

نقش مدرسان زبان در تفهیم تعاملات ادبی و فرهنگی مشترک زبان فارسی و انگلیسی به فراگیران

ماهان عطار^۱

۱. استادیار، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: m.attar@cfu.ac.ir

چکیده

این پژوهش به تبیین نقش مدرسان در تبیین ارزش‌های حقوق بشری و فضایل اخلاقی مشترک زبان مبدأ و مقصد به یادگیرندگان زبان می‌پردازد. مقدمه: تعاملات فرهنگی مشترک زبان مبدأ و مقصد بطور عمده دو حیطه ارزش‌های والای حقوق بشری و فضایل اخلاقی را در بر می‌گیرد. مدرسان زبان انگلیسی باید این ارزش‌ها و فضایل مشترک و مابه‌ازای خارجی آنها در متون زبان مبدأ و مقصد را بصورت گزینشی استخراج نموده و به فراگیران آموزش دهند. روش تحقیق حاضر تحلیلی-تطبیقی-توصیفی و با استناد به منابع کتابخانه‌ای و بانک‌های اطلاعاتی بوده است. حاکی از آن است که موفقیت مدرسان زبان انگلیسی در تفهیم تعاملات فرهنگی مشترک زبان مبدأ و مقصد به فراگیران معلول عواملی نظیر احاطه و اشراف آنها به مسائل مطرح شده در ادبیات مبدأ و مقصد و اشراف آنها به بحث ترجمه دقیق متون و نه ترجمه تحت اللفظی است تا از این رهگذر فراگیران بتوانند تطبیقی همه‌جانبه از این ارزش‌ها و فضایل با عنایت به متون زبان مبدأ و مقصد در ذهن خود ترتیب دهند.

کلیدواژگان: مدرسان، تفهیم، تعاملات فرهنگی، زبان فارسی، زبان انگلیسی، فراگیران.



شیوه استناددهی: عطار، ماهان. (۱۴۰۵). نقش مدرسان زبان در تفهیم تعاملات ادبی و فرهنگی مشترک زبان فارسی و انگلیسی به فراگیران. گنجینه زبان و ادبیات فارسی، ۴(۲)، ۱-۲۰.

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

تاریخ ارسال: ۲ مهر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۷ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۴ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ تیر ۱۴۰۵

The Treasury of Persian Language and Literature

The Role of Language Instructors in Conveying Shared Literary and Cultural Interactions Between Persian and English to Learners

Mahan Attar^{1*}

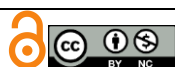
1. Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: m.attar@cfu.ac.ir

Abstract

This study examines the role of instructors in elucidating shared human rights values and ethical virtues of the source and target languages for language learners. Shared cultural interactions between the source and target languages primarily encompass two domains: fundamental human rights values and ethical virtues. English language instructors must selectively extract these shared values and virtues, along with their corresponding equivalents in the literary texts of both the source and target languages, and teach them to learners. The present study employed an analytical-comparative-descriptive research method and was conducted based on library sources and academic databases. The findings indicate that the success of English language instructors in conveying shared cultural interactions between the source and target languages to learners depends on factors such as their mastery and comprehensive understanding of the literary issues presented in both the source and target languages, as well as their proficiency in accurate translation rather than literal translation. This enables learners to develop a comprehensive comparative understanding of these values and virtues based on the literary texts of both languages.

Keywords: *Instructors, comprehension, cultural interactions, Persian language, English language, learners.*



How to cite: Attar, M. (2026). The Role of Language Instructors in Conveying Shared Literary and Cultural Interactions Between Persian and English to Learners. *The Treasury of Persian Language and Literature*, 4(2), 1-20.

© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Submit Date: 24 September 2025

Revise Date: 16 February 2026

Accept Date: 23 February 2026

Publish Date: 22 June 2026

مقدمه

یکی از موضوعات کلیدی و البته چالش خیز در حیطه آموزش زبان انگلیسی موضوع فرهنگ است؛ مقوله‌ای که بطور مشخص طی دو دهه پیشین متأثر از پیشرفت‌ها در حوزه و حرفه آموزش زبان انگلیسی، به عنوان نظام مند ترین شیوه گسترش زبان انگلیسی در عرصه جهانی، با طرح بحث‌ها و نظریه پردازی‌ها و البته بروز حساسیت‌ها، انتقادات و دیدگاه‌هایی متفاوت همراه بوده است. با آنکه که آموزش فرهنگ در حرفه آموزش زبان انگلیسی به عنوان مهارت پنجم در کنار مهارت‌های چهارگانه مرسوم یعنی خواندن و نوشتن و صحبت کردن و گوش کردن معرفی می‌گردد، در شماری از آثار جدید انتقادی، با ارائه مفاهیمی جدید، باز تعریف‌ها و دیدگاه‌هایی متفاوت از مقوله فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی مواجه بوده ایم که این تفاوت و تنوع در دیدگاه‌ها، بر گستره بحث‌ها افزوده است. اما از یک نکته نباید چشم پوشید و آن این است که این گونه مباحث در جوامعی که از لحاظ فرهنگی و اجتماعی با جوامع غربی و به ویژه جوامع انگلیسی زبان متفاوت اند، بیش از پیش موضوعیت یافته که بدون شک جامعه ایران نیز از این مسأله ممتاز نبوده است؛ جامعه‌ای که در آن به دلیل آموزش زبان انگلیسی در قالب یک زبان خارجی، بیشترین درونداد آن به مولفه کلاس درس و مشخصاً کتاب آموزشی منحصر شده است. مدرسان زبان انگلیسی نقشی انکار ناشدنی در تفهیم تعاملات فرهنگی مشترک زبان مبدأ و مقصد به فراگیران دارند؛ در وهله نخست ایشان باید با مولفه‌های فرهنگی زبان مبدأ و مقصد آشنا باشند و بتوانند آن بخش از مولفه‌های فرهنگی را که با فرهنگ اسلامی و ایرانی ما سازگار است گزیده کرده و به صورت ترجمه شده در اختیار فراگیران قرار دهند و یا اینکه کتاب‌های زبانی را برای آموزش به فراگیران انتخاب کنند که مشتمل بر تعاملات فرهنگی مشترک بین فرهنگ غربی و فرهنگ ایرانی باشد. اگر این امر در آموزش لحاظ شود طبیعتاً آسیب‌های ناشی از انتقال آن

بخش از فرهنگ غربی که در تعارض با مذهب و ملیت ماست کاهش می‌یابد.

گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای این رویداد بر نظام‌های زبانی، فرهنگی و سیاسی و آموزشی موضوعی است که چه با نگاه تایید و چه با نگاه انتقادی به آن پردازیم، با طرح بحث‌ها و نقدهای گسترده همراه بوده است (1). همچنان که اشاره شد حرفه آموزش زبان انگلیسی، به عنوان نظام مندترین ابزار گسترش این زبان، طی دهه‌های متمادی و در جریانی غالباً هماهنگ عرضه کننده نظریه‌ها، رویکردها، شیوه‌ها و بطور مشخص مواد آموزشی و کتاب‌های درسی از جوامع انگلیسی زبان تولید کننده موسوم به مرکز به جوامع غیر انگلیسی زبان مصرف کننده موسوم به حاشیه بوده است. از این دیدگاه، آموزش زبان انگلیسی نه صرفاً فعالیتی آموزشی که فعالیتی سیاسی و فرهنگی هم به شمار می‌رود (2) که در روند آموزش، منافع سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جوامع مرکز لحاظ می‌گردد و آثار زبانی و فرهنگی آن متوجه جوامع حاشیه می‌گردد. اما در برابر این جریان انتقادی، جریان غالب یا موسوم به لیبرالی آموزش زبان انگلیسی را به عنوان فعالیتی صرفاً آموزشی تلقی کرده و از برجسته کردن مولفه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آن پرهیز می‌کند (3).

مسأله اصلی پژوهش تعیین ماهیت تعاملات ادبی و فرهنگی زبان فارسی و انگلیسی و تبیین مشابهت‌ها و اشتراکات معنایی هر دو زبان در حیطه تعاملات ادبی و فرهنگی است. در این راستا مدرسان زبان بایستی آثار فلاسفه یونان و فلاسفه الهی نگر غرب را که مشتمل بر ارزش‌های حقوق بشری و فضایل اخلاقی می‌باشد استخراج و با نمونه‌های مشابه آن در زبان فارسی تطبیق داده و به فراگیران عرضه کنند تا به موازات رشد زبانی فراگیران شاهد رشد علمی و اخلاقی آنها هم باشیم.

روش شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر روش تحلیلی - تطبیقی - توصیفی بوده و پژوهشگر با عنایت به منابع کتابخانه‌ای به بررسی تطبیقی تفهیم تعاملات فرهنگی مشترک زبان مبدأ و مقصد به فراگیران پرداخته است.

