

The Pragmatist Approach to Education: Richard Rorty

Behzad saleki^{1*}, Maria Heydarian², Reza Davariardakani³, Shahla Eslami⁴

1. Assistant Professor of the Iranian Institute of Philosophy and Wisdom, Tehran, Iran.

2. Ph.D. Student in Philosophy, Faculty of Theology and Philosophy, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Professor OF Philosophy, Faculty of Theology and Philosophy, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

4. Assistant OF Philosophy, Faculty of Theology and Philosophy, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Abstarct

Rorty's approach to metaphysics is pragmatistic, and thus encountering with it based on the utilitarianism and efficiency of the thoughts. Like many postmodern philosophers, he also denies the concept of truth. He uses pragmatic thoughts and modernist ideas. The rejection of the mind as a reflection of nature, anti-representativeness, anti-essence, and emphasis on language are premises on which Rorty denies the truth. From Rorty's point of view, human being in every situation redefines or recreates himself and this is a development, which is being continuously considered at both individual and social levels. Rorty divides the education period into two intervals: pre-university and university. In the pre-university interval, there are elements of convergence leading man to the community. At the university and post-university intervals, there are heterogeneous elements, which encourage man to individuality and self-creation. The main question is whether Rorty has been able to achieve a well-defined and efficient frame for the contemporary societies by presenting neopragmatism in the field of education. In this article at first, we will explain Rorty's approach to education, then examine critiques of his approach to education, and in the last step, we will explain the possibility of using Rorty's views in relation to the conditions of today's societies.

Keywords: Pragmatism, Neopragmatism, Education, Richard Rorty

* behzadsaleki26@gmail.com

رویکرد پراگماتیستی در تعلیم و تربیت: ریچارد رورتی

بهزاد سالکی^{۱*}، ماریا حیدریان^۲، رضا داوری اردکانی^۳، شهلا اسلامی^۴

۱. استادیار انجمن حکمت و فلسفه ایران، تهران، ایران.

behzadsaleki26@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری فلسفه، دانشکده الهیات و فلسفه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

maryaheydaryan@gmail.com

۳. استاد فلسفه، دانشکده الهیات و فلسفه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

rezadavariardakany@gmail.com

۴. استادیار فلسفه، دانشکده الهیات و فلسفه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

shahla.eslami78@gmail.com

چکیده

رویکرد رورتی به متافیزیک و متعلقاتش، پراگماتیستی است و بنابراین مواجهه او با آن هم بر مبنای فایده‌گرایی و کارآمدبودن اندیشه‌ها شکل می‌گیرد. او همانند بسیاری از فیلسوفان پست‌مدرن، مفهوم حقیقت را انکار می‌کند و در این کار از تفکرات پراگماتیستی و پست‌مدرنیستی بهره می‌جوید. رد ذهن به مثابه آینه طبیعت، ضد بازنمودگرایی، ضد ماهیت‌باوری و تأکید بر زبان از جمله مقدماتی است که رورتی از طریق آنها حقیقت را انکار می‌کند. در مقابل، رورتی معتقد است که آدمی در هر موقعیت به تعریف جدیدی از خود یا به بازآفرینی خویش می‌پردازد و این تحولی است که به‌طور مستمر در دو بعد پیوسته فردی و جمعی به آن توجه است. رورتی تعلیم و تربیت را به دو مرحله اساسی پیش از دانشگاه و مرحله دانشگاه تقسیم کرده است. از نظر رورتی آن چیزهایی که در دوران پیش از دانشگاه می‌توانند مورد توجه قرار گیرند، عناصر همگرایی نام دارند و در مجموع انسان را به سمت اجتماع سوق می‌دهند و آن چیزهایی که در دوره دانشگاه و پس از دانشگاه می‌توانند مورد توجه قرار گیرند، عناصر ناهمگرا نام دارند که انسان را به تفرد و خودآفرینی تشویق می‌کنند. سؤال اینجاست که آیا رورتی توانسته است با طرح مبانی و اصول فلسفی و ارائه راهکارهای تربیتی ویژه خود، به چارچوبی مشخص و کارآمد، متناسب با شرایط جوامع امروزی دست پیدا کند. در این مقاله پس از بررسی مبانی فکری ریچارد رورتی و نگاه او به مقوله تعلیم و تربیت، به نقدهای وارد بر رویکرد تربیتی او پرداخته می‌شود و امکان بهره‌گیری از نظرات او در نسبت با شرایط فرهنگی جامعه بررسی خواهد شد.

واژگان کلیدی: پراگماتیسم، نئوپراگماتیسم، تعلیم و تربیت، ریچارد رورتی.

مقدمه

جوامع انسانی به هنگام طرح و سازمان‌دادن نهادهای تربیتی، هدف یا هدف‌هایی را معین می‌کنند که نشانه جهت‌گیری و اتخاذ موضع نظری از سوی آنها درباره مسائل اساسی معنوی، مادی، فرهنگی، تربیتی، اقتصادی و بالاخره اجتماعی است. اصولاً هر جامعه‌ای به صورت بیان‌شده یا بیان‌نشده در تدوین سیاست‌های فرهنگی خود به فلسفه و جهان‌بینی معینی روی می‌آورد. این امر نشان‌دهنده این است که فلسفه و تربیت رابطه بسیار نزدیکی با هم دارند؛ تا آنجا که شخصی چون جان دیوئی فلسفه را تماماً تربیت می‌داند. این سخن دیوئی، حتی اگر از دید همگان پذیرفتنی نباشد، دست‌کم بر ارتباط تنگاتنگ فلسفه با تربیت صحه می‌گذارد.

از آغاز قرن بیست‌ویکم توجه همگان بیش از گذشته به نظام‌های رسمی تعلیم و تربیت معطوف شد تا به کمک ایجاد تحول در آنها، جوامع بشری قادر شوند به گونه‌ای سازنده با معضلات و چالش‌هایی که در پیش رو دارند، مواجه شوند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۷). یکی از رویکردهای فلسفی اخیر که در زمینه تعلیم و تربیت بدان توجه شده، پراگماتیسم است که در دوره معاصر از مکاتب مهم و تأثیرگذار در این حوزه بوده است. عمل‌گرایی موجب اصلاحات عمیق و ارزشمندی در جریان تربیت شده است؛ اصلاحاتی که هر نظام تربیتی برای دوام و حفظ خود باید به آن توجه می‌کرد. عمل‌گرایان با جلب نظر متخصصان تربیتی به جریان تغییر و تجدید مداوم در جهان و در نتیجه در تربیت، متخصصان را به تجدیدنظر دائمی در نظام‌های تربیتی دعوت کردند که این امر از اهمیت زیادی برخوردار است. یکی از پیشگامان مهم این نحله فکری جان دیوئی است. طرح مسئله

«آموختن برای زیستن»، «تربیت به وسیله عمل کردن» از سوی دیوئی تحولی در جریانات تربیتی عصر ما ایجاد کرد که خود مبین طرز تلقی نوین تربیتی است. افکار فلسفی دیوئی، متأثر از اندیشه‌های فلسفی هگل و نظریه تکاملی چارلز داروین است. او فلسفه را با تمام ماجراهای حیات آدمی همراه می‌دانست و معتقد بود که فلسفه، فعالیتی پیگیر در پژوهش و جست‌وجویی آرزومندانه است. او عقیده داشت دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم، دائماً در حال تغییر و دگرگونی است و اندیشه‌ها نیز مدام در حال تغییرند؛ اما چنین فلسفه‌ای که تحول را اساس کار خود قرار داده بود، خود نیز دستخوش هجمه جریانات فکری دیگر و تغییرات واضحی شد (باقری، ۱۳۸۵: ۱۰).

