این سطح کمک به فهم کامل‌تر مطالب نموده و مقدمه‌ای است بر ارزشیابی.

سطح پنجم: ترکیب، کنار هم قرار دادن عناصر و بخش‌ها برای ایجاد یک کل. در هم آمیختن به‌منظور ایجاد الگو یا ساختی است که پیش‌تر به این صورت وجود نداشته است. این حیطه بیانگر رفتار خالق یادگیرنده است.

سطح ششم: ارزشیابی، به معنای داوری کردن درباره ارزش اندیشه‌ها، آثار، راه‌حل‌ها و روش‌ها است. بالاترین سطح یادگیری است و می‌تواند جنبه کمی یا کیفی داشته باشد. این حیطة نه‌تنها معرف فرآیند پایانی رفتارهای شناختی است بلکه پل ارتباطی بین رفتارهای شناختی و عاطفی است. ساختار مدل طبقه‌بندی بلوم سلسله‌مراتبی است. به این معنا که قبل از اینکه مفهومی را درک کنید باید آن را به خاطر بسپارید، برای اینکه مفهومی را به کارگیرید باید آن را درک کنید، به‌منظور ارزیابی یک فرایند باید آن را تجزیه و تحلیل کنید و برای خلق نتیجه صحیح‌تر باید ارزیابی کاملی انجام داده باشید. برای این که کدام‌یک از طبقات در مدل طبقه‌بندی بلوم، تفکر سطح بالا و کدام‌یک تفکر سطح پایین هستند اتفاق نظری وجود ندارد. درحالی که برخی از به کار بردن، درک کردن و به خاطر سپردن به‌عنوان تفکر سطح پایین یاد می‌کنند برخی دیگر به خاطر سپردن و درک کردن را تفکر سطح پایین می‌دانند و برخی نیز تنها به خاطر سپردن را به‌عنوان تفکر سطح پایین در نظر می‌گیرند. نکته‌ای که در اینجا باید به آن توجه شود آن است که آموزش همیشه نباید از سطح مهارت‌های پایین شروع شود و ممکن است تمام طبقات برای یک مفهوم در یک دوره آموزشی طی نشود. اگر بخواهید تمام طبقات را طی کنید ممکن است خسته‌کننده باشد. به‌عنوان مثال، اگر بسیاری از فراگیرها مبتدی هستند و دوره، مقدمه‌ای برای دوره یا مفاهیم دیگری است؛ بسیاری از اهداف یادگیری ممکن است مهارت‌های سطح پایین را هدف قرار دهد ولی اگر آن‌ها از سطح تحصیلات عالی برخوردار هستند و در بسیاری از فرایندها و اصطلاحاتی که در دوره عنوان می‌شود پایه‌ای قوی دارند، اهداف یادگیری نباید بر به یادآوردن و درک کردن متمرکز باشد. این افراد، قادر به تسلط بر اهداف یادگیری سطح بالا هستند و اهداف سطح پایین باعث کسالت یا بی‌علاقگی آن‌ها می‌شود. در طبقه‌بندی بلوم حوزه عاطفی و روانی حرکتی وجود دارد که آن‌هم در سطوحی از ساده به پیچیده می‌باشند و در صورت جا افتادن یک پدیده و احساس فرد یا تمرین یک رفتار، می‌توان شاهد سطح بالای آن شد (Bloom, 1964).

