

فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز

تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت، کشف، خلق، فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز

فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز (۱) نویسنده: سعید بهشتی منبع: فصلنامه قیسات، شماره ۳۹ چکیده فلسفه تعلیم و تربیت در جایگاه یکی از فلسفه‌های مضاف، از دو زاویه قابل بررسی و مطالعه است: ۱. دیدگاه‌های فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت؛ ۲. رشتهٔ دانشگاهی. فلسفهٔ تعلیم و تربیت از نگاه اول، تاریخی به قدمت اندیشه‌ورزی و نظریه پردازی فیلسوفان شرق و غرب عالم در باب تربیت دارد؛ اما از نگاه دوم حدود یک قرن از عمرش سپری می‌شود. از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بسته به نوع دید و مبانی فلسفی متناسب با آن، مفاهیم و تعاریف گوناگونی ارائه شده است: استنتاج آرای تربیتی از مبانی فلسفی، کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت، نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت، تحلیل و پردازش مفاهیم و گزاره‌های تربیتی و مانند آن. نگارندهٔ این مقاله، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را تبیین و اثبات مبادی تصوری و تصدیقی تعلیم و تربیت تلقی می‌کند و در سه سطح پیش استنتاجی یا باز یافت، استنتاجی یا کشف، و فرا استنتاجی یا خلق به بررسی فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌پردازد. طراحی و اجرای تدابیر و راهکارهایی در سه سطح بازیافت، کشف و خلق، از شرایط اساسی پی‌ریزی فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی است.

رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تحولات و تطوراتی را پشت سر نهاده که در دو مرحله قابل تشخیص و بررسی است: مرحله رویکرد ایسم‌ها و مرحله رویکرد تحلیلی. فلسفهٔ تعلیم و تربیت در حال حاضر در مرحلهٔ پساتحلیلی و مشتمل بر رویکردها و دیدگاه‌های متنوعی در جهان غرب است. واژگان کلیدی: فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مفهوم فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تحولات فلسفهٔ تعلیم و تربیت. مقدمه فلسفهٔ تعلیم و تربیت (of philosophy) ۲. تربیت: تعلیم دربارهٔ فیلسوفان های دیدگاه ۱. است بررسی و مطالعه قابل دیدگاه دو از، بشری معرفت های حوزه از یکی منزلهٔ به (education) رشته دانشگاهی. فلسفهٔ تعلیم و تربیت از دیدگاه اول، یک حوزه معرفتی دیرپا و کلاسیک است که تاریخی به قدمت تاریخ تأملات فیلسوفان در باب تعلیم و تربیت دارد. میان فیلسوفان غربی، افلاطون، نخستین فیلسوفی است که در کتاب معروف خویش، جمهوری (Republic) به این گونه تأملات پرداخته، دیدگاه تربیتی به نسبت جامعی را عرضه داشته است. پس از افلاطون می‌توان از فیلسوفان دیگری همچون ارسطو، ابن‌سینا، خواجه نصیر طوسی، آگوستین، آکوئیناس، بیکن، دکارت، لاک، روسو و کانت نام برد که در این حوزه کار کرده‌اند. در باره فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به معنای تأملات و تفکرات فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت، سه نکته مهم قابل ذکر است: اولاً همهٔ فیلسوفان، به معنای دقیق کلمه، تأملات تربیتی نداشته‌اند. به بیان روشن‌تر، برخی از آنان، آرا و اندیشه‌های تربیتی خود را آشکارا بیان کرده و برخی چنین نکرده‌اند. افلاطون، کانت و ابن‌سینا از فیلسوفانی هستند که در گروه اول جای می‌گیرند، و بکین و دکارت و صدرالدین شیرازی از فیلسوفانی که در گروه دوم قرار دارند. ثانیاً فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در گروه دوم، به صورت استنتاج مدلول‌های تربیتی از اندیشه‌های فلسفی در می‌آید. این صورت دوم از دیدگاه اول فلسفهٔ تعلیم و تربیت را برخی از فیلسوفان تربیتی، با عناوینی چون فلسفه و تعلیم و تربیت (Smith, 1965, P. 52)، رویکرد مواضع فلسفی (Chambliss, 1996, P. 471) یا رویکرد دلالت‌ها (Ibid) معرفی کرده‌اند. فیلیپ اسمیت در فصل سوم از کتاب فلسفهٔ آموزش و پرورش می‌نویسد: این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند، به یقین نظریهٔ جدیدی نیست. ... از آن‌جا که فلسفه، به‌طور سنتی، چپستی واقعیت، معرفت و ارزش را بررسی کرده است، روابط آشکاری با تعلیم و تربیت دارد ... (Smith, Idib, P. 53). آنگاه به مسأله استنتاج (derivation) اشاره می‌کند: هنگامی که روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی تصور می‌کنند که یک فلسفهٔ تربیتی معین از یک فلسفهٔ معین استنتاج می‌شود (Ibid). کامبلیس هم در این زمینه چنین اظهار نظر می‌کند: از دههٔ ۱۹۳۰ و در ادامه تا سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، یک راه برای مرتبط ساختن فلسفه و تعلیم و تربیت این اندیشه بود که فلسفه، یک مبنا یا مطالعهٔ اساسی است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت از آن استنتاج می‌شود (Ibid, Chambliss, P. 471). ثالثاً فیلسوفانی که در گروه اول قرار دارند نیز به دو دسته تقسیم می‌شوند: دستهٔ اول، فیلسوفانی هستند که تأملات تربیتی فلسفی داشته‌اند، و دستهٔ دوم، فیلسوفانی که تأملات تربیتی غیرفلسفی داشته‌اند. افلاطون، آکوئیناس و کانت در دستهٔ اول، و لاک، هگل و راسل در دستهٔ دوم قرار دارند. رابین بارو (Barrow, 1994) در این زمینه سخن جالبی دارد: [برخی] فیلسوفان نیز به شیوه‌ای غیرفلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت چیزهایی نوشته‌اند. لاک، هگل و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این‌گونه عمل کرده‌اند. کتاب لاک به نام اندیشه‌هایی در باب تعلیم و تربیت (۱۹۶۳) صرفاً به مقداری اندک به آثار فلسفی‌اش مبتنی است. استنتاج‌های وی دربارهٔ اولویت‌های تربیتی یک اشراف‌زادهٔ زمین‌دار نمی‌تواند نتیجهٔ منطقی نظریات معرفت‌شناختی و وجودشناختی‌اش باشد (P. 445). فلسفهٔ تعلیم و تربیت از دیدگاه دوم، یعنی رشتهٔ دانشگاهی، حوزهٔ معرفتی نوپایی است که حدود یک قرن از عمر آن سپری می‌شود. بسیاری از متخصصان و کارشناسان، سرآغاز ظهور و پیدایی این رشته را قرن بیستم و به‌طور مشخص، سال ۱۹۳۵، یعنی سال تأسیس انجمن جان دیویی (JDA) در آمریکا می‌دانند. کامبلیس (۱۹۸۸) در این باره می‌نویسد: فلسفهٔ تعلیم و تربیت، کاری مربوط به قرن بیستم است. انضمام فلسفه به پرسش‌های ناشی از عمل آموزش و پرورش مدرسه‌ای، موضوع جدیدی است. تاریخچهٔ این رشته، فقط به اندازهٔ سازمان‌های معاصرش قدمت دارد؛ حتی اگر برای این رشته، مقدور باشد که سودمندانه به آثار افلاطون و ارسطو استناد ورزد. مطالعهٔ منظم فلسفهٔ تعلیم و تربیت در ایالات متحده از سال ۱۹۳۵ آغاز شد (P. 14). به هر روی، قرن بیستم، چه به لحاظ تأسیس و راه‌اندازی رشتهٔ فلسفه

تعلیم و تربیت در سطوح کارشناسی ارشد و دکترا و در نتیجه، پرورش نیروهای متخصص در این قلمرو مستقل معرفتی، و چه به لحاظ انجام تحقیقات و مطالعات منظم و سازمان یافته در ارتباط با موضوعات و مسائل خاص این رشته، و چه به لحاظ تشکیل انجمن‌های حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت، از قبیل انجمن فلسفه تعلیم و تربیت امریکا (۱۹۴۱)، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر (۱۹۶۵)، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیا (۱۹۷۰) و مانند آن، قرن پیدایی و ظهور رشته فلسفه تعلیم و تربیت است. ۱. مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت پیش از تجزیه و تحلیل مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت باید به این نکته توجه داشت مجموعه بحث‌هایی که در این مقاله مطرح می‌شوند، به قلمرو معرفتی دیگری مربوطند که به لحاظ طولی، فراتر از فلسفه تعلیم و تربیت است و بر آن احاطه و اشراف علمی دارد. پرسش درباره مسائلی چون ماهیت، محتوا و فایده فلسفه تعلیم و تربیت، پرسشی نیست که درون فلسفه تعلیم و تربیت پدید آید، بلکه پرسشی است که درباره فلسفه تعلیم و تربیت مطرح می‌شود؛ در نتیجه، این پرسش، مستلزم تفکر فلسفی درباره فلسفه تعلیم و تربیت است، نه درباره تعلیم و تربیت به همین جهت، به متافلسفه تعلیم و تربیت، یعنی به فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت مربوط می‌شود (Ducasse, ۱۹۵۶, P. ۱۶۹). در باره مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت، دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد که پرداختن به همه آن‌ها از حوصله این مقام خارج است. این‌جا برخی از مهم‌ترین آن‌ها را ارائه و در سرانجام دیدگاه خود را مطرح می‌کنیم. نیوسام (۱۹۵۶, P. ۱۶۲) دیدگاه‌های رایج در تعریف فلسفه تعلیم و تربیت را در سه طبقه به شرح ذیل طبقه بندی کرده است: ۱. فلسفه تعلیم و تربیت به صورت دیدگاه درباره تعلیم و تربیت ۲. فلسفه تعلیم و تربیت به صورت کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت ۳. فلسفه به صورت نظریه عمومی تعلیم و تربیت. وی دیدگاه دوم را عمومی‌ترین دیدگاه می‌خواند و رویکرد استنتاج نکته‌های تربیتی از فلسفه‌های نظامدار را هم در همین دیدگاه تلقی می‌کند (Ibid). ویلیام فرانکنا (۱۹۵۶, P. ۲۸۷) بعد از تقسیم بندی فعالیت‌های فلسفی در سه بخش فلسفه نظری (philosophy speculative)، فلسفه هنجاری (philosophy normative) و فلسفه تحلیلی (analytical) در نظری تربیت و تعلیم فلسفه: وی اعتقاد به آوردمی میان به سخن تحلیلی و هنجاری، نظری تربیت و تعلیم فلسفه نوع سه از philosophy جست‌وجوی فرضیه‌هایی درباره انسان و جهان است که با فرایند تعلیم و تربیت ارتباط دارد. فلسفه تعلیم و تربیت هنجاری، اهداف لازم التحقق و اصول لازم الاتباع را در فرایند تربیت انسان‌ها مشخص و توصیه‌هایی را در باب وسایل دستیابی به این اهداف عرضه می‌کند. و فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی در پی ایضاح مفاهیم بسیار مهم است. از این سه، فلسفه‌های تربیتی نظری و هنجاری به فلسفه فرایند تعلیم و تربیت، و فلسفه تربیتی تحلیلی به فلسفه رشته تعلیم و تربیت تعلق دارد (Ibid, ۲۹۱.P). کینگسلی پرایس (۱۹۵۶, P. ۱۲۶ - ۱۲۷) بعد از تقسیم‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت به چهار شاخه فرعی: تحلیل تعلیم و تربیت، متافیزیک تعلیم و تربیت، اخلاق تعلیم و تربیت، و معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، این تعریف را از فلسفه تعلیم و تربیت عرضه می‌دارد: بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت، همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیک، اخلاق و معرفت‌شناسی (P. ۱۲۵). به اعتقاد وی، تحلیل تعلیم و تربیت یعنی روشنگری واژه‌های مورد نیاز در تعلیم و تربیت یعنی، تربیت و تعلیم اخلاق (P. ۱۲۶). شودمی بیان تربیت و تعلیم وسیله به که‌هایی واقعیت تبیین یعنی، تربیت و تعلیم متافیزیک (Ibid) توجیه و تصحیح توصیه‌های اخلاقی تعلیم و تربیت (P. ۱۲۹)، و معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، یعنی معرفی و تبیین معیارهای لازم برای کسب معرفت (P. ۱۳۰). فیلیپ اسمیت (۱۹۶۵) در تبیین و تشریح مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت از چهار گونه ترکیب سخن به میان می‌آورد: فلسفه و تعلیم و تربیت، فلسفه در تعلیم و تربیت، فلسفه برای تعلیم و تربیت، و فلسفه تعلیم و تربیت. دربردارنده این مفهوم است که فلسفه به صورت دانشی که از ماهیت واقعیت، معرفت و ارزش سخن می‌گوید، با تعلیم و تربیت روابط آشکاری دارد. به دیگر سخن، می‌توان از مکاتب و نظام‌های فلسفی گوناگون، دیدگاه و طرح‌های تربیتی مختلفی را استنتاج کرد (P. ۵۳). فلسفه در تعلیم و تربیت یعنی کاربرد تفکر فلسفی یا فلسفیدن در تعلیم و تربیت (P. ۵۹). فلسفه برای تعلیم و تربیت، یعنی تلاش برای تهیه طرح‌های ویژه‌ای جهت عمل و سیاست تربیتی و نیز تحلیل مسائل تربیتی (PP. ۶۲-۶۱)؛ و سرانجام، فلسفه تعلیم و تربیت عبارت است از تجزیه تعلیم و تربیت به مهم‌ترین ابعاد آن به صورت شالوده‌ای برای تدوین نظریه تربیتی (P. ۶۹). به اعتقاد ما می‌توان در یک نتیجه‌گیری کلی در سه سطح از مفهوم یا ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت سخن گفت: سطح پیش استنتاجی، سطح استنتاجی، و سطح پساستنتاجی. این سه سطح در عرض یک‌دیگر نیستند؛ بلکه در طول یک‌دیگرند و به اصطلاح، به یک‌دیگر ترتب دارند. فلسفه تعلیم و تربیت در سطح پیش استنتاجی، چیزی جز بازیافت، گردآوری، تنظیم و تدوین دیدگاه‌هایی که فیلسوفان (اعم از متقدم و متأخر) در باب تعلیم و تربیت مطرح کرده‌اند نیست. فلسفه تعلیم و تربیت در این سطح، ملازمه‌ای با خلق و ابداع ندارد؛ جز در حد باز نمودی تازه و هنرمندانه از آنچه پیش‌تر آفریده شده است. فلسفه تعلیم و تربیت در این مرتبه، جوهره و هویتی تاریخی دارد و به ارائه مجدد و تنسیق و تألیف دوباره دیدگاه‌های فیلسوفان محض ناظر است. فلسفه تعلیم و تربیت در سطح استنتاجی، کوشش فکری منظم، منطقی و قاعده‌مند فیلسوف تعلیم و تربیت برای کشف و استنتاج دیدگاه‌های تربیتی فیلسوفان محض در سه حوزه اهداف، برنامه‌ها و روش‌های تربیتی، از اندیشه‌های فلسفی آن‌ها در سه قلمرو معرفت‌شناسی، وجود‌شناسی و ارزش‌شناسی است، و سرانجام، فلسفه تعلیم و تربیت در سطح پساستنتاجی، یعنی خلق و ابداع مبانی فلسفی نو و اندیشه‌ها و دیدگاه‌های تربیتی متناسب با آن. چنان‌که ملاحظه می‌شود، مفاهیم سه‌گانه پیش‌گفته از فلسفه تعلیم و تربیت، در سه سطح یا مرتبه فکری متفاوت، یعنی بازیافت، کشف و خلق قرار دارند. ناگفته پیداست که برای دستیابی به فلسفه تربیتی اسلامی-ایرانی، بایسته است مطالعات و تحقیقات بنیادی و کاربردی دامنه‌داری در هر سه عرصه مذکور انجام شود. به‌طور خلاصه، فلسفه تعلیم و تربیت، به لحاظ معرفت‌شناختی، یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف است که با روش عقلانی به تبیین و اثبات مبادی تصوری و تصدیقی تعلیم و تربیت می‌پردازد. مقصود ما از مبادی تصوری و تصدیقی تعلیم و تربیت، مفاهیم گزاره‌ها، استدلال‌ها و نظریه‌های تربیتی است. این‌جا ما مبادی تصوری و تصدیقی را از علم منطبق اخذ کرده‌ایم؛ چنان‌که حاج ملاحادی سبزواری در منظومه منطق (۱۳۶۹: ص ۹) می‌گوید: ثم المبادی خصه شریکه تصوریه و تصدیقیه. ضمناً در این تعریف،

موضوع و روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت نیز مشخص شد. موضوع فلسفه تعلیم و تربیت، مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت، و روش تحقیق در این رشته، روش تعقلی است. ۲. مروری بر تحولات رشته فلسفه تعلیم و تربیت در قرن بیستم همان گونه که در صدر مقاله گفته شد، فلسفه تعلیم و تربیت به صورت رشته علمی و دانشگاهی از اوایل قرن بیستم در دنیای غرب پایه گذاری شد. این رشته حدود صد سالی که از عمرش می گذرد، دو مرحله مهم را پشت سر نهاده است و اکنون در مرحله سوم قرار دارد. این مراحل عبارتند از: ۱-۲. مرحله رویکرد ایسمها استنتاج دیدگاههای تربیتی از مکاتب فلسفی، سرآغاز فعالیت‌های علمی سازمان یافته در جهان غرب به منظور پایه گذاری رشته فلسفه تعلیم و تربیت است. این مرحله با عناوینی چون رویکرد ایسمها (Barrow, ۱۹۹۴, P. ۴۴۵۹)، رویکرد مواضع فلسفی (Ibid, Chambliss, P. ۴۷۵)، رویکرد دلالت‌ها (Ibid)، رویکرد سنتی (Ibid) و مانند آن شناخته می‌شود. پیش فرض اساسی طرفداران این رویکرد آن بود که میان دیدگاه‌های بنیادین وجودشناختی-معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی هر مکتب با مواضع و دیدگاه‌های تربیتی مأخوذ و مستنتج از آن، رابطه‌ای منطقی و ضرور وجود دارد. این رویکرد از اوایل دهه ۱۹۳۰ آغاز شد و تا اواسط قرن بیستم به اوج خود رسید و هنوز هم در ادبیات این رشته مطرح است اما به تدریج در مسیر پیشرفت این رویکرد، موانع و اشکالاتی پدید آمد. اگر به حقیقت چنین رابطه‌ای میان بنیان‌های فلسفی مکتب‌ها و اندیشه‌های تربیتی مأخوذ از آن‌ها وجود داشته باشد، باید اولاً دیدگاه‌های تربیتی یکدست و منسجمی از هر مکتب فلسفی استخراج شود، و ثانیاً با توجه به تفاوت‌های جدی و انکارناپذیر میان مکتب‌های فلسفی باید دیدگاه‌های تربیتی متفاوتی نیز از آن‌ها به دست آید؛ در حالی که در هر دو مورد نقض‌هایی آشکار شد. در مورد اول، عدم همگرایی میان آرای تربیتی پیروان مکتب فلسفی و در مورد دوم، وجود همگرایی میان آرای تربیتی پیروان دو یا چند یک مکتب فلسفی، اتقان و استحکام اولیه رویکرد ایسمها را متزلزل ساخت. ۲-۲. مرحله رویکرد تحلیلی دهه ۱۹۶۰ شاهد ظهور انقلاب در رشته فلسفه تعلیم و تربیت بود که به رویکرد تحلیلی شهرت دارد. این رویکرد، طی این دهه، فلسفه تعلیم و تربیت در دنیای انگلیسی زبان به ویژه، بریتانیای کبیر را تحت نفوذ خود درآورد. رویکرد تحلیلی، انقلاب ضد رویکرد ایسمها و از چهار جهت با آن متفاوت است. اولاً فلسفه تعلیم و تربیت را به پیروی از ویتگنشتاین متقدم، روش یا یک فعالیت می‌داند، نه رشته؛ ثانیاً از نظریه پردازی‌های فلسفی در دو عرصه نظری (speculative) و هنجاری (normative) گریزان است و در عوض، تحلیل مفهوم‌ها، گزاره‌ها، استدلال‌ها و نظریه‌های تربیتی و نیز تحلیل و نقادی پیش‌فرض‌های فلسفی زیرساختی آن‌ها را وجه همت خود قرار می‌دهد؛ ثالثاً فلسفه تعلیم و تربیت را فعالیت درجه دوم می‌داند، نه درجه اول و رابعاً نقطه آغاز کار خود را اعمال و فرایندهای واقعی تربیتی قرار می‌دهد، نه نظریه پردازی تربیتی یکی از نکات قابل ذکر در باره رویکرد تحلیلی آن است که رویکرد مذکور، طیف واحد و یکپارچه‌ای نیست بلکه دیدگاه‌های گوناگونی را دربر می‌گیرد. این وضعیت در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، حالت بالتبع و بالعرض دارد، نه بالاصاله و بالذاته به این معنا که اصل وجود تنوع و تفرق مربوط به رشته مادر یعنی فلسفه است و این فلسفه تحلیلی غرب است که شاخه‌ها و شعبه‌هایی دارد. به طور مشخص، در فلسفه تحلیلی، سه شاخه مطرح است: اتمیسم منطقی، به نمایندگی راسل، وایتهد و ویتگنشتاین متقدم؛ پوزیتیویسم منطقی، به نمایندگی شلیک، کارناپ و آیر؛ و فلسفه زبان عادی، به نمایندگی ویتگنشتاین متأخر و رایل (ر. ک: پاپکین و استرول، مجتبی، ۱۳۸۰: ص ۳۹۶-۴۱۹)؛ اما در فلسفه تعلیم و تربیت تا آن جا که نگارنده تحقیق کرده، به طور عمده همان دو رویکرد پوزیتیویسم منطقی و فلسفه زبانی رواج دارد. گاه در منابع درسی این رشته، از دو رویکرد نامبرده با عناوین صورت‌گرایی (formalism) و زبان‌گرایی (linguism) (Park, ۱۹۷۰, P. ۳۳۷) نام برده شده است. به طور مشخص، فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی با انتشار کتاب سیدی. هاردی، فیلسوف استرالیایی، تحت عنوان حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی (Theory Educational in Fallacy and Truth) در سال ۱۹۴۲ آغاز شد. تفسیر هاردی از فلسفه تحلیلی، به روح حاکم بر کارهای ویتگنشتاین [متقدم] نزدیک‌تر بود ... هاردی بر خلاف اندیشه‌وران معاصرش، علاقه‌ای به ابداع، تولید یا کاربرد نظریه‌های فنی فلسفی در تفکر یا عمل تربیتی نداشت (Kaminsky, ۱۹۸۸, P. ۱۵).

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 منتقدی که سهم قابل توجهی در تکمیل و توسعه فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت داشته‌اند می‌توان از پیترز، وایت، دیردن، هرست، ویلسون، بارو، شفلر، سولتیس، استوک، گریبل، فایگل و برزینکا نام برد. با وجود همه دقت و ظرافتی که فیلسوفان تحلیلی درباره تعلیم و تربیت به کار می‌بردند، به این رویکرد انتقادهایی وارد شد. یکی از انتقادها این بود که رویکرد تحلیلی، مناسبت چندانی با عمل تربیتی ندارد و از هدایت آن ناتوان است. تجربه‌گرایان منطقی (empiricists logical) که از اثبات‌گرایان منطقی (Positivists logical) نشأت گرفته‌اند (Barrow, Ibid, P. ۴۴۵۰)، زیر بنای هر ادعای هنجاری و ارزشی را مورد سؤال قرار داده بودند، و از مرزبندی شدید بین ادعاهای مفهومی، ادعاهای تجربی و ادعاهای ارزشی دفاع می‌کردند. آنان بر این موضوع پای می‌فشردند که ادعاهای هنجاری و ارزشی، ادعاهایی بی‌معنا و فقط منعکس‌کننده سلیقه‌ها و ترجیح‌های شخصی هستند. به این ترتیب تحلیل ادعاهای مفهومی تعلیم و تربیت بر عهده فیلسوفان، و بررسی ادعاهای تجربی بر عهده اصحاب تجربه قرار گرفته اما در مقابل، جامعه‌شناسان نومارکسی تعلیم و تربیت معتقد بودند که ارزش‌ها اغلب به صورت قاچاقی در تحلیل ادعاهای مفهومی وارد می‌شوند. تجربه‌گرایان منطقی، علم را یگانه دانش اطمینان‌بخش و عینی درباره جهان می‌دانستند. علم از آن رو دانش اطمینان‌بخش و عینی است که ادعاهای مشاهده‌ای اولیه آن را می‌توان با واقعیت‌های اتمی جهان مقایسه و در نتیجه، نفی یا اثبات کرد. این فرایند نفی و اثبات به هیچ روبه ذهنیت فرد دانشمندان بستگی ندارد و مصون از سوگیری‌های نظری آنان است. به این ترتیب، گزاره‌ها به دو قسم تقسیم می‌شوند: معنادار و بی‌معنا. گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی از قسم اول و گزاره‌های ارزشی، دینی و متافیزیک از قسم دومند. صدق و کذب گزاره‌های تحلیلی یا از راه

شکل منطقی آن‌ها معین می‌شود یا از راه تعریف اصطلاحات تشکیل دهنده‌شان؛ به همین جهت، نیازی به مشاهده یا تجربه ندارند. این است که گزاره‌های تحلیلی پیشینی‌اند؛ اما گزاره‌های ترکیبی پسینی‌اند؛ چون صدق و کذب آن‌ها پس از مشاهده یا تجربه مشخص می‌شود. انتقادهای شدید کوااین بر دو اصل جزمی اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی منطقی، یعنی تمایز تحلیلی- ترکیبی و تمایز پیشینی- پسینی از عوامل مهم فروپاشی این نحله فکری شد. از سوی دیگر هانسون‌کوهن، لاودن و براون، مشاهده فارغ از نظریه را که زیربنای دانش عینی و اطمینان بخش در تجربه‌گرایی منطقی است، نوعی افسانه تلقی و اعلام کردند که هیچ واقعیتی وجود ندارد که در برابر نظریه، بی‌طرف باشد (Ericson, ۱۹۹۲, P. ۱۰۰۴- ۱۰۰۷).

با سقوط اثبات‌گرایی منطقی و مولود آن تجربه‌گرایی منطقی، زمینه برای ظهور نحله دیگر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، یعنی فلسفه زبان عادی فراهم آمد. فیلسوفان زبان عادی به کاربرد عمومی و رایج اصطلاحات توجه دارند و هنگام تجزیه و تحلیل مسائل فلسفی، به معنایی که یک گوینده عادی و فصیح به اصطلاحات می‌بخشد، مراجعه می‌کنند (Barroe, Ibid, P. ۴۴۵۰).

به این رویکرد نیز انتقادهایی وارد شد. یکی از اشکالات اساسی فلسفه زبانی، این پیش فرض آن بود که مفهوم معین، خارج از این جا و منتظر تحلیل است. بسیاری را عقیده بر این است که این پیش فرض، میراث نامبارک صور افلاطونی است که وجودشان واقعی‌تر از وجود افراد و مصادیق تلقی می‌شود. اشکال دیگر این است که بر خلاف مدعای فیلسوفان تحلیلی، مبنی بر توضیح بی‌طرفانه حقیقت، دیدگاه‌های فرهنگی در این زمینه تأثیر می‌گذارند. به‌طور کلی، درجه امکان پذیر بودن یا ارزشمند بودن تأملات بی‌طرفانه درباره مفاهیم، به ماهیت آن‌ها بستگی دارد؛ زیرا برخی مفاهیم به قدری روشن، برخی به قدری فنی، و برخی به قدری آمیخته با ملاحظات تجربی هستند که تأملات بی‌طرفانه درباره آن‌ها به ترتیب، ناسودمند، ناممکن و نادرست است (Sutaria, ۱۹۹۴, P. ۴۴۴۵).

۲-۳. مرحله رویکردهای پسا تحلیلی

از اواخر دهه ۱۹۸۰ به این طرف، زمینه برای ظهور و رشد رویکردهای دیگری فراهم شد که گاه از آن‌ها به رویکردهای پساتحلیلی (Ericson, مدرنیسم پست همان معنا یک به که نوپراگماتیسم، هرمنوتیک، فمینیسم، پساساختارگرایی، مدرنیسم پست. شودمی تعبیر Ibid, P. ۱۰۰۷, امریکایی است (Craver and Ozman, ۱۹۹۵, P. ۳۷۰) و مانند آن، از جمله این رویکردها است.

رابین بارو درباره شرایط جدید فلسفه تعلیم و تربیت چنین می‌گوید:

شرایط سال‌های ۱۹۹۰ پیچیده است. فیلسوفان با مجموعه‌ای از رویکردها و در مجموعه‌ای از زمینه‌ها کار می‌کنند و این رشته، با نوعی التقاط‌گرایی مشخص می‌شود که احتمالاً در دوره‌های قبل نظیر