Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Formative Linguisticality and Hermeneutic Education in Herder's Philosophy: The Relationship Between Thought and Language and Its Educational Implications

Masoud Pirooti Aghdam
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Email: masoud.pirooti1986@gmail.com
Fatemeh Nazari Rudbali
Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran

Received: 2026-07-11	Revised: 2026-10-05	Accepted: 2026-10-28	Published: ????-??-??

Citation: Pirooti Aghdam, M. & Nazari Rudbali, F. (2026). Formative Linguisticality and Hermeneutic Education in Herder's Philosophy: The Relationship Between Thought and Language and Its Educational Implications, *Foundations of Education*, 16(2), ?-?. doi: 10.22067/fedu.2026.99629.1535

Abstract

The relationship between thought and language in Herder's philosophy is usually formulated either as a claim concerning the dependence of thought on language or presented as a preliminary stage in the history of linguistic relativity and modern hermeneutics. Despite their historical significance, both approaches fail to provide a precise account of the reciprocal mechanism that Herder establishes among the faculty of reflection, signification, memory, tradition, and cultivation, and they marginalize the educational implications of this mechanism. The main question is how the reciprocal relationship between thought and language in Herder's philosophy can be reconstructed as a formative model and what conception of learning, curriculum, and education this model provides. This study was conducted through conceptual-historical analysis and normative reconstruction, based on a reading of Herder's works.

The findings show that Herder neither maintains the complete priority of thought over language nor regards language as a prison of the mind. At the first level, the human reflective capacity, or "reflective awareness" (Besonnenheit), makes possible the recognition of a salient feature and the formation of the first sign; at the second level, established language recursively organizes the manner of attention, memory, and conceptualization; and at the third level, interaction among languages, texts, and traditions cultivates the capacity for translation and self-critique. This structure may be called "formative linguisticality," and its educational form may be formulated as "hermeneutic-formative education."

Accordingly, the aim of education is not merely the transmission of information or linguistic skills, but the development of learners' "semantic agency," a capacity that is formulated in this study in five components: naming, differentiation, reinterpretation, translation, and the critique of meaning. The theoretical and practical implications of this reconstruction include the design of a language-aware curriculum across all subjects, the planned use of learners' multilingual repertoires, linking concept teaching with embodied and historical experience, strengthening interpretive dialogue, reconsidering assessment in multilingual environments, and educating teachers who are sensitive to language ideologies and relations of power. The findings of the study show that Herder can provide a theoretical mediation between the two

poles of abstract cognitive universalism and linguistic determinism and offer contemporary philosophy of education a model of human development that is simultaneously contextual, dialogical, multilingual, and normative.
Keywords: Herder, Thought and Language, Philosophy of Education, Formative Linguisticality, Hermeneutics, Educational Implications

Synopsis

This study reconstructs the reciprocal relationship between thought and language in Johann Gottfried Herder's philosophy and examines its implications for curriculum, multilingual education, and teacher preparation. Existing interpretations often emphasize the dependence of thought on language or Herder's historical contribution to linguistic relativity and hermeneutics. They give less systematic attention to the formative mechanism connecting reflection, signs, memory, tradition, and human cultivation. The study asks how this mechanism can be reconstructed as a model of education that explains the development of understanding while clarifying its normative orientation.

The research combines conceptual and historical analysis, comparative hermeneutic reading, and normative reconstruction. Its primary source is the *Treatise on the Origin of Language* (1772), read alongside Herder's historical, anthropological, and aesthetic writings. Key concepts, including *Besonnenheit*, *Merkmal*, *Bildung*, and *Humanität*, are interpreted within their historical contexts. Contemporary scholarship on translanguaging, classroom dialogue, and linguistically responsive teaching informs the examination of educational implications. Throughout, historical interpretation is distinguished from the authors' constructive proposals. The terms 'formative linguisticality,' 'semantic agency,' and 'hermeneutic-formative education' designate concepts developed in this study and should not be attributed directly to Herder.

The analysis identifies a recursive formative relationship operating at three interconnected levels. First, *Besonnenheit*, understood as reflective awareness, enables human beings to distinguish a salient feature (*Merkmal*) within sensory experience, retain it, and recognize it as a sign. This elementary capacity for attention and discrimination makes linguistic articulation possible without presupposing an already developed system of conceptual thought. Second, historically established language reorganizes attention, memory, conceptualization, and judgment. Public signs preserve experience, enable comparison, and make accumulated knowledge available across generations. Third, interpretation, literary creation, translation, and encounters among languages keep inherited meanings open to revision. Language thus participates in the formation of thought while remaining susceptible to reflective transformation. The resulting model of formative linguisticality explains linguistic mediation without reducing cognition to linguistic determinism.

This account connects embodied perception with the historical and affective dimensions of understanding. Linguistic traditions transmit ways of attending to the world, narrating experience, and recognizing others. Poetry and narrative contribute to the cultivation of imagination and affective discrimination, while translation reveals the limits of familiar expressions and extends interpretive possibilities. *Bildung* is accordingly understood as the cultivation of human capacities through engagement with inherited meanings; *Humanität* provides the normative horizon within which that cultivation is evaluated in relation to human dignity and shared life.

On this basis, the study formulates hermeneutic-formative education as guided participation in worlds of meaning. Its central aim is semantic agency: the learner's capacity to participate consciously and with reasons in the formation, reconstruction, and evaluation of meaning. This capacity comprises five interconnected activities: naming experience, making conceptual distinctions, reinterpreting meanings, translating across languages or representational forms, and critically examining meanings and their presuppositions. Learning therefore requires opportunities to connect expressions with experience, justify conceptual distinctions, and revise interpretations. Teachers mediate access to disciplinary knowledge while enabling learners to question and reconstruct the language through which that knowledge becomes intelligible.

Conclusion

The reconstruction yields a language-aware conception of curriculum across subject areas. Teaching should make disciplinary vocabulary, genres, and forms of reasoning explicit and connect formal concepts with observation, comparison, and lived experience. Planned translanguaging allows learners to draw on their full linguistic repertoires while developing access to academic and publicly shared forms of discourse. Interpretive dialogue, comparison of translations, and movement among verbal, visual, and symbolic representations provide contexts for exercising semantic agency. Assessment should distinguish conceptual understanding and reasoning from proficiency in the dominant language, using varied forms of expression where appropriate and explicit linguistic criteria when language production is itself an educational objective.

The study's distinctive contribution is a philosophical criterion for evaluating language-sensitive educational practices. It distinguishes the opportunity to express a view, the ability to grasp a conceptual distinction, and the capacity to assess that distinction's validity. These dimensions clarify why linguistic inclusion must be accompanied by opportunities for reasoned conceptual inquiry. Linguistic access supports semantic agency when it enables learners to understand, justify, and reconsider the distinctions on which knowledge depends. Merely reproducing equivalent terms in several languages does not establish such agency. A learner's ability to test a definition against counterexamples, explain a translation choice, or revise an interpretation provides stronger evidence. This criterion connects recognition of linguistic diversity with access to shared knowledge and responsibility for the meanings through which learners participate in collective life.

Teacher education should consequently integrate analysis of disciplinary discourse, sustained engagement with multilingual learners, and reflection on language ideologies. Teachers need hermeneutic judgment to decide how familiar languages can support understanding, when explicit linguistic instruction is required, and how cultural recognition can be combined with criticism of exclusion and unequal power. Educational justice, on this account, includes equitable opportunities to articulate experience, be understood, and participate in evaluating shared meanings.

These implications require a critical appropriation of Herder. His defense of common humanity coexists with hierarchical civilizational judgments and ambiguities surrounding *Volk* that may obscure internal differences and individual autonomy. The reconstruction therefore treats equal dignity, the right to dissent within a community, and the revisability of inherited identities as contemporary normative commitments. Since the inquiry is theoretical, its proposals constitute a framework for educational interpretation and design rather than demonstrated effects of an intervention. Its principal conclusion is that education develops

human capacities by joining participation in linguistic traditions with the ability to translate, evaluate, and transform them.

پیش انتشار

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

زبان‌مندی تکوینی و تربیت هرمنوتیکی در فلسفه هردر: نسبت تفکر و زبان و دلالت‌های تربیتی آن

مسعود پیروتی اقدم

استادیار، گروه آموزشی معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، masoud.pirooti1986@gmail.com

فاطمه نظری رودبالی

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۶ تاریخ انتشار: ؟؟/؟؟/؟؟؟؟

استناد: پیروتی اقدم، مسعود؛ نظری رودبالی، فاطمه. (۱۴۰۵). زبان‌مندی تکوینی و تربیت هرمنوتیکی در فلسفه هردر: نسبت تفکر و زبان و دلالت‌های تربیتی آن. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ؟-؟. doi: 10.22067/fedu.2026.99629.1535

چکیده

رابطه اندیشه و زبان در فلسفه هردر معمولاً یا در قالب ادعایی درباره وابستگی تفکر به زبان صورت‌بندی می‌شود، یا به منزله مرحله‌ای مقدماتی در تاریخ نسبیت زبانی و هرمنوتیک مدرن گزارش می‌گردد. هردو رویکرد، با وجود اهمیت تاریخی، از توضیح دقیق سازوکار دوسویه‌ای که هردر میان قوهٔ تأمل، نشانه‌گذاری، حافظه، سنت و پرورش برقرار می‌کند بازمی‌مانند و پیامدهای آموزشی این سازوکار را به حاشیه می‌راند.پرسش اصلی این است که رابطهٔ متقابل تفکر و زبان در فلسفه هردر را چگونه می‌توان به‌صورت الگویی تکوینی بازسازی کرد و این الگو چه تصویری از یادگیری، برنامه درسی و تربیت بدست می‌دهد؟ این پژوهش با روش تحلیل مفهومی-تاریخی و بازسازی هنجاری، بر پایه خوانش آثارهردر انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد هردر نه قائل به تقدم کامل تفکر بر زبان است و نه زبان را زندانیِ ذهن می‌داند. در سطح نخست، توانایی بازاندیشانه انسان یا «تأمل سنجیده» امکان تشخیص ویژگی برجسته و تشکیل نخستین نشانه را فراهم می‌کند؛ درسطح دوم، زبان تثبیت‌شده به‌طور بازگشتی شیوهٔ توجه ، حافظه و مفهوم‌سازی را سازمان می‌دهد؛ و درسطح سوم، تعامل میان زبان‌ها، متون و سنت‌ها ظرفیت ترجمه و خودانتقادی را می‌پروراند که می‌توان این ساختار را «زبان‌مندیِ تکوینی» نامید و صورت تربیتی آن را به‌عنوان «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» صورت‌بندی کرد. بر این اساس، هدف تربیت صرفاً انتقال اطلاعات یا مهارت زبانی نیست، بلکه گسترش «عاملیت معنایی» فراگیران است؛ ظرفیتی که در این پژوهش در پنج مؤلفه نام‌گذاری، تمایزگذاری، بازتفسیر، ترجمه و نقد معنا صورت‌بندی می‌شود. دلالت‌های نظری و عملی این بازسازی شامل طراحی برنامه درسیِ زبان‌آگاه در همه دروس، استفاده برنامه‌ریزی‌شده از ذخیره چندزبانه یادگیرندگان، پیوندِ آموزش مفهوم با تجربه بدن‌مند و تاریخی، تقویت گفت‌وگوی تفسیری، بازنگری سنجش در محیط‌های چندزبانه و تربیت معلمانی است که به ایدئولوژی‌های زبان و مناسبات قدرت حساس‌اند. نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که هردر می‌تواند میان دو قطب جهان‌شمولی شناختی انتزاعی و جبرگرایی زبانی

واسطه‌ای نظری فراهم سازد و برای فلسفه تربیتِ معاصر، الگویی از رشدِ انسانی عرضه کند که هم‌زمان زمینه‌مند، گفت‌وگویی، چندزبانه و هنجارمند است.