پس از دیوئی، طرفداران عمل‌گرایی با دو نحله قدرتمند فلسفی قرن بیستم رودرو شدند. این دو نظام فلسفی عبارت بودند از مکتب اثبات‌گرایی و نیز فلسفه قاره‌ای (رورتی، ۱۹۹۱: ۶۴). فیلسوفان عمل‌گرا در این مدت برای دفاع از عمل‌گرایی تغییراتی در آن ایجاد کردند. با وقوع این تحولات در پاره‌ای از ابعاد عمل‌گرایی و نیز ایجاد نوآوری در بعضی حیطه‌های آن، نگرشی جدید از آن سر برآورد که آن را نوع عمل‌گرایی (نئوپراگماتیسم)^۱ خواندند.

از جمله پیشگامان تحول در عمل‌گرایی، ریچارد مک‌کی رورتی است. هرچند او خود را پیرو دیوئی می‌داند، در برخی از اصول، راه خویش را از او جدا کرده است. رورتی به جای علم، فرهنگ و به جای تجربه، زبان را جایگزین می‌کند. می‌توان گفت تفاوت برجسته رورتی با دیوئی در همین دو جنبه است: نخست اینکه علم‌گرایی مدنظر دیوئی را به کنار نهاده، اعتماد او به روش علمی را پذیرفتنی ندانسته و

^۱ Neopragmatism

فلسفی او پرداخته می‌شود که خود از تقابل نقد او از فلسفه سنتی و مدرن به بار می‌آید. در نهایت سعی بر این است که میزان توفیق رورتی در ارائه چارچوبی مدون و کارآمد، با توجه به شرایط جوامع امروزی سنجیده شود.

زمینه‌های شکل‌گیری نئوپراگماتیسم

نو عمل‌گرایی، در واقع رنسانسی در حوزه فلسفه آمریکایی شمرده می‌شود و به‌روزشده پراگماتیسم قدیم است. هرچند رویکردی انتقادی به آن دارند، در برخی از اصول با پراگماتیسم کلاسیک هم‌خوان است. از نظر نئوپراگماتیست‌ها، تفاوت‌هایی بین پراگماتیسم کلاسیک و پراگماتیسم جدید وجود دارد. رورتی در کتاب «فلسفه و امید اجتماعی» به این تفاوت‌ها اشاره می‌کند و می‌گوید: «پراگماتیسم جدید صرفاً از دو جنبه با پراگماتیسم قدیم تفاوت دارد که یکی از این دو جنبه، مورد توجه بسیاری از افرادی است که خودشان استاد فلسفه نیستند. نخست آنکه ما پراگماتیست‌های جدید، به جای تجربه یا ذهن یا وجدان، که پراگماتیست‌های قدیم به آنها می‌پرداختند، درباره زبان صحبت می‌کنیم. دوم اینکه همه ما آثار کوهن، هنسن، تولمین و فایرماند را خوانده و از این رو، به اصطلاح «روش علمی» بدگمان شده‌ایم» (رورتی، ۱۳۸۴: ۱۵۲).

بنابراین، از نظر نئوپراگماتیست‌ها دو چیز موجب تمایز پراگماتیسم جدید از پراگماتیسم قدیم می‌شود: (۱) گرایش به زبان؛ (۲) رد روش علمی. رورتی معتقد است که پراگماتیسم جدید، به‌واسطه عنصر زبانی، پراگماتیسم کلاسیک را اصلاح می‌کند. به‌باور آنها، پراگماتیسم زبان‌شناختی، پراگماتیسم را در سه حرکت اساسی اصلاح می‌کند: اول اینکه به

از «عمل‌گرایی بدون روش» سخن گفته است (رورتی، ۱۹۹۸: ۲۳)؛ دوم اینکه به فلسفه قاره‌ای و نمایندگان برجسته آن از جمله نیچه و هایدگر و نیز از میان فیلسوفان تحلیلی، ویتگنشتاین متأخر، بسیار نزدیک شده و بر همین اساس به زبان توجه ویژه داشته و در نقد دیدگاه‌های رقیب به نقش زبان در اندیشه و ذهنیت توسل جسته است. توجه خاص رورتی به زبان که یکی از عناصر اساسی فرهنگ است، عمدتاً باعث تولید مقوله‌هایی شد که می‌توانند برای مسائل مهمی چون آموزش و پرورش راهگشا باشند (باقری، ۱۳۹۰: ۴۵).

اندیشه رورتی از طرفی مبانی فلسفی خاص از جمله نفی عقلانیت، انکار حقیقت و توجه به زبان دارد و از طرف دیگر از اصول تربیتی‌ای همچون دموکراسی، عدالت، تساهل و گفت‌وگو، همبستگی انسانی، توجه به دیگران، خودآفرینی و... سخن می‌گوید (بلک بورن^۱، ۱۹۹۰: ۲۹)؛ به عبارت دیگر، رورتی شاخه‌ای متمایز و بحث‌انگیز از پراگماتیسم را بسط می‌دهد که در دو محور اصلی سلبی و ایجابی بیان شده است: محور سلبی تشخیص نقادانه آنچه از نظر او طرح‌های تعریف‌کننده فلسفه مدرن است و محور ایجابی تلاش برای نشان دادن چگونگی فرهنگ عقلانی، آنگاه که انسان خود را از استعاره‌های حاکم بر ذهن و دانش رها کرده باشد؛ استعاره‌هایی که مسائل سنتی شناخت‌شناسی و مابعدالطبیعه در آنها ریشه دارند (Rorty/ entries, Standford encyclopedia, 2001).