۲. هانس گئورگ گادامر

هانس گئورگ گادامر به مقوله فهم، به صورتی که روشمند باشد نقد وارد می‌کند و با استناد و تبیین مفاهیم اومانستی به تشریح این ادعا می‌پردازد. منطق تفکری که در قرن نوزدهم بر علوم انسانی حاکم بود، برخاسته از ماهیت علوم بود. گادامر با اشاره به تاریخ علوم انسانی و واژه آلمانی (Geisteswissenschaft) اشاره می‌کند در این عصر عنصر معنویت کم‌رنگ شده و علوم انسانی با ماهیت و روش‌های علوم فهم می‌شد. به‌غیراز مسئله فوق، گادامر به‌نقد اندیشه دکارت نیز پرداخت اندیشه‌ای که باور داشت بیش از یک روش در وصول حقیقت وجود ندارد. مسئله‌ای که بر معرفت‌شناسی بعد دکارت سایه افکنده بود (Gadamer, 2006). گادامر با این ادعا قصد به حاشیه راندن روش را ندارد بلکه مراد وی آن است که روش به‌تنهایی قادر به حل این مسئله نیست؛ و ظهور حقیقت در انحصار روش نمی‌تواند باشد. گادامر دشمنی با روش ندارد اما خودخواهی روش را هم بر نمی‌تابد. ایشان این مسئله را معضل کلی این عصر بخصوص قرن نوزده دانسته که علوم انسانی را هم با متدهای علوم طبیعی قابل کشف می‌دانستند. در کل گادامر با مهندسی و هدایت ماشین‌وار انسان مخالف است وی این مسئله را در تفاوت ماهیت بشریت می‌داند (Misgeld; Nicholson, 1992). گادامر در این راستا اندیشه هرمان هلم هلتنس را یک گام بهتر از اندیشه جان استوارت میل می‌داند. چراکه هلم هلتنس بایمان مسئله «استقراء هنری - غریزی در مقابل استقراء منطقی، توصیفی مناسب‌تر را از علوم انسانی طرح کرد؛ که در این نظریه به‌جای اتکا کامل به روش‌های عقلانی محض و تجربی صرف به مسئله ناخودآگاه و مسئله روان‌شناختی هم توجه دارد و آن‌ها را در فهم انسانی مهم می‌داند. اما اندیشه هلم هلتنس را هم کافی نیست. این معضل حتی در اندیشه دیلتای هم خود را نشان داده است. چراکه دیلتای هم درصدد ارائه روش برای فهم امور انسانی بود هرچند قصد ایشان این بود که روشی متفاوت را برای آن تدوین کند ولی بازهم روش به‌نوعی و امدار علوم تجربی دارد (دیلتای، ۱۳۸۸).

گادامر تاکید دارد یک بدفهمی در فهم ماهیت علوم انسانی رخ داده است. زیرا روش استقراء قادر نیست تجربه آدمی را از عالم اجتماعی تاریخی به مرتبه علم برساند؛ آن‌چنان که در حوزه مثلاً تاریخ - به‌عنوان نماینده علوم انسانی - رخدادها و پدیده‌های جزئی را نمی‌توان ذیل مفاهیم و قاعده‌مندی‌های کلی گنجانند و درک نمود. گادامر آترناتیو این مسئله را در این می‌داند که پدیده‌ها را

1. sciences

2. Geist spirit

3. Hermann elmholtz

در انضمامی بودن منحصر به فرد و تاریخی‌شان درک کرد در واقع هیچ رخدادی در طول تاریخ عین رخداد دیگر نیست. پس نمی‌توان اصول کلی و لایتغیر برای این نوع پدیده‌ها متصور شد. گادامر از اصطلاحات تاریخی مثال می‌آورد و می‌گوید برخلاف علوم تجربی که موارد جزئی می‌توانند در قالب یک قانون کلی درآیند، در فهم تاریخ و متعلقات آن این امکان وجود ندارد مثلاً در وصف واژه انقلاب یا استعمار نمی‌توان انقلاب فرانسه را همچون انقلاب (مثلاً) روسیه دانست. پس برای فهم این که استعمار چیست نمی‌توان صرفاً به استعمار سیاهان توسط فلان کشور اشاره نمود اما از سویی منکر اصول کلی نیست فقط آن را تام و کامل نمی‌داند؛ ایشان اشاره دارد که یک کل مدنظر است، اما نه کلی که به صورت کامل مشخص باشد (Gadamer, 2006). ممکن است موردی دیگر این واژه (استعمار) را گسترش دهند و معنی نو شده و کامل شده دیگری بر ما هویدا شود. پس کل جزء را ایزه نمی‌کند و برعکس جزء هم اصول کلی را تماماً از میدان بدر نمی‌کند.