واژه‌های کلیدی: هردر، تفکر و زبان، فلسفه تربیت، زبان‌مندی تکوینی، هرمنوتیک، دلالت‌های تربیتی

مقدمه

در نظریه‌های تربیتی جدید، نقش زبان غالباً در یکی از دو نقش فروکاسته می‌شود: یا وسیله‌ای خنثی برای انتقال دانشی که پیشاپیش در ذهن شکل گرفته است، یا مهارتی موضوعی که باید در درس زبان و ادبیات آموخته شود. هر دو تلقی با تجربه واقعی تربیت ناسازگارند. یادگیری ریاضیات، تاریخ، علوم، هنر و اخلاق بدون تسلط بر شیوه‌های خاص نام‌گذاری، مقوله‌بندی، استدلال، روایت و تفسیر ممکن نیست؛ همچنین، زبان کلاس درس نه تنها دانسته‌ها را منتقل می‌کند، بلکه حدود مشارکت، منزلت صداها، امکان پرسش و شکل‌های به‌رسمیت‌شناسی را تعیین می‌سازد. از این رو، پرسش از نسبت اندیشه و زبان صرفاً مسئله‌ای در فلسفه زبان نیست، بلکه در مرکز فلسفه برنامه درسی، نظریه یادگیری، عدالت آموزشی و تربیت معلم قرار دارد.

هردر در نیمه دوم قرن هجدهم این مسئله را در پیوندی کم‌نظیر با انسان‌شناسی، تاریخ، شعر، دین و تربیت طرح کرد. وی در «رساله درباره منشأ زبان»، زبان را نه موهبتی آماده و بیرونی و نه قرارداد آگاهانه اشخاصی دانسته می‌شود که از پیش بدون زبان می‌اندیشند. زبان از نحوه خاص بودن انسان در جهان، از بدن، حواس، نیاز به تمایزگذاری و توان «تأمل سنجیده» پدید می‌آید؛ با این حال، پس از پیدایش، خود به محیط رشد ذهن، حافظه و زندگی جمعی بدل می‌شود (Herder,2002). همین ساختار دوسویه، در نوشته‌های تاریخی و هرمنوتیکی او بسط می‌یابد: انسان تنها در زبانِ یک زمان و جامعه خود را می‌فهمد، اما می‌تواند از راه یادگیریِ زبان‌ها، شعر، تاریخ و ترجمه از محدودیتِ افقِ نخستینِ خویش آگاه شود و به فهمی گسترده‌تر از انسانیت دست یابد (Gjesdal,2017; Herder,2004).

هردر همچنین بر اهمیت زبان، فرهنگ و دین در تعیین هویت تاریخی جوامع تأکید می‌کند و گفتار انسانی را هنری می‌داند که انسان به‌وسیله آن خود را برای دیگری آشکار می‌سازد. زبان با روح قومی، حافظه تاریخی و امکان همدلی با اقوام پیوند می‌خورد و یکی از راه‌های اصلی ورود به جهانِ درونیِ فرهنگ‌ها

تلقی می‌شود (Lameei & Kalbasi Ashtari, 2012). پژوهش پیش‌رو این مسیر فکری را از سطح فلسفهٔ تاریخ به مسئله‌ای متمرکزتر منتقل می‌کند: اگر زبان هم محصول قوهٔ انسانی و هم سازندهٔ صورت‌های تفکر است، تربیت در این میان چه جایگاهی دارد؟ آیا تعلیم زبان تنها افزودن واژگان به ذهنی مستقل است، یا فرایند بازآرایی شیوه دیدن، شنیدن، داوری و بودن با دیگری؟

ادبیات معاصر درباره هردر اهمیت فلسفه زبان او را به‌طور جدی بازشناخته است. فورستر سه مدعای محوری را برجسته می‌کند: وابستگی اساسی تفکر به زبان، فهم معنا بر اساس کاربرد واژه و ریشه داشتن مفاهیم در احساس و ادراک (Forster,2018). گیسدال نشان می‌دهد که نظریه زبان هردر از پروژه هرمنوتیکی و آموزشی او جدا نیست و تفسیر شعر و تاریخ برای پرورش قوای انسانی نقش دارد (Gjesdal 2017,). پیریمه نیز با قراردادن هردر در متن مناقشات روشنگری، او را نه یک ضدعقل‌گرای بیرون از روشنگری، بلکه منتقدی درونی می‌داند که اصلاح فرهنگی و سیاسی را از مسیر تربیت، مشارکت و احترام به تفاوت‌ها دنبال می‌کند (Piirimäe,2023). با وجود این پیشرفت‌ها، پیوند نظام‌مند میان نظریه زبانِ هردر و فلسفهٔ تربیت بسیار کمتر از ظرفیت آن توسعه یافته است.

در سوی دیگر، نظریه‌های معاصر یادگیری و آموزش زبان به نتایجی رسیده‌اند که گفت‌وگو با هردر را ثمربخش می‌سازد. ویگوتسکی رابطه گفتار اجتماعی، گفتار درونی و رشد مفهومی را صورت‌بندی کرد و نشان داد که ابزارهای نشانه‌ای ساختار فعالیت ذهنی را دگرگون می‌کنند (Vygotsky,1986). برونر فرهنگ و روایت را محیط‌های سازنده ذهن دانست (Bruner, 1996). رویکردهای گفت‌وگویی بر نقش زبان در ساخت مشترک دانش تأکید کرده‌اند (Alexander,2020; Mercer & Littleton,2007). در آموزش چندزبانه، نظریه «ترازبانی[1]» مرزهای سخت میان زبان‌های نام‌گذاری‌شده را نقد کرده و استفاده از کل ذخیره زبانی یادگیرنده را برای معناپردازی و مشارکت پیشنهاد داده است (Cenoz & Gorter,

[1]. Translanguaging

Li ,2018). بااین‌حال، این ادبیات گاه فاقد چارچوبی فلسفی برای توضیح هم‌زمان بدن‌مندی معنا[1]، تاریخ‌مندی زبان[2]، فردیت فرهنگی[3] و افق هنجاری رشد انسانی[4] است.

صورت‌بندی مسئلهٔ اساسی این نوشتار، مستقیماً برآمده از مواجهه با این دو کاستیِ بنیادین در ادبیات پژوهش است. از یک سو، خوانش‌های تاریخی هردر اغلب در سطح گزارش تأثیر او بر هومبولت، رمانتیسم، هرمنوتیک یا نسبیت زبانی باقی می‌مانند و دلالت‌های تربیتی نظریه او را به چند توصیه کلی درباره احترام به زبان مادری تقلیل می‌دهند. از سوی دیگر، نظریه‌های تربیتی معاصر گاهی رابطه زبان و تفکر را چنان با واژگان روان‌شناختی یا جامعه‌شناختی توضیح می‌دهند که مسئلهٔ هنجاری «برای چه نوع انسانی و چه نوع همزیستی آموزش می‌دهیم؟» کمرنگ می‌شود. هردر امکان پیوند این دو سطح را فراهم می‌سازد، چراکه در آثار او تکوین اندیشه در زبان با آرمان «انسانیت» و با نقد تحقیر، تقلید مکانیکی و سلطه فرهنگی مرتبط است.

مدعای مرکزی مقاله این است که رابطه تفکر و زبان در فلسفه هردر باید به منزله «زبان‌مندیِ تکوینی[5]» فهم شود. این اصطلاح به سه گزاره اشاره دارد: نخست، ظرفیت پیشازبانی انسان برای توجه بازاندیشانه و تشخیص نشانه، شرط پیدایش زبان است؛ دوم، زبانِ تاریخی پس از شکل‌گیری، قوای شناختی و عاطفی را به‌طور بازگشتی سازمان می‌دهد؛ سوم، زبان بسته‌ای ثابت نیست و از طریق کاربرد، ترجمه، برخورد سنت‌ها و آفرینش ادبی دگرگون می‌شود. بنابراین، رابطه اندیشه و زبان نه یک‌سویه و نه جبرگرایانه، بلکه دوریِ مولد و تاریخی است. صورت تربیتی این رابطه، «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی[6]» است: تربیتی که یادگیرنده را وارد میراث‌های معنایی می‌کند، اما او را به تکرار منفعل آنها محدود نمی‌سازد؛ بلکه توان بازتفسیر، مقایسه، ترجمه و نقد را پرورش می‌دهد.

---

1. Embodiment of Meaning
2. Historicity of Language
3. Cultural Individuality
4. Normative Horizon of Human Formation
5. Formative Linguisticality
6. Hermeneutic-Formative Education

این بازسازی، مفهوم «عاملیت معنایی[1]» را در مرکز فلسفه تربیت قرار می‌دهد. «عاملیت معنایی» به ظرفیت فراگیر جهت مشارکت آگاهانه و استدلال‌پذیر در تکوین، بازسازی و ارزیابی معنا در نسبت میان تجربه، زبان و افق تاریخی اطلاق می‌شود. این ظرفیت در پنج کنش به‌هم‌پیوسته تحقق می‌یابد: نام‌گذاری[2] تجربه یا مسئله؛ تمایزگذاری مفهومی[3] میان پدیده‌ها و کاربردهای زبانی؛ بازتفسیر معنا[4] در پرتو بافت، تجربه و شواهد تازه؛ ترجمه میان زبان‌ها، افق‌های تفسیری یا صورت‌های بازنمایی[5]؛ و نقد مفروضات، حدود و پیامدهای کاربرد مفاهیم. زین پس، هرجا در مقاله از «عاملیت معنایی» سخن گفته می‌شود، مراد همین ساختار پنج‌وجهی است. این مفهوم نه اصطلاحی منصوص در آثار هردر، بلکه حاصل بازسازی هنجاریِ نسبت میان تأمل سنجیده، زبان‌مندی تاریخی، ترجمه و امکان بازاندیشی در اندیشه اوست. اگر مبنای انسان‌شناختیِ هردر را، مبنی بر نسبتِ مقوّم میان زبان و فعلیت‌یافتن قوای شناختی انسان، بپذیریم و سپس آن را در قالب بازسازی‌ای هنجاری و متناسب با مسائل تربیتی معاصر بسط دهیم، آنگاه خودِ معنای یادگیری و، به‌تبع آن، معیارهای ارزیابی آن دستخوش تحولی اساسی خواهد شد. بر پایه این خوانش، یادگیری را نمی‌توان صرفاً به تملک یا بازتولید پاسخ‌های ازپیش‌تثبیت‌شده فروکاست؛ چراکه شناخت، زمانی به معنای دقیق کلمه فعلیت می‌یابد که فراگیر بتواند مسئله را در افق زبانی و مفهومیِ خویش بازصورت‌بندی کند، میان تجربه و مفهوم نسبت برقرار سازد و در فرایند تکوینِ معنا سهمی فعال داشته باشد. ازاین‌رو، دانش‌آموزی که پاسخی علمی را به‌درستی به حافظه سپرده است، اما قادر نیست پرسش را از نو صورت‌بندی کند یا معنای پاسخ را در شبکه مفهومی خود بازسازی نماید، از منظر یک خوانش هردری هنوز به سطحی کامل از مشارکت در کنشِ شناختی دست نیافته است. همین حکم درباره فراگیری صادق است که تجربه زیسته او در زبانِ مسلط مدرسه مجالِ نام‌پذیری، بیان و فهم‌پذیری نمی‌یابد؛ زیرا در چنین وضعی، نه فقط امکانِ سخن گفتن، بلکه بخشی از امکانِ صورت‌بندیِ تجربه و حضور در فرایند مشترک معناپردازی محدود می‌شود. در نتیجه، در چارچوبی هردری و بازسازی‌شده، عدالت آموزشی دیگر صرفاً به توزیع برابر محتوا، منابع یا فرصت‌های صوری تقلیل

---

1. Semantic Agency
2. Naming
3. Conceptual Differentiation
4. Reinterpretation of Meaning
5. Forms of Representation

نمی‌یابد، بلکه مستلزم فراهم‌آوردن عادلانهٔ شرایطی است که در آن هر فراگیر بتواند سخن بگوید، فهمیده شود و به‌مثابه کنشگری زبانی و شناختی در شکل‌دهی، بازفهم و بازتعریف معنا در فضای کلاس مشارکت کند.

.

تذکر این نکته از حیث روش‌شناختی ضروری است که در پژوهش حاضر میان پیوستار توصیفی-تاریخی اندیشهٔ هردر در قرن هجدهم و بازسازی هنجاری مؤلفان برای دلالت‌های تربیتی تمایز صریح برقرار شده است. مفاهیمی نظیر "زبان‌مندی تکوینی"، "عاملیت معنایی" و "تربیت هرمنوتیکی[1]"، حاصل امتدادِ بازسازنده‌ی دلالت‌های فلسفی هردر در افق فلسفهٔ تربیتی معاصر هستند و نباید مستقیماً به عنوان واژگان منصوص یا ادعاهای صریح هردر در متن تاریخی تلقی شوند. از این‌رو، مقاله حاضر می‌کوشد ضمن وفاداری به نصّ متون دست‌اول هردر، مرز تحلیلی میان "تحلیل متنی-تاریخی" و "تفسیر و بازسازی هنجاری" را در سراسر بحث شفاف نگاه دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای نظری در حوزه تاریخ اندیشه و فلسفهٔ تربیت است و از ترکیب سه روش بهره می‌گیرد: تحلیل مفهومی-تاریخی، خوانش هرمنوتیکی مقایسه‌ای و بازسازی هنجاری. تحلیل مفهومی-تاریخی برای روشن کردن معنای اصطلاحاتی مانند Besonnenheit، Merkmal، Sprache، Bildung و Humanität در بافت فکری هردر به کار رفته است. هدف، جداکردن یک گزاره از زمینه و تبدیل آن به شعار معاصر نیست، بلکه بازسازی مسئله‌ای است که هردر در مناقشه با نظریه منشأ الهی یا قراردادی زبان، عقل‌گرایی انتزاعی و الگوهای همسان‌ساز تاریخ طرح می‌کند.

منابع دست‌اول این پژوهش بر خوانش مستقیم آثار فلسفی، انسان‌شناختی و هرمنوتیکیِ هردر استوار است. متنِ محوریِ مورد تحلیل، رساله «در باب منشأ زبان» (۱۷۷۲) است که بر اساس ویراست معتبر سوپان، مجلد پنجم، و نیز ویراست فورستر در مجموعه متون فلسفی کمبریج بررسی می‌شود. افزون بر این، برای

[1]. Hermeneutic Education

تکمیل چارچوب تحلیلی و پرهیز از فروکاستن اندیشه هردر به خوانش‌های ثانویه، از دیگر آثار دست‌اول او، از جمله «فلسفه‌ای دیگر برای تاریخ» (۱۷۷۴)، «جنگل‌های انتقادی» در حوزه زیبایی‌شناسی (۱۷۶۹) و بخش‌هایی از «ایده‌هایی برای فلسفه تاریخ انسانیت» (۱۷۸۴–۱۷۹۱) نیز استفاده شده است.

برای کنترل تفسیر و قرار دادن متون در پژوهش بین‌المللی، آثار فورستر، گیسدال، لیفشیتس، سیکا، اسپنسر، زامیتو و پیریمه به‌عنوان منابع ثانویه اصلی انتخاب شده‌اند. معیار انتخاب، انتشار توسط ناشران دانشگاهی معتبر یا مجلات داوری‌شده، ارتباط مستقیم با فلسفه زبان، هرمنوتیک، سیاست فرهنگی یا انسان‌شناسی هردر و قابلیت ردیابی کتاب‌شناختی بوده است..

بازسازی هنجاری گام بعدی است. در این گام، از متن تاریخی اصولی استخراج می‌شود که بتوانند در مناقشات آموزشی معاصر به کار روند و بتوان دلالت‌های تربیتی را با ابتناء به ان استخراج کرد، اما سه شرط برای جلوگیری از زمان‌پریشی رعایت شده است. نخست، میان ادعای تاریخی درباره مقصود هردر و پیشنهاد معاصر مقاله تمایز صریح گذاشته می‌شود؛ اصطلاحاتی چون «عاملیت معنایی» و «تربیت هرمنوتیکی–تکوینی» مفاهیم بازسازنده مقاله‌اند، نه واژگان مستقیم هردر. دوم، هر کاربرد معاصر باید با ساختار اصلی نظریه، یعنی بدن‌مندیِ ادراک، اثر بازگشتیِ زبان[1]، تاریخ‌مندیِ معنا[2] و افقِ انسانیت[3]، سازگار باشد. سوم، عناصر محدودکنندهٔ متون قرن هجدهم، از جمله تصور یکپارچه از قوم یا کم‌توجهی به نابرابری‌های درون‌فرهنگی، با ادبیات معاصر چندزبانگی و عدالت آموزشی نقد و اصلاح می‌شوند.

برای تحلیل دلالت‌های تربیتی، ادبیات معتبر درباره ترازبانی، آموزشِ پاسخ‌گو به زبان، گفت‌وگوی کلاسی و تربیت معلم بیان‌آوری شده است. این منابع نه به عنوان شاهدی بر «صحت تجربی» مستقیم نظریه هردر، بلکه به منظور آزمون قدرت توضیحی و عملی مدل استفاده می‌شوند. هر دلالت تربیتی بر اساس چهار پرسش ارزیابی شده است: آیا با برداشت غیرابزاری از زبان سازگار است؟ آیا عاملیت یادگیرنده را افزایش می‌دهد؟ آیا تفاوت زبانی را بدون ذات‌گرایی به رسمیت می‌شناسد؟ و آیا دسترسی به زبان‌ها و گونه‌های قدرتمند دانش را نیز تضمین می‌کند؟

---

1. Recursive Effect of Language
2. Historicity of Meaning
3. Horizon of Humanität

اصول اساسی دیدگاه هردر در باب زبان و تفکر

مسئله منشأ زبان: عبور از موهبتِ آماده و قراردادِ آگاهانه

نقطه آغازین هردر در «رسالهٔ درباره منشأ زبان» نقد دو جریان رقیب است. جریان نخست، زبان را مجموعه‌ای کامل از نام‌ها می‌داند که از بیرون به انسان داده شده است. جریان دوم، زبان را حاصل قرارداد میان انسان‌هایی تصور می‌کند که از پیش، توانِ اندیشیدن و توافق دارند. اشکال مشترک هر دو آن است که آنچه باید توضیح دهند، یعنی توان معناسازی و ارتباط، در مقدمات خود فرض می‌کنند. اگر انسان برای قراردادکردن باید مقصود خود را بفهماند، قرارداد نمی‌تواند منشأ نخستین زبان باشد؛ و اگر زبان آماده بدون فعالیت انسانی اعطا شود، نسبت درونی آن با حواس، نیازها و ساختار ذهن توضیح داده نمی‌شود (Herder,2002; Lifschitz,2012). هردر در رد این دو نظریه مستقیماً می‌نویسد: «اگر زبان موهبتی آماده و الهی از بیرون بود، انسان هرگز نمی‌توانست آن را مطابق با ساختار درونی حواس و نیازهای خود تصاحب کند؛ و اگر حاصل قراردادی آگاهانه بود، انسان می‌بایست پیش از پیدایش زبان، واجد عقل و زبانی دیگر می‌بود تا بر سر زبان توافق کند. انسان در همان لحظه‌ای که انسان است، زبان‌آفرین است[1]» (Herder, 2002: 89- 100).

پاسخ هردر طبیعی است، اما طبیعت‌گرایی او به تقلیل زبان به فریادهای غریزی نمی‌انجامد. صدای حیوان می‌تواند حالت درد یا لذت را آشکار کند، ولی واژه انسانی هنگامی پدید می‌آید که یک کیفیت از جریان تجربه جدا، بازشناسی و برای تکرار حفظ شود. هردر این لحظهٔ تکوینِ نخستین نشانهٔ مفهومی را در تمثیلِ معروفِ مواجهه انسان با حیوان چنین توصیف می‌کند: «انسان گوسفند را می‌بیند؛ نفس او در پی ویژگی متمایزکننده می‌گردد. گوسفند بع‌بع می‌کند؛ نفس نشانه را می‌یابد: "آها تو همان بع‌بع‌کننده‌ای! تو

[1]. Johann Gottfried Herder, “Treatise on the Origin of Language,” in *Philosophical Writings*, ed. and trans. Michael N. Forster (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), pp. 89, 91, 95, 98–100. .

را بازشناختم![1]" (Herder, 2002: 88; FHA 1[2]: 723). این صدای بازشناخته‌شده، نخستین واژهٔ انسانی و نخستین مفهوم تمایزیافته است»

نمونهٔ معروف تشخیص حیوان از روی صدای آن نشان می‌دهد که نخستین علامت، هم حسی و هم بازاندیشانه است: صدا به این دلیل واژه می‌شود که فاعل آن را به‌عنوان ویژگی متمایزکننده می‌گیرد. در اینجا زبان از بدن و محیط جدا نیست، اما به واکنش طبیعی نیز فروکاسته نمی‌شود.

این تحلیل برای فلسفهٔ تربیت دو پیام اولیه دارد. نخست، یادگیری مفهوم نباید به حفظ برچسب تقلیل یابد. واژه زمانی به ابزار اندیشه تبدیل می‌شود که یادگیرنده بتواند ویژگی یا رابطه‌ای را که واژه برجسته می‌کند تشخیص دهد. دانش‌آموز ممکن است واژه «چگالی»، «استعاره» یا «عدالت» را تکرار کند، اما تا زمانی که تمایزهای سازنده آن را در مثال‌ها، ضد مثال‌ها و موقعیت‌های تازه نبیند، مفهوم را تصاحب نکرده است. دوم، تجربه حسی و عاطفی مرحله‌ای پایین‌تر و قابل حذف نیست؛ مفاهیم حتی در صورت انتزاع، از فرایندهای تمایزگذاری تجربه‌شده نیرو می‌گیرند. این نتیجه با نظریه‌های شناخت بدن‌مند هم‌ساز است که زبان را در پیوند با ادراک و کنش می‌فهمند، بی‌آنکه همه محتوای مفهومی را به حس مستقیم فروبکاهند (Mondal,2021).

تأمل سنجیده [3]: حلقه واسط میان ادراک و واژه

[1] . Herder, Johann Gottfried. *Werke in zehn Bänden*, Bd. 1: *Frühe Schriften 1764–1772*, hrsg. von Ulrich Gaier. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1985.

[2] . ویرایش فرانکفورتی آثار هردر، جلد اول.

[3] - Besonnenheit : این واژه در فلسفه به ویژه سنت آلمانی معنای ژرفی دارد . در آثار هردر Besonnenheit ویژگی‌ای است که انسان را از حیوان متمایز می‌کند؛ یعنی نیرویی که انسان را قادر می سازد از واکنش صرف غریزی فاصله بگیرد و جهان را آگاهانه درک و نام گذاری کند . به معنای قوه تامل و خود آگاهی توانایی مکث، تامل ، تصمیم گیری آگاهانه (رساله درباره منشاء زبان، ۱۷۷۲).

تامل سنجیده مهم‌ترین مفهوم برای پرهیز از دوگانه تقدم فکر یا زبان است. هردر انسان را نه با افزوده شدن یک قوه جداگانه، بلکه با سازمان کلی متفاوت نیروهایش توضیح می‌دهد. انسان در مقایسه با حیوان به غرایز تخصص‌یافته کمتری وابسته است و در جهانی بازتر قرار دارد؛ همین گشودگی، نیاز و امکان تمرکز، مقایسه و انتخاب را ایجاد می‌کند. هردر در تعریف صریح این توانایی انسان‌شناختی تصریح می‌دارد: « انسان آنگاه تأمل می‌ورزد که نیروی نفسانی او بتواند با آزادی در میان انبوه احساساتی که از مجاری گوناگون حواس بر او جاری می‌شوند، یکی را ــ به تعبیر استعاری، همچون موجی از دل اقیانوس ــ از دیگران جدا کند، آن را درنگ دهد، توجه خویش را بر آن متمرکز سازد و خودِ این توجه را نیز به آگاهی درآورد (Herder, 2002: 87; SWS[1] 5: 35; FHA 1: 722). «هردر Besonnenheit را نه به‌منزلهٔ یکی از قوایِ منفرد نفس، بلکه به‌عنوان نحوه‌ای خاص از وحدت و سازمان‌یافتگی کل قوای انسانی می‌فهمد؛ نحوه‌ای که در آن حس، شناخت و اراده در فرایندی هماهنگ، امکان تمییز، تمرکز و خودآگاهی را فراهم می‌آورند» (Herder, 2002: 82- 83; SWS 5: 28-29). تأمل سنجیده توان مکث در برابر تحریک، نگه داشتن ویژگی و بازگشت به آن است. از این رو، نه «عقل ناب» کانتی است و نه احساس خام؛ هماهنگ‌سازی حس، توجه، حافظه و داوری است (; Herder,2002 Zammito,2002).

در فرایند تربیتی، تأمل سنجیده را می‌توان توان تبدیل تجربه به موضوع پرسش دانست. نقش معلم صرفاً ارائه پاسخ نیست، بلکه ساختن شرایطی است که در آن ویژگی‌ها قابل مشاهده و تفاوت‌ها قابل بیان شوند. پرسش مقایسه‌ای، آزمایش، مشاهده دقیق، بازگویی تجربه و درخواست دلیل، همگی تمرین‌های تأمل سنجیده‌اند. این برداشت با آموزش اکتشافی ساده یکسان نیست؛ هردر نمی‌گوید یادگیرنده باید همه چیز را بدون هدایت کشف کند. زبان و سنت منابع انباشته نسل‌های پیشین‌اند. مسئله آن است که واژهٔ آماده باید دوباره به عمل تمایزگذاری و داوری پیوند بخورد تا از صورت صدای بیگانه خارج شود.

تأمل سنجیده همچنین مبنای اخلاقی تربیت است. کسی که می‌تواند از واکنش فوری فاصله بگیرد، نه فقط اشیا بلکه گفتار خود و دیگری را موضوعِ بازاندیشی قرار می‌دهد. یادگیری زبان از این منظر، یادگیری

[1] - مجموعه آثار کامل هردر به ویراستاری برنهارت سوپان

کنترل صدا و فرمان نیست؛ یادگیری مسئولیت در قبال معنایی است که تولید می‌شود. فراگیر باید بتواند بپرسد یک نام‌گذاری چه چیزی را آشکار و چه چیزی را پنهان می‌کند، چه کسی حق تعریف دارد و چه پیامدی از کاربرد یک واژه حاصل می‌شود؟ این بُعد انتقادی از پیوند تامل سنجیده[1] با عاملیت معنایی به دست می‌آید.

نشانه، حافظه و تشکیل مفهوم

علامت نخستین در هردر تنها وسیله یادآوری یک شیء نیست. با تثبیت نشانه، تجربه‌ای که در زمان می‌گذرد قابل احضار می‌شود؛ فرد می‌تواند غایب را حاضر کند، موارد را مقایسه نماید و بر اساس شباهت و تفاوت، طبقه‌ای انعطاف‌پذیر بسازد. بنابراین زبان حافظه را از انباشتنِ تصاویر فراتر می‌برد و آن را به حافظهٔ مفهومی و روایی تبدیل می‌کند. این تحول، امکان یادگیری تجمعی را نیز فراهم می‌سازد: تجربهٔ یک نسل به شکل واژه، حکایت، قاعده و متن برای نسل بعد قابل دسترسی می‌شود.

اما انتقال میان نسل‌ها دو چهره دارد. از یک سو، بدون آن هر فرد ناگزیر بود تجربه انسانی را از نو آغاز کند. از سوی دیگر، واژگان موروثی می‌توانند تمایزهای تاریخی را چنان طبیعی جلوه دهند که امکان پرسش از آنها از میان برود. فلسفهٔ تربیت مبتنی بر خوانش هردری باید هر دو چهره را ببیند. سنت زبانی «منبع» است، نه فرمان نهایی. معلم باید دانش‌آموز را به کاربرد دقیق اصطلاحات یک رشته وارد کند و هم‌زمان تاریخ، استعاره‌ها و حدود همان اصطلاحات را آشکار سازد. برای نمونه، واژه‌های «نژاد»، «تمدن»، «هوش» یا «زبان معیار» بدون تاریخ مفهومی خود قابل تدریس انتقادی نیستند.

این دیدگاه با تز ویتگنشتاین درباره معنا به‌مثابه کاربرد شباهت دارد. واژه معنا را از اشاره خصوصی یا تعریف جوهری دریافت نمی‌کند، بلکه در قواعد وکنش‌های مشترک معنا می‌یابد (Wittgenstein,2009). بااین‌حال، هردر به منشأ حسی، تحول تاریخی و تفاوت فرهنگیِ کاربردها توجه بیشتری دارد. از نگاه تربیتی، ترکیب این دو بصیرت نتیجه مهمی دارد: یادگیری واژه، یادگیری مشارکت در بازی زبانی است، اما این بازی دارای تاریخ و مناسبات قدرت است و می‌تواند دگرگون شود. آموزش مفهومی باید کاربرد را در موقعیت واقعی، تاریخ کاربرد و امکان بازتعریف را کنار هم قرار دهد.

---

[1]. Besonnenheit

بازگشت زبان بر توجه و تفکر

پس از تشکیل شبکه واژگان، زبان بر ادراک بعدی بازمی‌گردد. کودکی که نام‌های رنگ، روابط خویشاوندی، انواع گیاه یا حالت‌های عاطفی را می‌آموزد، تنها برچسب‌های بیشتری در اختیار ندارد؛ می‌تواند تفاوت‌هایی را به‌طور پایدارتر ببیند، به یاد بسپارد و درباره آنها استدلال کند. این اثر همان چیزی است که بعدها در بحث نسبیت زبانی به صورت تأثیر زبان بر عادت‌های توجه مطرح شد. تفسیر قوی که زبان را تعیین‌کننده کامل جهان‌بینی می‌داند، با هردر سازگار نیست، اما تفسیر ضعیف یا تعاملی، یعنی اینکه ساختارهای زبانی احتمال و سهولت برخی تمایزها را تغییر می‌دهند، با نظریه او هم‌خوانی دارد (Whorf, ۱۹۲۱,Forster,2018; Sapir,1956).

زبان بر تفکر فقط از راه واژگان منفرد اثر نمی‌گذارد. دستور، ژانر، روایت و شیوه‌های خطاب نیز مهم‌اند. یک متن علمی نوعی رابطه میان مدعا، شاهد و تردید می‌سازد؛ یک روایت تاریخی عاملیت و علیت را به شیوه‌ای خاص توزیع می‌کند؛ یک گفت‌وگوی کلاسی می‌تواند دانش‌آموز را پاسخ‌دهنده فرمان‌بردار یا شریک استدلال قرار دهد. بنابراین، برنامه درسی زبان‌آگاه باید از سؤال «دانش‌آموزان چه واژه‌هایی را نمی‌دانند؟» فراتر رود و بپرسد «برای اندیشیدن در این حوزه، چه نوع جمله، استدلال، روایت و موضع گفتاری باید بیاموزند؟»

اثر بازگشتی زبان می‌تواند نابرابری آموزشی ایجاد کند. زبان مدرسه اغلب بر گونه‌ای خاص از بیان، واژگان و قواعد ضمنی تکیه دارد که برای برخی کودکان از محیط خانواده آشنا و برای برخی دیگر بیگانه است. اگر این تفاوت به‌عنوان تفاوت هوش تعبیر شود، زبان از ابزار رشد به سازوکار طرد تبدیل می‌گردد. چارچوب هردری تأکید می‌کند که ناآشنایی با صورت مسلط گفتار به معنای فقدان تفکر نیست؛ فراگیر ممکن است تمایزها و دانش پیچیده‌ای در ذخیره زبانی دیگر داشته باشد. وظیفه آموزش ایجاد پل میان ذخیره موجود و زبان جدید است، نه حذف اولی به امید شکل‌گیری دومی.

زبان، عاطفه و تخیل

یکی از تفاوت‌های هردر با عقل‌گرایی انتزاعی، پیوند دادن زبان با عاطفه و موسیقی گفتار است. نخستین زبان برای او از آهنگ، صدا و بیان حالات جدا نیست. حتی زبان مفهومی بالغ نیز کاملاً از لحن،

استعاره و تصویر رها نمی‌شود. شعر به این دلیل برای شناخت انسان اهمیت دارد که کیفیت تجربه را در صورتی قابل انتقال آشکار می‌سازد و حساسیت خواننده را پرورش می‌دهد (Herder,2006; Gjesdal 2017,). از این منظر، عاطفه مزاحم شناخت نیست؛ بخشی از نحوه برجسته‌شدن ارزش‌ها و معانی است.

دلالت تربیتی روشن است: تفکر دقیق تنها با حذف احساس به دست نمی‌آید، بلکه با صورت‌بندی و داوری درباره احساس رشد می‌کند. آموزش ادبیات، هنر و روایت در برنامه درسی نقش تزئینی ندارد. این حوزه‌ها واژگان عاطفی، توان تخیل موقعیت دیگری و حساسیت به لحن و ابهام را توسعه می‌دهند. در آموزش اخلاق و شهروندی، مواجهه با روایت‌های چندصدایی می‌تواند چیزی را فراهم کند که دستورالعمل انتزاعی نمی‌تواند: تجربه کردن تعارض ارزش‌ها از درون افق عاملان.

بااین‌حال، همدلی عاطفی کافی نیست. احساس نزدیکی ممکن است بر شباهت‌های دلخواه بنا شود و تفاوت واقعی را بپوشاند. تربیت هرمنوتیکی باید عاطفه را با دانش تاریخی، تحلیل زبان و توجه به قدرت ترکیب کند. خواننده نه فقط باید «خود را جای دیگری بگذارد»، بلکه باید بپرسد چرا دیگری این واژگان را به کار می‌برد، چه شرایطی امکان سخن گفتن او را محدود کرده و ترجمه چه بخش‌هایی از تجربه‌اش را از دست می‌دهد. این ترکیب همدلی و فاصله انتقادی، بُعد مهم آموزش میان‌فرهنگی هردری است.

زبان به‌عنوان حافظه تاریخی و صورت زندگی

هردر زبان را پدیده‌ای انفرادی نمی‌داند. واژه‌ها در روابط خانوادگی، کار، آیین، شعر، دین و سیاست شکل می‌گیرند و جهان مشترک یک جامعه را حمل می‌کنند. از این رو، شناخت زبان بدون شناخت «صورت زندگی» آن ناقص است؛ تعبیری که بعدها در ویتگنشتاین اهمیت یافت (Wittgenstein,2009). معنای یک اصطلاح دینی، حقوقی یا اخلاقی را نمی‌توان از نقش آن در اعمال و نهادها جدا کرد. همین اصل، مبنای نقد هردر بر تاریخ‌نگاری‌ای است که همه دوره‌ها را با معیار واژگان و ارزش‌های حال می‌سنجد.

در آموزش تاریخ، این اصل مستلزم گذار از حفظ تاریخ‌ها به بازسازی زبان تاریخی است. دانش‌آموز باید بفهمد اصطلاحاتی مانند «ملت»، «آزادی»، «شهروند»، «علم» یا «کودکی» در دوره‌های مختلف چه میدان معنایی داشته‌اند. چنین آموزشی، گذشته را نه نسخه ناقص حال، بلکه جهانی دارای منطق و تنش‌های خاص می‌بیند. هدف، توجیه همه اعمال گذشته نیست؛ داوری معتبر زمانی شکل می‌گیرد که موضوع داوری ابتدا

در معنای تاریخی‌اش فهمیده شود. این قاعده، از یک سو با نسبی‌گرایی ساده فاصله دارد و از سوی دیگر از حال‌گرایی اخلاقی و معرفتی می‌پرهیزد.

زبان تاریخی همچنین هویت یادگیرنده را می‌سازد. فرد داستان زندگی خود را با واژگان و قالب‌های روایی موجود بیان می‌کند. اگر برنامه درسی فقط روایت غالب را معتبر بداند، تجربه گروه‌های دیگر نه فقط کمتر دیده می‌شود، بلکه برای خود آنان نیز دشوارتر نام‌گذاری می‌شود. گنجاندن متون و زبان‌های متنوع در برنامه درسی، در این چارچوب، سیاست نمایندگی صرف نیست؛ گسترش منابعی است که همه فراگیران با آنها می‌توانند خود و جهان را روایت کنند.

