

عناصر برنامه درسی از دیدگاه متفکران مکتب فلسفی لندن هرست و پیترز

فاتن شریف^۱، لادن سلیمی^۲

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری (نویسنده مسئول)

^۲ استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی عناصر برنامه درسی از دیدگاه متفکران مکتب فلسفی لندن هرست و پیترز بود. مقاله مروری با استفاده از مطالعات گذشته و جستجوی مقالات مختلف با استفاده از پایگاه اطلاعاتی نورمگز، گوگل اسکولار، سیلولیکا و کمبریج ... صورت پذیرفت. روش نمونه‌گیری ۵۰ مقاله گردآوری شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند ۲۰ مقاله انتخاب کرده به بررسی آن پرداخته شد نتایج پژوهش نشان داد. پیترز و هرست، سیستم آموزشی مبتنی بر روشنفکری که بر اساس معیارهای معرفتی عینی ساخته شده از طریق آن دانش‌آموزان می‌توانند وارد شیوه‌ای از یادگیری شوند که بر درک عقلانی یک موضوع شود، تأکید می‌کردند. طیف گسترده‌ای از سیستم‌های دانش تثبیت شده چنین آموزشی، باروحیه آموزش آزادانه و برخلاف آموزش تخصصی، باهدف رشد فکری همه‌جانبه دانش‌آموزان است و همچنین برای دستیابی به زندگی خوب مفید باشد. پیترز و هرست قطعاً سهم قابل توجهی در گفتمان آموزشی ما داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی: عناصر برنامه درسی، فلسفه تحلیلی، هرست، پیترز

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

فلسفه تحلیلی یک جنبش قرن بیستم در فلسفه است که معتقد است برای دستیابی به وضوح مفهومی، فلسفه باید از تکنیک‌های منطقی استفاده کند و فلسفه باید با موفقیت علم مدرن سازگار باشد. برای بسیاری از فیلسوفان تحلیلی، زبان (شاید تنها) ابزار اصلی است، و فلسفه عبارت است از روشن ساختن چگونگی استفاده از زبان است. (جین گتلی، ۲۰۲۱).

اندیشه تحلیلی از زمان افلاطون به بعد به آن هنگام که فلسفه در صدد تحلیل واژه‌ها، مفاهیم، گفتارها و استدلال‌ها بوده است تا از طریق آن به درک بهتر آن نائل آید - با کار تحلیل سروکار داشته است. اما فلسفه تحلیلی به معنای دقیق آن، در قرن بیستم تشکیل شد. (منصوری ۱۴۰۰)

تحلیل منطقی یا فلسفه تحلیلی به کلیه فلسفه‌های معاصر گفته می‌شود که نقش اساسی فلسفه را تجزیه و تحلیل منطقی و زبان‌شناختی می‌دانند و مکتب‌هایی از قبیل: ثبوت‌گرایی منطقی، تجربه‌گرایی منطقی، تجربه‌گرایی علمی، عملگر‌گرایی و عملگرایی نو زیر عنوان فلسفه تحلیلی قرار می‌گیرند. (میرزا محمدی، ۱۳۸۸)

فلسفه تحلیلی فلسفه غالب در کشورهای انگلیسی‌زبان (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 مسائل فلسفی است. پیترز، در تحلیلی که از تربیت دارد، می‌گوید جهت‌گیری به سوی ارزش‌های خاصی در معنای تعلیم و تربیت وجود دارد؛ پس اهداف، ارزش‌هایی هستند که قبل از تربیت اتخاذ شده‌اند و نمی‌توان از اهداف تربیتی سخن گفت - خاطرنشان می‌شود که هدف تربیت از ماهیت آن گرفته می‌شود و در هر دوره تاریخی، مفاهیم تعلیم و تربیت معیارهای خاصی دارند و عصری هستند و باتوجه به مبنای ارزش شناختی، ارزش مطلق را انکار کرده و قائل به ارزش نسبی هستند - باین حال، بیشتر حساسیت نگرش تحلیلی در فلسفه به زبان و نقش آن در تعلیم و تربیت است که ارتباط بین معلم و متعلم از طریق زبان است از این رو اهدافی متناسب با این وجهه نظر دارند - فلسفه تحلیلی، تأکید بر زبان دارد؛ از این رو یکی از اهداف مهم در تعلیم و تربیت، آشناسازی افراد با امکانات زبانی است که در واقع دریچه فهم حقایق هست و بایستی یادگیرنده را به بارهای معنوی و پیش‌فرض‌های زبان متوجه نمود. (فراشبندی ۱۳۹۸)

از نظر هرست، تربیت فرایند پرورش عقلانیت و خودگردانی با استقلال عقلی در مرتبی است. به عبارت دیگر، تربیت یعنی احترام به عقل مرتبی و پرورش عقلانیت و استقلال عقلی در مرتبی و این دو محقق نمی‌شوند، مگر با آموزش مطالب عقلانی (مطالب اثبات شده با دلایل قابل فهم برای همه) به روشی که خود مرتبی آن را بفهمد و بپذیرد. بدین ترتیب، هم عقلانیت در مرتبی رشد می‌کند، هم خودگردانی و استقلال عقلی؛ زیرا مرتبی می‌آموزد چگونه حقایق را از خرافات تشخیص دهد و می‌آموزد فقط حقایق و نه خرافات و افسانه‌ها را بپذیرد. از سوی دیگر، تربیت باید پرورش عقلانیت در تمام جنبه‌های زندگی باشد و محدود به یک یا چند جنبه نباشد. (داودی، ۱۳۹۸)

فلسفه تحلیلی دارای سه شاخه اصلی است: مکتب کمبریج، پوزیتیویسم منطقی و مکتب آکسفورد. اندیشه‌های فیلسوفان تحلیلی بر حوزه‌های مختلف دانش، از جمله اخلاق، سیاست، حقوق، و تعلیم و تربیت تأثیرگذار بوده است. ابعاد فلسفه تحلیلی و چگونگی تأثیر آن بر فلسفه تعلیم و تربیت عبارت‌اند از:

۱. شناخت‌شناسی حقیقت از طریق زبان قابل حصول است. برای جلوگیری از خطا بایستی حدود معرفت که حدود زبان است، مشخص شود. اندیشه‌ها قابل تحلیل به عناصر بسیط هستند که بایستی به تجربه ختم شوند.

۲. انسان‌شناسی انسان، دارای امکانات زبان طبیعی است که می‌تواند با ساختن زبان منطقی آن را دقیق‌تر کند. هرگونه ادعا فراتر از حوزه معرفت و زبان که محدود به تجربه است، بی‌معنی می‌باشد و قابل تحقیق نبوده و ارزش علمی ندارد.

۳. ارزش‌شناسی ارزش‌ها، قابل تحقیق عینی نبوده و نسبی می‌باشند. (بهشتی، ۱۳۸۶)

با این تحلیلی که از مقدمات، الزامات، مبانی و پیش‌فرض‌های فلسفه تحلیلی به عمل آمد، مشخص می‌گردد که فیلسوفان تحلیلی گر چه به صورت صریح درباره انسان، خدا، ارزش و شناخت سخن نگفته‌اند اما در پی‌ریزی روش خود ناگزیر از مبانی مرتبط بوده‌اند. (میرزا محمدی، ۱۳۸۸)

پیترز، در تحلیلی که از تربیت دارد، می‌گوید جهت‌گیری به‌سوی ارزش‌های خاصی در معنای تعلیم و تربیت وجود دارد؛ پس اهداف، ارزش‌هایی هستند که قبل از تربیت اتخاذ شده‌اند و نمی‌توان از اهداف تربیتی سخن گفت- خاطر نشان می‌شود که هدف تربیت از ماهیت آن گرفته می‌شود و در هر دوره تاریخی، مفاهیم تعلیم و تربیت معیارهای خاصی دارند و عصری هستند و باتوجه به مبانی ارزش شناختی، ارزش مطلق را انکار کرده و قائل به ارزش نسبی هستند- باین حال، بیشتر حساسیت نگرش تحلیلی در فلسفه به زبان و نقش آن در تعلیم و تربیت است که ارتباط بین معلم و متعلم از طریق زبان است- از این رو اهدافی متناسب با این وجهه نظر دارند- فلسفه تحلیلی، تأکید بر زبان دارد؛ از این رو یکی از اهداف مهم در تعلیم و تربیت، آشناسازی افراد با امکانات زبانی است که در واقع دریچه فهم حقایق هست و بایستی یادگیرنده را به بارهای معنوی و پیش‌فرض‌های زبان متوجه نمود. (فراشبندی، ۱۳۹۸)

عمده روشی که برای تعلیم و تربیت توصیه می‌شود، همان روش خود فلسفه تحلیلی است که راه تجزیه مفاهیم و رساندن آن به مفاهیم بسیط را نشان می‌دهد و نوع برخورد با یک ادعا، بایستی با نقادی معرفتی صورت گیرد و تأکید بر آن است که نوع استفاده از زبان و حدود آن مورد توجه قرار گیرد و استفاده از مفاهیم بی‌معنی موجب بهم‌ریختگی ذهن نشود. (میرزا محمدی ۱۳۸۸)

در فلسفه تحلیلی تلاش بر آن است که گزاره‌های زبانی طبقه‌بندی و زبان توصیفی از زبان ارزشی تفکیک شود و با فراهم ساختن زمینه کافی، بررسی نقادانه زبان انجام شود. در واقع، فیلسوفان تحلیلی وظیفه درجه دوم برای فلسفه قائل هستند و بر خلاف قدما که فلسفه را «مادر علوم» می‌پنداشتند، فلسفه را «خادم العلوم» می‌خوانند. (شعاری نژاد ۱۳۷۷).

در فلسفه تحلیلی، فیلسوف تعلیم و تربیت نه در پی استنتاج راه‌حل‌ها، بلکه به دنبال «تحلیل مسائل» خواهد بود. نگره تحلیلی، آخرین امپراتوری قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت بوده است؛ بنابراین، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، گاه تحت عنوان دیدگاه‌های «مابعد تحلیلی» نام‌گذاری شده‌اند. (باقری ۱۳۷۵).

فلسفه تحلیلی به لحاظ الگوی تحلیلی فلسفه می‌تواند مستقیماً به پرسش‌های معمولی به شیوه‌ای سازنده بپردازد. فلسفه تحلیلی نه نامربوط، غیرسازنده، و نه بیش از حد فنی است. (گتلی، ۲۰۲۰) اساساً دیدگاه تحلیلی این است که فلسفه بیماری است که به دلیل غافل شدن از دام‌های زبان به وجود آمده است پس می‌توان آن را با ترجمه سؤالات مبهم به سؤالات ساده و

قابل آزمون التیام بخشید. (ماهشواری، ۲۰۱۲) این مقاله دیدگاه دوآفیلسوف آموزشی برجسته در فلسفه تحلیلی و پیترز و هرست را در زمینه برنامه درسی بررسی می‌کند و این سؤالات را مطرح می‌کند که عناصر اصلی برنامه درسی از دیدگاه آنها چیست؟ هدف، محتوا، روش یادگیری، و ارزشیابی از دیدگاه آنها چیست؟

پایه‌های اصلی فلسفه تحلیلی

سه پایه اصلی فلسفه تحلیلی عبارتند از:

اینکه هیچ حقایق فلسفی خاصی وجود ندارد و هدف فلسفه، تبیین منطقی افکار است.

شفاف‌سازی منطقی افکار تنها با تحلیل شکل منطقی گزاره‌های فلسفی، مانند استفاده از دستور زبان رسمی و نمادگرایی یک سیستم منطقی امکان‌پذیر است.

رد نظام‌های فلسفی گسترده و نظریه‌های بزرگ به نفع توجه دقیق به جزئیات و همچنین دفاع از عقل سلیم و زبان عادی در برابر ادعاهای متافیزیک و اخلاق سنتی.

تحولات اولیه در فلسفه تحلیلی از کار ریاضی‌دان آلمانی و منطق‌دان به وجود آمد گوتلوب فرگه (به طور گسترده‌ای به‌عنوان پدری منطق فلسفی مدرن در نظر گرفته شده است)، و توسعه خود را از مسند منطق. برتراند راسل و آلفرد نورث وایت هد، به‌ویژه در پیش‌گامانه خود (1910-1913) "Principia Mathematica" و توسعه منطق نمادین، تلاش کردند نشان دهند که ریاضیات به اصول منطقی اساسی تقلیل‌پذیر است. (جین گتلی، ۲۰۲۱)

ار. اس. پیترز

در اوایل دهه ۱۹۶۰، پیترز به‌عنوان فیلسوفی که به فلسفه زبان معمولی رایبل و آستین تبحر داشت، وارد حوزه فلسفه آموزش و پرورش شد. نوعی از فلسفه تحلیلی که او را جذب کرد، نوع پوزیتیویستی فرمالیستی نبود، بلکه از نوع زبان معمولی انگلیسی بود. در نتیجه، فلسفه از نظر او با «فلسفه تحلیلی از نوع معمول که بر تحلیل زبان عادی و مفروضات عقل سلیم تکیه دارد» یکسان است (پیترز ۱۹۸۳، ص ۴۱).

از دیدگاه پارادایم تحلیلی پیترز آموزش به‌عنوان یک‌رشته تحصیلی ترکیبی است. بدیهی است که برای نتیجه‌گیری کلی و ساختن فرضیه‌های آموزشی بر اساس چنین تعمیم‌هایی به داده‌های تجربی و شواهد تجربی نیاز است. اما نمی‌توان تحقیقات آموزشی را به کاربرد روش‌شناسی تجربی علوم اجتماعی محدود کرد. برای برخورد مناسب با مشکلات آموزشی، باید اذعان کرد که تحلیل مفهومی و قضاوت‌های ارزشی ضروری هستند. در رابطه با این جنبه‌های غیر تجربی علوم تربیتی است که فلسفه تعلیم و تربیت نقش حیاتی خود را ایفا می‌کند. درک این نکته حائز اهمیت است که از دیدگاه پیترز، فلسفه تعلیم و تربیت نه تنها باید به پرسش‌هایی درباره تحلیل مفاهیم، بلکه به پرسش‌هایی درباره زمینه‌های اعتقادی، دانش، اعمال و فعالیت‌ها پاسخ دهد؛ بنابراین، پارادایم تحلیلی پیترز در فلسفه تعلیم و تربیت گسترده‌تر از کاربرد روش‌شناسی تحلیل مفهومی برای مسائل در عمل و سیاست آموزشی است. از نظر او، مقصود از انجام تحلیل مفهومی این است که مقدمه‌ای ضروری برای پاسخ به پرسش‌های دیگر

^۱Dr. V.K. Maheshwari

^۲: RS Peters

^۳PH Hirst.

و از نظر او مهم‌تر از آن در زمینه عمل و خط‌مشی آموزشی، به‌ویژه پرسش‌های توجیهی است. ما نگاهی دقیق‌تر به این دو جزء پارادایم تحلیلی می‌اندازیم (پیترز و هرست ۱۹۷۰، صفحات ۳-۱۲).