گادامر در نامه‌ای که به یکی از منتقدان خویش، امیلیو بتی^۱ می‌نویسد، بر این نکته اصرار می‌ورزد که درصدد پیشنهاد روشی جدید برای فهم نیست (Warnke, 1987). هرمنوتیک فلسفی گادامر، تأمل فلسفی در حقیقت فهم، تحلیل وجودی آن و برشمردن شرایط وجودی حصول آن است، که «فهم چگونه ممکن می‌شود؟» پاسخ این سؤال، گام نهادن در ورای روش است؛ چون نوعی اندیشیدن است و اندیشیدن امکان چیزی، همان علم‌ورزی است به نام علم؛ اعم از علوم طبیعی و انسانی. گادامر بر آن است که این گرایش بر اثر پذیرش جدا انگاری و دوگانگی «من-شیء» یا «سوژه- ایزه» است. در این راستا زمانی که حقیقت بافهم ممکن است و امکان فهم با روش «(به‌تنهایی) امر سختی است، گادامر را بر آن داشت تا به تشریح ماهیت انسان، علوم انسانی و حتی رسالت بشریت پردازد. وی در این مسیر از مفاهیمی شروع می‌کند که ارمغان اومانیسیم هستند.

۳. مفاهیم اومانستی

۳-۱. بیلدونگ

به اعتقاد گادامر معنای کامل‌تر بیلدونگ در اندیشه هگل جلوه‌گر می‌شود. از نظر هگل بیلدونگ شرط ضروری حیات معنوی و فلسفی است. سویه 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. هگل مفهوم و تجلی بیلدونگ را در مفهوم کار روشن می‌کند. هگل کار را میل مهارشده 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 خودسازگار کند؛ و در عین حال یگانگی با حرفه‌اش را به منزله ارتقاء به سطح آنچه کلی است، تجربه نماید. در همین تعریف عملی از بیلدونگ نیز معنی واقعی آن مشخص می‌شود. هماهنگی و مصالحه نفس با خود و تشخیص حضور خود در دیگری؛ این معنا در تعریف بیلدونگ از لحاظ نظری روشن‌تر می‌شود. از لحاظ نظری بیلدونگ از حد آنچه آدمی به‌طور بی‌واسطه می‌داند، فراتر می‌رود. بیلدونگ یعنی توانایی پذیرش آنچه با ما متفاوت است و کشف آن دیدگاه‌های کلی که به کمک آن‌ها آدمی بدون هرگونه علاقه و نفع شخصی می‌تواند موضوع عینی را در متن آزادی ذاتی آن «درک کند (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. حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی- تاریخی است که انباشته شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود (Warnke, 1987). همین حس است که ما می‌توانیم چیزی را مورد ارزیابی قرار دهیم اما همیشه دلایلی روشن و

¹ Emilio Betti

عینی برای آن نداریم. در علوم انسانی، درک دیگران، مستلزم فراتر رفتن از خودبینی‌ها و دست‌یابی بر یک دیدگاه کلی است. این مسئله با تشریح حس مشترک (دومین مفهوم اومانستی مورد نظر گادامر) در راستای فهم بیشتر روشن خواهد شد.