ترجمه و امکان عبور از افق نخستین

اگر زبان افق فکر است، امکان فهم زبان دیگر چگونه توضیح داده می‌شود؟ هردر ترجمه را انتقال بی‌هزینه محتوایی ثابت نمی‌داند. هر زبان تمایزها، آهنگ و تاریخ خاصی دارد و مترجم ناگزیر است میان وفاداری به بیگانگی متن و قابل فهم کردن آن در زبان مقصد داوری کند. همین دشواری، ترجمه را به تمرین فلسفی تبدیل می‌کند: مترجم با محدودیت‌های زبان خود مواجه می‌شود و امکانات تازه‌ای برای بیان می‌آفریند (Forster,2018 Gjesdal,2017;).

از نظر آموزشی، ترجمه نباید تنها فن تبدیل جمله به جمله باشد. ترجمه می‌تواند روش یادگیری در همه دروس باشد: ترجمه مفهوم علمی به زبان روزمره و بازگشت به زبان تخصصی؛ ترجمه یک روایت تاریخی از منظر گروهی دیگر؛ ترجمه میان نمودار، فرمول، تصویر و متن؛ و ترجمه میان زبان خانه و زبان مدرسه. هر بار، یادگیرنده باید تعیین کند چه چیزی ثابت می‌ماند، چه چیزی تغییر می‌کند و چه پیش‌فرضی در هر صورت بیان وجود دارد. این فعالیت، عاملیت معنایی را از راه مقایسه و بازاندیشی تقویت می‌کند.

یادگیری زبان دوم یا سوم نیز در منطق هردری صرفاً افزودن ابزار ارتباط نیست. هر زبان تازه امکان می‌دهد صورت‌های دیگر تمایزگذاری و ادب، استعاره‌ها، حافظه‌ها و شیوه‌های نسبت‌گرفتن با جهان تجربه شود. بااین‌حال، این اثر خودکار نیست. آموزش زبان اگر به تمرین‌های جدا از معنا، تقلید تلفظ یا انباشت قواعد محدود شود، ظرفیت گسترش افق را از دست می‌دهد. زبان‌آموز باید با متون، موقعیت‌ها و صداهای واقعی روبه‌رو شود و فرصت مقایسه با ذخیره زبانی خود را داشته باشد.

از زبان به بیلدونگ Bildung و انسانیت Humanität

رابطه زبان و تفکر در هردر در نهایت به نظریه پرورش انسان پیوند می‌خورد. بیلدونگ[1] را نمی‌توان صرفاً «آموزش رسمی» ترجمه کرد؛ مفهوم شکل‌گیری و پرورش قوای انسان در رابطه با جهان، تاریخ و دیگران است.انسانیت[2] نیز ماهیتی انتزاعی و یکسان از انسان نیست، بلکه آرمان شکوفایی متوازن حس، عقل، تخیل، همدلی و آزادی است. زبان محل اصلی این پرورش است، زیرا از طریق آن فرد میراث را دریافت می‌کند، خود را بیان می‌نماید و با تفاوت مواجه می‌شود (Forster,2018; Sikka,2011).

در این چارچوب، تربیت نمی‌تواند به سازگاری با نظم موجود تقلیل یابد. اگر زبان موجود حامل پیش‌داوری و سلطه نیز هست، پرورش انسانی مستلزم توانِ نقد آن است. از سوی دیگر، خودآیینی به معنای آغاز از صفر نیست؛ فرد با تصاحب انتقادی منابعی که از دیگران دریافت کرده مستقل می‌شود. این رابطه میان وابستگی و آزادی، نکته‌ای است که بیستا (Biesta) در دفاع از «تدریس» در برابر تصور یادگیری کاملاً خودساخته برجسته می‌کند: معلم چیزی را وارد جهانِ یادگیرنده می‌کند که او خود انتخاب نکرده، اما این ورود باید امکانِ پاسخ آزاد را بگشاید (Biesta,2017). هردر به این بحث بُعد زبانی و تاریخی می‌افزاید.

هدف تربیت مبتنی بر خوانش هردری را می‌توان «گسترش افق فهم با حفظ ریشه‌های زبانی و تاریخی» دانست. دانش‌آموز باید زبان و تاریخ خود را بشناسد، اما در آن محبوس نشود؛ باید زبان عمومی و علمی را بیاموزد، اما برای کسب آن ناگزیر به تحقیر زبان خانه نباشد؛ باید سنت را بفهمد، اما حق نقد و بازآفرینی آن را داشته باشد. انسانیت در این معنا نه همسانی، بلکه توان رابطه عادلانه میان تفاوت‌هاست.

یافته‌های ارتباط زبان و تفکر در فلسفه هردر

---

[1] – Bildung : واژه ی آلمانی در معنای ادب ، آموزش ، فرهنگ، انسانیت می‌باشد. در اندیشه هردر به معنای فرایند تکوین و شکوفایی همه جانبه انسان و انسانیت است. وی مفهوم بیلدونگ را از سطح رشدفردی فراتر برد و آن را به رشد تاریخی ، فرهنگ ها، ملت ها ، و کل نوع بشر تعمیم داد (Thomas, 2025).

[2] - Humanitä

این پژوهش با تحلیل مفهوم و مقایسه ی تفکر و زبان به هفت یافته اصلی انجامید. نخست آن است که نظریه هردر نه تقدم مطلق اندیشه بر زبان را می‌پذیرد و نه تقدم مطلق زبان بر اندیشه را. پیش از زبان، توان ادراک، توجه و تشخیص وجود دارد، اما تفکر مفهومی پایدار، حافظه روایی و خودآگاهی تاریخی بدون نشانه‌های عمومی شکل نمی‌گیرند. رابطه به صورت چرخه‌ای تکوینی عمل می‌کند: تأمل سنجیده نشانه را ممکن می‌سازد و نشانه، تأمل را به سطحی بالاتر بازمی‌گرداند.

دوم، نقش محوری خصیصه یا ویژگی برجسته[1] در تشکیل مفهوم است. مفهوم با الصاق نامی دلخواه به شیء کامل نمی‌شود؛ از تمرکز بر تفاوتی معنادار، تثبیت آن در علامت و آزمودن آن در موارد متنوع شکل می‌گیرد. بنابراین، یادگیری مفهومی فرایند تمایزگذاری هدایت‌شده است. این یافته توضیح می‌دهد چرا تدریس مبتنی بر تعریف و تکرار، بدون مشاهده، مقایسه، کاربرد و استدلال، غالباً دانشی شکننده تولید می‌کند.

سوم، اثر بازگشتی زبان بر توجه، حافظه و داوری است. زبان در مقام یک ساختار تاریخیِ معنا، بر نحوه سامان‌یافتن توجه، حافظه و داوری اثر می‌گذارد؛ بدین معنا که افق‌های خاصی از تجربه را برجسته و امکان‌های دیگری را به حاشیه می‌راند، بی‌آنکه آگاهی را به‌طور جبرگرایانه در خود محصور سازد. عادت‌های معنایی می‌توانند در مواجهه با آفرینش شاعرانه، مسئله‌های نو، ترجمه و تماس بین‌زبانی دگرگون شوند. ازاین‌رو، موضع هردر را باید نوعی زبان‌مندیِ گشوده و تعاملیِ فهم (نسخه‌ای تعاملی از نسبیت زبانی) دانست، نه نظریه‌ای که هر زبان را جهانی بسته و ترجمه‌ناپذیر تلقی می‌کند.

چهارم آن است که زبان در هردر هم میراث و هم کنش است. واژگان و ژانرها تجربه نسل‌ها را ذخیره می‌کنند و امکان یادگیری تجمعی را می‌سازند؛ در عین حال، هر کاربرد، به‌ویژه در شعر، تفسیر و ترجمه، می‌تواند میراث را بازآفرینی کند. آموزش بر همین تنش استوار است: ورود به قواعد و منابع مشترک، همراه با امکان پاسخ، تغییر و نقد. این نتیجه با برداشت صرفاً محافظه‌کارانه از انتقال فرهنگی و نیز با تصور یادگیری کاملاً خودساخته ناسازگار است.

---

[1]. Merkmal

پنجم، پیوند ساختاری میان زبان و انسانیت است. انسانیت در این چارچوب مجموعه‌ای از گزاره‌های انتزاعی نیست، بلکه کیفیتی از پرورش قوای ادراکی، عاطفی، تخیلی، ارتباطی و داوری است. زبان شرط این پرورش است، زیرا فرد با آن تجربه را نام‌گذاری می‌کند، صدای دیگری را می‌شنود و در ساخت جهان مشترک مشارکت می‌نماید. محرومیت زبانی، تحقیر لهجه یا حذف زبان خانه از مدرسه، بنابراین فقط مسئله‌ای ارتباطی نیست؛ کاستن از امکان عاملیت و به‌رسمیت‌شناسی است.

ششم، آن که نظریه هردر می‌تواند یک مدل تربیتی با عنوان «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» پشتیبانی کند. در این مدل، آموزش از تجربه و ذخیره زبانی فراگیر آغاز می‌کند، او را به مفاهیم و زبان‌های جدید وارد می‌سازد، امکان مقایسه و ترجمه را فراهم می‌کند و در نهایت توان نقد واژگان و روایت‌ها را می‌پروراند. هدف نهایی، تسلط صرف بر کد زبانی یا موفقیت آزمونی نیست، بلکه رشد عاملیت معنایی و مشارکت مسئولانه در جهان مشترک است.

هفتم، ضرورت یک تصحیح انتقادی در کاربرد معاصر هردر است.کاربرد تربیتی اندیشهٔ هردر مستلزم مواجهه با محدودیت‌هایی است که به یکپارچه‌انگاری قوم منحصر نمی‌شوند. در این زمینه، باید میان دفاع او از وحدت نوع بشر و داوری‌های سلسله‌مراتبیِ تمدنی در برخی آثارش تمایز گذاشت. هردر در کتاب هفتم «ایده‌هایی برای فلسفهٔ تاریخ بشریت»، تقسیم انسان‌ها به نژادهای مجزا را نقد می‌کند و اشتراک در انسانیت را در برابر سرکوب مردمان قرار می‌دهد(Herder, 1965, vol. 1: 249–250) ؛ نیز بنگرید به (Sikka, 2011, chap. 4). بااین‌حال، در توصیف چین، از مقولات ایستایی و کودک‌ماندگی بهره می‌گیرد و دربارهٔ تأثیر خط چینی بر اندیشه، داوریِ محدودکننده‌ای عرضه می‌کند (Herder, 1965, vol. 2: 16–19). ازاین‌رو، مخالفت با تقسیم‌بندی نژادی، به‌تنهایی، رهایی تمام داوری‌های تاریخی او از ارزش‌گذاری سلسله‌مراتبی را اثبات نمی‌کند.

محدودیت دیگر به ابهام مفهوم Volk مربوط است. هردر در کتاب نهم «ایده‌ها»، قوم را با زبان، خصلت ملی و صورت طبیعیِ اجتماع پیوند می‌دهد و آن را به خانواده و گیاه تشبیه می‌کند؛ در همان موضع، گردآوردن اجباری مردمان زیر یک فرمانروایی را نیز نقد می‌کند(Herder, 1965, vol. 1: 367–368). بنابراین، نمی‌توان مفهوم قوم نزد او را بی‌واسطه معادل نژاد یا دولت ـ ملت جدید دانست. مسئلهٔ

انتقادی آن است که در این صورت‌بندی، مرز میان توصیفِ اشتراک تاریخی و زبانی و تجویزِ وحدت طبیعی و سیاسی به‌روشنی تثبیت نمی‌شود. چنین ابهامی می‌تواند جایگاه اختلاف‌های درونی، تعلق‌های چندگانه و استقلال فرد در برابر سنت جمعی را نامعین باقی بگذارد.

پیامد این ملاحظات برای مقاله حاضر، تعیین حدودِ پذیرش اندیشهٔ هردر است. تاریخ‌مندی و زبان‌مندیِ فهم پذیرفته می‌شود، اما از آن برتری ذاتیِ زبان‌ها و فرهنگ‌ها یا الزام فراگیر به نمایندگیِ یک هویت ثابت نتیجه گرفته نمی‌شود. برابری شأن، حق مخالفت درونی و امکان بازنگری در میراث، شروط هنجاریِ بازسازی تربیتیِ حاضرند؛ نه اصولی که بتوان حضور صریح و یکسان آنها را در تمام آثار هردر مفروض گرفت. بدین‌ترتیب، عاملیت معنایی با توان مشارکت در میراث زبانی و داوری انتقادی پیوند می‌یابد.



دلالت‌های تربیتی:

بازتعریف هدف تربیت: از انتقال دانش به گسترش عاملیت معنایی

نخستین دلالت، بازتعریف هدف تربیت است. در مدل رایج انتقال، دانش، محتوایی آماده است که معلم آن را در قالب زبان به ذهن فراگیر منتقل می‌کند. در مدل هردری، دانش بدون صورت‌های زبانیِ

تمایزگذاری و استدلال قابل دسترسی نیست. بنابراین، آموزش هر موضوع باید هم‌زمان آموزش شیوه‌های معناسازی همان موضوع باشد. هدف، آن است که فراگیر بتواند مفاهیم را در زبان‌های مختلف توضیح دهد، برای کاربرد آنها دلیل بیاورد، حدودشان را تشخیص دهد و در موقعیت تازه بازسازی‌شان کند.

عاملیت معنایی، مطابق تعریف عملیاتی پیش‌گفته، معیار مناسبی برای ارزیابی این هدف تربیتی است. پنج مؤلفه آن در موقعیت‌های تربیتی می‌توانند در کنش‌هایی عینی ظهور یابند: فراگیر مسئله را نام‌گذاری می‌کند، تمایزهای مفهومی و واژگانی را تشخیص می‌دهد، صورت‌بندی نخستین خود را در پرتو دلیل و شواهد بازتفسیر می‌کند، میان زبان روزمره، زبان تخصصی یا دیگر صورت‌های بازنمایی ترجمه انجام می‌دهد و در نهایت می‌تواند حدود یا مفروضات یک تعریف را به‌نحو مستدل نقد کند. بنابراین، این موارد تعریف تازه‌ای از عاملیت معنایی نیستند، بلکه صورت‌های تربیتی تحقق همان ساختار پنج‌وجهی‌اند که در فرایند تربیت، بسته به موقعیت و موضوع یادگیری، در کنش‌های متفاوتی فعلیت می‌یابد؛ مقایسه واژگان بدیل، دفاع استدلالی از پرسش، تشخیص ابهام و مقاومت مستدل در برابر تعریف تحمیلی از جمله صورت‌های تحقق این فعلیت‌یابی‌اند. این ظرفیت در علوم انسانی بدیهی به نظر می‌رسد، اما در علوم و ریاضیات نیز بنیادی است. اصطلاحات تخصصی، نمودارها، نمادها و شیوه‌های اثبات، زبان‌های خاصی‌اند و تربیت باید رابطه آنها را با تجربه و استدلال روشن کند.

چنین هدفی نسبت میان آموزش دانش و پرورش شخص را نیز بازتعریف می‌کند. شخصیت مستقل نه بیرون از زبان، بلکه از راه توان تصاحب و نقد زبان‌های موجود شکل می‌گیرد. بنابراین، پرورش خودآیینی با انکار اقتدار معلم یا میراث یکسان نیست. معلم و متن چیزی را عرضه می‌کنند که فراگیر از پیش در اختیار ندارد؛ اما عرضه موفق زمانی است که یادگیرنده بتواند آن را بفهمد، پاسخ دهد و در نهایت به زبان خود بازسازی کند. این برداشت میان آموزش اقتدارگرا و یادگیری رهاشده از هدایت، راه سومی می‌گشاید (Biesta,2017).

برنامه درسی زبان‌آگاه[1] در همه حوزه‌های دانش

[1]. Language-Aware Curriculum

دومین دلالت، لزوم طراحی برنامه درسی زبان‌آگاه است. زبان‌آگاهی نباید به درس زبان محدود شود. هر رشته دارای واژگان، ژانرها، الگوهای استدلال و قواعد شواهد خاص خود است. در علوم تجربی، تفاوت میان مشاهده، استنباط و ادعا؛ در تاریخ، تفاوت میان منبع، روایت و تبیین؛ در ریاضیات، رابطه زبان روزمره با نماد و برهان؛ و در هنر، واژگان توصیف فرم و تجربه باید صریحاً تدریس شوند. پنهان گذاشتن این قواعد، دانش‌آموزانی را که از پیش با زبان مدرسه آشنا نیستند در موقعیت نابرابر قرار می‌دهد.

یک برنامه درسی هردری از توالی «تجربه-تمایز-نام‌گذاری-کاربرد-تفسیر» استفاده می‌کند. برای مثال، پیش از ارائه تعریف رسمی یک مفهوم علمی، موقعیتی طراحی می‌شود که تفاوت مورد نظر در آن قابل مشاهده باشد؛ دانش‌آموزان با زبان خود آن را توضیح می‌دهند؛ اصطلاح تخصصی معرفی و با صورت‌های پیشین مقایسه می‌شود؛ سپس مفهوم در نمونه‌های تازه، متن علمی و استدلال به کار می‌رود. هدف این نیست که زبان روزمره جایگزین زبان علمی شود، بلکه زبان علمی به صورت توسعه و بازسازمان‌دهی منابع موجود فهم شود.

تاریخ مفاهیم نیز باید بخشی از برنامه درسی باشد. فهم اینکه معنای واژه‌هایی مانند «طبیعت»، «فرهنگ»، «کودک»، «پیشرفت» یا «نژاد» در طول زمان تغییر کرده است، دو ظرفیت ایجاد می‌کند: از یک سو، دانش‌آموز از طبیعی‌انگاری مفاهیم حال فاصله می‌گیرد؛ از سوی دیگر، می‌آموزد تغییر واژگان می‌تواند تغییر در امکان اندیشیدن و عمل کردن ایجاد کند. این تربیت، پیوند تاریخ اندیشه و سواد انتقادی را برقرار می‌سازد.

برنامه درسی همچنین باید متون را به‌عنوان جهان‌های زبانی عرضه کند، نه حاملان اطلاعات قابل خلاصه‌سازی. شعر، روایت، متن دینی، سند تاریخی و گفتار علمی هرکدام شیوه خاصی از توجه و رابطه با مخاطب دارند. خواندن مقایسه‌ای ترجمه‌ها، بازنویسی یک متن در ژانری دیگر و بررسی حذف‌ها و افزوده‌های هر روایت، تمرین‌هایی برای پرورش آگاهی هرمنوتیکی‌اند. در این رویکرد، ادبیات و هنر حاشیه برنامه درسی نیستند؛ آزمایشگاه حساسیت زبانی و تخیل بین‌فرهنگی‌اند.

آموزش زبان و چندزبانگی: از ممنوعیت زبان خانه تا طراحی ترازبانی

سومین دلالت به آموزش زبان مربوط است. اگر تفکر در ذخیره زبانی[1] شکل می‌گیرد، ممنوع کردن زبان خانه در کلاس می‌تواند پل میان دانش پیشین و مفهوم جدید را قطع کند. فراگیر چندزبانه ممکن است مسئله را در یک زبان بفهمد، روابط را در زبانی دیگر توضیح دهد و پاسخ رسمی را در زبان آموزش بنویسد. استفاده از کل ذخیره زبانی در مراحل پردازش، با نظریه ترازبانی سازگار است و می‌تواند فهم و مشارکت را افزایش دهد (Cenoz & Gorter, ۲۰۲۲; Li, ۲۰۱۸).

اما مدل هردری از ترازبانی بی‌برنامه دفاع نمی‌کند. زبان‌ها و گونه‌های گفتار دارای تاریخ و کارکردهای نهادی‌اند؛ دسترسی به زبان علمی و عمومی مشترک برای مشارکت اجتماعی ضروری است. بنابراین، معلم باید مسیرهای برنامه‌ریزی‌شده‌ای طراحی کند: بحث اولیه در زبان یا زبان‌های آشنا، ثبت واژگان کلیدی در چند زبان، مقایسه ساخت‌های مفهومی، تولید پیش‌نویس چندزبانه و سپس بازنویسی هدفمند در زبان مورد انتظار. این فرایند، هم منابع موجود را به رسمیت می‌شناسد و هم گسترش ذخیره زبانی را دنبال می‌کند.

در آموزش زبان دوم، تمرکز صرف بر صحت دستوری کافی نیست. یادگیرنده باید با موقعیت‌های کاربرد، ژانرها، ادب گفتاری، استعاره‌ها و تاریخ واژگان روبه‌رو شود. مقایسه میان زبان‌ها باید به تفاوت‌های ظریف در نحوه خطاب، زمان، عاملیت و عاطفه توجه کند. چنین مقایسه‌ای نه برای اثبات برتری یک زبان، بلکه برای ایجاد آگاهی از انتخاب‌های معنایی است. دانش‌آموز درمی‌یابد که هیچ ترجمه‌ای کاملاً خنثی نیست و می‌آموزد برای انتخاب خود دلیل بیاورد.

حمایت از زبان مادری نیز باید از تصور خلوص زبانی فاصله بگیرد. زبان فراگیر ممکن است آمیزه‌ای از گویش، زبان ملی، زبان مهاجرت و منابع دیجیتال باشد. احترام هردری به تاریخ زبان زمانی با عدالت معاصر سازگار است که این پویایی به رسمیت شناخته شود. مدرسه می‌تواند ادبیات و تاریخ زبان‌های محلی را حفظ کند، اما نباید از آن برای تحمیل هویت ثابت یا طرد کسانی که گونه متفاوتی سخن می‌گویند استفاده نماید.

---

[1]. Linguistic Repertoire

رشد انسانی: پیوند شناخت، عاطفه، روایت و تخیل

چهارمین دلالت، نفی جدایی سخت میان رشد شناختی و عاطفی است. زبان عاطفه را فقط گزارش نمی‌کند؛ به فرد امکان می‌دهد حالات مبهم را تشخیص، تفکیک و تنظیم کند. گسترش واژگان عاطفی، خواندن روایت‌های پیچیده و گفت‌وگو درباره تعارض ارزش‌ها می‌تواند خودفهمی و داوری اخلاقی را پرورش دهد. از این رو، آموزش ادبیات، هنر و فلسفه بخش ضروری رشد عقلانی است، نه فعالیتی فرعی پس از آموزش «دانش واقعی».

روایت در شکل‌گیری هویت اهمیت ویژه دارد. فراگیر با داستان‌هایی که خانواده، رسانه، تاریخ ملی و مدرسه عرضه می‌کنند، جایگاه خود و دیگران را می‌فهمد. تربیت هرمنوتیکی باید امکان مقایسه روایت‌ها، تشخیص زاویه دید و بازنویسی تاریخ از منظر صداهای حذف‌شده را فراهم سازد. این کار همدلی را با نقد ترکیب می‌کند: دانش‌آموز نه فقط با شخصیت‌ها احساس نزدیکی می‌کند، بلکه ساخت زبانی‌ای را می‌بیند که برخی عاملان را فعال و برخی را خاموش نشان می‌دهد.

در سطح فردی، عاملیت معنایی با سلامت روانی و احساس تعلق نیز ارتباط دارد، هرچند مقاله حاضر ادعای تجربی مستقیم نمی‌کند. فردی که برای تجربه خود واژه و مخاطب ندارد، ممکن است آن را نامعتبر یا نامفهوم تلقی کند. مدرسه‌ای که زبان و روایت گروه‌های مختلف را به رسمیت می‌شناسد، امکان خودبیانگری و مشارکت را افزایش می‌دهد. بااین‌حال، این به‌رسمیت‌شناسی نباید یادگیرنده را نماینده ثابت «فرهنگ خود» سازد؛ هر فرد حق دارد تعلقات خود را ترکیب، نقد یا ترک کند.

