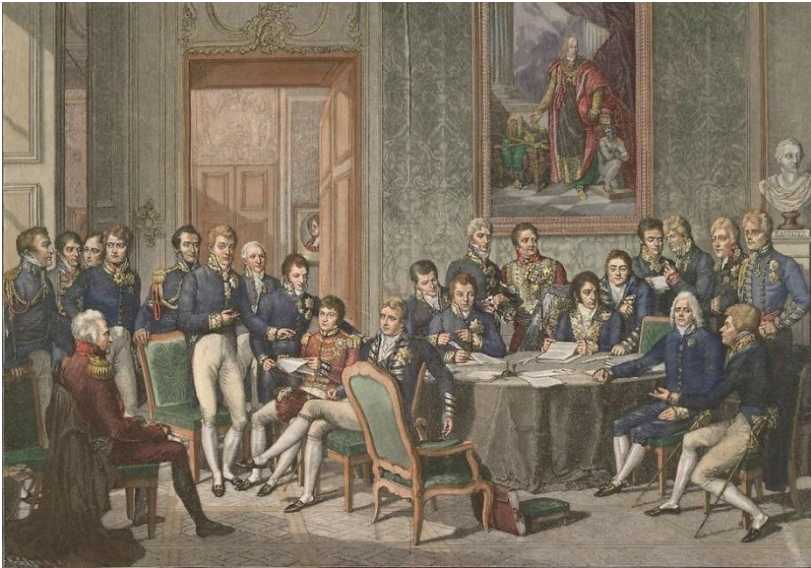


بیلدوینگ به مثابه برساخت ملی^۱

ربکا هورلاچر^۲

ترجمه‌ی پژمان برخوردار



شکل‌گیری مفهوم بیلدونگ^۳ *Bildung* به‌عنوان یکی از ارکان هویت فرهنگی آلمان در نیمه‌ی دوم قرن هجدهم، تنها نمونه‌ای از ارتباط تنگاتنگ میان ظهور مفاهیمی تعیین‌کننده و زمینه‌ی تاریخی [شکل‌گیری] آن‌ها است. تأکید بر بیلدونگ از این واقعیت نشأت می‌گرفت که بسیاری از روشنفکران آلمانی خود را در مقایسه با فرانسه، که خود را «ملت تمدن»^۴ می‌دانست [۱]، عقب‌مانده تلقی می‌کردند. آلمانی‌ها مفهوم بیلدونگ را ابزاری برای فاصله گرفتن از ایده‌ی تمدن فرانسوی قرار دادند؛ ایده‌ای که آن را متمرکز، درباری، بیگانه و از لحاظ اخلاقی پرمناقشه می‌دانستند. آنان ادعا می‌کردند که «فرهنگ» و بیلدونگ ماهیتی منحصرألمانی دارد و در حقیقت برتر است. ویژگی برجسته‌ی ملی بیلدونگ همزمان زمینه‌ساز ایجاد طبقه‌ای بورژوا شد که در آن، ایده‌آل *gebildet man* (انسان فرهیخته) نه از طریق وراثت، بلکه از راه تلاش و خودکاوی قابل دستیابی بود که وجه مقابل «مزایایی» بود که اشراف صرفاً به ارث می‌بردند. اما فراتر از همه‌ی این‌ها، بیلدونگ در اصل به‌گرایشی ملی معطوف بود؛ بُعد صریحاً سیاسی آن به تدریج در حوزه‌ی غیرسیاسی تحلیل رفت، در عین حال ایده‌ی وحدت، به‌ویژه وحدت زبانی، به‌طور فزاینده‌ای در آن غلبه یافت.

آموزش ملی در اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم

تحول مفهوم بیلدونگ به‌عنوان شکلی از خودسازی فرهنگی، ارتباطی تنگاتنگ با تغییرات سیاسی و سازماندهی مجدد جغرافیایی اروپا در پی انقلاب فرانسه و دوران حکومت ناپلئون بناپارت (۱۷۶۹-۱۸۲۱) دارد. از این رو، می‌توان استدلال کرد که مفهوم آموزشی بیلدونگ در بستر سیاسی کمابیش به همان اندازه پویایی تکامل یافت که مفهوم ادب و نزاکت در انگلستان اواخر قرن هفدهم. تا سال ۱۷۹۱، پروس و اتریش علیه فرانسه متحد شده بودند، اما این ائتلاف، علی‌رغم موفقیت‌های اولیه، دیری نپایید که با بحران مواجه شد. پس از به قدرت رسیدن ناپلئون در فرانسه در سال ۱۷۹۹، اتریش ناچار شد سرزمین‌های تحت حاکمیت خود در هلند را به فرانسه واگذار کند؛ سپس، در سال ۱۸۰۱، کرانه‌ی غربی رود راین نیز به تصرف فرانسه درآمد. در ازای این تغییرات، ایالت‌های آلمانی در سال ۱۸۰۳ سرزمین‌هایی را که پیش‌تر تحت حاکمیت

مستقیم امپراتور بودند، همراه با برخی املاک سابق کلیسا دریافت کردند. این تغییر در قلمروها موجب تغییر در توازن قدرت در مجمع انتخاب‌کنندگان، که مسئول انتخاب امپراتور آلمان بود، گردید. پس از سال ۱۸۰۶، شانزده شاهزاده‌نشین آلمانی به کنفدراسیون راین پیوستند و امپراتور فرانتس دوم (۱۷۶۸-۱۸۳۵) تحت فشار ناپلئون از مقام خود کناره‌گیری کرد. این رویداد پایان امپراتوری مقدس روم ملت آلمان را رقم زد و به سنتی بیش از هشتصد ساله خاتمه بخشید.

در همان سال، پروس در نبرد ینا-اورشتت از نیروهای فرانسوی شکست خورد. سربازان فرانسوی وارد برلین شدند و با انعقاد صلح تیلسیت (۱۸۰۷)، پروس نزدیک به نیمی از قلمرو خود را از دست داد (Dwyer 2000, 3). پس از این وقایع، یک جنبش گسترده‌ی اصلاحات در پروس آغاز شد که ارتش و نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار داد [۲]. پس از شکست ناپلئون در حمله‌ی فرانسه به روسیه در سال ۱۸۱۲، ناآرامی‌هایی در پروس رخ داد و پادشاه پروس، تحت فشار مردم، با تزار الکساندر اول روسیه (۱۷۷۷-۱۸۲۵) علیه فرانسه متحد شد. با پیوستن بریتانیا، سوئد و اتریش به این اتحاد، فرانسه در نبرد سرنوشت‌ساز لایپزیگ در اکتبر ۱۸۱۳ شکست خورد؛ ارتش‌های ائتلافی در اوایل سال ۱۸۱۴ وارد پاریس شدند و ناپلئون مجبور به کناره‌گیری شد و به جزیره‌ی البا تبعید گردید. در سال ۱۸۱۵، ناپلئون برای مدتی کوتاه مجدداً به قدرت بازگشت، اما سرانجام در نبرد واترلو در ۱۸ ژوئن ۱۸۱۵، توسط ارتش ائتلافی پروس-بریتانیا شکست خورد و این بار به جزیره‌ی سنت هلن در اقیانوس اطلس جنوبی تبعید شد. سازمان‌دهی مجدد قلمروهای اروپا تحت هدایت وزیر خارجه‌ی اتریش، شاهزاده کلمانس ونزل فون مترنیخ (۱۷۷۳-۱۸۵۹)، در کنگره‌ی وین (۱۸۱۴/۱۵)، پیامدهای طولانی‌مدتی برای تاریخ اروپا داشت؛ به‌گونه‌ای که مفهوم ملت به‌عنوان واحد اصلی سازمان‌دهی سیاسی، یعنی «دولت»، شکل مشخص‌تری یافت.

در راستای پروژه‌ی ملت‌سازی، مسئله‌ی «به‌یادآوری»^۵ به‌ویژه این که یک ملت چگونه «جنبه‌هایی از گذشته‌ی خود را به یاد می‌آورد»، نقشی کلیدی ایفا می‌کرد (Iggers 1999, 15; Burke 2012, 192) یکی از چهره‌های برجسته‌ای که در شکل‌گیری تصورات هویت‌های ملی تأثیرگذار بود، نویسنده و میزبان محافل ادبی^۶

فرانسوی، آنه لوئیز ژرمن دو استال^۷ (۱۷۶۶-۱۸۱۷) بود. او در کتاب خود با عنوان *آلمان*^۸ (۱۸۱۳) به زمینه‌ی تاریخی مفهوم بیلدونگ و ظهور برجسب‌های هویتی «فرانسوی» و «آلمانی» می‌پردازد.

