

# SID



سرویس های ویژه



سرویس ترجمه تخصصی



کارگاه های آموزشی



بلاگ مرکز اطلاعات علمی



عضویت در خبرنامه



فیلم های آموزشی

## کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



PROPOSAL

پروپوزال

مركز آموزش  
پروپوزال نویسی و پایان نامه نویسی

کارگاه آنلاین  
پروپوزال نویسی و پایان نامه نویسی



مركز آموزش  
روش تحقیق و مقاله نویسی علوم انسانی

کارگاه آنلاین  
روش تحقیق و مقاله نویسی علوم انسانی



ISI  
Scopus

مركز آموزش  
آشنایی با پایگاه های اطلاعات علمی بین المللی و ترکیه های جستجو

کارگاه آنلاین آشنایی با پایگاه های اطلاعات علمی بین المللی و ترکیه های جستجو



### تحلیل زبان و تعلیم و تربیت

فاطمه نظری رودبالی<sup>۱</sup>، قادر پیروتی اقدم<sup>۲</sup>، دکتر مسعود صفایی مقدم<sup>۳</sup>

#### چکیده:

فلسفه تحلیلی در تمام اشکال آن مدعی تحلیل و ایضاح است. از نظر راسل در شکل مطلوب، فلسفه تحلیلی بر ارتباط بین زبان و واقعیت تاکید دارد. ویژگی مهم تمامی فلسفه‌های تحلیلی، ادعای بی‌طرفی است. به گفته‌ی ویتگنشتاین، فلسفه «باقی گذاشتن هر چیزی به شکلی که هست» می‌باشد. به این معنی که فلسفه جهان را تغییر نمی‌دهد. فقط جهان را روشن‌تر می‌کند (نودینگر، ۱۳۹۰). تحلیل زبان و تحلیل مفاهیم شاخص‌ترین فعالیت فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت است. گرچه تحلیل یکی از مهمترین جنبه‌های فلسفه و حتی گام نخست اندیشه‌ی فلسفی است، اما کار فیلسوف به آن محدود نمی‌شود. آن‌چه که میان تحلیل زبان و تعلیم و تربیت رابطه‌ی عمیق برقرار می‌کند، ربط میان فلسفه و تعلیم و تربیت است. معرفی اجمالی فلسفه تحلیلی و فعالیت اصلی آن یعنی تحلیل زبان و ارتباط آن با تعلیم و تربیت که رابطه‌ی میان تحلیل زبان و تعلیم و تربیت را آشکار می‌سازد و به ما می‌گوید که تحلیل چگونه در تعلیم و تربیت به ما کمک می‌کند، هدف اصلی نگارش این مقاله است. واژه‌های کلیدی: تحلیل زبان، فلسفه تحلیلی، تعلیم و تربیت، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

#### ۱. مقدمه:

در سراسر تاریخ فلسفه، تلاش برای تحلیل یکی از تاملات جدی فلسفی بوده است. افلاطون در کتاب "جمهوریت" این کار را در مورد مفهوم عدالت انجام داد. وی سقراط را به‌عنوان کسی معرفی می‌کند که می‌کوشید تا نقاط ضعیف استدلال‌های کسانی را که با آنان گفت‌وگو می‌کرد آشکار سازد. در سنت تحلیلی مفاهیم اصلی حوزه‌ی مورد بحث مشخص می‌شوند، روایی استدلال‌های ارائه‌شده در آن بررسی می‌شوند و مفروضه‌های پنهانی آن آشکار می‌گردند (پیترز و هرست، ۱۳۸۹: ۲۸). فلسفه‌ی تحلیلی یکی از جنبش‌های غالب فلسفی در قرن بیستم است. تقریباً از زمان آغاز به کارش با روح عقلانیت و علم متحد شد و به سرنگونی سوداگرانه‌ی متافیزیک و ریشه‌کن کردن رازوارگی فلسفی اختصاص پیدا کرد. به لحاظ روش‌شناسی، با بهره‌گیری

1. Nazari.fl364@gmail.com. دانشگاه شهید چمران اهواز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، اهواز، ایران.

2. Ghader.piroty@gmail.com. دانشگاه شهید چمران اهواز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، اهواز، ایران.

3. دانشگاه شهید چمران اهواز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، اهواز، ایران.



از منطق جدید به عنوان منبع بینش فلسفی و سپس پس از گشت زبانی در فلسفه با ملاحظه‌ی دقیق و اصولی زبان و کاربرد آن همراه گشت. فلسفه‌ی تحلیلی در اشکال گوناگونی از دهه‌ی ۱۹۱۰ تا ۱۹۷۰ رونق گرفت (بلتزکی و ماتار، ۱۹۹۸). مکتب تحلیلی پس از جنگ جهانی دوم که پایگاه آن عمدتاً دانشگاه آکسفورد بود در اشتغالات فکری جنبش تحلیلی نیمه اول قرن بیستم که مرکز اصلی آن دانشگاه کمبریج بود، شرکت نداشت. مکتب آکسفورد علیه مکتب کمبریج که شخصیت‌های برجسته‌ی آن برتراند راسل و ویتگنشتاین نویسنده "رساله‌ی منطقی - فلسفی" بود به عکس‌العمل پرداخت. اگرچه علاقه به زبان فصل مشترک هر دو مکتب بود، مکتب متاخر درصدد دسترسی به زبان کامل منطقی که از نارسایی‌های زبانی که در اختیار داریم عاری باشد، نبود. از سوی دیگر درک آن از تحلیل زبان نیز شامل فروکاستن آن به عناصر اتمی نمی‌شد و پژوهش خود را درباره زبان به مثابه کشفیاتی درباره ساختار واقعیت تلقی نمی‌کرد. اگرچه تفاوت‌های زیادی در فلسفه‌های تحلیل‌گران پس از جنگ همچون "گیلبرت رایل"، "جان اوستین"، "پیتر استراسون"، و پیروان نزدیک‌تر ویتگنشتاین متاخر مانند "الیزابت آلنسکومب"، "پیتر گیچ"، و "پیتر وینچ" دیده می‌شود. این فلاسفه و دیگران مجموعاً صورت‌های متمایزی از فلسفه‌ورزی را بنا کردند که موارد زیر از جمله خصیصه‌های برجسته آن هستند: فلسفه شامل پی‌جویی و کشف طرح‌های مفهومی است که در بطن زبانی که می‌دانیم و به کار می‌بریم نهفته است. تحلیل فلسفی تقلیل‌گرا نیست، بلکه وجهه‌ی پیوندی دارد؛ در این باره تحقیق می‌کند که چگونه یک مفهوم اغلب به طرز پیچیده و نامنظم در شبکه‌ای از مفاهیم که با آن رابطه‌ی منطقی دارد در پیوند است. این نوع فلسفه درصدد کشف حقایق تازه درباره جهان نیست؛ فلسفه برخلاف تصور راسل، بخشی از فعالیت علمی نیست بلکه درباره اموری پژوهش می‌کند که ما آن‌ها را از پیش ولو اغلب به صورت ناقص درک می‌کنیم و هدف آن وضوح‌بخشی به جای ابهام و سردرگمی است. بنابراین یکی از وظایف فلسفی و برای برخی فیلسوفان تنها وظیفه آن جنبه درمانگری دارد، تا تفکر ما را از تنگنای ذهنی که معلول این نظریه‌های مغلوپ است رهایی بخشد. پژوهش ویتگنشتاین متاخر که به کتاب "تحقیقات فلسفی" (۱۹۵۳) انجامید، نیروی پرتوانی در خصوص بازنگری مفهومی در این حوزه مفهومی بود، هرچند که سهم مستقل فلاسفه آکسفورد را نباید نادیده گرفت (وایت، ۱۳۹۲). به باور ویتگنشتاین متاخر، زبان واقعیتی اجتماعی و در دسترس همگان است، نه جوهری که بتوان ماهیت آن را با استدلال ذهنی محض به دست آورد. زبان به مثابه یک کنش انسانی در یک بافت اجتماعی ماهیتی بسیار پیچیده دارد و از این رو نمی‌توان آن را طبق یک الگوی ساده توضیح داد. بنابراین توصیه ویتگنشتاین این است که توصیف را جانشین توضیح کنیم و به جای آن که به معانی کنش‌های زبانی بیندیشیم، کارکرد عملی آن‌ها را در متن جریان زندگی درنگریم (ندرلو، ۱۳۹۰). از این گذشته بیان بسیار قوی ویتگنشتاین در این خصوص این است که سخن‌گفتن به زبان را باید یکی از صور مختلف فعالیت انسانی دانست و این که لفظ