تحلیل مفهومی از دیدگاه پیترز

تحلیل مفهومی چیست؟ پاسخ به این سؤال مستلزم پاسخ به دو سؤال فرعی است. اول: مفهوم چیست؟ اگرچه رابطه بین اندیشه و زبان یک موضوع بحث‌برانگیز فلسفی است، اما نمی‌توان داشتن یک مفهوم را به کلی به توانایی به‌کاربردن واژه مربوطه به‌درستی تقلیل داد. به گفته پیترز، اگرچه حیوانات و کودکان خردسال چنین نیستند. در داشتن زبان یا واژه‌های موردنیاز، بدیهی است که می‌توانند بر اساس مفاهیم تفاوت قائل شوند، زیرا می‌توانند با اشیا در جهان رفتار متفاوتی داشته باشند. (مارتین، ۲۰۱۳)

بنابراین استفاده صحیح از یک کلمه شرط کافی اما نه شرط لازم برای داشتن مفهوم تطبیق است. علاوه بر این، هم توانایی به‌کاربردن صحیح کلمات و هم توانایی تشخیص دقیق، مستلزم درک اصول است که اعمال این توانایی‌ها را ممکن می‌سازد. با این حال، اگرچه داشتن یک مفهوم با اعمال توانایی خاصی تشکیل نمی‌شود، چنین تمرینی یک معیار قابل‌مشاهده برای داشتن یک مفهوم است. دقیقاً به این دلیل است که مفاهیم از طریق گفتار (و رفتار) عمومی قابل‌دسترسی است که می‌توان آنها را بر اساس کلمات استفاده شده در زبان عادی و عقل سلیم تحلیل کرد. اما هدف واقعی فلسفه زبان معمولی، تحلیل واژه‌ها نیست، بلکه تحلیل مفاهیم است. از این نظر، فلسفه زبان معمولی، تحلیل مفهومی است. (مارتین، ۲۰۱۳)

به سؤال دوم «تحلیل چیست؟» پیترز به‌طور کلی پاسخ می‌دهد:

از آنجایی که مفهوم مورد بحث معمولاً مفهومی است که داشتن آن با توانایی استفاده مناسب از کلمات همراه است، کاری که ما انجام می‌دهیم این است که کاربرد کلمات را بررسی کنیم تا ببینیم چه اصل یا اصولی بر استفاده از آنها حاکم است. اگر بتوانیم اینها را روشن کنیم، مفهوم را کشف کرده‌ایم. (پیترز و هرست ۱۹۷۰، ص ۴)

این استراتژی تحلیلی به طور مستقیم برای مفاهیم دقیق و دقیق مانند مفهوم ریاضی مثلث که به‌عنوان یک شکل هندسی بسته با دقیقاً سه ضلع تجزیه و تحلیل می‌شود که به هم می‌رسند و سه زاویه داخلی را تشکیل می‌دهند که تا ۱۸۰ درجه را تشکیل می‌دهند، عمل می‌کند. با این حال، تحلیل مفهومی می‌تواند فقط یک روش معمولی ایده‌آل برای مفاهیم و کلمات عام در زبان معمولی با توجه به ابهام و سستی آنها باشد. به همین دلیل، پیترز مشاهده می‌کند که در انجام تحلیل مفهومی «ما معمولاً به ایجاد ویژگی‌های تعریف‌کننده صریح به معنای ضعیف رضایت می‌دهیم» (پیترز و هرست ۱۹۷۰، ص ۵). همچنین باید شرایط منطقی ضروری (و کافی) را از شرایط تجربی عمومی برای استفاده از کلمه بیان‌کننده یک مفهوم متمایز کرد. این واقعیت تجربی که انسان دارای یک سیستم عصبی مرکزی است، عملاً وجود دارد به‌عنوان مثال، یک شرط اساسی برای دانش بشری است، اما به این ترتیب به منطقی معرفت تعلق ندارد که بر اساس آن دانش لزوماً به‌عنوان باور واقعی موجه تصور می‌شود. ممکن است کامپیوترها یا موجودات فرازمینی علی‌رغم اینکه سیستم عصبی مرکزی ندارند، دارای دانش باشند. (مارتین، ۲۰۱۳)

کارکرد تحلیل مفهومی از دیدگاه پیترز

از نظر پیترز، تحلیل مفهومی دو کار بسیار مهم دارد اولاً ما را قادر می‌سازد تا با وضوح بیشتری ببینیم که چگونه یک مفهوم نه‌تنها با مفاهیم دیگر بلکه با شکلی از زندگی اجتماعی که بر شبکه‌ای از فرضیات به‌هم‌پیوسته استوار است، مرتبط است ...

ثانیاً، با آشکار ساختن ساختار این مفهوم، ما همچنین نشان می‌دهیم که تا چه حد بر مفروضات اخلاقی خاصی استوار است که می‌تواند به چالش کشیده شوند. (پیترز و هرست ۱۹۷۰، ص ۱۱)

تجزیه و تحلیل مفاهیم را به یک طرح مفهومی متصل می‌کند، آنها را در متن شکلی از زندگی قرار می‌دهد، و مفروضات عقل سلیم از کاربرد آنها را آشکار می‌کند. باین‌حال، هدف از انجام تحلیل مفهومی، فراهم کردن زمینه برای پرداختن به سایر مسائل فلسفی است. پیترز این مسائل تبیین، توجیه و عمل عملی را مهم‌تر و محوری‌تر در فلسفه تعلیم و تربیت می‌داند. خصوصاً سؤالات توجیهی، یعنی سؤالاتی در مورد زمینه‌های اعتقاد، دانش، اعمال و فعالیت‌ها، کار اصلی فلسفه آموزشی است، زیرا به گفته پیترز، فلسفه اساساً به کار استدلال می‌پردازد. (مارتین، ۲۰۱۳)

نگاه پیترز به موضوعاتی مانند مفهوم آموزش، فرایند تربیت، احساسات، آرمان آموزش لیبرال و مفهوم میراث عمومی تأکید می‌کند و اعتقاد داشت که هدف از آموزش آماده کردن افراد برای شغل نیست، بلکه آماده کردن آنها برای زندگی است. باین‌حال، اگر به معنای واقعی کلمه در نظر گرفته شود، همراه‌کننده است، زیرا احتمالاً [یعنی] چیزی شبیه زندگی ارزشمند است، نه فقط زنده نگه داشتن؛ بنابراین، از آنجایی که آموزش به یادگیری نحوه زندگی کردن مربوط می‌شود، اعتقادات، نگرش‌ها، تمایلات و واکنش‌های عاطفی ... باید به طرق مختلف توسعه یافته و منظم شود. (کریستوفر مارتین، ۲۰۱۳)

هرست

هرست به همراه پیترز، بنیان‌گذاران مکتب لندن به حساب می‌آیند که مکتب فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت در بریتانیا است. آنان در دهه ۶۰ و ۷۰ این مکتب را بنیان نهادند. وی تعلیم و تربیت لیبرال را بر اساس اشکال متمایز دانش مطرح می‌کند که هر یک از اشکال دانش، دارای مفاهیم ویژه و معیار صدق مربوط به خود است. (میرزا محمدی، ۱۳۸۸)

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

به نظر هرست تعلیم و تربیت لیبرال همچون شعاری تلقی شده است که بر حسب جایگاه و موقعیتی که در آن ظاهر می‌شود، مفاهیم و معانی متفاوتی را به خود اختصاص داده است. وی معتقد است که تعلیم و تربیت لیبرال، آموزش حرفه‌ای نیست و نمی‌توان آن را آموزش تخصصی علمی به حساب آورد (هرست، ۱۹۷۵).

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

ذهن انسان با دستیابی به دانش ارضا می‌شود، زیرا دانش او را به هدف مناسب شایسته‌اش نائل می‌کند. پس پیگیری دانش، جنبه خوب و مثبت ذهنی است و در نتیجه، عاملی اساسی برای هر زندگی سعادت‌مندانه است. در واقع، در این آموزه‌ها، دستیابی به دانش نه تنها دستیابی به جنبه خوب ذهن به حساب می‌آید، بلکه وسیله عمده‌ای برای نائل شدن به یک زندگی سعادت‌مندانه خواهد بود. بشر چیزی بیش از یک ذهنیت ناب و خالص است، ولی با وجود این، ذهن اصلی و متمایز از وی است. این دانش است که کل هستی انسان را به طرز صحیح جهت‌دهی می‌کند. (میرزا محمدی، ۱۳۸۸)

برنامه درسی از دیدگاه هرست و پیترز

یکی از زمینه‌هایی که فیلسوفان تحلیلی زیاد به آن پرداخته‌اند، فعالیت تدریس است. هرست نیاز به پژوهش تجربی درباره مؤثر بودن روش‌های مختلف تدریس را نشان داده است. وی در اشاره به مفهوم تدریس، معتقد است که باید دید، تدریس دارای چه ویژگی‌هایی است که سایر فعالیت‌های معلم آن ویژگی‌ها را ندارد. هرست معتقد است که تدریس ماهیتاً، فعالیتی است که ممکن است اشکال مختلف داشته باشد. تدریس موفق معمولاً، باید به‌وجودآورنده یادگیری مطلوب باشد. اما اگر یادگیری مطلوب تنها معیار و ملاک تدریسی خوب باشد، می‌تواند از طریق شرطی کردن و تلقین نیز حاصل شود؛ بنابراین، برای اینکه تدریس با شرطی کردن و تلقین یکی انگاشته نشود، باید به سبکی خاص ارائه شود که در آن، یادگیرنده فعال باشد و به تفکر درباره موضوع تدریس بپردازد. بدین ترتیب، سبک‌های تدریس در حقیقت، همانند ملاک‌ها و معیارهایی است که در نتیجه کاربرد آن می‌توان گفت که هدف نهایی تدریس ایجاد تغییرات مطلوب در یادگیرنده است، به شرطی که به سبک و سیاقی به‌کاررفته باشد که آزادی شاگرد و خودکاری او را از وی سلب نکند و موجب رشد تفکر و فهم او شود. (میرزا محمدی ۱۳۸۸)

هرست و پیترز (۱۹۷۰) در کتاب مشترک خود به نام (منطق آموزش) به بررسی کاربردهای مختلف مفهوم «آموزش» می‌پردازند و استدلال می‌کنند که دانش و درک برای استفاده از این مفهوم در آموزش "نه تنها نشان می‌دهد که آنچه در شخص ایجاد می‌شود ارزشمند است، بلکه شامل توسعه دانش و درک نیز می‌شود. یک فرد تحصیل کرده هر چه باشد، کسی است که از چیزی تا حدودی درک دارد. او فقط فردی نیست که دارای دانش یا مهارت باشد. بلکه باید:

۱. مفهوم تعلیم و تربیت دلالت بر آرمان یک فرد تحصیل کرده دارد.
۲. در اصطلاح منطقی، رشد دانش و درک، شرط لازم تعلیم و تربیت است؛ به عبارت دیگر، هر فعالیتی که مستلزم رشد دانش و فهم نباشد، آموزش محسوب نمی‌شود و کسی که چیزی را نفهمیده، تحصیل کرده محسوب نمی‌شود.
۳. درک به دست آمده از طریق آموزش طبیعتاً دانش غیرفنی است.
۴. مطلوبیت آموزش را می‌توان در دانش و فهم استوار کرد که از طریق آن حالات ذهنی مطلوبی که با عمق و وسعت درک مشخص می‌شوند، ایجاد شود.

از این رو، فرد تحصیل کرده کسی است که ذهنش با دانش و درک یک نوع غیرفنی عمیق و وسعت یافته است. (می، میلین ۲۰۲۰)

تحلیل گران معتقدند که برنامه‌ریزی درسی و آموزشی غالباً، بسیار سطحی و بد انجام می‌گیرد. تنها دلیل منطقی که در بسیاری از برنامه‌های آموزشی می‌توان یافت، سوگیری فرهنگی است. در این زمینه آن اندازه که زبان ناقص، معانی پیچیده و مقاصد مبهم دخیل است، افراد مقصر نیستند. ما نه تنها باید برنامه‌های آموزشی و درسی کنونی را با ملاحظه این مسائل بررسی کنیم، بلکه باید نگرش نقادانه مداوم نسبت بازسازی برنامه آموزشی را ترویج کنیم که در آن، مفاهیم و مقاصد روشن و آشکار باشد. (میرزا محمدی ۱۳۸۸)

هم پیترز و هم هرست بر خصوصیت عمومی چگونگی توسعه و توجیه دانش تاکید می‌کنند. هرست معتقد است که از طریق ایجاد دانش سیستماتیک و آزمایش شده عمومی، مردم می‌توانند "هم دنیای بیرون و هم حالات خصوصی ذهنی خود را به روش‌های مشترک درک کنند" آن را به عنوان ارائه سیستمی از "استانداردهای غیرشخصی که معلم و یادگیرنده باید به آنها وفاداری کنند" می‌داند. از نظر آنها، چنین درک عینیت یافته‌ای که مبتنی بر دانش سیستماتیک است، به‌ویژه برای گفتمان

آموزشی مهم است، زیرا می‌تواند معیارهای عینی و غیرشخصی را فراهم کند که محتوای آموزش را بر اساس آن سازمان‌دهی می‌کند (هرست و پیترز، ۱۹۷۰).

بر اساس دو معیار معرفت‌شناختی که در بالا ذکر شد، هرست (۱۹۷۴) هفت شکل از دانش را متمایز می‌کند که هر کدام دارای مفاهیم کلیدی متمایز، ساختار منطقی و روش‌شناسی و معیارهای صدق هستند. اشکال دانش مشخص شده عبارت‌اند از: ریاضیات، علوم فیزیکی، علوم انسانی، تاریخ، دین، ادبیات و هنرهای زیبا، و فلسفه. او معتقد است که طبقه‌بندی دانش می‌تواند راهنمای برنامه درسی برای توسعه جامع و همه‌جانبه دانش و درک در محیط مدرسه باشد. (می، میلین، ۲۰۲۰)

عناصر برنامه درسی از دیدگاه پیترز و هرست در فلسفه تحلیلی

۱- اهداف

تعیین اهداف از مهم‌ترین فعالیت‌ها در برنامه درسی، نشان‌دهنده مسیر در طراحی برنامه درسی و هم‌چنین روشن‌کننده راه و مقصد نهایی است (ابراهیم کافوری و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۲). همان‌طور که انتظار می‌رود، تحلیلی‌ها منکر این هستند که اهداف مدرسه را می‌توان از هر منبع عرفانی یا عقلانی کاهش داد. برخی معتقد بودند که فلسفه صدق را نوید می‌دهد و فقط چند ایراد در مورد تعریف آن ارائه می‌کند. به طور مشابه، زبان‌شناس بر این موضوع تمرکز می‌کند که از ما بپرسد وقتی در مورد اهداف و مقاصد صحبت می‌کنیم «منظورمان» چیست. گوتسکی ابزارها، اهداف، پیش‌بینی‌ها و نتایج را متمایز می‌کند. پرکینسون استدلال می‌کند که اهداف آموزشی به‌جای اینکه مقوله‌ای باشند، فرضی هستند و زمانی که زمینه کافی ارائه شود، از نظر تجربی قابل آزمایش هستند. پیترز حتی معتقد است که داشتن اهداف برای معلم بی‌ربط است، زیرا این مفهوم در مورد آنچه در تدریس اتفاق می‌افتد صدق نمی‌کند، زیرا اهداف همیشه در معرض دید نیستند. اهداف خاص مانند برابری سازگاری زندگی، رشد فکری و سلامت روان، باید مدنظر قرار بگیرد. (ماهشوری، ۲۰۱۲)

پیترز معیارهای اساسی و دستورالعمل مهمی را در تعیین هدفهای تربیتی ارائه می‌دهد که توجه به آنها قطعا در تعیین هدف‌ها می‌تواند راهگشای صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باشد، که عبارتند از:

(۱) تحلیل مفهوم «هدف» و «تعلیم و تربیت» مشخص می‌کند که برای فعالیت‌های تربیتی نباید نوعی هدف بیرونی یا عرضی در نظر گرفت و تعلیم و تربیت را در جهت آن هدایت کرد.

(۲) برای تعلیم و تربیت نمی‌توان یک هدف واحد و مورد قبول همگان معین کرد، چون چنین هدفی توتولوژی (همان‌گویی) است. گوناگونی در بیان هدف‌ها نیز امری اجتناب‌ناپذیر است.

(۳) اگر فلسفه شامل تحلیل مفاهیم است، تحلیل ارائه شده از «هدف تعلیم و تربیت» باعث وضوح بخشی به مفهوم «هدف» و «تعلیم و تربیت» و در کنار هم قرار گرفتنشان می‌شود و همچنین چشم‌انداز وسیع‌تری را برای کارهای فلسفی بعدی خواهد گشود

(۴) آخرین مسأله، توجه به استدلال‌ها و توجیه‌هایی است که بر تری بعضی فعالیت‌های تربیتی را بر برخی دیگر گوشزد می‌کند. یک فیلسوف تربیتی باید به دنبال این نوع پایه‌ها و توجیه‌های اخلاقی برای تعلیم و تربیت باشد. (توسلی، ۱۳۹۹)

۲- محتوای آموزشی

محتوا: ماده برنامه درسی است؛ آنچه باید آموخته شود و شامل دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۰). محتوا مفهومی است که به دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌های مرتبط با هر درس و تجربه‌های فکری یادگیرندگان و مربیان آنها اشاره دارد (نصر و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۷۴). بررسی محتوای آموزشی و نیز موضوع‌ها و مطالب تربیت حرفه‌ای نشان می‌دهد که به‌طور کلی، برنامه‌های آموزش تربیت حرفه‌ای که در چارچوب رشته‌های مختلف ارائه می‌شود، متشکل از دودسته دروس است. یکی دروس عمومی (مانند ادبیات، تاریخ، بینش دینی، زبان انگلیسی، عربی و ...) و دیگری دروس تخصصی و مهارتی که بخش چشمگیری از برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. محتوای دروس عمومی هیچ‌گونه ارتباطی با دروس تخصصی و مهارتی ندارد، بنابراین، در تربیت حرفه‌ای، آنچه بیشتر بدان توجه می‌شود، دانش مهارتی و تخصصی است. در مجموع، آنچه در دیدگاه فیلسوفان تعلیم و تربیت لیبرال مطرح است، توجه به انواع دانش و نیز تمایز بین دانش نظری و عملی است. این تمایز خود را در قالب تفکیک ارزش ذاتی و ابزاری دانش، تعلیم و تربیت و مهارت‌آموزی و نیز نظریه و عمل در برنامه‌های درسی آشکار می‌کند. پیترز و هرست فایده زمینه‌های دانشی مانند شعر، ادبیات، تاریخ و به‌طور کلی، علوم انسانی را تقویت نیروی نقد و بصیرت انسان می‌دانند. این رشته‌ها کمک می‌کند که انسان فرهنگ خود را درک و جایگاه خود را در جهان تعیین کند و نیروی تعقل را در جهت زندگی هوشمندانه اعتلا بخشد. به همین دلیل، در هر نظام آموزشی، مطالعات علوم انسانی باید اولویت داشته باشد. (میرزا محمدی، ۱۳۸۸)

نزد فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن، تربیت حرفه‌ای در مقایسه با آموزش نظری، همیشه پایگاه و منزلتی پایین‌تر و نازل داشته است. فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن بیشتر بر بعد عقلانیت انسان تأکید دارند و با روش‌های تدریس گروهی نیز موافق نیستند و بیشتر بر کارهای انفرادی تأکید می‌کنند و در واقع، در این زمینه، در مقابل دیویی قرار دارند. (میرزا محمدی، ۱۳۸۸)

از آنجایی که محتوای تعلیم و تربیت از دیدگاه هرست اشکال دانش است که برای رسیدن به زندگی سعادت‌مندانه که هدف تعلیم و تربیت است، امری ضروری است. از سوی دیگر، اشکال دانش موجب می‌شود تجربیات شاگردان به صورت ساختارهای متمایز و سازمان یافته در آید. بنابراین از جمله اصول آن است که:

۱. محتوای تعلیم و تربیت باید تجربیات مترپیان را به صورت ساختارهای متمایز و سازمان یافته در آورد.
۲. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که موجب رشد و شکوفایی ذهنی شاگردان شود.
۳. رئوس مطالب و مواد درسی باید به نحوی تدوین شود که تا حد امکان شاگردان را با جنبه‌های مرتبط هر یک از اشکال دانش آشنا کند.
۴. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که شاگردان را قادر به قضاوت‌ها و انتخاب‌های عقلانی نماید.
۵. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که بر اهداف شناختی تأکیدی بیشتر داشته باشد.
۶. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که برای شاگردان قابل یادگیری باشد. (زیبا کلام و همکاران، ۱۳۹۲)

۳- روش در برنامه درسی تحلیلی

از نظر فیلسوفان تحلیلی (پیترز و هرست) آموزش و پرورش مجموعه فعالیت‌هایی است که فی‌نفسه، ارزشمند هستند و از نظر طرفداران این مکتب، کیفیت آموزش به چگونگی آموخته‌ها بستگی دارد. در نزد پیترز و هرست، در نظام آموزش و پرورش، برخلاف نظام آموزش و پرورش پراگماتیسمی، انتقال معلومات، به‌ویژه معلومات نظری، بلامانع و بلکه مطلوب است و منظور از یادگیری، انباشتن ذهن از اطلاعات نظری نیست. پیترز دو معیار برای تعلیم و تربیت عرضه کرده است: یکی، دانش توأم با بینش و فهم؛ یعنی اینکه بتواند دید متعلم را نسبت به امور تغییر دهد و آگاهی و بینش انسان را بالا ببرد و همچنین روح حقیقت‌جویی را در فرد ایجاد کند. دیگری، وسعت دانش و بینش؛ یعنی داشتن معلومات دقیق و عمیق در زمینه‌ای واحد از معرفت کافی نیست و بر تعمیق معلومات به وسعت آن نیز توجه دارد. فیلسوفان تحلیلی بر این عقیده‌اند که نظام آموزشی در پی آن بوده است که ذهن انسان در همه ابعادش رشد کند و از اهداف دیگر آن، همانا درک تجربه به شیوه‌های مختلف است؛ یعنی نه تنها فراگیری واقعیات را دربرگرفته است، بلکه همچنین فراگیری طرح‌های پیچیده ذهنی و هنر و کسب فنون و مهارت‌های گوناگون به‌منظور تعقل و قضاوت را هم شامل می‌شود؛ بنابراین، برنامه‌های درسی و فهرست مطالب درسی نمی‌تواند به‌سهولت، از نظرگاه اطلاعات و فنون مجزا تشکیل شود. برنامه‌ها و مطالب درسی باید طوری ساخته شود که دانش‌آموختگان را تا حد امکان با جنبه‌هایی مرتبط کند که با یکدیگر ارتباط درونی دارند. (میرزا محمدی، ۱۳۸۸)

مفاهیم آموزشی و راهبردها و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری:

انتخاب راهبردهای مناسب در فرایند یاددهی و یادگیری آسان‌کننده انتقال دانش، اطلاعات و فرایندهای یادگیری فراگیران خواهد بود. راهبردهای یادگیری به شیوه‌های کسب محتوا اشاره دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۰). پیترز و هرست که هر دو به طور فعال در گفتمان‌های آکادمیک در مورد آموزش شرکت می‌کردند، به‌درستی به نگرانی‌های نظری و همچنین عملی پاسخ دادند. از لحاظ نظری، استدلال‌های آنها دیدگاهی جایگزین مبتنی بر تحلیل مفهومی و معرفت‌شناسی برای ادعاهای پیشروگرایانه رایج اما اغلب مبهم ارائه کرده است (هرست و پیترز، ۱۹۷۰؛ پیترز، ۱۹۶۶). در سطحی عملی‌تر، آنها به‌شدت با دیدگاه ابزارگرایانه آموزش و پرورش با اشاره دقیق به توسعه دانش و درک به‌عنوان یک هدف درونی، و نه صرفاً بیرونی، استدلال کرده‌اند. (هرست، ۱۹۷۴؛ پیترز، ۱۹۶۶).

انتقال دانش از دیرباز در سیستم آموزشی مدرن امری مسلم تلقی شده است، پیترز و هرست برای شکل قابل دفاع‌تر و مطلوب‌تری از روشنفکری استدلالی کرده‌اند که به شرح زیر است:

۱. آموزش، جدا از آموزش مهارتی، به‌خودی‌خود نیازمند هدف است، یعنی ق‌دردانی و لذت بردن از دستیابی به دانش و درک به‌عنوان یک فعالیت ارزشمند به‌خودی‌خود است.
۲. تا آنجا که به مربی مربوط می‌شود، انتقال دانش، جدا از انتقال اطلاعات، مستلزم آن است که دانش‌آموزان را در یک بررسی سیستماتیک از اشکال مختلف دانش به امید توسعه همه‌جانبه توانایی عقلانی آنها آغاز شود. انتقال دانش اگر موجب رشد توانایی عقلانی نشود، نباید آموزشی تلقی شود.
۳. در روح شرافتمندانه آموزش لیبرال، ارزش آموزشی دانش باید شامل ارتقای زندگی خوب باشد، زیرا «تحصیل‌کرده بودن» به معنای توانایی تشخیص درست از نادرست است. انتقال علم بدون هدف ارتقاء زندگی خوب دانش‌آموزان از طریق دانش و درک به‌هیچ‌وجه نباید آموزشی تلقی شود. (می‌میلین، ۲۰۲۰)

دانش آموز

تحلیل‌ها هنوز در مورد اینکه چه کسی و چرا حق تحصیل دارد چیز زیادی برای گفتن نداشته است. آنها البته، همان‌طور که شافلر اشاره می‌کند، اسطوره‌ای را برای حل این و همه سؤالات پیشنهاد کرده‌اند. محتمل به نظر می‌رسد که این روش‌شناسی سرانجام به نتیجه‌ای منتهی شود که افلاطون پیشنهاد کرده است، و اغلب به نام «دموکراسی» با نادیده گرفته می‌شود که هر فرد باید مقدار و نوع تحصیلی را که ثابت می‌کند از آن سود می‌برد دریافت کند. (بکتاش، ۲۰۱۲)

به نظر می‌رسد سؤالی که باید آموزش داده شود برای تحلیل بسیار ساده است. ممکن است کسی بپذیرد که او پاسخ دهد که هرکسی که چنین می‌خواهد باید تمام آموزش‌هایی که می‌خواهد به او داده شود. این پاسخ احتمالاً تا آنجا که به آموزش و پرورش به‌طور کلی مربوط می‌شود صحیح است، زیرا معنای گسترده آموزش بیشتر از مدرسه را شامل می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، انسان می‌تواند خود را به طرق مختلف تربیت کند، مانند خواندن، کارکردن، و شاید مهم‌تر از همه، با میل زندگی کردن و عمل کردن.

باین‌حال، مانند اگزیستانسیالیست‌ها، برخی از تحلیلی‌ها در حمایت از فرهنگ و آموزش نخبگان کاملاً واضح بوده‌اند. نیچه در شعار «برابری فرصت‌ها» برای همه فرزندان همه مردم بسیار صریح بود. او احساس می‌کرد که آموزش عمومی که برای آموزش توده‌ها تلاش می‌کرد، به دلیل اینکه توده‌ها درگیر بودند، ناگزیر از رسیدن به هدف آموزش واقعی کوتاه بود.

جورج کنگر با آموزش همگانی حداقل در سطوح پایین مخالفتی ندارد. اما او به این خطر جدی اشاره می‌کند که آموزش عمومی اجباری ممکن است فرد را در دریای گمنامی کامل و بی‌هویت غرق کند. همچنین جنبه «اجباری» آموزش عمومی باعث نگرانی او می‌شود زیرا آزادی انتخاب فرد را در مسائل آموزشی کاملاً از بین می‌برد. (ماهشوری، ۲۰۱۲)

نقش معلم

هدف از تعلیم و تربیت برای یک فیلسوف تحلیلی، آگاه ساختن فرد از معنای است. به معنای دقیق، معلم اساساً به آموزش پایان باز توجه دارد. آزادی شاگردانش از انزوا و گمنامی، رهایی او با دیدن موقعیت‌ها و قدرت‌هایش، به‌طوری که نقش معلم با روان‌درمانی مشابه به نظر می‌رسد. امروزه هیچ معلمی به اندازه یک معلم تحلیلی به آموزش به این معنا اهمیت نمی‌دهد. هر فیلسوف تحلیلی یک پزشک و مبلغ آن است. به این منظور که افراد با هر نوع و شرایطی را تشویق کند تا موقعیت‌ها و خود را درک کند و این نقطه شروع هر معلم تحلیلی است معلم با مثال خود نشان می‌دهد که آموزش تمرکز بر آزادی شخصی است که دانش آموز را تشویق می‌کند تا حقایق و باورهای را که به او مرتبط است بپذیرد. (ماهشوری، ۲۰۱۲) پیترز نسبت به تعلیم و تربیت دیدگاهی غیر ابزاری دارد. او معلم را انسانی غیر فرهیخته می‌داند که موظف است با درک هوشمندانه اوضاع و موقعیت متعلمان، صور گوناگون دانش را با روش‌های مبتنی بر آگاهی، اراده و انگیزه‌های درونی آنها انتقال دهد. تعلیم و تربیت فرایندی است که هدفی ورای خود ندارد و جریان وظیفه موفقیت در آن، تنیده در یکدیگر، پیش می‌رود و میان هدف، روش و محتوا جدایی مطلق وجود ندارد. انسان فرهیخته آرمان تعلیم و تربیت است. این انسان در پرتو عقل، اخلاق، عاطفه، اراده و مسئولیت خود را در پرتو عقل می‌پروراند و با فرهنگ آشنا می‌شود و با ورود به فرهنگ و دست‌یافتن به صورت مطلوب زندگی، زنده‌بودن صرف را به کیفیت زندگی مبدل می‌کند (نامی ۱۳۸۶). اختلاف مهم بین هرست و پیترز در مفهوم تعلیم و تربیت لیبرال است که هرست، برخلاف پیترز، کلیت تعلیم و تربیت را با تعلیم لیبرال یکسان نمی‌داند (Yoo ۲۰۰۱: ۹۱۹). هرست (۱۹۹۰) بر نقش کارگزار فکور در ارزیابی کفایت اهداف و شیوه‌های عمل تأکید می‌کند. به نظر او گام نخست آماده ساختن معلمان، آشنا کردن آنها با نظریه‌های فلسفی تعلیم و تربیت نیست، بلکه آنان برای تأمل در انگاره‌های فلسفی نیازمند تجربه

عملی از فعالیت‌های تربیتی‌اند. از این‌رو، تأمل در اصول و نقادی آنها برای معلمان به منزله فعالیتی در حین خدمت مطرح می‌شود. (تلخابی وزیبا کلام، ۱۳۹۰) آ.اس. پیترز (۱۹۶۵، ص ۴۷-۵۵) از «شاخص ذهن» سخن می‌گوید، و در ادامه استدلال می‌کند که معلم باید با آنچه که او «آگاهی دانش‌آموزانش» می‌نامد، سروکار داشته باشد؛ بنابراین هرگونه هدف بلندمدت برای آموزش و پرورش، باید ضرورت رشد این آگاهی در انسان‌ها و تضمین ایجاد ذهن جستجوگر را به حساب آورد. (اردکانی ۱۳۷۴)

ارزشیابی از دیدگاه فلسفه تحلیلی

سه سؤال اساسی پارادایم تحلیلی پیترز را در فلسفه تعلیم و تربیت می‌سازد:

منظور شما از "آموزش" چیست؟

چگونه می‌دانید که آموزش «ارزش» است؟

چگونه می‌توانیم «رشد اخلاقی» و «تربیت اخلاقی» را به اندازه کافی تصور کنیم؟ - یک سؤال روان‌شناسی تجربی (یا شبه تجربی). (مارتین، ۲۰۱۳)

به نظر پیترز هدف نهایی تدریس ایجاد تغییرات مطلوب در یادگیرنده است، به شرطی که به سبک و سیاقی به کاررفته باشد که آزادی شاگرد و خودکاری او را از وی سلب نکند و موجب رشد تفکر و فهم او شود. از نظر فیلسوفان تحلیلی (پیترز و هرست) آموزش و پرورش مجموعه فعالیت‌هایی است که فی‌نفسه، ارزشمند هستند و از نظر طرف‌داران این مکتب، کیفیت آموزش به چگونگی آموخته‌ها بستگی دارد. در نزد پیترز و هرست، در نظام آموزش و پرورش، برخلاف نظام آموزش و پرورش پراگماتیسمی، انتقال معلومات، به‌ویژه معلومات نظری، بلامانع و بلکه مطلوب است و منظور از یادگیری، انباشتن ذهن از اطلاعات نظری نیست. پیترز دو معیار برای تعلیم و تربیت عرضه کرده است: یکی، دانش توأم با بینش و فهم؛ یعنی اینکه بتواند دید متعلم را نسبت به امور تغییر دهد و آگاهی و بینش انسان را بالا ببرد و همچنین روح حقیقت‌جویی را در فرد ایجاد کند. دیگری، وسعت دانش و بینش؛ یعنی داشتن معلومات دقیق و عمیق در زمینه‌ای واحد از معرفت کافی نیست.

هرست و پیترز معتقدند که حیطه‌های مختلفی از دانش وجود دارد که هر یک، با مفاهیم خاصی سروکار دارند و طریق آموختن هر یک نیز طریق ویژه‌ای است؛ مثلاً در منطق صوری و ریاضیات را که مفاهیم آنها ناظر بر روابط انتزاعی معینی است، از طریق قیاس می‌توان قضایای آنها را آموخت. ولی علوم فیزیکی با مشاهده بررسی می‌شود. در مقابل، دیوبی انواع مختلف معرفت را به یک نوع آن تحویل کرده است، معرفت علمی و تجربی، وی روشی را که در علوم تجربی به کار گرفته شده است، به‌عنوان روش یگانه‌ای معرفی می‌کند که در همه زمینه‌های معرفتی، می‌توان به آن اعتماد کرد. (توسلی، ۱۳۹۹)

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل به‌عنوان یکی از جنبه‌های فلسفه، کاری است که از زمان سقراط و با سقراط وارد عالم فلسفه شده است. به‌علاوه، در طی تاریخ فلسفه بعد از سقراط، افلاطون، ارسطو، دکارت، کانت و فیلسوفان دیگر نیز در کار فلسفیدن خود، از روش تحلیل استفاده می‌کرده‌اند. با وجود این، در پایان قرن نوزدهم، فیلسوفانی همچون پیرس در آمریکا، و مور و راسل در انگلستان، جنبش و نگرش تحلیلی در فلسفه را بنیاد نهادند. این نگرش در جریان تحول و تطور خود، اشکال مختلفی پیدا کرده و با نام‌های دیگری از قبیل اتمیسم منطقی، اثبات‌گرایی منطقی، تحلیل زبان، تجربه‌گرایی منطقی و فلسفه تحلیل منطقی خوانده شده است.

یکی از زمینه‌هایی که فیلسوفان تحلیلی زیاد به آن پرداخته‌اند، فعالیت تدریس است. هرست نیاز به پژوهش تجربی درباره مؤثر بودن روش‌های مختلف تدریس را نشان داده است. وی در اشاره به مفهوم تدریس، معتقد است که باید دید، تدریس دارای چه ویژگی‌هایی است که سایر فعالیت‌های معلم آن ویژگی‌ها را ندارد. هرست معتقد است که تدریس ماهیتاً، فعالیتی است که ممکن است اشکال مختلف داشته باشد. تدریس موفق معمولاً، باید به‌وجودآورنده یادگیری مطلوب باشد. اما اگر یادگیری مطلوب تنها معیار و ملاک تدریسی خوب باشد، می‌تواند از طریق شرطی کردن و تلقین نیز حاصل شود؛ بنابراین، برای اینکه تدریس با شرطی کردن و تلقین یکی انگاشته نشود، باید به سبکی خاص ارائه شود که در آن، یادگیرنده فعال باشد و به تفکر درباره موضوع تدریس بپردازد. بدین ترتیب، سبک‌های تدریس در حقیقت، همانند ملاک‌ها و معیارهایی است که در نتیجه کاربرد آن می‌توان گفت که هدف نهایی تدریس ایجاد تغییرات مطلوب در یادگیرنده است، به شرطی که به سبک و سیاقی به‌کاررفته باشد که آزادی شاگرد و خودکاری او را از وی سلب نکند و موجب رشد تفکر و فهم او شود.

در بررسی آرای تربیتی پیترز و هرست دانش و معرفت نزد آنها جایگاه ویژه‌ای دارد. متفکران مکتب لندن (پیترز و هرست) با تأکید بر ارزش ذاتی دانش، نگرش سودجویانه داشتن به آن را مردود می‌دانند و با تفکیک دانش ذاتی و ابزاری، آنچه را که از هر نظام تربیتی انتظار دارند، پرداختن به دانش و معرفت ذاتی است.

نزد فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن، تربیت حرفه‌ای در مقایسه با آموزش نظری، همیشه پایگاه و منزلتی پایین‌تر و نازل داشته است. فیلسوفان تحلیلی مکتب لندن بیشتر بر بعد عقلانیت انسان تأکید دارند و با روش‌های تدریس گروهی نیز موافق نیستند و بیشتر بر کارهای انفرادی تأکید می‌کنند و در واقع، در این زمینه، در مقابل دیویی قرار دارند.

پیترز، از مدافعان فلسفه تحلیلی، معتقد است که محتوای تعلیم و تربیت، به‌ویژه در حوزه شناختی، ارزش و مطلوبیت ذاتی دارد. پیترز به هدف تنهایی قائل نیست، اما به نظر او، تعلیم و تربیت به‌شدت مکتب پیشرفت‌گرایی، دستخوش تنوع و تعدد اهداف نیست. او معتقد است که هدف تعلیم و تربیت رسیدن شخص به یک مقصد نیست. شخص تربیت‌یافته فقط به کسب فهرستی از مهارت‌های مناسب شناختی ای راضی نمی‌شود که نیازهایش را ارضا و خواسته‌هایش را برآورده کند و او را در حل مسئله اینجا و اکنون کمک کند. هدف اصلی تعلیم و تربیت این است که تربیتی را ارائه دهد که در آن، اعتماد به نفس و امنیت کودک تقویت شود، کودک از جبرهای غیرضروری آزاد شود و نیازهای او، حتی نیازهای جنسی او، سرکوب نشود. فیلسوفان تحلیلی بر این عقیده‌اند که نظام آموزشی در پی آن بوده است که ذهن انسان در همه ابعادش رشد کند و از اهداف دیگر آن، همانا درک تجربه به شیوه‌های مختلف است؛ یعنی نه تنها فراگیری واقعیات را دربرگرفته است، بلکه همچنین فراگیری طرح‌های پیچیده ذهنی و هنر و کسب فنون و مهارت‌های گوناگون به‌منظور تعقل و قضاوت را هم شامل می‌شود؛ بنابراین، برنامه‌های درسی و فهرست مطالب درسی نمی‌تواند به‌سهولت، از نظرگاه اطلاعات و فنون مجزا تشکیل شود. برنامه‌ها و مطالب درسی باید طوری ساخته شود که دانش‌آموختگان را تا حد امکان با جنبه‌هایی مرتبط کند که با یکدیگر ارتباط درونی دارند. پیترز و هرست در مواجهه با مشکلات معاصر آموزش، از جمله دیدگاه مصرف‌گرایانه به مدرسه و دیدگاه نسبی‌گرایانه اخلاق، به توانایی عقلانی ذهن انسان ایمان عمیقی دارند: تفکر در مورد خیر تنها کلید زندگی خوب نیست، عمل تفکر خود زندگی خوب را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین، مدارس باید دانش‌آموزان را وارد یک زندگی فکری در پی کسب دانش و درک کنند (هرست و پیترز، ۱۹۷۰) که در آن آنها بتوانند یک زندگی آموزشی قابل توجیه و لذت‌بخش داشته باشند.

منابع:

- ۱- داودی، محمد (۱۳۹۸). چالش‌های ناظر به امکان منطقی تربیت دینی با تأکید بر دیدگاه هرست. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۱۴۷ - ۱۲۶.۲
 - ۲- شعاری نژاد، علی‌اکبر؛ فلسفه آموزش و پرورش، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۰، ص ۳۳۱.
 - ۳- مسی، سوتاریا، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه سعید بهشتی، تهران، اطلاعات، ۱۳۸۶، ص ۳۷۶.
 - ۴- محمود تلخایی، فاطمه زیباکلام مفرد - نقادی مفروضات فلسفی دیدگاه شناختی کارل برایتر بر اساس نظریه پل هرست - فصلنامه تازه‌های علوم شناختی سال ۱۳۹۰، شماره ۳، پاییز
 - ۵- نامی، شمسی. (۱۳۸۶). بررسی و نقد دیدگاه ریچارد استیل پیترز درباره فلسفه. مفهوم و هدف تعلیم و تربیت و انسان فرهیخته و تحلیل اهداف کلی تعلیم و تربیت اسلامی، رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
 - ۶- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۷). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه تربیت. تهران: طهورن
 - ۷- رضا فراشبندی، افسانه گلستانی، زینب حبیبی دهنه سیری، نسیم شامرادی و رانامخواستی (۱۳۹۸) - فلسفه تحلیلی تاثیر آن بر تربیت - سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران
 - ۸- محمدحسن میرزاحمدی و علی صحبتلو- بررسی مبانی فلسفی برنامه‌های درسی میان رشته‌ای در آموزش عالی «دیدگاه اشکال دانش» در نزد فیلسوفان تحلیلی - فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، سال اول، شماره ۲، بهار ۱۳۸۸
 - ۹- منوره منصوری، رضا صابری، عباس توان - چالش فلسفی کرونا در تدوین برنامه درسی از منظر فلسفه تحلیلی - مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال چهارم، شماره ۴۰، مهر ۱۴۰۰
 - ۱۰- مکتب فلسفی لیبرالیسم آموزشی و اسلام. تهران: مجتمع آموزشی و پژوهشی تفرش. - زیباکلام مفرد. فاطمه و سمیرا حیدری. (۱۳۸۶). مکتب فلسفی - تربیتی لندن. تهر
 - ۱۱- توسلی، طیبه (۱۳۹۹). روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد. - پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۵۹-۷۵.
 - ۱۲- سمیرا حیدری فاطمه زیباکلام مفرد و محمدعلی میرزابیگی (۱۳۹۲) - ماهیت دانش از دیدگاه پل هرست و دلالت‌های آن بر انتخاب محتوای تعلیم و تربیت - پژوهش‌های معرفت‌شناختی بهار و تابستان ۱۳۹۳ شماره ۷
 - ۱۳- اهداف آموزش و پرورش - نویسندگان: پی. جی. هیگن باتم مجید طرقي اردکانی محمد عبداللهی منبع: حوزه و دانشگاه شماره ۱۳۷۴
- Egan, N. (1999a). Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges. New York: Teachers College Press.
- Egan, N. (1999b). Supplement to Teaching as Story Telling.
- <http://www.educ.sfu.ca/people/faculty/kegan/supplement1.html>
- 16-The Construction of Scientific Knowledge at an Early Age: Two Crucial Factors Leonidas Anastasiou¹, Nick Kostaras¹, Elisabeth Kyritsis¹, Athanasia Kostaras²
- ¹Department of Education, University of the Aegean, Mytilene, Greece.

2Aristotle University, Mytilene, Greece. Creative Education > Vol.6 No.2, February 2015

17-Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge and practices. In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst* (pp. 184–199). London: Routledge.

18-Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

19- Hirst, P. H., & White, P. (Eds.) (1998). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. 4 vols. London: Routledge.

20Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.

21-Peters, R. S. (Ed.) (1981). Democratic values and educational aims. In *Essays on Educators* (pp. 32–50). London: Allen & Unwin.

White, J. P. (1990). *Education and the Good Life*. London: Kogan Page.

22-Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). Education, and teaching. In *The Logic of Education* (pp. 184–199). London: Routledge & Kegan Paul. Philosophical Reflections for Educators

۲۳-JANE GATLEY-The Educational Value of Analytic Philosophy-Published online by Cambridge University Press: 22 December 2020

Article Information- Journal of the American Philosophical Association , Volume 7 , Issue 1 , Spring 2021 , pp. 59

24-Stefaan E. Cuypers and Christopher Martin- *R. S. Peters* -Bloomsbury Academic 2013- Copyright © 2022-Bloomsbury Publishing-Registered in England No. 01984336

۲۵- Intellectualism in Education: The Educational Philosophy of R. S. Peters and P. H. Hirs-- May Mei-lin NG(2020)

26- Dr. V.K. Maheshwari, Ph.DPhilosophical commentary on issues of today

-THE ANALYTIC PHILOSOPHIES in Education-Posted on January 6, 2012 by admin

Dr. V.K. Maheshwari, Former Principal- 0K.L.D.A.V(P.G) College, Roorkee, India