

فلسفه‌ی قاره‌ای و تأثیر آن بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت

دکتر طیبه توسلی*

چکیده

فلسفه‌ی قاره‌ای نامی است که در عصر حاضر، بر یکی از دو بینش فلسفی غالب در مغرب زمین بنا نهاده شده است و این نام‌گذاری بدان جهت است که این دیدگاه عمدتاً در قاره‌ی اروپا و در تفسیری دقیق‌تر، در کشورهای غیر انگلیسی‌زبان، مانند فرانسه و آلمان رشد یافته است. فلسفه‌ی قاره‌ای به مباحث وجودی، اخلاقی، اجتماعی و به طور کلی، موضوعات انسان‌شناختی می‌پردازد و در همین مباحث و موضوعات، بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت تأثیر داشته است. پاسخ به سؤال «مهم‌ترین ویژگی‌های فلسفه‌ی قاره‌ای چیست و چه تأثیری بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت داشته است؟» مهم‌ترین هدفی است که مقاله‌ی حاضر دنبال می‌کند. روش مطالعه در این تحقیق، از نوع مطالعات نظری استنتاجی است که بررسی، تحلیل و استنتاج مباحث، پایه‌های اصلی این روش به حساب می‌آیند. نتایج حاصل از تحقیق، نشانگر آن است که فلسفه‌ی قاره‌ای با اندیشه‌های هگل شروع می‌شود و تا جدیدترین دیدگاه‌های مطرح در عصر کنونی، یعنی پس‌اساختارگرایی و پست‌مدرنیسم ادامه می‌یابد. فیلسوفان قاره‌ای دارای اندیشه‌های گوناگون و متکثری هستند که در شاخه‌های متفاوت این دیدگاه تبلور یافته است. در این مقاله، به تحقیق و تفحص در خصوص دیدگاه‌ها و بینش‌هایی در فلسفه‌ی قاره‌ای پرداخته شده است که بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت تأثیر داشته‌اند. فیلسوفان قاره‌ای به اکثر موضوعات تربیتی، مانند تربیت اجتماعی، تربیت فردی، تربیت اخلاقی و مشکلات و موضوعات نظام‌های آموزشی، پرداخته‌اند و تفاوت در اندیشه‌های آنان مربوط به شاخه‌های مختلف از فلسفه‌ی قاره‌ای است.

واژه‌های کلیدی: ۱- فلسفه‌ی قاره‌ای، ۲- فلسفه‌ی اجتماع، ۳- فلسفه‌ی هستی، ۴- فلسفه‌های جدید، ۵- فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، ۶- فلسفه‌ی تحلیلی.

۱. مقدمه

در معرفی فلسفه‌ی قاره‌ای^۱ لازم است که از رقیب آن، یعنی فلسفه‌ی تحلیلی، سخن به میان آید و این روشی است که بسیاری از شارحان اندیشه‌های فلسفی قرن بیستم انجام داده‌اند.

فلسفه‌ی تحلیلی اساساً ادامه‌ی فلسفه‌ی مدرن و روشنگری به حساب می‌آید که روحیه‌ی علم‌گرایی و شک‌گرایی دوران روشنگری را در قرن بیستم احیا کرد. فیلسوفان تحلیلی به روش‌های علوم تجربی، جست‌وجوی مبانی مطمئن و عینیت‌گرا برای حقایق علمی، هنری، دینی و اخلاقی پای‌بند بودند و روش صحیح تحلیل فکر را تحلیل زبان می‌دانستند (۱۵، ص: ۱). این فیلسوفان معتقد بودند که با تحلیل‌های منطقی و زبان‌شناختی، می‌توان از ابهامات فلسفی کاست و مشکلات فلسفی را حل نمود. در نظر فیلسوفان تحلیلی، کار فلسفه خلق گزاره‌های فلسفی نیست، بلکه وظیفه‌ی اصلی آن وضوح‌بخشی به گزاره‌های فلسفی است (۲۱، ص: ۲).

پاسکال انگل (۱۹۹۹) معتقد است ویژگی اساسی فلسفه‌ی تحلیلی صبغه‌ی علمی آن است، بدان‌گونه که از سبک‌های علمی در عرصه‌ی تحقیقی خود استفاده می‌کند. این بینش فلسفی بر فرضیه و نظریه تأکید دارد و بر اساس داده‌ها به آزمایش، شرح و کنترل فرضیه‌ها می‌پردازد و با دقت تمام، نظریات خود را اثبات می‌کند (۱۶، ص: ۲۹۰). همچنین «نل لوی» می‌گوید: بر اساس نظرات کوهن (ساختار انقلاب‌های علمی)، می‌توان برای فلسفه‌ی تحلیلی پارادایم معین در نظر گرفت. روشی که فرگه و راسل مبدع آن هستند، برای فلسفه‌ی تحلیلی نقش پارادایم را دارد. فلسفه‌ی تحلیلی دارای هستی‌شناسی و روش‌شناسی خاص خود است و در حقیقت، روشی برای حل مسأله‌ها، معماها و تضادها به حساب می‌آید. همچنین این بینش فلسفی به تحلیل موضوعات و مسائل جزئی و خاص می‌پردازد که عمدتاً جنبه‌ی شناختی و ذهنی دارند، مثلاً هرگز نمی‌توان در فلسفه‌ی تحلیلی از معنای زندگی پرسید (همان، ص: ۲۹۳). فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت تحت تأثیر فیلسوفان تحلیلی، به شرح و تحلیل مفاهیم و گزاره‌های تربیتی پرداختند و آثار ارزشمندی در این باب، که عمدتاً مربوط به نیمه‌ی دوم قرن بیستم است، از خود به جای گذاردند.^۲

فلسفه‌ی قاره‌ای در تقابل^۳ با فلسفه‌ی تحلیلی به حساب می‌آید و این بدان جهت است که فیلسوفان قاره‌ای به مدرنیته، روشنگری و دیدگاه‌های تجربه‌گرایانی چون «دیوید هیوم»^۴ و «آدام اسمیت»^۵ اعتراضاتی وارد نمودند و خود رویه‌ای متفاوت از این امور در پیش گرفتند. مشابه فلسفه‌ی تحلیلی، فلسفه‌ی قاره‌ای نیز در قرن بیستم رشد و پیشرفت داشته است. معمولاً تاریخ‌نگاران اندیشه‌های فلسفی شروع این پیشرفت را مکتب

پدیدارشناسی می‌دانند که هوسرل بنیان‌گذار آن است و مکاتب بعدی، مانند اگزیستانسیالیسم، تحت تأثیر این مکتب به وجود آمدند. مهم‌ترین مکاتب فلسفه‌ی قاره‌ای عبارت‌اند از: ایده‌آلیسم هگلی، مارکسیسم، مکتب نقدی فرانکفورت، اگزیستانسیالیسم، هرمنوتیک، پدیدارشناسی، ساختارگرایی، پساساختارگرایی و پسامدرنیسم. هگل، مارکس، کیرکگارد، نیچه، هوسرل، هایدگر، سارتر، گادامر، هابرماس، دریدا، فوکو و لیوتار از متفکران برجسته‌ی آن‌اند.

ظهور فلسفه‌ی قاره‌ای را از زمانی می‌توان تصور نمود که در بین فیلسوفان اروپایی مشاجراتی درباره‌ی متافیزیک، اخلاق و مذهب درگرفت. برخی از آن‌ها که وفاداران به مدرنیته و روشنگری بودند، پس از ستایش روش‌های مدنظر در علوم طبیعی، در صدد آن برآمدند که برای این دانش‌ها نیز مبانی مطمئنی جست‌وجو کنند. برخی دیگر، که پایه‌گذاران فلسفه‌ی قاره‌ای به حساب می‌آیند، معتقد بودند که این کوشش از آغاز محکوم به شکست است و چنین تلاشی سودمند نخواهد بود (۲۳، ص: ۲). بنابراین می‌توان گفت که حتی بنیان‌گذاران فلسفه‌ی قاره‌ای از همان آغاز، بر خلاف فیلسوفان تحلیلی، چندان علاقه‌ای به مبانی نظری و روش‌های علوم تجربی نداشتند و این خصیصه در ادامه‌دهندگان راه آنان نیز به خوبی مشاهده می‌شود.

همچنین متفکران قاره‌ای عمدتاً بر علیه هژمونی (سیطره) علم در فرهنگ مدرن تأکید کرده‌اند. آن‌ها معرفت علمی را اصیل‌ترین معرفت نمی‌دانند و بر دست دومی بودن و اقتباسی بودن آن اصرار دارند. این دیدگاه در نظرات هوسرل، هایدگر، مرلو-پونتی، لویناس و تلوپچا لیوتار و فوکو بیان شده است (۱۶، ص: ۲۸۸). بنابراین بر خلاف وجهه‌ی علمی در تفکر قاره‌ای، وجهه‌ی فرهنگی، اجتماعی و انسان‌شناختی آن بسیار تأکید شده است. نقد فرهنگی نیز یکی از خصیصه‌های اصلی فلسفه‌ی قاره‌ای به حساب می‌آید و این ویژگی، که مشخصه‌ای در فلسفه‌های اجتماعی و سیاسی است، در فلسفه‌ی قاره‌ای بسیار پررنگ‌تر از فلسفه‌ی تحلیلی است. همچنین فلسفه‌ی تحلیلی از انعکاس تاریخ در بروز اندیشه‌هایش می‌کاهد، در حالی که فلسفه‌ی قاره‌ای بر مؤلفه‌های مهم هر عصری مانند زمان، سنت، تجربه‌های زیسته و متن اجتماع در بیان نظراتش اصرار دارد (۲۲، ص: ۴۱).

پس از معرفی اجمالی فلسفه‌ی قاره‌ای و مقایسه‌ی آن با فلسفه‌ی تحلیلی، این مقاله در صدد آن است که نخست ریشه‌های این تفکر را مختصراً شرح دهد. سپس مهم‌ترین اندیشه‌های قاره‌ای را، که ویژگی اصلی این مکتب هستند، تحت سه عنوان شامل: فلسفه‌ی اجتماع، فلسفه‌ی هستی و فلسفه‌های جدید تقسیم‌بندی کند و در پایان هر سه مورد، دلالت‌های تربیتی را متناسب با موضوعات مطرح‌شده شرح دهد. در فلسفه‌ی اجتماع،

زمینه‌های مشترک در اندیشه‌های هگل، مارکس و مکتب نقدی فرانکفورت مد نظر است. در فلسفه‌ی هستی، مبانی نظری اگزیستانسیالیسم شرح داده می‌شود و در فلسفه‌های جدید، درباره‌ی زبان و تأثیر آن بر عملکرد انسان‌ها به مثابه‌ی فصل مشترک سه مکتب ساختارگرایی، پساساختارگرایی و پست‌مدرنیسم مطالبی عرضه می‌گردد. در بخش نتیجه‌گیری، دستاوردهای تحقیق تحت گزینه‌هایی مشخص به تفکیک بیان می‌شوند.

۲. ریشه‌های تفکر قاره‌ای

ریشه‌های تفکر قاره‌ای را می‌توان نخست در اندیشه‌های هردر^۶ و روسو^۷ و مهم‌تر از این دو، در نظریات هگل^۸ یافت. طرفداران فلسفه‌ی قاره‌ای اساساً بر چسب هگلیسم را با خود به همراه دارند و اگر هم در مخالفت با او سخن گفته باشند، باز تحت تأثیر اندیشه‌های وی هستند (۲۳، ص: ۲).

«ژان ژاک روسو» از منتقدان مدرنیته بود. در نظر او، جامعه‌ی مدرن رنج فراوانی برای انسان آورده، او را از روحیه‌ی آزاد و همگون با طبیعت به دور داشته است. به اعتقاد او، انسان‌های اولیه، که از مالکیت خصوصی و حکومت‌ها چیزی نمی‌دانستند، به عدالت و برابری نزدیکی بیشتری داشتند (۴، ص: ۸۲).

پس از روسو، «گوتفرد هردر» نیز به شکل دیگری مدرنیته را به نقد کشید. وی به تفرد آدمی و ویژگی‌های انحصاری‌اش اشاره می‌کند و می‌گوید همان‌گونه که نمی‌توان زبان‌ها را ترجمه و تبدیل به یک‌دیگر نمود و همچنین هر فردی در قالب زبانی که از اول آموخته است می‌اندیشد، فرهنگ‌ها، ملیت‌ها و ارزش‌های اجتماعی هر جامعه‌ی مخصوص به خود اوست و این‌ها قابلیت یکسان شدن و همگون شدن ندارند. او به نوعی نسبت‌گرایی در ارزش‌ها و ویژگی‌های کمی و کیفی اقوام و ملل اعتقاد دارد و از جامعه‌ی مدرن و اعتقادات روشنگری، که به دنبال ارائه‌ی اصولی جهان‌شمول هستند، به شدت انتقاد می‌کند (۲۳، ص: ۳۳).

فیلسوف صاحب‌نامی که اندیشه‌های او سرآغاز فلسفه‌ی قاره‌ای به حساب می‌آید «جورج ویلهلم فردریک هگل» است. تلاش هگل نوعی تلفیق و ترکیب از ایده‌های روشنگری و ضد روشنگری به حساب آمده است. هگل از مدرنیته، روشنگری و اندیشه‌های روسو، هردر و کانت و همچنین رومانتیسم تأثیر فراوان پذیرفته بود و در عین حال، شیفته‌ی فرهنگ و فلسفه‌ی یونان و اندیشه‌های کهن نیز بود. به همین علت است که فلسفه‌ی او را فلسفه‌ی ترکیبی دانسته‌اند. هگل از انتقاداتی که روسو و هردر به روشنگری وارد می‌دانستند حمایت می‌کند و در صدد آن برمی‌آید که برای ابعاد مختلف زندگی بشر، چون

زندگی اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، دیدگاه‌های کاملی بیابد. هگل درک اصالت اجتماع و کل‌نگری و هارمونی اندیشه‌های کهن را حائز اهمیت فراوان می‌داند و به تحسین از انقلاب فرانسه و پایه‌های عقلانی آن برمی‌خیزد (که در نهضت روشنگری بنا شد) و بر آزادی انسان و عقل نقاد اصرار می‌ورزد و با عقاید افراطی رومانتیک‌ها در رد دستاوردهای مدرنیته نیز مخالفت می‌کند.

بررسی نظرهای هگل، مانند هر در، نوعی نسبت‌گرایی را در زندگی جمعی و اخلاقی انسان‌ها نشان می‌دهد. بسیاری از تحلیل‌گران آرای او معتقدند که این نسبت‌گرایی در فلسفه‌ی تاریخی، که او بنا نهاده و به شرح و بسط آن پرداخته است، توجیه‌پذیر است. هگل معتقد است که گوناگونی فرهنگ‌ها مراحل در پیشرفت فرایند تاریخ به حساب می‌آید، گویی لحظاتی را در باز شدن و شکفته شدن دیالکتیکی روح حاکم بر جهان به نمایش می‌گذارند. هگل معتقد بود روح جوامع در گذر تاریخ و در تقابل با اندیشه‌ها و رویدادهای متضاد، راه رشد و تعالی را طی می‌کند، بدین صورت که هر مرحله‌ای جنبه‌های مثبت مرحله‌ی قبل را اخذ کرده، جنبه‌های منفی را به کنار می‌گذارد. وی با یک بررسی کلی از تاریخ جهان، این سیر تکاملی را نشان می‌دهد و مدرنیته و ارزش‌های فعلی تمدن مغرب‌زمین را در راستای همین تکامل تاریخی تلقی می‌کند.

از آن‌جا که در اندیشه‌های هگل، بسیاری از ایده‌ها و برداشت‌های مربوط به تاریخ، اجتماع، فرهنگ و مسائل گوناگون انسانی را می‌توان مشاهده نمود، تقریباً می‌توان گفت که فلسفه‌های گوناگون قاره‌ای نیز هر کدام به نحوی با این اندیشه‌ها ارتباط دارند.

۳. فلسفه‌ی اجتماع در تفکر قاره‌ای

فلسفه‌ی هگل حداقل تا ۱۸۴۰ فلسفه‌ی غالب در آلمان به حساب می‌آمد. اولین نقدها به نظریه‌ی دیالکتیک تاریخ وارد شد و کامل بودن و یا نبودن آن محل پرسش جدی قرار گرفت. فیلسوفان نقاد نظریه‌ی دیالکتیک تاریخ را در روند تکامل اجتماعی ناکافی دانستند و دیدگاه‌های متفاوتی در عوامل تأثیرگذار بر روند تکامل جوامع ارائه دادند. از جمله‌ی این افراد «لودینگ فویرباخ»^۹ است که عقاید او بر کسانی چون «کارل مارکس»^{۱۰} و «فردریک انگلس»^{۱۱} تأثیر فراوان داشت. برخی تحلیل‌گران آرای این سه نفر را زمینه‌ساز ظهور دو شاخه‌ی مهم فلسفه‌ی قاره‌ای یعنی «مکتب انتقادی فرانکفورت» و «پست‌مدرنیسم» دانسته‌اند (۲۳، ص: ۴۳).

نظریات مارکس و طرفداران او، که انقلاب‌های کمونیستی را به دنبال داشت، ریشه در بینش دیالکتیکی هگل دارد. هگل دیالکتیک روح و یا تضادهای عقیدتی را در تکامل تاریخ

جوامع، مؤثر می‌دانست (که بینشی کاملاً ایده‌آلیستی است). اما مارکس این عقیده را صبغه‌ای ماتریالیستی می‌دهد و تضاد طبقاتی را در دو بعد کار و سرمایه، عامل رشد و تکامل اجتماعی به حساب می‌آورد. از نظر مارکس، جوهره‌ی آدمی نه تفرد مطلق است که در مدرنیته و روشنگری و دیدگاه‌های کانتی به آن تأکید شده است و نه روح در حال شکفته شدن، که هگل به آن اعتقاد داشت؛ جوهره‌ی آدمی، در حقیقت، چیزی جز مناسبات و تعاملات اجتماعی نیست.

با افول دیدگاه‌های مارکس، فلسفه‌های اجتماعی در مکاتبی دیگر ظاهر می‌شوند که به بینش‌های نئومارکسیستی شهرت دارند. با نفوذترین این بینش‌ها در تاریخ اندیشه‌های قاره‌ای، نظریه‌ی انتقادی^{۱۲} یا مکتب نقدی فرانکفورت^{۱۳} است که تأسیس آن به مؤسسه‌ی تحقیقات اجتماعی در شهر فرانکفورت برمی‌گردد. بنیان‌گذاران و رهبران اولیه‌ی این مکتب «ماکس هورکهایمر»^{۱۴}، «تئودر آدرنو»^{۱۵} و «هربرت مارکوزه»^{۱۶} بودند. چهره‌ی برجسته‌ی مکتب فرانکفورت در حال حاضر، «یورگن هابرماس»^{۱۷} شاگرد هورکهایمر و آدرنو است، اگرچه در برخی دیدگاه‌ها با آنان اختلاف نظر دارد (۱۰، ص: ۱۰۷).

نظریه‌پردازان مکتب فرانکفورت بر بعد هگلی اندیشه‌های مارکس تأکید داشتند. آنان ابزارهای مارکسیستی در تحلیل‌های انتقادی، مانند از خود بیگانگی، ماشین‌سم و استفاده از عقل ابزاری را قبول داشتند، ولی بر خلاف این ابزارها، معضلات اجتماعی و سیاسی را روبنای مسائل اقتصادی نمی‌دانستند. توجه به مسائل فرهنگی و اجتماعی برای آنان، امری زیربنایی و نه روبنایی بود. در حقیقت، گذشت زمان و ظهور مسائل گوناگون در جوامع سرمایه‌داری، آنان را به سوی بینش‌هایی متفاوت با اسلاف خود کشاند. یکی از مبانی اولیه‌ی فکری مکتب فرانکفورت عمدتاً بر این فرض استوار بود که فرایند تکامل در جوامع سرمایه‌داری لیبرال، که از نوعی آزادی نسبی برخوردارند، به صورتی است که ظهور و گسترش ابزارهای پیشرفته‌ی روان‌شناختی و نظارت اجتماعی این جوامع را تحت هدایت و کنترل نوعی حاکمیت کل‌گرا و تمامیت‌خواه قرار می‌دهد. به‌زعم نظریه‌پردازان انتقادی، این مرحله نقطه‌ی اوج تکامل سرمایه‌داری به حساب می‌آید. به همین دلیل، هورکهایمر و آدرنو دمکراسی‌های لیبرال و نظام‌های سرمایه‌داری را قادر به کسب دستاوردهایی در خور ستایش نمی‌دیدند و از این رو، ویژگی‌ها و مشخصات رسمی و عینی نظام‌های حقوقی و سیاسی آن‌ها را به رسمیت نمی‌شناختند و این نظام‌ها را منابع شایان اعتماد و بالقوه‌ای برای مقاومت و مبارزه‌ی سیاسی نمی‌دانستند.

از همین برداشت اولیه و اساسی مکتب فرانکفورت می‌توان فهمید که متفکران آن پیوسته به دنبال نقد و بررسی مسائل و معضلات اجتماعی بوده‌اند. به همین دلیل است که این نظریه عمدتاً یک نظریه‌ی ارزشی و سنجشی به‌شمار می‌رود (۶، ص: ۱۰۵ - ۱۰۷).

مکتب نقدی فرانکفورت با مرگ هورکهایمر در ۱۹۵۸، رونق اولیه‌ی خود را از دست داد. اما پس از وی، نظریه‌ی انتقادی در تفکرات برخی فیلسوفان وفادار و طرفدارانشان به صورت کامل‌تری ظاهر شد. نماینده‌ی برجسته‌ی این افراد هابرماس است که نظریه‌های انتقادی او در باب مسائل و مشکلات جوامع امروزی و بازسازی تفکرات مکتب فرانکفورت، در ردیف ناب‌ترین و گسترده‌ترین اندیشه‌های فلسفی در دنیای معاصر مغرب‌زمین به حساب می‌آید. یکی از نگرانی‌های هابرماس سلطه‌ی عقل ابزاری و تسلیم در برابر اقتدار حاکم بر جوامع است، مسأله‌ای که اسلاف او نیز در مکتب فرانکفورت بدان پرداخته بودند. البته پیشینیان چاره‌ی این کار را در دو مفهوم رهایی و آزادی از هرگونه سلطه می‌دانستند. اما هابرماس آزادی را در وضعیت کلامی ایده‌آل جست‌وجو می‌کند که در آن، اجماع آزادانه و یا توافق همگانی وجود داشته باشد. هر کلام یا گفتاری که به این نرسد، محکوم به ارتباطات تحریف‌شده است که ناشی از توزیع نابرابر قدرت است (۷، ص: ۱۱۱). البته پرداختن به نظریات هابرماس در حوصله‌ی این متن نیست. وی در باب بسیاری از موضوعات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی، صاحب عقیده و نظر است.

۱.۳. فلسفه‌ی اجتماع و آرای تربیتی

اگر روسو از پیشگامان تفکر قاره‌ای به حساب آید، عمده‌ی شهرتش در جهان، به علت اندیشه‌های تربیتی اوست نه آرای فلسفی‌اش. مهم‌ترین نظریه‌های روسو در تربیت آدمی، در توجه به نهاد پاک انسان و دوری از مفسدات اجتماعی و رشد و بالندگی بر اساس قانون طبیعت است. وی نیازها و استعداد کودک را در فرایند رشد جسمانی و عقلانی، بسیار حائز اهمیت می‌داند و تحمیل و اجبار را امری خلاف هر نوع تعلیم و تربیتی به حساب می‌آورد. اندیشه‌های تربیتی روسو، به‌منزله‌ی آرمان‌های تربیت، در بسیاری از مکاتب تربیتی پس از او، چه در تفکرات قاره‌ای و چه غیرقاره‌ای، جلوه‌ی خاص یافته است. در مطالب بعدی این نوشتار و بیان نظریات تربیتی فیلسوفان قاره‌ای، رد پای بینش‌های تربیتی روسو کاملاً مشهود است.

در فلسفه‌های اجتماعی برخاسته از دیدگاه‌های هگل و مارکس، به ویژه در جوامع سوسیالیستی و مارکسیستی، پیش‌رفت جامعه اصلی مهم تلقی می‌شود و مهم‌ترین رسالت تعلیم و تربیت کمک به این پیش‌رفت است. به همین سبب، بر آموزش علوم و توسعه‌ی آزمایشگاه‌ها در مدارس و یادگیری از طریق تجربه تأکید می‌شود، که یکی از ثمرات آن

پیشرفت‌های فضایی در شوروی سابق است. همچنین در این جوامع، رشد انگیزه‌های طبیعی و خلاقانه‌ی کودک، کاستن از قدرت معلم در کلاس درس، دوری از انجام تکلیف‌های دشوار در خانه، پرورش حس میهن‌پرستی و اهمیت درس تاریخ و بالاخره رشد و توسعه‌ی دانشگاه‌ها مهم‌ترین مؤلفه‌های تربیتی به حساب می‌آیند (۵، ص: ۴۴۲). اما مکتب نقدی فرانکفورت، همان‌گونه که از نام آن پیداست، بسیاری از مقوله‌های فرهنگی، از جمله تعلیم و تربیت را به نقد کشیده، وضع موجود را به نفع ظهور و پیشرفت ذهن و اندیشه‌های خلاق نمی‌داند.

صاحب‌نظران این مکتب تعلیم و تربیت و جو حاکم بر نظام‌های آموزشی را تأثیرپذیر از روندهای سیاسی و اجتماعی حاکم بر جوامع مختلف می‌دانند که این امر با پیش‌رو و بی‌طرف بودن فرایند تعلیم و تربیت، مغایر است. این نوع برداشت هم در اندیشمندان اولیه، مانند هورکهایمر و آدرنو و هم در طرفداران و متأخرین آنان، مانند هابرماس، دیده می‌شود. پیشگامان این مکتب معتقدند که تعلیم و تربیت سنتی از درک معضلات تربیتی، به ویژه در ارتباط با نوجوانان و جوانانی که در عصر سرمایه‌داری صنعتی پیش‌رفته زندگی می‌کنند عاجز است، چون سعی دارد با فرمول‌های تربیتی کهن، به حل مشکلات عصر فراتکنولوژی بپردازد.

در نظر هورکهایمر و آدرنو، حوزه‌ی تعلیم و تربیت در جوامع صنعتی معاصر، باید تحول ژرف بیابد تا بتواند رافع نیازهای نسل جوان باشد. آدرنو در کتاب *صنعت و فرهنگ*، با تأکید بر نقش رسانه‌ها، به ویژه تلویزیون، اظهار می‌دارد که تلویزیون ابزار بسیار راحتی است تا در خدمت قدرت و سرمایه قرار گیرد و اذهان و افکار عمومی را در مسیرهای از پیش تعیین شده هدایت کند. تلویزیون و سینما به راحتی می‌توانند برای جوانان، الگوها و شخصیت‌های خیالی و کاذب فراهم کنند و آنان را از دنیای واقعی دور سازند. به عقیده‌ی آدرنو، محصولات و کالاهای فرهنگی، نظیر مطبوعات، رادیو و تلویزیون، از دیگر آثار هنری، روشن‌تر و صریح‌تر عمل می‌کنند. لیکن میراث چندمعنایی یا چندآوایی بودن معانی جای خود را به صنعت فرهنگ داده است. به عبارت دیگر، صنعت به صورت فرهنگ درآمده است و تمامی عرصه‌های خصوصی و عمومی حیات فرهنگی و اجتماعی را در چنبره‌ی خود گرفته، مخاطبان را شیفته و مسحور خود ساخته است. در نتیجه، می‌توان به این واقعیت مهم اشاره کرد که پیام‌های نهفته و پنهان صنعت فرهنگ به مراتب مهم‌تر و تعیین‌کننده‌تر از پیام‌های آشکار آن است، چون پیام‌های نهفته کنترل‌پذیر و مهارشدنی نیستند و به راحتی در ذهن مخاطب نفوذ می‌کنند (۶، ص: ۱۱۳).

۴. فلسفه‌ی هستی

توجه به انسان و ویژگی‌های فردی او در یکی از مکاتب پرنفوذ قاره‌ای، یعنی اگزیستانسیالیسم^{۱۸}، محقق شده است که در زبان فارسی، با نام‌های «فلسفه‌ی هستی» یا «فلسفه‌ی وجودی» شناخته می‌شود. در مطالب قبلی، این گونه بیان شد که در اکثر مشرب‌های قاره‌ای، رد پای اندیشه‌های هگل را می‌توان مشاهده نمود، اما مبانی نظری فلسفه‌ی هستی در تقابل با آرای هگل قرار دارد. سیستم هگلی اساساً بر نوعی کل‌گرایی و ماهیت‌گرایی استوار است. وی ارزش هر جزئی را در رابطه با کل آن می‌نگرد. در نظر او، ارزش فرد وابسته به گروه، جامعه و ملت است، ارزش جامعه وابسته به تاریخ و ارزش تاریخ، به تکامل آن و پیوندش با ایده یا خداست. واضح است که در چنین بینشی، تفرد^{۱۹} امری فراموش شده است و تحول یا تکامل فرد گذر از فردیت به جمعیت است. فلسفه‌ی هستی دقیقاً قیامی بر علیه این بینش است. فیلسوفانی چون سارتر^{۲۰}، کیرکگارد^{۲۱} و یاسپرس^{۲۲}، که از بنیان‌گذاران و صاحب‌نظران این مکتب به حساب می‌آیند، نظرهایی در تقابل با اندیشه‌های هگل بیان نموده‌اند. همچنین فیلسوفان تربیتی، که به شرح اندیشه‌های تربیتی در این مکتب پرداخته‌اند، به ویژگی‌های خاص انسانی تأکید کرده‌اند که عمدتاً دلالت بر تفرد او دارد.

از لحاظ لغوی، مفهوم اگزیستانس دلالتی روشن بر پایه‌های اساسی این مکتب است. «مک کواری» در این باره معتقد است که از نظر لغوی، اگزیستانس به معنی از «خود بیرون ایستادن» یا «از خود فرارفتن»^{۲۳} است. این بدان معناست که انسان بر خلاف سایر موجودات، از مجموعه‌ای از ویژگی‌ها به وجود نیامده است و قادر است از خود فراتر رود. دومین خصوصیت اگزیستانس تفرد آن است. «من» واژه‌ای است که مشخص می‌کند وجود من متمایز از وجود همه‌ی انسان‌هاست. دو انسان برای روان‌شناس تفاوتی ندارد. اما همین انسان در آنجا که «من» است به قول یاسپرس، جابه‌جایی‌ناپذیر و منحصر به فرد است.

سومین خصوصیت اگزیستانس مفهوم «خود ارتباطی» است. یعنی انسان می‌تواند با خود واقعی خود ارتباط برقرار کند و به او نزدیک شود. خود واقعی و غیر واقعی دو سطح از وجود انسان هستند.

همچنین کیرکگارد می‌گوید: انسان با خود در رابطه‌ای بی‌پایان است، دل‌بسته‌ی سرنوشت خویش است، همواره خود را در راه احساس می‌کند و با تکلیفی که روبه‌روی خود دارد، سرشار از اندیشه‌های پرشور است. کیرکگارد هستی‌دار بودن را در سه بعد میسر می‌داند: به خوشی‌ها دل سپردن، پای‌بند تکلیف و ارزش‌های والا بودن و به ایمان روی

آوردن. در نظر او، سقراط و ابراهیم(ع) و دیوژن نمونه‌ی اعلای این سه مرتبه‌اند. برای کیرکگارد، اوج هستی‌دار بودن در ایمان و ارتباط با خداوند است. ارتباطی که در یک سوی آن، انسانی است دستخوش نسبت‌ها و نسبت‌ها و در طرف دیگر، وجودی مطلق. در نظر او، در قلمرو ایمان است که انسان هستی‌دار می‌تواند حضور و ظهور خداوند را دریابد، دریافتنی که زمان‌دار را بی‌زمان و محدود را به نامحدود پیوند می‌زند و از آن سرشار می‌کند (ص: ۱۰، ۲۵۱). یاسپرس نیز بارها از ذاتی مرکزی در آدمی سخن گفته است که فراسوی هر چیزی است و علوم اجتماعی قادر به کشف آن نیستند. ذاتی که آن را روح یا عمق وجود آدمی خوانده‌اند.

بدون شک، همه‌ی فیلسوفان اگزیستانسیالیست سعی بر آن داشته‌اند تا آن‌جا که میسر است به ویژگی‌های پنهان آدمی نزدیک شوند و به توصیف و بیان تأثیر آن بر زندگی فردی و جمعی او بپردازند. «فردریک مایر» در آغاز کتابش با عنوان چشم‌ند/زی نو به تعلیم و تربیت، به نظرهای برخی از این فلاسفه اشاره کرده است و در عبارتی موجز، آرای آنان را در باب ویژگی‌های اختصاصی انسان، این‌گونه بیان می‌کند: «مکتب اگزیستانسیالیسم شهود را برتر از عقل، شدن را فراتر از بودن، آگاهی را برتر از تحلیل، ذهن را بالاتر از عین، تشویش را برتر از بی‌خیالی، زمان را برتر از مکان، تضاد را فراتر از هماهنگی، خردمندی را برتر از دانش و مهم‌تر از همه، انسان را بالاتر از جهان هستی می‌داند» (ص: ۱۰، ۱۱).

۱.۴. فلسفه‌ی هستی و آرای تربیتی

«دونالد باتلر» معتقد است که اگزیستانسیالیسم فلسفه‌ی خاصی از تعلیم و تربیت ارائه نمی‌دهد. در نظر فیلسوفان این مکتب، مؤسسات آموزشی در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان دخالت می‌کنند و این مسأله برای آنان امری خوش‌آیند نیست. فیلسوفان هستی با تربیت و هدایت دانش‌آموزان تحت اهدافی معین و قالب‌هایی از پیش تعیین‌شده مخالف‌اند. البته این به معنی عدم برنامه و عدم سازماندهی نیست. این فیلسوفان معتقدند آموزش و پرورش باید دانش‌آموز را به طرف آنچه که می‌خواهد باشد سوق دهد تا در آموزش و یادگیری، بتواند خود را بیابد. حفظ فردیت دانش‌آموز و معلم نکته‌ای است که اندیشمندان این مکتب بر آن تأکید فراوان کرده‌اند (ص: ۱۵، ۴۶۴).

همچنین یاسپرس در راستای دیدگاه‌های باتلر، معتقد است که هدف آموزش و پرورش باید تربیت دانش‌آموزان برای علمی اندیشیدن باشد، نه این‌که ذهن آن‌ها را از علوم پر کند. آموزش و پرورش نباید کودکان را فقط برای یک زندگی شغلی آماده کند، بلکه باید روح تاریخی جامعه را در آنان زنده کند و به رمزهای این روح حیات ببخشد، که این امر البته در همدلی بین معلم و شاگرد و پیوند بین آن‌ها میسر است. از طرفی دیگر، اگر در آموزش

کودکان و جوانان، گوناگونی برنامه‌ها و مواد درسی مد نظر قرار می‌گیرد، این کار نباید وحدت فرهنگی جامعه را خدشه‌دار سازد (۸، صص: ۱۸۶ - ۱۸۹).

بنابراین باید گفت که فیلسوف هستی در بیان اهداف و اصول آموزش و پرورش، کمتر به جزئیات می‌پردازد و کلی‌ترین مبانی تربیتی مخصوصاً جایگاه معلم و دانش‌آموز را در رسیدن به رشد و تعالی، حائز اهمیت فراوان می‌داند. در مکتب اگزیستانسیالیسم، به ویژه در بُعد معرفت‌شناختی آن، تکیه‌ی اساسی بر آگاهی یا دانستن است که در درجه‌ی نخست، دانش‌آموز و پس از آن، معلم در دستیابی به این امر، نقش اساسی ایفا می‌کنند. ماده‌ی اولیه برای دانستن را معلم در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد، اما مراحل بعدی به عهده‌ی خود دانش‌آموز است تا در این چالش، قدم به قدم به پیش رود. زمانی حرکت او رو به جلو خواهد بود و زمانی دیگر، رویارویی با تضادها. ولی به هر حال، این دانش‌آموز است که باید با طی این مراحل، پیوسته به فهم بالاتری از خودش، مسؤولیتش و جایگاهش در جهان هستی برسد. برای کمک کردن به دانش‌آموز، معلم می‌تواند چند نقش اساسی داشته باشد:

الف- معلم به منزله‌ی آینه

مفهوم آینه را کیرکگارد به مثابه‌ی یک نماد به کار برده است. او معتقد است که انسان‌ها برای یک‌دیگر به منزله‌ی آینه هستند. آنچه ما در دیگران می‌بینیم به آن‌ها منعکس می‌کنیم و آن‌ها متقابلاً نیز هر آنچه در ما می‌بینند به ما برمی‌گردانند. این فرصتی برای انسان‌هاست، در صورتی که آن را دریابند و بخواهند خود را اصلاح کنند. این ویژگی در نظر «مارتین بوبر»، «خلوص دیگران» نام دارد (۱۱، ص: ۲۶۵). این صدای آهسته پیوسته با ما سخن می‌گوید، گرچه ما تمایلی به شنیدن آن نداریم.

با توجه به نظرات کیرکگارد و بوبر، باید گفت که معلم نقش آینه را برای دانش‌آموز خود به خوبی ایفا می‌کند. معمولاً دانش‌آموزان کم سن و سال این نقش را به راحتی پذیرفته‌اند. آنان برای هر رفتاری که در کلاس درس انجام می‌دهند، فوراً به چهره و رفتار معلم توجه می‌کنند تا ببینند آنچه را که انجام داده‌اند توسط آموزگارشان تأیید می‌شود یا نه. معلمان نیز در بسیاری مواقع، علاوه بر رفتارهای غیرکلامی، مانند نحوه‌ی نگاه، حالات چهره و رفتارهایی دال بر تأیید و یا عدم تأیید دانش‌آموز، بسیار واضح و آشکار به ایفای نقش خود می‌پردازند. مانند زمانی که از طریق گفتگو با دانش‌آموز، از اهدافش می‌پرسند، عیوب کارش را گوشزد می‌کنند و یا خواهان پیش‌برد فعالیت‌ها و نظرهایش می‌شوند (۱۱، ص: ۲۶۹).

ب- معلم به منزله‌ی مانع

رویاری با تضادها و موانع در عرصه‌های مختلف زندگی جمعی و فردی انسان، موضوعی است که در اندیشه‌های فیلسوفانی چون هگل، مارکس و سارتر به آن اهمیت فراوان داده شده است. در این دیدگاه، تضاد و حل آن، چه در زندگی فردی و چه در عرصه‌ی اجتماع، باعث رشد و تکامل است. از منظر یک فیلسوف هستی، یکی از نقش‌هایی که معلم در کلاس درس باید بازی کند درگیر کردن دانش‌آموزان با چالش‌ها و مقاومت‌هاست. زمانی که دانش‌آموزان از این موانع عبور کنند و مقاومت‌ها را در هم بشکنند و خود به کشفیاتی دست بیابند، احساس قدرت می‌کنند (۱۱، ص: ۲۶۹) و بدون شک، چنین کلاسی از نشاط و تحرک برخوردار خواهد بود. معلمان می‌توانند این نقش را برای دانش‌آموزان به طور انفرادی هم ایفا کنند. شایان ذکر است که بسیاری از مربیان بزرگ، چه با دیدگاه‌های وجودگرا و چه غیر وجودگرا، یادگیری درست را یافتن مسأله‌ها و حل آن دانسته‌اند. علاوه بر این، شناخت مرزها، رعایت قانون‌ها، و نداشتن آزادی برای رسیدن به همه‌ی خواسته‌ها از موضوعاتی هستند که معلم و دانش‌آموز را در راهی که در پیش گرفته‌اند با حقیقت‌ها مواجه می‌سازد و همه‌ی این امور سبب تکامل آدمی می‌گردد.

ج- معلم به منزله‌ی باغبان

در ادبیات تربیتی، نقش استعاره‌ها موضوعی است که هم فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت و هم فیلسوفان قاره‌ای به آن توجه نموده‌اند. استعاره‌هایی چون «کودک گیاه است و معلم باغبان»، «کودک چون موم است در دستان معلم، هر شکلی که بخواهد می‌تواند به آن بدهد» و یا این شعار پیش‌رفت‌گرایان: «ما کودکان را آموزش می‌دهیم نه موضوعات درسی»، همه حکایت از بینش‌های خاص در عرصه‌ی تعلیم و تربیت دارند و چه‌بسا خود بیانگر نهضت‌ها و انقلاب‌های تربیتی هستند (۱۹، ص: ۳۶). در موازین تربیتی مکتب اگزیستانسیالیسم، شبیه اعتقادات روسو، معلم چون یک باغبان است. همان‌گونه که باغبان تسهیلات رشد گیاه را فراهم می‌کند، معلم هم باید در این جایگاه قرار گیرد. او نمی‌تواند نقش یک مداخله‌گر داشته باشد؛ وظیفه‌ی او مراقبت و مواظبت است. در نظر فیلسوفان هستی، بالاترین خلاقیت انسان باید در نحوه‌ی زیستن او ظاهر شود. هر انسانی باید به نظامی از ارزش‌ها دست یابد تا به وسیله‌ی آن، به زندگی خود معنا ببخشد و معلم همکار دانش‌آموز در این امر مهم است.

۵. فلسفه‌های جدید در تفکر قاره‌ای

در این مبحث، به جدیدترین بینش‌های قاره‌ای می‌پردازیم که با هم، نوعی قرابت دارند و تحت عناوینی چون ساختارگرایی^{۲۳}، پساساختارگرایی^{۲۴} و پست‌مدرنیسم^{۲۵} شناخته

می‌شوند. این بینش‌ها با اندیشه‌ها و برداشت‌های برخی مکاتب قاره‌ای مانند مارکسیسم، اگزیستانسیالیسم و پدیدارشناسی متفاوت‌اند، چون برخلاف آن‌ها، از محوریت انسان در تحلیل‌ها و استنتاج‌هایشان می‌کاهند و بر برخی امور قدرتمند، مانند زبان و گفتمان و بعضی موضوعات فرهنگی - تاریخی - اجتماعی تأکید می‌ورزند. در این‌جا، فقط به مبحث زبان می‌پردازیم که در این سه بینش فلسفی، جایگاه خاص دارد و پرداختن به موضوعات دیگر از حوصله‌ی این متن خارج است.

از لحاظ تاریخی، پیوند زبان و اندیشه میراثی است از قرن بیستم تحت عنوان «چرخش زبانی»، که به وسیله‌ی «وینگنشتاین متأخر» و «آستین» بنیان نهاده شد. زیربنای اصلی این تفکر دور شدن از سلطه‌ی منطق به طرف طبیعت گوناگون زبان و تأثیر عمیق و فراگیر آن در همه‌ی عملکردهای بشری است. در قاره‌ی اروپا، نخست این حساسیت‌ها در آثار نیچه دیده شد و پس از او «هایدگر»^{۲۷} در کتاب *زمان و هستی*، زبان را مبنایی برای بودن ما و اندیشه‌ی ما دانست و بر ضد ارسطو سخن گفت. ارسطو و پیروان او بر این اعتقادند که هر ایده‌ای نخست به صورت انتزاعی یا ذهنی شکل گرفته، پس از آن در قالب کلمات ظاهر می‌شود و وسیله‌ی ارتباط ما با دیگران می‌گردد. هایدگر در این باره می‌پرسد که این ایده‌ها چگونه و از کجا به وجود می‌آیند. در نظر او، این ایده‌ها در قالب زبان و کلمات و عباراتی که ما از قبل آموخته‌ایم شکل می‌گیرند. وی به صراحت می‌گوید: «آدمی به وسیله‌ی زبان سخن نمی‌گوید، زبان آدمی را به سخن می‌آورد» (۲۰، ص: ۴۹۰).

آنچه در نظر هایدگر تأمل‌کردنی است قدرت زبان و تسلط آن بر یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آدمی، یعنی توانایی صحبت کردن اوست. جالب است که ساختارگرایان بر این قدرت می‌افزایند. یکی از بنیان‌گذاران این بینش، که نظرهای او در باب زبان و معنا با ایده‌ی هایدگر تفاوت دارد، «فردیناند سوسور»^{۲۸} است. فلسفه‌ی او درباره‌ی زبان «زبان‌شناسی ساختاری» نام دارد. سوسور به زبان در حدی فراتر از وسیله‌ای برای صحبت کردن و یا تفسیر کردن توجه نموده است. در نظر وی، زبان نظامی از نشانه‌ها، شامل کلمات و معانی است که مستقل از فعالیت‌های گفتمانی عمل می‌کند. یعنی آدمیان فقط به کمک زبان می‌توانند قصد معنا کنند و این برداشت خلاف نظر پدیدارشناسان است که قصد و توجه آدمی را در گفتمان و انتخاب معانی، اصل می‌دانند (۲۳، ص: ۱۶۴).

اگرچه ساختارگرایانی مانند سوسور بر اموری ثابت و تغییرناپذیری مانند زبان توجه دارند، پس‌ا‌ساختارگرایان این شالوده‌ها را در هم می‌ریزند و از قطعیت و جزمیت اسلاف خود می‌کاهند. یکی از بانفوذترین چهره‌های پس‌ا‌ساختارگرا «ژاک دریدا»^{۲۹} است که فلسفه‌ی او ساختارشکن^{۳۰} و یا ساختارزدا معرفی شده است. نظر او بر خلاف سوسور، حاکی از بی‌ثباتی

و عدم قطعیت معناست. در نظر سوسور، معانی در ساختار زبان و در کلمات تعبیه شده‌اند، اما دریدا زبان را مجموعه‌ای از نشانه‌ها می‌داند که سلسله‌وار به دنبال هم می‌آیند و معنا درون زنجیره‌ای از نشانه‌ها [اساساً کلمات و عبارات] حرکت می‌کند و جای ثابتی ندارد. برای مثال، اگر کسی در حال پاسخ‌گویی به پرسش کودکی باشد و یا در فرهنگ لغت به دنبال معنای کلمه‌ای می‌گردد، به خوبی درمی‌یابد که یک نشانه به نشانه‌ای دیگر و همین‌طور به نشانه‌های نامحدود دلالت می‌دهد، گویی دال‌ها در هیأت مدلول‌ها ظاهر می‌شوند و هیچ‌گاه به یک دال نهایی منتهی نمی‌شوند. (۱، ص: ۵۳). از دیدگاه دریدا، نشانه‌ها یا کلمات دارای سه ویژگی مشخص‌اند: قابلیت انتشار، قابلیت تکرار و ساختار زنجیره‌ای. منظور از ساختار زنجیره‌ای همان زنجیره‌ی معناست، اما قابلیت انتشار در دسترس بودن کلمات است، بدین معنا که کاربرد کلمات برای هر شرایطی که مد نظر گوینده و یا نویسنده باشد، امری آسان است. قابلیت تکرار به این نکته اشاره دارد که کلمات در بیان‌های گوناگون، تکرار می‌شوند، گویی کلمات مانند اشیا و حوادث در جهان، منحصر به فرد نیستند. تکرار کلمه امری اساسی در هر زبان و وسیله‌ای با اهمیت در گفتار و نوشتار است.

نکته‌ی بعدی در این زمینه، انتقال معنا در محاوره‌هاست. در نظر دریدا، کلمات و بیانات ما چه به صورت نوشتاری یا گفتاری، از طرف مخاطب تفسیر می‌شوند، به طوری که می‌توان گفت هیچ تضمینی وجود ندارد که معانی تفسیرشده از جانب مخاطب، همان چیزی باشد که مد نظر گوینده و یا نویسنده است. مثلاً این امکان وجود دارد که مخاطب عیناً آنچه مقصود گوینده است درک کند، یا از آن بکاهد، یا بر آن بیفزاید و شاید هم به چیزی متفاوت دست یابد. با این برداشت، می‌توان به دو نکته‌ی اساسی دست یافت: نخست آن که ما آدمیان خود بخشی از معنا هستیم [مخصوصاً در مقام مخاطب] و دیگر این که کلمات می‌توانند فراتر از مقصود ما القای معنا کنند و چیزهایی بگویند که ما بیان نکرده‌ایم [مخصوصاً در مقام گوینده]. دریدا این برداشت را به همان ویژگی زنجیره‌ی معنا نسبت می‌دهد که خاصیت هر زبانی به حساب می‌آید و لازمه‌ی اندیشیدن است (۲۰، ص: ۴۹۳).

پس از بیان دیدگاه‌های سوسور و دریدا در باب زبان، می‌توان به دیدگاه «ژان فرانسوا لیوتار»^{۳۱} اشاره کرد که یک فیلسوف پست‌مدرن شناخته می‌شود و این به علت انتشار اثر مشهور او با نام وضعیت پست‌مدرن^{۳۲} است. او در این کتاب، به اسطوره‌ها و فراروایت‌های عصر مدرن حمله کرد و گفت دیگر یک خرد کلیت‌ساز وجود ندارد، بلکه آنچه وجود دارد خرده‌های متکثر است. قبل از پرداختن به نظرهای لیوتار درباره‌ی زبان، بهتر است به مفهوم پست‌مدرنیسم و ارتباط آن با پساساختارگرایی اشاره‌ای شود.

پل استندیش (۲۰۰۴) معتقد است که اصطلاح پست‌مدرنیسم بیشتر یک شعار امروزی و برداشتی مبهم است که بدون دقت، به وسیله‌ی مدافعان و مخالفانش به کار می‌رود. در حقیقت، این اصطلاح اساساً به نوعی تحول در عرصه‌ی ادبیات، هنر، موسیقی، فیلم، طراحی و معماری اشاره دارد که در دهه‌های آخر قرن بیستم روی داد. اما در عالم فلسفه، کاربرد این اصطلاح بدون ابهام نیست. در نظر وی، اگر تفکرات فیلسوفانی چون دریدا، فوکو، لویناس و لیوتار در زمره‌ی افکار فلسفی پست‌مدرن به حساب می‌آید، بسیار دقیق‌تر و مناسب‌تر است که برای آن از اصطلاح پساساختارگرا استفاده شود. چون پست‌مدرنیته دوره‌ای است که به وسیله‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات، مجاز‌گرایی و توده‌گرایی مشخص می‌شود و با پست‌مدرنیسم، که ایده‌ها و عملکردهایی تأثیرپذیرفته از پساساختارگرایی است، تفاوت دارد (۲۰، ص: ۴۸۹). همچنین برخی تحلیل‌گران تفکر فلسفی در عصر پست‌مدرن، به برداشت‌های عامیانه و حتی گمراه‌کننده در این باب اشاره کرده‌اند. آنان تلقی‌هایی از پست‌مدرنیسم به معنی نفی گذشته، رواج شک‌گرایی و نسبی‌گرایی در اخلاق‌ها و ارزش‌ها و غلبه‌ی پوچ‌گرایی را مردود انگاشته، دیدگاه‌های فیلسوفان پساساختارگرا را همان اندیشه‌های فلسفی در دوران پست‌مدرن یا فرهنگ پست‌مدرنیسم می‌دانند.

زبان در نزد پست‌مدرن‌ها، مانند پساساختارگرایان، وسیله‌ای برای اندیشیدن و عنصری مهم در مناسبات و روابط انسانی است. از نظر لیوتار، نگرش ویتگنشتاین به زبان دیدگاهی انسان‌مدار است، چون تعبیر «بازی‌های زبانی» به صورت‌های مختلف، از زندگی انسان دلالت دارد. به عقیده‌ی وی، به جای بازی‌های زبانی و یا زنجیره‌ی معنا، باید از «نظام‌های عبارتی» سخن گفت، بدین معنا که زبان از وحدت برخوردار نیست، بلکه مجمع‌الجزایری از زبان‌ها وجود دارد که هر کدام تحت قوانین خاصی هستند و امکان ترجمه‌ی هیچ‌یک به دیگری نیست. نظام عبارتی بیشتر ناظر به خود واژگان و نوع روابط میان آن‌هاست تا بازی بازیگران. در نظر ویتگنشتاین، بازی‌های زبانی توسط آدم‌ها انجام می‌شود و معنی کلمات وابسته به زمینه‌ی اجتماعی و نوع روابطی است که در آن، زمینه‌ی میان آدمیان برقرار است. اما در نظر لیوتار، نظام‌های عبارتی به روابط میان واژگان مربوط می‌شود. همچنین لیوتار از زبان‌های مختلف سخن می‌گوید که در عرض یک‌دیگر قرار دارند و گویی هر کدام روایتی یا سخنی خاص و متکی به خود هستند و هیچ سخن برتر یا قله‌ی مرتفعی وجود ندارد که ما از آن‌جا به نظاره برخیزیم و تکلیف زبان‌های دیگر را روشن سازیم. پس درباره‌ی زبان، هیچ فراروایتی وجود ندارد. فلسفه، علم، هنر و ادبیات، هر کدام، روایتی منحصر به فرد هستند و برتری یکی بر دیگری بی‌معناست (۳، ص: ۲۰).

۵.۱. فلسفه‌های جدید و آرای تربیتی

در این بخش، نخست به بررسی تأثیر زبان در تربیت آدمی می‌پردازیم و پس از آن، به دیدگاه‌هایی درباره‌ی برنامه‌ها و نظام‌های آموزشی اشاره خواهیم کرد، که روشنگر وضعیت امروزی آموزش و پرورش در بسیاری از جوامع پیش‌رفته و در حال پیش‌رفت است. از آنجا که آموزش و پرورش مقوله‌ای فرهنگی و اجتماعی به حساب می‌آید، دیدگاه‌های فیلسوفان تربیتی در این باب، با نام عقاید پست‌مدرن شناخته می‌شود، چون با دیدگاه‌های صرفاً فلسفی تفاوت بسیار دارد و نمی‌توان نام بینش‌های تربیتی پساساختارگرا بر آن گذاشت.

۵.۱.۱. تأثیر زبان در تربیت آدمی: همان‌گونه که بیان شد، در نزد ساختارگرایان و پساساختارگرایان، زبان عنصری قدرتمند در زندگی ما انسان‌ها به حساب می‌آید و می‌تواند از جنبه‌های مختلف بر ما تأثیر گذارد، که یکی از آن‌ها موضوع تربیت و کمال آدمی است. آنچه قبلاً در نظریه‌های رشد، به ویژه در روان‌شناسی رشد، در باب زبان‌آموزی بیان شده است نشانگر نوعی بینش خطی در این زمینه است. یعنی زبان عنصری فرهنگی است و همان‌گونه که آدمیان در طی دوران رشد جسمانی و عقلانی، با بسیاری از مؤلفه‌های فرهنگی روبه‌رو می‌شوند و آن‌ها را درونی کرده، به اصطلاح، جامعه‌پذیر می‌شوند، با زبان نیز همین‌گونه مواجه می‌شوند. مسلم است که این برداشت از زبان، امری روشن و بدون چالش است. اما در بینش‌های غیر خطی، مانند آنچه در روان‌شناسی کمال مطرح است، زبان در بعدی ذهنی، باعث خلق و شکوفایی ما می‌شود و در بعدی عینی، تأثیر آن عمیق و فراگیر است. به طور واقعی و بسیار ملموس، ما به وسیله‌ی کلماتی شکل می‌گیریم که در دست‌رسمان هستند و آن‌ها را به کار می‌بریم و چگونگی تعیین و تشخیص این کلمات به تربیت ما بستگی دارد؛ یعنی هیچ تربیتی در قبال فرهنگ و زبان جامعه‌ی خویش، بی‌طرف و خنثی نیست و راه‌گشایی فرهنگی از آنچه که در این زمینه ارائه می‌کند و آنچه مانع می‌شود اهمیت فراوان دارد (۲۰، ص: ۴۹۱). پس به گفته‌ی لیوتار، زبان در جوامع مختلف، مانند جامعه‌ی روستایی یا شهری، و یا در روایت‌های گوناگون، شخصیت‌های متفاوت و با هویت‌های متفاوت از ما می‌سازد.

۵.۱.۲. نظام‌های آموزشی در جوامع کنونی: برای نشان دادن وضعیت نظام‌های آموزشی در جوامع در حال پیش‌رفت و جوامع پیش‌رفته، باید به مطالعاتی که در زمینه‌ی تاریخ آموزش و پرورش تطبیقی صورت گرفته است توجه کنیم. این مطالعات نشان می‌دهند که در قرن بیستم، جهان شاهد رشد و پیش‌رفت نظام‌های آموزشی رسمی و غیر رسمی بوده است. برای سال‌های متمادی، بینش‌های غالب در سیاست‌های آموزشی، همان دیدگاه‌های اثبات‌گرا و بنیادگرا بوده است که در آن، اهداف آموزشی و محتوای درسی از نوعی ثبات و تعیین برخوردارند. این وضع تا دهه‌های شصت و هفتاد میلادی حاکم بوده

است. اما در پایان دهه‌های قرن بیستم، بینش‌های نئومارکسیستی و تفکر انتقادی بر دیدگاه‌های اثبات‌گرا پیشی می‌گیرند. در حال حاضر، مطالعات تطبیقی نشانگر بینش‌های تکثرگرا با تأکید بر اختلاف فرهنگ‌ها، تاریخ جوامع، سبک‌های زندگی و رشد هویت فردی دانش‌آموزان است که دیدگاهی پساساختارگرا و پست‌مدرنیستی به حساب می‌آید (۱۸، ص: ۲۸۰).

هنری ژيرو (۱۹۹۶) در اثر خویش به نام *پیش به سوی تعلیم و تربیت پست‌مدرن*، به انتقاد از آنچه که در مدرنیته بر نظام‌های آموزشی حاکم بوده است می‌پردازد و برای تعلیم و تربیت در عصر حاضر، ویژگی‌ها و رهنمودهایی خاص در نظر می‌گیرد. از نظر ژيرو، باید دانش انتقادی زمینه‌ای برای دانش جدید فراهم کند تا با گذشتن از محدودیت‌های نظم موجود، به نتایج تازه‌ای برسد (۳، ص: ۱۳۰).

درباره‌ی تعلیم و تربیت پست‌مدرن، سخنان فراوانی بیان شده است که در یک جمع‌بندی کلی، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

اهداف تربیتی: در تصور پست‌مدرن، تعیین هدف‌های تربیتی از ویژگی دیدگاه‌های تکنولوژیکی و مدرنیستی حاکم بر تعلیم و تربیت است و با عقاید ساختاریافته، متمرکز و کلیت‌ساز همخوانی دارد (که این با پست‌مدرنیسم در تضاد است). بنابراین اندیشمندان پست‌مدرن برای تعلیم و تربیت، اهداف خاصی در نظر نمی‌گیرند، ولی شرایطی مد نظر قرار می‌دهند، مانند این‌که هدف نباید رفتاری باشد و یا بر تفاوت‌گرایی و تکثرگرایی تأکید کند. محتوای هدف: محتوای هدف فقط دانش علمی را در بر نگیرد، متون روایی اهمیت ویژه دارند و باید دانش‌آموزان به فراگیری آن تشویق شوند. لیوتار در این‌باره نکات شایان توجهی بیان می‌کند. در نظر او، باید متون ادبی و فلسفی ارزیابی شده، در خصوص آن‌ها دقت نظر شود، تا ارتباط آن‌ها با تربیت عادلانه و اخلاقی روشن شود. به تعبیر لیوتار، ما در جهانی زندگی نمی‌کنیم که تحت قیمومیت بعضی فراروایت‌ها مشروعیت یابد. این متون باید به شرطی باقی بمانند که برای تربیت بشر، به‌منزله‌ی یک کل فراتر از مرزها و پرورش حس لذت از یک موزه‌ی آزاد جهانی مفید باشند.

متون درسی: کتاب درسی باید نگرشی چندگانه از یک رشته‌ی معین به خواننده ارائه دهد. دیدگاه پست‌مدرنیستی معتقد است خوانندگان متون درسی ممکن است شیوه‌های متفاوت و متعددی را در درک و فهم مطالب داشته باشند. پس متون سنتی خطی به سوی متون غیر خطی حرکت کند. مثلاً در حوزه‌ی ادبیات کودکان، این کار صورت گرفته است. مانند داستان‌هایی که با خواننده تعامل برقرار می‌کنند و یا آموزش‌های مجازی که نوعی همراهی با سلیقه و مراحل یادگیری یادگیرنده دارند.

برنامه‌ی درسی: دیدگاه پست‌مدرنیست‌ها بر نفی آرای افرادی چون بلوم، شوآب و تایلر است، چون آنان به نظم، هنجارسازی، سازماندهی، عقلانیت و تخصص تأکید کرده‌اند. در دیدگاه پست‌مدرن، برنامه‌ی درسی باید بر هنجارشکنی، عدم سازماندهی رسمی و قالبی، احساس و هیجان، امکان خطا، هم‌پوشی رشته‌ها و روی‌کرد میان‌رشته‌ای تمرکز یابد. به طور کلی، برنامه‌ی درسی باید به بافت و شرایط کلی حیات آدمی متکی باشد و تعلیم و تربیت پویا را قوام بخشد (۲، صص: ۱۵۴ - ۱۶۱).

آنچه به‌منزله‌ی بینش‌های تربیتی بیان شد، ایده‌آل‌هایی است که از طرف فیلسوفان پست‌مدرن بر آن تأکید شده است، اما همین صاحب‌نظران از جمله لیوتار، انتقادات شدیدی را به وضعیت آموزش و پرورش در حال حاضر وارد دانسته‌اند. لیوتار از سیاست‌های آموزشی در عصر حاضر به شدت انتقاد می‌کند و معتقد است که در جامعه‌ی پست‌مدرن، کانون توجه از هدف‌های عمل به ابزارهای آن و از درستی و حقیقت به کارآمدی انتقال یافته است. مدت‌هاست که در نظام‌های آموزشی، بر کارآمدی و مهارت تأکید می‌شود و نه بر ایده‌آل‌ها. در نظر لیوتار، هر قدر آموزش و یادگیری به زبان کامپیوتر تبدیل‌پذیر می‌شود، معلم سنتی جای خود را به بانک‌های حافظه می‌دهد. در این جا، آموزش به بانک‌های حافظه و بانک‌های داده‌پردازی پیوند می‌یابد و دانشجویان مجبورند استفاده از زبان‌های جدید و استفاده از این بانک‌ها را بیاموزند تا به فراگیری آنچه نیاز دارند برسند (۱، ص: ۱۸۷). لیوتار همچنین از وضعیت دانشگاه‌ها و آموزش عالی نیز انتقاد کرده، می‌گوید که امروزه دانشگاه‌ها در خدمت شرکت‌ها و مؤسسات بزرگ اقتصادی قرار گرفته‌اند و خلق ایده‌های بلند در آنان دیده نمی‌شود (۱۲، ص: ۵۳۴).

۶. نتیجه

در این مقاله، برای فهم بهتر فلسفه‌ی قارّه‌ای، نخست مقایسه‌ای کوتاه از فلسفه‌ی تحلیلی و فلسفه‌ی قارّه‌ای به عمل آمد و پس از آن، فرایند ظهور و رشد فلسفه‌ی قارّه‌ای و مهم‌ترین شاخه‌های آن تحت سه عنوان جمع‌گرایی، انسان‌گرایی و کثرت‌گرایی همراه با اندیشه‌های تربیتی آن‌ها بررسی شد. هم‌اکنون نتایج حاصل از این تحقیق عبارت‌اند از:

۶.۱. فلسفه‌ی قارّه‌ای

- فلسفه‌ی قارّه‌ای و فلسفه‌ی تحلیلی دو بینش فلسفی غالب و متفاوت در دنیای معاصر مغرب زمین هستند.

- فلسفه‌ی تحلیلی ادامه‌ی مدرنیته و روشنگری به حساب می‌آید، اما فلسفه‌ی قارّه‌ای در تقابل با این تلقی قرار دارد.

- پیدایش فلسفه‌ی قاره‌ای مربوط به زمانی است که برخی فیلسوفان اروپایی به رویه و استدلال طرفداران مدرنیته و روشنگری و وفاداران آن‌ها، یعنی فیلسوفان تحلیلی، در دنبال کردن مبانی علمی، مطمئن و عاری از باورهای متافیزیکی برای دانش‌ها و حقایق گوناگون، تردید کردند.

- فیلسوفان قاره‌ای در استدلال‌های خود و در بررسی اندیشه‌ها، فقط به علوم تجربی پای‌بند نبودند، بلکه از روش‌ها و مبانی علوم گوناگون نیز استفاده کرده‌اند.

- فیلسوفان قاره‌ای به انسان و مسائل او در عرصه‌ی تاریخ، اجتماع، فرهنگ، سیاست، اخلاق، مذهب، زبان و ویژگی‌های فردی و روانی توجه فراوان نموده‌اند.

- بسیاری از مفسران اندیشه‌های قاره‌ای، پیدایش این شاخه از فلسفه‌ی مغرب زمین را با نشر آرا و عقاید هگل هم‌زمان می‌دانند و معتقدند که همه‌ی فیلسوفان قاره‌ای تحت تأثیر اندیشه‌های او هستند، حتی اگر در مخالفت با او سخن گفته باشند.

- علاوه بر نظرهای هگل، که بر بعد تاریخی، اجتماعی و فرهنگی انسان توجه دارد، مکاتب مهم دیگری چون مارکسیسم و مکتب نقدی فرانکفورت نیز به این موضوعات پرداخته‌اند و گرچه با اندیشه‌های هگل تفاوت اساسی دارند، در راستای آن به حساب می‌آیند.

- مکتب اگزیستانسیالیسم یکی از بینش‌های مهم و تأثیرگذار قاره‌ای است که بر فردیت آدمی و قوه‌ی اراده و اختیار او در همه‌ی ابعاد زندگی، از جمله بعد روحانی و تعالی طلب تأکید فراوان کرده است.

- مکتب‌های جدید قاره‌ای چون پساساختارگرایی و پست‌مدرنیسم دارای اعتقادات تکثرگرا هستند و در دیدگاه‌های آن‌ها همان موضوعات و مسائل پیشین دیده می‌شود، با این تفاوت که فیلسوفان پساساختارگرا و پست‌مدرن به نفی اندیشه‌های کل‌نگر و جامع می‌پردازند که با نام فراروایت‌ها شناخته می‌شود. مثلاً آنان به روح دیالکتیکی حاکم بر جهان که هگل به آن اعتقاد داشت و یا به اهمیت اقتصاد در زندگی جوامع که مارکس به آن پای‌بند بود و یا به تفرد آدمی در ایده‌های اگزیستانسیالیستی اعتقاد ندارند و به همه‌ی جنبه‌های گوناگون زندگی فردی و جمعی انسان توجه می‌کنند.

- یکی از ویژگی‌های فلسفه‌ی قاره‌ای سیر تاریخی و روند شکل‌گیری شاخه‌ها و مشرب‌های گوناگون آن است. به طوری که هر بینشی به نقد و بازسازی اندیشه‌های قبلی خود پرداخته، بر جنبه‌هایی که در عقاید پیشین کمتر بدان توجه شده، تکیه کرده است. برای مثال، مارکس از بعد ایده‌آلیستی عقاید هگل می‌کاهد و بر بعد ماتریالیستی آرای خود می‌افزاید. همچنین پساساختارگرایان بر نفی دیدگاه‌های ساختارگرایانه در نفی کل‌نگری‌ها

برمی‌آیند و پست‌مدرن‌ها به رد فراروایت‌ها می‌پردازند که در اندیشه‌های پیشین، بسیار بدان توجه شده است. به طور کلی، در فرایند شکل‌گیری دیدگاه‌ها و مکتب‌های گوناگون قاره‌ای، نوعی انتقاد، بررسی، بیان ضعف‌ها و اصلاح دیده می‌شود که در سایر بینش‌های فلسفی، مثلاً در فلسفه‌ی تحلیلی، کمتر به چشم می‌خورد.

- بنا بر ویژگی فوق، شارحان و نقادان فلسفه‌ی قاره‌ای عمدتاً به نقد هر کدام از شاخه‌های فلسفه‌ی قاره‌ای پرداخته‌اند و کمتر در صدد نقد این مکتب به طور کلی برآمده‌اند؛ چون فلسفه‌ی قاره‌ای در فرایند رشد، پیوسته به نقد و اصلاح خود پرداخته است. این ویژگی در فلسفه‌ی تحلیلی وجود ندارد، به طوری که انتقادات فراوان از این مکتب، باعث افول آن در دهه‌های پایانی قرن بیستم شد و نفوذ بیشتر فلسفه‌ی قاره‌ای را دامن زد.

- هرچند در این مقاله، پست‌مدرنیسم به مثابه‌ی جدیدترین بینش قاره‌ای مطرح شد، این بدان معنا نیست که در حال حاضر، سایر اندیشه‌های قاره‌ای از رونق افتاده باشد. در تاریخ اندیشه‌های فلسفی، هر بینش فلسفی طرفداران خود را، حتی اگر هم در اقلیت باشد، دارد.

۲.۶. اندیشه‌های تربیتی در فلسفه‌ی قاره‌ای

تعلیم و تربیت، علمی کاربردی است و به دستورالعمل نیاز دارد، لذا تکثر و گوناگونی، در صورتی که به نوعی سردرگمی بینجامد، در آن چندان کارساز نیست (۱۳، ص: ۴). بنابراین در بین فیلسوفان تربیتی قرن بیستم، به‌رغم بینش‌های فلسفی گوناگون در بیان مبانی عملی تعلیم و تربیت، نوعی اجماع و اتفاق آرا به چشم می‌خورد. این تلقی در اندیشه‌های تربیتی فیلسوفان قاره‌ای (که پیش از این بررسی شد)، کاملاً آشکار بود. برای وضوح بهتر این برداشت، می‌توان آرای تربیتی در اندیشه‌های قاره‌ای را این‌گونه خلاصه کرد:

- کاربردی بودن علم تعلیم و تربیت و توجه به آموزش و پرورش آدمی در تربیت رسمی و غیر رسمی نکته‌ای است که از سوی فیلسوفان قاره‌ای بر آن تأکید بسیار شده است و به‌رغم تکثر اندیشه‌ها در بینش قاره‌ای، نوعی اتفاق نظر در بین آنان در این زمینه به چشم می‌خورد.

- فیلسوفان قاره‌ای، به طور اتفاق، بر عدم کارآیی تعلیم و تربیت سنتی در عصر حاضر توجه نموده‌اند و خواهان ارائه‌ی تحولی همه‌جانبه در این زمینه شده‌اند.

- در تعلیم و تربیت سنتی، نوع برنامه، محتوای کتاب‌های درسی، اهداف و نقش معلم قبل از ورود به مرحله‌ی عمل مشخص است، که حاکی از نوعی تلقی اثبات‌گراست. فیلسوفان قاره‌ای به این امر انتقاد فراوان دارند.

- اولین فیلسوف تربیتی که به آموزش و پرورش سنتی حمله کرد ژان ژاک روسو بود. وی به عنوان فیلسوفی طبیعت‌گرا خواهان رشد و تعالی دانش‌آموز در فرایند عادی و طبیعی خود بود و از هر نوع تحمیل به شدت انتقاد می‌کرد.
- اکثر فیلسوفان قاره‌ای و فیلسوفان تربیتی غیر قاره‌ای در قرن بیستم، بر شکوفایی استعداد‌های دانش‌آموزان و خلق اندیشه‌های نو و خلاقانه از طرف معلم و دانش‌آموز تأکید بسیار کرده‌اند.
- فیلسوفان قاره‌ای و غیر قاره‌ای از به خدمت گرفتن مؤسسات آموزشی و تربیت نسل‌های جدید در جهت اهداف اقتصادی، مهارتی، مصرف‌گرایی و تک‌بعدی شدن افراد در جهت مقاصد اجتماعی، به شدت انتقاد کرده‌اند. این انتقادات در مکتب فرانکفورت از همه چشمگیرتر است.
- از بین بینش‌های گوناگون قاره‌ای (به خصوص در بیان مبانی نظری تعلیم و تربیت)، مارکسیسم و مکتب نقدی فرانکفورت بر بعد اجتماعی تعلیم و تربیت، فیلسوفان هستی بر تفرد آدمی و حفظ هویت منحصر به فرد او و فیلسوفان پست‌مدرن بر رشد آدمی در جنبه‌های فردی و اجتماعی توجه نشان داده‌اند.
- فیلسوفان قاره‌ای خود اقرار دارند که اندیشه‌های تربیتی آنان عمدتاً ایده‌آل‌ها را در بر می‌گیرد و با آنچه در مراکز آموزشی و تربیتی رایج است فاصله‌ی بسیار دارد.
- از آنجا که رسالت اساسی تربیت، در مفهوم کلی آن، رشد و تعالی آدمی در جهت ویژگی‌های انسانی و منحصر به فرد او تعریف شده است، فیلسوفان قاره‌ای همچون سایر فیلسوفان معاصر و غیر معاصر بر این امر تأکید کرده‌اند.

یادداشت‌ها

1- Continental Philosophy

۲- علاقه‌مندان به «فلسفه‌ی تحلیلی و تأثیر آن بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت» می‌توانند به مقاله‌ی اینجانب، با همین عنوان، چاپ شده در فصلنامه‌ی اندیشه دینی، شماره ۲۰، سال ۸۵، صص ۲-۳۲ مراجعه کنند.

۳- در سال‌های پایانی قرن بیستم، فلسفه‌ی تحلیلی و فلسفه‌ی قاره‌ای در برخی زمینه‌ها، به هم نزدیک شده‌اند، مخصوصاً با پیشرفت‌هایی که در فلسفه‌ی زبان، فلسفه‌ی ذهن و دانش هرمنوتیک صورت پذیرفته است. همچنین تأثیر فیلسوفان این دو مکتب بر یک‌دیگر انکارناپذیر است. مانند تأثیری که ویگنشتاین و آستین به عنوان فیلسوفان تحلیلی بر اندیشمندان قاره‌ای چون هابرماس، لیوتار و آپل داشته‌اند.

۴- Hume. D (۱۷۱۱ - ۱۷۷۶)، فیلسوف و مورخ تجربه‌گرای انگلیسی.

- ۵- Smith. A (۱۷۲۳ - ۱۷۹۰)، فیلسوف و اقتصاددان تجربه‌گرای انگلیسی.
- ۶- Herder. J.G.V (۱۷۴۴ - ۱۸۰۳)، شاعر و نقاد آلمانی.
- ۷- Rousseau. J. J (۱۷۱۲ - ۱۷۷۸)، فیلسوف تربیتی و فیلسوف اجتماعی فرانسوی.
- ۸- Hegel. G. W. f (۱۷۷۰ - ۱۸۳۱)، فیلسوف آلمانی، بنیان‌گذار متافیزیک تاریخ.
- ۹- Feuerbach. L (۱۸۰۴ - ۱۸۷۲)، فیلسوف آلمانی بنیان‌گذار ماتریالیسم طبیعی و تأثیرگذار برمارکس.
- ۱۰- Marx. K (۱۸۱۸ - ۱۸۸۳)، فیلسوف آلمانی بنیان‌گذار اندیشه‌های کمونیستی.
- ۱۱- Engels. F (۱۸۲۳ - ۱۸۹۵)، فیلسوف آلمانی، بنیان‌گذار سوسیالیسم علمی.
- 12- critical theory
- 13- Frankfurt School
- ۱۴- Horkheimer. M (۱۸۹۵ - ۱۹۷۳)، فیلسوف آلمانی، نظریه‌پرداز اجتماعی، بنیان‌گذار مؤسسه‌ی تحقیقات اجتماعی.
- ۱۵- Adorno. T (۱۹۰۳ - ۱۹۶۳)، فیلسوف آلمانی، نظریه‌پرداز انتقادی، بنیان‌گذار مکتب فرانکفورت.
- ۱۶- Marcuse. H (۱۸۹۸ - ۱۹۷۹)، فیلسوف آلمانی، نظریه‌پرداز انتقادی، فیلسوف اجتماعی.
- ۱۷- Habermas. J (۱۹۲۹ -)، فیلسوف آلمانی، نظریه‌پرداز پسا مارکسیست، فیلسوف اجتماعی و مبتکر اندیشه‌ی رهایی‌بخش.
- 18- existentialism
- 19- individualism
- ۲۰- Sartre. J. P (۱۹۰۵ - ۱۹۸۰)، فیلسوف فرانسوی، وجودگرا.
- ۲۱- Kierkegaard. S (۱۸۱۳ - ۱۸۵۵)، فیلسوف متأله آلمانی، تأثیرگذار بر مکتب اگزیستانسیالیسم.
- ۲۲- Jaspers. K (۱۸۸۳ - ۱۹۶۹)، وجودگرا و مورخ فلسفه.
- 23- transcendent
- 24- structuralism
- 25- post structuralism
- 26- Post Modernism
- ۲۷- Heidegger. M (۱۸۸۸ - ۱۹۷۵)، فیلسوف آلمانی که دیدگاه‌های او بر سارتر بنیان‌گذار مکتب اگزیستانسیالیسم تأثیر زیاد داشت.
- ۲۸- Saussure. F (۱۸۵۷ - ۱۹۱۳)، فیلسوف سوئیس، زبان‌شناس و نشانه‌شناس.
- ۲۹- Derrida. J (۱۹۳۰ -)، فیلسوف الجزایری-فرانسوی، پسا ساختارگرا، زبان‌شناس.
- 30- deconstruction
- ۳۱- Lyotard. J. F (۱۹۲۴ -)، فیلسوف فرانسوی، پسا مدرنیست، فیلسوف زبان.
- 32- post modern condition

منابع

۱. ساراپ، مادن، (۱۳۸۲)، *راهنمایی مقدماتی بر پسا ساختارگرایی و پسامدرنیسم*، ترجمه‌ی محمد رضا تاجیک، تهران: نشر نی.
۲. فانی، حجت‌الله، (۱۳۸۲)، *دیدگاه پست‌مدرنیستی لیونار و نقد آن*، رساله‌ی دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
۳. فرمهینی فراهانی، محسن، (۱۳۸۳)، *پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت*، تهران: نشر آبیژ.
۴. کاپلستون، فردریک، (۱۳۸۰)، *تاریخ فلسفه*، جلد ششم، ترجمه‌ی اسماعیل سعادت، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۵. مایر، فردریک، (۱۳۷۴)، *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*، جلد دوم، ترجمه‌ی علی‌اصغر فیاض، تهران: انتشارات سمت.
۶. نوذری، حسینعلی، (۱۳۷۹)، *صورت‌بندی مدرنیته و پست‌مدرنیته*، تهران: انتشارات نقش جهان.
۷. _____، (۱۳۸۱)، *هابرماس*، تهران: نشر چشمه.
۸. نقیب زاده، میرعبدالحسین، (۱۳۸۰)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات طهوری.
۹. _____، (۱۳۷۲)، *درآمدی به فلسفه*، تهران: انتشارات طهوری.
10. Agger, B., (1991), "Critical Theory, Poststructuralism, postmodernism: Their Sociological Relevance", *Journal of Annual Review of Sociology*, V. 17, pp: 105-131.
11. Blenkinsop, S., (2004), "Choice, Dialogue, and Freedom: Towards a Philosophy of Education based in Existentialism", *Thesis for PhD*, Harvard University.
12. Bloland, H., (1995), "Postmodernism and Higher Education", *Journal of Higher Education*, V. 66, No. 5, pp: 521-559.
13. Brezinka, W., (1994), *Belief, Moral and Education*, Translated by Brice, J. S, England: Ashgate.
14. Butler, D., (1968), *Four Philosophies and their Practice in Education and Religion*, U.S.A: Harper & Row.
15. Clarke, D. S., (1997), *Philosophy's Second Revolution*, U.S.A.: Open Court.
16. Levy, N., (2003), "Analytic Philosophy and Continental Philosophy", *Journal of Meta Philosophy*, V. 34, No. 3, pp: 284-304.

17. Macquary, J., (1973), *Existentialism: An introduction, Guide and Assessment* (Pelican S.), Penguin.
18. Nannes, P. & Burnnet, G., (2003), "Comparative Education Research: Post Structuralist Possibilities", *Journal of Comparative Education*, V. 39, No.3, pp: 279-297.
19. Scheffler I., (1960). *The Languages of Education*, Illinois, USA.: Charles C. Thomas Publisher.
20. Standish, P., (2004), "Continental Philosophy and the Philosophy of Education", *Journal of Comparative Education*, V. 40, No.4, pp: 485-501.
21. Strool, A., (2000), *Twentieth-Century Analytic Philosophy*, New York: Columbia University Press.
22. Torres, N. M., (2010), "Post Continental Philosophy: Its Definition, Contours, and Fundamental Sources", *Journal of Contemporary Philosophy*, V. 9, pp: 40-48.
23. West, D. (1996), *An Introduction to Continental Philosophy*, UK: Polity Press.