هم خود یکی از اعمال است (مگی، ۱۳۷۲: ۵۷). ویتگنشتاین تأکید می‌کند که زبان دارای هیچ ماهیت واحدی نیست که تمامی کاربردهای آن را شامل شود بلکه به طور نامحدودی گسترش پذیر است. بنابراین هر کاربرد آن را می‌توان به یک «بازی» تشبیه نمود که تنها دارای شباهت خانوادگی با یکدیگرند (خالقی، ۱۳۸۲: ۹۶، به نقل از موسوی، ۱۳۸۹). ویتگنشتاین در باب رابطه میان زبان و فعالیت‌های روزمره زندگی، تأکید دارد که منظور وی از «بازی زبانی» شامل زبان و اعمالی است که در آن بافته شده می‌شود (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: ۷). بین زبان و صورتی از زندگی پیوندی تفکیک‌ناپذیر وجود دارد؛ به طوری که هر کدام از بازی‌های زبانی را باید نوعی رفتار انسانی و مرتبط با سایر رفتارهای خود تلقی کنیم (مگی، ۱۳۷۲: ۵۴۶). ویتگنشتاین تأکید می‌کند اینجا با اصطلاح بازی زبان قصد برجسته ساختن این واقعیت را داریم که سخن گفتن به زبان، بخشی از یک فعالیت یا بخشی از صورت زندگی است (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: ۲۳). 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 وظیفه‌ی خود را تحلیل و تبیین مفاهیم، و شرح گزاره‌های تربیتی می‌داند (توسلی، ۱۳۸۵). به همین ترتیب به تبع وقوع انقلاب به اصطلاح زبانی در فلسفه، به ویژه فلسفه زبان عادی که با فلسفه آکسفورد (موج دوم سنت تحلیلی) تداعی شده است، این نظر مطرح شد که فلسفه بیشتر باید به عنوان یک «فعالیت» تفسیر شود تا مجموعه‌ای از ادعاها که بر اساس آن می‌توان استنتاج‌هایی به عمل آورد؛ و براین اساس، شاخص‌ترین فعالیت فلسفی در فلسفه تحلیلی تربیت تحلیل مفهوم‌هاست (پیترز و هرست، ۱۳۸۹: ۶۲). اگر بخواهیم با احتیاط سخن بگوییم باید گفت که تحلیل مفهومی در خدمت کارکرد مهم و مفید تشخیص کاربردهای اصطلاحات، زدودن ابهام‌ها و روشن ساختن مدعاهاست. تحلیل مفهومی که غالباً با تفسیر ضدبنیادگرایی ویتگنشتاین متأخر ارتباط دارد و با آن تداعی می‌شود، تصور می‌کند که فلسفه نوعی زبان درمانی است. همان‌گونه که می‌توان انتظار داشت، تحلیل به جز در مواقعی که نظریه تربیتی به ورطه ابهام مزمّن در بیان، و سستی کاربردها و استفاده می‌افتد، تأثیر شایسته‌ای داشته است. فلسفه تحلیلی تربیت برای توجیه ادعاهای تربیتی اساسی و حقیقی خود از دو روش مرتبط استفاده کرده است: در اولین روش، تحلیل مفاهیم به منزله جست‌وجوی شرایطی است که به طور منطقی برای استفاده از واژه مورد نظر لازم و کافی باشد، یا دست‌کم جست‌وجوی شرایط لازم، در صورت دشوار بودن دسترسی به شرایط کافی، در نظر گرفته می‌شود. بنابراین اگر تحلیل کاربرد واژه مورد نظر اشاره می‌کند که نمی‌توان کسی را فرهیخته (تربیت‌شده) نامید مگر آن‌که چیز ارزشمندی را یاد گرفته باشد، بنابراین «تربیت مستلزم یادگیری چیز ارزشمندی است». از این رو این تحلیل یک حقیقت مفهومی را بیان می‌کند. هدف چنین فلسفه تربیتی‌ای تولید مجموعه‌ی جامعی از حقایق



مفهومی درباره تربیت است. هدف این حقایق مفهومی ارائه نوعی چهارچوب عقلانی و ذهنی برای نظریه تربیت است که ادعاهای تجربی به آن افزوده شده‌اند. فلسفه تحلیلی تربیت، که به وسیله پیترز، هرست و سایر فیلسوفان تربیت توسعه یافت و نشان موسسه علوم تربیتی لندن در دهه ۱۹۶۰ را بر خود دارد، به وضوح این قرائت از تحلیل را نشان می‌دهد. دومین دیدگاه جاه‌طلبانه در مورد روش‌شناسی تحلیلی، تحلیل را به منزله جست‌وجوی پیش‌فرض‌های بنیادی دانش در نظر می‌گیرد. این روش‌شناسی، در صورتی که در مورد تربیت به کار رود، در پی آن است که بداند نظریه‌پردازهای تربیتی کدام ادعاهای تربیت اصیل و حقیقی را به‌عنوان پیش‌فرض مدنظر گرفته‌اند. نظریه پرنفوذ «صورت‌های دانش» هرست تا حدود زیادی مرهون تحلیل پیش‌فرض‌هایی است که به هنگام داشتن چیزی در ذهن داریم. به گونه مشابه، دیدگاه پیترز در این باره که چه چیزهایی به‌عنوان فعالیت‌های ارزشمند در تربیت انتخاب شوند، بر تحلیل پیش‌فرض‌های منطقی یک انتخاب عقلانی، منصفانه و بی‌طرفانه مبتنی است (همان: ۶۷-۶۵).

بنابر آنچه ذکر شد، هدف از مطالعه این پژوهش بررسی نقش و جایگاه تحلیل زبان در تعلیم و تربیت است. مسلماً تعلیم و تربیت موثر بیش از هر چیز نیازمند تحلیل مفاهیم تربیتی اساسی است چراکه ابهام در مفاهیم و زبان تربیتی مشکلات جدی بر سر راه تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند. به عقیده پژوهش‌گران مشکلات عدیده‌ای که امروزه تعلیم و تربیت دنیا و حتی تعلیم و تربیت کشور ما با آن‌ها روبه‌روست تا حدودی می‌تواند ناشی از کژفهمی‌ها و ابهامات مفاهیم تربیتی باشد؛ مشکلاتی اعم از شیوه‌های تدریس نامناسب و ناهمگون، برنامه‌ی درسی دور از انتظار، اهداف غیرعملی و آرمانی، شیوه‌های ارزشیابی ناعادلانه، تفکیک تربیت از تعلیم و غیره. از این رو این پژوهش در جهت کمک به رفع نارسایی‌ها و آسیب‌های موجود ناشی از ابهامات مفهومی و کژفهمی‌ها در تعلیم و تربیت ضروری به نظر می‌رسد.

## ۲. مبانی نظری:

برای بررسی خاستگاه‌های فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت از این جهت که در ذیل فلسفه‌های مضاف قرار می‌گیرد، باید ابتدا تاریخچه‌ای از فلسفه‌ی تحلیلی ذکر کرد و سپس وارد بحث فلسفه‌ی تحلیلی تعلیم و تربیت شد. چراکه برای فهم بیشتر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، شناخت فلسفه تحلیلی امری مهم و ضروری تلقی می‌شود. اصطلاح تحلیل (Analysis) ریشه‌ای یونانی دارد که به معنای تلاش برای تجزیه و بازکردن چیزی است. این اندیشه که چنین فعالیتی می‌تواند الگویی برای تبیین ساختارهای پیچیده با ارجاع آن‌ها به اجزاء ساده‌ترشان باشد، نیز خود اندیشه‌ای یونانی است که نمونه آن در رساله‌ی تئتوس افلاطون در قضیه‌ی رویای سقراط آمده است. ایده تحلیل در آغاز عصر جدید در این رای دکارت که باید ویژگی‌های طبایع بسیط را در هر موضوع



مشخص کرد مجدداً ظاهر می‌شود و این همان چیزی است که آرنولد در کتاب منطق هنر اندیشیدن صراحتاً آن را اتخاذ نوعی روش تحلیل خوانده است. این روش را در بخش اعظم فلسفه‌ی این دوره می‌توان دید، مثلاً در بیان لاک در خصوص تصورات مرکب در رساله درباره فهم انسانی که در آن از این روش و با تحلیل تصورات مرکب به اجزای سازنده آن‌ها، یعنی تصورات بسیط استفاده شده است. تحلیل استعلایی کانت در نقد عقل محض از تحلیل دکارتی به تحلیل توانایی‌های ما برای فهم سیر می‌کند و با بسط سنت ایده‌آلیستی به‌ویژه در آثار هگل، چرخش از روش تحلیل به روش دیالکتیکی سرعت بیشتری می‌گیرد. به این ترتیب یکی از وجوه گسست از ایده‌آلیسم، که با جی.ای. مور تحقق یافت، دعوت به بازگشت به تحلیل است. او بر علیه تبیین‌های ایده‌آلیستی مدعی شد که یک چیز وقتی صورت معقول می‌یابد که به مفاهیم تشکیل‌دهنده‌ی خود تحلیل شود. چنانکه راسل نیز دریافته بود، همین برداشت مور از تحلیل الهام‌بخش برنامه‌ی تحلیلی او گردید (بالدوین، ۱۳۸۲). دیدگاه رایج درباره فلسفه‌ی تحلیلی این است که فلسفه‌ی مزبور منشاء انگلیسی - آمریکایی دارد و راسل و مور نیز از بنیان آن هستند؛ ولی مایکل دامت معتقد است: خاستگاه واقعی فلسفه تحلیلی آلمان، و فرگه نیز موسس و پیش‌گام آن است؛ زیرا تحلیل فلسفی چیزی جز تحلیل اندیشه‌ها از رهگذر زبان نیست و این همان رسالتی است که نخستین بار فرگه آن را مطرح کرده است. سرل نیز به‌عنوان یکی از فیلسوفان تحلیلی معاصر، بر این باور است که فلسفه تحلیلی به‌طور مشخص بر آثار فرگه، ویتگنشتاین، راسل، مور و اثبات‌گرایان منطقی حلقه وین در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ استوار است. البته اگر باز هم به عقب برگردیم، فلسفه تحلیلی فرزند طبیعی تجربه‌گرایی فیلسوفان بریتانیایی، یعنی لاک، برکلی، هیوم و فلسفه استعلایی کانت است، بلکه حتی بسیاری از پیش‌فرض‌ها و دست‌مایه‌های فیلسوفان تحلیلی را می‌توان در آثار فیلسوفان کهنی همچون افلاطون و ارسطو ملاحظه کرد. اما شاید بهترین بیان اجمالی درباره منابع فلسفه تحلیلی این باشد که پیدایش این سنت فلسفی را نتیجه‌ی پیوند سنت تجربه‌گرا در معرفت‌شناسی و فعالیت مبنای‌گرایانه کانت با روشهای تحلیلی - منطقی و نظریه‌های مبتکرانه‌ی فرگه در اواخر قرن نوزدهم بدانیم (کلباسی و نیک‌سیرت، ۱۳۸۷).

فلسفه بریتانیا در قرن بیستم سه مرحله اساسی را طی نمود که هر سه به نوعی تحت نفوذ راسل بود. در مرحله اول، واکنشی به ایده‌آل‌گرایی هگلی که در ظهور فیلسوفانی چون بردلی متجلی شد. این واکنش در تاریخ فلسفه تحت عنوان واقع‌گرایی یا رئالیسم شناخته شده است. بنیان اصلی آن راسل و مور بودند. مرحله دوم، فلسفه تحلیل منطقی است. این فلسفه از راسل و مهمتر از او شاگردش ویتگنشتاین نشأت گرفته و اندیشه‌های آن در شکل‌گیری حلقه وین نقشی اساسی داشته است. از دهه ۱۹۳۰ به بعد این فلسفه به‌نام اثبات‌گرایی منطقی مشهور شد. مرحله‌ی آخر فلسفه‌ی زبان‌شناسی است، که باز هم تحت تاثیر ویتگنشتاین به همراه رایل و دیگر فیلسوفان آن زمان ایجاد شد. مور نیز بر این روند تاثیر مهمی گذاشت و هدف اصلی آن این بود که از طریق توجه به معنی



حقیقی زبان، تناقض‌های متافیزیکی و شکاکانه‌ی فلسفی حذف شود و نظریه‌ی ذهنی ارائه شود که بیشتر بر فعالیت‌های قابل مشاهده افراد تاکید کند تا بر احساسات و اندیشه‌های درونی و غیرقابل حل. البته باید گفت این طبقه‌بندی مانند اکثر طبقه‌بندی‌ها در فلسفه ناقص است. به نظر می‌رسد از دهه‌ی ۶۰ به بعد فلسفه زبان‌شناسی ضعیف شده و بازگشتی به سوی فلسفه‌های سیستماتیک و تاریخی دیده می‌شود که در این میان می‌توان از چهره‌های متفاوتی چون کارل پوپر از یک طرف و کالینگود از طرف دیگر نام برد (زیباکلام، ۱۳۹۰: ۲۷۱).

مکتب تحلیلی پس از جنگ جهانی دوم که پایگاه آن عمدتاً دانشگاه آکسفورد بود در اشتغالات فکری جنبش تحلیلی نیمه اول قرن بیستم که مرکز اصلی آن دانشگاه کمبریج بود، شرکت نداشت. مکتب آکسفورد علیه مکتب کمبریج که شخصیت‌های برجسته‌ی آن برتراند راسل و ویتگنشتاین نویسنده "رساله‌ی منطقی-فلسفی" بود به عکس‌العمل پرداخت. اگرچه علاقه به زبان فصل مشترک هر دو مکتب بود، مکتب متأخر درصدد دسترسی به زبان کامل منطقی که از نارسایی‌های زبانی که در اختیار داریم عاری باشد، نبود. از سوی دیگر درک آن از تحلیل زبان نیز شامل فروکاستن آن به عناصر اتمی نمی‌شد و پژوهش خود را درباره زبان به مثابه کشفیاتی درباره ساختار واقعیت تلقی نمی‌کرد (وایت، ۱۳۹۲).

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 وظیفه‌ی خود را تحلیل و تبیین مفاهیم، و شرح گزاره‌های تربیتی می‌داند (توسلی، ۱۳۸۵). فلسفه ارتباط عمیق و بنیادین با تربیت دارد، زیرا هر دو به بررسی موضوعاتی چون هستی، انسان و ارزش‌ها می‌پردازند. از این رو یکی از حوزه‌های اصلی که فیلسوفان به بررسی و تحقیق درباره آن پرداخته‌اند، حوزه تربیت بوده است، اما فلسفه تربیت به‌عنوان یک حوزه‌ی معرفتی خاص و فلسفه‌ی منظم، عمر کوتاهی دارد که قدمت آن به حدود صدسال می‌رسد (هرست و پیترز، ۱۳۸۹: هفده). در دهه‌ی 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، مفهوم فهم توسط استراوسون و زبان اخلاق توسط هیر. در این وضعیت پر بار از متون فلسفی بود که فیلسوفان تربیتی فعالیت‌های خود را آغاز کردند. نخست دو فیلسوف به‌نام‌های هاردی و آکانر به تقلید از فعالیت‌های تحلیلی به شرح و تبیین ایده‌های تربیتی پرداختند. همچنین در ۱۹۶۰ کتاب زبان تعلیم و تربیت اثر ایزاریل شفلمر منتشر شد. وی در این اثر به تحلیل مفاهیم و مقولاتی پرداخت که در گفتمان‌های تربیتی اهمیت داشتند (توسلی، ۱۳۸۵). به طور مشخص، فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی با انتشار



کتاب سی.دی. هاردی، فیلسوف استرالیایی، تحت عنوان «حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی»<sup>۱</sup> در سال ۱۹۴۲ آغاز شد. «تفسیر هاردی از فلسفه تحلیلی، به روح حاکم بر کارهای ویتگنشتاین [متقدم] نزدیک تر بود. هاردی بر خلاف اندیشه‌وران معاصرش، علاقه‌ای به ابداع، تولید یا کاربرد نظریه‌های فنی فلسفی در تفکر یا عمل تربیتی نداشت» (کامینسکی، ۱۹۸۸: ۱۵، به نقل از بهشتی، ۱۳۸۵). در سال ۱۹۵۷ با انتشار کتاب اکانور با عنوان مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت و سپس در سال ۱۹۶۰ با انتشار کتاب شفلر با عنوان زبان تعلیم و تربیت، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت آرام آرام جایگاه راسخی در ادبیات این رشته به دست آورد. میان دیگر شخصیت‌های متنقدی که سهم قابل توجهی در تکمیل و توسعه فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت داشته‌اند می‌توان از پیترز، وایت، دیردن، هرست، ویلسون، بارو، شفلر، سولتیس، اسنوک، گریبل، فایگل و برزینکا نام برد (بهشتی، ۱۳۸۵). برای معرفی عمیق‌تر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت ضروری است که آراء فیلسوفان به نام این رویکرد مانند پیترز، هرست، شفلر و برزینکا بررسی شود که در اینجا به دلیل محدودیت به‌طور خلاصه ذکر می‌گردد.

## ۲-۱- ریچارد پیترز:

فلسفه تحلیلی تربیت، بیشترین تاثیر را از آثار و شخصیت پرنفوذ ریچارد استنلی پیترز پذیرفته است. وایت او را پدر و بنیانگذار فلسفه تحلیلی بریتانیایی می‌داند (هرست و پیترز، ۱۳۸۹: هشتادوپنج). 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 تاثیرگذار خود به نام اخلاق و تعلیم و تربیت را منتشر نمود. وی در همه‌ی فعالیت‌های فکری خود به تحلیلی دقیق از مفهوم تعلیم و تربیت همت گماشت. پیترز معتقد است یک فیلسوف تربیتی باید مرز و حدود مفاهیم تربیتی را نشان دهد، به توصیف دقیق زمینه‌های دانش و گفتمان‌ها بپردازد و طرح‌های مفهومی که زیربنای باورها و معیارهایی برای توجیه و تایید 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 همه‌ی این امور را با استفاده از استدلال‌های منطقی، آن‌گونه که مورد نظر فیلسوفان مکتب کمبریج است، امکان‌پذیر می‌داند (توسلی، ۱۳۸۵). تحلیل مفهوم تربیت جزء مباحث اساسی نظریه‌ی پیترز به‌شمار می‌رود. وی می‌کوشد با تحلیل مفهوم تربیت، شناسایی وجوه متمایز و مشابه آن با سایر مفاهیم هم‌خانواده و شرایط شناختی، نظام ارزشی و مبانی اخلاقی تربیت نگاه تازه‌ای از مفهوم تربیت به‌دست دهد. تحلیل‌هایی که از مفهوم تربیت ارائه می‌دهد و مباحثی که در خصوص ریشه‌شناسی این مفهوم ارائه می‌کند، در نوع خود جذاب و کم‌نظیر هستند و خواننده را با دنیای جذاب و تودرتوی مفاهیم آشنا می‌کند. به نظر

1. Truth and Fallacy in Educational Theory





پیترز تربیت دربردارنده‌ی ورود به فعالیت‌هایی است که پیگیری آن‌ها به خاطر خودشان ارزشمند است، برجسته‌ترین این فعالیت‌ها عبارتند از: پیگیری حقیقت نظیر دانش، تاریخ، ادبیات و فلسفه. به اعتقاد پیترز انسان تربیت‌شده یک متخصص محدود و چشم‌پسته نیست، بلکه چشم‌اندازهای گسترده‌ای را درک می‌کند (هرست و پیترز/ کریمی، ۱۳۸۹: نود و یک).

## ۲-۲- پل هرست:

اندیشه‌های هرست فوق‌العاده انتزاعی هستند و بر موضوعاتی از قبیل مفهوم‌سازی‌های بنیادین یا اصول متمرکز هستند، به سختی به اجرا درمی‌آیند و متراکم و متفاوت‌اند. وضوح دیدگاه‌های هرست، ضرورت و رهنمودی بودن آن‌ها، مستلزم توجه انتقادی مداوم است؛ دلالت‌های تربیتی نظریه‌های او فراوان است، اما مستلزم تفسیر دقیق هستند. آثار هرست معرف بسیاری از ویژگی‌های سنت در حال رشد فلسفه تحلیلی تربیت است که در آن به ارائه‌ی توضیح و آشکار کردن مفاهیم مورد بررسی به خاطر توجیهات ضروری برای حمایت از استدلال‌های مربوط به موضوعات تربیتی بنیادین توجه می‌شود. کارهای اولیه او شامل بیان مفصل ماهیت نظریه‌ی تربیتی است و در برابر جذب خام آن در مدل عملی مقاومت می‌کند. نوعی طرح مفهومی از اصطلاح تدریس و استدلال به نفع این امر، که چون مذهب دارای جایگاه معرفت‌شناختی نامعینی است، نمی‌تواند به منزله‌ی مبنایی برای تربیت اخلاقی مورد نظر باشد. وی ز نظر دیدگاه‌های مذهبی به تدریج به سوی حوزه‌ی لادری‌گری حرکت کرد. با وجود این پرداختن به معرفت‌شناسی در آثار اولیه هرست وجه غالبی دارد. وی با معرفی مفهوم صورت‌های دانش در مقاله‌ی «تربیت آزاد و ماهیت دانش» انواع دانش را مشخص کرد و دلالت‌های آن را برای برنامه‌ی درسی و روش تدریس بیان نمود (همان، صد و پنج و صد و شش). هرست با ارائه نظریه اشکال دانش، ادعا می‌کند که هر یک از اشکال دانش دارای ساختار منطقی و متمایز خود هستند و وظیفه تعلیم و تربیت آن است که متریان معرفت و عقلانیت وسیعی پیدا کنند، این کار با ورود متریان در ساختارهای متمایز اشکال دانش صورت می‌گیرد (نوردنبو/ عطاران، ۱۳۷۶: ۲۷-۱۲۹۱؛ به نقل از زیباکلام و حیدری، ۱۳۹۳: ۶۳).

## ۲-۳- ایزرایل شفلر:

ایزرایل شفلر فیلسوف آمریکایی است که دارای تالیفاتی در فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه‌ی علم، معرفت‌شناسی و تربیت دینی است. شفلر در شروع آثار و کتبی که در زمینه‌ی فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت به رشته‌ی تحریر درآورده است، بارها دیدگاه خود را درباره فلسفه، فلسفه تحلیلی و فلسفه تعلیم و تربیت شرح می‌دهد. شفلر نخست در تعریف فلسفه می‌گوید: فلسفه جستجوی یک بینش کلی بر پایه‌ی 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 درباره اشیا است. او برای حداکثر بصیرت و حداقل ابهام تلاش می‌کند. منظور شفلر از پایه‌ی عقلانی و منطقی صرف به عقل نیست، بلکه او به اعتبار دلایل و قابل قبول بودن ابزارها و روش‌ها در دست‌یابی به دانش تاکید دارد. شفلر نیز مانند دیگر صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت لزوم بازنگری در اصول و تفکرات رایج تربیتی را احساس کرد. از دیدگاه وی توجه به معنا و عملکرد مفاهیم زمینه‌ی 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 .... زمینه‌ی فعالیت فکری فیلسوفان تعلیم و تربیت در زمان کنونی است. به اعتقاد شفلر تحلیل برای فلسفه ضروری است اما برای کارکردن به مواد و محتوا نیازمند است. برخورد فلسفی با موضوعات تربیتی در واقع ابزارها و روش‌های تحلیل را پیش‌فرض می‌گیرد ولی آن را به دنیای مشترک ما از دانش و عمل ارجاع می‌دهد. به اعتقاد شفلر جداکردن اندیشه از عمل برای هردو زیان‌بخش است، درحالی که پیوند بین این دو سبب غنای در عمل و وضوح در اندیشه می‌شود (توسلی، ۱۳۸۵).

## ۲-۴- ولفگانگ برزینکا:

ولفگانگ برزینکا (۱۹۲۸) نظریه‌پرداز صاحب نام در فلسفه‌ی تحلیلی تعلیم و تربیت است. 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. برزینکا مانند همه فیلسوفان تحلیلی به‌ویژه فیلسوفان زبان به وضوح‌بخشی مفاهیم و نظریه‌های تربیتی توجه فوق‌العاده دارد. وی در آغاز همه‌ی تالیفات 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 همه‌ی موضوعات علمی رایج دستخوش ابهام است. از دیدگاه برزینکا هر فعالیت نظریه‌ای نظام‌مند در علم تعلیم و تربیت پس از تحلیل مفاهیم به‌کارگرفته‌شده امکان‌پذیر است. به همین سبب وی یکی از آثار خود به نام *مفاهیم اساسی علم تعلیم و تربیت* 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* نام دارد. برزینکا در مقدمه‌ای که برای ترجمه‌ی انگلیسی این کتاب نگاشته، معتقد است هیچ علم تجربی نظام‌مند تربیتی وجود ندارد. وی محتوای



اصلی چنین علمی را در ارتباط بین اهداف، ابزار و نتایج تعلیم و تربیت می‌داند. 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 مطالعه‌ی سودمندی خواهد بود. اما مساله‌ی مهم دیگری نیز در این جا وجود دارد و آن ملاحظه‌ی شرایط موفقیت و یا دلایل شکست در عملکردهای تربیتی است (همان).

### ۳. مرور پیشینه‌ها:

در رابطه با موضوعات تحلیل فلسفی، فلسفه‌ی تحلیلی و تحلیل زبان کارهای بسیاری صورت گرفته است اما در رابطه با فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت و به‌طور کلی مکتب لندن که از روش‌های تحلیلی در تحلیل مفهوم تربیت و عناصر آن بهره‌های فراوانی بردند مقالات چندانی به چشم نمی‌خورد. هرچند ناگفته نماند که کتابهایی درباره روش‌های تحلیل متفکران تحلیلی تعلیم و تربیت و مکتب لندن در چندسال اخیر نگارش شده‌اند، اما هنوز سوالات فراوانی در این زمینه وجود دارد که شاید بهتر باشد نویسندگان و پژوهشگران عرصه‌ی تربیت با جدیت بیشتری به آن‌ها بپردازند. این پژوهش به مقالات محدودی در رابطه با فلسفه‌ی تحلیلی و تعلیم و تربیت مواجه شد که به‌طور خلاصه ذکر می‌گردد.

توسلی (۱۳۸۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «فلسفه‌ی تحلیلی و تاثیر آن بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت» به بررسی تاثیر فلسفه‌ی تحلیلی بر تعلیم و تربیت می‌پردازد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که کار فلسفه تحلیلی حل مسایل اجتماعی نیست و کارکرد اصلی فلسفه‌ی تحلیلی وضوح‌بخشی به مفاهیم، تصورات و نظریه‌های فلسفی است اما هنگامی که این فلسفه با تعلیم و تربیت پیوند می‌خورد، از آن جا که تعلیم و تربیت عملکردی اجتماعی است، تحلیل و روشنگری مفاهیم تربیتی می‌تواند در بردارنده‌ی هدایت‌های عملی برای معلمان و مربیان باشد. البته این پژوهش در اصل به کاربرد تحلیل در تعلیم و تربیت پرداخته و تنها با ذکر خاستگاه‌های فلسفه‌ی تحلیلی و آراء اندیشمندان فلسفه‌ی تحلیلی تعلیم و تربیت تاثیر فلسفه‌ی تحلیلی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را با ذکر آراء منتقدان نشان داده است.

باقری (۱۳۸۶) نیز در مقاله‌ی «جایگاه فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تاملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای» به بررسی مباحثی میان ویلفرد کار نماینده فلسفه‌ی قاره‌ای و پل هرست نماینده‌ی فلسفه‌ی تحلیلی تعلیم و تربیت پرداخته است. ویلفرد کار در حمایت از فلسفه عملی در برابر فلسفه نظری بر آن است که فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را باید به منزله‌ی شاخه‌ای از فلسفه عملی در نظر گرفت تا هم بر رخنه نظریه/عمل فائق آییم و هم مصونیت‌پنداری فلسفه تعلیم و تربیت از تغییرات عرصه عملی را فروپاشیم.



هرست در مخالفت با این تصور معتقد است که تعبیر "فلسفه عملی" غلط‌انداز است زیرا فلسفه، همواره فعالیتی انتزاعی و نظری بوده است و چون فلسفه فعالیتی از نوع مرتبه‌ی دوم است، بنابراین نقش فلسفه تعلیم و تربیت در بررسی عمل تعلیم و تربیتی به صورت غیر مستقیم از طریق مفاهیم ناظر به آن‌ها صورت می‌گیرد.

#### ۴. روش‌شناسی مطالعه:

با توجه به این‌که رویکرد پژوهش حاضر رویکردی کیفی است و هدف از آن بررسی رابطه تحلیل زبان و تعلیم و تربیت است، روش پژوهش به صورت توصیفی-تفسیری است. این رویکرد که به آن توصیفی-روایی نیز می‌گویند و بلنکی و همکارانش (۱۹۹۲) آن را توصیفی-تفسیری نام نهاده‌اند، مستلزم حدودی از تفسیر و نیز پیش از آن انتخاب اطلاعات است و اگرچه توصیف، هدف مهم آن است ولی برخی از توصیف‌ها در این رویکرد به سمت تفسیر و تاویل سوق می‌یابد (میکات و موروس، ۱۹۹۴: ۱۲۲). بدین ترتیب ابتدا توصیفی از تحلیل زبان و فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت ارائه می‌گردد و سپس بر مبنای توصیف ارائه‌شده، رابطه میان تحلیل زبان و تعلیم و تربیت روشن خواهد شد.

#### ۵. یافته‌ها (بحث و بررسی):

حال که در اوایل هزاره سوم میلادی به سر می‌بریم و دنیای امروز با رشد و توسعه خیرکننده‌ی علم و فناوری روبه‌رو شده است و نظام تعلیم و تربیت نیز به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های اجتماعی از تاثیر این موج گسترده به‌دور نمی‌باشد، می‌توان ابراز نمود که تمامی اجزای تعلیم و تربیت مانند هدف، محتوا، روش و غیره تحت تاثیر تغییرات و تحولات موجود در جهان قرار می‌گیرد. در عرصه‌ی تاریخ تعلیم و تربیت همواره شاهد شکل‌گیری نظریات و اندیشه‌هایی بوده‌ایم که هریک به گونه‌ای پاسخگوی مشکلات مقطعی خاص از تاریخ بوده‌اند. بخش عمده‌ی فلسفه تعلیم و تربیت در دهه‌های ۱۹۵۰، ۱۹۶۰، و ۱۹۷۰ میلادی به تحلیل‌های زبانی و مفاهیم تعلیم و تربیتی اختصاص داده شده بود. انگیزه‌ی اساسی برای انجام این کار این باور بود که زبان معمولی یک گنجینه بزرگ از معنا می‌باشد که به نظر می‌رسد آنگونه که باید و شاید تاکنون به آن پی برده نشده است، زیرا هنوز مورد تحلیل واقع نگردیده است (زیباکلام و حیدری، ۱۳۹۳: ۹). گفتیم که در فلسفه تحلیلی تلاش بر آن است که گزاره‌های زبانی طبقه‌بندی شوند و زبان توصیفی از زبان ارزشی تفکیک گردد و با فراهم ساختن زمینه کافی، بررسی نقادانه زبان صورت گیرد (گوتک، ۱۳۸۰: ۲۰۱). در واقع فیلسوفان تحلیلی وظیفه فلسفه را توضیح زبان، مفاهیم و روش‌هایی می‌دانند که در علوم یافت می‌شود؛ یعنی وظیفه درجه دوم برای فلسفه قائلند و برخلاف قدما که فلسفه را مادر علوم می‌پنداشتند، فلسفه را خادم العلوم می‌خوانند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۱: ۵۷۲). برزینکا معتقد است



آشفتگی در زبان و مفاهیم تعلیم و تربیت امری مسلم است و دانش تعلیم و تربیت بیشتر از همه‌ی موضوعات علمی رایج دستخوش ابهام است. از دیدگاه برزینکا هر فعالیت نظریه‌ای نظام‌مند در علم تعلیم و تربیت پس از تحلیل مفاهیم به کار گرفته شده امکان‌پذیر است (همان). از همین رو می‌توان اظهار نمود که مهم‌ترین شیوه تحلیل فلسفی، تحلیل مفهوم‌هاست. تحلیل مفهومی عبارت است از فهم معنای یک مفهوم از طریق بررسی مفاهیمی که جنبه‌های اختصاصی، مهم و عینی آن را آشکار می‌کند و روابط آن را با دیگر مفاهیم و زندگی اجتماعی ما مشخص می‌کند. در تحلیل مفهومی شناسایی طیف گزاره‌هایی که مفهوم مورد نظر در آن‌ها به کار می‌رود نیز از جهت دریافت موارد کاربرد و فواید آن مهم است. البته نکته مهم در این زمینه آگاهی از شرایط کاربرد یک مفهوم است، با توجه به این که شناسایی آشکار مجموعه شرایط لازم و کافی برای استفاده از یک مفهوم اغلب ممکن نیست، باید به رسیدن به نتایج یا فرضیاتی درباره این شرایط اکتفا نمود (پیترز و هرست، ۱۳۸۹). ویتگنشتاین در رساله منطقی - فلسفی خود تصریح می‌کند که «فلسفه باید اندیشه‌ها را روشن سازد و حدود آن‌ها را دقیقاً معین کند در غیر این صورت به اصطلاح تیره‌وتار و لکه‌دار خواهد بود». این رویکرد جدید به‌ویژه در انگلستان تدریجاً به بیشتر زیرمجموعه‌های فلسفه از جمله فلسفه تعلیم و تربیت راه یافت و رویکرد قدیمی "شرح اندیشه فیلسوفان و دلالت‌های آن در نظام تعلیم و تربیت" جای خود را به "بررسی چپستی و تحلیل و ایضاح مفاهیم رایج در تعلیم و تربیت" داد (حیدری و بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۸). در فلسفه‌ی متاخر، 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 بااهمیت در زندگی آدمیان است، نه این که تنها تصویرگر واقعیت باشد. بنابراین برای یافتن معنای یک واژه باید به کاربرد آن در زمینه خاص آن توجه نمود؛ یعنی زمینه‌ای که وابسته به رفتارهای کاملاً جمعی و سبک زندگی ماست. ویتگنشتاین هر زبانی را یک سبک زندگی به حساب می‌آورد. از این دیدگاه او گفتار علمی، سیاسی، هنری و دینی شیوه‌های مختلف به‌کارگیری 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 گزاره باید در بازی زبانی خودش به کار گرفته شود. بازی زبانی دارای دو وجه است، وجهی زبانی شامل واژه‌ها و جمله‌ها و وجهی غیرزبانی شامل رفتارها و کردارها. در پیوند این دو وجه است که معنا آشکار می‌شود (توسلی، ۱۳۸۵). فلسفه ارتباط عمیق و بنیادین با تربیت دارد، زیرا هر دو به بررسی موضوعاتی چون هستی، انسان و ارزش‌ها می‌پردازند. از این رو یکی از حوزه‌های اصلی، که فیلسوفان به بررسی و تحقیق درباره‌ی آن پرداخته‌اند حوزه تربیت بوده است. از نگاه نقیب‌زاده فلسفه‌ی تربیت شاخه‌ای از معارف بشری است که ویژگی‌های انسان را تبیین می‌کند، به مباحث نظری و مفاهیم کلی و انتزاعی می‌پردازد و با تبیین ماهیت تربیت، اهداف، اصول و روش‌های آن سروکار دارد؛ اما از سوی دیگر نوعی دیدگاه نظری و راهنمای اقدام به‌شمار می‌رود که باید به تبیین



تعامل نهاد سیاست، اقتصاد، جامعه، خانواده و حقوق با نهاد تربیت پردازد و نظریه‌هایی جهت هدایت عمل تربیت ارائه کند، زیرا شاخه‌ها یا مبانی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و ارزش‌شناسی به تدوین نظریه‌ی تربیتی کمک می‌کند و نظریه‌ی تربیتی به نوبه‌ی خود به‌عنوان مبنای عمل تربیتی به کار می‌رود. فلسفه تربیت و نظریه‌ی تربیتی موضوعات شاخه‌های فرعی فلسفه را با عمل تربیت به هم پیوند می‌زند و ارتباط منطقی بین مبانی و عمل تربیت را فراهم می‌آورد (پیترز و هرست، ۱۳۸۹: هفده و هجده). با توجه به مباحث ذکرشده در خصوص تحلیل زبان و تربیت می‌توان اظهار نمود که تربیت و عناصر آن از مواردی هستند که اگر فهم صحیح و به‌جایی از آن نشود، قطعاً انسان را به ورطه‌ی گمراهی می‌کشاند. فهم مستلزم تحلیل است. تحلیل مفاهیم تربیتی ما را در پیشبرد اهداف نظری و عملی رهنمون می‌سازد. مسلماً اگر در جامعه‌ای متناسب با فرهنگ، آداب اجتماعی، عقاید، باورها و سبک‌های زندگانی افراد مفهوم تربیت به درستی فهم نشده باشد، میان آن چه در نظر و آن چه در عمل اتفاق می‌افتد شکاف عمیقی صورت می‌گیرد. درواقع آسیب‌های ناشی از کژفهمی‌ها و ابهامات مفهومی دامنگیر عرصه‌ی اجرایی و عملکردی نیز می‌گردد؛ همانگونه که شاهد آن هستیم که در جامعه‌ی ما بسیاری از معضلاتی که وجود دارد نشأت‌گرفته از بدفهمی‌ها و کژفهمی‌های مفهوم تربیت در فرهنگ رسمی و فرهنگ عمومی می‌باشد. باقری معتقد است که معضلات در نظام فعلی تعلیم و تربیت ما از دو رشته برمی‌خیزند. یک رشته از این معضلات مهم، عملی و اجرایی و رشته‌ی دیگر، نظری و اندیشه‌ای‌اند. در قسمت اول می‌توان به این نمونه اشاره کرد که معلمان جایگاه شغلی معین و مطمئنی ندارند و همین تزلزل، هر برنامه‌ی خوبی را بی‌نتیجه می‌گرداند. در قسمت دوم می‌توان به همین خلاءهای فکری مانند تامل نداشتن در مورد ماهیت هردانشی و الهام نگرفتن از آن برای تنظیم اصول و روش‌های آموزش اشاره کرد. تبیین نکردن این مبناهای نظری و فکری، روابط معلمان و شاگردان را فارغ از اصول و روش‌های مشخص نشان می‌دهد و معلم و دانش‌آموز نمی‌دانند که روابط خود را بر چه مقیاسی باید استوار کنند و دراین مورد ممکن است بر حسب موقعیت و به میزان خشم و خوفی که دارند عمل کنند (باقری، ۱۳۹۰). کریمی نیز براین باور است که نظام آموزش و پرورش کشور، از لحاظ هدف، اصول، مبانی و آرمان‌ها حداقل در حد نوشته‌ها، گفته‌ها و شعارها و حتی مصوبات قانونی نه تنها کاستی ندارد، بلکه بسیار غنی و آرمانی نیز هست و شاید یکی از اشکالات موجود همین فاصله فزاینده بین اهداف آرمانی و واقعیت‌های جاری باشد چرا که با نگاهی اجمالی به قانون اهداف و وظائف آموزش و پرورش و کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش درمی‌یابیم که آنچه از نظر جنبه‌های ارزشی، اخلاقی، فرهنگی، اعتقادی و سیاسی خواهان انتقال و ترویج آن به نسل آینده هستیم به نحوی شایسته و بارز مورد ملاحظه قرار گرفته است؛ از اهداف کلی گرفته تا اصول، خط مشی‌ها و سیاست‌ها همه و همه جای پای محکم و مستندی از آرمان‌های دینی را در بردارند. اما با این وجود، این سؤال باقی‌است که علت پیدایش گسست فزاینده میان اهداف و برنامه‌ها از یک سو



و انتظارات تربیتی از سوی دیگر چیست؟ چرا بین آنچه در میدان نظر و "قصد" بیان شده و آنچه در میدان "عمل" و "اجرا" صورت می‌گیرد با آنچه در بازده نهایی "کسب" می‌شود ارتباط معناداری وجود ندارد؟! چرا بین آنچه در برنامه‌های آموزش و پرورش و کتاب‌های درسی "قصد" کرده‌ایم و آنچه دانش‌آموزان در رفتار خود کسب کرده‌اند؛ نه تنها فاصله‌ای وسیع بلکه در برخی موارد تعارضی عمیق وجود دارد؟!» (کریمی، ۱۳۸۳: ۱۵-۱۴). شاید در پاسخ به این سوالات بتوان ادعا کرد که آنچه مردم و عموم از تربیت انتظار دارند با آنچه که در آیین‌نامه‌ها، گفته‌ها و مصوبات قانونی آمده و تدوین شده، تناسب و یگانگی ندارد؛ یعنی می‌توان گفت که بخشی از مشکلات در تعلیم و تربیت ناشی از این است که در مفهوم تربیت و متعلقات مفهوم تربیت ابهام است؛ بنابراین تحلیل صحیح از تربیت می‌تواند بخشی از نیازهای موجود و واقعیت‌های جامعه را برآورده سازد. از این رو عملکرد صحیح تربیت مبتنی بر تحلیل صحیح مفهوم تربیت است و در حقیقت اساس تعلیم و تربیت می‌بایست بر مبنای تحلیل صحیح از تربیت بنا شود. همانگونه که بیان شد فیلسوفان تحلیلی به‌طور کلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت به‌طور خاص هیچ ادعایی برای ورود به مسایل اجتماعی و حل این‌گونه مشکلات ندارند. همان‌گونه که از قول بنیانگذاران فلسفه‌ی 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. 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 بردارنده‌ی هدایت‌های عملی برای معلمان و مربیان باشد (توسلی، ۱۳۸۵). پس از طریق تحلیل حقیقت مفهومی مشخص می‌گردد. تحلیل می‌تواند هم دست‌اندرکاران و متخصصان تربیت را در رسیدن به اهداف مورد نظر یاری رساند و هم انتظارات عموم را در نوع تربیت متناسب با تغییرات دنیای امروز برآورده سازد.

## ۶. نتیجه گیری:

اگر بخواهیم با احتیاط سخن بگوییم باید گفت که تحلیل مفهومی در خدمت کارکرد مهم و مفید تشخیص کاربردهای اصطلاحات، زدودن ابهام‌ها و روشن ساختن مدعاهاست. تحلیل مفهومی که غالباً با تفسیر ضدبنیادگرایی ویتگنشتاین متاخر ارتباط دارد و با آن تداعی می‌شود، تصور می‌کند که فلسفه نوعی زبان‌درمانی است. همان‌گونه که می‌توان انتظار داشت، تحلیل به جز در مواقعی که نظریه تربیتی به ورطه ابهام مزمین در بیان، و سستی کاربردها و استفاده می‌افتد، تاثیر شایسته‌ای داشته است (پیترز و هرست/ کریمی، ۱۳۸۹: ۶۷-۶۵). نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که از دیرباز رابطه‌ای بسیار تنگاتنگی میان فهم و تحلیل بوده است، همان‌گونه که سقراط برای فهم بهتر شاگردان خود از شیوه تحلیل مفاهیمی چون شجاعت، عدالت و غیره استفاده



می‌کرد. بنابراین از آن‌جا که تحلیل می‌تواند فهم ما را نسبت به موضوع، پدیده یا رویدادی گسترش دهد و فهم نیز از شرایط اصلی تعلیم و تربیت است پس رابطه‌ای عمیق میان تحلیل و تعلیم و تربیت برقرار است. در واقع مفاهیم و واژه‌ها اگر به خوبی توضیح داده نشوند، مشکلات زیادی برای فهم ما به وجود می‌آورند که بهتر است آن‌ها را تحلیل کرد. در نهایت از آن‌جا که تحلیل مفاهیم تربیتی می‌تواند ما را در جهت فهم بهتر و کاربرد صحیح مفاهیم تربیتی یاری رساند بنابراین با تحلیل مفاهیم تربیتی ابهامات و سردرگمی‌های مفهومی درمان و فهم عمیق و درستی نسبت به تعلیم و تربیت و مفاهیم مرتبط با آن از جمله تدریس، برنامه درسی، ارزشیابی، هدف و غیره صورت خواهد گرفت. آن‌چه از این پژوهش حاصل آمد فهم رابطه میان تحلیل زبان و تعلیم و تربیت بود؛ درحقیقت این پژوهش نشان داد که تحلیل زبان چگونه می‌تواند در تعلیم و تربیت موثر افتد. به نظر می‌رسد با توجه به معضلات فراوانی که در تعلیم و تربیت جامعه‌ی ما وجود دارد، جای بسی تحلیل مفهوم تربیت در بافت و سیاق ایرانی-اسلامی خالی است؛ یعنی چگونه می‌توان چهارچوب نظری و عملی‌ای تدوین کرد که برخاسته از فلسفه تربیت ایرانی-اسلامی باشد. مسلماً این امر نیازمند تحلیل مفهوم و عناصر تربیت با توجه به فرهنگ ایرانی-اسلامی است. آن‌چه ویتگنشتاین برآن عقیده داشت این بود که هر موضوعی با توجه به مکان و زمان و موقعیت خودش گفتمان خاص خودش را دارد؛ از این رو با توجه به نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین می‌توان این موارد را بررسی کرد. در آخر پیشنهاد به پژوهشگران در عرصه‌ی تعلیم و تربیت این است که به پژوهش تحلیلی به سبک متفکران تحلیلی تعلیم و تربیت بیشتر توجه شود تا از این رهگذر بتوان معضلات ناشی از بدفهمی‌های مفهومی در نظام آموزشی را درمان کرد.

#### Abstract:

Analytic philosophy claims analysis and clarification in all its forms. Based on Russell, in a desired form, analytic philosophy emphasizes on relationship between language and reality. An important feature of all analytic philosophies is the claim of neutrality. According to Wittgenstein, philosophy is "leaving everything as it is". This means that philosophy does not change the world. It just makes the world brighter (Noddings, 1390). Language analysis and concept analysis are the most prominent activity of analytic philosophy of education. Although analysis is one of the most important aspects of philosophy and even is the first step of philosophical thought, it is not limited to the work of philosophers. The thing that connects language analysis with education, is the relationship between philosophy and education. The main purpose of this paper is a brief introduction of analytic philosophy and its main activity means language analysis and its relation with education that reveals the relationship between language and education.

**Keywords:** Language analysis, Analytic philosophy, Education, Analytic philosophy of education





## منابع و ماخذ:

- باقری، خسرو. (۱۳۹۰). «فعالیت‌های علمی در ترازوی فلسفه تعلیم و تربیت». *ماهنامه اطلاعات حکمت و معرفت*، شماره ۶۸، صص ۸-۱۲.
- بالدوین، توماس. (۱۳۸۲). «فلسفه تحلیلی». ترجمه مدخل فلسفه تحلیلی از دایره المعارف فلسفی راتلج، *کتاب ماه ادبیات و فلسفه*.
- بهشتی، سعید. (۱۳۸۵). «فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز». *فصلنامه قبسات*، شماره ۳۹ و ۴۰.
- توسلی، طیبه. (۱۳۸۵). «فلسفه تحلیلی و تاثیر آن بر فلسفه تعلیم و تربیت». *فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، دوره ۲۰، صص ۱-۳۲.
- پیترز، ریچارد و هرست، پاول. (۱۳۸۹) *منطق تربیت*. ترجمه فرهاد کریمی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- حیدری، محمدحسین و حسن‌علی نصریختیاری. (۱۳۸۸). «تلقین: چالشی فراروی تربیت دینی». *دوفصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، شماره ۲، ۸۵-۱۰۸.
- زیباکلام، فاطمه. (۱۳۹۰) *سیر اندیشه فلسفی در غرب*، تهران: موسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- زیباکلام، فاطمه و سمیرا حیدری (۱۳۹۳). *مکتب فلسفی تربیتی لندن*، تهران: انتشارات حفیظ.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۱) *فلسفه آموزش و پرورش*، چاپ ۶، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۳) *رویکردی نمادین به تربیت دینی با تأکید بر روش‌های اکتشافی*، تهران: انتشارات قدیانی.
- کلباسی، حسین و عبدالله نیک‌سیرت. (۱۳۸۷). «خاستگاه‌های فلسفه تحلیلی به روایت مایکل دامت». *فصلنامه معرفت فلسفی*، شماره چهارم، ۲۴۳-۲۶۵.
- گوتک، ج.ل. (۱۳۸۴) *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه: دکتر محمد جعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.
- مگی، برایان. (۱۳۷۲) *فلاسفه بزرگ*، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی.
- موسوی، سیدمحمد. (۱۳۸۹). «جایگاه زبان در فلسفه تحلیلی ویتگنشتاین». *فصلنامه تخصصی علوم سیاسی*، شماره ۹، ۱۳۹-۱۵۸.
- نودینگر، نل. (۱۳۹۰). «نگاه فلسفه تحلیلی به تعلیم و تربیت». ترجمه گروه مترجمان، سایت رسمی راسخون.
- ندرلو، بیت‌الله. (۱۳۹۰). «نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین: یک نظرگاه فلسفی پست‌مدرن درباره زبان». *دوفصلنامه علمی-تخصصی غرب‌شناسی بنیادی*، شماره ۱، صص ۸۷-۱۰۰.
- وایت، جان و پاتریشیا وایت. (۲۰۰۱) *روش‌هایی در فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه: دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت، در دست چاپ.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



- ویتگنشتاین، لودویک. (۱۳۸۰) *پژوهش‌های فلسفی*، ترجمه فریدون فاطمی، تهران: نشر مرکز.

- Biletzki, Anat; Matar, Anat (2002). **The Story of Analytic Philosophy: Plot and Heroes**, London: This edition published in the Taylor & Francis e-Library.
- Maykut, P; Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research A Philosophic and Practical Guide*. London: The farlmer Press.

# SID



سرویس های ویژه



سرویس ترجمه تخصصی



کارگاه های آموزشی



بلاگ مرکز اطلاعات علمی



عضویت در خبرنامه



فیلم های آموزشی

## کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



PROPOSAL  
پروپوزال

پروپوزال نویسی و پایان نامه نویسی

دکتره تهرانی

کارگاه آنلاین  
پروپوزال نویسی و پایان نامه نویسی



روش تحقیق و مقاله نویسی علوم انسانی

دکتره تهرانی

کارگاه آنلاین  
روش تحقیق و مقاله نویسی علوم انسانی



ISI  
Scopus

آشنایی با پایگاه های اطلاعات علمی بین المللی و ترند های جستجو

دکتره تهرانی

کارگاه آنلاین آشنایی با پایگاه های اطلاعات علمی بین المللی و ترند های جستجو