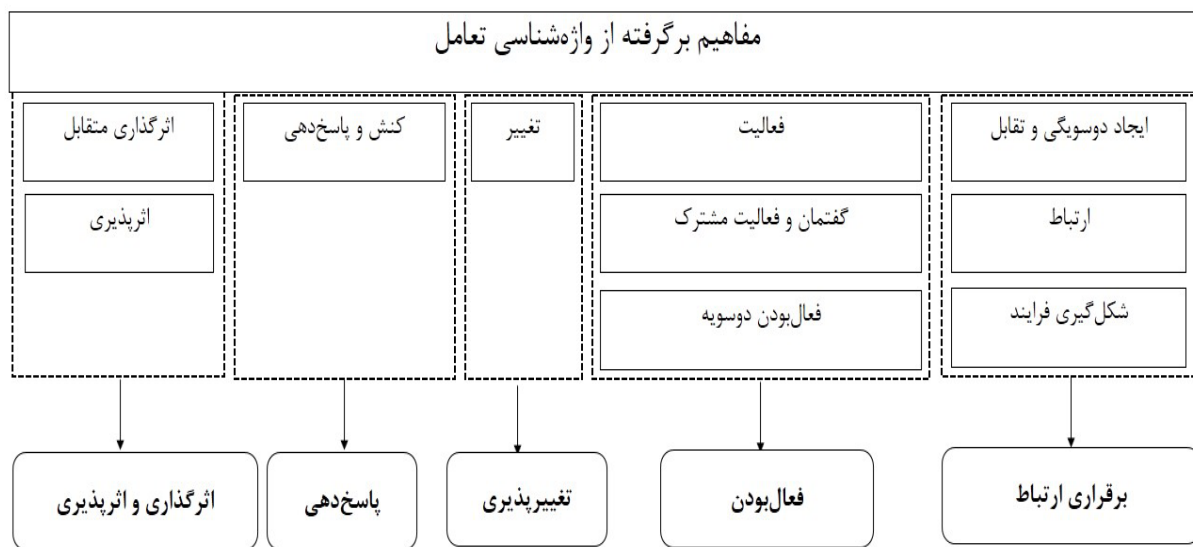
چارچوب نظری و پیشینه

مفهوم تعامل

کلمه تعامل از پیشوند (inter) و اسم (action) به عنوان بخش اصلی تشکیل شده است. پیشوند آن (inter) دلالت معنایی بر بینابینی، تقابل و اشتراک بین چیزهای مختلف، مکا نها و یا افراد دارد. بخش اصلی آن (action) به معنای چیز، تغییر، شیوه یا روش، فعالیت، فرایند، رویداد، اثر و نتیجه‌ای است که اتفاق می‌افتد یا انجام می‌شود.

واژه تعامل خود نیز از یک سو بر تقابل یا دوطرفه بودن موضوع تأکید دارد که شامل تعامل میان دو چیز یا تعامل یک چیز با چیز دیگر است؛ از سوی دیگر ارتباط، اثرپذیری و فعالیت‌هایی است

که بین دو طرف و دو سوی جریان اتفاق می‌افتد و هم شامل افراد است و هم چیزها. در معنای واژه تعاملی نیز دو رویکرد مشاهده می‌شود. یکی معنای فعال بودن متقابل یا اثرگذاری بر یکدیگر است که بین دو یا بیش از دو نفر یا چیز اتفاق می‌افتد. معنای دیگر ارتباط الکترونیکی دوسویه است که بین کاربر و رایانه به طور مستقیم برقرار می‌شود. هر چیزی که از جانب رایانه یا ابزاری مشابه آن اتفاق می‌افتد، واکنشی به کنش‌های کاربر است. با توجه به آن چه در واژه شناسی تعامل به آن اشاره شد، دوسویگی شرط لازم در شکل‌گیری تعامل است. همچنین با توجه به معنای واژه و طبقه بندی مفهومی آن، مؤلفه‌هایی گزینش شد که دربرگیرنده مفاهیم هر گروه باشند (تصویر ۱) بنابراین پس از طبقه بندی و هم وزنی مفهومی، مؤلفه‌های برقراری تعامل، فعال بودن، تغییر پذیری، پاسخ دهی و اثرگذاری و اثرپذیری به عنوان مؤلفه‌های رخداد تعامل شناسایی شد.



شکل ۱. مؤلفه‌های رخداد تعامل با توجه به معانی و مفاهیم برگرفته از آن.

مفهوم فرهنگ

در باره فرهنگ، بیش از صد تعریف که - هر یک از دیدگاهی خاص به این پدیده نظر دارد- ارائه شده است. اندیشمندانی فرهنگ را روش زندگی گروهی از مردم دانسته‌اند، که از یک نسل

دیگر از طریق آموختن منتقل می‌شود (۴) این تعریف به گونه ای کلی و اجمالی، حدود و مفهوم فرهنگ را بیان می‌کند. اما چنانچه بخواهیم به ارائه دقیق این تعریف با ذکر جزئیات بپردازیم، می‌توان گفت که فرهنگ، روش زندگی گروهی از مردم می‌باشد که

در برگیرنده الگوهای رایج تفکر و رفتار شامل: ارزش‌ها، اعتقادات، قواعد رفتار، نظام سیاسی، فعالیت اقتصادی و مانند آن است، که از نسلی به نسل دیگر از طریق آموختن - و نه از راه توارث زیستی - انتقال می‌یابد (5) شاید جامع‌ترین و مانع‌ترین تعریف از فرهنگ، ویژه تایلر باشد. وی به سال ۱۸۷۱ م در کتاب خود با نام فرهنگ ابتدایی، فرهنگ را این گونه تعریف کرد (6).

«فرهنگ، مجموعه پیچیده‌ای است که شامل: معارف، معتقدات، هنرها، صنایع، فنون، اخلاق، قوانین، سنن و بالاخره تمام عادات و رفتار و ضوابطی است که فرد به عنوان عضو، از جامعه خود فرا می‌گیرد، و در برابر آن جامعه وظایف و تعهداتی را برعهده دار.» ویژگی مشترک این تعریف‌ها، انتقال و فراگیری فرهنگ از نسلی به نسل دیگر است، که فرد آن را به عنوان عضوی از اجتماع می‌آموزد و فرا می‌گیرد. بدین ترتیب، فرهنگ محصول حیات جمعی و زندگی اجتماعی است، که براساس آن جامعه انسانی پایه ریزی می‌شود، و شکل می‌گیرد و در طول زمان و نسل‌ها دستخوش تغییراتی نیز می‌گردد. البته، فرهنگ در عین ثبات، نوعی دگرگونی و نوآوری دراز مدت و آهسته را در خود دارد. از این رو، برخی محققان فرهنگ را تولید و باز تولید اجتماعی احساس، معنا و آگاهی دانسته‌اند. اما این تولید و باز تولید به گونه‌ای است که ثبات و یکپارچگی فرهنگ حفظ می‌شود، و نوعی پدیده ثابت در حال تغییر - که همواره نامحسوس می‌نماید - مشاهده می‌شود. به همین دلیل، برخی معتقدند که فرهنگ حوزه معنایی است که حوزه‌های تولید (اقتصاد) و روابط اجتماعی (سیاست) را وحدت می‌بخشد. (7)

این دیدگاه، به فرهنگ مفهومی عام و کلی می‌دهد. در این تعریف، فرهنگ معنابخشی زندگی انسان بویژه بخش اجتماعی آن را برعهده دارد، و انسان را از اجزای پراکنده و جزئیات متفرق حیات امروزی، به نوعی وحدت می‌رساند.

همه تعریف‌های مذکور، به گونه ای عمومی دیدگاه‌های گوناگون درباره فرهنگ را ارائه می‌دهد. اما چنانچه بخواهیم به طور تخصصی و عملی تر فرهنگ را تعریف کنیم می‌توان گفت که فرهنگ در حوزه دانش، هر آنچه را که از طریق ارتباط متقابل آموخته می‌شود، در بر می‌گیرد (8). در این تعریف، به جنبه ارتباطات نیز توجه شده است. این تعریف به نوعی همان دیدگاه‌های قبلی، اما با بیانی جدید و علمی تر است، و توجه را به حوزه ارتباطات جلب می‌کند.

یکی دیگر از تعریف‌های مناسب برای فرهنگ در مطالعه ارتباطات میان فرهنگی، تعریف ذیل است:

«فرهنگ عبارت است از زندگی و عادات روزمره افراد، که به زندگی اجتماعی تسری پیدا می‌کند.» (9)

تعریف دیگری از فرهنگ که مفهومی انسان شناسانه را بیان می‌کند، به وسیله ادوارد هال مطرح شده است. وی در این باره معتقد است: «فرهنگ عبارت است از: اطلاعات به اشتراک گذارده شده به همراه روش‌های به اشتراک گذارده شده درباره رمزگذاری، ذخیره سازی و بازیابی آن اطلاعات» (10).

مفهوم تعاملات فرهنگی

مقصود از تعاملات فرهنگی، فرایند تماس با فرهنگ دیگر است که می‌تواند به طور یک سویه یا دو سویه باشد. در حالت اخیر، داد و ستد یا مبادله فرهنگی پدید می‌آید (8) این تعریف، ناظر به ارتباط میان دو فرهنگ است. در صورتی که این اصطلاح را می‌توان در حوزه ارتباطات با محتوای فرهنگی یا در زمینه و بستر فرهنگی یا در گفتمانی فرهنگی که با عناصر، سوابق و جنبه‌های فرهنگی جامعه سروکار دارد، به کار برد. در این حالت، این اصطلاح هم عرض با ارتباطات سیاسی و ارتباطات دینی خواهد بود که هم در میان اعضای متعلق به یک فرهنگ و در درون آن، و هم در میان اعضای دو فرهنگ و بین آن دو، می‌تواند قرار گیرد.

نظریه مرتبط با تعامل فرهنگی

نظریه هم فرهنگی بر پایه رویکرد پدیدارشناسی (11) و نظریه گروه خاموش (12) و نظریه نقطه نظر (13) طبیعی شده و نقطه عطف آن سه گستره پیچیده فرهنگ، ارتباطات و قدرت است و در کلی ترین شکل خود به ارتباطات میان گروه تابع و گروه غالب اشاره دارد (14، 15) فرض بنادین در نظریه هم فرهنگی این است که اعضای گروه هم فرهنگ اولاً در ساختارهای اجتماعی مسلط به حاشیه رانده می شوند، ثانیاً در تمام تعاملات اجتماعی خویش از برخی سبک های ارتباطی در برابر ساختار غالب بهره مند می شوند (1) و هدف آنان از این تعاملات در سه وضعیت متفاوت نمایان می شود که عبارت است از انطباق، سازش و جداسازی (14، 15) این نظریه بر فرایندی تمرکز دارد که طی آن اعضای گروه های هم فرهنگ تفاوت های فرهنگی شان را با دیگران به مذاکره می گذارند و چهارچوبی برای محققان فراهم می آورند تا فرایند تعامل این گروه را با اطرافیان تبیین کنند. اما در بعد روان شناختی نیز این نظریه (برخلاف بسیاری از نظریات) بر پایه تجربیات گروه های هم فرهنگ بنا نهاده شده که تلاش کرده اند این نوع روابط را توضیح دهند. در واقع نظریه هم فرهنگی سعی دارد از دیدگاه هم فرهنگ ها خود آن ها را بررسی کند (1).

بر این اساس می توان ۶ عامل مؤثر بر ارتباطات گروه های هم فرهنگ را مورد توجه قرارداد. این عوامل به هم وابسته که تأثیرگذاری این گروه ها را بر ساختار اجتماعی مسلط تبیین و تفسیر می کنند، عبارت اند از:

۱) انتخاب رفتار ارتباطی از سوی هم فرهنگ ها که هدف نهایی آن تأثیرگذاری بر ارتباط با گروه مسلط است که گاه به صورت انطباق کامل، گاه به شکل توافقی و گاه قطع رابطه کامل با گروه مسلط خود را نشان می دهد؛

۲) حیطه تجربی در فرایند ارتباطات بین هم فرهنگ ها که حاکی از ثبات، تفکر، انتخاب و ارزیابی در شیوه برقراری ارتباط هم فرهنگ هاست. بر اساس تجارب شخصی هر کدام از اعضای این گروه ها

در شرایط گوناگون رفتارها و تاکتیک های ارتباطی متنوعی را تجربه می کنند؛

۳) قابلیت انجام برخی رفتارها، برای همه گروه های هم فرهنگ دست یافتنی است، اما برای برخی اعمال، به شخصیت و موقعیت فرد بستگی دارد. شخصیت برخی دعوا گریز است، برخی دیگر اتفاقاً کاملاً اهل دعوا و رفتارهای تخریبی اند؛ بر این اساس برای همه اعضا نمی توان یک نسخه پیچید؛

۴) شرایط و موقعیت که در تعیین راهکار برای گروه های هم فرهنگ مهم ارزیابی میشود، چه آنکه این گروه ها بر این مبنا مهم و مهم می کنند بر این مبنا مسائل را ارزیابی کرده و مهم تر را تعیین نموده که خود را با محیط و گروه مسلط تطبیق دهند یا اینکه در مقابل آن مقاومت کنند و خواسته های خود را به آنان بقبولانند؛

۵) هزینه ها و فایده های بالقوه رفتار ارتباطی، برای گروه های هم فرهنگ حائز اهمیت است زیرا هر رفتار ارتباطی در خود پتانسیل مثبت یا منفی دارد تا آنجا که یک رفتار ارتباطی می تواند پاداشی در پی داشته باشد که، گروه هم فرهنگ را در ایجاد پایگاه قدرت کمک می کند (16).

۶) چگونگی برقراری ارتباط که خود را در سه شکل منفعل (تقدم خواست خود بر دیگران)، فعال (تعادلی بین خواست دیگران و خود) و بیش فعال (تقدم خواست خود بر دیگران با تأکید بر رفتارهای تهاجمی) نشان می دهد (1).

مارک اورب این ۶ عامل را که نقش مهمی در تصمیمات استراتژیک گروه های هم فرهنگ دارد، این چنین توصیف میکند: "نظریه هم فرهنگی در حوزه تجربیات معنا می یابد که درک از هزینه ها، فایده ها و قابلیت هایی را که در ارتباطات بین گروه های هم فرهنگی وجود دارد، بر پایه انتخاب رفتار ارتباطی و چگونگی برقراری ارتباط تفسیر می کند" (14، 15).

.پیشینه پژوهش

طاهری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی آشنایی مدرسان زبان انگلیسی با فرهنگ خارجی از منظر توانش بین فرهنگی» به این نتایج دست یافتند:

مدرسان به آشنایی و آمادگی بیشتر به منظور بین فرهنگی سازی آموزش زبان خارجی و ارتقای پروفایل یادگیری فرهنگی زبان آموزان از منظر توانش بین فرهنگی نیازمندند.

داوری و علوی مقدم (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «فرهنگ مبدأ در برابر فرهنگ مقصد» به این نتایج دست یافتند:

برداشت مدرسان زبان عمدتاً در راستای اولویت بخشی به فرهنگ مقصد یا همان جهت گیری رویکرد لیبرالی بوده است. موضوعی که سبب مواجهه انتقاد آمیز آنها با کتاب‌های نونگاشت زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی شده است و بی تردید تداوم غلبه این نگاه و عدم چاره اندیشی برای آن عدم همراهی مناسب معلمان را به دنبال خواهد داشت و تحقق اهداف برنامه درسی جدید را با چالش‌هایی جدی روبرو خواهد ساخت.

شومان (۱۹۷۸) معتقد است میزان فرهنگ پذیری تعیین کننده توانش زبانی زبان آموزان است و بدون فرهنگ پذیری توانش زبانی ناکامل است (۱۷). در واقع، همان طور که کراسنر (۱۹۹۹) اشاره می‌کند به نظر می‌رسد «زبان شناسان و مردم شناسان از مدت‌ها پیش فهمیده بودند که صورت‌ها و کاربردهای یک زبان خاص منعکس کننده ارزش‌های فرهنگی جامعه‌ای است که آن زبان در آن صحبت می‌شود. توانش زبانی به تنهایی برای این که زبان آموزان به آن زبان تسلط کامل پیدا کنند کافی نیست.» (۱۲) تومالین (۲۰۰۸) می‌گوید آموزش فرهنگ باید دانش فرهنگی، ارزش‌های فرهنگی، رفتارهای فرهنگی و مهارت‌های فرهنگی را شامل شود (۱۸).

بایرام (۷۳-۷۱: ۱۹۹۷) نیز معتقد است توانش بین فرهنگی همراه با توانش زبانی، جامعه شناختی زبان و کلامی شکل دهنده توانش ارتباطی بین فرهنگی است. زبان آموزانی که توانش ارتباطی

بین فرهنگی دارند می‌توانند، از طریق توانایی شان برای استفاده مناسب از زبان، دانش فرهنگ‌های دیگر را با توانش زبانی خود پیوند دهند (۱۹).

ریورز هم بر این باور است که «اکثر دانش آموزان دچار محدودیت فرهنگی هستند؛ به عبارت دیگر، نظام ارزش گذاری آنها را فرهنگ خانه تعیین و مشخص کرده است (۲۰).

به این ترتیب «توضیح جنبه‌های فرهنگی هر زبانی می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا صداهای انتزاعی، صورت‌ها و فرم‌های هر زبانی را با مکان‌ها و افراد تطابق دهند (۲۱) در ضمن «مطالعه فرهنگ علاقه دانش آموزان را به مردمان آن فرهنگ زیاد می‌کند.» (۲۲)

تانگ (۱۹۹۸) می‌گوید: برای یادگیری یک زبان خارجی شخص باید به آن زبان صحبت کند و بنویسد. اگر شخصی می‌خواهد به زبانی صحبت کند باید مثل مردم آن زبان فکر کند، چرا که تنها در این صورت است که می‌تواند مثل آنها صحبت کند (در تفهیم و تفاهم عملاً هیچ مشکلی نداشته باشد). هویت یک فرد در ذهن او پیاده می‌شود. اگر شخص مثلاً می‌خواهد به فرانسوی صحبت کند (هویت فرانسوی پیدا کند) باید مثل مردم اهل فرانسه فکر کند و این ممکن نیست مگر این که با فرهنگ مردم فرانسه آشنا باشد. بنابراین می‌توان گفت: فرهنگ زبان است و زبان روح کشوری است که به آن زبان

صحبت می‌کنند.

یافته‌های تحقیق

نقش مدرسان زبان در تفهیم ارزش‌های حقوق بشری مشترک زبان فارسی و انگلیسی

حقوق بشر به معنای حقوقی است که هر فرد به دلیل انسان بودن و فارغ از هر حیث دیگری مانند نژاد، جنسیت، رنگ، زبان، دین و... از آن برخوردار است (۲۳).

اعلامیه حقوق بشر مشتمل بر یک مقدمه و ۳۰ ماده است. در ماده ۱ اعلامیه ۳ اصل کلی به عنوان زیربنای حقوق بشر مطرح شده که عبارت است از آزادی، برابری و برادری. ماده ۲ اعلامیه بیان می‌کند که هر کس می‌تواند از حقوق مندرج در اعلامیه، بدون تفاوت از لحاظ نژاد، جنس، زبان، مذهب، رنگ یا ملیت برخوردار گردد. بقیه موارد اعلامیه به چهار دسته قابل تقسیم هستند:

دسته اول (مواد ۳ تا ۱۱) حقوق شخصی است، مانند: حق حیات و حق آزادی. دسته دوم (مواد ۱۲ تا ۱۷) مربوط به حقوق فرد در رابطه با خانواده، سرزمین و اشیاء جهان خارج است. دسته سوم (مواد ۱۸ تا ۲۱) شامل حقوق سیاسی است که در این مواد آزادی اندیشه، عقیده، مذهب، بیان و نیز حق مشارکت هر فرد در انتخابات کشور خود اعلام شده است. دسته چهارم (مواد ۲۲-۲۷) مربوط به حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است. ماده ۲۲ اعلام می‌کند که هر کس حق دارد از حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که برای کرامت و گسترش آزاد شخصیت او ضروری است، برخوردار گردد و ماده ۲۳ تا ۲۷ به حقوقی چون حق انتخاب کار، حق برخورداری از تأمین اجتماعی و سلامت، حقوق مادران و کودکان، حق تفریح، حق تعلیم و تربیت، حق پیشرفت علمی و حق حمایت از ابداعات علمپاشاره می‌کند. در مواد ۲۸ تا ۳۰ هم اصولی ذکر شده که ارتباط بین فرد و جامعه را نشان می‌دهد.

مبانی و اصول ارزشی آزادی

در فلسفه یونان

مفهوم آزادی ترجمان دو واژه لاتینی *liberty* و *freedom* است که *freedom* از *free* به معنای آزاد و رها یا بدون مانع، اخذ شده و *liberty* نیز به معنای اختیار و بدون تعصب اقتباس شده است. منظور از اولی، بدون مانع بیرونی و عینی است که از آن به عنوان «آزادی از» و «آزادی منفی» نیز تعبیر شده است و دومی نیز به معنای بدون مانع ذهنی، درونی، فاقد تعصب و نفی اکراه و اجبار درونی است. مفاهیمی نظیر *Liberal* یا آزاداندیشی و

Liberalism یا مکتب آزادی خواهی نیز از *Liberty* نشأت گرفته که بیشتر در فلسفه سیاسی و اجتماعی از آن بحث می‌شود (24).

فلاسفه و دانشمندان از دیرباز به مسأله جبر و آزادی توجه داشته اند؛ هرچند تاریخ ابتدای بحث از این مسأله را نمی‌دانیم. در حکمت یونان، آزاد به کسی گفته می‌شد که از یکسو شهروند باشد و از سوی دیگر با توجه به معنای لغوی واژه آزادی در یونان این امکان را داشته باشد که به هر کجا بخواهد برود؛ بدین معنی که کسی قادر نباشد او را از این کار منع کند (25)؛ لذا در یونان جامعه طبقاتی بود و انسان‌ها به دو صورت زندگی می‌کردند: آزاد و برده. به این ترتیب، هر کسی در یونان آزاد به شمار نمی‌رفت. با تأمل در مفهوم یونانی آزادی، پیوند میان آزادی و قانون آشکار می‌شود؛ بدین معنا که آزاد کسی است که در عین شهروند بودن، پایبند به قانون باشد (25).

برخی منشأ قانون را اراده خدایان می‌دانستند و گروهی دیگر، از جمله سوفسطائیان، خود انسان. این دومین نحله، برخلاف نخستین، امکان بصیرت به کُنه حقیقت قانون، و تمایز قانون خوب از قانون بد را نفی می‌کرد. در این میان افلاطون با ایستادن در برابر سوفسطائیان، فلسفه را در راهی تازه افکند. افلاطون بر آن بود که فلسفه را توان آن هست که بصیرتی برای تمییز قانون خوب از قانون بد حاصل کند تا از این رهگذر، یعنی شناخت حقیقی قانون خوب در پولیس، دریچه‌ای گشوده شود به معنای حقیقی آزادی. فلسفه افلاطون در این تلاش برای حصول درکی از آزادی، در نهایت، آزادی را یک «ایده» (به معنای افلاطونی کلمه) دانسته و جایگاهی «مثالی» برای آزادی قائل می‌شود.

نزد افلاطون اگرچه یک دولت آزاد نمی‌تواند بدون شهروندان آزاد متحقق گردد، با این حال درک معنای آزادی، کما هو حق، نه در نظر انداختن به محسوسات اینجهانی، مانند پولیس و قوانین آن، بلکه در حصول بصیرت به شأن مثالی آزادی است. همین اندیشه‌ها

بود که نزد کسی مانند دیوژانسِ کلبی، به شکلی دیگر بازسازی شد و دیگر بار در فلسفه رواقی رواجی تمام یافت. رواقیان انسان را نه در فعالیت سیاسی او به مثابه شهروند پولیس، بلکه درست برعکس، آنگاه آزاد می‌دانستند که آزادی خود را هر چه کمتر منوط به جهان بیرون و قوانین پولیس و امور سیاسی گردانند. انسان رواقی باید چندان از جهان بیرون فاصله بگیرد که بتواند چه بر تخت شاهی و چه در زنجیر اسارت، در هر دو صورت در درون خویش آزاد باشد؛ زیرا آزادی از منظر رواقیان امری درونی است نه بیرونی. بدین‌سان با گذر از فلسفه افلاطون به فلسفه رواقی، وجه درونی مفهوم آزادی بر وجه بیرونی آن غلبه تمام یافت. همین امر به نوبه خود باعث شد تا فلسفه رواقی خاستگاه ظهور مباحثی بنیادین در باب آزادی گردد و مفاهیم تازه‌ای از دل آن زاده و اندیشیده شود. یکی از این مفاهیم «جبر» بود.

جبرباوری در معنای رواقی آن، تالی فاسد غلبه سویه درونی مفهوم آزادی بر سویه بیرونی آن بود. انسان رواقی، از آنجاکه آزادی را در درون می‌جوید، دست در کار تغییر جهان نیز نخواهد برد. جهان بیرون (و حتی جهان درون) از نگاه انسان رواقی، منصف حضور و جولان لوگوس است؛ لوگوسی که بر تمامی شئون عالم حکم‌فرماست و جز «ضرورت» و «جبر» چیزی دیگر نمی‌شناسد. وظیفه انسان رواقی همانا درک همین دقیقه است. او باید بر سازوکار لوگوس معرفت حاصل کند و آنگاه بر این اساس، درون خود را با قوانین ضروری لوگوس هماهنگ و منطبق نماید. انسان رواقی بدین‌سان اراده خود را به اراده لوگوس پیوند زده، بدو واگذار می‌نماید و در این معنا از یک‌سو، تن به جبر عالم می‌دهد و از دیگر سو، از لذت آزادی درون بهره‌مند می‌گردد؛ آزادی گسسته از جهان بیرون، خواه این جهان بیرون تخت شاهی باشد و خواه زنجیر بردگی.

مفهوم «آزادی» یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم فلسفه است. فیخته، فیلسوف بزرگ ایدئالیست آلمان، معتقد است کسی که معنای

درست و حقیقی «فلسفه» را درک کرده باشد، آنگاه خواهد دید که فلسفه در ذات خود چیزی نیست مگر «تحلیل مفهوم آزادی». آزادی در نزد کانت نیز جایگاهی بسیار والا دارد. از نظر کانت، آزادی از یک‌سو یگانه حق ذاتی انسان است که نه دادنی است و نه گرفتن؛ بلکه از لحظه تولد، با اوست، و همه حقوق اساسی دیگر انسان در این معنا ریشه در آزادی او دارند. از سوی دیگر، آزادی برای کانت ایده‌ای عقلانی (به معنای کانتی کلمه) است؛ اما نه یک ایده صرف مانند سایر ایده‌ها. آزادی نزد کانت یگانه ایده‌ای است که به تمامی حاضر و واقع است؛ یعنی، ابژکتیو، بالفعل و مؤثر در جهان حضور دارد، چنان‌که اگر نیک بنگریم، دست او را در همه آفاق عمل و نظر در کار خواهیم دید.

اصل آزادی در فلسفه اسلام

در اسلام در کنار آزادی انسان، چیزهای دیگری هم داریم. یکی امر قدسی و فرا انسانی «عقل» است که همه ما در آن شریکیم. این عقل بسیاری از «آزادی‌های نامعقول» را محدود می‌کند و لازم‌الاتباع است. امر دیگری که آزادی را محدود می‌کند وحی است و این دو نعمت بزرگ را خداوند به انسان عنایت فرموده است. پس فرامین خدا می‌توانند آزادی را محدود کنند، چرا که خداوند در دیدگاه اسلامی، ما فوق آزادی است و اساساً اوست که انسان را در این عالم آزاد آفریده و فرمود: «إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا» و اوست که نعمت اختیار و انتخاب را به انسان کرامت فرموده است. همین خداوند خالق انسان و آزادی او، در درون انسان و بیرون او، پیامبرانی را مبعوث کرده تا انسان آزاد را هدایت و راهنمایی کنند و آزادی، اختیار و انتخاب او را با فرامین این دو «نبی» درونی و بیرونی قید زده است.

نقش مدرسان زبان در تفهیم اصل آزادی

آزادی در فرهنگ غرب با آزادی در فرهنگ شرق خاصه فرهنگ ایرانی دارای مبانی متفاوتی است چرا که ایدئولوژی این دو فرهنگ با هم متفاوت؛ نگرشی که این دو فرهنگ به انسان و جایگاه او در

عالم وجود دارند در تبیین مولفه‌ها و چارچوب آزادی بسیار راهگشاست. در فرهنگ غرب انسان آزادی مطلق دارد و این آزادی ریشه در انسان گرایی (تفکر اومانیستی) آنها دارد، در حالی که در فرهنگ ایرانی که متأثر از تعالیم دینی است، انسان آزادی نسبی دارد و نه مطلق. لذا در قدم اول باید مدرسان زبان انگلیسی این موضوع را با تکیه بر متون انگلیسی برای فراگیران جا بیندازند که شما به عنوان انسان، آزاد هستید؛ اما این آزادی حدود و چارچوبی دارد که خداوند آن را وضع کرده است و انسان فقط و فقط در حیطه عمل به تکالیف خود در این حدود و چارچوب به کرامت و عزتی که مد نظر خداوند است دست می‌یابد. در قدم بعدی باید متون فارسی و انگلیسی که ناظر به این آزادی نسبی هستند ترجمه و در اختیار فراگیران قرار گیرد. مبحث آزادی نسبی انسان و گاهاً جبر او در مثنوی معنوی مولوی به وفور دیده می‌شود و در سایر متون منظوم و مثنوی فارسی. اما تدریس متون انگلیسی زبان مقصد که مشتمل بر مقوله آزادی نسبی انسان هستند، کمک بیشتری به رشد فکری فراگیر می‌کند چرا که ذهنیت فراگیر امادگی بیشتری برای قبول مباحث فرهنگی که به زبان غربی نگاشته شده دارد تا مباحث فرهنگی که به زبان فارسی نگاشته شده و سپس ترجمه شده اند.

برابری همگان در خلقت (= اصل تکریم) و نه حقوق و تکالیف اجتماعی

برخی حقوق دانان اصل برابری را عبارت از این دانسته اند که: «تمام افراد مردم دارای حقوق و تکالیف یکسان باشند.» (26) همچنین، به عنوان یکی از اصول حقوق عمومی گفته شده که «همه مردم صرف نظر از جنس، طبقه، مذهب، ثروت و شغل باید از حقوق و تکالیف مساوی برخوردار باشند.» (27)

در اعلامیه جهانی حقوق بشر نیز بر برابری به دور از تبعیض انسان‌ها در برخورداری از کرامت، حقوق و آزادی‌های ذکر شده در این سند، بدون توجه به تمایزات افراد از نظر سن، جنس و

وضعیت سلامت، تأکید شده است. نکته حائز اهمیت این است که به گفته یکی از صاحب نظران «در مجموعه منابع بین المللی حقوق بشر، اصل برابری نوعاً تحت عنوان «عدم تبعیض» استعمال شده است.» (26). این جایگزینی مفهوم «برابری» یا «عدم تبعیض» ناشی از همان ابهام و دشواری تعریف مشخص از برابری انسان هاست که در مباحث مختلف نیز خود را نشان داده است.

ماده ۱ اعلامیه جهانی حقوق بشر می‌گوید: تمام افراد بشر از لحاظ کرامت و حقوق برابرند. در ماده ۲ نیز آمده است:

«هر کس می‌تواند بدون هیچ گونه تمایزی، به ویژه از حیث نژاد، رنگ، جنس، زبان، مذهب، عقیده سیاسی یا هر عقیده دیگر و همچنین منشأ ملی یا اجتماعی، ثروت، ولادت، یا هر موقعیت دیگر، از تمام حقوق و آزادی‌های ذکر شده در این اعلامیه بهره مند گردد. به علاوه نباید هیچ تبعیضی به عمل آید که مبتنی بر وضع سیاسی، قضایی یا بین المللی کشور یا سرزمینی باشد که شخص به آن تعلق دارد.» (2).

اندیشمندان اشارتی به ضرورت توجه به سطوح متفاوت معنای برابری داشته اند و تفکیک‌هایی در جهت ابهام زدایی از مفهوم آن انجام شده است، از جمله:

تفکیک «برابری مطلق» از «برابری قانونی و منطبق با عدالت»

برخی اندیشمندان نظیر ارسطو مفاهیم «برابری» و «عدالت» را جدای از یکدیگر دانسته اند و در مقایسه این دو مفهوم اصل را بر عدالت قرار داده اند و از برابری در صورت منطبق بودن با عدالت حمایت کرده اند. از دیدگاه ارسطو، فقط بین کسانی می‌تواند وجود داشته باشد که روابط متقابلشان بر اساس قانون تنظیم شود. در قانون مورد نظر وی باید با برابرها به طور برابر رفتار شود و با نابرابرها به طور نابرابر رفتار شود. وی همچنین بر عدالت اصلاحی تأکید می‌کند و هدف آن را بازگرداندن توازن عادلانه و سامان دادن به چیزی می‌داند که به خطا رفته است. از این رو عدالت اصلاحی متفاوت با عدالت تقنینی یا عدالت دادگاه‌هاست (28).

تفکیک «تساوی در نقش‌ها» از «تساوی در شغل‌ها»

تساوی زن و مرد در نقش‌هاست و نه در شغل‌ها. در نقش‌ها، که بر اساس ترکیب توان‌ها، استعدادها و رابطه میان آنها شکل می‌گیرد، زن و مرد با هم برابرند، ولی در شغل، حتی مردها با هم برابر نیستند؛ زیرا شغل بر اساس اندازه و مقدار استعدادهاست (29).

نقش مدرسان در تفهیم اصل برابری

برابری در فرهنگ غربی عبارت از کسان بودن حقوق و تکالیف زن و مرد در تمام زمینه‌هاست که این امر با توجه به تفاوت‌های زن و مرد نمی‌تواند مبنای درستی داشته باشد. بنابر آنچه در قرآن کریم آمده است: زن و مرد در خلقت برابر اند و همچنین در حق برخورداری از علم ولی در خیلی از امور از جمله تقسیم ارث و سایر امور مادی یکسان نیستند. دلیل یکسان نبودن حقوق و تکالیف زن و مرد را باید در خصلت‌هایی که خداوند در وجود این دو جنس قرار داده، جست. خصلت‌های مردان با کارهای مردانه تطبیق دارد و خصلت‌های زنان با کارهای زنانه، وقتی کار مردانه از زن خواسته شود طبیعتاً زن نمی‌تواند از عهده آن برآید و بالعکس وقتی کاری که زنانه است از مرد خواسته شود، مرد نمی‌تواند از عهده آن برآید و با روحیات او سازگار نیست. لذا مدرسان زبان انگلیسی در وهله اول باید متون زبانی را که ناظر به اصل برابری در خلقت و آفرینش است استخراج کرده و با عنایت به متون مذهبی این اصل را برای فراگیران تبیین کنند. وظیفه بعدی مدرسان زبان تبیین آسیب‌های ناشی از تفکر برابری حقوق تکالیف زن و مرد در جوامع غربی با عنایت به متون زبان مبدأ و مقصد در راستای حفظ کرامت زنان و عفت مردان است.

برادری به معنی تعاملات رفتاری سازنده فراگیر با افراد پیرامون خود

برادری در اعلامیه حقوق بشر به لحاظ مفهومی به واژه «دوستی» نزدیک است و مفهوم صلح و آشتی را به ذهن متبادر می‌کند. قطعاً

در فرهنگ غرب آثاری که ناظر به این اصل مهم حقوق بشری است وجود داشته و تدوین کنندگان اعلامیه با عنایت به این آثار، اصل برادری را در اعلامیه حقوق بشر خود گنجانده و به تفسیر آن پرداخته‌اند. همچنین در متون زبان فارسی، شعرا و نویسندگان مکرر در باب «دوستی»، آثار، شرایط و فواید آن سخن گفته‌اند، که این مباحث وجوه مشابه و مشترکی با آثار نویسندگان غربی دارد. اگر مدرسان زبان انگلیسی بتوانند این اصل برادری را با توجه به متون زبان مبدأ و مقصد برای فراگیران تبیین و تفسیر کنند، نگرش‌های جنسیتی و تبعیض‌آمیز از بین می‌رود و فراگیران تعاملات رفتاری سازنده با جهان پیرامون خود خواهند داشت و نگرش‌های سلبی و منفی آنها تبدیل به نگرش‌های ایجابی و مثبت می‌گردد.

نقش مدرسان زبان در تفهیم فضایل و ملکات اخلاقی مشترک

زبان فارسی و انگلیسی

فضایل و ملکات اخلاقی مندرج در زبان فارسی

فضایل اخلاقی در شاهنامه

پندار نیک

از بررسی مجموع شاهنامه در می‌یابیم که اصولاً، اصل پندار نیک، اصلی مسلم و بی‌نیاز از تعریف و تبیین انگاشته شده است. در شاهنامه به طور کلی از اندیشه سخن رفته است و اندیشه نیک و بد مطرح نیست؛ اما می‌توان پی برد که در هر جا به اندیشه نیک اشاره دارد یا به اندیشه بد.

به نام خداوند جان و خرد

کزین برتر اندیشه برنگذرد

(فردوسی، ۱۳۸۷، ۱: ۱۲)

که اندیشه در دلم ایزدی

فراز آمدست از ره بخردی

(همان، ۱: ۵۲)

کردار نیک

پند فردوسی به همهٔ انسانها درست کرداری و نیاززدن دیگران است
و این توصیهٔ اخلاقی که شالودهٔ زندگی انسان است از زبان
نیرومندترین پهلوان شاهنامه؛ یعنی رستم بیان میشود:

از این پس مرا جای پیکار نیست
به از راستی در جهان کار نیست
(فردوسی، ۴: ۲۳۲)

گفتار نیک

فردوسی سخن نیکو را برترین چیز در جهان می‌داند:
ز نیکو سخن به چه اندر جهان
به نزد خردمند فرخ مهان
(فردوسی، ۱: ۲۳)

فضایل اخلاقی در آثار سعدی

سعدی در ابیاتی نفس اماره را عامل اصلی سقوط آدمی و صفات
خردمندی، پارسایی و پاکدامنی را منجی او از سیه روزی می‌داند:
تو با دشمن نفس همخانه‌ای
چه در بند پیکار بیگانه‌ای
عنان بازپیشان نفس از حرام
به مردی ز رستم گذشتند و سام
وجود تو شهری است پر نیک و بد
تو سلطان و دستور دانا خرد
همانا که دونان گردن فراز
در این شهر گیرند سودا و آز
رضا و ورع نیک‌نامان حر
هوی و هوس رهن و کیسه بر
چو سلطان عنایت کند با بدان
کجا ماند آسایش بخردان
ترا شهوت و حرص و کین و حسد
چو خون در رگ‌اند و جان در جسد
گر این دشمنان تربیت یافتند

سر از حکم و رای تو برتافتند
هوی و هوس را نماند ستیز
چو بینند سر پنجه عقل تیز
(سعدی، بوستان)

سعدی راست پویان را پاک‌تر از آن می‌داند که از محاسبه اعمالشان
بیمناک باشند: «آن را که حساب پاک است، از محاسبه چه باک
است؟» [در سیرت پادشاهان، حکایت ۱۶: ۷۰].

او معتقد است، انسان صداقت‌پیشه از کسی نمی‌هراسد:
تو پاک باش و مدار، ای برادر، از کس باک
زنند جامه ناپاک گازران بر سنگ
[در سیرت پادشاهان، حکایت ۱۶: ۷۰]

فضایل و ملکات اخلاقی مندرج در زبان انگلیسی

در مجموعه‌ی آثار ارسطو سه رساله درباره‌ی اخلاق وجود دارد،
ولی اکنون عقیده بر این است که دو تا از این سه رساله را شاگردان
ارسطو نوشته‌اند. در خصوص اصالت قسمت عمده‌ی رساله‌ی
سوم، یعنی «اخلاق نیکوماخوس» شکی در میان نیست (30)
«اخلاق نیکوماخوس» شامل ده کتاب است: کتاب اول: خیر برای
آدمی؛ کتاب دوم تا پنجم: فضایل اخلاقی؛ کتاب ششم و هفتم:
فضیلت عقلانی، برخورداری انسان از شهوات و تسلیم نشدن در
برابر آنها؛ کتاب هشتم و نهم: دوستی؛ و کتاب دهم: لذت و
سعادت.

هم و غم ارسطو در این کتاب قاعده‌مند ساختن اخلاق بوده است،
او به این طریق مسایل اخلاقی را طبقه‌بندی و از یکدیگر تفکیک
کرده است. به اعتراف خود او این هدف کاری مشکل و خالی از
قطعیت است. به نظر او اصولاً مسایلی چون «خیر و صلاح ما در
چیست؟» مانند موضوعات مربوط به تندرستی و سلامت، ثبات
ندارد. از این رو، بیان کلی او از آنها، مانند خود موضوعات، مجمل
و در موارد جزئی تر خالی از قطعیت و صحت کامل است. (31)

۱- اخلاق ارسطویی آشکارا غایت‌نگر است. وی معتقد است هر چیزی در این عالم وظیفه و نقشی دارد. خیر هر چیز همان نقشی است که آن چیز در هستی به سوی آن گرایش دارد (31). هر چیزی برای چیز دیگر و به نوبه‌ی خود آن چیز برای چیز دیگری است تا بالاخره می‌رسد به غایت نهایی که همان خیر است. بدیهی است برای تعیین راه و روش زندگی، شناسایی خیر دارای اهمیت است. (همان، ۲) به نظر ارسطو خیر اعلاهی هر چیز همان فضیلت آن چیز است، چون ما فضیلت را همیشه به خاطر خودش، نه به لحاظ غایت دیگری، بر می‌گزینیم. ما این فضایل را به منظور سعادت انجام می‌دهیم. خوشبختی امری نهایی و مستغنی از غیر و غایت افعال است. محرک همه‌ی اعمال، گرایش به سوی خیر است و سعادت با فضیلت حاصل می‌شود. جمع فضایل سعادت است، چون سعادت امری است کامل و مکتفی به نفس و غایت افعال انسانی (31)

۲- از نظر ارسطو فضیلت نه فطری و ذاتی بلکه اکتسابی است. به نظر ارسطو سعادت فعالیت عقلانی توأم با کمال و فضیلت در تمام عمر است، نه دوره‌ای یا لحظه‌ای از عمر (31). به همین جهت، او فضیلت را از جنس ملکه‌ای نفسانی می‌داند که باعث می‌شود همواره نفس بر وفق فضیلت فعالیت کند. از نظر ارسطو شخصی سعادت‌مند است که سعادت او تا آن حد که ممکن باشد، در زندگی دنیا و حتی پس از مرگ، مستدام باشد (31).

۳- ارسطو سعادت را معلول نفس می‌داند. به نظر او نفس، نه آن گونه که افلاطون می‌گفت جوهری غیر مادی در کالبد ماده است، بلکه ناشی از جسم زنده است که فعالیت موجود زنده را سازماندهی می‌کند. این که نفس انسان دارای قوایی است، معلوم نیست از چه زمان مطرح شده است.

بعضی گفته‌اند افلاطون نظریه‌ی سه جزئی بودن نفس را از فیثاغوریان گرفته است (25). خود افلاطون نظریه‌ی قوای نفس را از قول «هومر» سه جزئی گفته است (32). افلاطون سرمایه‌ی

اصلی هر جامعه را حکمت، شجاعت، خویشتنداری و عدالت می‌دانست که هر قشر از اقشار جامعه متکفل تأمین بخشی از آنهاست. عدالت تعادل سه جزء دیگر نفس است. به نظر افلاطون اجزای نفس از حیث کیفیت و تعداد، همان اجزایی است که اقشار جامعه را در شهر تشکیل می‌دهند. افلاطون می‌گوید: واضح است که چهار صفت در آن (مدینه فاضله) وجود دارد: حکمت، شجاعت، خویشتنداری و عدالت. حکمت، مخصوص زمامدار؛ شجاعت، مخصوص سربازان؛ و خویشتنداری از آن نگهبانان. خویشتنداری عبارت از هماهنگی و توافق طبیعی جزء پست و جزء شریف است. افلاطون در ادامه به تعریف عدالت می‌پردازد و آن را اعتدال سه قوه‌ی عقل، شهوت و غضب می‌داند (32).

افلاطون در رساله‌ی تیمائوس این قوا را به بدن انسان تشبیه کرده است. جای ویژه‌ی جزء عقلانی نفس را سر، جزء همت و اراده را سینه و جزء شهوانی را زیر حجاب حاجز تعیین کرده است (25). در نظر افلاطون عقل باید چون آرا‌به‌رانی، دو اسب اراده و شهوت را رهبری کند و به وسیله‌ی آنها پیش تازد. او از تمثیل دیگری هم استفاده کرده، می‌گوید: عقل باید همچون چوپان، غضب را به مثابه‌ی سگ چوپان به کمک گیرد (25).

به نظر افلاطون نفس دارای دو جزء است؛ یکی شریف و بهتر، دیگری پست و بدتر. اگر جزء شریف، یعنی عقل، بر شهوت و غضب تسلط داشته باشد، شخص صاحب عدالت، عفت و شجاعت خواهد شد، اما در صورتی که جزء بدتر، یعنی هوا و هوس، بر عقل غلبه یابد، نفس گرفتار ظلم، بی‌عفتی و غضب خواهد شد (32)

احتمالاً سقراط، افلاطون، ارسطو و دیگر فلاسفه‌ی یونان، صورت ظاهری افعال بشر را مورد مطالعه قرار داده‌اند و از قوای نفس بحث کرده‌اند. انسان طبعاً تمایلات و علایقی دارد و از چیزهایی نفرت داشته یا از آن خوشش می‌آید. همان طور که عناصر جذب و دفع می‌کنند و ویژگی‌های طبیعی شیء، جذب و دفع را کنترل

می‌نماید حیوانات نیز شهوت و غضب دارند. حیوانات غرایز را کنترل نمی‌کند، بلکه این غرایز است که آنها را وادار می‌کند از چه چیز خوششان آید و از چه چیز بدشان آید. انسان به جای غریزه تفکر و عقل دارد. انسانیت انسان اقتضا می‌کند که انسان بر اساس تعقل، شهوت و غضب خود را کنترل نماید.

در هر صورت، این اندیشه توسط ارسطو و شارحان و پیروان ارسطو پرورانده شد و به عنوان قوای نفس جایگاه خاص خود را در کتب فلسفی و اخلاقی باز کرد و مبنای علم اخلاق قرار گرفت. از نظر ارسطو نفس بر دو قسم است: نفس معقول یا ناطقه و نفس غیر معقول. نفس غیر معقول دو جزء قابل تشخیص دارد که یکی از آن اجزا بین تمام موجودات زنده حتی گیاهان مشترک است. این نفس علت تغذیه و نمو است. نفس غاذیه یا نفس نباتی با عقل ارتباطی ندارد (25). جزء دیگر نفس غیر معقول که نفس شوقی یا شهوی است با عقل تعامل دارد و می‌تواند فرمان عقل را بشنود. نفس شهوی در انسان معتدل با مبدأ عقلی هماهنگ است و از آن پیروی می‌کند. (همان، ۳۵) این پیروی به مانند اطاعت ما از نصایح پدر یا دوستان است که اختیاری است و به مثابه‌ی امتناع در استدلالی که الزامی باشد نیست. این که نصیحت و تشویق و توبیخ در افراد مؤثر واقع شود می‌تواند دلیل این باشد که جنبه‌ی غیر متعقل نفس تحت تأثیر نفس ناطقه قرار می‌گیرد (25).

۴- ارسطو فضایل را به دو نوع اخلاقی و عقلانی (عملی و نظری) تقسیم می‌کند؛ حکمت نظری و حکمت عملی. حکمت و بینش فضیلت عقلانی و سخاوت و عدالت فضیلت اخلاقی است. فضایل اخلاقی آموختنی را فضایل عقلانی می‌داند. فضایل عقلی، برگ و بار قابلیت های عقل است و فضایل اخلاقی حاصل ملکات، خصوصیات، یا خصایل منش آدمی است و باید از راه عمل به آن دست پیدا کرد. از تکرار اعمال نیک و بد صفات نیک و بد پدید می‌آید. از نظر او فضیلت اخلاقی ملکه‌ای است که نتیجه و زاینده‌ی عادت است. این عادت را در ابتدای امر نتیجه‌ی گزینش عقل

می‌داند. مثلاً برای این که سخاوتمند شوید باید موقعیت‌هایی که سخاوت اقتضا می‌کند عمل آگاهانه سخاوتمندانه انجام دهید. اگر شما به چنین تلاشی مبادرت ورزیدید، پس از مدتی رفتار سخاوتمندانه عادت شده و از روی طبع انجام می‌گیرد. در این صورت، شخصی سخاوتمند می‌شود. نحوه‌ی اجرای اعمال عدالت‌آمیز با دیگران است که موجب می‌شود ما عادل یا ظالم بشویم. در برابر مخاطرات، به واسطه‌ی بعضی از اعمال و خو گرفتن به بیم و هراس یا جرأت، جمعی شجاع و گروهی ترسو می‌شوند. حال بقیه‌ی صفات مثل شجاعت و عدالت و عفت نیز به همین منوال است. ارسطو عادت دادن کودکان را در تربیت امری واجد اهمیت ارزیابی می‌کند (25).

۵ - به نظر ارسطو عامل رفتار فضیلت‌آمیز باید دارای سه خصوصیت باشد: اول باید عامل به آنچه انجام می‌دهد دانا و بصیر باشد. دوم عامل در انتخاب فعل مورد نظر مرید و آزاد باشد و این فعل را به خاطر نفس فضیلت انجام داده باشد، به نحوی که افعال فضیلت‌آمیز را بدان گونه که مردان بافضیلت اجرا می‌کنند انجام دهد. سوم به هنگام انجام دادن فعل دارای وضع روانی ثابت و غیر متزلزلی باشد (31).

۶- فضیلت در دیدگاه ارسطو حد وسطی بین دو حد افراط و تفریط است. هر دو طرف افراط و تفریط ردیلت محسوب می‌شوند، یکی به جهت زیادی (افراط) و دیگری به سبب نقصان (تفریط) ردیلت است. به نظر او انسان تنها در یک طریق خوب است، در حالی که به طرق متعدد می‌تواند بد باشد. او مقصود خود را از حد وسط چنین بیان می‌کند که مقصودم از حد وسط نقطه‌ی متساوی البعد از دو طرف نیست. بلکه حد وسط به لحاظ انسان چیزی است که بین حد افراط و تفریط باشد و این حد برای همه یکسان نیست. (همان، ۴۶) «حد وسط» باید نسبت به شخص مناسب، به اندازه‌ی مناسب، در وقت مناسب، با محرک مناسب و به طریق مناسب انجام گیرد. تشخیص این مناسبت‌ها نه کار هر کس است

و نه آسان است. تنها عقول ورزیده و سنجیده آن را در می‌یابند و تشخیص آن با تجربه و ممارست و تکرار و عادت که ملکه را ایجاد می‌کند حاصل می‌شود.

ارسطو اعتراف کرده است که همه‌ی افعال اعتدال‌پذیر نیستند. به نظر او «همه‌ی افعال و انفعالات اعتدال‌پذیر نیستند، زیرا نام بعضی از آنها خود مشعر به بدی آنهاست. مثل انفعالاتی چون بغض، بی‌حیایی، رشک و افعالی مانند زنا، دزدی و قتل. نام تمام اینها و امور مانند آن می‌رساند که آنها به خودی خود زشتند، نه از لحاظ افراط و تفریط، پس به هیچ وجه نمی‌توان در مورد آنها طریق صحیح را یافت و پیروی از آنها همواره خطاست. خوبی و بدی در چنین اموری مثل ارتکاب زنا، بستگی به این ندارد که زن مورد تجاوز یا زمان وقوع آن یا کیفیت انجام آن مناسب باشد، زیرا چنین اعمالی در هر حال زشت و ناپسند هستند.» (31).

نقش مدرسان زبان در تفهیم فضایل و ملکات اخلاقی

مدرسان زبان باید با شناسایی متون زبان مبدأ و مقصد که مشتمل بر فضایل و ملکات اخلاقی مشترک هستند، فرایند تفهیم فضایل و ملکات اخلاقی مشترک زبان مبدأ و مقصد به فراگیران را به موازات هم به پیش ببرند. در زبان مقصد آگاهی مدرسان از مبانی اخلاقی اندیشه فیلسوفان یونان خاصه ارسطو و افلاطون و سقراط ضروری است. برای این منظور باید رووس اندیشه اخلاقی این سه فیلسوف از آثار آنها یعنی اخلاق نیکوماخوس ارسطو، رسائل افلاطون و مکالمات سقراط استخراج و سپس به صورت تکلیف درسی در اختیار فراگیران قرار گیرد. به گونه‌ای که فراگیران بتوانند این آثار را به فارسی ترجمه کرده و به راحتی بخوانند و با رووس اندیشه اخلاقی آنها آشنا گردند. انتخاب مباحث اخلاقی زبان مقصد که مفاهیم آن با زبان مبدأ مشترک است می‌تواند در تقریب ذهن فراگیران که زبان آنها فارسی است مفید فایده واقع گردد. این فضایل و ملکات اخلاقی که در اکثر ملل از جمله ملل غربی به رسمیت شناخته شده و ریشه در آراء فیلسوفان بزرگ یونان دارد،

می‌تواند زمینه را برای تعاملات فرهنگی مشترک بین دولت‌ها و ملت‌ها فراهم سازد و هم رشد معنوی و اخلاقی فراگیران را به موازات آموزش زبان انگلیسی فراهم سازد. در متون تعلیمی ما از جمله گلستان و بوستان سعدی بر تحصیل ملکات و فضایل اخلاقی بسیار تأکید شده است و گاه این تأکید از نوع سلبی و گاه از نوع ایجابی بوده است. مدرسان زبان می‌توانند آن دسته از فضایل اخلاقی نظیر عدالت و عفت و شجاعت را که در آثار فلاسفه یونان و شعرای ایران مشترک هستند برگزیده و با هم تلفیق نموده و شباهت‌های معنایی هر دو گروه را به صورت منسجم به فراگیران آموزش دهند. البته فضایل اخلاقی بسیار دامنه دار و گسترده است و نمی‌توان آن را ذیل چند عنوان خاص گنجاند.

نتیجه‌گیری

مدرسان زبان انگلیسی نقش بسیار مهمی در تبیین و تفهیم تعاملات ادبی و فرهنگی زبان فارسی و انگلیسی به فراگیران دارند. این تعاملات در کلیت خود مشتمل بر دو محور ارزش‌های حقوق بشری و فضایل اخلاقی می‌باشد که مدرس زبان باید ارزش‌های حقوق بشری زبان انگلیسی را با استناد به کنوانسیون‌های حقوق بشری و نگرش‌های فلاسفه یونان و غرب و بخش دوم با عنایت به آثار فلاسفه یونان در حوزه اخلاق استخراج، تبیین و تحلیل و سپس به فراگیران تفهیم نماید. اما همین ارزش‌ها و فضایل در زبان مبدأ یعنی زبان فارسی دایره گسترده‌ای دارد که مدرس زبان می‌تواند با انتخاب یک شاعر و یک نویسنده برجسته ایرانی مباحث حقوق بشری و اخلاقی مطرح شده در زبان انگلیسی را در زبان فارسی مورد واکاوی قرار داده و اشتراکات و شباهت‌های معنایی هر دو زبان در حوزه‌های مذکور را تدوین و سپس به فراگیران تفهیم نماید. آثار و نتایج این تفهیم تعاملات ادبی و فرهنگی را باید در رشد علمی و اخلاقی فراگیران به موازات رشد و پیشرفت زبانی دانست، در صورتی که آموزش زبان در کشور ما در حال حاضر غالباً بدون توجه به اخلاق و ارزش‌های اخلاقی ارائه

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

The globalization of English as an international language has transformed language education into a multidimensional enterprise involving not only linguistic competence but also cultural transmission, ethical understanding, and philosophical awareness. Language is fundamentally embedded in cultural frameworks, and its teaching inevitably introduces learners to the social values, moral structures, and philosophical traditions underlying its usage. Scholars have emphasized that language education functions as both an educational and sociopolitical process, shaping not only communicative ability but also identity formation and worldview development (2). Cultural interactions between source and target languages constitute a dynamic process involving mutual interpretation, adaptation, and reinterpretation of ethical values, social norms, and philosophical concepts. Cultural transmission has been defined as the learned patterns of thought, belief, and behavior that are passed from one generation to another through social interaction rather than biological inheritance (5). Similarly, culture has been conceptualized as a shared system of

می‌شود و فراگیران جز به تسلط به زبان انگلیسی یعنی درک مفهوم و صحبت کردن به زبان انگلیسی به چیز دیگری نمی‌اندیشند و این امر سبب می‌گردد که آن بخش از فرهنگ غربی که هیچ قرابتی با فرهنگ ایرانی و اسلامی ندارد، به ذهن و فکر فراگیران راه یابد و زمینه‌های فروپاشی ادب و فرهنگ ایرانی در درازمدت فراهم گردد.

meaning and communicative practices that enables individuals to encode, store, and transmit information within a social framework (10). These perspectives emphasize that language cannot be separated from its cultural and ethical foundations, and therefore effective language instruction requires systematic engagement with cultural meanings embedded in texts and discourse. Intercultural communication theories further suggest that individuals from different cultural backgrounds negotiate meaning through communicative strategies shaped by power relations, social identity, and cultural experience (14, 15). The acquisition of a foreign language therefore requires not only grammatical mastery but also intercultural competence, defined as the ability to interpret, relate, and integrate cultural knowledge with linguistic expression (19). Without cultural understanding, language learners may develop only superficial communicative skills without achieving deeper interpretive competence. Cultural education enhances learners' motivation, strengthens their interpretive ability, and promotes meaningful engagement with linguistic forms by connecting abstract linguistic symbols to

human experiences and social realities (21, 22). These theoretical insights highlight the necessity of integrating cultural and ethical instruction into language education to ensure comprehensive linguistic and cognitive development.

The philosophical foundations of cultural interaction between Persian and English linguistic traditions are deeply rooted in shared ethical and humanistic principles, particularly those concerning freedom, justice, equality, and moral virtue. Human rights philosophy has emphasized that fundamental rights belong to all individuals regardless of race, religion, or social status, reflecting universal ethical principles that transcend cultural boundaries (23). Western philosophical traditions, especially those originating in ancient Greece, have conceptualized freedom as both an external condition involving the absence of coercion and an internal state involving rational self-governance and autonomy (25). Philosophers such as Aristotle argued that ethical behavior is oriented toward achieving the highest good, which consists in virtuous activity aligned with rational principles (31). According to Aristotelian ethics, virtue is not innate but acquired through habitual practice, rational deliberation, and moral education, making ethical development a structured and teachable process (31). Plato similarly emphasized the importance of justice, wisdom, and self-control as essential virtues necessary for both individual fulfillment and social harmony (32). These philosophical

traditions have profoundly influenced Western ethical thought and continue to shape modern conceptions of moral education and human development. In parallel, Persian literary traditions, represented by classical poets such as Ferdowsi and Saadi, emphasize moral virtues including honesty, justice, humility, and self-discipline, reflecting universal ethical principles shared across cultures. These parallels demonstrate that despite historical and cultural differences, Persian and Western intellectual traditions converge on fundamental ethical values, providing a foundation for meaningful intercultural dialogue and educational integration.

Language instructors play a central role in facilitating this intercultural and ethical integration by selecting, interpreting, and presenting texts that highlight shared cultural values and ethical concepts. Intercultural communication theory emphasizes that communication between cultural groups involves strategic negotiation of meaning, influenced by social identity, communicative goals, and contextual factors (1). Language instructors must therefore possess deep cultural awareness and interpretive competence in order to guide learners in understanding cultural nuances and ethical meanings embedded in texts. Research has demonstrated that language learning is strongly influenced by cultural adaptation, and without cultural integration, learners may experience incomplete linguistic competence (17). Cultural instruction enhances learners'

ability to connect linguistic forms with cultural meanings, improving both comprehension and expressive ability (18). Furthermore, intercultural education helps learners develop critical thinking skills by enabling them to compare cultural systems, analyze ethical frameworks, and evaluate philosophical perspectives across different traditions. Language instructors must therefore move beyond literal translation and instead emphasize interpretive translation, which preserves cultural meaning and ethical context while facilitating linguistic understanding. This approach enables learners to develop a deeper appreciation for cultural diversity while recognizing shared human values, thereby promoting both linguistic proficiency and ethical awareness.

The ethical and philosophical dimensions of intercultural language instruction are particularly evident in the teaching of moral virtues and ethical reasoning. Classical ethical philosophy has emphasized that moral development involves cultivating rational self-control, emotional regulation, and ethical judgment through education and practice (31). Moral virtues such as justice, courage, and moderation are developed through repeated ethical action and rational reflection, forming stable character traits that guide behavior (31). Plato similarly emphasized the importance of harmonizing rational, emotional, and instinctive aspects of the human psyche to achieve moral balance and ethical integrity (32). These philosophical insights align closely

with ethical teachings found in Persian literary traditions, which emphasize the importance of moral self-discipline, rational reflection, and ethical conduct. Language instructors can facilitate ethical development by integrating philosophical texts and literary works into language instruction, enabling learners to engage with ethical concepts while developing linguistic competence. This integrative approach enhances cognitive development, promotes moral reasoning, and strengthens learners' ability to interpret complex philosophical and cultural ideas. Furthermore, ethical instruction fosters empathy, cultural understanding, and social responsibility, preparing learners to participate effectively in multicultural and globalized environments.

The concept of equality and justice represents another important dimension of shared cultural and ethical values between Persian and Western traditions. Human rights philosophy emphasizes that all individuals possess inherent dignity and deserve equal treatment under the law, reflecting universal principles of justice and fairness (2). Aristotle distinguished between absolute equality and justice-based equality, arguing that justice requires treating individuals according to relevant differences rather than imposing uniform treatment (28). This perspective highlights the importance of contextual ethical reasoning in achieving fairness and social harmony. Similarly, ethical traditions in Persian literature emphasize justice, fairness, and moral responsibility as essential components of ethical conduct.

Language instructors can help learners understand these ethical concepts by presenting comparative analyses of philosophical and literary texts from Persian and Western traditions, enabling learners to recognize both cultural differences and shared ethical principles. This comparative approach promotes intellectual engagement, cultural awareness, and ethical reflection, enhancing learners' ability to interpret cultural meaning and ethical significance in linguistic contexts. In conclusion, language instructors play a crucial role in facilitating intercultural understanding, ethical education, and linguistic competence by integrating cultural, philosophical, and ethical content into language instruction. Through careful selection of texts, interpretive translation, and comparative analysis, instructors can help learners recognize shared ethical values and cultural meanings between Persian and English linguistic traditions. This approach enhances learners' linguistic proficiency, cultural awareness, ethical reasoning, and intellectual development, preparing them for effective communication and participation in multicultural environments. By emphasizing shared human values, moral virtues, and philosophical principles, language education can promote intercultural dialogue, ethical understanding, and global cooperation, contributing to both individual development and broader cultural integration.

References

1. Gudykunst W. Theorizing about Intercultural Communication: Sage Publications; 2005.
2. Johnson G. The Universal Declaration of Human Rights and Its History. Tehran: Ney Publishing; 2016.
3. Krasner I. The Role of Culture in Language Teaching. *Dialog on Language Instruction*. 1999;13(1-2).
4. Weaver GR. Preface. *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations* 1996. p. xv-xvi.
5. Kuper A, Kuper J. The Social Science Encyclopedia. London: Routledge & Kegan Paul; 1985.
6. Rouholamini M. Foundations of Culturology: A Text in Cultural Anthropology and Ethnology. Tehran: Attar Publications; 2017.
7. O'Sullivan T, Hartley J, Saunders D, Montgomery M, Fiske J. Key Concepts in Communication and Cultural Studies. London: Routledge; 1994.
8. Sarokhani B. Encyclopedia of Social Sciences. Tehran: Kayhan Publications; 2016.
9. Mowlana H. Passing Through Modernity. Tehran: Media Studies and Research Center; 2011.
10. Moon DG. Concepts of Culture: Implications for Intercultural Communication Research. *Communication Quarterly*. 1996;44(1):70-84.
11. Husserl E. The Idea of Phenomenology. The Hague: Martinus Nijhoff; 1964.
12. Kramarae C. Women and Men Speaking. Rowley, MA 1981.
13. Smith DE. The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology of Knowledge. Boston: Northeastern University Press; 1987.
14. Orbe MP. Constructing Co-cultural Theory: An Explication of Culture, Power, and Communication. Thousand Oaks, CA: Sage; 1998.
15. Orbe MP. From the Standpoint(s) of Traditionally Muted Groups: Explicating a Co-cultural Communication Theoretical Model. *Communication Theory*. 1998;8(1):1-26.
16. Robbins SP. Essentials of Organizational Behavior. 42nd ed. Tehran: Cultural Research Bureau; 2001.
17. Schumann JH. The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: Gingras RC, editor. *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics; 1978.
18. Tomalin B. Culture - the fifth language skill. 2008.

19. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters; 1998.
20. Rivers WM. Teaching Foreign Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press; 1968.
21. Chastain K. The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice. Chicago: Rand McNally; 1971.
22. Cooke MA. Suggestions for Developing More Positive Attitude toward Native Speakers of Spanish. In: Seelye HN, editor. Perspectives for Teachers of Latin American Culture. Springfield, IL: State Department of Public Instruction; 1970.
23. Donnelly J. International Human Rights. Colorado: Westview Press; 1998.
24. Estadi R. Free-thinking. Tehran: Afarineh; 2019.
25. Copleston F. A History of Philosophy. 8th ed. Tehran: Elmi Farhangi; 2013.
26. Hashemi SM. Human Rights and Fundamental Freedoms. Tehran: Mizan Publishing; 2018.
27. Ashouri M, Bashiriyeh H, Hashemi SM, Yazdi A. Human Rights and the Concepts of Equality, Fairness, and Justice. Tehran: Gerayesh; 2014.
28. Kelly JM. A Short History of Western Legal Theory. Tehran: Tarh-e Now; 2013.
29. Safaei Haeri A. Complementary Relations of Men and Women. Qom: Laylat al-Qadr; 2018.
30. Russell B. A History of Western Philosophy. Tehran: Parvaz Publishing; 1986.
31. Aristotle. Nicomachean Ethics. Tehran: University of Tehran Press; 1977.
32. Plato. The Republic. Tehran: Elmi Farhangi; 1988.