در مقاله حاضر به‌منظور بررسی و نقد آرای تربیتی ریچارد رورتی، پس از بازگویی زمینه‌های شکل‌گیری و مبانی پراگماتیسم جدید، به اهم آرای

¹ Blackburn

(میشل بیکر^۳، ۲۰۱۰: ۸۲) استفاده می‌کند؛ هر چند بیزاری‌اش از این اصطلاح را نیز اعلام می‌دارد: «من گاهی خودم را به سبب دیدگاه‌های پراگماتیستی‌ام درباره حقیقت و عقلانیت یک پست‌مدرن می‌دانم؛ ولی از این نوع برچسب‌ها بیزارم» (همان: ۲۴). درباره واژه پراگماتیسم باید گفت که رورتی آن را واژه‌ای مبهم و کلیشه‌ای می‌داند؛ در عین حال که از نظر او یکی از مهم‌ترین افتخارات سنت عقلانی آمریکا، پراگماتیسم است: «هیچ نویسنده آمریکایی دیگری نظریه‌ای مطرح نکرده که چنان اساسی باشد که باعث تفاوت آینده ما با گذشته شود» (رورتی، ۱۹۹۴: ۱۶۲). در مجموع باید گفت که رورتی در گذر از فلسفه تحلیلی از یک سو و نقادی مابعدالطبیعه دیوئی از سوی دیگر، به عمل‌گرایی ویژه خود رسیده است (اکرمی و محمودی، ۱۳۸۸: ۴۴).

تاریخ فلسفه غرب از دیدگاه رورتی

رورتی متفکری پست‌مدرن است که نوعی ساختارشکنی از تاریخ فلسفه غرب به عمل می‌آورد؛ مهم‌ترین بخش آن ساختارشکنی از معرفت‌شناسی سنتی است. رورتی در این سنت چندین ویژگی را ملاحظه می‌کند که از مختصات اصلی این سنت دیرپای غربی به شمار می‌آید و بر این باور است که این ویژگی‌ها نزد بیشتر فیلسوفان از افلاطون گرفته تا کانت و از کانت گرفته تا فیلسوفان تحلیلی به چشم می‌خورد. فرار از تاریخ، پایه فرهنگ بودن فلسفه و رستگاری‌بخش بودنش، از جمله مواردی است که رورتی در نقد فلسفه سنتی از آنها یاد می‌کند (اصغری، ۱۳۹۴: ۸). از نظر رورتی، پراگماتیست‌های کلاسیک مثل جیمز و دیوئی همانند

پراگماتیست‌هایی نظیر جیمز و دیوئی (به دلیل رد انواع روش‌ها و هدف‌های فلسفه سنتی) تبریک می‌گوید؛ دوم اینکه آنان را به سبب تلاش برای بازسازی آنچه نباید بازسازی شود، سرزنش می‌کند؛ سوم اینکه فقط این نظر را می‌پذیرد که زبان برای تهیه مصالح فلسفه قابل دسترس است (هیلدبرند^۱، ۲۰۱۰: ۹). از این رو، فلسفه تحلیلی که مدیون تمرکز بر زبان است، بهتر از جیمز و دیوئی توانسته است از برخی دیدگاه‌های اساسی پراگماتیستی دفاع کند (ست کمپ^۲، ۱۹۸۹: ۳۵). همچنین در پراگماتیسم جدید، چون دیگر اصالت علم اهمیت چندانی ندارد، «روش علمی» نیز کنار گذاشته می‌شود. پراگماتیست‌های جدید (متأثر از کوهن و فایرابند) به روش علمی بی‌اعتمادند؛ برای مثال، رورتی تحت تأثیر کوهن و کتاب وی، *ساختار انقلاب‌های علمی*، روش علمی را رد می‌کند (سعید اسماعیل، ۱۳۹۱: ۶۳).

از این گذشته، بین پست‌مدرنیسم و نئوپراگماتیسم نیز شباهت‌هایی چند دیده می‌شود؛ مثلاً در این دو جریان فکری، نوعی نقد متافیزیک عقل‌محور غرب وجود دارد و هر دو منکر متافیزیک هستند. می‌توان گفت همان‌طور که دو جریان فکری بزرگ دوره مدرن یعنی عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی در ایدئالیسم استعلایی کانت با هم تلاقی می‌کنند، در نئوپراگماتیسم رورتی نیز شبیه این جریان رخ می‌دهد؛ با این تفاوت که در فلسفه رورتی به جای عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی، پراگماتیسم و پست‌مدرنیسم با هم جمع می‌شوند.

گفتنی است که رورتی خود را متفکر پست‌مدرن می‌داند و حتی گاهی از عبارت «ما پست‌مدرن‌ها»

¹ Hildebrand

² Saatkamp

³ Michael Baker

پست مدرنیست‌هایی چون دریدا، فوکو و لیوتار منتقد فلسفه مدرن و مسائل بنیادی آن نظیر مفاهیم حقیقت، ذهنیت، واقع‌گرایی، باز نمودگرایی، ثنویت و غیره‌اند. او نیز همانند فیلسوفان گفته‌شده کل فلسفه غرب را آماج حملات فلسفی خود قرار داده است و حتی سلاح‌هایی نیز از این فیلسوفان و برخی متفکران دیگر می‌گیرد تا هرآنچه در فلسفه مغرب‌زمین به اصطلاح روایت کلان نامیده شده، نابود کند (همان: ۲).

دیدگاه اصلی رورتی درباره فلسفه در کتاب فلسفه و آینه طبیعت بیان می‌شود. او در این کتاب به نقد معرفت‌شناسی حاکم می‌پردازد و به‌طور کلی دیدگاه‌هایی را که به نظریه مطابقت ذهن با واقعیت معتقدند، کنار می‌گذارد. قرائت او از تاریخ فلسفه با قیاسی میان جایگاه فلسفه در عهد باستان و جدید آغاز می‌شود؛ فلسفه در عهد باستان ملکه علوم بود به دو دلیل: ۱. ایجادکردن و به حد اعلا رساندن علوم خاص؛ ۲. فراهم کردن بستری برای ایجاد حیات شایسته انسانی. به‌نظر رورتی علوم دوره مدرن جای علوم عهد باستان را (مانند فیزیک ارسطویی) که فلسفه در آنها نقش ملکه داشت، گرفته‌اند و رفته‌رفته علوم مدرن گالیله، نیوتون، دالتون و درنهایت داروین جایگزین علوم کلاسیک شده است (اسلامی، ۱۳۹۶: ۶). نگرش او به خوانش اندیشه‌های فلاسفه را همچنین می‌توان در مقاله‌اش با عنوان «چهارگونه تاریخ‌نگاری فلسفه» دید (Rorty, 1984). او با عرضه تصویری دگرگون از فلسفه، می‌خواهد دستاوردهای مهم دیوئی، هگل و داروین را در ترکیبی عمل‌گرایانه از تاریخی‌گرایی و طبیعی‌گرایی یگانه کند (اکرمی و محمودی، ۱۳۸۸: ۴۴).

