

## نقد و بررسی کتاب مکاتب فلسفی و آراء تربیتی تألیف: جرالده ال. گوتک

دکتر رمضان برخورداری\*

### چکیده

یکی از سرفصل‌های اصلی و درس‌های رشته فلسفه تعلیم و تربیت درس «مکاتب فلسفی و آراء تربیتی» است. بر همین اساس برخی از نویسندگان، کتاب‌هایی با چنین عنوان یا موضوعی تألیف کرده‌اند. یکی از جدیدترین آن‌ها کتاب چشم‌اندازهای فلسفی و ایدئولوژیکی در تعلیم و تربیت تألیف جرالده گوتک است که به فارسی با عنوان مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ترجمه شده است. رویکردی که گوتک در نوشتن کتاب اخذ کرده است با عنوان رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت شناخته شده است. در این رویکرد با استفاده از مضامین مختلف (فلسفی) استنتاج (تربیتی) صورت می‌گیرد. رویکرد استنتاج مبتنی بر استنتاج دلالت‌های تربیتی از مضامین فلسفی است. استفاده از این رویکرد در مورد مکاتب فلسفی به لحاظ روش‌شناختی اشکالاتی دارد؛ از جمله اینکه در درون یک مکتب فلسفی خاص ممکن است راجع به موضوعات مختلف در میان نمایندگان آن اختلاف نظرهای جدی وجود داشته باشد. این اشکال جدی سبب ایجاد دشواری‌هایی بر سر راه استنتاج می‌گردد که بدون در نظر داشتن ملاحظات آن اشکالات به جا خواهد ماند. به کتاب گوتک نیز چنین اشکالاتی وارد است. در مقاله با ارجاعات مکرر به متن کتاب اشکالات عملی که در رویکرد وی نمود یافته است، ذکر و بررسی شده است. در پایان به نقاط قوت کتاب نیز اشاره و پیشنهادهایی برای بهبود کتاب ارائه شده است.

---

\* استادیار در فلسفه تعلیم و تربیت و عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

(ramazanbarkhordari@gmail.com)

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۵/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۳/۱۲

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۴، پاییز ۱۳۹۳، ص ۱۲۱-۱۳۵

## کلیدواژه‌ها

فلسفه تعلیم و تربیت، رویکرد استنتاج، گوتک، رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت

## مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت مدت زمانی نه چندان طولانی است که به منزله یک رشته دانشگاهی تأسیس شده است، اما از حیث روش‌شناسی به آن‌چنان ثباتی که دیگر رشته‌های علوم انسانی به آن رسیده، دست نیافته است. همان‌طور که ماسون<sup>۱</sup> اظهار می‌کند: «در فلسفه حرفه‌ای تعلیم و تربیت، هیچ‌گونه مکتب پژوهشی اساسی و مشخص پدیدار نشده است» (نوردنبو، ۱۳۷۶). مطالعه طرح‌اندازی مباحثات و مجادلات در باب فلسفه تعلیم و تربیت و به عبارتی تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت تاکنون بیانگر پدید آمدن روش‌های مختلف و متفاوتی بوده است که هر کدام با وارد شدن انتقاداتی به آن‌ها موجب اصلاح و در انداختن طرح‌های پژوهشی جدید برای فلسفه تعلیم و تربیت از جانب حامیان آن‌ها بوده است. مطالعه سیر تطور این تاریخ نه چندان طولانی نویدبخش سازمان یافتن فلسفه تعلیم و تربیت به مثابه رشته دانشگاهی مؤثری است که در تعامل با دیگر رشته‌های علوم انسانی و تعلیم و تربیت نقش مؤثری ایفا می‌کند. اما در این فراز و فرود نخست باید به اندیشه‌هایی دست یافت که در قالب مبنایی مفروض، چگونگی رابطه «فلسفه» و «تعلیم و تربیت» را برای حوزه فعالیت پژوهشی در عبارت رشته فلسفه تعلیم و تربیت فراهم سازد.

«پل. اچ. هرست»<sup>۲</sup> در مورد کیفیت ارتباط «فلسفه» و «تعلیم و تربیت» سه نظریه متمایز را مشخص ساخته است که هر کدام از این سه نظریه مبین رویکردهای موجود در فلسفه تعلیم و تربیت است. این سه نظریه عبارت است از: نظریه سنتی، نظریه استقلال‌ی و نظریه تحلیلی (هرست، ۱۹۶۳). هرست خود در نهایت به نظریه‌ای دست می‌یابد که در آن «نظریه تربیتی»<sup>۳</sup> جایگاه ویژه‌ای می‌یابد. البته نویسندگان دیگری چون نوردنبو در مطالعه تاریخی گرایش‌های تحولی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب (از دهه پنجاه تا دهه هفتاد) گونه‌هایی با عناوینی دیگر از رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت را نام می‌برند و در نهایت با مباحث انتقادی موجود در زمینه رویکرد تحلیلی گزارش خود را خاتمه می‌بخشند.

1. Mason

2. P. H. Hirst

3. educational theory

رویکردهایی که نوردنیو نام می‌برد رویکردهای استنتاجی‌گری، تحلیلی، تحلیلی‌الهام گرفته از تجربه‌گرایی منطقی، تحلیلی مفهومی پاره پاره و مکتب لندن است که در واقع توضیح بیشتر رویکردهایی است که «هرست» برمی‌شمارد.

از آنجا که کتاب مورد نظر برای بررسی و نقد، تلویحاً حامل یکی از رویکردهایی است که هرست به خوبی آن را توضیح می‌دهد و برخی از معایب آن را برمی‌شمارد، مقاله حاضر مشتمل بر دو بخش است؛ در بخش اول به اختصار رویکردهای موجود فلسفه تعلیم و تربیت توضیح داده می‌شود که در بخش دوم در قالب مبنای بررسی و پاره‌ای انتقادات قرار گرفته است و در بخش دوم مباحث انتقادی مربوط به کتاب مذکور آورده خواهد شد.

اگرچه در مورد مقالاتی که جنبه مروری و انتقادی دارد توصیه شده است که به کتاب‌های جدید هر حوزه پرداخته شود، در مورد این دیدگاه حداقل درباره کتاب مورد بررسی ملاحظات ذیل را باید در نظر داشت؛ با وجود اینکه نشر نخست ترجمه فارسی این کتاب در سال ۱۳۸۲ صورت گرفته است اما به دلیل اینکه کتاب یکی از مرجع‌های اصلی آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکتری است، بارها تجدید چاپ شده است و در فاصله چاپ نخست تاکنون نوشته‌ای مبنی بر بررسی و نقد کتاب منتشر نشده است و ساختار و محتوای کتاب تغییری نداشته است؛ از این رو ضروری به نظر می‌رسد با نقد و بررسی کتاب در راستای بهینه کردن یکی از منابع اصلی مورد استقبال مخاطبان (شاید به علت کمبود منابع تخصصی) مربوط به رشته فلسفه تعلیم و تربیت گامی برداشته شود.

### روش بررسی

پژوهش‌هایی که در آن‌ها به بررسی و نقد یک کتاب پرداخته می‌شود، اصطلاح Book review اطلاق می‌گردد که در ترجمه‌های فارسی عمدتاً برابر «تحقیق مروری» است. اما از آنجا که در مقالات review بر بررسی انتقادی یک نوشتار (اعم از کتاب یا مقاله) متمرکز می‌شوند معادل فارسی (تحقیق مروری) معادل دقیقی برای این اصطلاح نیست. در مقاله حاضر برای اصطلاح یاد شده بررسی انتقادی پیشنهاد می‌شود که به نظر می‌رسد معادل مناسب‌تری در مقایسه با عبارت تحقیق مروری باشد؛ چرا که در واژه مرور انتقادی بودن، عنصری ضروری برای آن تلقی نمی‌شود و بیشتر حالتی گزارش‌گونه از یک نوشتار مورد نظر است. از آنجا که گاهی ممکن است review با report هم‌ارز تلقی شود، برخی از نویسندگان انگلیسی‌زبان (لی و همکاران، ۲۰۱۰) تصریح کرده‌اند که این واژه با کاری که از آن‌ها انتظار می‌رود، متفاوت است. تقریباً بررسی انتقادی معادل مناسب‌تری خواهد بود.

از این رو گزارش، بخشی از بررسی انتقادی است و نه تنها بخش آن. اگر چه در آغاز در چنین مقالاتی بیشتر کتاب مورد نظر بوده است، ممکن است شامل هرگونه نوشتاری شود. در منبع لی و همکاران، ۲۰۱۰ در مورد پژوهش‌های بررسی انتقادی (Book review) ویژگی‌های زیر ذکر و در مقاله حاضر نیز به آن‌ها توجه و عمل شده است. نخستین نکته‌ای که باید در چنین پژوهش‌هایی در نظر داشت، در دست داشتن یک راهبرد طراحی شده برای ارزیابی است. در راهبرد مورد نظر عناصر ذیل و سؤالات مربوط به آن باید وجود داشته باشد و پاسخ مناسب به آن‌ها داده شود:

- گزارش کتاب‌شناختی و فهرست‌بندی کتاب؛

- بیان رویکرد نظری کتاب؛

- بیان اهداف مؤلف برای ارزیابی کیفیت تحقق آن در متن؛

- استدلال مبتنی بر تأیید یا رد دیدگاه نویسنده با توجه شواهد درون متن و یا

ناهمخوانی‌های درونی؛

برشمردن ضعف‌ها و قوت‌های کتاب و ارائه پیشنهادی که در رفع ضعف‌های کتاب

و بهبود آن مؤثر باشد.

### مشخصات کتاب‌شناختی کتاب و فهرست‌بندی آن

مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، تألیف: جرالده، ال. گوتک.

ترجمه: محمد جعفر پاک سرشت. (سمت).

مشخصات لاتین کتاب

*philosophical and Ideological Perspective on Education*; Gerald, L. Gutek. Boston: Allyn and Bacon. 1997.

کتاب از بیست و یک فصل تشکیل شده است که می‌توان آن را چنان که در عنوان‌های آن آمده است، به سه بخش مُنقسم دانست؛ در بخش اول که شامل فصل دوم تا هشتم می‌شود آراء و دیدگاه‌های مکاتب فلسفی (ایدئالیسم، رئالیسم، رئالیسم خداپاورانه، طبیعت‌گرایی، عمل‌گرایی، اگزستانسیالیسم، تحلیل فلسفی) و استلزام‌های تربیتی آن بررسی شده است؛ در بخش دوم که از فصل نهم تا پانزدهم را تشکیل می‌دهد، شامل ایدئولوژی‌های عمده (ملی‌گرایی، ملی‌گرایی قومی، لیبرالیسم، محافظه‌کاری، آرمان‌شهرگرایی، مارکسیسم، یک حزبی‌گری) و آثار آن در تعلیم و تربیت است. بخش سوم و پایانی که مشتمل بر شش فصل است، در آن از نظریه، تربیت و نظریه‌های تربیتی

سخن به میان آمده است. در فصل اول کتاب نیز به بررسی عقیده مؤلف و نظریه‌های تربیتی که پایدارگرایی و پیشرفت‌گرایی از نمونه‌های آن است و خاستگاه‌های مختلف دارد، پرداخته شده است. به طور کلی، نظریه‌های تربیتی به زعم گوتک از آموزه‌های مکاتب فلسفی، دیدگاه‌های ایدئولوژیک یا عملکردهای موفق تربیتی نشئت می‌گیرد.

### رویکرد نظری کتاب و ملاحظات مربوط به آن

یکی از رویکردهایی که پیترز برمی‌شمارد، رویکرد سنتی است که نوردنبو با تفصیل بیشتری با عنوان «استنتاج‌گری» از آن یاد می‌کند. در این رویکرد تلاش بر آن است که از عقاید فلسفی خاص به طور مستقیم و لزوماً مدلولات روشن و مشخصی برای عمل تربیتی استنتاج شود. در ملاحظات انتقادی گفته شده که: اولاً این نظریه بسیار ساده و متضمن تصویری گمراه‌کننده از حقایقی است که در پیرامون مسائل تربیتی نهفته است. بسیار ساده است؛ چون در این نظریه تأکید می‌شود که فقط بر اساس دلایل فلسفی می‌توان به پرسش‌های مربوط به عمل تربیتی پاسخی رضایت‌بخش داد؛ در حالی که چنین نیست. این پرسش‌ها در اصل پیچیده است و لذا پاسخ به آن‌ها بر مبنای عقاید فلسفی، از سرب‌ی توجهی است. همین‌طور تصمیم‌گیری درباره مواد برنامه درسی بدون لحاظ کردن جنبه‌های اجتماعی، روان‌شناختی و فلسفی کاری کاملاً غیرقابل دفاع است (هرست، ۱۹۶۳). فرد سنت‌گرا در پاسخ می‌تواند بگوید که اگر دایره عقاید فلسفی وسیع‌تر شود، کلیه ملاحظات مربوط به اصول تربیتی را دربرخواهد گرفت. به قول هرست، اگر اصطلاح فلسفه‌طوری به کار برده شود که روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و هر چیز دیگری را که برای تعلیم و تربیت اهمیت دارد، دربرگیرد سخن سنت‌گرا یا استنتاج‌گرا درست خواهد بود. تنها اشکالی که در اینجا وجود دارد عدم تشخیص تفاوت‌های مهم و عدم امکان تفکیک نقش فلسفه از نقش روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و مانند آن در مسائل تربیتی است. در این رویکرد باید بهای گزافی برای این فرض لفظی پرداخته شود. البته نباید انکار کرد که می‌توان به وسیله قیاس نکته‌ای که این رویکرد بر آن مبتنی است، از گزاره‌های مربوط به دانش و عقاید، گزاره‌هایی ارزشمند برای تعلیم و تربیت استنتاج کرد؛ اما سؤالی که در اینجا به گونه‌ای جدی باید مورد توجه قرار گیرد این است که آیا این گزاره‌ها چنین مشروعیتی دارد که مبنایی برای عمل تلقی شود؟ به عقیده پیترز ما در کانون شبکه پیچیده فهم، قضاوت‌های خود را شکل می‌دهیم و در چهارچوب گزاره‌هایی که برای بیان دلایل خویش به کار می‌بریم، به تأمل در باب مسائلی می‌پردازیم که بر ما تأثیر خواهد داشت. بدین ترتیب، ابتدا

تعجیبی ندارد که اگر کسانی را ببینیم که از یک سو به عقاید خاصی ملتزم‌اند و از سوی دیگر از اصول تربیتی کاملاً متفاوتی جانب‌داری می‌کنند؛ برای مثال از یک سو به مسیحیانی برخورد می‌کنیم که طرف‌دار یک نظام آموزش غیر دینی‌اند و از سوی دیگر به ملحدانی برخورد می‌کنیم که مدافع یک آموزش حامی دین هستند.

نکته دیگر در باب این رویکرد این است که با توجه به فرض اساسی این رویکرد که استلزامات خاصی را از یک مکتب فکری و فلسفی استنتاج می‌کند؛ در ما حاصل استلزامات تربیتی به نتیجه‌ای برمی‌خوریم که ممکن است همه حامیان آن مکتب فکری و فلسفی را به طور منطقی اقناع نکند؛ چرا که فی‌المثل ما در عالم فلسفه، فلسفه‌ورزی‌هایی را مشاهده می‌کنیم که اگر چه در بیان آن‌ها از مفاهیم مشابهی استفاده نموده‌اند و چه بسا همین شباهت‌هاست که سبب شده است آن فلسفه با عنوان خاصی، برای مثال «ایدئالیسم» آورده شود، توافق فلسفی به وجه، ضامن توافق تربیتی نیست و چه بسا طرف‌داران دیدگاه‌های متفاوت فلسفی در باب بسیاری از اصول تربیت با یکدیگر اتفاق نظر دارند؛ به قول پیترز این بدان معنی نیست که عقاید فلسفی، اهمیتی برای نظریه تربیتی ندارد بلکه صرفاً بدین معنی است که نقش این عقاید، همچون نقش اصول متعارف در یک نظام قیاسی نیست. یک نظام فلسفی که کلیت قابل توجهی دارد می‌تواند در انسان این وسوسه را برانگیزاند که از استنتاج اساس‌هایی از تعلیم و تربیت از این گونه نظام‌ها سخن بگوید.

در مقابل نظریه فوق که ذکر آن گذشت، نظریه استقلال‌ی قرار دارد که در آن موضعی مخالف طرح می‌شود. ادعای مهمی که در اینجا مطرح می‌شود که اصول تربیتی در درون یک چهارچوب مستقل شکل می‌گیرد (ماری، ۱۹۷۲). احتمالاً رایج‌ترین ادعا این است که قضاوت‌های اخلاقی، ویژگی مستقلی دارد. این قضاوت‌ها به واقعیت‌ها و تجربه‌های بسیاری وابسته است اما منحصر به فرد و از قضاوت‌های دیگر همچون قضاوت‌های واقعی و زیبایی‌شناختی، به وضوح قابل تشخیص است. آیا قضاوت تربیتی متضمن قضاوت انحصاری است؟ پاسخ هرست این است که در باب قضاوت تربیتی به مجموعه‌ای از قضاوت‌ها نیازمند است نه صرفاً یک نوع قضاوت. بنابراین، رشته‌ای مستقل نیست اما فعالیت نظری متمایزی است که با پرسش‌های خاصی مواجه است و در جهت پاسخ‌گویی به آن‌ها به بسیاری از حوزه‌های معرفتی از جمله فلسفه وابسته است.

در مقابل دو نظریه‌ای که به اجمال از آن‌ها گذشتیم، نظریه تحلیلی وجود دارد که از سوی کسانی از جمله «اکاتر»، «رابین بارو»، «رونالد وودز»، «پاول هرست» و دیگران تبیین شده است. اصل اساسی مفروض در مورد فلسفه این است که «مجموعه‌ای از دانش نیست

بلکه فعالیتی نقادانه یا روشنگرانه است که می‌توان درباره هر موضوعی از جمله در مورد تعلیم و تربیت به کار بست» (اکانر، ۱۹۷۶). مطابق این دیدگاه «فلسفه، مستقیماً به دانشی درباره جهان یا انسان نمی‌انجامد، بلکه به بررسی معانی واژه‌ها می‌پردازد (هرست، ۱۹۶۳). هرست خود در ادامه تجزیه و تحلیل رویکردهای مذکور از رویکردی سخن گفته است که در آن نظریه تربیتی تبیین شده است. وی در این میان از وظیفه «صوری» و تکلیف «محتوایی» فلسفه سخن می‌گوید. به عقیده وی مرزبندی میان کارکرد صوری و محتوایی تلخ و ناگوار است و در عمل این مرزبندی امکان‌پذیر نیست؛ چرا که کمک محتوایی تحلیل فلسفی به نظریه تربیتی کمک روشنگری نیز هست؛ از این گذشته بسیاری از مسائل مربوط به کارکرد صوری فلسفه به وسیله حوزه‌های دیگر بررسی شده است به طوری که فلسفه تعلیم و تربیت از این جهت منحصر به فرد نیست.

### بررسی کتاب

در بررسی کتاب باید در نظر داشت که آیا مؤلف به هدف خود رسیده است؟ ماحصل هدف مؤلف از تألیف کتاب را می‌توان در صفحات ۶ و ۲۰ به وضوح دید. هدف وی از تألیف کتاب «آموزش مهارت‌های فلسفی است، برای اینکه معلمان در مقیاس کلی بیندیشند و در برابر راه حل‌های معجزه‌آسا و شعارهای تبلیغاتی دچار وسوسه نگردند. شاید مطالعه فلسفه آموزش و پرورش به معلمان کمک کند که دریابند از نوآوری‌های سازمانی و آموزشی و پیامدهای آن برای مقاصد مختلف استفاده کنند و امید است مطالعه فلسفه آموزش و پرورش معلمان را ترغیب کند تا اهداف وسیع شخصی و حرفه‌ای را به منظور هدایت عمل تربیت بررسی و صورت‌بندی نمایند» (گوتک، ۱۳۸۲: ۲۰).

به عقیده مترجم: «روشن است که محتوای پیام بیش از قالب آن ذهن نویسنده را به خود مشغول کرده است» (گوتک، ۱۳۸۲: ۲).

اگر چه «گوتک» در بخش مکاتب فلسفی تصریح نکرده است که روش تألیف وی، رویکرد استنتاجی/سنتی در فلسفه تعلیم و تربیت است، نحوه صورت‌بندی کتاب آشکارا مبین فرض واقع شدن این رویکرد است. صورت‌بندی وی بدین گونه است که ابتدا مکتبی فلسفی را در نظر گرفته است و مبانی فلسفی (متافیزیک، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی) آن را توضیح می‌دهد (هر چند که در همه مکاتب این رویه را دنبال نکرده است از جمله مکتب اگزیستانسیالیسم) و در نهایت «استلزام»<sup>۱</sup>های آن را (گوتک، ۱۳۸۲:

۳۶) بررسی کرده است. بدون اینکه در مقدمه و یا در فصول مربوط اشاره شود که مراد از استلزام چیست. «برنت» رابطه مذکور را استلزام تخیلی<sup>۱</sup> و غیر منطقی می‌داند، چون استلزام منطقی برای تئوری و عمل تربیتی آن هنگام امکان‌پذیر است که برای مثال قضایای مابعدالطبیعی با قضایای تئوری یا عمل تربیتی که به لحاظ صوری نسبت به نظام مابعد طبیعی بیرونی و عارضی است، پیوند یابد (نوردنبو، ۱۳۷۶).

برخی از کتاب‌های دیگری که با این رویکرد نگاشته شده است و به فارسی موجود است عبارت است از *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تألیف علی شریعتمداری، نشر امیرکبیر که یکی از قدیمی‌ترین کتاب‌های موجود با این رویکرد به زبان فارسی است و کتاب *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*، نوشته هوارد ا. اوزمن و سموئل ام. کراور که جمعی از مترجمان در سال ۱۳۷۹ در نشر مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی آن را منتشر کرده‌اند. از جمله معروف‌ترین کتاب‌هایی که با این رویکرد نگاشته شده و به فارسی برگردانده نشده است کتاب «*چهار فلسفه و کاربرد آن‌ها در تعلیم و تربیت و دین*»<sup>۲</sup> است که به وسیله دونالد باتلر<sup>۳</sup> در ۱۹۵۱ تألیف شده است.

نقیب‌زاده برخی ملاحظه‌های انتقادی را درباره این کتاب و رویه حاکم بر آن مطرح کرده است. «از یک سو همه فیلسوفان به بر پا کردن سیستم‌های فلسفی نپرداخته‌اند و حتی بسیاری از آنان آن را ناروا شمرده‌اند و از سوی دیگر چنین نیست که همه اندیشه‌های فیلسوفان به طور دقیق در یک سیستم مشخص جای گیرد...؛ از این رو چه بسا دیده می‌شود فیلسوفانی که در زمینه اندیشه‌های متافیزیکی رویاروی یکدیگرند، در بسیاری از اندیشه‌های تربیتی به یکدیگر نزدیک می‌شوند؛ تا آنجا که می‌توانیم بگوییم ناسازگاری که در آموزش و پرورش پدید می‌آید به هیچ رو به اندازه ناسازگاری‌های متافیزیک که میدان ستیزه‌های بی‌پایان است، نیست.» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷: ۲۰۸). اما گذشته از مورد یاد شده «پراگماتیسم و رئالیسم، نظام‌های فلسفی نیست؛ زیرا پراگماتیسم گون‌های روش و نگرش فلسفی است و رئالیسم، بیش از هر چیز، یک نظریه دانش‌شناسانه است و بس (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷: ۲۰۹).

اگر به غرض اصلی گوتک برگردیم که آشنا ساختن معلمان ناآشنا به مفاهیم و موضوعات فلسفی با شیوه‌های اندیشیدن فلسفی در باب جامعه و مقولات تربیتی بود و اگر مهم‌ترین عناصر تفکر فلسفی را «تفکر انتقادی»، «وضوح» و «جامعیت» بدانیم که در اثر تحلیل واژگان و عبارات به دست می‌آید، آیا رواست معلم و هر کس دیگری که ناآشنا به

1. imaginative

2. *Four Philosophies and its practice in education and religious*

3. D. Butler



اعماق و جوانب اندیشه‌های فلسفی فیلسوفان است و درصدد است قدم در راهی بگذارد که با تفکر فلسفی آشنا شود، از ابتدای کار ذهن و ضمیر وی را با مفاهیمی مشوش و نادقیق، آشفته نمایم؟ در سطور ذیل به علت محدودیت مجال مقاله حاضر تنها به ذکر برخی از مواردی در متن کتاب مکاتب فلسفی و آراء تربیتی که مؤید این ادعاست، اشاره می‌شود.

گوتک در تشریح مکتب ایدئالیسم اشاره می‌کند «ایدئالیسم که واقعیت را روحی یا تمثلی تلقی می‌کند، یکی از کهن‌ترین و دیرپاترین نظام‌های فکری بشر است...؛ به عقیده افلاطون معرفت اصیل کاملی که مبنای آن را تشکیل می‌دهد، غیرمادی، عقلانی و جاوید است... در توضیح معرفت‌شناسی ایدئالیسم باید به خاطر داشته باشیم که ذهن مطلق مدام در حال تفکر است...» (گوتک، ۱۳۸۲: ۲۲-۳۳).

اشکالی که در اینجا وارد است این است که از یک سو ایدئالیسم را با «ذهن باوری مطلق» یکسان می‌پندارد؛ آن گونه که «اسقف بارکلی» از آن سخن گفته است؛ یعنی در رأی وی اساس مُدرک، مُدرک است و اساس مدرک یک ذات معنوی است (فروغی، ۱۳۷۹؛ نقیب‌زاده، ۱۳۷۷). بنا به این روایت، در ذیل این نوع از ایدئالیسم، اندکی از فیلسوفان ایدئالیسم تلقی خواهند شد؛ حتی افلاطون هم به این معنا ایدئالیست نیست؛ چرا که نخست قائل به واقعیت خارجی است، اما از این حیث که برای آن اصالت قائل بشود یا نه ایدئالیست خوانده می‌شود. بنابراین، گوتک در تفریق ایدئالیسم که یک مکتب فلسفی است، باید این توضیح بسیار مهم را به خواننده می‌داد که مراد وی از ایدئالیسم کدام نوع ایدئالیسم است. همین آشفتگی سبب می‌شود که وی در ادامه توضیح ایدئالیسم در ابتدای بخش معرفت‌شناسی با گزاره‌های منقطع که علی‌الظاهر یادآور ایدئالیسم هگلی است و تعبیر خود وی - روح مطلق - توضیحش را شروع کند و با آراء افلاطونی (تذکار درون‌نگری) ادامه دهد و در ادامه نیز مبنای کار خود را جهت‌آشنایی خواننده با ایدئالیسم، افلاطون قرار دهد. اما همان‌گونه که گفته شد افلاطون نمی‌تواند زبان حال تمام ایدئالیست‌ها باشد. همین روایت از ایدئالیسم موجب شده است هم تصویر نادقیقی از ایدئالیسم و هم در فصل بعدی یعنی رئالیسم، در ابتدا تصویری نادقیق عرضه شود. وی اشاره می‌کند که «رئالیست‌ها بر خلاف ایدئالیست‌ها اظهار می‌دارند که اعیان اشیاء قطع نظر از آنکه موضوع ادراک ما واقع شود یا نه، وجود دارد» (گوتک، ۱۳۸۲: ۴۸).

بنابراین، مرزبندی میان ایدئالیسم و رئالیسم سبب شده است که نمایندگان عمده هر کدام از آن‌ها (افلاطون و ارسطو) از هر جهت مقابل هم نهاده شوند.

اگر استلزام نظام‌های فلسفه ایدئالیسم و رئالیسم برای تعلیم و تربیت متفاوت و مجزاست

چرا در بخش استلزام‌های ایدئالیسم ص ۴۵، آموزش و پرورش در فرایند رشد و شکوفایی استعداد‌های آدمی مؤثر است و در بخش رئالیسم ص ۶۴ به نظر برودی هدف آموزش و پرورش نیکو فعلیت بخشیدن به استعداد‌های بالقوه آدمی در بالاترین سطح آن است؟

سؤال این است که در این صورت تمایز واقعی این دو مکتب را بر اساس مطالبی که گوتک گفته است، چگونه می‌توان دریافت؟

این تداخل موضوعات که سبب عدم تمایز و وضوح میان مکاتب مختلف می‌شود، در مورد مکتب «اگزیستانسیالیسم» نیز به چشم می‌خورد.

از یک سو در ص ۳۰ آمده است که «از طریق ایدئالیسم، اولویت امور ذهنی، روحی و آرمانی در قالب مبنای واقعیت، تأیید می‌شود» و از سوی دیگر در ص ۱۶۷ آمده است که «اصل بنیادین اگزیستانسیالیسم مبنی بر اینکه وجود بر ماهیت مقدم است، مبین اولویت اصل ذهنیت انسان است». با مقایسه این دو نمونه، ذکر دو نکته لازم است: ابتدا اینکه وجوه تفارق این دو مکتب برای خواننده مجهول می‌ماند و از دیگر سو دو مفهوم متمایز و مجزا را در سلسله مراتب وجودی یعنی نفس روح، با هم در آمیخته است و به ذهن خواننده ناآشنا این مطلب را القا می‌کند که این دو مفهوم واقعاً یک معنا دارد؛ در حالی که نفس یک حیث انسان شناختی دارد و روح ناظر به ساختی جهان‌شناختی است (اسمیت، ۱۳۸۰)

نکته دیگر در باب مکتب اگزیستانسیالیسم این است که اولاً از این نوع تفکر در قالب یک نظام نمی‌توان یاد کرد، همچنان که خود گوتک اشاره کرده است؛ به همین دلیل آن چهارچوب فلسفی (معرفت‌شناسی، متافیزیک و ارزش‌شناسی) رعایت نشده است و نکته دیگر آنکه برخی از مقدمات ناقص برخی از مؤخرات است. وی در صفحه ۱۶۸ اشاره می‌کند که مسئله بنیادین برای فرد اگزیستانسیالیست، رابطه او با سایر مردمان و نهادهاست. انسان‌ها در تجربه خویش به کسانی برمی‌خورند که مشابه خودشان‌اند. این برخورد میان «خود» و «دیگری» به اضطراب منتهی می‌شود؛ مبادا آنکه دیگری از طریق استفاده از وی در قالب ابزار تحقق مقاصد خودپسندانه خویش، آزادی شخصی وی را محدود و تهدید کند. در حالی که در صفحه ۱۶۰ از دیدگاه «مارتین بوبر» سخن می‌گوید؛ وی در باب یادگیری بر آن نظر است که یادگیری واقعی زمانی محقق می‌شود که دو شخص «من» و «تو» در مقابل هم قرار می‌گیرند که هر یک فردیت و آزادی دیگری را به رسمیت می‌شناسد (نلر/بازرگان، ۱۳۷۷). یعنی توضیح اینکه «دیگران» چگونه ممکن است در نگاه اگزیستانسیالیستی هم عامل تحقق خویشتن و هم مانع آن شوند، در بیان گوتک با ابهام رها می‌شود؛ چرا که اساساً به نفس رویکرد مکتبی‌نگری وی مربوط می‌شود و گر نه

در بیان هر کدام از اندیشمندان اگزیستانسیالیست توضیحاتی درخور دارد. در بخش فلسفه تحلیلی تنها یک روایت از جریان‌های فلسفه تحلیلی یعنی پوزیتیویسم منطقی<sup>۱</sup> را بازگو نموده است و در مورد آراء ویتگنشتاین<sup>۲</sup> در صفحه ۱۹۴ صرفاً بر آراء متقدم وی (نظریه تصویری) اشاره نموده است؛ در حالی که به یقین ویتگنشتاین با آثار متأخرش (نظریه بازی‌های زبانی) چهره‌ای متفاوت دارد که «گوتک» بدان توجه ننموده است.

در بخش مربوط به لیبرالیسم یکی از اوصاف لیبرالیسم با عنوان سکولاریسم<sup>۳</sup> را برشمرده است و آن را به گونه‌ای تقریر کرده است که توضیح آن صرفاً جدایی «دین» از «سیاست» را القا می‌کند (گوتک، ۱۳۸۲: ۲۶۴) و شاید همین سبب شده است که مترجم محترم «جدایی دین از سیاست» را معادل گزیده است که البته از آنجا که لفظ سکولاریسم معنایی گسترده‌تر را دربردارد و صرفاً منحصر به سیاست نیست و همه امور زندگی بشر (از جمله: تربیت، فرهنگ، اقتصاد و غیره) را در بردارد (آکسفورد، ۲۰۱۲)، معادل «دنیوی‌گری» که احمد آرام معادل گزیده است، دقیق‌تر به نظر می‌آید (آرام، ۱۳۷۴)؛ نکته مهم‌تر اینکه به ریشه‌های قدیمی‌تر و فلسفی‌تر لیبرالیسم یعنی افلاطون و ارسطو که مراد آن‌ها از لیبرال بودن ارزش فی‌نفسه و فارغ از تعلق دانش و دانایی نظری بود اشاره‌ای نشده است و شاید خواننده تصور کند که در واقع استعمال واژه لیبرال در اساس در قرن هفدهم با جان لاک آغاز می‌شود.

اگر بتوانیم فصول اول تا شانزدهم را مقدمه‌ای برای فصول نهایی بدانیم، باید انتظار داشته باشیم که فصول شانزدهم به بعد را ارتباط و به قول خود گوتک، انتقال<sup>۴</sup> به فصول بعد بدانیم که دیگر فصول را به هم مرتبط کند و باید ارتباط ناگسستگی با دیگر فصول داشته باشد. هر چند که خود گوتک در صفحات ۳۸۰-۳۸۴ تلاش کرده است که با مشخص نمودن الگوهای قابل تعمیمی چون: نظریه اشتقاقی، نظریه به مثابه عکس‌العمل و نظریه‌های برخاسته از عمل مطالب فصول را به هم مرتبط کند. مطالب فصول بعد از فصل شانزدهم به گونه‌ای است که می‌توان آن‌ها را مجزا در نظر گرفت و از مطالب پیشین صرف‌نظر کرد. از آنجا که شاید یکی از رسالت‌های تفکر فلسفی وضوح بخشیدن به معانی واژگان

---

1. logical positivism  
2. L. Wittgenstein  
3. secularism  
4. transitional

و عبارات و تفکر انتقادی است، متأسفانه خواننده ناآشنا با انواع ایدئالیسم به گونه‌ای مواجه می‌شود که اصل اساسی «ایدئالیسم» واقعیت را روحی و تمثلی درمی‌یابد و همه متفکرانی را که در لوای ایدئالیسم جمع شده‌اند با یک چوب خواهد راند. از جمع‌بندی مطالب بخش نخست این گونه به نظر می‌رسد، همچنان که هاریس از کارکرد رویکرد تحلیلی در روایت‌های اولیه آن به مثابه «گیوتین» یاد می‌کند که کنشی «آریستوکراتیک»<sup>۱</sup> (دیوان سالارانه) دارد (هریس، ۱۹۹۲)، این اظهار نظر وی در مورد رویکرد استنتاجی/سنتی نیز صادق به نظر می‌رسد؛ چرا که چهارچوب صُلب و صوری فلسفی (متافیزیک، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی) را برای استنتاج مسائل تربیتی در نظر گرفته است و بخش عمده انتقاداتی که بر آن وارد شد از نتیجه غلبه صورت بر محتواست. در رویکردهای اخیر در باب پژوهش‌های مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت سخن از درآمیختن معقولانه رویکردهای موجود در فلسفه تعلیم و تربیت است؛ از جمله «پیتر گیلروی» از رویکردی کارکردمدارانه سخن می‌گوید که دیگر رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت را با محوریت تفکر انتقادی مورد خطاب قرار می‌دهد (گیلروی، ۱۹۹۲).

با در نظر داشتن مطالب پیشین و همچنین غرض اصلی مؤلف در باب تألیف کتاب «مکاتب فلسفی و آراء تربیتی» - آموزش مهارت‌های فلسفی و غیره - با وجود نمونه‌هایی از اشکالاتی که برشمرده شد، به نظر می‌رسد مطالب کتاب حاضر در تقریر دیدگاه‌های فلسفی از دقت کافی برخوردار نیست و از این رو نمی‌توان بدون اعمال ملاحظاتی از آن در قالب کتابی آموزشی برای معلمان یا هر کس دیگری که علاقه‌مند است مهارت‌های تفکر فلسفی در تعلیم و تربیت را تحصیل کند، استفاده کرد.

به نظر می‌رسد که بدون تحصیل آموزش‌های ویژه فلسفی نتوان به گونه‌ای مؤثر در باب مسائل ویژه فلسفه تعلیم و تربیت پژوهش کرد. به همین دلیل است که «هاملین» اظهار می‌کند که تحصیل مهارت‌های ویژه فلسفی برای تحصیل در رشته فلسفه تعلیم و تربیت ضروری است؛ «اگر کسی نزد من بیاید و قصد خود را از تحصیل در فلسفه تعلیم و تربیت بیان کند، او را بر آن خواهم داشت که نخست به نحو جامع فلسفه را تحصیل کند، چرا که لازمه تحصیل در فلسفه تعلیم تربیت نخست داشتن ذهن فلسفی است» (هاملین، ۱۳۷۶)؛ همچنین، لازم است فیلسوف تعلیم و تربیت علایق خود را به موضوعات صوری فلسفه محدود نکند؛ همچنان که «کلایو بک» می‌گوید: امروز یکی از مشکلات فلسفه تربیتی این است که در باب علایق یک فیلسوف حرفه‌ای، مفاهیم بسیار محدود می‌شود؛ یک فیلسوف

هم باید به موضوعات صوری پردازد و هم به موضوعات مفهومی و واقعی اما این نیز مهم است که فیلسوف به رشته وسیعی از موضوعات توجه داشته باشد. فلاسفه تعلیم و تربیت باید به انواع رشته‌ها اشراف داشته باشند تا بتوانند مسائل فلسفی ویژه (از حیث فلسفی) را حل کنند. فیلسوفی که علائق او به مسائل معرفت‌شناختی یا اخلاقی یا منطق مربوط است، به دشواری می‌تواند نقش مؤثری در پژوهش و تدریس در باب فلسفه تعلیم و تربیت داشته باشد (بک، ۱۳۷۶).

بنابراین، فارغ از اینکه یک فیلسوف تعلیم و تربیت باید مهارت‌های ویژه فلسفی را در خلال تاریخ فلسفه بیاموزد، باید علائق حرفه‌ای خود را به اندازه گستره مسائل تعلیم و تربیت گسترش دهد تا بتواند نقشی مؤثر و پویا در قلمرو پژوهش در مسائل فلسفه تعلیم و تربیت ایفا نماید.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری؛ قوت‌ها و ضعف‌های کتاب

در پایان لازم است یادآوری شود هدف مقاله حاضر نقد و بررسی محتوای کتاب مکاتب فلسفی و آراء تربیتی در قالب یکی از رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت است. در مورد برگردان فارسی باید گفت که آن‌چنان برای خواننده فارسی زبان روان و سلیس است که باید قدردان مترجم محترم باشیم. البته لازم است برای برخی از واژگان معادل‌هایی دقیق‌تر نهاده شود که پرداختن به آن از آنجا که موضوع مقاله حاضر بررسی ترجمه کتاب نبود خارج از موضوع مقاله حاضر است. به طور کلی، موارد ذیل را می‌توان نقطه قوت کتاب مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ذکر کرد:

یکی از نقاط قوت کتاب مربوط به اتخاذ رویکرد مکتبی‌نگری - رویکرد مختار نویسنده - است. ممکن است در ظاهر، این گفته با نکاتی که پیش‌تر گفته شد سازگار به نظر نرسد. اما یادآوری این نکته لازم است که رویکرد یاد شده در اساس به منظور ارائه تصویری خلاصه از اندیشه‌های مختلف بر حسب شباهت‌ها اتخاذ شده است. مطابق آنچه که پیش‌تر گفته شد آشکار است که رویکرد یاد شده همچون یک شمشیر دو لبه عمل می‌کند که در صورت وقوف به ضعف‌های آن برای ارائه یک تصویر کلی از اندیشه‌های مشابه بر حسب یک ایسم خاص مناسب است و در صورت غفلت از محدودیت‌های این رویکرد ممکن است موجب کژفهمی خواننده شود.

یکی دیگر از قوت‌های کار مؤلف بیشتر در جایی آشکار شده است که به مناسبت و با جزئیات کافی زمینه‌های تاریخی ظهور برخی از جنبش‌ها را به خوبی بیان کرده است.

این نقطه قوت به ویژه در مورد تقریر جنبش‌های تربیتی، به نحوی که مورد نظر مؤلف بوده است، به طور خاص خاستگاه امریکایی دارد (ماهیت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی) و در کتاب بیشتر نمود پیدا کرده است؛ جنبش‌هایی که شاید بتوان گفت آشکارا به نحو دیالکتیکی با هم پیوند دارد.

در مورد خلأهای کتاب نیز همچنان که در بخش‌های پیشین مقاله استدلال شد گرایش به تعمیم اندیشمندان و فیلسوفان در ذیل یک نام واحد و نادیده گرفتن تفاوت‌های ماهوی اندیشه‌ورزی آن‌ها، علی‌رغم استفاده از واژگان یکسان، یکی از ویژگی‌های کتاب است که ممکن است سبب شود خواننده نتواند تفاوت‌های ظریف واژگان به کار رفته در نظام فلسفی یک فیلسوف را تفکیک کند. چنین اتفاقی ممکن است به دلیل فقدان اطلاعات تاریخی لازم برای معرفی شخصیت‌هایی که در ذیل یک مکتب معرفی می‌شود، در برخی از موارد رخ دهد.

### پیشنهادها

برای جبران بخشی از خلأها و ضعف‌هایی که کتاب دارد پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود: لازم است در برخی از مواردی که آشکارا نحوه نگارش مؤلف مبهم و یا گمراه‌کننده است، در پانویس توضیحاتی با در نظر داشتن تفاوت‌های مفهومی، سیر تطور مفهومی یک اندیشه نزد یک فیلسوف و زمینه‌های تاریخی اشاره شود و یا به منابع مناسب و مربوط ارجاع داده شود. برای مثال کتاب‌های *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*، فردریک مایر ترجمه علی اصغر فیاض و *سیر آراء تربیتی در غرب از منظر تاریخ تربیت* که سازمان سمت آن‌ها را منتشر کرده است و *تاریخ فلسفه* نه جلدی فردریک کاپلستون از منظر زمینه‌های تاریخ فلسفه اطلاعات مناسب و مربوطی در اختیار خواننده قرار می‌دهد و خواننده را به ملاحظات مربوط آگاه می‌کند. در موارد بسیار معدودی مترجم چنین تلاشی انجام داده است؛ برای مثال در مورد اندیشه ویتگنشتاین در پانویس (صفحه ۱۹۴) متذکر شده است که تقریر مؤلف اندیشه ویتگنشتاین مربوط به دوره اول اندیشه‌ورزی وی و با تأکید بر کتاب *رساله منطقی - فلسفی* بوده است در حالی که در اثر بعدی ویتگنشتاین یعنی *پژوهش‌های فلسفی نگاه متفاوتی در مقایسه با کتاب پیشینش دارد*. اگر چنین توضیحاتی در جاهایی که بیشترین سوء فهم ممکن است ایجاد شود، ارائه گردد تا حد زیادی از کژنگاری که ممکن است به کژفهمی بینجامد، جلوگیری می‌شود.

## منابع

- اسمیت، هیوستن (۱۳۸۰). دفاع نصر از فلسفه جاوید. ترجمه ضیاء تاج الدین. تهران: سروش اندیشه.
- اوزمن، هواردا. و سموئل ام کراور (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. ترجمه جمعی از مترجمان. قم: نشر مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- بارو. آر. (۱۳۷۷). فلسفه تعلیم و تربیت: مروری تاریخی. ترجمه سعید بهشتی. (زمینه‌ای برای بازانندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت)، نشر ویرایش.
- باقری، خسرو (۱۳۷۹). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. انتشارات مدرسه.
- بک، کلایو (۱۳۷۶). معانی فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه محمد عطاران (فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران). تهران: محراب قلم.
- فروغی، محمدعلی (۱۳۷۹). سیر حکمت در اروپا. تهران: زوار.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سمت.
- گو تک، جرالدا. اف (۱۳۸۲). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: سمت.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی (ج یک و دو). ترجمه علی اصغر فیاض. تهران: سمت.
- نقب العطاس، سیدمحمد (۱۳۷۴). اسلام و دنیوی گری (سکولاریسم). تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران و ایستاک.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۶۷). فلسفه کانت، بیداری از خواب دگماتیسم. آگاه.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۷). در آمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری.
- نوردنبو، س. ا. (۱۳۷۶). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب؛ گرایش‌های تحولی در بیست و پنج سال گذشته (از دهه پنجاه تا هفتاد). ترجمه محمد عطاران (فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران)، تهران: محراب قلم.
- هاملین، د. و. (۱۳۷۶). فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه محمد عطاران (فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران) تهران: محراب قلم.
- هوک، سیدنی (۱۳۷۷). قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه سعید بهشتی (زمینه‌ای برای بازانندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت). نشر ویرایش.
- Butler, Donald (1968). *Four Philosophies and it Practice in Education and Religious*. Routledge: London.
- O'Connor, D. J. (1976). *An introduction to Philosophy of education*. Routledge and Kegan Paul.
- Gilroy, Peter (1992). *The Aims of Education and the Philosophy of Education, The Pathology of an Argument*. (Aims of Education) ed. Roger Marpel. Routledge: London.
- Haris, Kevin (1992). *Aims Whose Aims? (Aims of Education)*. ed. Roger-Marpel. Routledge: London.
- Hirst, H. Paul (1963). "Philosophy and Educational Theory" in Christopher J. L. *What is Philosophy of Education?*. USA. Macmillan. pp. 175-187 .
- Lee, Alexander D., Bart N. Green, Claire D. Johnson & Julie Nyquist (2010). "How to Write a Scholarly Book Review for Publication in a Peer-Reviewed Journal A Review of the Literature." *The Journal of Chiropractic Education*. Vol. 24. No. 1.
- Murry, Foster (1972). *Preface to an Autonomous Discipline of Education*. (Reading on the Philosophy of Education) ed. Jon. Mrtin rich. Wadsworth Publishing Company.
- Oxford Dictionary (2012).