



ژوبشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام

(بررسی و نقد تطبیقی مبانی و اصول)

دکتر سید مهدی سجادی

(عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس)



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

یکی از مسایل مهم و پیچیده‌ای که امروزه نظام‌های آموزشی - تربیتی جهان معاصر و به ویژه جوامع دینی و مذهبی با آن روبه‌رو هستند، مسئله تربیت اخلاقی است. ضعف‌ها و نارسایی‌های موجود در امر تربیت اخلاقی، باعث به هدر رفتن بسیاری از سرمایه‌های آرمانی در نظام آموزشی می‌شود، و نشان دهنده وجود ضعف در برنامه‌ریزی کلان آموزشی و تربیتی است. این امر غیر از این‌که ممکن است ناشی از وجود ضعف‌ها و نارسایی‌هایی در نظام کلان آموزشی باشد، به پیچیده بودن تربیت اخلاقی نیز مربوط است. اگر چه نظام‌های آموزشی ممکن است تدارک بهینه و مناسبی برای تربیت اخلاقی داشته باشند، اما ممکن است برنامه‌های خاص تربیت اخلاقی، از انسجام، تناسب و هماهنگی درونی (درون برنامه‌ای) مناسب و لازم برخوردار نباشند؛ چنان‌که ممکن است بین اهداف، روش‌ها و محتوای برنامه‌های تربیت اخلاقی، یا بین این عناصر و اصول و مبانی تربیت اخلاقی تناسب و هماهنگی وجود نداشته باشد. این مشکل، اولاً ناشی از عدم تحدید حدود مفاهیم و قلمروهای مربوط به روش‌ها، محتوا، اهداف و اصول

و مبانی تربیت اخلاقی است و ثانیاً متأثر از تغییرات و تحولاتی است که ممکن است در عناصر برشمرده به وجود آید. در جهان معاصر نیز، اعم از جوامع دینی و غیر دینی، آموزه‌ها و اصول و مبانی مدرنیستی و پست مدرنیستی در حال گسترش و رواج است که زمینه تعارض بین آموزه‌های دینی و مذهبی خاص یک جامعه را فراهم می‌آورد. بنابراین، یکی از مشکلات موجود در امر تربیت اخلاقی، ابهام در اصول و مبانی تربیت اخلاقی و تداخل قلمروهای فوق است. هدف این نوشتار روشن ساختن مبانی و اصول تربیت اخلاقی از منظر دو رویکرد پست مدرنیسم و اسلام است، که البته به صورت بررسی و نقد تطبیقی مبانی و اصول مورد نظر این دو رویکرد انجام می‌گیرد.

پست مدرنیسم و تربیت اخلاقی

الف. مفهوم پست مدرنیسم

در مورد پست مدرنیسم (Post modernism) چه از جهت معنی لغوی و چه به جهت زمان آغاز آن، اختلاف نظرهای فراوانی به چشم می‌خورد. به همین دلیل بعضی از نویسندگان، با گذاشتن (-) بین دو کلمه پست و مدرنیسم (Post-modernism) به دنبال استنتاج دلالت‌های خاصی از آن هستند و بعضی نیز آن را بدون «میان خط» ذکر می‌کنند. بعضی‌ها نیز پست مدرنیسم را جریانی بعد از مدرنیته (Modernity) و در جهت نقد آن می‌دانند و برخی آن را دنباله مدرنیته محسوب می‌کنند.

اگر پست مدرنیسم را جریانی بعد از مدرنیته تلقی کنیم (چه معارض آن و چه دنباله آن) آغاز آن را می‌توانیم از نیمه دوم قرن بیستم بدانیم. اندیشمندان و فلاسفه‌ای چون «میشل فوکو» (۱۹۲۹)، «ژاک دریدا» (۱۹۳۰)، «لیوتار» (۱۹۳۰)، و «رورتی» (۱۹۳۱) میدان‌دار پست مدرنیسم در این معنی هستند.

از سوی دیگر بعضی، پست مدرنیسم را نوعی بحران معرفتی نامیده‌اند؛ چراکه

تمامی فلاسفه غربی از افلاطون به بعد، مدعی جستجوی واقعیت و شناخت آن بوده‌اند؛ اما اندیشمندان پست مدرن، حقیقت را نه قابل حصول و نه مطلوب می‌دانند و از منظر آنها، واقعیت ثابت، واحد و پایدار، بی‌معنی است؛ یعنی چیزی که درستی یا نادرستی اندیشه خود را به واسطه آن محک بزنیم، وجود ندارد. از منظر اندیشمندان پست مدرن، همه چیز و آنچه که در جهان اطراف وجود دارد، نسبی، اعتباری و قراردادی است؛ حقیقت‌ها مختلف، متکثر و متنوع و محصول قراردادهای زودگذرند.

عصر پست مدرنیسم، آنگونه که پست مدرنیست‌ها برای ما ترسیم کرده‌اند، عصر گسست‌ها و پیوست‌های بی‌بدیل، فروپاشی فرا روایت‌ها (Meta - narratives)، گفتمان‌های غالب (Master - discourses)، نظریه‌های عام (General theories) و عصر هویت‌های کدر و ناخالص (Blurred entities) مرزهای لرزان و بی‌ثبات، تجلیل از تمایزات (Differance) و شبیه‌سازی (Simulation) است (تاجیک ۱۳۷۸، ص ۵۲).

به هر حال پست مدرنیسم نیز شبیه واژگانی چون «مابعد ساختاری» (Post-structural)، «ما بعد روشنگری» (Post-enlightment) و «ما بعد تحلیلی» (Post-Analytic) که اغلب رشدی سریع داشته‌اند، رشد یافته و به روش‌های متفاوتی به کار رفته است؛ تا آن جا که بین خود پست مدرنیست‌ها نیز در باب کاربرد این واژه اختلافات جدی وجود دارد. به همین دلیل می‌توان گفت این واژه بیش‌تر در قلمرو وسعت یافته است تا در معنی؛ چرا که در معنی آن هم ابهامات جدی وجود دارد. برای فهم پست مدرنیسم، بهتر است ابتدا به ادبیات آن رجوع نماییم که عناوین و صفات مشترکی را در خود دارد. یافتن عناوین مشترک بین دیدگاه‌های متفاوت و خرده گفتمان‌های مختلف موجود در این زمینه، خود گام مؤثری در جهت تبیین آن خواهد بود؛ چنان‌که در تمامی دیدگاه‌های پست مدرنیستی، اعم از «فوکو»، «دریدا»، «رورتی» و «لیوتار»، نفی فرا روایت‌ها، نقد اندیشه رئالیستی

واقعیت، و دانش و عقلانیت، نفی متافیزیک حضور (Metaphysic of presence)، غیر نمادین بودن واقعیات و تاکید قاطع بر غیریت (Otherness) و... از وجوه مشترک اندیشه آنها به حساب می آید. ما در این نوشته و در ادامه سخن، تنها به بیان و تحلیل نکات برجسته پست مدرنیسم، به منظور دستیابی به بعضی دلالت‌های مربوط به تربیت اخلاقی آن اشاره خواهیم نمود.

ب. پست مدرنیسم و مولفه‌های آن

طرفداران اندیشه پست مدرن، با این که خود به سخنان و گفتار خود لقب خرده گفتمان‌های مختلف داده‌اند، در عین حال صفات و ویژگی‌های مشترکی برای خود قایلند که با طرح و تبیین آنها می‌توان تصویری روشن از پست مدرنیسم ارایه کرد. به اختصار، عمده‌ترین صفات و نکات موجود در این زمینه را بر می‌شماریم.

۱- مخالفت با فراروایت‌ها و نفی کلیت‌گرایی

یکی از اساسی‌ترین خصایص (اندیشه) پست مدرنیست‌ها را باید ردّ و انکار فراروایت‌ها و یا ضدیت با فراروایت‌ها (Against metanarrative) دانست. چنان‌که «ژان فرانسوا لیوتار» در بحث «شرایط پست مدرن» می‌گوید:

«من پست مدرنیسم را به عنوان نوعی شکاکیت نسبت به فراروایت‌ها می‌دانم. این شکاکیت را البته بدون شک، محصول پیشرفت در علوم می‌دانم. ما نباید در عقاید انسان شناختی نیوتنی (همچون ساختارگرایی یا تئوری سیستم‌ها) غرق شویم و باید بیش تر به سمت اعمال مبتنی بر تحلیل زبانی الفاظ حرکت کنیم» (Lyotard 1988.p.10).

البته «لیوتار» با ردّ فراروایت‌ها، در واقع به دنبال تایید نوعی پلورالیسم در زبان است. به این معنی که ما معانی را خود ایجاد می‌کنیم و تفسیر یک پدیده نمی‌تواند روشن و شفاف صورت گیرد و از جنبه‌های واقع‌گرایی چندانی برخوردار نیست.

ضدیت با فراروایت‌ها توسط پست مدرنیست‌ها، به معنی ردّ هرگونه نظریه متافیزیکی یا معرفت‌شناختی است. به نظر «لیوتار» ما نمی‌توانیم از یک طرح‌واره بزرگ (Grand scheme) مربوط به جهان طبیعی یا اجتماعی که مورد تایید همه باشد و به صورت یک قانون درآید، صحبت کنیم. البته ردّ فراروایت‌ها و انکار طرح‌واره‌های بزرگ، خودبه‌خود، پست مدرنیست‌ها را به سمت مبارزه جدی با بعضی ایدئولوژی‌ها و جریانات اجتماعی غالب هدایت می‌کند؛ آنگونه که مثلاً چنان‌که شعار حرکت به سمت ایجاد یک جامعه کمونیستی بزرگ، که مورد نظر «انگلس» و «مارکس» بوده است و در نتیجه تایید ماتریالیسم تاریخی (به عنوان یک ایدئولوژی) طرح شده است، از منظر پست مدرنیست‌ها بی‌معنی و پوچ خواهد بود. همچنین اندیشه حرکت به سمت همگونی و وحدت زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی و ایدئولوژیک، امری غیر واقعی خواهد بود؛ چراکه تئوری اجتماع یا فرهنگ بزرگ، ماهیت فرا روایتی و توتالیتری دارد.

البته به زعم پست مدرنیست‌ها، «عقل نیز قادر به ارایه یک الگوی جهانی واحد و معتبر نیست، بلکه تنها می‌تواند به ارایه الگوهای محلی و خاص اقدام نماید» (Hirst and white 1998, p.430). در میان پست مدرنیست‌ها، کسانی نیز هستند که بعضی از وجوه پست مدرنیسم را مورد انتقاد قرار می‌دهند. «فردریک جیمسون» که خود یک مارکسیست پست مدرنیست است، سعی دارد مسایل را در قالب کلی آن بیان نماید:

«جیمسون یک مارکسیست است که یک پست مدرنیست نیز محسوب می‌شود. او قابل به کلیت‌گرایی است و پست مدرنیسم را نوعی منطق فرهنگی سرمایه داری می‌خواند که آخرین ترفند آن پست مدرنیسم است؛ یعنی مسایل سرمایه داری در قالب مسایل فرهنگی طرح می‌شوند» (باقری ۱۳۷۷).

با انکار فراروایت‌ها و عقل جهانی و عمومی (Universal)، نویسندگان پست مدرنیسم بر این باورند که اندیشه اخلاقی نیز نمی‌تواند در یک زمینه جهانی و عام

(Global) انجام گیرد. تغییر شکل‌های تدریجی فرهنگی و اجتماعی، چالش‌های مذهبی و پیشرفت‌های اکولوژیک و اجتماعی، همه، نوعی فریب و مغلوب ساختن خود است. به تعبیر «میشل فوکو»: «ما باید در مقابل تمایلات مرکز‌گرایانه مربوط به جهانی کردن تئوری‌ها مقاومت کنیم و به جای آن باید تحقیق در دانش تحت انقیاد درآمده و محلی و خاص خود را جایگزین نماییم» (Foucault.m 1980.p.80).

کلیت‌گرایی البته بیش‌تر خصیصه فلسفه‌های یونان باستان است و به تبع آن، خصیصه اندیشه مدرنیستی نیز به حساب آمده است؛ چراکه غربی‌ها با استناد به فرهنگ و تمدن خود به نوعی انحصارگرایی یا اندیشه ناسیونالیستی در مورد تمدن و فرهنگ غربی معتقد بودند و تنها تمدن معتبر و واقعی را از آن‌غرب می‌دانستند و البته همین نگرش ناسیونالیستی نسبت به فرهنگ و تمدن غربی بوده است که زمینه‌های استعمار (Colonialism) را فراهم کرده است؛ اگرچه با ظهور پست مدرنیسم، آموزه‌های استعمارگرایی در فرهنگ و تمدن نیز کمرنگ شده است؛ آنگونه که بسیاری، عصر پست مدرنیسم را با عصر «فرا استعماری» (Post-colonialism) مترادف دانسته‌اند:

«نفی کلیت‌گرایی که خصیصه پست مدرنیسم است به تنوع فرهنگ‌ها و اندیشه‌ها می‌انجامد. «رورتی» به تکثر فرهنگی (Multi-culturalism) معتقد بود و این موجب همبستگی گروهی و یا کثرت‌گرایی (Pluralism) می‌شود» (باقری، ۱۳۷۷).

۲- نیست انگاری و نفی متافیزیک حضور

یکی دیگر از بحث‌های اساسی که بین پست مدرنیست‌ها رایج است، بحث پیرامون «وجود» یا «عدم وجود» واقعیات خارجی، به معنی مورد نظر رئالیست‌هاست. از نظر پست مدرنیست‌ها هیچ‌هنجار ارزشمند و معتبر و هیچ واقعیات خارجی معتبر و قابل استناد وجود ندارد که بتواند به هدایت رفتارها و

اعمال ما کمک نماید. به تعبیر دیگر، رویکرد پست مدرنیستی نسبت به جهان خارج، رویکرد نیست انگارانه (Nihilistic) است: «داستایوفسکی گفته بود که اگر خدا وجود نداشته باشد، همه چیز مجاز خواهد بود. اگر این مورد قبول باشد، به این معنی است که هیچ هنجار اخلاقی و قواعد اخلاقی، نه واقعی و نه انتزاعی، وجود ندارد که ما بخواهیم یا بتوانیم بر اساس آن عمل نماییم. بنا بر این، آنچه که فرد می خواهد و آنچه که او را راضی می کند و مورد علاقه اوست می تواند انجام گیرد» (Heller. A. and Ferenc feher 1988.p.44).

البته پست مدرنیست ها با این سؤال اساسی مواجه اند که آیا جامعه ای که هر کس در آن مجاز به هر کاری باشد، عملاً می تواند وجود داشته باشد؟ چرا که جوامع، بدون داشتن قواعد پذیرفته شده عام، نمی توانند تصور روشنی از وظایف اعضای خود داشته باشند. پست مدرنیست ها با ردّ واقعیات خارجی، حتی در پی نفی عقل و تعقل نیز برآمده اند؛ چرا که بر این باورند که اگر واقعیت خارجی وجود نداشته باشد، عقلی هم که بخواهد آن را بشناسد، مورد نیاز نخواهد بود. تنها با قبول واقعیات خارجی است که عقل گرایی معنی می یابد. پست مدرنیست ها اساساً طرح آموزه نیهیلیستی خود، زمینه های تردید در مورد امکان شناسایی و شناخت را فراهم نموده اند و این همان چیزی است که ما از آن به عنوان «بحران معرفتی» یاد کردیم. از ویژگی های پست مدرنیسم، خروج فاعل شناسایی مورد نظر «دکارت»، «کانت» و «هگل» از کانون شناخت است. در این دیدگاه فاعل شناسا (انسان می تواند بشناسد) از مرکز دور افتاده و به پیرامون رفته است (Decentralization). در این حالت، مسایل ناخودآگاه یا مسایل اجتماعی اولویت می یابند. مسایل ناخودآگاه فرویدی، مسایل غیر منطقی (Non-logical) هستند و از قواعد منطق ارسطویی پیروی نمی کنند. در ناخودآگاه امکان تناقض و تضاد هست. ضمیر ناخودآگاه حرف اول را می زند. بنابراین، عقل، آزادی، قدرت شناخت و انتخاب کمرنگ می شود (باقری ۱۳۷۷).

پست مدرنیست‌ها، بر همین اساس، دانش و آگاهی را هیچ‌گاه بر جنبه‌های واقع‌گرایانه استوار نساخته‌اند و حتی با نفی واقعیات (که مورد تاکید رئالیست‌هاست) به نفی دانش مبتنی بر واقعیات تاکید دارند: «دانش هیچ‌گاه نمی‌تواند بر جنبه‌های واقع‌گرایانه که به بهبود «متافیزیک حضور» و یا «اسطوره امر مفروض» (Myth of given) منجر می‌شود، استوار شود؛ چرا که دانش، امری غیر نمادین (Non-Representation) است» (Hirst and white, 1998.p.430).

انکار متافیزیک حضور و هم‌چنین نفی نظریه «باز نمایی» توسط پست مدرنیست‌ها، در واقع تلاش برای ارایه تصویری غیر رئالیستی از جهان است؛ چرا که ماهیت هستی، خصایص زیر را داراست:

- ۱ - جهان موجود است و مستقل از ادراک و داوری ماست.
 - ۲ - جهان بسیط است. کل کامل است و پیوسته و منحصر به فرد است.
 - ۳ - جهان خارج از ما وجود دارد و منتظر است تا توسط ما کشف شود.
- اما پست مدرنیست‌ها با نفی موارد فوق، داستان خاصی از متافیزیک را طرح می‌کنند که شامل موارد زیر است:

- ۱ - جهان مال ماست (Our) و ما آن را در زبان و گفتار بیان می‌کنیم. آنچه که ما بر زبان جاری می‌کنیم، نمی‌تواند نقطه به نقطه با موارد بیرونی خود منطبق باشد. آنچه که بر زبان ما جاری است، تجارب فردی خودمان است. از نظر «دیویدسون» (Davidson 1973) جهان در زبان ما و لغاتی که به کار می‌بریم نهفته است. واقعیت فی‌نفسه (In-itself) باید خودش را با واقعیتی که برای ما (For-us) وجود دارد، منطبق سازد.

- ۲ - جهان، متعدد و دارای وجوه متضاد و مقابل هم است. به این معنی که تصویری که ما از حقیقت داریم، محصول داستان‌هایی است که ما می‌گوییم. بنابراین چون داستان‌هایی که ما خلق می‌کنیم، متفاوت و زیاد است، پس جهان نیز متعدد است؛ و چون داستان‌های ما متفاوت است، پس ممکن است این داستان‌ها

همدیگر را نفی و رد کنند. بر این اساس، حقایقی که درباره جهان وجود دارد، ناکامل خواهد بود و واقعیات نیز غیر مشترک هستند. جهان، ساخته شده (Made) است و نه کشف شده (Found) (Parker.S 1997.P.115).

البته «ژیرو» (Giroux) بر این باور است که اگر پست مدرنیست‌ها به رد عقاید مربوط به کلیت‌ها می‌پردازند، باید خطری را که آنها را تهدید می‌کند نیز مورد توجه قرار دهند.

«... خطر اصلی که پست مدرنیست‌ها را تهدید می‌کند، گرفتار شدن در دام تقویری‌های خاصی است که نمی‌توانند روابط مختلف و متنوع را که سیستم‌های اجتماعی، سیاسی و جهانی بزرگ‌تر را شکل می‌دهند و از روابط درونی نیز برخوردارند، به نحوی که همدیگر را تعیین و تایید می‌نمایند، تبیین نمایند. برای دست‌یابی به رابطه‌ای بین گفتمان پست مدرن و تفوق سیاسی، ما به ایده‌ای از کلیت نیاز داریم که بتواند تحلیل ما را به گونه‌ای شکل دهد که زمینه و امکان قابل رویت شدن واسطه‌ها و روابط درونی و وابستگی‌های درونی را، که قدرت سیستم‌های اجتماعی و سیاسی بزرگ‌تر از آن است، فراهم نماید.» (Hirst and white 1998.p.441).

۳- تأکید بر زبان و گفتمان

از دیگر ویژگی‌های پست مدرنیسم، این است که به جای توجه به جنبه‌های عینی و عملی موضوع، مثلاً اخلاق، به جنبه‌های زبان‌شناختی و یا به تعبیری دیگر به جنبه‌های گفتمانی (Discourse) آن توجه بیش‌تری دارد. البته عصر پست مدرنیسم را عصر افول گفتمان‌های غالب (Master-discourse) نیز نامیده‌اند. این تأکید بر گفتمان نیز، مبتنی بر فلسفه‌ای خاص از زبان است که البته قبل از هر چیز متأثر از دیدگاه‌های اندیشمندی بنام «فردینان دو سوسور» (F.Saussure) و «ژاک دریدا» (Derrida) است. این دو در بحث‌های خود به تبیین واحدهای زبان‌شناختی

یک مفهوم همچون دال (Signifier) و مدلول (Signified) می‌پردازند و مفهوم صدا - تصور (Sound-Image) نیز در این راستا اهمیت می‌یابد.

«سوسور» واقعیت زبان را به روابط بین مفاهیم و صدا - تصور مربوط می‌داند. زبانی که البته دارای جنبه‌های استدلالی و برهانی نیز هست. زبان سیستمی از مفاهیم است که با دیگر دال و مدلول‌ها ارتباط دارد. از منظر «سوسور» آنچه که در دنیا مهم است، تفاوت صداهاست و این تفاوت است که امکان تمایز قایل شدن بین کلمات را از دیگر کلمات فراهم می‌کند. یک زبان با بررسی تفاوت‌های ممکن بین اشکال مختلف مفاهیم، و مقایسه آن با دیگر صداها و مفاهیم، می‌تواند سندیّت خود نسبت به دیگر زبان‌ها را به اثبات برساند. زبان در خودش تصورات یا صداهایی را که قبل از سیستم زبان شناختی وجود داشته است دارا نیست؛ بلکه تفاوت‌های مفهومی و صدایی، ناشی از سیستم زبان شناختی است» (Hirst and white 1998, p.413).

«دریدا» نیز شبیه «سوسور» در جهت جانبداری از نظام علایم (نشانه‌ها) که خود بر تفاوت‌ها (Differance) تاکید می‌کند، به ردّ متافیزیک حضور می‌پردازد. از منظر «دریدا» توجه به متن و مطالعه آن، خود یک تجربه محسوب می‌شود. هنگامی که ما یک متن جدید و یا یک تجربه جدید را دارا می‌شویم، باید توجه داشته باشیم که این متن‌ها و تجربه‌های قبلی بوده‌اند که به ایجاد متن و تجربه جدید منجر شده‌اند. پس مسئله مهم این است که تفسیر یا تعبیر مجدد یک متن، به معنی کشف دانش جدید درباره جهان اجتماعی و فرهنگی یا شخصی ما نیست؛ بلکه به معنی ایجاد معانی جدید بوسیله دال و مدلولات جدید است:

«کسی که با استفاده از منطق صوری و علم محض و به کارگیری آنها از طریق گفتارها قصد اکتشاف دانش را دارد، نمی‌تواند ابزارها، علایم، هدف و معانی را به گونه‌ای خلق کند که منطبق با هم باشند. علایم همیشه خود به علایم دیگر هدایت و به جایگزین کردن دال و مدلول دیگر منجر می‌شوند. البته نظریه بازی زبانی و یا

بازی آزاد در اینجا معنی می‌یابد (Hirst and white 1998.p.414).

«رورتی» (Rorty) نیز به جهان خارجی و جدا و مستقل معتقد نیست و به اهمیت استعارات و بازی‌های زبانی و تصورات شاعرانه و تخیلی به عنوان امری عادی برای تغییر جهان انسانی توجه دارد. به نظر او، این فرض که جهان خارجی مستقل از انسان وجود دارد ناشی از چارچوب‌های زبان شناختی فلاسفه پیشین است. به نظر «رورتی» ما به هوشیاری زبان شناختی پیشین نیاز نداریم و هم‌چنین به این نیاز نداریم که بدانیم چگونه فلاسفه پیش از ما آن را به کار می‌برده‌اند:

«جهان فرهنگی و اجتماعی ما به طور اجتناب ناپذیری بوسیله پذیرش زبان‌های مختلف که خود محصول خلق استعارات جدید زبانی است، وساطت می‌شود و این عمل خلاقانه زبان شناختی، جایگزین تحقیق در تئوری‌ها و تبیین تصورها می‌شود» (Hirst and white 1998.p.415).

«دریدا» هم‌چنین به نوشتن (Writing) تاکید بیش تری داشت تا به صحبت کردن (Speech). به نظر او هر چیزی باید به متن و نوشتار تبدیل شود؛ چرا که نوشتار بیش تر قلمرو زبان را در بر می‌گیرد و بیش تر تمایزات را نشان می‌دهد و حد و مرزی نمی‌شناسد. البته او با تاکید بر متن و نوشتن، در پی انکار ساختار (Structure) است؛ چرا که ساختار حد و مرزی ندارد و از کلیت و تمامیت نیز برخوردار نیست. از نظر «دریدا» قایل بودن به متافیزیک یعنی قایل بودن به ساختار:

«هیچ مرکزی وجود ندارد (Decentring) و همه چیز به زبان بر می‌گردد. زبان جلوی مرکزیت را می‌گیرد. چون زبان بی‌مرکز و بی‌نهایت است. در زبان و نوشتار، نشانه جای مرکز می‌نشیند. تاریخ یک جریان خطی نیست و ما نمی‌توانیم به حضور نهایی قایل باشیم، چرا که در خطی دانستن چیزی، حضور نهایی و نخستین معنی می‌یابد» (بزرگی ۱۳۷۶، ص ۷۶).

زبان از منظر پست مدرنیست‌ها، نه کلمه و واژه، بلکه نحوه ارتباط بین کلماتی است که در آن به کار می‌رود. وقتی از گفتمان صحبت می‌شود، در واقع از قالب‌های

خاصی صحبت می‌شود که طی آنها، کلمات معنا و قالب و بافت خاص خود را می‌یابند. ما نمی‌توانیم زبان را به عنوان یک ابزار یا وسیله تحقق ارتباط بین حقایق از پیش تعیین شده و موجود بدانیم؛ زبان عین ذهن و تفکر ماست و تضاد موجود بین معانی، ناشی از چارچوب‌های متفاوتی است که در ذهن ما وجود دارند.

«لیوتار» با تأکید بر بازی‌های زبانی «ویتگنشتاین»، معتقد است که باید آن را جلوتر برده و زبان را غیر انسانی نماییم؛ چون «ویتگنشتاین» با طرح صورت‌های زندگی، آن را انسانی کرد. «لیوتار» به همین دلیل از نظام‌های عبارتی (Phrase regimes) نام می‌برد و نه از بازی‌های زبانی. بازی‌های زبانی ناظر بر بازیگری بازیگر است و ریشه در زمینه‌های اجتماعی و روابط افراد دارد، اما نظام‌های عبارتی به روابط بین واژگان توجه دارد. در نظام‌های عبارتی، سخن‌ها، مختلف و در عرض هم هستند؛ هیچ سخن برتری و یا فراقصه‌ای وجود ندارد. معارف بشری همه قصه‌هایی هستند که بشر ساخته است؛ فراقصه‌ای که تکلیف دیگر قصه‌ها را مشخص کند وجود ندارد (باقری ۱۳۷۷).

به هر حال پست مدرنیست‌ها با تأکید بر گفتمان‌ها و بافت‌های زبانی و توجه به دلالت‌های ناشی از تأکید بر گفتمان‌ها و متن و نوشتار، در پی انکار متافیزیک حضور و ضدیت با رئالیسم از یک سو، و انکار وجود فرا روایت‌ها از سوی دیگر هستند.

۴- توجه به دیگران (غیریت‌ها)

تحت تأثیر تأکیدی که پست مدرنیست‌ها به نفی کلیت‌گرایی (به عنوان خصیصه مدرنیستی) داشته‌اند و با تأکید بر نفی واحدگرایی یا مرکزگرایی، مسئله «دیگران» (Otherness) نیز در کانون توجه پست مدرنیست‌ها قرار دارد. البته کسانی که پست مدرنیسم را جریانی مقابل مدرنیسم می‌دانند، به این مسئله اشاره می‌کنند که در مدرنیسم توجه به غیریت‌ها و دیگران موضوعیت نداشته است؛ آن گونه که مدرنیست‌ها نوعی انحصارگرایی و ناسیونالیسم را در زمینه فرهنگ، تمدن، اقتصاد، علم و پژوهش و نژاد... رواج می‌دادند.

به زعم مدرنیست‌ها تمدنی که بتواند داعیه رشد و نجات بشر داشته باشد، تمدن غربی است (تمدن اروپای مرکزی و شمالی)، و دیگر تمدن‌ها باید تابع رشد تمدن غرب باشند. فرهنگ برتر و رهایی بخش، مختص غرب است، همان طور که علم برتر و معتبر و نژاد برتر نیز متعلق به غربیان است. مدرنیسم، ناسیونالیسم و انحصارگرایی خود را تا آنجا پیش برده است که در مقوله جنسیت نیز به برتری جنسی مرد بر زن معتقد است و البته مخالفان مدرنیسم، این برتری اخیراً (برتری مرد بر زن) نقطه ضعف مدرنیسم و حاکی از نوعی ماهیت متناقض برای آن دانسته‌اند؛ چراکه مدرنیسم از یک طرف به فرامرزها نمی‌اندیشد و هر چیزی را که در داخل مرز غرب وجود دارد، برتر می‌داند؛ اما در درون خود نیز از تبعیض رنج می‌برد. به همین دلیل «فمینیسم» به عنوان جریانی مقابل «مدرنیسم» قد برافراشته و امروزه به عنوان یکی از خصایص پست مدرنیسم شناخته می‌شود. «با ظهور پست مدرنیسم، سه انتقاد جدی از مدرنیسم شده است: یکی انتقاد فمینیستی (Feminist)، دوم انتقاد فرهنگی (Cultural) و سوم انتقاد طبقه‌ای (Classic) است. انتقاد فمینیستی این است که در خود مدرنیسم، تاریخ، فرهنگ، علم و تکنولوژی محصول انحصاری مردان است نه زنان (D.Goulby and C.Jones 1996.P.173). رویکرد منتقدین مدرنیسم، رویکرد توجه به غیریت‌ها و دیگر فرهنگ‌ها و تمدن‌ها و نژادها و به عبارت دیگر، گریز از کلیت‌گرایی است؛ چنان‌که «رورتی» نیز به تکثر فرهنگی (Multi-cultural) و کثرت‌گرایی (Pluralism) تاکید فراوان داشته است. (باقری ۱۳۷۷).

پست مدرنیست‌ها همگام با تاکید بر غیریت‌ها و دیگر فرهنگ‌ها و تمدن‌ها و گروه‌های مختلف انسانی و فرهنگی و تکثر موجود در جوامع، دفاع از مظلومان و ستمدیدگان، زنان، نژادهای اقلیت، رنگین پوستان، زندانیان و کودکان را شعار خود قرار می‌دهند. به خصوص کودکانی را که در فقر به سر می‌برند مورد توجه قرار می‌دهند. «کارول نیکلسون» (Nicholson) در این زمینه می‌گوید:

«ما باید به گفته‌ای کسانی که موقعیتی متفاوت از موقعیت حاکمان دارند، گوش فرا دهیم. ما به یک ترکیب رنگین‌کمانی (Rainbow coalition) نیازمندیم. به این معنی که ما باید به تمامی صداها توجه کنیم و در برنامه‌های درسی و تمدنی ما، باید به صداها متنوع و متکثر توجه شود» (Nicholson, C 1989.P.204).

تاکید بر غیریت‌ها، یعنی توجه به تفاوت‌ها و اختلافات و تمایزات. واژه تفاوت (Differance) از واژگان کلیدی پست مدرنیست‌هاست که در راستای توجه به تکثرها و تنوعات در تمامی زمینه‌ها به کار می‌رود. «دریدا» اصطلاح تمایز را که از واژه فرانسوی (Differance) گرفته شده است، به دو معنی به کار برده است: یکی به معنی تفاوت داشتن (To differ) و دیگری به معنی تعویق انداختن (To defer)؛ اولی نشانگر فاصله یا تمایز مکانی (Spacing) است و دومی به فاصله زمانی (Temporalization) توجه دارد. واژه اخیر نیز به دو وجه تقسیم می‌شود: «همزمانی» (Synchronic) و «در زمانی» (Diachronic) (بزرگی ۱۳۷۶، ص ۷۷).

در مورد شناخت تفاوت‌ها «الس ورث» (Ellsworth) بر این باور است که نه تنها باید تفاوت‌ها را شناخت، بلکه باید آن‌ها را تسریع نمود. گروه‌های وابسته و نزدیک به هم باید به دیگر گروه‌ها و اجتماعات نیز توجه نمایند؛ چرا که واقعیاتی وجود دارد که تنها یک گروه آن را نمی‌فهمند، بلکه گروه‌های دیگر نیز فهم خاص خود را از آن دارا هستند.

«آنچه مهم است ایجاد موقعیتی است که در طی آن، طبیعت، عینیت‌ها و دیگران شناخته و یا قابل شناخت می‌شوند، تبیین و فهمیده می‌شوند و تشخیص داده می‌شوند. البته شناخت هر فردی با شناخت دیگر افراد متفاوت و متمایز است (Hirst and white 1998.p.411).

با ذکر کلیاتی درباره خصایص و ویژگی‌های اندیشه پست مدرنیستی و طرح وجوه اشتراکی نظریه‌های پست مدرنیستی، اینک به طرح آموزه‌های پست مدرنیستی تربیت اخلاقی می‌پردازیم.

ج. پست مدرنیسم و تربیت اخلاقی

اگر چه پست مدرنیست‌ها درباره تربیت اخلاقی به صورت خاص و صریح، کمتر بحث و گفتگو کرده‌اند و پست مدرنیسم را بیش تر به صورت یک جریان اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به تصویر کشیده‌اند؛ اما در عین حال به خوبی می‌توان از مجموعه آثار به دست آمده از پست مدرنیست‌ها، دلالت‌هایی را مربوط به تربیت اخلاقی و ارزشی استنتاج نمود و بر همین اساس، پست مدرنیسم را نیز به عنوان رویکردی در کنار دیگر رویکردها در تربیت اخلاقی دانست. از میان پست مدرنیست‌ها «رورتی» کسی است که از آثار او می‌توان نکات بیش تری را در باره تربیت اخلاقی به دست آورد. البته قصد ما این است که با توجه به نکات و ویژگی‌هایی که قبلاً درباره پست مدرنیسم متذکر شده‌ایم، دلالت‌ها و اشاراتی را که پیرامون تربیت اخلاقی می‌توان متذکر شد، بیان و تبیین نماییم.

۱- تربیت اخلاقی فاقد بنیان‌های ثابت و جهانی (عام) است.

از نظر پست مدرنیست‌ها تصور وجود بنیادهای ثابت و جهانی (عام) و قابل تعمیم برای اخلاقیات، معلول نوعی تصور رئالیستی پیرامون واقعیت (Reality) است؛ چراکه واقعیت نه قابل حصول است و نه مطلوب، و چیزی به نام واقعیت یا حقیقت ثابت، واحد و جهانی وجود ندارد که بتوان با استناد به وجود آن، اعمال خوب و بد و درست و نادرست و خیر و شر و زشت و زیبا را، که خود مباحثی در قلمرو اخلاق هستند، مورد بررسی و ارزیابی قرار داد. به عبارت دیگر، هیچ واقعیت اخلاقی بیرونی (External) که بتوان از طریق پژوهش به آن دست یافت، وجود ندارد. در عین حال انسان‌ها اخلاقیات و باید‌ها و نبایدهای اخلاقی را با علایق، سنت‌ها و شرایط متعدد و متنوع خود ارزیابی می‌کنند؛ چراکه ارزش‌های اخلاقی اساساً از متن زندگی انسان‌ها بر می‌خیزند. به هر حال باید‌های (Oughts) خارجی، به طور کلی وجود ندارد.

«رورتی» با ردّ مبانی خارجی و تثبیت شده اخلاق، ریشه آن را در عواطف (Emotions) و انگیزش‌های (Motivations) معمولی انسانی جستجو می‌کند. نگاه او به اخلاق، نگاه درونی (Internal) است. به نظر او مسیحیت سنتی، که اخلاق را از عواطف جدا می‌کند، اشتباه می‌کند. ارزش‌ها و اخلاقیات امری تصادفی و احتمالی‌اند. ارزش‌ها در واقع با چیزهایی که ما انجام می‌دهیم، واقع می‌شوند. انسان نجیب و شایسته بودن، به تبع شرایط و اوضاع و احوال تاریخی، امری نسبی است. به طور کلی ارزش‌ها و اخلاقیات، جنبه تاریخی به خود می‌گیرند (Kohly, windly 1995, P.39).

رویکرد پست مدرنیستی اخلاق، به این نکته که واقعیت، امری تاریخی است و در بازی و نقش‌های ما و در مسیرها و فرآیندها به طور ثابت و مستمر تغییر می‌کند، تاکید می‌نماید. بر این اساس، در ارزش‌ها و اخلاقیات استمرار و تغییرات مدام وجود دارد. چنان‌که «دیویی» که از فلاسفه پراگماتیست تعلیم و تربیت به شمار می‌رود نیز از تغییر ارزش‌ها و علایق، و «چارلز تیلور» (Taylor) نیز از قالب‌ها و چارچوبهای موقتی و آزمایشی (Tentative framwork) صحبت می‌کردند. جهان و هر آنچه در آن قرار دارد، نسبی، اعتباری و قراردادی است نه حقیقی؛ بلکه حقیقت‌های مختلف و متکثر و متنوع، همه محصول قراردادهایی است که چه بسا زودگذر نیز هستند. انسان نه وابسته به زمان است و نه مقید به مکان؛ بلکه در دریایی شناور است که از هر گونه واقعیت مشخص و معنای معین تهی است. بنابراین هرگونه اعتقاد به خرد بنیادین و موازین منطقی و ارزش‌های فراگیر تثبیت شده نیز معنی ندارد.

«پست مدرنیسم اساساً بر این باور است که اخلاق، امری محلی و خاص (Local and special) است و هیچ‌هنجار جهان شمول اخلاقی وجود ندارد و یا هیچ بنیادی که بتواند این ترم‌ها و بایدها و نبایدها را معلوم سازد. اساساً فرا مدرنیسم به این قایل است که حقایق در درون گفتمان‌ها شکل می‌گیرند. تعبیر

«فوکو» از این نیز جالب تر است. او می‌گوید حقایق در روابط قدرت شکل می‌گیرد. خارج از مدار قدرت حقیقی، جهانی وجود ندارد. بنابراین حقیقت و ارزش‌ها را باید در درون گفتمان‌ها پیدا کرد؛ چیزی به نام اخلاق جهان شمول وجود ندارد» (تاجیک ۱۳۷۸، ص ۳۰).

اگر اخلاق مبتنی بر میانی ثابت و عام باشد، امری عمومی و فراگیر خواهد بود. نظام‌های تربیتی نیز در امر تربیت اخلاقی علی القاعده باید اعمال و برنامه‌ها و محتوای مشترکی را عرضه کنند؛ در حالی که این با روح برنامه تربیت اخلاقی پست مدرنیسم سازگار نیست. پست مدرنیسم به اخلاق غیر اختصاصی معتقد نیست، بلکه اخلاق را امری اختصاصی و ویژه و محلی می‌داند. چنان‌که قبلاً نیز متذکر شدیم، طرح واره‌های بزرگ، اساساً وجود ندارد که بخواهد راهنمای عمل جهانیان باشد؛ بر این اساس تربیت اخلاقی نیز فاقد طرح‌واره جهانی است.

«از منظر ژيرو (Giroux) تربیت اخلاقی مبتنی بر انتزاعات کلی که خود به انکار ویژه بودن زندگی انسان‌ها و بی‌توجهی به جنبه‌های خاص و محلی و کم‌توجهی به تفاوت‌ها و اختلافات و تکثرها منجر می‌شود، ناشی از دسته‌بندی‌های جهانی بنیادهاست که خود امری توتالیترو تروریستی است» (Giroux, Henry 1988, P.77).

۲- تربیت اخلاقی اساساً مبتنی بر گفتمان است نه اعمال ثابت و نظام‌دار

با توجه به تأکیدی که پست مدرنیست‌ها بر «زیان»، به عنوان مهم‌ترین خصیصه پست مدرنیسم دارند، قاعدتاً گفتمان نیز در صدر توجه پست مدرنیست‌ها قرار می‌گیرد. از منظر پست مدرنیست‌ها، به جای توجه به رویکردهایی از آموزش اخلاقی، که سعی در تحمیل اصول و مفاهیم اخلاقی به کودکان دارند، بهتر است با به‌کارگیری بازی‌های زبانی و یا گفتمان‌های موقعیتی و محلی، به یادگیری اخلاقی کمک نماییم؛ چرا که هر اقدامی غیر از گفتمان، جهت یادگیری اخلاقی که از طرف معلم صورت گیرد، عملی غیر اخلاقی است. به عنوان مثال، رویکرد رفتارگرایی که

خود در زمینه تربیت اخلاقی نظریه و اصول مشخصی را داراست، اگر چه ممکن است به طور موفق به دانش‌آموزان بیاموزد که به طرق خاصی عمل نمایند، اما خطراتی نیز متوجه خود آن می‌باشد.

«... رفتارگرایی نقش معلم را به عنوان کنترل‌کننده رفتار، تقویت می‌کند، جریان تعامل کلاسی به خطر می‌افتد و سیستم تقویت و تنبیه را در پی دارد. تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز و با معلم تخریب می‌شود و سعی دارد اخلاق را جهانی و عام، و نه محلی و خاص نماید و این چیزی است که مورد نظر پست مدرنیست‌ها نیست» (Beyerand liston 1998, P.430).

البته پست مدرنیست‌ها نسبت به اعمال اخلاقی نظام‌دار و یا استراتژی‌های متکی بر وسیله - هدف (Means - End) نیز به دیده تردید می‌نگرند و آن را نوعی تفکر مکانیکی و ماشینی تلقی می‌کنند، که نوعی بازگشت به عصر ما قبل (مدرنیسم) است. کسانی که به اعمال اخلاقی نظام‌دار و استراتژی مبتنی بر ابزار - هدف تاکید دارند، ضمن اصرار بر تفکر مکانیکی (Mechanistic) و تفکر تعقلی (Rationalistic) می‌خواهند به عصر تجربه‌گرایی یا مدرنیسم عقب نشینی نمایند و این از نظر پست مدرنیست‌ها مردود است. (Kohly 1998.p.49).

«توماس مک کارتی» (T. Mccarthy) نیز ضمن تایید نظر «رورتی» در تاکید بر نقش گفتمان در تربیت اخلاقی، بر این باور است که تصور «دریدا» از مفهوم نقش متفاوت و گوناگون تعاملات زبانی، ما را در جهت تحقق دموکراسی و اخلاق دموکراتیک ترغیب می‌کند. به نظر «رورتی» تولید دانش کار همه انسان‌هاست و مردم در همه ایام زندگی خود، دانش از جمله دانش اخلاقی را با توانایی و شایستگی خود پدید می‌آورند. بر این اساس، مردم سعی می‌کنند تا یکدیگر را در ارتباط با قضایا و مسایل اخلاقی کمک نمایند که یکی از شیوه‌های کلیدی این یاری‌رسانی، شیوه غیر اقتداری «دیالوگ» یا «گفتگو» است. «رورتی» بسیار به محاوره و گفتگو (Conversation) تاکید می‌ورزد. (Kohly 1998.p.51).

از منظر پست مدرنیست‌ها اگر گفتمان مبنای عمل اخلاقی به حساب آید، تربیت اخلاقی در سطح عمومی فراگیر می‌شود؛ چرا که همه انسانها می‌توانند گفتمان کنند. پس هر انسانی قابلیت تربیت اخلاقی را داراست. از طرف دیگر، تاکید برگفتمان در تربیت اخلاقی، یعنی تاکید بر غیر نظام‌دار بودن تربیت اخلاقی و ثابت نبودن و پیشینی نبودن اصول و اعمال تربیت اخلاقی. همچنین تربیت اخلاقی زمانی محقق می‌شود که محاوره‌ای صورت بگیرد. فایده تاکید برگفتمان این است که از طریق گفتمان، زمینه درک و فهم بهتر موقعیت دیگر مردم و یا دانش‌آموزان و درک نیازهای اساسی اخلاقی آنها بهتر فراهم می‌شود و باز خورد لازم مربوط به ارزش‌ها را به ما خواهد داد. از طرف دیگر، اخلاق از جنبه عمومیت افتاده و به جنبه اخلاق خصوصی درمی‌آید. تاکید برگفتمان یعنی کم توجهی به نقش تئوری‌ها در بازسازی اعمال تربیتی اخلاقی. از نظر پست مدرنیست‌ها تاکید بر تئوری‌ها، به معنی ارجاع اخلاق به مبانی نظری از پیش تعیین شده، کلی و ثابت است. نقش تئوری‌ها تحمیل اصول و قواعد ساختاری شده بر هر موضوعی از جمله اخلاق است و این از نظر پست مدرنیست‌ها مردود است.

۳- رویکرد تربیت اخلاقی پست مدرنیستی، تکثر گرایانه است

پست مدرنیست‌ها خود را در پذیرش تنوع، تفاوت‌ها، اختلافات (Diversity) و تکثرگرایی (pluralism) پیشرو می‌دانند و به تعبیری از شکفتن گل‌های مختلف و متعدد و متنوع خوشحال می‌شوند؛ چرا که از نظر آنها هیچ مبانی غایی و نهایی برای زندگی وجود ندارد؛ آگاهی و دانش، مشروط به علایق و سنت‌های در حال تغییر انسانی است و جوامع مختلف، ارزش‌ها و اخلاقیات را متناسب با نیازها و فرهنگ خاص خود بنا می‌کنند. البته دفاع پست مدرنیست‌ها از تکثر و تنوع، به خاطر آگاهی آنها از تشابهات و وجود عدم تفاوت‌هاست و این سوال از آنها مطرح است که چرا باید تنها به تفاوت‌ها و اختلافات اندیشید و چرا باید تصور کرد که فقط تفاوت‌ها و

اختلافات عرصه وجود می‌یابند؟ باید بپذیریم که تاکید قاطع و صریح پست مدرنیست‌ها از تفاوت‌ها و اختلافات، کمی غیر تاملی و متعصبانه است؛ چرا که تشابهات نیز همچون تفاوت‌ها از برتری‌ها و فوایدی برخوردارند. به هر حال، مبانی، اصول و روش‌های اخلاقی ثابت و یکسان و مشابه، از نظر پست مدرنیست‌ها بی‌معنی است؛ ملاک تفاوت در ارزش‌ها و اخلاقیات، سنت‌ها، آداب و رسوم محلی، فرهنگ‌ها و علایق و نیازهای خود جوامع محلی است. بنابراین، تربیت اخلاقی نیز ماهیتاً از تنوع در اهداف و روش‌ها و نسبی بودن آن در موقعیت‌های مختلف برخوردار خواهد بود. به عبارت دیگر تربیت اخلاقی، محلی، خاص و متفاوت خواهد بود.

۴- رویکرد تربیت اخلاقی پست مدرنیستی، ضد اقتدارگرایی است

دانش و آگاهی، از همه نوع آن، از جمله دانش مربوط به اخلاق و تربیت اخلاقی، انعکاسی از علایق و ارزش‌های کسانی است که آن را پدید می‌آورند؛ تا آنجا که «میشل فوکو» بر این باور است که «حتی مفهوم جنسیت نیز متضمن علایق نخبگان قدرت است (Kohly 1998, p.52). از نظر پست مدرنیست‌ها، تربیت اخلاقی، اساساً مبتنی بر شیوه‌ای دموکراتیک و غیر اقتدارگرایانه (Non - Authoritarianism) است؛ به گونه‌ای که علایق اعضاء و اجزاء متعدد نیز تا آنجا که ممکن است مورد توجه قرار گیرد. ارزش‌های اخلاقی نباید به وسیله یک گروه (والدین، معلمان و یا راهنمایان)، جهت داده شود و به راحتی به دیگر گروه‌ها، از جمله دانش‌آموزان منتقل شود. هر فرد باید خود رفتار اخلاقی خود را خلق و هدایت نماید:

«الگوگرایی (paternalism) در اخلاق مذموم است، چرا که پدران یا مادران و یا آنهایی که حق الگو بودن را برای خود قایل هستند، سعی دارند علایق خود را فراتر از علایق کسانی بدانند که از آنها مراقبت می‌نمایند. برای مقابله با این میل و گرایش

طبیعی، یک پژوهش اخلاقی یا تربیت اخلاقی باید به شیوه دموکراتیک و غیر مقتدرانه انجام گیرد. تاکید «لیوتار» به گروه‌های اجتماعی کوچک‌تر نه بزرگ‌تر و حمله او به روایت‌های بزرگ (Grand Narrative)، به کاهش نقش گروه‌های اقتدار طلب توجه داشته است. «رورتی» نیز همچنین یک رویکرد رادیکالی غیر اقتدارگرا را برای کاهش نقش روشنفکران مورد توجه قرار داده است. به نظر او، روشنفکران و متخصصان، تنها یک مورد خاص در میان متخصصان هستند؛ البته با زبان و متدلوژی متمایز. مردم سعی می‌کنند تا یکدیگر را در ارتباط با قضایای اخلاقی کمک نمایند که یکی از شیوه‌های غیر مقتدرانه آن، دیالوگ و گفت‌وگو است» (Kohly 1998, p.62).

به هر حال، کودکان نباید تنها بر اساس تعدادی اصول و قواعد اخلاقی ثابت و دارای اقتدار و سندیت قاطع آموزش ببینند و مطالعات اخلاقی موجود در مدارس، باید حوزه‌های وسیع‌تری را در برگیرد. رویکرد به ارزش‌ها باید رویکردی باز و گسترده باشد؛ زیرا هنگامی که دانش‌آموزان احساس نمایند مطالعه یک موضوع یا عنوان اخلاقی، ممکن است آنها را به درون یک موقعیت ارزشی خاص وارد سازد که آنها نمی‌خواهند و یا نمی‌توانند پذیرای آن باشند، در این صورت علاقه خود را از دست خواهند داد. ارزش‌ها و اخلاقیات مورد آموزش نسبی‌اند:

«معلمان یا مربیان تربیت اخلاقی، باید به تشخیص تفاوت‌های موجود در شیوه زندگی، علایق و نیازهای افراد دانش‌آموز توجه نمایند. در مطالعات کلاسی باید زمان بیش‌تری را به مطالعه موضوعاتی چون تاریخ، ادبیات، مسایل روزمره، زندگی دانش‌آموزان و معلمان و همچنین مطالعه تفاوت‌های اخلاقی، همچون تفاوت در الگوهای خانوادگی، رفتار کودکان و رفتار والدین و.... اختصاص داد» (Beck, clive 1998, P.39).

به هر حال معلمان باید بدانند که آنها نیز همچون دانش‌آموزان، نیازمند یادگیری در حوزه ارزش‌ها و اخلاقیات هستند و به جای این‌که به عنوان یک متخصص و

اهل فنّ اخلاق و تربیت اخلاقی شناخته شوند، باید به عنوان مدیر، تسهیل کننده و یا یک مربی عمل نمایند. رویکرد غیر اقتداری تربیت اخلاقی به روابط در مدرسه، رابطه معلم با شاگردان و شاگردان با هم و...، اهمیت فراوانی می دهد. ارتباط معلم با دانش آموزان، از نوع رابطه افقی و عرضی است، نه رابطه عمودی و ارتفاعی، و این یعنی نفی اقتدارگرایی و الگوگرایی در امر تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم. اما در پایان این بخش، تذکر این نکته نیز ضروری است که آموزه های پست مدرنیستی مربوط به تربیت و اخلاق و تربیت اخلاقی و ارزشی، از ماهیتی تناقض نما (paradoxical) نیز برخوردار است. از جمله مواردی که می توان به این تناقض اشاره نمود، این است که پست مدرنیست ها در جهت ایجاد اصلاحات در مؤسسات و اعمال تربیتی، به خصوص در زمینه عمل اخلاقی، به ارابه دیدگاه های بدون ثبات و یا جای پای محکم (Stand Point Without Footing) روی آورده اند؛ چرا که از یک طرف با تأکید بر تعریف پاره پاره جهان (Fragmentative)، غیر جبری (Indeterminacy) دانستن آن و خاص (partiality) بودن آن و تأکید بر منظرگرایی (perspectivism) که به تأیید هر تفکری می پردازد، به دفاع از اهمیت نگرش پست مدرن می پردازند، ولی از سوی دیگر هیچ گاه نتوانسته اند از جایگاه و اعتبار دیدگاه های خود دفاع کنند؛ چرا که تعددگرایی و منظرگرایی و... خود، اعتبار خود را زیر سؤال می برند و عرصه اندیشه و تفکر و عمل را با نوعی هرج و مرج روبه رو می سازند؛ به این دلیل که هیچ عمل، فکر یا روشی، از سندیت و اعتبار مطلق برخوردار نخواهد بود؛ چنان که «پیتردیوز» (peter dewes) به نقل از «نیچه» می گوید که:

«تنها یک منظر دیدن و منظر دانستن وجود دارد و آنچه که فراوان وجود دارد، وجود چندین چشم (چشم های فراوان) برای دیدن است. از نظر «دیوز»، آنچه که واقعیت دارد، رژیم حقیقت (Regime of truth) است که پست مدرنیست های منظرگرا باید بدان توجه نمایند» (Hirst and white 1993, p. 445).

از دیگر سو، اگر چه دیگران نیز همچون پست مدرنیست‌ها ممکن است توصیف واقعیات از راه‌های مختلف، و این‌که برای اهداف خاص در نظر گرفته شوند را بپذیرند، و بپذیرند که اهداف انسان‌ها لزوماً با هم مشابه نیست و ارزشمندی یکسانی ندارد؛ ولی پست مدرنیست‌ها که تأکید قاطع بر موارد فوق دارند، هیچ‌گاه نتوانسته‌اند به طور واقعی و جامع، نسبت به انتخاب راه‌های مختلفی که پیش روی انسان‌ها قرار می‌دهند، راهنمایی لازم را انجام دهند و به راهنمایی اخلاقی در مورد انتخاب بهترین راه حل و بهترین انتخاب از میان گزینه‌های مختلف، متنوع و متعدد عرضه شده توسط خود آنها بپردازند. پست مدرنیست‌ها با انکار متافیزیک حضور، در واقع، ارتباط گفتمان‌ها با جهان خارج را قطع می‌نمایند و در عین حال غلبه عقلانیت بر گفتمان‌ها را نیز انکار می‌کنند؛ ولی از طرف دیگر توقع دارند تا انسان‌های طرف گفتمان، پیام‌ها و معانی گفتمان طرف مقابل را درک و فهم نمایند. وقتی گفتمان‌ها هدفی فراتر از خود داشته باشند، باید یک واقعیت فراتر از زبان در حال استفاده نیز وجود داشته باشد. موقعی که پست مدرنیست‌ها از مظلومیت رنگین پوست‌ها سخن می‌گویند، باید وجود خارجی آنها را نیز پذیرا شوند (به عنوان یک واقعیت خارجی و عینی). جایی که آنها از نوع دوستی و تعامل سخن می‌گویند، در عین حال باید وجود مشترکات را نیز پذیرا باشند. به همین خاطر منتقدین پست مدرنیست‌ها، بر این باورند که آنها صحبت می‌کنند درباره هیچ چیز یا چیزهایی که در عمل وجود ندارند (Talking about nothing) که خود نوعی پارادوکس آشکار است. این پارادوکس‌ها زمانی بهتر آشکار می‌شوند که بخواهیم آن را در زمینه تربیت اخلاقی ارزیابی نماییم (که به نمونه‌هایی از آن به اختصار اشاره شد).

اسلام و تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی در اسلام، با توجه به طرح مباحثی چون معنی اخلاق، علم

اخلاق و فلسفه اخلاق توسط اندیشمندان، عرفا و فلاسفه مسلمان، معنای خاص خود را داراست. در بررسی جامع معنی تربیت اخلاقی از منظر اسلام نیز، باید به معانی مورد نظر بالا توجه نمود و علت اصلی تمایز تعلیم و تربیت اخلاقی و ارزشی در اسلام با دیگر مکاتب را، در کیفیت و ماهیت بحث پیرامون واژگان و قلمروهای برشمرده دانست.

همان طور که برای اخلاق نظریه‌های متعددی وجود دارد که هر کدام برای خود معنای خاصی از اخلاق و در نتیجه تربیت اخلاقی ارایه می‌کنند، برای اسلام نیز تئوری‌های خاص اخلاقی وجود دارد که بالطبع تربیت اخلاقی مورد نظر خود را نیز داراست. باید دید در کنار تئوری‌های متعدد [چون «تئوری ارجاعی»، (Referential theory)، که برای واژگان اخلاقی، معنای ارجاعی قابل است، و تئوری فلاسفه تحلیلی همچون «ویتگنشتاین» که به «تئوری تصویر» (picture theory) که ناظر بر واقعیات و جهان واقعی است، معتقد بودند و به موقعیت‌ها و ارایه تصویر منطقی از یک موقعیت تاکید داشتند و به زبان به عنوان عنصر ارجاع به واقعیت اشاره می‌کردند و هرگونه داوری اخلاقی را که ناظر بر هست‌ها نباشد، اگر چه قالب بایدی نیز داشته باشد، مردود می‌دانستند» (Hudson w.1983 P.42) و همچنین «تئوری روانشناختی» که معتقد بود معنای زبانی که ما به کار می‌بریم، بیش تر ناشی از تبیین علمی- روانی است نه منطقی، و بسیاری از داوری‌های اخلاقی ما متأثر از اوضاع و احوال و شرایط روانشناختی گوینده یا شنونده است و «تئوری شهودگرایی» (Intuitionist) که اندیشمندانی چون «ریچارد» (Richard) و «راس» (Ross) با تفکیک حق (Right)، وظیفه (Duty) و خیر اخلاقی (Moral goodness) بر این باور بودند که برای خیر و حق، خصوصیات ناطبعی (Non - Natural) وجود دارد که به وسیله شهود به دست می‌آید، و «تئوری عاطفه‌گرایان» (Emotivists) که معتقد بودند مباحث اخلاقی از دو قسمت «توصیفی» (Descriptive) و «عاطفی» (Emotive) که اولی به عقاید مربوط است و دومی به نگرش‌ها

(Hudson, w.1983 P.43)] آیا اسلام نیز تئوری اخلاقی مشخصی دارد یا نه و این که چه رویکردی را برای تربیت اخلاقی توصیه می‌کند.

الف. مفهوم، اهمیت و قلمرو بحث اخلاق

کلمه اخلاق که جمع «خُلُق» است به لحاظ معنی لغوی به معنی صفت انسانی و نفسانی است به نحوی که خود منشأ صدور افعال و اعمال باشد. «راغب»، اخلاق را جمع خُلُق و خُلُق می‌داند و می‌گوید خُلُق با خُلُق در اصل یکی هستند، اما خُلُق اختصاص به کیفیات و شکل‌ها و صورت‌هایی دارد که به واسطه چشم دیده می‌شوند و درک می‌گردند و خُلُق ویژه نیروها و سرشت‌هایی است که با بصیرت فهمیده می‌شوند. خداوند می‌فرماید «لَنْكَ لَعَلِّي خُلُقِي عَظِيمٍ»؛ تو بر صفات بزرگی هستی.

بنابراین اگر گفته شود که فرد دارای خُلُق و خُلُق خوب است، یعنی هم از نظر ظاهر زیباست و هم دارای صفات باطنی و اخلاقی خوبی است. «ابن مسکویه» می‌نویسد: الخُلُق حال للنفس داعية لها الى افعالها من غير فكر ولا روية؛ خُلُق حالی است برای جان انسان که او را بدون فکر و تامل به سوی کاری می‌انگیزاند (مسکویه، ص ۵۱).

موضوع اخلاق از مباحثی است که در اسلام و از منظر علما، فلاسفه و متکلمان بسیاری مورد توجه واقع شده است. یکی از مهم‌ترین اهداف بعثت انبیاء و به خصوص پیامبر اسلام ﷺ نیز تهذیب اخلاق و تزکیه نفوس بوده است. در قرآن نیز مکرر به هدف از ارسال رسل و بعثت نبی اکرم ﷺ اشاره شده است: «يُرَكِّبُهُمْ وَ يُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ...» (جمعه، ۳).

البته در میان خود اندیشمندان و فلاسفه مسلمان، درباره مباحث مربوط به علم اخلاق و فلسفه اخلاق اختلاف نظر فراوانی وجود داشته و دارد. به عنوان مثال در مورد منشأ حسن و قبح اخلاقی، بین مسلمانان اختلاف نظر جدی وجود دارد؛

اشاعره مصدر حسن و قبح اعمال را فعل الهی می دانند و ملاک خوب یا بد بودن رفتار را ناشی از امر یا نهی الهی می دانند. این گروه سنی مذهب، منکر حسن و قبح عقلی اند. در مقابل این گروه، عدلیه (امامیه و معتزله) معتقد به حسن و قبح عقلی هستند. در عین حال مسئله حسن و قبح عقلی، نزد دانشمندان، به خصوص دانشمندان شیعه از مسلمات است؛ چنان که شیخ طوسی در «تمهید الاصول» و شیخ مفید در «اوایل المقالات» حسن و قبح را مورد بحث قرار دادند.

«فلاسفه شیعه به این معتقدند که حسن و قبح، دو امر واقعی و موجود به وجود منشأ انتزاعشان می باشند و عقل فی الجمله توانایی شناسایی حسن و قبح افعال را دارد و عقلی بودن حسن و قبح، همه به این معنی است که عقل می تواند ابتدا به قبح و حسن چیزی پی ببرد و این که عقلاً فاعل اعمال نیکو را مدح، و عامل زشتی ها را سرزنش کند. (مدّسی ۱۳۷۱، ص ۲۵۴).

قرآن مجید نیز مسئله حسن و قبح را یک امر عقلی و وجدانی معرفی می کند و در بسیاری از قضایا عقل و وجدان را بر زیبایی و نازیبایی آن شاهد و گواه می گیرد. در آیه ۲۸ سوره «ص»، آمده است: «أَمْ نَجْعَلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَالْمُفْسِدِينَ فِي الْأَرْضِ أَمْ نَجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَّارِ؟» آیا مؤمنان و کسانی را که اعمال شایسته انجام می دهند، در ردیف مفسدان در روی زمین قرار می دهیم. آیا پرهیزکاران را با تبهکاران یکسان می گیریم.

در این آیه وجدان و عقل مخاطب، شاهد گفتار گرفته می شود. در جای دیگری از قرآن نیز در مورد پیامبر ﷺ آمده است که: «يَا مَرْهُمُ بِالْمَعْرُوفِ وَ يَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ (اعراف، ۱۵۷)؛ آنها را به خوبی ها فرمان می دهد و از بدی ها باز می دارد. این آیه نیز ناظر بر این حقیقت است که به خوبی فرمان دادن و از بدی بازداشتن، امری وجدانی و عقلی است.

آیه «هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ» (الرحمن، آیه ۶) نیز بر وجدان اخلاقی دلالت دارد و این که هر فرد پیش از شرع یا دین، به رشته ای از خوبی ها و بدی ها آگاهی دارد.

به هر حال، عده‌ای از فلاسفه و اندیشمندان مسلمان با طرح مسئله حسن و قبح عقلی، تلاش نموده‌اند به مسئله اخلاق نزدیک شوند و بنابراین اخلاق را در قلمرو حسن و قبح مورد توجه قرار داده‌اند. اما عده‌ای دیگر (شاید از همان گروه اول) با طرح مسئله احکام اخلاقی، به طرح این شبهه و تردید در بین مسلمانان پرداختند که آیا احکام اخلاقی ماهیتاً از سنخ قضایای انشایی‌اند یا از نوع قضایای اخباری؟ این گروه، ضمن گشودن قلمرو تازه‌ای در بحث اخلاق و با تقسیم احکام اخلاقی به انشایی و اخباری و پذیرش این تقسیم بندی، اختلافاتی را بین مسلمانان در معنای اخلاق و احکام اخلاقی به وجود آورده‌اند. پذیرش هر یک از قضایای مذکور، اقتضائات و دلالت‌های خاص خود را در زمینه اخلاق و تربیت اخلاقی خواهد داشت. اگر احکام اخلاقی را از نوع اخباری بدانیم، به این معنی است که «نفس الامری» برای مسایل اخلاقی وجود دارد که ما آن را کشف می‌کنیم و نسبت به آن آگاه می‌شویم و اگر به انشایی بودن احکام اخلاقی قایل باشیم، به این معنی است که واقعیت و نفس الامری وجود ندارد، بلکه احکام با انشاء کننده پدید می‌آیند و اعتبار می‌یابند. بنابراین عده‌ای نیز اخلاق را از قلمرو احکام اخلاقی مورد بحث قرار می‌دهند که پذیرش آن تبعات و سوالاتی را بوجود آورده و می‌آورد. عده‌ای دیگر بر این باورند که اگر ما قضایای اخلاقی را اخباری و کاشف واقعیات بیرونی و نفس الامری بدانیم، این سؤال مطرح می‌شود که آیا این واقعیات نفس الامری، جزء معقولات فلسفی‌اند یا معقولات منطقی و در فرض انشایی بودن، آیا انشاء کننده آنها عقل بشری است یا خدا و یا جامعه و...؟

به هر حال، انشایی دانستن قضایای اخلاقی، به یک معنا، برابر با صحبت کردن از منشأ انشاء و صدور احکام اخلاقی است در این باره، بسیاری از فلاسفه مسلمان قایل به انشاء احکام اخلاقی از طرف دین و خدا هستند؛ از جمله اشاعره، که عقل خدا را منشأ صدور انشاء احکام اخلاقی می‌دانند. این گروه به ثبات احکام اخلاقی قایلند، چون آن را ناشی از اراده خداوند می‌دانند.

در مقابل «عده‌ای از اندیشمندان مسلمان، به وجود خیر و شر به طور واقعی باور دارند و بر این اعتقادند که خیر و شر وجود دارد و خداوند ما را امر به خیر می‌کند (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ - نحل، ۸۹) و نهی از شر می‌کند (إِنَّ اللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِالسُّوءِ - اعراف، ۲۸). بدین معنی که خیر چون خیر است، خدا امر می‌کند و چون شر، بد است خدا نهی می‌کند» (مصباح یزدی، ص ۶۱).

«فارابی» در رساله «فی التنبیه علی سبیل السعادة» به طرح عقاید خود پیرامون اخلاق پرداخته است. وی سعادت آخرین را هدفی می‌داند که آدمی برای وصول به آن می‌کوشد و بالاترین خیرهاست که هر چه آدمی برای رسیدن به آن کوشش کند، سعادت او کامل تر خواهد بود.

«به نظر فارابی، اخلاق پسندیده و اخلاق ناپسند، هر دو، در اثر ممارست کسب می‌شوند. فضایل اخلاقی فضایی است که خواستار خیر و بعد از فضایل فکری است؛ زیرا شرط به دست آوردن فضایل اخلاقی، فضایل فکری است» (آیتی ۱۳۷۳، ص ۴۳۴).

بو علی سینا نیز با طرح قصه دو برادر به نام‌های «سلامان» و «آبسال»، آموزه‌ها و طرح‌واره‌های اخلاقی خود را به نوعی خاص به تصویر کشیده است و در این قصه، نفس ناطقه «سلامان»، عقل نظری «آبسال»، قوای بدنی و شهوت و غضب «زن سلامان»، عقل عملی، نفس مطمئنه، اماره و کیفیت ارتباط بین آنها را به درستی ترسیم و در ضمن آن، اخلاق را نیز به طرز خاصی تبیین کرده است. از نظر «ابن سینا» هر کس می‌خواهد خود را اصلاح کند، باید در اخلاق مردم تفحص کند و آنچه نیکوست را برگزیند و ناپسندی‌ها را دور سازد.

«غزالی» نیز خُلق را هیأتی می‌داند که در نفس راسخ است و افعال در کمال سهولت و آسانی، بدون نیاز به فکر و اندیشه از آن صادر می‌شود. اگر این هیأت به نحوی باشد که افعال پسندیده بر وفق عقل و شرع از آن صادر شود، می‌گویند خُلق نیکوست، و اگر آنچه از آن صادر شود، افعال ناپسند باشد، آن را خلق نکوهیده

می‌گویند. «خلق چهار شرط دارد: عمل جمیل و قبیح و دیگری قدرت انجام آن، دیگری معرفت آن دو و چهارم هیأتی در نفس، که به یکی از دو طرف متمایل باشد» (آیتی ۱۳۷۳، ص ۵۹۲).

اخلاق در اسلام از منظر دیگری نیز مورد توجه قرار گرفته است و آن وجود نسبت بین اخلاق نظری و عملی است. بسیاری از مفسران قرآن، اخلاق حسنه را در پیوند گفتار و رفتار مؤمن می‌دانند و سعی در پیوند زدن قلمرو نظری اخلاق با قلمرو عملی آن دارند. علامه طباطبایی در تفسیر آیه دوم از سوره «صف» (یا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ)، ضمن نسبت دادن آیه به توییح مؤمنان، به سبب بیان سخن، بدون عمل، بر این اعتقاد است که تخلف عمل از قول و سخن، نشانه سستی اراده و عزم آدمی است و چنین انسانی از خیر و سعادت به دور است (طباطبایی، ص ۲۸۷).

به هر حال فلاسفه اسلامی چون ابن سینا، خواجه نصیر طوسی، فارابی و... همگی مرزهایی مفهومی بین اخلاق نظری و عملی قایل شده‌اند و در عین حال به نسبت و همسنگی بین آنها توجه داشته‌اند. مسئله «استی» (is) و «بایستی» (ought) نیز از دیگر مسایل پیرامون اخلاق است که خود تحت تاثیر مباحث مربوط به عقل عملی و نظری است. طرح این سؤال که بین این دو چه رابطه‌ای وجود دارد و آیا می‌توان بایستی‌ها را از استی‌ها استنتاج نمود، خود حوزه‌های جدیدتری را در بحث اخلاق گشوده است که محل مناقشه بسیاری از فلاسفه اسلامی بوده است. «فارابی می‌گوید نیروی عقل نظری، نیرویی است که به انسان تعلیم می‌دهد چگونه به حقایق عینی که در عهده عمل او نیست، علم و آگاهی یابد. نیروی عقل عملی، نیرویی است که انسان به هستی‌های که از راه اراده و عمل ارادی او پدید می‌آید، شناسایی پیدا می‌کند» (حائری یزدی ۱۳۶۱، ص ۵۰).

«مسکویه» در «تهذیب الاخلاق»، «خواجه نصیر طوسی» در «اخلاق ناصری» و «نراقی» در «جامع السعادات»، ضمن طرح اخلاق نظری، به سعادت به عنوان

غایت تربیت اخلاقی انسان اشاره دارند. «نراقی» در «جامع السعادات» می‌گوید که هدف از تهذیب نفس از رذیلت‌ها و تکمیل آن به فضیلت‌ها، رسیدن به خیر و سعادت است (نراقی، ص ۳۷).

البته اخلاق از منظر دیگری نیز مورد بحث واقع شده است و آن توجه به مسئله کیفیت وجودی مفاهیم اخلاقی و ارزشی است و این‌که آیا مفاهیم ارزشی و اخلاقی، ساخته و پرداخته ذهن آدمی‌اند (ذهنی)، یا این‌که مصداقی برای آنها در خارج وجود دارد. فلاسفه اسلامی با تقسیم کردن مفاهیم به سه دسته مفاهیم ماهوی (مفاهیمی که نشانه حقایق مستقل خارجی هستند و قوای ادراکی ما با برخورد مستقیم با آنها، تصور و صورتی از آنها را در خود ایجاد می‌کنند که دقیقاً غالب آنهاست؛ به این دسته از مفاهیم، معقولات اولیه نیز گفته می‌شود) و مفاهیم انتزاعی (مفاهیمی که از برخورد مستقیم با شیء خارجی و ایجاد صورتی از آن در ذهن حاصل نمی‌شوند، بلکه پس از آن‌که مفاهیم ماهوی در ذهن شکل گرفت، انسان احکام و حیثیاتی را که آن مفهوم در خارج می‌تواند دارای آن باشد را پیدا می‌نماید، مثلاً بعد از یافتن یک موجودی در خارج، حکم امکانی بودن آن را نیز صادر نماید. این «امکان» در کنار آن «وجود» قرار ندارد، بلکه حکمی است که ما صادر می‌نماییم؛ به این دسته از مفاهیم، معقولات ثانیه فلسفی می‌گویند) و مفاهیم اعتباری (مفاهیمی که از هیچ‌گونه واقعیت خارجی خبر نمی‌دهند و از سنخ معقولات اولیه و ثانیه نیستند، بلکه ساخته و پرداخته ذهن آدمی هستند، مثل مفهوم مالکیت)، می‌خواهند به این سؤال پاسخ دهند که آیا مفاهیم اخلاقی و ارزشی مثل خوب و بد و حسن و قبح از کدام نوع‌اند. به تبع این مسئله، سؤالات دیگری نیز مطرح شده است که آیا مفاهیم ارزشی، عینی هستند یا ذهنی، نسبی‌اند یا مطلق و...

«فلاسفه اسلامی با انتزاعی دانستن مفاهیم اخلاقی و نفی ماهوی بودن و اعتباری بودن آنها، سعی در تاکید بر این مطلب دارند که مفاهیم اخلاقی، بر حسب

حکمی که ما می‌توانیم برای رفتارهای خارجی و عینی صادر کنیم، و بر حسب اوضاع و احوال متفاوت مردم و انسان‌ها و بر حسب تزاخم موجود بین خود خوبی‌ها (انتخاب اجباری یک خوب از میان دو خوبی) به نسبی بودن مفاهیم اخلاقی از یک طرف قایل‌اند و از آن جهت که یک حکمی ممکن است برای همه و در همه شرایط خوب باشد، مطلق نامیده می‌شود. مثلاً تواضع خوب است، این قضیه برای همه و در همه حال می‌تواند خوب باشد و اگر برای بعضی‌ها خوب نباشد، متعلق آنها معمولاً ذکر نمی‌شود» (حائری یزدی ص ۶۲).

بنابراین با توجه به نکات مطرح شده، می‌توان به اهمیت و قلمرو، وسیع مفهومی که تاکید بر هر یک از قلمروها خود دلالت‌های خاصی را در پی خواهد داشت، پی‌برد. طرح تفصیلی این مباحث در این بخش ضروری به نظر نمی‌آید، ولی با بحث‌های مختصر گذشته، می‌خواهیم دلالت‌های کلی‌ای برای تربیت اخلاقی اسلامی استنتاج نماییم که مشترک تمامی فلاسفه و اندیشمندان مسلمان باشد و البته ممکن است در نقطه مقابل رویکرد پست مدرنیستی اخلاق و تربیت اخلاقی نیز قرار گیرد.

ب. تربیت اخلاقی در اسلام

ویژگی‌ها و خصوصیات تربیت اخلاقی با رویکرد اسلامی عبارتند از:

۱- تربیت اخلاقی در اسلام مبتنی بر مفروضات متافیزیکی است

جهت‌گیری‌های تربیت اخلاقی در اسلام، قبل از هر چیز مبتنی بر تصور و نگرشی است که اسلام و فلاسفه اسلامی از جهان و انسان (به عنوان دو عنصر بحث متافیزیک) ارایه می‌نمایند. نوع نگاه ما به هستی، خالق هستی و انسان به عنوان تنها موجود صاحب عقل و اندیشه و تنها موجودی که به طور عام موضوع تربیت و به گونه خاص تربیت اخلاقی قرار می‌گیرد، بر تصمیم‌گیری‌های مربوط به

برنامه تربیت اخلاقی تاثیر می‌گذارد. ممکن است همچون اشاعره سعی نماییم حسن و قبح اعمال اخلاقی خود را به خداوند نسبت دهیم، یا ممکن است نگرش انسان شناختی معتزله مبنی بر قبول حسن و قبح عقلی را بپذیریم، اما در هر دو حالت (صرف نظر از درستی یا نادرستی گرایش اشاعره یا معتزله) رویکرد ما نیز در تربیت اخلاقی رویکردی متافیزیکی خواهد بود.

از طرف دیگر، اگر بر این باور باشیم که مثلاً قضایای اخلاقی، قضایای انشایی اند، ممکن است یا خداوند و یا عقل را به عنوان منشأ انشاء احکام اخلاقی به حساب آوریم؛ در این دو صورت نیز رویکرد ما رویکردی متافیزیکی است؛ چرا که اقرار به خدا به عنوان خالق انشاء احکام اخلاقی و همچنین اقرار به انسان به عنوان موجودی عاقل که به انشاء احکام اخلاقی می‌پردازد، خود ورود به بحث متافیزیکی مربوط به اخلاق است.

در قرآن، آیات فراوانی وجود دارد که انسان را دعوت به اطاعت از فرامین الهی و پیروی از عقل می‌نماید، که خود دلالت بر وجود مبانی متافیزیکی برای هدایت و تربیت اخلاقی است. در آیه ۷۸ سوره «انعام» آمده است: «ذَلِكُمْ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ»؛ این است راهنمایی خدا که به آن هر یک از بندگانش را که خواهد به راه راست هدایت می‌کند. و در آیه ۸۹ همین سوره می‌فرماید: «أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدْيِهِم مَّتَّعْتَهُمْ»؛ آنها کسانی بودند که خدا خود آنها را هدایت کرد، تو نیز از راه آنها پیروی کن. آیات فراوان دیگری نیز وجود دارد که نقش خالق جهان هستی را در جهت‌گیری و هدایت رفتار بشر بیان می‌کند و بسیاری نیز در بحث تربیت اخلاقی اسلامی، به خواست و اراده خداوند در امر هدایت انسان‌ها اذعان دارند. در هر دو صورت، این بحث، بحثی متافیزیکی است.

۲- تربیت اخلاقی در اسلام مسبوق به بنیان‌های ثابت و مقدم است

تربیت اخلاقی از منظر اسلام بر بنیان‌هایی استوار است که از نوعی دوام و

استمرار و ثبات و تقدم برخوردار است. دین و آنچه از طریق دین (اعم از فروع و واجبات) به انسان می‌رسد، یکی از این مبانی و بنیان‌هاست. از اساسی‌ترین وجوه تمایز تربیت اخلاقی اسلامی، نسبت به دیگر نظام‌های تربیتی و اخلاقی، وجود همین مبانی مقدم و ثابت است؛ آن‌گونه که فقدان این بنیان در نظام‌های تربیت اخلاقی ملل دیگر، موجب جهت‌گیری تربیت اخلاقی آن جوامع به سمت جنبه‌های لیبرالی (Liberal) و فارغ از ارزش (Value - free) و گریز از آموزه‌های نظام‌مند دینی شده است؛ در حالی که تربیت اخلاقی در اسلام کاملاً مبتنی بر ارزش‌های الهی و دینی است.

متکلمان، مفسران و فلاسفه اسلامی با رجوع به متون دینی و آیات الهی، سعی دارند مبنایی دینی و مذهبی برای جهت‌گیری‌های خود در تفسیر احکام و قضایای اخلاقی پیدا کنند و بر همین اساس، دلایلی را برای اثبات ضرورت پرداختن به دین به عنوان مبنای اعمال و احکام، و تصمیم‌گیری‌های مربوط به تربیت اخلاقی ارائه می‌نمایند. بعضی از اندیشمندان (به خصوص دانشمندان شیعه) به اصل لطف در مسئله اخلاق معتقدند که به این صورت بیان می‌شود: «الواجبات الشرعیه الطاف فی الواجبات العقلیه»؛ یعنی به مقتضای درک عقل، اعمالی موجب سعادت انسان است، اما عقل به همه آنها دسترسی ندارد؛ پس لطف خداوند اقتضا می‌کند که آنچه از نظر واقع و درک عقلی برای سعادت انسان ضروری است، ولی به آن دسترسی ندارد، از طریق شرع و به عنوان یک واجب دینی به او ابلاغ شود. علت تاکید بر رجوع به شرع، دو جهت دارد: نخست این که شرع، فی نفسه، می‌تواند محل رجوع باشد و دوم این که نقص عقل بشری در دستیابی به سعادت واقعی، ضرورت حضور دین را پررنگ‌تر نماید.

قاعده دیگری که حکما و مفسران به آن توجه نموده‌اند و خود دال بر توجه به مبنایی دینی برای تربیت اخلاقی اسلامی است، قاعده مشهور «کل ما حکم به العقل حکم به الشرع و کل ما حکم به الشرع حکم به العقل» است که بر تناظر عقل و

شرع تاکید می‌ورزد. بنابراین آنجا که پای عقل در تربیت اخلاقی در میان است، پای شرع نیز در میان خواهد بود و آنجا که پای شرع، پای عقل. به هر حال تربیت اخلاقی در اسلام مبتنی بر مبنایی به نام دین و شرع است که خود بنیانی ثابت و دایم است. ثابت بودن این بنیان، به معنی ثابت بودن فهم و نگرش ما از دین نیست، بلکه به معنای ثابت بودن حضور دین در برنامه تربیت اخلاقی است و به این معناست که ما تربیت اخلاقی‌ای فارغ از ملاحظات دینی نداریم. البته معنی دیگری نیز برای ثابت بودن بنیان ذکر شده می‌توان در نظر گرفت و آن همان گفتاری است که امام صادق علیه السلام در بیان ثابت بودن احکام شرعی و الهی در تمام زمان‌ها بیان نموده است: «حلال محمد صلی الله علیه و آله حلال ابداً الی یوم القیامه و حرامه حرام الی یوم القیامه، لایکون غیره و لایجیء» (کلینی، ص ۵۸)؛ حلال محمد صلی الله علیه و آله حلال است، تا روز قیامت و حرام او حرام است تا روز قیامت، که غیر از آن نیست و غیر آن نمی‌آید.

البته اگر خواسته باشیم با طرح مسئله اخباری یا انشایی بودن قضایای اخلاقی و سپس با پذیرفتن انشایی بودن آنها وارد این بحث شویم، خود به خود به این باور (همچون باور اشاعره) خواهیم رسید که منشأ انشاء و صدور احکام اخلاقی خداست و بنابراین طبیعی خواهد بود که دین و احکام الهی و دینی را به عنوان مبنای ضروری تربیت اخلاقی پذیرا شویم.

همچنین تاکید بر مقدم بودن بنیان‌های تربیت اخلاقی (دین و شرع)، به معنی وجود تئوری‌ها و نظریه‌های پذیرفته شده و پیشینی برای تربیت اخلاقی در اسلام است؛ در حالی که در پست مدرنیسم، هیچ مبنای تئوریک و پیشینی وجود ندارد.

۳- تربیت اخلاقی در اسلام عقلانی و شهودی است

بر خلاف تاکید پست مدرنیست‌ها بر انکار عقل و قوه شناسایی در آدمی و تاکید بر جنبه‌های عاطفی و زیبایی شناختی تربیت اخلاقی و خروج فاعل شناسایی (انسان دارای عقل) از عرصه بحث و اندیشه و عمل، اسلام به عقل و تعقل بسیار

اهمیت داده و تربیت اخلاقی را به نوعی تربیت عقلانی و قوه استدلال می‌داند. فلاسفه و متکلمان شیعی، از جمله شیخ طوسی، شیخ مفید، فارابی، بوعلی سینا و... براین باورند که عقل آدمی، توان شناسایی حسن و قبح افعال را داراست و عقلی دانستن حسن و قبح را نیز به این معنی می‌دانند که عقل آدمی می‌تواند در ابتدا به حسن و قبح عملی پی ببرد.

چنان که پیش از این نیز متذکر شدیم، جایگاه عقل در اسلام تا آنجاست که حتی فلاسفه و مفسران و متکلمان نیز قایل به تناظر عقل و شرع بوده‌اند و شرع را با محک عقلانیت و مستدل بودن توجیه کرده‌اند؛ یعنی بر شرع عقلی و بر عقل شرعی تاکید داشته‌اند که خود بیان‌کننده ضرورت وجود رویکرد عقلانی در اعمال تربیتی و اخلاقی است. تأکیدات فراوان قرآن به تعقل و تفکر و تدبیر (افلا یعقلون، افلا یتدبرون، اکثرهم لایعقلون، لا یفقهون و...) دلیل بر اهمیت عقل در اعمال و رفتار روزمره ماست؛ اما در عین حال که بر عقل تاکید فراوان شده است، به شهود و درون و تحولات درونی نیز توجه شده است؛ یعنی در امر تربیت اخلاقی باید به تحول درونی نیز توجه داشت. قرآن هرگاه از هدایت بشر صحبت می‌کند، این هدایت بیش تر هدایت درونی و قلبی و شهودی (الهامی و ایحایی) است. مثلاً در جایی می‌فرماید: «و یزید الله الذین اهتدوا هدی»؛ خداوند هدایت آنهایی را که هدایت یافته‌اند، افزون خواهد نمود (مریم، ۷۶).

البته از منظر قرآن و اسلام، شهود (به عنوان یک امر درونی) به معنی آنچه که امروزه روانشناسان و فلاسفه جدید از آن به عنوان امر میلی و انگیزشی و خواهش درونی یاد می‌کنند، و یا آنچه که دانشمندان از آن به عنوان نوعی خلاقیت نام می‌برند (همچون شهود نیوتنی) نیست؛ بلکه شهود از منظر اسلام به معنی تحولی درونی و باطنی است که فرد را به یک منشأ متعالی (خداوند) وصل می‌کند و آدمی را واجد دریافت الهامات و مکاشفات دینی و مذهبی می‌نماید. به همین خاطر، خداوند آنجا که از هدایت پذیری انسان صحبت می‌کند و از افزون شدن هدایت

آدمی سخن به میان می‌آورد، در واقع از این تحول درونی و باطنی و آمادگی پذیرش الهامات و هدایت‌های الهی سخن می‌گوید. مثلاً در آیه بالا، از فزون شدن هدایت بعد از هدایت یافتن سخن می‌گوید و این هدایت، یافتن همان تحول اشراقی و شهودی و درونی فرد است. بر این اساس، تربیت اخلاقی در اسلام، هم جنبه عقلانی و هم جنبه زیبایی شناختی را (به اعتبار جنبه شهودی و درونی آن) داراست.

۴- تربیت اخلاقی در اسلام، اقتدارگرا و الگو محور است

اگر چه امروزه تئوری‌های تربیت اخلاقی حرکت‌هایی را جهت حذف منابع مقتدر و اصل الگو محور بودن تربیت اخلاقی آغاز نموده‌اند، که پست مدرنیسم آخرین حرکت مبتنی بر این رویکرد است، اما بر خلاف آنها، در تربیت اخلاقی اسلام، منابع مقتدر (قرآن و سنت) و الگوهای دینی و مذهبی جایگاه خاصی را دارا هستند. نگاه اصلی ما در اجرای برنامه‌های تربیت اخلاقی، نگاه به قرآن و آنچه به ما حکم می‌کند است و تمامی حرکت‌های پیش‌رونده مربوط به تربیت اخلاقی در اسلام، معطوف به منابع قدرتمند، مقتدر و دارای سندیت است؛ همان‌طور که آنها که اندیشه اشاعره در باب حسن و قبح را پذیرفته‌اند، می‌خواهند خدا را منبع مقتدر اعمال و رفتار خود معرفی نمایند. صرف‌نظر از درستی یا نادرستی این نظریات، در آیات قرآنی فراوانی، ما می‌توانیم به این اقتدارگرایی پی ببریم.

این که خداوند در آیه ۳۰ سوره «انسان» می‌فرماید: «وَمَا تَشَاؤُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ»؛ آنها چیزی جز آنچه خدا بخواهد، نمی‌خواهند به معنی حضور و اراده خداوند در اعمال و تصمیمات ماست و پذیرش این حضور نیز حتمی و غیر قابل انکار است. در آنجا نیز که می‌فرماید: «يَأْتُرَهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيُنْفَاهُمْ مِنَ الْمُنْكَرِ»؛ خداوند امر می‌کند آنها را به اعمال نیک و خیر و نهی می‌کند آنها را از اعمال بد و شرّ، امر و نهی کردن، خود دلیل حضور منبعی قدرتمند در عرصه رفتار و اعمال ماست. بنابراین، پذیرش

منابع مقتدر هدایت کننده رفتار و اعمال تربیتی و اخلاقی، خود به ایده الگوگرایی در تربیت اخلاقی منجر می شود. اشاره قرآن به اطاعت انسان ها از خداوند و رسول او و کسانی که جانشین رسول و ولی امر مردم هستند، (اطیعوا الله و اطیعوا الرسول و اولی الامر منکم) نیز موید اصل الگوگرایی (paternalism) در تربیت اخلاقی اسلامی است.

بر این اساس رابطه ای که بین مربی و متربی و یا معلم و شاگرد در امر تربیت اخلاقی برقرار می شود، بیش تر رابطه ای ارتفاعی و عمودی است و البته این به معنی نفی استقلال دانش آموز نیست؛ بلکه ضرورتی برای تربیت اخلاقی، دینی و اسلامی است؛ یعنی معلم نقش الگو را در جریان تربیت اخلاقی ایفا می کند و دانش آموز باید با محور قرار دادن الگوهای مناسب و شایسته (قرآن، سنت و سیره پیامبر و ائمه اطهار علیهم السلام) به تهذیب و تزکیه و تربیت اخلاقی خود اقدام نماید. این که پیامبر اسلام الگوی حسنه برای ما در امر تربیت، به خصوص تربیت اخلاقی معرفی می شود (وَلَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ) خود دلیل تاکید بر نقش الگوها در تربیت اخلاقی است.

۵- تربیت اخلاقی در اسلام مبتنی بر عمل و عینیت است نه گفتمان محض

در تربیت اخلاقی اسلامی تاکید بر تلفیق جنبه های نظری (گفتاری) و عملی (کرداری) در عرصه تربیت اخلاقی است و حتی وزن عمل بیش تر از گفتار و سخن است. تاکید بر وحدت قول و عمل نیز در راستای اصل عملی بودن تربیت اخلاقی است. آیه شریفه: «لَمْ تَقُولُونَ مَا لَأْتَفَعَلُونَ» نیز گواه روشنی بر این مدعاست.

فرآیند تربیت اخلاقی در اسلام، فقط محدود به به کارگیری الفاظ و عبارات و قاعده های دستور زبانی و یا به طور کلی محدود به قواعد زبان شناختی و محاوره ای که مورد نظر پست مدرنیست ها (نظریه گفتمان) بوده است، نیست؛ بلکه عرصه عمل نیز وجود دارد و چه بسا فهم دقیق دستورات اخلاقی، در ابتدا نیازمند

عمل آدمی است. اگر انسان به بعضی دستورات اخلاقی عمل نکند، نمی تواند معنی حقیقی آن را دریابد. این که پیامبر گرامی اسلام در بسیاری موارد ابتدا عمل می کرد و از مردم نیز قبل از درک معنی واقعی یک عمل، تقاضای انجام آن عمل را می نمود، دلیل اهمیت ابتناء به عمل است. خداوند در قرآن می فرماید: *يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِاللَّعْنَةِ وَالْأُصَالِ... وَأَقَامِ الصَّلَاةَ وَآتِ الزَّكَاةَ يَخْشَوْنَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ وَالْأَبْصَارُ*؛ صبح و شام تسبیح ذات پاک او کنند و... نماز بپا دارند و زکات فقیران بدهند و از روزی که دلها و دیده ها در آن روز حیران است، ترسان و هراسانند (نور، ۳۶ و ۳۷)

هم چنین خداوند تبارک و تعالی در آیه ۲۸ سوره «انفال» در بیان اهمیت عامل بودن به دستورات الهی و نشان دادن ایمان در عمل می فرماید: *يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ قُرْآنًا*؛ ای اهل ایمان! اگر خدا ترس و پرهیزگار شوید، خدا به شما قدرت تمیز حق از باطل می بخشد.

البته عمل نیز در نزد پروردگار شرایطی دارد و هر عملی مقبول درگاه او نیست. چه بسا اعمال افرادی نیز بیهوده تلقی شوند، چرا که رفتار و عمل آنها دشمنی با خداست و از روی تقوا نیست. خداوند در وصف عمل و نماز خواندن منافقان و معاندان می فرماید: *«وَمَا كَانَ صَلَاتُهُمْ عِنْدَ التَّيْتِ إِلَّا مَكَاءً وَتَصْدِيَةً»*؛ نماز آنها در خانه کعبه جز سوت کشیدن و کف زدن که مردم را از خانه خدا باز می دارد چیز دیگر نیست و چنین نمازی نه موجب حَبِّ بلکه سبب قهر خداست (انفال، ۳۵).

بنابراین حقیقت اعمال و رفتار اخلاقی ما، نه فقط به وسیله گفتار و گفتمان، بلکه به واسطه عمل کردن آشکار می شود؛ اگر چه گفتمان و به کارگیری قواعد زبان شناختی، زمینه عمل را بهتر فراهم می نماید، اما تربیت اخلاقی به سطح گفتار و صرفاً به عنوان یک امر سخنورانه، آنگونه که فلاسفه تحلیلی بدان اعتقاد دارند، محدود نمی شود. رویکردی که به گفتمان به عنوان منبع نهایی رفتار اخلاقی تاکید می کند، اخلاق را حقیقتی ناشی از عمل گفتمان و محاوره می داند و اساساً هیچ حقیقتی را به عنوان حقیقت اخلاقی موجود و پیشین نمی پذیرد و از آنجا که زبان

نیز نه ابزاری در جهت بیان و ابراز حقایق و واقعیات اخلاقی موجود (دارای عینیت و حقیقت)، بلکه عین تفکر و اندیشه است، در نتیجه، اخلاقی که محصول گفتمان باشد نیز تابع کیفیت گفتمان، نحوه ارتباط، شرایط، اوضاع و احوال طرفین گفتگو و مهم‌تر از همه، قالب‌های عبارتی است که مورد استفاده قرار می‌گیرد. چه بسا در زمان و شرایطی و طی عبارات و قالب‌ها و گرامری که مورد استفاده واقع می‌شود، از یک واژه معنایی صادر شود که از همان واژه در شرایط دیگر، معنایی غیر از آن صادر شده است. از کلماتی چون فلسفه، علم، اخلاق و... در لحظه و شرایطی خاص، معانی خاصی به دست می‌آید و در شرایط دیگر، معانی دیگر. معنا و حقیقت هر چیز، زاییده زمان، شرایط و نحوه به کارگیری عبارت‌هایی است که در طی گفتمان به کار برده می‌شوند. بر این اساس، برای اخلاق، حقیقت و واقعیتی خارجی و عملی و عینی نمی‌توان تصور کرد و اخلاق تنها در سطح گفتمان و محصول گفتمان خلاصه می‌شود که البته می‌تواند آثاری در رفتار عملی داشته باشد.

به عبارت دیگر آنچه که از اخلاق گفته می‌شود نه یک امر عینی و مشخص و مؤثر بر رفتار بشر، بلکه تعبیر و تفاسیری خاص، فردی، اتفاقی، موقعیتی و ناشی از گفتمان است؛ به همین دلیل، هیچ‌گاه اصول، مبانی و اعمال اخلاقی مشخص، عام و کلی که هدایت‌کننده رفتار عام باشد، وجود ندارد و این چیزی است که پست مدرنیست‌ها به آن تأکید می‌ورزند. اما از منظر اسلام، اخلاق، چه به جهت معنی لغوی و چه به جهت قلمرو مفهومی، عرصه عمل را در بر می‌گیرد و به صفات و ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که خود عین عمل و رفتار هستند.

بنابراین کسی که متخلق به اخلاق اسلامی است، باید واجد صفات و ویژگی‌هایی فکری و رفتاری مشخصی باشد. از جهت دیگر، مفاهیم اخلاقی از منظر فلاسفه و اندیشمندان مسلمان، جزء مفاهیم انتزاعی است؛ به این معنی که اخلاق مشتمل بر رفتارهای خارجی معینی است که ذهن ما در برخورد با این رفتارها حکمی را برای آن صادر می‌کند. بنابراین، اخلاق عملاً به حوزه رفتارهای

عینی و عملی مربوط می‌شود. در حالی که پست مدرنیست‌ها، به اعتباری بودن مفاهیم معتقدند و بر این اساس اخلاق نیز ساخته ذهن بشر است؛ ساختنی که خود محصول گفتمان و کاربرد نظام‌های عبارتی (Phrase Systems) است. بنابراین برنامه‌های تربیت اخلاقی باید متوجه ویژگی‌ها و رفتارهای عینی و عملی مشخص، مفروض و پذیرفته شده عام باشد و بتواند زمینه‌های لازم را در دانش‌آموزان، جهت پذیرش و قبول آن صفات و ویژگی‌ها فراهم نماید. تذکر این نکته نیز در پایان لازم است که هر یک از اصول و مبانی برشمرده (چه مربوط به رویکرد پست مدرنیستی و چه اسلامی در تربیت اخلاقی) روش‌ها و محتوای خاصی را اقتضا می‌کند که باید در پژوهشی دیگر به بررسی آنها پرداخت.

منابع

- ۱- الفاخوری، حنا و الجری، خلیل: تاریخ فلسفه در جهان اسلام. ترجمه: عبدالحمید آیتی. (۱۳۷۳). تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- ۲- باقری، خسرو. (۱۳۷۳): تعلیم و تربیت از منظر پست مدرنیسم. نشریه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۳- بزرگی، وحید. (۱۳۷۶): پسانوگرایی، دریدا، فوکو و لیوتار. نشریه سیاسی-اقتصادی. سال یازدهم، شماره ۱۱۲.
- ۴- تاجیک. (۱۳۷۸): فرامدرنیسم و تحلیل گفتمان. مؤسسه توسعه دانش.
- ۵- حائری یزدی، مهدی. (۱۳۶۱): کاوش‌های عقل عملی. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- ۶- طباطبایی، محمد حسین: المیزان. ج ۱۹.
- ۷- کلینی: اصول کافی. جلد ۱.
- ۸- مدرّسی، سید محمد رضا. (۱۳۷۱): فلسفه اخلاق. تهران، انتشارات سروش.
- ۹- مسکویه، ابو علی: تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق.

۱۰ - مصباح یزدی، محمد تقی: *دروس فلسفه اخلاق*.

۱۱ - نراقی، ملا احمد: *جامع السعادات*. ج ۱.

12 - Hirst and white (1998): *philosophy of Education (Discours or moral action?)*. Vol.III. Routledge. LONDON.

13 - Beck, clive (1998): *postmodernism, Ethics and moral Education*. 'NEW YORK.

14 - Hudson. w(1983): *Modern moral philosophy*. Mcmillan press. UK.

15 - Beyerand liston (1998): *discourse or moral action? Routled ge*. 'NEW YORK.

16 - D. Goulby and C.Jones (1996): *Post-modernity Education and european identities; comparative*.

17 - Foucault. m (1980): *power/knowledge*. Colin gordan. NEW YORK.

18 - Giroux. Henry (1988): *postmodernism and discours of Educational criticism*.journal of education. No3.

19 - Heller. A. and Ferenc feher (1988): *postmodern political condition*. LONDON.

20 - Kohly. windy (1995): *critical conversation in philosophy of Eduction*. Routledge. NEW YORK.

21 - Nicholson. C (1989): *Postmodernism, Feminism and Education*. NEW YORK.

22 - Parker.S (1997): *Reflective teaching in the postmodern world*. operuniversity press.

23 - Lyotard.J.F (1988): *The postmodern condition*. university of minusota press. NEW YORK.



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی