

## فلسفه تحلیلی و تأثیر آن بر فلسفه تعلیم و تربیت

دکتر طیبه توسلی\*

### چکیده

فلسفه تحلیلی فلسفه غالب در کشورهای انگلیسی زبان (آمریکا، انگلستان، کانادا، استرالیا و نیوزیلند) در قرن بیستم است. مهم‌ترین ویژگی این نحله فلسفی توضیح و تحلیل ساختار فکر از طریق تحلیل‌های منطقی و زبانی است. در نزد بسیاری از فیلسوفان تحلیلی ایضاً گزاره‌های فلسفی از طریق تحلیل مفاهیم راه‌گشای حل مسایل فلسفی است. فلسفه تحلیلی دارای سه شاخه اصلی است: مکتب کمبریج، پوزیتویسم منطقی و مکتب آکسفورد. اندیشه‌های فیلسوفان تحلیلی بر حوزه‌های مختلف دانش، از جمله اخلاق، سیاست، حقوق، و تعلیم و تربیت تأثیرگذار بوده است. معرفی اجمالی فلسفه تحلیلی و چگونگی تأثیر آن بر فلسفه تعلیم و تربیت هدف اصلی نگارش این مقاله است.

واژه‌های کلیدی: ۱- فلسفه تحلیلی ۲- مکتب کمبریج ۳- پوزیتویسم‌های منطقی

۴- مکتب آکسفورد ۵- فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

### ۱. مقدمه

تاریخ فلسفه غرب در طول حیات خود، دست کم، شاهد دو انقلاب بوده است: ظهور اندیشه‌های فلسفی دکارت<sup>۱</sup> در اواخر قرن شانزدهم میلادی و پیدایش فلسفه تحلیلی<sup>۲</sup> در قرن بیستم.

در انقلاب اول دکارت با ابداع شک دستوری<sup>۳</sup> پیش‌فرض‌های فلسفه سنتی را مورد انتقاد قرار می‌دهد. دکارت در زمانی می‌زیست که افکار دانشمندان پیشین که بر مبنای فهم عرفی شکل گرفته بود در حال دگرگون شدن بود. مهم‌ترین آن‌ها مسأله سکون زمین

بود. دکارت نه ساله بود که گالیله اقمار سیاره مشتری را با تلسکوپ خود رصد کرد. کشف قمرهای مشتری توسط گالیله مهم‌ترین گام در جهت اثبات حرکت زمین به حساب می‌آمد. دکارت آرام آرام به این فکر رسید که شاید هر عقیده پیشینی نیز مانند ثبوت زمین نادرست باشد پس باید روشی را تأسیس کرد که بر اساس آن افکار نادرست بیرون ریخته شوند و در عین حال اندیشه‌های درست حفظ گردند. سرانجام دکارت این روش را تأسیس کرد، شک دستوری یا شک روش شناختی، تردید در معارف پیشین برای دستیابی به یقین است. او بعد از شک فراگیر خود در گام اول، به اثبات وجود خود و در گام‌های بعد به اثبات وجود خداوند و جهان محسوس پرداخت.

دومین انقلاب مربوط به اندیشه‌هایی است که با عنوان فلسفه تحلیلی شناخته می‌شوند. فیلسوفان تحلیلی روشی جدید در استدلال‌های فلسفی ابداع کردند. آنان معتقد بودند که فلسفه سنتی مشحون از ابهام و ایهام است، بنابراین وظیفه فیلسوف، تحلیل مفاهیم و شرح گزاره‌های فلسفی است.

فیلسوفان تحلیلی به سه گروه عمده تقسیم می‌شوند: فیلسوفان اولیه چون فرگه<sup>۴</sup>، راسل<sup>۵</sup>، مور<sup>۶</sup> و ویتگنشتاین<sup>۷</sup> به استدلال‌های منطقی توجه خاصی داشتند و رویکرد آنان به مباحث فلسفی اساساً با توجه به تحلیل‌های منطقی به ویژه منطق ریاضی بود. این دسته از فیلسوفان به فیلسوفان کمبریج معروفند. گروه دوم "پوزیتیویست‌های منطقی"<sup>۸</sup> و یا اصحاب حلقه وین هستند. این گروه دارای روحیه تجربه‌گرایی بودند و بررسی فلسفی گزاره‌هایی را مورد توجه قرار می‌دادند که به نحوی با امور واقع محسوس ارتباط داشتند و از مباحث متافیزیکی دوری می‌جستند. مشهورترین نماینده این گروه کارنپ<sup>۹</sup> است. دسته سوم، فیلسوفان تحلیل زبانی نام دارند. این گروه به جای تکیه به زبان منطق به زبان متعارف (رایج) توجه نمودند. تحلیل مفاهیم و پرداختن به نقش زبان در بیان اندیشه‌های فلسفی روش کار این فیلسوفان است. این گروه با عنوان "فیلسوفان آکسفورد" معروفند.

یکی از رویدادهایی که به گسترش دامنه فلسفه تحلیلی انجامید ورود آن به رشته‌های مختلف علوم بود. از نیمه دوم قرن بیستم فیلسوفان تحلیلی به رشته‌های گوناگونی چون زیبایی‌شناسی، اخلاق، تاریخ، دین و تعلیم و تربیت وارد شدند. فلسفه مضاف از جمله فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت حاصل این رویداد بود. فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت وظیفه خود را تحلیل و تبیین مفاهیم، و شرح گزاره‌های تربیتی می‌داند. برای فهم بیشتر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، شناخت فلسفه تحلیلی امری ضروری است.

## ۲. فلسفه تحلیلی

فلسفه تحلیلی، ادامه فلسفه مدرن است که با دکارت آغاز شد و به اوج خود در عصر روشنگری رسید. روشنگری حرکت فلسفی، فکری و فرهنگی قرن هیجدهم در اروپا است که به تحولاتی خاص در این جامعه انجامید. در عصر روشنگری غربی‌ها به امور جدیدی چون اقتصاد بازار آزاد و دولت مدرن دست یافتند و به لحاظ فکری حوزه‌های مستقلى در علم، هنر و اخلاق گشودند که با دیدگاه‌های جهان شمول پیشین بسیار متفاوت بود. از ویژگی‌های این دوران شکاکیت نظری و علم‌گرایی بود. فلسفه تحلیلی روح شکاکیت و علم‌گرایی دوران روشنگری را در قرن بیستم احیا کرد، مددکار مهم این نحلّه فلسفی پیشرفت‌هایی بود که در دو حوزه منطق و ریاضیات پدید آمده بود. فیلسوفان تحلیلی مانند اسلاف خود به نقد ایدئالیسم متافیزیکی پرداختند. مهم‌ترین ویژگی‌های فلسفه تحلیلی را می‌توان چنین خلاصه کرد:

شکاکیت نسبت به دعاوی متافیزیکی

توجه بیش از حد به روش‌های علوم تجربی

جستجوی مبانی مطمئن‌تری برای حقایق هنری، اخلاقی و دینی (۲۶، صص: ۲-۴). علاوه بر ویژگی‌های بالا "دامت"<sup>۱۰</sup> زیر بنای فلسفه تحلیلی را سه اصل زیر معرفی می‌کند:

۱. هدف فلسفه توضیح و تحلیل ساختار فکر است.

۲. تحلیل ساختار فکر فرایندی روانشناسانه نیست که از طریق درون‌نگری حاصل شود.

۳. روش صحیح تحلیل فکر، تحلیل زبان است (چون زبان صورت بیرونی فکر است)

(۱۷، ص: ۱).

از لحاظ روش شناسی فلسفه تحلیلی نخست خود را با منطق جدید سازگار کرد و پس از آن با ظهور نگرش‌های زبان‌شناختی به زبان و کاربردهای آن توجه نمود. بنابراین تحلیل منطقی روشی است که مورد استفاده پیشگامان این نهضت، عمدتاً فیلسوفان مکتب کمبریج قرار گرفت و تحلیل زبان رویکردی بود که متأخران این نهضت یعنی فیلسوفان آکسفورد به آن پرداختند. واژه‌های تحلیل، تحلیل منطقی و تحلیل مفهومی از آغاز این نهضت مورد استفاده فیلسوفان تحلیلی بوده است، اما عنوان "فلسفه تحلیلی" در سال ۱۹۴۷ توسط "آرتور پپ"<sup>۱۱</sup> به کار گرفته شد (۲۰، ص: ۳).

در ادامه به بررسی مهم‌ترین شاخه‌های فلسفه تحلیلی یعنی مکتب کمبریج، اثبات‌گرایی منطقی و مکتب آکسفورد می‌پردازیم.

## ۱.۲. مکتب کمبریج

آن دسته از فیلسوفان تحلیلی که مرکز فعالیت‌هایشان دانشگاه کمبریج بود به فیلسوفان کمبریج، و مکتب فکریشان به مکتب کمبریج، مشهور است. شاخص‌ترین این افراد عبارتند از: مور، راسل و ویتگنشتاین متقدم. اما از آن‌جا که این متفکران تحت تأثیر اندیشه‌های فرگه، ریاضی‌دان و فیلسوف آلمانی بودند و فرگه از پیشگامان این نهضت فکری به شمار می‌آمد، اندیشه‌های فرگه نیز در همین مکتب طبقه‌بندی می‌شود. روش تحلیلی در نزد فیلسوفان کمبریج، تحلیل منطقی است و منظور از منطق «منطق نمادین»<sup>۱۲</sup> یا منطق ریاضی است. هدف منطق نمادین مانند منطق صوری، تمیز استدلال‌های معتبر از غیر معتبر است، اما در قالب زبانی که از علائم و نشانه‌ها ساخته شده است. این زبان اولین بار توسط فرگه ابداع شد. فرگه در کتاب «مفهوم نگاری»<sup>۱۳</sup> برای اولین بار این زبان را معرفی کرد. راسل و «وایتهد»<sup>۱۴</sup> در کتاب معروف خود «مبانی ریاضیات»<sup>۱۵</sup> ساخت و پرداخت آن را به عهده گرفتند. و پس از آن گسترش فراوانی یافت. این گسترش هم در حوزه مطالعات صوری (مانند منطق و ریاضیات) و هم مطالعات فلسفی انجام گرفت و افرادی چون کارناپ و کواین<sup>۱۶</sup> از حامیان جدی آن محسوب می‌شدند (۱۱، ص: ۲۰).

منطق ریاضی می‌تواند برای همه گزاره‌ها و نیز استدلال‌هایی که در زبان روزمره به کار می‌گیریم معادلی نمادین داشته باشد. فرگه و به تبع او راسل و وایتهد بر این باور بودند که ابهامات موجود در فلسفه و علم ناشی از به کارگیری زبان طبیعی است که آکنده از ابهام و ابهام است. از این رو اگر بتوان زبان طبیعی را در قالب زبان دقیق و فنی منطق نمادین در آورد، از آن ابهام زدایی می‌شود و اشکالات موجود در استدلال‌ها و استنتاج‌ها به خوبی خود را نشان می‌دهند.

پیش از بیان نمونه‌ای از این ابهام زدایی به ارایه توضیحی کوتاه در باب نمادگذاری گزاره‌ها در منطق جدید می‌پردازیم:

در منطق جدید گزاره‌های جزئی در قالب گزاره‌های وجودی و گزاره‌های کلی در قالب گزاره‌های شرطی نشان داده می‌شوند مثلاً گزاره جزئی «بعضی انسان‌ها نویسنده‌اند» را به صورت زیر نمایش می‌دهیم:

$$(\exists x)(Hx.Wx)$$

در فرمول بالا  $(\exists)$ ، نماد سور جزئی،  $x$  نماد متغیر فردی،  $H$ ،  $W$  به ترتیب نمادهای انسان و نویسنده‌اند. این گزاره چنین خوانده می‌شود: دست کم یک موجود مانند  $x$  وجود دارد که انسان است و نویسنده است.

و گزاره کلی «هر انسانی فانی است» چنین نمایش داده می‌شود:

$$(\forall x)(Hx \supset Mx)$$

در فرمول بالا  $(\forall)$ ، نماد سور کلی،  $x$ ، نماد متغیر فردی،  $H$ ،  $M$ ، به ترتیب نمادهای انسان و فانی‌اند. این گزاره چنین خوانده می‌شود: به ازای هر موجودی مانند  $x$  اگر آن  $x$  انسان باشد، آن‌گاه فانی است.

