

# فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز

سعید بهشتی\*

چکیده

۱۰۹

فلسفه

فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز

فلسفه تعلیم و تربیت در جایگاه یکی از فلسفه‌های مضاف، از دو زاویه قابل بررسی و مطالعه است: ۱. دیدگاه‌های فیلسوفان درباره تعلیم و تربیت؛ ۲. رشته دانشگاهی. فلسفه تعلیم و تربیت از نگاه اول، تاریخی به قدمت اندیشه‌ورزی و نظریه پردازی فیلسوفان شرق و غرب عالم در باب تربیت دارد؛ اما از نگاه دوم حدود یک قرن از عمرش سپری می‌شود.

از فلسفه تعلیم و تربیت، بسته به نوع دید و مبانی فلسفی متناسب با آن، مفاهیم و تعاریف گوناگونی ارائه شده است: استنتاج آرای تربیتی از مبانی فلسفی، کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت، نظریه عمومی تعلیم و تربیت، تحلیل و پردازش مفاهیم و گزاره‌های تربیتی و مانند آن.

نگارنده این مقاله، فلسفه تعلیم و تربیت را تبیین و اثبات مبادی تصوری و تصدیقی تعلیم و تربیت تلقی می‌کند و در سه سطح پیش استنتاجی یا باز یافت، استنتاجی یا کشف، و فرا استنتاجی یا خلق به بررسی فلسفه تعلیم و تربیت می‌پردازد. طراحی و اجرای تدابیر و راهکارهایی در سه سطح باز یافت، کشف و خلق، از شرایط اساسی پی‌ریزی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تحولات و تطوراتی را پشت سر نهاده که در دو مرحله قابل تشخیص و بررسی است؛ مرحله رویکرد ایسم‌ها و مرحله رویکرد تحلیلی. فلسفه تعلیم و تربیت در حال حاضر در مرحله پساتحلیلی و مشتمل بر رویکردها و دیدگاه‌های متنوعی در جهان غرب است.

**واژگان کلیدی:** فلسفه تعلیم و تربیت، مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت، تحولات فلسفه تعلیم و تربیت.

\* استادیار دانشگاه علامه طباطبایی.

تاریخ دریافت: ۸۵/۳/۱۷      تأیید: ۸۵/۳/۲۹

## مقدمه

فلسفهٔ تعلیم و تربیت (philosophy of education) به منزلهٔ یکی از حوزه‌های معرفت بشری، از دو دیدگاه قابل مطالعه و بررسی است:

۱. دیدگاه‌های فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت؛ ۲. رشته دانشگاهی.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت از دیدگاه اول، یک حوزهٔ معرفتی دیرپا و کلاسیک است که تاریخی به قدمت تاریخ تأملات فیلسوفان در باب تعلیم و تربیت دارد. میان فیلسوفان غربی، افلاطون، نخستین فیلسوفی است که در کتاب معروف خویش، جمهوری (Republic) به این گونه تأملات پرداخته، دیدگاه تربیتی به نسبت جامعی را عرضه داشته است. پس از افلاطون می‌توان از فیلسوفان دیگری همچون ارسطو، ابن‌سینا، خواجه نصیر طوسی، آگوستین، آکوئیناس، بیکن، دکارت، لاک، روسو و کانت نام برد که در این حوزه کار کرده‌اند. در باره فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به معنای تأملات و تفکرات فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت، سه نکته مهم قابل ذکر است:

اولاً همهٔ فیلسوفان، به معنای دقیق کلمه، تأملات تربیتی نداشته‌اند. به بیان روشن‌تر، برخی از آنان، آرا و اندیشه‌های تربیتی خود را آشکارا بیان کرده و برخی چنین نکرده‌اند. افلاطون، کانت و ابن‌سینا از فیلسوفانی هستند که در گروه اول جای می‌گیرند، و بکین و دکارت و صدرالدین شیرازی از فیلسوفانی که در گروه دوم قرار دارند.

ثانیاً فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در گروه دوم، به صورت استنتاج مدلول‌های تربیتی از اندیشه‌های فلسفی در می‌آید. این صورت دوم از دیدگاه اول فلسفهٔ تعلیم و تربیت را برخی از فیلسوفان تربیتی، با عناوینی چون «فلسفه و تعلیم و تربیت» (Smith, 1965, P. 52)، «رویکرد مواضع فلسفی» (Chambliss, 1996, P. 471) یا «رویکرد دلالت‌ها» (Ibid) معرفی کرده‌اند. فیلیپ اسمیت در فصل سوم از کتاب فلسفهٔ آموزش و پرورش می‌نویسد:

این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند، به‌یقین نظریهٔ جدیدی نیست. ... از آن‌جا که فلسفه، به‌طور سنتی، چپستی واقعیت، معرفت و ارزش را بررسی کرده است، روابط آشکاری با تعلیم و تربیت دارد ... (Smith, Idib, P. 53).

آنگاه به مسأله «استنتاج» (derivation) اشاره می‌کند:

هنگامی که روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی تصور می‌کنند که یک فلسفهٔ تربیتی معین از یک فلسفهٔ معین استنتاج می‌شود (Ibid).

کامبلیس هم در این زمینه چنین اظهار نظر می‌کند:

از دهه ۱۹۳۰ و در ادامه تا سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، یک راه برای مرتبط ساختن فلسفه و تعلیم و تربیت این اندیشه بود که فلسفه، یک مبنا یا مطالعه اساسی است که فلسفه تعلیم و تربیت از آن استنتاج می‌شود (Chambliss, Ibid, P. 471)

ثالثاً فیلسوفانی که در گروه اول قرار دارند نیز به دو دسته تقسیم می‌شوند:

دسته اول، فیلسوفانی هستند که تأملات تربیتی فلسفی داشته‌اند، و دسته دوم،

فیلسوفانی که تأملات تربیتی غیرفلسفی داشته‌اند. افلاطون، آکوئیناس و کانت در دسته اول، و لاک، هگل و راسل در دسته دوم قرار دارند.

رابین بارو (Barrow, 1994) در این زمینه سخن جالبی دارد:

[برخی] فیلسوفان نیز به شیوه‌ای غیرفلسفی درباره تعلیم و تربیت چیزهایی نوشته‌اند. «لاک، هگل و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این‌گونه عمل کرده‌اند. کتاب لاک به نام *اندیشه‌هایی در باب تعلیم و تربیت* (۱۹۶۳) صرفاً به مقداری اندک به آثار فلسفی اش مبتنی است. استنتاج‌های وی درباره اولویت‌های تربیتی یک اشراف‌زاده زمین‌دار نمی‌تواند نتیجه منطقی نظریات معرفت‌شناختی و وجودشناختی اش باشد (P. 4451).

فلسفه تعلیم و تربیت از دیدگاه دوم، یعنی رشته دانشگاهی، حوزه معرفتی نوپایی است که حدود یک قرن از عمر آن سپری می‌شود. بسیاری از متخصصان و کارشناسان، سرآغاز ظهور و پیدایی این رشته را قرن بیستم و به‌طور مشخص، سال ۱۹۳۵، یعنی سال تأسیس انجمن جان دیویی (JDA) در امریکا می‌دانند. کامینسکی (1988) در این باره می‌نویسد:

فلسفه تعلیم و تربیت، کاری مربوط به قرن بیستم است. انضمام فلسفه به پرسش‌های ناشی از عمل آموزش و پرورش مدرسه‌ای، موضوع جدیدی است. تاریخچه این رشته، فقط به اندازه سازمان‌های معاصرش قدمت دارد؛ حتی اگر برای این رشته، مقدر باشد که سودمندانه به آثار افلاطون و ارسطو استناد ورزد. مطالعه منظم فلسفه تعلیم و تربیت در ایالات متحده از سال ۱۹۳۵ آغاز شد (P.14).

به هر روی، قرن بیستم، چه به لحاظ تأسیس و راه‌اندازی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در سطوح کارشناسی ارشد و دکترا و در نتیجه، پرورش نیروهای متخصص در این قلمرو مستقل معرفتی، و چه به لحاظ انجام تحقیقات و مطالعات منظم و سازمان یافته در ارتباط با موضوعات و مسائل خاص این رشته، و چه به لحاظ تشکیل انجمن‌های حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت، از قبیل انجمن فلسفه تعلیم و تربیت امریکا (۱۹۴۱)، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر (۱۹۶۵)، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیا (۱۹۷۰) و مانند آن،

قرن پیدایی و ظهور رشته فلسفه تعلیم و تربیت است.

## ۱. مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت

پیش از تجزیه و تحلیل مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت باید به این نکته توجه داشت مجموعه بحث‌هایی که در این مقاله مطرح می‌شوند، به قلمرو معرفتی دیگری مربوطند که به لحاظ طولی، فراتر از فلسفه تعلیم و تربیت است و بر آن احاطه و اشراف علمی دارد.

«پرسش درباره [مسائلی چون] ماهیت، محتوا و فایده فلسفه تعلیم و تربیت، پرسشی نیست که درون فلسفه تعلیم و تربیت پدید آید، بلکه پرسشی است که درباره فلسفه تعلیم و تربیت مطرح می‌شود؛ در نتیجه، این پرسش، مستلزم تفکر فلسفی درباره فلسفه تعلیم و تربیت است، نه درباره تعلیم و تربیت؛ به همین جهت، به متافلسفه تعلیم و تربیت، یعنی به فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت مربوط می‌شود»\* (Ducasse, 1956, P. 169).

در باره مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت، دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد که پرداختن به همه آن‌ها از حوصله این مقام خارج است\*\*. این‌جا برخی از مهم‌ترین آن‌ها را ارائه و در سرانجام دیدگاه خود را مطرح می‌کنیم.

نیوسام (1956, P. 162) دیدگاه‌های رایج در تعریف فلسفه تعلیم و تربیت را در سه طبقه به شرح ذیل طبقه‌بندی کرده است:

۱. فلسفه تعلیم و تربیت به صورت دیدگاه درباره تعلیم و تربیت؛

۲. فلسفه تعلیم و تربیت به صورت کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت؛

۳. فلسفه به صورت نظریه عمومی تعلیم و تربیت.

وی دیدگاه دوم را عمومی‌ترین دیدگاه می‌خواند و رویکرد استنتاج نکته‌های تربیتی از

فلسفه‌های نظام‌دار را هم در همین دیدگاه تلقی می‌کند (Ibid).

ویلیام فرانکنا (1956, P. 287) بعد از تقسیم‌بندی فعالیت‌های فلسفی در سه بخش فلسفه

\*. فیلسوفان تربیتی دیگری هم در غرب هستند که اصطلاح «فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت» (philosophy of philosophy of education) را به کار برده‌اند. ویلیام فرانکنا از آن جمله است. (William k. Frankena: Toward a Philosophy of Philosophy of Education. 1956, P. 286-291)

\*\* . نگارنده، در کتاب *زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت* ۱۳۷۷ بخش ششم، طی فصل ۱۳ که به معرفی دیدگاه ۱۳ اندیشه‌وران تعلیم و تربیت معاصر اختصاص دارد، شماری از مهم‌ترین این دیدگاه‌ها را آورده است.

نظری (speculative philosophy)، فلسفه هنجاری (normative philosophy) و فلسفه تحلیلی (analytical philosophy) از سه نوع فلسفه تعلیم و تربیت نظری، هنجاری و تحلیلی سخن به میان می‌آورد. به اعتقاد وی:

فلسفه تعلیم و تربیت نظری در جست‌وجوی فرضیه‌هایی دربارهٔ انسان و جهان است که با فرایند تعلیم و تربیت ارتباط دارد. فلسفه تعلیم و تربیت هنجاری، اهداف لازم التحقق و اصول لازم الاتباع را در فرایند تربیت انسان‌ها مشخص و توصیه‌هایی را در باب وسایل دستیابی به این اهداف عرضه می‌کند. و فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی در پی ایضاح مفاهیم بسیار مهم است. از این سه، فلسفه‌های تربیتی نظری و هنجاری به فلسفه فرایند تعلیم و تربیت، و فلسفه تربیتی تحلیلی به فلسفه رشته تعلیم و تربیت تعلق دارد\* (Ibid, P.291).

کینگسلی پرایس (1956, PP. 126 – 127) بعد از تقسیم‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت به چهار شاخهٔ فرعی: تحلیل تعلیم و تربیت، متافیزیک تعلیم و تربیت، اخلاق تعلیم و تربیت، و معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، این تعریف را از فلسفهٔ تعلیم و تربیت عرضه می‌دارد:

بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت، همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیک، اخلاق و معرفت‌شناسی (P. 125).

به اعتقاد وی، تحلیل تعلیم و تربیت یعنی «روشنگری واژه‌های مورد نیاز در تعلیم و تربیت» (Ibid). متافیزیک تعلیم و تربیت، یعنی «تیین واقعیت‌هایی که به وسیلهٔ تعلیم و تربیت بیان می‌شود» (P.126)، اخلاق تعلیم و تربیت، یعنی «توجیه و تصحیح توصیه‌های اخلاقی تعلیم و تربیت» (P.129)، و معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، یعنی «معرفی و تبیین معیارهای لازم برای کسب معرفت» (P.130).

فیلیپ اسمیت (1965) در تبیین و تشریح مفهوم فلسفهٔ تعلیم و تربیت از چهار گونه ترکیب سخن به میان می‌آورد: فلسفه و تعلیم و تربیت، فلسفه در تعلیم و تربیت، فلسفه برای تعلیم و تربیت، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت (P.52).

فلسفه و تعلیم و تربیت، دربردارندهٔ این مفهوم است که فلسفه به صورت دانشی که از

\* شایان ذکر است که فرانکنا بین تعلیم و تربیت به صورت فرایند (process) و تعلیم و تربیت به صورت رشته (discipline) تفاوت قائل شده است. به اعتقاد وی، «تعلیم و تربیت در معنای اول، فرایندی است که به واسطهٔ آن، جامعه به طور کلی یا به وسیلهٔ مدارس اعضایش را آن‌طور که مطلوب است پرورش می‌دهد». در حالی که «تعلیم و تربیت در معنای دوم، رشته‌ای است که این فرایند را به طرق گوناگون مورد مطالعه قرار می‌دهد (ر.ک: بهشتی، ۱۳۷۷: ص ۱۷۱).

ماهیت واقعیت، معرفت و ارزش سخن می‌گوید، با تعلیم و تربیت روابط آشکاری دارد. به دیگر سخن، می‌توان از مکاتب و نظام‌های فلسفی گوناگون، دیدگاه و طرح‌های تربیتی مختلفی را استخراج کرد (P.53).

فلسفه در تعلیم و تربیت یعنی کاربرد تفکر فلسفی یا فلسفیدن در تعلیم و تربیت (P.59). فلسفه برای تعلیم و تربیت، یعنی تلاش برای تهیه طرح‌های ویژه‌ای جهت عمل و سیاست تربیتی و نیز تحلیل مسائل تربیتی (PP.61-62)؛ و سرانجام، فلسفه تعلیم و تربیت عبارت است از تجزیه تعلیم و تربیت به مهم‌ترین ابعاد آن به صورت شالوده‌ای برای تدوین نظریه تربیتی (P.69).

به اعتقاد ما می‌توان در یک نتیجه‌گیری کلی در سه سطح از مفهوم یا ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت سخن گفت: «سطح پیش استنتاجی»، «سطح استنتاجی»، و «سطح پسااستنتاجی». این سه سطح در عرض یک‌دیگر نیستند؛ بلکه در طول یک‌دیگرند و به اصطلاح، به یک‌دیگر ترتب دارند.

فلسفه تعلیم و تربیت در سطح پیش استنتاجی، چیزی جز بازیافت، گردآوری، تنظیم و تدوین دیدگاه‌هایی که فیلسوفان (اعم از متقدم و متأخر) در باب تعلیم و تربیت مطرح کرده‌اند نیست. فلسفه تعلیم و تربیت در این سطح، ملازمه‌ای با خلق و ابداع ندارد؛ جز در حد باز نمودی تازه و هنرمندانه از آنچه پیش‌تر آفریده شده است. فلسفه تعلیم و تربیت در این مرتبه، جوهره و هویتی تاریخی دارد و به ارائه مجدد و تنسیق و تألیف دوباره دیدگاه‌های فیلسوفان محض ناظر است.

فلسفه تعلیم و تربیت در سطح استنتاجی، کوشش فکری منظم، منطقی و قاعده‌مند فیلسوف تعلیم و تربیت برای کشف و استخراج دیدگاه‌های تربیتی فیلسوفان محض در سه حوزه اهداف، برنامه‌ها و روش‌های تربیتی، از اندیشه‌های فلسفی آن‌ها در سه قلمرو معرفت‌شناسی، وجود‌شناسی و ارزش‌شناسی است،\* و سرانجام، فلسفه تعلیم و تربیت

\* در این زمینه، سه نکته قابل ذکر است:

اولاً می‌توان میان مبانی معرفت‌شناختی هر فیلسوف با دیدگاه وی در باب برنامه و روش تربیتی، گونه‌ای ارتباط منطقی برقرار کرد. همین ارتباط می‌تواند میان اندیشه‌های وجود‌شناختی او با دیدگاهش در باب هدف تربیتی ایجاد شود. اما از دیدگاه ما هرچند آرای ارزش‌شناختی هم می‌تواند شالوده‌ای برای

در سطح پسااستنتاجی، یعنی خلق و ابداع مبانی فلسفی نو و اندیشه‌ها و دیدگاه‌های تربیتی متناسب با آن.\*

چنان‌که ملاحظه می‌شود، مفاهیم سه‌گانه پیش‌گفته از فلسفه تعلیم و تربیت، در سه سطح یا مرتبه فکری متفاوت، یعنی «بازیافت»، «کشف» و «خلق» قرار دارند. ناگفته پیداست که برای دستیابی به فلسفه تربیتی اسلامی-ایرانی، بایسته است مطالعات و تحقیقات بنیادی و کاربردی دامنه‌داری در هر سه عرصه مذکور انجام شود.\*\*

استنباط و استنتاج دیدگاه‌هایی در باب اهداف و برنامه‌ها باشد، نکته مهم این‌جا است که خود این آرای ارزش‌شناختی نیز به زیر ساخت‌های معرفت‌شناختی و وجودشناختی مبتنا دارند. برای آگاهی بیشتر ر.ک: به مقاله این‌جانب «تبیین و نقد پست مدرنیسم در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر» ۱۳۸۴: ص ۹۲ و ۹۳. ثانیاً بر خلاف آنچه در کتاب‌های فلسفه تعلیم و تربیت غرب دیده می‌شود که مبانی فلسفی اندیشه‌های تربیتی را در سه حوزه وجودشناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی قرار می‌دهند، به اعتقاد ما می‌توان از دو مبنای فلسفی مهم دیگر نیز سخن به میان آورد: خداشناسی و روان‌شناسی فلسفی. ما در مقاله «اندیشه‌های ابتکاری حکیم صدرالمتألهین شیرازی در حوزه روان‌شناسی فلسفی: شالوده‌ای برای نظریه‌پردازی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» که در فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، بهار ۱۳۸۵، به چاپ رسیده، از مبنای دوم در فلسفه ملاصدرا به تفصیل سخن گفته‌ایم. ثالثاً ارزش‌شناسی (axiology) نیز دو زیر شاخه دارد: اخلاق (ethics) و زیبایی‌شناسی (aesthetics) (ر.ک: Griese, 1981, P.231).

\*. انجمن فلسفه تعلیم و تربیت امریکا (APES) در مقاله‌ای با عنوان: «The Distinctive Nature of the Philosophy of Education» (1955) از سه مرحله تفکر فلسفی درباره تعلیم و تربیت سخن به میان آورده است؛ مرحله توصیفی - تحلیلی، مرحله نقادی-ارزیابی، و مرحله کاوش نظری. در این مقاله، درباره مرحله سوم چنین گفته شده است: [در این مرحله] وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت عبارت است از ایجاد یا تدوین موازین جدید برای استفاده در رشته فلسفه تعلیم و تربیت.

این مرحله با سومین سطحی که ما در این مقاله از آن سخن گفته‌ایم، مطابقت دارد. \*\*نگارنده، تحقیقات دامنه‌داری را در این زمینه آغاز کرده که به تدریج، نتایج آن‌ها به مجامع دانشگاهی و حوزوی عرضه خواهد شد. مقاله این‌جانب با عنوان «مبانی معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی (پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی) که اردیبهشت ماه سال جاری در همایش بین‌المللی گفت‌وگوی علم و دین ارائه گردید، دومین مقاله‌ای است که بعد از مقاله پیش‌گفته (اندیشه‌های ابتکاری حکیم صدرالمتألهین شیرازی ... ) عرضه شده است.

این‌جانب هم به منظور فراگیری تخصصی فلسفه اسلامی و هم به منظور پی‌ریزی و تدوین فلسفه‌ای بومی برای تعلیم و تربیت در جامعه اسلامی‌مان، متون و منابع دست اول و عالی فلسفه اسلامی را از بیش از ده سال پیش در محضر استادان طراز اول و ممتاز این رشته تلمذ کردم که هنوز هم ادامه دارد. امید که به فضل پروردگار متعالی بتوان این مسیر را تا دستیابی به آرمان‌های مورد نظر در این عرصه ادامه داد.

به‌طور خلاصه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به لحاظ معرفت‌شناختی، یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف است که با روش عقلانی به تبیین و اثبات مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت می‌پردازد.

مقصود ما از مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت، مفاهیم گزاره‌ها، استدلال‌ها و نظریه‌های تربیتی است. این‌جا ما مبادی تصویری و تصدیقی را از علم منطقی اخذ کرده‌ایم؛ چنان‌که حاج ملاهادی سبزواری در منظومهٔ منطقی (۱۳۶۹: ص ۹) می‌گوید:<sup>\*</sup>

ثم المبادی خصّة شرکیة                      تصویریة و تصدیقیة.

ضمناً در این تعریف، موضوع و روش پژوهش در فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز مشخص شد. موضوع فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت، و روش تحقیق در این رشته، روش تعقلی است.

## ۲. مروری بر تحولات رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در قرن بیستم

همان‌گونه که در صدر مقاله گفته شد، فلسفهٔ تعلیم و تربیت به‌صورت رشتهٔ علمی و دانشگاهی از اوایل قرن بیستم در دنیای غرب پایه‌گذاری شد. این رشته حدود صد سالی که از عمرش می‌گذرد، دو مرحلهٔ مهم را پشت‌سر نهاده است و اکنون در مرحلهٔ سوم قرار دارد. این مراحل عبارتند از:

### ۱-۲. مرحلهٔ رویکرد ایسم‌ها

استنتاج دیدگاه‌های تربیتی از مکاتب فلسفی، سرآغاز فعالیت‌های علمی سازمان‌یافته در جهان غرب به منظور پایه‌گذاری رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. این مرحله با عناوینی چون «رویکرد ایسم‌ها» (Barrow, 1994, P. 4459)، «رویکرد مواضع فلسفی» (Chambliss, Ibid, P. 475)، «رویکرد دلالت‌ها» (Ibid)، «رویکرد سنتی» (Ibid) و مانند آن شناخته می‌شود. پیش فرض اساسی طرفداران این رویکرد آن بود که میان دیدگاه‌های بنیادین وجودشناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی هر مکتب با مواضع و دیدگاه‌های تربیتی مأخوذ و مستنتج از آن، رابطه‌ای منطقی و ضرور وجود دارد. این رویکرد از اوایل دههٔ

\*. وی خود مبادی تصویری و تصدیقی را چنین معرفی می‌کند: «فالمبادی التصوریة هی الحدود و الرسوم، و التصدیقیة هی القضايا المؤلفة منها الأیسة و غیرها.... (السبزواری، ۱۳۶۹: ص ۹).



۱۹۳۰ آغاز شد و تا اواسط قرن بیستم به اوج خود رسید و هنوز هم در ادبیات این رشته مطرح است؛ اما به تدریج در مسیر پیشرفت این رویکرد، موانع و اشکالاتی پدید آمد. اگر به حقیقت چنین رابطه‌ای میان بنیان‌های فلسفی مکتب‌ها و اندیشه‌های تربیتی مأخوذ از آن‌ها وجود داشته باشد، باید اولاً دیدگاه‌های تربیتی یکدست و منسجمی از هر مکتب فلسفی استخراج شود، و ثانیاً با توجه به تفاوت‌های جدی و انکارناپذیر میان مکتب‌های فلسفی باید دیدگاه‌های تربیتی متفاوتی نیز از آن‌ها به دست آید؛ در حالی که در هر دو مورد نقض‌هایی آشکار شد.

در مورد اول، عدم همگرایی میان آرای تربیتی پیروان مکتب فلسفی و در مورد دوم، وجود همگرایی میان آرای تربیتی پیروان دو یا چند یک مکتب فلسفی، اتقان و استحکام اولیه رویکرد ایسم‌ها را متزلزل ساخت.

## ۲-۲. مرحله رویکرد تحلیلی

دهه ۱۹۶۰ شاهد ظهور انقلاب در رشته فلسفه تعلیم و تربیت بود که به «رویکرد تحلیلی» شهرت دارد. این رویکرد، طی این دهه، فلسفه تعلیم و تربیت در دنیای انگلیسی زبان به ویژه، بریتانیای کبیر را تحت نفوذ خود درآورد. رویکرد تحلیلی، انقلاب ضد رویکرد ایسم‌ها و از چهار جهت با آن متفاوت است.

اولاً فلسفه تعلیم و تربیت را به پیروی از ویتگنشتاین متقدم، روش یا یک فعالیت می‌داند، نه رشته؛ ثانیاً از نظریه پردازی‌های فلسفی در دو عرصه نظری (speculative) و هنجاری (normative) گریزان است و در عوض، تحلیل مفهوم‌ها، گزاره‌ها، استدلال‌ها و نظریه‌های تربیتی و نیز تحلیل و نقادی پیش‌فرض‌های فلسفی زیرساختی آن‌ها را وجه همت خود قرار می‌دهد؛ ثالثاً فلسفه تعلیم و تربیت را فعالیت درجه دوم می‌داند، نه درجه اول؛ و رابعاً نقطه آغاز کار خود را اعمال و فرایندهای واقعی تربیتی قرار می‌دهد، نه نظریه پردازی تربیتی.

یکی از نکات قابل ذکر در باره رویکرد تحلیلی آن است که رویکرد مذکور، طیف واحد و یکپارچه‌ای نیست؛ بلکه دیدگاه‌های گوناگونی را دربر می‌گیرد. این وضعیت در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، حالت بالتبع و بالعرض دارد، نه بالاصاله و بالذات؛ به این معنا که اصل وجود تنوع و تفرق مربوط به رشته مادر یعنی فلسفه است و این فلسفه تحلیلی

غرب است که شاخه‌ها و شعبه‌هایی دارد. به‌طور مشخص، در فلسفه تحلیلی، سه شاخه مطرح است: اتمیسم منطقی، به نمایندگی راسل، ویتهد و ویتگنشتاین متقدم؛ پوزیتیویسم منطقی، به نمایندگی شلیک، کارناپ و آیر؛ و فلسفه زبان عادی، به نمایندگی ویتگنشتاین متأخر و رایل (ر. ک: پاپکین و استرول، مجتبوی، ۱۳۸۰: ص ۳۹۶-۴۱۹)؛ اما در فلسفه تعلیم و تربیت تا آن‌جا که نگارنده تحقیق کرده، به‌طور عمده همان دو رویکرد پوزیتیویسم منطقی و فلسفه زبانی رواج دارد. گاه در منابع درسی این رشته، از دو رویکرد نامبرده با عناوین صورت‌گرایی (formalism) و زبان‌گرایی (linguism) (Park, 1970, P. 337) نام برده شده است.

به‌طور مشخص، فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی با انتشار کتاب سی.دی. هاردی، فیلسوف استرالیایی، تحت عنوان «حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی» (Truth and Fallacy in Educational Theory) در سال ۱۹۴۲ آغاز شد. «تفسیر هاردی از فلسفه تحلیلی، به روح حاکم بر کارهای ویتگنشتاین [متقدم] نزدیک‌تر بود ... هاردی بر خلاف اندیشه‌وران معاصرش، علاقه‌ای به ابداع، تولید یا کاربرد نظریه‌های فنی فلسفی در تفکر یا عمل تربیتی نداشت» (Kaminsky, 1988, P.15).

در سال ۱۹۵۷ با انتشار کتاب اکانور با عنوان *مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت* و سپس در سال ۱۹۶۰ با انتشار کتاب شفلر با عنوان *زبان تعلیم و تربیت*، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت آرام آرام جایگاه راسخی در ادبیات این رشته به دست آورد\*.

میان دیگر شخصیت‌های متنفّذی که سهم قابل توجهی در تکمیل و توسعه فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت داشته‌اند می‌توان از پیترز، وایت، دیردن، هرست، ویلسون، بارو، شفلر، سولتیس، اسنوک، گریبل، فایگل و برزینکا نام برد.

با وجود همه دقت و ظرافتی که فیلسوفان تحلیلی درباره تعلیم و تربیت به کار می‌بردند، به این رویکرد انتقادهایی وارد شد. یکی از انتقادهای این بود که رویکرد تحلیلی، مناسبت چندانی با عمل تربیتی ندارد و از هدایت آن ناتوان است. تجربه‌گرایان منطقی

\* برای آشنایی بیشتر، به کتاب *زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت* همین قلم، فصول دوم، ص ۴۴-۴۸؛ چهاردهم، ص ۱۷۳؛ پانزدهم، ص ۱۷۹-۱۸۳؛ هجدهم؛ نوزدهم؛ بیستم ص ۲۶۷-۲۷۱، ۲۸۰-۲۸۱؛ بیست و دوم؛ بیست و سوم؛ بیست و چهارم؛ و بیست و پنجم، ص ۳۳۶-۳۴۰، مراجعه کنید.

(logical empiricists) «که از اثبات‌گرایان منطقی (logical positivists) نشأت گرفته‌اند» (Barrow, Ibid, P.4450)، زیر بنای هر ادعای هنجاری و ارزشی را مورد سؤال قرار داده بودند، و از مرزبندی شدید بین ادعاهای مفهومی، ادعاهای تجربی و ادعاهای ارزشی دفاع می‌کردند. آنان بر این موضوع پای می‌فشرده‌اند که ادعاهای هنجاری و ارزشی، ادعاهایی بی‌معنا و فقط منعکس‌کننده سلیقه‌ها و ترجیح‌های شخصی هستند. به این ترتیب تحلیل ادعاهای مفهومی تعلیم و تربیت بر عهده فیلسوفان، و بررسی ادعاهای تجربی بر عهده اصحاب تجربه قرار گرفت؛ اما در مقابل، جامعه‌شناسان نومارکسی تعلیم و تربیت معتقد بودند که ارزش‌ها اغلب به صورت قاچاقی در تحلیل ادعاهای مفهومی وارد می‌شوند.

تجربه‌گرایان منطقی، علم را یگانه دانش اطمینان‌بخش و عینی درباره جهان می‌دانستند. علم از آن رو دانش اطمینان‌بخش و عینی است که ادعاهای مشاهده‌ای اولیه آن را می‌توان با واقعیت‌های اتمی جهان مقایسه و در نتیجه، نفی یا اثبات کرد. این فرایند نفی و اثبات به هیچ‌روبه ذهنیت فرد دانشمندان بستگی ندارد و مصون از سوگیری‌های نظری آنان است. به این ترتیب، گزاره‌ها به دو قسم تقسیم می‌شوند: معنادار و بی‌معنا. گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی از قسم اول و گزاره‌های ارزشی، دینی و متافیزیک از قسم دومند. صدق و کذب گزاره‌های تحلیلی یا از راه شکل منطقی آن‌ها معین می‌شود یا از راه تعریف اصطلاحات تشکیل دهنده‌شان؛ به همین جهت، نیازی به مشاهده یا تجربه ندارند. این است که گزاره‌های تحلیلی پیشینی‌اند؛ اما گزاره‌های ترکیبی پسینی‌اند؛ چون صدق و کذب آن‌ها پس از مشاهده یا تجربه مشخص می‌شود.

انتقادهای شدید کواین بر دو اصل جزمی اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی منطقی، یعنی تمایز تحلیلی- ترکیبی و تمایز پیشینی- پسینی از عوامل مهم فروپاشی این نحله فکری شد. از سوی دیگر هانسون، کوهن، لاودن و براون، «مشاهده فارغ از نظریه» را که زیربنای دانش عینی و اطمینان‌بخش در تجربه‌گرایی منطقی است، نوعی افسانه تلقی و اعلام کردند که هیچ واقعیتی وجود ندارد که در برابر نظریه، بی‌طرف باشد (Ericson, 1992, P.1004- 1007).

با سقوط اثبات‌گرایی منطقی و مولود آن تجربه‌گرایی منطقی، زمینه برای ظهور نحله دیگر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، یعنی فلسفه زبان عادی فراهم آمد. «فیلسوفان زبان عادی به کاربرد عمومی و رایج اصطلاحات توجه دارند و هنگام تجزیه و تحلیل مسائل

فلسفی، به معنایی که یک گوینده عادی و فصیح به اصطلاحات می‌بخشد، مراجعه می‌کنند» (Barroe, Ibid, P. 4450).

به این رویکرد نیز انتقادهایی وارد شد. یکی از اشکالات اساسی فلسفه زبانی، این پیش فرض آن بود که مفهوم معین، خارج از این‌جا و منتظر تحلیل است. بسیاری را عقیده بر این است که این پیش فرض، میراث نامبارک صور افلاطونی است که وجودشان واقعی‌تر از وجود افراد و مصادیق تلقی می‌شود. اشکال دیگر این است که بر خلاف مدعای فیلسوفان تحلیلی، مبنی بر توضیح بی‌طرفانه حقیقت، دیدگاه‌های فرهنگی در این زمینه تأثیر می‌گذارند. «به‌طور کلی، درجه امکان پذیر بودن یا ارزشمند بودن تأملات بی‌طرفانه درباره مفاهیم، به ماهیت آن‌ها بستگی دارد؛ زیرا برخی مفاهیم به قدری روشن، برخی به قدری فنی، و برخی به قدری آمیخته با ملاحظات تجربی هستند که تأملات بی‌طرفانه درباره آن‌ها به ترتیب، ناسودمند، ناممکن و نادرست است (Sutaria, 1994, P.4445).

### ۳-۲. مرحله رویکردهای پسا تحلیلی

از اواخر دهه ۱۹۸۰ به این طرف، زمینه برای ظهور و رشد رویکردهای دیگری فراهم شد که گاه از آن‌ها به «رویکردهای پساتحلیلی» (Ericson, Ibid, P.1007) تعبیر می‌شود. پست‌مدرنیسم، پساساختارگرایی، فمینیسم، هرمنوتیک، نوپراگماتیسم که به یک معنا همان پست‌مدرنیسم امریکایی است (Ozman and Craver, 1995, P. 370) و مانند آن، از جمله این رویکردها است.

رابین بارو درباره شرایط جدید فلسفه تعلیم و تربیت چنین می‌گوید:

شرایط سال‌های ۱۹۹۰ پیچیده است. فیلسوفان با مجموعه‌ای از رویکردها و در مجموعه‌ای از زمینه‌ها کار می‌کنند و این رشته، با نوعی التقاط‌گرایی مشخص می‌شود که احتمالاً در دوره‌های قبل نظیر نداشته است. فیلسوفان تعلیم و تربیت به واسطه کارکردن با فلسفه انگلیسی- امریکایی، مکتب‌های فکری غیر بریتانیایی، کارهای دانشمندان اجتماعی و محققان تربیتی و سیاست‌گذاران برانگیخته می‌شوند (ibid, p. 4455).

### ۳. نگاهی به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

همان گونه که در سیر تحول فلسفه تعلیم و تربیت در قرن بیستم ملاحظه کردیم، این رشته با «رویکرد استنتاجی» (derivative approach) یعنی استنتاج دیدگاه‌های تربیتی از مکاتب

فلسفی شکل گرفت و در ادامه به راه‌ها و رویکردهایی دیگری نیز منتهی شد. درحوزه رویکرد استنتاجی یا رویکرد دلالت‌ها، فیلسوفان تربیتی غرب کوشیدند تا از سه مبنای فلسفی، یعنی وجودشناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی هر مکتب، دیدگاه‌های تربیتی متناسب با آن‌ها را در سه حوزه اهداف، برنامه‌ها و روش‌ها استنتاج و استنباط کنند؛ اما نکته قابل نقد و تأمل اینجا است که آنچه در دنیای غرب به صورت این سه مبنای فلسفی در نظر گرفته می‌شود، دیدگاه‌هایی بر گرفته از مکاتب فلسفی همان دیار است که به‌طور عمده با ایدئالیسم افلاطونی آغاز و در قرون معاصر به مکاتب و نظریه‌های فلسفی مهمی چون پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم، فلسفه‌های تحلیلی، پست مدرنیسم و مانند آن ختم می‌شود. در کشور ما نیز همین روند دنبال می‌شود. منابع و متون درسی این رشته در سطوح کارشناسی ارشد و دکتری به‌طور عمده ترجمه منابع غربی‌اند و کتب تألیفی نیز به همین سرنوشت گرفتارند. استادان و مدرسان درس فلسفه تعلیم و تربیت، به دلیل پیمودن این مسیر در تحصیلات دانشگاهی خود، و عدم آشنایی عمقی و تخصصی با فلسفه اسلامی - ایرانی همان روند را می‌پیمایند. فراگیری دانش فلسفه تعلیم و تربیت، در جایگاه رشته علمی و دانشگاهی، و شناسایی تمام زوایا و ابعاد و روندهای آن، بر هر کسی که خواهان نیل به مدارج عالی علمی و تخصصی در این رشته است، ضرورتی بین و بدیهی است؛ اما غفلت و بی‌خبری یا بداندیشی و کج‌نگری برخی از دست‌اندرکاران آموزشی این رشته در جامعه ما کار را به جایی رسانده که فضای حاکم بر کلاس‌ها را آموزه‌های فلسفی غرب فراگرفته است.

توگویی فارابی‌ها، بوعلی‌ها، سهروردی‌ها، خواجه نصیرها، صدراها، طباطبایی‌ها و مطهری‌ها به آن همه اندیشه‌های فلسفی بکر و بدیع به این سرزمین تعلق نداشته و هیچ سخن تازه‌ای عرضه نکرده‌اند.

به اعتقاد ما، راه برون رفت از این وضعیت اسفبار، انجام تحقیقات منظم، دامنه‌دار و تخصصی به منظور استفاده از اندیشه‌ها و نظریه‌های خاص فیلسوفان اسلامی در قلمرو جدیدی به نام «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» است. در این مجال کوتاه، امکان شرح و بسط همه مقصود ما از این مدعا نیست؛ به همین جهت به تبیین برخی نکات مهم در این زمینه بسنده می‌کنیم و مباحث تفصیلی را به فرصت‌های دیگر وا می‌گذاریم.

۱. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با دو رویکرد قابل تلقی و بررسی است: فلسفه تعلیم و تربیت که آب و رنگ اسلامی دارد، و فلسفه علم یا عمل تعلیم و تربیت اسلامی. این دو رویکرد با دو عبارت انگلیسی به خوبی از یکدیگر تفکیک می‌شوند: «Islamic Philosophy of Education» و «Philosophy of Islamic education». و مقصود ما از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، رویکرد دوم است.

۲. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف است که باروش تعقلی و استدلالی به تحلیل و تبیین و اثبات مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت اسلامی می‌پردازد. به دیگر سخن، در حوزه معرفتی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، از ادله‌ای بحث می‌شود که واسطه در اثبات محمولات برای موضوعات در گزاره‌های تعلیم و تربیت اسلامی‌اند. به عبارت روشن‌تر، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تحلیل و تبیین مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی است.

۳. پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مطابق رویکرد دوم، از دو طریق امکان پذیر است: طریق لمّی و طریق اَنّی. پژوهش لمّی در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، از مبانی فلسفی اسلامی آغاز می‌شود و به تعلیم و تربیت اسلامی دامن می‌گسترده. پژوهش نامبرده در سه سطح طولی پیش‌گفته، یعنی «پیش استنتاجی»، «استنتاجی»، و «پس استنتاجی» یا «بازیافت»، «کشف» و «خلق» قابل تصور و تحقق است؛ اما پژوهش اَنّی، پژوهشی است که با رویکردی ثبوتی (و نه اثباتی) از مفاهیم و گزاره‌های موجود و محقق تعلیم و تربیت اسلامی آغاز می‌کند و می‌کوشد تا با جست‌وجو در لابه‌لای متون و منابع فلسفه اسلامی، بنیان‌های فلسفی مطابق با آن‌ها را بازیابی، کشف یا خلق کند.

۴. برخلاف رسم معمول در متون فلسفه تعلیم و تربیت غرب، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، و در این جا تعلیم و تربیت اسلامی، در پنج حوزه با ترتیب ذیل قرار می‌گیرند: معرفت‌شناسی، وجودشناسی، خداشناسی، روان‌شناسی، و ارزش‌شناسی. در این زمینه، چهار نکته قابل ذکر است:

اولاً مبانی دوم تا پنجم بر مبنای اول، ابتدا و ترتب منطقی دارند. این از آن رواست که هر دیدگاه فلسفی در ارتباط با هستی، واجب الوجود، انسان و اخلاق، ریشه در چگونگی راه شناخت و نوع ابزار معرفتی صاحب آن دیدگاه دارد؛ برای مثال، اگر پیروان یک مکتب

فلسفی، شناخت را به شناخت‌های حسی و تجربی محدود کنند و منکر امکان و صحت شناخت‌های فرا تجربی و عقلانی در عرصه‌های تصورات و تصدیقات شوند، ناچار در عرصه متافیزیک نیز دایره موجودات را به محسوسات و مجربات فرو خواهند کاست.

ثانیاً ترتیب مبانی دوم، سوم و چهارم از ترتیب سفرهای اول، دوم و سوم در حکمت متعالیه صدرایی اخذ شده است.

ثالثاً هر چند مبانی معرفت‌شناختی و روان‌شناختی، همپوشی‌هایی دارند؛- برای مثال، اثبات مجرد معرفت عقلانی (طبق مبانی فلسفه مشایی) یا خیالی و حسی (طبق مبانی حکمت متعالیه) با اثبات تجرد نفس- اما موضوعاً از یک‌دیگر تفکیک می‌شوند.

رابعاً دیدگاه‌های ارزش‌شناختی نیز به لحاظ هنجاری و دستوری بودن، قابل تأویل و ارجاع به دیدگاه‌های نظری و توصیفی معرفت‌شناختی و وجود‌شناختی‌اند.

## منابع و مأخذ

۱. بهشتی سعید، زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، نشر ویرایش، ۱۳۷۷ش.
۲. پاپکین، ریچارد و استرول آروم، کلیات فلسفه، تهران، انتشارات حکمت، ۱۳۸۰ش.
۳. السبزواری الحاج ملاهادی، شرح المنظومه، قم، انتشارات علامه، ۱۳۶۹ش.
4. American Philosophy of Education Society. *The Distinctive Nature of The Discipline of the Philosophy of Education. in what is philosophy of Education?* U. S . A: Macmillan, 1956.
5. Barrow, P. *Philosophy of Education: Historical overview*. In Torsten Husen. T. Neville Postlethwaite (Ed. In chief) *The International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd (1994).

6. Chambliss, J.J, *A History of Philosophy of Education*. In *Philosophy of Education, an Encyclopedia* U.S.A (1996).
7. Ducasse, C.J. *On The Function and Nature of the Philosophy of Education*, In *what is Philosophy of Education?* U.S.A : Macmillan, 1956.
8. Erieson , D.P. *Philosophical Lssues in Education* . In Marvin C, Alkin C ED . IN chief) inc, *yclopedia of Educational Research*. NewYork: Macmillan, (1992).
9. Frankena, W, *Toward a Philosophy of Philosophy of Education*, In *what is Philosophy of Education ?* U.S.A: Macmillan, 1956.
10. Griese, A.A, *Your Philosophy of Education: What is it?* U.S.A: Goodyear Publishing Company, 1981.
11. Kaminky ,J,S. *Philosophy of Eduction in Australasia: A Definition and a History*, in *Educational Philosophy and and Theory* , 1988 (20)
12. Ozman A.H and Craver M.C, *Philosophical Foundations of Education* U.S.A. Merrill Publishing Company, 1995.
13. Newsome , G.L, *Educational Philosophy and Educational Philosopher*. in *what is Philosophy of Education?* U.S.A Macmillan, 1956.
14. Park, J, *Selected Readings in the Philosophy of Education*. U,S.A : Macmillan, 1970.
15. Price K, *Is a Philosophy of education necessary?* In *what is philosophy of Education?* U.S.A: Haeper and Row, 1956.
16. Smith P, *Philosophy of Education*. U.S.A : Harper and row, 1965.
17. Sutaria M.C, *Philosophy of Education: Analytic Tradition*. In *the International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd, 1994.

۱۲۴

پیش

سال یازدهم / بهار و تابستان ۱۳۸۵