مادام دو استال در پاریس متولد شد. پدرش ژاک نکر^۹ (۱۷۳۲-۱۸۰۴)، بانکدار و دولتمرد سوئسیسی، وزیر دارایی لوئی شانزدهم (۱۷۵۴-۱۷۹۳) بود و مادرش، سوزان کورشو^{۱۰} (۱۷۳۷-۱۷۹۴)، یکی از میزبانان مشهور محافل ادبی پاریس به‌شمار می‌رفت. در سال ۱۷۸۶، آنه لوئیز با اریک ماگنوس استال فون هولشتاین^{۱۱} (۱۷۴۹-۱۸۰۲)، بارون و دیپلمات سوئدی، ازدواج کرد و فعالیت خود را به‌عنوان میزبان محافل ادبی آغاز نمود؛ نخست در پاریس، سپس در کوپه در کانتون وو سوئیس، جایی که خانواده‌اش ملکی در کنار دریاچه‌ی ژنو خریداری کرده بودند، و بعدها بار دیگر در پاریس. محفل ادبی او در پاریس به یکی از مراکز مهم گردهمایی مخالفان ناپلئون بناپارت تبدیل شد؛ این امر نه‌تنها به سبب نوشته‌های او، بلکه به‌ویژه به دلیل شبکه‌ی گسترده‌ی اجتماعی‌اش از مهاجران بود، از جمله شارل موریس دو تالیران-پریگور^{۱۲} (۱۷۵۴-۱۸۳۸) [۳] دیپلمات برجسته‌ی فرانسوی، و آنری-بنژامین کنستان دو ربک^{۱۳} (۱۷۶۷-۱۸۳۰)، سیاستمدار و نویسنده‌ی سوئسیسی-فرانسوی [۴].

کتاب *آلمان* دو استال که در سال ۱۸۱۳ در لندن، هم به زبان فرانسوی و هم به زبان انگلیسی منتشر شد [۵]، تصویری دوگانه از آلمان و مردم آن ارائه می‌دهد و اغلب آن را با شرایط انگلستان و فرانسه مقایسه می‌کند. از یک سو، آلمان به‌عنوان سرزمینی توصیف شده که در آن فردیت و آزادی فکری شکوفا شده‌اند و بهترین دانشگاه‌ها تأسیس گردیده‌اند. از سوی دیگر، او نبود فرصت‌ها و ابزارهای لازم برای تعامل و ارتباطات اجتماعی را مورد انتقاد قرار می‌دهد. دو استال برای تبیین این مسئله، به نقش نویسنده و ابعاد گوناگون آن اشاره می‌کند. او خاطر نشان می‌کند که در فرانسه، نویسندگان تحت تأثیر مخاطبان و منتقدان خود آموزش می‌بینند، اما در آلمان این روند معکوس است: این نویسندگان هستند که باید به آموزش مخاطبان بپردازند. او می‌نویسد: «در فرانسه، کتاب‌ها را صرفاً برای فراهم آوردن موضوعی برای گفت‌وگو می‌خوانند؛ اما در آلمان، که مردم اغلب در انزوا زندگی می‌کنند، خود اثر باید جایگزین

محافل اجتماعی گردد» (Staël 1861, 146). او سپس در چهار بخش، تصویر شهروند فرانسوی را در برابر شهروند آلمانی از منظر اخلاقیات ترسیم می‌کند: «گروه نخست، ایزه‌های خارجی را منشأ همه‌ی ایده‌ها می‌دانند، در حالی که گروه دوم، ایده‌ها را منشأ همه‌ی دریافت‌ها» (همان، ۲۳). با وجود آنکه در این کتاب، آلمان اغلب به‌عنوان سرزمینی با جنگل‌های تاریک و چشم‌اندازهایی وسیع و کم‌جمعیت به تصویر کشیده شده، دو استال همچنان آلمانی‌ها را نمادی از تفکر ژرف، ادبیات، شعر و فلسفه می‌داند، در تضاد با هنرهای لیبرال فرانسوی که در دوران ناپلئون دچار فساد و انحطاط شده بود. این تصویر تأثیری چشمگیر بر درک آلمانی‌ها از حیات فرهنگی و فکری خود بر جای گذاشت. این برداشت در میان روشنفکران و بورژوازی آلمان به‌خوبی پذیرفته شد، چراکه از اواسط قرن هجدهم، این باور رواج یافته بود که فرهنگ فرانسوی نمایانگر جهانی سطحی، ساختگی و حتی فریبنده است، در حالی که فرهنگ آلمانی، یا خود آلمان، تجسم حقیقتی درونی، اصیل و ناب است. این ایده‌ها در ادامه نیز در گسترش مفهوم بیلدونگ نقش داشتند.

آموزش سیاسی به‌مثابه آموزش در فضیلت مدنی

پروژه‌ی دولت-ملت‌سازی پس از کنگره‌ی وین در سال ۱۸۱۵ نه تنها شامل توسعه‌ی ساختارهای سیاسی جدید بود، بلکه نهادینه‌سازی آموزش عمومی را نیز در بر می‌گرفت، چراکه مدارس به‌عنوان سنگ‌بنای این جوامع نوظهور تلقی می‌شدند. در حالی که دولت‌های پیشین رژیم کهن (ancien régime) دارای مرزهای مشخص و تحت حاکمیت یک پادشاه بودند (هرچند نه به‌طور مطلق) دولت‌های «جدید» پس از کنگره‌ی وین خود را به‌مثابه‌ی «دولت-ملت» تعریف می‌کردند، هرچند مفهوم ملت همچنان در حال شکل‌گیری بود و عناصر مختلف آن نیازمند تعریف و تبیین بودند. در این راستا، ایده‌ی آموزش اجباری فرصتی را در اختیار مقامات سیاسی قرار داد تا از طریق مدارس، رعایا را بر اساس تعاریف نوظهور به شهروندان تبدیل کنند (Tröhler, Popkewitz and Labaree 2011).

این ایده که چالش‌های سیاسی ملی را می‌توان از طریق آموزش حل کرد، در آغاز قرن نوزدهم به اندیشه‌ای غالب تبدیل شد، اما ریشه‌های آن به پیش‌تر از آن برمی‌گردد. تفکر «آموزشی‌سازی»^{۱۴} جهان به قرن هجدهم تعلق دارد. این امر را می‌توان در تلاش‌های مختلف برای تأسیس آموزش عمومی مشاهده کرد، مانند اقدامات انجام‌شده توسط جنبش‌های نیکوکاری و زهدباوری^{۱۵} جنبش پیتیسیم نخستین جریانی بود که «آموزش حرفه‌ای و رویه‌های استاندارد گواهی‌نامه‌دهی برای معلمان و کتاب‌های درسی عمومی برای دانش‌آموزان را معرفی کرد» (Melton 2002, xiv) با این حال، در آغاز قرن نوزدهم، باور به آموزشی‌سازی جهان پایگاهی نهادی یافت و در مدارس دولتی و عمومی، و نه در مدارس وابسته به کلیسا، خیریه یا نهادهای خصوصی، تجلی یافت. افزون بر این، این مدارس به‌منزله‌ی آزمایشگاه‌های ایدئال برای پرورش شهروندان تلقی می‌شدند. بر اساس این مفروضات، مدارس به مکانی برای آموزش مدنی، ابزاری در جهت ملت‌سازی و وسیله‌ای برای تحقق مفهوم دولت-ملت بدل شدند (Horlacher 2012; Tosato-Rigo 2012) ولو اینکه همان‌گونه که در آلمان شاهد بودیم، تنها اقلیت روشنفکران در رؤیای تشکیل یک دولت واحد آلمانی بودند و مقامات سیاسی عمدتاً برنامه‌های اصلاح آموزشی را رد می‌کردند.