۲-۳. حس مشترک

گادامر درصدد این است که تأثیرات مفهوم حس مشترک و بینش‌های مستتر در آن را در عصر حاضر مورد کنکاش قرار داده و راهی برای کشف سازوکار فهم باز کند. در این میان ایشان از اندیشه ویکو کمک می‌گیرد؛ و آن اندیشه را نقطه شروع دانسته است. ویکو درصدد دفاع از جایگاه علوم انسانی به مقابله با اندیشه دکارتی می‌رود. ویکو حس مشترک را غایت هر نوع تعلیم و تربیت می‌داند. این مفهوم کلیتی است وحدت‌بخش و انضمامی و نه انتزاعی؛ که تأکید 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). 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 فرونیسیس است. ویکو درصدد آن نیست که به دفاع از اصول و مبانی و مسلمات پردازد بلکه قصد دارد فرونیسیس را به‌عنوان نوع دیگری از معرفت مطرح کند. معرفتی که با درک موقعیت‌های انضمامی محقق می‌شود و از همین رو از حیطه معرفت مفهومی و شناخت انتزاعی علم فراتر می‌رود (Gadamer, 2006). علم مفهوم امر جزئی را تحت مفهوم یا اصل کلی قرار می‌دهد اما در فرونیسیس 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 فرونیسیس یک فضیلت روحی است که موجودیتش را از کلیت فضایل اخلاقی می‌گیرد همچنان که کلیت فضایل اخلاقی هم بدون وجود آن ممکن نمی‌شود. گادامر خود در این زمینه این‌گونه می‌گوید: در اینجا استنتاج وضعیت جزئی از امر کلی و آوردن استدلال برهانی برای این امر کافی نیست چراکه اوضاع و احوال خاص به طرز تعیین‌کننده‌ای در چگونگی این وضعیت دخیل‌اند. گادامر در بررسی ریشه‌های حس مشترک از رواقیان گرفته تا ارسطو، ویکو، رم باستان و بخصوص اومانیست‌ها، فرانسویس هاجیسون، دیوید هیوم و برگسون نقل‌قول می‌کند. اما در کنار ویکو به اندیشه فردریک اوتینگر^۲ تأکید بیشتری دارد. اوتینگر در درک کتاب مقدس دغدغه‌ای که داشت به‌جای روش برهانی و ریاضی از روش توالدی^۳ سخن می‌گفت که ریشه در حس مشترک دارد. اوتینگر سازوکار 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. گادامر با تأیید اندیشه پتیستی که در مقابل اندیشه‌های عقل‌گرایی دکارت و تجربه‌گرایان ایستاد افول این اندیشه را مرگ یا سیر قهقرای هویت اصلی علوم انسانی می‌داند و پایان قرن هیجده را افول مفهوم حس مشترک قلمداد می‌کند. زیرا برداشت ماهیت انسان قرن هیجدهم با این حس مشترک (احساس‌ها، داوری‌ها، استدلال‌ها) در تضاد است. ایشان خاطر نشان می‌سازد که کارکرد و کاهش کارکرد این مفهوم (حس مشترک) به خاطر استیلای بینش‌های عصر روشنگری بوده است و هویت خود را از دست داده است (Weinsheimer, 1985). حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی- تاریخی است که انباشته‌شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود. وی در کل حس مشترک را امری رهنمون کننده به‌سوی سعادت حقیقی و کسب معرفت تلقی می‌کند و از این جهت، آن را نشانه و اثر حضور خداوند به شمار می‌آورد. گادامر در راستای استناد به مفاهیم اومانستی برای تبیین فهم، بعد از بیلدونگ و حس مشترک به سراغ قضاوت می‌رود.

۳-۳. قضاوت

1. phronesis

2. Friedrich Othnger

3. generative method

یکی از مفاهیم کلیدی گادامر قضاوت است. تا جایی که تفاوت انسان نادان^۱ با انسان معقول^۲ را در فقدان شکل‌گیری قضاوت در نزد نادان می‌داند چراکه این به معنی ناتوانی وی در کاربرد درست یادگیری‌ها و دانش اوست. قضاوت سومین مفهوم مهم اومانیستی و تأثیرگذار بر زیباشناسی عصر جدید است. کانت بر این تأکید داشت که مصادیق جزئی را ذیل مفاهیم کلی مندرج سازد. در این میان کانت هم حکم را قوه‌ای می‌پندارد که مصادیق را ذیل قواعد می‌گنجاند و حکم قوه‌ای مستقل از فهم است. کار فهم شناسایی جزئیات به‌مثابه مصادیق قواعد و مفاهیم است و برخلاف حکم نمی‌تواند مبتنی بر قاعده‌ای باشد؛ پس قوه قضاوت قوه بی‌نیاز از قواعد و مستقل از فهم است و این قوه چیزی نیست که بتوان آن را آموزش داد؛ فقط می‌توان آن را پروراند و آن شبیه یک استعداد می‌تواند باشد (Weinsheimer, 1985). اما گادامر با نقدی که به کانت دارد تأکید داشت، کانت مفهوم حس مشترک که میراث سنت اومانیستی بود از اخلاق کنار گذاشت. طبق نظر کانت امر مطلق که مبنای اخلاق است، نمی‌تواند احساس یا احساسی مشترک باشد. این امر مطلق صادره از عقل عملی است و می‌توان گفت این احساس در فلسفه کانت از اخلاق به زیبایی‌شناسی رانده شده است (طاهری، ۱۳۸۹). گادامر نتیجه‌ای که می‌گیرد اینکه کانت حس مشترک را همان ذوق می‌داند. گادامر این را قبول ندارد، چراکه حتی این مسئله برای دوری از نسبی‌گرایی هم باشد، متناقض می‌پندارد و برای توجیه آن به مفهوم ذوق می‌پردازد.

