

Barkhordari, A. (2026). Facilitator or Mediator? Rethinking the Meta-Challenge of Twenty-First-Century Education and Its Foundational Presuppositions. *Philosophy of Education*, 10(1), 6-23.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Facilitator or Mediator? Rethinking the Meta-Challenge of Twenty-First-Century Education and Its Foundational Presuppositions¹

Ramazan Barkhordari² 

Abstract

In contemporary education, we encounter various challenges that can be transformed into problems and subsequently addressed through problem-solving processes. In contrast, there are challenges that more fundamentally shape the actions and dispositions of teachers and students. Amid these concerns, a central pedagogical question that arises in the present era is whether, within the triangle of student, teacher, and subject matter, the teacher ought to assume the role of a facilitator or a mediator. Each of these concepts carries its own underlying assumptions and presents distinct possibilities and limitations. For instance, the discourse of facilitation—largely inspired by the intellectual tradition of pragmatism—has become dominant in educational movements as the superstructure of a broader pedagogical paradigm. By contrast, the formation of the concept of mediation, with reference to the importance of culture, rests on a fundamental presupposition about human perfection and perfectibility, emphasizing the need to learn from humanity's finest achievements. A range of thinkers identified as philosophers of culture may be regarded as intellectual predecessors of this perspective. Within the presupposition of mediation—and the teacher as mediator—a form of continuity in individual experience, as well as a connection to a shared cultural heritage, is assumed. The present article seeks to examine the foundational elements of these two approaches, analyze the seemingly contradictory aspects of their coexistence, and explore how they might be coherently arranged in relation to educational aims.

Keywords: facilitation, mediation, philosophy of childhood, Bildung.

¹ Received: 2026-05-06

Accepted: 2026-05-10

Published: 2026-08-15

² Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: r.barkhordari@khu.ac.ir

Extended Abstract

In today's educational debates, two images of the teacher constantly compete with one another: the teacher as a "*facilitator*", whose task is supposedly limited to providing a space for dialogue, experience, and student self-expression; and the teacher as a "*mediator*", who carries and transmits humanity's scientific, moral, and cultural heritage. This tension is usually discussed at the level of educational psychology or teaching methods; however, the issue has deeper philosophical layers that can be explored within the field of philosophy of education.

The central question of this article is whether the teacher should serve as a *facilitator* of learning or as a *mediator* between the student and humanity's cognitive-cultural heritage. In recent decades, the discourse of facilitation has gained a central role in educational orientations such as Philosophy for Children (P4C), constructivism, and cooperative learning, opening a space for debate among educational thinkers and practitioners.

Nevertheless, another group of thinkers—within a tradition that this article refers to as the "*tradition of mediation*"—emphasizes the importance of cultural heritage, structured knowledge, and the historical continuity of the individual. Matthew Arnold considered education to be the transmission of "the best that has been thought and said." If we compare Arnold's view with the German *Bildung* approach, clear similarities emerge: in both frameworks, education is something more than the child's spontaneous development, and its starting point is not individual psychology but a historical-cultural horizon. Yet the German account (in Horlacher's interpretation) appears more structured and philosophical than Arnold's, since it interprets *Bildung* as a foundational concept in cultural anthropology rather than merely a cultural recommendation for schools.

In contrast, John Dewey, within the horizon of American pragmatism, conceives education as a social-experiential process in which children learn through participation in activities, problem-solving, and interaction with their environment. He insists that learning should not be reduced to rote memorization and that it must be connected to the learner's lived experience. For Dewey, within the pragmatist framework, culture is the product of human interaction with the social environment, and education is the transmission of social experience through which society is sustained. Culture, in Dewey's view, is not a static collection of inherited artifacts, but a dynamic and continuously reconstructed process. Society reproduces itself through communication and shared experience.

In this article, attention is given to one of the focal points from which a form of facilitation arises in pragmatism and a form of mediation emerges in the *Bildung* tradition. Autonomy is selected as a shared point of concern in both approaches in order to compare their potential convergences and divergences. Based on what has been discussed, we witness two different approaches to the problem of education; however, if we consider an overarching horizon that seeks

a coherent educational purpose, a different formulation of the relationship between these two approaches becomes necessary.

If we return to the concept of *Bildung* and to Horlacher's interpretation of the "educated subject," we can argue that resolving the conflict between "facilitator or mediator" requires a reformulation. One way to reformulate the relationship between these two approaches is through the lens of educational aims and purposes. Within the broader framework of educational activity, various activities can be classified according to whether they function as means or as ends. It is evident that in such a classification, not all educational activities are equal; depending on the perspectives they realize, they may function instrumentally or teleologically.

If we accept that autonomy—within which a form of creativity is also embedded—is a fundamental educational aim within the human tradition, then a certain dependence and recognizability becomes possible. In this case, the educated subject is neither merely the product of one-way transmission of knowledge nor the result of the facilitation of pure individual experience. If experience is limited to solving immediate problems, the cultural and historical dimensions of *Bildung* may be marginalized. *Bildung* emphasizes that education must confront the learner with cultural heritage—not simply for its preservation, but so that the learner can reinterpret it in light of their own time.

برخوردار، رمضان (۱۴۰۴). تسهیل‌گر یا میانجی؛ درنگی در آبر چالش تربیتی قرن بیست و یکم و پیش فرض‌های آن. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۶-۲۳.

فلسفه تربیت

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

تسهیل‌گر یا میانجی؛ درنگی در آبر چالش تربیتی قرن بیست و یکم و پیش فرض‌های آن^۱

رمضان برخوردار^۲ 

چکیده

در تعلیم و تربیت معاصر انواعی از چالش‌ها داریم که می‌تواند تبدیل به مسئله شود و در نتیجه طی فرایند حل مسئله پاسخ یابد. در مقابل چالش‌هایی وجود دارد که به‌نحو بنیادینی شکل‌دهنده کنش و منش معلمان و شاگردان است. در این میانه پرسش اساسی تربیتی که در عصر حاضر رخ می‌نماید این است که آیا معلم در مثلث شاگرد، معلم و موضوع یادگیری باید نقش تسهیل‌گر داشته باشد یا نوعی نقش میانجی. هرکدام از این مفاهیم پیش فرض‌های خود را دارد و امکانات و محدودیت‌هایی پیش روی ما می‌نهد. به عنوان مثال گفتمان تسهیل‌گری عمده‌تاً با الهام از سنت فکری پراگماتیسم در جنبش‌های تربیتی به عنوان روبنای یک گفتمان کلان تربیتی غالب شده‌است. در تشکیل مفهوم میانجی‌گری با ارجاع به اهمیت فرهنگ به منزله میراث با نوعی تکیه بر پیش‌فرض اساسی کمال و کمال‌پذیری انسان بر آموختن بهترین دستاوردهای بشر تأکید می‌شود. مجموعه متفکرانی که به‌عنوان فیلسوف فرهنگ شناخته می‌شوند را می‌توان به‌عنوان پیشینه این تفکر تلقی کرد و در تاریخ تربیت با مفهوم بیلدونگ پیوند نزدیکی می‌یابد. در پیش فرض میانجی‌گری و معلم به منزله میانجی، نوعی پیوستگی در تجربیات فردی و نیز ارتباط با نوعی میراث نوعی مفروض است. در مقاله حاضر ضمن بررسی برخی از عناصر بنیادین این دو رویکرد وجوه تناقض نمای همبودی آنها و نحوه آرایش سازوار آنها برحسب مقاصد و اهداف تربیتی بررسی شود.

واژگان کلیدی: تسهیل‌گری، میانجی‌گری، فلسفه کودکی، بیلدونگ

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۲-۲۶ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۳۰ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. ایمیل: r.barkhordari@khu.ac.ir

مقدمه

به موازات مسائل اجرایی و مدیریتی نظام‌های آموزشی - مانند کمبود فضا، نسبت نامتناسب معلم به شاگرد، یا مسئله کودکان کار - نوعی چالش بنیادین‌تر وجود دارد که به سطح فلسفه تعلیم و تربیت مربوط است و به نحو ریشه‌ای، کنش و منش معلمان و دانش‌آموزان را تعیین می‌کند. این چالش به پرسش اساسی بازمی‌گردد: آیا معلم باید نقش «تسهیل‌گر»^۱ در یادگیری را ایفا کند یا نقش «میانجی»^۲ میان شاگرد و میراث معرفتی-فرهنگی بشر؟

گفتمان تسهیل‌گری در دهه‌های اخیر درگرایش‌های تربیتی چون فلسفه برای کودکان^۳، سازنده‌گرایی^۴ و یادگیری مشارکتی^۵ نقشی محوری یافته است و عرصه‌ای از مناقشه را به سوی اندیشمندان و فعالان تربیتی گشوده است.

متفکران و محققانی مانند دیویی^۶، پیازه^۷، ویگوتسکی^۸ و لیپمن^۹، معلم را بیشتر طراح موقعیت‌های یادگیری و برانگیزنده تجربه یادگیرنده می‌دانند (Dewey, 1916; Piaget, 1970; Vygotsky, 1978; Lipman, 1991) در این رویکرد، یادگیری محصول تعامل، تجربه شخصی و ساخت فعالانه معناست. چنین فهمی از آموزش، اغلب با پیش‌فرض‌های دموکراتیک و فردگرایانه همراه است یعنی؛ احترام به عقاید، گفت‌وگوی افقی و هم‌ارز و خودآیینی^{۱۰} یادگیرنده.

با این حال، گروه دیگری از متفکران - در سنتی که می‌توان آن را در مقاله حاضر «سنت میانجی‌گری» نامید - بر اهمیت میراث فرهنگی، دانش ساختاریافته و پیوستگی تاریخی فرد تأکید می‌کنند. آرنولد^{۱۱} (1869) آموزش را انتقال «بهترین اندیشه‌های بشر» می‌داند.

آرنولد فرهنگ را چنین تعریف می‌کند: پیگیری بی‌وقفه بهترین چیزهایی که گفته و اندیشیده شده است. این تعریف نشان می‌دهد که فرهنگ چیزی بر ساخته فرد به تنهایی نیست، بلکه پیکره‌ای از بهترین محصولات تاریخی می‌باشد که طی قرن‌ها ساخته شده است.

¹ facilitator

² Mediator

³ Philosophy for children

⁴ Constructivism

⁵ Co-operative learning

⁶ John Dewey

⁷ Jean Piaget

⁸ Lev Vygotsky

⁹ Matthew Lipman

¹⁰ autonomy

¹¹ Matthew Arnold

پیش‌تر در تاریخ تأملات فرهنگی در میان فیلسوفان کانت (1803/2007) آموزش را فرآیند گذار از طبیعت به آزادی معرفی کرد. هگل (1835/1985) معلم را واسطه‌ای میان فرد و «روح عینی» جامعه می‌داند. از منظر تاریخ تحول اتوریته به نظر آرنست (۱۹۶۱) معلم «نماینده جهان» برای کودک است و نمی‌تواند صرفاً در جایگاه ناظر و مشاهده‌گر قرارگیرد. آرنست^۱ میان اتوریته^۲، اقتدارگرایی^۳ و خشونت تمایز می‌گذارد. از نظر او، اتوریته به معنای تحمیل یا اجبار نیست، بلکه به معنای پذیرش مشروعیت یک مرجع تاریخی است که ریشه در سنت دارد (Arendt, 1961/2006). اتوریته زمانی عمل می‌کند که نسل جدید، جهان پیشینیان را به‌عنوان جهانی معنادار و قابل سکونت به رسمیت بشناسد. این مفهوم در حوزه تعلیم و تربیت اهمیت ویژه‌ای می‌یابد، زیرا آموزش همواره در مرز میان گذشته و آینده رخ می‌دهد. وی در فصلی از کتاب میان گذشته و آینده^۴ با عنوان بحران در تعلیم و تربیت^۵ اشاره می‌کند که تربیت وظیفه‌ای دوگانه دارد: از یک‌سو باید کودک را با جهانی که پیش از او وجود داشته آشنا کند، و از سوی دیگر باید او را برای نوسازی آن آماده سازد (Arendt, 1961/2006). اگر اتوریته کاملاً نفی شود، این انتقال جهان مشترک ممکن نخواهد بود. در چنین وضعیتی، نسل جدید بدون افق تاریخی رها می‌شود و آموزش به فرآیندی صرفاً کارکردی یا مهارتی تقلیل می‌یابد. این سنت، یادگیری را ورود به جهان مشترک^۶ در نظر دارد نه صرفاً امری برخاسته از تجربه فردی. از این منظر به عنوان پیامد در عرصه میزان نقشی که برای معلم در عرصه تعلیم و تربیت می‌توان قائل شد تسهیل‌گری محض می‌تواند به نوعی گسست فرهنگی و سطحی‌نگری معرفتی منجر شود. اگر چه کانون توجه مقاله حاضر یک موضوع نظری است اما در سال‌های اخیر برخی از پژوهش‌های تجربی از منظر توجه به مسأله حافظه در نظام‌های آموزشی و به ویژه نظام‌هایی که دخالت کمینه^۷ یا بیشینه^۸ برای معلم در هدایت فعالیت‌های تربیتی دارند صورت گرفته است و ضعف‌هایی برای رویکردهای دخالت کمینه - و در راستای مفهوم مقاله حاضر معادل نقش تسهیل‌گرانه - ذکر کرده‌اند و آن را محل یادگیری عمیق دانسته‌اند و به نفع مداخله یا هدایتگری بیشینه در برخی موقعیت‌های استدلال کرده‌اند.

¹ H. Arendt

² Authority

³ authoritarianism

⁴ Between past and future

⁵ The Crisis in Education

⁶ Common World

⁷ Minimum

⁸ Maximum

برخی از این تحقیقات در علوم شناختی و تربیتی نشان می‌دهند که رویکردهای با حداقل هدایت، بیشتر حافظه کوتاه‌مدت را فعال می‌کنند و در انتقال دانش پایدار و ساختاریافته ناکام‌اند (Kirschner, 2006; Willingham, 2009; Hirsch, 2016).

این رویکردها به جای پرورش فهم عمیق، گاه احساس مشارکت را جایگزین دانش واقعی می‌کنند. در مقابل، رویکردهای میانجی مبتنی بر انتقال دانش فرهنگی و سازمان‌یافته، موجب شکل‌گیری حافظه بلندمدت^۱، فهم مفاهیم پیچیده و ایجاد پیوست هویتی می‌شوند. (Hirsch, 1987; Scholem, 1987; Bloom, 1987).

از سوی دیگر، سنت فلسفه فرهنگ - از هر در^۲ تا آرنست^۳ - بر این نکته تأکید دارد که انسان بدون پیوند با میراث تاریخی و فرهنگی نمی‌تواند به بلوغ برسد. (Herder, 1774/2002; Hegel, 1835/1985; Arendt, 1961). بنابراین، اگر معلم به‌طور کامل به «تسهیل‌کننده تجربه» تقلیل یابد، ارتباط دانش‌آموز با جهان فرهنگی قطع شده و آموزش در معرض نوعی نسبی‌گرایی معرفتی^۴ قرار می‌گیرد. این نقدها نشان می‌دهند که گفتمان تسهیل‌گری، در صورت افراط، می‌تواند ساده‌انگارانه و حتی ضد تربیتی باشد.

حاصل آنکه هر دو رویکرد دارای پیش‌فرض‌های فلسفی متفاوتی هستند. تسهیل‌گری بر خودآیینی و تجربه فردی تأکید می‌کند و میانجی‌گری بر پیوند فرد با سنت معرفتی - فرهنگی و نقش بارز اتوریته یا اقتدار مربی یا معلم تأکید دارد. با این حال، شواهد فلسفی و تجربی نشان می‌دهد که رویکرد میانجی‌گرانه ظرفیت متفاوتی برای ایجاد یادگیری عمیق، پیوست هویتی و انسجام فرهنگی دارد، در حالی که تسهیل‌گری ممکن است یادگیری را به سطحی‌گرایی و گسست فرهنگی سوق دهد. به هر روی بنا بر آنچه که گفته شد به نظر پارادوکس (تناقض نمای) مشخصی در جمع این دو رویکرد در نظر و عمل تربیتی به چشم می‌خورد. در مقاله حاضر با مرور برخی از عناصر بنیادی متمایز هر دو رویکرد تلاش می‌شود ظرفیت‌های متفاوت آنها برای تحقق اهداف متفاوت تربیتی بررسی شود.

در کانون بحث‌های امروز آموزش، دو تصویر از معلم به‌طور مداوم با هم رقابت می‌کنند: معلم به‌مثابه «تسهیل‌گر» که گویا تنها کارش فراهم کردن فضایی برای گفت‌وگو، تجربه و خودابرازی دانش‌آموز است، و معلم به‌مثابه «میانجی» که حامل و انتقال‌دهنده میراث علمی، اخلاقی و فرهنگی بشر است. این تعارض معمولاً در سطح روان‌شناسی تربیتی یا روش تدریس طرح می‌شود؛ اما این موضوع لایه‌های فلسفی و ژرف‌تری دارد که در قلمرو مطالعات فلسفه تربیت می‌تواند قابل بحث باشد.

¹ Long-term memory

² Johann Gottfried von Herder

³ Hannah Arendt

⁴ Epistemic relativism

اگر این بحث را در افق فلسفه قاره‌ای و به‌ویژه سنت فرهنگی تربیتی آلمانی بیلدونگ (Bildung) و نیز سنت پراگماتیستی تعلیم و تربیت که در امریکا بسط و گسترش پیدا کرده است ببینیم تمایزها در سطح رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت روشن‌تر می‌شود. در سنت بیلدونگی که ملهم از فلسفه قاره‌ای است سخن بر سر این است که «سوژه تربیت‌یافته»^۱ چگونه شکل می‌گیرد و نسبت او با عقل، فرهنگ و تاریخ چیست. در واکنش به جهان‌وطنی انتزاعی روشنگری، بر تاریخی‌بودن انسان و تنوع فرهنگ‌ها تأکید می‌کند. او در اثر / ایده‌هایی برای فلسفه تاریخ/ انسانیت^۲ استدلال می‌کند که هر ملت دارای «روح» یا *Volksgeist*^۳ خاص خود است که در زبان، شعر، اسطوره و سنت‌های آن تجلی می‌یابد (Herder, 1784–1791/2004). بنابراین، فرهنگ نه امری جهان‌شمول و یکنواخت، بلکه متکثر و تاریخی است.

در این چارچوب، انسان تنها در بستر فرهنگ خویش معنا می‌یابد. زبان، به‌عنوان حامل تجربه تاریخی، نقش بنیادین در شکل‌گیری آگاهی دارد. (Herder, 1772/2002) از این منظر، فرهنگ شرط امکان فهم و هویت است.

کانت در مقاله معروف «روشنگری چیست؟» که به منزله نقطه عزیمت بخش بزرگی از سنت مدرن اروپایی تلقی می‌شود، روشنگری را «خروج انسان از نابلغی‌ای که خود مقصر آن است» تعریف می‌کند؛ نابلغی یعنی «ناتوانی در به‌کارگیری فهم خویش بدون هدایت دیگری». (Kant, 1784/1996) در این تعریف، دو موضوع قابل توجه است: نخست این‌که خودآیینی (استقلال) صرفاً یک حالت روان‌شناختی یا مهارت شناختی نیست، بلکه «وظیفه» است؛ وظیفه‌ای اخلاقی که انسان بالغ در قبال عقل خود دارد. دوم این‌که روشنگری نه فقط در ساحت ذهن فرد، بلکه در سطح «استفاده عمومی از عقل» رخ می‌دهد؛ آنجا که سوژه می‌تواند در مقام شهروند، نویسنده یا روشنفکر عملاً سنت‌ها، نهادها و قدرت‌ها را به پرسش بگیرد. به بیان دیگر، استقلال عقل در نزد کانت چیزی بسیار فراتر از توانایی بیان نظر شخصی در یک حلقه گفت‌وگویی امن است؛ استقلال عقل یک تعهد تاریخی-سیاسی برای مشارکت عقلانی در سپهر عمومی است.

لیپمن در کتاب تفکر در آموزش و پرورش^۴ استقلال را عمدتاً به‌صورت مهارت تفکر انتقادی در بستر یک «جامعه پژوهشگر» بازسازی می‌کند (Lipman, 1991). در کلاس مورد نظر وی، هدف این است که کودکان یاد بگیرند از معلم تقلید نکنند، پرسش کنند، استدلال کنند و با هم گفت‌وگو داشته باشند. به نظر می‌رسد لیپمن مفهوم خودآیینی یا استقلال مورد نظر کانت را به سطح «خودمختاری

^۱ Educated subject

^۲ Ideas for the Philosophy of the History of Humanity

^۳ یک واژه آلمانی است که به‌طور تحت‌اللفظی از دو جزء تشکیل شده است: Volk به معنای ملت و Geist به معنای روح.

^۴ Thinking in Education

شناختی در کلاس» تقلیل می‌دهد. خودآیینی نزد کانت، در معنای دقیق، نه «توانایی شرکت در گفت‌وگو» بلکه «جرئت دانستن» و بر عهده گرفتن مسئولیت عقل در عرصه عمومی است؛ یعنی پیوند میان عقل و قانون، میان عقل و اخلاق، و میان عقل و تاریخ. به همین دلیل می‌توان گفت که لیپمن، هرچند برگفت‌وگو و تفکر انتقادی تأکید می‌کند، اما بُعد اخلاقی-سیاسی و تاریخی استقلال کانتی را نادیده می‌گیرد و به جای «روشنگری»، با توجه به تأکیدش بر منطق صوری و واریسی اشکال استدلال‌ها و مغالطات چیزی شبیه به «توانمندسازی شناختی» در مقیاس کلاس تولید می‌کند.

اگر از منظرکانت به سنت آلمانی تعلیم و تربیت که با واژه بیلدونگ شناخته شده است نظر کنیم، تصویر دیگری از تربیت پدیدار می‌شود. بیلدونگ در معنای آلمانی، معادل ساده‌ای برای «education» یا «آموزش» نیست؛ بیلدونگ به معنای فرایند خود-شکل‌دهی^۱ سوژه از طریق مواجهه با جهان فرهنگی است؛ فرایندی که در آن فرد با زبان، تاریخ، هنر، دین، علم و قانون روبه‌رو می‌شود و در این مواجهه، خود را دگرگون می‌سازد. در پیوند با این سنت فکری قاره ای است که مفهوم بیلدونگ شکل گرفته است و کسی چون هگل در پدیدارشناسی روح^۲ نشان می‌دهد که روح تنها از طریق عبور از «بیگانگی»^۳ است که به خود بازمی‌گردد (Hegel, 1807/1977). از این رو انسان صرفاً با تکیه بر تجربه خام خود به سوژه تربیت یافته بدل نمی‌شود؛ او باید در برابر چیزی که از خودش فراتر است - سنت، آثار بزرگ، مفاهیم انتزاعی، زبان حقوق و اخلاق - قرار بگیرد و از این مواجهه، «زخمی» و دگرگون بیرون بیاید. چنین برداشتی از نقش سنت های فکری و فرهنگی در عرصه سنت تربیت قاره‌ای به پدیدآیی مفهومی بنیادی به نام میانجی‌گری انجامیده است.

هگل در پدیدارشناسی روح این منطق را به زبان دیالکتیکی صورت‌بندی می‌کند. او نشان می‌دهد که آگاهی و سپس روح، مسیر ساده‌ای از «بودن با خود» ندارد، بلکه حرکت آن چنین است: از خود، به دیگری، و بازگشت به خود. در بندهای میانی اثر، هگل می‌نویسد آگاهی «در آنچه بیگانه است، حقیقت خویش را جست‌وجو می‌کند و از خلال این بیگانگی، به خود بازمی‌گردد (Hegel, 1807/1977, 167). در جای دیگر تصریح می‌کند که روح «تنها در بیگانگی خویش، خویش را به مثابه روح درمی‌یابد (Hegel, 1807/1977, 178). این تعبیر نشان می‌دهند که برای هگل، سوژه شدن، بدون عبور از «بیگانگی» ناممکن است. این بیگانگی می‌تواند در قالب مواجهه با دیگری انسانی، با ساختارهای اجتماعی، با قانون، با اثر هنری یا با مفاهیم انتزاعی رخ دهد. از همین‌رو، تجربه خام - آن‌گونه که در سطح «آگاهی حسی» توصیف می‌شود - در نزد هگل پست‌ترین شکل آگاهی است، چون هنوز میانجی زبان، مفهوم و دیگری در آن وارد نشده است (Hegel, 1807/1977, 96-90). انسان

¹ Self-formation

² Phenomenology of Spirit

³ Alienation

صرفاً با تکیه بر تجربه خام خود به سوژه تربیت یافته بدل نمی شود؛ او باید در برابر چیزی قرار بگیرد که از خودش فراتر است - سنت، آثار بزرگ، مفاهیم عام، زبان حقوق و اخلاق - و از این مواجهه «زخمی» و دگرگون بیرون بیاید. این همان چیزی است که در زبان بیلدونگ، به معنای شکل گیری سوژه از خلال مواجهه با جهان فرهنگی فهمیده می شود. در این روند، هگل بر اهمیت مفاهیم اجتماعی، اخلاقی و تاریخی تأکید می کند. او در این باره می گوید:

«برای اینکه آگاهی به حقیقت خود دست یابد، باید از محدودیت های خود بیرون رود و در برابر دیگری و بیگانگی قرار گیرد» (Hegel, 1807/1977, 178).

بنابراین، انسان از طریق درگیری با فرهنگ، زبان، تاریخ و حتی قوانین اجتماعی است که به خود و هویت خویش می رسد. برای هگل، «بیگانگی» در این مسیر نه تنها یک مانع، بلکه یک عامل ضروری برای رسیدن به خودآگاهی و حقیقت است. این به این معناست که سوژه باید از جهان فردی خود عبور کرده و به واسطه مواجهه با جهان بیرون، خود را بشناسد. این فرآیند دقیقاً همان چیزی است که در مفهوم Bildung (تربیت آلمانی) به عنوان شکل گیری سوژه و انسان تربیت یافته وجود دارد؛ فرایندی که از طریق آن، فرد در تعامل با دنیای فرهنگی و اجتماعی به خود تبدیل می شود.

در نهایت، هگل به این نتیجه می رسد که دگرگونی و «زخمی شدن» در مقابل بیگانگی، جزئی از فرآیند طبیعی رشد و تکامل آگاهی است. انسان نمی تواند تنها با تکیه بر تجربه های فردی خود به خودآگاهی برسد. او باید با آنچه که از خود فراتر است روبه رو شود تا در نهایت به «خود» برسد. در این مسیر، «زخم» یا چالش های پیش رو، نه تنها امری اجتناب ناپذیر، بلکه برای تحقق سوژه تربیت یافته ضروری است. اهمیت نقش بیلدونگ در کتاب پدیدارشناسی روح هگل آنچنان است که یکی از مفسران وی (ژورست، ۱۳۹۵: ۳۴۷) بر این نظر است که "مساله اصلی پدیدارشناسی روح تاریخ نیست، بلکه بیلدونگ است" آنجا که مظهر روح حقیقت است.

در اینجا تفاوت بنیادین چنین دیالوگی با دیالوگ مرد نظر متیو لیپمن به عنوان یکی از کاربران مفهوم تسهیلگری آشکار می شود. در دیالوگ مورد نظر لیپمن، «دیگری» عمدتاً همسالان کودک اند؛ کسانی که در دایره افق تجربی و زبانی مشابهی قرار دارند. جامعه پژوهشگر، حلقه ای از مشارکین برابر است که در آن هرکس می کوشد روی تجربه خود تکیه کند و در گفت و گو معنا بسازد. اما در منطق هگلی/ بیلدونگی، دیگری صرفاً همکلاسی یا هم نسل نیست، بلکه «امر بیگانه» است: جهان تاریخمند، زبان حقوقی و اخلاقی، آثار فلسفی و هنری، و ساختارهای هنجاری ای که پیش از سوژه وجود داشته اند و او باید با آنها دست و پنجه نرم کند. در دیالوگ مبتنی بر مدار تسهیلگری لیپمنی، حرکت اغلب در مدار خود - دیگری - خود می ماند، بدون آن که با افق رادیکالاً بیگانه ای که سوژه را زیر سؤال می برد درگیر شود. به همین دلیل می توان گفت دیالوگ لیپمنی به طور بنیادی با مسیر دیالکتیکی هگل فرق دارد: در هگل، عبور از بیگانگی شرط لازم شکل گیری سوژه است، در حالی که در

لایمن، گفت‌وگو بیشتر مناسبی است برای بیان خود، نه فرایندی برای زخمی شدن توسط دیگری تاریخی.

ریکا هورلاخر^۱ در کتاب *سوژه فرهیخته و مفهوم آلمانی بیلدونگ*^۲ نشان می‌دهد که چگونه این مفهوم در سنت آلمانی به تدریج شکل گرفته و سوژه تربیت‌یافته را نه محصول انباشت مهارت‌ها، بلکه نتیجه فرایند طولانی مواجهه فرهنگی و تاریخی می‌فهمد (Horlacher, 2016). او نشان می‌دهد که Bildung از درهم‌تنیدگی عناصر کانتی (خودآیینی عقل)، رمانتیسیسم (اهمیت فردیت و تجربه درونی) و تاریخ‌گرایی آلمانی (نقش سنت و بستر تاریخی) زاده می‌شود. در این افق، آموزش چیزی بسیار بیش از «یادگیری فعال» یا «کسب شایستگی» است؛ آموزش فرایندی است که در آن انسان از طریق مواجهه میانجی واران با جهان، به سوژه اخلاقی- فرهنگی تبدیل می‌شود.

جانسون در *منتقدان فرهنگ*^۳ نشان می‌دهد که سنت نقد فرهنگی در قرن نوزدهم و بیستم- به‌ویژه در آثار متیو آرنولد- بر این باور استوار بوده که فرهنگ مجموعه‌ای از سلیقه‌ها نیست، بلکه افقی هنجاری برای تعالی انسان است (Johnson, 2005). این نگاه به تربیت، زمینه فهم استدلال کسانی چون متیو آرنولد را فراهم می‌کند. آرنولد در کتاب *فرهنگی و آنارشی*^۴ استدلال می‌کند که وظیفه تربیت، آشنا کردن انسان‌ها با «بهترین چیزهایی است که اندیشیده و گفته شده‌اند» (Arnold, 1869) فرهنگ از نظرا نه مجموعه‌ای از اطلاعات، بلکه نیروی پالاینده است که می‌تواند از طریق مواجهه انسان با آثار بزرگ، او را از سطح زندگی خام و متعارف بالا بکشد. معلم در این الگو، «میانجی فرهنگی» است؛ واسطه‌ای میان فرد و میراث ادبی، هنری، دینی و فلسفی بشر. آرنولد، مانند هومبولت^۵، بر این نکته پای می‌فشارد که آزادی حقیقی بدون تماس با فرهنگ عمیق ممکن نیست؛ انسانی که از میراث بشری محروم مانده است، اگر هم آزاد باشد، آزادی‌اش در معرض هرج و مرج و سطحی بودن خواهد بود (Collini, 1994).

اگر دیدگاه آرنولد را با رویکرد بیلدونگ آلمانی مقایسه کنیم، شباهت‌هایی آشکار می‌شود: در هر دو رویکرد، آموزش چیزی فراتر از «رشد خودانگیخته کودک» است و نقطه عزیمت آن، نه روان‌شناسی فردی، بلکه افق تاریخی- فرهنگی است. با این‌همه به نظر می‌رسد، روایت آلمانی (در خوانش هورلاخر) نسبت به آرنولد ساخت‌یافته‌تر و فلسفی‌تر است، زیرا Bildung را به‌عنوان مفهومی بنیادی در انسان‌شناسی فرهنگی تعبیر می‌کند و نه صرفاً یک توصیف فرهنگی برای مدارس (Horlacher, 2016).

¹ R. Horlacher

² The Educated Subject and the German Concept of Bildung

³ The Cultural Critics

⁴ Culture and Anarchy

⁵ Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt

در نقطه مقابل، جان دیویی، در افق پراگماتیسم آمریکایی، آموزش را فرایند اجتماعی - تجربی می‌داند که در آن کودکان از طریق مشارکت در فعالیت‌ها، حل مسائل و تعامل با محیط، یاد می‌گیرند (Dewey, 1938). او بر این نکته تأکید می‌کند که یادگیری نباید به حفظ طوطی‌وار اطلاعات تقلیل یابد و باید با تجربه زیسته فرد پیوند بخورد دیویی در چارچوب پراگماتیسم، فرهنگ را محصول تعامل انسان با محیط اجتماعی می‌داند و تأکید می‌کند که آموزش انتقال تجربه اجتماعی است و جامعه از طریق آموزش تداوم می‌یابد (Dewey, 1916). فرهنگ در نظر دیویی مجموعه‌ای ایستا از میراث گذشته نیست، بلکه فرآیندی پویا و بازسازی‌شونده است. جامعه از طریق ارتباط و تجربه مشترک خود را بازتولید می‌کند (پیشین).

اما از منظر بیلدونگ، نقطه ضعف قرائت غالب از دیویی این است که تجربه را بیشتر در افق اکنون اجتماعی و مسئله‌های فوری می‌بیند و نسبت آن با سنت تاریخی - فرهنگی را کمتر برجسته می‌کند. تجربه در این‌جا، اگر در چارچوبی از مفاهیم بزرگ، آثار کلاسیک و افق اخلاقی - تاریخی قرار نگیرد، می‌تواند به «اکنون‌زدگی» منجر شود؛ سوژه درگیر حل مسئله هست، اما مسئله‌هایش در افق تنگ زندگی روزمره باقی می‌مانند و به سطح خودآگاهی تاریخی و اخلاقی ارتقا نمی‌یابند. بیلدونگ در مقابل، بر این اصرار دارد که فرد از خلال تجربه، با «دیگری تاریخی» نیز روبه‌رو شود؛ با زبان حقوق، با سنت اخلاقی، با تاریخ اندیشه و هنر.

در این‌جا دوباره مسئله «تسهیل‌گری» و «میانجی‌گری» سر برمی‌آورد. رویکردهایی که معلم را صرفاً تسهیل‌گر می‌دانند، معمولاً با تکیه بر دیویی و لیپمن استدلال می‌کنند که نقش معلم نه انتقال دانش، بلکه سازمان‌دهی تجربه‌ها و گفت‌وگوهاست. اما اگر خوانش قاره‌ای از تربیت و مفهوم بیلدونگ را جدی بگیریم، این چرخش، سوژه را در معرض دو خطر قرار می‌دهد. نخست این‌که در غیاب انتقال میانجی میراث فرهنگی، سوژه از ریشه‌های تاریخی و نمادین محروم می‌شود و در نتیجه خودآیینی‌اش بر زمینی سست بنا می‌گردد. دوم این‌که، همان‌طور که بوردیو^۱ نشان داده است، حذف ظاهری «آموزش محتوامحور» لزوماً به عدالت آموزشی منجر نمی‌شود؛ برعکس، کسانی که سرمایه فرهنگی را در خانواده و محیط خود دارند، در کلاس‌های تسهیل‌گرانه بهتر عمل می‌کنند و طبقات فرودست، که در خانه کمتر در تماس با زبان و میراث رسمی بوده‌اند، عقب می‌مانند (Bourdieu, 1986). به عبارت دیگر، تسهیل‌گری بی‌طرف، عملاً ماشین بازتولید نابرابری فرهنگی می‌شود. بوردیو معتقد است که نهادهای آموزشی - از مدرسه و دانشگاه گرفته تا رسانه‌ها - در فرآیند انتقال و مشروعیت‌بخشی به این سرمایه‌ها نقش محوری دارند، اما این نقش لزوماً به سود همه یکسان نیست؛ زیرا آموزش رسمی، در عمل، بیشتر برای کسانی مفید است که پیشاپیش از سرمایه فرهنگی بالاتری برخوردارند. کودکانی که در خانواده‌هایی با سرمایه فرهنگی بالا رشد می‌کنند، معمولاً از سنین پایین با کتاب، گفت‌وگوی

¹ Pierre Bourdieu

انتقادی، زبان معیار، سبک‌های خاص سخن گفتن و رفتارهایی آشنا می‌شوند که در مدرسه و دانشگاه ارزشمند شناخته می‌شوند. این کودکان از همان ابتدا با «کدهای فرهنگی» مسلط آشنا هستند؛ کدهایی که به آن‌ها کمک می‌کند در کلاس مشارکت کنند، متن‌های مدرسه‌ای را بفهمند و با معلم و محتوای رسمی درس «هم‌زبانی» داشته باشند. به همین دلیل، وقتی نظام آموزشی از الگوی کلاسیک محتوا محور (که در آن معلم مستقیماً مطالب را منتقل می‌کند) به سمت الگوهایی ظاهراً مترقی مانند «تسهیل‌گری» حرکت می‌کند – الگوهایی که در آن تأکید بر گفت‌وگو، مشارکت فعال، تجربه‌گرایی و خودراهنمایی دانش‌آموز است – این تغییر به‌طور خودکار به نفع این گروه عمل می‌کند، زیرا آن‌ها ابزارهای زبانی و فرهنگی لازم برای مشارکت در چنین فضایی را از پیش در اختیار دارند. در ظاهر، آموزش تسهیل‌گرانه بر این فرض استوار است که همه دانش‌آموزان به‌طور برابر قادرند در گفت‌وگو شرکت کنند، سؤال بپرسند، تجربه‌های خود را صورت‌بندی کنند و مسیر یادگیری‌شان را شکل دهند؛ اما از نظر بوردیو این فرض، توهمی است که نابرابری را پنهان می‌کند. در واقع، در چنین الگویی، دانش‌آموزی که سرمایه فرهنگی بالایی دارد، به راحتی از فرصت‌های گفت‌وگو، کارگروهی و «کشف فردی» استفاده می‌کند و حضور خود را در کلاس تثبیت و تقویت می‌کند، در حالی که کودک طبقات فرودست، که در خانه و محیط زندگی‌اش تجربه زیادی از زبان رسمی، کتاب، بحث انتقادی یا مواجهه با میراث رسمی نداشته، در این فضا عقب می‌ماند. او کدهای فرهنگی حاکم بر کلاس را نمی‌شناسد، واژگان و سبک بیان او با معیارهای مدرسه همخوانی ندارد و اغلب در حاشیه گفت‌وگوها قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، الگوی تسهیل‌گرانه، که ظاهراً دموکراتیک و برابرخواه است، در عمل به ابزاری برای بازتولید نابرابری تبدیل می‌شود: معلم، آگاهانه یا ناآگاهانه، فرآیند یادگیری را بر مبنای این پیش‌فرض طراحی می‌کند که همه دانش‌آموزان توانایی مشابهی برای درک، تفسیر و به کارگیری مفاهیم پیچیده دارند، اما در واقع تنها کسانی که از ابتدا از منابع فرهنگی و زبانی قوی برخوردار بوده‌اند، می‌توانند به‌طور مؤثر در این فرآیند مشارکت کنند.

همچنین، فوکو نشان می‌دهد که قدرت صرفاً سرکوب نمی‌کند، بلکه سوژه را تولید و شکل‌دهی می‌کند (Foucault, 1977). آموزشی که بدون چارچوب مفهومی قوی و بدون میانجی‌گری سنت، صرفاً بر «خودابرازی» و «تجربه آزاد» تأکید می‌کند، لزوماً سوژه آزاد تولید نمی‌کند؛ بلکه می‌تواند سوژه‌ای سیال، بی‌ریشه و مستعد درونی کردن قواعد بازار، رسانه و نظم موجود بسازد. در این چشم‌انداز، معلمی که از انتقال آگاهانه و انتقادی میراث فرهنگی دست می‌کشد و خود را به تسهیل‌گر بی‌طرف گفت‌وگو فرو می‌کاهد، ناخواسته از صحنه مبارزه نمادین کنار رفته است و میدان را برای نیروهای دیگر (بازار، رسانه، ایدئولوژی) خالی گذاشته است این تأکید فوکو بر تولید سوژه به‌ویژه در برابر الگوهای آموزشی که به شدت بر فردگرایی و تجربه‌های شخصی تکیه دارند، حائز اهمیت است. فوکو معتقد است که در چنین آموزشی، تأکید بر «خودابرازی» یا «تجربه آزاد» ممکن است به سادگی به بازتولید

نظم‌های سلطه‌گر درونی شده منتهی شود. این فرآیند ممکن است به ایجاد سوژه‌هایی منجر شود که از یک‌سو، خود را به‌عنوان «افراد آزاد» می‌بینند که در حال ساختن تجربه‌های فردی و شخصی خود هستند، اما از سوی دیگر، آن‌ها به‌طور ناخودآگاه از ساختارهای اجتماعی و اقتصادی که در آن قرار دارند، تبعیت می‌کنند. بلوم با الهام از افلاطون و روسو، آموزش را فرآیند «شکل‌دهی روح» می‌داند (Bloom, 1987). این تعبیر به‌طور قابل توجهی با مفهوم بیلدونگ هم‌خوان است؛ جایی که آموزش به معنای Selbstbildung (خود-پرورش) و گسترش افق‌های وجودی فرد است (Horlacher, 2016). یکی از محورهای اصلی کتاب بلوم نقد تقلیل آموزش به کارکردگرایی و مهارت‌آموزی است (Bloom, 1987). از نظر او، دانشگاه نباید به مؤسسه‌ای برای تولید تخصص‌های فنی تقلیل یابد. این نقد را می‌توان در برابر رویکردهایی قرار داد که خودآیینی را صرفاً در قالب مهارت‌های شناختی یا تکنیک‌های تفکر تعریف می‌کنند.

در سنت بیلدونگ، آموزش همواره امری کلی و جامع بوده است؛ هدف آن شکل‌گیری شخصیت و قوه داور در نسبت با فرهنگ است (Horlacher, 2016). بنابراین، دفاع بلوم از آموزش کلاسیک را می‌توان دفاعی از بعد وجودی و فرهنگی خودآیینی دانست.

گفتمان‌های تسهیلگری و میانجی‌گری تربیتی در نسبت با مقاصد و غایات تربیتی

با مرور پیشینه بیلدونگ و پراگماتیسم به منزله رویکردهایی که درونمایه‌ها و جهت‌گیری‌های مشخص تربیت دارند شاهد تفاسیر و کانون‌های تاکید متنوعی هستیم. در مقاله حاضر به یکی از کانون‌های تأکید که از درون آن نوعی تسهیل‌گری در پراگماتیسم و نوعی میانجی‌گری در سنت بیلدونگی به دست می‌آید توجه شد و خودآیینی به عنوان یکی از محورهای مورد توجه هر دو رویکرد به منظور مقایسه ناهمگرایی‌ها و همگرایی‌های احتمالی برگزیده شد. بر اساس آنچه که گفته شد دونوع مواجه متفاوت با مساله تربیت در رویکردهای یاد شده را شاهد هستیم؛ اما اگر در افقی بیندیشیم که غایتی سازوار را دنبال کنیم باید دست به صورت‌بندی متفاوتی از نسبت این دو رویکرد بر حسب منظومه کلان تربیتی بزنیم. اگر به مفهوم بیلدونگ و خوانش هورلاخر از «سوژه تربیت‌یافته»^۱ برگردیم، می‌توانیم بگوییم که حل تعارض «تسهیل‌گر یا میانجی» نیاز به صورت‌بندی مجدد دارد. نوعی از صورت‌بندی نسبت این دو رویکرد را می‌توان بر حسب مقاصد و غایات انجام داد. در منظومه فعالیت‌های تربیتی می‌توان به نوعی از دسته‌بندی انواع چشم انداز فعالیت‌ها بر حسب وسیله و غایت قائل شد. آشکار است در این دسته‌بندی همه فعالیت‌های تربیتی هم ارز و مساوی نیستند بلکه به میزانی که چشم اندازی را تحقق می‌دهند نقش ابزار یا غایت را می‌توانند ایفا کنند. اگر

¹ Educated subject

بپذیریم که خودآینی که قسمی آفرینشگری در آن هم مستتر است به منزله یک غایت تربیتی در متن سنت نوع بشر، وابستگی، بازشناسی امکان‌پذیر است در این صورت سوژه تربیت‌یافته نه صرفاً محصول انتقال یک‌طرفه دانش است و نه محصول تسهیل تجربه ناب فردی. او نتیجه فرایندی است که در آن، معلم به‌عنوان میانجی آگاه، سوژه را با جهان فرهنگی مواجه می‌کند، اما این مواجهه را نه تحمیل‌گرانه، بلکه در فضای گفت‌وگوی عقلانی و تجربه مشترک سامان می‌دهد. در این افق، می‌توان خوانشی دقیق‌تر از کانت، آرنولد و دیویی ارائه داد: کانت یادآور می‌شود که خودآینی عقل، وظیفه‌ای اخلاقی-سیاسی است و بدون شجاعت ورود به حوزه عمومی تحقق نمی‌یابد؛ آرنولد تأکید می‌کند که بدون آشنایی با بهترین دستاوردهای فرهنگ بشری، این خودآینی بر هیچ چیز استوار نخواهد بود؛ دیویی هشدار می‌دهد اگر این‌ها در تجربه و زندگی جمعی ریشه نگیرد، به صورت انتزاعی و بی‌اثر باقی می‌ماند (Arnold, 1869; Dewey, 1938; Kant, 1784/1996).

بر این اساس می‌توان گفت که لیپمن در نگرستن به مفهوم استقلال دست‌کم به معنای کانتی، «استفاده عمومی از عقل» را به «گفت‌وگوی کلاسی»، و «خروج از نابالغی» را به «توان استدلال و پرسش‌گری کودک» تقلیل می‌دهد. این تقلیل، بعد تاریخی، اخلاقی و سیاسی خودآینی یا استقلال را نادیده می‌گیرد و آن را به مهارت شناختی و روان شناختی فرو می‌کاهد. در مقابل، سنت بیلدونگ، آنگونه که هورلاخر، نشان می‌دهد سوژه تربیت‌یافته، سوژه‌ای است که از خلال تجربه میانجی‌دار با سنت، فرهنگ و دیگری تاریخی، خود را بازسازی می‌کند؛ سوژه‌ای که در عین حال آزاد و ریشه‌دار، انتقادی و وفادار، و فردی و اجتماعی است (Horlacher, 2016). از این منظر، معلم نه می‌تواند صرفاً تسهیل‌گر باشد و نه صرفاً انتقال‌دهنده بی‌روح اطلاعات؛ او باید نقش میانجی نقاد را بر عهده بگیرد: کسی که هم میراث را می‌شناسد و منتقل می‌کند، هم امکان پرسش و نقد و بازسازی را برای نسل جدید فراهم می‌آورد. او بیلدونگ را نه صرفاً انتقال فرهنگ یا درگیری با متون کلاسیک، بلکه «شکلی از گشودگی جهان» می‌فهمد. برخی تلاش کرده اند با تمایز میان اکتشاف^۱ و تجربه^۲ پیوند میان شکاف رویکرد تسهیل‌گرانه و به نوعی میانجی‌گرانه برخاسته از سنت بیلدونگی برقرار کنند. به نظر آهرنس^۳ گشودگی جهان به معنای آن است که سوژه در فرآیندی آزمایشی و ناتمام، نسبت خود با جهان را در معرض بازاندیشی قرار دهد. آهرنس میان دو صورت گشودگی تمایز می‌گذارد: اکتشاف، که حرکت در افق‌های نسبتاً تثبیت‌شده است، و آزمایش، که مستلزم به خطر انداختن افق موجود و امکان دگرگونی آن است. در معنای قوی، بیلدونگ صورت آزمایشی گشودگی جهان است؛ یعنی فرآیندی که در آن سوژه نه‌تنها دانش می‌اندوزد، بلکه افق وجودی خود را دگرگون می‌کند (Ahrens, 2014). از این‌رو با

¹ exploration

² experiment

³ Ahrens

بهره‌گیری از دو مفهومی که آهرنس به کار می‌گیرد می‌توان گفت در اینجا با دو برداشت از خودآیینی مواجه هستیم که در منظومه چشم انداز مقاصد (ابزار) و غایات تربیتی در سنت تسهیل‌گرانه - پراگماتیستی می‌توان از آن به عنوان یک ابزار نگریست که مقدمه‌ای برای تحقق نوعی خودآیینی فراخ‌تر در سنت و رویکرد میانجی‌گرانه - بیلدونگی پیوند می‌یابد. به این معنا به نظر می‌رسد با در نظر داشتن چشم‌انداز تربیتی ابزار و غایت در فعالیت‌های تربیتی با یک نوع خودآیینی نحیف تسهیل‌گرانه می‌توان رو به نوعی خودآیینی فربه میانجی‌گرانه رسید. آشکار است که عمل معلم و تشخیص او و پرورش نظام تربیت معلمی که بتواند چنین تشخیص و به تعبیر فلسفی‌تر فرونسیسی را در او پرورش دهد با فرض پذیرش چنین نسبتی باید در اولویت هر نوع نظام تربیت معلمی قرار گیرد. در نهایت در تأیید دفاعی که هورلاخر (2012) از اهمیت رویکرد بیلدونگ در تربیت گفته است می‌توان گفت رویکرد بیلدونگی نوعی مواجه انتقادی با رویکردی از تربیت - که تسهیل‌گری هم در ذیل آن قرار می‌گیرد - است که آن را به مجموعه از مهارت‌ها و صلاحیت‌ها فرو می‌کاهد که به عنوان مثال در آزمون‌های بین‌المللی چون سواد خواندن و امثال آن جهت‌گیری شده است.

محققان دیگری (Kivelä, Siljander, & Sutinen, 2012) تلاش کرده‌اند از مسیر تمایزی که در این رویکرد برای مقولات رشد و فرهنگ قائل هستند به نوعی همگرایی قائل شوند. در نظر آنها در سنت بیلدونگ، تأکید بر این است که آموزش باید فرد را به سوی «آنچه هنوز نیست» هدایت کند؛ یعنی به سوی افقی که فراتر از وضعیت موجود قرار دارد. بیلدونگ همواره متضمن نوعی گشودگی به آینده است. این گشودگی، شرط امکان نقد و دگرگونی اجتماعی نیز هست.

از این منظر، می‌توان گفت که بیلدونگ و رشد هر دو فرآیندهایی گشوده‌اند، اما در تأکیدهایشان تفاوت‌هایی دارند. رشد در پراگماتیسم بیشتر بر پویایی تجربه و حل مسائل تأکید می‌کند؛ در حالی که بیلدونگ در سنت قاره‌ای بر شکل‌گیری درونی، خودمختاری و نسبت انتقادی با فرهنگ تمرکز دارد. بیلدونگ صرفاً انباشت معرفت نیست، بلکه نوعی «صورت‌یابی» (formation)^۱ است که در آن نسبت فرد با جهان بازتنظیم می‌شود. این فرآیند مستلزم فاصله‌گیری، تأمل و نقد است. فرد از خلال مواجهه با محتوای فرهنگی - چه ادبیات و هنر، چه علوم و تاریخ - خود را می‌سازد و در عین حال جهان را به شیوه‌ای نو تفسیر می‌کند.

در پراگماتیسم نیز تجربه نقشی محوری دارد. اما تجربه نزد دیویی نه تجربه‌ای صرفاً درونی یا ذهنی، بلکه تجربه‌ای اجتماعی و موقعیتی است. تجربه در تعامل با دیگران و در بستر مسائل واقعی شکل می‌گیرد. آموزش، از این منظر، باید موقعیت‌هایی فراهم آورد که در آن‌ها فرد بتواند فعالانه درگیر

^۱ Formation را از نظر گرامری هم می‌توان لازم و هم می‌توان متعدی ترجمه کرد اما در بستر هر دو سنت پراگماتیستی و بیلدونگی بنا به بهره‌ای که از خودآیینی نحیف تسهیل‌گرانه یا خودآیینی فربه میانجی‌گرایانه می‌برند می‌توان آن را به صورت لازم یعنی صورت‌یابی ترجمه کرد. البته در نظام‌های تمامیت‌خواه تربیتی این مفهوم را باید صورت‌دهی ترجمه کرد.

شود، بیاموزد و رشد کند. با این حال، اگر تجربه تنها به حل مسائل فوری محدود شود، خطر آن وجود دارد که بعد فرهنگی و تاریخی بیلدونگ به حاشیه رانده شود. بیلدونگ تأکید می‌کند که آموزش باید فرد را با میراث فرهنگی مواجه سازد؛ نه به منظور حفظ صرف آن، بلکه برای آن که بتواند آن را در پرتو زمانه خویش بازاندیشی کند. از این رو در تلاش‌های که برای صورتبندی مجدد این دو رویکرد متفاوت از سوی محققان یاد شده انجام شده است معطوف به بازتفسیر مقولات مشترک آنهاست. به عنوان جمع‌بندی و نتیجه‌گیری آنچه در مقاله حاضر پرداخته شد نشان دادن نقطه‌های عزیمت متفاوت این دو رویکرد است که به تفاوت‌هایی که در نحوه نگرستن به مساله تعلیم و تربیت شده است. اگر غرض ترسیم چشم اندازی از تربیت باشد که بتواند ظرفیت‌های بهره‌مندی خود از نگرش‌های تربیتی را توسعه دهد بر حسب غایات و ابزارها پیشنهاد شد که دو تلقی فربه و نحیف به ترتیب از خودآیینی در رویکرد تسهیل‌گرانه و میانجی‌گرانه در یک منظومه تربیتی می‌تواند به هم بهره‌گی این دو رویکرد از هم بیانجامد.

References

- Ahrens, S. (2014). *Experiment and exploration: Forms of world-disclosure: From epistemology to Bildung* (A. Rossiter, Trans.). Springer.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future* (Penguin Classics ed.). Penguin Books. (Original work published 1961)
- Arnold, M. (1869). *Culture and anarchy*. Smith, Elder & Co.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. Simon & Schuster.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Collini, S. (1994). *Matthew Arnold: A critical portrait*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford University Press. (Original work published 1807)
- Herder, J. G. (2002). Treatise on the origin of language. In M. N. Forster (Ed. & Trans.), *Philosophical writings* (pp. 65–164). Cambridge University Press. (Original work published 1772)
- Herder, J. G. (2004). *Another philosophy of history and selected political writings* (I. D. Evrigenis & D. Pellerin, Eds. & Trans.). Hackett. (Original works published 1774–1791)
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Horlacher, R. (2012). What is Bildung? Or: Why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental*

- educational thinking and American pragmatism* (pp. 135–147). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_9
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- Kant, I. (1996). An answer to the question: What is enlightenment? In M. Gregor (Ed.), *Practical philosophy* (pp. 11–22). Cambridge University Press. (Original work published 1784)
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kivelä, A., Siljander, P., & Sutinen, A. (2012). Between Bildung and growth: Connections and controversies. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (pp. 303–311). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_19
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- von Humboldt, W. (2000). Theory of Bildung. In I. Westbury et al. (Eds.), *Teaching as a reflective practice* (pp. 57–61). Lawrence Erlbaum Associates. (Original work written 1793)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* Jossey-Bass.