این دو پرسش مرتبط - اینکه هویت ملی، فرهنگی یا سیاسی چگونه شکل می‌گیرد و دولت چگونه می‌تواند اتباع یا شهروندان خود را با تصویر مطلوبش از خود هماهنگ سازد - به‌اندازه‌ی ایده‌ی دولت، چه به‌عنوان اتحادی داوطلبانه و چه به‌عنوان اتحادی تحمیلی از چندین ملت تحت یک حاکمیت واحد، قدمت دارند. حتی متفکران دوران باستان نیز با این پرسش‌ها، به‌ویژه درباره‌ی شکل ایدئال دولت و پیامدهای آن برای آموزش و سازماندهی شهروندان، درگیر بوده‌اند. از جمله آثار برجسته در این زمینه، گفت‌وگوی سقراطی جمهور^{۱۶} اثر افلاطون است که حدود ۳۸۰ سال پیش از میلاد نگاشته شده است. اثر دیگری که به همان اندازه حائز اهمیت است، روح القوانین^{۱۷} اثر فیلسوف فرانسوی، شارل لویی دو سکوندا بارون دو مونتسکیو^{۱۸} (۱۶۸۹-۱۷۵۵) است که در آن از دو نوع قدرت، یعنی حاکمیتی و اجرایی، سخن می‌گوید که باید هم مستقل از یکدیگر باشند و هم در عین حال وابسته به یکدیگر باشند. مونتسکیو در این اثر،

حکومت انگلستان پس از انقلاب باشکوه را با تفصیل مورد بحث قرار داده و تعادل قوا در آن را بررسی می‌کند. این کتاب تأثیری چشمگیر بر بنیان‌گذاران ایالات متحده نیز داشته و به‌طور خاص، در شکل‌گیری ساختار حکومتی و توزیع قدرت در آن کشور مؤثر بوده است (Madison 2014, 236).

مسئله‌ی شکل مناسب حکومت از موضوعات همیشگی فلسفه‌ی سیاسی است. در دوران مدرن، این پرسش حول مسئله‌ی شرایط حکمرانی مشروع و عادلانه، به دلیل اهمیت فزاینده‌ی علم، تجربه و عقل در فلسفه‌ی سیاسی، مورد توجه قرار گرفت. مفهوم «حق الهی پادشاهان» مورد بازبینی قرار گرفت؛ گسترش جغرافیایی دنیای مساحی شده، همراه با گسترش تجارت به‌صورت جهانی، اروپایی‌ها را با مدل‌های دیگری از سازماندهی اجتماعی آشنا ساخت، که موجب شد دیدگاه‌های سنتی جهان و تأثیرگذاری بر گفتمان‌های مختلف به چالش کشیده شود. آگاهی از جهانی در حال گسترش همچنین پرسش‌هایی را درباره درک دینی برانگیخت. بنابراین جای تعجب نیست که در قرن هجدهم، نخستین نشانه‌های ملی‌گرایی نوپای اروپای غربی هم‌زمان با نشانه‌هایی از سکولاریزاسیون ظاهر شد، همان‌طور که بندیکت اندرسون^{۱۹} در کتاب خود با عنوان «جوامع خیالی: تأملاتی در مورد منشأ و گسترش ملی‌گرایی»^{۲۰} (۱۹۸۳) نشان داده است. اندرسون ناپدید شدن دین را بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی اجتماعی می‌داند و آن را از دست دادن یک سنت می‌شمارد که با احساس بی‌ثباتی همراه بوده و زمانی که با مسائل مرگ‌ومیر روبه‌رو می‌شدند، این احساس بیشتر آشکار می‌شد. بدون چارچوب دینی، مرگ کاملاً تصادفی و بی‌معنی به نظر می‌رسید. این حس تصادفی بودن زندگی باید با معنای جدیدی جبران می‌شد و این معنا در ایده‌ی ملت یافت می‌شد، زیرا در این ایده هم‌زمانی دوام و امید به آینده وجود داشت؛ به همین دلیل می‌توان ملت را به‌عنوان دینی سکولار شده توصیف کرد. «آنچه که لازم بود، تحولی سکولار از سرنوشت به پیوستگی، از تصادف به معنا بود. همان‌طور که خواهیم دید، ایده‌ی ملت یکی از بهترین گزینه‌ها برای تحقق این هدف بود» (همان: ۱۱). در این زمینه، بحث‌ها درباره‌ی آموزش ملی در سراسر اروپا گسترش یافت. در همین حال، و در واقع به‌عنوان محرک این بحث‌ها، روندی در حال ظهور بود که به‌دنبال حل مشکلات

اجتماعی و/یا سیاسی موجود از طریق آموزش بود. با آموزش صحیح، در آن زمان این امید وجود داشت و هنوز هم ادامه دارد که مشکلات نسل کنونی ممکن است توسط نسل‌های آینده حل شود.

در سال ۱۸۱۵، فریدریش دانیل ارنست شلایرماخر^{۲۱} (۱۷۶۸-۱۸۳۴)، الهیدان و فیلسوف آلمانی و یکی از شخصیت‌های برجسته در بنیان‌گذاری هرمنوتیک مدرن، کتاب «جمهور» افلاطون را به آلمانی ترجمه کرد. مفهوم دولت ایده‌آل افلاطون موضوعی بود که در آلمان در حدود سال ۱۸۰۰ به‌طور گسترده‌ای مورد بحث قرار می‌گرفت و به معیاری برای فلسفه‌ی سیاسی در آلمان تبدیل شده بود، که در تضاد با معیار آمریکایی یا بریتانیایی قرار داشت که در فلسفه‌ی مونتسکیو (یا جان لاک) تجلی یافته است. طبق نظر افلاطون، دولت به‌عنوان نتیجه‌ای از نابرابری طبیعی انسان‌ها پدید می‌آید که نیازمند تقسیم کار است، زیرا هیچ فردی نمی‌تواند تمام نیازهای خود را برآورده سازد (Plato, 2000: 51). عدالت، بالاترین هدف هر موجود، بنابراین تنها در ارتباط با دیگران ممکن است. افلاطون جمهوری ایده‌آل خود را بر اساس تشبیه روح انسانی با سه قوه‌اش (عفت، حکمت و شجاعت) ساخته است، که هر یک از این قوا با فضیلت‌های خاصی مرتبط هستند و موقعیت فرد در جامعه را تعیین می‌کنند (همان، ۱۲۹). همه‌ی انسان‌ها در اصل سهمی از هر سه قوه‌ی روح را دارند، اما به نسبت‌های مختلف. قوا از منظر اجتماعی باید به‌خوبی متعادل باشند تا دولتی عادلانه شکل گیرد. بنابراین، وظیفه‌ی تخصیص این قوا بر عهده حاکمان است و از این امر پی‌آمد می‌کند که کودکان باید از همان ابتدا از خانواده جدا شده و تحت نظارت دولت قرار گیرند. این امر ضروری است، زیرا که فیلسوف-شاه به‌طور منحصربه‌فردی از ظرفیت شناسایی هم‌پیوندی‌های میان قوا برخوردار است و می‌داند که چگونه باید دولت به‌درستی سازماندهی شود. والدین به‌طور متقابل، به‌طور شخصی به فرزندان خود علاقه دارند و این ممکن است منجر به بی‌تعلیمی آنان شود، یعنی والدین هدف کلی عدالت را نادیده بگیرند. عدالت زمانی محقق می‌شود که افراد به درجه‌ای که برای هر یک مناسب است آموزش ببینند، و این درجه بر اساس ترکیب نسبی سه قوه موجود در هر روح تعیین می‌شود. افلاطون عدالت را به‌عنوان تعامل ایده‌آل قوای مختلف هم در درون روح و هم

در درون دولت می‌فهمد، به طوری که عدالت در سطح دولت اولویت دارد و تنها می‌تواند توسط فیلسوف-شاه، که خود فردی عادل است، تنظیم شود (همان، ۱۸۶-۱۸۷). آموزش مدنی در این زمینه بدین معناست که جهت‌گیری مطلقاً به سمت دولت وجود دارد.