تربیت میان‌فرهنگی: فهم فربه[1]، ترجمه و نقد قدرت

پنجمین دلالت به تربیت میان‌فرهنگی مربوط است: در برابر رویکردی که فرهنگ‌ها را به مجموعه‌ای از نمودهای ظاهری چون غذا، پوشاک و آیین‌ها فرو می‌کاهد، رویکرد هردری مستلزم فهمی فربه، تاریخی و زمینه‌مند است؛ فهمی که دیگری را در نسبتِ با زبان، تاریخ، ادبیات و تنش‌های درونیِ صورت زندگی او می‌فهمد. هدف آن نیست که همه اعمال فرهنگی توجیه شوند، بلکه داوری پیش از فهم به تعویق افتد و معیارهای خودِ داور نیز موضوع پرسش قرار گیرند.

[1]. Thick Understanding

ترجمه روش اصلی این تربیت است: دانش‌آموزان می‌توانند یک مفهوم اخلاقی یا سیاسی را در زبان‌ها و سنت‌های مختلف بررسی کنند، تفاوت معادل‌ها را توضیح دهند و ببینند هر ترجمه چه پیش‌فرضی دارد. چنین فعالیتی نشان می‌دهد که جهان‌شمولی معتبر از حذف تفاوت به دست نمی‌آید؛ از گفت‌وگوی مستدل میان صورت‌های متفاوت بیان ساخته می‌شود. مفهوم انسانیت در هردر افقی برای این گفت‌وگوست: هیچ فرهنگ خاصی مالک کامل آن نیست، اما همه اعمال را می‌توان از منظر آثارشان بر شکوفایی، شأن و امکان رابطه نقد کرد.

با این حال، تربیت میان‌فرهنگی باید از رمانتیزه کردن تفاوت پرهیز کند. زبان و فرهنگ در میدان قدرت شکل می‌گیرند. برخی زبان‌ها در آزمون، دانشگاه و بازار ارزش بالاتری دارند و برخی لهجه‌ها با بی‌سوادی یا کم‌هوشی پیوند داده می‌شوند. آگاهی هرمنوتیکی بدون آگاهی انتقادی ممکن است نابرابری را به «تفاوت طبیعی فرهنگ‌ها» تبدیل کند. بنابراین، تحلیل سیاست زبان، تاریخ استعمار، استانداردسازی و دسترسی نابرابر باید در کنار مطالعه ادبیات و سنت قرار گیرد (Cinaglia & De Costa,2022; Paris & Alim,2017).

نقش معلم: میانجی، مترجم و طراح موقعیت‌های معنا

در تربیت هرمنوتیکی-تکوینی، معلم نه تنها ارائه‌دهنده محتوا و نه صرفاً تسهیل‌گر بی‌طرف است. او میانجی ورود به زبان‌های دانش، مترجم میان ذخایر زبانی و طراح موقعیت‌هایی است که در آنها معنا ساخته و آزموده می‌شود. این نقش نیازمند دانش محتوایی، شناخت ژانرهای رشته، حساسیت به زبان‌های فراگیران و توان اداره گفت‌وگوی اختلافی است.

معلم باید بتواند تفاوت میان خطای مفهومی و محدودیت زبانی را تشخیص دهد. پاسخ کوتاه یا دستوریِ نادرست ممکن است پشت خود فهمی پیچیده داشته باشد؛ برعکس، بیان روان ممکن است فقدان استدلال را پنهان کند. ابزارهایی مانند درخواست بازگویی در زبان آشنا، نقاشی یا نمودار، گفت‌وگوی دونفره، مثال‌سازی و بازنویسی می‌توانند شواهد متنوع‌تری از تفکر فراهم کنند. این شیوه‌ها استاندارد علمی را کاهش نمی‌دهند؛ مسیر دسترسی عادلانه‌تری به آن می‌سازند.

معلم در این چارچوب نیازمند «داوری هرمنوتیکی» است؛ یعنی توان سنجش اقتضای هر موقعیت تربیتی در نسبت با افق زبانی، تاریخی و زیستهٔ فراگیر. از آنجا که معنای کنش تربیتی در کاربرد موقعیت‌مند آن شکل می‌گیرد، هیچ دستورالعمل عامی نمی‌تواند پیشاپیش تعیین کند چه زمانی زبان نخست باید به‌مثابه منبع فهم به کار گرفته شود و چه زمانی تمرین در زبان دوم اولویت یابد؛ چه هنگام تعبیر دانش‌آموز باید مجال بسط و بازتفسیر پیدا کند و چه هنگام اصلاح صریح ضروری است؛ یا چگونه می‌توان میان احترام به تفاوت فرهنگی و نقد تبعیض مرزگذاری کرد. داوری هرمنوتیکی دقیقاً در همین فاصله میان قاعده و موقعیت شکل می‌گیرد و از خلال مواجهه با موارد واقعی، بازاندیشی مشترک، شناخت بافت اجتماعی و گفت‌وگوی مستمر با فراگیران پرورش می‌یابد.

تربیت معلم و آگاهی انتقادی زبانی

برنامه‌های تربیت معلم باید رابطه زبان و تفکر را به مسئله‌ای مشترک در همه رشته‌ها تبدیل کنند. بسیاری از معلمان غیرزبان تصور می‌کنند وظیفه آنان آموزش محتواست و مشکلات زبانی باید به معلم زبان واگذار شود. مدل هردری نشان می‌دهد که محتوا همیشه در ژانر و زبان خاصی تحقق می‌یابد. بنابراین، هر معلم باید بتواند خواسته‌های زبانی تکلیف، اصطلاحات کلیدی، ساختار استدلال و موانع مشارکت را تحلیل کند.

پژوهش‌های تربیت معلم بر نیاز به انسجام برنامه‌ای، تجربه کار با فراگیران چندزبانه و نقد ایدئولوژی تک‌زبان‌گرایی تأکید کرده‌اند (Solano-Campos et al , 2020). رویکردهای انتقادی جدید نیز از معلمان می‌خواهند نه فقط فنون ترازبانی، بلکه موضعی نسبت به منزلت زبان‌ها و روابط قدرت توسعه دهند (Cinaglia & De Costa, ۲۰۲۲; Seltzer, ۲۰۲۲). در چارچوب حاضر، این آموزش می‌تواند پنج مؤلفه داشته باشد: شناخت فلسفی زبان؛ تحلیل گفتمان کلاس و کتاب درسی؛ یادگیری طراحی چندزبانه؛ مطالعه تاریخ و سیاست زبان؛ و تمرین بازاندیشی درباره زندگی زبانی خود معلم.

کارورزی معلم باید فرصت مشاهده و تحلیل تعامل واقعی را فراهم کند. دانشجومعلم می‌تواند ثبت کند چه کسانی بیشتر سخن می‌گویند، چه پاسخ‌هایی به رسمیت شناخته می‌شوند، معلم چگونه واژه‌های دانش‌آموز را بازصورت‌بندی می‌کند و چه زمانی زبان خانه امکان یا مانع تلقی می‌شود. بحث جمعی درباره

این داده‌ها، مفهوم عاملیت معنایی را از سطح انتزاعی به داوری حرفه‌ای تبدیل می‌کند. مطالعات مداخله‌ای نشان داده‌اند که آماده‌سازی معلمان برای استفاده از ترازبانی و منابع چندزبانه نیازمند همکاری بلندمدت، نه کارگاه کوتاه‌مدت، است (Tian & Zhang-Wu, ۲۰۲۲).

بازاندیشی در سنجش: تمایز فهم مفهومی از صورت زبانیِ غالب آن

هشتمین دلالت، بازاندیشی در منطق سنجش است. آزمون‌های زبانیِ سنگین ممکن است به جای دانش موضوعی، میزان آشنایی با زبان مسلط مدرسه را اندازه بگیرند. این مسئله به‌ویژه برای فراگیران چندزبانه جدی است. سنجش هردری باید راه‌های متنوعی برای آشکار شدن تمایزگذاری و استدلال فراهم کند: توضیح شفاهی، نمودار، نمونه‌سازی، پاسخ چندزبانه در مرحله تکوینی و فرصت بازنویسی در زبان هدف.

این رویکرد به معنای کنار گذاشتن معیار زبان علمی نیست. در ارزیابی نهاییِ برخی اهداف، توانایی تولید متن دانشگاهی یا حرفه‌ای بخشی از خود شایستگی است. مسئله، شفاف‌کردن این هدف و آموزش فرصت‌های لازم است. باید مشخص شود کدام بخش نمره به مفهوم، کدام به ساخت استدلال و کدام به دقت زبانی مربوط است. بازخورد نیز بهتر است میان این سطوح تمایز بگذارد تا خطای زبانی کل توان فکری فراگیر را نامعتبر نکند.

سنجش تکوینی در این مدل اهمیت بیشتری می‌یابد، زیرا رابطه واژه و مفهوم در فرایند آشکار می‌شود. نقشه مفهومی چندزبانه، دفترچه واژگان با مثال و ضد مثال، ترجمه توضیح به مخاطب‌های مختلف و گفت‌وگوی بازاندیشانه، اطلاعاتی درباره مسیر تکوین معنا فراهم می‌کنند. این ابزارها به معلم امکان می‌دهند داربست مناسب را طراحی کند و به فراگیر اجازه می‌دهند رشد خود را ببینند.

برای تبدیل مدل به زبان طراحی تربیتی، اصول زیر پیشنهاد می‌شود:

جدول شماره ۱- اصول اجرایی مدل: از مبانی نظری تا اقدام و ملاحظهٔ انتقادی

اصل هردری	بازسازی تربیتی	نمونه اقدام	ملاحظهٔ انتقادی
مفهوم از تمایز تجربه‌شده شکل می‌گیرد	آغاز آموزش از مسئله، مشاهده و مقایسه	مثال و ضد مثال پیش از تعریف رسمی	تجربه بدون هدایت ممکن است به تعمیم نادرست بینجامد
زبان بر توجه و حافظه بازمی‌گردد	آموزش صریح واژگان، ژانر و استدلال رشته	تحلیل نحوه کاربرد اصطلاح در چند متن	حفظ واژه بدون کاربرد، توهم یادگیری ایجاد می‌کند
زبان میراث تاریخی است	آموزش تاریخ مفهوم و چندصدایی متن	مقایسه معنای یک واژه در دوره‌های مختلف	سنت نباید به هویت ثابت و غیرقابل نقد تبدیل شود
ترجمه افق را گسترش می‌دهد	استفاده از زبان‌ها و صورت‌های بازنمایی متعدد	توضیح مفهوم در زبان خانه، نمودار و زبان علمی	ترازبانی نیازمند هدف و داربست است
انسانیت غایت پرورش است	پیوند دانش با شأن، مشارکت و خودنقدی	گفت‌وگوی اخلاقی درباره پیامد نام‌گذاری‌ها	جهان‌شمولی نباید زبان گروه مسلط را طبیعی کند
فهم دیگری نیازمند همدلی و فاصله است	ترکیب روایت، دانش تاریخی و تحلیل قدرت	خواندن متن از چند منظر و نقد حذف صداها	همدلی سطحی می‌تواند تفاوت و نابرابری را بپوشاند

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با این پرسش آغاز شد که رابطه اندیشه و زبان در فلسفه هردر چگونه می‌تواند بدون افتادن در دوگانه ی تقدم ذهن یا جبر زبان بازسازی شود و این بازسازی چه معنایی برای آموزش دارد. پاسخ اصلی در مفهوم «زبان‌مندی تکوینی» صورت‌بندی شد. بر اساس این مدل، قوه بازاندیشانه و بدن‌مند انسان امکان می‌دهد ویژگی‌ای از تجربه برجسته و به نشانه تبدیل شود؛ شبکه نشانه‌های عمومی سپس به‌طور بازگشتی توجه، حافظه، مفهوم‌سازی و خودفهمی را سازمان می‌دهد؛ و کاربرد خلاق، ترجمه و گفت‌وگوی تاریخی این شبکه را قابل تغییر نگه می‌دارند. نتیجه، رابطه‌ای دوری و مولد است: اندیشه ، زبان را پدید می‌آورد، زبان صورت‌های اندیشه را گسترش می‌دهد و اندیشه بازاندیشانه می‌تواند زبان را نقد و بازآفرینی کند.

این تفسیر با تأکید بر وابستگی فکر به زبان، معنای کاربردی و ریشه حسی مفاهیم هم‌سوست، اما یک تفکیک تحلیلی به آن می‌افزاید. وابستگی در همه مراحل یکسان نیست: تمایزگذاری نوپا شرط پیدایش واژه است، در حالی که مفهوم‌سازی پیچیده، حافظه تاریخی و خودآگاهی به زبان عمومی وابستگی بسیار عمیق‌تری دارند. این تفکیک سبب می‌شود نظریه هردر نه به شناخت‌گرایی پیشازبانی فروکاسته شود و نه به زندان زبانی. همچنین، با پژوهش گیسدال هم‌خوان است که هرمنوتیک هردر را پروژه‌ای تاریخی و تربیتی می‌داند، اما نشان می‌دهد چرا آموزش تفسیر از نظریه منشأ زبان جدا نیست: هر دو بر حرکت از تجربه و نشانه به جهان مشترک معنا استوارند (Forster,2018 Gjesdal,2017).هردر صرفاً حلقه‌ای قدیمی در زنجیره «چرخش زبانی» نیست؛ او الگویی ترکیبی عرضه می‌کند که فلسفه ذهن، تاریخ فرهنگ، زیبایی‌شناسی و تربیت را به هم پیوند می‌دهد.

دستاورد مهم دیگردر این پژوهش، مفهوم «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» است. این مفهوم تربیت را فرایند ورود هدایت‌شده به جهان‌های معنا می‌داند. «ورود» ضروری است، زیرا مفاهیم و ژانرهای دانش میراثی جمعی‌اند و فراگیر نمی‌تواند آن‌ها را به تنهایی اختراع کند. این مفاهیم«هدایت‌شده» اند، چراکه معلم با طراحی موقعیت، برجسته‌کردن تفاوت، معرفی واژه و بازخورد، مسیر یادگیری را شکل می‌دهد. اما این ورود تنها زمانی تربیتی است که به عاملیت معنایی منتهی شود: فراگیر باید بتواند زبان دریافت‌شده را به کار گیرد، زبان خودرا بازسازد، با زبان دیگر مقایسه کند و در صورت لزوم مفروضات آن را نقد نماید. این

نتیجه، فاصله‌ای روشن از دو الگوی آموزش اقتدارگرای انتقالی و یادگیرنده‌محوریِ فاقد محتوای مشترک ایجاد می‌کند.

ازاین‌رو سهم تحلیلیِ این پژوهش، صورت‌بندیِ رابطهٔ میان دسترسی زبانی و عاملیت معنایی بر پایهٔ «زبان‌مندی تکوینی» است. ادبیات معاصرِ ترازبانی و آموزش پاسخ‌گو به زبان، اهمیت منابع زبانیِ فراگیر را برای معناپردازی، مشارکت و یادگیری نشان داده است (Li, 2018: 22–24; Cenoz & Gorter, 2022: 344–347; Solano Campos et al.,2020).

بازسازی حاضر، با اتکا به تحلیل پیشینِ نسبت تأمل و نشانه، میان سه وجهِ فعالیت تربیتی تمایز می‌گذارد: امکان بیان، فهمِ تمایز مفهومی و توان داوری دربارهٔ حدود اعتبار آن. پیوند این وجوه بر این اصل استوار است که انتقال دانش باید توانِ فراگیر را برای بررسیِ دلایل کاربرد مفاهیم گسترش دهد. بر این اساس، فراهم‌شدن فرصتِ بیان به زبان آشنا، هنگامی با پرورش عاملیت معنایی پیوند می‌یابد که فراگیر بتواند در صورت‌بندی و ارزیابیِ تمایزهایی مشارکت کند که فهمِ موضوع بر آنها استوار است.

کارکرد این تمایز را می‌توان در دو فعالیت چندزبانه دربارهٔ عدالت نشان داد: در یکی، فراگیر معادل‌های واژگانی و تعریفی آماده را بازگو می‌کند؛ در دیگری، همان تعریف را در موقعیت‌های متفاوت می‌آزماید، نسبتِ عدالت و رفتار یکسان را بررسی می‌کند و برای حفظ یا اصلاح تعریف دلیل می‌آورد. هر دو فعالیت از تنوع زبانی بهره می‌گیرند، اما شواهد متفاوتی دربارهٔ نسبت فراگیر با مفهوم فراهم می‌آورند. ملاکِ حاصل از بازسازی هردری، بررسیِ همین نسبت است: فعالیت آموزشی چه امکانی برای فهم، توجیه و بازنگریِ مفاهیم ایجاد می‌کند؟ این ملاک در طراحی تدریس، ضرورتِ فراهم‌کردن موقعیت‌های مقایسه و بررسیِ دلیل را آشکار می‌سازد؛ در سنجش نیز نحوهٔ مواجهه با مثال نقض و دلایل اصلاح یک توضیح را، در کنار درستی پاسخ، به شواهدِ رشد عاملیت معنایی تبدیل می‌کند.

دلالت‌های عملی این پژوهش در برنامه درسی این است که مسئولیت آموزش زبان میان همه دروس توزیع شود. این توصیه صرفاً افزودن فهرست واژگان به طرح درس نیست. هر درس باید موقعیت‌های تمایزگذاری، گفت‌وگو، بازگویی، ترجمه و نقد ژانر را دربر گیرد. برای نمونه، درس علوم باید نشان دهد زبان چگونه میان مشاهده و تبیین فرق می‌گذارد؛ تاریخ باید تغییر معنای مفاهیم را آشکار کند؛ ریاضیات

باید گذار میان زبان روزمره، نمودار و نماد را آموزش دهد؛ و ادبیات باید حساسیت به لحن، استعاره و صدای دیگری را پرورش دهد. چنین برنامه‌ای یکپارچگی شناخت، عاطفه و زبان را که در انسان‌شناسی هردر وجود دارد به طراحی آموزشی منتقل می‌کند.

برای تربیت معلم، یافته‌ها به ضرورت تحول برنامه‌ای اشاره دارند. یک درس منفرد درباره «تنوع فرهنگی» کافی نیست. دانشجومعلمان باید زبان رشته خود را تحلیل کنند، تعامل کلاس را مشاهده نمایند، با طراحی چندزبانه آزمایش کنند و ایدئولوژی‌های زبانی خود را بررسی نمایند. آنان همچنین باید توان داوری در تعارض‌ها را بیاموزند: چه زمانی حفظ زبان خانه به مشارکت کمک می‌کند؟ چه زمانی باید دانش‌آموز را برای تولید زبان هدف به چالش کشید؟ چگونه می‌توان لهجه را محترم شمرد و هم‌زمان گونه رسمی موردنیاز را آموزش داد؟ ادبیات جدید تربیت معلم نشان می‌دهد که چنین تغییری به انسجام کل برنامه و فرصت عمل بازاندیشانه نیاز دارد، نه مجموعه‌ای از فنون پراکنده (Cinaglia & De Costa, ۲۰۲۲; Seltzer, ۲۰۲۲Tian & Zhang-Wu,).

در تربیت میان‌فرهنگی، مدل مقاله میان همدلی و نقد قدرت تعادل برقرار می‌کند. خوانش‌های رمانتیک هردر ممکن است هر فرهنگ را کلی منسجم با «روح» ویژه تصور کنند. این برداشت برای جامعه‌های چندزبانه و متحرک امروز کافی نیست و می‌تواند اختلاف درونی یا صداهای حاشیه‌ای را پنهان سازد. بازسازی حاضر، فرهنگ را فرایند تاریخیِ تفسیر و منازعه می‌داند. فهم دیگری مستلزم یادگیری زبان و تاریخ اوست، اما هیچ فردی به نمایندگی اجباری رشد قوا، خروج، مخالفت و رابطه متقابل سنجیده شوند.

در جمع‌بندی نهایی، هردر رابطه اندیشه و زبان را نه رابطه ظرف و مظروف، بلکه فرایند تکوین متقابل می‌فهمد. انسان با توان تأمل سنجیده نشانه می‌سازد؛ نشانه جهان را برای توجه و حافظه سازمان می‌دهد؛ جامعه نشانه‌ها را به میراث تبدیل می‌کند؛ و فرد از طریق تفسیر و ترجمه می‌تواند آن میراث را بازآفریند. تربیت گره‌گاه این چرخه است. در فرایند تربیت، زبان تاریخی به نسل تازه می‌رسد و هم‌زمان امکان تغییر آیندهٔ آن زبان ساخته می‌شود. از این منظر، آموزشِ باکیفیت، آموزشی است که فاصله میان واژه و تجربه را کاهش دهد، اما آن‌ها را یکی نکند؛ زبان مشترک دانش را در دسترس قرار دهد، اما زبان‌های آغازین را تحقیر نکند؛ سنت را قابل فهم سازد، اما آن را از نقد مصون ندارد؛ و تفاوت فرهنگی را به رسمیت بشناسد، اما به

جدایی و بی‌معیاری نینجامد. «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» نام این تعادل دشوار است. غایت آن انسانی نیست که صرفاً واژگان بیشتری می‌داند، بلکه فاعلی است که می‌تواند با دقت نام‌گذاری کند، با دلیل سخن بگوید، زبان دیگری را بشنود، میان افق‌ها ترجمه کند و در ساخت عادلانه‌تر جهان مشترک سهم بگیرد.



References

Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Abingdon: Routledge.

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, *53*(2), 342-354.

Cinaglia, C., & De Costa, P. I. (2022). Cultivating critical translingual awareness: Challenges and possibilities for teachers and teacher educators. *RELC Journal*, *53*(2), 452-459.

Forster, M. N. (2018). *Herder's philosophy*. Oxford: Oxford University Press.

Gjesdal, K. (2017). *Herder's hermeneutics: History, poetry, enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herder, J. G. (1891). *Sämmtliche Werke* (B. Suphan, Ed., Vol. 5). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

Herder, J. G. (1965). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (H. Stolpe, Ed.; Vols. 1-2). Berlin & Weimar: Aufbau-Verlag.

Herder, J. G. (1985). *Werke in zehn Bänden: Band 1. Frühe Schriften 1764-1772* (U. Gaier, Ed.). Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.

Herder, J. G. (2002). *Philosophical writings* (M. N. Forster, Ed. & Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Herder, J. G. (2004). *Another philosophy of history and selected political writings* (I. D. Evrigenis & D. Pellerin, Eds. & Trans.). Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.

Herder, J. G. (2006). *Selected writings on aesthetics* (G. Moore, Ed. & Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Lameei, A. A., & Kalbasi Ashtari, H. (2012). On Herder's view about philosophy of history. *Fundamental Western Studies*, *3*(1), 55-76. (In Persian).

Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, *39*(1), 9-30.

Lifschitz, A. (2012). *Language and enlightenment: The Berlin debates of the eighteenth century*. Oxford: Oxford University Press.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.

Mondal, P. (2021). The limits of language-thought influences can be set by the constraints of embodiment. *Frontiers in Psychology*, *12*, 593137.

Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. New York: Teachers College Press.

Piirimäe, E. (2023). *Herder and enlightenment politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.

Seltzer, K. (2022). Enacting a critical translingual approach in teacher preparation: Disrupting oppressive language ideologies and fostering the personal, political, and pedagogical stances of preservice teachers of English. *TESOL Journal*, *13*(2), e649.

Sikka, S. (2011). *Herder on humanity and cultural difference: Enlightened relativism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solano-Campos, A., Hopkins, M., & Quaynor, L. (2020). Linguistically responsive teaching in preservice teacher education: A review of the literature through the lens of cultural-historical activity theory. *Journal of Teacher Education*, *71*(2), 203-217.

Spencer, V. A. (2012). *Herder's political thought: A study on language, culture and community*.

Toronto: University of Toronto Press.
Thomas, K. (2025). Herder's impact on Du Bois' conception of Bildung. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, *107*(4), 731-760.
Tian, Z., & Zhang-Wu, Q. (2022). Preparing pre-service content area teachers through translanguaging. *Journal of Language, Identity & Education*, *21*(3), 144-159.
Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations* (P. M. S. Hacker & J. Schulte, Eds.; G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker, & J. Schulte, Trans.; 4th ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
Zammito, J. H. (2002). *Kant, Herder, and the birth of anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.