۴-۳. ذوق

گادامر از مفهوم منتسب به بالتازار گراثیان^۳ شروع می‌کند. ذوق حسی در طرح ایده‌آل بالندگی (فرهیبختگی) گراثیان نقش پررنگی دارد. کمال مطلوب او از انسان فرهیخته فراتر رفتن از (امور) جامعه وزندگی است تا بتواند به‌راحتی دست به انتخاب زده و داوری کند؛ و این در نهایت جامعه‌ای ایده‌آل را هم شکل می‌دهد. گادامر می‌گوید تشکیل چنین ایده‌آلی، منجر به شکل‌گیری آرمان ذوق خوش است. با طرح ذوق خوش مفهوم ذوق از امری شخصی به امری اجتماعی بدل می‌شود. گادامر در این راستا جامعه ایده‌آل را جامعه‌ای می‌داند که مردم در داوری‌ها اشتراک داشته باشند و این همان فراتر رفتن از وابستگی‌های تنگ‌نظرانه افراد که برخاسته از منافع شخصی است، می‌شود. پس شک نداریم که ذوق نحوه‌ای از شناخت است. اساس داوری چنین مفاهیم یا اصول کلی نیست و باید پذیرفت که امور ذوقی برهان‌پذیر نبوده و صحت‌وسقم خود را هم از استدلال و برهان نمی‌گیرند. گادامر می‌گوید ذوق اعتبار خود را از توافق اعضای جامعه ایده‌آل می‌گیرد. حالا این با مد چه تفاوتی دارد؟ گادامر در این باره خاطر نشان می‌شود که ذوق به دلیل اینکه یک قوه‌ی عقلی تمیز دهنده 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 تأملی خود را حفظ می‌کند. مد حاصل توافق همراه با تأمل نیست. گادامر بعد از نقد روشمند سازی فهم - که ارمغان علوم کمی است - به تشریح مفاهیم اومانیستی با قصد تبیین ماهیت انسان پرداخته و رخدادهای فهم را درگرو پیش‌بایسته‌ها و عناصری می‌بیند؛ وی عقیده دارد با توجه به ماهیت انسان، برای رخدادهای فهم مجموعه پیش‌بایسته‌هایی ضروری است. برای تشریح این پیش‌بایسته‌ها از زیبایی‌شناسی کانت و مفهوم اریلینس و هنر شروع کرده و از سویی اذعان دارد که فهم یک امر زیانمند و تاریخ‌مند بوده و با پیش‌داشته‌های افراد ممکن می‌شود علاوه بر این موارد تأثیر و تأثر کل و امر جزئی در رخدادهای فهم را مهم می‌داند. فهم در نگاه وی یک رخداد است و مانند یک تراژدی خارج از کنترل بیننده آن اتفاق می‌افتد. در این میان با بیان تأثیر سنت، امتزاج افق‌ها و کاربردی بودن فهم زمینه را برای درک نو از فهم فراهم می‌کند.

یافته‌ها

پیام‌های ضمنی دو اندیشه برای ارزشیابی

بر اساس اندیشه بلوم یادگیری دارای سطح است و بالاترین آن ارزشیابی است. پس فراگیر باید بداند چه سؤالی دارای ارزش بالاتری است. پس ایده‌آل یادگیری و یاددهی همان سطوح بالا است. از سویی در اندیشه گادامر فهم یک پدیده روشمند نیست و الگوی از پیش تعیین‌شده، معین بودن ارزیاب و ارزیاب شونده، معین بودن پاسخ‌ها به‌صورت قطع و یقین، موردنقد می‌باشد. همانطور