رورتی در کتاب فلسفه و آینه طبیعت، پس از بیان سیر تاریخی معرفت به مفهوم اصالت بازنمایی

می‌پردازد. در اصالت بازنمایی، شناختن یعنی بازنمایی دقیق آن چیزی که خارج از ذهن است؛ پس مسئله مهم، توجه به ذهن و قوای آن است و پس از آن تعیین حدود شناختی. همان کاری که کانت پس از دکارت آن را کامل کرد (Rorty, 1979: 6)؛ اما به‌نظر رورتی مسئله به اینجا ختم نمی‌شود؛ زیرا چنین ادعایی مطرح می‌شود که فلسفه می‌تواند مبنای علوم دیگر قرار گیرد. رورتی مبنای‌گرایی و بازنمایی‌گرایی را که از زمان دکارت به بعد در حوزه معرفت‌شناسی حاکم شدند، نقد می‌کند؛ اما به هیچ وجه نمی‌خواهد راه‌حل بهتری برای مسائل ناشی از معرفت‌شناسی پیشنهاد کند؛ بلکه می‌خواهد اشتباه‌های فلاسفه را نشان دهد و آنها را درمان کند. به همین دلیل است که پس از بیان سیر تاریخی اندیشه این فلاسفه، همه اشکال شناخت از نظر آنها را صرفاً تاریخی می‌داند و معتقد است که فقط با ارجاع به دوره‌های تاریخی است که می‌توان مسائلی را که آنها مطرح کرده‌اند، شرح داد (ibid: 33). به عبارت دیگر هدف رورتی از نقد شناخت‌شناسی سنتی، تأسیس نظریه‌ای جدید درباره شناخت‌شناسی نیست؛ بلکه او به دنبال کنارگذاشتن آن و اعلام دوره پسا‌شناخت‌شناسی است. او در مقدمه فلسفه و آینه طبیعت هدف اصلی خود را از بین بردن اعتماد خواننده به «ذهن» می‌داند به‌عنوان چیزی که درباره آن باید نظریه‌ای فلسفی داشت و «شناخت» را مقوله‌ای می‌داند که مبانی دارد و درباره آن باید نظریه‌پردازی کرد و به «فلسفه» آن‌گونه می‌نگرد که از زمان کانت تصور شده است. از نظر رورتی، مسائل فلسفه و شناخت‌شناسی سرمدی و جاودانه نیستند؛ بلکه هر نظریه فلسفی یا معرفتی برخاسته از بستر تاریخی جامعه و شرایط اجتماعی خاصی است (Ibid, p.xiii-xv). از این رو،

وی معتقد است فلسفه و در مرکز آن شناخت‌شناسی، نمی‌تواند مبنای علوم و دیگر حوزه‌های فرهنگ به‌ویژه سیاست باشد. رورتی ساختارشکنی فرافلسفی گسترده خود را با شوق فراوان به بهره‌گیری از استعاره و نکات همه‌پسند نافرمانی آمیخته است و در نگاه فلسفه آکادمیایی به فیلسوفی فیلسوف‌ستیز شهرت یافته است (اکرمی و محمودی، ۱۳۸۸: ۶۶-۶۵)؛ اما از منظر دیگر، می‌توان گفت که او در ضمن طعن و نفی نظام‌های متافیزیکی سنتی، خود نیز به‌صورت ایجابی، نظام و دیدگاهی فلسفی فراهم آورده است. به عبارت دیگر، رورتی تنها به نفی نظام‌های متافیزیکی نمی‌پردازد؛ بلکه در هر مورد جایگزین و بدیلی برای آنچه نفی می‌کند، به‌عنوان پیشنهاد ارائه می‌دهد که مجموعه این پیشنهادها چارچوب دیدگاه فلسفی او را مشخص می‌کند.

مبانی نئوپراگماتیسم

در ادامه زیر عنوان مبانی نئوپراگماتیسم، به مهم‌ترین برابرهادهای رورتی در مقابل فلسفه رایج پرداخته می‌شود:

۱- **خصیصه ابزاری زبان:** یکی از خصایص اساسی زبان در اندیشه رورتی، ابزاری بودن آن است؛ به عبارت دیگر، زبان برای آن است که ما به‌کمک آن نیازها و مقاصد خود را تحقق ببخشیم. بر این اساس، باید زبان را به‌منزله ابزار در نظر گرفت؛ نه به‌منزله آینه‌ای برای نشان‌دادن یا «بازنمود» واقعیت. رورتی پیشینه فلسفه را به‌شدت تحت تأثیر انحراف‌آفرین نوعی فلسفه زبان می‌داند که طبق آن، زبان خصیصه بازنمودی نسبت به واقعیت دارد. اثر معروف رورتی با عنوان *فلسفه و آینه طبیعت* تلاشی در جهت نقد این دیدگاه است.

۲- **خصیصه امکانی زبان:** به‌تبع خصیصه ابزاری زبان، باید از خصیصه امکانی^۱ آن نیز سخن گفت (رورتی، ۱۹۹۸: ۹۲). هنگامی که زبان با نیازها و علایق استفاده‌کنندگان آن گره خورده باشد و یا نظر به اینکه این علایق و نیازها در معرض تغییر و دگرگونی قرار دارند، باید نتیجه گرفت که زبان از خصیصه ثبات و پایداری به دور است؛ از این رو، واژگان نهایی^۲ وجود ندارد؛ به این معنا که نمی‌توان توسط زبان، توصیفی همیشه ثابت از برخی امور فراهم آورد.

۳- **خصیصه امکانی خود:** علاوه بر زبان، «خود» یا هویت افراد نیز از خصیصه امکانی برخوردار است (همان). رورتی، هم‌صدا با نیچه در نقد دیدگاه مدرن درباره هویت به‌منزله امری ثابت، بر این نظر است که هویت فرد، ثابت و از پیش موجود نیست؛ بلکه در جریان ساخته‌شدن است. چیزی به‌عنوان «ماهیت آدمی» وجود ندارد. مفهومی همچون «خودآفرینی» می‌تواند تصویر مناسبی از هویت فرد به دست دهد و تصویری که از آن به دست می‌آید، بیانگر خصیصه امکانی آن است.

۴- **خصیصه امکانی اجتماع:** همچون زبان و خود، درباره اجتماع نیز باید از خصیصه امکانی سخن گفت (همان). بر این اساس به‌رغم اندیشه‌های متفکران مدرن، اجتماع بشری قوانین معین و ثابتی برای حرکت یا پیشرفت ندارد؛ بلکه تحولات آینده آن در گرو احتمال و امکان است و نمی‌توان آن را پیش‌بینی کرد. برخی همچون کونانت^۳، از این دیدگاه رورتی با عنوان تاریخی‌نگری یاد کرده‌اند. او تاریخی‌نگری را به این معنا در نظر می‌گیرد که

¹optional feature

² the final vocabulary

³Conant

حقیقت یا عینیت، امکان‌پذیر نیست (اصغری، ۱۳۹۴: ۱۳).

