



توسلی، طیبه (۱۳۹۹). روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد.

DOI: 10.22067/fedu.v10i1.84045

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۷۵-۵۹.

روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد

طیبه توسلی^۱

تاریخ دریافت: ۹۸/۸/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۹/۳/۱۱ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناخت روش تحلیل مفهومی از دیدگاه ریچارد پیترز، دلالت‌های آن در تعیین هدفهای تربیتی و همچنین نقد آن در دیدگاههای مختلف فلسفی و تربیتی است. روش پژوهش استنتاجی-نقدی است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد روش تحلیل مفهوم، اگرچه تاریخی طولانی دارد، نخست در اندیشه‌های ویتگنشتاین متأخر مورد توجه قرار گرفته است و فیلسوفان آکسفورد، آن را بسط داده‌اند. ریچارد پیترز از این روش در تحلیل مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت مانند تعریف مفاهیم، تقسیم تعریف‌ها به ضعیف و قوی و تعیین شرط‌های لازم و کافی در تحلیل مفاهیم استفاده کرد. همچنین او در تعیین هدف‌های تربیتی بر تعالی‌نگری، تعیین معیارهای اساسی و تحلیل دقیق مفهوم هدف تأکید داشت. با گذشت نزدیک به نیم قرن از فعالیت‌های پیترز، روش تحلیل مفهومی او در تصورات ذهنی، تعریف مفاهیم، نحوه بیان هدف‌های تربیتی و گسترش مؤلفه‌های این روش قابل نقد است. همچنین در حال حاضر تعالی‌نگری پیترز در تعیین هدف‌های تربیتی از دیدگاههای کلاسیک تعلیم و تربیت به حساب می‌آید، چرا که در اندیشه‌های پساتحلیلی بیشتر به برساخت‌گرایی اجتماعی، تعیین هدف‌های منعطف و گوناگونی فرهنگ‌ها توجه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: روش تحلیل مفهومی، هدف‌های تربیتی، ریچارد پیترز، نقد.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه قم، tavassoli_t@yahoo.com

مقدمه:

روش تحلیل مفهومی به سبب شناخت مفاهیم، جایگاه زبانی آنها و نحوه کاربردشان در بیان‌های شفاهی و غیر شفاهی از اهمیت خاصی برخوردار است. ابداع این روش توسط ویتگنشتاین متأخر صورت گرفته است. از منظر ویتگنشتاین، فیلسوفان همیشه در این اندیشه بوده‌اند که برای واژگانی چون «دانش» یا «عدالت» توصیف و یا برداشتی ارائه دهند که در همه حال صادق باشد، چیزی که دست‌یافتنی نیست (Wittgenstein, 1953, P.32)، زیرا ویتگنشتاین معتقد است واژه‌ها و عبارات را باید در جایگاه زبانی آنها شناخت. در نظر او زبان یک فعالیت بسیار با اهمیت بشری است که در سبک‌های مختلف زندگی اجتماعی ظاهر می‌شود و خود را نشان می‌دهد (Strool, 2000, P. 193). به زعم او قواعد زبان امری پوشیده و پنهان نیستند که کاربران، به آن آگاهی نداشته باشند. ما برای دستیابی به فهم کلمات و عبارات، به زبان مصنوعی و یا صورت‌های منطقی که از قواعد زبان پایین‌ترند نیاز نداریم، بلکه ما به توضیحی از عملکردهای زبان در صورت‌های عادی آن نیاز داریم. پس داشتن یک مفهوم در ذهن، به معنی دانستن معانی آن در بیان‌های آشکار است، همچنین مفاهیم موجوداتی فراتر از زمان و مکان نیستند، بلکه انتزاعی از کاربردهای گوناگون کلمات هستند (Glock, 2008, P. 42). به عقیده ویتگنشتاین، در تحلیل‌های زبانی آنچه از اهمیت بالایی برخوردار است، تحلیل کلمات در معانی خودشان است، یعنی تحلیل ما باید با استفاده معمول کلمه سازگار باشد و به وسیله کاربران آن زبان، به صورت کامل فهمیده شود. این موضوع برای کسانی که تحلیل مفهومی کلمه را کاربردهای مرسوم کلمه به وسیله کاربران آن زبان تعریف می‌کنند، اهمیت بیشتری دارد. در حقیقت تحلیل‌های زبانی، معنی کلمه را روشن می‌کنند نه اینکه برای کلمه، معنی خاصی بسازند (Woods, 1987, P. 30).

در همه دانش‌های بشری از علوم تا فلسفه و فلسفه‌های مضاف، شناخت مفاهیم اصلی از اهمیت خاصی برخوردار است. در فلسفه تعلیم و تربیت نیز شناخت مفاهیم اصلی، جایگاه زبانی آنها و نحوه کاربردشان در علم و عمل تربیتی راهگشای بسیاری از موضوع‌ها، بحث‌ها و عملکردها است. یکی از این مفاهیم کلیدی در بحث‌های تربیتی، مفهوم «هدف تربیتی» است. منظور از هدف، چگونگی وضع هدف، انواع هدف، تفاوت هدف با واژه‌های هم معنا و در نهایت یافتن مصادیق آن، همواره از بحث‌های مهم در فلسفه تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. ریچارد پیتز بیشتر از سایر فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت به این موضوع پرداخته است. از آنجا که نظرات او از دقت بی‌نظیری در این عرصه برخوردار است و با گذشت زمان از طرف هم‌اندیشان و شاگردان او و سایر مشرب‌های فلسفی تعلیم و تربیت بسط داده شده و مورد نقد و بررسی نیز قرار گرفته است، پرداختن به آن می‌تواند راهگشای اندیشه‌های تربیتی در استفاده از روش تحلیل مفهومی و توجه به ظرایف مربوط به تعیین هدف‌های تربیتی باشد. بنابراین روش تحقیق در این پژوهش

نخست بیان و توصیف نظرات پیترز در باب روش تحلیل مفهومی و پس از آن فایده روش تحلیل مفهومی در وضوح بخشی به مفاهیم و موضوعات فلسفی و تربیتی است، در دنباله این مبحث استفاده پیترز از این روش در تعیین هدفهای تربیتی مورد شرح و بررسی قرار می‌گیرد. بخش دوم و اصلی مقاله نقدهای شش‌گانه نظرات پیترز در این موضوعات است. پایه نقد بر استدلالها و استنتاج‌های منطقی، فلسفی و تربیتی و همچنین دیدگاههای جدید فلسفه تعلیم و تربیت استوار است و در آن نقاط قوت و ضعف نظرات پیترز که در بخش اول مقاله بیان شده‌اند، مورد کنکاش و دقت نظر قرار می‌گیرند. با این توضیحات پرسش‌های اصلی در این پژوهش شامل موارد زیر می‌شود:

- ۱) مفهوم چیست؟
- ۲) تحلیل مفهومی چگونه روشی است؟
- ۳) فواید روش تحلیل مفهومی چیست؟
- ۴) پیترز از روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی چه استفاده‌ای کرده است؟
- ۵) با گذشت زمان و با توجه به اندیشه‌های جدید فلسفی و تربیتی، چه نقدهایی به نظرات پیترز وارد است؟

چیستی مفهوم

چیستی مفهوم و چگونگی تشکیل آن در ذهن، موضوعی است که همیشه مورد توجه معرفت‌شناسان و فیلسوفان بوده است و در این زمینه به تعریف و توصیف فراوان پرداخته‌اند. برای نمونه اریک معتقد است «مفاهیم قالب‌های اندیشه هستند و برای عملکردهای ذهنی و فرآیندهای روان‌شناختی چون طبقه‌بندی کردن، فهمیدن، به یاد آوردن، یاد گرفتن و تصمیم گرفتن امری اساسی به حساب می‌آیند» (Eric, 2019). همچنین دنسی معتقد است: «مفاهیم اجزای تشکیل دهنده محتوای ذهن آدمی هستند، همان گونه که کلمات با هم ترکیب شده و عبارت‌ها را بوجود می‌آورند، مفاهیم نیز با هم ترکیب شده و محتواهای پیچیده ذهن مانند ایده‌ها را بوجود می‌آورند» (Dancy, 1992, P. 74). محتوای ذهنی، همه درک‌هایی است که به مرور زمان و در پی کسب شناخت‌ها و آگاهی‌های گوناگون حاصل می‌شوند. اجزای این ادراکات، زمانی که با معنا باشند و با هم پیوند داشته باشند، ما را به معرفت می‌رسانند. به همین دلیل فیلسوفان صاحب نامی مانند کواین^۱ و دریدا از زنجیره‌های معنا برای رسیدن به معنا یا معناداری صحبت کرده‌اند (Standish, 2004, P. 493).

1. Quine (1953)

بنابراین اگر ما با ادراکات قبلی ذهنی نتوانیم برای کلمه‌ای جدید پیوند معنایی پیدا کنیم، مفهومی از آن در ذهن نداریم.

پیترز و هرست در آغاز کتاب «منطق تربیت» قبل از تبیین تحلیل مفهومی، به بحث در مورد مفهوم پرداخته‌اند. آنان در پاسخ به این پرسش که مفهوم چیست، سه برداشت متفاوت بیان کرده‌اند. نخست آنکه مفهوم را نمی‌توان تصویر ذهنی دانست، چون ما می‌توانیم مفهومی از تنبیه در ذهن داشته باشیم بدون آنکه تصویری از پسر بچه کتک خورده‌ای در ذهن داشته باشیم. برداشت دوم می‌تواند این باشد که مفهوم به معنی کاربرد درست آن در قالب کلمه و گنجاندن آن در جمله است. مانند اینکه واژه تنبیه را با واژه گناه ارتباط دهیم و بگوییم: «تنها گناهکاران را می‌توان تنبیه کرد». این برداشت نیز با مشکل مواجه است، چرا که ما می‌توانیم بین اشیا تفاوت‌ها و تشابه‌هایی تشخیص دهیم و به شکلی آنان را دسته‌بندی کنیم بدون آنکه برای این کار واژه‌ای در اختیار داشته باشیم و جمله‌ای بسازیم (این ویژگی در بازی‌های کودکان مانند در کنار هم چیدن قطعات پازل‌ها بسیار بارز است). همچنین نوزدان از همان روزهای اول زندگی رفتارهای متفاوتی با مادر خود در مقایسه با دیگران نشان می‌دهند، یعنی مفهومی از مادر در ذهن دارند در حالی که نمی‌توانند واژه «مادر» را بکار ببرند. همچنین حیوانات می‌توانند رفتارهای پیچیده‌ای در موقعیت‌های گوناگون از خود نشان دهند، در حالیکه سخن نمی‌گویند، (مانند گرگی که در کمین گله می‌نشیند و از غفلت چوپان استفاده کرده و به گله حمله می‌کند). پس لازمه داشتن مفهوم، دانستن کلمه و بکار بردن آن در جمله و توانایی سخن گفتن نیست. توانایی سخن گفتن و کاربرد کلمه می‌تواند شرط کافی باشد، اما شرط لازم نیست. برداشت سوم این است که داشتن مفهوم، فقط توانایی کاربرد کلمه و توانایی دسته‌بندی و تمایز نیست. هر دو توانایی کاربرد و دسته‌بندی، مستلزم داشتن امری اساسی‌تر است و آن آگاهی و توجه به چیزی است که فهم ما به آن تعلق می‌گیرد و ما در باره آن می‌اندیشیم. لاک معتقد بود که ایده، متعلق فهم است وقتی که انسان در باره آن می‌اندیشد. این بیان لاک در باره ایده می‌تواند در باره مفهوم نیز به کار رود و ما می‌توانیم داشتن مفهوم را همان «متعلق فهم» بدانیم. بنابراین داشتن مفهوم هم متعلق فهم و هم کاربرد درست کلمه است؛ هرچند فیلسوفان کاربرد کلمه را به علت عینی بودن و جنبه عام داشتن بیشتر می‌پسندند (Hirst & Peters, 1970, PP. 3-4). برای نمونه، از دیدگاه لاک، اندیشه معلم در باره تدریس، «ایده» و از دیدگاه هرست و پیترز «مفهوم ذهنی» است. پس کاربرد کلمه در جمله چه در کلام شفاهی و چه غیر شفاهی، نشان دهنده وجود مفهوم در ذهن است و همان‌گونه که بیان شد شرط کافی و نه شرط لازم است.

روش تحلیل مفهومی

تحلیل، واژه‌ای است با کاربردهای فراوان و تاریخی طولانی. استفاده از آن در گفت‌وگوی روزمره آدمیان و زبان علم و فلسفه، امری عادی است. یکی از انواع تحلیل، تحلیل مفهومی است که می‌تواند صورتهای گوناگون داشته باشد. تجزیه کلمه به اجزای آن، تعریف کلمه، کاربرد آن در شکل‌های مختلف زبانی و مشخص کردن شرطهای لازم و کافی برای بکارگیری آن، از روشهای متداول و شناخته شده تحلیل مفهومی است.

تاریخچه ظهور، تدوین و بسط این روش نشان می‌دهد که ویتگنشتاین متأخر در این باره سهم اساسی دارد. او در کتاب «پژوهشهای فلسفی» به این موضوع پرداخت و پس از او، این رویکرد فلسفی در نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه فیلسوفان آکسفورد قرار گرفت. «گیلبرت رایل^۱» و «جان آستین^۲» در بسط و توسعه این روش نقش اساسی ایفا کردند. برای نمونه رایل معتقد بود که برای دستیابی به مفهوم «ذهن» نباید به تجربه‌های روان‌شناختی یا روحانی یا درونگری متوسل شد. این واژه اساساً به فعالیت‌هایی چون دیدن، باور کردن، فکر کردن و بیان کردن و فعالیت‌هایی از این قبیل اشاره دارد، تحلیل این فعالیت‌ها، راهی به سوی شناخت ذهن و ذهنیت انسان‌هاست (Ryle, 1949, P. 25). همچنین آستین در نظریه مشهور خود به نام «افعال گفتاری^۳»، معتقد بود که نقش اصلی زبان، بیان صدق یا کذب گزاره‌ها بر اساس واقعیت نیست، بلکه در میان اظهارات زبانی، جملاتی وجود دارند که قصد گوینده را نشان می‌دهند، مانند جملات امر، نهی، پرسش، القا و... (Searle, 2006, P. 29). بنابراین تحلیل افعال گفتاری، مفهوم قصد یا اراده شده از اظهارات زبانی را ظاهر می‌سازند. این روش مورد توجه فیلسوفان تربیتی چون ریچارد پیترز و پل هرست در دستیابی به معانی کلمات اصلی و عبارتهای مفهومی در فلسفه تعلیم و تربیت قرار گرفت. شاید بتوان گفت که در میان فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت سهم پیترز از همه بیشتر است؛ چراکه او در این زمینه پیشروست و دیگران از او اقتباس کرده‌اند.

تحلیل مفاهیم در نظر هرست و پیترز، با این پرسش آغاز می‌شود که «وقتی ما به تحلیل مفاهیم می‌پردازیم از لحاظ فلسفی چه کاری انجام می‌دهیم؟» شاید اولین پاسخ این باشد که به تعریف روی می‌آوریم. در نظر این دو فیلسوف تربیتی، «تعریف مفاهیم» نوعی تحلیل مفاهیم است و از لحاظ تاریخی فیلسوفانی مانند سقراط تلاش کرده‌اند تحلیل مفاهیم را با تعریف مفاهیم انجام دهند. تعریف مفاهیم می‌تواند

1. Ryle, G. (1900-1976).
2. Austin, J. L. (1911-1960)
3. Speech Acts

دو صورت ضعیف و قوی داشته باشد. صورت ضعیف در مورد مفاهیم انتزاعی مانند تنبیه، شجاعت، عدالت و مواردی از این قبیل قابل استفاده است. ما نمی‌توانیم در باره این مفاهیم تعریف‌هایی ارائه دهیم که همه شروط لازم و کافی را در بر داشته باشند. تعریف قوی فقط در «علوم نمادین» مانند هندسه کاربرد دارد. ما می‌توانیم برای مفهوم «مثلث» تعریفی قوی همراه با شرایط لازم منطقی و شروط کافی بیان کنیم. اما در تعاریف ضعیف پیدا کردن یک شرط لازم منطقی می‌تواند کافی باشد. البته مخالفان این دیدگاه معتقدند کافی است برای این شرط لازم منطقی، یک مورد نقض پیدا شود، در این صورت تعریف ما با مشکل روبرو خواهد شد. برای نمونه ممکن است ما در تعریف تنبیه بگوییم که «تنبیه باید مستلزم رنج و سختی برای گناهکار باشد»، در حالیکه در مسابقات مشت‌زنی مواردی پیش می‌آید که ما شاهد رنج و سختی فراوان بازیکنان هستیم، ولی آنان گناهکار نیستند و مشت‌زنی هم تنبیه نیست (Hirst & Peters, 1970, P. 5).

پس با این توضیح باید اقرار کنیم که در زبان عادی نمی‌توانیم به تعاریف و قوانین ثابت دست یابیم و برای مفاهیم معانی همیشگی مانند آنچه در علوم نمادین وجود دارد مشخص کنیم. زبان عادی شکلی از زندگی است و امری ایستا نیست. ویتگنشتاین با بررسی مفهوم بازی به این نکته ظریف اشاره کرده است. او مدعی بود که بازی‌ها دارای یک ویژگی منفرد نیستند (که بر اساس آن بتوان تعریفی ارائه داد)، بلکه بازی‌ها با شبکه پیچیده‌ای از شباهت‌های در هم تنیده، خانواده یکپارچه‌ای را تشکیل می‌دهند. این شباهت‌ها گاهی کلی و در مواردی نیز جزئی هستند. به تعبیر دیگر ویتگنشتاین استدلال می‌کند که همه بازیها به ضرورت دارای یک ویژگی خاص (یک شرط لازم منطقی) نیستند که به اعتبار آن، بازی نامیده شوند (Hirst & Peters, 1970, P. 6). هرست و پیترز اگر چه نظر ویتگنشتاین را در کل می‌پذیرند، اما در صدد آن هستند که برای بازی، یک شرط لازم منطقی بیابند. آن‌ها این شرط را این گونه بیان می‌کنند که بازی، فعالیتی است که با جدیت همراه نیست. این چالش با ویتگنشتاین نشانگر آن است که در عین حال که دیدگاه او را در مورد نفی شرط‌های منطقی لازم قبول می‌کنند اما همچنان تمایل به موضع کانتی (تعیین شرط‌های منطقی لازم به عنوان یکی از اصول تحلیل فرارونده) دارند (Bagheri, 2010, P. 161).

فایده روش تحلیل مفهومی

موضوع دیگری که هرست و پیترز در این مبحث به آن پرداخته‌اند هدف یا فایده تحلیل مفهومی است. آنان در این زمینه می‌گویند: «در نظر ما تحلیل مفهومی فایده‌چندانی در بر ندارد مگر اینکه به وسیله آن موضوع‌ها و مسائل فلسفی پاسخ داده شود. در تحلیل مفهومی باید سوال‌های فلسفی برای ما روشن شود. پرسش‌های تحلیلی اغلب با پرسش‌های فلسفی، پیوند نزدیک دارند. سقراط اگر از معنی «عدالت» می‌پرسید،

به دنبال دلیل‌هایی بود که زندگی عادلانه را موجه سازد. اگر ما از مفاهیمی مانند زمان یا علیت می‌پرسیم، هدف ما آن است که جهان را قابل فهم سازیم. این توضیحات بیان‌گر توجیه ما از تحلیل مفهومی است» (Hirst & Peters, 1970, PP. 8-9). بنابراین فایده اصلی تحلیل مفهومی را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد.

۱) مفاهیم با زندگی اجتماعی انسان پیوندهای ناگسستنی دارند. غیرممکن است که فردی، مفهومی کاملاً خصوصی از واژه‌ای نظیر «تنبیه» داشته باشد. بنابراین تشخیص واژه‌ها و کاربرد درست آن‌ها هدفی اساسی در تحلیل مفاهیم است.

۲) تحلیل مفهومی خودبه‌خود مزیت زیادی ندارد، مگر اینکه به وسیله آن بتوان مسائل فلسفی بیشتری را پاسخ داد. تا زمانی که منظورمان از تنبیه را به خوبی روشن نکرده‌ایم، نمی‌توانیم دلایل موجهی برای تنبیه دیگران ارائه دهیم. بنابراین پیوند تحلیل مفهومی با سایر انواع پرسشهای فلسفی، بیانگر این واقعیت است که فیلسوفان، تسلیم تحلیل‌های نامشخص هر مفهوم کهن نمی‌شوند. آنان با تحلیل مفاهیم مورد نظر خود، در صدد پاسخ‌گویی به پرسش‌های عمیق‌تری هستند. چرا که فلسفه به پرسش‌های فلسفی درجه دوم در باره علم، اخلاق، مذهب و علوم دیگری از این قبیل پاسخ می‌دهد.

۳) تحلیل مفهومی به شناخت موقعیت اشیا و امور در جهان، کمک می‌کند و نحوه برخورد ما را با آنها روشن‌تر می‌سازد (Hirst & Peters, 1970, PP. 10-12).

در ادامه یک نمونه از کاربرد روش تحلیل مفهومی که توسط پیترز درباره هدف‌های تربیتی استفاده شده است را بررسی می‌کنیم.

پیترز در بررسی مفهوم «هدف» نخست با اشاره به نظرات دیویی^۱ می‌گوید: دیویی در کتاب «دموکراسی و تعلیم تربیت»^۲ بحث روشنگرانه‌ای از «هدف»^۳ ارائه داده است و آن را معادل با «پیشنهاد»^۴ به حساب آورده است (Dewey, 1916, P. 126). البته هدف و پیشنهاد با واژگان دیگری چون «التفات»^۵ و «انگیزه»^۶ و «مقصد»^۷ دارای شباهت خانوادگی هستند و اگر چه همگی آن‌ها به نوعی با عمل و فعالیت‌های گوناگون پیوند دارند ولی در بین آن‌ها تفاوت‌های ظریفی وجود دارد که شرح آن‌ها ضروری است.

در مفهوم هدف، همیشه نوعی نشانه‌گیری حاکی از تمرکز بر روی منظوری خاص مد نظر است. بطوری که فرد خواسته‌های خود را به سوی مقصدی معین جهت‌دهی می‌کند و همه تلاش و تمرکز او برای

1. Dewey. J (1862-1952)
2. Democracy and Education
3. Aim
4. Purpose
5. Attention
6. Motive
7. End

دست‌یابی به آن است. بنابر این پرسش از اینکه «هدف شما در این امر چیست؟» شبیه این پرسش است که «تلاش شما در انجام این کار برای چه چیزی است؟». هدف داشتن در چیزی، معادل تلاش کردن برای انجام کاری است. تلاشی که ممکن است با موفقیت همراه شود و ما را به مقصد مورد نظر برساند و یا موفقیتی در پی نداشته باشد. همچنین هدف داشتن، امری صرفاً فردی نیست بلکه در بسیاری از کارهای اجتماعی و زندگی جمعی نیز باید هدف داشت.

در تفاوت مفهومی بین هدف و واژگان نزدیک به آن نکته‌هایی نیز قابل توجه‌اند. هدف با «آرمان»^۱ متفاوت است. آرمان‌ها آرزوهایی هستند که تحقق آن‌ها در عمل چندان ممکن نیست، اما اگر نشانه‌هایی دال بر تحقق آن‌ها ظاهر شود این آرمان‌ها به هدف تبدیل خواهند شد؛ البته با این حدس که امکان عدم تحقق همچنان قوی است. در تفاوت بین هدف و «پیشنهاد» نیز باید گفت که پیشنهاد امکان تحقق بیشتری نسبت به هدف دارد. در تفاوت بین هدف و «التفات» یا «توجه» باید در نظر داشت که در التفات احتمال خطا در دسترسی به مقصد مورد نظر بالاست (Peters, 1987, P. 12-13). بنابراین،

- آرمان: آرزویی است که امکان تحقق عملی در آن ناچیز است.
- هدف: آرمانی است با نشانه‌هایی حاکی از تحقق عملی.
- پیشنهاد: نسبت به هدف درجه بالاتری از تحقق عملی دارد.
- التفات: ضعیف‌ترین مرتبه در تحقق عملی دارد و امکان خطا در آن بسیار است.
- مقصد: پایان و نتیجه نهایی است.
- در نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت:
- ما زمانی از هدف می‌پرسیم که آن را مهم تلقی کرده و فکر می‌کنیم باید تلاشها با دقت تمام برای دست‌یابی به آن هماهنگ شوند.
- هدف نشانگر مقصودی است که هم اکنون در دسترس نیست.
- در دست‌یابی به هدف امکان توفیق و عدم توفیق وجود دارد (Peters, 1987, P. 14).

معیارهای اساسی در تعیین هدف‌های تربیتی

پیترز در توضیح بیشتر از تحلیل مفهوم «هدف‌های تربیتی» و تعیین آن، سه عنصر اساسی در نظر می‌گیرد که توجه به آن‌ها قطعاً در تعیین هدف‌ها می‌تواند راهگشای صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت

باشد. مورد اول که امری طبیعی را بیان می‌کند، توجه به عنصر زمان است. اما دو مورد بعدی دستورالعمل مهمی را در تعیین هدفهای تربیتی ارائه می‌دهد.

(۱) **عنصر زمان در تعیین هدفهای تربیتی:** به طور معمول هدفهای تربیتی زمان‌مند هستند. پیترز در اینجا نظر دیویی را مطرح می‌کند مبنی بر اینکه «موقعیت فعلی، بستر تعیین هدف است»، زیرا تمایل ما بر آن است که هدف را بر پایه رفع نواقص و نیازهای موقعیت فعلی متمرکز کنیم. برای نمونه در انقلاب علیه آگاهی‌های صرف و یادگیری کتاب‌ها، تأکید بر کنجکاوی، بینش نقاد و فهم اصول قرار گرفت. همچنین توجه به رشد همه ابعاد وجود آدمی پس از گسترش تخصص‌ها و تربیت انسانهای متخصص، مطرح شد. «آیین هوشمندی»^۱ نیز به وسیله کسانی که به پرورش استعدادها اعتقاد داشتند، مورد حمله قرار گرفت. نمونه دیگر توجه به رشد و پرورش حس زیبایی‌شناختی است که برای خنثی کردن اثر رسانه‌های جمعی مطرح شد. بنابراین بیان هدف‌ها در حقیقت تمرکز و توجه به برخی اولویت‌های فراموش شده در زمان‌های مشخص است (Peters, 1987, P. 20).

(۲) **اجتناب از کلی‌گویی در بیان هدف:** منظور از کلی‌گویی، بیان هدف‌های کلی^۲ یا اجمالی، برای تعلیم و تربیت است که پیترز آن را معیار مناسبی در تعیین هدف‌های تربیتی نمی‌داند. او بر این نکته اشاره دارد که اگرچه ما اعتقاد داریم تربیت باید انسان را به وضعیتی مطلوب و بهتر از وضعیت موجود برساند، اما بیان چنین چیزی به عنوان هدف، نوعی کلی‌گویی محض است که هیچ مشخصه آگاهی بخشی ندارد و تعیین کننده مسیر حرکت برای مربیان و معلمان نیست. شاید در مواردی این کلی‌گویی‌ها لازم باشد، برای نمونه وقتی که می‌گوییم: «وظیفه نظام‌های آموزشی، آموزش دادن به کودکان است»؛ چنین بیانی درون نظام آموزشی یا دولت‌ها، عملکرد بسیار نازلی دارد. بحث از هدف‌های تربیتی و تحلیل آن‌ها در حقیقت وضوح بخشیدن به ذهن کسانی است که به کار تعلیم و تربیت مشغولند تا بتوانند اولویت‌ها را دریابند و برای کارهای مهم و ضروری حق تقدم قائل شوند (Peters, 1987, P. 21). در اینجا پیترز بر این نکته تأکید دارد که هدف تربیتی باید دستورالعمل روشنی برای مربیان و معلمان باشد. البته کلی‌گویی همیشه وجود دارد، حتی در جدیدترین اندیشه‌های تربیتی مانند «هدفهای تربیتی باید حقایق تربیتی را آشکار سازند» (Heyer, 2015, P. 13). همچنین تأکید بر هدف‌های معین و عملی نیز همیشه وجود دارد مانند «در امر آموزش هدف‌های معین و با قابلیت ارزیابی عینی باید مد نظر باشد» (Gallager, 2012, P. 56).

1. Cult of The Intellect
2. Over-all Aims

۳) **اجتناب از مقاصد بیرونی (عَرَضی):** پیترز معتقد است که یکی از دلایل آشفته‌گی در تعیین هدفهای تربیتی، آمیختگی مقاصد بیرونی با مقاصد درونی (ذاتی)^۲ تعلیم و تربیت است که تا حد زیادی به کج فهمی از مفهوم تعلیم و تربیت مربوط می‌شود (Peters, 2010, P.62). در نظر گرفتن هدف‌هایی مانند دست‌یابی به شغل یا درآمد در تربیت دانش‌آموز با روح تعلیم و تربیت منافات دارد. همچنین آموزش برخی آداب و تشریفات و یا مهارت‌های خاص نمی‌تواند تعلیم و تربیت به حساب آید. این هدف‌ها نوعی تحمیل معیارهای عَرَضی و تزریق آن در کار تربیت است. بهترین واژه برای این منظورها «مهارت آموزی»^۳ است. به نظر او، مقاصدی چون توانایی اندیشیدن و دست‌یابی به معیارهای صحیح تفکر، رشد ظرفیت‌های وجودی فرد و تعالی در منش و رفتار، مقصد‌های ذاتی و اصیل تعلیم و تربیت هستند که باید به آن‌ها توجه کرد و هدفهای عملی و قابل تحقق را متناسب با آن‌ها تنظیم کرد (Peters, 1970, P. 27).

با توجه به مطالب بالا می‌توان به نتایج زیر در تعیین هدفهای تربیتی دست یافت.

- 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 وضوح‌بخشی 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 برتری 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 (Peters, 1987, P. 27).

بررسی و نقد دیدگاه پیترز

اندیشه‌های پیترز در باب موضوعات مطرح شده قابل نقد است، همکاران او و فیلسوفان تحلیلی تعلیم

1. Extrinsic Ends
2. Intrinsic Ends
3. Training

و تربیت نیز به این موضوع پرداخته‌اند.

نقد اول: تصویر ذهنی

هرست و پیترز تصاویر ذهنی را برای رسیدن به مفهوم کلمات چندان قابل اعتبار نمی‌دانند و در این مورد از واژه تنبیه نام برده‌اند، مبنی بر اینکه یک تصویر ذهنی از تنبیه نمی‌تواند نشانگر مفهوم تنبیه باشد. شاید این برداشت در دست‌یابی به مفهوم کلمات و واژگانی چون تنبیه، گناه، شجاعت و غیره کمک چندانی نداشته باشد، ولی در دست‌یابی به مفهوم اشیا و امور عینی که بخش اعظم معرفت آدمی را تشکیل می‌دهند، تصاویر ذهنی بسیار کارساز است. مفهوم دانش‌آموز، کلاس درس، کتاب و اسامی خاص مانند آسمان، خورشید و عینک من، تصاویری هستند که ما از آن‌ها در ذهن داریم. بنابراین تصویر ذهنی در شناخت ما از جهان اهمیت بسیار بالایی دارد و منطبق دانان از آن به عنوان تصورات یاد می‌کنند. «تصور عبارت است از صورت ساده ذهنی، مانند صورتی که از «انسان»، «ماه»، «کروی» و «گوشته‌خوار» در ذهن آدمی ترسیم می‌شود.» (Khansary, 1991, P. 9). تصویر ذهنی از ادراک حسی به دست می‌آید و ادراک حسی به معرفت حسی و پس از آن به باور حسی منجر می‌شود. در اهمیت تصاویر ذهنی و معرفتها و باورهای حسی همین بس که پایه استدلال‌ها و استنباط‌های ذهنی بشر هستند و اگر مراتب معرفت را از کسب داده تا بالاترین مراحل یعنی قضاوت و ارزیابی مد نظر قرار دهیم، بدون تصویرهای ذهنی و ادراک حسی میسر نخواهند بود.

نقد دوم: تعریف مفاهیم

مسئله تحلیل مفاهیم از طریق ارائه انواع تعریف‌ها از روشهای کهن و مورد قبول است. تعریف از مهمترین عملکرد ذهن بر روی تصوراتی است که انسان از اشیا و امور به دست می‌آورد. مبحث تعریف بخش قابل توجهی از علم منطق را به خود اختصاص می‌دهد. بسیاری ارسطو را بنیان‌گذار علم منطق دانسته‌اند، اما تعریف، پیشینه‌ای بیش از علم منطق دارد. سقراط و برخی فیلسوفان کهن یونانی از انواع تعریف برای تحلیل مفاهیم استفاده کرده‌اند تا ذهن‌ها را با حقیقت اشیا و امور آشنا کنند.

اگر چه هرست و پیترز در روش تحلیل مفهومی به تعریف مفهوم و یافتن کلمات مترادف، متضاد و بیان مفاهیم مربوطه بسنده کرده‌اند، اما منطق دانان، علاوه بر تعریف مفاهیم به موارد دیگری پرداخته‌اند (Nabavi, 1998, Nazarnejad, 2002, , Khansary, 1991) که نشان دهنده جایگاه مفهوم در کاربردهای زبانی است و خود نوعی تحلیل مفهوم به حساب می‌آید و جایگاه مفهوم را در ساختار زبان نشان می‌دهد، در اینجا به برخی موارد اشاره می‌شود.

- **تجرید مفاهیم:** تجرید، جداسازی جنبه‌های مشترک و غیر مشترک یک مفهوم از مفاهیم دیگر است. مانند جداسازی جنبه‌های مشترک و غیر مشترک مفهوم تربیت و مفهوم عادت.

- **تعمیم مفاهیم:** تعمیم مفاهیم، بسط دادن مفهوم به مصادیق آن است. مانند اینکه همه کارهایی که مادر برای فرزند خود انجام می‌دهد «تربیت» بنامیم.
- **ترکیب مفاهیم:** ترکیب مفاهیم در کنار هم قرار دادن چند مفهوم با زمینه مشترک است. ترکیب مفاهیم باعث محدود شدن مصادیق آن می‌شود. مفهوم «تعلیم و تربیت اسلامی» از لحاظ معنا و مصداق محدودتر از مفهوم «تعلیم و تربیت» است.
- **تقسیم مفاهیم:** تقسیم مفاهیم دو صورت دارد.
 - تقسیم محتوایی که به محتوای مفهوم اشاره دارد. مانند تربیت خوب و تربیت بد.
 - تقسیم مصداقی که به مصداق‌های مفهوم ارتباط دارد. مانند تربیت دینی، تربیت عقلانی، تربیت اجتماعی و...

نقد سوم: تعریف ضعیف

پیترز، هرست و برخی فیلسوفان تربیتی معتقدند که در تعریف مفاهیم در حوزه علوم انسانی و فلسفه-های مضاف می‌توان به تعریف‌های ضعیف با بیان چند شرط لازم بسنده کرد. حال پرسش اصلی این است که این شروط لازم باید چه حد و مرزی داشته باشند و یا اینکه تعریف ضعیف باید چگونه تعریفی باشد تا ما را در تحلیل یک مفهوم قانع کند. این ایراد در تحلیل پیترز از مفهوم هدف کاملاً آشکار است. او در تعریف هدف سه شرط در نظر می‌گیرد، مانند اینکه هدف مقصدی است که در دسترس نیست، تلاش برای رسیدن به هدف ممکن است با موفقیت همراه نباشد و ما هر گاه از هدف می‌پرسیم در صدد آن هستیم که بدانیم تلاش آدمی برای دست‌یابی به چه چیزی است (Peters, 1987, P. 29). حال به جای این سه شرط می‌توان موارد دیگری هم قرار داد. برای نمونه بگوییم هدف باید بدون ابهام بیان شود، آرمانی نباشد، بعد عملی و ارزشی در آن قوی باشد و.... شاید همین نقدها سبب شد که سایر فیلسوفان تربیتی از انواع تعاریف تربیتی که در تحلیل مفاهیم تربیتی کارساز هستند، مانند تعریف‌های توصیفی، علمی، عملی، برنامه‌ای و اقناعی سخن به میان آورند.

نقد چهارم: روش تحلیل مفهومی

همان‌گونه که بیان شد پیترز و هرست در روش تحلیل مفاهیم؛ تعریف مفاهیم، کاربرد مفاهیم، یافتن شرط‌های لازم و کافی، یافتن واژه‌های مترادف و متضاد را مؤثر دانسته‌اند که البته همه این موارد همیشه کاربرد داشته و هم اکنون نیز دارد. اما لازم است به این نکته اشاره شود که با گذشت چند دهه از نظرات

اولین فیلسوفان تحلیلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت در حیطه روش تحلیل مفهومی، فیلسوفان متأخر در بسط این نظریه کوشیده‌اند و روشهای گوناگونی در تحلیل مفاهیم ارائه کرده‌اند. برای تکمیل این بحث فقط به یک روش اشاره می‌شود که صورتی توصیفی و روش‌شناختی دارد و دارای الگویی سه وجهی است (Kosterec, 2016, PP 221-225). این وجوه سه‌گانه عبارتند از:

(۱) تحلیل برساختی^۱

(۲) تحلیل اکتشافی^۲

(۳) تحلیل تحویلی^۳

تحلیل برساختی: هدف تحلیل برساختی گسترش شبکه مفهومی به وسیله وضع کردن اصطلاح‌های جدید و ارتباطهای شناخته شده در بخشهایی از زبان است. تحلیل برساختی ما را قادر می‌سازد که اصطلاح جدید یا مفهوم جدیدی خلق کنیم که در شبکه مفهومی اولیه وجود نداشته است، ولی با گذشت زمان و با رشد و دانش بشری ابداع این اصطلاح‌ها ضروری به نظر می‌آیند. به عنوان نمونه برساختن اصطلاح‌های جدید آموزشی مانند آموزش قبل از دبستان، آموزش مداوم، آموزش ضمن خدمت، آموزش مجازی و...، که با گسترش آموزشهای گوناگون در چند دهه گذشته خلق شده و به شبکه مفهومی آموزش اضافه شده‌اند.

تحلیل اکتشافی: هدف اصلی در تحلیل اکتشافی پاسخ به این سؤال است که آیا پیوندهای مفهومی درون شبکه مفهومی وجود دارد که ما از آن اطلاع نداریم. یعنی در تحلیل اکتشافی ما به دنبال پیوندهای آشکار نیستیم، بلکه در پی کشف پیوندهای نهفته‌ای هستیم که از آن صحبت نمی‌کنیم ولی وجود دارند. تفاوت بین تحلیل برساختی و اکتشافی در این است که در تحلیل برساختی شبکه مفهومی گسترش یافته و تغییر می‌یابد و مفاهیم جدیدی به آن اضافه می‌شود، ولی در تحلیل اکتشافی شبکه مفهومی مورد مطالعه دقیق قرار می‌گیرد و پیوندهای نهفته آن آشکار می‌شود. مثال قابل ذکر در تحلیل اکتشافی توجه به مفهوم برنامه درسی است. مسلماً اصطلاح‌هایی مانند «برنامه درسی پنهان» یا «برنامه درسی ضمنی» بر اثر توجه به مفهوم برنامه درسی و فرآیند آن در کلاس درس کشف شده‌اند.

تحلیل تحویلی: مسأله‌ای که سبب چنین تحلیلی می‌شود این است که آیا بخشهایی از یک نظریه زبانی یا خود زبان قابل تحویل به نظریه یا زبان دیگری هست؟ این پرسش می‌تواند شامل تحویل از یک بخش زبان به بخش دیگر از همان زبان نیز باشد. بنابراین یک تفاوت اساسی بین تحلیل برساختی و تحلیل

1. Constructive Analysis
2. Detective Analysis
3. Reductive Analysis

اکتشافی، با تحلیل تحویلی این است که در دو تحلیل اولیه ارتباط مفهومی درون یک زبان بررسی می‌شود، در حالیکه در تحلیل تحویلی ارتباط بین دو یا چند شبکه مفهومی مد نظر است. برای نمونه علوم تجربی اصطلاحاتی چون وزن، رنگ، نور و حرکت را باز تعریف و بازتحلیل می‌کند. یعنی آنچه که مردم عادی از مفهوم وزن یا حرکت می‌فهمند با آنچه که یک فیزیکدان می‌فهمد بسیار متفاوت است.

نقد پنجم: گزاره همان‌گوی منطقی و بیان هدف‌های تربیتی

گزاره همان‌گوی منطقی گزاره‌ای است که محمول از طریق تحلیل موضوع به دست می‌آید، مانند اینکه بگوییم «مجرد بی همسر است» یا «مجرد هست بی همسر». گزاره همان‌گوی ما را به دانش نمی‌رساند و ارزش علمی ندارد. پیترز در برخی نوشته‌های خود معتقد است اگر بگوییم هدف از تعلیم و تربیت هست.....، جمله‌ای همان‌گویانه بیان کرده‌ایم (Peters, 1987, P. 49). این دیدگاه مورد نقد یکی از همکاران او به نام ویلیام درای قرار گرفته است. او در رد نظر پیترز مثال زیر را بیان کرده است که «بیسبال هست به هدف خوردن توپ‌های پرتاب شده». هدف از بیسبال هست به هدف خوردن توپ‌های پرتاب شده. با دقت در این دو گزاره متوجه می‌شویم که اولین جمله گزاره‌ای، همان‌گویانه است، ولی جمله دوم همان‌گویانه نیست (Dray, 1987, P. 34-37).

در توضیح نظر درای باید گفت که در جمله اول، واژه «هست» جمله را به دو بخش مساوی تقسیم کرده است تا هر دو طرف جمله یک چیز بیان کنند. به زبان دیگر «بیسبال هست به هدف خوردن توپ‌های پرتاب شده». این جمله همان‌گویانه است، چون هر دو طرف واژه «هست» یک چیز را بیان می‌کنند. اما جمله دوم که پیترز آن را همان‌گویانه می‌داند، گزاره‌ای همان‌گویانه نیست و نظر درای درست است. اگر بگوییم «هدف از تعلیم و تربیت هست.....»، چون دو سوی چنین جمله‌ای یکسان نیست و هدف از تعلیم و تربیت می‌تواند مصداق‌های گوناگون داشته باشد، چنین گزاره‌ای گزاره همان‌گویانه نیست. همچنین جملاتی که می‌گوییم «اصول تعلیم و تربیت هست....» یا «روشهای تعلیم و تربیت هست....»، گزاره‌هایی همان‌گویانه نیستند و به دانش ما می‌افزایند.

نقد ششم: آرای پیترز و فلسفه‌های جدید

مسلم است که بعد از گذشت نزدیک به نیم قرن، دیدگاه پیترز هم مانند بسیاری از دیدگاه‌های فلسفی مورد نقد قرار گرفته است. هم‌عصران و هم‌فکران او به جزئیات پرداختند، اما کلیات دیدگاه‌های او

مورد نقد واقع نشد. اگر از نقدهای جزئی بگذریم باید گفت نقدهای جدی به نظرات پیترز مربوط به گرایش-های پساتحلیلی است که ریشه در اندیشه‌های قاره‌ای دارند و در راستای نظرها و انتقادهای فیلسوفان قاره‌ای به فیلسوفان تحلیلی است. یعنی اندیشه‌های مربوط به هگل، مارکس و نیچه و گرایش‌های فلسفی مانند پسامارکسیستی، پساساختارگرایی و پست مدرنیسم که دارای تمایلات ایده‌آلیستی افراطی یا برساخت‌گرایی اجتماعی هستند (Carr, 2010, P. 93). برای توضیح بیشتر باید گفت که فیلسوفان قاره‌ای اساساً توجه به مسائل اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و بطور کلی انسان‌شناختی را در دستور کار خود دارند، اما فیلسوفان تحلیلی به دنبال ایضاح مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های فلسفی از منظر علم منطوق، صورت‌های گوناگون زبان و تواناییهای ذهن بشر در کسب معرفت هستند. فیلسوفان تحلیلی کمتر به مسائل و موضوعات انسان‌شناختی پرداخته‌اند و بیشتر به دنبال علم‌گرایی و دست‌یابی به مبانی موثق در دانسته‌ها بوده‌اند. بنابراین همیشه بین این دو نحله فلسفی معاصر تقابل وجود داشته است و این رویارویی در نقد آرای پیترز نیز مشهود است.

با این برداشت انتقاد از دیدگاه پیترز در تعیین هدف‌های تربیتی امری بارز است، چون پیترز در تحلیلهای خود پس از تحلیل مفهوم واژه هدف، به این نتیجه رسیده بود که هدف اساسی تعلیم و تربیت دامنه وسیعی از فعالیت‌ها در کاربرد گسترده و عمومیشان است. او معیارهای معینی را در تعیین هدف‌های تربیتی مشخص کرد. از جمله اینکه، تعلیم و تربیت باید شامل کسب علوم یا مهارت‌هایی بشود که عموم مردم آن را قبول داشته و ارزشمند می‌دانند، همچنین انسان را از لحاظ اخلاقی و موازین اجتماعی-فرهنگی به ساحتی بالاتر هدایت کند. تعلیم و تربیت نباید به یک تخصص خاص یا مهارت ویژه و یا دست‌یابی به حرفه‌ای خاص خلاصه شود، بلکه با یادگیری عمیق و فهم فراگیر همراه باشد و از تلقین و تحمیل و شرطی شدن در آن خبری نباشد (Peters, 1998, P. 209). مشخص کردن این معیارها عموماً در اندیشه‌های کلاسیک دیده می‌شود و برخی شارحان و منقدان پیترز آرای او را در این راستا قرار می‌دهند. در تحلیلهای قدیمی از هدف‌های تربیتی، اساساً کیفیتی که ذاتی امر تعلیم و تربیت است مورد توجه واقع می‌شود. به صورت معمول این نوع هدفها را می‌توانیم هدف‌های متعالی^۱ بنامیم که در فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت دیده می‌شود و در اندیشه‌های پساتحلیلی موضوعیت کمتری دارد.

در برداشت‌های جدید فلسفی، هدفهای تربیتی با معیارهای اجتماعی و فرهنگی هماهنگ شده و به نوعی بازآفرینی یا بازتولید فرآیند اجتماعی شدن را یادآور می‌شوند. این معیارها به زمان و مکان و گروههای اجتماعی مشخص، وابسته بوده و به دنبال ایجاد هماهنگی و اتحاد در بین نسلهای جدید هستند. این نوع هدفها ممکن است

خوشایند گروهی خاص قرار گیرند ولی گروههای دیگر آن را نپسندند. بنابراین می‌توان گفت هدفهای متعالی و اجتماعی-فرهنگی بیشتر هدفهای فرجام‌نگر^۱ هستند. رویکرد منعطف‌تر به هدفهای تربیتی، فرجام‌گرایی ضعیفی دارند چون کمتر بر کسب دانش، پرورش شخصیت متعالی و یا اجتماع‌پذیری تأکید می‌کنند، بلکه بیشتر بر رشد تواناییها، کسب مهارتها و گرایش‌های منعطف توجه دارند. برای مثال برخی فیلسوفان تربیتی؛ خردورزی^۲، تفکر نقاد و یادگیری در همه عمر را مصدایقی از هدفهای تربیتی به حساب آورده‌اند. این نوع هدفها به عنوان هدف‌های بدون پایان یا بدون مقصد نیز شناخته می‌شوند (Burbules, 2005, P. 5-7).

نتیجه

نقد‌های شش‌گانه اندیشه پیترز، در حقیقت شامل نتیجه‌گیری بحث نیز می‌شود، چون در آن‌ها به نقاط قوت و ضعف دیدگاه پیترز نیز اشاره شده است. در عین حال به اجمال می‌توان گفت پیترز دیدگاههای فلسفی-تربیتی خود را در دهه‌های پایانی قرن بیستم در دانشگاه لندن ابراز کرد. نظرات او نه تنها در بریتانیا که در آمریکا، کانادا، استرالیا و جنوب آفریقا تأثیرگذار بود. در همان سالهای اولیه، اندیشه‌های او توسط شاگردان و پیروانش در زمینه فعالیت‌های تربیتی، طراحی برنامه درسی، تحصیل مدرسه‌ای، تربیت معلم، تعیین خط مشی‌های تربیتی و موضوع‌های دیگر از این قبیل بسط و توسعه داده شد. روش تحلیل مفهومی و توضیح‌های مبسوط او در باب مفاهیم اصلی تعلیم و تربیت همراه با ساختار زبانی آن‌ها مورد اقتباس بسیاری از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت قرار گرفت. تعالی‌نگری او به ویژه در تعیین «هدفهای تربیتی» و مفهوم «تربیت» دیدگاه او را در ردیف اندیشه‌های کلاسیک تعلیم و تربیت قرار می‌دهد، چون در حال حاضر در محافل علمی مغرب زمین رویکرد به هدفهای تربیتی، علیه هدفهای آرمانی و هنجاری است و اساساً مربوط به گرایش‌های نظری است. اندیشه‌های پست‌مدرنیستی به فراروایت‌ها و میناگروپها برای به دست آوردن هدفهای اساسی تعلیم و تربیت به دیده شک می‌نگرند. طرفداران این رویکرد به کثرت‌گرایی و به رسمیت شناختن تفاوت‌ها، اعتقاد دارند. در این رویکرد هدف‌های غایی سخت مد نظر نیست و ممکن است در آغاز، هدف‌های ضعیف یا منعطف در نظر گرفته شود و در فرآیند تربیت هدف‌ها تغییر یابد و این چیزی است که در نظرات پیترز کمتر دیده می‌شود.

2. Teleological
3. Rationality

References

- Bagheri, K. Sajadieh, N. Tavassoli, T. (2010) *Approaches and Methods of Research in Philosophy of Education*. Tehran: Research center of cultural and social studies. (In Persian).
- Burbules, N. C. (2004). Ways of Thinking about Educational Quality. *Educational Researcher*, 33(6), 4-10. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3699887>.
- Carr, D. (2010). Education, Contestation and Confusions of Sense and Concept. *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 89-104. Retrieved from [https:// www. Jstor. Org/stable/40962573](https://www.jstor.org/stable/40962573).
- Dancy, J.E. (1992). *A Companion to epistemology*. U.S.A: Blackwell.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, New York. Macmillan Co.
- Gallager, C. W. (2012). The Trouble with Outcomes: Pragmatic Inquiry and Educational Aims. *College English*, 75(1), 42-60. Stable URL: [https// www.jstor. Org/stable/24238306](https://www.jstor.org/stable/24238306).
- Glock, H. J (2008). *What is analytic philosophy?* London: Cambridge University Press.
- Heyer, K. D. (2015), An Analysis of Aims and the Educational "Event". *Canadian Journal of Education*. 38(1). 1-27. URL [https:// www. Jstor.org/stable/ 10.2307/canajeducrevucan.38.1.03](https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.38.1.03).
- Hirst, P. H. & Peters, R.S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge.
- Khansary, M. (1982). *Formal logic*. Tehran: Agah Publications institute. (In Persian).
- Kostelec, M. (2016). Methods of Conceptual Analysis. *Journal of Filozofia*, 71(3), 220-230.
- Nabavi, lotfalah. (1998). *Foundations of New Logic*. Tehran: Samt Publications. (In Persian).
- Nazarnejad, Narges. (2002). *Nature and Types of Definition*. Tabriz: Humanities Researches Institute. (In Persian).
- Peters, R. S. (2010). Education as Initiation, In: *Philosophical Analysis and Education*. Archambault, R. D. (Ed). London: Routledge.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and Education*. London: Gorge & Unwin LTD.
- Peters, R. S. & Woods, J. & Dray, W. H. (1987). Aims of Education-Conceptual Inquiry, In: *Philosophy of Education*. Peters, R. S. (Ed). London: Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1998). The Justification of Education. In: *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition*. Volume 1. Hirst, P.H. & White, P. (Ed). London and New York: Routledge.
- Quine, W. V. (1953). Reification of Universal, in: *From a Logical Point of View*. U. S. A: Harvard Ups.
- Ryle, G. (1980). *The concept of Mind*. New York: Penguin Books.
- Searle, J. R. (2996), *Speech Acts*. (M. A. Abdollahi, Trans), Qom: Islamic Science and Culture Institute. (In Persian).
- Standish, P. (2004). Continental Philosophy and Philosophy of Education. *Journal of Comparative Education*, 40(4), 485-501.
- Strool, A. (2000). *Twentieth-Century Analytic Philosophy*. New York: Colombia University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.