

Analytical philosophy of education

یکی از رویکردهای فلسفی به تعلیم و تربیت، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت است که بیشتر در قرن بیستم میلادی در کشورهای انگلیسی زبان ظهور کرد و رشد یافت.

برای شناخت فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت لازم است شناختی اجمالی از فلسفه تحلیلی حاصل شود. فلسفه تحلیلی یکی از دو شاخه بزرگ فلسفه در قرن بیستم است (شاخه دوم فلسفه قاره‌ای است). فلسفه تحلیلی ادامه فلسفه نوین به حساب می‌آید که با دکارت آغاز شد و در عصر روشنگری به اوج خود رسید. فلسفه تحلیلی روح شکاکیت و علم‌گرایی دوران روشنگری را در قرن بیستم میلادی احیا کرد و مددکار آن پیشرفت‌هایی بود که در دو حوزه منطق و ریاضیات پدید آمد. فیلسوفان تحلیلی مانند اسلاف خود به نقد آرمان‌گرایی متافیزیکی پرداختند و شکاکیت نسبت به دعاوی متافیزیکی، توجه بیش از حد به روش‌های علوم تجربی و جست‌وجوی مبانی موثق برای حقایق هنری، اخلاقی و دینی را در دستور کار خود قرار دادند (west, ۱۹۹۶:۴). منظور از مبانی موثق، به‌طور کلی استدلال‌های منطقی، شواهد تجربی و استناد به نظریه‌های متقن علمی است.

فلسفه تحلیلی از لحاظ روش‌شناسی نخست خود را با منطق جدید سازگار کرد و پس از آن با ظهور نگرش‌های زبان‌شناختی به زبان و کاربردهای آن توجه نشان داد. بنابراین، تحلیل منطقی روشی است که مورد استفاده پیشگامان این نهضت، به‌ویژه فیلسوفان مکتب کمبریج قرار گرفت. تحلیل زبان، رویکردی بود که متأخران این نهضت یعنی فیلسوفان آکسفورد به آن پرداختند. واژه‌ها و اصطلاحاتی چون تحلیل، تحلیل منطقی و تحلیل مفهومی از آغاز این نهضت مورد استفاده فیلسوفان تحلیلی بوده است، اما در ۱۹۴۷ م آرتور پاپ^۱ عنوان «فلسفه تحلیلی» به‌کار

گرفت. (Hacher, ۱۹۹۸:۳).

همان‌گونه که بیان شد، مکتب کمبریج و آکسفورد شاخه‌های اصلی فلسفه تحلیلی هستند. فیلسوفانی که مرکز فعالیت‌هایشان دانشگاه کمبریج بود به فیلسوفان کمبریج، و مکتب فکری‌شان به مکتب کمبریج، مشهور است. شاخص‌ترین این افراد عبارت‌اند از: مور، راسل و ویتگنشتاین مقدم. اما از آنجاکه این متفکران تحت تأثیر اندیشه‌های فرگه، ریاضی‌دان و فیلسوف آلمانی بودند و فرگه از پیشگامان این نهضت فکری به‌شمار می‌آید، اندیشه‌های فرگه نیز در همین مکتب طبقه‌بندی می‌شود. روش تحلیلی در نزد فیلسوفان کمبریج، تحلیل منطقی است و منظور از منطق «منطق نمادین^۲» یا «منطق ریاضی» است. هدف منطق نمادین، تمیز استدلال‌های معتبر از غیرمعتبر در قالب زبانی است که از علائم و نشانه‌ها ساخته شده است. این زبان را نخستین بار فرگه ابداع کرد. فرگه در کتاب مفهوم‌نگاری^۳ این زبان را معرفی کرد و پس از آن راسل و وایتهد^۴ در کتاب معروف‌شان مبانی ریاضیات^۵ ساخت و پرداخت آن را به‌عهده گرفتند که موجب گسترش آن شد. این گسترش هم در حوزه مطالعات صوری (مانند منطق و ریاضیات) و هم در حوزه مطالعات فلسفی انجام گرفت و افرادی چون کارنپ و کواین^۶ از حامیان جدی آن محسوب می‌شدند. (هاک، ۱۳۸۲: ص ۲۰). برای شناخت بهتر مکتب کمبریج لازم است از شاخص‌ترین فلاسفه آن صحبت به میان آید:

فرگه

فریدریش لودویگ گوتلوب فرگه (۱۸۴۸-۱۹۲۵) از استادان دانشگاه ینا در آلمان بود. او مبدع کاربرد روش‌های ریاضی در منطق است. اثر مهم او در منطق جدید، مفهوم‌نگاری نام دارد، که در این کتاب با عرضه کامل منطق جمله‌ها، تحلیل جمله به تابع^۷ و سرشناسه^۸ به‌جای موضوع و محمول و برخی نظریه‌های دیگر، انقلابی در منطق پدید آورد که یکی

از نتایج آن آشکار کردن نقص‌های منطق ارسطویی و پایان دادن به سلطه دو هزار ساله آن بود. از دیگر تألیفات فرگه *مبانی حساب* و مقالاتی در باب «اندیشه» و «مفهوم و مرجع» است که از شاهکارهای کلاسیک فلسفه تحلیلی به حساب می‌آید و ریشه بسیاری از بحث‌های فلسفه زبان و منطق را باید در آنها جست‌وجو کرد. (موحد، ۱۳۷۴، ص ۷۰).

مور

جورج ادوارد مور (۱۸۷۳-۱۹۵۸)، فیلسوف انگلیسی، از استادان دانشگاه کمبریج و از دوستان و همکاران راسل است. دفاع از «فهم متعارف» مهم‌ترین دیدگاه اوست. مور به مخالفت با آرمان‌گرایی و شک‌گرایی برخاست و از حامیان سرسخت واقع‌گرایی به‌شمار می‌رفت. اثر مهم او *اصول اخلاق* نام دارد که در ۱۹۰۳ م منتشر شد. بر مبنای فهم متعارف، معرفت و یقین برای همه انسان‌ها امکان‌پذیر است. دیدگاه مور، مخالفتی جدی با شک‌گرایی افراطی هیوم بود. مور معتقد بود بسیاری از گزاره‌ها، به‌ویژه گزاره‌های بدیهی، بی‌گمان صادق‌اند؛ برای مثال، این گزاره که: زمین سیاره‌ای کهن است و انسان‌های بسیاری قبل از ما بر آن می‌زیسته‌اند. مور همچنین به حصول معرفت یقینی از طریق ادراک حسی پای‌بند بود و معتقد بود که هرگز نباید در صدق گزاره‌هایی چون «این یک میز است» و یا «این دست من است» تشکیک کرد. این برداشت که گزاره‌های جزئی می‌توانند صادق باشند، عقیده‌ای است که او سال‌ها بدان باور داشت (Strool, ۲۰۰۰: ۱۵۷).

راسل

برتراند راسل (۱۸۷۲-۱۹۷۰)، فیلسوف انگلیسی، منطق‌دان، اصلاح‌گر اجتماعی و از بنیان‌گذاران فلسفه تحلیلی است. در ۱۹۱۳ م راسل با همکاری وایتهد کتابی به نام *مبانی ریاضیات* تألیف کرد که از مباحث مهم این کتاب، معرفی

منطق نمادین به صورت زبانی آرمانی بود. زبانی که می‌تواند با نشانه‌گذاری‌های فقط صوری، تنوع فراوان الگوها و شیوه‌های استنتاجی، از جمله انواع گوناگون جمله‌هایی را که در گفتارهای معمولی یافت می‌شوند در خود بگنجاند و بدین وسیله از عبارات‌های مبهم، ابهام‌زدایی کند و دو پهلویی را در جملات عادی نشان دهد. راسل، نمونه‌ای از ابهام‌زدایی زبان طبیعی در منطق نمادین را مطرح کرد که به گزاره‌هایی مربوط می‌شد که نهاد آنها فاقد مرجع بود؛ برای مثال، در زبان طبیعی جمله «پادشاه کنونی فرانسه طاس نیست» دو معنا دارد:

نخست اینکه، پادشاهی در فرانسه وجود دارد که طاس نیست و دوم اینکه این غلط است که، پادشاه کنونی فرانسه طاس باشد.

معنای اول کاذب است چون هم‌اکنون پادشاهی در فرانسه وجود ندارد (حکومت فرانسه، جمهوری است و نه پادشاهی)، اما معنای دوم صادق است، چون هم نفی‌کننده آن است که اکنون پادشاهی در فرانسه وجود دارد و هم اینکه طاس باشد.

پس جمله «پادشاه کنونی فرانسه طاس نیست» جمله‌ای مبهم و دو پهلو در زبان طبیعی است چراکه می‌توان از آن دو معنای متفاوت، یکی صادق و دیگری کاذب، برداشت کرد. حال آنکه این ابهام در زبان منطق نمادین مشاهده نمی‌شود. زیرا دو معنای فوق به دو صورت متفاوت نمادگذاری می‌شوند.

نمادگذاری معنای اول «اکنون پادشاهی در فرانسه وجود دارد که طاس نیست» چنین است:

$$(\exists x)(Kx \sim Bx)$$

و معنای دوم «این غلط است که پادشاه کنونی فرانسه طاس است» چنین نمادگذاری می‌شود:

$$\sim (\exists x)(Kx.Bx)$$

این تفاوت براساس دامنه نماد نفی توضیح داده می‌شود: در

یکدیگر است. ویتگنشتاین در رساله یادشده تحت تأثیر فرگه و راسل از زبان نمادین دفاع می‌کند که با آن می‌توان ابهامات فلسفی را از بین برد. اما در پژوهش‌های فلسفی که در ۱۹۵۳ م منتشر شد، از زبان نمادین روی می‌گرداند و به زبان متعارف (روزمره) توجه می‌کند. او به صراحت می‌گوید که واژه‌ها در جریان زندگی عادی معنا دارند. منظور از جریان زندگی، شیوه‌هایی است که مردم در زندگی عادی و روزمره خود به کار می‌گیرند. به نظر او در این جریان است که عناصر گفتار، معنا و منظوره‌های خود را کسب می‌کنند. او در ابداعی جالب، تعامل این فعالیت‌ها و زبان را «بازی‌های زبانی» می‌نامد که در رساله زبان، آینه واقعیت به حساب می‌آید و به نظر ویتگنشتاین معنای هر نام، صاحب آن نام است، یکسانی بین نام‌ها و عین‌ها، جمله‌ها و واقعیت‌ها، معنا را پدید می‌آورند، در این دیدگاه زبان مانند نقشه یا تصویر، عنصری غیر فعال و ایستاست؛ اما در فلسفه متأخر ویتگنشتاین می‌گوید: در جست‌وجوی معنا نباش، کاربرد را جست‌وجو کن. در این نظریه زبان عنصری فعال و با اهمیت در زندگی آدمیان است، نه اینکه، تنها تصویرگر واقعیت باشد (Strool, ۲۰۰۰:۱۹۳). بنابراین، برای یافتن معنای واژه باید به کاربرد آن در زمینه خاصش توجه کرد. زمینه‌ای که وابسته به رفتارهای به‌طور کامل جمعی و «نحوه زیست»^{۱۳} ماست. نحوه زیست از اصطلاحات ویتگنشتاین است. او هرگونه بازی زبانی را نحوه‌ای زیستی به حساب می‌آورد. از دیدگاه او گفتار علمی، سیاسی، هنری و دینی شیوه‌های گوناگون به‌کارگیری زبان هستند، که در هر کدام از آنها زبان ابزاری است برای منظوری خاص. بر همین اساس است که ویتگنشتاین روش کسانی را مردود می‌داند که برای مثال گزاره‌های دینی را به سیاق گزاره‌های علمی می‌سنجند. هر گزاره‌ای باید در بازی زبانی خودش در نظر گرفته شود. بازی زبانی دو وجه دارد که وجه زبانی، شامل واژه‌ها و جمله‌ها است، و وجه غیر زبانی که شامل رفتارها و

جمله نخست دامنه نفی، تنها، محمول (طاس) را دربر می‌گیرد و در جمله دوم کل جمله را. مفهوم دامنه در کار فیلسوفان بعد از راسل مانند کواین و همچنین در فلسفه زبان و منطقی‌موجهات، کاربرد فراوان یافت (Strool, ۲۰۰۰:۱۷).

ویتگنشتاین

لودیگ یوزف یوهان ویتگنشتاین (۱۸۸۹-۱۹۵۱)، فیلسوف اتریشی، از شاگردان و دوستان نزدیک راسل است. عمر فلسفی ویتگنشتاین به دو دوره تقسیم می‌شود که در متون فلسفی از آن به منزله متقدم و متأخر یاد می‌شود. در دوره نخست او تحت تأثیر فلاسفه کمبریج، یعنی فرگه، مور و راسل است. اثر مهم او در این دوره رساله منطقی-فلسفی^{۱۱} نام دارد. در دوره دوم، به فلاسفه آکسفورد نزدیک و به تأثیر زبان معمولی در حل مسائل فلسفی علاقه‌مند می‌شود. اثر دیگر او در این دوره پژوهش‌های فلسفی^{۱۲} نام دارد، که در آن مباحثی متفاوت و چه بسا متضاد با رساله بیان کرده است. رساله منطقی-فلسفی، کتابی است کم‌حجم که مطالب آن در قالب عباراتی مجزا همراه با شماره هر عبارت بیان شده است. مباحث کلی درباره جهان‌شناسی، نقش زبان در شناخت جهان و مباحثی در منطق جدید و پاره‌ای موضوعات دیگر (ویتگنشتاین، ۱۳۶۹: ۱۷ - ۳۰). در اینجا بعضی از این عبارات بیان می‌شود که پیوند زبان را با معرفت نشان می‌دهد: جهان مجموعه‌ای از واقعیت‌ها است؛ گزاره تصویر واقعیت است؛ اندیشه یعنی گزاره‌های معنی دار؛ زبان مشتمل است بر مجموع گزاره‌ها؛ زبان به اندیشه جامه می‌پوشاند.

همان‌گونه که قبلاً بیان شد ویتگنشتاین با رساله منطقی-فلسفی با نام ویتگنشتاین متقدم، و با پژوهش‌های فلسفی، ویتگنشتاین متأخر شناخته می‌شود. علت این امر آن است که نظرات ویتگنشتاین در این دو اثر با وجود بعضی تشابه‌ها، که به بعضی از آنها اشاره می‌شود متفاوت و چه بسا متضاد با

کردارهاست. در پیوند بین این دو وجه است که معنا پدیدار می‌شود (ویتگنشتاین، ۱۳۷۹: ۱۴-۱۵).

پس از بیان اجمالی ظهور فلسفه تحلیلی و نظرات بنیان‌گذاران آن لازم است، بیان شود که فلسفه تحلیلی تا ۱۹۷۰ م در اوج بود، اما در سال‌های پایانی قرن بیستم میلادی رونق گذشته خود را در تقابل با فلسفه قاره‌ای از دست داد. امروز این دو نحله بزرگ فلسفی در بعضی زمینه‌ها به هم نزدیک شده‌اند، به طوری که نمی‌توان مرز روشنی بین این دو دیدگاه مشخص کرد. به‌ویژه به سبب بررسی‌های کاربرد زبان در مکتب هرمنوتیک و همچنین تأثیر فیلسوفان تحلیلی مانند ویتگنشتاین و آستین بر فیلسوفان قاره‌ای همچون هابرماس، لیوتار و آپل (Clark, ۱۹۹۷:۱). البته در حال حاضر، فلسفه تحلیلی همچنان یکی از دو پیش غالب در فلسفه مغرب زمین است و طرف‌داران و نظریه‌پردازان خاص خود را دارد (Glock, ۲۰۰۸:۱).

