

بیان مسئله

در سندهای آموزش و پرورش ایران، ادعا شده که نظام‌های تربیتی دنیا آثار مریبان بزرگ و یافته‌های علمی آنها، نقش مؤثری در شکل‌گیری نظام آموزشی داشته است. با پذیرفتن این ادعا، فرض می‌شود که دیدگاه‌ها و تعالیم مریبان بزرگ ترجیحاً مسلمان و سپس غیرمسلمان اهمیت ویژه‌ای در شکل‌گیری چارچوب کلی و محتوای نظام آموزشی ایران داشته است. از جمله آموزه‌های این اندیشمندان، حوزه تربیت اخلاقی و کسب سعادت است که در فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز به‌منزله یک محور اساسی بر آن تأکید شده است.

بسیاری از فیلسوفان مسلمان و غیرمسلمان مفاهیم سعادت و تربیت اخلاقی را با یکدیگر مرتبط دانسته و بر این باورند تربیت اخلاقی زمینه‌ساز رسیدن به سعادت است. برای مثال، ارسطو در *اخلاق نیکوماخوسی*، بر این باور است که سعادت پسندیده‌ترین امور، خیر اعلا و غایت افعال انسانی است. به نظر وی، انسان تنها به‌واسطه ارزش‌های اخلاقی و فضیلت‌ها به خیر مطلق و سعادت دست می‌یابد (ر.ک: ارسطو، ۱۳۵۶). از منظر اندیشمندان مسلمانی همچون ابن‌سینا و خواجه نصیر طوسی نیز سعادت بالاترین خیر محسوب می‌شود؛ اما به نظر ابن‌سینا، سعادت والا نزدیکی به حق است که مطلوب‌های دیگر در برابر آن ناچیز است و حکمای الهی میل و رغبتشان برای کسب این سعادت، بیش از رسیدن به سعادت جسمانی است (ر.ک: اعرافی و همکاران، ۱۳۷۷). بنابراین، آنچه از فضیلت‌ها کسب می‌شود، برای رسیدن به قرب الهی است و این در حالی است که تأکید ارسطو بر فضیلت‌ها، برای رسیدن به سعادت این جهانی است. از منظر خواجه نصیر طوسی نیز اگرچه مانند ارسطو غایت و هدف نهایی تربیت اخلاقی رساندن فرد به سعادت از طریق تهذیب قوای نفس، یعنی شهویه، غضبیه و ناطقه و ایجاد اعتدال در میان آنهاست، اما سعادت واقعی رسیدن به انوار الهی و استفاضه آثار نامتناهی ربّانی است که هر که به آن منزلت برسد، به نهایت مدارج سعادت رسیده است (ر.ک: طوسی، ۱۳۴۶). به نظر خواجه نصیر طوسی، راه رسیدن به این هدف شناخت نفس است؛ چراکه انسان تا نفس را نشناسد، هرگز نمی‌تواند برای اصلاح آن اقدام کند. از این‌رو، شناخت نفس پایه شناخت خداوند است که فرد باید در این مسیر هدایت شود و به مدد نیروی اراده و عقل، به تدریج، به سوی علوم و معارف و آداب و فضیلت‌ها قدم بردارد (کیانی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰).

در مطالعه حاضر، به منظور واکاوی بیشتر در قلمرو تربیت اخلاقی و سعادت، از میان فیلسوفان مسلمان، فارابی و از میان جمله مریبان غیرمسلمان، جان لاک به عنوان فیلسوف برگزیده شد. بر اساس

تربیت اخلاقی و سعادت در نظام آموزشی ایران (مقابله دیدگاه فارابی، لاک، رورتی)

samanehamini@yahoo.com

ahanchi8@um.ac

کلمه سمانه امینی مشهدی / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد

محمدرضا آهنچیان / دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

دریافت: ۱۳۹۲/۹/۱۶ - پذیرش: ۱۳۹۳/۱/۳۱

چکیده

از جمله قلمروهای معرفتی مریبان- فیلسوفان، حوزه تربیت اخلاقی است که به‌منزله یک محور اساسی، در مبانی و اصول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز بر آن تأکید شده است. هدف از ارائه این مقاله بررسی تطبیقی دلالت‌های تربیت اخلاقی فارابی و لاک، سازگاری و وجه اشتراک آراء آنها با نظام آموزش و پرورش ایران و تقابل این سازگاری با مفهوم حقیقت نجات‌دهنده از منظر رورتی است. نگارندگان این مقاله درصددند با استفاده از روش‌های «توصیفی - تحلیلی» و «استنتاجی»، ضمن تحلیل و مقایسه دیدگاه‌های فارابی و لاک درباره تربیت اخلاقی، میزان سازگاری آراء آنها با مبانی تربیت در سند ملی آموزش و پرورش را بررسی کنند. سپس به مفهوم «حقیقت نجات‌دهنده» رورتی در مقابل آراء فارابی و لاک درباره تربیت اخلاقی توجه شده است. در نهایت، این نتیجه به دست آمده است که میان مفهوم «حقیقت نجات‌دهنده» رورتی با دیدگاه فارابی و لاک و نیز هدف‌های نظام آموزش و پرورش کشور انطباقی وجود ندارد؛ زیرا رورتی رستگاری انسان راه که همان سعادت واقعی یا حقیقت نجات‌دهنده است، انکار می‌کند.

کلیدواژه‌ها: فارابی، لاک، رورتی، تربیت، اخلاق، سعادت، آموزش و پرورش.

بررسی گردید. سرانجام، پس از معرفی مختصر ایده «خاموشی حقیقت نجات دهنده»، آراء فارابی و لاک درباره تربیت اخلاقی متکی بر سعادت مقابله گردید. بر اساس این مقابله، نظام آموزش و پرورش ملهم از ایده «سعادت»، استنباط و تفسیر شده است.

فارابی و تربیت اخلاقی

آراء تربیتی فارابی (۲۵۹-۳۳۹ ق / ۸۷۲-۹۵۲ م) را می توان به ویژه در کتاب های معروفش، یعنی *اندیشه های اهل مدینه فاضله*، *سیاست مدینه* و *تحصیل سعادت* جست و جو کرد. اگرچه او در این کتاب ها توجه خاصی نیز به مباحث اخلاقی مانند ماهیت عقل عملی، فضیلت ها و ارزش های اخلاقی نموده است، اما علاقه او بیشتر به نظریه های سیاسی و به ویژه ویژگی ها و شرایط جامعه مطلوب و حاکمان آن است. اجتماع ایده آل انسانی، که در اصطلاح فارابی، «مدینه فاضله» خوانده می شود، متشکل از افرادی است که می توانند به برترین خیر و کمالات انسانی دست یابند.