¹. fool

². sensible

³. Balthasar Gracian

که اشاره شد گادامر با تأکید بر خصلت توافقی فهم، از یک‌سو بر تولیدی بودن فهم و از سوی دیگر بر کاربردی بودن آن تأکید می‌کند. فرایند فهم دیگر بازتولید تولید نیست بلکه تولید حقیقت است بر پایه دیالوگ میان من و تو. در نگاه سنتی از ارزشیابی رفت و برگشتی رخ نمی‌دهد و صرفاً سؤال از سوی مربی و پاسخ از سوی متربی رخ می‌دهد ولی اگر طرح سؤال هم از سوی فراگیر رخ دهد ارزشیابی از حالت پاسخ خارج و به تولیدی می‌رسد که ممکن است در ذهن مربی رخ دهد. در واقع به هر میزان ابهام چالش بیشتر باشد داشته‌های ذهن به همان میزان می‌تواند عامل رشد تلقی شوند. پس اگر با استناد به اندیشه گادامر فهم را مسئله محور بدانیم، فهم با موقعیت جزئی و انضمامی متربی مرتبط است و در پاسخ به پرسش متربی پدید می‌آید. گادامر این ویژگی فهم را کاربرد می‌نامد. وی با مفهوم کاربرد، فهم به مثابه توافق را تقویم می‌بخشد. کاربرد، عامل پیونددهنده فهم به موقعیت‌مندی است. تأکید بر خصلت کاربردی فهم، تأکید بر این نکته است که هر فهمی، فهمی مرتبط با من، مرتبط با امکانات من و مرتبط با پرسش‌های امروز من است. من در فرایند توافقی فهم، به دنبال یافتن پاسخ پرسش‌های امروز خود از متن دیروز است. پس کاربرد، عامل پیونددهنده گذشته به حال است. در واقع به چه کار آید و مسئله محور بودن ارزشیابی مهم‌تر از بازتولید صرف است؛ و این مسئله و مسئله‌یابی در تأمل تأملی بین استاد و شاگرد رخ می‌دهد. پس ارزشیابی ابزاری و مرحله‌ای از مسئله فهمی، مسئله‌یابی و حل مسئله است. گادامر با تکیه بر مفهوم کاربرد، فهم را یک واقعه می‌پندارد و علت مخالفت گادامر با روش، ریشه در واقع دانستن فهم دارد. فهم توافق است و توافق، چیزی از قبل تعیین یافته نیست بلکه در دیالوگ و در فرایند پرسش و پاسخ تولید می‌شود. فهم به دلیل رخداد بودنش، غیرمنتظره و غیر روشمند است. پس شکل‌دهی در ساختار کلی تربیت و به‌ویژه در ارزشیابی و روشمند سازی آن مورد چالش است. چرا که با عنصر تولدی بودن فهم و به تبع آن رشد، مغایر است. در این راستا دیلتای اشاره دارد فهم، قلمروی تمام کسانی است که فعالانه به امور انسانی می‌پردازند و فرق آن با تبیین این است که فهم در زندگی مشارکت دارد، مشارکتی که فقط بر اساس زندگی ممکن است (دیلتای، ۱۳۸۸). پس در این رویکرد ارزشیابی، فرایندی مستمر در طول آموزش است که در اثر تعامل تأملی بین مربی و شاگرد رخ می‌دهد و عاملیت افراد محوری‌ترین مسئله در این فرایند است. در واقع به هنگام امتزاج افق‌های فکری (مربی و متربی، محتوا و فراگیر، حتی فراگیر با فراگیران دیگر)، میزان درک و فهم ایشان بهبود یافته و تأثیرگذاری و تأثیرپذیری رخ می‌دهد؛ و پویایی دادوستد بین افق‌های فکری - چه با مربی و چه با متن و محتوای کتاب و سایرین - عامل رشد دهنده می‌باشد. در این فرایند عمل یادگیری و ارزیابی هم‌زمان رخ می‌دهد. از آنجایی که تعامل تأملی، مستلزم نقد و پرسشگری است پس آموزش با ارزشیابی در هم تنیده می‌شود و تقدم و تأخری بین آن‌ها دیده نمی‌شود. با چنین رویکردی تعداد ارزیابی بین مربی و شاگرد غیرقابل‌شمارش است و نیازی به ارزشیابی‌های از پیش تعیین‌شده نیست. در این رویکرد مرز بین ارزیاب و ارزیابی‌شونده هم کمرنگ می‌شود و افراد فعال در عرصه تربیت خصوصاً مربی و شاگرد، گاهی در نقش ارزیاب و زمانی در نقش ارزیاب شونده هستند، گاهی سیستم یک نهاد آموزشی، مورد ارزیابی سایر حوزه‌ها واقع می‌شود و زمانی یک نهاد آموزشی تحلیلگر سایر نهادهاست. در واقع اجزاء و افراد درون سیستم هم در نقش خود ارزیاب و هم در نقش دگر ارزیاب می‌باشند و اما مسئله اساسی در ارزشیابی این است که ارزشیابی نه صرفاً برای سنجش میزان توفیق فرد در یک عرصه، بلکه به‌عنوان توانمندی در نظر گرفته می‌شود که معیاری برای تشخیص فرد فرهیخته از دیگران است توانی که مهارت پرسشگری، پاسخ‌گویی، تحلیل و نقد را در خود دارد. در واقع تمرین و آموزش قضاوت، زمینه‌ساز تعالی انسان‌ها می‌شود نه نظر دهی درباره یک شخص یا یک گروه یا نهاد، یک فرهیخته، در مرحله اول توان ارزیابی خود و در ثانی توان ارزیابی غیر را دارد. این نوع ارزیابی زمینه‌بازم بالیدن و با کمک هم بالیدن را فراهم می‌کند و با اظهارنظری که برای دیگران می‌شود تا تصمیمی بر او گرفته شود، تفاوت دارد. اما سؤال اینجاست. سیستم آموزشی به‌گونه‌ای است حتماً باید یک آزمون نهایی به‌عنوان ملاک و جواز پاس صادر گردد. چگونه با این شرایط و در کنار آن ارزشیابی ایده‌آل و فرآیندی، این مهم و مرحله را عملی نماییم که هم رشد دهنده باشد، هم بدون تخلف باشد و هم سند پاس واحد درسی قرار گیرد. در این روش، طراح سؤال و پاسخ‌دهنده هر دو فراگیر می‌باشد. در واقع فراگیر خود سؤال طراحی می‌کند و بعد از طراحی خود بدان‌ها پاسخ می‌دهد. شیوه امتیازدهی ارزیاب، بدین گونه است که ۵۰ درصد امتیاز به طرح سؤال اختصاص می‌یابد و به میزانی که سؤال در سطوح بالای یادگیری از سوی فراگیر طراحی شود امتیاز بالایی خواهد گرفت. نکته‌ای که حائز اهمیت است اینکه کسی می‌تواند سؤال سطح تحلیل و ارزیابی، طراحی نماید که تسلط کامل به متن و محتوای درسی و سرفصل‌ها داشته باشد. پس به‌ناچار قبل طرح سؤال، مطالعه عمیق از سوی فراگیر الزامی است. همین سؤال هم نیازمند پاسخ است. در واقع هم برای طرح سؤال و هم برای پاسخ بدان باید نهایت مطالعه را داشته باشد و هدف غایی تربیت هم جز فهم