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

یکی از رویدادهایی که به گسترش دامنه فلسفه تحلیلی انجامید، ورود آن به رشته‌های گوناگون علوم بود. از نیمه دوم قرن بیستم میلادی فیلسوفان تحلیلی به رشته‌های گوناگونی چون زیبایی‌شناسی، اخلاق، تاریخ، دین و تعلیم و تربیت وارد شدند. فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت حاصل این ورود است. آثاری که فیلسوفان تحلیلی به رشته تحریر درآوردند بر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت تأثیر بسیار داشت، یکی از این آثار کتاب *مفهوم ذهن*^{۱۴} اثر گیلبرت رایل^{۱۵} یکی از فیلسوفان مکتب آکسفورد است. در نظر رایل تحلیل و بررسی آنچه مردم انجام می‌دهند، نشانگر فعالیت‌های ذهنی آنان است. تحلیل ذهن و به بیان دیگر درون‌نگری مورد توجه او نیست (Ryle, ۱۹۴۹:۹)، او به تحلیل رفتار و گفتار نظر دارد. رایل مفاهیمی چون هوش، احساس، دانستن، بلد بودن و مانند آن را مورد شرح و بررسی قرار داد که به نحوی با

یادگیری ارتباط داشتند. بنابراین، آرای او و روشی که برای تبیین مفاهیم در نظر می‌گرفت نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرد. پس مکتب آکسفورد و صاحب‌نظران آن، یعنی فیلسوفان تحلیل زبانی بیشترین تأثیر را بر فیلسوفان تعلیم و تربیت داشتند. بنابراین، با نفوذ کتاب *مفهوم ذهن* است که فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت به رشد و شکوفایی می‌رسد.

در دهه پنجاه علاوه بر تحلیل مفاهیم ذهنی که رایل انجام دهنده آنها بود، کارهای مهم دیگری نیز به وقوع پیوست که بر رشد و شکوفایی فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت اثر داشت. مانند تحلیل مفهوم «درک» و «حقیقت» از سوی «آستین»^{۱۶}، مفهوم «فهم» از سوی «استراوسون»^{۱۷} و «زبان اخلاق» از سوی «هیر»^{۱۸}. در این وضعیت پر بار از متون فلسفی بود که فیلسوفان تربیتی فعالیت‌های خود را آغاز کردند. نخست دو فیلسوف به نام‌های «هاردی»^{۱۹} و «اکانر»^{۲۰} به تقلید از فعالیت‌های تحلیلی به شرح و تبیین عقیده‌های تربیتی پرداختند. همچنین در ۱۹۶۰ م کتاب *زبان تعلیم و تربیت*^{۲۱} اثر «ایزرایل شفلیر»^{۲۲} منتشر شد. وی در این اثر به تحلیل مفاهیم و مقولاتی پرداخت که در گفتمان‌های تربیتی اهمیت داشتند (Hirst & White, ۱۹۹۸:۸).

از شاخص‌ترین چهره‌های فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت «ریچارد پیترز» و «پل هیوود هرست» بنیان‌گذاران «مکتب لندن» هستند که آثاری در حوزه فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت دارند. ریچارد پیترز در آغاز کتاب *اخلاق و تربیت*^{۲۳} مباحثی درباره وظیفه فیلسوف تربیتی بیان می‌کند که دیدگاه تحلیلی او را در فلسفه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد. وی در این زمینه می‌گوید: در گذشته این‌گونه تصور می‌شد که رسالت فلسفه تعلیم و تربیت، هدایت اساسی و سطح بالای فعالیت‌های تربیتی و سازمان‌دهی عملکردها در مدارس و دانشگاه‌هاست. هنوز هم این انتظارات در زبان عادی باقی است، اما در قرن بیستم میلادی، دانش فلسفه با ظهور فلسفه

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

پاسخ داده شوند، تعلیم و تربیت یکی از این گفتمان‌هاست. در تعلیم و تربیت هم باید به این پرسش پاسخ داده شود که چه چیزی ارزشمند است و باید به کار گرفته شود [پرسش عملی] و هم اینکه چگونه می‌توان آن را به دیگران انتقال داد [پرسش نظری]. بنابراین می‌توان گفت وظیفه فیلسوف تربیتی پیچیده است، او برای موفقیت در کارش با دانش‌های گوناگون مانند فلسفه اخلاق، فلسفه اجتماع، معرفت‌شناسی و روان‌شناسی فلسفی سروکار دارد. تعلیم و تربیت شبیه سیاست است که باید فلسفه‌های گوناگون در دستور کار خود داشته باشد. در دست‌بندی‌ای کلی پیترز وظایف فیلسوف تربیتی را این‌گونه خلاصه کرده است:

• **تحلیل مفاهیم اصلی.** مانند تعلیم و تربیت، تدریس، مهارت‌آموزی، دانشگاه و مدرسه؛

• **تبیین پیوند بین فلسفه اخلاق و فلسفه اجتماع با تعلیم و تربیت.** برای توجیه و تأیید ارزشمند بودن محتوا و مطالب آموزشی، همچنین بررسی و تأیید مطلوبیت روش‌هایی که برای آموزش مطالب به کار گرفته می‌شود؛

• **بررسی مسائل روان‌شناختی در تعلیم و تربیت.** این مسائل موضوعاتی چون یادگیری و انگیزه برای یادگیری را شامل می‌شوند و بیشتر وجهه علمی دارند و از راه آزمون‌های تجربی قابل بررسی هستند؛

• **آخرین وظیفه فیلسوف تربیتی مربوط به برنامه درسی است.** در برنامه درسی علمی چون ریاضیات، تاریخ، علوم تجربی، اخلاق و غیره گنجانده می‌شود. فلسفه این علوم باید در برنامه درسی لحاظ شود. همچنین، برنامه درسی از جنبه‌های اخلاقی، زیبایی‌شناختی و هماهنگی بین محتوا به توجیه و تبیین نیاز دارد که همه این امور از وظایف فیلسوف تربیتی است (Peters, ۱۹۶۹: ۱۷-۱۸)

علاوه بر پیترز، سایر فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت نیز از جنبه‌های دیگر به نقش فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، مانند شفلر و برزینکا. از دیدگاه شفلر فلسفه در

تحلیلی شاهد یک تحول بود و آن آگاهی و توجه به اینکه به‌طورکلی فلسفه چه چیزی هست و چه چیزی نیست. این فیلسوفان برحسب سنت «جان لاک» خود را به عرصه‌های دانش [یا دانش‌ها]، مانند مرزبندی دقیق مفاهیم، توضیح زمینه‌های دانش و پیش‌فرض‌های اساسی در صورت‌های گوناگون گفتمان وارد می‌کنند. البته از این حقیقت نباید غافل بود که فیلسوفانی چون سقراط، کانت و ارسطو همچنین کارهایی انجام داده‌اند، آنچه هم‌اکنون جدید است، توجه بیشتر به طبیعت فعالیت‌های فلسفی است. در نتیجه این امر قابل درک است که ما عملکرد فیلسوف را پاسخ به سؤالات مرتبه دوم بنامیم. اگر علوم از اشیاء و امور آن‌گونه که هستند، می‌پرسند [پرسش‌های مرتبه نخست]، فیلسوف به پرسش‌های مرتبه دوم می‌پردازد، مانند اینکه پرسد: شما این معرفت را چگونه به دست آوردید؟ و یا منظور شما از این بیان چیست؟ یافتن این معیارها، توجیه آنها و هماهنگی بین آنها، ثقل اصلی فعالیت‌های فلسفی و از وظایف فیلسوف است (Peters, ۱۹۶۹: ۱۶).

باید دانست که پرسش‌های مرتبه نخست، به‌طورکلی پرسش‌های نظری هستند: ما اگر بپرسیم «چرا عده‌ای سیگار می‌کشند؟»، پرسش نظری است، اما اگر بپرسیم «آیا سیگار کشیدن کار درستی است؟»، پرسش عملی است، چون فعل را مورد سؤال قرار می‌دهد. فلسفه اخلاق با مفاهیمی چون ارزشمند، مطلوب، خوب، درست و باید سروکار دارد که مفاهیمی توجیه‌گر در پرسش‌های عملی هستند. بنابراین، یکی از دستاوردهای نوع بشر این بوده است که بتواند بین این دو پرسش اساسی تفاوت قائل شود: جهان چگونه است؟ [پرسش نظری]، ما از جهان چه تقاضایی داریم؟ [پرسش عملی]. مسلم است که فلسفه در شناخت این تمایز نقش اساسی ایفا کرده است.

هم‌اکنون نکته اساسی در اینجا است که در برخی از گفتمان‌ها هر دو پرسش نظری و علمی مطرح هستند و باید به هر دو

صورت کنونی آن به سوی وضوح بخشی مفاهیم، تصورات^{۲۴}، بررسی روش های استدلال و ارزیابی عقاید بنیادین سوق داده می شود، تا اینکه به ترکیب باورهای موجود پردازد و تصویری از جهان عرضه کند. این رویکرد از ابزارهای منطقی، زبان شناختی و معناشناختی بهره فراوان می برد. اکنون باید پرسید که تعلیم و تربیت چه عرصه ای را برای تحلیل نشان می دهد. از دیدگاه شفلر توجه به معنا و عملکرد مفاهیم زمینه برخی تحلیل ها در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر است. علاوه بر مفاهیمی چون «دانستن»، «یادگرفتن»، «فکرکردن»، «فهمیدن» و «توضیح دادن» که در روان شناسی علمی و ادبیات فلسفی هم مورد تحلیل واقع می شوند، مفاهیم اختصاصی تر مانند «انضباط ذهنی»، «آموزش»، «برنامه درسی» و ... زمینه فعالیت فکری فیلسوفان تعلیم و تربیت در زمان کنونی است (Scheffler, ۱۹۶۰: ۸-۹). شفلر درباره رابطه فلسفه با فلسفه تعلیم و تربیت می گوید، این رابطه مانند رابطه فلسفه با فلسفه سایر علوم است، شبیه فلسفه علم، فلسفه زبان و یا فلسفه تاریخ. البته فلسفه تعلیم و تربیت تفاوت عمده ای با دیگر فلسفه ها دارد و آن گستردگی زمینه ای است که موضوعات تربیتی را دربر می گیرد. به همین سبب، فلسفه تعلیم و تربیت، فیلسوفان خود را در جهت های گوناگون هدایت می کند و به فعالیت و می دارد. بنابراین، برخلاف فلسفه علم و فلسفه زبان، مسئله اصلی و فوری در فلسفه تعلیم و تربیت اجتناب از عدم هماهنگی است. بهتر است تحقیقات در فلسفه تعلیم و تربیت سلسله وار باشد و تحقیقات جدید دنباله آنچه باشد که در قبل انجام گرفته است؛ برای مثال، عقلانیت می تواند هدفی اساسی در تعلیم و تربیت به حساب آید و توجه به آن نوعی هماهنگی بین دیدگاه ها و فعالیت های گوناگون ایجاد کند (Scheffler, ۲۰۰۵: ۶۴۹).

موضوع دیگر لزوم بازنگری در نظریه های تربیتی است که فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت از آن غفلت نکرده اند. یکی

از آثار «ولفگانگ برزینکا» در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت فلسفه دانش تربیتی^{۲۵} نام دارد. این اثر، نظریه های تربیتی را مورد توجه فراوان قرار می دهد و در آن کمتر به مفاهیم کلمات و عبارات پرداخته می شود. برزینکا در مقدمه ای که برای چاپ انگلیسی این کتاب نگاشته است، مقصود خود را به وضوح از تدوین این اثر بیان کرده است:

«ظهور نظریه های تربیتی برای منزلت بخشی به رشته علمی تعلیم و تربیت بیشتر به افسانه شبیه است تا واقعیت. ارزش علمی این نظریه ها نازل است و برای اقدامات عملی تعلیم و تربیت چندان سودمند نیست. به نظر من در این نظریه ها عقاید متضاد به جای دانش، آرزوها به جای واقعیت و آرمان ها به جای علم قرار گرفته اند. برای رهایی نظریه های تربیتی از این وضعیت، دانش تعلیم و تربیت باید به بررسی های نقادانه تن در دهد. باید عدم کفایت نظریه های تربیتی گوشزد و از اشتباهات گذشته در خلق نظریه های جدید اجتناب شود. دسترسی به این مقصود با معیارهای معرفت شناختی امکان پذیر است که همچون هنجارهایی مشخص در تدوین نظریه های تربیتی عمل می کنند».

(Brezinka, ۱۹۹۲, ix).

هم اکنون به تحلیل مفاهیم اصلی تعلیم و تربیت از دیدگاه فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت می پردازیم:

مفهوم تربیت

پیترز تربیت را شبیه «اصلاح کردن»^{۲۶} و تغییر دادن در جهت مطلوب می داند که موفقیت در آن هماهنگ شدن با معیارهای کلی است. نخست معیارهایی که با دستاوردهای مشخص در فردی که تربیت شده است می توان جست و جو کرد، دوم فرآیندهایی که با آن انسان ها به تدریج تربیت می شوند. این دو بدون هماهنگی با یکدیگر، نتایج مطلوب در پی نخواهند داشت. بنابراین، از دیدگاه پیترز می توان تعلیم و تربیت را عملی چون اصلاح کردن به حساب آورد،

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

منظوری که از آن عمل مدنظر است در درجه نخست اهمیت قرار دارد. شفلر به صراحت بیان می‌کند که در توضیحات خود به جنبه توفیقی «تدریس» نمی‌پردازد و به‌طور کلی به جنبه التفاتی آن توجه دارد. در جنبه التفاتی، «تدریس» فعالیتی است که باید به آن وارد شد، این فعالیت با سعی و کوشش همراه است و بی‌گمان هدفی خاص دارد (Scheffler, ۱۹۶۰: ۶۰-۶۳). وی در فرآیند تدریس چهار قصد یا التفات اساسی را مدنظر قرار می‌دهد: تدریس یعنی تلاش برای رساندن دانش‌آموز به فهم و داوری مستقل؛ هرآنچه به دانش‌آموز عرضه می‌شود، نباید باور و یا تأیید کند؛ باور دانش‌آموز باید بر عقل (استدلال‌های منطقی) استوار باشد؛ و ارزیابی و نقد موضوعات درسی حق دانش‌آموز است.

عقلانی اندیشیدن و داوری نقادانه داشتن با ورود در تجربه و نقد بزرگسالان حاصل می‌شود، آن هم با برخوردها و یا رفتارهایی که به مقام و منزلت دانش‌آموز به اندازه معلم احترام گذاشته شود. این وظیفه معلم است که گفت‌وگوی خردمندانه و نقادانه را رواج دهد، آنچه او آموزش می‌دهد باید آزادانه از طرف دانش‌آموزان رد و یا قبول شود. شفلر بر این نکته تأکید دارد که براساس نظر «کانت» اصول عقلانی در ساختار ذهن آدمی وجود دارد، بنابراین تعلیم و تربیت باید بر آن متکی باشد. عقلانیت در اینجا ساختن قیاس‌های منطقی نیست، بلکه داوری آزادانه دانش‌آموز و استحقاق او برای بیان دلایل در باورها و عقایدش است (Scheffler, ۱۹۷۳: ۷۶-۷۸).

هدف تربیت

ریچارد پیترز معتقد است که در مفهوم هدف، همیشه نوعی نشانه‌گیری حاکی از تمرکز بر روی منظوری خاص مدنظر است. به‌طوری‌که فرد عامل خواسته‌های خود را به‌سوی مقصدی معین جهت‌دهی می‌کند و همه تلاش و تمرکز او

عملی که برای بهتر شدن فرد انجام می‌شود و یا رسیدن به وضعیتی مطلوب‌تر از آنچه که وی در آن است. از نظر او این جمله تناقض دارد که فردی بگوید: «پسر من تربیت شد اما هیچ وضعیت مطلوبی در او رخ نداد». پیترز تربیت کردن را از افعال توفیقی یا دست‌آوردی به حساب می‌آورد که در آن موفقیت در عمل، یا رسیدن به نتیجه امری مسلم فرض می‌شود. برزینکا نیز با تعریف کاملی از تربیت می‌گوید: «آن دسته از عملکردهای اجتماعی تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که با آن رشد و یا تعالی در شخصیت انسان‌ها مورد توجه قرار گیرد. این تعالی ایجاد ویژگی‌های مطلوب، حفظ ویژگی‌های ارزشمند موجود و جلوگیری از ایجاد و بروز خصلت‌های نامطلوب است» (Brezinka, ۱۹۹۲: ۹۰). این تعریف، در زبان معمول هم رایج است. در نظر عامه مردم تعلیم و تربیت وسیله‌ای است که فرد را به وضعی بهتر از آنچه هست، برساند. از دیدگاه پیترز و برزینکا کلماتی چون اصلاح، تعالی و بهتر شدن عرصه را بر مریبان و سیاست‌گذاران امر تعلیم و تربیت آزاد می‌گذارد تا براساس اهداف و ارزش‌های فرهنگ و جامعه خویش کلمات و عبارات عینی‌تر و دست‌یافتنی‌تری به جای آنها قرار دهند تا راهکارهای مشخصی را به معلمان و مریبان نشان دهد.

تدریس

شفلر در فصل چهارم کتاب زبان تعلیم و تربیت به بررسی و توضیح مفهوم تدریس می‌پردازد و در شروع این مبحث گوشزد می‌کند که من در تبیین مفهوم تدریس به معانی معمول و متداول آن می‌پردازم، این معانی بیشتر در مباحث تعلیم و تربیت و متون تربیتی به کار گرفته می‌شود. وی در آغاز بحث تفاوت بین «کاربرد توفیقی و کاربرد التفاتی»^{۲۷} افعال را متذکر می‌شود و می‌گوید: در کاربرد توفیقی یک فعل، چیزی بیشتر از انجام کار مدنظر است، و آن نتایج موفقیت‌آمیز است. اما در کاربرد التفاتی، نفس عمل و

و اثربخش (Brezinka^{۲۸}, ۱۹۹۲: ۱۲۴). برزینکا در توضیح اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت بر دو نکته تأکید می‌کند: نخست اینکه، هدف‌های اجتماعی نباید بسیار کلی و آرمانی باشند، چون در این صورت غیر قابل دسترس هستند؛ نکته دوم اینکه، در دستیابی به اهداف اجتماعی عوامل زیادی به‌جز نظام‌های آموزشی دخالت دارند. فعالیت‌های تربیتی که ویژگی‌های مطلوب سیاسی و اجتماعی شهروندان را محقق می‌سازند، یکی از این عوامل است، اخلاقیات اجتماعی، فرهنگ‌ها، مؤسسات و سبک‌های زندگی در این امر دخالت مؤثر دارند.

کتاب‌شناسی

- موحد، ضیاء. (۱۳۷۴) «گوتلوب فرگه و تحلیل منطقی زبان»، ارغنون، س ۲، ش ۷ و ۸.
- ویتگنشتاین، ل. (۱۳۷۹) در باب یقین، ترجمه مالک حسینی. تهران: انتشارات هرمس.
- ویتگنشتاین، ل (۱۳۶۹) رساله منطقی- فلسفی، ترجمه محمد عبادیان. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران.
- هاک، سوزان. (۱۳۸۲) فلسفه منطق، ترجمه محمدعلی حجتی. قم: نشر طه.
- Brezinka, W. (۱۹۹۲) *Philosophy of Educational Knowledge*. translated by Brice, J. S, and Eshelman, R, U.S.A., Kluwer Academic Publisher.
- Clarke, D. S (۱۹۹۷) *Philosophy's Second Revolution*. U.S.A.: Open Court.
- Glock. H. J (۲۰۰۸) *What is Analytic Philosophy?* London: Cambridge university press.
- Hirst, P. H. and White, P (۱۹۹۸) *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition*, vol ۱, London: Routledge
- Hacher, P.M.S (۱۹۹۸) *Analytic Philosophy: What, Whence, and Whither?*, in: Biltetzki, A, and Matar, A (eds) *The Story of Analytic Philosophy*. London: Routledge.
- Ryle, G (۱۹۴۹) *The Concept of Mind*. U.S.A.: Penguin Books.
- Scheffler, I (۱۹۶۰) *The Language of Education*. U.S.A.: Charless C. Thomas Publisher.
- Scheffler, I. (۱۹۷۳) *Reason and Teaching*. London: Routledge and Keagan Paul.

برای دستیابی به آن است. بنابر این پرسش از اینکه «هدف شما در این امر چیست؟» شبیه این پرسش است که «تلاش شما در انجام این کار برای چه چیزی است؟». پس هدف داشتن در چیزی، معادل تلاش کردن برای انجام کاری است. تلاشی که ممکن است با موفقیت همراه شود و ما را به مقصد مورد نظر برساند و یا موفقیتی در پی نداشته باشد. همچنین هدف داشتن، امری فردی نیست در بسیاری از مقاصد اجتماعی و زندگی جمعی نیز باید هدف داشت. بنابراین: ما زمانی از هدف می‌پرسیم که آن را مهم تلقی کرده باشیم و فکر کنیم باید تلاش‌ها با دقت تمام در جهت دستیابی به آن هماهنگ شود؛ هدف نشانگر مقصودی است که هم اکنون در دسترس نیست؛ و در دستیابی به هدف امکان موفقیت و عدم موفقیت وجود دارد (Peters, ۱۹۸۷: ۱۴).

از دیدگاه برزینکا هدف تعلیم و تربیت را باید در خصوصیات روانی انسان‌ها جست‌وجو کرد و نه در گفته‌ها و نوشته‌هایی که دربارهٔ تعلیم و تربیت عرضه می‌شود. وی معتقد است که در آراء بسیاری از فلاسفه قدیم و جدید هم این نکته رعایت شده است. بیان اصطلاحاتی چون «کسب مهارت»، «کفایت در عمل»، «دانش»، «بینش»، «توانایی» و «عادت‌ها» به‌منزله اهداف تربیتی، ارزش علمی موضوع را نشان می‌دهند. هرگز اصطلاحاتی چون «تعلیم و تربیت برای صلح»، «تعلیم و تربیت برای آزادی» و یا «تعلیم و تربیت برای مردم‌سالاری» به‌منزله هدف‌های تربیتی ما را قانع نمی‌کند. حتی می‌توان به جای اصطلاحاتی چون «دانستن» و یا «فهمیدن» از اصطلاحات واضح‌تری مانند «نوشتن»، «از برگرفتن» و یا «حل مسئله» استفاده کرد (Brezinka, ۱۹۹۲: ۱۲۳-۱۱۸). برزینکا همچنین معتقد است که در آراء بسیاری از فلاسفه و اندیشمندان تربیتی به هدف‌های اجتماعی توجه شده است. از جمله «دیلتای» معتقد است که تعلیم و تربیت دو هدف اساسی دارد: تربیت انسان‌های ارزشمند و ایجاد جوامع مفید

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

- Philosophy Of Educational Knowledge - ۲۵
- Reform - ۲۶
- success uses /intentional uses - ۲۷
- ۲۸- W. Brezinka (۱۹۲۸-۲۰۲۰) فیلسوف آلمانی. صاحب آثار متعدد در فلسفه تعلیم و تربیت.

طیبه توسلی ۱

- Scheffler, I. (۲۰۰۵) "Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel", Journal of Philosophy of Education. vol ۳۰, NO.۴.
- Strool, A. (۲۰۰۰) Twentieth-Century Analytic Philosophy. New York: Columbia University Press.
- Peters, R.S. (۱۹۶۹) Ethics & Education. London: George Allen & Unwin LTD.
- Peters. R.S. (ed) (۱۹۸۷) Philosophy of Education: Oxford University Press.
- West, D. (۱۹۹۶) An Introduction to Continental Philosophy. UK: Polity Press.

پی نوشت‌ها:

- ۱- A, Pap, پاپ به کرات این اصطلاح را در آثار خود مانند «مؤلفه‌های فلسفه تحلیلی»، «معناشناسی و صدق ضروری» و «پژوهشی در باب فلسفه تحلیلی» به کار گرفت.
- ۲- logic. Symbolic
- ۳- Begriffsschrift.
- ۴- A.N. Whitehead (۱۸۶۱-۱۹۶۷) ریاضیدان و فیلسوف ایده آلیست معاصر انگلیسی
- ۵- Principia Mathematica
- ۶- W.V.Quine (۱۹۰۸-۲۰۰۲)، منطق دان و فیلسوف زبان معاصر آمریکایی
- ۷- Function
- ۸- Argument
- ۹- common sense
- ۱۰- Principia Ethica
- ۱۱- Tractatus
- ۱۲- Philosophical Investigations
- ۱۳- Style of life
- ۱۴- The concept of Mind
- ۱۵- Gilbert Ryle (۱۹۰۰-۱۹۷۶) فیلسوف تحلیلی، فیلسوف ذهن و معرفت شناس انگلیسی
- ۱۶- J. I. Austin (۱۹۱۱-۱۹۶۰) فیلسوف انگلیسی. از چهره‌های سرشناس مکتب آکسفورد.
- ۱۷- p. F. Strawson (۱۹۱۹-۲۰۰۶) فیلسوف انگلیسی و از فلاسفه مکتب آکسفورد.
- ۱۸- R. M. Hare (۱۹۱۹-۲۰۰۲) فیلسوف انگلیسی. فیلسوف اخلاق.
- ۱۹- C.D. Hardie (۱۹۰۲-۱۹۹۰) فیلسوف انگلیسی، صاحب اثر: The idea of value and the theory of education (۱۹۵۷).
- ۲۰- Connor²D. J. O (۱۹۵۷) فیلسوف انگلیسی صاحب اثر: An introduction to the philosophy of education (۱۹۵۷).
- ۲۱- The Language of Education
- ۲۲- I. Scheffler (۱۹۲۳-۲۰۱۴) فیلسوف آمریکایی. متخصص در فلسفه علم و فلسفه تعلیم و تربیت.
- ۲۳- Ethics and Education
- ۲۴- Notions

۱. عضو هیات علمی دانشگاه قم