گالستون بر این باور است که فارابی در آثار گوناگون خود، نظریات متفاوتی درباره کمال و خیر انسانی ارائه کرده است و دیدگاه های او در طیفی از نوسان قرار دارد؛ از یکی دانستن خیر و سعادت انسانی با فعالیت سیاسی تا یکی دانستن آن با فعالیت های نظری و در نهایت، وابسته دانستن آن به نوعی از ترکیب آن دو فعالیت. به زعم وی، منصفانه است که بگوییم این دو مورد آخر در آثار فارابی برجسته تر دیده می شود. فارابی در این دو اثر، درصدد است تا با روشی افلاطونی فلسفه را با سیاست پیوند دهد. اما در دیگر اثر خود، یعنی *تحصیل سعادت*، سعادت انسانی را وابسته به آن فعالیت نفس عقلانی می داند که از بدن جداست و در بالاترین شکل خود، به عقل فعال متصل است (ر.ک: نصر، ۱۳۸۸). در شکل اخیر نیز فارابی به عنوان فیلسوفی عقلگرا، تلاش کرده است که برخی از ویژگی های جهان بینی فیلسوفان یونانی را با تفکرات اسلامی سازگار نماید (کورمانالیوا، ۲۰۰۷).

به نظر وی، عقل طریق مطلق رسیدن به سعادت بوده و سعادت مطلوب بالذات و خیر مطلق است که انسانها به سمت آن گرایش دارند. او با الهام از نظر سقراط، افلاطون و ارسطو، برای انسان دو نوع کمال قایل است و علتش را آن می داند که انسان دارای دو نوع حیات مادی و مجرد است. وی کمال اول را با انجام همه افعال فضیلت مند میسر دانسته و حصول ملکه فضیلت را بدون عمل به فضایل، برای رسیدن به کمال اول کافی نمی داند (ر.ک: فارابی، ۱۳۶۱). به اعتقاد وی، تنها با کمال اول است که سعادت به عنوان کمال نهایی و مطلوب بالذات به دست می آید و این کامل ترین غایتی است که انسان به آن گرایش دارد و برای آن کوشش می کند. فارابی در تعریف «سعادت» می گوید:

تحلیل پژوهشگران، لاک دیدگاه های نسبتاً مشترکی در تربیت اخلاقی و مفهوم «سعادت» و بعضاً اختلاف دیدگاه هایی در این دو زمینه با مریبان مسلمان و از جمله فارابی دارد. هر دو فیلسوف، خواه مستقیم یا غیرمستقیم، بر وجود حقیقتی نجات بخش، که همان وصول به سعادت از طریق کسب فضیلت ها باشد، صحه می گذارند، اگرچه در چستی مفهوم «سعادت» و مصادیق واقعی آن، شرایط و راه های وصول به آن، اختلاف نظرهای اساسی میان آن دو وجود دارد که در این مقاله، بررسی می شود. نقش فارابی به منزله اولین فیلسوف مسلمان قرن سوم و چهارم هجری/ نهم و دهم میلادی در طرح مباحث اخلاقی و الزامات شکل گیری مدینه فاضله انکارناپذیر است. او کوشید تا دین و فلسفه را به عنوان دو شکل دانش آشتی پذیر تفسیر کرده (داوری، ۱۳۷۴)، هدف غایی تعلیم و تربیت را به دین پیوند دهد و در این راه، هدف از اخلاق را نیز رسیدن به سعادت بداند. نقش لاک نیز به عنوان یکی از فیلسوفان انگلیسی و نیز یکی از بنیان گذاران لیبرالیسم در روند گسترش تجربه گرایی در مقابل عقل گرایی در عصر نوزایی چشمگیر است (اوزگالیز، ۲۰۰۱). او نیز به تربیت اخلاقی و کسب سعادت، که همان شهروند خوب بودن در جامعه است، توجه ویژه ای نشان می دهد.

با وجود اهمیت بررسی تطبیقی دیدگاه دو مرتبی مسلمان و غیرمسلمان از نظر یافتن و تحلیل وجوه اشتراک و افتراق آنان در قلمرو مهمی همچون تربیت اخلاقی و رسیدن به سعادت و تعیین مفروض نقش آنان در وضع موجود پرورش اخلاقی در نظام آموزش و پرورش کشور، مطالعه حاضر بخش مهمی از وزن خود را هنگام جست و جوی نگاه یک مرتبی امروزی درباره فضیلت های اخلاقی، بر دیدگاه های دو مرتبی سنتی قرار داده است. هدف اصلی از این اقدام، علاوه بر کشف وجوه اشتراک و افتراق این فیلسوفان، فراهم نمودن زمینه ای است که طی آن، این ادعا مطرح شود که دیدگاه های انتقادی فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیتی همچون ریچارد رورتی می تواند از یک سو، توسط آراء فیلسوفان متقدم بر آنان به چالش کشیده شود و از سوی دیگر، این فرصت فراهم شود تا با میان کشیدن دیدگاه انتقادی آنان، اندیشه مریبان - فیلسوفان سنتی بحث و واکاوی شود. بدین روی، پس از بررسی تطبیقی دلالت های تربیت اخلاقی فارابی و لاک، استنباط مواضع این دو فیلسوف از مفهوم «سعادت»، سازگاری وجوه اشتراک عقاید آنان با نظام آموزش و پرورش ایران و تقابل این سازگاری با ایده «خاموشی حقیقت نجات دهنده» رورتی بررسی شد. بدین منظور، با مراجعه به مبانی روش های تحقیق کیفی و وابستگی آن به ذهنیت محقق، با استفاده از روش های «توصیفی - تحلیلی» و «استنتاجی»، دیدگاه های فارابی و لاک درباره تربیت اخلاقی و مفهوم «سعادت»، و میزان سازگاری آنها با مبانی تربیت در ایران با مراجعه به سند ملی آموزش و پرورش

افاضه می‌کند، با شهود و اشراق درک می‌کند. از این رو، طی طریق کمال برای انسان به کمک عقل فعال میسر می‌شود. وظیفه عقل فعال عنایت به حیوان ناطق است و قصد او از این عنایت آن است که او را به بالاترین مرحله کمال و تحصیل سعادت برساند. از این رو، شناخت خداوند و آثار او برترین هدف تربیت عقلانی است که از طریق نزدیکی به عقل فعال و افاضه فیض او به انسان حاصل می‌شود (ر.ک: فارابی، ۱۳۶۶).

با وجود نقشی که فارابی برای عقل فعال در رسیدن انسان به کمال قایل است، اما وی رسیدن به مقام و مرتبه اتصال به عقل فعال را به واسطه افعال ارادی میسر می‌داند. افعالی می‌تواند موجب رسیدن انسان به کمال شود که از اراده وی سرچشمه می‌گیرد (همان). انسان با اراده خود قادر است فضیلت‌ها را کسب نماید و متخلّق به اخلاق جمیل گردد. فارابی بر این باور است که اخلاق در هر دو صورت جمیل و قبیح آن، اکتسابی است و مادام که انسان خلقی را کسب نکرده است، می‌تواند به تحصیل خلقی خاص بپردازد و اگر برای او خلقی حاصل شد، می‌تواند با اراده خود آن را تغییر دهد. به نظر وی، در جریان تربیت اخلاقی، اخلاق پسندیده و مطلوب باید در فرد پایدار بوده و به طور مستمر، در صدد کسب خلق جمیل و زدودن فعل قبیح باشد (ر.ک: اعرافی و همکاران، ۱۳۷۱).

بنابراین، انسان هم امکان تغییر اخلاق را دارد و هم بر اثر تکرار پی در پی افعالی که متناسب با فضیلت‌ها هستند، می‌تواند حافظ اخلاق جمیل باشد. فارابی راه‌های ایجاد فضیلت‌ها و اخلاق جمیل را تعلیم و تأدیب می‌داند. در دیدگاه او، تعلیم به قول و تأدیب به قول و فعل است که امت‌ها و اهل مدینه را می‌بایست به رفتار و گفتار فضیلت‌مند عادت دهد، به گونه‌ای که افراد همواره متوجه این گونه رفتار و گفتار باشند (ایمانی و بابایی، ۱۳۸۷). بر این پایه، از نگاه فارابی، سعادت امری معلوم و تحصیل آن بجز آنچه فطری است، به اراده فرد نیز وابسته است.

جان لاک و تربیت اخلاقی

جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴ م) در کتاب *جستارهایی در فهم بشر*، به بیان این مطلب می‌پردازد که چگونه تصورات ما از تجربه نشأت می‌گیرد. وی با ساختن زمینه برای شناخت تجربی، به ابطال نظریه «تصورات فطری» پرداخته، منبع معلومات انسان را تجربه می‌داند (شنویند، ۲۰۰۳). او تجربه را به دو بخش «حسی» و «فکری» تقسیم می‌کند. «تجربه حسی» درباره اشیا و فرایندها در دنیای خارج است و «تجربه فکری» متعلق به درون و ذهن انسان است (اوزگالیز، ۲۰۰۱). بنابراین، شناخت ما از جهان، یا مستقیماً از طریق حواس است و یا حاصل درون‌نگری خود ذهن است.

«سعادت» عبارت از چیزی است که خود لذاته خیر و مطلوب بود و از اموری نیست که به طور مطلق یا در وقتی از اوقات مطلوب بالغیر و وسیله وصول به چیز دیگر بود و اصولاً ورای آن چیز دیگر و بزرگ‌تر و مطلوب‌تر از او نبود تا ممکن باشد که انسان به واسطه آن بدان رسد، و آن افعال ارادی که آدمی را در وصول به سعادت سود رساند عبارت از افعال زیبا بود و هیأت ملکاتی که این‌گونه افعال از آنها صادر می‌شوند فضایل بوند و این‌گونه هیأت و افعال و ملکات نیز خیراتند که وسیله وصول به سعادتند (فارابی، ۱۳۶۱، ص ۲۶۱).

به نظر فارابی، سعادت دنیوی مقدمه سعادت اخروی است و راه رسیدن به آن تحصیل علوم نظری، عملی و همه فضیلت‌ها و نیز تربیت اخلاقی است و به طور کلی، سعادت نزد فارابی به طور کامل، ریشه در وحدانیت الهی دارد. بر این اساس، جهت‌گیری تعلیم و تربیت از دیدگاه فارابی، هدایت انسان به وسیله فیلسوف و حکیم در مدینه فاضله با هدف دست‌یابی به سعادت و کمال اول در این جهان و در یک مدینه فاضله و کمال نهایی در آخرت است (ر.ک: اعرافی و همکاران، ۱۳۷۱).

اهداف غایی تربیت اخلاقی از دیدگاه فارابی عبارت است از: شناخت و ایمان به خدا، تقرّب الهی، و سعادت. او بر این باور است که برترین معرفت و حصول سعادت با شناخت خداوند و ایمان به او حاصل می‌شود و پشتوانه فضیلت‌ها و کمالات اخلاقی ایمان الهی و وحدانیت اوست. زمینه تقرّب به خداوند نیز دل‌ن بستن به امور مادی و تلاش برای رسیدن به عقل مستفاد است (ایمانی و بابایی، ۱۳۸۷).

در دیدگاه فلسفی فارابی، نفس انسان دارای مراتبی از عقول است و عقل مستفاد سومین مرحله در تکامل نفس ناطقه به سوی سعادت است. فارابی سیر تکاملی قوه ناطقه انسان را برای رسیدن به کمال، از عقل هیولانی به سوی عقل بالفعل و سپس عقل مستفاد دانسته، همه ذرات جهان را در تکاپوی حرکت به سوی مرتبه بالا می‌داند. ابتدا قوه ناطقه به صورت عقل هیولانی ظاهر می‌شود؛ آنگاه که هنوز هیچ نقشی نپذیرفته است و استعداد و قابلیت دارد تا به صورت عقل بالفعل درآید. عقل هیولانی مشترک در میان همه افراد انسان است و حصول آن نخستین رتبه انسانیت است. در مرحله بالاتر قوه ناطقه، عقل بالفعل (بالمکه) قرار دارد که از قابلیت و استعداد محض خارج شده، به صورت عقل بالقوه و ماده عقل مستفاد می‌گردد. عقل مستفاد مرحله بالاتر قوه ناطقه است که صور معقول مفارق از ماده و مجردات را ادراک می‌کند. وجه تسمیه این عقل به «مستفاد» از این روست که معقولات آن از عقل دیگری استیفا می‌شود که همواره در فعلیت است (ر.ک: داوودی، ۱۳۴۹). در مرحله عقل مستفاد، انسان بدون وساطت حواس، صورت‌هایی را که عقل فعال به آن

البته فاهمه انسان قدرت مقایسه، تجرید، تعمیم و ترکیب دارد و از این طریق، می‌تواند تصورات خود را به صورت متنوع‌تری توسعه دهد.

لاک همچنین به ردّ اصول فطری اخلاقی می‌پردازد و بر این باور است که بهترین مفسّرِ باورهای انسانها عمل آنان است. برای مثال، اگر انسانها در خصوص لزوم رعایت عدالت و وفای به عهد توافق دارند، این بدان علت نیست که آن اصول فطری است، بلکه بدان علت است که آن اصول با مصالح جامعه سازگار است (توسلی، ۱۳۸۸). اصول عمده نظریه تربیت اخلاقی لاک از دیدگاه‌های اخلاقی او سرچشمه می‌گیرد. لاک بر این باور است که آدمی همیشه به دنبال انتخاب لذت و پرهیز از رنج است. لذت و رنج باید معیار نیکی و بدی و یا پیامد آنها باشد (اسنوک، ۱۹۷۰). وی نیک و بد را به نسبت با لذت و رنج تعریف کرده و بر این باور است که «نیکی» آن است که به ایجاد یا افزایش لذت در ذهن یا تن و یا به کاستن رنج بینجامد، در حالی که «بدی» آن است که به ایجاد یا افزودن رنج یا کاستن لذت منتهی گردد (شنویند، ۲۰۰۳). لاک میان «خیر طبیعی» و «خیر اخلاقی» تمایز قایل است. به نظر وی، خیر طبیعی همراه با لذت است و بشر به دنبال این نوع خیر و خوبی است؛ اما همه لذت‌ها به طور اخلاقی خیر نیست. تنها لذت‌هایی دارای خیر اخلاقی‌اند که با اراده فرد همراه باشند و علاوه بر این، لذت‌ها با فضیلت‌ها همراه گردند (اسنوک، ۱۹۷۰).

در امر تعلیم و تربیت، لاک کتابی با عنوان *اندیشه‌هایی درباره تربیت*، به خواهش یکی از دوستان نجیب‌زاده‌اش به نام *ادوارد کلاک* و به قصد راهنمایی او در تربیت فرزندش نگاشت. اما دلیل اصلی این نوشتار، توجه دادن افراد هم‌عصر لاک بود که روش‌های تربیتی نادرستی برای تربیت فرزندان‌شان به‌کار بسته بودند. اثر لاک بیشتر حاوی اصول و روش‌هایی است که در تربیت فرزندان طبقه اشراف انگلستان کاربرد داشت و حاصل آن تربیت افرادی بود که شایسته عضویت در این طبقه بودند. او تربیت طبقات دیگر را به آموزش حرفه‌ای محدود می‌سازد و این عقیده عیب بزرگی برای لاک شمرده می‌شود (ر.ک: کاردان، ۱۳۸۱). هدف اصلی لاک در این کتاب، طرح یک برنامه تربیتی است تا دانش‌آموزان را به فضیلت رهنمون سازد. به نظر لاک، فضیلت با عقلانیت ارتباط نزدیکی دارد که به وسیله خویش‌داری و دوران‌دیشی رشد می‌کند و با دانش و رفتار فضیلت‌مند قوت می‌یابد (رنگ، ۲۰۰۱).

جان لاک درباره هدف تربیت معتقد است: باید فرد را برای موفقیت در زندگی فردی و عضویت در جامعه یا به تعبیر امروزی، شهروندی آماده کرد. البته هدف غایی تربیت به نظر او، کسب شایستگی اخلاقی و لازمه آن داشتن شخصیت متعادل و نیرومند است که انسان را برای تحمل سختی‌ها آماده می‌سازد (ر.ک: کاردان، ۱۳۸۱).

لاک در تربیت معنوی، چهار جنبه را مورد نظر قرار می‌دهد: فضیلت (هنر اخلاقی)، دانایی، آداب‌دانی، و آموختن (رنگ، ۲۰۰۱). او دست‌یابی به شایستگی اخلاقی را هدفی می‌داند که همه جنبه‌های دیگر باید در آن راه به‌کار گرفته شوند. شرط دست‌یابی به خیر اخلاقی نیز داشتن منش استوار و نیز داشتن ایده‌ای از خداوند به عنوان منشأ نیکی‌هاست. به عقیده وی، خداوند محوری است که قوانین را برای زندگی به ما می‌آموزاند (شنویند، ۲۰۰۳). لاک بر این باور است که منظور از قانون آن است که خداوند آن را برای آدمیان مقرر داشته است، چه با نور طبیعت بر آنها اعلام شود یا با ندای وحی و الهام. منظور لاک از «نور طبیعت» عقل است و بر این باور است که عقل می‌تواند عقلانیت قانون الهی را آشکار کند. بنابراین، لاک خداوند را موجودی برتر با قدرت و خیر و نامتناهی دانسته، انسان را موجودی عاقل می‌داند که می‌تواند به مبادی اخلاقی برسد که آن مبادی می‌تواند با قوانین خدا و طبع انسان سازگار باشد (ر.ک: کاپلستون، ۱۳۷۵). پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان میان اخلاق لذت‌اندیشانه در برخی عبارات لاک و اخلاق مبتنی بر مرجعیت عقل و یا وحی، که به کلی امری جدا از تجربه عملی انسان است، جمع نمود؟ (توسلی، ۱۳۸۸) کاپلستون در این باره معتقد است که وی به قبول رأی مورخانی تمایل ندارد که می‌گویند: لاک دو نظریه اخلاقی ارائه داده است که سعی در سازگاری بخشیدن میان آنها ندارد؛ اما نمی‌توانیم انکار کنیم که گفتار لاک نارسا و آشفته نیست و آمیزه‌ای از عناصر گوناگون را عرضه می‌دارد (ر.ک: کاپلستون، ۱۳۷۵).

لاک شرط مهم دست یافتن به شخصیت متعادل را داشتن بدنی سالم می‌داند؛ زیرا به نظر او، عقل سالم در بدن سالم است (لاک، ۱۹۹۶). استفاده از هوای آزاد و بازی در آن، خواب، گذاردن پاها در آب خنک، رژیم غذایی مناسب، نخوردن مشروبات الکلی، شنا کردن و پوشیدن لباس‌های نه‌چندان تنگ و نه‌چندان گرم و سرد از توصیه‌های او برای والدین است که باید به سلامت جسمانی فرزندان خود توجه کنند (آلدريج، ۱۹۹۴). به نظر او، توانایی‌های روان انسان درست همانند توانایی‌های جسمانی تحوّل می‌یابد و برای این مقصود، ریاضیات بهترین درس برای ممارست ذهن است و این نه برای ریاضی دان شدن، بلکه برای خردمند شدن است. لاک بر این نکته تأکید می‌ورزد که انسان باید بر اثر تکرار، خوبی‌های اخلاقی را به صورت عادت درآورد (ر.ک: نقیب‌زاده، ۱۳۸۴). وی آموزش و پرورش را فرایندی می‌داند که از طریق آن انضباط و عادات نیک بر اثر تمرین و تجربه مستقیم در وجود انسان استقرار می‌یابد (کاردان، ۱۳۸۱، ص ۱۲۲). به نظر لاک، بزرگ‌ترین درس برای انسان آن است که چگونه در برابر امیال ایستادگی کند (ر.ک: نقیب‌زاده، ۱۳۸۴).

در مجموع، می‌توان ادعا نمود که لاک در عین قبول اصول لذت‌اندیشی و تجربه‌باوری مبتنی بر پی‌روی نیکی و بدی از تجربه، در تمایل به خوشی و کناره‌گیری از رنج، بر این باور است که قانون‌گذار (خداوند) با قرار دادن پاداش و کیفر مترتب بر رعایت و یا عدم رعایت قوانین، زمینه ایجاد میل و نفرت طبیعی و موضوع خیر و شر اخلاقی را فراهم می‌کند. اما می‌توان باز هم ادعا نمود که پاسخ این سؤال نزد لاک بی‌پاسخ خواهد ماند که آیا اخلاقیات فراتر از میل و انزجار و تجربه‌ما اصالت دارد؛ و آیا می‌توان خاستگاهی نفس‌الامری برای آن در نظر گرفت؟ (توسلی، ۱۳۸۸).

آنچه ابهام کمتری دارد این است که لاک معتقد است: سعادت به هریک از دو صورت وحیانی یا عقلانی به انسان نمایانده شده است. معیارهای سعادت به‌منزله امری قطعی و بیرونی روشن است و هرکس باید با تحصیل آن، سعادت‌مند شود.

کسب فضیلت‌های اخلاقی؛ راه رسیدن به سعادت

به‌طور کلی، فارابی بر این باور است که در کنار اخلاق اکتسابی، برخی ارزش‌های اخلاقی فطری و مطلق وجود دارد. او به تبع اخلاق فطری، قایل به فضیلت‌های فطری است و آن‌ها را غیرارادی می‌داند. به نظر فارابی، چنین فضیلت‌هایی در نهاد هر انسانی وجود دارد. وجود این فضیلت‌ها در انسان، مشابه ملکاتی است که در حیوانات غیرناتق وجود دارد؛ مانند شجاعت در شیر. به‌واسطه این فضیلت‌ها، انسان استعداد حرکت به سوی افعال مربوط به فضیلتی خاص را می‌یابد (ر.ک: اعرافی و همکاران، ۱۳۷۱). اما بر اساس دیدگاه لاک، هیچ تصور فطری وجود ندارد؛ چراکه اگر چنین بود باید همواره در ذهن حضور می‌داشت و به تحصیل و یادگیری آن نیازی نبود (کاردان، ۱۳۸۱، ص ۱۱۹).

در تعالیم اسلامی، انسان دارای فطرتی الهی است که قابلیت فعلیت یافتن و فراموش شدن دارد. این فطرت از بین رفتنی نیست و می‌تواند در انسان زمینه‌ای مساعد ایجاد کند تا بتواند جهت‌گیری تمام شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال خود را الهی سازد و بر اساس این فطرت، جوایز همه‌مراتب کمال تا بی‌نهایت است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۱۵). در بخش ارزش‌های اخلاقی اکتسابی، فارابی بر این باور بود که راه وصول به سعادت، کسب فضیلت‌هاست که با اراده و استمرار به‌دست می‌آید.

بنا به نظر لاک نیز نیکی اخلاقی و کسب فضایل در تحصیل سعادت یاریگر انسان است و سعادت همان بودن نیکی و نبودن بدی معرفی می‌شود. وی راه رسیدن به سعادت را دست‌یابی به اصول اخلاقی و خیر اخلاقی دانسته است (شویند، ۲۰۰۳). البته در این نظر، لاک با فارابی هم‌سوئی دارد؛ در اینکه راه کسب نیکی اخلاقی و فضیلت‌ها، اراده، تکرار و ممارست و سپس به صورت عادت در آمدن آنهاست.

در تعالیم اسلامی نیز انسان موجودی صاحب اراده و اختیار معرفی می‌شود که می‌تواند در جهت سعادت خود قدم بردارد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۳۹). در منابع اسلامی، سعادت هنگامی تأمین می‌شود که فضیلت‌ها در نفس استمرار داشته باشد؛ یعنی به صورت اوصاف و هیأت‌های مستقر و دایمی نفس باشند. فضیلت‌ها و رذیلت‌ها، که منشأ سعادت و شقاوت انسان می‌شوند، دو نوع از ملکات نفسانی هستند (پارسا، ۱۳۸۷). هم فارابی و هم لاک راه وصول به فضیلت‌ها را نیز تربیت می‌دانند. فارابی بر این باور است که فضیلت‌ها می‌تواند از دو طریق تعلیم و تأدیب حاصل شود، تا اهل مدینه به رفتار و گفتار فضیلت‌مند عادت پیدا کنند (ایمانی و بابایی، ۱۳۸۷). لاک نیز راه رسیدن به اصول اخلاقی و فضیلت‌ها را بدون تربیت غیرممکن می‌داند (اسنوک، ۱۹۷۰).

اکنون پس از کوششی که برای روشن شدن دیدگاه فارابی به‌عنوان یک مربی - فیلسوف مسلمان و لاک به‌عنوان مربی - فیلسوف غیرمسلمان در باب سعادت و چگونگی دستیابی انسان بدان به‌عمل آمد، نگاه انتقادی رورتی به تربیت اخلاقی متکی بر حقیقت نجات‌دهنده و معیارهای آن، مورد بحث قرار می‌گیرد:

رورتی و حقیقت نجات‌بخش

ریچارد رورتی، از فیلسوفان معاصر آمریکایی (۲۰۰۷-۱۹۳۱)، به خاطر گستره‌علاق و توجهات فلسفی و فرهنگی‌اش مورد توجه است. او از جمله نوع‌عمل‌گرایانی بود که خود را یک عمل‌گرای کامل می‌دانست و تلاش می‌کرد تا حد زیادی نظرات تازه خویش را در قالب تفسیر نوشته‌ها و ایده‌های دیویی ارائه کند. ویژگی «امکانی» از مهم‌ترین مفاهیم در نظریه رورتی است. او با تأکید بر این ویژگی در درون و برون آدمی، بر این باور است که باید قطعیت‌ها را انکار کرد، عینیت‌ها را کنار گذارد و آدمی را در درون و برون، با شرایطی احتمالی و ناپایدار روبه‌رو ساخت (باقری و سجادی، ۱۳۸۴). به همین سبب است که به فیلسوفان تعلیم و تربیت به عنوان افرادی که ذاتاً بنیادگرا هستند انتقاد نموده و برای فلسفه به‌منزله تأملات فلسفی ارزشی قایل نیست (ر.ک: آهنچیان، ۱۳۸۱).

رورتی حقیقت را در هر دو صورت فلسفی و مذهبی‌اش، چیزی بیش از اشاراتی برای انسان نمی‌داند که وی به اتکای آن قادر است تجارب بعدی خود را بهتر سامان دهد (ر.ک: رورتی، ۱۳۸۸ الف). وی بر این باور است که مفهوم «حقیقت» را باید به کلی رها کرد؛ زیرا نمی‌توان به نظریه‌ای درباره حقیقت دست یافت. رورتی حقیقت داشتن یا صادق بودن را «توجیه‌پذیری» معنا نموده، آن را بر همبستگی با اجتماعی که انسان بدان تعلق دارد، مبتنی می‌داند. این بدان معنا نیست که از صدق و کذب

که حقیقت، که از آن با عنوان «حقیقت رستگاری بخش یا نجات دهنده» یاد می‌شود، مجموعه‌ای از اعتقادات دارای غایت است و این تلاشی است که دین و فلسفه برای رضایت خود انجام می‌دهند. رورتی امید داشتن به این حقیقت را، که ابتدا از جانب خداوند و از فلسفه و یا حتی ادبیات است، به شدت انکار می‌کند و بر این باور است که الهیون «حقیقت نجات دهنده» را در یک موجود قادر و فوق انسانی می‌دانند و یا فیلسوفان به مجموعه‌ای از عقاید اعتقاد دارند که تلاش‌ها را در روشی به‌کار گیرند که به‌طور واقعی معرفی می‌شوند. داشتن چنین اعتقادی مستلزم آن است که حقیقت نجات دهنده بتواند برای همهٔ انبیا بشر توجیه گردد و همهٔ نیازهای انسانها را برآورد که به نظر رورتی و بر اساس عقاید او، این کار شدنی نیست (رورتی، ۲۰۰۱).

به‌طور خلاصه، «حقیقت نجات دهنده» مجموعه‌ای از باورهاست که یک بار برای همیشه، نیاز انسان به تأمل در این باره را که چه می‌کند پایان می‌بخشد. «حقیقت نجات دهنده» می‌کوشد تا به همهٔ تلاش‌هایی که در طول تاریخ، برای پاسخ‌گویی به سؤالات انسان دربارهٔ علت پدیده‌ها و تداوم اشیا مطرح بوده است، وحدت ببخشد. باور به این حقیقت، باور به چیزی است که اساس زندگی بشر است؛ واقعییتی قرار گرفته در پشت نمودها که آنچه را رخ می‌دهد به صورت واقعی توصیف می‌کند. حقیقت نجات بخش آخرین راز از پرده‌های لایه‌در لایه محسوب می‌شود (ر.ک: رورتی، ۱۳۸۸ ب).

بر این اساس، رورتی سعادت را در دست انسان، و معیارهای آن را مطابق مسئولیت اجتماعی که دارد، به انتخاب وی می‌گذارد. از این منظر، فرد می‌تواند مسئولیت‌های خود را بر حسب شأن و مرتبت اجتماعی آموزش ببیند و سپس اختیار داشته باشد تا از میان آنچه برای وی مفید است، دست به انتخاب بزند. به تعبیر دیگر که با فرهنگ واژگانی این مقاله متناسب باشد، سعادت فرد در یک بستر اجتماعی و توسط خودش رقم می‌خورد.

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر به عنوان یک هدف اولیه، خطی را تعقیب کرد تا از طریق آن، این موضوع را بررسی کند که یک فیلسوف عقل‌گرای مسلمان با وجود حدود هفت قرن اختلاف زمانی، می‌تواند آراء مشترکی با یک فیلسوف تجربه‌گرای غربی دربارهٔ اخلاق تربیتی داشته باشد. از سوی دیگر، مطالعه با این هدف ثانوی پیگیری شد که برخی از این آراء با اهداف تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران سازگاری دارد. در مقام مشابهت آراء فارابی و لاک، باید گفت که هر دو فیلسوف، خواه مستقیم یا غیرمستقیم، بر وجود حقیقتی نجات‌بخش، که به نوعی همان وصول به سعادت از طریق کسب فضایل باشد، صحه

یک گزاره نتوان سخن گفت، یا آنکه همهٔ ادعاها را به یک میزان قابل قبول دانست. در دیدگاه وی، گزاره‌هایی درست هستند که اعتقاد بدانها خوب است. این گزاره‌ها انسان را در تطابق با محیط پیرامون، به‌ویژه کسانی که این محیط را می‌سازند، یاری کرده، امکان تفاهم ذهنی و همزیستی و همکاری عملی را با آنان ایجاد می‌کند. همبستگی مشتمل بر نوعی تردید دربارهٔ خود است؛ تردید دربارهٔ اینکه آیا ما به اندازهٔ کافی نسبت به درد دیگران حساسیت داریم یا خیر؟ او بر این باور است که ما باید توان همدردی خود با دیگران را افزایش دهیم و از این رو، قوای احساسی انسان همانند قوهٔ همدردی یا دوستی اهمیت کمتری از قوهٔ درک ندارد (تقوی، ۱۳۸۷).

رورتی طرح سؤالاتی دربارهٔ وجود و باور به وجود حقیقت را پرسش‌هایی نابخردانه می‌خواند. از نگاه او، انسان بالغ قادر به حل مسائل غامض خود از طریق خلق نمونه‌های جدید است. از نگاه وی، دلیل بی‌نیازی از حقیقت، اکتشافات و پیشرفت‌های علمی نیست. علم کمک می‌کند تا روابط علی بین تمام رویدادهای زمانی - مکانی به صورت واحد تفسیر شود و در این صورت، وجود حقیقت تنها به عنوان «موضوعی برای بحث»، قابل اعتناست (ر.ک: رورتی، ۱۳۸۸ ب).

رورتی همچنین تأکید می‌ورزد که مبنایی عینی و حقیقی برای اخلاق نمی‌توان یافت. تنها زمانی می‌توان از درست بودن اخلاقی سخن گفت که فرد از هنجارهای اجتماعی متناسب با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند، استفاده نماید. از نگاه او، قواعد تنظیم‌کنندهٔ اخلاقی مربوط به یک جامعه به جامعه‌ای دیگر تعمیم نمی‌یابد. وی با رد مبنای خارجی و تثبیت شدهٔ اخلاق، ریشهٔ آن را در احساسات و انگیزش‌های انسانی جست‌وجو می‌کند. ارزش‌ها در واقع، به تبع شرایط، اوضاع و احوال تاریخی و بر اساس نیاز انسان به ایجاد راه‌های تازه برای غنابخشی به زندگی خویش، شکل می‌گیرد (باقری، ۱۳۸۴). در این دیدگاه، اخلاق و گزینه‌های اخلاقی پیوندی نزدیک با عرف و قصه، ادبیات، هنر و سایر شاخه‌های علوم انسانی دارد. بر اساس این اعتقاد، فرایند فرهنگ‌پذیری است که برخی گزینه‌ها را پراهمیت و یا اجباری، و برخی دیگر را سخیف و بی‌اعتبار می‌سازد (تقوی، ۱۳۸۷).

رورتی با اخلاق همراه با تکالیف بدون شرط و جزمی نیز مخالفت می‌کند. او بر این باور است که استفاده از اخلاق و تکلیف نامناسب به نظر می‌رسد؛ چراکه انجام کاری که فرد مکلف به انجام آن است با آنچه به‌طور طبیعی رخ می‌دهد، مغایر است. او حتی نظریهٔ «سودگرایی» را، که سود را به بهره‌مندی از لذت و پرهیز از رنج تعریف می‌کردند، انکار می‌نمود؛ چراکه هم‌نوا با ارسطو و دیویی بر این باور است که خوش‌بختی بشر را نمی‌توان به تجمع لذت‌ها فروکاست (ر.ک: رورتی، ۱۳۸۶). او بر این باور است

می گذارند. در همین مسیر است که هر دو فیلسوف ضمن پیشنهاد طرحی برای حکومت مدنی، رسیدن به سعادت را مهم و هر انسان را دارای رتبه‌ای خاص از سعادت می‌دانند.

اما باید گفت: اختلاف نظر این دو فیلسوف در جایی آشکار می‌شود که هدف غایی *فارابی* وصول به سعادت و قرب الهی است، اما در دیدگاه لاک، هدف سعادت فردی برای شهروندی مناسب در اجتماع معرفی می‌شود (دیتون، ۱۹۷۱). به عبارت دیگر، هدف از تشکیل مدینه فاضله از منظر *فارابی*، کسب سعادت و کمال برتر توسط راهنمایی حکیم و فیلسوف در آن مدینه و متخلق شدن به صفات فضیلت‌مند است. آنچه افراد در این جامعه انجام می‌دهند همه رنگ توحیدی دارد. اما در نظام لیبرالیسم لاک سخنی از نظام الوهی نیست. به سخن دیگر، در این نوع نظام، دین از سیاست جداست و دین جزء زندگی فردی به‌شمار می‌آید. افراد دارای حق طبیعی و جداناپذیر زندگی، آزادی و مالکیت هستند و هیچ‌کس حق ندارد چنین حقوقی را برای افراد به مخاطره اندازد. آنچه آنان انجام می‌دهند صرفاً در جهت احقاق حقوق طبیعی و مادی آنهاست (ر.ک: گوتک، ۱۳۸۸). انتقادات فراوانی به این نظام بر مبنای اصول اسلامی وارد است که از جمله، می‌توان به یکی از آنها اشاره نمود. در نظام لیبرالیسم، برخلاف نگرش اسلامی و نیز برخلاف نظر *فارابی* درباره *مدینه فاضله*، مجریان حکومتی تنها با رأی مردم و بدون توجه به اوامر دینی برگزیده می‌شوند. به عبارت دیگر، کافی است به هر صورت، نظر مردم را به سوی خود جلب کنند تا از سوی اکثریت آنان برای تصدی پست‌های دولتی انتخاب شوند. در نتیجه، اگر با آراء مردم، فردی بی‌تقوا، بی‌سواد و بدون کفایت لازم به مسئولیت دست یابد، ناگفته پیداست که جامعه دچار تباهی و انحطاط خواهد شد (شیرودی، ۱۳۸۳).

چنان‌که اشاره شد، *فارابی* از جمله مهم‌ترین اهداف تربیت اخلاقی را تقرّب به خدا و عقل فعال، ترغیب و تشویق افراد برای انجام وظایف اجتماعی و در نهایت، وصول به سعادت دنیوی و اخروی می‌داند، در حالی که لاک حدی برای سعادت قایل نبود و سعادت را بر اساس روش لذت‌انگاری و سودبخشی در افراد گوناگون، متفاوت می‌دید (شنویند، ۲۰۰۳). آنچه لاک بر آن تأکید داشت آن است که انسانها باید به دنبال تأمین منافع خود باشند و انسان طالب منافع را باید برای ارضای خودخواهی‌هایش آزاد گذاشت تا با حداقل نظارت یا محدودیت، مجال برای کوشش‌هایش بیابد.

بی‌تردید، در این قسمت، نظام آموزشی ما با *فارابی* همسویی دارد. برای نمونه، در سند ملی آموزش و پرورش بیان می‌شود که همه انسان‌ها به دنبال کسب سعادت جاویدند و آن را غایت زندگانی خود می‌دانند و کمال نهایی انسان، نزدیکی به خداوند است که همه کمالات جسمانی و روحی مقدمه

رسیدن به آن معرفی می‌شود. در این میان، یکی از راه‌های رسیدن به سعادت و کمال، تربیت اخلاقی و دینی است. با توجه به تلاش پیوسته فرد برای خودسازی از طریق مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تقویت اراده و خویش‌داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب خصلت‌ها و فضیلت‌های اخلاقی و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذیلت‌های اخلاقی، افراد می‌توانند در مسیر بالندگی و رشد، به سوی کمال و سعادت گام بردارند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۴۹).

علاوه بر این، در سند ملی آموزش و پرورش، بر اولویت تربیت اخلاقی در کنار تربیت دینی تأکید شده است. در جریان تربیت، ضمن توجه به دیگر ساحت‌های تربیت، باید در جهت شکل‌گیری و تقویت ایمان دانش‌آموزان و انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه ایشان نسبت به نظام معیار دینی گام برداشت و سپس آنها را برای درک موقعیت و عمل شایسته (اعمال صالح منطبق با نظام معیار دینی) در همه ابعاد زندگی به‌منظور تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش بر اساس نظام معیار دینی آماده ساخت. بنابراین، تربیت اخلاقی و دینی، هم پیش‌نیاز سایر ساحت‌های تربیت تلقی می‌شود و هم بخشی درهم‌تنیده با آنها به شمار می‌آید (همان، ص ۷۲).

برخلاف دیدگاه رورتی و مطابق با آراء *فارابی* و لاک، به نظر می‌رسد وجود حقیقتی نجات‌بخش، که از سوی نظام آموزشی کشور تأیید شده باشد، در میان هدف‌ها و برنامه‌های نظام آموزش و پرورش کشور مشاهده می‌شود. در یک نگاه کلی، می‌توان دیدگاه‌های *فارابی* و لاک را در یک سو از جبهه‌ای قرار داد که نظام آموزش و پرورش کشور نیز در همان سو قرار دارد.

منابع

کاپلستون، فردریک، ۱۳۷۵، *تاریخ فلسفه: فیلسوفان انگلیسی از هابز تا هیوم*، ترجمه امیر جلال‌الدین اعلم، تهران، سروش.

کاردان، علی محمد، ۱۳۸۱، *سیر آراء تربیتی در غرب*، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی.

کیانی، سمیه و حسنعلی بختیارنصرآبادی، ۱۳۹۰، «اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی»، *پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۱۲، ص ۶۵-۹۴.

گوتک، جرالد، ال، ۱۳۸۸، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجواد پاک‌سرشت، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی.

نصر، سیدحسین و لیمن الیور، ۱۳۸۹، *تاریخ فلسفه اسلامی*، جمعی از مترجمان، تهران، حکمت.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، ۱۳۸۴، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، چ ۱۷، تهران، طهوری.

Aldrich, R, 1994, John Locke, the Quarterly review of education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), v. 24, p. 61-76.

Deighton, L.C, 1971, John Locke, the Encyclopaedia of education, v. 6. New York: The Macmillan Company and the Free Press.

Kurmanalieva, Alnur D, 2007, Al-Farabi and Ibn Rushd on the correlation between Philosophy and Religion, Comparative Islamic Studies, v. 3, p. 247-253.

Locke, John , 1996, Some thoughts concerning education, edit Ruth W. Grant and Nathan Tarcov, United State: Hackett Publishing Company.

Rang, Brita, 2001, An unidentified source of John Locke's Some Thoughts Concerning Education, Pedagogy, Culture & Society, v. 9, p. 249-278.

Rorty, Richard, 2001, The Decline of redemptive truth and the rise of literary culture, available at: <http://olincenter.uchicago.edu/pdf/rorty.pdf>.

Schneewind, J. B, 2003, Moral Philosophy from Montaigne to Kant, Cambridge: Cambridge University Press.

Snook, I. A, 1970, John lock's theory of moral education, Educational Theory, v. 20, p. 346-36.

Uzgalis, W, 2001, John Locke, available at: <http://plato.stanford.edu/entries/locke>.

ارسطو، ۱۳۵۶، *اخلاق نیکوماخوسی*، ترجمه سیدابوالقاسم پورحسینی، تهران، انتشارات تهران.

اعرافی، علیرضا و همکاران، ۱۳۷۷، *آراء اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، تهران، سمت.

ایمانی، محمدمحسن و محمداسماعیل بابایی، ۱۳۸۷، «ارزش‌شناسی فارابی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی»، *تربیت اسلامی*، ش ۷، ص ۸۱-۱۰۴.

آهنچیان، محمدرضا، ۱۳۸۱، *مناسبات انسانی در سازمان‌های مدرن و پست‌مدرن*، پایان‌نامه دکترای رشته فلسفه آموزش و پرورش، تهران، دانشگاه تربیت معلم.

باقری، خسرو و نرگس سجادی، ۱۳۸۴، «عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی»، *نوآوری‌های آموزشی*، ش ۱۳، ص ۱۱۱-۱۳۲.

باقری، خسرو، ۱۳۸۴، «مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوع‌گرایی ریچارد رورتی»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ش ۷۰، ص ۱-۲۸.

— ۱۳۸۶، *نوع‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، دانشگاه تهران.

پارسائیه، حمید، ۱۳۸۷، «اخلاق اسلامی: مفاهیم و بنیادها»، *پگاه حوزه*، ش ۲۴۵.

تقوی، سیدمحمدعلی، ۱۳۸۷، «ریچارد رورتی و عقلانیت مبتنی بر همبستگی»، *پژوهش‌نامه علوم سیاسی*، ش ۱۳، ص ۸۵-۱۰۸.

توسلی، حسین، ۱۳۸۸، «بررسی انتقادی مبانی سیاست در اندیشه جان لاک»، *علوم سیاسی*، ش ۳۸، ص ۲۵-۶۲.

داوری‌اردکانی، رضا، ۱۳۷۴، *فارابی*، تهران، قیام.

داوودی، علی‌مراد، ۱۳۴۹، *عقل در حکمت مشاء از ارسطو تا ابن سینا*، تهران، دهخدا.

رورتی، ریچارد، ۱۳۸۶، *فلسفه و امید اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران، نی.

— ۱۳۸۸ الف، *اولویت دموکراسی بر فلسفه*، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران، طرح نو.

— ۱۳۸۸ ب، *حقیقت پست‌مدرن*، ترجمه محمد اصغری، تهران، الهام.

شیرودی، مرتضی، ۱۳۸۳، «لیبرال دموکراسی در بوته نقد»، *حصون*، ش ۲، ص ۱۳۲-۱۶۲.

صادق‌زاده، علیرضا و همکاران، ۱۳۸۸، *طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش*، گزارش تلفیق یافته‌های مطالعات نظری، بنیان نظری تحولات راهبردی در نظام آموزشی کشور، تهران، وزارت آموزش و پرورش.

طوسی، خواجه نصیرالدین، ۱۳۴۶، *اخلاق ناصری*، با تصحیح و حواشی ادیب تهرانی، تهران، جاویدان.

فارابی، ابونصر محمد، ۱۳۶۱، *اندیشه‌های اهل مدینه فاضله*، ترجمه سیدجعفر سجادی، تهران، طهوری.