محتوای درس و رشد نمی‌باشد. پس اگر هدف یادگیری و رشد باشد، با این روش بهتر محقق می‌شود؛ اما مسئله مهم‌تر اینکه این روش علاوه بر آزمون‌های از راه دور و مجازی، در حالت آموزش حضوری هم کاربرد دارد و محدود به عصر فاصله‌گذاری اجتماعی نمی‌باشد.

نتیجه‌گیری

تربیت در ایام کرونا و در شکل مجازی خود دچار چالش‌هایی شد که برخی لاینحل ماند. هرچند تکنیک‌های و روش‌های متنوعی در راستای بهبود مشکلاتی همچون تعامل با فراگیر، حضور غیاب، ارزشیابی و... صورت گرفت ولی عمدتاً چالش‌ها باقی ماند و کیفیت تربیت تحت تأثیر آن‌ها قرار گرفت؛ ولی روشی که در این مقاله بدان پرداخت شد، می‌تواند قدری این چالش‌ها را کم نماید. این مهم با استناد به دو اندیشه سطوح یادگیری بنجامین بلوم و رخدادهای فهم هانس گتورگ گادامر شکل گرفت. سطوح شناختی بلوم همان‌گونه که توضیح داده شد از ساده به سطح عمیق می‌باشد و اندیشه گادامر هم فهم را رخدادهای دانسته و غیر روشمند قلمداد می‌کند که در اثر تأمل تأملی فرد با غیر (دیگری) رخ می‌دهد. در این فرایند نه فرد و نه غیر، بر دیگری مسلط نبوده و تحت مهار هم نیستند. با استناد به اندیشه بلوم، طرح سؤال سطح بالا، نیاز به درک بالاتری از متن دارد نه بازنویسی و بازخوانی متن و طبیعتاً برای پاسخ هم بازآفرینی محض رخ نمی‌دهد و تولید اتفاق می‌افتد. در واقع تربیت و ارزشیابی تحصیلی به‌عنوان جزئی از آن، باید به‌طرف عاملیت و اختیار و درعین حال رشد دهنده سوق پیدا کند، عاملیتی که رشد دهنده و پویاست بدون اینکه تحت سلطه دیگری باشد. می‌توان تصور نمود که جدای از ارزیابی مستمری که در فرایند آموزش و در طول ترم، در بستر تأملات تأملی رخ می‌دهد فراگیر در نهایت یک خودارزیاب می‌شود که تأملی‌ترین و عمیق‌ترین سؤالات را طراحی نموده و خود باید بدان پاسخ دهد. شیوه‌هایی که هم آزادی عمل و مهارگریزی و عاملیت در خود دارد و هم پویایی و تفکر و رشد، چون فراگیر پاسخگوی سؤالاتی عمیق است که به اختیار و دور از نظارت دیگری خود طراحی نموده است.

منابع

- دیلتهای، ویلهلم. (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر علوم انسانی*، ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی، تهران: انتشارات فونیکس.
 طاهری، رضا. (۱۳۸۹). *زیبایی‌شناسی در پدیدارشناسی فلسفی گادامر*، تهران: نگاه معاصر.
 فرهادپور، مراد. (۱۳۷۱). *عقل افسرده: نکاتی درباره وبر و ماندگارین‌های آلمانی*، فرهنگ، شماره ۱۲.

References

- Azmi, F. M.; Kankarej, M. M. (2015). The role of formative assessment in teaching mathematics. in *Proceedings of the 4th International Conference for e-learning and Distance Education*, Riyadh, Saudi Arabia.
 Baleni, Z. G. (2015). Online Formative Assessment in Higher Education: Its Pros and Cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4): 228-236.
 Bloom B.; B. Mesia; D. Krathwohl. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*, 2 vols: The Affective Domain & The Cognitive Domain. New York. David McKay.
 Dilthey, Wilhelm. (2009). *Introduction to the Humanities*, translated by Manouchehr Sanei Darehbidi, Tehran: Phoenix Publications.
 Gadamer, H. G. (2006). *Truth and Method*. Translated by: J. Weinsheimer; D. G. Marshal. Second Revised Edition. London. New York. Continuum.
 Azmi, F. M.; Kankarej, M. M. (2015). The role of formative assessment in teaching mathematics. in *Proceedings of the 4th International Conference for e-learning and Distance Education*, Riyadh, Saudi Arabia.

- Baleni, Z. G. (2015). Online Formative Assessment in Higher Education: Its Pros and Cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4): 228-236.
- Bloom B. B. Mesia; D. Krathwohl. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*, (2 vols: The Affective Domain & The Cognitive Domain). New York. David McKay.
- Bloom, B. S. (2013). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals*, Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay.
- Booker, M. J. (2007). *A Roof without Walls: Benjamin Bloom's Taxonomy and the Misdirection*.
- Dilthey, Wilhelm. (2009). *Introduction to the Humanities*, translated by Manouchehr Sanei Darehbidi, Tehran: Phoenix Publications. (in persian)
- Gadamer, H. G. (2006). *Truth and Method*. Translated by: J. Weinsheimer and D. G. Marshal. Second, Revised Edition. London. New York. Continuum.
- Misgeld. D.; Nicholson G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on Education Poetry and History*. Translated by Lawrence Schmidt and Monica Reuss. State University of New York Press. Second Revised Edition. London. New York. Continuum.
- Taheri, Reza. (2010). *Aesthetics in Gadamer's philosophical hermeneutics*, Tehran: Negahe Moaser. (in Persian)
- Farhadpour, Murad. (1992). Depressed Mind: Tips on Weber and German Mandarin. *Culture*. No. 12: 172-113. (in Persian)
- Warnke, Georgia. (1987). *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*, Stanford University Press.
- Weinsheimer, Joel C. (1985). *Gadamer's Hermeneutics: A Reading of Truth and Method*, Yale University Press.