

مبانی انسان‌شناسی پست مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن

دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی*
مرضیه عالی**

چکیده

بررسی مبانی انسان‌شناسی برخی از فلاسفه پست مدرن و اهداف تربیتی مترتب بر آن، موضوع-های اصلی مقاله حاضر را تشکیل می‌دهد که در این خصوص، ابتدا مفروضات انسان‌شناسی برخی از نمایندگان اصلی این مکتب مانند مارتین هایدگر، فردریش نیچه، میشل فوکو، ریچارد رورتی و ژان فرانسوا لیوتار در باره چیستی انسان، چگونگی مسئولیت انسان، انسان زمینی یا انسان مابعدالطبیعی، انسان محصول گفتمان، طبیعت تاریخی انسان و انسان و نیروهای اجتماعی و سیاسی بررسی شده است و در پایان ضمن اشاره به این مطلب که بیشتر فلاسفه مورد نظر، نیل به انسان برتر را غایت اساسی نظام تربیتی می‌دانند، که هدفی زمینی و فاقد رویکردهای معنوی به انسان و هدف زندگی اوست، از طرفی دیگر، این هدف نمی‌تواند به عنوان هدف یک نظام تربیتی در نظر گرفته شود، بلکه صرفاً این هدف به‌طور فردی قابل دستیابی است، زیرا عملاً هیچ برنامه‌ریز یا مربی در یک نظام تربیتی قادر به فرا رفتن از گفتمان زمانه و ارائه آنها به دانش‌آموزان نیست و این وظیفه صرفاً نوعی فعالیت خودجوش از سوی فرد است. در مجموع می‌توان عدم توجه به اهداف معنوی زندگی

* عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

tjavidi@um.ac.ir

** دانشجوی دکتری دانشگاه فردوسی مشهد

aali.hm@gmail.com

انسان وجود تناقض میان اهداف و لوازم تربیتی وجود ابهام و نسبی‌گرایی در بیان اهداف تربیتی و عدم پذیرش دیگری به عنوان هدایتگر جریان تربیت را به عنوان مهم‌ترین انتقادهای وارده بر دیدگاه‌های فلاسفه پست‌مدرن در باره اهداف تعلیم و تربیت برشمرد.

واژگان کلیدی: مبانی انسان‌شناسی، پست مدرن، ابرانسان و اهداف تربیتی.

مقدمه

شناخت انسان و مطالعه ابعاد مختلف او همواره در کانون توجه فلاسفه تعلیم و تربیت قرار داشته است، زیرا از یک سو چگونگی معنا و هدف زندگی انسان تعیین‌کننده مسیر تربیتی اوست و از سوی دیگر، کشف اصول تعلیم و تربیت مستلزم بررسی دقیق جنبه‌های مختلف حیات انسان است (شریعتمداری، ص 23).

به همین دلیل، در دوران معاصر پرسش‌های مربوط به ماهیت انسان و غایات تعلیم و تربیت در کانون توجه فلاسفه تعلیم و تربیت قرار گرفته و از اهمیت، حساسیت و پیچیدگی بالایی برخوردار شده است. چاپ کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت جان دیویی در سال 1916، چاپ اثری به نام غایات تعلیم و تربیت توسط نورث وایتهد در سال 1917 و کار تحلیلی پیترز در سال 1960 و 1970 شاهی بر این ادعاست. اگر چه نوشته‌هایی را که مستقیماً به غایات تعلیم و تربیت مربوط می‌شوند باید منتسب به زمان معاصر دانست، اما با نگاهی گذرا به آثار کلاسیک، به ویژه پس از افلاطون نیز می‌توان به این حقیقت پی برد که بیشتر آنها غایات تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار داده‌اند.

از نظر این فلاسفه غایت اساسی انسان رشد قوه عقلانی بوده است، زیرا از منظر این فیلسوفان (افرادی مانند ارسطو، لاک و کانت) عقل مهم‌ترین مشخصه انسان است (تریگ، ص 172). از این رو فلاسفه تربیتی نیز قائل بر آن بودند که

می‌توان این حقیقت وجودی انسان را غایت برای زندگی او در نظر گرفت.

اما دیدگاه فلاسفه پس از مدرنیسم یا به تعبیری دقیق‌تر پست مدرن^۱ در این باره به گونه‌ای متفاوت نمودار شده است. در واقع به-رغم فلاسفه گذشته که جوهره حقیقی انسان را عقل می‌دانستند، فلاسفه فرانسوی چون فوکو و دریدا که نمایندگان اصلی فلسفه پستمدرن هستند (Ozmon & Craver, p.340) بر این اعتقادند که سخن از حقیقت انسان، سخن از اوصاف و ویژگی‌های ذاتی موجودی است که پیچیدگی‌های فراوان و اضلاع متعدد دارد. بنابراین، تعریف انسان به عباراتی چون "حیوان ناطق" یا "حیوان خردورز" و... نمی‌تواند در شناخت حقیقی انسان راه‌گشا باشد. در واقع هرگونه تلاش برای تعریف انسان بر اساس اوصاف ماهوی‌اش اگر هم ممکن باشد، مفید نیست.

لیوتار که نماینده دیگری از فلاسفه پست مدرن است در کتاب وضعیت پست مدرن بیان می‌کند که پستمدرنیسم یعنی بی اعتقادی به هر گونه فرا روایت؛ زیرا از نظر او این فرا روایت‌ها مانند انسان کا مل که در گذشته به عنوان غایات تربیت در نظر گرفته می شده صرفاً افسانه‌هایی کهن هستند (Gabbard, p.318)، از این‌رو، هدف ما در شناخت آن است که بتوانیم در عمل احوالات مختلف زندگی بشر را به نحو معناداری تحلیل کنیم، روش درست زندگی و افق سعادت و ملاک‌های لازم در راه سعادت‌مند شدن را به او بنمایانیم و این با عطف توجه به «موجود بودن» انسان میسر است.

این ایده‌ها همان‌گونه که در انسان‌شناسی تحولات عظیمی را ایجاد کرده، در تعلیم و تربیت و غایت تربیت انسان نیز تأثیرات به سزایی دارد که در این مقاله درصدد تبیین این تحولات و دلالت‌های آن بر اهداف تربیتی هستیم. بدین منظور ابتدا برخی مبانی انسان‌شناسی این مکتب بررسی و سپس اهداف

تربیتی مترتب بر آن و چگونگی ارتباط آنها با هم تصریح می‌شود.

مبانی انسان‌شناسی پست‌مدرن

الف. چیستی انسان

شاید بتوان سر منشأ دیدگاه فلاسفه پست‌مدرن به انسان را متأثر از دیدگاه مارتین هایدگر (1889-1976) دانست، زیرا او برای اولین بار چرخشی در پرسش‌های انسان شناختی ایجاد کرد و انسان را یگانه باشنده‌ای دانست که روی زمین در باره هستی به پرسش‌گری می‌پردازد (احمدی، 250). مارتین هایدگر در این خصوص بر این باور است که اگر پرسش «انسان چیست؟» باشد، در این صورت در همان سطح مابعدالطبیعه متعارف مانده‌ایم و انسان را موجودی مانند موجودات دیگر ملحوظ داشته‌ایم. عبارت درست پرسش ما باید «انسان کیست؟» باشد، که در این صورت را جمع به وجود او پرسیده‌ایم (وال، ص 223-224)، چرا که هایدگر تفاوت انسان را با سایر موجودات ناشی از آن می‌داند که انسان "نه فقط هست، بلکه فهمی از آنکه کیست، دارد و بدین معنا فقط اوست که وجود دارد" (هایدگر، ص 17).

هایدگر از "دازاین"² به عنوان حضور انسان نام می‌برد (مگی، فلاسفه بزرگ، ص 32) و در این باره می‌گوید: "دازاین، هستنده‌ای است که چون به هستی می‌اندیشد هست، مدام هستی خود را طرح می‌ریزد و در نتیجه حضور دارد... و تفاوت هستی او با دیگران آن است که سگ و گربه به معنای زیست‌شنا سانه زنده‌اند، اما زندگی‌ای ندارند که خود آن را پیش ببرند... آنها با خبرند و توجه ندارند، گزینش فردی ندارند که چگونه زندگی کنند، یا به زندگی خود ادامه دهند، یا بمیرند. فقط دازاین است که زندگی خود را راه می‌برد... دازاین می‌تواند تصمیم بگیرد که زندگی را ادامه بدهد، یا نه" (احمدی، ص 255-256).

بدین ترتیب، انسان "با تحقق بخشیدن به امکان‌هایش یا رها کردن آنها، چستی خودش را می‌سازد" (مک کواری، ص 53)، با وجود این، هایدگر حضور ما در این عالم را کاملاً تصادفی تلقی می‌کند. «یکی از گفته‌های مشهور هایدگر این است که دازاین به هستی پرتاب شده است (احمدی، ص 308). به تعبیر وی "ما بدون مقدمه و بدون اینکه کسی اجازه‌ای از ما گرفته باشد، ناگهان می‌بینیم اینجا می‌ایم. همه می‌بینیم وسط دنیا پرتاب شده ایم" (مگی، مردان اندیشه، ص 129) و این پرتاب شدگی یعنی اینکه خلقت انسان اساساً هدفمند نیست بلکه این خود انسان است که هدف زندگی خود را مشخص کرد و به سوی آن حرکت می‌کند.

ب. جگونگی مسئولیت انسان

از نظر فلاسفه پست‌مدرن انسان فاقد هر گونه رسالت و مسئولیت است، چرا که از دیدگاه ایشان، انسان سرور کائنات نیست بلکه شبان هستی است (هایدگر به نقل از مک کواری، ص 133). اهمیت انسان به موقعیتی است که در مواجهه با هستی دارد یعنی اینکه تنها هستنده‌ای است که می‌تواند در باره هستی پرسش کند و از این رو جا دارد که بپرسیم موقعیت ما چیست که می‌توانیم به هستی بیندیشیم؟ این گرچه مزیتی به معنای "برتری یافتن انسان از سایر هستندگان برایش فراهم نمی‌کند، زیرا خود هستی خود را در وجود انسان نمایان‌گر می‌کند... و البته اراده و خواست انسان تمام مسائل را حل نمی‌کند. ما باید چشم‌انتظار گشایشی باشیم که خود هستی آن را فراهم خواهد آورد" (احمدی، ص 96). دیگر آنکه مسئله مهم برای دازاین یا حضور انسان، این نیست که باشد یا نباشد، بلکه این است که چگونه باشد، یعنی چه چیزی را انتخاب کند. هایدگر می‌گوید "انسان باشنده هستنده، نمونه‌ای است که با توجه به هستی‌اش از او پرسش می‌شود تا مجبور به تحقیق در هستی بی‌بنیاد شود" (مک کواری، ص 43).

هر دازاین نه فقط در باره هستی می‌پرسد، بلکه پیشاپیش دارای رابطه‌ای فردی با آن است. انسان به معنای عام دارای رابطه با هستی است، اما هر دازاین یعنی هر یک از شمار فراوان انسان‌ها دارای رابطه‌ای خاص با هستی است که در پیش فهم او از هستی نمایان می‌شود. به این دلیل است که هر دازاین رابطه‌ای خاص با دنیا ایجاد می‌کند و مناسبتی ویژه با چیزها و تأویل آنها دارد از آنچه گفته شد چنین برمی‌آید که از دید هایدگر گرچه دازاین به هستی می‌اندیشد و به هستی خودش می‌اندیشد و آن را مسئله‌ای می‌یابد که از آن طریق امکان‌هایش را از آن خودش می‌کند و همین امر او را به طور قاطع از سایر هستندگان جدا و هر فرد به نحو خاصی با هستی رابطه برقرار می‌کند، ولی اینکه «این اندیشیدن چه ضرورتی دارد، چه چیزی انسان را موظف می‌کند که به این امور بیندیشد و چه نتیجه‌ای در پی این اندیشیدن است یا به عبارت دیگر، به دنبال تحصیل کدام مطلوب اندیشیدن لازم می‌آید» اموری است که وی برای آنها پاسخی ندارد. با توجه به ضرورت اندیشیدن به اندیشیده یعنی هستی و از یک سو و اینکه هر انسان، خواه اصیل و خواه غیر اصیل رفتار کند، از هر جنس و طبقه و نژاد که باشد، دازاین است (احمدی، ص 268-262)

از سوی دیگر و نیز با توجه به اینکه این عدم پاسخگویی را نمی‌توان ساده انگارانه به غفلت یا کم‌توجهی وی نسبت داد، باید گفت از دیدگاه هایدگر انسان فاقد هرگونه رسالت و مسئولیت است و اگر چه خود هستی خود را به انسان نمایان می‌کند و اندیشمند اصیل پاسخگو به ندای هستی است (همان، ص 107)، ولی اصالت داشتن و پاسخ دادن ضرورتی ندارد و حتی مقصد معینی را دنبال نمی‌کند. به زعم وی آنچه اهمیت دارد در راه بودن است نه روی به مقصدی خاص داشتن و تلاش برای حصول آن و از این نظر با هگل همراه است که «بدون راه‌هایی که به سوی مقصد پیش می‌روند، مقصد در خود مرده و

بی‌روح است در راه اندیشه آنچه مورد توجه است، راه است و محتوای اندیشه کمتر اهمیت دارد (مک‌کواری، ص 104) و این در راه بودن یعنی نداشتن نقطه‌ای مشخص برای حرکت.

ج. انسان زمینی یا انسان مابعدالطبیعی

فلاسفه پستمدرن در زمینه حقیقت انسان امکان مقولات معین و ثابتی را که در واقعیت پویا به کار آید، انکار می‌کنند. به نظر آنها، همه احکام باید از چشم‌اندازهای متفاوت در باره عالم-عالمی که پیوسته در حال تغییر است- به دست آید و هر تلاشی برای اعتقاد به نظم و هدفمندی گمراه‌کننده خواهد بود. ما در «اشیا» آن چیزهایی را می‌یابیم که خود به آنها بخشیده‌ایم. هر چیزی به چیزهای دیگر مرتبط است و هیچ چیز کهنه و ثابت نیست. در این باره فردریش نیچه می‌گوید: «حقیقت آن نوع از خطاست که بدون آن، گونه‌ای از زندگی قادر به زیست نیست». همچنین او درخصوص انسان متفکر چنین بیان می‌نماید که: نه «روح»، نه خود، نه تفکر، نه جان، نه اراده، نه حقیقت، هیچ کدام وجود ندارد. همگی خیالاتی هستند که به هیچ کار نمی‌آیند. از این‌رو انسان به جای کشف معنای زندگی خود، به خلق معنا پرداخته و پس از ترد معنای مابعدالطبیعی و دینی زندگی انسان، به معنای زمینی و انسانی متوسل می‌شود (نیچه، تبارشناسی اخلاق، ص 212).

نیچه نظریه‌های مربوط به تکامل انسان را تحت تأثیر داروین درک و در این رابطه اظهار می‌کند: «سابقاً احساس شکوه و عظمت انسان را با اشاره به منشأ الهی وی جستجو می‌کردند؛ اکنون این روش را می‌ممنوع است، زیرا در آستانه پیدایش انسان، میمون ایستاده است». او در فکر است که آیا آدمی باید در جهت مخالف تلاش کند و امیدوار باشد «راهی که بدان می‌رود باید به عنوان دلیلی بر شکوه و عظمت او و نزدیکی‌اش با خداوند به حساب آید» (نیچه، تبارشناسی اخلاق، ص 212).

راه «خاکستر آخرین انسان قرار دارد». هرگز نمی‌توانیم به قلمرو بالاتری قدم بگذاریم. به ما گفته می‌شود که چیز فراتری وجود ندارد که به خاطرش بتوانیم تلاش کنیم، یعنی چیزی بیش از مورچه و گوش خزک که بتواند با هم‌نشینی با خداوند به زندگانی جاوید دست یابد (نیچه، ص 55).

نیچه در آخرین جمله کتاب *تبارشناسی اخلاق* چنین اظهار نظر می‌کند که در این حال، یک خواست معطوف به هیچ (که حاصل آرمان زهد است) وجود دارد که بیزاری از زندگی را به دنبال دارد ولی به هر حال، یک خواست است و آدمی ترجیح می‌دهد هیچ را بخواهد تا آنکه هیچ نخواهد! (همان، ص 214).

از نظر نیچه، قدرت، ارتباط خاصی با خوشبختی انسان‌ها دارد، حتی اگر انسان تمام احتیاجات مادی خود را داشته باشد، باز این دیو حب قدرت در دل و جان او جای دارد و حاضر است برای تصاحب قدرت هر چیز دیگری را فدا کند، چون در این حال، احساس رضایت و خوشی خواهد کرد. انسانی که دارای قدرت باشد می‌تواند درک کند و درک می‌کند که این دنیا ارزش زیستن دارد (کلارک، ص 179).

از این‌رو، نیچه معتقد بود که زندگی نیاز به قدرت‌خواهی دارد تا بدان جهت دهد. چون نمی‌توانیم هیچ آرمانی برای زندگی کشف کنیم، مجبوریم این آرمان را خلق کنیم. بنابراین، قدرت‌خواهی مفهومی وسیع‌تر از صرف شور و اشتیاق تسلط یافتن بر دیگران است. این مفهوم همچنین متضمن اذعان به این مطلب است که نمی‌توانیم اجازه دهیم همه انگیزه‌ها و امیال ما آزادانه حکومت کند. انسان قوی به حد کافی بر خویش تسلط است. اما مفهوم طلب قدرت و استیلا بر دیگران مفهومی نگران‌کننده است. بدون قید و بندهای اخلاق سنتی، دورنمای افراد قوی، هر چقدر هم که قهرمان باشند، از آنجا که با افراد ضعیف درمی‌افتند، تنها می‌تواند وحشت‌آور باشد.

در جهان قدیم گفتاری بود به این مضمون که « آدمی باید خود را بشناسد ». به نظر نیچه، چون ما « خود » مشخص و معینی برای شناختن نداریم، پس جای تعجب نیست که او این سخن را با این سفارش جایگزین ساخت که « خود را اراده کن ... ». بنابراین، هر چیزی برای ما ممکن است. ما قوانین خود را به وجود می-آوریم و به معنای حقیقی کلمه آنها را خودمان می-سازیم (نیچه، چنین گفت زرتشت، ص 354-355). خلاصه اینکه از نظر نیچه انسان برتر که ماهیتی زمینی دارد خود ارزش‌آفرین است و به مبارزه با ارزش‌های کهن می‌پردازد او خود را ملاک و مبنای ارزش‌ها می‌داند و دارای روحی خلاق و آفرینشگر است. از این‌رو، او بیان می‌کند که: « یک دستگاه اخلاقی یک‌سان و جهانگیر و مطلق را باید دور انداخت » (ایمانی و کرامتی، ص 112).

د. انسان محصول گفتمان

فلاسفه پست مدرن هر معنایی را که بخواد انسان را در یک قاعده مشخص تعریف کند، به شدت رد می‌کنند. انسان در این نگاه دارای هیچ موضع ثابت و مشخصی نیست، زیرا از درون چیزی برای ثابت ماندن ندارد. آنها متأثر از دیدگاه‌های میشل فوکو - آموزه‌های کهن که روح را در زندان بدن می-شناختند، اشتباه می‌دانند، به نظر او این بدن است که در زندان روح قرار دارد. «این روح واقعی، دیگر جوهر ثابت و ماندگاری در انسان نیست. چیزی است که بدن را در کشاکش روابط قدرت و دانش و در چرخ دنده فناوری سیاسی بدن به اسارت خود درآورده است.

انسانی که از او برای ما سخن می‌گویند و ما را به آزادی‌اش فرا می‌خوانند، پیشاپیش در خودش معلول انقیادی به مراتب عمیق‌تر از خویش است. روحی که در او ساکن است و به او هستی می‌دهد، خود قطعه‌ای است که بر بدن تسلط دارد. روح، معلول و ابزار کالبد شناختی سیاسی است.

روح زندان بدن است» (فوکو به نقل از میلر، ص 42). از اینرو مدل انسان شناختی که فوکو، ارائه می‌دهد طرح واره‌ای از یک سوژه مطیع³ است (درفیوس و دیگران، ص 20).

مسئله اصلی در نگاه فوکو به انسان این است که چگونه انسان‌ها به واسطه قرار گرفتن در درون شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش، به عنوان سوژه و ابژه تشکیل می‌شوند؟

روابط قدرت و دانش بدن‌ها را محاصره می‌کنند و با تبدیل آنها به موضوعات دانش، آنها را مطیع و منقاد می‌سازند. با وقوع تحولات اساسی در کردارهای مجازات و با محو تنبیه بدنی در ملا عام و ایجاد نظام جزایی جدید، روح جای بدن را به عنوان موضوع اصلی مجازات می‌گیرد. هر چند باز هم بدن همچنان موضوع حبس و مجازات و مراقبت است. فوکو همچنین بیان می‌کند با پیدایش شیوه خاصی از انقیاد، انسان به عنوان موضوع دانش پدید می‌آید. روابط قدرت، بدن را مطیع و مولد و از لحاظ سیاسی و اقتصادی مفید می‌سازند. چنین انقیادی به واسطه فناوری سیاسی خاصی صورت می‌گیرد. فناوری سیاسی بدن، مجموعه تکنیک‌هایی است که روابط قدرت، دانش و بدن را به پیوند می‌دهند. تأکید فوکو بر انتشار فناوری‌های قدرت و روابط آنها با پیدایش اشکال خاصی از دانش یعنی علوم انسانی است. در اینجا روابط تاریخی مختلف میان اشکال دانش و اشکال اعمال قدرت بررسی می‌شوند. قدرت مولد معرفت و دانش است و آنچه ما به عنوان درست و نادرست می‌شناسیم یعنی مفهوم حقیقت و خطا، دقیقاً در حوزه سیاسی شکل می‌گیرد، بحث قدرت در مبحث هستی‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد (فوکو، ص 45).

به سخن فوکو «خودپروری» اصل اساسی اخلاق در یونان بود یعنی در آنجا بر زهد فردی و تشدید روابط فرد با خود تأکید می‌شد که از آن طریق فرد به صورت سوژه اعمال خود درمی‌آمد، اما در عصر امپراطوری روم ضعف فرد در غلبه بر شهوات

خود مورد تأکید قرار گرفت و بدین سان تحولی در تصور فرد به عنوان سوژه اخلاقی رخ داد. به تدریج قانونگذاری جای هنر تمشیت زندگی جنسی را می‌گیرد. حقیقت در کردارهای انضباطی پدیدار می‌شود و اندیشه فرمانبرداری از قانون و قدرت روحانی پیش می‌آید. همین خود، رشته پیوند اخلاقی جنسی امپراطوری روم با عصر مسیحیت و تمدن غربی را تشکیل می‌دهد (دریفوس و دیگران، ص 24).

به‌طور کلی می‌توان گفت، فوکو درصدد ایجاد دیدگاهی در خصوص تربیت انسان است که در قلمرو آن آگاهی انسان از اریکه به زیر می‌آید. وی در دیرینه‌شناسی تحلیل مفهوم گفتمان را در پیش روی دارد و بحث را به درون گفتمان کشانده است و چه بسا برای درک هدف زندگی انسان در دیدگاه فلاسفه پست‌مدرن به تأسی باید معتقد شویم که ارتباط میان واژه‌ها و چیزها در عصر جدید به ظهور پدیده معرفت‌شناسانه جدیدی موسوم به انسان انجامیده است؛ چرا که از منظر وی انسان چیزی جز محصول گفتمان در عصر حاضر نیست (فوکو، ص 34) و هدف زندگی او نیز محصور در این گفتمان‌ها خواهد بود و وابسته به عوامل گفتمانی و خارج از حقیقت انسانی است.

ه. طبیعت تاریخی انسان

فلاسفه پست‌مدرنی مانند ریچارد رورتی، فیلسوف معاصر امریکایی، در صف اول کسانی قرار داشتند که در وجود طبیعت غیر تاریخی انسان تردید کرده‌اند. او متذکر نزاع میان افلاطون و نیچه در باره اینکه ما واقعاً چگونه ایم می‌شود و این را مشخصاً مناقشه‌ای می‌داند در باب اینکه آیا انسان‌ها جزء افزوده و امتیاز خاصی از قبیل عقلانیت یا نفس روح دارند که ما را از لحاظ وجودی در مقوله‌ای متفاوت از حیوانات قرار دهد. هر چند به نظر رورتی علاقه به این پرسش که طبیعت انسان چیست کمتر شده است. او بیان می‌کند که ما

خیلی کمتر از اجدادمان به طور جدی به داشتن نظریه در باب طبیعت انسان مایلیم، خیلی کمتر مایلیم وجودشناسی یا تاریخ یا شناخت عادات و رسوم را راهزهای حیات بدانیم، ما تمایل کمتری برای طرح پرسش وجودشناسانه ما چيستيم داریم چون شاهدیم که درس اصلی تاریخ انسان-شناسی، انعطافپذیری فوقالعاده ماست. همچنین از سوی دیگر، رورتي به عنوان يك پراگماتيست تعاریفی را برمیگزیند که کارایی داشته باشد (باقری و خوشخویی، ص 56).

بنابراین نظر او این است که به جای اینکه نگران پرسشهای مابعدالطبیعی بی‌تناسب و بی‌ارتباط باشیم باید با این مسئله علمی رو-به‌رو شویم که ما چه چیزی میتوانیم از خود بسازیم. او همچنین مفهوم حقوق بشر را بیشتر بر مبنای واقعیات تاریخی قرار میدهد تا توجیهات مابعدالطبیعی. ادعای او این است که چیزی از سنخ گزینش اخلاقی آدمیان را از حیوانات جدا نمیکند مگر واقعیات محتمل و تاریخی عالم واقعیات فرهنگي. طبیعت کلی انسان وجود ندارد تنها تاریخ‌های مختلف هست که ما را به شیوه‌های مختلف شکل میدهد و اهداف زندگی انسان نیز ریشه در این تاریخ‌ها دارد نه در طبیعت او، بنابراین اهداف تربیتی در هر موقعیتی به گونه‌ای متفاوت و با ماهیت ازلی انسان بی‌ارتباط است.

۱. انسان و نیروهای اجتماعی و سیاسی

فلاسفة پستمدرن به انسان‌گرایی بدبین هستند، زیرا از نظر آنها انسان‌گرایی عناصر ناساز و متفاوت را حذف میکند. آنها سوژه را از مقام سامان‌دهنده معرفت خلع میکنند و در کنار عناصر دیگر می‌نشانند. به عقیده آنان سوژه نه یک هستی ثابت و برتر است، که محصول نیروها و بازی‌های اجتماعی و سیاسی است (لیوتار، ص 56)، از این‌رو، معرفي الگوهای بشري دیگر نه ممکن و نه مطلوب است. غایت زندگی هر فرد به سعی و جدیت خودش بستگی دارد، اما خود یک جزیره پرت

و مجزا نیست، بلکه همواره در شبکه پیچیده ارتباطی و قواعد بازی‌های زبانی، قدرت و تحرک قابل قبول دارد، بی آنکه منفعل محض باشد. کودک انسان ماهیت معین ندارد، در انتخاب ماهیت خویش نیز کاملاً مختار نیست. او با انتخاب بازی‌های زبانی، مشروط به نقشی است که عبارات بازی‌ها تعیین می‌کنند؛ به تعداد عبارات جهان داریم و او با ایفای نقش در هر عبارت، هویتی تازه می‌یابد (لیوتار، به نقل از احمدی، ص 127-128).

در همین راستا لیوتار قواعد اخلاقی ازلی، ابدی، مقدس و کلان را نفی می‌کند، اما این به معنای فقدان قواعد و تعهدات اخلاقی نیست. اخلاق نیز یک بازی زبانی با قواعد موقتی است که در بستر ارتباط اجتماعی شکل می‌گیرد. هر بازی تعهدات اخلاقی را به فرد تحمیل می‌کند، اما منبع واقعی تعهد، خود فرد است که با انتخاب هر بازی به قواعد آن متعهد می‌شود. پوچ‌گرایی اخلاقی نیز عملاً ممکن نیست (فانی، ص 68)؛ بودن یعنی بازی کردن. پرسش از چیستی هدف زندگی انسان، خود به واسطه بازی ارتباط، ممکن است. پس پوچ‌گرا لااقل باید به قواعد بازی ارتباطی متعهد شود. تأمل عقلانی و اخلاقی در بازی‌ها و شنیدن صدای «دیگران» بخش جدایی‌ناپذیر گرایش اخلاقی است، اما هر چیز عقلانی، اخلاقی نیست؛ تب‌هکاران خطرناک، برای اعمال خود دلایل عقلانی می‌تراشند. به جای عقل مدرن، بازی‌های زبانی هنجارها را تعیین می‌کند و اجتماع بازیکنان به جای آرمانشهر می‌نشیند. اخلاقی‌ترین و عادلانه‌ترین بازی آن است که امکان طرح و اجرای بیشترین بازی‌ها را فراهم کند و ضمن بیان امر ناگفتنی حامی نزاع علیه کلیت باشد.

اهداف تربیتی فلاسفه پست مدرن

همان‌گونه که پیشتر بیان شد برای تدوین اهداف تربیتی یکی از منابع اساسی دیدگاه فلاسفه و تربیت‌شناسان درباره ماهیت انسان و هدف زندگی است

(گریز، ص 65)، تحول مفهوم انسان و هدف زندگی او نیز، از دوران مدرن به پستمدرن باعث تغییر شرایط تربیتی شده است. در واقع در شرایط پستمدرن بر خلاف دوران گذشته، انسان چپستی خود را از تعریف از پیش تعیین شده‌ای، آن‌گونه که در فلاسفه قبل مطرح بوده یعنی حیوان عقلانی نمی‌گیرد و دارای ماهیتی جهان شمول و یکسان نمی‌باشد، بلکه انسان دارای معنایی زمینی است که محصول گفتمان عصر خویش و بازی‌ها و نیروهای اجتماعی و سیاسی است. در واقع این انسان یا سوژه نیست که عمل می‌کند و حرف می‌زند بلکه فرهنگ است که عامل و سخنگوی اصلی است (Beck, p.3).

با توجه به این تحولات وسیع انتظار است که مفهوم تربیت به‌طوری‌که بتوان برای آن اصول، روش‌ها و اهدافی ثابت طراحی نمود مورد تردید قرار گیرد، زیرا این مفاهیم به‌جای اینکه ریشه در ماهیت و ذات انسان داشته باشند محصول گفتمان زمانه و تعیین شده با بازی‌های زبانی هستند و این خود زمینه تناقض‌نمایی است که در افکار فلاسفه پستمدرن مشهود است (Liz, p.4). این تناقض آن است. در این دیدگاه انسان دیگر دارای معنا، حقیقت و ذاتی ثابت و ارزشمند نیست، اما آیا می‌توان نظام تربیتی مشخصی که دانش‌آموزان را به سمت اهداف انسانی سوق می‌دهد شکل داد و آیا این نظام می‌تواند اهداف مشخصی را برای انسان‌های متفاوت مشخص کند و سرانجام آنکه چه کسی مجوز تعیین هدف تربیتی را در یک اجتماع دارد، چه کسی در عین حال که در یک گفتمان قرار دارد می‌تواند از بالا هدفی را برای انسان‌های دیگر تعیین نماید.

از دیدگاه فلاسفه پستمدرن هدف زندگی انسان شکستن ارزش‌های گذشته و ارزش‌آفرینی دوباره است به‌طوری‌که فرد خود را ملاک و مبناي ارزش‌ها بداند و بر همین مبنا هدف، عینی زندگی انسان رسیدن به مقام انسان

برتر است که با بهبود بخشیدن به نوع انسان و بهسازی بشریت به دست می‌آید. نیچه در *آنک انسان می‌نویسد*: آخرین چیزی که من نویسدش را می‌دهم بهبود بخشیدن به نوع انسان است (صفدری، ص 24). نیچه می‌گوید: «انسان برتر موجودی زنده و با قدرت است چونان فردی سرباز و جنگجو و باید به قدرت خویش ایمان داشته باشد و چهره قوی خود را نشان بدهد و باید آنچه را می‌پسندد و تمایل به قدرتش اقتضا می‌کند، انجام بدهد» (نیچه، چنین گفت زرتشت، ص 27). از اینرو انسان برتر ارزش‌آفرین است و به مبارزه با ارزش‌های کهن می‌پردازد. او خود را ملاک و مبناي ارزش‌ها می‌داند. بنابراین این هدف نیز هرگز در یک نقطه معین نمی‌ایستد و حرکت مدام را مقصد و معنای زندگی انسان یعنی انسان برتر می‌داند.

از سوی دیگر، همان‌گونه که در مبانی انسان‌شناختی ذکر گردید انسان چیزی جز محصول گفتمان عصر خویش نیست. بنابراین انسان برتر در این دیدگاه انسانی است که گفتگوی غالب زمان خود را بشناسد و گرفتار امواج گفتمانی نشود. انسان برتر انسانی است که اخلاق از درون او بجو شد یعنی آنکه آزادانه آنها را بپذیرد و انجام دهد و از روی اختیار به آن عمل کند. به عبارتی دیگر واجد خود فرمانی اخلاقی باشد. فوکو ————— هم‌آوا با نیچه بیان می‌کند که انسان برتر نقاب‌بردار از چهره سلطه است و مقاومت‌گرایی و سلطه‌ستیزی یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های اوست (سجادی و علی آبادی، ص 137). در همین زمینه، رورتی بیان می‌کند که به جای اینکه نگران مسائل مابعدالطبیعی بی‌تناسب و بی‌ارتباط در خصوص انسان باشیم، باید با این مسئله علمی روبه‌رو شویم که ما چه چیزی می‌توانیم از خود بسازیم. در نگاه لیوتار غایت زندگی هر فرد به سعی و جدیت خویش بستگی دارد، اما خود یک جزیره پرت و مجزا نیست، بلکه همواره در شبکه پیچیده ارتباطی و قواعد بازی‌های زبانی

قدرت و تحرک قابل قبول دارد، بی آنکه منفعل محض باشد (لیوتار، ص 82).

با توجه به نظر فلاسفه پستمدرن در باره هدف غایی تربیت می‌توان چنین استنباط کرد که، صفات مشخصه و خاص انسان برتر از دیدگاه فلاسفه پستمدرن می‌تواند به عنوان اهداف واسطه-ای تربیت در نظر گرفته شود. این که کودک انسان، ماهیت معین ندارد و در انتخاب ماهیت خویش نیز کاملاً مختار نیست. او با انتخاب بازی‌های زبانی، مشروط به نقشی است که عبارات بازی‌ها تعیین می‌کنند؛ به تعداد عبارات جهان داریم و او با ایفای نقش در هر عبارت، هویتی تازه می‌یابد. فعالیت درسی و کار معلم به کجا باید منجر شود؟ با توجه به آموزه‌های فلسفه پستمدرن تنها پاسخی که می‌توان به آن داد این است که به آنجایی که بتواند دانش‌آموز را از عنصر «دیگری» فرد دیگر، فرهنگ دیگر مطلع کند. این باز می‌گردد به یکی از ویژگی‌های پست-مدرنیسم یعنی توجه به عنصر «دیگری».

این نوع مواجه شدن با متون، باید ما را به آنجایی برساند که با عنصر «دیگری» آشنا شویم. از این رو، پستمدرنیست‌ها گاهی تعبیر "Pedagogy of Voices" را به کلاس می‌برند؛ یعنی تعلیم و تربیت مطلوبشان تعلیم و تربیتی است که در آن، صداها و دیدگاه‌ها هم شنیده می‌شود (ژیرو به نقل از فرمینی فراهانی، ص 139). اگر فرهنگ مسلط، در متون درسی اندکی آهسته‌تر سخن بگوید، صدای پای خرده فرهنگ‌ها هم در آن شنیده خواهد شد. در برخی جوامع، گرایش به «تنوع فرهنگی» دیده می‌شود، در این جوامع کوشش بر آن است که متون درسی، متونی باشد که در آن ردپای گرایش‌های مختلف فرهنگی منعکس شود. تعبیر دیگر در این مورد "Pedagogy of borders" است؛ یعنی تربیتی که معطوف به شناخت مرزها و دیدن تفاوت‌ها و دریافتن آنهاست (باقری، ص 23). از طرف دیگر، انسان به خلق ارزش‌ها می‌پردازد و با نقد ارزش‌های گذشته و کهن ارزش‌هایی نو ایجاد می‌کند.

این پویشی مدام است که انسان برتر همواره با اندیشیدن در هستی گفتمان زمان شناخت بازی زبانی و نقد آن و سپس ارزش آفرینی همواره می‌کند. از اینرو اهداف واسطه ای تربیت انسان برتر را می‌توان در شناخت گفتمان زمانه و نقد آن و انتخاب بازی‌های زبانی خلاصه نمود. به‌طور کلی، می‌توان چگونگی ارتباط مبانی انسان‌شناسی، اهداف واسطه‌ای و هدف غایی از نگاه پست مدرن را، به‌صورت شماتیک در قالب نمودار زیر به نمایش گذارد:



تربیتی فلاسفه پست‌مدرن از جمله انتقادهای اساسی وارد بر اهداف تربیتی پست مدرنیسم، باید به ناکارامدی این اهداف در حوزه عمل اشاره کرد. این ناکارامدی ناشی از برخی اشکالات اساسی نهفته در این دیدگاه‌هاست، که به برخی از این نکات ذکر می‌شود:

1. عدم پذیرش دیگری به عنوان هدایتگر جریان تربیت: آنچه در این مقاله به عنوان اهداف غایی مطرح شد یعنی انسان برتر اگر چه می‌تواند به عنوان هدف زندگی انسان در نظر گرفته شود؛ اما مانند سایر نظام‌های فکری نمی‌توان این هدف را به منزله هدف یک نظام تربیتی در نظر گرفت، زیرا در صورتی‌که یک دانش‌آموز بخواهد خود به‌طور فردی به هدف غایی تربیت دست یابد، باید این مسیر را به تنهایی و بدون دیگری بپیماید، زیرا به عنوان مثال ارزش آفرینی و خودفرمائی اخلاقی بدون هدایت

دیگری و حضور او امکان‌پذیر نیست و هیچ برنامه‌ریز یا مربی در یک نظام تربیتی قادر به فرا رفتن از گفتمان زمانه و ارائه آنها به دانش‌آموزان نیست و این وظیفه صرفاً نوعی فعالیت خودجوش از سوی فرد است نه هدف یک نظام تربیتی. بنابراین این اهداف در عمل عقیم مانده و با تربیت قابل جمع نیستند.

2. وجود ابهام و نسبی‌گرایی در بیان اهداف تربیتی: با توجه به پیچیدگی نظریات فلاسفه دوران پست-مدرن و عدم اعتقاد آنها به کاهش موضوعات به یک معنای واحد، هر گز نمی‌توان نوعی همسویی میان نظریات فلاسفه پستمدرن در باره تفسیر آنها از اهداف تربیتی مانند ابرانسان داشت.

3. وجود تناقض میان اهداف و لوازم تربیتی: با توجه به اهداف تربیتی مسـتـخرج از دیدگاه‌های فلاسفه پست مدرن می‌توان تناقضاتی را میان شرایط تربیت و اهداف مورد تأکید فلاسفه پستمدرن یافت، از جمله این تناقضات به ویژه در اهداف واسطه‌ای یعنی شناخت گفتمان زمانه و نقد آن و انتخاب بازی‌های زبانی دیده می‌شود، زیرا برای رسیدن به این هدف وجود پیش نیازهایی ضروری به نظر می‌رسد، زیرا انتقاد از ذهن خالی برنمی‌خیزد. این در حالی است که این فلاسفه در باره دوران کودکی مسکوت می‌باشند.

4. عدم توجه به اهداف معنوی زندگی انسان: مهم‌ترین انتقادی را که می‌توان بر این اهداف وارد کرد، عدم توجه این دیدگاه‌ها به جنبه‌های برتر زندگی انسان و در واقع اهداف معنوی زندگی او است. همانگونه که قبلاً نیز بیان گردید این فلاسفه انسان را فاقد جنبه‌های معنوی دانسته و آنرا کاملاً زمینی می‌دانند. از اینرو این اهداف فاقد جامعیت در تربیت بوده و به نیازهای روحی انسان توجه نمی‌کنند.

نتیجه

همانگونه که در متن مقاله اشاره شد، جریان پستمدرنیسم که بیش از هر چیز واکنشی است در برابر جهان مدرن، با آن طرز تلقی از عقل

مخالفت می‌کند که مشخصاً کسانی مانند لاک در قرن هفدهم و کانت در قرن هجدهم مؤید آن بودند. برای چنین فیلسوفانی، عقل مهم‌ترین مشخصه انسان‌ها بود و می‌توانست حقایقی را کشف کند که برای همه معتبر باشد از این‌رو رسیدن به این مرحله هدف تربیت انسان‌ها تلقی می‌شد، اما دیری نگذشت که عقل انسان طلب خود مختاری کرد و اندک اندک به اعلام جاه و جلال و استقلال بشر پرداخت.

شاید چشمگیرترین شکوفایی عقل در رشد و رونق علم جدید بود که به نظر می‌رسید در آن روش تجربی به پشتگرمی فلسفه کسانی مانند لاک پیکره رشد یابنده دانش را به وجود آورد و تعیین هدف تربیت انسان نیز موکول به علمی چون روان‌شناسی و جامعه‌شناسی شد. پس از آن در قرن نوزدهم به‌ویژه تحت تأثیر داروین تصور شد که آدمیان حتی برای فهم منشأ و مشخصات انسان می‌توانند علم را به‌کارگیرند.

از آنچه گفته شد چنین برمی‌آید که از دید هایدگر انسان به معنای عام دارای رابطه با هستی است، اما هر دازاین یعنی هر یک از شمار فراوان انسان‌ها دارای رابطه‌ای خاص با هستی است که در پیش فهم او از هستی نمایان می‌شود. به این دلیل است که هر دازاین رابطه‌ای خاص با دنیا ایجاد می‌کند و مناسبتی ویژه با چیزها و تأویل آنها دارد. اگر چه دازاین به هستی می‌اندیشد و به هستی خودش می‌اندیشد و آن را مسئله‌ای می‌یابد که از آن طریق امکان‌هایش را از آن خودش می‌کند و همین امر او را به طور قاطع از سایر هستندگان جدا می‌کند اما فاقد هرگونه رسالت و مسئولیت است و اگر چه خود هستی خود را به انسان نمایان می‌کند و اندیشمند اصیل پاسخگو به ندای هستی است ولی «اصالت داشتن» و «پاسخ دادن» ضرورتی ندارد و حتی مقصد معینی را دنبال نمی‌کند. به زعم وی آنچه اهمیت دارد در راه بودن است، نه روی به مقصدی خاص داشتن و تلاش برای حصول آن و از این نظر www.SID.ir ممکن همراه است که بدون راه‌هایی که به

سوی مقصد پیش می‌روند، مقصد در خود مرده و بی‌روح است در راه اندیشه آنچه مورد توجه است، راه است و محتوای اندیشه کمتر اهمیت دارد.

بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که وظیفه اصلی انسان مسئول، اندیشیدن است، اندیشیدن به هستی خویش. در همین راستا فردریش نیچه نیز در ارتباط با حقیقت انسان امکان مقولات معین و ثابتی را که در واقعیت پویا به کار آید، انکار کرد. به نظر او، همه احکام باید از چشم‌اندازهای متفاوت در باره عالم - عالمی که پیوسته در حال تغییر است - به دست می‌آید و هر تلاشی برای اعتقاد به نظم و هدفمندی همراه کننده خواهد بود. مسئله اصلی در نگاه فوکو به انسان این است که چگونه انسان‌ها به واسطه قرار گرفتن در درون شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش، به عنوان سوژه و ابژه تشکیلات می‌شوند. به‌طور کلی می‌توان گفت فوکو درصدد ایجاد دیدگاهی در خصوص انسان است که در قلمرو آن آگاهی انسان از آریکه به زیر می‌آید و در دیرینه شناسی تحلیل مفهوم گفتمان را در پیش روی دارد و بحث را به درون گفتمان کشانده است.

رورتی نیز به عنوان یک پراگماتیست تعاریفی را بر می‌گزیند که دارای کارایی باشد، بنابراین نظر او این است که به جای اینکه نگران مسائل مابعد الطبیعی بی‌تناسب و بی‌ارتباط باشیم باید با این مسئله علمی روبه شویم که ما چه چیزی می‌توانیم از خود بسازیم و لیوتار سوژه انسانی را از مقام سامان‌دهنده معرفت خلع می‌کند و در کنار عناصر دیگر می‌نشانند. به عقیده وی سوژه نه یک هستی ثابت و برتر، که محصول نیروها و بازی‌های اجتماعی و سیاسی است. از این‌رو می‌توان چنین استنباط کرد که غایت تربیتی انسان رسیدن به مقام انسان برتر است، انسانی که ارزش‌آفرین است و به مبارزه با ارزش‌های کهن می‌پردازد،

او خود را ملاک و مبنای ارزش‌ها می‌داند بنابراین این هدف نیز هرگز در یک نقطه معین نمی‌ایستد و حرکت مدام را مقصد و معنای زندگی انسان یعنی انسان برتر می‌داند.

بنابراین اهداف واسطه‌ای این هدف غایی را می‌توان خلق ارزش‌هایی دانست که با نقد ارزش‌های گذشته و کهن ارزش‌هایی ایجاد می‌شود. این پویایی مدام است که انسان برتر همواره با اندیشیدن در هستی‌گفتمان زمان شناخت بازی زبانی و نقد آن همواره طی می‌کند. یعنی شناخت گفتمان زمانه و نقد آن، انتخاب بازی‌های زبانی و در نهایت رسیدن به مرحله انسان برتر یعنی ارزش‌آفرینی و خود فرم‌سازی اخلاقی است. اما همان‌گونه که اشاره شد، از منظر تربیتی می‌توان انتقاد‌های اساسی را بر اهداف تربیتی فلاسفه پستمدرن وارد کرد، که منجر به ناکارآمدی این اهداف در عرصه عمل شده است، این ناکارآمدی بر گرفته از برخی اشکالات اساسی نهفته در این دیدگاه‌هاست که برخی از آنها عبارت‌اند از: عدم پذیرش دیگری به عنوان هدایتگر جریان تربیت و جود ابهام و نسبی‌گرایی در بیان اهداف تربیتی وجود تناقض میان اهداف و لوازم تربیتی و عدم توجه به اهداف معنوی زندگی انسان که با توجه به آن می‌توان گفت، این اهداف فاقد جامعیت در تربیت بوده و نمی‌توانند به به نیازهای روحی انسان پاسخ دهند.

توضیحات

1. مفهوم پست مدرنیسم در این مقاله، دیدگاه‌های برخی از فلاسفه در نقد مدرنیسم است.

2. Dasein

3. compliant subject

منابع

احمدی، بابک، هایدگر و پرسش‌های بنیادین، تهران، نشر مرکز، 1382.

ایمانی، محسن و معصومه کرامتی، "تبیین و نقد نظریه انسان برتر نیچه و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت"، تهران، مجله روان شناسی و علوم تربیتی، سال 37، شماره 2، ص 128-107، 1386.

باقری، خسرو، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، نشر علم، 1386.

باقری، خسرو و منصور خوشخویی، "انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید (ریچارد رورتی)"، نشریه علمی و پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، تهران، سال 12، شماره 4، ص 42-17، 1381.

تریگ، راجر، دیدگاه‌هایی در باره سرشت آدمی (رویکردهای تاریخی)، جمع‌عی از مترجمان، تهران، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، 1382.

دریفسوس، هیوبرت و رابینو پل، میشیل فوکو، فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک، ترجمه حسین بشریه، چ 2، تهران، نشر نی، 1379.

سجادی، سید مهدی و ابوالفضل علی آبادی، "مقایسه دیدگاه‌های اخلاقی کانت و فوکو"، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره 93، ص 86-71، 1386.

شریعتمداری، / صول تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، 1376.

صفدری، بهروز، زرتشت نیچه، تهران، نشر فکر روز، 1378.

فانی، حجت الله، "دلالت‌های تربیتی دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار و نقد آن"، تهران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره 9، 66 - 87، 1383.

فرمهبینی فراهانی، محسن، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران، نشر آییژ، 1383.

فوکو، میشل، دانش و قدرت، ترجمه محمد ضیمران، چ 2، تهران، نشر نی، 1387.

لیوتار، ژان فرانسوا، وضعیت پست مدرن، ترجمه حسنعلی نوروزی، تهران، گام نو، 1383.

مك كوارى، جان، مارتین هایدگر، ترجمه محمد سعید حنایى کاشانی، تهران، گروس، 1376.

مرگى، براين، مردان انديشه، پديدآورندگان فلسفه معاصر، ترجمه عزت السادات فولادوند، تهران، طرح نو، 1374.

_____، فلاسفه بزرگ- آشنایى با فلسفه غرب، ترجمه عزت الله فولادوند، چ3، تهران، خوارزمي، 1385.

میلر، پیتر، سوژه استیلا و قدرت، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانیدیه، تهران، نشر نی، 1384.

نیدچه، فریدریش ویلهلم، چنین گفت زرتشت؛ کتابى براى همه کس و هیچ کس، ترجمه داریوش آشورى، چ19، تهران، آگه، 1382.

_____، تبارشناسى اخلاق، ترجمه داریوش آشورى، تهران، آگه، 1377.

وال و ورنو، ژان و رو، ژه، نگاهى بر پدیدارشناسى و فلسفه هاى هست بودن، ترجمه یحیی مهدوي، تهران، خوارزمي، 1372.

هایدگر، مارتین، درآمد وجود زمان، ترجمه منوچهر اسدی، تهران، پرسش، 1376.

Beck, Clive, *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*, Ontario Institute for Studies in Education, 2004 .

Clark, Maudemarie, *Nietzsche, Friedrich*, Routledge Encyclopedia of Philosophy, London, 1998.

Gabbard, David A., et al. *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and Rhetoric of School Reform*. Ed. David A. Gabbard.

Liz, Jackson *Nietzsche and the Paradox of Postmodern Education*. Philosophical Studies in Education -/Volume 38, 2007.

Ozmon Howard A. and Samuel M. Craver, *Philosophical Foundations of Education*.th Ed. Columbus: Merrill Prentice Hall, 1976.