یکی از گزاره‌هایی که در قالب گزاره‌های جزئی نشان داده می‌شود گزاره‌هایی است که نهاد آن‌ها به جای یک شخص خاص یک توصیف باشد مثلاً به جای سعدی گفته شود «نویسنده گلستان» و یا به جای نیوتون گفته شود «کاشف جاذبه». مثلاً گزاره «نویسنده گلستان معروف است» چنین نمایش داده می‌شود:

$$(\exists x)(Wx.Fx)$$

این گزاره چنین خوانده می‌شود: دست کم یک موجود مانند  $x$  وجود دارد که نویسنده گلستان است و معروف است.

نمونه‌ای از ابهام زدایی زبان طبیعی توسط منطق نمادین که توسط راسل مطرح شد به گزاره‌هایی مربوط می‌شود که نهاد آن‌ها فاقد مرجع است. مثلاً در زبان طبیعی جمله «پادشاه کنونی فرانسه طاس نیست» دارای دو معناست:

یک پادشاه اکنون در فرانسه وجود دارد که طاس نیست.

این غلط است که پادشاه کنونی فرانسه طاس باشد.

معنای اول کاذب است چون هم اکنون پادشاهی در فرانسه وجود ندارد (حکومت فرانسه جمهوری است و نه پادشاهی)، اما معنای دوم صادق است، چون نفی کننده آن است که اکنون پادشاهی در فرانسه وجود داشته باشد و طاس باشد.

پس جمله «پادشاه کنونی فرانسه طاس نیست» جمله‌ای مبهم و دو پهلو در زبان طبیعی است چرا که می‌توان از آن دو معنای متفاوت، یکی صادق و دیگری کاذب، برداشت کرد.

حال آن‌که این ابهام در زبان منطق نمادین مشاهده نمی‌شود. زیرا دو معنای فوق به دو صورت متفاوت نمادگذاری می‌شوند.

نمادگذاری معنای اول «یک پادشاه اکنون در فرانسه وجود دارد که طاس نیست»

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

چنین است:

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

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

می‌شود:

این تفاوت بر اساس دامنه<sup>۱۷</sup> نماد نفی ( $\sim$ ) توضیح داده می‌شود: در جمله اول دامنه نفی، تنها، محمول (طاس)، و در جمله دوم کل جمله را در بر می‌گیرد. مفهوم دامنه در کار

فیلسوفان بعد از راسل مانند کواين و هم‌چنين در فلسفهٔ زبان و منطق موجهات کاربرد فراوان يافته است (۲۵، ص: ۱۷).

اين پيروزي و پيروزي‌هايي از اين قبيل، آرام آرام، سبب پيدايش اين ديده‌گاه شد كه منطق نمادين زباني آرماني براي حل دشواري‌هاي مفهومي است.

اما، با همهٔ اين فوايد استفاده از زبان نمادين و تحليل منطقي هرگز در حل مسايل گستردهٔ فلسفي اميد فيلسوفان را برآورده نكرد، اما به پيدايش چند جنبش مهم فلسفي مانند اتميسم منطقي<sup>۱۸</sup>، پوزيتويسم منطقي و معرفت شناسي طبيعي<sup>۱۹</sup> كواين كمك كرد (۲۵، ص: ۴۷).

از فيلسوفان تأثيرگذار در مكتب كمبريج جورج ادوارد مور، فيلسوف انگليسي است. او به مخالفت با ايده‌آليسم و شك‌گرائي برخاست و از حاميان سر سخت رياليسم به شمار مي‌رفت. اثر مهم او *اصول اخلاق*<sup>۲۰</sup> نام دارد كه در ۱۹۰۳ منتشر شد. مهم‌ترين ديده‌گاه‌هاي فلسفي مور، دفاع از "فهم متعارف"<sup>۲۱</sup> است. بر مبناي فهم متعارف، معرفت و يقين براي همهٔ انسان‌ها امكان پذير است. ديده‌گاه مور مخالفتي جدي با شك‌گرائي افراطي هيوم بود. مور معتقد بود بسياري از گزاره‌ها، به خصوص گزاره‌هاي بديهي، يقيناً صادق‌اند. مثلاً اين گزاره كه زمين سياره‌اي كهن است و انسان‌هاي بسياري قبل از ما بر آن مي‌زيسته‌اند. بنا بر اين همهٔ ما در زندگي روزانه به باورهاي آشنا و عادي متعهد هستيم و صحت اين باورها را نبايد مورد ترديد قرار داد. مور هم‌چنين به حصول معرفت يقيني از طريق ادراك حسي پاي‌بند بود و معتقد بود كه هرگز نبايد در صدق گزاره‌هايي چون "اين يك ميز است" و يا "اين دست من است" تشكيك كرد (۲۵، ص: ۱۵۷).

فيلسوف ديگر مكتب كمبريج ويتگنشتاين است. وي اتريشي و از شاگردان و دوستان نزديك راسل است. عمر فلسفي ويتگنشتاين به دو دوره تقسيم مي‌شود كه در متون فلسفي از آن با عناوين متقدم و متاخر ياد مي‌شود. در دورهٔ اول ويتگنشتاين تحت تأثير فيلسوفان كمبريج، يعني فرگه، مور و راسل است. اثر مهم او در اين دوره *رساله منطقي - فلسفي*<sup>۲۲</sup> نام دارد. *رساله منطقي - فلسفي*، كتابي است كم حجم كه مطالب آن در قالب عباراتي مجزا همراه با شمارهٔ هر عبارت بيان شده است. مباحث او در اين كتاب در بارهٔ جهان شناسي، نقش زبان در شناخت جهان، مباحثي در منطق جديد و پاره‌اي موضوعات ديگر است. برخي از عبارات او كه عمدتاً به عملکرد زبان، در دست‌يابي به شناخت مي‌پردازد عبارتند از:

- جهان مجموعه‌اي از واقعيت‌ها است. ۱/۱

- يك گزاره تصوير واقعيت است. ۴/۰۱

- اندیشه يعني گزاره‌هاي معني دار. ۴

- زبان مشتمل است بر مجموع گزاره‌ها. ۴/۰۰۱
- زبان به اندیشه جامه می‌پوشاند. ۴/۰۰۲
- نام یک علامت بسیط است که نمی‌توان آن را تجزیه کرد. نام در پیوند گزاره است که معنا دار می‌شود، چون گزاره‌ها ادای معنا می‌کنند. ۳/۳ و ۳/۰۲۶
- هر بخشی از گزاره که افاده معنا کند، یک عبارت است. گزاره هم یک عبارت است. ۳/۳۱

در جملات بالا ویتگنشتاین پیوند زبان و واقعیت را نشان می‌دهد. از دیدگاه او جهان مجموعه‌ای از واقعیت‌هاست، و واقعیت‌ها در قالب نام‌ها، گزاره‌ها و عبارت‌ها در زبان آدمیان متجلی می‌شوند. در بخش دیگری از رساله، ویتگنشتاین به ابهام‌های زبان عادی اشاره می‌کند و معتقد است که با کاربرد زبان نمادین، یعنی زبانی که راسل و فرگه به آن اعتقاد دارند، می‌توان بر این مشکل فایق آمد (۱۰، صص: ۱۷-۱۹).

## ۲.۲. پوزیتویسم منطقی

پوزیتویسم (اثبات‌گرایی) منطقی شکل افراطی تجربه‌گرایی انگلیسی است که از دهه ۱۹۲۰ شروع شد و تا دو الی سه دهه ادامه داشت. این نحله فلسفی ریشه در اندیشه تجربه‌گرایانی چون جان لاک، جورج بارکلی و دیوید هیوم داشت.

اثبات‌گرایان منطقی که اصحاب حلقه وین نیز نامیده می‌شوند، عده‌ای از فیزیک‌دانان، عالمان ریاضی، منطق‌دانان و فیلسوفان بودند که در سال ۱۹۲۱ به رهبری فردی به نام شلیک<sup>۳</sup>، سلسله مباحثی را در شهر وین (پایتخت اتریش) به راه انداختند. تاریخ‌نویسان معتقدند که اگر در آلمان روحیه ایده‌آلیسم (مینوی‌گروی - حماسه‌گرایی) چیره است، در اتریش روحیه محافظه‌کاری، شک-گرایی و اصرار بر واقعیت محسوس (تجربه‌گرایی) حاکم است. مسلماً اثبات‌گرایان منطقی از این روحیه بهره فراوان برده‌اند (۲، ص: ۱۱).

اثبات‌گرایی منطقی به چند دلیل شهرت یافت. نخست روحیه تجربه‌گرایی آن بود که در آن زمان در کشورهای اروپایی و آمریکای شمالی مورد توجه قرار داشت (گرایش مفرط به تجربه‌گرایی در دیدگاه‌های مشهورترین فیلسوف اثبات‌گرایی یعنی کارناپ به خوبی قابل مشاهده است). دلیل دیگر توجه آنان به رساله منطقی-فلسفی ویتگنشتاین بود که در آن زمان اثری نو در زبان و منطق به حساب می‌آمد. اگر چه عده‌ای معتقدند که توجه اثبات‌گرایان به رساله‌گزینشی بود و به برخی مطالب ویتگنشتاین، از جمله مطالب او در باره اخلاق یا زیبایی‌شناسی، توجهی نداشتند.

۲.۲.۱. مبانی پوزیتویسم منطقی: از مبانی پوزیتویسم منطقی دو مبنا از بقیه مهم‌ترند و آن تمایز میان گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی و اصل تحقیق‌پذیری است.

۲.۱.۱. تمایز میان گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی: گزاره‌های تحلیلی، گزاره‌هایی هستند که صدق و کذبشان منوط به معانی واژه‌های تشکیل دهنده آن‌هاست (به بیان دیگر محمول این گزاره‌ها از تحلیل موضوعشان به دست می‌آید). به عنوان مثال گزاره‌هایی مانند "همهٔ زنان مؤنث هستند" و یا "دو به علاوه سه مساوی پنج است" گزاره‌های تحلیلی‌اند. نام دیگر این گزاره‌ها "پیشینی"<sup>۲۴</sup> است.

گزاره‌های ترکیبی<sup>۲۵</sup>، گزاره‌هایی هستند که صدق و کذبشان منوط به تجربه است. گزاره‌هایی چون "نیروی جاذبه اجسام را به طرف خود می‌کشاند" و یا "بی‌سوادی باعث عقب افتادگی جوامع است" گزاره‌های ترکیبی‌اند. نام دیگر این گزاره‌ها "پسینی"<sup>۲۶</sup> است. یکی از تصورات اساسی حلقهٔ وین این بود که هر گزارهٔ معناداری یا تحلیلی و یا ترکیبی است. از این رو، به نظر آنان علومی چون ریاضیات و منطق از گزاره‌های تحلیلی و علوم طبیعی از گزاره‌های ترکیبی تشکیل می‌شدند و دانشی مانند متافیزیک که نه تحلیلی و نه ترکیبی بود از گزاره‌های بی معنا پدید می‌آمد.

۲.۱.۲. اصل تحقیق پذیری<sup>۲۷</sup>: از مبانی مهم اثبات‌گرایان منطقی، اصل تحقیق پذیری است. پیشرفت علوم طبیعی که با روش‌های به ظاهر مطمئن تجربی به همراه بود سبب شد که اصحاب حلقهٔ وین به روش‌های تجربی در رسیدن به معرفت تأکید زیادی داشته باشند. تحقیق پذیری بدان معنا است که یک گزاره آن‌گاه معنادار است که قابل تحقیق تجربی باشد. در این‌جا باید بین "اثبات تجربی" و "تحقیق پذیری" تفاوت قایل شد. منظور از اثبات تجربی آن است که با مراجعه به عالم طبیعت، صدق و یا کذب گزاره‌ای روشن شود، مانند این که بگوییم "آب در صد درجه می‌جوشد"، اما مراد از تحقیق‌پذیری قابلیت اثبات تجربی است. بنابراین چنان‌چه گزاره‌ای در حال حاضر قابلیت اثبات نداشته باشد، ولی بتوان گفت که در آینده و یا در شرایطی دیگر این قابلیت را به دست می‌آورد، معنادار است. مانند این که گفته شود: "در کرات آسمانی حیات وجود دارد". از این دیدگاه می‌توان چنین برداشت کرد که گزاره‌هایی که قابلیت تحقیق تجربی نداشته باشند، بی‌معنا هستند، مانند این گزاره که: "هستی بی انتها است".

### ۳.۲. مکتب آکسفورد

بعد از جنگ جهانی اول و در سال‌های آغازین نیمهٔ دوم قرن بیستم، مرکز اصلی رشد و تحول فلسفهٔ تحلیلی دانشگاه آکسفورد بود. چهره‌های سرشناس این دوره عبارتند از رابِل و آستین. دیدگاه غالب در این دوره عقاید ویتگنشتاین متأخر و اندیشه‌های او در "پژوهش‌های فلسفی" بود. اگر چه فیلسوفان آکسفورد در بارهٔ مسایل فلسفی و تحلیل زبان دیدگاه‌های متفاوتی داشتند، ولی مشترکاتی را در این زمینه می‌توان یافت. از نظر بیشتر



این فیلسوفان مباحث متافیزیکی مباحثی مردود بودند و از این رو به آن‌ها نمی‌پرداختند. مثلاً آنان در صدد نبودند که ساختار منطقی جهان را تشریح کنند، بلکه خود را به توضیح صورت‌های کلی از آرایه‌های مفهومی در زبان عادی محدود کرده بودند. تحلیل در نظر آنان تحلیل مفاهیم بود، و آن توضیح عناوین فلسفی، دلالت‌های آن‌ها، هماهنگی‌شان با مقصود مورد نظر و شناخت شرایط کاربرد آن عناوین بود. فیلسوفان آکسفورد به کاربرد کلمه در جمله توجه خاص داشتند، در نظر آنان کاربرد کلمه، معنای کلمه محسوب می‌شد. آن‌ها مانند ویتگنشتاین بر این اعتقاد بودند که فلسفه باید سبب فهم بیشتر بشر شود و نباید در صدد نظریه‌پردازی باشد. اولین وظیفه فلسفه را توجه به معنا و وضوح‌بخشی به معانی اظهارات و کلمات می‌دانستند. روش اولیه آنان توصیف کاربرد کلمات بود و نه تدوین یک تئوری در باب معنا که در حل مسایل فلسفی به کار آید (۲۰، صص: ۲۲-۲۳).

تمرکز بر روی تئوری معنا در فلسفه زبان معاصر مورد توجه قرار می‌گیرد. سؤال اصلی که به وسیله تئوری معنا پاسخ داده می‌شود این است که چگونه علایم و اصوات فیزیکی، اظهارات زبان شناختی معنادار را به وجود می‌آورند؟ فیلسوفان تحلیل زبانی فرضیه‌های گوناگونی را برای معناداری کلمات و عبارات ارائه کرده‌اند که بعضی از آن‌ها عبارتند از: دیدگاه ارجاعی: یعنی کلمات علامت اختصاری اشیای بیرونی هستند. دیدگاه تصویری: یعنی معنا همان تصورات و عقاید موجود در ذهن آدمیان است. دیدگاه کاربردی: کاربرد کلمات و عبارات برای رسیدن به مقصود مورد نظر تشکیل دهنده معنا است.

دیدگاه تأیید (اثبات)‌پذیری: معنای جمله مجموعه‌ای از تجربیات ممکن است که آن معنا را تأیید می‌کند و یا مدرکی برای صحت آن به دست می‌دهد. نظریه صدق: یعنی فراهم بودن شرایط و لوازمی که صدق جمله را تضمین می‌کند. (۱، ص: ۴۴).

چون در این‌جا از فلسفه زبان و نظریه‌های معناشناختی سخن به میان آمد، لازم است که تفاوت مفاهیمی چون "فلسفه زبان"<sup>۲۸</sup>، "زبان‌شناسی"<sup>۲۹</sup> و "فلسفه زبانی"<sup>۳۰</sup> روشن شود: فلسفه زبان شاخه‌ای از فلسفه است که جنبه‌های کلی زبان را توصیف و تبیین می‌کند. این جنبه‌های کلی مسایلی هستند که به زبان خاصی مربوط نمی‌شوند، بلکه نسبت به هر زبانی صادق‌اند. مسأله صدق، حکایت، معنا، ضرورت و هر مسأله دیگری از این دست، موضوع مطالعه فلسفه زبان است.

زبان‌شناسی مطالعه علمی زبان است. وظیفه اصلی زبان‌شناسی توصیف و تحلیل ساختارهای واج شناختی، نحو شناختی و معنا شناختی زبان‌های طبیعی است.

فلسفهٔ زبانی شاخه‌ای از فلسفه نیست، بلکه روشی برای حل مسایل فلسفی است. فیلسوفان تحلیل زبانی این روش را برای بررسی و مطالعهٔ مسایل فلسفی پیشنهاد کرده و آن را در همهٔ حوزه‌ها و شاخه‌های فلسفه ساری و جاری می‌دانند. بر اساس این روش برای حل مسایل فلسفی باید موارد استعمال واژه‌ها را در زبان متعارف جستجو کرد. معنای یک واژه یعنی کاربرد آن در زبانی خاص، که این نخست نظر ویتگنشتاین و پس از او سرل نیز هست.

برای شناخت بهتر نقش زبان متعارف در نظر فیلسوفان تحلیل زبانی نظری اجمالی به آرای دو نفر از سرشناس‌ترین فیلسوفان این نحله یعنی ویتگنشتاین متأخر و رایبل می‌اندازیم.

همان‌گونه که قبلاً بیان شد ویتگنشتاین با رسالهٔ منطقی-فلسفی تحت عنوان ویتگنشتاین متقدم، و با پژوهش‌های فلسفی، ویتگنشتاین متأخر شناخته می‌شود. علت این امر آن است که نظرات ویتگنشتاین در این دو اثر علی‌رغم بعضی تشابه‌ها، متفاوت و چه بسا متضاد با یکدیگر است، که به بعضی از آن‌ها اشاره می‌شود. ویتگنشتاین در رساله، تحت تأثیر فرگه و راسل از زبان نمادین که به وسیلهٔ آن می‌توان ابهامات فلسفی را از میان برد، دفاع می‌کند. اما در پژوهش‌های فلسفی که در سال ۱۹۵۳ منتشر شد از زبان نمادین روی گردانده و به زبان متعارف (روزمره) روی می‌آورد. او تصریح می‌کند که واژه‌ها در سبک زندگی<sup>۳۱</sup> عادی معنا دارند. منظور از سبک زندگی شیوه‌هایی است که مردم در زندگی عادی و روزمرهٔ خود به کار می‌گیرند. به نظر او در این سبک است که عناصر گفتمان، معنا، هدف‌ها و منظورهای خود را کسب می‌کنند. او در یک ابداع جالب تعامل این فعالیت‌ها و زبان را "بازی‌های زبانی" می‌نامد. در رساله، زبان آینهٔ واقعیت به حساب می‌آید. به نظر ویتگنشتاین معنای هر نام صاحب آن نام است. یکسانی بین نام‌ها و عین‌ها، جمله‌ها و واقعیت‌ها، معنا را پدید می‌آورد، در این دیدگاه زبان مانند نقشه یا تصویر، عنصری غیر فعال و ایستاست. اما در فلسفهٔ متأخر، ویتگنشتاین بر این باور است که نباید در جستجوی معنا بود، بلکه، کاربرد را باید جستجو کرد. در این نظریه زبان یک عنصر فعال و با اهمیت در زندگی آدمیان است، نه این که تنها تصویرگر واقعیت باشد (۲۵، ص: ۱۹۳). بنابر این برای یافتن معنای یک واژه باید به کاربرد آن در زمینهٔ خاص آن توجه نمود یعنی زمینهٔ که وابسته به رفتارهای کاملاً جمعی و سبک زندگی ماست. سبک زندگی از اصطلاحات ویتگنشتاین است. او هر زبانی را یک سبک زندگی به حساب می‌آورد. از دیدگاه او گفتار علمی، سیاسی، هنری و دینی شیوه‌های مختلف به کارگیری زبان هستند، که در هر کدام از آن‌ها زبان ابزاری است برای منظوری خاص، بر همین اساس ویتگنشتاین روش کسانی

که مثلاً گزاره‌های دینی را به سیاق گزاره‌های علمی می‌سنجند، مردود می‌داند. هر گزاره‌ای باید در بازی زبانی خودش در نظر گرفته شود. بازی زبانی دارای دو وجه است، وجهی زبانی شامل واژه‌ها و جمله‌ها، و وجهی غیر زبانی شامل رفتارها و کردارها. در پیوند بین این دو وجه است که معنا آشکار می‌شود (۹، صص: ۱۴-۱۵).

فیلسوف برجسته دیگر تحلیل زبانی گیلبرت رایل<sup>۳۲</sup> است. شهرت اصلی رایل به سبب تألیف کتاب مفهوم ذهن<sup>۳۳</sup> است. او در این کتاب ثنویت دکارتی را مورد انتقاد جدی قرار می‌دهد. رایل معتقد است که نباید مانند دکارت و فیلسوفان دکارتی به جدایی روح از بدن و اعمال منتج از این دو معتقد بود، همه فعالیت‌های انسانی را می‌توان از طریق رفتارهای مشهود او تحلیل کرد و آدمی چیزی جز همین رفتارها نیست. این اعتقاد رایل منشأ بسیاری از انتقادات علیه او شد. ناقدان او بر این نکته تأکید کردند که آدمی قادر است در ذهن خود اندیشه خاص داشته باشد و در عمل رفتاری متفاوت و چه بسا متضاد با آن نشان دهد، هم‌چنین بعضی اعمال ذهنی مانند تأمل، حدس و خیال قابل تحویل به رفتارهای مشاهده پذیر نیستند.

دیدگاه رفتارگرایانه رایل در سراسر کتاب مفهوم ذهن قابل مشاهده است، ولی آنچه نظر بسیاری از فیلسوفان تحلیلی در دهه پنجاه را به خود مشغول داشت روش تحلیل مفاهیم و عباراتی بود که قسمت اعظم کتاب را تشکیل می‌داد. مفاهیمی چون دانستن<sup>۳۴</sup>، بلد بودن<sup>۳۵</sup>، اراده، احساس، خود آگاهی، تصور و بعضی از حالات و فعالیت‌های ذهنی به سبک و روش خاصی مورد بررسی و تحلیل واقع شده بودند. وی مقصود اصلی خود را از تألیف کتاب این‌گونه بیان می‌کند:

این کتاب با اندکی تسامح می‌تواند نظریه ذهن را ارایه کند، البته هیچ اطلاع جدیدی در باره ذهن نمی‌دهد. استدلال‌های فلسفی که در این کتاب وجود دارد برای افزایش دانش ما در باره ذهن نیست بلکه این کتاب می‌خواهد جغرافیای منطقی دانش‌هایی که درباره ذهن داریم اصلاح کند (۲۱، ص: ۹).

اصطلاح مهمی که در عبارت بالا نیاز به توضیح دارد، جغرافیای منطقی دانش‌های ذهنی است. منظور رایل از این اصطلاح چیزی جز حد و مرز استفاده مفاهیم و عبارات نیست، چون او از طرفداران سرسخت تحلیل زبان متعارف است. در نظر او همه آدمیان از هر دسته و گروهی که باشند، می‌توانند به راحتی با انسان‌های دیگر تعامل داشته باشند، حرف‌هایشان را بفهمند، ذهن‌هایشان را ارزیابی کنند، اشتباهات‌شان را اصلاح کنند و بر آن‌ها تأثیر بگذارند. بنابراین بسیاری از افراد کاربرد مفاهیم را می‌دانند و از این طریق معنا را انتقال می‌دهند، ولی نکته قابل توجه این که همه این کارها را بدون این‌که از قواعد و

دلایل منطقی آن اطلاعی داشته باشند انجام می‌دهند، مانند افرادی که راه خانه خود را بلدند اما نقشه آن را نمی‌توانند بکشند. بنابراین لازم است که قواعد منطقی کاربرد مفاهیم شناخته شوند. چنین تلاشی برای نشان دادن توانایی‌ها، عملکردها و حالات ذهنی همیشه وظیفه مهم فیلسوفان به حساب آمده است، نظریه‌های دانش، منطق، اخلاق، سیاست و زیبایی‌شناسی محصولاتی در این زمینه هستند. رایل به صراحت می‌گوید: "معتقدم که بسیاری از قوا و عملکردهای ذهن که تا کنون شرح داده شده است نادرست است، مانند دکارت که به ثنویت رفتار و اعمال آدمی معتقد است. من می‌خواهم در این کتاب نشان دهم که قواعد منطقی توانایی‌ها و فرایندهای ذهنی چیست. چگونه بعضی گزاره‌ها منشأ بعضی گزاره‌های دیگر می‌شوند، یک مفهوم چگونه با یک گزاره سازگار است و چگونه با گزاره دیگر سازگار نیست، من روش مجاز کاربرد یک مفهوم را منطبق کاربرد آن مفهوم می‌دانم" (۲۱، ص: ۱۰). بنابراین با این توضیحات مبسوط رایل می‌توان فهمید که منظور او از جغرافیای منطقی دانسته‌ها چیست.