۶- **بنیاد گفت‌وگویی اخلاق:** تأکید رورتی بر همبستگی اجتماعی تا بدانجا پیش می‌رود که اگر بتوان از نظر او دربارهٔ بنیاد اخلاق سخن گفت، این بنیاد ریشه در گفت‌وگویی میان افراد جامعه و حاصل آن یعنی اجماع خواهد داشت. این نظر رورتی، در واقع از اعتقاد به خصیصهٔ امکانی اجتماع نشئت می‌گیرد که در بالا توضیح داده شد. با توجه به این خصیصه، حیات اجتماعی هر جامعه امری تاریخی است و در شرایط معینی شکل می‌گیرد. در نتیجه، انتظار اینکه قواعد تنظیم‌کنندهٔ اخلاقی مربوط به آن جامعه تعمیم‌پذیر به جامعهٔ دیگری باشد، بی‌مورد خواهد بود. رورتی در مقالهٔ خود با عنوان «تقدم دموکراسی بر فلسفه» حاصل این نوع نگریستن به اخلاق را آن می‌داند که تمایز میان اخلاق و مصلحت از میان برمی‌خیزد (رورتی، ۱۹۹۸: ۱۷۵-۱۹۶). کسانی چون کانت بر این تمایز پای فشرده‌اند که اخلاق بر قواعد مطلق استوار است؛ در صورتی که مصلحت را کنار گذارند و در واقع، اخلاق را به مصلحت کاهش ندهند. به نظر رورتی، عمل‌گرایان مصلحت‌گرا هستند و از این رو اظهار می‌کنند که اندیشهٔ دیوئی با اخلاق اصول‌گرای کانتی، ناهمگرا و با اخلاق مصلحت‌گرایانهٔ ارسطویی همگراست (رورتی، ۲۰۰۲: ۳۳).

۷- **تفاهم‌ناپذیری امور عمومی و خصوصی:** یکی دیگر از عناصر دیدگاه رورتی، تفاهم‌ناپذیری «امر عمومی» با امر خصوصی است. ریشهٔ این دیدگاه را باید نزد نیچه جست‌وجو کرد. او نیز بر این عقیده بود که اساس رابطهٔ اجتماعی بر قدرت است و اعمال خصوصی خود فرد، جایگاهی برای استقلال و

فرایندهای تاریخی تحت حاکمیت قوانین قاطع نیستند؛ بلکه از خصیصهٔ امکانی برخوردارند (کونات، ۲۰۰۲: ۲۷۶).

۵- **همبستگی اجتماعی به جای عینیت:** رورتی رسیدن به شناخت عینی پدیده‌ها را که در دیدگاه‌های سنتی پذیرفته شده است، ناممکن می‌داند. به نظر او این امتناع، ریشه‌ای بسیار عمیق و اساسی دارد و آن در ساختار و خصایص زبانی است که ما در امر شناخت، آن را استفاده می‌کنیم. چنان‌که گذشت، رورتی خصیصهٔ زبان را دربارهٔ باز نمود واقعیت انکار می‌کند. بر این اساس، کار زبان آن نیست که همچون آینه‌ای به بازتاب واقعیت‌های بیرونی در ذهن و ضمیر بپردازد؛ بلکه زبان ارتباط ما با یکدیگر را میسر می‌سازد. او به جای حقیقت و عینیت، که به‌عنوان محور فلسفه و معرفت‌شناسی مدرن قلمداد می‌شد، توافق بین‌الذهانی^۱ را در میان اعضای جامعه می‌پذیرد. بر اساس این نظریه، اگر گروه کثیری از افراد بر سر برخی از قضایا اتفاق نظر داشته باشند و این قضایا در جامعهٔ آنان سودمند واقع شوند، توافق یادشده جایگزین عینیت غیربشری می‌شود که پیش‌تر به‌عنوان حقیقت پذیرفته می‌شد (رورتی، ۱۹۹۶: ۲۳-۲۲).

رورتی در این باره می‌گوید: «از نظر عمل‌گرایان، گرایش به عینیت... صرفاً عبارت است از گرایش به توافق میان‌ذهنی تا جایی که ممکن است؛ گرایش به بسط‌دادن حدود ارجاع "ما" تا جایی که می‌توانیم» (رورتی، ۱۹۹۸: ۲۳). مقصود او این است که دایرهٔ اجماع‌های ما باید تا جایی که ممکن است گسترش یابد. به این ترتیب، ما خواهیم توانست داعیه‌های خود را هرچه بیشتر و گسترده‌تر موجه و قابل‌دفاع سازیم. جست‌وجوی چیزی بیشتر از اجماع، با عنوان

^۱ intersubjective agreement.

کرد. از این حیث، طعن‌گرایی در برابر فهم متعارف^۲ است (کونانت، ۲۰۰۲: ۲۷۷). در اندیشیدن برحسب فهم متعارف، فرد واژگان خود را در موضعی فراتر قرار می‌دهد و برای آن اعتباری همیشگی قائل است؛ در حالی که طنزنگر برخلاف مسیر غالب حرکت می‌کند (باقری، ۱۳۸۴، ۸-۳).

رویکرد تربیتی رورتی

رورتی در مقاله‌ای با عنوان «تربیت بدون جزمیت‌ها» (۱۹۸۹) به‌صراحت به مراحل تربیت و ویژگی‌های آنها پرداخته است. این مقاله، بعدها با عنوان «تربیت به‌منزله اجتماعی شدن و تفرد» در کتاب جدیدی از او (۱۹۹۹) به چاپ رسید. او تعلیم و تربیت را به دو مرحله اساسی پیش از دانشگاه و مرحله دانشگاه تقسیم کرده است. تعلیم و تربیت پیش از دانشگاه، به‌طور غالب، مسئله‌ای مربوط به اجتماعی‌شدن و کوشش برای تلقین شهروندی است؛ در صورتی که تعلیم و تربیت دانشگاه، به‌طور غالب، امری مربوط به فردی‌شدن است؛ امری مربوط به کوشش برای پیدا کردن تخیل فرد، به امید اینکه او قادر خواهد شد خود را بازآفرینی کند (باقری، ۱۳۹۰: ۱۴۳). از نظر رورتی آنچه در دوران پیش از دانشگاه می‌تواند مورد توجه قرار گیرد، عناصر همگرایی نام دارند که عبارت‌اند از جایگزین کردن همبستگی اجتماعی به جای گفتمان عینیت، ترویج توجیه میان ذهنی، محور قراردادن علایق و انگیزه‌ها، متقاعدسازی به جای اعمال زور، بسط اجتماع، تساهل، جامعه‌گرایی و عدالت‌ورزی. آن چیزهایی که در دوره دانشگاه و پس از دانشگاه می‌تواند مورد توجه قرار