برای درک انواع مختلف «آموزش سیاسی» که در اواخر قرن هجدهم در اروپا شکل گرفت، چه در سنت افلاطون و چه در سنت منتسکیو، که هر دو به‌عنوان نمونه‌ای فشرده و نه با تمام پیچیدگی‌هایشان مطرح شده‌اند باید تمایز مهم میان انسان و شهروند را درک کرد. برای مثال، در سوئیس، آموزش سیاسی نه به‌عنوان جهت‌گیری مطلق زندگی به سمت دولت، بلکه بیشتر از دید منافع ملی، چه جمهوری خواهانه و چه مدنی، در نظر گرفته می‌شد. این موضوع از اواسط قرن هجدهم، به کرات در جوامع اصلاح طلب مطرح بوده است. در مقابل، شاید بتوان موضع آلمانی‌ها را در بیان مندلسون خلاصه کرد که «روشنگری انسان‌ها به‌طور عام می‌تواند با روشنگری شهروندان در تضاد قرار گیرد. برخی از حقیقت‌ها که می‌توانند برای انسان به‌مثابه انسان مفید باشند، گاهی ممکن است برای او به‌عنوان شهروند مضر باشند» (Mendelssohn 1997, 315). این طرز فکر اساساً با سنت آموزش شهروندی سوئیسی یا آنگلو-ساکسون متفاوت است که از برداشت جمهوری خواهانه‌ی شهروندی آغاز می‌کند [۶]. علاوه بر این، در مورد سوئیس، باید به این نکته توجه داشت که جنبش زهدباوری تأثیر کمتری نسبت به آنچه در آلمان داشت، بر جای گذاشت. جنبش پروتستانی غالب در بخش آلمانی‌زبان سوئیس، سوینگلیسم^{۲۲}، یک جنبش مذهبی و سیاسی بنیادگرا بود، زیرا سوینگلی و پیروانش کلیسا و دولت را یکی می‌دانستند. این سنت دینی همچنین باعث شد که در سوئیس فاصله‌ای خاص از مفهوم در حال ظهور بیلدونگ شکل گیرد (Horlacher 2004, 161). در سوئیس، بحث درباره‌ی آموزش سیاسی و مدنی زمانی شکل گرفت که تعداد جوانانی که دیگر آموزش خود را در خانواده و محیط محلی دریافت نمی‌کردند، افزایش یافت. این جوانان برای تحصیل به خارج از کشور می‌رفتند و پس از بازگشت، با «ایده‌های جدید» همراه بودند، که همین امر باعث تحریک و گسترش این گفت‌وگو شد. این وضعیت خطرناک به‌نظر می‌رسید، زیرا کشورهای خارجی، از جمله همسایگان

نزدیک سوئیس، به‌طور گسترده‌ای توسط طبقه‌ی فرادست فدرال به‌عنوان «فاسد» شناخته می‌شدند و به همین دلیل به‌عنوان تهدیدی در نظر گرفته می‌شدند. در حقیقت، اغلب پسران بازرگانان و تجار به خارج از کشور فرستاده می‌شدند، زیرا آموزش عالی در سوئیس بیشتر بر تربیت الهی‌دانان متمرکز بود و آموزش زبان‌های مدرن یا دیگر علوم کاربردی به‌ندرت ارائه می‌شد. در واکنش به این تهدید، انجمن هلوتیک،^{۲۳} که تنها بازمانده‌ی ملی از کنفدراسیون قدیم سوئیس بود، تلاش کرد توجه عمومی را به اهمیت آموزش ملی جلب کند و این موضوع را به‌طور مداوم در نشست‌های سالانه‌ی خود مطرح سازد. علاوه بر این، این جامعه اقدامات عملی برای ایجاد یک نظام آموزشی «مدرن» در کشور خود انجام داد.

ایده‌های مطرح‌شده در انجمن هلوتیک برای ایجاد چنین سیستمی در یکی از موارد در کتاب *رؤیای میهن‌پرستانه‌ی یک کنفدراسیون سوئیسی*: درباره‌ی راهی برای نوسازی کنفدراسیون منسوخ^{۲۴} (۱۷۵۸) توسط فرانز اورس بالتازار^{۲۵} فرمول‌بندی شد، هرچند که این ایده‌ها هرگز به مرحله‌ی عمل درنیامد. بنابراین، تأسیس یک مدرسه‌ی شبانه‌روزی توسط مارتین فون پلاتتا (۱۷۲۷-۱۷۷۲) در هالندشتاین در سال ۱۷۶۱ [۷] به‌مراتب بیشتر مورد استقبال قرار گرفت. پلاتتا قصد داشت یک مدرسه‌ی «مدرن» برای آموزش نخبگان فدرال جدید تأسیس کند (Bosche 2008, 73). از طریق ترکیبی از شهود طبیعی، آموزش و تمرین در جهت خود-آگاهی، هدف این بود که پسران جوان به شهروندانی مسئول تبدیل شوند. برنامه‌ی درسی این مدرسه شامل تاریخ سوئیس، حقوق محلی، زبان‌های مدرن و باستانی، و ریاضیات بود و در کنار آن، آموزش‌های فنی نیز ارائه می‌شد. تأکید ویژه‌ای بر تمرین سبک زندگی جمهوری‌خواهانه وجود داشت. این مدرسه که به‌صورت نمادین مشابه یک جمهوری طراحی شده بود، با هدف آموزش پسران در زمینه‌ی استدلال، رفتار اخلاقی و قضاوت انتقادی تأسیس شد (Planta 1766, 57-9). این آموزش‌ها به‌منظور آماده‌سازی نخبگان آینده برای به‌عهده گرفتن مسئولیت‌های کلیدی در جمهوری فدرال بود.

شاهزادگان مطلقه در ایالات آلمان در قرن هجدهم خواسته‌های متفاوتی در زمینه‌ی آموزش مدنی نسبت به اعضای جمهوری‌خواه انجمن هلوتیک داشتند. از یک

سو، در آلمان تمام رعایای یک شاهزاده‌نشین خاص صرفاً رعایا (و نه اعضای احتمالی دولت) بودند و باید برای این نقش آموزش می‌دیدند. از سوی دیگر، ایالات به مقامات اداری نیاز داشتند که حداقل برخی اطلاعات پایه‌ای درباره‌ی دولت و نظریه‌های اقتصادی مرتبط داشته باشند. با این حال، موضوع آموزش ملی تا پس از شکست نظامی پروس از فرانسه در سال ۱۸۰۶ چندان مورد توجه قرار نگرفت. در آن زمان، پروس ناچار شد نه تنها ساختار حکومتی خود را بازسازی کند، بلکه اعتماد به نفس ملی را نیز احیا نماید. یکی از راه‌های تحقق این هدف، اصلاحات در نظام آموزشی بود. در این زمینه، یادداشت‌نامه‌ای^{۲۶} که فردریک ویلهلم سوم پروس با عنوان «فرمان مربوط به تسهیل مالکیت و استفاده‌ی آزاد از املاک زمین و همچنین شرایط شخصی ساکنان روستا» در ۹ اکتبر ۱۸۰۷، صادر کرد، کلیدی بود، زیرا به هر فرد حق جست‌وجوی رفاه «بر اساس اندازه‌ی توانایی‌هایش» را می‌داد (فریدریش ویلهلم سوم، ۱۹۷۸، ۴۰) و علاوه بر آن، سیستمی قانونی ایجاد کرد که طبق آن تمامی کسانی که پیش‌تر به‌عنوان «ساکنان» صرفاً قلمرو شناخته می‌شدند، به شهروند تبدیل شدند و در برابر قانون به‌طور رسمی یکسان شناخته شدند (Levinger 2000, 266).

زبان ملی به مثابه امر مشروعیت‌بخش به دولت ملی

این که دولت-ملت هم‌زمان با افزایش توجه به میراث، به توسعه و تدوین یک زبان ملی پرداخت، اتفاقی نیست (Neubauer 2008, 97). شخصیت‌های ملی تأثیرگذار اغلب نویسندگان یا افرادی بودند که حرفه‌هایشان ارتباط نزدیکی با ادبیات و زبان داشت. این الگو نه تنها در آلمان، بلکه در بسیاری از کشورهای اروپایی رایج بود. در آستانه‌ی قرن هجدهم و نوزدهم، دانشنامه‌هایی به زبان‌های ملی مختلف منتشر شدند؛ دوره‌ای که در آن، «زبان ملی» معمولاً تنها زبان گفتاری یک منطقه یا زبان رایج در میان مردم بی‌سواد محسوب می‌شد (همان، ۱۰۳). افسانه‌ی یک زبان مشترک، همان‌طور که طرفداران آن از حدود سال ۱۸۰۰ به بعد دریافتند، تبلیغی مؤثر برای برنامه‌ی آموزش ملی بود. این امر نه تنها به این دلیل بود که به ایجاد هویت ملی از طریق داستان‌ها و سنت‌های مشترک کمک می‌کرد، بلکه به این دلیل که همواره در

برابر یک «دیگری» قرار می‌گرفت. در قرن نوزدهم، دو دولت-ملت قدرتمند اروپای قاره‌ای، یعنی فرانسه و آلمان، هویت ملی خود را (و در واقع، برتری آن را) با زبان خود گره زده بودند (Rivarol 1797; Fichte 2008).

در مورد آلمان، این حقیقت چندان تعجب‌آور نیست، زیرا زبان تنها چیزی بود که ایالات و شهرهای مختلف در واقع به طور مشترک داشتند. دین، سیاست و طبقه، از سوی دیگر، نقش تفکیک‌کنندگی داشتند. افزون بر این، سنت علمی طولانی وجود داشت که مفهوم زبان مشترک را فراخوانی می‌کرد، از جمله شخصیت‌هایی مانند مارتین اوبیتز^{۲۷} (۱۵۹۷-۱۶۳۹)، کریستیان تومازیوس^{۲۸} (۱۶۵۵-۱۷۲۸) و گوتفرد ویلهلم لایبنیتس^{۲۹} (۱۶۴۶-۱۶۳۹) (Moore 2008, xxiv). ایتالیا مثالی روشن و گویا در این زمینه است: فرآیند وحدت ایتالیا که بین سال‌های ۱۸۶۱ تا ۱۸۷۰ رخ داد، با تلاش‌های فراوانی برای استانداردسازی یک زبان واحد، گویش توسکانی، همراه بود تا این زبان به‌عنوان «زبان واقعی» ایتالیا شناخته شود. ساخت یک زبان واحد از مجموعه‌ای از گویش‌ها و ایجاد یک ملت واحد از تجمیع افراد یا شهر-دولت‌ها یا شاهزاده‌نشین‌ها به‌طور استعاری به‌عنوان فرآیند طبیعی‌سازی دیده شد، و ارتباط میان خانواده و ملت به‌عنوان ارتباطی میان دانه و گل تعبیر شد (Osterhamel, 2014). به این ترتیب، خانواده به هسته‌ی «طبیعی» دولت-ملت تبدیل شد. نگاه زیستی به خصلت دولت-ملت، سیاسی شدن وحدت آن از خلال برنامه درسی و آموزش را تسهیل کرد (Tröhler 2006).

با این ادعا که همه‌ی افرادی که یک زبان مشترک دارند، به‌طور طبیعی باید در کنار یکدیگر باشند، مفهوم مشروعیت بنیان‌گذار دولت از «منافع ملی» به «ملی‌گرایی» تغییر یافت. برای تحقق آرمان یک ملت بر پایه‌ی زبان، ایجاد نهادهایی که به تقویت وحدت کمک کنند، ضروری بود. در این میان، ارتش و مدارس اجباری مدرن دو نهادی بودند که نقش مؤثری در این زمینه ایفا کردند (Weber 1976). در حالی که اولی عزم مشترک برای دفاع از ملت را تقویت می‌کرد، دومی به‌عنوان عامل کلیدی در برساختن شهروندان ملت جدید دیده می‌شد (Horlacher 2012).

چند دهه پیش از این، یوهان گوتفرید هردر^{۳۰} نه تنها پایه‌گذاری مفهوم آموزشی‌سازی شده‌ای از بیلدونگ را انجام داد، بلکه بیلدونگ ملی‌ای را نیز بر اساس وحدت زبان بنا کرد. در ویرایش دوم مجموعه‌ی *اول قطعات از ادبیات آلمانی جدید*^{۳۱} در ۱۷۶۸، هردر مفهوم «بیلدونگ» را از طریق زبان با ملت پیوند داد و بدین‌وسیله خواستار ظهور نوعی مؤلف و نویسنده‌ی جدید شد. این نویسنده جدید باید جایگزین نویسندگان کلاسیک قدیمی می‌شد و جهت‌گیری برای یک دوره‌ی جدید با یک زبان و فرهنگ جدید فراهم می‌کرد. هردر به‌طور صریح اظهار می‌کند که مدارس یا دانشگاه‌ها مکان مناسبی برای این نوع بیلدونگ نیستند، زیرا فاصله‌ی زیادی بین آکادمی و مردم وجود دارد و بیلدونگ چیزی غیر از علم‌آموزی است (Herder 1985, 596-7). او همچنین ارتباط میان زبان، ملت و بیلدونگ را به‌طور مشخص در *ایده‌ای برای نخستین مؤسسه‌ی میهن‌پرستانه برای روح عمومی آلمان*^{۳۲} ۱۷۸۷ بیان می‌کند. در این‌جا، زبان آلمانی به‌عنوان پیوند اجتماعی واحد معرفی می‌شود (برلین ۱۹۹۹، ۶۱). یک آکادمی در این سنت باید شکل بگیرد و از الگویی پیروی کند که گوتفرید ویلهلم لایبنیتس در نظر داشت اما نتوانست آن را عملی کند (Herder 1887, 606). مدرسه‌ی پیشنهادی باید به زبان، تاریخ آلمان و هر چیز دیگری که ممکن است به آموزش و خوشبختی ملی در گسترده‌ترین معنا کمک کند، بپردازد. تئوری آموزش سیاسی هردر حدود بیست سال بعد توسط فیلسوف آلمانی یوهان گوتلیب فیشته (۱۷۶۲-۱۸۱۴) تعدیل شد و مفهوم سلسله‌مراتبی نهفته در ملت را به‌طور صریح بیان کرد. «هرچند هردر ایده‌های خود را در چارچوب جهان‌وطنی روشنفکرانه گسترش داد و نمی‌توان او را بدون تردید پیشگام مستقیم ملی‌گرایی آلمانی در قرن نوزدهم دانست، اما فیشته فراتر رفت و هویت جمعی آلمانی را برتر از سایر هویت‌ها قرار داد» (Berger 1997, 24).

تورم سیاست در آموزش

تفسیر ملی‌گرایانه‌ی فیشته از بیلدونگ در «سخنرانی‌هایی برای ملت آلمان»،^{۳۳} ۱۸۰۸ بیش از همه نمایان است، این کتاب شامل چهارده سخنرانی هفتگی است که او در آکادمی علوم برلین ایراد کرد. البته، فیشته پیش از این نیز روی این ایده‌ها کار می‌کرد. فیشته در این سخنرانی‌ها بیان کرد که احیای دولت آلمان پس از ناپلئون تنها از راه آموزش ممکن است، نه سیاست: «به بیان دیگر، آنچه پیشنهاد می‌کنم، اصلاح کامل نظام آموزشی کنونی است، زیرا این تنها راه حفظ موجودیت ملت آلمان است» (Fichte 2008, 17). با این حال، باید به یاد داشت که در آن زمان «آلمان» چیزی بیشتر از یک اصطلاح جغرافیایی مبهم نبود (Moore 2008, xii) آلمان هنوز اتحادیه‌ای سست از ایالات کوچک، شهرهای مستقل و دارایی‌های کلیسا بود، که برخی از آن‌ها به تازگی توسط ناپلئون تأسیس شده بودند.

پس از فتح آلمان توسط ناپلئون، به نظر می‌رسید که توافق عمومی در خصوص ضرورت اصلاحات آموزشی وجود داشته باشد. شکست آلمان در بسیاری از دفاتر دولتی و در میان مردم به‌طور کلی نه‌تنها به‌عنوان یک شکست نظامی، بلکه به‌عنوان نوعی شکست اخلاقی نیز تلقی می‌شد که نتیجه‌ی بی‌تفاوتی عمومی، آگاهی ملی ضعیف و ناتمام و همچنین به طرز گسترده‌ای، سلطه‌ی منافع فردی بر منافع ملی بود. در حالی که پیش‌تر تنها بخشی از جمعیت به تحصیل دسترسی داشتند، اکنون قرار بود تمام جمعیت در قالبی جدید و جامع به تحصیل پرداخته و آموزش ببینند (Fichte 2008, 19). علاوه بر این، دولت باید حامی این آموزش جهان‌شمول جدید می‌بود، اما دولت در این امر تردید داشت و نمی‌خواست از مدل آموزشی قبلی که به باورش کارا و عملی بود، دست بردارد. فیشته استدلال می‌کرد که باید یک **جمهوری مستقل و خودکفا** تأسیس شود؛ مکانی جدا از جامعه‌ی بزرگ‌تر که تمامی جوانان در آن آموزش ببینند. این مدارس کوچک باید به شکلی فشرده ساختار دولت را بازتولید کنند، به‌گونه‌ای که حتی از نظر اقتصادی نیز خودکفا باشند یا حداقل چنین به نظر برسند. بنابراین، مفهوم آموزش فیشته‌ای گرایش‌های برابری‌طلبانه‌ای را نشان می‌داد، چون آموزش برای همه را توصیه می‌کرد، اگرچه می‌توانست به‌عنوان مفهومی نخبگانی و غیر دموکراتیک نیز

خوانده شود، چرا که هیچ‌گونه فرآیندی برای تصمیم‌گیری سیاسی یا نهادهای سیاسی در نظریه‌ی مدرسه-دولت خودکفا در نظر نگرفته بود. این طرح بر اساس مفهومی از آموزش بر پایه‌ی کمال درونی بود و به این ترتیب، فیشته معتقد بود که ملت باید بازسازی شود و «نجات» یابد.

مخاطبان سخنرانی‌های فیشته گروهی کوچک از نخبگان تحصیل‌کرده پروسی بودند و نماینده‌ی عموم مردم محسوب نمی‌شدند. بنابراین، این سخنرانی‌ها را باید به‌عنوان دیدگاهی درباره‌ی هویت ملی آلمان، همراه با شوروشوقی مسیح‌آوار در خصوص نقش این کشور، در نظر گرفت. او معتقد بود که آلمانی‌ها، «با شناخت ملیت خود و بیدار کردن ظرفیت‌های نهفته در آن، نه‌تنها خود، بلکه تمام جهان را نجات خواهند داد و راه را برای ورود به عصری جدید در تاریخ هموار خواهند ساخت» (Moore 2008). با این حال، همچنان این پرسش مطرح بود که چگونه می‌توان مفهوم ملت‌سازی را به تأسیس و سازمان‌دهی عملی مدارس تبدیل کرد. یا به عبارت دیگر: چگونه باید سخنرانی‌های فیشته را به‌عنوان راهنمایی برای اصلاحات مدارس تفسیر کرد؟

یکی از پاسخ‌ها در نظریه و روش اصلاح‌طلب سوئیسی، یوهان هاینریش پستالوزی^{۳۴} (۱۷۴۶-۱۸۲۷) یافت شد (Horlacher 2013). پروسی‌ها، از جمله فیشته، با اشتیاق به روش پستالوزی پیوستند و آن را دنبال کردند؛ هم در چاپ مقالات زیادی که از اواخر قرن هجدهم منتشر شده بود، و هم در آزمایش‌هایی که در مؤسسات او در برگدورف، میونشن‌بوچزی و ایوردن انجام شد. در این زمینه، پروس تنها بخشی از یک حرکت وسیع‌تر در اروپا بود که از ایده‌های پستالوزی برای انجام اصلاحات آموزشی الهام گرفته بود (Tröhler 2013). پاسخ دوم در سیستم نظارتی یا روش «آموزش متقابل»^{۳۵} یافت شد که به‌طور مستقل توسط مریان بریتانیایی اندرو بل^{۳۶} (۱۷۵۳-۱۸۳۲) و جوزف لنکستر^{۳۷} (۱۷۷۸-۱۸۳۸) توسعه داده شده بود. اگرچه اغلب به روش «لنکستر-بل» شناخته می‌شد. تأثیر این روش نه‌تنها در اروپا بلکه در تمام سرزمین‌های مستعمراتی در هند و آمریکای جنوبی نیز بسط یافت (Caruso and Roldán 2012; Vera 2005; Tschurennev 2009; Larsson 2012).

هدف اصلی اصلاحات آموزشی در پروس، شکل‌دهی به هویت ملی بود و تلاش‌ها در این راستا، دهه‌ی نخست قرن نوزدهم را به‌طور قطعی رقم زد. روش پستالوزی به‌عنوان الگوی بازسازی مدارس عمومی در نظر گرفته شد و دوستی شخصی پستالوزی با بسیاری از وزیران پروسی مسئول سیاست آموزشی، اجرای این برنامه را تسهیل کرد [۸]. در سپتامبر ۱۸۰۸، فریدریش لئوپولد فون شرتر^{۳۸} (۱۷۴۳-۱۸۱۵)، وزیر پروس، در نامه‌ای به پستالوزی نوشت که کاملاً نسبت به روش او متقاعد شده و بنا دارد آن را در تمام مدارس عمومی پروس اجرا کند تا نظام آموزشی به‌طور کلی اصلاح شود (Schrötter 2010, 540). این اصلاحات با هدف ایجاد «آموزش ملی» صورت گرفت و به شکلی معنادار با فرمان سلطنتی آغاز شد.

پس از نامه‌ی شرتر، تبادل‌ی گسترده میان دانشجویان و معلمان پروسی با مؤسسه‌ی پستالوزی در ایوردون آغاز شد. دولت پروس، هفده شاگرد بزرگسال، را برای مطالعه‌ی روش پستالوزی در ایوردون اعزام کرد. قرار بود این افراد پس از بازگشت، سمینارهای آموزشی برای تربیت معلمان برگزار کنند تا روش مذکور در سراسر کشور، به‌ویژه در مناطق شرقی پروس، به‌طور گسترده اجرا شود. اما این سفر آموزشی به ایوردون، چیزی فراتر از یک دوره‌ی آموزشی ساده بود. به گفته‌ی یوهان ویلهلم سوورن^{۳۹} (۱۷۷۵-۱۸۲۹)، وزیر آموزش پروس، «بعد فنی روش» تنها بخشی از آن چیزی بود که دانشجویان اعزام‌شده به پستالوزی باید فرا می‌گرفتند؛ جنبه‌ی دیگر آموزش، گرایشی بود که از «آتش مقدس، که در قلب انسان نیرومند و سرشار از عشق شعله‌ور است» نشأت می‌گرفت (Dejung 1944, 8). سوورن ادامه می‌دهد که پس از دریافت این تعهد، تدریس دیگر صرفاً آموزش نخواهد بود. معلم بخشی از یک کل منسجم خواهد شد؛ او ارتباط خود را با اجزای مختلف درک خواهد کرد و در تعامل متقابل هر فرد با دیگری و با کل بشریت، فهمیده و درک خواهد شد (همان، ۸-۹).

هم‌زمان، دولت باواریا نیز پروژه‌ای را آغاز کرد که تحت هدایت فریدریش فیلیپ امانوئل نیتهمر^{۴۰} (۱۷۶۶-۱۸۴۸) به‌منظور تألیف یک «کتاب ملی» به‌عنوان مبنای آموزش عمومی توسعه یافت. نیتهمر، که یک الهی‌دان و فیلسوف دینی بود و از سال ۱۸۰۶ مدیریت مدارس عالی فرانکونیا را بر عهده داشت و بعدها به کمیسر مرکزی

آموزش در باواریا تبدیل شد، از چهره‌هایی همچون یوهان ولفگانگ فون گوته دعوت کرد تا در این پروژه مشارکت کنند. او گزارشی تفصیلی همراه با پیش‌نویس طرحی برای این پروژه ارائه داد. هدف نیتهمر این بود که مشخص کند «بیلدونگ» دقیقاً به چه معناست، چراکه معیار اساسی آن، ترویج هویت ملی بود. پروژه‌ی کتاب ملی نیتهمر در صدد بود تا چالش رایج آن دوران را که آموزش را صرفاً انباشت دانش می‌دانست، رد کند.

با این حال، نه دولت-مدرسه‌ی فیخته و نه کتاب مدنظر نیتهمر هرگز محقق نشدند. هرچند گروه «شاگردان بزرگسال» به مؤسسه‌ی پستالوزی اعزام شدند و پس از بازگشت، مطابق برنامه در مدیریت آموزش یا در برگزاری سمینارهای تربیت معلم مشارکت داشتند، اما طرح اولیه‌ی بازسازی نظام مدارس ابتدایی بر اساس روش پستالوزی هرگز به اجرا درنیامد. یکی از دلایل این امر، حرکت‌های ارتجاعی پس از سال ۱۸۱۹ در پروس بود. با صدور مصوبات کارلسباد (۱۸۱۹)، دولت‌های محافظه‌کار این اختیار را یافتند تا هرگونه جنبش لیبرال علیه خود را سرکوب کنند، که این امر منجر به برکناری اساتید لیبرال دانشگاه‌ها، تشدید سانسور مطبوعات، و ممنوعیت انجمن‌های ملی‌گرایانه شد (ویلیامسون، ۲۰۰۰: ۸۹۱). حیات عمومی به درون کشیده شد و به‌طور گسترده‌ای سیاست‌زدایی شد؛ بسیاری از روشنفکران برجسته در پرستش هنر، علم یا تاریخ پناه جستند. آن دسته از شهروندانی که نه تمایلی به فعالیت‌های مخفی داشتند و نه می‌خواستند به اعتراضات صرفاً نظری بسنده کنند، عمدتاً به زندگی خصوصی روی آوردند یا مهاجرت کردند، به‌ویژه در آستانه‌ی انقلاب‌های ۱۸۴۸ به سوئیس یا ایالات متحده، همان‌گونه که کارل فولن (۱۷۹۶-۱۸۴۰) و گوستاو کورنر (۱۸۰۹-۱۸۹۶) چنین کردند.

در نهایت، فیخته، نیتهمر، و پستالوزی هیچ‌یک نتوانستند تأثیر چشمگیری بر سازمان‌دهی عملی مدارس بگذارند، سرنوشتی که بسیاری دیگر از اصلاح‌گران بلندپرواز آموزش در تاریخ با آن مواجه شده‌اند. با این حال، در سطح گفتگومانی، مفاهیمی که آنان مطرح کردند، همچنان بر مباحث نظری و سیاسی، و نه فقط علوم تربیتی، تأثیرگذار

است. سیاست‌زدایی از حیات عمومی در آلمان و گرایش فزاینده‌ی افراد به زندگی خصوصی، تأثیر شگرفی بر شکل‌گیری مفهوم «بیلدونگ» گذاشت. در نگاه نخست، این امر ممکن است متناقض به نظر برسد. از یک سو، مفهوم بیلدونگ برای شکل‌دهی به دولت-ملت و تربیت شهروند به کار گرفته شد، و از سوی دیگر، به ایجاد دنیایی درونی انجامید که بسیاری در آن از عرصه‌ی سیاسی فاصله گرفتند.^{۴۱} یکی از توضیحات احتمالی این تناقض ظاهری را می‌توان در برداشت از ملت به‌عنوان مفهومی غیرسیاسی جستجو کرد، چنان‌که در اثر اولیه‌ی توماس مان، تأملاتی از یک مرد غیرسیاسی،^{۴۲} ۱۹۱۸ نیز دیده می‌شود. مان در این اثر، موضع مثبت خود نسبت به جنگ جهانی اول را توجیه می‌کند، از استثناگرایی آلمانی دفاع می‌نماید و برداشت خود از «آلمانی بودن» را ارائه می‌دهد، که دست‌کم از دیدگاه مان با اصول دموکراتیک فرانسه، انگلستان، یا ایالات متحده ناسازگار بود (Tröhler 2011c, 8-167).

افزون بر نقشی که این مفهوم در تمایز ویژگی‌های ملی دارد، «بیلدونگ» به شکل‌گیری آگاهی طبقاتی جدیدی نیز کمک کرد، یعنی تمایز طبقه‌ی بورژوا از اشراف. در حالی که در جهان فرانسوی و انگلیسی‌زبان، واژه‌ی «تمدن» (civilization) و مفاهیم مکمل آن، مانند «جامعه‌ی مدنی» (société civile) تمامی ابعاد زندگی از جمله فناوری، سیاست، تجارت، هنر و علوم را در بر می‌گیرد، «بیلدونگ» همواره (و همچنان) به‌عنوان امری درونی و بنیادین درک شده و در تقابل با جامعه، که بر سودمندی، تجارت و اقتصاد استوار است، قرار گرفته است.

پی‌نوشت‌های مترجم

^۱ این متن ترجمه‌ای است از:

Horlacher, R. (2016). *Bildung as a national construct*. In *The educated subject and the German concept of Bildung* (pp. 45–57). Routledge.

از آن‌جا که متن حاضر ترجمه‌ی فصلی مستقل از کتاب مذکور است لذا چند جمله‌ای که اشاره به ارتباط بحث با دیگر فصول کتاب دارد در ترجمه‌ی فارسی حذف شده است. (م.)

² Rebekka Horlacher

^۲ بیلدونگ (Bildung) یک واژه‌ی آلمانی است که معنایی عمیق و چندلایه دارد و به سختی می‌توان آن را با یک واژه در فارسی ترجمه کرد. در ساده‌ترین شکل، بیلدونگ به معنای آموزش، پرورش و شکل‌گیری شخصیت است. اما این فراتر از یادگیری مهارت‌ها یا دانش صرف است و بیشتر به فرایند رشد فردی، فرهنگی و خودآگاهی اشاره دارد. در سنت آلمانی، بیلدونگ نه تنها به رشد فردی بلکه به آگاهی تاریخی، فرهنگی و اجتماعی نیز اشاره دارد. برای مطالعه‌ی تفصیلی و ریشه‌شناسی این مفهوم مراجعه کنید به مقاله‌ای از محمدمهدی اردبیلی در آدرس زیر: https://mph.ui.ac.ir/article_25172.html (مترجم)

⁴ *nation de la civilization*

⁵ *remembrance*

⁶ *Salonnière*

⁷ *Anne Louise Germaine de Staël*

⁸ *De l'Allemagne*

⁹ *Jacques Necker*

¹⁰ *Suzanne Curchod*

¹¹ *Erik Magnus Staël von Holstein*

¹² *Charles Maurice de Talleyrand-Périgord*

¹³ *Henri-Benjamin Constant de Rebecque*

¹⁴ *educationalization*

^{۱۵} جنبش‌های پیتیستی (Pietist movements) به جنبش‌های مذهبی در مسیحیت، به‌ویژه در پروتستان‌تیسیم، گفته می‌شود که بر تجربه شخصی ایمان، پرهیزکاری، اخلاق‌گرایی، و زندگی معنوی عمیق تأکید دارند. این جنبش‌ها در واکنش به تشریفات رسمی و خشک کلیساها شکل گرفتند و بیشتر در قرن‌های ۱۷ و ۱۸ در آلمان و اسکاندیناوی گسترش یافتند (مترجم).

¹⁶ *The Republic*

¹⁷ *De l'esprit des loix (1748)*

¹⁸ *Charles Louis de Secondat, Baron de Montesquieu*

¹⁹ *Benedict Anderson*

²⁰ *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*

²¹ *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*

^{۲۲} سوینگلیسم (Zwinglianism) یکی از شاخه‌های اصلاحات پروتستانی در قرن شانزدهم بود که توسط اولریش سوینگلی (Ulrich Zwingli) یک کشیش اصلاح‌طلب سوئیسی، بنیان‌گذاری شد. این جنبش در کنار لوترانیسم (مارتین لوتر) و کالوینیسم (ژان کالون) یکی از جریان‌های مهم اصلاحات دینی در اروپا بود (مترجم).

^{۲۲} **انجمن هلوتیک (Helvetic Society)** یک انجمن روشنفکری در سوئیس قرن هجدهم بود که در سال ۱۷۶۱ تأسیس شد. این جامعه متشکل از متفکران، سیاستمداران و اصلاح‌طلبانی بود که به دنبال ترویج اصلاحات اجتماعی، آموزشی و سیاسی بر اساس اصول روشنگری بودند (مترجم).

²⁴ *Patriotische Träume eines Eydgnossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgnossenschaft wieder zu verjüngerer*

²⁵ Franz Urs Balthasar

²⁶ *Edikt den erleichterten Besitz und den freien Gebrauch des Grundeigentums so wie die persönlichen Verhältnisse der Landbewohner betreffen, 9 October 1807*

²⁷ Martin Opitz

²⁸ Christian Thomasius

²⁹ Gottfried Wilhelm Leibniz

³⁰ Johann Gottfried Herder

³¹ *Fragmente über die neuere deutsche Literatur*

³² *Idee zum ersten patriotischen Institut für den Allgemeingeist Deutschlands*

³³ *Reden an die deutsche Nation*

³⁴ Johann Heinrich Pestalozzi

³⁵ mutual instruction

³⁶ Andrew Bell

³⁷ Joseph Lancaster

³⁸ Leopold von Schrötter

³⁹ Johann Wilhelm Süvern

⁴⁰ Friedrich Philipp Immanuel Niethammer

^{۴۱} در اینجا، «غیرسیاسی» به معنای جدایی از سیاست دموکراتیک غربی و تأکید بر هویت ملی و فرهنگی به‌عنوان چیزی مستقل از سیاست روزمره است. این دیدگاه ملت را نه به‌عنوان یک نهاد سیاسی بلکه به‌عنوان یک پدیده فرهنگی و سوپژکتیو می‌بیند که ریشه در *Bildung* (فرهنگ و آموزش) دارد. این دیدگاه از منظر فلاسفه سیاسی و اجتماعی متعددی (همچون آرنت، اشمیت، اندرسون، هابسبام و غیره) به دلایل متفاوت و متعددی مورد نقد قرار گرفته است و جملگی تقریباً بر این باورند که ملت را نه به‌عنوان یک پدیده‌ی صرفاً فرهنگی، بلکه همچنین باید به‌عنوان یک مفهوم سیاسی-اجتماعی درک کرد که همواره تحت تأثیر قدرت، منافع و تضادهای اجتماعی قرار دارد. (مترجم).

⁴² *Betrachtungen eines Unpolitischen*

یادداشت‌ها:

۱. این تصویر از فرانسه به‌عنوان نمونه‌ی خودخوانده‌ی یک ملت متمدن در طول قرن نوزدهم بیش‌ازپیش برجسته شد. نمایندگان‌های جهانی، به‌عنوان بستری که در آن هویت ملی به‌طور عمومی و رقابتی به

نمایش گذاشته می‌شد، در این فرایند هم در فرانسه و هم در سایر نقاط جهان نقشی مهم ایفا کردند (Schubert 2004, 226)

۲. جنبش اصلاحات پروس برای مدتی طولانی از سوی تاریخ‌نگاران (آلمانی) به‌عنوان دوره‌ای قهرمانانه تلقی می‌شد. این دوره، زمان بیداری بزرگ پس از شکست ناپلئون و آغاز پروژه‌ی ملت‌سازی پروس-آلمانی بود. وزرای مسئول این اصلاحات—کارل فون اشتاین زوم آلتشتاین (۱۷۷۰-۱۸۴۰)، هاینریش تئودور فون شون (۱۷۷۳-۱۸۵۶)، و ویلهلم فون هومبولت (۱۷۶۷-۱۸۳۵)، در کنار دیگران در این سنت تاریخ‌نگاری به‌عنوان قهرمانان بزرگ احیای پروس و بازگرداندن آن به جایگاه برترش در اروپا معرفی می‌شدند.

۳. با این‌که تالیران-پریگور از نوامبر ۱۷۹۹ وزیر خارجه ناپلئون بود و همچنین از حامیان اصلی ایجاد امپراتوری ناپلئونی به شمار می‌رفت، اما با برنامه‌های ناپلئون برای جنگ با پروس و اتریش مخالف بود و پس از صلح تیلسیت در ۱۸۰۷ از سمت خود کناره‌گیری کرد.

۴. کنستان دو ربک، کنشگر سیاسی و نویسنده، در سال ۱۷۹۹ به عضویت تریبونا، یکی از دو مجلس قانون‌گذاری کنسولگری فرانسه، منصوب شد، اما در سال ۱۸۰۲ به دلیل سخنرانی‌های سیاسی خود که عمدتاً به رابطه‌ی قدرت دولتی و فرد اختصاص داشت مجبور به کناره‌گیری شد.

۵. این کتاب تا سال ۱۸۱۰ منتشر شده بود، اما بلافاصله تحت سانسور مقامات فرانسوی قرار گرفت، چراکه در آن زمان نیروهای فرانسوی برلین را اشغال کرده بودند.

۶. در نتیجه‌ی بین‌المللی شدن گفتمان علمی و افزایش تأثیر علوم سیاسی بر آموزش سیاسی، این تمایز سخت‌گیرانه میان انسان و شهروند در فضای آلمانی‌زبان به تدریج در حال محو شدن است. با این حال، این تمایز اغلب به‌عنوان یک الگوی بنیادی باقی می‌ماند، به‌ویژه در مباحث مربوط به مفاهیم آموزشی، و در نتیجه، نقش آموزش مدنی را در پرداختن به مسائل تربیتی کاهش داده و یادگیری سیاسی را تحت یادگیری اجتماعی قرار می‌دهد و به این ترتیب، بُعد سیاسی را تضعیف می‌کند. (Henkenborg 2005, 53) تحت این شرایط، اهمیت دموکراسی معمولاً نه‌تنها از منظر فرد و نقش او به‌عنوان یک شهروند، بلکه از منظر نهاده‌سازی سازمان‌ها نیز مورد توجه قرار می‌گیرد (De Vincenti and Horlacher 2011)

۷. پلانتا فعالیت خود را به‌عنوان کشیشی در چندین کلیسا در سراسر سوئیس آغاز کرد؛ سپس، به آلمان سفر کرد و به‌عنوان معلم و مربی مشغول به کار شد؛ از آنجا به لندن رفت و در صدد تأسیس مدرسه‌ای برآمد، اما سرانجام به دلیل بیماری مجبور شد به سوئیس بازگردد. او در زیرز، واقع در منطقه‌ی گریسون، ساکن شد و به همراه یوهان پتر نسمن (۱۷۲۴-۱۸۰۲) مؤسسه‌ای موسوم به «فیلانتروپین» را در هالدنشتاین همجوار تأسیس کرد.

۸. همان‌گونه که در مورد وورتمبرگ مشهود است، روش پستالوزی در سراسر آلمان به‌طور یکسان و یکپارچه به‌کار گرفته نشد. فیدریش اول، پادشاه وورتمبرگ (۱۷۵۴-۱۸۱۶)، این روش را در سراسر

قلمرو خود به‌طور کامل ممنوع کرد، حتی پس از چندین تلاش اولیه، که با وجود نویدبخش بودن، برای اجرای آن در سمینارهای آموزش معلمان در وورتمبرگ صورت گرفته بود (Horlacher 2011, 194)

منابع

Dwyer, Philip G. 2000. "The Rise of Prussia." In *The Rise of Prussia, 1700–1830* ,

Staël, Anne-Louise-Germaine de. 1861. *Germany (1813)* . New York: H. W. Derby.

Tröhler, Daniel, Thomas S. Popkewitz, and David F. Labaree, eds. 2011. *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century* . New York: Routledge.

Clark, Christopher. 2000. "Piety, Politics and Society: Pietism in Eighteenth-Century Prussia." In *The Rise of Prussia, 1700–1830* , edited by Philipp G. Dwyer, 68–88. Harlow, UK: Longman

Horlacher, Rebekka. 2012. "Schule als Ort politischer Bildung." In *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik* , edited by Carla Aubry, Michael Geiss, Veronika Magyar-Haas, and Damian Miller, 253–67. Weinheim, Germany: BeltzJuventa.

Madison, James. 2014. "No. 47: The Particular Structure of the New Government and the Distribution of Power Among its Different Parts." In *The Federalist Papers. Alexander Hamilton, James Madison, John Jay* , edited by Jim Miller, 235–41. Mineola, NY: Dover Publications.

Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism (1983)*. London, UK: Verso.

Plato. 2000. *The Republic* , edited by Giovanni R. F. Ferrari, translated by Tom Griffithy, Cambridge, UK: Cambridge

University Press. edited by Philip G. Dwyer, 1–26. Edinburgh, UK: Pearson Education Limited.

Henkenborg, Peter. 2005. “Empirische Forschung zur politischen Bildung—Methoden und Ergebnisse (1997).” In *Handbuch politische Bildung*, edited by Wolfgang Sander, 48–61. Schwalbach/Ts., Germany: Wochenschau.

De Vincenti, Andrea, and Rebekka Horlacher. 2011. “Einleitung to the Themenschwerpunkt Politische Bildung.” *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 3:393–402.

Caruso, Marcelo, and Eugenia Roldán Vera. 2005. “Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century.” *Paedagogica Historica* 41:645–54.

Dejung, Emanuel. 1944. *Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer*. Zurich, Switzerland: Rascher.

Schrötter, Friedrich Leopold von. 2010. “Letter to Pestalozzi, 11. September 1808.” In *Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi. Volume 2 (1805–1809)*, edited by Rebekka Horlacher and Daniel Tröhler, 540–3. Zurich, Switzerland: NZZ.

Moore, Gregory. 2008. *Introduction to Fichte’s Addresses to the German Nation*, edited by Gregory Moore, xi–xxxvi. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Herder, Johann Gottfried. 1887. “Idee zum ersten patriotischen Institut für den Allgemeingeist Deutschlands (1787).” In *Herders sämtliche Werke, Volume XVI*, edited by Bernhard Suphan, 600–16. Berlin, Germany: Weidmannsche Buchhandlung.

Herder, Johann Gottfried. 1969. “Journal of my Voyage in the Year 1769.” In *J. G. Herder on Social and Political Culture*, edited by Frederick M. Barnard, 63–113. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