در نظر رایل تحلیل و بررسی آنچه مردم انجام می‌دهند نشانگر فعالیت‌های ذهنی آنان است. تحلیل ذهن و به بیان دیگر درون‌نگری مورد توجه او نیست، او به تحلیل رفتار و گفتار نظر دارد. این تحلیل‌ها بهترین دستاوردی که داشت وضوح در مفاهیم و اندیشه‌ها بود، رایل مفاهیمی چون هوش، احساس، دانستن، بلد بودن و مانند آن را مورد شرح و بررسی قرار داد که به نحوی با یادگیری ارتباط داشتند. بنابراین آرای او و روشی که برای تبیین مفاهیم در نظر می‌گرفت نظر فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت را به خود جلب کرد. لازم به ذکر است که مکتب آکسفورد یعنی فیلسوفان تحلیل زبانی بیشترین تأثیر را بر فیلسوفان تعلیم و تربیت داشتند و هم زمان با نفوذ کتاب مفهوم ذهن است که فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت ظهور می‌کند و در سال‌های بعد به رشد و شکوفایی می‌رسد.

### ۳. فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

در دهه پنجاه علاوه بر تحلیل مفاهیم ذهنی که توسط رایل انجام شد، کارهای مهم دیگری نیز به وقوع پیوست که بر رشد و شکوفایی فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت اثر داشت. مانند تحلیل مفهوم "درک" و "حقیقت" به وسیله "آستین"<sup>۳۶</sup>، مفهوم "فهم" توسط "استراوسون"<sup>۳۷</sup> و "زبان اخلاق" توسط "هیر"<sup>۳۸</sup>. در این وضعیت پربار از متون فلسفی بود که فیلسوفان تربیتی فعالیت‌های خود را آغاز کردند. نخست دو فیلسوف به نام‌های "هاردی"<sup>۳۹</sup> و "اکانر"<sup>۴۰</sup> به تقلید از فعالیت‌های تحلیلی به شرح و تبیین ایده‌های تربیتی پرداختند. هم‌چنین در ۱۹۶۰ کتاب *زبان تعلیم و تربیت*<sup>۴۱</sup> اثر "ایزرایل شفلر"<sup>۴۲</sup> منتشر

شد. وی در این اثر به تحلیل مفاهیم و مقولاتی پرداخت که در گفتمان‌های تربیتی اهمیت داشتند.

برای معرفی فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت لازم است نظرات و آرای فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت بیان شود. بدین منظور آرای سه تن از مشهورترین فیلسوفان تربیتی به طور اجمال معرفی می‌شود، نخست به "ریچارد پیترز"<sup>۴۳</sup> و "ایزرایل شفلر" می‌پردازیم که از بنیانگذاران مشرب تحلیلی تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند و سپس نظرات "ولفگانگ برزینکا"<sup>۴۴</sup> را مورد بررسی قرار می‌دهیم که از متأخرین به حساب می‌آید.

### ۱.۳. ریچارد پیترز

پیترز در سال ۱۹۶۲ رشته فلسفه تعلیم و تربیت را در دانشگاه لندن رونق بخشید و با برپایی سمینارها و سخنرانی‌ها توجه گروه زیادی را به سوی فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت جلب کرد. وی در سال ۱۹۶۶ کتاب تأثیرگذار خود به نام *اخلاق و تعلیم و تربیت*<sup>۴۵</sup> را منتشر نمود. پیترز در همه فعالیت‌های فکری خود به تحلیلی دقیق از مفهوم "تعلیم و تربیت" همت گماشت. هم‌چنین به تدوین اصول اخلاقی و اجتماعی‌ای که بر اساس آن محتوا و محصول تعلیم و تربیت را می‌توان بنا کرد، مبادرت ورزید. پیترز در کارهای اولیه خود به شیوه سقراطی پرسش‌هایی را مطرح می‌کرد، مانند این‌که "منظور شما از این سخن چیست؟" و یا "شما چگونه به این دانش خاص دست یافته‌اید؟" هم‌چنین سؤالاتی از نوع کانتی، مانند: "در آگاهی‌های ما از امور، پیش‌فرض‌ها کدامند؟"

پیترز معتقد است یک فیلسوف تربیتی باید مرز و حدود مفاهیم تربیتی را نشان دهد، به توصیف دقیق زمینه‌های دانش و گفتمان‌ها بپردازد (عقیده ویتگنشتاین که قبلاً شرح داده شد) و طرح‌های مفهومی که زیربنای باورها و معیارهایی برای توجیه و تأیید گزاره‌ها هستند نشان دهد. فیلسوف می‌تواند پیش‌فرض‌های نظریه‌های تربیتی را مورد انتقاد قرار دهد و به اصلاح آن‌ها بپردازد. لازم به ذکر است که پیترز انجام همه این امور را با استفاده از استدلال‌های منطقی، آن‌گونه که مورد نظر فیلسوفان مکتب کمبریج است، امکان پذیر می‌داند. پیترز، در نهایت، چهار زمینه را برای فعالیت فکری فیلسوف تربیت در نظر می‌گیرد:

۱. تحلیل مفاهیم اختصاصی تعلیم و تربیت.

۲. در نظر گرفتن موضوعات و مفاهیم اخلاقی و روانشناسی اجتماعی برای انتخاب محتوا و روش‌های مناسب و مطلوب در تعلیم و تربیت.

۳. بررسی طرح‌ها و فرضیه‌هایی که به وسیله روان‌شناسان تربیتی در فرایندهای تربیتی به کار گرفته می‌شوند.

۴. تبیین ویژگی‌های فلسفی محتوای برنامه درسی و پرسش‌های مربوط به یادگیری. نکته قابل توجه در نظرات پیترز آن است که وی به زبان متعارف تعلیم و تربیت توجه نداشت، برعکس، عمدتاً، تحلیل آرای متخصصان تربیتی و روانشناسان عرصه تعلیم و تربیت را وجهه همت خویش قرار داده بود و به بررسی پیش‌فرض‌ها و مبانی نظریه‌های تربیتی می‌پرداخت.

از خصوصیات علمی پیترز سعه صدر او نسبت به عقاید و آرای خود است. او در کارهای علمی خویش بارها نظراتش را مورد اصلاح و تجدید نظر قرار داد که این موضوع در باره مفهوم تعلیم و تربیت و محتوای آن کاملاً صادق است. شارحان عقاید او معتقدند که این بدان سبب بود که پیترز مطالعات گسترده‌ای در فلسفه سنتی، فلسفه مدرن، روانشناسی اجتماعی، نظرات فیلسوفان تجربه‌گرا و فیلسوفان تحلیلی مانند مور، ویتگنشتاین و رایل داشت.

### ۳. ۲. ایزرایل شفلی

ایزرایل شفلی (۱۹۲۲)، فیلسوفی آمریکایی است که سال‌ها کرسی استادی دانشگاه هاروارد را دارا بوده است. وی دارای تألیفاتی در فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه علم، معرفت‌شناسی و تربیت دینی است. بیان نظرات او در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت از موضوعات اصلی در این نوشتار است. شفلی در شروع آثار و کتبی که در زمینه فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت به رشته تحریر در آورده است، بارها دیدگاه خود را در باره فلسفه، فلسفه تحلیلی و فلسفه تعلیم و تربیت شرح می‌دهد. مسلماً بیان عقاید او در این زمینه‌ها روشن‌نگر مباحث و مطالبی است که در این فصل به آن پرداخته می‌شود.

شفلی نخست در تعریف فلسفه می‌گوید: "فلسفه، جستجوی یک بینش کلی بر پایه عقلانیت و منطق است. از لحاظ تاریخی به کسانی فیلسوف گفته می‌شود که در موضوعاتی چون طبیعت جهان فیزیکی، ذهن، علیت، فضیلت، قانون، تاریخ و اجتماع تفکر و تفحص کرده‌اند. یک فیلسوف با ابزار دلایل و شواهد در جستجوی دقت و وضوح در باره اشیا است. او برای حداکثر بصیرت و حداقل ابهام تلاش می‌کند" (۲۳، ص: ۵). منظور شفلی از پایه عقلانی و منطقی توجه صرف به عقل نیست، بلکه او به اعتبار دلایل و قابل قبول بودن ابزارها و روش‌ها در دستیابی به دانش تأکید دارد. برای مثال، شواهد تجربی که در علوم مد نظر است، خود اساسی قابل قبول در استدلال‌های علمی و فلسفی است. از دیدگاه او تفاوت فلسفه با علم در آن است که موضوعات فلسفی کلی‌تر هستند، و فلسفه، علم را روشی برای دستیابی به فهم بیشتر به حساب می‌آورد و آن را نوعی تجربه بشری می‌شناسد.

## فلسفه تحلیلی و تأثیر آن بر فلسفه تعلیم و تربیت ۱۷

سپس شفلر به وضعیت کنونی فلسفه و آن چه دغدغه فیلسوفان است می‌پردازد. از دیدگاه او فلسفه در صورت کنونی آن به سوی وضوح بخشی مفاهیم، تصورات<sup>۴۶</sup>، بررسی روش‌های استدلال و ارزیابی عقاید بنیادین سوق داده می‌شود، تا این که به ترکیب باورهای موجود بپردازد و تصویری از جهان ارایه دهد. این رویکرد از ابزارهای منطقی، زبان‌شناختی و معناشناختی بهره فراوان می‌برد. این برداشت از فلسفه که امروز فراگیر شده است. دارای ریشه کهن در سنت فلسفی است. شیوه سقراط در بحث و گفتگو برای نقد و ارزیابی مفاهیم و عقاید بی شباهت به تحلیل‌های فلسفی معاصر نیست. همان گونه که سقراط روش خود را در بسیاری از موضوعات به کار می‌گرفت، تحلیل‌های فلسفی معاصر نیز به عرصه‌های گوناگون دانش بشری وارد شده است. از آغاز قرن بیستم تحلیل‌های فلسفی در علوم، ریاضیات و اخلاق متداول شد و پس از آن عرصه‌هایی چون حقوق، مذهب، دیدگاه‌های اجتماعی و تعلیم و تربیت را نیز در بر گرفت.

مانند سایر علوم، صاحب نظران و دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت نیز لزوم بازنگری در اصول و تفکرات رایج تربیتی را احساس کردند. اکنون باید پرسید که تعلیم و تربیت چه عرصه‌ای را برای تحلیل نشان می‌دهد. از دیدگاه شفلر توجه به معنا و عملکرد مفاهیم زمینه برخی تحلیل‌ها در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر است. علاوه بر مفاهیمی چون "دانستن"، "یادگرفتن"، "فکرکردن"، "فهمیدن"، "توضیح دادن" که در روانشناسی علمی و ادبیات فلسفی هم مورد تحلیل واقع می‌شوند، مفاهیم اختصاصی‌تر مانند "انضباط ذهنی"، "آموزش"، "برنامه درسی" و ... زمینه فعالیت فکری فیلسوفان تعلیم و تربیت در زمان کنونی است (۲۳، صص: ۹۸).

شفلر در مقدمه کتاب *عقل و تدریس*<sup>۴۷</sup> نظر خود را در باره تحلیل در موضوعات و مسایل تربیتی بیان کرده و می‌گوید: "من در طول سال‌ها از برخورد تحلیل‌گرایانه با عناوین تربیتی حمایت نموده و از ارتباط علایق<sup>۴۸</sup> کلی فلسفی با موضوعات خاص تربیتی دفاع کرده‌ام، اما هیچ‌گاه تحلیل را به عنوان تلاش فلسفی خودبسنده‌ای تفسیر نکرده‌ام که توانایی به بار آوردن یک مکتب فکری تعلیم و تربیت را دارا باشد. تحلیل برای فلسفه امری ضروری است، اما برای کار کردن به مواد و محتوا نیازمند است. برخورد فلسفی با موضوعات تربیتی در واقع ابزارها و روش‌های تحلیل را پیش فرض می‌گیرد ولی آن را به دنیای مشترک ما از دانش و عمل ارجاع می‌دهد. به نظر من جدا کردن اندیشه از عمل برای هر دو زیان بخش است، در حالی که پیوند بین این دو سبب غنای در عمل و وضوح در اندیشه می‌شود (۲۴، ص: ۱).

در گذشته پیوند فلسفه با تعلیم و تربیت این‌گونه بوده است که مبانی، اصول و یا اهداف تعلیم و تربیت به صورتی فلسفی یا کل‌گرایانه تدوین شود، ولی شفلر پیوند فلسفه و تعلیم و تربیت را به کارگیری روش‌های تحلیل فلسفی در موضوعات و مباحث تربیتی می‌داند. وی به جنبه عملی تعلیم و تربیت عنایتی خاص دارد و معتقد است که فلسفه خود را با عمل درگیر نمی‌کند ولی تبیین و توضیح مفاهیم اصلی، هدایت پیش‌فرض‌ها در شکل‌گیری نظریه‌های تربیتی از فعالیت‌های فلسفی در عرصه تعلیم و تربیت است و اگر فلسفه و عمل این‌گونه به هم ارتباط یابند برای هر دو سودمند است.

فصل اول کتاب *عقل و تدریس* حاوی مطالبی است با عنوان "به سوی یک فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت". شفلر در این فصل به طور مشروح نظرات خود را در باره فلسفه تعلیم و تربیت بیان می‌کند. از دیدگاه او فلسفه تعلیم و تربیت باید به تحلیل منطقی و دقیق مفاهیم کلیدی بپردازد، مخصوصاً آن مفاهیمی که با عمل تعلیم و تربیت پیوند نزدیک دارند. شفلر این رویکرد را وجهه همت خویش قرار داده و تبیین مفاهیم کلیدی را در بسیاری از آثار خود گنجانده است. با توجه به این نکته اگر وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت را از نظر شفلر "تحلیل منطقی مفاهیم" بدانیم ادعای بی پایه‌ای نیست. اما مقصود شفلر از تحلیل منطقی مفاهیم چیست؟ البته تحلیل معانی کلمات و اصطلاحات به روش دیالکتیکی تاریخی که در وی منظور شفلر این نیست. در نظر او تحلیل در صورت فعلی دارای سه مشخصه اساسی است:

۱. وجهه زبان‌شناختی؛ یعنی در نظر گرفتن نظریه‌های معناشناختی.
  ۲. استفاده از روحیه تجربه‌گرایی؛ یعنی دقت در تحلیل، پرداختن به جزئیات و عینی بودن روش‌ها.
  ۳. کاربرد روش‌های منطقی نمادین.
- از نظر شفلر ویژگی اساسی فلسفه تحلیلی اتحاد روحیه علمی با روش‌های منطقی است. همان روش‌هایی که در منطقی‌سازی کاربرد دارند و دقت، بیشتر از نظریه‌پردازی، اساس چنین فلسفه‌ای است (۲۴، ص: ۱۰).

مفاهیم کلیدی در آثار شفلر عمدتاً در واژه‌ها و اصطلاحاتی چون "آموزش"، "تعلیم و تربیت"، "دانستن"، "یاد گرفتن" و ... متبلور می‌شوند بخش مهمی از اظهارات او را تشکیل می‌دهند. علاوه بر این، شفلر در کتاب *زبان تعلیم و تربیت* که مهم‌ترین اثر وی در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت است، مباحثی را در سه فصل اول کتاب مطرح می‌کند که مانند مفاهیم کلیدی مستقیماً به اصطلاحات مربوط نمی‌شوند بلکه شامل نقد و تحلیل موضوعات



و مطالبی است که در قالب تعاریف، شعارها و استعاره‌های تربیتی ظاهر شده‌اند. شفلر در این باره می‌گوید:

این سه مبحث به بیان کاربرد منطقی تعریف، شعار و استعاره در متون تربیتی می‌پردازد. ملاحظه قوت عبارات در استدلال‌ها، بررسی اعتبار نتایج حاصل از این استدلال‌ها و نقد روش‌هایی که کاربرد استنباطی آن‌ها را نشان می‌دهد، هدف اصلی این مباحث است (۲۳، ص: ۱۱).

کاربرد منطقی مفهوم و یا عبارت در یک متن، اصطلاحی است که "رایل" از آن سخن به میان آورده است (۲۱، ص: ۱۰). منظور این است که یک مفهوم، مثلاً در قالب یک کلمه، و یا عبارتی در قالب تعریف، شعار و یا استعاره وقتی در متنی به کار برده می‌شوند چه دلایل منطقی برای به کار گرفتن آن‌ها وجود دارد. هم‌چنین این دلایل از چه قوتی برخوردار هستند و از استدلال‌های مربوط به آن‌ها چه نتایج حاصل می‌شود.

### ۳.۳. ولفگانگ برزینکا

ولفگانگ برزینکا (۱۹۲۸) نظریه‌پرداز صاحب نام در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت است. او سال‌ها کرسی استادی و ریاست دانشگاه "کنستانس" آلمان به عهده داشته است. از برزینکا کتاب‌ها و مقالات فراوانی به چاپ رسیده است که به زبان‌های مختلف نیز ترجمه شده است. از میان تألیفات او پنج اثر به زبان انگلیسی و یک اثر به زبان فارسی ترجمه شده است.<sup>۴۹</sup> اگرچه برزینکا جنبه‌های مختلفی از تعلیم و تربیت را مورد تحقیق و تفحص قرار داده است، اما پژوهش‌ها و آثار او در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت حجم قابل توجهی از فعالیت‌های فکری او را تشکیل می‌دهد. کتاب‌های او که به زبان انگلیسی ترجمه شده‌اند همگی در همین زمینه هستند.

برزینکا مانند همه فیلسوفان تحلیلی به ویژه فیلسوفان زبان به وضوح بخشی مفاهیم و نظریه‌های تربیتی توجه فوق‌العاده دارد. وی در آغاز همه تألیفات خود که در این زمینه به رشته تحریر درآورده است، به صراحت بیان کرده است که آشفتگی در زبان و مفاهیم تعلیم و تربیت امری مسلم است و دانش تعلیم و تربیت بیشتر از همه موضوعات علمی رایج دستخوش ابهام است:

"در سراسر دنیای جدید فقدان غم‌انگیزی از وضوح در مباحث و متون تربیتی مشاهده می‌شود. بیشتر از هر موضوع دیگر نظریه‌های تربیتی با مفاهیم مبهم، و از لحاظ دست‌یابی به اطلاعات و آگاهی، با عبارات ضعیف همراه است. هرکس که در جستجوی معرفت علمی برای حل مسایل تربیتی باشد نمی‌تواند از این وضع احساس خوشایندی داشته باشد" (۱۳، ص: Xi).

از دیدگاه برزینکا هر فعالیت نظریه‌ای نظام‌مند در علم تعلیم و تربیت پس از تحلیل مفاهیم به کار گرفته شده امکان پذیر است (همان). به همین سبب وی یکی از آثار خود به نام مفاهیم اساسی علم تعلیم و تربیت<sup>۵۰</sup> را به این موضوع اختصاص می‌دهد. در این کتاب سه مفهوم تعلیم و تربیت، اهداف تربیتی و نیاز به تعلیم و تربیت از جنبه‌های مختلف زبان‌شناختی و تحلیل‌های نقادانه مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

اثر دیگری از برزینکا نیز به تحلیل مفاهیم تربیتی می‌پردازد. این کتاب *اهداف تربیتی، ابزار تربیتی، توفیق تربیتی*<sup>۵۱</sup> نام دارد. برزینکا در مقدمه‌ای که برای ترجمه انگلیسی این کتاب نگاشته است، می‌گوید:

امروزه در باره تعلیم و تربیت زیاد نوشته و گفته می‌شود، ولی هیچ "علم تجربی نظام‌مند تربیتی"<sup>۵۲</sup> وجود ندارد. من محتوای اصلی چنین علمی را در ارتباط بین اهداف، ابزار و نتایج تعلیم و تربیت می‌دانم. ابزار تربیتی در حقیقت همان فعالیت‌های تربیتی و نهادهای تربیتی هستند که آرمان‌های تربیتی را تحقق می‌بخشند. آرمان‌ها، اهداف یا مقاصد تعلیم و تربیت نام دارند، هر مطالعه‌ای که ارتباط بین این دو را بررسی کند مطالعه سودمندی خواهد بود. اما مسأله مهم دیگری نیز در این جا وجود دارد، و آن ملاحظه شرایط موفقیت و یا دلایل شکست در عملکردهای تربیتی است. کتاب *اهداف تربیتی، ابزار تربیتی، توفیق تربیتی* اساساً بر این سه موضوع متمرکز است، آن هم با توجه به موضوعات و زمینه‌های عینی و تجربی که ریشه در علوم اجتماعی و روانشناسی دارند (ص: ۱۵، XIV).

یکی از آثار ارزشمند برزینکا در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت "فلسفه دانش تربیتی"<sup>۵۳</sup> نام دارد. این اثر نظریه‌های تربیتی را مورد توجه فراوان قرار داده و در آن کمتر به مفاهیم کلمات و عبارات پرداخته شده است. برزینکا در مقدمه‌ای که برای چاپ انگلیسی این کتاب نگاشته است مقصود خود را به وضوح از تدوین این اثر بیان کرده است:

"ظهور نظریه‌های تربیتی برای منزلت بخشی به رشته علمی تعلیم و تربیت بیشتر به افسانه شبیه است تا واقعیت. ارزش علمی این نظریه‌ها نازل است و برای اقدامات عملی تعلیم و تربیت چندان سودمند نیست. به نظر من در این نظریه‌ها عقاید متضاد به جای دانش، آرزوها به جای واقعیت و ایده‌ها به جای علم قرار گرفته‌اند. برای رهایی نظریه‌های تربیتی از این وضعیت، دانش تعلیم و تربیت باید به بررسی‌های نقادانه تن در دهد. باید عدم کفایت نظریه‌ها تربیتی گوشزد شود و از اشتباهات گذشته در خلق نظریه‌های جدید اجتناب گردد. دسترسی به این مقصود با معیارهای معرفت‌شناختی‌ای امکان پذیر است که هم‌چون هنجارهایی مشخص در تدوین نظریه‌های تربیتی عمل می‌کنند. البته هنجارها و قوانینی که در نظریه‌های فلسفی و علمی کاربرد دارند، با هنجارها و قوانینی که در

نظریه‌های عملی قابل استفاده هستند متفاوت است. از آن‌جا که گزاره‌ها و یا عباراتی در باره واقعیت در همه نظریه‌های تربیتی دیده می‌شود، من اساس نقد را بر بینشی قرار می‌دهم که در علوم تجربی به کار گرفته می‌شود. بنابراین معیار به کار گرفته شده در این کتاب، در ارزیابی نظریه‌های تربیتی، بر پایه یک فلسفه تحلیلی - تجربی است که با برداشت‌هایی از عمل‌گرایی فلسفی تکمیل می‌شود. در این‌جا موضوع مطالعه، نظریه‌های تربیتی هستند و نه پدیده‌های تربیتی. بررسی نظریه‌ها، مطالعاتی از نوع مطالعات فرآنظریه‌ای است که اهمیت عملی غیرمستقیم دارد. اگر چه هنجارهای معرفت‌شناختی نظریه‌ها به وسیله نظریه‌پردازان تشخیص داده می‌شود و با گفته‌ها و نوشته‌ها منتقل می‌گردد، ولی این دیدگاه‌های معرفت‌شناختی بر عملکردها و حتی مشاغل و حرف تربیتی تأثیر گذارند. از آن‌جا که ملاحظه من بر اصلاح و ایجاد رهنمودهای عملی تعلیم و تربیت است، نقد علمی من بر روی نظریه‌های تربیتی و تحلیل اصول معرفت‌شناختی آن متمرکز است. تحلیل معرفت‌شناختی در باره نظریه‌ها امری رایج است و حتی این نگرانی وجود دارد که مطالعات درجه دوم جای مطالعات درجه اول را بگیرد، که این خود انحرافی از موضوع اصلی محسوب می‌شود. یعنی ممکن است ما را از رسیدن به نظریه‌های کامل‌تر و بهتر باز دارد. به همین سبب من در این کتاب سعی کرده‌ام که از هدف اصلی منحرف نشوم و آن قابل فهم کردن نظریه‌های موجود و خلق نظریه‌های جدید است" (۱۶، ص: IX).

برزینکا کتاب *فلسفه دانش تربیتی* را در سه موضوع علم تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت و نظریه‌های عملی تعلیم و تربیت تألیف نموده است.

اثر دیگری از برزینکا که به زبان انگلیسی ترجمه شده است *باور، اصول اخلاقی، و تعلیم و تربیت*<sup>۵۴</sup> نام دارد. این کتاب به مبانی ارزشی تعلیم و تربیت می‌پردازد. برزینکا هدف از تألیف کتاب را این‌گونه شرح می‌دهد: "تعلیم و تربیت آرمان‌های متعارف را به عنوان هدف، پیش فرض قرار می‌دهد. اهداف تربیتی، به ویژگی‌های فردی برای دستیابی به کفایت در زندگی و سعادت اجتماعی اشاره دارند. خاستگاه این اهداف می‌تواند اصول مذهبی، جهت‌گیری‌های فلسفی و موضوعات اخلاقی باشد، آن‌ها را نباید در دانش تجربی و یا تفکر نقدی جستجو کرد، این اهداف ریشه در اعتقادات و تجربیات ارزشمند دارند. بنابراین در جوامع تکثر گرایی (مانند آلمان) که بر باور و یا ارزش خاصی توافق همگانی نیست، پذیرش اهداف مشخصی برای تعلیم و تربیت با مشکل روبرو است. حال باید دید این وضع چه پیامدی برای تربیت دینی و اخلاقی در خانه و مدرسه خواهد داشت. مسلماً مربیان نمی‌توانند تربیت اخلاقی و دینی را در مدارس نادیده بگیرند، به ویژه اگر خود به اعتقادات خاصی پای‌بند باشند. برای سامان دادن به این وضع به یک فلسفه دستوری تعلیم و تربیت

نیاز است تا علم تعلیم و تربیت را تکمیل کند. این کتاب شامل مقالاتی است که تلاش مرا در بیان مبانی فلسفی مذهب، جهان‌بینی و تربیت اخلاقی در کنار هم قرار می‌دهد. اساس کار من حقوق بشر بین‌المللی و قوانین آموزش و پرورش برخی کشورهای اروپایی است“ (۱۴، ص: XI).

برزینکا پرداختن به موضوعات ارزشی و دستوری تعلیم و تربیت را وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت می‌داند. او به صراحت اعلام می‌کند که فلسفه‌های نظری و علمی تعلیم و تربیت دیدگاه بسیار کلی در باره تعلیم و تربیت ارائه می‌دهند و از وضوح بخشیدن به مسایل تعلیم و تربیت عاجزند و به حل آن‌ها نمی‌توانند بپردازند. در حالی که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیازمند جهان‌بینی‌های کلی نیستند، بلکه خواهان دستورالعمل‌های راهگشا هستند تا به هنگام عمل از آن استفاده کنند. پس باید گفت وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت فراهم آوردن معیارهای دستوری و ارزشی برای متولیان امر تعلیم و تربیت است و این امر در جوامع وحدت‌گرا آسان‌تر از جوامع کثرت‌گرا است. با توجه به این برداشت است که برزینکا فلسفه تعلیم و تربیت را فلسفه دستوری تعلیم و تربیت می‌نامد که در آن موضوع اساسی تعیین اهداف و همه تجویزاتی است که ریشه در اصول ارزشی دارند.

#### ۴. نقد و بررسی

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت در طول حیات خود در جنبه‌های مختلف رشد کرد و به قلمرو و حیطه‌های علوم گوناگون وارد شد. مسلم است که این گستردگی در محتوا و عملکرد می‌تواند نقدهایی را در پی داشته باشد. در این قسمت، نخست به نقدهای وارد بر فلسفه تحلیلی و پس از آن به نقدهای مربوط به فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت خواهیم پرداخت.

##### ۴.۱. فلسفه تحلیلی

فلسفه تحلیلی تا ۱۹۷۰ در اوج شکوفایی خود بود، اما در ربع آخر قرن در تقابل با اشکال گوناگون فلسفه قاره‌ای<sup>۵۵</sup> قرار گرفت و رونق و جایگاه پیشین خود را از دست داد. فلسفه قاره‌ای ریشه در مجموعه‌ای از واکنش‌ها و نقدها دارد که به فلسفه مدرن در عصر روشنگری صورت گرفت. ناقدان فلسفه مدرن معتقد بودند که دشواری‌ها و مشکلاتی که فیلسوفان مدرن در یافتن مبانی مطمئن برای حقایق هنری، اخلاقی و دینی با آن مواجه‌اند، به دلیل رویکرد نادرست فلسفی آن‌ها است. فیلسوفان قاره‌ای در پی پاسخ‌گویی به مسایلی بودند که به اعتقاد آنان، نه روش‌های علوم تجربی و نه فلسفه مدرن قادر به پاسخ‌گویی به آن مسایل نبودند. فلسفه قاره‌ای مانند فلسفه تحلیلی نیز در قرن بیستم رشد و پیشرفت

خود را داشته است. معمولاً تاریخ نگاران اندیشه فلسفی شروع این پیشرفت را مکتب "پدیدار شناسی"<sup>۵۶</sup> می‌دانند که توسط "هوسرل"<sup>۵۷</sup> بنیان گذاری شد و مکاتب فلسفی بعدی مانند اگزیستانسیالیسم تحت تأثیر مکتب پدیدار شناسی به وجود آمدند. برخلاف فیلسوفان تحلیلی، که هدف فلسفه را زدودن ابهام از اندیشه‌ها و گفتارها می‌دانند، فیلسوفان قاره‌ای توجه به انسان و قابلیت‌های وجودی او در ابعاد فردی و اجتماعی را مورد تأکید قرار داده‌اند. به عنوان نمونه هوسرل می‌گوید: "هدف فلسفه آماده کردن انسان برای یک زندگی اصیل<sup>۵۸</sup> است که در این زندگی هر فردی بتواند خودش را تحت قانون عقل و خرد در آورد" (۱۲، ص: ۱۵۷).

شاخه‌های دیگر فلسفه قاره‌ای عبارتند از: ایده‌آلیسم هگلی، مارکسیسم، مکتب انتقادی فرانکفورت، اگزیستانسیالیسم، هرمنوتیک، پدیدارشناسی، ساختارگرایی، پساساختارگرایی و پسامدرنیسم.

امروزه این دو نحله بزرگ فلسفی در بعضی زمینه‌ها به هم نزدیک شده‌اند به طوری که نمی‌توان مرز روشنی بین این دو دیدگاه مشخص کرد. به خصوص به سبب بررسی‌های کاربرد زبان در مکتب هرمنوتیک و همچنین تأثیر فیلسوفان تحلیلی مانند ویتگنشتاین و آستین بر فیلسوفان قاره‌ای هم‌چون هابرماس، لیوتار و آپل (۱۷، ص: ۱). تحولات این دو بینش فلسفی در حال حاضر اذهان بسیاری از متفکران و اندیشمندان را در مراکز و محافل علمی به خود مشغول داشته و تأثیرشان بر سایر دانش‌های بشری چون اخلاق، مذهب، سیاست و تعلیم و تربیت غیر قابل انکار است.

علاوه بر این انتقاد که فلسفه تحلیلی را به طور کل در بر می‌گیرد، انتقاداتی نیز به شاخه‌های مختلف آن از جمله مکتب اثبات‌گرایی منطقی و مکتب آکسفورد وارد شده است که به ترتیب شرح داده می‌شود.

**۱.۱.۴. مکتب پوزیتویسم‌های منطقی:** دو اصل اساسی در نظریه اثبات‌گرایان، یعنی اصل تحقیق‌پذیری و تمایز بین گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی مورد انتقاد جدی اندیشمندان واقع شد. انتقاد نخست از "پوپر"<sup>۵۹</sup> بود که بحث ابطال‌پذیری را به جای اثبات‌پذیری مطرح کرد و آن را شرط علمی بودن گزاره‌ها قرار داد، هم‌چنین "کواین" تمایز بین گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی را مخدوش دانست.

ابطال‌پذیری: اثبات‌گرایان معتقدند که از چند گزاره مشاهده‌ای صادق و از طریق اصل استقرا می‌توان به قوانین و نظریه‌های جهان‌شمول دست یافت. به عنوان مثال اگر بارها و بارها مشاهده کردیم که اجسام بر اثر جاذبه زمین سقوط می‌کنند، می‌توانیم بگوییم، "اجسام بر اثر جاذبه زمین سقوط می‌کنند". پوپر و حامیان او این موضوع را به صورت

دیگری مطرح کردند، آن‌ها معتقدند که علم مجموعه‌ای از حدس‌هاست که به طور موقت پیشنهاد شده‌اند و اگر بنا باشد فرضیه‌ای یا نظامی از فرضیه‌ها واجد منزلت قانون یا نظریه علمی بشود باید شرطی اساسی داشته باشد و آن این که ابطال‌پذیر باشد (ص: ۵۲). به عنوان مثال گزاره‌های "هر جسمی به طرف زمین سقوط می‌کند" و یا "هر کلاغی سیاه است" علمی‌اند، زیرا ابطال پذیرند. به این معنا که مشاهده جسمی که به سوی زمین سقوط نکند و نیز کلاغی که سیاه نباشد سبب ابطال آن‌ها می‌شود. از دیدگاه پوپر گزاره‌های ابطال‌ناپذیر غیر علمی‌اند. مانند این گزاره‌ها که: "کلاغ‌ها یا سیاه هستند یا سفید"، "فردا باران می‌بارد یا نمی‌بارد". ابطال‌گرایان معتقدند هرچقدر نظریه‌ای ابطال پذیرتر باشد علمی‌تر است. به عنوان مثال در گزاره‌های زیر:

مریخ در مداری بیضی شکل به دور خورشید می‌گردد.

تمام سیارات در مداری بیضی شکل به دور خورشید می‌گردند.

گزاره دوم ابطال پذیرتر از گزاره اول، و از این رو، علمی‌تر از آن است. (هر مشاهده‌ای که گزاره اول را ابطال کند، گزاره دوم را نیز ابطال کرده است، در صورتی که عکس قضیه صادق نیست. بنابراین گزاره دوم علمی‌تر است) (ص: ۵۶).

عدم تمایز بین گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی: کواین در مقاله‌ای تحت عنوان "دو حکم جزمی تجربه‌گرایی" که در سال ۱۹۵۰ منتشر شد، تمایز بین گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی را مردود دانست. این اصل از زمان لایب‌نیتس و هیوم مطرح بود و پس از آن در آرای کانت و کارنپ مورد توجه جدی قرار گرفت. کواین معتقد است که صدق گزاره‌های تحلیلی تنها وابسته به زبان و معانی واژه‌های تشکیل دهنده گزاره نیست، چون همین واژه‌ها هم حاصل تجربه بشرند که به قالب الفاظ در آمده‌اند. او هم نقش زبان و هم امر واقع را در صدق گزاره‌ها مؤثر می‌داند. کواین می‌گوید:

"واضح است که صدق به طور کلی هم به زبان بستگی دارد و هم به امر واقع خارج از زبان. اگر جهان از پاره‌ای جهات غیر از این بود که هست، قضیه "بروتوس، سزار را کشت"، کاذب می‌شد. یعنی اگر واژه "کشت" به معنای "به وجود آوردن" بود، آن قضیه کاذب می‌شد (ص: ۲۲۶).

مقصود کواین این است که هر گزاره‌ای، خواه تحلیلی، خواه ترکیبی و یا همین گزاره بالا که گزاره‌ای از یک داستان خیالی است، در بر دارنده مؤلفه‌هایی هستند که معرفت ما نسبت به آن‌ها از طریق تجربه به دست آمده است. مانند مفهوم "کشتن". کواین در جای دیگر از مقاله دو حکم جزمی تجربه‌گرایی می‌گوید:

«اشیای مادی تنها چیزهایی نیستند که وجود آن‌ها فرض گرفته می‌شود، نیروها هم همین‌طور هستند. گذشته از این‌ها مجرداتی که پایه علم ریاضیات به حساب می‌آیند و حتی خدایان هومر اسطوره‌هایی هستند در مرتبه اشیای مادی. این‌ها فقط در تسهیل عمل ما، با تجربیات حسی تفاوت دارند (۸، ص: ۲۷۳).

۴.۱.۲. مکتب آکسفورد: همان‌گونه که قبلاً بیان شد فیلسوفان مکتب آکسفورد، که به آن‌ها فیلسوفان زبانی هم گفته می‌شود، تحلیل زبان را وجهه همت خویش قرار داده بودند. مکتب آکسفورد به مدت بیست سال، یعنی از اواسط دهه پنجاه تا اواسط دهه هفتاد یکی از فعال‌ترین بخش‌های فلسفه تحلیلی بود و در نظر بسیاری مقام اول را در عصر جدید به خود اختصاص داده بود. چند عامل در کسب این جایگاه دخالت داشتند. نخست ترجمه و انتشار آثار فرگه در باب فلسفه زبان؛ دوم، استفاده از استدلال‌های منطقی در فهم زبان متعارف؛ سوم، رد اصل تحقیق‌پذیری در عقاید پوزیتیویست‌های منطقی؛ چهارم، احیای نظریه دلالت برای رسیدن به معنا (۴، ص: ۱۲۰).

از اواخر دهه هفتاد فلسفه زبان رونق گذشته خود را از دست داد و تحول محسوسی به سمت حوزه‌های دیگر فلسفه از جمله فلسفه علم و فلسفه ذهن پدید آمد. چند دلیل در ایجاد این دگرگونی دخالت داشتند:

برخی از فیلسوفان تحلیلی مانند «کواین» متوجه شدند که میان مفهوم معنا و رویکردهای گزاره‌ای دیگر مانند باور و نیت نوعی ارتباط درونی وجود دارد. اگرچه برخی فیلسوفان زبان به این نکته اشاره کرده بودند، اما تأمل جدی در این باره ناچیز بود. در نتیجه نوعی اقبال به سوی موضوعات و مسایل معرفت‌شناختی صورت پذیرفت.

مفاهیمی چون نظریه دلالت، شرایط صدق و صورت منطقی جملات در حقیقت نشان‌دهنده موضوعاتی هستند که عمدتاً به فلسفه ذهن ارتباط پیدا می‌کنند نه فلسفه زبان.

دلیل کلی‌تر این‌که فلسفه زبان در آغاز مدعی بود که با ایضاح زبانی می‌توان بسیاری از مسایل سنتی فلسفه را حل کرد (نظر ویتگنشتاین). گذشت زمان اعتبار چنین ادعایی را اثبات نکرد.

دلیل دیگر برای گذر از فلسفه زبان تخصصی شدن این رشته بود. یکی از موفقیت‌های فیلسوفان زبان، تولید واژگان و مسایلی بود که حیات مستقل خود را پیدا کردند، حیاتی که ارتباط مستقیم با مسایل مطرح در بقیه بحث‌های فلسفه نداشت (۴، صص: ۱۴۰-۱۴۱).

علاوه بر دلایل یاد شده دلایل دیگری را نیز می‌توان بیان کرد. برای نمونه در آغاز، تحلیل مفهومی کانون فلسفه تحلیلی به شمار می‌آمد، اما اکنون بسیاری از فیلسوفان،

تحلیل مفهومی را عناصر اصلی فعالیت فلسفی به حساب نمی‌آورند. در نظر آنان یافتن شرایط منطقاً لازم و کافی برای به کارگیری یک مفهوم به دو دلیل نادرست است، دلیل اول، ابطال تمایز بین گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی از سوی کواین است و دلیل دوم، نظر ویتگنشتاین است که بسیاری از مفاهیمی که به لحاظ فلسفی چالش برانگیزند، فاقد هسته و یا جوهره اصلی معنایند، بلکه کاربردهای متعددی دارند که صرفاً با تشابه خانوادگی به هم پیوسته‌اند. البته برخی فیلسوفان معتقدند که تحلیل مفهومی هنوز یکی از بخش‌های اصلی فعالیت فلسفی است. همان‌گونه که از زمان افلاطون تا به حال این‌گونه بوده است، اما دیگر به نظر نمی‌رسد که همه آن باشد (۷، ص: ۲۳۳).

#### ۲.۴. نقدی بر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

ظهور فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت مربوط به نیمه دوم قرن بیستم است و در حال حاضر فیلسوفان و حامیانی دارد که رویه‌های تحلیل را در مفاهیم و اندیشه‌های تربیتی حفظ کرده‌اند. نمونه واضحی بر این ادعا برزینکاست که آثار عمده او در زمینه فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، عمدتاً در دهه آخر قرن بیستم به نگارش در آمده است.

در نقد فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت نخست به مقاله‌ای که «آبراهام ایدل»<sup>۶</sup> در سال ۱۹۷۳ نگاشته است اشاره می‌شود. وی در این مقاله ایراداتی به فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، از جمله به نظر پیترز در باب مفهوم تعلیم و تربیت وارد می‌داند:

ایدل در آغاز مقاله خود به این نکته اشاره می‌کند که آنچه از فلسفه تحلیلی به فلسفه تعلیم و تربیت وارد شد، فعالیت‌هایی بود در عرصه زبان متعارف، این بدان علت است که تعلیم و تربیت هرگز نظام‌های نمادین قدرتمند نداشته است و بیشتر فعالیتی در عرصه زبان معمولی است (۱۸، ص: ۳۹). منظور ایدل از این سخن آن است که تعلیم و تربیت مانند علوم ریاضی و منطق زبان نمادین ندارد. بنابر این فلسفه تعلیم و تربیت تحت تأثیر آن شاخه از فلسفه تحلیلی واقع شد که فلسفه زبان متعارف نام داشت.

این دیدگاه ایدل در باره شفلر صادق است، چون همان‌گونه که قبلاً بیان شد، شفلر تحت تأثیر رایبل به برخی تحلیل‌های مفهومی در زمینه تعلیم و تربیت پرداخته است. اما در مورد برزینکا این موضوع صادق نیست، چون وی درصدد آن است که تعلیم و تربیت را وجهه‌ای علمی ببخشد.

ایدل در فرازهای دیگری از مقاله خود به مسایل اجتماعی توجه می‌کند. در نظر او فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت هیچ ظرفیت و توانی برای ورود به مسایل اجتماعی و تربیتی ندارد. وی معتقد است که عمده حملاتی که به فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت وارد می‌شود از طرف فیلسوفان و دانشمندان نیست، بلکه از جانب جوانان و مردم عادی است که از این



بینش بهره‌چندانی نبرده‌اند. در نظر وی فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت تمایلی به راهنمایی معلمان ندارند، چون بی طرفی ارزشی مرام این فیلسوفان است. ایدل برای توضیح بیشتر این نقیصه به روش سقراطی اشاره می‌کند و می‌گوید، سقراط هم به تحلیل افکار و ذهنیات می‌پرداخت، ولی نتیجه کار او هدایت جوانان بود، آن‌چه او می‌گفت در مسایل زندگی مفید و کارساز بودند (۱۸، ص: ۴۰ و ۵۹).

در بررسی این انتقاد باید گفت که فیلسوفان تحلیلی به طور کلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت به طور خاص هیچ ادعایی برای ورود به مسایل اجتماعی و حل این‌گونه مشکلات ندارند. همان‌گونه که از قول بنیانگذاران فلسفه تحلیلی، مانند راسل و ویتگنشتاین بیان شد، وظیفه و کارکرد اصلی فلسفه تحلیلی وضوح بخشی به مفاهیم، تصورات و نظریه‌های فلسفی است تا بدین وسیله به رفع ابهامات از اندیشه‌ها و آرای فلسفی بپردازند. کار این فیلسوفان عمدتاً نظری است و حیطة علم و اندیشه را بیشتر از عمل در بر می‌گیرد. شفلر و برزینکا هر دو به صراحت بیان کرده‌اند که به وضوح بخشی مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت نظر دارند. برزینکا اضافه بر این معتقد است که آشفتگی در عرصه نظریه‌های تربیتی بیش از سایر علوم است و او در صدد آن است که به این آشفتگی سامان دهد. بنابراین مطالعات او در این زمینه از نوع مطالعات فرا نظریه‌ای است. با توجه به این توضیحات می‌توان گفت، بین این دو فیلسوف تربیتی با فیلسوفان تحلیلی اشتراک نظر عمده‌ای وجود دارد. اما از آن‌جا که تعلیم و تربیت عملکردی اجتماعی است و به اشتراک مساعی میان افراد اجتماع مربوط می‌شود، قطعاً فعالیت‌های فکری فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت می‌تواند در بردارنده هدایت‌های عملی برای معلمان و مربیان باشد و این خلاف نظر ایدل است. شفلر زمانی که از تعریف برنامه‌ای صحبت می‌کند می‌گوید، تعریف برنامه‌ای جهت عمل تربیتی را نشان می‌دهد. تعریفی که او از تدریس ارایه می‌دهد، همراه با الگوهای مختلف تدریس همگی حاوی راهنمایی‌های مفید برای مربیان و معلمان هستند. از طرف دیگر نظریه‌های برزینکا در فلسفه دستوری تعلیم و تربیت، هم‌چنین نظرات او در باب نظریه‌های عملی تعلیم و تربیت در بردارنده نکات ارزشی و تجویزی فراوان است که خلاف واقع بودن نظریه ایدل را نشان می‌دهد.

یکی از انتقادات سرسخت و جنجال برانگیز ایدل به فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، اشاره به ضعف روش‌های تحلیل است، ناقدان دیگری بعد از ایدل نیز به این ضعف اشاره کرده و بر سخنان وی صحه گذاشته‌اند. از جمله این افراد «کولین اورز»<sup>۱۱</sup> است (۳، ص: ۹، هم‌چنین ۱۹، ص: ۱۲۰).

ایدل در این باره معتقد است که فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت فلسفه ناشاد هم برای متخصصان این رشته و هم دانشجویان است. این عدم رضایت ریشه در مشکلاتی دارد که مهم‌ترین آن ضعف روش‌های تحلیل است. از جمله در نظرات پیترز نمی‌توان برای روش‌های جدید او در تحلیل، نسبت به روش‌های قبلی مزیتی در نظر گرفت (۱۸، ص: ۵۶). برای بررسی این ادعای ایدل لازم است گفته شود که شفلر در آغاز کتاب *زبان تعلیم و تربیت* می‌گوید که معیارهای او برای تحلیل مفاهیم و تصورات تربیتی شواهد تجربی، استدلال‌های منطقی و ابزارهای زبان‌شناختی هستند. مسلم است که با توسل به این معیارها نمی‌توان از نبود روش‌های تحلیل سخن گفت. البته می‌توان کفایت این معیارها یا به گفته ایدل ضعف روش‌های تحلیل را مورد بررسی قرار داد و در این زمینه انتقادات را وارد نمود. چنان‌که «اورز» به کفایت روش‌های تحلیلی ایراد می‌گیرد و بر این باور است که استدلال شفلر در باره تدریس و منجر شدن یا نشدن آن به یادگیری مستلزم دور است، چون شفلر معیارهایی را برای تشخیص فعالیت‌های تدریس، پیش فرض می‌گیرد که یادگیری دانش‌آموزان از جمله معیارهای مذکور نیست (۳، ص: ۱۶).

منظور «اورز» از این انتقاد آن است که شفلر برای تدریس شروطی را در نظر می‌گیرد که یادگیری دانش‌آموزان در زمره آن شروط نیست، ولی بالاخره به دور منجر می‌شود مانند این‌که بگوییم، «تدریس یعنی این‌که معلم وارد فعالیت‌هایی شود که تدریس نامیده می‌شود» دوری بودن این استدلال امری واضح است. البته لازم به ذکر است که اورز خود به صراحت می‌گوید: «بررسی کفایت روش‌های تحلیل کار بسیار دشواری است»، یعنی به راحتی نمی‌توان در باره روش کار فیلسوفان تحلیلی سخن گفت.

در یک جمع بندی کلی از انتقادات وارد شده به فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت می‌توان گفت که دو ایراد قابل تأمل است: نخست این‌که با تبیین مفاهیم و نظریه‌های تربیتی مشکلات تعلیم و تربیت حل نشده‌اند، چون تعلیم و تربیت از اقدامات عملی بشر برای بهبود شرایط زندگی خویش است و برخی آن را در زمره هنر به حساب آورده‌اند. ولی در عین حال مبانی نظری هر عمل و یا هنر بخش مهم از آن است و به گفته شفلر انسان هیچ‌گاه از تحلیل اندیشه و وضوح‌بخشی به آن بی‌نیاز نبوده است. ایراد دوم ضعف روش‌های تحلیل است: روش‌شناسی تحقیق و طرق دستیابی انسان به معرفت موضوعی است که همیشه بیشترین انتقادات را به خود اختصاص داده است. در حال حاضر فلسفه علم عمدتاً به بررسی و بیان ایرادات موجود در روش‌های علمی و تجربی برای رسیدن به معرفت علمی می‌پردازد و مسلم است که فلسفه تعلیم و تربیت نیز از این موضوع مستثنی نیست. از دیدگاه «اورز» همین تغییرات روش‌شناسانه باعث شده است که بینش‌هایی ظهور کنند که

وی آن‌ها را بینش‌های مابعد تحلیلی می‌نامد، مانند نظریه نقاد، طبیعت‌گرایی، فمینیسم و برخی دیدگاه‌های اجتماعی و فرهنگی که موضوعات و مسایل تربیتی را در زمره فعالیت‌های فکری خود به حساب می‌آورند (۱۹، ص: ۱۳۰).

پایان بخش این مقاله سخنان جالبی است که شفلر در سن ۸۴ سالگی در باره وضعیت کنونی فلسفه تعلیم و تربیت به زبان می‌آورد، هم‌چنین برخی از نظرات او که با آن‌چه در ۱۹۶۰ در کتاب *زبان تعلیم و تربیت* بیان کرده است، تفاوت چندانی ندارد. وی در مصاحبه‌ای در سال ۲۰۰۵، می‌گوید:<sup>۶۲</sup>

رابطه فلسفه با تعلیم و تربیت مانند رابطه فلسفه با فلسفه سایر علوم است، شبیه فلسفه علم، فلسفه زبان و یا فلسفه تاریخ. البته فلسفه تعلیم و تربیت تفاوت عمده‌ای با دیگر فلسفه‌ها دارد و آن گستردگی زمینه‌ای است که موضوعات تربیتی را در بر می‌گیرد. به همین سبب فلسفه تعلیم و تربیت فیلسوفان خود را در جهت‌های گوناگون هدایت کرده و به فعالیت وا می‌دارد. بنابراین برخلاف فلسفه علم و فلسفه زبان، مسأله اصلی و فوری در فلسفه تعلیم و تربیت اجتناب از عدم هماهنگی است. بهتر است که تحقیقات در فلسفه تعلیم و تربیت سلسله‌وار بوده و تحقیقات جدید دنباله آن‌چه قبلاً انجام گرفته است باشد. برای مثال عقلانیت می‌تواند هدفی اساسی در تعلیم و تربیت به حساب آید و توجه به آن نوعی هماهنگی بین دیدگاه‌ها و فعالیت‌های مختلف ایجاد می‌کند (۲۲، ص: ۶۴۹).

شفلر در فراز دیگری از سخنان خود در باره افول فلسفه تحلیلی و فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت می‌گوید، در تاریخ اندیشه‌ها همیشه گروهی رفته‌اند و جای خود را به گروه دیگر داده‌اند، ولی بشر هرگز از تحلیل بی‌نیاز نبوده است و تحلیل صورت اولیه‌ای از اندیشه فلسفی است که از زمان ارسطو تا به حال وجود داشته است. هم اکنون هم لازم است که فیلسوفان تربیتی فعالیت فکری خود را بر پاسخ‌گویی به پرسش‌های مفهومی و نظریه‌ای متمرکز کنند، این پرسش‌ها می‌تواند در باره مفاهیمی چون دانستن، فکر کردن، احساس کردن، انتخاب کردن و ارزیابی کردن باشد. این پرسش‌ها باید زمینه تاریخی خود را بیابند و از حد موضوعات و مسایل بومی فراتر روند تا چشم‌اندازهای وسیعی را در بر بگیرند (۲۲، ص: ۶۵۶).

## یادداشت‌ها

۱. Rene Descartes (۱۵۹۶-۱۶۵۰)، فیلسوف عقلگرا و ریاضیدان برجسته قرن هفدهم فرانسه و پدر فلسفه جدید.

2. analytic(al) philosophy

3. method of doubt

۴. Friedrich Ludwig Gottlob Frege (۱۸۴۸-۱۹۲۵)، منطق‌دان و فیلسوف ریاضی

آلمانی.

۵. Bertrund Arthur William Russell (۱۸۷۲-۱۹۷۰)، فیلسوف و ریاضی‌دان برجسته

انگلیسی.

۶. George Edward Moore (۱۸۷۳-۱۹۵۸)، فیلسوف انگلیسی و از پیشگامان فلسفه تحلیلی.

۷. Ludwig Josef Johan Wittgenstein (۱۸۸۹-۱۹۳۹)، فیلسوف اتریشی تبار انگلیسی.

8. logical positivists

۹. Rudolf Carnap (۱۸۹۱-۱۹۷۰)، منطق‌دان و فیلسوف علم آلمانی.

۱۰. M.A.E. Dummett (۱۹۲۵)، فیلسوف تحلیلی انگلیسی.

۱۱. A.Pap، پاپ به کرات این اصطلاح را در آثار خود مانند مؤلفه‌های فلسفه تحلیلی،

معناشناسی و صدق ضروری و پژوهشی در باب فلسفه تحلیلی به کار گرفت.

12. Symbolic Logic

13. Begriffsschrift

۱۴. A.N. Whitehead (۱۸۶۱-۱۹۴۷)، ریاضی‌دان، فیلسوف علم و مابعدالطبیعه‌شناس انگلیسی.

15. Principia Mathematica

۱۶. W.V. Quine (۱۹۰۸-۲۰۰۲)، منطق‌دان و فیلسوف زبان معاصر آمریکایی.

17. scope

8. logical atomism

20. Principia Ethica

19. naturalized epistemology

۲۱. common sense، فلسفه فهم متعارف گروهی (commonsensism) با توماس رید،

فیلسوف اسکاتلندی و شاگرد و منتقد برجسته هیوم آغاز شد و با جرج ادوارد مور صورت بندی

نهایی خود را پیدا کرد. به موجب یکی از آموزه‌های این فلسفه هیچ اصل و قاعده فلسفی نباید با

آن چه همه و یا بیشتر مردم بدان معتقدند در تعارض باشد.

22. Trauctatus

23. Schlik Morits (1880-1936)

24. apriori

25. Synthetic Proposition

26. posteriori

27. verification

28. philosophy of language

29. linguistics

30. linguistic philosophy

31. style of life

۳۲. Gilbert Ryle (۱۹۰۰-۱۹۷۶)، فیلسوف تحلیلی، فیلسوف ذهن و معرفت‌شناس انگلیسی.

33. The Concept of Mind

34. knowing- that

35. knowing- how

36. Austin

37. Strawson

38. Hare

39. C.D. Hardie

40. D. J. O'Connor

41. The Language of Educaion

42. I. Scheffler

43. R. Peters

44. W. Brezinka

45. Ethics and Education

46. notions

47. Reason and Teaching

48. nterests

۴۹. دو مترجم آمریکایی به نام‌های James Stuart Brice و Raoul Eshelman آثار برزینکا را

به زبان انگلیسی ترجمه کرده‌اند. خانم مهر آفاق بای‌بوردی از ایران نیز کتاب نقش تعلیم و تربیت

## فلسفه تحلیلی و تأثیر آن بر فلسفه تعلیم و تربیت ۳۱

در جهان/امروز را از آلمانی به فارسی برگردانده است. مطالبی که در معرفی بیزینکا نقل گردید، حاصل تحقیقات خانم بایبوردی است که در آغاز کتاب نقش تعلیم و تربیت در جهان/امروز درج گردیده است. خانم دکتر مهر آفاق بایبوردی تحصیلات عالی خود را در اتریش، دانشگاه وین، گذرانده است. از وی کتب معتبری از آلمانی به فارسی ترجمه شده است.

50. Basic Concepts of Educational Science

51. Educational Aims, Educational Means, Educational Success

52. systematic empirical science of education

53. Philosophy of Educational Knowledge

54. Belief, Morals, and Education

55. ontinental philosophy

56. phenomenology

57. Edmund Husserl

58. authentic life

۵۹. K.R.Popper (۱۹۰۲-۱۹۹۴)، فیلسوف علم معاصر انگلیسی.

60. A. Edel

61. C. W. Evers

۶۲. منظور مصاحبه‌ای است که هاروی سیگل (Harvey Siegel) با شفلر در ۲۰۰۵ انجام داده است و در مجله *Philosophy of Edjucation* شماره ۳۹ به چاپ رسیده است.

## منابع

۱. آلستون، ویلیام پی، (۱۳۸۱)، *فلسفه زبان*، ترجمه احمد ایران‌منش و احمد جلالی، تهران: نشر سهروردی.
۲. ادیب سلطانی، میر شمس الدین، (۱۳۵۹)، *رساله وین*، تهران: مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ‌ها.
۳. اورز، ک، (۱۳۷۵)، "فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت از دیدگاهی منطقی"، در *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، ترجمه خسرو باقری، تهران: انتشارات نقش هستی.
۴. پایا، علی، (۱۳۸۲)، *فلسفه تحلیلی: مسایل و چشم‌اندازها*، تهران: انتشارات طرح نو.
۵. چالمرز، آلن اف، (۱۳۷۸)، *چیستی علم*، ترجمه سعید زیبا کلام، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۶. سرل، جان، آر، (۱۳۸۵)، *افعال گفتاری: جستاری در فلسفه زبان*، ترجمه محمد علی عبداللهی، تهران: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۷. سرل، جان، آر، (۱۳۸۰)، "فلسفه تحلیلی"، در *نگرش‌های نوین در فلسفه*، ترجمه محمد سعیدی مهر، قم: نشر طه.
۸. کواپن، اورمن، (۱۳۷۴)، "دو حکم جزمی تجربه‌گرایی"، ترجمه منوچهر بدیعی، *مجله ارغنون*، سال دوم، شماره ۸ و ۷، صص: ۲۷۸-۲۵۱.
۹. ویتگنشتاین، ل، (۱۳۷۹)، *در باب یقین*، ترجمه مالک حسینی، تهران: انتشارات هرمس.

۱۰. ویتگنشتاین، ل، (۱۳۶۹)، رساله منطقی-فلسفی، ترجمه محمد عبادیان، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران.

۱۱. هاک، سوزان، (۱۳۸۲)، فلسفه منطق، ترجمه محمدعلی حجتی، قم: نشر طه.

12. Audi, A, (1995), *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, UK: Cambridge University Press.
13. Brezinka, W., (1994), *Basic Concepts of Educational Science*, Translated by Brice, J. S, University Press of America.
14. Brezinka, W., (1994), *Belief, Moral and Education*, Translated by Brice, J. S, England: Ashgate.
15. Brezinka, W., (1997), *Educational Aims, Educational Means, Educational Success*, Translated by Brice, J.C, England: Avebury.
16. Brezinka, W., (1992), *Philosophy of Educational Knowledge*, translated by Brice, J. S, and Eshelman, R, U.S.A.: Kluwer Academic Publisher.
17. Clarke, D. S., (1997), *Philosophy's Second Revolution*, U.S.A.: Open Court.
18. Edel, A., (1998), "Analytic Philosophy of Education at the Crossroads", In; Hirst, P. H. and White, P (eds), *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition*, Vol. 1, London: Routledge.
19. Evers, C. W., (1998), "Analytic and Post-Analytic Philosophy of Education: Methodological Reflection", In: Hirst, P. H and White, P (eds), *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition*, Vol. 1, London: Routledge.
20. Hacher, P.M.S., (1998), "Analytic Philosophy: What, Whence, and Whither?", in: Biltetzki, A, and Matar, A (eds), *The Story of Analytic Philosophy*, London: Routledge.
21. Ryle, G., (1949), *The Concept of Mind*, U.S.A.: Penguin Books.
22. Scheffler, I., (2005), "Israel Scheffler Interviewed by Harvey Siegel", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No.4, pp: 648-659.
23. Scheffler, I., (1960), *The Language of Education*, U.S.A.: Charles C. Thomas Publisher.
24. Scheffler, I., (1973), *Reason and Teaching*, London: Routledge and Keagan Paul.
25. Strool, A., (2000), *Twentieth-Century Analytic Philosophy*, New York: Columbia University Press.
26. West, D., (1996), *An Introduction to Continental Philosophy*, UK: Polity Press.