خودآفرینی است (نیچه، ۱۳۸۷: ۲۵۹). از نظر رورتی جهان خصوصی فرد جایگاهی برای استقلال است. او امر خصوصی را همانا دل‌مشغولی به «پروژه‌های فردی غلبه بر خویشتن»، خودآفرینی و جست‌وجوی خودآیینی^۱ می‌داند. امر عمومی یعنی دل‌مشغولی به آن فعالیت‌هایی که «با رنج دیگر انسان‌ها» و با کوشش برای به‌حداقل‌رساندن بی‌رحمی و تلاش در راه عدالت اجتماعی سروکار دارند. بدین گونه، حوزه عمومی فضایی است که در آن «همبستگی اجتماعی» مرکزیت دارد و حوزه خصوصی، فضای استقلال شخصی است. دعوی اصلی رورتی در پیشامد، بازی و همبستگی -دعوی‌ای که اگر جدی گرفته شود، بنیان بسیاری از کارهای فلسفی را ویران می‌کند- این است که از لحاظ نظری اتحاد یا آشتی قلمرو عمومی و خصوصی ناممکن است؛ در حالی که میراث غالب سنت افلاطونی همانا کوشش برای آشتی دادن استقلال فردی و خصوصی با خیر عمومی جامعه از طریق برپا کردن هردو بر یک پایه فلسفی مشترک بوده است. رورتی می‌خواهد این مشکل لاینحل را که فلسفه از دیرباز گرفتارش بوده است با قاطعیت از میان بردارد (اکرمی و محمودی، ۱۳۸۸: ۵۵).

۸- طعن‌گرایی: آخرین نکته در دیدگاه رورتی مربوط به اصطلاح خاص وی، یعنی «طعن‌گرایی» است. مراد او از این اصطلاح، رواداشتن تردید در اعتبار نهایی واژگان معینی است که فرد با آن می‌اندیشد و سخن می‌گوید. طنزنگر، با اینکه خود نیز به‌طور موقت از واژگان معینی استفاده می‌کند، منکر برتری واژگان معینی بر سایر واژه‌هاست و در عین حال، بر آن عقیده است که می‌توان هر توصیفی را از طریق به‌کارگیری واژگانی بدیل از نو توصیف

² Common sense

³ reinvention

¹ autonomy

۲- **ترویج و توجیه میان‌ذهنی:** هنگامی که توجیه داعیه‌های موجود در دروس علوم برحسب ارتباط آنها با جهان خارج ممکن نباشد، راهی که می‌ماند این است که افراد جامعه، به صورت میان‌ذهنی^۲، به توجیه داعیه‌های خود برای افراد دیگر جامعه بپردازند. در این اصل تربیتی، عینیت جای خود را به توافق میان‌ذهنی می‌دهد. رورتی میان دانش و اعتقاد، مرزی قائل نیست و عقیده دارد که دانش نیز اعتقاد است؛ اما اعتقادی که درباره آن میان افراد بیشتری توافق وجود دارد و این پیش‌فرض ناشی از توافق جمعی است؛ نه قدرت واقعیت‌های عینی (سعید اسماعیل، ۱۳۹۱: ۱۸۳).

۳- **محور قراردادن علایق و انگیزه‌ها:** جهت‌گیری توجیه میان‌ذهنی که در اصل تربیتی قبل توضیح داده شد، معطوف به برآوردن علایق و نیازهاست؛ اما علایق و نیازهایی که مغایر با نیازهای جمعی آنان نباشد. در دیدگاه رورتی هر طرحی که علایق و نیازها را بهتر تحقق بخشد در توجیه میان‌ذهنی پذیرفتنی‌تر خواهد بود؛ زیرا در اندیشه او اعتقاد چیزی جز طرح عمل نیست (باقری، ۱۳۹۰: ۲۲).

۴- **متقاعدسازی به جای اعمال زور:** در تعبیر رورتی عنصر اساسی لیبرالیسم، نفی خشونت است؛ تا جایی که هیچ‌چیز را بدتر از خشونت نمی‌داند؛ از این نظر، زور و اعمال خشونت برای تنظیم روابط میان انسان‌ها مردود است و آنچه باید جایگزین آن شود، متقاعدسازی است. او در روابط انسانی جوی توأم با اعتماد، با استفاده از سخنان و توصیه‌های غیردستوری را پیشنهاد می‌کند و معتقد است افراد نباید تنها ایده خویش را سند کسب معرفت و حقیقت بدانند، یا توجیهات و استدلال‌ات منطقی یکدیگر را انکار کنند؛

گیرند نیز عناصر ناهمگرا نام دارند و عبارت‌اند از رشد فردیت، رشد خلاقیت، رشد تفکر انتقادی و فراهم آوردن زبان جدید و بسط حدود دموکراسی. از خلال مباحثی که رورتی مطرح کرده است، چنین استنباط می‌شود که عناصر همگرا به‌عنوان اصول تربیتی هدفشان پیوند فرد با جامعه (جامعه‌پذیری) است؛ در صورتی که عناصر ناهمگرا، اصول تربیتی هستند که هدفشان فاصله فرد از اجتماع جهت رشد فردیت و تحقق خودآفرینی^۱ است (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴: ۲۲).

اصول و آموزه‌های تربیتی در دیدگاه رورتی

الف) مرحله نخست: از نظر رورتی، در مرحله نخست تربیت، فرهنگ اجتماعی که فرد در آن زندگی می‌کند، بسیار مهم و تعیین‌کننده است؛ از این رو «همگرایی» و «اجماع» ویژگی‌های اساسی این مرحله هستند. از میان اصول و آموزه‌های مرتبط با این مرحله، بر اساس دیدگاه‌های رورتی، به اصول زیر می‌توان اشاره کرد:

۱- **جایگزین کردن همبستگی اجتماعی به جای عینیت:** این اصل که به‌ویژه درباره دروس مربوط به علوم طبیعی صادق است، ناظر بر آن است که هیچ‌گونه عینیت و علم مطلق وجود ندارد و همبستگی اجتماعی انسان‌ها با یکدیگر، تنها راهی است که آنها می‌توانند با توسل به آن، داعیه‌های خود را توجیه و پشتیبانی کنند. به بیان ساده‌تر، او معتقد است که علوم همواره در حال تغییرند و ممکن است قضیه علمی که اکنون بر آن توافق بیشتری هست، جایگزین قضیه علمی دیگری شود که پیش‌تر موجه بوده است (نجاریان و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۲).

² intersubjective

¹ self-creation

اختلاف دارند، قائل به تساهل نیست (براون و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲).

۷- جامعه‌گرایی: رورتنی در پایان مرحله نخست

تربیت، با تأکید بر دو خصوصیت مشترک آدمیان (احساس رنج و احساس زیبایی) سعی می‌کند افراد یک جامعه را به یکدیگر نزدیک سازد. به اعتقاد او با تأکید بر این دو احساس مشترک، نوعی رابطه همدلانه میان آدمیان به وجود می‌آید که سبب پیوستن فرد به جامعه می‌شود. جامعه‌گرایی از درون فرد آغاز می‌شود و مبتنی بر احساس مشترک او با دیگر افراد است که این سبب ایجاد همدلی می‌گردد. این همدلی را از راه‌های متفاوتی می‌توان ایجاد کرد. جمله این راه‌ها می‌توان به نقش هنر اشاره کرد. هنر یکی از عرصه‌هایی است که در آن احساس مشترک برانگیخته می‌شود و نوعی احساس همدلی نسبت به دیگر انسان‌ها در درونشان شکل می‌گیرد (فکری، ۱۳۸۷: ۲۰).

۸- عدالت‌ورزی: این اصل تربیتی که در صدر فهرست ارزش‌های خوب از نظر رورتنی قرار دارد، ناظر به هدف جامعه لیبرال رورتنی، یعنی عدالت و نفی خشونت است. او عقیده دارد تجلی عدالت در رفتار افراد، شرط اول تحقق عدالت است. پس هر فرد باید در دفاع از گروه‌های تحت ظلم و یا احیای حقوق تضییع شده گروه‌های اقلیت، بی‌تفاوت نباشد. حس برابری و مبارزه با تبعیض نژادی، جنسیتی، طبقه‌ای، علمی و... را در دیگران ایجاد کند و خود نیز در خط مقدم مبارزه با تبعیض قرار بگیرد (اصغری، ۱۳۹۴: ۱۴). از علاقه‌مندی‌های عمده پست‌مدرنیست‌ها از جمله رورتنی، توسعه و رشد سیاستی در تعلیم و تربیت است که به فرهنگ همگانی توجه کند و رشته‌های علمی در جهت این توجه گام بردارند.

بلکه با اصلاح و تعدیل علایق و خواسته‌ها، به جای زور و خشونت، همدیگر را متقاعد سازند (اصغری، ۱۳۹۴: ۲۰).

۵- بسط اجماع: اصل بسط اجماع از متقاعدسازی

فراتر می‌رود؛ متقاعدسازی در واقع بین کسانی جریان می‌یابد که اعضای یک جامعه‌اند و به مبادی مشترکی اعتقاد دارند؛ اما اجماع محدود به این حد نیست؛ بلکه می‌تواند و باید بین افراد و اجتماع‌های مختلف نیز جریان یابد. افراد باید به فرهنگ دیگر، جوامع دیگر و ادوار تاریخی احترام بگذارند و دامنه اجماع خود را به سوی آنان بسط داده و سعی نکنند در بستر شرایط تاریخ و قوم خود گرفتار و محبوس گردند؛ بلکه تا سرحد امکان، در راه بسط اجماع تلاش نمایند و چنانچه فردی نتواند با دیگران و یا دیگر فرهنگ‌ها توافق کند باید با تحمل مخالف، تساهل^۱ ورزد (باقری و سجادی، ۱۳۸۴: ۲۵).

۶- تساهل: در صورتی که اجماع و توافق میان

دیدگاه‌های متعارض حاصل نشود، دیدگاه‌های مخالف را باید تحمل کرد. این اصل تربیتی از نظر رورتنی به تساهل معروف است. رورتنی به افرادی که عضو جامعه مشترک هستند، توصیه می‌کند در مواجهه با دیدگاه‌های متعارض، صبر و حوصله و سعه صدر داشته باشند؛ در مقابل دیدگاه‌های مخالف، وقتی توافق ندارند، در بحث و گفت‌وگو تساهل ورزند و نظرات مخالف را محترم شمرند و تحمل کنند. در عین حال، مدعی است افرادی که بیرون از یک اجتماع هستند، یعنی اصول آن اجتماع را نپذیرفته‌اند، نمی‌توانند دیدگاهی مخالف با اعضای آن اجتماع ارائه کنند؛ پس اعضا نیز می‌توانند با او تساهل نورزند؛ زیرا رورتنی با مخالفینی که از ریشه با اصول جامعه خود

^۱ tolerance

منظور آن است که در متون درسی رد پای گرایش‌های مختلف فرهنگی دیده شود و تنها فرهنگ مسلط بر متون درسی حکم نراند (گیروکس^۱، ۲۰۰۶: ۱۲).

ب) مرحله دوم: علاوه بر اصول ذکرشده که مربوط به دوره اول تربیت در دیدگاه رورتی هستند، اصول زیر به دیدگاه‌های تربیتی رورتی در دوران دانشگاه مربوطاند که مهم‌ترین ویژگی‌های آن «رشد فردیت و خلاقیت» و «خودآفرینی» است.

۱- رشد فردیت: این اصل که در دوره تربیت دانشگاه و بعد از دانشگاه به کار می‌رود، ناظر بر توسعه هویت فردی آدمی و ممانعت از حل شدن در جریان‌های اجتماعی است. در این اصل باید بر فردیت آدمی و حفظ استقلال او تأکید شود و برای رهایی او از سلطه اجتماعی و فرهنگی محیط تلاش شود. در آرمان‌شهر رورتی، جایگاه سازمان اجتماعی هر کسی، این اجازه را می‌دهد که شانس برای خودآفرینی با بهترین توانایی‌هایش داشته باشد. رورتی دو نوع رابطه برای تعلیم و تربیت در جامعه مطرح می‌کند؛ اول: رابطه کمتر برای تعلیم و تربیت که گاهی اوقات بین نیازهای رقابتی صلح، ثروت و آزادی تعادل ایجاد می‌کند. دوم: رابطه بیشتر و مهم‌تر برای تعلیم و تربیت که چگونگی برابری فرصت‌ها در خودآفرینی است و پس از آن جدایی از افرادی است که تنها به استفاده و یا غفلت از فرصت‌های در دسترسشان می‌پردازند (ریچ^۲، ۲۰۰۹: ۱۰). رورتی معتقد است فرد باید خود را مطیع قواعد بی‌چون و چرای جامعه نکند؛ بلکه باید در جهت رشد فردیت خویش، با حس کردن تفاوت‌های خود با دیگران بتواند مخالف با جامعه حرکت کند و دست به ابتکارات بدیع بزند. چون علایق و نیازهای افراد با

یکدیگر متفاوت است، هرکس می‌تواند به توصیف و تعریف مجدد خویش بپردازد؛ بنابراین فرد در جریان تعلیم و تربیت و زندگی اجتماعی صاحب این اختیار خواهد بود که خلاف تصمیمات دیگران در چارچوبی که رشد فردی او را محقق می‌نماید به سوی خودآفرینی حرکت کند (صنمی، ۱۳۹۲: ۳).

۲- رشد تفکر انتقادی: با توجه به انتظارات رورتی در دوره دوم تربیت از فرد، در این دوره فرد باید بتواند درباره مفاهیم متعارف تردید کند و به چالش با آنها بپردازد تا سرانجام مفاهیم اصیل و بدیل به وجود آورد. زمینه ایجاد این توانایی، توسعه تفکر انتقادی در آدمی است (بهشتی، ۱۳۸۹: ۴۰). رشد تفکر انتقادی در آدمی سبب می‌شود که فرد با امور پیرامون خویش فعالانه و نقادانه روبه‌رو شود و بدون متقاعد شدن چیزی را نپذیرد. فرد در این اصل در تمام مفاهیم متعارف تردید می‌کند، هیچ چیزی را قانون قطعی نمی‌داند، در برخورد با مسائل و پدیده‌ها بدون تفکر تسلیم پذیرش آنها نمی‌شود، به فرهنگ و سنت ایستا بسنده نمی‌کند؛ بلکه همیشه به تفکر درباره پویایی فرهنگ و سنت‌ها و اصلاح آنها می‌پردازد (باقری، ۱۳۹۰: ۱۴).

۳- رشد خلاقیت: خودآفرینی، هدف نهایی تعلیم و تربیت در اندیشه رورتی است که بیشتر مریبان پست‌مدرنیست نیز بر آن توافق دارند و از جایگاه خاصی برخوردار است؛ زیرا ریشه بسیاری از اصول تربیتی در این اصل (خلاقیت) نهفته است (Wilson, 2014: 12). رورتی معتقد است که اگر فرد فقط به تردید در امور بسنده کند و توانایی آفرینش‌های جدید را نداشته باشد، به سمت پوچ‌گرایی پیش خواهد رفت. رورتی عقیده دارد که هرگونه قدرت استعلایی و وابستگی آدمی و سنت‌ها به آن باید نفی شود و

¹ Giroux

² Rich

باشند؛ بنابراین او وضع اجتماعی موجود را وضع نهایی تلقی نمی‌کند؛ بلکه معتقد است که می‌توان آن را با خلاقیت در مسیر دیگری هدایت کرد (مولایی، ۱۳۹۳: ۴۸).

رویکرد نوع‌م‌گرایانه ریچارد رورتی در مواجهه با انتقادات

رورتی در جلوه‌های گوناگون اندیشه فلسفی مناقشه‌برانگیز و سنت‌ستیز خود با نقدهای گوناگونی روبه‌رو شده است. از میان برجسته‌ترین منتقدان رورتی می‌توان به افراد زیر اشاره کرد: هیلاری پاتنم، سوزان هاک، نانسی فریزر، نورمن گراس، یورگن هابرماس، داندل دیویسن، دنیل دنت و چارلز تیلور. نقد شماری از منتقدان را رابرت برندن در کتاب رورتی و منتقدانش گردآوری کرده است. در این اثر، رورتی به هر منتقد پاسخ داده که پس از نقد موردنظر چاپ شده است. هریک از منتقدان از دیدگاهی و در محور یا محورهایی ویژه به نقد رورتی می‌پردازد؛ حتی برخی از آنان چه بسا تا حدی با رورتی همدلی‌ها و هم‌زبانی‌هایی داشته باشند. برای نمونه، جیمز کونت با رورتی موافق است که در ما انسان‌ها چیزی ژرف، چیزی به نام طبیعت ثابت یا جوهر سرمدی، وجود ندارد (Brandon, 2000: 168).

برخلاف نکات سودمندی که رورتی، چه در بُعد سلبی و نقد مابعدالطبیعه و شناخت‌شناسی رایج (از افلاطون تا فلسفه تحلیلی) و چه در بُعد ایجابی و طرح پاره‌ای از عناصر نوع‌م‌گرایی خود متذکر می‌شود، آرای فلسفی او درباره شناخت، صدق، حقیقت، فلسفه و ارتباط فلسفه با سیاست از اشکال‌های بنیادنی برخوردارند (اکرمی و محمودی، ۱۳۸۸: ۴۶). در این میان، برداشت و خوانش رورتی

همه‌چیز انسانی و زمینی تعریف شود. از دیدگاه رورتی فرد باید با قداست‌زدایی از سنت‌ها وابستگی خود را نسبت به آنها به چالش بکشاند و با زیر سؤال بردن سنت‌های حاکم به توصیف مجدد خویش دست بزند و با سوءاستفاده خلاقانه از زبان، به استعاره‌های دور از ذهن پردازد. او معتقد است که افراد با بهره‌گیری از خصیصه امکانی^۱ می‌توانند زبان را به طرز نوینی به کار گیرند و توصیف‌های نوینی را ارائه دهند و با ایجاد کارهای هنری، دامنه خلاقیت فردی را گسترش دهند و خود را از محصورماندن در تبیین‌های رایج و نگاه‌های متعارف رهایی بخشند (میشل^۲، ۲۰۰۳: ۱۰).

۴- فراهم آوردن زبان جدید و بسط حدود

مردم‌سالاری: رورتی معتقد است چون زبان خصیصه امکانی دارد، خصوصیت بازنمایی واقعیت‌ها را ندارد و بنابراین چنین نیست که در توصیف‌های معینی بتوانند برای همیشه ثابت باشند، به این دلیل که واقعیت‌ها را نشان می‌دهند و واقعیت نیز ریشه‌دار و ثابت است (باقری، ۱۳۸۵: ۳۳). در این اصل افراد نیاز به فهم قوت و غنای سنت‌های فرهنگی دیگر و صداهای مختلف دارند و باید یاد بگیرند که چگونه عمل کنند و در مباحث سیاسی شرکت فعالانه انتقادی و اخلاقی داشته باشند. همچنین نباید واژگان خویش را واژگان نهایی محسوب کنند تا سبب محدود کردن حدود دموکراسی شود؛ بلکه با آگاهی از خصیصه امکانی زبان در جهت آفریدن استعاره‌های نو و حتی «سوءاستفاده خلاقانه از زبان» تلاش خواهند کرد تا با شکستن اجتماع به‌منزله پیش‌بردن مردم‌سالاری و آفریدن حقوق جدید در پی بسط حدود مردم‌سالاری

¹ Contingency

² William, Michael

از حقیقت و شناخت، بیش از همه مورد آماج حمله فلاسفه قرار گرفته است. از آن رو که طیف وسیعی از فلاسفه، به شیوه‌های گوناگون، رورتی را از همین نقطه نقد کرده‌اند، رسیدن به یک نقطه مشترک چندان مشکل نیست؛ رویکرد مبنی بر گفت‌وگوی رورتی، به حقیقت و شناخت، ما را به کلی از فراهم آوردن توجیهی برای چگونگی جهان واقع، ناتوان می‌سازد (Rorty/ entries, