

مناسبت انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ با ایده دانشگاه در اندیشه ویلهلم فون

هومبَلت^۱

احمد بنی‌اسدی^۲، دکتر سید مهدی سجادی^۳، دکتر خسرو باقری^۴، دکتر میثم سفیدخوش^۵

چکیده

نظریه‌های بیلدونگ از پدیده‌ترین نظریه‌ها در اندیشه آلمانی است. یک تقریر از این نظریه از آن ویلهلم فون هومبَلت است که می‌توان بازتاب آن را در ایده‌پردازی فلسفی او از دانشگاه هم مشاهده کرد. به نظر می‌رسد این تقریر چارچوب انسان‌شناختی مشخصی دارد که در طراحی این ایده نقش بسزایی ایفا می‌کند. هدف اصلی این پژوهش در مرحله نخست، تبیین و شناساندن مؤلفه‌های اساسی این چارچوب و پس از آن نشان دادن ارتباط این مؤلفه‌ها با ارکان ایده دانشگاه هومبَلتی است. نتایج نشان می‌دهد که در اندیشه هومبَلت، انسان به‌عنوان یک غایت از ابتدا برآورده شده نیست و این برآوردگی در گرو عمل از روی اراده، هدفمند و بی‌پایان او خواهد بود. بایسته‌های این شدن، بیش از هر مورد دیگر، بسته به اصل آزادی، گسترش موقعیت‌ها، اوضاع و شرایط توانمندسازی، در پرتو تعاملی فراگیر با جهان (= غیرانسان) است. همچنین دست‌یابی به شخصیتی متوازن و همگون‌گویی است که این نظریه برای انسان تصویر می‌کند. افزون بر این موارد دستاورد بیلدونگ در زمینه اجتماعی عبارت است از بالا بردن فرهنگ عامه که ارمغان آن فرهیختگی برای همه جامعه خواهد بود. به همین نسبت نشان داده خواهد شد که ایده هومبَلتی دانشگاه نیز دربرگیرنده چنین ویژگی‌هایی است. انتظار می‌رود دستاوردهای این پژوهش در افزایش بینش ما نسبت به بنیادهای نظری یکی از ایده‌های مشهور دانشگاه یعنی ایده هومبَلتی - که کمتر به آن توجه داشته‌ایم - یاری‌رسان باشد.

واژگان کلیدی: انسان‌شناسی، ایده دانشگاه، بیلدونگ، دانشگاه جستجوگر حقیقت، فلسفه دانشگاه، نظریه

تربیتی، ویلهلم فون هومبَلت

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۳

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۲

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

a.banyasady@modares.ac.ir

۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ sajadism@modares.ac.ir

۴. استاد دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ khbagheri@ut.ac.ir

۵. استادیار دانشگاه شهید بهشتی؛ M_sefidkhosh@sbu.ac.ir

مقدمه

با وجود قدمت نهاد دانشگاه، هنوز هم پرسش‌هایی چون چیستی رسالت دانشگاه، نسبت این نهاد با اجتماع و یا رابطه آن با دولت و بازار، پرسش‌هایی زنده بشمار می‌روند؛ اما برخلاف عمر نزدیک به یک قرن دانشگاه در ایران، کمتر به این پرسش‌ها توجه شده است. فقدان پرداخت نظری به نهاد دانشگاه، دست کم می‌تواند برای ما دو مخاطره در پی داشته باشد. اول آنکه با الگوگیری خام و بدون توجه به بنیان نظری یک ایده، زمینه برپایی نهادی فراهم شود که چه در کوتاه‌مدت و چه بلندمدت ناسازواری‌هایی را رقم زند؛ کمی‌گرایی افراطی در حوزه آموزش و پژوهش که امروز دامن‌گیر فضای آموزش عالی ما است، آشکارترین نمونه در این زمینه است. دوم آنکه با پرهیز از ژرف‌نگری به سوی الگویی رانده شویم که با انتظار آرمانی ما از این نهاد در ستیز باشد. تکیه صرف بر عناوینی چون دانشگاه کارآفرین نمونه‌ای در این باره است. از این رو جای تعجبی نخواهد ماند که ایده‌ای چون دانشگاه هومبلیتی که بر اساس آن «علم [باید] متوجه تهذیب معنوی و اخلاقی ملت [شود]» (لیوتارد^۱، ۱۹۷۹، ص ۱۱۶) در جامعه علمی ما کمتر مورد توجه قرار گیرد. نگرانی از نبود چنین رویکردی در زمینه دانشگاه پژوهی برای ما هنگامی دو چندان می‌شود که برخلاف هشدارهای متخصصین، با نادیده گرفتن سنت حقیقت‌جویانه پژوهشی که آثار روشنی از آن در پیشینه تاریخی ما موجود است، پژوهاک سیاست‌هایی نمایان شود که پافشاری ویژه‌ای بر تجاری کردن نهاد دانشگاه و دستاوردهای آن دارند (باقری، ۱۳۹۱). یک راه برون‌رفت از چالش‌هایی این چنین، رفتن به سراغ ایده‌هایی است که هم سنخیت بیشتری با سنت پژوهشی ما دارند و هم با تحلیل لایه‌های زیرین آن‌ها زمینه بینش‌افزایی ما نسبت به این نهاد فزونی می‌یابد. در این زمینه توجه این مقاله بر ایده هومبلیتی از دانشگاه است.

هر چند از ایده هومبلیتی همچنان به‌عنوان ایده‌ای زنده سخن به میان آمده است، اما در منابع فارسی کمتر به لایه‌های نظری آن، از جمله ارتباط آن با نظریه بیلدونگ، توجه شده است؛

1. Lyotard

به‌عنوان نمونه، دایره‌المعارف آموزش عالی، تنها به بیان اهمیت اصولی چون پژوهش و استقلال این نهاد در نگاه هومبلت بسنده نموده است (قورچیان، آراسته و جعفری، ۱۳۸۳). یمنی (۱۳۹۳) هم در بحث خود فقط از اهمیت اصول هومبلت چون رابطه دولت و دانشگاه، استقلال و آزادی آن سخن به میان آورده است. در این راستا هرچند فراستخواه (۱۳۹۶) به‌طور ضمنی اشاره می‌کند که سنت دانشگاهی ایران توجه درخوری به این ایده نداشته، اما در پژوهش خود به تحلیل این ایده و زیرساخت‌های آن توجهی نشان نمی‌دهد. این در حالی است که از یک‌سو بیلدونگ را کلیدواژه فلسفه تربیت هومبلت می‌دانند (اوستلینگ^۱، ۲۰۱۸) و از سوی دیگر روی آوری او به ایده دانشگاه را برآمده از توجه همیشگی او به پرورش فرهنگی یا بیلدونگ معرفی می‌کنند (بکهورست^۲، ۲۰۱۱؛ سفیدخوش، ۱۳۹۵).

از طرف دیگر، هر چند درباره این ایده در منابع مرتبط، مستندات بسیاری وجود دارد، اما از بنیان‌های انسان‌شناختی آن به‌طور آشکار کمتر سخن به میان آمده است. همچنین وقتی از ارتباط این ایده با نظریه مشهور بیلدونگ گفته می‌شود، این سؤال به ذهن می‌رسد که چه ارتباطی بین انسان‌شناسی در این نظریه و ایده دانشگاه هومبلتی قابل تبیین است. بنابراین مسئله اصلی این مقاله، بررسی بازتاب وجوه انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ هومبلت در ایده دانشگاه اوست. در اینجا تکیه بر وجه انسان‌شناختی از آن‌رو دارای اهمیت است که وجه همت نهاد دانشگاه در این ایده، تربیتی متفاوت از تربیت مدرسه‌ای است؛ که می‌توان آن را تربیت عالی^۳ خواند. بر این اساس هویداسازی مؤلفه‌های انسان‌شناختی به‌عنوان بنیان، افزون بر سودرسانی‌های ذکر شده، انتخاب نقطه فرارفتنِ بهتری را پیش روی ما قرار خواهد داد. برای دستیابی به این هدف، در آغاز وجوه انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ هومبلت شناسایی و تبیین

1. Östling

2. Bakhurst

۳. در این باره گفتی است که حتی اگر هدف دانشگاه را تربیت فرد برای شغلی خاص بدانیم باز به بیان هومبلت تربیت عالی فرد باید در دستور کار قرار داشته باشد. به‌بیان دیگر تربیت عالی در اندیشه هومبلت مانند چتری است که بر تمامی رشته‌ها سایه می‌گستراند. در ادامه با استفاده از بیان خود هومبلت بیشتر به این نگرش خواهیم پرداخت.

می‌شود و سپس بازتاب این وجوه با ایده دانشگاه او مورد بررسی خواهد گرفت. بنابراین پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. مؤلفه‌های اصلی انسان‌شناسی نظریه بیلدونگ کدام‌اند؟
۲. بازتاب انسان‌شناسی نظریه بیلدونگ در اندیشه هومبالت بر ایده وی درباره دانشگاه چیست؟

برای پاسخ‌گویی به پرسش نخست، روش تحلیل مفهومی که هدف آن «فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختار مفهومی ...» است (کمبز و دنیلز^۱، ۱۳۸۷، ص ۴۳) در کانون توجه خواهد بود؛ به خصوص به گونه‌ای که دست‌یابی به مؤلفه‌های تبیین‌گر یک مفهوم از طریق گزینش برخی از معانی آن ممکن می‌شود (هرست و پیترز^۲، ۲۰۱۰). پاسخ به پرسش دوم نیز از طریق تبیینی که (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹) از روش استنتاجی فرانکنا^۳ با عنوان استنتاج نظری به دست داده‌اند، فراهم خواهد شد؛ که به واسطه آن، حرکت از لایه‌های نظری به سمت لایه‌های عملیاتی‌تر ممکن خواهد شد (کمبز و دنیلز^۴، ۱۳۸۷).

زمینه‌های تاریخی و نظری شکل‌گیری نظریه بیلدونگ

هرچند از منظر تاریخی پیوند ژرفی بین بسط بیلدونگ^۵ و عصر روشنگری وجود دارد، اما پیشینه طرح آن به قرن‌ها پیش از این عصر مربوط می‌شود؛ از این منظر، پیش از طرح آن در رویکردهای تربیتی، بیشتر نگرش‌های الهیاتی در تبیین و به‌کارگیری آن مؤثر بوده‌اند. در این باره بیلدونگ را برآمده از ریشه فعل آلمانی *بیلدن*^۶ - به معنای شکل دادن - می‌دانند که الگوی آن در حوزه‌های سنتی الهیاتی نزدیک شدن به خدا یا شبیه شدن به خدا بوده است (وایمر^۷، ۲۰۰۱، ص ۱۶۱-۱۶۰). در همین زمینه آن را ناظر به مفهوم یونانی پایدیا^۱ به معنای

1. Coombs & Daniels

2. Hirst & Peters

3. Frankena

4. Coombs & Daniels

۵. برای پرهیز از درازنویسی واژه بیلدونگ و نظریه به فراخور بحث معادل نظریه بیلدونگ گرفته می‌شود.

6. bilden

7. Wimmer

تربیت هم دانسته‌اند (اوستلینگ، ۲۰۱۸). ولی زمینه مستقیم شکل یافتن نظریه بیلدونگ در تقریر روشن‌اندیشان از انسان و والایی^۲ او (کارس^۳، ۲۰۰۵) قابل ردیابی است که خواهان «اراده به آزادی در اندیشیدن... [برای] دستیابی به استقلال انسان» (یاسپرس، ۱۳۹۰، ص ۳۷۱) است؛ از این رو بیلدونگ بیش از همه، مورد توجه نوانسان‌گرایان آلمانی قرار گرفت (لاولی و استندیش^۴، ۲۰۰۲؛ هرلاشر^۵، ۲۰۰۴؛ ترهله^۶، ۲۰۱۲). تا آنجا که در آثار مهم و مرتبط، از آن با عنوان کلیدواژه اساسی انسان‌گرایی آلمانی یاد می‌شود؛ البته در این زمینه مقصود از بیلدونگ، بهبود رشد هر فرد و دستیابی به آزادی درونی است (لاولی، ۲۰۰۲).

از منظر تربیتی- فلسفی هم مفسران نظریه‌ی بیلدونگ را ملهم از دو سنت اندیشه‌ای نوافلاطون‌گرایی^۷ و سنت پیتیستی^۸ در الهیات پروتستانی می‌دانند (الکرز^۹، ۱۹۹۹) که فلسفی بودن آن وجه تمایز اساسی آن با سایر رویکردهای تربیتی است (دنر^{۱۰}، ۱۹۹۴). در این زمینه هدف بیلدونگ - به‌عنوان فرایندی بی‌پایان و رخدادی اتمام‌ناپذیر- دستیابی به شخصیتی بلوغ‌یافته، متعادل و دارای هویت مستقل است. اما لازم است توجه شود که بهره‌گیری از این نظریه تنها در انحصار فیلسوفان نبوده و دامنه وسیع‌تری همچون متکلمان و زیبایی‌شناسان را هم در بر داشته است (بروفورد^{۱۱}، ۱۹۷۵)، همچنان که نمود آن را می‌توان در اندیشه‌ورزی بسیاری

۱. paideia را تحول همگون در یونان باستان گفته‌اند که زمینه تربیت شهروندانی شایسته را فراهم می‌سازد. همچنین آن را معادل سیستم‌های تربیتی هم دانسته‌اند. برای مطالعه بیشتر ر.ک. به (<https://www.britannica.com/topic/paideia>)

2. sublime

3. Kors

4. Løvlie & Standish

5. Horlacher

6. Tröhler

7. neo-platonic

۸. pietistic piety نگرشی است انسان‌شناسان در شاخه‌ای از مسیحیت پروتستانی که استقلال فرد در آن در کانون توجه قرار دارد. برای مطالعه بیشتر ر.ک. به (<https://www.britannica.com/topic/Pietism>)

9. Oelkers

10. Danner

11. Bruford

چون هر در، شیلر، گوته، هومبُلِت و هگل و بسیاری از شخصیت‌های معاصر تر یافت^۱ (الکرز، ۲۰۱۱).

اما یکی از دشواری‌ها درباره این مفهوم - به‌عنوان اجماع کلی - ترجمه ناپذیری آن به زبان‌های دیگر است. این دشواری تا بدان جاست که تعبیر پیچیدگی یا شبکه معنایی پیچیده برای تبیین این وضعیت به کار می‌رود (وایمر، ۲۰۰۱؛ لازر^۲، فوئر^۳ و تیلور^۴، ۲۰۱۷). با وجود این دشواری، از دیرباز به کارگیری معادل‌هایی چون تربیت و فرهنگ درباره آن رایج است، هر چند که مورد قبول همگان نیست. برای رفع این دغدغه به‌طور کلی دو رویکرد عمده دنبال می‌شود؛ رویکرد اول بیشتر تلاش می‌کند تا نشان دهد که چه ویژگی‌هایی را نمی‌توان بر آن بار کرد یا از آن انتظار داشت. در این زمینه تروله^۵ (۲۰۱۲) معتقد است که بیلدونگ قابل‌اندازه‌گیری یا امری باثبات که بتوان آن را در قالبی خاص سامان‌دهی کرد، نیست. یا اشپرانگر^۶ (به نقل از دنر، ۱۹۹۴) بر این باور است که بیلدونگ به‌تمامی ساحت‌های زندگانی انسان و پرورش آن‌ها اهتمام دارد، به‌گونه‌ای که نمی‌توان با تکیه بر رشد یک‌بعدی از انسان او را تربیت یافته / فرهیخته^۷ - به‌عنوان غایت بیلدونگ - تلقی کرد.

در رویکرد دوم، بیشتر توضیح، تبیین و همسان‌یابی / سازی این مفهوم، در دستور کار قرار دارد. به‌عنوان نمونه پرورشِ نفس^۸ (بروفورد، ۱۹۷۵) یکی از رایج‌ترین معادل‌های بیلدونگ معرفی می‌شود. برخی نیز برای روشن شدن آن توضیح را در دستور کار قرار می‌دهند؛ در این باره آن را ثمره رویارویی اندیشه‌ورزانه با جهان می‌دانند که تحولی پی‌درپی برای انسان

^۱ هر چند باید دقت داشت این به کارگیری همواره در طول هم یا به‌صورت هم‌افزا نبوده است، بلکه برعکس نگاه نظر یک اندیشمند در این باره در برابر معنای به کار رفته در اندیشه دیگری باشد. به کارگیری تعبیر پیچیدگی در توصیف این مورد از همین روست.

2. Laros

3. Fuhr

4. Taylor

5. Tröhler

6. Spranger

7. gebildet

8. self-cultivation

را در بر خواهد داشت (لارز، فوئر و تیلور، ۲۰۱۷). عده‌ای دیگر هم برآورده شدن آن را در انحصار نظام‌های رسمی تربیت ندانسته و با معرفی آن به‌عنوان تجربه آزاد جهان (الکرز، ۲۰۱۱)، آن را تجربه‌ای می‌خوانند که ثمره آن کسب دانشی مسلط و منتقد از یک‌سو و در تکاپوی ارزش‌ها و امور کیفی بودن از سوی دیگر خواهد بود (دئر، ۱۹۹۴).

افزون بر موارد بالا که روح حاکم بر آن‌ها بیشتر فردگرایانه بود؛ پیامدهای اجتماعی بیلدونگ، به خصوص زمینه مناسب آن برای ترویج دموکراسی هم از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است. به طوری که نادیده گرفتن آن نمی‌تواند تصویر درستی از قابلیت‌های آن در برابر ما قرار دهد. در این زمینه، گسترش گفتگوهای صلح محور بین افراد جامعه (کلافکی^۱، ۲۰۰۰) و مسئولیت‌پذیری در برابر انسان‌ها (دئر، ۱۹۹۴) از ابعاد اجتماعی بیلدونگ معرفی می‌شود. به سخن دیگر اگرچه بیلدونگ از یک‌سو، بهبود و تحول زندگانی تک‌تک افراد را مدنظر دارد، اما از سوی دیگر باید آن را پیش‌درآمدی برای برپایی جامعه‌ای بهتر دانست.

وجوه انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ در اندیشه هومبالت

اهمیت تقریر هومبالت^۲ از نظریه بیش از همه در خوانش انسان‌شناختی او از آن نهفته است، تاجایی که از یک‌سو اولین خوانش انسان‌شناختی از این نظریه را از آن او می‌دانند (کنراد^۳، ۲۰۱۲) و از سوی دیگر پیوستگی شایسته آن با نظام تربیتی را مرهون تلاش‌های نظرورزانه او قلمداد می‌کنند (استلینگ، ۲۰۱۸) در این زمینه، بنا به ورود عملی-نظری او به ساحت‌های گوناگون اندیشه چون سیاست، منطق، زیباشناسی و زبان‌شناسی، پرداخت او نسبت به این نظریه

1. Klafki

^۲. ویلهلم فون هومبالت (۱۷۶۷-۱۸۳۵) فیلسوف، زبان‌شناس و سیاستمدار آلمانی از چهره‌های برجسته عصر روشنگری است. هم‌نشینی با افراد شهری چون گوته، هردر و شیلر از رویدادهای اصلی زندگانی اوست. گستردگی اندیشه و نقش او در فلسفه و زبان‌شناسی چنان دامنه گسترده‌ای دارد که تا به امروز بارها موردبررسی و دقت قرار گرفته است. تلاش‌های این اندیشمند صرفاً در عرصه نظر ورزی خلاصه نشد، همچنان که سیاست‌مداری سال‌های بسیاری از عمر او را به خود اختصاص داد یا کنش‌گری تربیتی در مقام وزیر آموزش و پرورش دولت پروس از مشاغل او بوده است. از این‌ها فراتر از او به‌عنوان یکی و بسا از اولین زبان‌شناسان تاریخ سخن به میان است که بر اندیشمندان بسیاری بعد از خود تأثیر نهاده است.

3. Konrad

از این گوناگونی تأثیر پذیرفته است.^۱ اما همچنان، بسان سایر هم‌کیشان فکری او، در اندیشه هومبلت هم انسان در کانون توجه قرار دارد. برای او، انسان اشرف مخلوقات^۲، مرکز ثقل هستی و محور اصلی بیلدونگ است (کنراد، ۲۰۱۲). اما در اندیشه او این پیش‌فرض‌های مهم، به‌خودی‌خود روی نخواهد داد، بلکه او حاصل شدن این آرمان‌ها را در گرو شرایطی می‌داند که یکی از آن‌ها تعاملی ویژه با جهان بیرون است (لوث^۳، ۱۹۹۸). در این باره، هومبلت بر این باور است، مواجهه بی‌قید و شرط با جهان منجر به فراهم‌سازی فرصتی می‌شود که «ثمره آن انسانی است تحول‌یافته که توانمندی‌های او به تعادل رسیده است»^۴ (دئر، ۱۹۹۴، ص ۸). بیان خود هومبلت در این باره این چنین است:

«هدف غایی زندگانی ما این است که تا سر حد ممکن به واسطه فعالیت‌های حیاتی که در طول زندگانی از خود نشان می‌دهیم، به مفهوم/ جوهر/ اصل انسانیت دست‌یابیم. این امر تنها از طریق پیوند خود با جهان شدنی است که به واسطه فراگیرترین، پویاترین و بی‌قیدترین مواجهه [ما با جهان] رقم خواهد خورد» (هومبلت، ۲۰۰۰، ص ۵۸).

روشن است که در اینجا، قیدهایی چون ارتباطی فراگیر، پویا و بی‌قید، بیان‌گر ویژگی‌های تعامل انسان با جهان‌اند که به فراخور بحث، هومبلت در موارد دیگری هم به آن‌ها اشاره می‌کند. اما درباره خود جهان در اندیشه هومبلت باید گفت که از یک سو بستری است برای

^۱ شایان توجه است که بیلدونگ در مورد هومبلت صرفاً یک اندیشه ورزی نظری نیست؛ بلکه بنا بر زندگی‌نامه‌های نوشته‌شده پیرامون او و یادداشت‌های او، هومبلت تربیت‌یافتگی خود را مدیون آن می‌داند. این نکته از آن رو دارای اهمیت است که در میان چالش ریشه‌دار عرصه نظر و عمل این اندیشمند صرفاً در لایه نظر نمانده و بسیاری از اندیشه‌ورزی‌های نظری او وابسته به تجربه زیسته او باشد؛ همچنان که جدایی از طبقه موروثی و پیوستن به حلقه سالن و فرهیختگان هم‌عصر خود او را می‌توان از بارزترین نشانه‌های این امر دانست.

2. anthropocentric

3. Luth

^۴ تأکید بر بی‌قید و شرط بودن در این مواجهه برگرفته از روح ایدئالیستی خود هومبلت است. همچنان که در تعریف او از این فرایند هم این نکته نهفته است. البته بعداً هنگامی که هومبلت در کسوت اجرایی نظام تربیت دولت پروس قرار گرفت، بیش از پیش با معذوریت‌های عرصه عملی زندگانی بشر و دشوار بودن تعریف خود پی برد.

غنا بخشی به توانمندی‌های انسان و از سوی دیگر زمینه‌ای که توانمند شدن انسان را نمایان می‌سازد (ولف^۱، ۲۰۰۳).

بیلدونگک در اندیشه هومبلت هم‌زمان به‌عنوان فرایند و دستاورد تحول بهینه انسان (اشنویلی و فولمر^۲، ۲۰۱۸)، معنا پیدا می‌کند؛ که از جنبه فرایندی، مستلزم پیمودن آگاهانه و از روی اختیار است و از جنبه دستاوردی، تحولی را موجب شود؛ تحولی که هم در درون انسان رخ می‌دهد، هم در بیرون آن؛ به‌گونه‌ای که نمود درونی آن، تحول در ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی فرد خواهد بود و نمود بیرونی آن اثرگذاری انسان بر محیط و پیرامون خود. حالت اخیر همان وضعیتی است که پیش‌تر از آن با عنوان توانمندی ایجاد دموکراسی توسط بیلدونگک یاد شد. هومبلت بخشی از این وضعیت آرمانی را این‌گونه توصیف می‌کند:

«فرجام درخور انسان - [وضعیتی است که]... بالاترین و بیشترین تحول هماهنگک در توانمندی‌های او را ایجاد نماید و [ثمره آن] صورت‌بندی یک کل تمام‌عیار و راسخ برای [انسان] خواهد بود» (هومبلت، ۲۰۰۹، ص ۱۶).

برای تبیین دقیق‌تر واژگانی چون تمام‌عیار و راسخ باید گفت انسان مطلوب هومبلت دارای ویژگی‌هایی است که اکتساب آن‌ها یگانگی شخصیت و منش را نصیب او خواهد کرد. او معتقد است در برابر گوناگونی‌های موجود و بی‌پایان در جهان، انسان در جستجوی وحدت^۳ - یگانگی - است تا از آشفتگی‌های بیرون رهایی یابد. چراکه این آشفتگی و گوناگونی اگر به نظم و جریان هدفمندی تبدیل نشود، می‌تواند زمینه بیهودگی را برای انسان در پی داشته باشد. از همین رو بیلدونگک برای انسان سامان دهنده اوضاع گوناگون و پراکنده جهان بیرون خواهد بود تا به واسطه تلاشی بی‌وقفه به فعالیت سامان یافته^۴ آدمی شکل دهد (کنراد، ۲۰۱۲). در این زمینه هومبلت دستیابی به شخصیتی همگون و هماهنگک - در بالاترین سطح - را به‌عنوان هدف نهایی و آرمانی حیات انسان معرفی می‌کند (هومبلت، ۲۰۰۰). کلیدواژه‌های همگون، هماهنگک

1. wulf

2. Schneuwly & Vollmer

3. unity

4. judicious activity

و همه نیروها، بیش از هر مورد دیگر، بیانگر این است که هومبلت برای برآورده شدن این هدف، فقط به جنبه خردگرایی انسان، تکیه ندارد. در این رابطه او با تأثیرپذیری از روسو، خردگرایی صرف را در حیات انسان تهدیدکننده معرفی می‌کند (اریس^۱، ۱۹۶۵). بر همین اساس است که می‌توان گفت که سایر ویژگی‌ها و توانمندی‌های انسان همچون احساس، زیبایی‌شناسی و شهود، به‌عنوان ابزارهای ژرفابخش شناخت، در این فرایند، از منظر هومبلت، مورد تأکید است.

در اندیشه هومبلت، فراگیر و همگانی بودن - بیلدونگ عمومی^۲ - یکی دیگر از ویژگی‌های این نظریه است؛ که بر اساس آن، بیلدونگ، از قید وابستگی به گروه یا طبقه خاص دور شده و فراهم کردن آن برای همه اقشار مورد تأکید قرار می‌گیرد. او با همگانی خواندن آن، این تحول را نه تنها برای همه شدنی و لازم دانسته، بلکه زندگانی مطلوب فردی و اجتماعی را هم در گرو آن معرفی می‌کند. در این زمینه، هومبلت از حرفه‌هایی چون زین‌سازی و درودگری - که گویا در آن زمان از منزلت اجتماعی بالایی هم برخوردار نبوده‌اند - سخن به میان آورده و بر این باور است که صاحبان آن‌ها هم باید از بیلدونگ برخوردار باشند (کنراد، ۲۰۱۲). در این باره می‌توان گفت، چنین برداشتی از بیلدونگ است که استعاره چتر فراگیر را در مورد آن به ذهن متبادر می‌سازد و تعبیر بیلدونگ به فرهنگ‌سازی / یافتگی را موجه می‌نماید، چراکه با دستیابی به آن آدمی از نوعی پختگی برخوردار خواهد شد که بر حرفه - و حتی بر کل زندگانی او - و دیگران تأثیرگذار خواهد بود. البته اینکه چنین رویه‌ای سعادت زندگانی آحاد جامعه را در پی خواهد داشت، در واقع برآمده از این نگرش انسان‌شناختی هومبلت است که بر اساس آن تک‌تک افراد جامعه همچنین گروه آدمیان^۳ (ولف، ۲۰۰۳) را در حکم سلول‌های یک پیکر می‌پندارد که هر کدام می‌توانند تحول و وضعیتی بهینه را در فرآیند بیلدونگ تجربه کنند؛ هنگامی که این بهینگی برای همگان رقم خورد، آنگاه به‌واسطه نوعی

1. Aris

2. Allgemeine Bildung

3. Class of humans

هم‌افزایی که پدید خواهد آمد، می‌توان گفت جامعه هم از چنین تحولی برخوردار خواهد شد. از همین رو در اندیشه هومبلت، بیلدونگ رخدادی اجتماعی^۱ است (کنراد، ۲۰۱۲) که می‌توان آن را وجه تمایز او با کسانی چون روسو دانست؛ چراکه در اندیشه هومبلت، برخلاف روسو^۲ در درون اجتماع بودن همواره شرطی است اساسی و برآورده شدن بیلدونگ در گرو توجه و اهتمام به آن نهفته است.

با این وصف، هومبلت، به جنبه‌های اجتماعی این نظریه نیز توجه داشته است، هرچند وزن جنبه فردگرایانه در اندیشه او همچنان سنگین‌تر است. این مسئله از دو منظر می‌تواند روشن‌تر بیان شود. نخست آنکه، همانند ویژگی اصلی عصر روشنگری، یگانگی منش و شخصیت هر فرد در کانون آرمان این نظریه قرار دارد؛ از این رو هم‌آمیزی با اجتماع ابزاری است برای به تعادل رساندن بینش و درک انسانی. دوم آنکه شرایط عصر هومبلت مانند جنگ‌ها، شکست‌ها و شرایط مذهبی و سیاسی (سفیدخوش، ۱۳۹۵) که همگی زمینه نابودی یا بی‌اعتمادی به اجتماع را در عرصه عمل رقم‌زده بود، باعث شد کسانی چون او درصدد تبیین شرایطی باشند که در حفظ انسانیت انسان توانمند باشد. در این زمینه تنها معیاری که می‌توانست باوجود نامالایمات بیرونی همچنان انسان را از گزند دشواری‌های ذکرشده بر حذر دارد همان درون هر انسان بود؛ تکیه هومبلت بر واژگانی چون پناهگاه امن در فرایند بیلدونگ یا تنهایی (سفیدخوش، ۱۳۹۵) در ایده دانشگاه هومبلمتی دلیلی بر این مدعا است.

هومبلت برای برآورده شدن بیلدونگ دو شرط اساسی در نظر می‌گیرد؛ آزادی و گوناگونی اوضاع و شرایط^۳ (هومبلت، ۲۰۰۹). آزادی برای انسان ضامن توانمندی در انتخاب‌گری است و غنای شرایط ضامن فرصت‌های بی‌شمار برای شکوفایی استعدادها و نهفته در نهاد هر فرد. اهمیت مورد اخیر تا بدان اندازه است که او فقدان آن را - حتی در صورت وجود آزادی - مانعی بر سر راه برآوردگی بیلدونگ حقیقی می‌داند (لوث، ۱۹۹۸). در توضیح مطلب اخیر

1. communicative occurrence

^۲. در اینجا منظور دور نگاه داشتن امیل از جامعه برای رسیدن به تربیت صحیح است.

3. manifoldness of situation

باید گفت، به بیان هومبلت، اگر آزادی وجود نداشته باشد، انتخاب‌گری انسان دچار خدشه می‌شود؛ اما باید توجه داشت که آزادی، برای برآوردگی بیلدونگ، شرطی لازم است، نه کافی! چراکه اگر فرصت‌های قابل‌ی برای انتخاب‌گری انسان مهیا نباشد، به‌خودی‌خود، انتخاب انسان دچار محدودیت خواهد شد. بنابراین وجود آزادی در کنار موقعیت‌های گوناگون، ارزشمند تلقی می‌شود؛ در غیر این صورت برآورده شدن آرمان بیلدونگ ممکن نخواهد بود. تأکید بر این دو از آن‌رو دارای اهمیت است که از یک‌طرف منش لیبرالی هومبلت انسان را آزاد می‌پندارد و از سوی دیگر او به دنبال تبیین وضعیتی است که این آزادی آرمانی در عرصه عمل دچار خدشه نشود.

هرچند اندیشه هومبلت رویکردی آرمان‌گرایانه دارد، ولی پیمودن مسیر بیلدونگ مستلزم هم‌آمیزی نگرش آرمان‌گرایانه و محدودیت‌پذیری واقع‌گرایانه است؛ هومبلت به نیکی می‌داند که پیمودن آرمان مطلوب بیلدونگ بدون در نظر گرفتن موانع عرصه واقعیت شدنی نخواهد بود. در این زمینه در نامه‌ای به شیلر^۱ می‌نویسد:

«اگر تصور کنیم تنها هدف زندگی هر انسانی پرورش خویش است، آنگاه باید فعالیت ذهنی او معطوف به کشف دو امر یعنی؛ الف) پیشینی: ایدئال انسانیت، ب) پسینی: تصویری روشن از انسان در واقعیت، شود. هنگامی این دو به روشن‌ترین صورت ممکن در ذهن او نقش بست، او باید به مقایسه این دو برآمده و بر اساس آن، قواعد و اصولی را برای عمل خود استنباط نماید» (بروفرد، ۱۹۷۵، ص ۱۵).

در کنار فرض گرفتن توانمندی‌های گوناگون برای انسان و پافشاری بر دخیل دانستن مؤثر همه آن‌ها در این فرایند، یکی دیگر از مؤلفه‌های مورد تأکید در این نظریه، عنصر تداوم^۲ است؛ از آنجا که نقطه‌ی پایانی نمی‌توان برای بیلدونگ در نظر گرفت، تداوم به معنای همواره در راه بودن معنا می‌شود. این مؤلفه با سایر ویژگی‌های برآمده از بیلدونگ نیز همخوانی دارد. به‌طور مثال در دستاوردهای بیلدونگ وضعیت ایستایی به‌عنوان نقطه نهایی معرفی نمی‌شود،

1. Schiller, Friedrich (1759-1805)

2. the law of continuity

بلکه همواره امکان بهتر شدن و به‌غایت نزدیک‌تر شدن، ممکن تلقی می‌شود. در همین زمینه متعاقباً خواهیم گفت نگرش هومبلت از جستجوی دانش در دانشگاه شباهت بسیاری با تأکید بر عنصر تداوم در فرایند بیلدونگ دارد.

بنا بر آنچه ذکر شد، انسان در منظومه فکری هومبلت موجودی است مختار و آزاد؛ که غایتی آرمان‌گرایانه را در برابر خود دارد که به گروه یا طبقه خاصی تعلق ندارد. برای رسیدن به این نقطه آرمانی به کارگیری تمامی توانمندی‌های انسان لازم است.

همچنین بیلدونگ به دنبال دور شدن انسان از توده‌گرایی - و شی‌شدگی او - است. در اندیشه او قابلیت «شدن» که برآمده از تعامل انسان با جهان یا (انسان با غیر انسان در کلی‌ترین حالت) است، این امکان را برای آدمی فراهم می‌سازد که از شخصیتی یگانه و منحصر به فرد برخوردار شود. در کنار این ویژگی یک نگرانی اساسی وجود دارد که عبارت است از غفلت از خود - از خود بیگانه شدن^۱. از همین رو هومبلت هنگامی این شناخت از بیرون را ارزشمند می‌داند که منجر به بازخوردی به درون انسان شود. به عبارت دیگر شناخت بیرون باید در آمدی باشد بر شناخت بیشتر خود فرد، به‌عنوان کانون توجه این نظریه. از همین روست که او برای توصیف دقیق آن از استعاره‌های «نور روشنایی‌بخش^۲» و «گرمای آرامش‌بخش» یاد می‌کند (لوث، ۱۹۹۸).

پس از آشنایی با اندیشه هومبلت پیرامون بیلدونگ، در ادامه با تکیه به ایده او از دانشگاه که به ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت مشهور است، تلاش خواهیم کرد تا ارتباط این دو بخش را دقیق‌تر نشان دهیم. برای این منظور اصلی‌ترین نوشته هومبلت که با عنوان *درباره سازمان*

1. become alienated

2. clarifying light

درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین (هومبالت، ۱۸۱۰-۱۸۰۹)^۱ در دسترس است، در کانون توجه قرار گرفته است.

بازتاب انسان‌شناسی هومبالت از بیلدونگ در ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت

هومبالت بنیان‌گذار دانشگاه برلین و از اصلی‌ترین ایده‌پردازان آن است که در مورد اخیر از آن با عناوینی چون «دانشگاه فرهنگ» (ریدینگز^۲، ۱۹۹۹) یا «جستجوگر حقیقت» (سفید خوش، ۱۳۹۵) یاد می‌شود.^۳ او رسالت این نهاد را در بیانیه‌ای، این‌گونه توصیف می‌کند:

«مفهوم نهادهای دانشی عالی به‌سان قله‌ای که همه‌چیز از آن دست که بی‌میانجی برای فرهنگ اخلاقی ملت رخ دهد- در آن گرد هم می‌آید... این نهادها تعیین یافته‌اند تا دانش را به ژرف‌ترین و گسترده‌ترین معنای واژه به عمل آورند و [آن] را به‌عنوان مایه‌ی پرورش فکری و منشی مورد استفاده خویش به کار گیرند، مایه‌ای که [هرچند] نه عامدانه، ولی با تکیه به خود به‌گونه‌ای در خور آماده شده است» (هومبالت، ۱۳۹۵).

آن‌چنان‌که از این فراز برمی‌آید، هومبالت دانشگاه را سگان‌دار فرهنگ اخلاقی ملت‌ها می‌داند. به همین ترتیب درون‌مایه آن‌که به دنبال پی‌جویی دانش است، برآوردگی این مهم را در کانون توجه خود دارد. در اینجا نوعی فراروندگی از ایده بیلدونگ او تا این ایده دانشگاه قابل مشاهده است؛ چراکه در بحث بیلدونگ اشاره شد که تن دادن به این فرایند نوعی فرهیختگی را برای فرد در پی خواهد داشت. به همین ترتیب در این ایده نوعی سامان‌دهی به جریان پرورش اخلاقی خودنمایی می‌کند. به‌بیان‌دیگر، هومبالت معتقد است کارکرد دانشگاه

^۱ عنوان این بیانیه عبارت است از (Über die innere und äussere Organisation der höherenwissenschaftlichen Anstalten in Berlin) که به فارسی "درباره سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین" (سفید خوش، ۱۳۹۵) ترجمه شده است.

2. Readings

^۳ باید توجه داشت که این ایده به یک‌باره سامان نیافت که بتوان آن را صرفاً از آن هومبالت داست. در این زمینه اندیشه‌ورزی‌های بسیاری صورت گرفت و بسیاری از شخصیت‌های هم‌عصر هومبالت در آن نقش داشتند. از برجسته‌ترین موارد در این زمینه می‌توان به نظروورزی‌های هردر و فیشته اشاره کرد.

باید ملتی فرهیخته‌تر را تربیت نماید (سفیدخوش، ۱۳۹۵). آنچه چنین نتیجه‌گیری را باورپذیرتر می‌نماید، روح حاکم بر چنین پرورشی از جانب بیلدونگ است؛ چراکه او این فرهیختگی را نه برای اقشار فرادست، بلکه برای همه حتی صاحبان حرفه‌هایی خرد هم لازم می‌داند؛ بنابراین انتظار از دانشگاه به‌عنوان نقطه اوج این چنین پرورشی، در اصل پیگیری همان آرمان فرایند بیلدونگ است.

یکی دیگر از اصول دانشگاه هومبلیتی که درباره آن اجماع قطعی وجود دارد، اصل آزادی است؛ که بیشتر از آن با عنوان آزادی تدریس و پژوهش^۱ یا آزادی آکادمیک یاد می‌شود. در این باره هومبلیت از یک سو رسالت نهاد دانشگاه را پی‌جویی دانش ناب^۲ معرفی می‌کند و از سوی دیگر شدنی بودن این رسالت را در گرو وجود آزادی^۳ و تنهایی^۴ می‌داند (هومبلیت، ۱۹۹۳، ص. ۱۹۱). پیش از پرداختن به این بیان، ابتدا لازم است نگرش او به مقوله دانش را مورد توجه قرار دهیم که در اندیشه او چنین بیان می‌شود:

«... دانش چنان چیزی نگریسته شود که هنوز به‌طور کامل یافت نشده است و هرگز به‌طور کامل یافت‌شدنی نیست [اما] باید آن را به‌خودی‌خود [و] پیوسته جستجو کرد» (هومبلیت، ۱۳۹۵، ص ۵)

چنین نگرش‌هایی به دانش بیش از هر چیز اصل تداوم در فرایند بیلدونگ را به ذهن متبادر می‌سازد. تأکید بر اصل آزادی در اینجا ریشه نظری و تاریخی دارد؛ که ریشه نظری آن برآمده از رویکرد لیبرالی هومبلیت به انسان و اصل آزادی در نظریه بیلدونگ است. چنان که گفته شد، برای نوانسان‌گرایان آلمانی، انسان و غایت مطلوب او همیشه در کانون توجه بوده و دستیابی به این آرمان نیز در پرتو تضمین آزادی انسان معرفی شده است. به لحاظ تاریخی هم باید گفت، رویکرد هومبلیت به آزادی، در اصل پاسخی به رویه رایج زمانه او بود. در این رابطه پافشاری به در اختیار نهادن آزادی برای هر فرد، نوعی مشروعیت‌زدایی از نهادهایی است که خود را

-
1. Lehre und Lernfreiheit
 2. Reine Wissenschaft
 3. Freiheit
 4. Einsamkeit

به‌تنهایی مرکز و مرجع تولید و نشر دانش می‌دانستند. ارباب کلیسا بارزترین نمونه آن است. از طرف دیگر هومبالت بر این باور بود که توده‌گرایی زمینه انسانیت مطلوب انسان را در مخاطره قرار داده و برای دوری از آن باید اعطای دوباره آزادی و تضمین آن در دستور کار قرار گیرد (کنراد، ۲۰۱۲).

با توجه داشت در زمانه هومبالت، طرح اینکه دانشگاه، به‌تنهایی مکانی برای آموزش نیست و وزن قابل‌ی در این نهاد از آن پژوهش است، گونه‌ای سنت‌شکنی و بلکه بنیان‌افکنی محسوب می‌شد؛ چراکه در آن زمان روال رایج انتقال دانش از مرجع قدرت، به‌سوی زیردستان جریان داشت؛ به‌گونه‌ای که مرجعیت در تشخیص علمی بودن، از آن فرادستان بوده و فرودستان تنها مصرف‌کننده آن تلقی می‌شدند. در چنین بافتی بود که هومبالت نه‌تنها دستیابی به دانش را امری چنین فروکاهش یافته تلقی نمی‌کرد، بلکه آن را جفا در حق این نهاد می‌دانست (سفیدخوش، ۱۳۹۵). او بر این باور بود، امور ناشناخته بسیاری وجود دارد که هر انسانی می‌تواند در راستای شناسایی و کسب دانش پیرامون آن‌ها تلاش نماید و در همین زمینه باور داشت که هرگونه یک‌سویگی از نهادهای دانشی عالی دور شود (همان، ص. ۶) و تکاپوی انسان در پی جویی دانش دائمی و بی‌وقفه باشد. در این زمینه می‌توان گفت، پژوهندگی مورد تأکید در ایده دانشگاه در واقع وجهی از تعامل بی‌پایان با جهان است که در نظریه بیلدونگ هم مورد تأکید قرار گرفته است.

عنصر دیگری که در اینجا باید مورد توجه قرار گیرد، تنهایی است؛ در بررسی بیلدونگ ذکر شد که به بیان هومبالت، تنها بخشی از وجود انسان که توانایی حفظ خود را در برابر هر شرایطی دارد، درون فرد است؛ به‌گونه‌ای که از آن به‌عنوان پناهگاه امن یاد می‌کند (سفیدخوش، ۱۳۹۵). به لحاظ تاریخی باید به خاطر داشت که در زمان او توده‌گرایی، سلطه دولت و یا مذهب اصلی‌ترین نمونه‌های مخدوش‌ساز فردیت انسان بودند. از این رو او تأکید داشت تا دخالت دولت در آزادی انسان را به کمترین مقدار ممکن برساند (هومبالت، ۲۰۰۹).

سلطه و مداخله ارکان قدرت در کارکرد نهاد دانشگاه، یکی از اصلی‌ترین نگرانی‌های هومبلت بوده که ریشه آن مربوط به تهدیدات گستره این نهاد در آن زمان است (ویترخ^۱، ۱۹۹۳). در این زمینه هومبلت با پیش کشیدن تعریف نهاد دانشگاه به‌عنوان «[نهادی] مستقل از همه صور دولت، [که رسالت آن] چیزی نیست جز زندگی معنوی آدمیانی که آن‌ها را فرصت فراغت بیرونی یا کشتش درونی به‌سوی دانش و پژوهش می‌کشاند» (سفیدخوش، ۱۳۹۵، ص ۳) وظیفه دولت در ارتباط با دانشگاه را در افزایش توانمندی دانشگاه برای دستیابی به این غایت و زدایش موانع آن در این زمینه می‌داند. از این رو از استقلال دانشگاه به‌عنوان یکی از ارکان اصلی ایده هومبلتی یاد می‌شود؛ باور به ایده استقلال دانشگاه است که او حکم به محدود کردن دخالت‌های بیرونی نسبت به این نهاد می‌دهد. به نظر می‌رسد در اینجا هم رگه‌های محکمی از ارتباط بین انسان‌شناسی نظریه بیلدونگ و استقلال دانشگاه قابل ترسیم است. چراکه بیلدونگ در عرصه تربیت انسان‌ها را از توده‌گرایی دور نگاه داشته و برآورده شدن یگانگی شخصیت برای آن‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد. روشن است با چنین نگرشی هنگامی که قرار است نهادی برای برآوردن این مهم برپا شود - یعنی دانشگاه - به چه میزان مؤلفه استقلال در آن می‌تواند نقش مهمی را ایفا نماید. فهم این مطلب با آگاهی از زمینه تاریخی این جریان، یعنی تهدید نهاد دانشگاه و رسالت آن از جانب قدرت‌هایی چون مذهب و دیانت مسیحی تحریف شده و دولت که نهاد دانشگاه را خدمتگزار خود می‌دانستند، آسان‌تر خواهد بود.

نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد پس از معرفی سیر نظری و تاریخی نظریه بیلدونگ، ابتدا بنیادهای انسان‌شناختی این نظریه در اندیشه هومبلت تبیین شود. در این زمینه روشن شد که انسان و آرمان مطلوب وی در کانون توجه او قرار دارد؛ امری که برآورده شدنش مستلزم شرایط خاصی از جمله ارتباط بی‌پایان و هدفمند با جهان بیرون دانسته می‌شود. فرجام چنین تعاملی،

1. Wittrock

هماهنگی بین تمام توانمندی‌های نهادینه‌شده در وجود انسان خواهد بود که هم‌آمیزی با جهان بیرون تحول آن‌ها را در پی خواهد داشت. در کنار این موارد تضمین وجود آزادی و غنای موقعیت‌های توانمندساز دو عنصر مؤثر در این فرایند محسوب می‌شوند که بدون حضور حتی یکی از آن‌ها دستاورد بیلدونگ دچار مخاطره خواهد شد. در همین راستا افزون بر اینکه بیلدونگ مختص طبقه یا گروه خاصی نیست، فراگیری آن در عرصه اجتماع زمینه جامعه فرهیخته‌تر را در پی خواهد داشت.

در ادامه تلاش شد، بازتاب نظریه بیلدونگ - در اندیشه هومبلت - در ایده دانشگاه او مورد واکاوی قرار گیرد. در این باره، تأثیر دو عنصر انسان‌شناختی آزادی و جهان‌مند بودن آدمی بر اصول دانشگاه هومبلتی مانند پیگیری بی‌چون‌وچرای دانش، آزادی آکادمیک و استقلال دانشگاه مورد توجه قرار گرفت. نتایج نشان داد که هومبلت به صورت نظام‌مند ایده دانشگاه خود را بر آرای انسان‌شناختی‌اش استوار کرده است. به عبارت دیگر رویکرد هومبلت دال بر این است که تا تصویر درستی از انسان وجود نداشته باشد، تبیین چارچوب تربیتی او به درستی برآورده نمی‌شود. اگر بنا باشد در طراحی و بازسازی ایده دانشگاه در ایران به ایده جستجوگری حقیقت‌تفاتی صورت گیرد، توجه به نتیجه به دست آمده در این مقاله در سرنوشت آن ایده تا حد ممکن و متناسب با فرهنگ ایرانی - اسلامی تعیین کننده خواهد بود.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۹۱). تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه، مجله علوم تربیتی، ۱۹(۲)، ۷-۲۲.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس؛ و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- سفیدخوش، میثم (اسفند، ۱۳۹۵). هویت و ایده تا سیس دانشگاه: تأملی در شرایط تکون نوشتار هویت در باب دانشگاه و تفسیر قطعاتی از آن. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). گاه و بی‌گاه دانشگاه در ایران. تهران: آگاه.
- قورچیان، نادر؛ آراسته حمیدرضا؛ و جعفری، پریش (۱۳۸۳). دایره‌المعارف آموزش عالی. تهران: بنیاد دانشنامه نگاری ایران.
- کومبز، جرالده؛ و دنیلز، رولی (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. (خسرو باقری، مترجم). در شورت و همکاران، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (ص ۶۶-۴۳). ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- لیوتار، ژان، فرانسوا (۱۳۹۴). وضعیت پست‌مدرن (گزارشی درباره دانش). (حسینعلی نودزی، مترجم). تهران: گام نو.
- هرست، پل؛ و پیترز، ریچارد (۱۳۸۹). منطق تربیت. (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- هویت، فون، و بلهلم (۱۳۹۵). درباره‌ی سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین (میثم سفیدخوش، مترجم). تهران؛ بابل ۳، ۱۶-۳۲.
- یاسپرس، کارل (۱۳۹۰). کانت. (میر عبدالحسین نقیب‌زاده، مترجم). تهران: طهوری.
- یمنی، محمد (۱۳۹۳). رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Aris, R. (1965). *History of political thought in Germany from 1789 to 1815*. London: Fr. Cass.
- Bakhurst, D. (2011). *The formation of reason*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bauer, W. (2003). *On the Relevance of Bildung for Democracy*. Educational Philosophy and Theory, 35(2), 211-225. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00020>
- Bruford, W. H. (1975). *The German tradition of self-cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*. London: Cambridge University Press.
- Danner, H. (1994). *Bildung - A basic term of German education*. Educational Sciences, 9, 1-26. Retrieved April 06, 2013, from http://www.helmut-danner.info/pdfs/German_term_Bildung.pdf
- Humboldt, W., & Flitner, A. (1993). *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Humboldt, V, W (2000): *Theory of Bildung*. In: Westbury, I., Hopmann, & S., Riquarts, K. (Eds.): Teaching as reflective practice. The German didaktik tradition. (pp. 57-61). London. Routledge.
- Humboldt, V, W; Burrow, J. W. (2009, ©1969). *The limits of state action*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Horlacher, R. (2004). *Bildung – A construction of a history of philosophy of education*. Studies in Philosophy and Education, 23(5), 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4452-1>
- Klafki, W. (2000). *The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung*. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. L. Erlbaum Associates.

- Konrad, Franz-michael (2012). *Wilhelm Von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung*. In: Siljander, P, Kivelä, & A, Sutinen, A. (Eds.): *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. (pp. 107–124). Rotterdam, Boston: Sense Publishers.
- Kors, A. C. (2009). *Encyclopedia of the Enlightenment*. New York: Oxford University Press.
- Laros, A., Fuhr, T., & Taylor, E. W. (Eds.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange. International Issues in adult Education: Volume 21*. Rotterdam: SensePublishers. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9>
- Løvlie, L. (2002). The Promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 467–486. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00288>
- Løvlie, L., & Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317–340. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00279>
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 43–60. <https://doi.org/10.1080/002202798183756>
- Oelkers, J. (1999). The Origin of the Concept of “Allgemeinbildung” in 18th Century Germany. *Studies in Philosophy and Education*, 18(1), 25–41. <https://doi.org/10.1023/A:1005131203479>.
- Oelkers, J. (2011, December 9). *The German Concept of “Bildung” then and now*. Lecture presented at European College of Liberal Arts, Berlin.
- Östling, J. (2018). *Humboldt and the modern German university: An intellectual history*. Lund: Lund University Press.
- Readings, B. (1999). *The university in ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Schneuwly, B., & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1474904117696096>
- Tröhler, D. (2012). The German idea of Bildung and the Anti-Western Ideology. In *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 149–164). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_10
- Wimmer, M. (2001). The Gift of Bildung. Reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of Bildung, in: G. J. J. Biesta & D. Egéa-Kuehne (eds), *Derrida & Education* (London and New York, Routledge), pp. 150–175.
- Wittrock, B. (1993). The modern university: The three transformations. In S. Rothblatt & B. Wittrock (Eds.), *The European and American University since 1800* (pp. 303-362). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511720925.010
- Wulf, C. (2003). Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's concept of anthropology, Bildung and mimesis. *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 241–249. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.t01-1-00022>