

## بررسی مبانی فلسفی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی «دیدگاه اشکال دانش» در نزد فیلسوفان تحلیلی

دکتر محمدحسن میرزاحمدی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران

علی صحبت‌لو

کارشناس ارشد تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت

### چکیده

یکی از زمینه‌هایی که فیلسوفان تحلیلی به آن پرداخته‌اند، برنامه درسی در دانشگاه است. فیلسوفان تحلیلی معتقدند که برنامه‌ریزی درسی و آموزشی غالباً، بسیار سطحی و بد انجام می‌گیرد و باید به جنبه‌های فلسفی توجه بیشتری مبذول داشت و افراد را به تلاش بیشتر در این زمینه واداشت. این موضوع در فلسفه تربیتی مکتب لندن و نزد فیلسوفان بزرگ این مکتب، به ویژه هرست، با طرح نظریه «اشکال دانش» مطرح شده است. مقاله حاضر با هدف بررسی مبانی فلسفی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی، «دیدگاه اشکال دانش» را در نزد فیلسوفان تحلیلی بررسی می‌کند که این کار با استفاده از روش تحلیل اسنادی انجام گرفته است. جامعه آماری، همه منابع و مراجع مرتبط با موضوع پژوهش بوده است. ابزار پژوهش، فرم‌های فیش‌برداری بوده است و داده‌های حاصل، به طور کیفی، تجزیه و تحلیل شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، آموزش عالی، اشکال دانش، فیلسوفان تحلیلی.

## مقدمه

در این مقاله کوشش شده است فلسفه تحلیلی به عنوان یکی از جنبش‌های معاصر و تأثیرگذار در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، به اجمال، و با تأکید بر دیدگاه فیلسوفان تحلیلی معروف در این حوزه، معرفی شود. در این میان، به مفاهیم و مواضع فکری اساسی آنان نیز اشاره شود. پس از آشنایی اجمالی با این فلسفه و نهضت فکری، به بررسی دیدگاه فیلسوفان معروف این نحله فلسفی، از جمله ویتگنشتاین، پیترز و هرست پرداخته شده است.

## الف. فلسفه تحلیلی

فلسفه تحلیلی یکی از جنبش‌های معاصر به حساب می‌آید که وظیفه خود را بررسی و طبقه‌بندی زبان گفتارهای معمولی و علمی تلقی می‌کند (گوتک ۱۳۸۰: ۱۹۰). فلسفه تحلیلی را می‌توان روشی پژوهشی دانست که در آن نظام‌های پیچیده فکری را با تحلیل، به عناصر ساده تبدیل و سپس ارزیابی می‌کنند. این روش دارای پیشینه‌ای تاریخی است. در واقع، واژه تحلیل، واژه‌ای یونانی است و به معنای جدا کردن اجزای چیزی از یکدیگر است. آنچه به عنوان نهضت تحلیلی یا فلسفه تحلیلی مطرح می‌شود، فلسفه‌ای سازمان‌یافته همچون ایده‌آلیسم، رئالیسم و پراگماتیسم نیست. از دیدگاه چنین فیلسوفانی، داشتن نگرش نظام‌دار و سازمان‌یافته در فلسفه، برای مسائل انسان مشکل‌آفرین است و وضوح‌بخشی به عنوان محور ساده و اصلی در فلسفه تحلیلی است. نهضت تحلیلی که در اوایل قرن بیستم شکل می‌گیرد، تحولات زیادی را طی می‌کند و به عنوان جنبشی رئالیستی محسوب می‌شود که واکنشی به بسترهای فکری هگلی در آن زمان بوده است (اوزمن و کراور ۱۳۷۹: ۴۳۸). فلسفه تحلیلی درصدد نیست که نظام‌های فلسفی جدید یا جهان‌بینی‌های نوینی ایجاد کند که همه تجربیات انسانی را پوشش دهد.

در فلسفه تحلیلی تلاش بر آن است که گزاره‌های زبانی طبقه‌بندی و زبان توصیفی از زبان ارزشی تفکیک شود و با فراهم ساختن زمینه کافی، بررسی نقادانه زبان انجام شود (گوتک ۱۳۸۰: ۱۹۰). در واقع، فیلسوفان تحلیلی وظیفه درجه دوم<sup>۱</sup> برای فلسفه قائل هستند و برخلاف قدما که فلسفه را «مادر علوم» می‌پنداشتند، فلسفه را «خادم العلوم» می‌خوانند (شعاری‌نژاد ۱۳۷۷: ۵۷۲). اگرچه فیلسوفان تحلیلی معتقدند که فلسفه نمی‌تواند حقایق مربوط به جهان و انسان را کشف کند

---

<sup>۱</sup>. Second-order

و آن را وظیفه علوم می‌دانند، با این حال، در مکتب لندن، مطالعاتی در باب انسان و معرفت‌شناسی و ارزش‌ها وجود دارد.

در فلسفه تربیتی مکتب لندن، اشکال زندگی ویتگنشتاین، امری است که باید در بررسی‌های این مکتب مفروض در نظر گرفت. بر اساس این دیدگاه، هر مفهوم باید در یک شکل زندگی در نظر گرفته شود و تحلیل مفهومی صورت گیرد. در واقع، تحلیل مفهومی، دریافت یک مفهوم است که مستلزم استفاده مناسب از کلمات است. در تحلیل مفهومی، به بررسی کاربرد کلمات پرداخته می‌شود تا به اصل یا اصول حاکم بر کاربرد آنها پی برده شود. در تحلیل مفهومی، ارتباط کلمات با یکدیگر و جایگاه کاربرد در جملات، مطالعه گرامر، به تنهایی کافی نیست، بلکه درک مقاصد مختلف زبانی و غیرزبانی است که در زندگی اجتماعی، بین افراد مشترک است (پیترز و هرست ۱۹۷۱: ۴ - ۵). هدف از تحلیل مفهومی این است که حداقل، بتوان تفاوت‌ها و تشابهات بین کلمات را تشخیص داد و به سؤالات مربوط در این زمینه پاسخ گفت.

تحلیل درصدد است تا معانی آشکار و پنهان مفاهیم و عقاید را دریابد و به استخراج پیش‌فرض‌های آنها پردازد. مثلاً، در تعریف دانش<sup>۳</sup> می‌توان آن را معادل «دانستن چیزی» یا «آگاه بودن از حقیقت چیزی» دانست. اما این تعریف، پرسش‌هایی دیگر را در پی دارد، مثلاً، حقیقت دانستن چیست؟ چگونه می‌توان فهمید که امری حقیقت دارد؟ بین امری را دانستن و باور کردن حقیقت آن چه تفاوتی وجود دارد؟ چه نوع دانستنی مد نظر است؟ چه شواهدی دال بر دانستن امری وجود دارد؟ چه امری را می‌توان دانست؟ آیا دانش انواع گوناگون دارد یا روش‌هایی گوناگون برای دانستن وجود دارد؟ بر این اساس، می‌توان تحلیل فلسفی را تلاشی برای تعریف و توضیح و تنظیم مفاهیم و زبان دانست، به شکلی که از رهگذر آن مفاهیم، ضمن روشن شدن و انسجام یافتن در چارچوب کلی عقاید، هماهنگی لازم را بیابد (Sutaria ۱۹۹۴: ۴۴۶).

فلسفه تحلیلی یکی از دو نگره قالب است که تاکنون در فلسفه تعلیم و تربیت پا به میدان گذاشته و آزموده شده‌اند. در نگره نخست، تأمل فلسفی معطوف به کشف حقیقت یا ماهیت انسان و جهان است. به تبع این تلقی، فلسفه تعلیم و تربیت به منزله کوششی برای «استنتاج» راه حل مسائل تعلیم و تربیت با تکیه بر صورت‌های مکشوفه مذکور نگریسته می‌شود. در نگره دوم، تأمل فلسفی به فهم «رمز زبان» معطوف شد و نه «کشف راز جهان». از این رو، فیلسوف تعلیم و تربیت نه در پی «استنتاج راه حل‌ها»، بلکه به دنبال «تحلیل مسائل» خواهد بود. نگره تحلیلی، آخرین

<sup>۲</sup>. Presuppositions

<sup>۳</sup>. Knowledge

امپراتوری قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت بوده است. بنابراین، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، گاه تحت عنوان دیدگاه‌های «مابعد تحلیلی» نام‌گذاری شده‌اند (باقری ۱۳۷۵).

### تاریخچه فلسفه تحلیلی

درباره زمان پیدایی اندیشه تحلیلی می‌توان گفت که از زمان افلاطون به بعد - آن هنگام که فلسفه در صدد تحلیل واژه‌ها، مفاهیم، گفتارها و استدلال‌ها بوده است تا از طریق آن به درک بهتر آن نائل آید - با کار تحلیل سروکار داشته است. اما فلسفه تحلیلی به معنای دقیق آن، در قرن بیستم تشکیل شد. می‌توان گفت که برتراند راسل<sup>۴</sup> (۱۹۱۲) اولین کسی بود که با ارائه نظریه‌ای، تحلیل را به عنوان روشی فلسفی مطرح کرده است. دیگر کسانی که در این زمینه تأثیرگذار بوده‌اند عبارتند از جی.ای. مور<sup>۵</sup> (۱۹۰۳)، لودویگ ویتگنشتاین<sup>۶</sup> (۱۹۲۲)، گیلبرت رایل<sup>۷</sup> (۱۹۳۱)، جان ویزدم<sup>۸</sup> (۱۹۳۴)، رودلف کارناپ<sup>۹</sup> (۱۹۳۵)، جی.ال. اوستین<sup>۱۰</sup> (۱۹۶۱) ای.جی. آیر<sup>۱۱</sup> (۱۹۳۶). در فلسفه تعلیم و تربیت هم هرچند در انگلستان، افرادی مانند رابرت دیردن<sup>۱۲</sup> (۱۹۶۸)، جان ویلسون<sup>۱۳</sup> (۱۹۷۹)، جان وایت<sup>۱۴</sup> (۱۹۶۷)، پل هرست<sup>۱۵</sup> (۱۹۷۴) و رابین بارو<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۱) و در دیگر ممالک، افرادی مانند اسرییل شفلمر<sup>۱۷</sup> (۱۹۷۳)، جاناس سولتیس<sup>۱۸</sup> (۱۹۶۸)، ایوان سنوک<sup>۱۹</sup> (۱۹۷۲) و جیمز گریبل<sup>۲۰</sup> (۱۹۶۹) در پایه‌گذاری و اشاعه فلسفه تحلیلی مؤثر بودند، اما تأثیر نافذ پروفیسور پیترز و تلاش‌های او پس از دستیابی به کرسی فلسفه تعلیم و تربیت در مؤسسه تربیتی دانشگاه لندن در ۱۹۶۲، را باید تأثیری تعیین‌کننده در برپایی و گسترش و تثبیت دیدگاه تحلیلی دانست.

<sup>۴</sup>. Bertrand ruse

<sup>۵</sup>. J.A. More

<sup>۶</sup>. Ludwig Witegenstein

<sup>۷</sup>. Gilbert Ryle

<sup>۸</sup>. John Wisdom

<sup>۹</sup>. Rodelf Karnap

<sup>۱۰</sup>. J.L. Ustin

<sup>۱۱</sup>. J.L. Ayer

<sup>۱۲</sup>. Robert Dearden

<sup>۱۳</sup>. John Wilson

<sup>۱۴</sup>. John White

<sup>۱۵</sup>. Paul Hirst

<sup>۱۶</sup>. Robin Barrow

<sup>۱۷</sup>. Israel Scheffler

<sup>۱۸</sup>. Jonas Soltis

<sup>۱۹</sup>. Ivan Snook

<sup>۲۰</sup>. James Gribble

مؤسسه تربیتی یاد شده در ترویج فلسفه تحلیلی در خارج از اروپا بسیار مؤثر بوده است، به طوری که بسیاری از فیلسوفان تحلیلی در استرالیا، کانادا، ایالات متحده و نیوزلند در مقاطعی از کار خود، در این مؤسسه حضور داشتند (Sutaria ۱۹۹۴: ۴۴۳).

پیدایی فلسفه تحلیلی، به مثابه انقلابی در فلسفه، عمری طولانی ندارد. ریشه این انقلاب در حوزه فلسفه، به دهه‌های پایانی نیمه اول قرن بیستم و در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، به دهه اول نیمه دوم قرن بیستم بازمی‌گردد؛ هرچند دیدگاه تحلیلی در تمام حوزه فلسفه، صرفاً در دامنه تحلیل مفاهیم، به عنوان جزئی از فلسفه، همواره وجود داشته است. بارو و وودز در این زمینه می‌نویسند: «شواهدی زیاد وجود دارد دال بر اینکه علاقه به درک معنی، یک پدیده نو نیست. یعنی این پدیده در دهه ۱۹۳۰ پدید نیامده است و حداقل تا آنجا که به جهان غرب مربوط می‌شود، همواره بخشی از سنت فلسفه‌ورزی بوده است» (به نقل از زیباکلام ۱۳۷۶: ۱۷).

ریشه علاقه و تلاش برای درک مفاهیم از طریق تحلیل را می‌توان تا زمان کنفوسیوس پیگیری کرد. مایر (۱۹۷۴) می‌نویسد: «کنفوسیوس مباحثات فلسفی را بسیار خار می‌شمرد، زیرا عبارت‌های مبهم و اندیشه‌های تاریک را بی‌فایده می‌دانست. از این رو، پیشنهاد کرد که نام‌ها را تصحیح کنیم، به پدری که وظایف خود را فراموش می‌کند، پدر نگوئیم، وقتی که شاهزاده‌ای از قدرت خود چشم می‌پوشد، به او شاهزاده خطاب نکنیم. به طور خلاصه، معنای لفظ باید با وظیفه بالفعل مطابقت کند» (Dearden ۱۹۸۲: ۶۰).

دیردن ریشه‌های دیدگاه تحلیلی را در کارهای سقراط و ارسطو جستجو می‌کند. (Sutaria ۱۹۹۴: ۴۴۶). همچنین این ردپا را تا زمان افلاطون پیگیری می‌کند و معتقد است که فلسفه از زمان افلاطون به تحلیل مفاهیم پرداخته و سعی کرده است از طریق تحلیل واژه‌ها، مفاهیم، استدلال‌ها و گفتارها به درک بهتری از معانی آنها برسد.

شفیلد ریشه تحلیلی فلسفی را به افکار لایب نیتس فیلسوف ریاضی و زبان در اواخر قرن هفدهم میلادی نسبت می‌دهد. او می‌نویسد: «از آنجا که تحلیل فلسفی یا زبان‌شناختی یا مفهومی، معمولاً با فلسفه قرن بیستم همراه است، گاه تصور می‌رود که از ابداعات این قرن است. در واقع، آگاهی از لزوم این گونه تحلیل‌ها حداقل به زمان لایب نیتس بازمی‌گردد. او متوجه شد که هرگاه دو نفر بخواهند با یکدیگر ارتباط برقرار سازند، معمولاً موفق نمی‌شوند، زیرا واژه‌های یکسانی به کار نمی‌برند که معانی متفاوت را برسانند یا واژه‌های متفاوت به کار می‌برند و از آن معانی مشابه انتظار دارند. هیچ یک با یکدیگر تفاوت اساسی ندارند. به بن بست رسیدن، نتیجه سوء استعمال و کژفهمی کلمات است» (سرمد ۱۳۷۵: ۲۲).

برخی فیلسوفان حتی کم یا بیش، در مقام انکار فلسفه یا بخشی بزرگ از آن برآمده‌اند. مثلاً، کسانی مانند مور و راسل به این اندیشه رسیدند که «از راه تحلیل مفهوم‌ها، بسیاری از ابهام‌هایی را در نظام‌های ایده‌آلیستی و متافیزیکی است، از میان بردارند. کم و یا بیش، همین چگونگی را در کار پیشروان پراگماتیسم هم می‌بینیم. برای نمونه، پیرز، فیلسوف آمریکایی، همین روش را در پیش گرفت. برای تعریف هر مفهومی، به کاربردهای آن توجه کرد و گفت که هر مفهومی را باید به زبان عمل آزمون برگرداند ... این چگونگی را به گونه‌ای دقیق‌تر در دویی می‌بینیم که در تکیه بر عمل و واقعیت عملی، همه چیز را وابسته به وضعیت می‌داند. یعنی می‌گوید فیلسوفان درباره مفهوم‌های بسیار کلی سخن می‌گویند، درحالی‌که، سخن باید بر سر انسان معین، جامعه معین و وضعیت معین باشد. ما همواره در وضعیتی خاص هستیم و فلسفه باید بتواند زندگانی ما را در اینجا و اکنون بهتر کند» (نقیب‌زاده ۱۳۷۷: ۱۹).

با کار کسانی مانند راسل جنبشی تازه پدید آمد و تصویری تازه از فلسفه به دست داده شد. تکیه اینان همانند پیرس به تعریف مفهوم‌ها، به وسیله برگرداندن آنها به چگونگی‌های تجربی است. با این حال، همه اینان مخالف متافیزیک نیستند، بلکه برآنند که چه بسا، اندیشه‌های متافیزیکی دستخوش ابهام است و این ابهام از زبان نادقیق برمی‌خیزد. چنین بود که راسل کوشید تا زبانی دقیق برای فلسفه و اندیشه پدید آورد. مور هم همین کوشش را داشت. ولی بر آن بود تا با تحلیل زبان عادی به این کار بپردازد (نقیب‌زاده ۱۳۷۷: ۲۰). بنابراین، می‌توان راسل را اولین فیلسوفی دانست که تحلیل را به عنوان یک روش فلسفی مطرح کرده است.

پس از راسل، شاگرد او ویتگنشتاین از جمله بنیان اصلی فلسفه تحلیلی شناخته شده است. «او زبان را در ذیل فلسفه مطرح می‌کند و اکثر اختلاف نظرهای میان فیلسوفان را به درست روشن نبودن یا درست به کار نبردن مفاهیم کلام نسبت می‌دهد و به جای بحث از طبیعت عالم یا طبیعت انسان، به توضیح زبان و فکر می‌پردازد ...». او می‌گوید: «فلسفه وظیفه‌ای جز توضیح آنچه می‌دانیم، ندارد و این توضیح بدون استفاده از زبان یا کلام غیرممکن است و بنابراین، فلسفه در واقع، تحلیل کلام یا زبان کلامی است، زیرا مهم‌ترین وسیله توضیح، مفاهیم کلامی هستند و تحلیل آنها، درست فهمیدن آنها را ممکن می‌سازد» (شعاری‌نژاد ۱۳۸۱: ۵۷۲). در اینجا لازم است به بررسی دیدگاه‌های فیلسوفان تحلیلی پرداخته شود، که ویتگنشتاین از بنیان مهم و اصلی این نحله فلسفی است.

## ب. ویتگنشتاین

لودویگ یوزف یوهان ویتگنشتاین (۱۸۸۹-۱۹۵۱) فیلسوف اتریشی قرن بیستم، باب‌های زیادی را در فلسفه گشود که مهم‌ترین آنها فلسفه ریاضی، فلسفه زبان، و فلسفه ذهن است. ویتگنشتاین از فیلسوفان مهم و تأثیرگذار سده بیستم است. اگرچه دغدغه اصلی او طی دو دوره فلسفی‌اش این بود که مرز میان امور معنادار و امور بی‌معنی را روشن کند و ملاک و معیاری برای چگونگی تکون معنا به دست دهد، اما بحث‌های دلالت‌شناسانه و معناشناسانه وی در حوزه فلسفه زبان منحصر نماند و سایر شاخه‌های فلسفی، نظیر فلسفه دین، فلسفه اخلاق، فلسفه ذهن، فلسفه روان‌شناسی و ... را نیز دربرگرفته است.

از نظر ویتگنشتاین (۱۹۲۲:۲۵) فلسفه نوعی نظریه نیست، بلکه نوعی فعالیت است. هر فعالیت فلسفی اصولاً، شامل روشن کردن و توضیح دادن است. بنابراین، حاصل فلسفه، تعدادی قضیه فلسفی نیست، بلکه نتیجه آن روشن کردن و توضیح دادن قضایاست. ویتگنشتاین دو دوره فکری داشت، اولین دوره در کتاب *ترکتاتوس*<sup>۲۱</sup> (رساله منطقی - فلسفی) و دومین دوره، در کتاب *پژوهش‌های فلسفی انعکاس یافته* است. تفکرات او در هر دوره، تأثیراتی چشمگیر را در رشد فلسفه تحلیلی گذاشته است. در دوره اول، او بیشتر به دنبال آن بود که زبان را به عنوان تصویری از جهان در نظر بگیرد و تا حدی زیاد با راسل هماهنگ بود. یعنی به کمک منطقی می‌خواست رابطه زبان را با جهان نشان دهد. او معتقد بود که زبان تصویری از واقعیت است. یعنی جهان واقعیت است و زبان این واقعیت را به تصویر می‌کشد. یعنی ماهیت زبان، ماهیتی تصویری تلقی می‌شود. (باتلر<sup>۲۲</sup> ۱۹۶۸).

نظریه ویتگنشتاین در مرحله اول را معمولاً «نظریه تصویری زبان» می‌نامند، زیرا معتقد بود که زبان به معنای حقیقی دارای خاصیت تصویری است. او زبان را وسیله اندیشیدن و روشن کننده اندیشه‌ها می‌دانست، زیرا همیشه به این دو پرسش اساسی فکر می‌کرد: میان زبان و دنیا چه رابطه‌ای برقرار است؟ و زبان و اندیشه با یکدیگر چه نسبت یا رابطه‌ای دارند؟ به نظر او، زبان است که جهان را معرفی می‌کند و این نمایش هنگامی میسر است که زبان و جهان در ساختاری معین شریک باشند. او معتقد بود که استفاده از زبان کاری هدفمند است و مفاهیم آن از قواعد تغییرپذیر و قراردادی پیروی می‌کند (شعاری‌نژاد ۱۳۸۱: ۵۷۲).

<sup>۲۱</sup>. Logica – philosophicus Tractatus

<sup>۲۲</sup>. Butler

دلالت این بحث این است که از آنجا که جهان و زمان در یک ساختار مشترک هستند، دیگر نمی‌توان از زبان به عنوان ابزاری خارجی برای شناخت جهان استفاده کرد. ساختار مشترک زبان و جهان به ما امکان گفته‌های معنی‌دار درباره جهان را می‌دهد، اما درباره این ساختار چیزی نمی‌توان گفت. به عبارت دیگر، آنچه نشان می‌دهد، گفتنی نیست. امکان وصف رابطه میان زبان و جهان با استفاده از زبان وجود ندارد (زیباکلام ۱۳۸۷: ۲۸۲). بنابراین، می‌توانیم بگوییم که هم جهان خارجی از ساختاری مشخص پیروی می‌کند و هم زبان ما. در واقع، جهان مستقل از وجود ما و زبان ماست.

ویتگنشتاین در دوره دوم فکری خود، از دیدگاه قبلی‌اش عدول می‌کند و هر دو مفروض خود را زیر سؤال می‌برد. این دو مفروض عبارت بود از اول اینکه زبان عهده‌دار تصویرسازی از واقعیت است و دوم اینکه منطق مهم‌ترین ابزار تحلیل زبان محسوب می‌شود. از آنجایی که هرست و پیترز به عنوان فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن تحت تأثیر اندیشه‌های ویتگنشتاین بودند و از جهتی دیگر، از مدافعان لیبرالیسم آموزشی در قرن معاصر هستند، لذا بررسی اندیشه‌های این دو فیلسوف ضروری به نظر می‌رسد، زیرا مکتب لندن تحت تأثیر اندیشه‌های ویتگنشتاین، فیلسوف تحلیلی قرن بیستم بوده است به طوری که پیترز از تحلیل مفهومی در آثار خود استفاده کرده است و هرست نیز در ارائه نظریه «اشکال دانش» از «اشکال زندگی» ویتگنشتاین متأثر بوده است، لذا بررسی اندیشه‌های این دو فیلسوف ضروری به نظر می‌رسد.

### ج. پیترز

ریچارد ستلی پیترز<sup>۳۳</sup> از جمله کسانی است که وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت را به بررسی نظریه یا رشته تعلیم و تربیت محدود می‌کند و در حوزه عمل تعلیم و تربیت، وظیفه‌ای برای فلسفه قائل نیست. اما فیلسوفانی دیگر، از جمله فرانکا (بهشتی ۱۳۷۷: ۱۷۱) و نوردنبو (باقری و عطاران ۱۳۷۶: ۱۶) هستند که بخشی از وظیفه فلسفه را در حوزه عمل جست‌وجو می‌کنند و اساساً، علاوه بر اعتقاد به فلسفه رشته تعلیم و تربیت به فلسفه عمل تعلیم و تربیت هم اعتقاد دارند. بررسی آرای فیلسوفان تعلیم و تربیت علاوه بر ایجاد بصیرت در عرصه نظریه و عمل تعلیم و تربیت، در باب پرسش‌های نظری، اهداف و وسایل و روشن شدن مفاهیم پیچیده مرتبط با

---

<sup>۳۳</sup>. Richard Stanley Peters



پرسش‌های نظری و هنجاری، می‌تواند عرصه را برای جاری شدن جریان هم‌افزا و رویانی پیش‌گفته هموار کند. پیترز یکی از فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر است. وی یکی از فیلسوفان شاخص فلسفه تحلیلی است که فعالیت او در حوزه تعلیم و تربیت تأثیراتی مهم داشته است. پیترز فیلسوفی تحلیلی است و رویکرد او، رویکرد تحلیل مفهوم است. در فلسفه تحلیلی، هدف، دستیابی به فهم زبان و صور زندگی<sup>۲۴</sup> است. دستیابی به این هدف فقط زمانی حاصل می‌شود که روش کاربرد جملات و عبارات بررسی شود. مسائل فلسفی وقتی به وجود می‌آید که به کاربرد زبان بی‌توجهی شود، چرا که فهم غلط زبان پایه مسائل فلسفی است (Wittgenstein : ۵۶ : ۱۹۵۳).

فلسفه تحلیلی به کار توضیح و تبیین مفاهیم می‌پردازد. وقتی که معانی واژه‌ها و روابط آنها با یکدیگر، مشکلاتی پیچیده و گسترده را برای فهم ما پدید می‌آورده است، پس بهتر است به این مسائل پرداخته شود. این مسائل هنگام تدوین اصول تعلیم و تربیت پدید می‌آید، لذا فلسفه سهمی مهم در بحث‌های تعلیم و تربیت دارد (بهشتی ۱۳۷۷: ۴۵).

پیترز در آثار خود، اهداف تعلیم و تربیت و مفهوم انسان فرهیخته را بررسی کرده است. کار تحلیل پیترز در زمینه اهداف تعلیم و تربیت یکی از آثار مهم در قرن حاضر محسوب می‌شود. اساساً، بررسی مفهوم هدف تعلیم و تربیت در قرن بیستم، با چاپ اثری به نام *اهداف تعلیم و تربیت* از آ. ن. وایتهد<sup>۲۵</sup> (۱۹۱۷) و نیز چاپ *دموکراسی تعلیم و تربیت* از جان دیویی (۱۹۱۶) و پس از آن، با کار تحلیلی پیترز در این زمینه در دهه ۱۹۶۰، بیش از پیش عمیق و گسترده شد (هایدون ۱۳۷۸: ۴۷).

پیترز یکی از مدافعان تعلیم و تربیت لیبرال است و در این زمینه، اندیشه‌های او تأمل‌برانگیز است. مفهوم<sup>۲۶</sup> و اهداف تعلیم و تربیت<sup>۲۷</sup> و انسان فرهیخته<sup>۲۸</sup> محورهای اساسی هستند که پیترز در آثار خود به آنها پرداخته است. رویکرد پیترز رویکردی تحلیلی است، لذا او با توجیه<sup>۲۹</sup> نگرش‌های ابزاری<sup>۳۰</sup> و غیرابزاری<sup>۳۱</sup> تعلیم و تربیت، ارائه معیارهایی برای بازشناسی فعالیت‌های

---

<sup>۲۴</sup>. Forms of Life

<sup>۲۵</sup>. A.N. Whitehead

<sup>۲۶</sup>. Concept

<sup>۲۷</sup>. Aims of Education

<sup>۲۸</sup>. Educated man

<sup>۲۹</sup>. Justification

<sup>۳۰</sup>. Instrumental attitude

<sup>۳۱</sup>. Non- Instrumental attitude

تعلیمی و تربیتی از غیر آن، تحلیل واژهٔ تعلیم و تربیت و مقایسهٔ آنها با مفاهیمی مانند «اصلاح»<sup>۳۲</sup> و «پزشکی» تحلیل وظیفهٔ موفقیت<sup>۳۳</sup> تعلیم و تربیت و تحلیل محتوا و فرایند آن و همچنین، تحلیل فرایند تعلیم و تربیت به عنوان فرایند «ورود به فرهنگ»<sup>۳۴</sup>، درصدد روشن کردن مفهوم تعلیم و تربیت و قلمرو آن برآمده است. تحلیل مفهوم انسان فرهیخته به عنوان آرمان تعلیم و تربیت، یکی از تحلیل‌های مهم پیترز است که از رهگذر آن، درهم‌تنیدگی وظیفه و موفقیت در تعلیم و تربیت و توأم بودن آنها با ارزش آشکار می‌شود و ویژگی‌های انسان فرهیخته به عنوان شالودهٔ اهداف کلی، جزئی و عینی تعلیم و تربیت و تدوین برنامهٔ درسی را تحلیل کرده است (نامی ۱۳۸۴).

پیترز نسبت به تعلیم و تربیت دیدگاهی غیرابزاری دارد. او معلم را انسانی غیرفرهیخته می‌داند که موظف است با درک هوشمندانهٔ اوضاع و موقعیت متعلمان، صور گوناگون دانش را با روش‌های مبتنی بر آگاهی، اراده و انگیزه‌های درونی آنها انتقال دهد. تعلیم و تربیت فرایندی است که هدفی و رای خود ندارد و جریان وظیفهٔ موفقیت در آن، تنیده در یکدیگر، پیش می‌رود و میان هدف، روش و محتوا جدایی مطلق وجود ندارد. انسان فرهیخته آرمان تعلیم و تربیت است. این انسان در پرتو عقل، اخلاق، عاطفه، اراده و مسئولیت خود را در پرتو عقل می‌پروراند و با فرهنگ آشنا می‌شود و با ورود به فرهنگ و دست یافتن به صورت مطلوب زندگی، زنده بودن صرف را به کیفیت زندگی مبدل می‌کند (نامی ۱۳۸۴). پیترز یکی از شروطی را که برای فرد فرهیخته قائل است، تحول می‌نامد. او تمایز بسیار جالبی میان فرد دانش‌اندوز و فرهیخته قائل می‌شود. فرد دانش‌اندوز فقط مبادرت به حفظ اطلاعات کرده است، ولی فرد فرهیخته متحول شده است (زیباکلام ۱۳۸۴: ۱۳۵).

با توجه به دیدگاه پیترز و هرست، که هر دو از سیاستگذاران مکتب لندن در انگلستان به حساب می‌آیند، اغلب، دیدگاه این دو فیلسوف را با هم یکسان فرض می‌کنند. مفهوم تعلیم و تربیت لیبرال از دیدگاه این دو فیلسوف نقاط اشتراکی دارد، ولی به طور اساسی، اختلافاتی بین این دو اندیشمند در اصطلاحات آغازین و رابطهٔ بین کلیت آموزش و پرورش با آموزش و پرورش لیبرال وجود دارد.

پیترز سه تعبیر از تعلیم و تربیت لیبرال را مطرح می‌کند. نخست آنکه وی هم همچون هرست، با ابزاری بودن و حرفه‌ای تلقی کردن تعلیم و تربیت لیبرال مخالف می‌کند. وی نیز عقلانیت

---

<sup>۳۲</sup>. Reform

<sup>۳۳</sup>. Task – Achievement

<sup>۳۴</sup>. Inication

انسان را اساسی‌ترین ماهیت او تلقی می‌کند و کسب دانش برای انسان را از روی کنجکاوی و علاقه می‌داند. تعلیم و تربیت لیبرال را به عنوان ارزشمند بودن فی نفسه کسب دانش می‌داند و دلیل آموختن و مطالعه را برای مریبان، جدای از فوایدی که احتمالاً بر آن مترتب است، در خور مطالعه و پژوهش می‌داند، نه به دلیل غایات بیرونی آن. دوم آنکه پیترز تعلیم و تربیت لیبرال نوعی تعلیم و تربیت عمومی می‌داند و تخصص‌گرایی را در آن نفی می‌کند و بین تعلیم و تربیت لیبرال و حرفه‌آموزی تفاوت قائل می‌شود و حرفه‌آموزی را به نهادهایی به غیر از نهادهای تعلیم و تربیت مربوط می‌داند. سوم آنکه پیترز هدف از تعلیم و تربیت لیبرال را پرورش فرد آزاد می‌داند و آزادی فرد را داشتن حق انتخاب با استدلال و اندیشه می‌داند. این سه تعبیر در دیدگاه همه فیلسوفان مکتب لندن، از جمله هرست مطرح است (پیرحیاتی ۱۳۷۹: ۱۱۶ - ۱۱۹). اختلاف مهم بین هرست و پیترز در مفهوم تعلیم و تربیت لیبرال است که هرست، برخلاف پیترز، کلیت تعلیم و تربیت را با تعلیم لیبرال یکسان نمی‌داند (Yoo ۲۰۰۱: ۶۱۶). ذکر نکته‌ای که دربارهٔ تعلیم و تربیت لیبرال و مخالفت آن با حرفه‌آموزی و تأکید بر ارزشمند بودن فی نفسه دانش ضروری است این است که ذهن فلسفی با کسب مهارت‌های فنی و توفیقات اجتماعی به هیچ وجه در تضاد نیست، بلکه با دیدگاه غیرابزاری و غیرمادی به دانش می‌نگرد، به عنوان بزرگ‌ترین خیر؛ یعنی با رشد ذهن فرد به خیرهای دیگر مانند تأمین زندگی و شغل نیز دست می‌یابد. پس آنچه در اینجا تأمل برانگیز است اینکه محصولات جانبی نمی‌تواند مخالف هدف باشد. از سویی دیگر، دانش به محض ابزار شدن ممکن است بشر در جهت اهداف نابخردانه و غیراخلاقی از آن استفاده کند. در این زمینه، لازم است به نظر ابن سینا توجه شود که وی هر چند بین حرفه‌آموزی و تعلیم و تربیت تفاوت اساسی قائل است، اما اولی را برای امرار معاش و رفع نیازهای جامعه لازم می‌داند درحالی‌که دومی را وسیلهٔ ورود به عالم انسانیت و تقرب به درگاه احدیت می‌داند و این نکته‌ای است که بسیاری از متفکران غربی، از جمله دیویی، از آن غفلت کرده و هر دو را یکسان فرض کرده‌اند (زیباکلام و حیدری ۱۳۸۴: ۲۰).

بنابراین، به طور خلاصه، می‌توان گفت که پیترز نسبت به تعلیم و تربیت دیدگاهی غیرابزاری دارد. او هدف تعلیم و تربیت لیبرال را انسانی فرهیخته می‌داند. به نظر وی، تعلیم و تربیت فرایندی است که هدفی ورای خود ندارد و جریان وظیفه - موفقیت در آن، تنیده در یکدیگر پیش می‌رود و میان هدف، روش و محتوا جدایی مطلق وجود ندارد. او با ابزاری بودن و حرفه‌ای تلقی کردن تعلیم و تربیت لیبرال مخالفت می‌کند و تعلیم و تربیت لیبرال را به عنوان ارزشمند بودن

فی‌نفسه کسب دانش می‌داند و دلیل آموختن و انجام مطالعه را برای مریبان، جدای از فوایدی که احتمالاً بر آن مترتب است، در خور مطالعه و پژوهش می‌داند، نه به دلیل غایت بیرونی آن.

#### د. هرست

هرست به همراه پیترز، بنیان‌گذاران مکتب لندن به حساب می‌آیند که مکتب فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت در بریتانیاست. آنان در دهه ۶۰ و ۷۰ این مکتب را بنیان نهادند. وی تعلیم و تربیت لیبرال را بر اساس اشکال متمایز دانش مطرح می‌کند که هر یک از اشکال دانش، دارای مفاهیم ویژه و معیار صدق مربوط به خود است.

هرست دیدگاه‌هایی خاص در باب هنر، دانش، اخلاق و مذهب دارد. نظریه اشکال دانش وی، به خصوص در برنامه درسی، بسیار پرنفوذ بوده است. وی در اواخر دهه ۸۰، انتقادهایی را درباره عقلانیت بیش از حد در نظریه اول خود مطرح می‌کند و دیدگاه جدیدی را در باب محتوای تعلیم و تربیت جایگزین اشکال دانش می‌کند.

به نظر هرست تعلیم و تربیت لیبرال همچون شعاری تلقی شده است که بر حسب جایگاه و موقعیتی که در آن ظاهر می‌شود، مفاهیم و معانی متفاوتی را به خود اختصاص داده است. وی معتقد است که تعلیم و تربیت لیبرال، آموزش حرفه‌ای نیست و نمی‌توان آن را آموزش تخصصی علمی به حساب آورد (Hirst ۱۹۷۴: ۳۱).

از دیدگاه هرست، ریشه تفکر یونان درباره تعلیم و تربیت لیبرال به طور گسترده، در تعدادی از آموزه‌های فلسفی به هم مرتبط نهفته است. ابتدا، بحث اهمیت دانش برای ذهن و سپس ارتباط بین دانش و واقعیت مطرح می‌شود. درباره بخش نخست، اعتقاد بر این است که تعلیم و تربیت لیبرال، فعالیت ویژه و ممتاز ذهن را برای پیگیری دانش ترغیب می‌کند، زیرا ماهیت واقعی ذهن چنان است که همواره دانش را می‌طلبد.

ذهن انسان با دستیابی به دانش ارضا می‌شود، زیرا دانش او را به هدف مناسب شایسته‌اش نائل می‌کند. پس پیگیری دانش، جنبه خوب و مثبت ذهنی است و در نتیجه، عاملی اساسی برای هر زندگی سعادت‌مندانه است. در واقع، در این آموزه‌ها، دستیابی به دانش نه تنها دستیابی به جنبه خوب ذهن به حساب می‌آید، بلکه وسیله عمده‌ای برای نائل شدن به یک زندگی سعادت‌مندانه خواهد بود. بشر چیزی بیش از یک ذهنیت ناب و خالص است، ولی با وجود این، ذهن اصلی و متمایز از وی است. این دانش است که کل هستی انسان را به طرز صحیح جهت‌دهی می‌کند.

از سویی، ذهن با به‌کارگیری صحیح عقل و منطق به شناسایی ماهیت اساسی خیرها مبادرت می‌ورزد و قادر است درک کند که نهایتاً، چه چیزی واقعی و تغییرناپذیر است. در نتیجه، دیگر نیازی نیست که انسان مطابق با ظواهر فریبنده و عقاید مشکوک زندگی کند. تمام تجارب و زندگی و افکار انسان به وسیله حقیقت محض و دانشی که با واقعیت مطلق ارتباط دارد قابل ملاحظه و شکل‌گیری است. به علاوه، روش خاصی که در آن، عقل به عنوان عامل کسب دانش ارائه می‌شود، به درک کلی بشر منجر می‌شود که در سطوح مختلف، به صورت سلسله‌مراتبی پی‌ریزی و سازماندهی می‌شود. از دانش مربوط به اجسام گرفته تا دانش کل بشر، در یک چارچوب و طرح جامع و هماهنگ جای می‌گیرد و الگویی از آن، که دانش را تشکیل می‌دهد، با درک ابعاد و ظواهر بسیار متفاوت واقعیت تحول می‌یابد (Hirst ۱۹۷۴: ۳۱ - ۳۲).

بنابراین، هرست برای توجیح و تعریف تعلیم و تربیت لیبرال به دو آموزه اساسی در لیبرالیسم آموزشی یونان می‌پردازد:

۱. ویژگی دانش چنان است که برای ذهن، اهمیت وافر دارد. در واقع، ماهیت ذهن و فعالیت ویژه آن موجب می‌شود که در جستجوی دانش باشد. کسب دانش ذهن را خشنود می‌کند، زیرا ذهن به هدف غایی خود می‌رسد. پس جستجوی دانش، طلب خشنودی برای ذهن است و عنصر لازمی برای شادمانه زیستن و سعادت‌مندی است. بر اساس عقاید فلسفی یونان باستان، عقل موجب می‌شود که انسان از حیوان متمایز شود. همان‌طور که پدیده‌های جهان برای منظوری خلق شده است، ذهن انسان هم دارای هدفی غایی است که همان رسیدن به عقلانیت است که با کسب دانش به دست می‌آید.
۲. بر اساس دومین آموزه، ذهن انسان قادر به شناسایی اشیا و اموری است که ازلی و واقعی هستند و در صورتی می‌تواند واقعیت را دریابد که از عقل استفاده صحیح بکند. پس نیازی نیست که انسان بر اساس ظواهر فریبنده و عقاید مبهم و مشکوک زندگی کند. بنابراین، بر اساس این آموزه، بر دانش مبتنی بر واقعیت تأکید شده است و تجارب و افکار انسان به وسیله حقیقت محض و نیز دانشی که با واقعیت مطلب در ارتباط باشد، قابل ملاحظه و شکل‌گیری است.

بدین ترتیب، هرست به توجیه برای تعلیم و تربیت لیبرال دست می‌یابد: نخست آنکه تعلیم و تربیت لیبرال بر اساس واقعیت است نه بر اساس عقاید نامشخص و ارزش‌های گذرا و ناپایدار. دوم آنکه دانش به خودی خود، از فضایل متمایز انسان است، چون ویژگی ذهن انسان چنان است

که همواره، در جستجوی دانش است و غایت خود را با کسب دانش به دست می‌آورد و به خشنودی می‌رسد و از طرفی، با مسائل شغلی و حرفه‌ای متریبان سروکار ندارد. سوم آنکه تعلیم و تربیت لیبرال برای آن ضروری محسوب می‌شود که درک بشر می‌فهمد که چگونه به زندگی سعادت‌مندانه برسد (Hirst ۱۹۷۴: ۳۱).

هرست معتقد است که از زمان یونانیان، انسان‌ها به طور مکرر، درباره‌ی انواع دانشی تفکر کرده‌اند که به آنها دست یافته‌اند و خواستار نوعی تعلیم و تربیت بوده‌اند که تعریف و توجیه آن بر حسب ماهیت و اهمیت خود دانش باشد، نه بر حسب نیاز و تمایلات متریبان، نیاز جامعه و حرص سیاستمداران (Hirst ۱۹۷۴: ۳۲). از دیدگاه هرست، مفهوم تعلیم و تربیت لیبرال از زمان ارسطو به بعد، دستخوش تغییرات زیادی شد و برای مثال، هنگامی که مفهوم لیبرال با اشکالی از طبیعت‌گرایی مطرح شد، از مسیری منحرف شد که ارسطو به آن اشاره داشت.

هرست بر اساس آموزه‌های یونانی ذکر شده، نتیجه می‌گیرد که تعلیم و تربیت لیبرال با پیگیری دانش رابطه‌ای مستقیم دارد و در واقع، اساس تعلیم و تربیت لیبرال خود دانش است و بحث او چنین پیش می‌رود که رابطه‌ای منطقی بین مفهوم ذهن و دانش وجود دارد. بدین ترتیب که کسب دانش برای رشد ذهن الزامی است. بدین ترتیب، تعلیم و تربیت لیبرال رشد ذهنی را هدف خود قرار می‌دهد و بنابراین، قلمرو و محتوای ذهن به وسیله‌ی خود دانش تعیین می‌شود، ولی به نظر وی، بحث‌های معرفت‌شناسی رئالیسم کلاسیک کمتر متقاعد کننده به نظر می‌رسد (Yoo : ۶۱۶ : ۲۰۰۱). برای مثال اگر دانش به عنوان ابزار درک واقعیت نگریسته نشود، بلکه به عنوان ابزار برای درک تجربه باشد، پس چه چیزی هست که جانشین طرح و برنامه‌ی موزون و هماهنگ و تسلسلی دانش شود که طرح و الگوی مناسب را به تعلیم و تربیت ارائه دهد. ثانیاً، اگر ارتباط دانش با واقعیت در نظر گرفته شود و از سوی دیگر، واقعیت برای رشد ذهن مهم باشد و رشد ذهن هم برای زندگی‌ای خوب، لازم و ضروری باشد، پس چگونه می‌توان تعلیم و تربیت را با جوانب دانش در نظر گرفت. در اینجا است که هرست برای پاسخ به این سؤالات به بررسی گزارش‌های هاروارد می‌پردازد. کمیسیون هاروارد در دهه‌ی ۶۰ برگزار شد و گزارش بر اساس آن به تصویب رسید. در این همایش، تلاش شد مفهوم تربیت لیبرال را به دو گونه ارائه شود: بر حسب مشخصه‌های ذهنی‌ای که تعلیم و تربیت لیبرال باید آنها را پدید آورد و نیز بر حسب انواع مختلف دانش که تعلیم و تربیت لیبرال باید با آنها مرتبط شود. ولی ارتباط دقیق بین این دو عامل روشن نیست. حال آنکه مشخص است که این دو، تصاویر یکدیگر به حساب می‌آید. ابتدا سه حوزه‌ی دانش، شامل علوم طبیعی، علوم انسانی و علوم اجتماعی، در نظر گرفته شد. در واقع، در این

گزارش، هدف‌های تعلیم و تربیت لیبرال، به عنوان نوعی تعلیم و تربیت عمومی، پرورش توانایی‌ها و نگرش‌های خاص ذهن، با توجه به این علوم سه‌گانه است. از سوی دیگر، خصوصیات و ویژگی‌های ذهنی‌ای که تعلیم و تربیت لیبرال قرار است برای رشد و تعالی آنها اقدام کند، بدین گونه توصیف شده است: توانایی‌هایی شامل تفکر اثربخش<sup>۳۵</sup> که شامل ارتباط افکار با اندیشه‌های دیگران است، انجام داوری مناسب و فهم بهتر از ارزش‌ها و نظیر آنها. تفکر اثربخش به سه نوع تفکر منطقی<sup>۳۶</sup>، تفکر ارتباطی<sup>۳۷</sup> و تفکر تخیلی<sup>۳۸</sup> تقسیم می‌شود. تفکر منطقی شامل توانایی اقتباس از جهان و عام از نمونه‌های خاص و استنباط جزئیات از قوانین کل است. همچنین، این تفکر شامل تجزیه و تحلیل مسئله و ترکیب مجدد عناصر است. تفکر ارتباطی شامل توانایی فکر کردن در سطح مناسب با هر مسئله است و ارتباط فکری مناسب با دیگران برقرار کردن است و تفکر تخیلی به شعر، اختراع و امثال آن مربوط می‌شود.

در گزارش کمیسیون هاروارد چنین آمده است که سه نوع افکار اثربخش، شامل افکار منطقی، افکار ارتباطی و افکار تخیلی، به ترتیب، به سه جنبه یادگیری علوم طبیعی، علوم اجتماعی و علوم انسانی مرتبط می‌شود. ولی بر اساس بررسی‌های هرست، این نادرست است که بتوان مستقیماً، استعدادها و توانمندی‌های ذهنی را تعیین کرد، زیرا درباره افکار اثربخش باید بتوان به مفهومی مشترک و محل توافق عام دست یافت و در ضمن، به پژوهش‌های تجربی بسیاری نیاز است که بتوان استعدادها و توانمندی‌های مذکور را تشخیص داد و درباره آنها بررسی و پژوهش کرد.

در واقع، از دیدگاه هرست، این گونه تفکیک کمیسیون هاروارد ممکن است مشکل‌آفرین بشود، زیرا ممکن است هر کدام از شاخه‌های علوم مذکور در هر تفکری به کار رود. و اگر چنین مشکلی به طور جدی رفع شود، مشکل دیگر، ارائه شواهد تجربی است. زیرا برای اثبات وجود چنین قابلیت‌ها و استعدادهای ذهنی و ارزیابی‌ای که تحولات ذهنی را شامل می‌شود، به شواهد تجربی قوی‌ای نیاز خواهد بود. پس تعیین مشخصه تعلیم و تربیت لیبرال، با توجه به چنین نتایجی، در کمیسیون، ممکن است گمراه‌کننده باشد. با وجود این، یکی از نتایج مطلوب این کمیسیون آن است که تعلیم و تربیت لیبرال باید بر اساس دانش بسط و گسترش یابد، البته منظور،

---

<sup>۳۵</sup>. Effective yhinuind

<sup>۳۶</sup>. Aloyicalc thinuing

<sup>۳۷</sup>. Relarional thinuing

<sup>۳۸</sup>. Imayinative

مجموعه‌ای از اطلاعات نیست، بلکه منظور از آن، راه و روش‌های پیچیده تجربیات انسانی است که هم معین است هم از طریق یادگیری می‌توان آنها را کسب کرد (Hirst ۱۹۷۴: ۳۳).

هرست در مقاله «تعلیم و تربیت لیبرال و ماهیت دانش»، بر اساس همین معیارها، اشکال دانش را چنین نام می‌برد: ریاضیات، علوم فیزیکی، علوم انسانی، دین، فلسفه، اخلاق، تاریخ، ادبیات و هنرهای زیبا. او در این مقاله نسبت به در نظر گرفتن شکلی از دانش تردید دارد. به نظر او، ممکن است هر آنچه در متون دینی مطرح شده است، در صورتی که جنبه دانشی داشته باشد، در واقع، به حوزه‌های دیگر دانش متعلق باشد (Hirst ۱۹۷۴: ۴۶). هر چند هرست در پیشنهاد خود در باب اشکال دانش، از دانش دینی سخن می‌گوید، بر این باور نیست که بتوان آن را همچون صورت جداگانه‌ای از دانش در نظر گرفت، بلکه وی بر این نظر است که دانش دینی ممکن است چیزی از نوع دانش جغرافیا باشد که مجموعه‌ای از دانش‌های مربوط به اشکال دیگر دانش است (باقری ۱۳۸۰: ۵۷). بنابراین، هرست معتقد است که تعلیم و تربیت لیبرال، آموزش حرفه‌ای نیست و نمی‌توان آن را آموزش تخصصی علمی به حساب آورد. اعتقاد هرست درباره اهمیت دانش برای ذهن بر این است که تعلیم و تربیت لیبرال فعالیت ویژه و ممتاز ذهن را برای پیگیری دانش ترغیب می‌کند، زیرا ماهیت واقعی ذهن چنان است که همواره دانش را می‌طلبد. و درباره ارتباط بین دانش و واقعیت می‌گوید که دستیابی دانش نه تنها دستیابی به جنبه خوب ذهن به حساب می‌آید، بلکه وسیله عمده‌ای برای نائل شدن به زندگی‌ای سعادت‌مندانه خواهد بود. از سویی، ذهن با به کارگیری صحیح عقل و منطق، به شناسایی ماهیت اساسی خیرها مبادرت می‌ورزد و قادر است درک کند که نهایتاً، چه چیزی واقعی و تغییرناپذیر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل به عنوان یکی از جنبه‌های فلسفه، کاری است که از زمان سقراط و با سقراط وارد عالم فلسفه شده است. به علاوه، در طی تاریخ فلسفه بعد از سقراط، افلاطون، ارسطو، دکارت، کانت و فیلسوفان دیگر نیز در کار فلسفیدن خود، از روش تحلیل استفاده می‌کرده‌اند. با وجود این، در پایان قرن نوزدهم، فیلسوفانی همچون پیرس<sup>۳۹</sup> در آمریکا، و مور<sup>۴۰</sup> و راسل<sup>۴۱</sup> در انگلستان، جنبش

<sup>۳۹</sup>. Pierce

<sup>۴۰</sup>. Moore

<sup>۴۱</sup>. Russell



و نگرش تحلیلی<sup>۴۲</sup> در فلسفه را بنیاد نهادند. این نگرش در جریان تحول و تطور خود، اشکال مختلفی پیدا کرده و با نام‌های دیگری از قبیل اتمیسم منطقی، اثبات‌گرایی منطقی، تحلیل زبان، تجربه‌گرایی منطقی و فلسفه تحلیل منطقی خوانده شده است.

یکی از زمینه‌هایی که فیلسوفان تحلیلی زیاد به آن پرداخته‌اند، فعالیت تدریس است. هرست<sup>۴۳</sup> نیاز به پژوهش تجربی درباره مؤثر بودن روش‌های مختلف تدریس را نشان داده است. وی در اشاره به مفهوم تدریس، معتقد است که باید دید، تدریس دارای چه ویژگی‌هایی است که سایر فعالیت‌های معلم آن ویژگی‌ها را ندارد. هرست معتقد است که تدریس ماهیتاً، فعالیتی است که ممکن است اشکال مختلف داشته باشد.

تدریس موفق معمولاً، باید به وجود آورنده یادگیری مطلوب باشد. اما اگر یادگیری مطلوب تنها معیار و ملاک تدریسی خوب باشد، می‌تواند از طریق شرطی کردن و تلقین نیز حاصل شود. بنابراین، برای اینکه تدریس با شرطی کردن و تلقین یکی انگاشته نشود، باید به سبکی خاص ارائه شود که در آن، یادگیرنده فعال باشد و به تفکر درباره موضوع تدریس پردازد. بدین ترتیب، سبک‌های تدریس در حقیقت، همانند ملاک‌ها و معیارهایی است که در نتیجه کاربرد آن می‌توان گفت که هدف نهایی تدریس ایجاد تغییرات مطلوب در یادگیرنده است، به شرطی که به سبک و سیاقی به کار رفته باشد که آزادی شاگرد و خودکاری او را از وی سلب نکند و موجب رشد تفکر و فهم او شود.

تحلیل‌گرانی مانند ریچارد پرینگ<sup>۴۴</sup> نیز خاطر نشان می‌کنند که اصطلاحاتی مانند برنامه درسی جامع و هماهنگ، ماهیتاً، گمراه‌کننده است. برنامه‌های درسی و آموزشی چیزی تلقی می‌شود که برای دستیابی به غایات معین وضع شده است، لیکن به نظر می‌رسد که امروزه، غایات از خود برنامه آموزشی سرچشمه می‌گیرد. تحلیل‌گران معتقدند که برنامه‌ریزی درسی و آموزشی غالباً، بسیار سطحی و بد انجام می‌گیرد. تنها دلیل منطقی، که در بسیاری از برنامه‌های آموزشی می‌توان یافت، سوگیری فرهنگی است. در این زمینه آن اندازه که زبان ناقص، معانی پیچیده و مقاصد مبهم دخیل است، افراد مقصر نیستند. ما نه تنها باید برنامه‌های آموزشی و درسی کنونی را با ملاحظه این مسائل بررسی کنیم، بلکه باید نگرش نقادانه مداوم نسبت بازسازی برنامه آموزشی را ترویج کنیم که در آن، مفاهیم و مقاصد روشن و آشکار باشد.

---

<sup>۴۲</sup>. Analytic

<sup>۴۳</sup>. Paul Hirst

<sup>۴۴</sup>. Richard Pring

پرینگ می‌گوید که مقدم‌ترین مسائل فلسفی دربارهٔ برنامهٔ آموزشی و هماهنگی آن عبارت است از اینکه مفاهیم دخیل در آن مشخص شود. یعنی باید دید که فرض‌های مطرح شده دربارهٔ دانش، انواع دانش و ارتباطات درونی بین انواع دانش چگونه عنوان می‌شود. حتی باید وحدت ساختاری زبان نیز مشخص شود. به این ترتیب، ملاحظه می‌شود که هر نوع دغدغه نسبت به برنامهٔ درسی، از گنجاندن موضوعات مختلف در برنامه‌های هفتگی مدارس فراتر می‌رود. متأسفانه امروزه، بسیاری از مردم اصلاح برنامهٔ درسی را بسیار محدود می‌دانند و به سؤالات عمیق مربوط به آن کمتر توجه می‌کنند. تحلیل‌گران معتقدند که باید به جنبه‌های فلسفی توجه بیشتری مبذول داشت و افراد را به تلاش بیشتر در این زمینه واداشت. دانش و معرفت نزد پیترز و هرست جایگاه ویژه‌ای دارد. متفکران مکتب لندن (پیترز و هرست) با تأکید بر ارزش ذاتی دانش، نگرش سودجویانه داشتن به آن را مردود می‌دانند و با تفکیک دانش ذاتی و ابزاری، آنچه را که از هر نظام تربیتی انتظار دارند، پرداختن به دانش و معرفت ذاتی است.

نخستین فیلسوفان تعلیم و تربیت لیبرال، تفاوت اساسی بین دانش ذاتی و ابزاری قائل بوده‌اند و یکی را شایستهٔ آزادگان و دیگری را مناسب بردگان می‌دانستند. به این ترتیب، به دوگانگی دانش توجه می‌کردند. هرست به طبقه‌بندی اشکال دانش پرداخته است. در حقیقت، وی ضمن مردود دانستن وحدت و یگانگی دانش، به انواع دانش توجه می‌دهد. او معتقد است دانشی را که بشر کسب کرده است، قلمرو و اشکالی دارد که به طور منطقی، متمایز از هم است. وی صور یا اشکال دانش را رشته‌های متمایز دانش می‌داند و از ریاضیات، علوم فیزیکی، علوم انسانی، تاریخ، علوم دینی، ادبیات و هنرهای زیبا و فلسفه به عنوان اشکال هفت‌گانهٔ دانش یاد می‌کند.

هرست و پیترز معتقدند که حیطه‌های مختلفی از دانش وجود دارد که هر یک، با مفاهیم خاصی سروکار دارند و طریق آزمودن هر یک نیز طریق ویژه‌ای است؛ مثلاً در منطق صوری و ریاضیات، که مفاهیم آنها ناظر بر روابط انتزاعی معینی است، از طریق قیاس می‌توان قضایای آنها را آزمود. ولی علوم فیزیکی با مشاهده بررسی می‌شود. در مقابل، دیویی انواع مختلف معرفت را به یک نوع آن تحویل کرده است، معرفت علمی و تجربی. وی روشی را که در علوم تجربی به کار گرفته شده است، به عنوان روش یگانه‌ای معرفی می‌کند که در همهٔ زمینه‌های معرفتی، می‌توان به آن اعتماد کرد.

پیترز بین تربیت یافتن (فرهیختگی) و مهارت‌آموزی تفکیک قائل می‌شود و این دو قلمرو را از هم جدا می‌کند. البته، همهٔ اندیشمندان و مریبان لیبرال به یک میزان بر این تمایز و جدایی اصرار نمی‌ورزند. افلاطون تربیت حرفه‌ای و مهارت‌آموزی را به طور کامل، از جریان تعلیم و تربیت

حذف نمی‌کند، درحالی‌که ارسطو در این زمینه مشابهت بیشتری با نگرش پیترز دارد. دیویی (۱۹۶۵) می‌گوید که ارسطو بین تربیت پست (یدی) و آزاد مرزبندی می‌کند. او آنچه را ما امروز هنرهای زیبا، موسیقی، نقاشی و مجسمه‌سازی می‌نامیم، مادامی که به آنها عمل می‌شود، او در همان طبقه هنرهای پست جای می‌دهد. هرست، بر این تفکیک اصرار می‌ورزد، حال آنکه برخی مربیان و اندیشمندان قرن بیستم آمریکا، مانند بابت، هاچینز و آدلر، نه تنها مسائل کار و فناوری را به طور کامل نادیده نمی‌گیرند، بلکه سعی دارند به هر طریق، نظریه تربیتی خود را با کار و تأثیر آن در زندگی مرتبط کنند. بابت با گسترش معنای کار، سعی در تلفیق آن با تعلیم و تربیت داشت. هاچینز هم می‌کوشید تا نشان دهد که هدف تعلیم و تربیت لیبرال، مغایر و به طور کامل جدا از کار نیست.

بررسی محتوای آموزشی و نیز موضوع‌ها و مطالب تربیت حرفه‌ای نشان می‌دهد که به طور کلی، برنامه‌های آموزش تربیت حرفه‌ای، که در چارچوب رشته‌های مختلف ارائه می‌شود، متشکل از دو دسته دروس است. یکی دروس عمومی (مانند ادبیات، تاریخ، بینش دینی، زبان انگلیسی، عربی و ...) و دیگری دروس تخصصی و مهارتی که بخش چشمگیری از برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. محتوای دروس عمومی هیچ‌گونه ارتباطی با دروس تخصصی و مهارتی ندارد، بنابراین، در تربیت حرفه‌ای، آنچه بیشتر بدان توجه می‌شود، دانش مهارتی و تخصصی است. در مجموع، آنچه در دیدگاه فیلسوفان تعلیم و تربیت لیبرال مطرح است، توجه به انواع دانش و نیز تمایز بین دانش نظری و عملی است. این تمایز خود را در قالب تفکیک ارزش ذاتی و ابزاری دانش، تعلیم و تربیت و مهارت‌آموزی و نیز نظریه و عمل در برنامه‌های درسی آشکار می‌کند.

پیترز و هرست فایده زمینه‌های دانشی مانند شعر، ادبیات، تاریخ و به طور کلی، علوم انسانی را تقویت نیروی نقد و بصیرت انسان می‌دانند. این رشته‌ها کمک می‌کند که انسان فرهنگ خود را درک و جایگاه خود را در جهان تعیین کند و نیروی تعقل را در جهت زندگی هوشمندانه اعتلا بخشد. به همین دلیل، در هر نظام آموزشی، مطالعات علوم انسانی باید اولویت داشته باشد. روشن است که چنین افراد فرهیخته‌ای، از نظر شهروندی، نیز وجودشان برای اجتماع با ارزش‌تر است.

نزد فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن، تربیت حرفه‌ای در مقایسه با آموزش نظری، همیشه پایگاه و منزلتی پایین‌تر و نازل داشته است که این جایگاه بر اهمیت آموزش نظری با آموزش عمومی در نظام تعلیم و تربیت کشور دلالت دارد. با توجه به نظریه‌های مطرح شده، چنین به نظر می‌رسد که جریان فکری حاکم بر مجموعه آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی کشور، همان اندیشه فیلسوفان تحلیلی، یعنی جدایی دانش نظری و عملی و نیز اهمیت معرفت یا دانش نظری در مقابل

مهارت یا دانش کاربردی است. فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن بیشتر بر بعد عقلانیت انسان تأکید دارند و با روش‌های تدریس گروهی نیز موافق نیستند و بیشتر بر کارهای انفرادی تأکید می‌کنند و در واقع، در این زمینه، در مقابل دیویی قرار دارند. در حال حاضر، در نظام آموزش عالی کشور، بر روش‌های مشارکتی و گروهی تأکید می‌شود و این با روش‌های تربیتی فیلسوفان تحلیلی در تناقض است.

از نظر فیلسوفان تحلیلی (پیترز و هرست) آموزش و پرورش مجموعه فعالیت‌هایی است که فی‌نفسه، ارزشمند هستند و از نظر طرفداران این مکتب، کیفیت آموزش به چگونگی آموخته‌ها بستگی دارد. در نزد پیترز و هرست، در نظام آموزش و پرورش، برخلاف نظام آموزش و پرورش پراگماتیسمی، انتقال معلومات، به ویژه معلومات نظری، بلا مانع و بلکه مطلوب است و منظور از یادگیری، انباشتن ذهن از اطلاعات نظری نیست. پیترز دو معیار برای تعلیم و تربیت عرضه کرده است: یکی، دانش توأم با بینش و فهم؛ یعنی اینکه بتواند دید متعلم را نسبت به امور تغییر دهد و آگاهی و بینش انسان را بالا ببرد و همچنین روح حقیقت‌جویی را در فرد ایجاد کند. دیگری، وسعت دانش و بینش؛ یعنی داشتن معلومات دقیق و عمیق در زمینه‌ای واحد از معرفت کافی نیست. آموزش و پرورش لیبرال علاوه بر تعمیق معلومات به وسعت آن نیز توجه دارد.

دیویی، به عنوان نماینده مکتب پراگماتیسم، معتقد است که مواد و محتوا تا در عمل آزموده نشود، ارزش و مطلوبیت نمی‌یابد، در حالی که پیترز، از مدافعان فلسفه تحلیلی، معتقد است که محتوای تعلیم و تربیت، به ویژه در حوزه شناختی، ارزش و مطلوبیت ذاتی دارد. پیترز به هدف نهایی قائل نیست، اما به نظر او، تعلیم و تربیت به شدت مکتب پیشرفت‌گرایی، دستخوش تنوع و تعدد اهداف نیست. او معتقد است که هدف تعلیم و تربیت رسیدن شخص به یک مقصد نیست. شخص تربیت‌یافته فقط به کسب فهرستی از مهارت‌های مناسب شناختی‌ای راضی نمی‌شود که نیازهایش را ارضا و خواسته‌هایش را برآورده کند و او را در حل مسئله اینجا و اکنون کمک کند. هدف اصلی تعلیم و تربیت این است که تربیتی را ارائه دهد که در آن، اعتماد به نفس و امنیت کودک تقویت شود، کودک از جبرهای غیرضروری آزاد شود و نیازهای او، حتی نیازهای جنسی او، سرکوب نشود.

فیلسوفان تحلیلی بر این عقیده‌اند که نظام آموزشی در پی آن بوده است که ذهن انسان در همه ابعادش رشد کند و از اهداف دیگر آن، همانا درک تجربه به شیوه‌های مختلف است؛ یعنی نه تنها فراگیری واقعیات را دربر گرفته است، بلکه همچنین فراگیری طرح‌های پیچیده ذهنی و هنر و کسب فنون و مهارت‌های گوناگون به منظور تعقل و قضاوت را هم شامل می‌شود. بنابراین،

برنامه‌های درسی و فهرست مطالب درسی نمی‌تواند به سهولت، از نظرگاه اطلاعات و فنون مجزا تشکیل شود. برنامه‌ها و مطالب درسی باید طوری ساخته شود که دانش‌آموختگان را تا حد امکان با جنبه‌هایی مرتبط کند که با یکدیگر ارتباط درونی دارند.

در جوامع اسلامی، مخصوصاً در نظام آموزشی کشور ما، باید تحصیل علم و دانش و تفکر و یادگیری را به صورت مشغله‌ای مادام‌العمر درآورند، نه برای برتری اجتماعی، شکستن سد کنکور، ورود به دانشگاه و سپس جایابی در دانشگاه‌های خارج از کشور. باید موقعیتی فراهم کرد که میل دانش‌آموختگان به خدمت به مردم فزونی یابد و همان روحیه اسلامی، که قرن‌ها قبل باعث شکوفایی و نوآوری در علم و دانش شده بود، دوباره احیا شود. مسئولان نظام آموزشی کشور باید دانش‌آموزان و دانشجویان را به جهتی هدایت کنند که دانش را برای خود دانش پیگیری کنند، کاری که متأسفانه کمتر در کشور به آن توجه شده است.

یکی دیگر از معضلات تاریخی تعلیم و تربیت، حرفه‌گرایی است که در مقابل آموزش و پرورش عمومی یا آموزش و پرورش آزاد مطرح می‌شود. حرفه‌گرایی به این معنا که نظام تربیتی درصدد آموزش مهارت‌ها و حرف خاصی در افراد باشد و شاگردان را از ورود به زمینه‌های فلسفی آن مهارت‌ها و سؤال از چگونگی آنها دور نگه دارد، کاری خطرناک است که متأسفانه اکنون، گریبان نظام‌های تربیتی دنیا را گرفته و به معضلی مهم تبدیل شده است. البته این بحث به معنای آن نیست که نظام آموزشی نباید در زمینه تخصص‌گرایی تلاش کند، بلکه برعکس، یکی از اهداف مهم آن، همین موضوع است، لکن آنچه مهم است این است که حرفه‌گرایی بدون توجه به مبانی نظری آن و نقد تخصص، و دستیابی به دانش و به ویژه، نگرش لازم در خصوص آن حرفه و تخصص، عملاً، کاری بیهوده است. این موضوع در فلسفه تربیتی مکتب لندن و نزد فیلسوفان بزرگ این مکتب، به ویژه پل هرست، با طرح نظریه «اشکال دانش» مطرح شده است. در اسلام نیز بر حرفه‌گرایی، با توجه به نکات بالا، تأکید شده است؛ یعنی بر آموختن حرفه‌ها برای کسب و کار و درآمد حلال تأکید و کاری ثواب شناخته شده است، ولی اسارت در دام حرفه، بدون شناخت مشکلات آن مذموم شناخته می‌شود و از آن نهی شده است.

قرن بیست و یکم با معضلاتی که همراه خود دارد بر روی نظام آموزشی کشور ما نیز تأثیر گذاشته است. باید دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی کشور راهکارهایی برای برون رفت از این معضلات پی‌ریزی کنند؛ یعنی در نظام آموزش عالی به دنبال آموزشی باشند که فی‌نفسه ارزشمند است و دانش را به خاطر دانش جستجو می‌کند.

امروزه، حرفه‌گرایی و تربیت حرفه‌ای در نظام آموزشی کشور حرف اول را می‌زند. سازمان آموزشی و فنی کشور در مراکز فنی و حرفه‌ای با ایجاد شاخه‌های مختلف فنی، ذهن دانش‌آموزان و دانشجویان را به این سوی جلب می‌کند و فقط به پرورش یک بعد تربیت می‌پردازد و این با نظر و عقیده پیترز و هرست همسو نیست. البته، فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن با این مسئله مخالف نیستند که مهارت‌آموزی به طور کلی، از صحنه زندگی حذف شود. آنان با تخصص‌گرایی مخالفت می‌کنند، چرا که در تخصص‌گرایی، فقط به یک بعد تربیتی توجه می‌شود و از ابعاد دیگر تعلیم و تربیت غفلت می‌شود.

فیلسوفان مکتب لندن به دنبال تربیت افرادی هستند که در همه ابعاد وجودی تربیت یابد. لذا نظام آموزش عالی کشور با توجه به معضلات مطرح در قرن حاضر و غلبه بر بحران پیش روی نظام آموزشی، ضروری است که دانش‌آموزان و دانشجویان را در همه ابعاد وجودی پرورش دهد.

## منابع

- اوزمن، هوارد و سمونل کراور. (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*. ترجمه گروه مترجمان. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). *دیگاه‌های جدید در تعلیم و تربیت*، تهران: نقش هستی.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۰). *چیستی تربیت دینی*. تهران: تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو و محمد عطاران. (۱۳۷۶). *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. تهران: محراب قلم.
- بهشتی، سعید. (۱۳۷۷). *زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*، تهران: اطلاعات.
- پیرحیاتی، اشرف. (۱۳۷۹). *تبیین تعلیم و تربیت (اهداف، محتوا و روش‌ها) از دیدگاه پیترز با تأکید بر مبانی فلسفی آن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- زیباکلام مفرد، فاطمه. (۱۳۷۴). *بررسی برخی دیدگاه‌های آموزش و پرورش آزاد یا سنتی، فصلنامه علمی و پژوهشی دانشگاه تهران. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی*، سال اول، شماره ۲. صص ۱۰۳ - ۱۲۶.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۷۸). *سیراندیشه فلسفی در غرب*. تهران: دانشگاه تهران.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران*. تهران: دانشگاه تهران.

- \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۴). مکتب فلسفی لیبرالیسم آموزشی و اسلام. تهران: مجتمع آموزشی و پژوهشی تفرش.
- زیباکلام مفرد. فاطمه و سمیرا حیدری. (۱۳۸۴). مکتب فلسفی - تربیتی لندن. تهران: حفیظ.
- سجادی، سیدمهدی. (۱۳۷۸). چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۱). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.
- شفیلد، هری. (۱۳۷۵). کلیات فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: قطره.
- گوتک، جرال د ال. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران: سمت.
- هایدون، گراهام. (۱۳۷۸). غایات تعلیم و تربیت. ترجمه سید سجادی «چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر.
- نامی، شمسی. (۱۳۸۴). بررسی و نقد دیدگاه ریچارد استیل پیترز درباره فلسفه. مفهوم و هدف تعلیم و تربیت و انسان فرهیخته و تحلیل اهداف کلی تعلیم و تربیت اسلامی، رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۷). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه تربیت. تهران: ظهور.
- Butler, J.D. (۱۹۶۸), *Four philosophies and their practice in education and religion*, Newyork: Harper& Kegan paul.
- Dearden, R.F. (۱۹۸۲). "Philosophy of education, ۱۹۵۲-۸۲," in *British Journal of Educational Studies*, Vol. ۳۰ No. ۱, ۵۷-۷۱
- Hirst, P.H. (۱۹۷۴), "Philosophy and curriculum planning", In: R. Speters (ed), *Knowledge and The curriculum*, First edition, London: routledge and kegan paul.
- Peters, R. and P.H. Hirst. (۱۹۷۸), *The logic of education*, London: Routledge and Kegan paul.

- Sutaria, M.C. (1994), *philosophy of education*. Tic tradition, in  
torstem husen.t.neville postlethwaite (eds). *The international  
encyclopedia of education*, B.P.C.wheatons.

- Wittgenstein,L. (1953), *Philosophical investigations*, Oxford:  
Blackwell.

- Yoo, J.B. (2001), "Hirst's social practices view of education",  
*The journal of philosophy of education*, pp: 615 - 626.