

## اخلاق آموزش از نگاه نیچه

رضا سهرابی<sup>۱</sup>

حسن فتحزاده<sup>۲</sup>

### چکیده

برخورد نیچه نسبت به اخلاق و آموزش مدرن ستیزه‌جویانه است. از دیدگاه وی اخلاق آموزش، از بیماری‌ای که ناشی از گذشته تاریخی و سنت سقراطی-مسیحی است رنج می‌برد. نیچه خواهان حذف این فرهنگ شکل گرفته براساس ارزش‌گذاری فروتبارانه بوده و به دنبال تحقق اخلاقیات والاتبارانه در جامعه و به صورت جزئی‌تر در حیطه کلاس درس است. اما آیا این جایگزینی و تخریب می‌تواند ضامن سلامت اخلاق در آموزش باشد؟ در این مقاله ضمن تحلیل بحث نیچه در این زمینه با طرح پرسش‌هایی به نقد و ارزیابی ایده‌های وی پرداخته شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد اتفاقاً همین دیدگاه ضد دموکراتیک نیچه است که در جوامع سرمایه‌داری معاصر بر اخلاق آموزش حاکم بوده و به این معنا اندیشه‌های نیچه خود زمینه‌ساز همان وضعیتی است که به گونه‌ای ستیزه‌جویانه با آن برخورد می‌کند.

**واژگان کلیدی:** نیچه، اخلاق آموزش، عدالت، اخلاق والاتبار، اخلاق فروتبار.

<sup>۱</sup> دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد فلسفه اخلاق دانشگاه زنجان (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> استادیار گروه فلسفه دانشگاه زنجان، hfatzade@znu.ac.ir

## مقدمه

اخلاق آموزش در قلمرو فلسفه کاربردی قرار گرفته و حیطه بحث از تعارضات اخلاقی و انتخاب گزینه‌های مناسب در کاربرد است، تا هم بتواند راهنمای اخلاق مربی در برخورد با فراگیران باشد و هم بانی سعادت فراگیر هر دو و هم حافظ منافع جمعی جامعه باشد. یکی از بحث‌هایی که در این زمینه صورت گرفته، بحث عدالت و حاکمیت دموکراتیک در کلاس درس است که ارزیابی‌های متفاوتی از آن برای مطابقت با اصول اخلاقی شده است. اخلاق در آموزش به دلیل آن که تعیین‌کننده تعامل معلم با دانش‌آموز در کلاس درس است با اهمیت تلقی می‌شود؛ زیرا شیوه تعامل مربی با فراگیران نه تنها بر چگونگی شکل‌گیری شخصیت علمی و عمومی فراگیران تأثیر می‌گذارد؛ بلکه حافظ منافع انسانی هر دو است و در دستیابی‌شان به سعادت و شقاوت مؤثر است.

## نیچه و اخلاق

نیچه را فیلسوف اخلاق نام نهاده‌اند؛ زیرا اکثر نوشته‌های وی حول فرهنگ بشری تمرکز یافته است و دغدغه وی نه تنها تحلیل اخلاق و درک و تشخیص پایه‌های آن است؛ بلکه «اساساً توجه وی به ارتقاء به یک شکل جدید از انسانیت است؛ فلسفه اخلاق او علمی تحلیلی و ایستا نیست؛ بلکه یک فلسفه مثبت و پندآمیز و پویا است. او اشتیاق به تعالی ارزشی همه ارزش‌ها داشت با این خیال که به چیزی دست یابد که آن را فرهنگ راستین می‌نامند.» (کاپلستون، ۱۳۸۸: ص ۶۴)

بنابراین تحلیل اخلاق آموزش با نگاه نیچه باید منطبق بر کل فلسفه وی باشد؛ زیرا رویکرد وی در تبیین و تعریف انسان معیاری در جهت وضوح آرای اخلاقی و اندیشه‌های تربیتی او است. دیدگاه نیچه دربارهٔ تعلیم و تربیت و اخلاق مربوط به آن در اکثر مواقع به صورت واضح بیان نشده؛ بلکه در بطن نقدها و تبارشناسی هر یک از امور فوق ارائه شده است. از آن‌جا که نیچه «به دنبال یافتن بنیان و شرایط حقیقت نیست؛ بلکه به دنبال اعمال قدرت به منظور تغییر اجتماعی است.» (Lentricchia, 1983, p. 12) بنابراین برای شروع بحث از اخلاق آموزش، آن را با سیر جریان اخلاقیات در ادوار تاریخ و بازنمایی نقاط ضعف فرهنگ‌ها از نگاه نیچه دنبال می‌کنیم. نیچه در کل فرهنگ

غرب، مدرنیته و همه بنیان‌های بر ساخته تمدن غرب را از اساس بیمارگونه، نیهیلیستی و رو به انحطاط می‌انگاشت؛ (Ansell-Pearson, 2002, p. 7) زیرا آن را ادامه جریان همان فرهنگ بیمار سقراط - افلاطون - مسیحی می‌دانست و علایم بسیاری را برای این بیماری که یکی از رویه‌های آن نیهیلیسم پروری است باز شناخته بود.

تندرترین روشنایی روز، عقلانیت به هر بها، زندگانی روشن سرد پرواگرانه هشیارانه، زندگانی بدون غریزه، زندگانی غریزه ستیز، خود جز یک بیماری نبوده است. (نیچه، ۱۳۸۸، الف: ص ۴۱)

از نگاه نیچه، اخلاق زمانه ما، نمود تمامی ضعف‌هایی است که از یهودیت - مسیحیت و فلسفه سقراطی به میراث رسیده است. از نظر وی، این اخلاق نشانه بحران عصر انحطاط است. «ملغمه‌ای است از نوستالژی سردرگمی و دورنمایی سرسام آور.» (Nisbet, 1980, p. 329)

عجز، ناتوانی و کین‌توزی برده زمانی که افسار اراده معطوف به آفرینندگی را به دست می‌گیرد، در واقع چیزی به دست نمی‌آورد مگر صورت‌های گوناگون تلطیف‌کنندگی‌ها، تنش‌های اجتماعی روح، آموزش جان‌شین شده به جای پرورش، لذت‌جویی نامحدود، خستگی و ملالی کرخ‌کننده و در کل افراط و تفریط. (یاسپرس، ۱۳۸۰: ص ۱۴۵)

فلسفه کوبنده نیچه که سرشار از خواست قدرت است، همه بنیان‌های ارزشی پیشین را زیر رگبار انتقادهای خود قرار داده و روشن‌ترین و تندرترین این نقدها را بر شالوده چهار سنت اصلی اخلاق بنا گذاشته شده است که می‌توان آن را این گونه بیان کرد:

سنت اخلاقی مسیحی، سنت اخلاق دنیوی که فلاسفه اخلاق بانی آن بوده‌اند، اخلاقیات عادی و یومیه توده غیر روشن فکر بشر یا به اصطلاح او «ارزش‌های گله عوام» و سرانجام دست کم بخشی از سنت به ارث رسیده از یونان باستان، بخصوص سقراط. (مگی، ۱۳۸۵: ص ۳۸۳)

در جایی دیگر نیچه خصوصیات این اخلاقیات نفی شده را این گونه بیان می‌کند:

انکار نفس و افتادگی، فضیلت به شمار نمی‌آید بلکه هدف دادن یک فضیلت است. اخلاقی که اساسش بر از خود گذشتگی است و خود را مطلق می‌انگارد و حکم خود را به همه گسترش می‌دهد، تنها گناهش زنده بودنش نیست؛ بلکه

گناه دیگرش آن است که موجب وسوسه به ترک واجبات عینی می‌شود. این اخلاق در زیر نقاب بشردوستی مایه ضلالت بشری است. (نیچه، ۱۳۹۰، الف: ص ۱۹۱)

نکات یادشده نمود یک فیلسوف اخلاق‌ستیز و سنت‌شکن است که فقط به اخلاق متعارف بی‌اعتنا نیست؛ بلکه جوهرهٔ چنین اخلاقی را به دلیل ویژگی‌های منفی آن رد می‌کند. تأثیرات منفی آن را در مطلق‌انگاری و عقل‌گرایی جزمی دانسته، آن را عامل ضعف‌ها، ناامیدی‌ها و شکست‌های درونی و برونی امروزین جامعهٔ مدرن و مؤثر در نیهیلیسم‌پروری می‌داند. پس از اشاره به نقد اخلاق از نگاه نیچه، اخلاق آموزش را در تقریر تبارشناسانه وی بررسی کرده، وارد نقد و تحلیل بحث آموزش در دوران معاصر می‌شویم.

مواجههٔ منتقدانهٔ نیچه نسبت به اخلاق در سیر تاریخی و با رویکردی تبارشناسانه نسبت به خاستگاه مشکلات اخلاقی جامعه مدرن بررسی شد. وی همین سبک و سیاق را برای یافتن مشکلات آموزشی در جامعه عصر خود نیز به کار می‌بندد. اگر بخواهیم به طور خلاصه نقد نیچه را از آموزش و پرورش مدرن که به نظر او طرح سکولاریزه شدهٔ مسیحیت است بیان کنیم، محورهای اصلی این انتقاد از این قراراند: ۱- تاریخ‌باوری افراطی و دانش نامحدود ۲- فایده‌باوری، سرعت و فشردگی آموزش ۳- حاکمیت دولت و ارزش‌های دموکراتیک در آموزش.

چون نوشتار حاضر در باب اخلاق آموزش از دیدگاه نیچه است بنابراین مجال تشریح مفصل هر یک از نقدهای یادشده نیست و به خوانشی گذرا و تفسیری جزئی بسنده کرده و تنها بحث را در حیطهٔ نقد آخر که بیش‌تر در باب اخلاق آموزش است گسترش داده‌ایم.

### تاریخ‌باوری افراطی و دانش نامحدود

دانش مانند هر مولفهٔ دیگری از زندگی باید در نهایت در خدمت انسان و اصالت بخشیدن به زندگی وی باشد و هر نوع آموزشی که به سستی بنیان‌های زندگی و ضعف و از خودبیگانگی انسان بیانجامد محکوم است. نیچه دقیقاً از همین منظر به نقد بنیادین آموزش مدرن می‌پردازد و آن را متهم اصلی میان‌مایگی تمدن مدرن اعلام می‌کند.

نیچه معتقد است که فرآیند گسترش بی‌حد و مرز دانش و همچنین حاکمیت نگرش تاریخ‌باورانه علمی، زندگی در لحظه و ساحت ظهور را برای انسان مدرن ناممکن ساخته و شخصیتی ضعیف را به ارمغان آورده است. (پاینده، ۱۳۷۳: ص ۱۳۷)

آموزش مدرن دانش آموز را زیر خروارها دانش و تجربه قرار داده و به واسطه همین دانش تاریخی و فضای رقابتی یادگیری، قوه کشف شخصی و انتخاب و آفرینندگی را از آن‌ها گرفته، نهال بی‌اعتمادی به خود و حتی دوری از این علوم را به سبب نبود انگیزه لازم در آن‌ها می‌کارد. این شیوه از آموزش به شدت بشر را از طبیعت بیگانه می‌کند. این نگرش تاریخ‌باور با تأکید بر دانش بی‌نهایت، مانع اعتماد به نفس می‌شود؛ زیرا اعتماد به نفس حاصل پذیرش علایق خود و حرکتی خودآفرین است که تاریخ‌باوری و تکاپوی بی‌وقفه و حریصانه در جهت دانش نامحدود مانع آن است.

### فایده باوری، سرعت و فشرده‌گی در آموزش

نگرش فایده‌باورانه حاکم بر نظام سرمایه‌داری که بن‌مایه‌های آن بیش‌تر در نظام آموزشی پروراند شده است، دست‌آویزی برای رسیدن به آرمان‌های سکولاریزه شده مسیحی است و دغدغه اصلی آن، اندوختن سرمایه به هر قیمت، برای تحقق جنبش سرمایه‌داری است. سودآوری، سرعت و شتاب در تولید، آرمان آموزشی نظام سرمایه‌داری است که این آرمان ناشی از تأثیرات اخلاق پروتستانی در حیطه نظام اقتصادی است که بر اصول عقلانیت کارکردی نظیر کارایی، شایسته‌سالاری و بارآوری تأکید می‌کند. حال باید دید که این آرمان‌های نهادینه شده در نظام آموزشی، چه عواقب شومی را به بار آورده‌اند که این‌گونه آماج انتقاد نیچه واقع شده‌اند؟ از نظر نیچه یکی از مهم‌ترین عیب‌های دنیای مدرن عدم احترام به انسان به مثابه انسان است. مدرنیسم که با شعار احترام به سعادت کلی بشر، احترام به آزادی و وحدت فردی وارد میدان شد، خیلی زود به نفس نفس افتاد.

آرمان‌های کلی و منافع همگانی ترک برداشت و به تبع آن تصویر فرد نیز وحدت خود را از دست داد و به فرد «استمارگر» و «استمارشونده» تجزیه شد و حتی فراتر از آن، فرد مشخصی که فیلسوفان پیشین این همه سعی در آراستش داشتند، در سرمایه

مارکس و در قالب نیروی کار صرف و اجتماعی همه تعین‌های انضمامی‌اش را از دست داد و به فرد مجردی تبدیل شد که عمدتاً به شاخص هر اندازه‌گیری اجتماعی، از اقتصاد و سیاست تا اخلاق و زیبایی‌شناسی و حتی مد مبدل گردید. (رشیدیان، ۱۳۸۵: ص ۱۰۸)

همین وضعیت در ساختار نهاد آموزش و پرورش نیز رسوخ کرده و تمام هم‌وغم آموزش و پرورش مدرن در دیدگاه‌های فایده‌باورانه و تربیت نیروی کار مفید خلاصه شده است؛ یعنی برنامه‌دستی به گونه‌ای سازمان‌دهی شده که پیامد آن، مهار انسان در عرصه بازدهی نیروی کار ماهر در زمینه تولید و اندوختن سرمایه است و در نتیجه ارزشمندی انسان در گرو فایده‌مندی و بعد ابزاری او است.

«اکنون دیگر کار است که حق به جانب جلوه می‌کند، و میل به شادی، به عنوان «نیاز به استراحت» با شرمندگی بیان می‌شود.» (نیچه، ۱۳۸۰: ص ۳۲۹)

تقریر منتقدانه نیچه نسبت به اصل فایده‌باوری و کار و شتاب‌فزاینده آن وارد حیطه اخلاق آموزش می‌شود که بحث اصلی مقاله حاضر است. نیچه با تأکید بر اصالت انسان از گذر انتخاب و آفرینش ماهیت خویش و راوی داستان خود بودن، هرگونه تلقین و تزریق آموزش حتی اگر در جهت سعادت وی باشد را عامل سلب ماهیت و انتخاب و در نهایت سلب انسانیت وی می‌داند؛ زیرا هر اصل و قاعده‌ای مخالف و معارض با شعار «آن شو که هستی باشد» مقدمه معنایی نیهیلیستی برای زندگی و خواست نابودی انسان به عنوان موجودی خلاق و خودباور و انتخاب‌گر است.

از نگاه نیچه آموزش و پرورش مدرن، ابزاری است برای تولید نیازهای جامعه صنعتی؛ یعنی انسان‌هایی که به شکل مکانیکی آماده بازار کار شده‌اند. این دیدگاه ابزارانگارانه به انسان و همچنین توجه نکردن به علایق شخصی فرد و زندگی وی و احساس رضایت یا عدم رضایتش، علت اصلی مخالفت نیچه با دیدگاه‌های فایده‌باورانه مدرنیته است.

این جا است که نگرش سودباور، جلوی ساختن خود و اصالت شخصی را می‌گیرد و به سرکوب شخصیت انسانی می‌پردازد. (همو، ۱۳۸۰ ب: ص ۴۲)

بنابراین این جا است که آموزش و پرورش مدرن، عاملی غیراخلاقی می‌شود که با شعار انسان‌مداری و آسایش، گام‌هایش را در جهت نابودی همین شعار برمی‌دارد. نیچه

بر فراغت و آرامش قبل از کار خلاق تأکید می‌کند و آن را به مثابه آرامش قبل از طوفان می‌داند.

«حتی ملال فراوان برای موفقیت در کار آن‌ها لازم است؛ در نظر متفکر و روح خلاق، ملال به منزله آرامش سطح صاف و هموار دریای روح است...»  
(همانجا)

یعنی اخلاق در آموزش باید در پی خود اتکایی و به دور از هرگونه راهکار و راهبرد در جهت ارضای هر نوع هدفی باشد. نیچه خودشناسی و رسیدن به خویشتن را سرمنزل ماهیت هر فردی تعریف می‌کند.

«آن که همیشه شاگرد می‌ماند آموزگار خود را پاداشی به سزا نمی‌دهد. شما آنگاه که مرا یافتید هنوز خود را نجسته بودید... اکنون شما را می‌فرمایم که مرا گم کنید و خود را بیابید» (همو، ۱۳۸۹، ب:صص ۹۲ - ۹۱)

پس آموزش و اخلاق باید در گرو معنای انسانیت باشد.

### نقد نگرش خصمانه‌ی نیچه نسبت به فایده باوری

بیان نیچه خشن، صریح و بی‌پروا است. رهیافت گزین‌گویانه‌ی وی در واقع تلاشی است در جهت ضعیف جلوه دادن حریف و معمولاً برای چنین بیانی، حقیقت یا دروغ اهمیت چندانی ندارد؛ آن چه بیش از همه چیز مهم جلوه می‌کند، اثربخشی زبان و از پای درآوردن طرف مقابل است. این نقد نیز مانند سایر نگرش‌ها و نقدهای نیچه، خالی از خصمانه‌نگریستن بر پروژه مدرنیته و پیامدهای آن نیست. چشم‌انداز باوری نیچه، راه را برای گریز از نقدهای وی فراهم می‌کند؛ زیرا می‌توان نسبی‌نگری را راهکاری در جهت خنثی نمودن قالب اعتراضی وی دانست. در ضمن با تمسک به این دیدگاه می‌توان استدلال نمود که در هر زمانی، هر سوژه‌ای (از جمله خود نیچه) نوعی بر ساخت خاص با مجموعه‌ی خاصی از باورها و علایق است که زبان را برای بیان و پیشبرد این باورها و علایق به کار می‌گیرد؛ بنابراین ما نیز با توجه به همین رویکرد، زبان و باورهایش را در ساحتی نه تفسیر پذیر و واقع؛ بلکه به عنوان امری درونی و خودارجاع، چندان جدی نگرفته و آن را به عنوان امری غیرواقعی در نظر می‌آوریم که آن را ناشی از علایق وی و فلسفه‌اش در نظر می‌گیریم. به گفته رورتنی

«نگرش‌های بسیار زیادی وجود دارند که اصلاً نمی‌توانیم آن‌ها را جدی بگیریم.» (Rorty, 1991, p. 29)

از سوی دیگر بنیان‌ها و شعارهای مدرنیته اگرچه با نگرشی سودباورانه و شتابان در آموزش و کار تطابق دارند؛ اما سازنده همه عواقب شوم ذکر شده نیستند؛ بلکه خاستگاه فردگرایی و خردگرایی و تا حد زیادی آزادی در انتخاب و راهبردهای انسان‌مدارانه در جهت آسایش و آرامش بوده، حتی تخصیص زمان بیشتری در جهت فراغت و احترام به نوع انسان به دنبال دارد. بنابراین این شیوه نگرستن یک‌بعدی به یک فرآیند آینده‌ساز و تاثیرگذار نه تنها غرض‌ورزانه؛ بلکه غیرمنصفانه است و در این جا باید متذکر شد که آیا همین شعار سودباوری، جزء ساینده‌های انگیزشی در جهت تکامل بیش‌تر بشری نبوده است؟ و یا آیا همین نگرش سودباورانه، بستر ساز خوشبختی نژاد بشری نبوده است؟ بله درست است که در ضمن همین نگرش فایده‌باورانه فرد بشری لطماتی یافته؛ اما این ماجرا در کل خالی از حسن نیز نبوده است. این ویژگی تمامی جنبش‌ها و مکاتب بشری بوده و هست. در کل این ویژگی اجتناب‌ناپذیر هر تغییری است که هم عامل نوید و هم عامل تهدید به شمار آید. پس در خاتمه می‌توان گفت که فشردگی و سرعت و شتاب در کار و آموزش هم سبب‌ساز توسعه، پیشرفت و آرامش و هم خواست قدرت بیش‌تر بوده، گرچه همچنین در بعضی موارد عاملی در جهت سلب آرامش و نگرانی‌ها و روان‌نژندی‌های بشر کنونی نیز بوده است.

### حاکمیت دولت و ارزش‌های دموکراتیک در آموزش

بحث از حاکمیت دولت در تعیین سرنوشت و همچنین تعیین برنامه‌های درسی پیشینه‌ای تاریخی دارد، که مجال تفصیل آن نیست، بنابراین بحث مورد نظر را با چند حاشیه و نقد از نیچه خاتمه داده و باقی بحث را به بخش دوم که مربوط به حاکمیت ارزش‌های دموکراتیک در آموزش است اختصاص می‌دهیم.

نگرش نیچه نسبت به دولت، نگرشی حاکی از عشق-نفرت است. وی در رساله «دولت یونان» خاطر نشان می‌کند فرهنگ والا تنها درون اجتماع شکل می‌گیرد و دولت نیز برای آن تنها وسیله‌ای به حساب می‌آید که می‌تواند قوام اجتماعی و پراکسیس را تضمین کرده، زمینه و امنیت لازم را برای نواغ و روان‌های خلاق فراهم آورد. تا آن‌جا



که دولت وسیله‌ای برای تولید و نبوغ و خلاقیت باشد، نیچه آن را چندان منفی نمی‌داند؛ اما در کارهای پایانی‌اش به شدت نگران آن است که دولت هدف بشود و خلاقیت و نبوغ نیز در خدمت آن قرار بگیرد و نه در خدمت فرهنگی زنده و راستین. این‌جا است که می‌خواهد همچون «بت نو» آن را بشکند و خاصیت ضد فرهنگی آن را بنمایاند.

در «چنین گفت زرتشت» نگرش نیچه نسبت به دولت به شدت منفی است و آن را دارای خصلت ضد فرهنگی به شمار می‌آورد. او دولت را به شکل هیولایی سرد توصیف می‌کند که دروغ می‌گوید «و به سردی دروغ می‌گوید...» «من دولت همان ملت ام.» این دروغ است! (نیچه، ۱۳۸۹، ب: ص ۶۱)

آن‌جایی که دولت، آموزش را همچون وسیله‌ای برای خدمت به خود به کار می‌گیرد، زمان تبدیل شدن آن به هیولا است. در «اراده قدرت» نیچه باز هم دولت را یک مسئله غیرطبیعی می‌داند و معتقد است که دولت جانوری ضد طبیعت فرد انسانی است و هر چه که در آموزش و پرورش مبتنی بر دولت آموزانده می‌شود بر ضد طبیعت عمل می‌کند. دولت، بی‌ارزش شدن مسوولیت را در پی دارد. نیچه می‌گوید:

هیچ کدام از شما شهادت آن را ندارد که یک انسان را بکشد، یا حتی او را شلاق بزنند... اما ماشین عظیم دولت بر فرد استیلا می‌یابد؛ پس فرد مسوولیت آن‌چه را انجام می‌دهد از سر باز می‌کند. (فرمانبرداری، پیمان و غیره) هر کاری که انسان در خدمت دولت انجام می‌دهد خلاف طبیعت اوست. به همین منوال، هر چه او می‌آموزد، با این دید که در آینده در خدمت دولت درآید، خلاف طبیعت او است. این از طریق تقسیم کار به انجام می‌رسد (به طوری که هیچ کس دیگر مسوولیت کامل را بر عهده ندارد)؛ قانون‌گذار و آن کس که قانون را مقرر می‌دارد؛ آموزگار انضباط و آنانی که در زیر سایه انضباط، سخت و سرسخت بالیده‌اند. (همو، ۱۳۷۷: ص ۷۱۸)

پس می‌توان گفت که دولت سعی دارد شهروندانی مطیع بارآورده، تا با قالبی کردن فرهنگ به اهدافش دست یابد. این‌جا است که در جریان آموزش، هدف نه خلاقیت و نبوغ؛ بلکه خدمت به دولت و حفظ آن است.

**حاکمیت ارزش‌های دموکراتیک**

گستره بحث از عدالت نه تنها در حوزه سیاست و اقتصاد ریشه دوانده؛ بلکه مبنای داوری‌های ارزشی و پای ثابت اکثر مباحث اخلاقی است. بنابراین توجه به مسأله دموکراسی و عدالت، یکی از چالش‌های پیش روی اخلاق آموزش است؛ زیرا انتخاب گزینه مساوات و عدالت در کلاس درس و در برخورد با دانش‌آموزان و چگونگی خوانش و تأیید و عدم تأیید آن اصلی اساسی در آموزش و پرورش و اهداف تعلیمی آن است.

فلسفه نیچه یک فلسفه تربیتی است. نگرش او به انسان والا، طرحی تربیتی و اخلاقی را به دست می‌دهد که هدف آن برساختن فرهنگ والا است. نیچه معتقد است که دنیای مدرن شرایط را برای رشد و پرورش انسان‌های قوی و والا دشوار کرده است؛ زیرا شرایط مناسب را برای پرورش روحیه گله‌ای فراهم کرده و این امر دلیلی است تا به محکوم کردن تمام نهادهایی بپردازد که به این وضعیت دامن می‌زنند.

نهادهای ما دیگر به کار نمی‌آیند: این قولی است که جملگی بر آند؛ اما گناه از آن‌ها نیست، از ما است. همین که همه غریزه‌هایی که نهادها از دل‌شان می‌رویند از کف رفت، نهادها نیز از کف می‌روند؛ زیرا ما دیگر چندان به کارشان نمی‌آییم. (نیچه، ۱۳۸۸، الف: ص ۱۴۳)

مخالفت نیچه با نهادها نشانه عدم کارآمدی آن‌ها در برآوردن غرایز، شور زندگی و خواست قدرت است. پس می‌توان گفت که نیچه از مکاتب لیبرال، سوسیال و دموکرات که خواستار آرمان‌های آزادی، برابری و دموکراسی‌اند تنفر دارد؛ زیرا او معتقد است که برابری با ذات زندگی اجتماعی بشر در تضاد است. از نظر او توزیع نابرابر قدرت نه فقط واقعیت بلکه ضرورت زندگی است. بنابراین حاکمیت دموکراسی که مبنای آن برابری و حکومت مردمی و عدالت‌خواهی در معنای هضم شده امروزین است، صورتی پست از حکومت است.

«مایی که جنبش دموکراتیک در نظرمان نه تنها صورت پستی از سازمان سیاسی است؛ بلکه صورتی از تباهی انسان و حقیر و میانمایه و بی‌ارج شدنش است.» (همو، ۱۳۹۰، ب: صص ۱۵۷-۱۵۶)

تباهی انسانی و تهی شدن زندگی از ارزش‌های والای انسانی، بخشی از رویکرد

انتقادی نیچه نسبت به حاکمیت دموکراتیک است که این رویکرد نقدی را می‌توان در موارد ذیل بیان کرد: الف) حاکمیت دموکراتیک بر اساس ارزش‌گذاری‌های فروتبارانه (ب) توزیع نابرابر سرمایه و هزینه و آموزش در حاکمیت دموکراتیک به ظاهر عادلانه (ج) وسیله شدن نبوغ.

### الف) حاکمیت دموکراتیک و ارزش‌گذاری‌های فروتبارانه

نیچه بر اساس تبارشناسی، هم‌خونی عمیقی را میان حاکمیت مدرنیته که بر اساس اصل دموکراتیک پایه‌گذاری شده با حاکمیت کلیسا که بر اساس اصول مسیحیت و نگره سقراطی شکل گرفته می‌یابد. مسیحیت و آرمان‌ها و آموزش‌های آن آماج حملات نقادانه نیچه بوده است؛ زیرا ثمره تقریر سقراطی - مسیحی از انسان را می‌توان نمونه بارز انسان فروتبار و ارزش‌گذاری‌های فروتبارانه خواند. دلیل مخالفت نیچه با ارزش - گذاری‌های فروتبارانه چیست؟ از منظر وی «این جهان، جهان خواست قدرت است - و نه چیزی بیش! و خود شما نیز این خواست قدرت‌آید و بس.» (کاپلستون، ۱۳۸۷: ص ۳۹۷) بنابراین باید ارزش‌گذاری‌ها از خواست قدرت و برای خواست زندگی برآید؛ هتک حرمت به زندگی و شادمانه زیستن و واکنشی عمل کردن از نشانه‌های تباهی انسان امروزی است. از نظر وی:

اخلاق بردگان برای رویش همیشه نخست نیاز به یک جهان بیرونی دشمنانه دارد. به زبان فیزیولوژیک برای آن که کنشی داشته باشد به یک انگیختار بیرونی نیازمند است - زیرا کنش آن از بنیاد واکنش است. (نیچه، ۱۳۸۸، ب: صص ۴۴-۴۳)

پس اخلاق فروتبارانه و ارزش‌زایی آن از کینه‌توزی و عمل واکنش‌گرایانه برخوردار است که خالی از خواست قدرت و روحیه آفرینندگی و آری‌گویی پیروزمندانه به خویش است. پس اخلاق بردگان سرشار از دشمنی و واژگونی و واورنه‌سازی ارزش‌های والاتبارانه است که ذره‌ای قدرت و خلاقیت در آن یافت نمی‌شود.

در عالم آنانی که احساس‌های زهرآگین و دشمنانه در وجودشان چرکابه می‌سازد؛ آنانی که «نیک‌بختی» نزدشان چیزی است از جنس چیزهای خواب‌آور، از جنس آرامش و صلح، از جنس «سبت» یعنی دست کشیدن از کار و زحمت و دست و پای

خود را دراز کردن؛ خلاصه چیزی بی کنشانه [نه کنشگرانه]... انسان کینه‌توز نه راست و درست است نه ساده‌دل و نه با خود یکدل و یکرو. (همان: ص ۴۶)

در کل می‌توان گفت که کینه‌توزی، فراموشی، احساس گناه و زندگی را نه برای خود خواستن، رحم‌آوری و دلسوزی، «ناتوانی از ستودن، احترام‌گزاری و عشق ورزیدن» (همو، ۱۳۹۰، الف: ص ۲۶۰)

همه این‌ها نمودگار اخلاق فروتبارانه است. بنابراین همان‌گونه که قبلاً اشاره شد همین بیماری بشر امروزی، که هنوز نمی‌داند زندگی و خوشبختی کجا است، نمودگار بزک‌کاری‌های اخلاق مسیحی است.

بشر مدرن همراه با آه می‌گوید: «نمی‌دانم به کدام سو روکنم، من مجموعه آن چیزهایی هستم که نمی‌داند به کجا روی آورد» اما ما از این مدرنیته بیمار شده‌ایم، از صلح دیرجنب و از سازش بزدلانه، از همه ناپاکی‌های پرهیزکارانه آری و نه مدرن. (همو، ۱۳۸۸، ج: ص ۲۹)

پس همه این رذیلت‌ها را در خاستگاه مسیحیت و بنای سقراطی مدرنیته باید جست. مسیحیت علیه عالی‌ترین نوع بشر جنگ داشته، همه غریزه‌های بنیادی این نوع بشر را مطرود ساخته و از چکیده آن‌ها شر و فقط شر را نگه داشته است. بشر نیرومند را نمونه نکوهیده و مطرود بشر شناخته. مسیحیت از هر چیز ضعیف پست و بدسرشت جانبداری کرده است. ضدیت با غریزه‌های نگاه‌دارنده زندگی نیرومند را کمال مطرود خویش ساخته. (همان: ص ۳۲)

از نگاه نیچه «همه ارزش‌هایی که بشر هم‌اکنون عالی‌ترین نیازمندی‌های خود را در آن خلاصه می‌کند، ارزش‌های منحنی است» (همان: ص ۳۳)

با تشریح دیدگاه وی در اخلاق فروتبارانه دریافته شد که الگوی نیچه در آموزش و پرورش، مخالف اخلاق بردگی و به دنبال اخلاقی والاتبارانه است که باید در همه ابعاد اخلاق آموزش و پرورش خصوصاً در اخلاق آموزش پیاده شود. وی معتقد است که هدف از آموزش و خواست آموزگار باید بر ساختن انسان والا باشد که خود آفریننده و خلاق است، انسانی والاتبار که هرگز تن به حقارت و سرسپردگی نمی‌دهد. در واقع به

لحاظ اخلاقی برای فرد والاتبار غیر قابل پذیرش است که «در برابر حرکت تاریخ طبیعت یا هر چیز دیگری عاجزانه زانو بزند» (Gellner, 1964, p. 26). بنابراین وی هرگونه ضعف و سرسپردگی در اخلاق آموزش که نشانه اخلاق بردگی است را به شدت برای آموزگار و برنامه‌درسی نهی می‌کند.

آن معلم اخلاقی که عمدتاً به انسان توصیه می‌کند بر خویشتن مسلط شود، بیماری‌های عجیبی را در او نیز مزمّن می‌سازد، این بیماری نوعی حساسیت دائم نسبت به طبیعی‌ترین تمایلات و انگیزه‌های وجود خویشتن است... او حق ندارد به هیچ‌غریزه‌ای یا به هیچ پروازی اعتماد کند، او دائماً در حالت تدافعی خواهد بود، بر علیه خویش مسلط خواهد شد... او خود را از حالت زیبای روح، و از هرگونه تجربه نو و تازه در خویش محروم می‌سازد. (نیچه، ۱۳۸۰: ص ۲۷۳)

در جایی دیگر رحم آوردن و دلسوزی را که نمونه اخلاق فروتباری برای آموزگار است نکوهش می‌کند؛ زیرا به نظر نیچه با رحم آوری و دلسوزی هم مانع آن می‌شویم که دانش آموز «آن شود که هست» و هم او را شرمسار می‌کنیم پیش خودمان و پیش هم‌شاگردی‌هایش، و نیز خود و فضای خود را ناشاد می‌کنیم. غیر از این او را انتقام‌جو و کینه‌توز بار می‌آوریم. شرمساری با عزت نفس در تضاد است: «روان والا به خود احترام می‌گذارد.» (نیچه، ۱۳۸۰: ص ۲۸۲)

دلسوزی را بیانگر احساس خوارشماری می‌دانند؛ زیرا فرد دلسوز در آن هنگام که دلسوزی‌اش را به دیگری روا می‌دارد، به عمد و دواندیشانه دست می‌کشد از این که اسباب هراس او باشد. (همو، ۱۳۸۹، الف: ص ۶۳)

پس با این بیان می‌توان دریافت که اگر مبنای اخلاق آموزش حاکمیت دموکراتیک باشد، به دلیل این که بنیان آن بر اخلاق فروتبارانه است، باعث پرورش یافتن معلمان و دانش‌آموزان میان‌مایه خواهد شد و همین دلیلی بر گریز از حاکمیت اخلاق دموکراتیک در آموزش است.

**ب) توزیع نابرابر سرمایه، هزینه و آموزش در حاکمیت به‌ظاهر عادلانه دموکراتیک**

نگاه نیچه به هر نوع اطلاق‌گرایی و وضع قوانین و مقررات رفتاری عام و کلی منفی است، زیرا وی معتقد است احکام کلی، تفاوت‌ها را از بین می‌برد و همه افراد را در نیازها و خواسته‌هایشان یک‌دست می‌کند. از نظر وی عدالت‌خواهی و دموکراسی خواستن برای جامعه نه تنها ضامن خوشبختی نیست؛ بلکه آن را باید عاملی در جهت بسط معنایی غلط از عدالت در ذهن و همچنین فرایندی در جهت نفی فردیت‌ها دانست. راهکارهایی که وصف اخلاقی (عدالت) بر آن‌ها اطلاق می‌شود در حقیقت علیه فردیت‌ها قد علم می‌کنند و نیز بخت‌یاری آن‌ها را نمی‌خواهند. این راهکارها رابطه‌اندکی با بخت‌یاری و برخورداری بشریت دارند. (همو، ۱۳۸۰: ص ۱۰۸)

بنابراین یکسان عمل کردن با افراد و دانش‌آموزان نه تنها عدالت نیست؛ بلکه بی‌عدالتی و سبب نادیده گرفتن نوابغ است؛ زیرا از منظر وی «پایان کار عدالت این است... «برابری برابران را، نابرابری نابرابران را» این است سخن راستین عدالت، و نتیجه آن که «نابرابران را هرگز برابر نکنید.» (نیچه، ۱۳۸۸، ب: ص ۱۵۷) پس عدالت مورد نظر وی، برابر گرداندن و توزیع برابر بدون توجه به استعدادها و طبیعت افراد نیست؛ زیرا همه افراد شایان امتیازات یکسان و مساوی نیستند. طبیعت و پیشینه تاریخی بشر، همگی گواه بر این است که همواره گروهی باید فرمانده و گروهی فرمانبر باشند؛ یعنی عده‌ای با توجه به همین خاصیت استحقاق برتری و سروری و توجهات خاص را دارند. همان‌گونه که ارسطو اشاره می‌کند:

«طبیعتی که میان جوانان و پیران... تفاوت برقرار کرده است مقرر ساخته است

که برخی فرمان برانند و بعضی فرمان‌بر باشند» (آرنه، ۱۳۸۸: ص ۱۵۵)

### تأکید نیچه بر تفاوت‌خواهی و فرمانبری و فرمانروایی

از روزگاری که بشر بوده است گله‌های بشری، گروه‌های خویشاوندی، جماعت‌ها، قبیله‌ها، ملت‌ها، دولت‌ها، کلیساها نیز بوده‌اند، همچنین انبوه فرمانبران در برابر اندک شمار فرماندهان. (کهنون، ۱۳۹۱: ص ۱۱۷)

تفاوت در پایگان‌های قدرت، سبب تفاوت در حقوق و همچنین ارزشمندی افراد می‌شود؛ زیرا از نظر وی «عدالت (انصاف) میان طرف‌هایی شکل می‌گیرد که کمابیش از قدرت یکسان برخوردارند» (نیچه، ۱۳۹۱: ص ۱۶۲)

پس آدمی به اندازه میزان قدرتش برخوردار از حق است. «اصولاً وسعت دایره حقوق فرد بستگی به نگاه دیگران درباره ارزشمندی، اصالت، جادودانگی و سایر خصایل او دارد.» (همان: ص ۱۶۳)

با تعمیم این قاعده در اخلاق آموزش می توان این گونه بیان کرد که کاربرد یک راهکار و عدالت و انصاف در کلاس درس نه تنها بی توجهی به تفاوت ها و عدم امتیاز برای نوابغ و مستعدان است؛ بلکه استفاده از زبان ها و رفتارها و امتیازات متمایز در برخورد با استعداد های متفاوت است. پس از نظر نیچه نمی توان یک آموزش همگانی یکسان را برای همه پذیرفت.

به سوی نظام آموزشی یک دست و همگانی رفتن، هویتی تحمیلی را شکل می دهد که مانع پذیرش خود و ارزش گذاری شخصی و اعتماد به نفس واقعی می شود و فرد هویتی تحریف شده و غیر دل خواسته می یابد و بعدها که این واقعیت تلخ را در می یابد، دل زده می شود و به انکار خود و گذشته و آموزگاران می پردازد. از نظر نیچه پراکسیس تنها در چارچوب ها و مرزبندی های خاصی قابل امکان است. به همین خاطر از نظر نیچه نمی توان برای آنچه که وی نام «گله» بر آن ها می نهد، همان آموزشی را بنیاد نهاد که برای جان های آزاد مدنظر قرار داده است.

علاوه بر آن تجربه زرتشت در کتاب *چنین گفت زرتشت* در برخورد با مردم شهر «ماده گاو رنگین» نشان داد که نباید با همگان به یک شیوه سخن راند و همین شکست زرتشت در ارتباط با مردم و فهماندن وضعیت واپسین انسان به آن ها منجر به تغییر رویه او و دست چین کردن مخاطبانش شد (اسمیت، ۱۳۸۰: صص: ۱۴۲-۱۳۸)

همان گونه که نیچه خود بیان می کند زرتشت به دنبال امتیازات خاص برای افراد خاص است؛ از نظر وی این نگرش باید در آموزش نیز مطرح شود. «بهر آن آمده ام که بسیاری را از گله بیرون کشانم» (نیچه، ۱۳۸۹ ب: ص ۳۲). پس از دیدگاه نیچه ارزش های دموکراتیک در اخلاق آموزش چون خواهان برابری اند، مضر و ویرانگراند.

### ج) وسیله شدن نبوغ

ارزش های دموکراتیک در کلاس منجر به نادیده گرفتن نوابغ می شود. درحالی که به

نظر نیچه به خاطر این که فرهنگ والا و خلاقیت هدف اساسی است، نوابغ باید مورد توجه قرار گیرند. فرهنگ دموکراتیک که سکولاریزه شده آرمان‌های مسیحی است، بر ضد نخبه‌سالاری عمل می‌کند و توده عوام را حاکم می‌گرداند. چیزی که نیچه از آن تحت عنوان سلطه «گله» نام می‌برد. هالاها و کافمن در کتاب *کودکان استثنايي* اشاره می‌کنند که برانگیختن حس کمک به کودکان عقب‌مانده کار ساده‌ای است و جامعه آن را می‌پذیرد، حال آن که این مسأله در مورد کودکان تیزهوش صدق نمی‌کند. آن‌ها در ادامه می‌گویند:

موقعی که روس‌ها اولین ماهوارهٔ مصنوعی جهان را در اواخر دهه ۵۰ به فضا پرتاب کردند، غرور و شایستگی آمریکایی‌ها و وسواسی که دربارهٔ «امنیت ملی» احساس می‌شد، باعث گردید که توجه مخصوص به کودکان تیزهوش و نابغه که می‌توانستند آن‌ها را در مسابقات تسخیر فضا پیروز گردانند معطوف شد. اما همین که آمریکایی‌ها در این زمینه جلو افتادند، نگرش به این توانا ترین فرزندان جامعه به بی‌تفاوتی سنتی و حتی آزرده‌گی مبدل شد. همان‌طور که تعداد زیادی از نویسندگان یادآور شده‌اند، پشتیبانی از برنامه‌های آموزشی کودکان تیزهوش و نابغه جنبه‌ای از دور معیوب به خود گرفته است... تأکید نسبی به تساوی حقوق و گاه بر تفوق و برتری نه تنها یک پدیدهٔ ملی بلکه یک پدیدهٔ جهانی است. (هالاها و همکاران، ۱۳۷۸: صص ۶۳۱-۶۲۹)

باز در همین کتاب به نقل از گالاگر می‌آید که نوعی رابطهٔ عشق و نفرت در ارتباط با تیزهوشان در جامعه وجود دارد. «دست‌آوردهای آنان برای جامعه خوش آیند است، اما نسبت به اعتراف به برتری‌هایشان نفرت وجود دارد.» (همان: ص ۶۳۳)

با نگاه نیچه‌ای نسبت به این مسأله، ریشهٔ این موضوع را باید در حاکمیت دموکراسی در نظام آموزشی جست که چون مبتنی بر ارزش‌گذاری فروتبارانه است، از نوابغ نفرت دارد و از آن‌ها صرفاً به عنوان وسیله استفاده می‌کند و این نگاه ابزارانگار به نوابغ، مخالف نگرش نیچه به انسان است. در واقع فرآیند دموکراتیک در کلاس نیز به همین شیوه بر ضد نبوغ و خلاقیت است. در واقع دموکراسی و عدالت امروزی در واقع، زمینه‌ساز اغلب ناهنجاری‌های اخلاقی و بستر ساز همین بی‌عدالتی در پایگان‌های قدرت است.

آن‌چه بحران آموزش و تربیت را به طور خاص مبرم می‌سازد، خوی و خصلت



سیاسی آن است که برای برابری یا برای از بین بردن تفاوت میان پیر و جوان، میان بااستعداد و بی استعداد و سرانجام میان کودکان و بزرگسالان، به ویژه تفاوت میان معلمان و شاگردان خود به خود مبارزه می کند. بدیهی است که چنین برابری فقط به هزینه اتوریتة معلمان و دانش آموزان با استعداد انجام می شود. (آرنت، ۱۳۸۸: ص ۲۳۷)

### نقدی بر نگاه خصمانه‌ی نیچه نسبت به حاکمیت دموکراتیک

آرمان دموکراسی در واقع حکومت مردم بر مردم و برای مردم است، اما آیا این آرمان به واقع صورت پذیرفته است؟ و در جوامعی که افکار دموکراسی بر جامعه غالب است آیا این مردم هستند که حکومت می کنند؟ و آیا افراد انسانی به یک اندازه در تصمیم گیری برای جامعه خویش دخیل اند یا این که نه، قدرت باز هم به صورتی نابرابر تقسیم شده است؟ و آیا در کل می توان به عدم شایستگی نهادهای اقتصادی و سیاسی کنونی (مثل «بازار آزاد» و «لیبرال دموکراسی») در برآوردن آرمانها و آرزوهایشان اذعان کرد؟ اگر با نگاه نیچه‌ای به این امر توجه کنیم، خواهیم دید که وی کل پروژه مدرنیته چه نظام‌های سیاسی و چه نظام‌های اقتصادی و اجتماعی برخاسته از آن را حافظ منافع گله و به نوعی عدالت تحریف شده در معنا تفسیر می کند.

نیچه عدالت واقعی را در نابرابری در پایگان‌های متفاوت قدرت و در امتیازدهی نابرابر به برجستگی‌های طبیعی در افراد و توجه بیش تر به اقشار ذاتاً فرمانده و والاتبار می داند. اما همین دیدگاه و چشم انداز نیچه به نظام‌های برابری خواه، به نوعی ناشی از فهم کلی و برداشت عجولانه‌ی وی از شعایر و برنامه‌های اصیل این نظام‌ها است. اگر به صورتی کلی به رویکرد این نظام‌ها و شیوه‌های رفتار آنها در عمل نگریسته شود به نظر می رسد که نه تنها موفق عمل نکرده‌اند که عملاً بر خلاف ایده‌های بنیادین خود رفتار کرده‌اند.

توده‌های عظیم مردم از این ارتقای استانداردهای زندگی سهم برده‌اند؛ اما این سهم‌ها نابرابرانه توزیع شده‌اند و این توزیع روز به روز نابرابرتر می شود. به علاوه اکثریت جمعیت جهان از بیش تر این مواهب محروم مانده‌اند. سرمایه داری همچنان به ایجاد صورت‌های غیرقابل پذیرش نابرابری و بهره‌کشی، به

برانگیختن منافع فردی یا خصوصی به زیان دارایی‌های عمومی و اجتماعی و به از هم گسستن سازمان اجتماعات و آسیب زدن به محیط زیست ادامه می‌دهد. (اسمارت، ۱۳۸۹: ص ۱۲)

بنابراین سخن، حاکمیت مدرن نه تنها عاملی برای عدالت و برابری‌ها در سطح اجتماع و نهادها (خصوصاً آموزش) نبوده بلکه عاملی در توزیع نابرابر ثروت و ایجاد کاستی‌های اجتماعی و تداوم سلطه در حیطه سیاست بوده است. پس در این جا می‌توان پرسید مگر نه این است که نیچه خواهان همین عدالت در نابرابری بود، و مگر این آرمان امروز به واسطه دموکراسی و مدرنیته تحقق نیافته است؟ در کل حاکمیت دموکراتیک و عدالت تعبیر شده از سوی آن‌ها نه تنها مخالف افکار و خواسته‌های نیچه نیست، بلکه به جرأت می‌توان گفت تا حدودی موافق و به جا آورنده اهداف او نیز است.

### نتیجه

نیچه فضای فکری جامعه مدرن و آموزش و پرورش برآمده از آن را حرکتی در جهت اخلاق فروتبارانه می‌داند. وی با بازاریابی ارزش‌ها، ارزش‌های حاکم بر جامعه و فرهنگ و اخلاق آموزش مدرن را منحنی و پست دانسته است و آن را در تقابل با تربیت نسل والا، سرور و روحیه خلاقیت و نبوغ می‌داند. وی زبان اخلاق مدرن را زبانی منحرف در جهت تبیین واژه‌های سیاسی و اجتماعی و اخلاقی به شمار می‌آورد. به همین دلیل خواهان بازاریابی گذاری و تعریف مجدد واژه‌ها خصوصاً در آموزش است؛ از این عناوین می‌توان به عدالت و دموکراسی در آموزش اشاره کرد. از نظر وی عدالت نه برابری نابرابران، که فرهنگ جدید معرف آن است، بلکه برابری برابران و نابرابری نابرابران است که او در آموزش خواهان آن است. البته این نابرابری نابرابران نباید باعث کژفهمی و برداشت ضد اخلاقی از اندیشه‌های نیچه گردد؛ زیرا همان‌گونه که در مقاله اشاره شد، نیچه هرگونه نگاه ابزاری به انسان و هر حرکتی در مقابل شکوفایی وی را مخالف و معارض با اخلاق و الیتباری می‌داند. از نگاه وی اگرچه گروهی از افراد در جامعه سرور و گروهی دیگر بنده‌اند، این ویژگی و واقعیتی طبیعی برای افراد است و به هیچ وجه مخالف عدالت در اجتماع نیست؛ بلکه مخالفت با این پروسه و روند، بی-عدالتی و برخلاف قانون طبیعت است.

## منابع

- آرنت، هانا (۱۳۸۸)، *میان گذشته و آینده*، ترجمه سعید مقدم، اختران، تهران.
- اسماریت، بری (۱۳۸۹)، *شرایط مدرن، مناقشه‌های پست مدرن*، ترجمه حسن چاوشیان، کتاب آمه، تهران.
- اسمیت، بروس (۱۳۸۰)، *نیچه، هایدگر و گذار به پسا مدرنیته*، ترجمه علیرضا سیداحمدیان، نشر پرسش، آبادان.
- رشیدیان، عبدالکریم (۱۳۸۵)، «از فرد مدرن تا شخص پست مدرن»، در *فلسفه*، شماره ۱، دوره ۳۴.
- کاپلستون، فریدریک (۱۳۸۷)، *تاریخ فلسفه، جلد هفتم*، ترجمه داریوش آشوری، علمی و فرهنگی و سروش، تهران.
- کاپلستون، فریدریک (۱۳۸۸)، *فریدریک نیچه، فیلسوف فرهنگ*، ترجمه علیرضا بهبهانی و علی اصغر حلبی، زوار، تهران.
- کهون، لارنس (۱۳۹۱)، *از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان و دیگران، نشر نی، تهران.
- پاینده حسین (۱۳۷۳)، «یادداشتی درباره فروید»، در *ارغنون*، شماره ۳، صص ۷-۲۲۵.
- نیچه، فریدریش (۱۳۷۷)، *اراده قدرت*، ترجمه مجید شریف، جامی، تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰ الف)، *حکمت شادان*، ترجمه جمال آل‌احمد و دیگران، جامی، تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰ ب)، *سپیده‌دمان*، ترجمه علی عبدالهی، جامی، تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸ الف)، *تبارشناسی اخلاق*، ترجمه داریوش آشوری، نشر آگاه، تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸ ب)، *دجال*، ترجمه عبدالعلی دستغیب، نشر پرسش، آبادان.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸ ج)، *غروب بت‌ها*، ترجمه داریوش آشوری، نشر آگاه، تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹ الف)، *آواره و سایه‌اش*، ترجمه علی عبدالهی، نشر مرکز، تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹ ب)، *چنین گفت زرتشت*، ترجمه داریوش آشوری، نشر آگاه، تهران.

\_\_\_\_\_ (۱۳۹۰ الف)، *فراسوی نیک و بد*، ترجمه داریوش آشوری، خوارزمی، تهران.

\_\_\_\_\_ (۱۳۹۰ ب)، *معرفت و حقیقت*، ترجمه مراد فرهادپور، هرمس، تهران.

\_\_\_\_\_ (۱۳۹۱)، *انسانی، زیاده انسانی*، ترجمه ابوتراب سهراب و محمد محقق نیشابوری، نشر مرکز، تهران.

هالاهان و همکاران (۱۳۷۸)، *کودکان استثنایی*، ترجمه مجتبی جوادیان، انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد.

یاسپرس، کارل (۱۳۸۰)، *نیچه و مسیحیت*، ترجمه عزت‌الله فولادوند، نشر سخن، تهران.  
Ansell-Pearson, Keith (2002), *An Introduction to Nietzsche as Political Thinker: The Perfect Nihilist*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gellner, Ernest (1964), *Thought and Change*, London: Weidenfeld and Nicolson.

Lentricchia, Frank (1983), *Criticism and Social Change*, Chicago: University of Chicago Press.

Nisbet, Robert (1980), *History of the Idea of Progress*, New York: Basic Books.

Rorty, Richard (1991), *Objectivity, Relativism, and Truth*, Cambridge: Cambridge University Press.