

شناخت، رفتار، یادگیری

تعلیم و تربیت به مثابه گفت‌وگو: بازخوانی اندیشه‌های باختین در آموزش

بیژن بابائی^۱، توکل دادرس^۲*

۱. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، ایران، تهران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

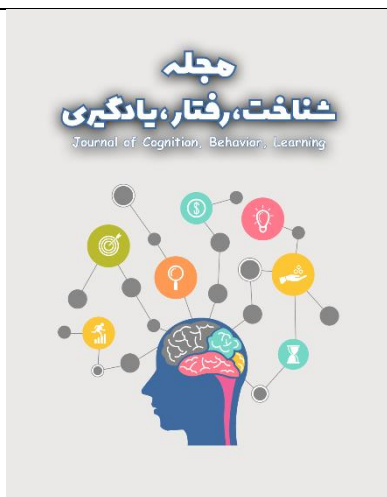
* ایمیل نویسنده مسئول: Tavakoldadras@gmail.com

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۱۲/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳



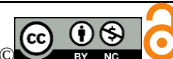
شیوه استناددهی: بابائی، بیژن، دادرس، توکل. (۱۴۰۴). تعلیم و تربیت به مثابه گفت‌وگو: بازخوانی اندیشه‌های باختین در آموزش. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۲(۱)، ۱-۱۴.

چکیده

هدف این مقاله، بازخوانی مفاهیم بنیادین اندیشه‌های میخائیل باختین در زمینه زبان، گفت‌وگو، و چندآوایی و تبیین ظرفیت‌های آن برای بازتعریف تعلیم و تربیت در جهان معاصر است. این پژوهش از نوع مروری-مفهومی با رویکرد تحلیل توصیفی و روایت‌محور است. منابع مورد استفاده شامل آثار اصلی باختین، تحلیل‌های انتقادی پیرامون نظریه‌های او و مطالعات کاربردی در زمینه آموزش در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ بوده‌اند. فرایند تحلیل به صورت نظام‌مند و مبتنی بر تفسیر مفاهیم کلیدی در بستر تربیتی انجام شده است. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که مفاهیمی مانند گفت‌وگومندی، چندآوایی، پاسخ‌مندی و کارناوال‌گرایی می‌توانند بنیاد نظری و عملی مناسبی برای تحول در نظام‌های آموزشی فراهم سازند. این مفاهیم، ساختار قدرت در کلاس درس را بازتعریف کرده، نقش معلم و دانش‌آموز را از مواضع اقتدار و انفعال به روابط مشارکتی، خلاقانه و اخلاقی سوق می‌دهند. همچنین نشان داده شد که گفت‌وگو می‌تواند هم به عنوان روش تدریس و هم ارزشیابی به کار رود و در آموزش زبان و علوم انسانی کاربرد عملی و مؤثر داشته باشد. مقاله حاضر استدلال می‌کند که اندیشه‌های باختین، ظرفیت نظری و کاربردی فراوانی برای نوسازی تعلیم و تربیت معاصر دارند. این رویکرد با عبور از الگوهای سنتی و سلسله‌مراتبی، زمینه تربیتی تازه‌ای مبتنی بر تعامل، تنوع، و خلق مشترک معنا فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌گان: گفت‌وگومندی، چندآوایی، پاسخ‌مندی، تعلیم و تربیت دیالوژیک، نظریه باختین

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



Cognition, Behavior, Learning

Education as Dialogue: Reinterpreting Bakhtin's Thought in Pedagogy

Bizhan Babaei¹, Tavakol Dadras^{2*}

1. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran

*Corresponding Author's Email: Tavakoldadras@gmail.com

Submit Date: 2025-02-26

Revise Date: 2025-05-12

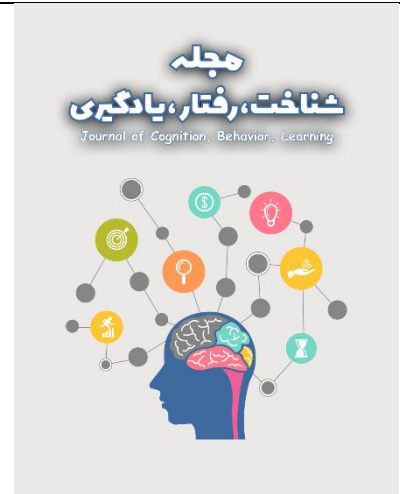
Accept Date: 2025-05-25

Publish Date: 2025-06-03

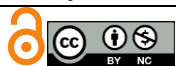
Abstract

This article aims to reinterpret Mikhail Bakhtin's core ideas on language, dialogue, and polyphony to explore their capacity to redefine education in the contemporary world. The study is a narrative-conceptual review conducted through descriptive analytical methodology. The sources include Bakhtin's original works, critical interpretations of his theories, and applied studies in the field of education published between 2000 and 2025. The analysis was structured around interpreting key concepts within educational contexts. The findings reveal that concepts such as dialogism, polyphony, answerability, and carnivalization provide a robust theoretical and practical foundation for transforming educational systems. These notions reconceptualize classroom power structures and shift the roles of teachers and students from authority and passivity toward participatory, creative, and ethical relationships. The study also demonstrates the applicability of dialogic approaches to both teaching and assessment, particularly in language and humanities education. The article concludes that Bakhtin's theoretical framework holds significant potential for renewing contemporary education. By moving beyond traditional and hierarchical models, it offers a pedagogical paradigm rooted in interaction, diversity, and the co-construction of meaning.

Keywords: *Dialogism, Polyphony, Answerability, Dialogic Education, Bakhtinian Theory.*



How to cite: Babaei, B., & Dadras, T. (2025). Education as Dialogue: Reinterpreting Bakhtin's Thought in Pedagogy. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(1), 1-14.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در بسیاری از نقاط جهان با چالش‌هایی عمیق و پیچیده مواجه شده‌اند؛ چالش‌هایی که نه فقط به جنبه‌های کارکردی نظیر کیفیت آموزش، افت تحصیلی یا ناکارآمدی منابع مربوط می‌شود، بلکه ریشه در نوع نگاه به «تعلیم و تربیت» دارد. در این میان، یکی از نیازهای اساسی آموزش معاصر، بازاندیشی در چیستی تربیت، مناسبات معلم و دانش‌آموز، و شیوه‌های معنا بخشیدن به یادگیری است. اگر آموزش به‌عنوان فرآیندی صرفاً انتقالی و خطی تعریف شود، در بهترین حالت به فرآیند انتقال داده‌ها تنزل می‌یابد و جای اندیشه‌ورزی، خلاقیت، و گفت‌وگوی واقعی در آن تهی خواهد ماند. یکی از رویکردهای مهمی که می‌تواند افقی نو برای بازتعریف آموزش بگشاید، مفهوم «تعلیم و تربیت به‌مثابه گفت‌وگو» است؛ دیدگاهی که در بطن خود، تربیت را به مثابه فرآیندی مشارکتی، زنده و چندآوا می‌بیند. در این دیدگاه، گفتمان و تعامل میان سوژه‌ها نه فقط ابزار آموزش، بلکه جوهره آن تلقی می‌شود. نظریه‌های معاصر تربیتی در واکنش به الگوهای سنتی مبتنی بر سلطه، تمرکز فزاینده‌ای بر مؤلفه‌های دیالوگی، برابری قدرت گفتمانی، و چندصدایی داشته‌اند. به‌عنوان نمونه، در حوزه تعلیم و تربیت انتقادی، توجه به گفتمان به‌مثابه ابزاری برای مقاومت، رهایی‌بخشی و مشارکت اجتماعی مطرح شده است (Domalewska, 2024). گفتمان در چنین منظری صرفاً ابزار انتقال دانش نیست، بلکه بستری برای ساخت مشترک معنا و هویت فردی و جمعی به شمار می‌آید.

در بسیاری از مطالعات حوزه زبان و آموزش، گفتمان به‌مثابه عنصری بنیادی در شکل‌گیری تفکر و یادگیری مطرح شده است. رویکردهای دیالوژیکی نشان داده‌اند که تعاملات بین فردی در بستر آموزش، می‌تواند نقش اساسی در تقویت ظرفیت‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی فراگیران ایفا کند (Xu et al., 2022). همین امر سبب شده است که در نظریه‌های آموزشی نوین، جایگاه گفت‌وگو از سطحی ابزاری به سطحی هستی‌شناختی و معنابخش ارتقا یابد. در این میان، مفاهیم کلیدی مانند «چندآوایی»، «دیگری»، «پاسخ‌مندی»، و «معنابخشی اشتراکی» بیش‌ازپیش وارد ادبیات تربیتی شده‌اند، که بسیاری از آن‌ها وام‌دار اندیشه‌های میخائیل باختین هستند.

میخائیل باختین، متفکر روس قرن بیستم، با ارائه مفاهیم بنیادینی چون گفت‌وگومندی (dialogism)، چندآوایی (polyphony)، و پاسخ‌مندی (responsibility)، تأثیر ژرفی بر مطالعات زبان، ادبیات، فلسفه، و به‌ویژه تعلیم و تربیت نهاده است. باختین در برابر نگرش‌های تقلیل‌گرایانه به زبان، بر آن بود که زبان نه ابزاری برای بازنمایی واقعیت، بلکه کنشی اجتماعی، پویا و پاسخ‌محور است (Cooren & Sandler, 2014). در نگاه باختین، هر بیان زبانی حامل صدایی است که در نسبت با صداهای دیگر معنا می‌یابد، و هر گفت‌وگو عرصه‌ای برای برخورد، تنش، هم‌زیستی و امکان‌سازی معنا است (Stone, 2008). این نگاه، آموزش را نیز به‌عنوان بستری برای کنش‌های گفتمانی چندآوا می‌نگرد که در آن، نه تنها معلم و دانش‌آموز، بلکه تمامی صداهای فرهنگی، اجتماعی و تاریخی حاضر در کلاس مشارکت دارند.

در مطالعات معاصر، از باختین به‌عنوان یکی از مؤثرترین متفکران در شکل‌گیری رویکردهای دیالوژیکی در آموزش یاد شده است. به‌ویژه مفهوم «پاسخ‌مندی» در اندیشه وی، زمینه‌ساز فهمی نو از مسئولیت تربیتی و اخلاق آموزشی شده است؛ یعنی در برابر دیگری، ما نه فقط مسئول شناختی، بلکه پاسخ‌گو به حضور و معنای او هستیم (Axt & Axt, 2019). در چنین دیدگاهی، تعلیم و تربیت نه تنها انتقال مفاهیم علمی، بلکه مواجهه‌ای اخلاقی با انسان دیگر است؛ مواجهه‌ای که در بستر زبان و گفت‌وگو روی می‌دهد. باختین در این‌جا از «گشودگی وجودی» سخن می‌گوید، بدین معنا که سوژه انسانی تنها در گفت‌وگو با دیگری شکل می‌گیرد و تکمیل می‌شود (Rodin, 2021).

از دیگر مفاهیم بنیادین در اندیشه باختین، «چندآوایی» است؛ مفهومی که ابتدا در تحلیل رمان‌های داستایوفسکی مطرح شد و سپس گسترش یافت تا در فلسفه زبان و آموزش نیز وارد شود. چندآوایی به معنای هم‌زمانی و هم‌حضور صداهای متکثر و مستقل در یک متن یا موقعیت گفتمانی است (Emerson, 2019). در آموزش نیز، این مفهوم بر نفی تک‌صدایی و اقتدارگرایی تأکید دارد و به‌جای آن، تنوع دیدگاه‌ها، تجارب و صداهای فردی را ارج می‌نهد. به‌همین دلیل، کاربرد باختین در آموزش، نوعی مقاومت در برابر آموزش بانکی و یک‌طرفه محسوب می‌شود؛ آموزشی که در آن، معلم تنها گوینده و دانش‌آموز صرفاً شنونده‌ای منفعل است.

هدف این مقاله آن است که با بازخوانی اندیشه‌های میخائیل باختین، به ظرفیت‌های مفهومی و عملی این دیدگاه در بازتعریف تعلیم و تربیت بپردازد.

روش‌شناسی

این پژوهش یک مطالعه مروری روایت‌محور با استفاده از روش تحلیل توصیفی است که با هدف بازخوانی و تبیین ظرفیت‌های اندیشه‌های میخائیل باختین در حوزه تعلیم و تربیت انجام گرفته است. با توجه به ماهیت فلسفی-نظری موضوع، چارچوب روش‌شناختی مقاله به‌گونه‌ای طراحی شده که به‌جای گردآوری داده‌های میدانی، به تحلیل مفهومی، تفسیر انتقادی متون، و واکاوی ساختارهای معنایی متون نظری در قلمرو علوم انسانی و تربیتی بپردازد.

در این راستا، فرایند گردآوری منابع بر مبنای جست‌وجوی هدفمند در پایگاه‌های علمی فارسی و انگلیسی از جمله SID، نورمگز، Magiran، JSTOR، Springer، Google Scholar صورت گرفته است. معیار اصلی انتخاب منابع، ارتباط مستقیم آن‌ها با محورهای اندیشه باختین، به‌ویژه مفاهیم «گفت‌وگومندی»، «چندآوایی»، «دیگری»، «پاسخ‌مندی»، و همچنین کاربرد این مفاهیم در بافت‌های آموزشی و تربیتی بوده است. علاوه بر منابع اولیه، تفسیرها و نقدهای مهم نظریه‌پردازان معاصر درباره فلسفه باختین نیز در تحلیل مد نظر قرار گرفته‌اند. بازه زمانی منابع انتخابی از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ میلادی بوده است تا بتوان از تحولات نظری دو دهه اخیر بهره گرفت و نگاه میان‌رشته‌ای و به‌روز به بحث داشت.

در تحلیل داده‌های نظری، روش تحلیل توصیفی به‌کار گرفته شده است. در این روش، به‌جای کدگذاری کمی یا آماری، از خوانش انتقادی، تحلیل درون‌متنی، و تفسیر بینامتنی بهره گرفته شده است. این نوع تحلیل به پژوهشگر امکان می‌دهد تا مفاهیم و گزاره‌های کلیدی را در قالب «روایت علمی» سازمان‌دهی کرده و روابط میان‌مفهومی را بازنمایی کند. بدین ترتیب، مفاهیم کلیدی باختین در بافت تعلیم و تربیت نه تنها تعریف مفهومی یافته‌اند، بلکه به‌صورت تحلیلی در بافت‌های معاصر آموزشی تفسیر شده‌اند.

در فرایند تحلیل، ابتدا منابع در سه دسته اصلی طبقه‌بندی شده‌اند: آثار مستقیم باختین، تفسیرهای نظری در حوزه فلسفه زبان و علوم انسانی، و پژوهش‌های کاربردی در حوزه آموزش که به‌نحوی با رویکرد گفت‌وگومحور هم‌راستا بوده‌اند. پس از مطالعه مکرر منابع و استخراج مضامین مفهومی، تحلیل به‌صورت مقایسه‌ای و تفسیر انتقادی ادامه یافته است. این رویکرد اجازه داده تا میان اندیشه‌های باختین و نظریه‌های انتقادی تربیت مانند دیدگاه‌های پائولو فرایره، دیویی، هابرماس و دیگر متفکران حوزه آموزش، ارتباط‌های معنادار برقرار گردد.

یافته‌ها

مبانی نظری

اندیشه‌های میخائیل باختین، متفکر روس سده بیستم، سهمی بنیادین در تحولات مفهومی حوزه زبان، فلسفه، ادبیات و تربیت داشته‌اند. او با تأکید بر «دیگری»، «گفت‌وگو»، «چندآوایی» و «پاسخ‌مندی»، افقی نو در فهم مناسبات انسانی و اجتماعی گشود که آثار آن به‌ویژه در رویکردهای تربیتی معاصر به‌وضوح قابل مشاهده است. باختین در واکنش به نگاه‌های تک‌ساحتی، اقتدارمحور و مکانیکی به زبان و سوژه انسانی، بر پیچیدگی، پویایی و چندصدایی بودن هر کنش زبانی و ارتباطی تأکید می‌کند. او در دل سنت‌های ساختارگرایی و فرمالیسم روسی، گفتمانی بدیل شکل می‌دهد که محور آن را «گفت‌وگومندی» و نسبت وجودی انسان با دیگری تشکیل می‌دهد (Rabatel, 2006).

مفهوم «گفت‌وگومندی» در اندیشه باختین نه تنها به معنای گفت‌وگوی صرف زبانی میان دو فرد، بلکه به‌منزله بنیان هستی‌شناختی سوژه انسانی است. از نظر باختین، هیچ سوژه‌ای در خلأ یا درون خود کامل نمی‌شود، بلکه هر هویت انسانی در نسبت و مواجهه با دیگری شکل می‌گیرد و معنا می‌یابد (Trokhymchuk, 2018). به بیان دیگر، خود انسان از خلال گفت‌وگو با جهان، دیگران و صداها متفاوت درون و بیرون خود ساخته می‌شود. گفت‌وگومندی در این معنا، یک وضعیت دائمی، درهم‌تنیده و سیال از تعامل صداها، دیدگاه‌ها و مواضع متکثر است که هیچ‌گاه به انسجام نهایی یا سلطه کامل نمی‌انجامد. Cooren و Sandler نیز در پژوهش خود این نگاه را برجسته کرده‌اند و گفت‌وگومندی

را به عنوان الگوی زیستی معناشناسی ارتباط انسانی معرفی می‌کنند که در آن، هویت و معنا حاصل کنش متقابل صدهای گوناگون است (Cooren & Sandler, 2014).

مفهوم «چندآوایی» نیز یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم نظری باختین است که ابتدا در تحلیل رمان‌های داستایوفسکی معرفی شد. باختین رمان داستایوفسکی را نه به عنوان متنی با صدای واحد، بلکه فضایی چندصدایی و ناهمگون تحلیل می‌کند که در آن شخصیت‌ها نه ابزار بیان دیدگاه نویسنده، بلکه سوژه‌هایی مستقل و صاحب‌صدا هستند (Emerson, 2019). چندآوایی، در واقع تجلی عینی گفت‌وگومندی است؛ آن‌جا که صدهای مختلف در یک فضای روایی یا اجتماعی هم‌زمان حضور دارند، در تقابل، در تعامل و بدون فرورفتن در صدای غالب. Zhang و Yu در مطالعه خود نشان می‌دهند که چندآوایی، امکان خلق معناهایی پیچیده و متکثر را فراهم می‌سازد و سوژه‌ها را از تبدیل شدن به اژه‌های خاموش در گفتمان رسمی باز می‌دارد (Zhang & Yu, 2020).

این رویکرد، در حوزه تعلیم و تربیت نیز تحولی اساسی ایجاد می‌کند. اگر آموزش را صرفاً یک فرآیند انتقال دانش در نظر بگیریم، سوژه‌های آموزشی بدل به دریافت‌کنندگان منفعل پیام‌های از پیش تعیین‌شده می‌شوند. در حالی که رویکرد چندآوا، بر حضور فعال، انتقادی و خلاقانه فراگیران در تولید معنا تأکید دارد. Thai نیز در بررسی ویژگی‌های دیالوژیک در ادبیات و آموزش ویتنامی تأکید می‌کند که منطق چندآوا به جای ساختار سلسله‌مراتبی، فضاهایی خلق می‌کند که در آن فراگیران قادر به بیان تجربه و صدهای شخصی خود هستند (Thai, 2020). در قلب نظریه باختین، مفهومی اخلاقی و هستی‌شناختی با عنوان «پاسخ‌مندی» نهفته است. او بر این باور است که سوژه انسانی همواره در برابر دیگری قرار دارد و مسئول پاسخ‌گویی به آن است. این پاسخ‌گویی نه تنها به معنای جواب دادن کلامی، بلکه نوعی تعهد وجودی به شنیدن، دیدن و درک دیگری است (Axt & Axt, 2019). این مفهوم، آموزش را از انتقال اطلاعات به تجربه‌ای اخلاقی و رابطه‌مند بدل می‌سازد. از منظر باختین، معلم و دانش‌آموز هر دو در یک رابطه پاسخ‌گو قرار دارند؛ رابطه‌ای که در آن هیچ‌کدام مطلق یا بی‌طرف نیستند، بلکه هر دو در کنش گفت‌وگویی شکل می‌گیرند و تغییر می‌یابند (Rodin, 2021).

در کنار این مفاهیم بنیادین، نگاه باختین به زبان به عنوان کنشی اجتماعی و درهم‌تنیده با قدرت نیز بسیار حائز اهمیت است. او با رد نگاه فرمالیستی و ابزاری به زبان، تأکید می‌کند که زبان همیشه حامل صدهایی متکثر، متناقض و تاریخی است. زبان در نگاه باختین نه صرفاً ابزار بیان، بلکه میدان تنش، مقاومت، و معناسازی است (Stone, 2008). از این منظر، زبان آموزشی نیز باید مورد بازبینی قرار گیرد. Tian و همکارانش در پژوهش خود، با الهام از باختین، زبان آموزشی را نه به عنوان ابزاری برای تسلط، بلکه به عنوان فضای امکان برای یادگیری مشارکتی، درک تفاوت‌ها و گفت‌وگوی فرهنگی معرفی می‌کنند (Tian et al., 2023).

در نظریه‌های کلاسیک تعلیم و تربیت، گفت‌وگو عمدتاً به عنوان روش یا ابزار آموزش مطرح بوده است؛ اما در دیدگاه‌های نوین، گفت‌وگو خود جوهره تربیت تلقی می‌شود. در نظریه آموزشی پائولو فرایره نیز، گفت‌وگو نه فقط ابزار، بلکه عرصه‌ای برای آگاهی‌یابی و رهایی‌بخشی اجتماعی است. فرایره بر این باور بود که تنها از طریق گفت‌وگوی آزاد، معنادار و افقی است که می‌توان آگاهی انتقادی ایجاد کرد و به مقاومت در برابر سلطه پرداخت. این دیدگاه با نگاه باختین درباره خلق معنا در مواجهه با دیگری هم‌راستاست (Osovsky et al., 2021). هابرماس نیز با ارائه نظریه کنش ارتباطی، از گفت‌وگو به عنوان بنیاد عقلانیت ارتباطی و مشروعیت اجتماعی دفاع کرده است؛ کنشی که بر پایه فهم متقابل، تفاهم و احترام متقابل میان سوژه‌ها استوار است (Cornish, 2022).

باختین اما فراتر از نگاه ابزارانگاره یا حتی انتقادی به گفت‌وگو می‌رود و آن را به مثابه وضعیت وجودی سوژه انسانی تعریف می‌کند. در نگاه او، انسان تنها از خلال گفت‌وگو با «دیگری» است که می‌تواند به خودآگاهی و رشد اخلاقی دست یابد. در همین زمینه، Osovsky در مقاله «تعلیم اجتماعی از منظر نظریه باختینی» تأکید می‌کند که آموزش دیالوژیک باختینی، برخلاف مدل‌های رفتارگرایانه یا شناخت‌محور، بر تنش خلاق، تضاد دیدگاه‌ها و حضور فعال ذهنی-اخلاقی دانش‌آموز تأکید دارد (Osovsky et al., 2021).

از سوی دیگر، باختین در نظریه خود، مفاهیمی همچون «کارناوال گرایی» را مطرح می‌کند که به ساختارشکنی نظم تثبیت‌شده، وارونه‌سازی مناسبات قدرت و خلق فضای مشارکتی از پایین اشاره دارد. این مفهوم نیز در تربیت می‌تواند الهام‌بخش روش‌هایی باشد که به جای کنترل، انضباط و اقتدار، به خودآیینی، خلاقیت و تجربه زیسته متعلمان بها می‌دهد (Liu, 2023). در چنین آموزشی، معلم دیگر نه تنها ناقل حقیقت، بلکه تسهیل‌گر گفت‌وگو، شنونده آگاه و مشارکت‌کننده در ساخت معناست.

در مجموع، نظریه‌های باختینی نه فقط امکان تحولی در زبان‌شناسی و نقد ادبی، بلکه ظرفیت عظیمی برای بازاندیشی در بنیان‌های تربیتی دارند. مفاهیم گفت‌وگومندی، چندآوایی، پاسخ‌مندی، کارناوال گرایی و زبان به‌مثابه کنش اجتماعی، بنیان‌هایی نظری و عملی برای آموزش مشارکتی، انسانی و اخلاقی فراهم می‌سازند. این دیدگاه‌ها می‌توانند در مقابل ساختارهای سلطه‌محور، آموزش ابزاری و تربیت تک‌صدایی، مدلی بدیل ارائه دهند؛ مدلی که در آن، هر سوژه انسانی توان شنیدن، سخن گفتن، و شرکت فعال در خلق معنای مشترک را داراست. این همان چیزی است که مقاله حاضر تلاش دارد در ادامه با تکیه بر آن، مسیرهای ممکن برای بازطراحی تربیت بر اساس اندیشه‌های باختین را تحلیل و تبیین نماید.

تعلیم و تربیت به مثابه گفت‌وگو: تحلیل مفهومی

با تأمل در اندیشه‌های میخائیل باختین، می‌توان تعلیم و تربیت را نه صرفاً به عنوان انتقال مفاهیم، بلکه به مثابه گفت‌وگویی مستمر و بیناذهنی درک کرد؛ گفت‌وگویی که در آن صداهای مختلف، تجارب متکثر، و چشم‌اندازهای متضاد مجال بروز می‌یابند و در تعامل با یکدیگر به تولید معنا دست می‌زنند. تحلیل گفت‌وگومندی در تعاملات یادگیری، مستلزم عبور از چارچوب‌های سنتی و ساختارمند آموزش است که در آن معلم در جایگاه گوینده مطلق و دانش‌آموز در مقام شنونده‌ای منفعل قرار دارد. در منطق باختینی، این رابطه دگرگون می‌شود؛ همه کنشگران آموزشی در بطن گفت‌وگویی باز، پویا و نامتقارن جای می‌گیرند که در آن صداها یکدیگر را مشروط، تعدیل و تکمیل می‌کنند (Rabatel, 2006).

در محیط‌های یادگیری دیالوژیک، یادگیری نه محصول انباشت اطلاعات، بلکه نتیجه مواجهه با صداها و تجارب دیگران است. این مواجهه موجب می‌شود فرد از مرزهای دانشی، فرهنگی و شخصی خود فراتر رود. پژوهش Rodin در مقایسه اندیشه‌های باختین و ژرار بر تأثیر مواجهه با دیگری بر دگرگونی شخصیت تأکید دارد و نشان می‌دهد که در فضاهای چندآوایی، سوژه همواره در حال بازتعریف و بازسازی خود است (Rodin, 2021). در کلاس درس نیز، وقتی دانش‌آموز صرفاً دریافت‌کننده نیست و صدای او شنیده و اعتبار می‌یابد، فرصت معناسازی و تجربه یادگیری واقعی فراهم می‌شود.

در چنین رویکردی، نقش معلم از یک «سخن‌گو» به «تسهیل‌گر گفت‌وگو» تغییر می‌یابد. معلم با تأکید بر گشودگی، به میانجی خلق فضای چندصدایی تبدیل می‌شود؛ فضایی که در آن همه دانش‌آموزان امکان مشارکت، مخالفت و اظهارنظر دارند. Axt و Axt در پژوهش خود نقش معلم را نه تنها به عنوان تسهیل‌گر دانش، بلکه به عنوان یک کنشگر اخلاقی توصیف می‌کنند که موظف به شنیدن و پاسخ‌گویی در برابر دانش‌آموزان است (Axt & Axt, 2019). این مسئولیت اخلاقی معلم، از فلسفه پاسخ‌مندی باختین ریشه می‌گیرد که همواره بر حضور دیگری و ضرورت پاسخ‌گویی به آن تأکید می‌کند.

با پذیرش چندآوایی به عنوان بنیان آموزش، نقش دانش‌آموز نیز دگرگون می‌شود. او دیگر موجودی خاموش و تابع نیست، بلکه صاحب صدا، تجربه و معناست. او با ورود به گفتمان آموزشی، به عاملی مؤثر در ساخت دانش جمعی بدل می‌شود. Yu و Zhang با تأکید بر سوژه‌بودگی فعال در فضای دیالوژیک، نشان می‌دهند که این رویکرد چگونه موجب تقویت خودآگاهی، استقلال فکری و تعامل اجتماعی در میان دانش‌آموزان می‌شود (Zhang & Yu, 2020). بر این اساس، یادگیری فرایندی تعاملی و معناسازانه تلقی می‌شود که در آن معلم و دانش‌آموز به صورت مشترک در تولید معنا مشارکت می‌کنند.

آموزش در منطق باختینی، نه کنشی فنی بلکه عملی اجتماعی و اخلاقی است. کنشی که در آن، نه تنها محتوا بلکه شیوه گفت‌وگو، ساختار قدرت، زبان استفاده شده و حتی سکوت‌ها معنا دارند. باختین بر آن است که هر کنش زبانی، یک کنش اجتماعی است؛ یعنی زبان صرفاً ابزار انتقال نیست، بلکه میدان تعامل اجتماعی و مبارزه نمادین است (Stone, 2008). بر اساس این دیدگاه، آموزش نیز باید به عنوان یک کنش اجتماعی بازشناسی شود؛ کنشی که در آن مشارکت، تفاوت، و تنش میان صداها نه مانع بلکه منبع یادگیری تلقی می‌شود.

اما این دیدگاه در تقابل با منطق نظام‌های آموزشی سنتی قرار می‌گیرد. نظام‌هایی که اغلب مبتنی بر سلسله‌مراتب قدرت، اقتدار معلم، وحدت‌گرایی محتوایی، و انفعال یادگیرنده‌اند. در چنین نظام‌هایی، دانش به صورت بسته‌های تثبیت شده و قطعی عرضه می‌شود، و فضا برای تعامل، نقد، یا بازنگری در معنا وجود ندارد. Liu در مطالعه‌ای بر اساس نظریه کارناوال‌گرایی باختین، نظام آموزشی اقتدارگرا را ساختاری پردکننده و خفه‌کننده توصیف می‌کند که امکان زایش و دگرگونی گفتمان را از میان می‌برد (Liu, 2023). در حالی که فضای آموزشی باختینی، بر وارونگی سلسله‌مراتب، گشودگی به صداها، و توان شنیدن متفاوت‌ها تأکید دارد.

نقد نظام سنتی در دیدگاه باختین تنها معطوف به روابط قدرت نیست، بلکه شامل زبان، ساختار ارزشیابی و حتی معماری برنامه درسی نیز می‌شود. باختین زبان را نه نظامی بی‌طرف بلکه حامل قدرت و ایدئولوژی می‌داند (Cooren & Sandler, 2014). بنابراین زبان آموزشی نیز باید مورد بازنگری قرار گیرد؛ زبانی که به جای خشک و رسمی بودن، به زبان زنده، چندآوا و زمینه‌مند نزدیک‌تر شود. Thai در پژوهش خود درباره ادبیات آموزشی در ویتنام، نشان می‌دهد که چگونه زبان چندصدایی در متن‌های درسی می‌تواند به دانش‌آموزان اجازه دهد تا خود را در روایت ببینند و تجربه زیسته‌شان را معتبر بدانند (Thai, 2020).

برنامه درسی نیز در این نگاه، باید از قالب‌های تثبیت شده و تک‌صدایی فاصله گیرد. به جای تمرکز بر محتوای از پیش تعیین شده، باید فضایی برای دیالوگ، پرسش، و تولید دانش فراهم آورد. Oliveira با استفاده از نظریه باختین در تحلیل آموزش متون شکسپیر، نشان می‌دهد که چگونه خوانش‌های چندگانه، گفتمان‌های تاریخی، و گفت‌وگوهای کلاسی می‌توانند برنامه درسی را از سطح آموزش رسمی به سطح تربیت فرهنگی-انتقادی ارتقا دهند (Oliveira, 2004).

ارزشیابی نیز یکی دیگر از عرصه‌هایی است که در پرتو باختین نیازمند بازنگری است. ارزشیابی در منطق سنتی اغلب ابزار سنجش دانایی از پیش تعریف شده است و کمتر به فرآیند یادگیری و گفت‌وگو میان معلم و دانش‌آموز توجه دارد. اما در منطق باختینی، ارزشیابی بخشی از گفت‌وگوی یادگیری است؛ فرآیندی که در آن معلم و دانش‌آموز هر دو به صورت مشترک به بازنگری و بازتعریف معنا می‌پردازند. Osovsky در مطالعه‌ای نشان می‌دهد که ارزشیابی دیالوژیک چگونه می‌تواند به تقویت خلاقیت، انگیزش درونی و مشارکت دانش‌آموزان منجر شود (Osovsky et al., 2021).

فرهنگ مدرسه نیز باید متحول شود. در مدارس باختینی، صداها، حاشیه‌ای شنیده می‌شوند، تنوع تجارب و هویت‌ها به رسمیت شناخته می‌شود، و فضا برای تعامل و بازاندیشی فراهم است. Mikes-Liu در تحلیل خود از باختین و آموزش خانواده‌محور، تأکید می‌کند که حتی ساختار غیررسمی تعاملات در مدرسه نیز می‌تواند با منطق چندآوا اصلاح شود و بستری برای رشد مشارکتی و اخلاقی فراهم آورد (Mikes-Liu, 2025).

در نهایت، تحلیل مفهومی تعلیم و تربیت به مثابه گفت‌وگو در اندیشه باختین، چشم‌اندازی بنیادین برای بازنگری در همه جنبه‌های آموزش - از محتوا و شیوه تدریس گرفته تا روابط انسانی و ساختارهای نهادی - فراهم می‌کند. باختین ما را دعوت می‌کند تا به جای ترس از چندصدایی، آن را بپذیریم و در بستر آن به خلق معنا، رشد اخلاقی و گشودگی فکری دست یابیم. این چشم‌انداز نه تنها پاسخی به چالش‌های معاصر آموزش است، بلکه امکانی برای زیست تربیتی اصیل و انسانی در جهانی متکثر و گفت‌وگویی است.

بررسی کاربردی اندیشه‌های باختین در آموزش

اندیشه‌های باختین، به‌ویژه نظریه گفت‌وگومندی، در سال‌های اخیر به تدریج از عرصه نظری به میدان‌های کاربردی آموزش راه یافته‌اند. این رویکرد که بر چندآوایی، پاسخ‌مندی و تعامل دیالوژیک تأکید دارد، در موقعیت‌های متعددی از کلاس‌های درس تا طراحی برنامه درسی و ارزشیابی، زمینه بروز و تحقق یافته است. باختین تعلیم و تربیت را نه به‌مثابه انتقال اطلاعات، بلکه به‌عنوان کنشی اخلاقی و اجتماعی درک می‌کرد که در آن، هر سوژه تربیتی باید مجال مشارکت، پرسش و تولید معنا داشته باشد. همین رویکرد دیالوژیک، امکان بازنگری در روش‌های سنتی آموزش و پرورش را فراهم می‌کند و می‌تواند الهام‌بخش معلمان و طراحان برنامه‌های آموزشی باشد.

نمونه‌های متعددی از به‌کارگیری رویکرد باختینی در کلاس‌های درس گزارش شده‌اند که نشان‌دهنده کارآمدی این دیدگاه در پرورش تفکر انتقادی، مشارکت فعال و تقویت هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. به‌عنوان مثال، در پژوهش Osovsky درباره آموزش دیالوژیک در مدارس ابتدایی، نشان داده شد که استفاده از متون چندآوا و گفت‌وگوی آزاد درباره تجربیات زیسته دانش‌آموزان، موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، انگیزش یادگیری و تقویت مهارت‌های ارتباطی آنان گردید (Osovsky et al., 2021). در این الگو، معلم دیگر تنها گوینده یا داور حقیقت نیست، بلکه به تسهیل‌گر مشارکت و جریان آزاد صداها بدل می‌شود.

در فضای آموزشی باختینی، گفت‌وگو خود به روش تدریس و ارزشیابی بدل می‌شود. گفت‌وگو به‌مثابه تدریس، به این معناست که فرآیند یادگیری از طریق تبادل معنا، پرسشگری، تعامل افقی و تضارب آرا شکل می‌گیرد. معلم در اینجا با بهره‌گیری از پرسش‌های باز، ایجاد فضای امن گفتمانی و تشویق تفاوت‌ها، یادگیرندگان را به شرکت در ساختار دانایی دعوت می‌کند. Tian و همکاران در مطالعه‌ای درباره زبان‌آموزی، نشان می‌دهند که گفت‌وگوی فعال میان زبان‌آموزان و معلمان با ساختار دیالوژیک، به بهبود مهارت‌های زبانی، افزایش درک فرهنگی و ارتقای خودآگاهی فراگیران منجر می‌شود (Tian et al., 2023).

از سوی دیگر، در ارزشیابی نیز می‌توان از منطق دیالوژیک باختینی بهره گرفت. در مدل‌های سنتی ارزشیابی، اغلب بر سنجش عملکرد بر اساس پاسخ‌های صحیح و نمره‌محور تأکید می‌شود، اما در رویکرد باختینی، ارزشیابی بخشی از گفت‌وگو و فرآیند یادگیری محسوب می‌شود. در این رویکرد، معلم و دانش‌آموز وارد فرایندی تعاملی می‌شوند که در آن بازخوردهای مستمر، بازتاب‌های تفسیری و تأملات شخصی نقش اساسی ایفا می‌کنند. Rabatel در تحلیل خود از ساختارهای گفت‌وگویی در آموزش، نشان می‌دهد که ارزشیابی دیالوژیک، نه تنها به سنجش دانش بلکه به توسعه تفکر نقاد و مشارکت دانش‌آموز در فرآیند یادگیری می‌انجامد (Rabatel, 2006).

یکی از عرصه‌های مهم برای تحقق رویکرد باختینی، آموزش زبان، ادبیات و علوم انسانی است. این حوزه‌ها ذاتاً با زبان، معنا، روایت و تجربه‌های انسانی سر و کار دارند، و بنابراین بستر مناسبی برای کاربرد نظریه گفت‌وگومندی فراهم می‌آورند. Liu در پژوهش خود بر مبنای نظریه کارناوال‌گرایی باختین، نشان می‌دهد که تحلیل روایت‌های دیجیتال و متون معاصر با رویکرد چندآوا، نه تنها توان تحلیل ادبی فراگیران را تقویت می‌کند، بلکه آن‌ها را به تجربه‌های زیسته خود پیوند می‌دهد و آموزش را برایشان معنادارتر می‌سازد (Liu, 2023). همچنین Oliveira با تمرکز بر تدریس متون شکسپیر، از شیوه‌ای دیالوژیک در آموزش بهره می‌گیرد که در آن، صداها تاریخی، شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان با صداها متن درگیر می‌شوند و بستر تحلیل انتقادی و تجربه بینامتنی فراهم می‌شود (Oliveira, 2004).

در چارچوب باختینی، نقش معلم واجد تعریف تازه‌ای می‌شود. معلم نه‌فقط تسهیل‌گر دانش، بلکه تسهیل‌گر گفت‌وگو است؛ فردی که با آگاهی از تفاوت‌ها، به دنبال ساختن فضایی باز برای شنیدن و گفتن است. Axt و Axt در تحلیل خود از مسئولیت اخلاقی در آموزش، تأکید می‌کنند که معلم باید نسبت به تنوع صداها حساس باشد و بتواند تنش‌های گفتمانی را به فرصت‌های یادگیری بدل کند (Axt & Axt, 2019). همچنین، میکس-لیو در مقاله‌ای با تأکید بر آموزش خانواده‌محور، به این نکته اشاره می‌کند که حتی در چارچوب‌های غیردولتی و غیررسمی نیز، نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر دیالوگ، قابلیت تحقق دارد و به پرورش مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی می‌انجامد (Mikes-Liu, 2025).

با همه این ظرفیت‌ها، اجرای عملی دیدگاه باختینی در نظام آموزشی ایران با محدودیت‌هایی جدی مواجه است. نخست آن که ساختار رسمی آموزش در ایران، همچنان بر پایه نظام ارزشیابی نمره‌محور، برنامه درسی متمرکز، و روابط سلسله‌مراتبی میان معلم و دانش‌آموز طراحی شده

است. در چنین سیستمی، فرصت چندآوایی و گفت‌وگو محدود است و معلم بیشتر به مجری برنامه درسی از پیش تعیین‌شده تبدیل می‌شود. دوم آن‌که فشارهای اجتماعی، فرهنگی و اداری، معلمان را به‌سوی ایفای نقش‌های محافظه‌کارانه و دور از دیالوگ سوق می‌دهد. سوم، کمبود آموزش تخصصی برای معلمان در زمینه روش‌های دیالوژیک، مانعی جدی برای تحول روش‌های تدریس به‌شمار می‌رود.

با این حال، پژوهش‌هایی مانند مطالعه Domalewska در زمینه سواد دیجیتال در آموزش، نشان می‌دهند که حتی در سیستم‌های محدودکننده نیز می‌توان با طراحی خلاقانه فعالیت‌ها، ورود به جهان چندآوا و گفت‌وگویی را امکان‌پذیر کرد (Domalewska, 2024). همچنین، نمونه‌هایی از مدارس نوآور در ایران، از جمله مدارس با رویکرد فلسفه برای کودک (p4c)، تجربه‌هایی مقدماتی اما ارزشمند در اجرای دیدگاه باختینی فراهم کرده‌اند. با توجه به ظرفیت‌های فرهنگی ایران در حوزه‌های ادبیات، روایت و گفت‌وگو، امکان پیوند میان سنت‌های بومی و الگوهای باختینی نیز وجود دارد.

در نهایت، اگرچه محدودیت‌های ساختاری و فرهنگی مانع تحقق کامل الگوی آموزشی باختین در ایران است، اما آگاهی از این رویکرد، می‌تواند چشم‌اندازی نو برای تحول تربیت فراهم کند. رویکردی که در آن معلم و دانش‌آموز، نه عناصر ثابت یک نظام از پیش تعریف‌شده، بلکه سوژه‌هایی در حال کنش، تجربه و گفت‌وگو باشند؛ سوژه‌هایی که در فرایند یادگیری، نه تنها دانش بلکه خود و دیگری را بازمی‌شناسند.

بحث

ادبیات پژوهشی پیرامون کاربرد اندیشه‌های میخائیل باختین در حوزه تعلیم و تربیت، در دهه‌های اخیر رشد چشم‌گیری داشته است، به‌ویژه در متون انگلیسی‌زبان که رویکردهای بین‌رشته‌ای و تفسیرهای گوناگونی از مفاهیم گفت‌وگومندی، چندآوایی و پاسخ‌مندی ارائه داده‌اند. این مطالعات، تمرکز خود را بر بسط مفاهیم نظری باختین در زمینه‌های آموزش زبان، ادبیات، فلسفه تربیت و مطالعات فرهنگی قرار داده‌اند. در میان این پژوهش‌ها، سهم مهمی به تحلیل کاربردی نظریه باختین در فرآیند آموزش و تدریس تعلق دارد. به‌عنوان نمونه، پژوهش Tian و همکارانش به بررسی کاربرد گفت‌وگومندی در آموزش زبان‌های خارجی پرداخته و تأکید کرده‌اند که این رویکرد می‌تواند به تعمیق درک فرهنگی، افزایش مهارت‌های بین‌افردی و تقویت یادگیری معنادار منجر شود (Tian et al., 2023). این مطالعه، با تحلیل تطبیقی میان نظریه‌های باختین و لُتمان، روشن می‌سازد که چگونه زبان، نه به‌مثابه ابزاری صامت، بلکه به‌عنوان کنشی فرهنگی و اجتماعی در فرآیند یادگیری عمل می‌کند.

همچنین در پژوهش Domalewska در حوزه سواد دیجیتال، دیدگاه باختینی در قالب تحلیل تعاملات چندصدا در محیط‌های آنلاین مورد استفاده قرار گرفته است. نویسنده نشان می‌دهد که در فضای یادگیری دیجیتال، مواجهه با صداهای گوناگون و سبک‌های متنوع زبانی، فرصت مناسبی برای آموزش دیالوژیک فراهم می‌آورد (Domalewska, 2024). این مطالعه گرچه متمرکز بر بستر مجازی است، اما تأکید می‌کند که اصل تنوع صدا و معناهای متکثر، ریشه در فلسفه زبانی باختین دارد و در همه بسترهای آموزشی قابل تحقق است.

در سطح مطالعات تربیتی نیز پژوهش‌هایی چون اثر Osovsky، بر ایجاد پیوند میان نظریه باختین و الگوهای تدریس و ارزشیابی تمرکز داشته‌اند. Osovsky با بهره‌گیری از مفهوم «پاسخ‌مندی»، نشان می‌دهد که آموزش دیالوژیک، رابطه‌ای اخلاقی میان معلم و دانش‌آموز برقرار می‌کند که در آن هیچ‌یک به ابزار تقلیل نمی‌یابد (Osovsky et al., 2021). این رابطه دیالوژیک، بستری برای رشد اخلاقی و فکری دانش‌آموزان فراهم می‌آورد و آن‌ها را به سوژه‌هایی فعال و مشارکت‌جو در فرآیند یادگیری بدل می‌سازد. همچنین در پژوهش Mikes-Liu، به کاربردی عملی اندیشه‌های باختین در حوزه آموزش خانواده‌محور پرداخته شده است و نشان می‌دهد که چگونه حتی در فضای غیررسمی خانواده، مفاهیم گفت‌وگومندی و چندآوایی می‌توانند فرآیند پرورش و یادگیری را از ساختار اقتدارگرایانه به سوی تعامل باز و اخلاقی سوق دهند (Mikes-Liu, 2025).

با وجود غنای نسبی در ادبیات پژوهش خارجی، در فضای پژوهشی فارسی‌زبان، بررسی اندیشه‌های باختین در بستر تعلیم و تربیت هنوز محدود و پراکنده است. اکثر مطالعات داخلی بیشتر متمرکز بر معرفی عمومی مفاهیم باختین، تحلیل آثار ادبی یا بازنمایی نقش گفت‌وگو در آموزش

زبان فارسی بوده‌اند و کمتر شاهد پژوهش‌هایی هستیم که به‌طور نظام‌مند به تلفیق فلسفه زبان باختینی با نظریه‌های تربیتی پرداخته باشند. این امر، حاکی از یک شکاف معرفتی در ادبیات پژوهشی داخلی است که نیازمند پژوهش‌های دقیق‌تر، عمیق‌تر و میان‌رشته‌ای‌تر در این زمینه می‌باشد.

یکی از خلأهای موجود در پژوهش‌های پیشین، تمرکز بیش‌ازحد بر مفاهیم سطحی یا تکراری همچون «گفت‌وگو» بدون تحلیل عمیق معرفت‌شناختی آن در اندیشه باختین است. برای مثال، برخی پژوهش‌ها مفهوم گفت‌وگومندی را با صرفاً گفت‌وگوی کلامی یا روش تدریس گروهی یکی گرفته‌اند و از تأمل بر بنیان فلسفی این مفهوم غافل مانده‌اند. در حالی که باختین از گفت‌وگو به‌عنوان هستی‌شناسی رابطه انسان با دیگری سخن می‌گوید و آن را به بنیاد اخلاق، زبان و معنا پیوند می‌زند (Axt & Axt, 2019). در همین راستا، پژوهش‌هایی مانند اثر Rodin که بر نسبت اندیشه باختین با متفکرانی چون ژرار تمرکز کرده‌اند، بر تفاوت‌های بنیادین باختین با الگوهای هرمنوتیکی یا روانکاوانه تأکید دارند و از سطح توصیفی مفاهیم فراتر رفته‌اند (Rodin, 2021).

نکته مغفول دیگر در بخش زیادی از مطالعات، بی‌توجهی به زمینه‌های نهادی و ساختاری در نظام آموزش است. بسیاری از پژوهش‌ها صرفاً به ارائه توصیه‌های نظری بسنده کرده‌اند و کمتر به امکان‌ها و موانع اجرایی پیاده‌سازی اندیشه باختینی در بسترهای واقعی پرداخته‌اند. درحالی‌که تحلیل‌هایی همچون پژوهش Liu درباره کاربرد کارناوال‌گرایی در آموزش دیجیتال، تأکید می‌کند که تحقق چندآوایی نیازمند بازطراحی فضای نهادی و فرهنگی مدارس است، نه صرفاً تغییر در شیوه تدریس (Liu, 2023).

از دیگر نکات مهم، کم‌توجهی به مطالعات تطبیقی و بین‌فرهنگی در فهم اندیشه‌های باختین است. مفاهیمی مانند چندآوایی، پاسخ‌مندی و کارناوال‌گرایی، به‌شدت به زمینه‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی وابسته‌اند و بدون تحلیل بومی‌شده، نمی‌توان آن‌ها را به‌صورت انتزاعی در برنامه‌های آموزشی پیاده کرد. به همین دلیل است که پژوهش‌هایی مانند مطالعه Thai درباره رمان‌های ویتنامی، از اهمیت بالایی برخوردارند؛ زیرا نشان می‌دهند که چگونه می‌توان با الهام از باختین، سنت‌های بومی را بازخوانی و بازآفرینی کرد (Thai, 2020).

بر همین اساس، ضرورت پژوهش‌های میان‌رشته‌ای میان فلسفه زبان و آموزش، بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. در حالی که بسیاری از پژوهش‌های تربیتی در چارچوب‌های روان‌شناسی شناختی یا جامعه‌شناسی آموزشی محدود مانده‌اند، تلفیق با نظریه‌های فلسفی زبان - به‌ویژه باختین - می‌تواند افق‌های تازه‌ای در فهم تربیت، ارتباط، قدرت و هویت بگشاید. پژوهش‌هایی نظیر اثر Zhang و Yu با تمرکز بر نسبت تفسیر، زبان و سوژه‌بودگی، نمونه‌ای موفق از چنین رویکردی هستند که می‌کوشند از قالب‌های مرسوم فراتر روند و تحلیلی معرفت‌شناختی از آموزش ارائه دهند (Zhang & Yu, 2020).

در نهایت، با وجود برخی تلاش‌های قابل تحسین، ادبیات پژوهشی در حوزه تعلیم و تربیت باختینی همچنان نیازمند تعمیق، گسترش و بومی‌سازی است. این ضرورت ایجاب می‌کند که محققان از رویکردهای سنتی فاصله گرفته و با نگاهی میان‌رشته‌ای و انتقادی، به واکاوی مفاهیم بنیادین باختین در بسترهای واقعی آموزشی بپردازند و از این رهگذر، به تولید دانش کاربردی، اخلاقی و معناساز کمک نمایند.

نتیجه‌گیری

با توجه به مطالب مطرح شده می‌توان ادعا کرد که اندیشه‌های میخائیل باختین، به‌ویژه نظریه گفت‌وگومندی، ظرفیت‌هایی بنیادین برای بازتعریف تعلیم و تربیت در اختیار ما می‌گذارد. باختین با نگاهی هستی‌شناختی به زبان، دیگری، و تعامل انسانی، آموزش را از چارچوب‌های سنتی، خطی، و سلطه‌محور فراتر می‌برد و آن را به کنشی اخلاقی، اجتماعی و چندآوا تبدیل می‌کند. در این چشم‌انداز، یادگیری نه صرفاً فرآیند انتقال اطلاعات، بلکه مواجهه‌ای زنده و مشارکتی با جهان و دیگران است؛ فرآیندی که در آن معنا ساخته می‌شود، هویت شکل می‌گیرد، و اخلاق گفت‌وگویی به‌تدریج در وجود افراد نهادینه می‌شود.

رویکرد باختینی به تعلیم و تربیت، بنیانی برای عبور از آموزش انباشتی، اقتدارگرایانه و محتوامحور است؛ چرا که در این الگو، صدای فراگیرنده نه‌تنها شنیده می‌شود بلکه به رسمیت شناخته می‌شود. دانش‌آموزان در این فضا، از حالت دریافت‌کننده‌ای خاموش به کنشگرانی فعال و

تولیدکننده معنا بدل می‌شوند. آن‌ها یاد می‌گیرند که چگونه دیدگاه‌های دیگر را بشنوند، به صداها متنوع پاسخ دهند، و در برابر معناها تثبیت‌شده پرسش‌گری کنند. چنین فضایی نه تنها به رشد شناختی، بلکه به پرورش اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی فراگیرندگان نیز منتهی می‌شود.

در این مسیر، نقش معلم نیز دگرگون می‌شود. معلم دیگر نه به مثابه سخن‌گوی اصلی کلاس، بلکه به عنوان تسهیل‌گر دیالوگ، تنظیم‌کننده فضای تعامل، و شریک معنابخش در یادگیری ایفای نقش می‌کند. او باید توانایی شنیدن، شکیبایی در برابر تضاد آراء، و باور به مشارکت را در خود پرورش دهد تا بتواند بستر مناسب برای گفت‌وگو را فراهم آورد. این تغییر نقش مستلزم نوعی آمادگی ذهنی و وجودی در معلمان است که تنها با آموزش و تجربه مداوم حاصل می‌شود.

آموزش در چارچوب باختینی، نه تنها به روش تدریس مربوط است، بلکه طراحی برنامه درسی، ارزشیابی، و حتی ساختار نهادی مدرسه را نیز دربرمی‌گیرد. برنامه‌های درسی در این رویکرد باید از ساختارهای سخت و بسته خارج شوند و امکان حرکت، انعطاف، چندصدایی و بازاندیشی را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم سازند. ارزشیابی نیز باید از حالت مکانیکی و عددی فاصله گرفته و به گفت‌وگویی باز، تأمل‌برانگیز و فرایندمحور تبدیل شود؛ گفت‌وگویی که در آن همه مشارکت‌کنندگان، فرصت بازبینی، نقد و بازتعریف خود و دیگری را بیابند.

البته پیاده‌سازی این دیدگاه در نظام‌های آموزشی، نیازمند تحولات عمیق در ساختار، فرهنگ و سیاست‌گذاری‌های آموزشی است. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، از جمله در ایران، ساختارها همچنان متکی بر سلطه تک‌صدا، آزمون‌محوری، و انفعال یادگیرندگان است. تحقق تعلیم و تربیت دیالوژیک مستلزم بازنگری در نحوه آموزش معلمان، بازتعریف نقش مدرسه در جامعه، و پذیرش تنوع به عنوان یک اصل بنیادی در تعلیم و تربیت است. همچنین باید فرهنگ مدرسه‌ای از سرکوب تفاوت و تک‌صدایی به سمت گشودگی، شنیدن و تعامل دگرگون شود.

علاوه بر آن، برای نهادینه‌سازی چنین رویکردی، لازم است مطالعات نظری و تجربی گسترده‌تری در این زمینه صورت گیرد؛ مطالعاتی که بتوانند بافت فرهنگی، اجتماعی و زبانی هر جامعه را در نظر گرفته و رویکرد باختینی را با اقتضائات بومی تلفیق نمایند. این پژوهش‌ها می‌توانند با واکاوی موقعیت‌های واقعی آموزشی، امکان‌ها و موانع اجرای دیدگاه باختین را شناسایی کرده و راهکارهایی عملی برای تحقق تعلیم و تربیت دیالوژیک ارائه دهند.

در نهایت، اندیشه‌های باختین می‌تواند به ما کمک کند تا تعلیم و تربیت را نه به مثابه فرآیندی تکنیکی و یک‌سویه، بلکه به عنوان فرآیندی انسانی، چندصدایی و معناساز درک کنیم؛ فرآیندی که در آن، نه تنها دانش بلکه رابطه، گفت‌وگو، و مواجهه با دیگری معنا پیدا می‌کند. این دیدگاه، ما را به تأملی عمیق‌تر درباره چیستی آموزش، نقش معلم، جایگاه دانش‌آموز، و هدف نهایی تربیت فرا می‌خواند؛ تأملی که شاید نقطه آغاز تحولی بنیادین در فهم و عمل تربیتی ما باشد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

In the context of ongoing debates about the ethical, social, and philosophical foundations of education, Mikhail Bakhtin's dialogic theory has emerged as a powerful conceptual resource for reimagining pedagogical practices. Bakhtin's emphasis on dialogism, polyphony, answerability, and the creative power of language challenges conventional educational models that rely heavily on hierarchical communication, standardized curricula, and one-directional knowledge transmission. Rather than viewing education as a neutral process of

knowledge transfer, the Bakhtinian framework positions it as a dynamic, social, and inherently ethical interaction between subjects who are mutually responsible for meaning-making (Axt & Axt, 2019).

Dialogism, one of Bakhtin's most influential concepts, proposes that meaning is never produced in isolation but always emerges in a relational space of dialogue. This theory disrupts the classical sender-receiver model of communication and situates language as a living, responsive, and social event (Rabatel, 2006). Bakhtin's polyphony further enhances this relational approach by proposing that every individual voice retains its independence in the context of interaction. In pedagogical terms, this suggests that classrooms should not be spaces of unidirectional instruction but rather environments where students' voices are recognized as distinct and equally valid (Zhang & Yu, 2020). This perspective directly contests monologic traditions of teaching, which often suppress diversity of thought and critical engagement.

Recent educational research has increasingly turned to Bakhtinian principles to articulate a transformative vision for schooling, especially in disciplines such as language education, literature, and philosophy. For instance, Cooren and Sandler explored dialogism as an ontological condition of communication, proposing that education grounded in dialogism enables learners to develop through exposure to multiple, even conflicting, perspectives (Cooren & Sandler, 2014). Similarly, Tian et al. have demonstrated the value of dialogic instruction in foreign language learning, arguing that it fosters intercultural competence and encourages active meaning-making through learner participation (Tian et al., 2023).

The application of Bakhtinian ideas has also been explored in non-traditional and digital educational environments. Domalewska illustrated how digital literacy education can be reconfigured through Bakhtinian concepts by embracing multiple discursive voices and facilitating dialogic interaction online (Domalewska, 2024). These studies emphasize that Bakhtin's theory has implications not only for curriculum design and classroom dialogue but also for assessment, the teacher's role, and school culture. Liu, for example, applied the Bakhtinian notion of carnivalization to the analysis of live-streamed educational content, showing how disrupting formal power structures can democratize learning spaces and allow marginalized voices to emerge (Liu, 2023).

Despite the growing body of research, significant gaps remain, especially in contexts where education continues to be dominated by exam-centric, rigid, and authoritarian practices. In such systems, there is a pressing need for theoretical alternatives that not only challenge top-down models but also offer implementable frameworks for participatory, ethical, and responsive pedagogy. This extended abstract draws upon Bakhtin's thought to analyze the potential of dialogic education, with a focus on conceptual clarification, practical applications in language and humanities education, and challenges of implementation, particularly in centralized education systems such as Iran's.

Methods and Materials

This study employed a narrative and conceptual review methodology with a descriptive analytical approach. The materials included a curated set of peer-reviewed articles, theoretical writings, and applied educational case studies published between 2000 and 2025. The selection criteria focused on works directly engaging with Bakhtin's philosophy—particularly dialogism, polyphony, answerability, and carnivalization—as well as literature that explored the intersection between philosophy of language and educational theory. These sources were analyzed qualitatively to extract conceptual themes, evaluate implementation strategies, and identify critical gaps in existing research. The analysis emphasized integrative reading across disciplines and contexts to construct a coherent educational model inspired by Bakhtin's framework.

Findings

The analysis identified five major conceptual dimensions that define the applicability of Bakhtin's ideas to education. First, dialogism was found to fundamentally reshape classroom dynamics by positioning communication as a collaborative and unfinished process. Instead of transmitting finalized knowledge, the

teacher's role shifts to one of facilitating open-ended dialogue, where meaning is co-constructed rather than delivered.

Second, the concept of polyphony underlines the necessity of recognizing the autonomy and integrity of student voices. In practice, this was observed in case studies where students were encouraged to express personal perspectives, engage in interpretive conflicts, and co-author meaning within literature and language classes. These settings enabled critical thinking, empathy, and intellectual risk-taking.

Third, the notion of answerability was found to transform both ethical and pedagogical responsibilities within the classroom. Teachers were described not as neutral arbiters but as ethically involved participants who must respond to the individuality and needs of learners. This repositions education as a fundamentally moral act.

Fourth, the idea of education as a social act, rather than a technical one, emerged strongly. Teachers and students were understood as dialogic subjects embedded in broader social, cultural, and institutional structures. This understanding emphasized the interdependence of cognitive, emotional, and ethical dimensions in teaching and learning.

Fifth, carnivalization introduced a subversive and liberatory element to educational design. By disrupting hierarchies and allowing for playful inversion of roles, some experimental classrooms fostered critical reflection and cultural awareness. Students experienced empowerment through temporary subversion of formal roles, which enhanced engagement and agency.

These findings also highlighted multiple applications of Bakhtinian theory across disciplines. In literature classes, dialogic readings enabled students to explore textual plurality. In language education, open-ended discussion improved linguistic fluency and intercultural awareness. In digital contexts, interactive platforms were shown to support polyphonic learning. Across these settings, student engagement, motivation, and critical reflection improved when Bakhtinian principles were applied.

Discussion and Conclusion

The findings of this study support the proposition that Bakhtin's philosophy provides a transformative framework for educational thought and practice. His emphasis on relational meaning-making, ethical response, and dialogic engagement calls into question the efficacy of hierarchical, standardized models that dominate many educational systems today. Rather than treating students as passive recipients of knowledge, the Bakhtinian model affirms them as co-constructors of meaning, whose voices must be actively engaged and respected.

A dialogic pedagogy inspired by Bakhtin demands structural shifts in how teaching, learning, and assessment are conceptualized. Curricula must become more flexible and responsive, incorporating opportunities for inquiry, dissent, and student-led exploration. Assessment practices should move beyond static measures of recall to include reflective, dialogic, and formative approaches that value process as much as product. The teacher's identity also requires reevaluation—not as the final authority on knowledge, but as a listener, respondent, and ethical actor committed to facilitating shared understanding.

Despite its promise, the implementation of Bakhtinian pedagogy is not without challenges. Institutional inertia, rigid curricular standards, and entrenched power relations often limit the realization of dialogic practices. Moreover, the success of this approach depends significantly on teacher training, cultural context, and the readiness of educational institutions to embrace uncertainty, complexity, and plurality. The application of dialogic pedagogy also requires careful sensitivity to the sociocultural realities of learners, particularly in multilingual and multicultural classrooms.

Nonetheless, Bakhtin's thought opens up a compelling horizon for rethinking education in ways that are intellectually rigorous, ethically grounded, and socially responsive. It invites educators to envision classrooms as living dialogues where knowledge emerges not from authority, but from engagement. Such a vision has the

potential to humanize education, foster democratic dispositions, and cultivate a deeper sense of shared responsibility in the co-creation of knowledge.

Ultimately, embracing Bakhtinian dialogism in education is not merely a methodological choice—it is a philosophical stance. It reflects a belief in the unfinishedness of human understanding, the irreducible value of every voice, and the transformative power of genuine dialogue. As educational systems around the world grapple with growing complexity, inequality, and cultural fragmentation, Bakhtin's legacy offers a timely and necessary framework for cultivating an education that is as diverse, dynamic, and dialogic as the world we inhabit.

References

- Axt, M., & Axt, D. (2019). On the Ethical Responsible Act, Polyphony, and the Aesthetic Perspective in the Bakhtinian View: Approaches With the Law. *Anamorphosis - Revista Internacional De Direito E Literatura*, 5(2), 417-437. <https://doi.org/10.21119/anamps.52.417-139>
- Cooren, F., & Sandler, S. (2014). Polyphony, Ventriloquism, and Constitution: In Dialogue With Bakhtin. *Communication Theory*, 24(3), 225-244. <https://doi.org/10.1111/comt.12041>
- Cornish, R. (2022). Unsilenced Employee Voice in South Africa: Social Media Misconduct Dismissals as Evidence of E-Voice. *Management revue*, 33(3), 356-396. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2022-3-356>
- Domalewska, D. (2024). Dezinformacja Jako Zagrożenie Dla Demokracji I Regulacje Prawne W Zakresie Jej Przeciwdziałania W Polsce I Wybranych Krajach Europejskich. *Politeja*, 21(5(92)), 359-379. <https://doi.org/10.12797/politeja.21.2024.92.16>
- Emerson, C. (2019). Bakhtin's Radiant Polyphonic Novel, Raskolnikov's Perverse Dialogic World. 173-208. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190464011.003.0008>
- Liu, Y. (2023). Coronation and Coronation Removal: A Study on the Live-streaming Rollover by Her Highness Qiaobiluo Based on Bakhtin's Carnival Theory. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2/2022350>
- Mikes-Liu, K. (2025). Mikhail Bakhtin's Rabelais and His World: A Practitioner's Reading. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 46(2). <https://doi.org/10.1002/anzf.70003>
- Oliveira, M. G. d. (2004). Tema E Significação: Contribuições Bakhtinianas Para Análise Crítica Dos Processos Interativos Em Aulas De Leitura De Textos Shakespeareanos. *Revista De Estudos Da Linguagem*, 12(1), 115-132. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.12.1.115-132>
- Osovsky, O., Dubrovskaya, S. A., & Chernetsova, E. (2021). Social Education Through the Lens of Bakhtinian Theory. *Dialogic Pedagogy a Journal for Studies of Dialogic Education*, 9, R7-R16. <https://doi.org/10.5195/dpj.2021.440>
- Rabatel, A. (2006). La Dialogisation Au Coeur Du Couple Polyphonie/Dialogisme chez Bakhtine. *Revue Romane Langue Et Littérature International Journal of Romance Languages and Literatures*, 41(1), 55-80. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0811.2006.00043.x>
- Rodin, K. A. (2021). Bakhtin and Rene Girard on Dostoevsky: A Comparative Analysis. *RI(RL)*. 2021. vol. 2. no. 3), 42-51. <https://doi.org/10.47850/rl.2021.2.3.42-51>
- Stone, J. (2008). Polyphony and the Atomic Age: Bakhtin's Assimilation of an Einsteinian Universe. *Pmla*, 123(2), 405-421. <https://doi.org/10.1632/pmla.2008.123.2.405>
- Thai, P. V. A. (2020). Reflection on Dialogic Features in Vietnamese Novels of the Early 21st Century From Bakhtin's Theory. *Ued Journal of Social Sciences Humanities and Education*, 10(Special), 12-18. <https://doi.org/10.47393/jshe.v10ispecial.864>
- Tian, H., Hemchua, S., & Wang, Y. (2023). Dialogue in Lotman and Bakhtin: Implications for Foreign Language Education. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(12), 3360-3369. <https://doi.org/10.17507/tpls.1312.35>
- Trokhymchuk, O. (2018). Freud's Psychoanalytic Method in the Context of M. Bakhtin's Dialogue Philosophy: Literary Projection. *Вісник Житомирського Державного Університету Імені Івана Франка Філологічні Науки*(1(87)), 167-171. [https://doi.org/10.35433/philology.1\(87\).2018.167-171](https://doi.org/10.35433/philology.1(87).2018.167-171)
- Xu, N., Chen, L., Yu, Z., & Zhu, X. (2022). An Epistemic Trend or a Digital Pitfall? De-Westernizing Media and Communication Studies in Digital China. *Galactica Media Journal of Media Studies*, 4(4), 30-46. <https://doi.org/10.46539/gmd.v4i4.288>
- Zhang, J., & Yu, H. (2020). Between Interpretation and the Subject: Revisiting Bakhtin's Theory of Polyphony. *Semiotica*, 2021(238), 61-72. <https://doi.org/10.1515/sem-2019-0086>