



**Teaching Knowledge for Moral Education:
A Reflection on Richard Peters's Perspective**
Keyvan Bolandhematan¹

Article info	Abstract
<p>Original Article</p> <p>DOI: 10.30470/er.2025.2042603.1367</p> <p>Submission History Received: 06/10/2024 Revised: 26/08/2025 Accepted: 09/01/2026 Published: 29/05/2026</p> <p>Conflict of Interests The authors declare no conflict of interest.</p> <p>Funding/Support This research has not received any financial support from funding organizations.</p> <p>Extraction This article has not been extracted from thesis.</p>	<p>The purpose of this article is to understand the reasons behind the positive response to the question, "Can teaching any subject contribute to the moral education of students?" When someone makes such a claim, how can they justify or rationalize it? This article aims to analyze the ideas of Peters, one of the most prominent educational analytic philosophers of the twentieth century, using a descriptive-analytical approach from the perspective of the history of philosophy. It seeks to substantiate this claim through his writings and discuss his rationale in a new and coherent structure. The research findings reveal that, according to Peters, proficient teaching of various subjects enhances students' intellect and instills in them a critical and inquisitive mindset. These attributes, in turn, aid in their moral development. The study demonstrates that Peters believes that teachers/professors indirectly contribute to the moral education of students. However, these assertions present challenges that the article endeavors to tackle by reassessing the underpinnings of Peters' philosophy.</p> <p>Keywords: Moral Education, Teaching, Peters, Philosophy of Moral Education.</p>

1. Associate professor, Department of Philosophy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
k.bolandhematan@uok.ac.ir

Introduction

Reflection on individual and social harms has presented a challenging situation for educational institutions. Every day, demands for students' moral education are increasing. However, the standard educational system does not include specific lessons on morality and moral education in school curricula. It remains unclear whether incorporating such a curriculum would benefit students and promote their moral character.

Many believe that teachers should be moral educators. This view is shared by the public, politicians, and educational researchers alike. However, how these expectations can be practically fulfilled is uncertain, and the role of teachers and professors in fostering the moral development of students has often been questioned.

One prominent idea is that moral education should be conducted indirectly through teachers' modeling of moral character. This perspective is endorsed by both the public and philosophers, who assert that a teacher's moral authority is established through the embodiment of moral principles in their behavior. They contend that students cannot learn essential moral competencies without models and examples from teachers and parents who embody those competencies.

Another approach to moral education involves imparting knowledge in a morally conscious manner. This idea of Reflection on individual and social harms has presented a challenging situation for educational institutions. Every day, demands for the moral education of students are increasing. However, the standard educational system does not include specific lessons on morality and moral education in school curricula. It remains unclear whether incorporating such a curriculum would benefit students and promote their moral character.

Many believe that teachers should be moral educators. This view is shared by the public, politicians, and educational researchers alike. However, how these expectations can be practically fulfilled is uncertain, and the role of teachers and professors in fostering the moral development of students has often been questioned.

One prominent idea is that moral education should be conducted indirectly through teachers' modeling of moral character. This perspective is endorsed by both the public and philosophers, who contend that a teacher's moral authority is rooted in the demonstration of ethical principles through their actions. They contend that students cannot learn essential moral competencies without models and examples from teachers and parents who embody those competencies.

Another approach to moral education involves imparting knowledge in a morally conscious

manner. This idea establishes a clear and immediate connection between education and morality. In recent years, a substantial body of literature has emerged on professional ethics in education and teaching. Peters, as a prominent philosopher of education, emphasized the importance of aligning teaching methods with students' knowledge and awareness, suggesting that educational content (not just methods) must also possess moral value – a condition Peters considered vital to education.

Peters's Contribution to Moral Education

A more challenging proposition is whether any subject taught can contribute to moral education if delivered effectively. This claim posits that a well-trained teacher in subjects like chemistry or physics can foster students' moral education by facilitating deep understanding.

However, if one claims that any competent education leads to moral education, how can this be justified? This article analyzes Peters's ideas, using a descriptive-analytical method. The aim is to provide a coherent foundation for the claim that “any competent education in any subject leads to the moral education of students,” which requires further explanation and justification.

Research findings indicate that, according to Peters, competent education in various disciplines enhances students' intellect, fostering an instrumental attitude and critical questioning. These skills contribute to moral development, suggesting that teachers indirectly advance students' moral education. However, these claims encounter challenges that this article seeks to address by reevaluating the foundations of Peters's philosophy.

Peters justified the fourth proposition for moral education with two arguments: (1) Knowledge, by deepening understanding of its principles and criteria, offers individuals a new, non-instrumental perspective on things and actions, liberating them from an instrumental viewpoint; and (2) Knowledge expands understanding of options and the nature of actions, thereby guiding students in moral wisdom. This knowledge provides a fundamental basis for ethical decision-making and aids in affirming one's choices during discussions with others.

However, education focused solely on acquiring knowledge and skills risks failing to provide a meaningful moral life for individuals because (1) learned standards may conflict with moral principles; (2) learned information may be misused; or (3) students might employ their critical abilities to question morality while neglecting moral principles themselves. These challenges complicate acceptance of the fourth proposition, even though it is considered valuable and well-founded. Ultimately, Peters argues that morality is rooted in reason, and a moral life relies on reasoned principles, thus offering a potential resolution to the dilemmas faced in moral education.

A clear and immediate connection between education and morality. In recent years, there has been

a substantial increase in literature addressing professional ethics in education and teaching. This growing body of work highlights the importance of ethical standards and practices within the field, contributing to a deeper understanding of the responsibilities educators hold. Philosopher Peter Peters emphasized the importance of aligning teaching methods with students' knowledge and awareness, suggesting that educational content (not just methods) must also possess moral value—a condition Peters considered vital to education.

A more challenging proposition is whether any subject taught can contribute to moral education if delivered effectively. This claim posits that a well-trained teacher in subjects like chemistry or physics can foster students' moral education by facilitating deep understanding.

This assertion warrants scrutiny. Should it be asserted that all forms of competent education inherently lead to moral education, what rationale supports this claim? This article analyzes Peters's ideas, as one of the most prominent educational philosophers of the twentieth century, using a descriptive-analytical method. The aim is to provide a coherent foundation for the claim that “any competent education in any subject leads to the moral education of students,” which requires further explanation and justification.

Conclusion

Research findings indicate that, according to Peters, competent education in various disciplines enhances students' intellect, fostering an instrumental attitude and critical questioning. These skills contribute to moral development, suggesting that teachers indirectly advance students' moral education. However, these claims encounter challenges that this article seeks to address by reevaluating the foundations of Peters's philosophy.

Peters justified the fourth proposition for moral education with two arguments: (1) Knowledge, by deepening understanding of its principles and criteria, offers individuals a new, non-instrumental perspective on things and actions, liberating them from an instrumental viewpoint; and (2) Knowledge expands understanding of options and the nature of actions, thereby guiding students in moral wisdom. This understanding establishes a foundational framework for ethical decision-making and reinforces individuals' choices during discussions with others.

However, education focused solely on acquiring knowledge and skills risks failing to provide a meaningful moral life for individuals because (1) learned standards may conflict with moral principles; (2) learned information may be misused; or (3) students might employ their critical abilities to question morality while neglecting moral principles themselves. These challenges complicate acceptance of the fourth proposition, even though it is considered valuable and well-founded. Ultimately, Peters argues

that morality is rooted in reason, and a moral life relies on reasoned principles, thus offering a potential resolution to the dilemmas faced in moral education.

References

The Holy Quran [Arabic].

Atrak, Hossein. (2021) Lying from Kant's Point of View, *Ethical Reflections*, 2 (5): 46-62 [Persian].

Bahmani, Tahereh, Safaei Moghaddam, Masoud, Pakseresht, Mohammad Jafar, & Marashi, Seyyed Mansour. (2016). Explaining "Moral Independence" as an Educational Goal: Emphasizing the Views of Kant and Peters. *Philosophy of Education*, 1, pp. 69-90. [Persian]

Bolandhamtan, Keyvan. (2018). *Learning to be Free: Rereading Richard Stanley Peters' Educational Philosophy*. Tehran: Negah Moaser. [Persian]

Tavasoli, Tayebe (2020) Conceptual Analysis in Determination of Educational Aims in Richard Peters' Views: Explanation and Criticism. *Journal of Fundamentals of Education*. 10 (1), pp: 59 - 75 [Persian].

Jami, Abdolrahman. (1992). *Arba'in* (Edited by Kazem Modirshanechi). Mashhad: Behnasher [Persian].

Anderson, Abraham. (2020). *Kant, Hume, and the Interruption of Dogmatic Slumber*. New York, Oxford University Press.

Aristotle. (2004). *Nicomachean Ethics*. Translated and Edited by R. Crisp. New York: Cambridge University Press.

Ayer, Alfred. Jules. (1971). *Language, Truth and Logic*. Harmondsworth: Penguin. (first edition was 1936)

Baily, Alan., and Dan O'Brien. (2006). *Hume's Enquiry Concerning Human Understanding: Reader's Guide*. London and New York: Continuum.

Benn, Sammy., Richard Stanly Peters (1965) *Social Principles and the Democratic State*. London: Gorge Allen & Unwin LTD.

Bonnet, M. (2010). 'Personal Authenticity and Public Standards: towards the transcendence of dualism', In *Education, Values and Mind*, edited by D. E. Cooper. London: Routledge. (first edition was 1986)

Carr, David. (1991). *Educating the Virtues*. London and New York: Routledge.

Confucius. (2003). *Analects (with selections from traditional commentaries)*. Translated by E. Slingerland. Indianapolis: Hackett Publishing Company Inc.

Cronk, Nicholas. (2017). *Voltaire: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Dearden, Richard F. (2010a). 'Education, Training and the Preparation of Teachers', In *Education, Values and Mind*, edited by D. E. Cooper. London: Routledge. (first edition was 1986)

Dearden, Richard F. (2010b). 'Autonomy and Education' In *Education and the Development of Reason*, edited by R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters. London: Routledge. (first edition was 1972)

Duignan, Braian. (2011). *Ancient Philosophy: From 600BCE to 500CE*. New York: Britannica and Rosen.

Elliott, Richard Kenneth. (2010). 'Richard Peters: a philosopher in the older style'. In *Education, Values, and Mind*, edited by D. E. Cooper. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1986)

Griffiths, Anthony. (2010). 'A Deduction of Universities', In *Philosophical analysis and education*, edited by R. D. Archambault. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1965)

- Hirst, Paul. & Peters, Richard. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, Paul. (2010). 'Richard Peters's Contribution to the Philosophy of Education', In *Education, Values and Mind*, edited by D. E. Cooper. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1986)
- Hume, David. (2007). *An Enquiry Concerning Human Understanding*, An Enquiry Concerning Human Understanding. Edited by Peter Millican. Oxford University Press. (first edition was 1777)
- Hydon, Graham. (2011). 'Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education', In *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*, edited by S. E. Cuypers and Martin. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ibn Hajar Al-Asqalani, Ahmad bin Ali bin Muhammad (1999). *Fath Al-Bari: An Explanation of Sahih Al-Bukhari*. Amman: Bait Al-Afkar Al-Dawliya. [Arabic]
- Kant, Immanuel. (1900). *On Education*. Translated by A. Chuton. Boston: D.C. Heath & Co.
- Kant, Immanuel. (2002). *Groundwork for the metaphysics of morals*. Edited and translated by Allen W. Wood. London and New York: Yale University Press
- Katz, Michael. (2011). 'R. S. Peters Normative Conception of Education and Educational Aims'. In S. E. Cuypers and C. Martin (eds.), *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Millican, Peter. (2017). 'Hume's Fork, and his Theory of Relations'. *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. XCV No. 1, DOI: 10.1111/phpr.12385
- Jackson, Phillip., Boostrom, Robert., & Hansen, David. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, Christopher. (2011). 'Universalism in R. S. Peters Educational Theory'. In *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*, edited by S. E. Cuypers and C. Martin. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Moor, Tomas William. (2010). *Philosophy of Education: An Introduction*. London: Routledge. (first edition was 1982)
- Nami, Shamsi, & Sharafi, Mohammad Reza. (2009). Philosophy of Education from Peters' Analytical Perspective. *Research in Education Issues*, 19, ? [Persian]
- Al-Nawawi, Muhyiddin Yahya ibn Sharaf (2000). *Al-Minhaj in the commentary on Sahih Muslim ibn al-Hajjaj*. Amman: Bayt al-Afkar al-Dowaliya. [Arabic]
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hussein (2006). *An Introduction to the Philosophy of Education*. Tehran: Tahori. [Persian]
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hussein (2009). *Kant and His Interruption of Dogmatic Slumber*. Tehran: Aga. [Persian]
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hussein (2012a) *An Introduction to the Philosophy*. Tehran: Tahori. [Persian]
- Naqibzadeh, Mir Abdul Hussein (2012). *Essays on philosophy and Philosophy of Education*. Tehran: Tahori. [Persian]
- Noddings, Nel. (2002). *Educating Moral People*, New York and London: Columbia University Press.
- Peters, Richards Stanley (1956) *Hobbes*. London, Penguin Books.
- Peters, R. S. (1972a). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd. (first edition was 1966)
- Peters, Richards Stanley (1972b). 'The Bases of Moral Education'. In *Reading in Philosophy of Education*, edited by M. Rich. California: Wadsworth Publishing Co. (first edition was 1969)

- Peters, Richards Stanley (1977). *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd. (first edition was 1959)
- Peters, Richards Stanley (2000a). 'Justification of Education'. In *The Philosophy of Education*, edited by R. S. Peters. (Oxford and London: Oxford University Press. (first edition was 1973)
- Peters, Richards Stanley (2000b). 'Reason and Habit: The Paradox of Moral Education'. In *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, edited by P.H. Hint and P. White. London: Routledge. Vol. 4 (first edition was 1981)
- Peters, Richards Stanley (2005). 'Dilemmas in Liberal Education'. In his *Education and the Education of Teachers* (London and New York: Routledge. (first edition was 1977)
- Peters, Richards Stanley (2010a). 'Education as Initiation'. In *Philosophical Analysis and Education*, edited by R. D. Archambault. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1965)
- Peters, Richards Stanley (2010b). 'What is an Educational Process?' In *The Concept of Education*, edited by R. S. Peters. London and New York; Routledge. (first edition was 1967)
- Peters, Richards Stanley (2010c). 'Education and Human Development'. In *Education and the Development of Reason*, edited by R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S Peters. London and New York; Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1972)
- Peters, Richards Stanley (2010d). 'Values in Education'. In *New Essays in the Philosophy of Education*, edited by G. Langford & D. J. O'Connor. London and New York: Routledge. (first edition was 1973)
- Peters, Richards Stanley (2010e). 'Freedom and the Development of Free Man'. In *Educational Judgments*, edited by J. F. Doyle. London and New York: Routledge. (first edition was 1973)
- Peters, Richards Stanley (2010f). 'Subjectivity and Standards in Humanities'. In *The Philosophy of Open Education*, edited by D. Nyberg. London and New York; Routledge. (first edition was 1975)
- Peters, Richards Stanley (2010g). 'Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Contest'. In *Ethics and Educational Policy*, edited by K. A. Strike and K. Egan. London and New York: Routledge. (first edition was 1978)
- Peters, Richards Stanley (2010h). 'The Education of the Emotion', In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (eds.) *Education and the Development of Reason*. London and New York; Routledge & Kegan Paul (first edition was 1972)
- Plato. (1997). 'Lysis'. In *Plato Complete Works*, translated by Stanley Lombardo. Edited by J. M. Cooper and D. H. Hutchinson. Indianapolis: Cambridge Hacken Publishing Co.
- Plato. (1997). 'Republic'. In *Plato Complete Works*, translated by: U. M. A. Grube, C.D.C. Reeve. Edited by J. M. Cooper, and H. Hutchinson. Indianapolis/ Cambridge: Hacken Publishing Co.
- Popper, Karl. (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Routledge. (first edition was 1934)
- Popper, Karl. (2002). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* New York: Routledge. (first edition was 1963)
- Putnam, Hilary. (1995). *Pragmatism: An Open Question*. Oxford: Blackwell.
- Putnam, Hilary. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Putnam, Hilary.; Ruth Anna Putnam. (2017). *Pragmatism as a Way of Life: The Lasting Legacy of William James and John Dewey*. Edited by D. Macarthur. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Quine, Willard Van Orman. (1951). 'Two Dogmas of Empiricism'. *The Philosophical Review*. 60 (1): 20–43. [doi:10.2307/2181906](https://doi.org/10.2307/2181906)

- Al-Radi, Sharif Abu al-Hasan Muhammad. (2004). *Nahjul-Balagha from the Words of Amir al-Mu'minin* (Edited by Subhi al-Saleh). Cairo-Beirut: Dar al-Kitab al-Masri - Dar al-Kitab al-Lebanese. [Arabic]
- Saadi, Mosleh al-Din. (2010). *Kuliât* (Edited by Mohammad Ali Foroughi). Tehran: Mirdashti. [Persian]
- Scheffler, Israel. (2003). 'The Concept of the Educated Person with Some Applications to Jewish Education'. In I. Scheffler & D. Marom (Eds.) *Educations of Jewish Education*. New York: Cambridge University Press.
- Scheffler, Israel. (1973). 'Moral Education and the Democratic Ideal.' in his *Reason and Teaching*. London: Routledge and Kegan Paul. (first edition was 1971)
- Stevenson, L., Haberman, D., Wright, P. M., & Witt, C. (2017). *Thirteen Theories of Human Nature*. New York: Oxford University Press.
- Vakil, Fatemeh , Maryam Bananhan, Ali Sattari, and Fatemeh Vojdani. (2024). Moral education based on integrated moral identity: bridging the judgment-action gap. *Ethical Reflections*, 5(1), 99-129. [Persian]
- Voltaire. (1912). 'A Treatise on Toleration'. In Voltaire, *Toleration and Other Essays*. Translated by J. McCabe. New York & London: G. P. Putnam's sons.
- White, John. (2000). 'The Education of the Emotions'. In P. H. Hirst and P. White (eds.) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. London: Routledge. Vol. 2. (first edition was 1984)
- White, John. (2011). 'Why General Education? Peters, Hirst and History'. In S. E. Cuypers and C. Martin (eds.) *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig. (2009). *Philosophical investigations*. translated by G.E.M. Anscombe, P.M.S. Hacker, and Joachim Schulte (first edition was 1953)
- Woodruff, Paul. (1998). 'Socratic education'. In *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, edited by A. O. Rorty. New York: Routledge.
- Ziba Kalam Mofard, Fatemeh, & Heydari, Samira. (2008). A Study of the London Educational School: Emphasizing the Views of Hurst and Peters. *Psychology and Educational Sciences*, 38 (1): 67-97. [Persian]



تأملات اخلاقی

دوره هفتم، شماره اول (پیاپی ۲۵)، بهار ۱۴۰۵، صفحات ۲۷-۵۴

شاپا الکترونیکی: ۱۱۵۹-۲۷۱۷ / شاپا چاپی: ۴۸۱۰-۲۶۷۶

<https://jer.znu.ac.ir>

تأملات اخلاقی

نشریه علمی دانشگاه زنجان

آموزش دانش‌ها در راستای تربیت اخلاقی: تأملی بر دیدگاه ریچارد پیترز

کیوان بلندهمتان^۱

چکیده

هدف از این مقاله رسیدن به فهمی از دلایل پاسخ مثبت به این پرسش است که «آیا آموزش هر درسی به تربیت اخلاقی شاگردان خواهد انجامید؟» مسئله آن است که اگر کسی چنین ادعایی را پیش کشید چگونه می‌تواند آن را موجه یا معقول گرداند؟ این مقاله می‌کوشد تا به روش توصیفی-تحلیلی، با نگاهی از منظر تاریخ فلسفه، به واکاوی اندیشه‌های پیترز که از برجسته‌ترین فیلسوفان تحلیلی تربیتی سده بیستم بوده است، پردازد و از لابه‌لای نوشته‌های او این ادعا را روا گردانده و دلایل وی در این باره در ساختاری نو و منسجم به بحث بگذارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به باور پیترز، آموزش شایسته دانش‌های گوناگون، خرد شاگردان را شکوفا کرده و آنان را برخوردار از نگرش غیرابزاری و توانمند در پرسندگی می‌گرداند. این دو شاگردان را در رشد اخلاقی کمک خواهد کرد. نتیجه کار نشان می‌دهد که پیترز، در واقع، بر آن است که آموزگار/استاد به‌گونه‌ای غیرمستقیم کار تربیت اخلاقی شاگردان را پیش می‌برد؛ ولی این ادعاها چالش‌هایی را فرارو دارد که مقاله می‌کوشد با بازاندیشی مبانی اندیشه پیترز آنها را پاسخ دهد.

واژه‌های کلیدی: تربیت اخلاقی، آموزش، پیترز، فلسفه تربیت اخلاقی.

اطلاعات مقاله

DOI:

10.30470/er.2025.2042603.1367

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۵

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۶/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

حمایت مالی و تعارض منافع

مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

استخراج

این مقاله متخذ از رساله / پایان‌نامه نیست.

مقدمه

تأمل در آسیب‌های فردی و اجتماعی وضعیت دشواری را پیش روی نهادهای تربیتی-آموزشی نهاده است. هر روزه درخواست‌ها و واخواست‌ها برای تربیت اخلاقی شاگردان بیشتر و بیشتر می‌شود. با این همه، روال کار دستگاه آموزشی آن است که هیچ درسی را که به گونه‌ای ویژه به اخلاق و تربیت اخلاقی بپردازد در برنامه‌های مدارس نمی‌گنجانند. هیچ روشن هم نیست اگر چنین برنامه درسی را در میان برنامه‌های آموزشی بگنجانیم تا چه اندازه سودمند خواهد بود و آیا به شکوفایی منش اخلاقی شاگردان خواهد انجامید یا نه. بیشتر مردم بر آنند که آموزگار مری اخلاق باشد. این باوری است که نه تنها مردم و سیاستمداران بلکه پژوهشگران تربیتی هم بازگو می‌کنند (Jackson, Boostrom & Hansen 1993)؛ ولی اینکه چگونه می‌توان در عمل چنین انتظاری را برآورده کرد، روشن نبوده و به‌راستی اینکه نقش آموزگار/استاد در شکوفایی اخلاقی دانش‌آموزان/دانشجویان چیست، همواره پرسش برانگیز بوده است. نخستین گزاره‌ای که زود به ذهن می‌رسد آن است که تربیت اخلاقی شاگردان به شیوه‌ای غیر مستقیم و با الگوگیری از منش اخلاقی آموزگار/استاد انجام شود. این گزاره نه تنها در میان توده مردم بلکه در میان فیلسوفان نیز هواداران سرسختی دارد. برای نمونه، کار (Carr) بر آن است که اتوریته اخلاقی - تربیتی آموزگار بیشتر در آن است که نگرش‌های اصولی اخلاقی خود را در رفتار به شاگردان نشان دهد. به باور او، کودکان نمی‌توانند شایستگی‌های اخلاقی بنیادین را بیاموزند اگر الگوها و نمونه‌هایی از آموزگاران و والدین نباشند که آن شایستگی‌ها را در کردار خود نشان دهند (Carr 1991, pp. 12 & 9).

البته این تنها راه تربیت اخلاقی نیست؛ شیوه‌های دیگری هم وجود دارد؛ برای نمونه، هر آنچه آموزش داده می‌شود باید به روشی اخلاقی آموزش داده شود. این را که اینجا گزاره دوم می‌نامیم، روشن‌ترین و نزدیک‌ترین گزاره به ذهن است هنگامی که از پیوند آموزش و اخلاق سخن به میان می‌آید. از این رو، ادبیاتی فریه از اخلاق حرفه‌ای آموزش و آموزگاری در سال‌های گذشته پدید آمده است. پیترز این گزاره را به زبانی دیگر می‌گفت و آن را شرط تربیت می‌شمرد: اینکه روش آموزش ما نباید شناخت و آگاهی شاگرد را نادیده بگیرد (Peters 1972a, p. 45; 2010a, p. 66; 2010b, p. 6; Hirst and Peters 1970, p. 22).

باز می‌توان به گزاره‌های دیگری نیز اندیشید؛ برای نمونه، محتوای آموزشی (و نه فقط روش) هم باید ارزشمند باشد (و بی‌گمان یکی از سنجه‌ها یا یکی از گونه‌های ارزشمندی، اخلاق است). این گزاره نیز که اینجا گزاره سوم می‌نامیم، برای پیترز شرط تربیت بود (Peters 1972a, p. 45; 1977, p. 87; 2010a, p. 62; Hirst and Peters 1970, p. 20).

گزاره چهارمی را هم می‌توان گفت که صورتبندی آن دشوار و اندکی دور از ذهن است: آموزش هر درسی به تربیت اخلاقی شاگردان می‌انجامد اگر آموزگاران/استادان بتوانند آموزش خود را به گونه‌ای کارآمد به‌انجام برسانند. در اینجا باور بر آن است که آموزگار یا استادی که شیمی یا فیزیک یا هر درس دیگری را آموزش می‌دهد اگر آموزشی درخور داشته باشد و شاگردان را به فهم ژرف و گسترده آن دانش برساند خود این یادگیری به تربیت اخلاقی شاگردان خواهد انجامید.

۱. بیان مسئله

همان‌گونه که گفته شد، گزاره چهارم دور از ذهن بوده و پذیرش آن دشوار است. دور از ذهنی این گزاره را با این پرسش می‌توان دریافت که شنونده با شنیدن گزاره چهارم زود خواهد پرسید: چگونه ممکن است آموزش شیمی یا فیزیک به تربیت اخلاقی شاگردان بینجامد؟ افزون بر این، پذیرش گزاره چهارم دشوار هم هست، زیرا پیشینه فکری ما دانش و ارزش را از هم جدا می‌داند. امروزه این باوری پذیرفته در میان اندیشمندان است که در یونان باستان، همان‌گونه که مهارت از دانش جدا بود، دانش‌ها به عملی و نظری یا اگر دقیق‌تر بگوییم کرداری و اندیشه‌ورزانه تقسیم می‌گردید. باور بر آن است که ارسطو دانش‌های نظری و عملی و تولیدی را از هم جدا دانسته است (Duignan 2011, p. 87). هرچند چنین دسته‌بندی‌ای در نوشته‌های ارسطو آشکارا نیامده است، ولی فیلسوفان پس از او این راه را دنبال کردند. رفته‌رفته با برآمدن جهان نو، این جداسازی تندوتیزتر از همیشه پیگیری شد و به‌ویژه مرز دانش نظری بسیار محدودتر گردید. نخست هیوم در پژوهشی در فهم آدمی آن را روشن ساخت (Hume 2007, Ch. 1 & 4; Baily and O'Brien 2006, Ch. 4; Millican 2017) و فیلسوف بزرگی همچون کانت را از خواب دگماتیسم بیدار ساخت تا برای پاسخ به او فلسفه‌ای نو پدید آورد (Anderson 2020؛ نقیب‌زاده ۱۳۸۸). فیلسوفان تحلیلی حلقه وین نگرش هیوم را به فرازنا‌ی خود رساندند و جز دانش تجربی و ریاضیات و منطق هیچ چیز دیگر را دانش نشمرند (برای نمونه، ایر ۱۹۳۶). گرچه ویتگنشتاین (۱۹۵۳) و پوپر (۱۹۳۴ و ۱۹۶۳) و کواین (۱۹۵۱) هر یک از دیدگاه خود از آن «تحدیدها» ناخرسند بودند و بر آن خرده‌ها گرفتند؛ ولی جدی‌ترین نقدها را فیلسوفان پراگماتیست بر این جداسازی‌ها داشتند. نه تنها جیمز و دیویی چنین دوگانه‌سازی‌هایی را برنمی‌تافتند که نسل نو پراگماتیست‌ها، کسانی همچون پاتم (۱۹۹۵؛ ۲۰۰۲؛ ۲۰۱۷) ریزبینانه جدایی دانش و ارزش (یا عملی و نظری) را به چالش کشیده‌اند.

جدای از چالش‌های نظری فراروی آن جداسازی‌ها، در فلسفه‌های کاربردی نیز این جداسازی دانش از ارزش (و کرداری از نظری و تحلیل از ترکیبی) چالش برانگیز است. برای نمونه، فیلسوفان تربیت با چنین جداسازی‌هایی میانه خوبی ندارند. در نگاه فیلسوفان تربیت، آموزش تنها در مرزهای مغز ما و در دایره باورها و دانسته‌های ما نمی‌ماند. هر آنچه یاد می‌گیریم دیر یا زود در کردارهای ما نمود می‌یابد و بر زندگی دیگران (چه آنان که امروز با ما هستند چه آیندگانی که خواهند آمد) اثر خواهد نهاد. این سان آموزگار یا استاد باید با آگاهی به چنین اثری به آموزش پردازد و بکوشد شاگردان خویش را به جایی برساند که آنان در زندگانی در پی والایی باشند و دانش و اندیشه خویش را در راه نابودی یا آسیب‌رسانی به دیگران به کار نگیرند؛ ولی گزاره چهارم ادعایی بیشتر از این دارد. این گزاره بازگویی این ادعا نیست که آموزگار باید شاگردان را به رسالت اخلاقی خویش حساس گرداند. آنچه گزاره چهارم می‌گوید آن است که آموزش هر دانشی می‌تواند راه را بر زیست اخلاقی هموار سازد. از این رو، هر آموزشی در هر سپهری از سپهرهای دانش، گونه‌ای تلاش برای تربیت اخلاقی شاگردان است. این ادعایی است که گزاره چهارم دارد و بی‌گمان ادعایی چالش‌برانگیز است. مسئله آن است که اگر ما چنین گزاره‌ای را پذیرفتیم چگونه می‌توانیم آن را به برهان روا گردانیم؟ بی‌گمان یکی از کارهای یک فیلسوف تربیتی «توجیه ادعا» یا رواگردانی گزاره‌هایی است که به کار می‌برد. پرسش آن است که اگر فیلسوفی گزاره چهارم را به کار گرفت چگونه آن را روا خواهد گرداند؟ به دیگر سخن، چگونه ادعا را صورتبندی کرده و چگونه برای آن برهان خواهد آورد؟

۲. روش

برای پاسخ به این پرسش که موضوع نوشتار کنونی است، به بررسی نوشته‌های یکی از بزرگترین فیلسوفان تربیتی روزگار ما، ریچارد سنتلی پیترز (۲۰۱۱-۱۹۱۹)، پرداخته خواهد شد. پیترز یک فیلسوف تحلیلی است که توانست فلسفه تحلیلی را نه فقط چونان یک روش، بلکه همچون یک آموزه در فلسفه تربیت به کار گیرد. گرچه فلسفه تحلیلی پذیرفته او بیشتر به رویکرد مور و تحلیل زبان نزدیک بود، ولی رویکرد ویژه خود را داشت (بلندهمتان، ۱۳۹۷، ص. ۱۵). او در تحلیل مفهوم‌ها می‌کوشید معنای کانونی واژه را از کاربردهای پیرامونی آن بازشناسد و جغرافیای منطقی مفهوم‌ها (برای نمونه، مفهوم تربیت) را نشان دهد (Peters 1977, p. 87 and 1972a, p. 24). به دیگر سخن، می‌خواست شرط‌های بایسته در سخن‌گفتن از یک مفهوم را نشان دهد (Peters 2010h, p. 347). این کار را هم فقط از راه تحلیل زبانی انجام نمی‌داد؛ نگاهی تاریخی هم داشت و تحلیل را با بررسی مفهوم در گذشته‌ها هم می‌کاوید (Hirst 2010, p. 16). او بر آن بود که هر واژه زندگی ویژه خود را در گفتار و فرهنگ و زمانه‌ای ویژه دارد (Peters 2010c, p. 6 and 2000a, p. 54; Dearden 2010a, p. 53; Katz 2011, p. 98).

شگفتی کار او آن بود که وی به خوبی توانسته بود اندیشه‌های کانتی - رواقی را با این فلسفه تحلیلی به هم آمیزد (Elliott 2010, p. 26; White 1984, p. 205; Hirst 2010, p. 31-34; Peters 1956; Benn and Peters 1966) و نگرشی دینی کویکری خویش (White 2011) را هم همچنان در لابه‌لای نوشته‌های خود جای دهد. با این همه، گرچه پیترز از تأثیرگذارترین فیلسوفان تربیتی روزگار ما بوده است، ولی در ایران پژوهش‌های انگشت‌شماری درباره دیدگاه‌های او انجام شده است. بررسی مگیان و مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی نشان می‌دهد که تنها پژوهش‌های موجود از زیباکلام و حیدری (۱۳۸۷)، نامی و شرفی (۱۳۸۸)، بهمنی و همکاران (۱۳۹۵)، و توسلی (۱۳۹۹) است.

پژوهش کنونی، در چارچوب تاریخ فلسفه، و به روشی توصیفی - تحلیلی می‌کوشد پژوهشی نظری را پیش برد که با گردآوری، سازماندهی و بازسازی دیدگاه‌های پیترز، در جایگاهی فیلسوفی تحلیلی که بیش از پیش با برهان‌های شاینده و درست سروکار دارد، ساختار فکری او را درباره گزاره چهارم و برهان‌های وی را در پذیرش این گزاره روشن گرداند. روشن است که چنین پژوهشی نظری است و نمی‌توان کاربردهای آن را برای آموزش و پرورش یا آموزگاران و استادان انتظار داشت. به‌ویژه، تحلیل مفهومی به یک معنا همه چیز را همان‌گونه که هست رها می‌کند. به دیگر سخن، روشن‌تر شدن ذهن درباره یک مفهوم، مفهوم‌هایی مانند «نیاز» و «تربیت»، به‌خودی خود، به یک جمع‌بندی خاص درباره اینکه «اکنون چه کنیم» نمی‌انجامد. ولی اگر مفهوم به‌خوبی تحلیل شده باشد، با روشن‌تر شدن ذهن ما درباره آن مفهوم، مسایلی را که با آن روبرویم روشن‌تر تبیین و توجیه خواهیم کرد (Hirst and Peters 1970, p. 39-40).

از این رو، چنین پژوهش‌هایی سبب می‌شود که هم آموزگاران و استادان با دقت بیشتری به کار آموزش بپردازند و اهمیت آموزش شایان را بهتر دریابند، هم سیاست‌گذاران آموزشی، بیش از پیش، اهمیت آموزش درست با محتوای غنی را دریافته و با حرفه‌ای گرداندن آموزش و کلاس درس، به دور از هیاهوهای فراحرفه‌ای، زمینه تربیت اخلاقی شاگردان را فراهم آورند.

۳. یافته‌ها

برای فهم درست دیدگاه پیترز می‌توان یافته‌های پژوهش را در سه بخش ساماندهی کرد: نخست باید تلاش‌های پراکنده او را در میان آثارش در یک کل هماهنگ بازسازی کرد. این بخش به دلایل پیترز برای موجه‌دانستن باور به گزاره چهارم می‌پردازد. در بخش دوم، نقدهایی که ممکن است بر دیدگاه او گرفته شود به بحث گذاشته خواهد شد. در بخش سوم یافته‌ها هم تلاش می‌شود تا بر پایه دیدگاه‌های پیترز، آن نقدها پاسخ داده شود و چاره‌ای برای آنها اندیشیده شود.

۳-۱. رواگردانی گزاره چهارم

می‌توان گفت که پیترز نه تنها به آن سه گزاره نخست (که در آغاز این نوشتار پیرامون آموزش و تربیت اخلاقی آورده شد) باور داشت که گزاره چهارم را هم می‌پذیرفت، ولی چون او آشکارا و به‌طور روشن به گزاره چهارم نپرداخته است، تنها با واکاوی نوشته‌های او و با کاوش در لایه‌های تودرتوی نوشته‌هایش می‌توان دریافت که چرا و چگونه چنین ادعایی را روا دانسته است. به دیگر سخن، دیدگاه‌های او در این زمینه، پراکنده و نیازمند بازسازی و ساماندهی است. این نوشتار کوششی است برای روشن ساختن، بازسازی و سامان‌دادن دیدگاه پیترز در رواگردانی این ادعا که هر آموزشی به تربیت اخلاقی شاگردان خواهد انجامید. با خواندن نوشته‌های او می‌توان گفت که گویا پیترز به دو دستاورد جدا می‌اندیشیده است که هر آموزشی در پایان کار باید بدان دست یابد. این دو دستاورد را که زمینه‌ساز منش اخلاقی در شاگرد است در اینجا (۱) نگاه غیرابزاری و (۲) توان پرسندگی می‌نامیم.

۳-۱-۱. نگاه غیرابزاری

کسی در حال آشپزی است. او می‌تواند تنها برای سیر شدن، به‌ناچار و از سر ناگزیری یا بی‌تاب و شتابزده، چیزی بپزد یا سرخ کند. او یک نگاه ابزاری دارد و آن کارها را تنها برای رسیدن به آماجی که دارد انجام می‌دهد و نه بیشتر. گویی او کار را از سر و می‌کند. یکی دیگر آشپزی می‌کند، ولی می‌کوشد با ریزبینی و به‌دقت کار را به سرانجام برساند. او بر پایه سنجه‌ها و اصل‌هایی که در آن کار آزموده و پذیرفته شده (همراه با رگه‌هایی از نوآوری) چنین می‌کند. دومی یک آشپز شگرف است، کسی که کار را بر پایه سنجه‌هایی درونی و بایسته آن کار را انجام می‌دهد و دشواری کار یا زمانبری آن یا دادوهور دیگران یا خستگی و خشم و بیزاری، او را از انجام درست کار باز نمی‌دارد.

آموزگاری به کلاس درس می‌رود. او شاید آموزش دهد و شاگردان را یاد دهد، ولی این کار را با سختگیری‌های نابجا و ترساندن شاگردان یا جایزه و رشوه دادن یا با واداشتن شاگردان به خودیادگیری انجام می‌دهد. آموزگاری دیگر هم دانش‌آموزان را آموزش می‌دهد و همه آن سنجه‌هایی را که یک آموزش را کارآمد و اثربخش می‌سازد، پاس می‌دارد. دومی یک آموزگار شایسته است.

سنجه‌ها و اصل‌ها بسان استانداردهایی هستند که کار را نیکو می‌گردانند. خود این سنجه‌ها و اصل‌ها مایه خوبی آن کنش هستند

و از این رو، شایستگی^۱ نامیده می‌شوند. در دیدگاه سقراط - افلاطون (در جمهور در گفت‌و شنید سقراط و تراسوماخوس (Plato, Rep. 337-354) بازشناسی این سنجه‌ها و خوبی‌ها، خود گونه‌ای شناخت شمرده می‌شود؛ شناخت آنچه نیک^۲ است. این‌ها چگونگی برخورد ما را با کارها و چیزها را نشان می‌دهد. شاید کسی ریاضیات بداند ولی نگاهی نوآور نداشته باشد یا کسی کردار اخلاقی داشته باشد، ولی کردار او همخوان نباشد. نوآوری و همخوانی این‌جا دو سنجه هستند که مایه خوبی و نیکویی کار هستند. این‌ها هستند که کار را ارزشمند می‌گردانند.

نکته آن است که این سنجه‌ها و خوبی‌ها در درازنای زمان و پس از آزموده‌های بسیار نژاد آدمیزادگان به دست آمده و یافته شده‌اند. میوه تجربه آدمیان در یک کار یا کنش ویژه است، وابسته به فرد و خوشایندهای او نیست و سپهری میان‌فردی و جهانی دارد (Elliott, 2010, p. 35). از این رو، هر کس می‌خواهد نجار شود باید آن سنجه‌ها و اصل‌های بایسته درودگری را یاد بگیرد تا بتواند استادکار شود و بسازد. این‌ها به خوشایندها و ناخوشایندهای او بستگی ندارد. باید نخست آن‌ها را بیاموزد تا پس از آن، آن‌ها را به کار گیرد و آفرینش‌گرانه چیزهای نو بسازد. هنگامی می‌توانیم آن سنجه‌ها و اصل‌ها را بفهمیم که با آن‌ها زندگی کنیم و با همراهی و همگامی با آن پویه‌های ارزشمند است که آن سنجه‌ها و خوبی‌ها را در می‌یابیم (Peters 1972a, p. 144). پیترز می‌گوید این‌ها تنها در مهارت‌ها و هنرها چنین است بلکه در حالت‌ها و ساخت‌های دانش نیز چنین است. ریاضیات و دانش تجربی و تاریخ و فلسفه و دین در خود سنجه‌های اندیشیدن دارند که با آن سنجه‌ها می‌توان، برای نمونه، آنچه را فلسفی (یا ریاضیاتی یا دینی) است از آنچه فلسفی (یا ریاضیاتی یا دینی) نیست بازشناخت؛ و افزون بر آن می‌توان به بازنگری و پروراندن و سنجیدن آن دانش پرداخت (Peters 1977, p. 50; 1972a, p. 106). برای نمونه کسی می‌خواهد روانشناس گردد؛ نخست باید در دانش روانشناسی ورزیده گردد؛ هم نظریه‌ها را بداند هم روش‌های درمان را و مهم‌تر از همه، روش‌های پژوهش را. این‌ها سنجه‌ها دارند و با درونی‌سازی آن‌ها است که او روانشناسی شگرف خواهد شد، به دور از هوس‌ها و آرزوهای فردی. به باور پیترز، این سنجه‌ها همچون یک خط پایه هستند که آزموده‌های گوناگون و گذرا و آنگونه ما را ساخت می‌بخشند و برزندگی و شگرفی رفتار و اندیشه ما را با بازگشت به یک نقطه پاینده و قانون‌وار نشان می‌دهد (Bonnet 2010, p. 85).

آنچه روی می‌دهد آن است که در گام نخست، شاگرد با راهنمایی‌های استاد خود خوبی‌ها و سنجه‌های درونی یک کار را درمی‌یابد و می‌کوشد در کنش خویش بدان‌ها پایبند باشد. با پایبندی به این سنجه‌ها، او گامی دیگر پیش نهاده و درمی‌یابد که خود آن کنش ارزشمند است و به ارزش ذاتی آن کار پی می‌برد. پیترز می‌گوید کسی که پایبندی به خوبی‌ها دارد، نگاهی غیرابزاری دارد (Peters 2000a, p. 245-246)؛ بدان معنا که او کاری را ارزشمند می‌شمارد، نه برای گساریدن یا سود و پاداش یا از سر ترس و آرزم یا برای آفرین دیگران، بلکه آن کار یا کنش را برای خود آن کار می‌خواهد. از این رو، به آن کار بها می‌دهد و می‌کوشد آن را آن‌گونه که شایسته است انجام دهد. اگر در پی دانش و دانشجو است، آن را تنها برای یافتن پیشه‌ای نمی‌خواهد؛ بلکه می‌خواند و می‌جوید و

1. excellence

2. good

پشتکار دارد و یادگیرنده‌ای خودگردان است (Peters 2005, p. 43; 2010g, p. 3-6). او دانش را ذاتاً ارزشمند می‌داند و برای دست‌یافتن بدان می‌کوشد. درست همان‌سان که دوستی، در نگاه او، برای دستیابی به سود نیست؛ خود دوستی ارزش ذاتی دارد به‌دور از هر نگاه ابزاری. رویاروی این، نشان نگرش ابزاری آن است که در پی برهان‌های سودسنجانه آن است: این برای من به چه کار می‌آید؟ یا این کار برای من چه سودی دارد؟ (Hirst 2010, p.14).

با بازخوانی و واکاوی اندیشه‌های پیترز به دو نکتهٔ ارزنده دربارهٔ نگرش غیرابزاری پی می‌بریم:

(۱) رسیدن به نگرش غیرابزاری، بی‌گمان، در گام‌های پایانی کار به دست می‌آید. شاید در آغاز، آشناسدن با کسی برای برآوردن نیازی باشد، ولی رفته‌رفته با همدلی و همراهی، دوستی پدید آید. دانش‌اندوزی نیز چنین است؛ شاید در آغاز برای رسیدن به خواستی باشد، ولی در گام‌های پایانی، آن که جویای دانش است، دانش را برای کاربردهای آن یا سوددهی دانش نمی‌خواهد، دانش را برای دانش می‌خواهد (Peters 2005, p. 50) گرچه شاید کاربردهای آن را نیز نشان دهد و از آن سود ببرد (Peters 2010g, p. 6-8).

(۲) کسی که نگاه غیرابزاری دارد، پایبندی به سنجه‌ها و اصل‌ها را وظیفهٔ خود می‌داند. نکته آن است که پایبندی به سنجه‌ها و اصل‌ها، تلاش برای انجام کارها به‌گونه‌ای شگرف، و داشتن نگرش غیرابزاری شاید دشوار و زمان‌بر و خسته‌کننده باشد (Peters 2000a, p. 264)، ولی تلاشی خودخواسته و کامروابخش است. به دیگر سخن، چنین تلاش‌هایی خوشایند است و خرسندی درونی را به بار می‌آورد (و این همان نکته نازک‌ونغزی است که منتقدان چشم‌اندازهای رواقی-کانتی نادیده می‌گیرند). خردمندان از دیدن سویه‌ها و نماهای رنگارنگ کارها و چیزها و نیز فهم بستگی‌ها و وابستگی‌های میان پدیده‌ها لذت می‌برند (Peters 2000a, p. 262-264). چنین سنجش‌ها و بازنگری‌هایی بر پایهٔ سنجه‌های درونی کار و کنش‌شدنی است. این سبب می‌شود او نستوه و با پشتکار بسیار در کار یادگیری و پژوهش باشد. این کار برای او گونه‌ای ماجراجویی است و گلاویز شدن با چاله‌ها و چالش‌ها و تلاش برای سامان‌دادن ذهن و زندگی و چیزها (Peters 2000a, p. 250). به باور پیترز، شور جستجوگری آدمی را از دل‌خستگی و خستگی رهانیده و زندگی را پویایی خوشایند و همراه با خرسندی می‌گرداند (Peters 2010g, p.4). بی‌گمان پربشانی اندیشه و آشفته‌گی چیزها و کارها و ناسازگاری باورها و دل‌خواهی‌گری و دمدمی‌مزاجی به‌هیچ‌رو خوشایند نیست (Peters 2000a, p. 256)؛ (Griffiths 2010, p.130؛ Peters 1972a, p. 175-176).

اینک، با نگاهی به آنچه گفته شد، می‌توان نخستین بخش از دیدگاه پیترز را در روگردانی گزارهٔ چهارم بازنویسی کرد: آموزش‌های ما شاگرد را به سوی نگرشی غیرابزاری می‌کشاند و نگرش غیرابزاری دروازهٔ راه‌یابی به زیست اخلاقی است. در نگاه پیترز، با توجه به آنچه گفته شد، آموخته‌های شاگرد را باید پیشرفتی گام‌به‌گام از دانش آموخته‌شده به سوی سنجه‌ها و اصل‌های آن دانش دانست. هر چه شاگرد بیشتر با آن سنجه‌ها و اصل‌ها آشنا شود، در کاربست آن دانش و تفکر انتقادی با / در آن دانش ورزیده‌تر خواهد شد. این سبب خواهد شد که او وسواس‌گونه و وظیفه‌مدارانه (بی‌توجه به پاداش‌ها و انگیزه‌های بیرونی) پایبند به آن سنجه‌ها و اصل‌ها بماند و آن‌ها را به کار گیرد. ژرف‌اندیشیدن در این معنا به ما نشان می‌دهد که (۱) مرز روشنی میان نظری و عملی یا دانش و ارزش نیست و این دو چنان درهم‌تنیده‌اند که جداسازی آن‌ها ناممکن یا بیهوده است و (۲) پایبندی به اصل‌ها، دور شدن از نگرش ابزاری است و

کسی که نگرش غیرابزاری دارد، راه چندانی تا نگرش اخلاقی ندارد. به یاد داریم که کانت یکی از صورت‌های قانون اخلاق را چنین آورده بود: «آدمی هدف است، نه ابزار» (Kant, Gr. 4.429؛ نقیب‌زاده ۱۳۹۱ب، ص. ۵۳ و ۱۳۹۱ا، ص. ۴۹؛ اترک، ۱۴۰۰).

۳-۱-۲. توان پرسندگی

سخن‌گفتن از «فهم» سنجه‌ها و اصل‌ها، کوشش‌های ما در قلمرو کار و کردار را به کوشش‌های شناختی نزدیک می‌سازد. با این همه، هنوز باید بستگی و وابستگی این دو گونه کوشش را بیشتر واکاوی کرد تا جدایی شناخت عملی از نظری کم‌رنگ‌تر گردد. آنچه این دو کوشش را بس به هم نزدیک می‌سازد، پرسش «چه باید بکنم؟» است؛ پرسشی که همیشگی است و آدمی در شبانه‌روز بارها از خود می‌پرسد. اگر ریز و ژرف بنگریم، این پرسش پرسشی دیگر را در خود دارد: چرا این گزینه (و نه آن دیگر گزینه‌ها) را برگزینم؟ ولی پرسندگی این‌جا به پایان نمی‌رسد و می‌توان گفت باز شخص اندیشمند از خود می‌پرسد: «چرا این هدف را در فرجام باید برگزینم؟» پرسش نخست را «پرسش خرد کرداری» می‌نامند و پرسش دوم را می‌توان «پرسش گزینه‌گزینی» خواند و پرسش سوم، «پرسش معنابخشی».

نخستین پرسش، روشن است و در هر کار و رفتاری از خود می‌پرسیم؛ و از این‌رو، نیازی به واکاوی ندارد. پرسش دوم است که ما را به بستگی‌ها و وابستگی‌های میان کوشش‌های شناختی و کرداری می‌کشاند. این را می‌توان از دو زاویه بررسی کرد: **زاویه نخست:** کسی که پرسش گزینه‌گزینی دارد پیشاپیش پذیرفته است که:

(۱) می‌توان هر گزینه را جداگانه بررسی کرد و سویه‌های گوناگون آن را شناخت، و در فرجام نیز همه آن گزینه‌ها را بر پایه آن شناختی که از آن‌ها داریم با هم بسنجیم و داوری کنیم. این بی‌گمان نیازمند تلاش شناختی بسیاری است (Martin 2011, p.148).
(۲) می‌توان در این کوشش شناختی، رویکردی غیرابزاری و کمابیش به‌دور از سوگیری داشت. چنین کسی پذیرفته که هر کنشی در خود سنجه‌ها دارد و می‌توان با تکیه بر آنچه خوب و ستودنی است، برهان‌هایی له یا علیه گزینه‌ها پیشنهاد داد (Peters 1972a, p.154-155).

(۳) بسا در یک موقعیت میان کنش‌های ارزشمند ناسازگاری روی دهد. اینجا خردمندان کار دشواری را پیش رو خواهند داشت؛ آنان باید یک گزینه را برگزینند و گزینه‌های ارزشمند دیگر را فروگذارند. چنین کاری نیاز به برهان‌هایی استوار و استوان دارد. اگر چنین نکنند ناهماهنگی در رفتار به پریشانی روان می‌انجامد و آسایش و شادی فرد از دست می‌رود (Peters 1972a, p. 148 & 155).
از این‌رو هر خردمندی باید از پیش چیدمانی پلکانی از ارزش‌ها را برای خود چیده باشد تا بتواند زود و به‌درستی در موقعیت‌های ناسازگار اولویت‌بندی کند.

زاویه دوم: پرسش گزینه‌گزینی آدمی را به سپهری همگانی می‌کشاند؛ سپهری که در آن با دیگران به گفتگو می‌نشیند و می‌خواهد با دیگران رایزنی کرده و با آنان هم‌رأی شود. اینجا گفتگوی با دیگران بر سر حقوق و نیازها و خواست‌های من است که در رایزنی و هم‌اندیشی با دیگران به دست می‌آید. برای این کار او می‌کوشد برهان بیاورد، برهان‌هایی که درست و روا و شایسته باشند. این برهان‌ها

داوری را شدنی می‌گرداند، داوری بر پایه سنجها و اصل‌هایی که کاری را ارزش ذاتی می‌بخشد. این یک گفتگوی خردمندانه خواهد بود. چنین گفتگویی نیازمند برخورداری از شناختی گسترده و ژرف درباره یکایک گزینه‌ها است.

گفتگوی خردمندانه درباره گزینه‌ها پیشاپیش سه پیش‌انگاشت را پذیرفته است (Peters 1972a, p.171): ۱) دستیابی به حقوق و خواست‌ها با همراهی و همکاری دیگران ممکن می‌گردد. ۲) برآیند گفتگو هرچه باشد، هم بر من اثر خواهد گذاشت و هم بر دیگران. آنچه بر من به کار بسته شود، درباره دیگران هم کاربرد خواهد داشت. از این رو، حقوق و نیازهای دیگران را باید پاس بداریم. این‌سان، ما از راه گفتگو به جهانی همگانی راه می‌بریم. ۳) اگر دیگران در گفتگو حقوق و خواست‌های من را نادیده بگیرند و گفتگو روندی نابخردانه به خود بگیرد، نیازی به ادامه گفتگو نیست. گفتگو تنها در یک فضای خردمندانه ممکن است.

چنین گفتگوهایی است که کیفیت زندگی را بالا می‌برد؛ چراکه همراهی و همکاری با دیگران و بودن در یک سپهر همگانی از راه گفتگویی آزاد و حقیقت‌جویانه به دست می‌آید - اینکه اشخاص بتوانند بر سر حقوق و نیازها و خواست‌های خود با دیگران به گفتگو بنشینند، و برای این کار توانایی برهان‌آوری و سنجش برهان‌ها داشته باشند. این توانایی را تربیت با آموزش ریخت‌های گوناگون دانش به او خواهد بخشید (Martin 2011, p.141). اگر چنین شود آنان بازیگرانی توانا در جامعه خواهد بود نه تماشاگرانی در مانده.

پرسش سوم گرچه چندان با مسئله رابطه عقل نظری و عملی پیوندی ندارد، ولی در گستره زندگی آدمیان نقشی سرنویس‌ساز دارد؛ چراکه ما را با معنای زندگی روبرو می‌سازد. هرچه را در پرسش گزینه‌گزینی برگزینم، باز این پرسش را می‌توانم پرسم که «چرا باید چنین کنم؟ بر فرض که در میان گزینه‌ها این بهترین گزینه است، آیا این گزینه نقشی در کلیت طرح زندگی من دارد؟» رسیدن به این نگرش، بی‌گمان روندی طبیعی در پویش‌های شخص خردمند است؛ چراکه آدمی همواره می‌پرسد و هرگاه آدمی به «چرا» می‌اندیشد، او از تراز نگرش ابزاری برمی‌گذرد: «چرا این هدف را برگزینم؟» هر پاسخ ابزارگرایانه‌ای، همان‌گونه که پیترز می‌گوید، باز پرسش‌های دیگر را پیش می‌کشد: «فرجام این‌ها چیست؟» و «آماج همه این‌ها چیست؟» (Peters 2000a, p. 262-264). به دیگر سخن، او همواره از ارزشمندی خواسته‌ها و کارها و پیامدها می‌پرسد و نگاه‌ها و باورها را داوری می‌کند (Martin 2011, p. 144-145)؛ (Peters 1972a, p. 148-150).

این‌سان، با نگاه به میل به پرسندگی خود درمی‌یابیم خرد کرداری وابستگی بسیار به قلمرو شناختی ما دارد و کوشش‌های شناختی چنان در کوشش‌های کرداری تنیده است که جداسازی آن‌ها دشوار است. با این نگاه می‌توان گفت که برنامه آموزشی با آموزش فرم‌های گوناگون شناخت در فرجام می‌خواهد بر کنش‌های رنگارنگ آدمیان پرتوی افکنده، آن‌ها را روشن سازد و با این روشنگری زمینه را برای ارزیابی و بازنگری آن‌ها فراهم آورد (Peters 1972a, p.175-176). این بازنگری‌ها، کودکان و نوجوانان را برای پاسخ به پرسش گزینه‌گزینی و معنادهی یاری خواهد کرد و راه را برای پاسخی برازنده به پرسش خرد کرداری هموار خواهد کرد. به گفته پیترز آن پرسش‌ها در سپهر کار و کردار، شور حقیقت‌جویی را در خود نهفته دارد (Peters 1972a, p.165)؛ و همین، جدایی میان کوشش‌های کرداری و شناختی را کم‌رنگ خواهد نمود.

نکته آن است که با آموزش‌های شناختی می‌توان کودک را از آنچه اکنون است، برکشید و کیفیت زندگی او را بالا برد. از سویی آدمی هر روزه در کار گزینش و برگزیدن است؛ و از سوی دیگر، باورهای خام و شورها و آرزوهایی دارد که آشفته و تاریک‌اند. بسا این نگرش‌ها و تکانش‌های کور کار گزینش را دشوار گردانند یا به بیراهه کشانند. آموزش‌های شناختی می‌توانند هم پرتویی بر باورها و درون آدمی افکنند، هم گزینه‌های بیرونی را روشن سازند؛ و بدین‌سان زندگانی فرد سامانی خردمندانه و کیفیتی شایسته یابد (Dearden 2010a, p. 54 & 57). این بدان معنا است که آموزش، به خودی خود، کنشی اخلاقی است - یاری دیگری است برای برکشیدن زندگی به ترازای انسانی‌تر. افزون بر این و در این معنا، آموزش، فی‌نفسه، تلاشی اخلاقی است؛ چراکه دیگری را به سپهر آزادی راهبری می‌کند. راه رستن از دیگر فرمانی، از بندهای ناپیدا و بیمناک سرسپردگی به فرهنگدان و پیشوایان، چیزی نیست، مگر بالاندن خرد شاگرد تا بتواند از میان گزینه‌های گوناگون برگزیند. پیش‌نیاز این کار آن است که اندیشه شاگرد را ساختار بخشیم و چگونگی‌ها و گام‌های بالیدن ساختار شناختی را ریزبینانه بپاییم و پپروانیم (Peters 2010e p. 91-94). افلاطون می‌گوید سقراط به لوسیوس نوجوان نشان داد که دیگران، نه تنها پدران و مادران، بلکه شاهنشاهان نیز نمی‌گذارند کودکانشان برخی کارها را انجام دهند؛ چراکه هنوز بسیاری چیزها را نمی‌دانند. برای نمونه مردم نمی‌گذارند هر کسی پزشکی یا ازابه رانی کند؛ تنها کسی را آزاد می‌گذارند که بداند. پس لوسیوس گرامی چنین است که هر کار را که دریابیم، آنگاه همگان، چه یونانی چه بیگانه، ما را باور خواهند کرد و هرگونه که ما خود بخواهیم آن را انجام خواهیم داد و هیچ کس ما را از آن باز نخواهد داشت. به دیگر سخن، در آن کار آزاد خواهیم بود... ولی در هر کار که سر در نیاوریم، هیچ کس نمی‌پذیرد آن سان که می‌پسندیم رفتار کنیم و هرکس، نه تنها بیگانگان، بلکه پدر و مادر و خویشان ما نیز می‌کوشند ما را از آن کار بازدارند و ناچار خواهیم شد که درباره آن کار، فرمان دیگران را گردن نهیم (Plato, Lysis, 210: b-c).

۲-۳. کاستی‌های گزاره چهارم

کسی را که نگرش غیرابزاری دارد (یعنی کارها را در پرتو سنجه‌ها و بر پایه اصل‌ها داوری کرده و انجام می‌دهد) و همواره پیش از انجام کارها از خود می‌پرسد که چه بکند، می‌توان فردی شایسته یا وارسته نامید. او خوبی‌ها را ارج نهاده و پاسدار آن‌ها است؛ بدان معنا که ارزش آن کارها و کنش‌ها را می‌داند و سنجه‌ها را به چیزهای پست فرو نمی‌گذارد. چنان کسی همان‌گونه که دوست خود را به بهای پولی ناچیز نمی‌فروشد، به بهانه‌های گوناگون از کیفیت آن کاری که انجام می‌دهد (برای نمونه آموزش را اگر آموزگار باشد یا پخت نان را اگر نانوا باشد) نمی‌کاهد. با این همه، سه نکته را از یاد نبریم:

(۱) گاه پرداختن به خوبی‌ها و پایبندی به آنها بسا پذیرفتنی یا ستودنی نباشد (Peters 2010c, p.381). برای نمونه سربازی میهن‌دوست به دستور فرمانده شاید کار را به خوبی و بر پایه اصل‌ها و سنجه‌ها انجام دهد ولی آن کار، دیگر آدمیان را به رنجی گران گرفتار گرداند. یا تبهکاری هوشمند شاید برنامه یک آدم‌ربایی را ریز و استادانه طراحی کند و به انجام برساند؛ ولی چنین کاری ستودنی نیست، گرچه بر پایه اصل‌ها و سنجه‌های نهفته در کار انجام شده است.

۲) تکیه بر دانش و برجسته‌ساختن پویه‌های شناختی در آموزش نیز باید با احتیاط نگریسته شود. بسا کسی به ترازهای بالای شناختی رسیده و فرهیخته گردد، ولی آنچه را می‌پژوهد و می‌باید و می‌سازد به زیان آدمیان باشد (Dearden 2010b, p.342). برای نمونه بسیاریند فرهیختگانی که هیچ نگران حال در ماندگان و نیازمندان نیستند و تنها به خود می‌اندیشند. در نمونه‌های هراسناک‌تر، آن دانشمندانی را به یاد آورید که در کار آزمایش و ساخت جنگ‌افزارهایی برای کشتار؛ یا ساخت ابزارها و روش‌هایی برای شکنجه مردم هستند. آنچه از تربیت اخلاقی انتظار داریم آن است که دانش‌آموختگان ما دلبسته ارزش‌های اخلاقی و آکنده از حس دادگری و کاستن از رنج آدمیان باشد (Peters 2010d, p.109). این نگاهی آرمانی است و می‌توان از کسانی گفت که نگرش ابزاری ندارند یا دانشمند هستند ولی حساسیت اخلاقی هم ندارند.

۳) در روزگار سقراط، گلاوکن به وی خرده می‌گرفت که پرسش‌گری سقراطی بیماری بیمناکی با خود به همراه می‌آورد: آنانی که با رویکرد سقراطی آموزش می‌یابند بسا قانون‌ها و هنجارها را نپذیرند (Plato, Rep. book 7, 537 d-e). به دیگر سخن، بیم آن می‌رود که کودکان نگرش انتقادی سقراطی را در بررسی اخلاق به کار گیرند ولی راه را تا پایان نروند و نتوانند به دیدگاهی استوار در اخلاق برسند (Woodruff 1998, p.15).

۴. خردگرایی در اخلاق و گزاره چهارم

بی‌گمان این چالش‌ها پذیرش گزاره چهارم را دشوار خواهد گرداند گرچه از دیگر سو، می‌دانیم که گزاره چهارم، ارزنده و استوار و برهان‌دار است. پیش‌انگاشت گزاره چهارم آن است که اخلاق بر پایه خرد است و با تکیه بر خرد می‌توان زیستی اخلاقی داشت. این پیش‌انگاشت، پیترز را در یافتن راه برون‌رفت از تنگنای چالش‌های پیش‌روی باور به گزاره چهارم کمک می‌کند.

می‌توان رویکرد خردگرایانه به اخلاق را این‌گونه تعریف کرد: «برای پذیرش شناسه‌های اخلاقی به‌گونه‌ای خردمندانه فرد باید به برخی اصل‌های تراز بالاتر پایبند باشد؛ اصل‌هایی که او را توانمند سازد که اصل‌های تراز پایین‌تر را هوشمندانه بر پایه ناهمانندی‌هایی که در آن موقعیت هست به کار گیرد و هر از گاهی، بسته به دگرگونی‌هایی که در شرایط و در شناخت تجربی شرایط و پیامدهای کاربست آن اصل رخ داده، دستور اخلاقی را بازنگری کند» (Peters 2000b, p.30).

این تعریف نیازمند آن است که نخست سخنی درباره ساختار دستورهای اخلاقی گفته شود. شاید دشوارترین کارها در اندیشه‌ورزی، جداسازی قلمروهای مفهومی باشد. برای نمونه آدمی بسیار دیر توانست مرز میان فلسفه و دانش تجربی و ریاضی و دین را دریابد و گرچه برخی جان‌های رسته همچون افلاطون به جدایی دانش و فلسفه راه برده بودند (نقیب‌زاده ۱۳۸۵، ص. ۱۱؛ ۱۳۹۱ا، ص. ۸). ولی به‌راستی چنین جان‌هایی بسیار کمیاب بوده‌اند. جداسازی دو قلمرو فلسفه و دانش از سده‌های هفده و هجده آغاز گردید. به‌همین سان، می‌توان گفت که دستورهای گوناگونی هست که آدمی در زندگی از آن‌ها پیروی می‌کند. دستورهای اخلاق یکی از آن دستورها است. از این رو، در بررسی اخلاق نخست باید آن را از دیگر دستورها جدا گرداند تا به برداشتی روشن و درست از دستورهای اخلاقی رسید.

(۱) اخلاق و دوراندیشی دو دستور جدا از هم هستند.

در دوراندیشی^۱ خواست‌ها و حقوق و نیازهای فرد برتر می‌نشیند و فرد بر پایه آن‌ها تصمیم می‌گیرد چه بکند یا نکند. به‌ویژه، این دوراندیشی را باید از اخلاق جدا ساخت؛ چراکه ارسطو و پیروان او چنین نمی‌اندیشند. برای نمونه، کسی را که نیاز به جراحی دارد و بر ترس خود چیره می‌شود، دلیر خوانده و آن را اخلاق می‌شمارند. به همین سان آنان خویش‌داری و دوری از لگام‌گسیختگی را اخلاق می‌خوانند و بر آنند که آدمی باید بر خواست‌های درون افسار زده و گزاف‌کار نگردد (Carr 1991). برای نمونه پرخوری را رفتای غیر اخلاقی می‌دانند. بسیاری از مردم نیز چنین می‌اندیشند. ولی این‌جا، چنین دستورهایی از قلمرو اخلاق جدا شمرده شده و در دسته دستورهای دوراندیشانه جای داده می‌شوند؛ چراکه با سود و زیان‌ها در زندگی فردی سر و کار دارند.

دستور اخلاقی با حقوق و خواست‌ها و نیازهای دیگران سروکار دارد (Moor 2010, p. 42). دستور اخلاقی پیشاپیش پذیرفته است که جهان اجتماعی همچون جهان طبیعی پدیده‌ای راستین است؛ و بودن دیگری همانند بودن من راستین است. همین مرزها و بندها بر خواست و هوس من نهاده و همدلی و همدردی را در من می‌پروراند (Peters 2010f, p. 77).

(۲) دستور اخلاقی را از دستورهای دینی یا عرفی یا قانونی باید جدا ساخت.

در پاسداشت حقوق و نیازها و خواست‌های دیگران بسا دستورهای گوناگونی به رفتار آدمی جهت دهند. دین و قانون و عرف، هر سه می‌توانند دستورهایی برای چگونگی رفتار با دیگران داشته باشند؛ از این‌جا، جداسازی دستور اخلاقی از این دستورها کار دشواری است و هنوز بسیاری نتوانسته‌اند چنین جداسازی‌هایی را بپذیرند و همین سرچشمه بسیاری از بدفهمی‌ها و بدکرداری‌ها گشته است. به‌ویژه هستند کسانی که جداسازی دستور دینی را از اخلاقی بر نمی‌تابند گرچه بسیاری از خداناباوران را می‌بینند که آشکارا زیستی اخلاقی دارند و گرچه باز می‌دانند که خواست و دستور خداوند باید از دید اخلاقی پسندیده باشد (Moor 2010, p. 49) و هنگامی می‌توان دستوری را از خدا دانست که اخلاقی باشد.^۲

دستور دینی پشتوانه خود را از آشکارشدگی خدا (وحی) می‌گیرد و دستور قانونی، پشتوانه‌اش قانونگذار (شاه یا پارلمان یا دادگاه یا مدیریت یک سازمان) است. دستور عرفی هم ریشه در گذشته‌ها و گذشتگان دارد (Peters 1977, pp. 24 & 146-147; Hirst 2010, p. 22; Peters 1972b, p. 140)، ولی دستور اخلاقی نیاز به رواگردانی خردمندان و برهان‌آوری دارد (Peters 1977, p. 24; Peters 1972b, p. 140; Peters 2000b, p. 28; Scheffler 1973, p. 140). این برهان‌آوری ساختار ویژه خود را دارد: نیاز است که یک کردار ویژه در یک موقعیت ویژه سنجیده شود، سپس دستوری اخلاقی که شاینده^۳ آن کار و موقعیت باشد، همچون راهنمای کردار درست پیشنهاد گردد. این دستور راهنمای کردار درست را در اخلاق، دستور وابسته^۴ می‌خوانند. چنین

1. prudence

۲. نکته آن‌که چنین نگاهی را می‌توان از قرآن هم برگرفت؛ نک. آیه‌های ۲۸ و ۲۹ سوره‌ی اعراف

3. relevant

4. relative rules

دستورهایی: (۱) وابسته به زمان و مکانی ویژه است، مانند: «من در اینجا و اینک نباید دزدی کنم»؛ (۲) این دستورها در قالبی فرازمانی و فرامکانی بازگو می‌شود، مانند: «نبايد دزدی کرد» و (۳) چگونگی‌های اقتصادی و جغرافیایی و تاریخی و فرهنگی در ساخت آنها نقش دارد و بسا با دگرگونی زمانه و زمینه، آن دستور دگرگون شود.

پشتوانه و برهان دستوره‌های وابسته دستوره‌های تراز بالاتری است که دستوره‌های پایه^۱ در اخلاق خوانده می‌شود. دستورهایی مانند دادگری و پاسداشت ارج و آسایش آدمی و مالکیت مردم بر داشته‌های خود، بنیاد زندگی اخلاقی ما بوده و در درازنای زمان دگرگون نشده‌اند (Peters 2000b, pp. 30-31; Hirst 2010, p. 23). برای رواگردانی دستوره‌های پایه نیز نیاز به قانون اخلاق داریم. قانون اخلاق کلی‌ترین یا بنیادی‌ترین اصل اخلاق است که همچون یک چتر همه دستوره‌های پایه را پوشش می‌دهد (Moor 2010, p. 46). نکته آنکه پیترز به قانون اخلاق اشاره‌ای نمی‌کند، ولی بسیاری از فیلسوفان اخلاق آن را برای اخلاق بایسته می‌دانند. برای نمونه کانت قانون اخلاق را آن می‌دانست که آدمی را یک آماج به‌گوهر ارزشمند بدانیم نه آن‌که او را ابزاری برای رسیدن به خواسته‌های خود بگیریم (نقیب‌زاده ۱۳۸۸، صص. ۳۲۳-۳۲۹). ولتر اخلاق نیک‌خواهی را پیروی از همان قانونی می‌دانست که اینک به قانون زرین اخلاق دینی شناخته می‌شود: آنچه را بر خود روا نمی‌داری بر دیگران نیز روا مدار (Voltaire 1912, p. 30; Cronk 2009, p. 86). پیش‌تر کنفوسیوس فرزانه این قانون گفته بود (Confucius, Analects, 12.2; Stevenson 2017, p. 26) و در متون دینی و ادبی اسلامی نیز بازتاب بسیار داشته است.^۲

نکته‌ای که نباید نادیده گرفت این است که در نبود قانون اخلاقی بسا دستوره‌های پایه اخلاقی را به‌گونه‌ای تفسیر کنیم که خواست فردی یا گروهی ما را روا گرداند. برای نمونه بسیار بوده‌اند (و هستند) ستم‌گرانی که کوشیده‌اند (و می‌کوشند) رفتارهای خود را دادگرانه بخوانند تا زشتی انگیزه‌های خود را بپوشانند. گاه نیز انگیزه‌هایی که پاک بوده‌اند به بیدادگری انجامیده‌اند. برای نمونه کسانی از سر دینداری، دادگری را آن‌گونه تفسیر کرده و می‌کنند که بتوانند با دیگران رفتاری ناروا داشته باشند؛ گرچه هر پاک‌نهاد روشن‌بینی در آن رفتارها می‌تواند اخگرهای دشمنی و کوری و ستم را ببیند.

اینک با این توضیح به‌نسبت مفصل می‌توان خردگرایی اخلاقی را روشن گرداند. رویکرد خردگرایانه در اخلاق دست کم سه معنا دارد: (۱) فهم ژرف ساختار اخلاقی که پیش‌تر آورده شد؛ و (۲) کار بست هوشمندانه دستوره‌های اخلاقی تراز پایین بسته به حال و روز. به دیگر سخن، آدمی پیش از آن‌که کاری را انجام دهد باید بنگرد که چه دستور اخلاقی را باید در آن موقعیت پیروی کند. این نیازمند هوشمندی و هوشیاری است. در گام دوم باید خردمندانه بنگرد که برای رواگردانی آن دستور پیروی شده، کدام دستوره‌های ترازهای بالاتر را باید به کار بندد؛ و به هنگام نیاز، چگونه آن دستور تراز پایین را بسته به موقعیتی که در آن هستیم چکش‌کاری کنیم (Peters 2000b, p. 29; Hydon 2011, p. 173). این دو معنا ما را به معنای سوم می‌رساند: باور به هر گزاره اخلاقی نیازمند

1. basic rules

۲. در نامه ۳۱ نهج البلاغه، حدیث شماره ۱۳ از صحیح بخاری و نیز حدیث شماره ۴۵ از صحیح مسلم این قانون اخلاقی بازگو شده است. همچنین سعدی در قطعه‌ای از بخش مواعظ (ص ۹۰۲) و جامی در اربعین (ص ۲۶) این قانون اخلاق را به نظم آورده‌اند.

برهان است و بازگویی هر گزاره اخلاقی نیازمند برهان آوری است.

با این همه، هنگامی که در اخلاق سخن از برهان آوردن به میان می‌آید، بی‌گمان باید پذیرفت که شاید کسی در فرایند برهان آوری دچار خطا شود و برای نمونه، درباره این که «دستور وابسته در خور آن شرایط چیست» داوری درستی نداشته باشد یا نتواند آن دستور وابسته را زیر یک دستور پایه‌ای شاینده جای دهد یا بسا کار بست آن دستور پایه با یک دستور پایه دیگری، در همان شرایط، ناسازگار باشد. این حالت‌ها، بسا دیگران را به واکنش واداشته و از درستی داوری او بپرسند. افزون بر این‌ها، باید ناهمگونی نگرش‌های اخلاقی را هم افزود. نگرش اخلاقی همان نگاه فراگیر ما به اخلاق است که هسته آن همان قانون اخلاقی است. تاکنون چند قانون اخلاقی را فیلسوفان بازنشاسی کرده‌اند که بسا با هم همسو نباشند. برای نمونه فیلسوفان سودگرا از قانون «بیشترین سود برای بیشترین کسان» گفته‌اند و کانت و ولتر نیز، همان‌گونه که دیدیم، قانون‌های دیگری را پیشنهاد داده‌اند.

این امکان خطا در داوری اخلاقی ما را به هسته خردگرایی اخلاقی می‌کشاند: اینکه زیست اخلاقی نیازمند گفتگوی اخلاقی است. امکان خطا بدان معنا است که آدمی در جایگاه یک باشنده اخلاقی باید همواره آماده گفتگو بر سر داوری‌های اخلاقی خود و دیگران باشد؛ ولی این آمادگی آسان به دست نمی‌آید و به هیچ‌رو ساده هم نیست. خردی شکوفا می‌خواهد که هم آموخته‌های بسیار داشته باشد، هم یاد گرفته باشد که بی‌غرض و مرض داوری و ارزیابی و بازنگری کند. آموزش دانش‌های گوناگون، سبب شکوفایی خرد گشته و توان برهان آوری و گفتگوی خردمندانه را در شاگردان پرورش می‌دهد. آنچه خردگرایی اخلاقی بر آن پافشاری می‌کند، همین توان برهان آوری و گفتگوی خردمندانه است. آموزگار یا استاد با آموزش دانش تخصصی (دانستن اینکه یا دانستن چگونگی، به زبان رایج اگر بگوییم) و کمک به شاگرد در فهم اصل‌ها و برهان‌ها (دانستن چرایی‌ها، به زبان پیترز اگر بگوییم) و با پرورش اندیشیدن نقدانه با گفتگوی با او و دیگر شاگردان، راه را برای خردگرایی اخلاقی هموار خواهد کرد تا شاگرد بتواند به شناخت چستی دستورهای اخلاقی و چگونگی کار بست آنها در زندگی روزانه دست یافته و نیز برای برهان آوری در اخلاق و گفتگو درباره کردار اخلاقی آماده شود. این نکته به‌ویژه آنگاه بر ما روشن خواهد شد که دریابیم در یک گفتگوی اخلاقی باید همان رَوَندی را پیش بگیریم که در گفتگوی انتقادی پیرامون یک نظریه دانشمندانه باید داشته باشیم. گاه این فرایند را پیروی از دستورهای رَوَندی^[۱] می‌دانند؛ دستورهایی مانند این که (الف) از سوگیری‌ها و دل‌بستگی‌های خویش دور شویم، و (ب) سودها و دل‌بستگی‌های همه کسانی را که درگیر در مسئله هستند به‌شمار آوریم، و (ج) در جستجوی حقیقت باشیم نه به‌کرسی نشاندن سخن خود، و (د) آماده‌بازبینی دیدگاه خود باشیم هرگاه برهانی نو آورده شد (Peters 2000b, pp. 30-32; Peters 1977, pp. 140-145; Scheffler 1973, pp. 140-141).

هسته و گوهر تربیت اخلاقی همین گفتگوی اخلاقی است. شاگرد باید دریابد که درباره یک رفتار شاید چند دستور و دیدگاه اخلاقی گوناگون باشد. باید با دیگران به گفتگو نشست و سنج‌ها و برهان‌های آنان را بررسی کرد به‌دور از هرگونه سوگیری و اندرزگویی (Peters 1977, p. 137; Peters 2010e, p. 97).

اخلاقی را یاد بگیرد (Moor 2010, p. 45). تربیت اخلاقی پس از این آموزش، باید با گفتگو بر سر چرایی یک دستور اخلاقی، چگونگی برهان‌آوری اخلاقی و چگونگی سنجش گفته‌های اخلاقی را متناسب با سن و سال و تراز بالندگی روانی شاگردان به آنان بیاموزد (Moor 2010, p. 46). چنین آموزشی شاگرد را در تصمیم‌گیری یاری خواهد کرد و اگر آموزش به‌درستی پیش رود او را خودفرمان خواهد گرداند: کسی که هم می‌داند چه را باید انجام دهد، هم می‌داند چرا باید آن کردار را داشته باشد؛ و در این راه، نگاه‌اش به آفرین و سرزنش دیگران نیست و تنها پیرو قانون‌ها و دستورهای اخلاقی پذیرفته خود است (Moor 2010, p. 46). هرچه شاگرد بهتر برهان‌آوری را بیاموزد و هر چه بیشتر در ارزیابی برهان‌ها توانا گردد او بیشتر مهارت‌های خود را در دست می‌گیرد. آنچه نیاز است آن است که استاد بتواند شاگرد را در درون ترازهای گوناگون دستورها بگرداند و کاربردهای آن‌ها را در برهان‌آوری اخلاقی به او بیاموزد. اینجا به‌ویژه باید بر آموختن ترازهای بالای اخلاق پافشاری نمود (Peters 1977, pp. 139, 156 & 144). نباید اخلاق را تنها همان دستورهای وابسته به موقعیت یا حتی دستورهای پایه دانست و همان را آموزش داد. باید رفته‌رفته شاگرد از دیدگاهی اخلاقی برخوردار شود و این با فهم دستورهای اخلاق و گفتگو درباره اخلاق به دست می‌آید (Peters 1972b, pp. 143-144).

همان‌گونه که می‌دانیم گفتگوی اخلاقی ریشه در دیدگاه‌های سقراط دارد و پس از او همواره یکی از بهترین روش‌ها برای تربیت و تربیت اخلاقی شمرده شده است (Kant 1900, p. 81; Noddings 2002, Ch. 11 & 12). با این همه، فراموش نکنیم که این گفتگوی اخلاقی گونه‌ای دل‌به‌دریا زدن است - شاید باورها و کردارهای آموزگار یا استاد به چالش کشیده شود؛ ولی چاره‌ای نیست اگر می‌خواهیم شاگردان به خودفرمانی^۱ برسند و دیدگاهی اخلاقی داشته باشند. این همان آزادی است؛ خردمندی، آزادی می‌آفریند و بی‌گمان آزادی به دست نمی‌آید مگر آن‌که دل به دریا بزنیم (Scheffler 1973, p. 143). هر آموزگاری نمی‌تواند در چنین راهی گام بردارد. تنها کسانی می‌توانند چنین کنند که خود دل‌بسته خردمندی و شیدای آزادی باشند. چنین آموزگاری هم می‌آموزاند هم می‌آموزد؛ خود را برتر از دیگران نمی‌پندارد و هر کس را گرامی می‌دارد چراکه هر فردی برخوردار از خرد و اراده است. او همان‌گونه که دیدگاه‌ها و کردارهای دیگران را می‌سنجد، ارزیابی و نقد باورها و رفتارهای خود را نیز خوشامد می‌گوید (Scheffler 2003, p. 225). چنین آموزگاری کوره سنجشگری و اندیشیدن را همواره گرم نگه می‌دارد و همین سبب می‌شود آزادی به بار بنشیند و آیدگان، خردمندانی آزاد گردند.

نتیجه‌گیری

هر روزه پدران و مادران و خبرنگاران و سیاست‌مداران، بیشتر و بیشتر، انتظار دارند که آموزگاران/استادان، مریبان اخلاق باشند؛ ولی گاه آموزگاران و استادان در برابر این درخواست‌ها و واخواست‌ها گلاویه می‌کنند که آنان دانش‌ها را آموزش می‌دهند نه هنجارهای رفتاری را. سخن هر دو گروه از سویی راست است و از سوی دیگر، نادیده‌انگاری یک نکته مهم (که آن نکته خود پیچیدگی‌های بسیار

دارد). نکته آن است که دانش و ارزش چنان در هم تنیده‌اند که جداسازی آن‌ها ناممکن یا بیهوده است و هر آموزشی، اگر به فهمی ژرف و گسترده برسد، به تربیت اخلاقی شاگردان می‌انجامد. به دیگر سخن، آموزگاران و استادان، حتی آنگاه که تنها و تنها دانش تخصصی را آموزش می‌دهند باز در کار تربیت اخلاقی هستند. این نکته که در این نوشتار گزاره چهارم نامیده شد نیازمند رواگردانی و چکش‌کاری است. این پرسش این نوشتار بود چراکه این ادعا که «هر آموزش شایسته‌ای، در هر موضوعی، به تربیت اخلاقی شاگردان می‌انجامد» ادعایی دور از ذهن، و نیازمند تبیین و توجیه است. برای این کار، به بررسی دیدگاه پیترز پرداخته شد تا بتوان از لابه‌لای نوشته‌های او به فهمی از این نگاه رسید.

همان‌گونه که آورده شد، پیترز گزاره چهارم را در تربیت اخلاقی موجه می‌دانست و برای رواگردانی آن دو گونه برهان می‌آورد: اینکه (۱) هر دانشی با فرارفتن به سوی فهم اصل‌ها و سنجه‌ها و برهان‌های آن دانش فرد را به نگرشی نو می‌رساند که همان نگاه غیرابزاری به چیزها و کارها و رهایی از نگرش ابزاری است؛ همچنین (۲) دانش‌ها با گسترش دامنه شناخت فرد از گزینه‌ها و سرشت و ویژگی‌های چیزها و کارها، او را در پرسش‌های خرد کرداری راهنمایی کرده و این‌سان، هم زمینه‌گذار اخلاقی در فرد می‌گردند هم او را کمک می‌کنند که در گفتگوی با دیگران روایی کردارهای خود را نشان دهد. با این همه، آموزشی که تنها در پی آموختن دانش‌ها و مهارت‌ها و سنجه‌های درونی آنها باشد هنوز در آغاز راه تربیت اخلاقی است و شاید نتواند فرد را برخوردار از زیستی اخلاقی گرداند چراکه (۱) بسا پایبندی به سنجه‌ها و اصل‌های آموخته‌شده، در فرجام در ستیز با اخلاق باشد؛ یا (۲) آموخته‌ها را در راهی آسیب‌زا به کار گیرد. بیم جدی‌تر آنجا بود که (۳) شاگرد ما توان دانش و پرسشگری خود را در نقادی اخلاقیات به کار گیرد بی‌آنکه خود پایبند به اخلاق باشد. بی‌گمان این چالش‌ها پذیرش گزاره چهارم را دشوار خواهد گرداند گرچه از دیگر سو، می‌دانیم که گزاره چهارم، ارزنده و استوار و برهان‌دار است. پیش‌انگاشت گزاره چهارم آن است که اخلاق بر پایه خرد بوده و با تکیه بر خرد است که می‌توان زیستی اخلاقی داشت. این پیش‌انگاشت، پیترز را در یافتن راه برون‌رفت از تنگنای چالش‌های پیش‌روی باور به گزاره چهارم کمک می‌کند. با این همه، برخی بر آنند که رویکرد خردگرایانه به اخلاق، نمی‌تواند شکاف میان نظر و عمل اخلاقی را پر کند و باید رویکردهای دیگری را به کار گرفت (وکیل و همکاران ۱۴۰۳) ولی تمرکز پیترز و فیلسوفان تحلیلی تربیت بر گفتگوی اخلاقی، که ریشه در دیدگاه خردگرایانه سقراط دارد می‌تواند راهی برای پاسخ به این نقد فراهم آورد.

منابع

قرآن کریم

- ابن حجر العسقلانی، احمد بن علی بن محمد (۱۹۹۹). فتح الباری بشرح صحیح البخاری. عمان: بیت الافکار الدولية.
- اترک، حسین. (۱۴۰۰). دروغگوئی از نظر کانت. تأملات اخلاقی. ۲ (۱): ۴۶-۶۲
- بهمنی، طاهره؛ صفایی مقدم، مسعود؛ پاک سرشت، محمد جعفر؛ مرعشی، سید منصور. (۱۳۹۵). تبیین «استقلال اخلاقی» به عنوان یک هدف تربیتی (با تأکید بر آرای کانت و پیترز). فلسفه تربیت، پیاپی ۱: ۶۹-۹۰
- بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۷) آموختن آزادی: بازخوانی فلسفه تربیتی ریچارد سنتلی پیترز. تهران: نگاه معاصر
- توسلی، طیبه. (۱۳۹۹). روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱۰ (۱): ۵۹-۷۵
- جامی، عبدالرحمن (۱۳۷۱) اربعین. (تصحیح کاظم مدیرشانه‌چی) مشهد: به‌نشر
- زیبا کلام مفرد، فاطمه؛ حیدری، سمیرا. (۱۳۸۷). بررسی مکتب تربیتی لندن (با تأکید بر آرای هرست و پیترز). روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۸ (۱): ۶۷-۹۷
- الرضی، الشریف ابوالحسن محمد (۲۰۰۴). نهج البلاغة من کلام امیرالمومنین. (تصحیح صبحی الصالح) القاهرة- بیروت: دارالکتاب المصری- دارالکتاب اللبنانی.
- سعدی، مصلح‌الدین (۱۳۸۹) کلیات. (تصحیح محمدعلی فروغی) تهران: میردشتی
- نامی، شمسی؛ شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۸). فلسفه آموزش و پرورش از دیدگاه تحلیلی پیترز. پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت. پیاپی ۱۹.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۵). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). کانت: بیداری از خواب دگماتیسم. تهران: آگه.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۱a). درآمدی به فلسفه. تهران: طهوری.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۱b). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه تربیت. تهران: طهوری.
- النووی، محی‌الدین یحیی بن شرف (۲۰۰۰). المنهاج فی شرح صحیح مسلم بن الحجاج. عمان: بیت الافکار الدولية.
- وکیل، فاطمه؛ بناهان، مریم؛ ستاری، علی & وجدانی، فاطمه. (۱۴۰۳). تربیت اخلاقی مبتنی بر هویت اخلاقی یک‌پارچه: پلی میان نظر و عمل اخلاقی. تأملات اخلاقی. ۵ (۱): ۹۹-۱۲۹

Anderson, Abraham. (2020). *Kant, Hume, and the Interruption of Dogmatic Slumber*. New York, Oxford University Press.

Aristotle. (2004). *Nicomachean Ethics*. Translated and Edited by R. Crisp. New York: Cambridge University Press.

Ayer, Alfred. Jules. (1971). *Language, Truth and Logic*. Harmondsworth: Penguin. (first edition was 1936)

- Baily, Alan., and Dan O'Brien. (2006). *Hume's Enquiry Concerning Human Understanding: Reader's Guide*. London and New York: Continuum.
- Benn, Sammy., Richard Stanly Peters (1965) *Social Principles and the Democratic State*. London: Gorge Allen & Unwin LTD.
- Bonnet, M. (2010). 'Personal Authenticity and Public Standards: towards the transcendence of dualism', In *Education, Values and Mind*, edited by D. E. Cooper. London: Routledge. (first edition was 1986)
- Carr, David. (1991). *Educating the Virtues*. London and New York: Routledge.
- Confucius. (2003). *Analects (with selections from traditional commentaries)*. Translated by E. Slingerland. Indianapolis: Hackett Publishing Company Inc.
- Cronk, Nicholas. (2017). *Voltaire: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Dearden, Richard F. (2010a). 'Education, Training and the Preparation of Teachers', In *Education, Values and Mind*, edited by D. E. Cooper. London: Routledge. (first edition was 1986)
- Dearden, Richard F. (2010b). 'Autonomy and Education' In *Education and the Development of Reason*, edited by R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters. London: Routledge. (first edition was 1972)
- Duignan, Braian. (2011). *Ancient Philosophy: From 600BCE to 500CE*. New York: Britannica and Rosen.
- Elliott, Richard Kenneth. (2010). 'Richard Peters: a philosopher in the older style'. In *Education, Values, and Mind*, edited by D. E. Cooper. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1986)
- Griffiths, Anthony. (2010). 'A Deduction of Universities', In *Philosophical analysis and education*, edited by R. D. Archambault. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1965)
- Hirst, Paul. & Peters, Richard. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, Paul. (2010). 'Richard Peters's Contribution to the Philosophy of Education', In *Education, Values and Mind*, edited by D. E. Cooper. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1986)
- Hume, David. (2007). *An Enquiry Concerning Human Understanding*, An Enquiry Concerning Human Understanding. Edited by Peter Millican. Oxford University Press. (first edition was 1777)
- Hydon, Graham. (2011). 'Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education', In *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*, edited by S. E. Cuypers and Martin. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kant, Immanuel. (1900). *On Education*. Translated by A. Chuton. Boston: D.C. Heath & Co.
- Kant, Immanuel. (2002). *Groundwork for the metaphysics of morals*. Edited and translated by Allen W. Wood. London and New York: Yale University Press
- Katz, Michael. (2011). 'R. S. Peters Normative Conception of Education and Educational Aims'. In S. E. Cuypers and C. Martin (eds.), *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Millican, Peter. (2017). 'Hume's Fork, and his Theory of Relations'. *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. XCV No. 1, DOI: 10.1111/phpr.12385
- Jackson, Phillip., Boostrom, Robert., & Hansen, David. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, Christopher. (2011). 'Universalism in R. S. Peters Educational Theory'. In *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*, edited by S. E. Cuypers and C. Martin. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Moor, Tomas William. (2010). *Philosophy of Education: An Introduction*. London: Routledge. (first edition was 1982)
- Noddings, Nel. (2002). *Educating Moral People*, New York and London: Columbia University Press.
- Peters, Richards Stanley (1956) *Hobbes*. London, Penguin Books.
- Peters, R. S. (1972a). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd. (first edition was 1966)
- Peters, Richards Stanley (1972b). 'The Bases of Moral Education'. In *Reading in Philosophy of Education*, edited by M. Rich. California: Wadsworth Publishing Co. (first edition was 1969)
- Peters, Richards Stanley (1977). *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd. (first edition was 1959)
- Peters, Richards Stanley (2000a). 'Justification of Education'. In *The Philosophy of Education*, edited by R. S. Peters. (Oxford and London: Oxford University Press. (first edition was 1973)
- Peters, Richards Stanley (2000b). 'Reason and Habit: The Paradox of Moral Education'. In *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, edited by P.H. Hint and P. White. London: Routledge. Vol. 4 (first edition was 1981)
- Peters, Richards Stanley (2005). 'Dilemmas in Liberal Education'. In his *Education and the Education of Teachers* (Landon and New York: Routledge. (first edition was 1977)
- Peters, Richards Stanley (2010a). 'Education as Initiation'. In *Philosophical Analysis and Education*, edited by R. D. Archambault. London and New York: Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1965)
- Peters, Richards Stanley (2010b). 'What is an Educational Process?' In *The Concept of Education*, edited by R. S. Peters. London and New York; Routledge. (first edition was 1967)
- Peters, Richards Stanley (2010c). 'Education and Human Development'. In *Education and the Development of Reason*, edited by R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S Peters. London and New York; Routledge & Kegan Paul. (first edition was 1972)
- Peters, Richards Stanley (2010d). 'Values in Education'. In *New Essays in the Philosophy of Education*, edited by G. Langford & D. J. O'Connor. London and New York: Routledge. (first edition was 1973)
- Peters, Richards Stanley 2010e). 'Freedom and the Development of Free Man'. In *Educational Judgments*, edited by J. F. Doyle. London and New York: Routledge. (first edition was 1973)
- Peters, Richards Stanley (2010f). 'Subjectivity and Standards in Humanities'. In *The Philosophy of Open Education*, edited by D. Nyberg. London and New York; Routledge. (first edition was 1975)
- Peters, Richards Stanley (2010g). 'Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Contest'. In *Ethics and Educational Policy*, edited by K. A. Strike and K. Egan. London and New York: Routledge. (first edition was 1978)
- Peters, Richards Stanley (2010h). 'The Education of the Emotion', In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (eds.) *Education and the Development of Reason*. London and New York; Routledge & Kegan Paul (first edition was 1972)
- Plato. (1997). 'Lysis'. In *Plato Complete Works*, translated by Stanley Lombardo. Edited by J. M. Cooper and D. H. Hutchinson. Indianapolis: Cambridge Hacken Publishing Co.
- Plato. (1997). 'Republic'. In *Plato Complete Works*, translated by: U. M. A. Grube, C.D.C. Reeve. Edited by J. M. Cooper, and H. Hutchinson. Indianapolis/ Cambridge: Hacken Publishing Co.
- Popper, Karl. (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Routledge. (first edition was 1934)
- Popper, Karl. (2002). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* New York: Routledge. (first edition was 1963)
- Putnam, Hilary. (1995). *Pragmatism: An Open Question*. Oxford: Blackwell.

- Putnam, Hilary. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Putnam, Hilary.; Ruth Anna Putnam. (2017). *Pragmatism as a Way of Life: The Lasting Legacy of William James and John Dewey*. Edited by D. Macarthur. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Quine, Willard Van Orman. (1951). 'Two Dogmas of Empiricism'. *The Philosophical Review*. 60 (1): 20–43. doi:10.2307/2181906
- Scheffler, Israel. (2003). 'The Concept of the Educated Person with Some Applications to Jewish Education'. In I. Scheffler & D. Marom (Eds.) *Educations of Jewish Education*. New York: Cambridge University Press.
- Scheffler, Israel. (1973). 'Moral Education and the Democratic Ideal.' in his *Reason and Teaching*. London: Routledge and Kegan Paul. (first edition was 1971)
- Stevenson, L., Haberman, D., Wright, P. M., & Witt, C. (2017). *Thirteen Theories of Human Nature*. New York: Oxford University Press.
- Voltaire. (1912). 'A Treatise on Toleration'. In Voltaire, *Toleration and Other Essays*. Translated by J. McCabe. New York & London: G. P. Putnam's sons.
- White, John. (2000). 'The Education of the Emotions'. In P. H. Hirst and P. White (eds.) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. London: Routledge. Vol. 2. (first edition was 1984)
- White, John. (2011). 'Why General Education? Peters, Hirst and History'. In S. E. Cuypers and C. Martin (eds.) *Reading R. S. Peters Today, Analysis, Ethics, and the Aims of Education*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig. (2009). *Philosophical investigations*. translated by G.E.M. Anscombe, P.M.S. Hacker, and Joachim Schulte (first edition was 1953)
- Woodruff, Paul. (1998). 'Socratic education'. In *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, edited by A. O. Rorty. New York: Routledge.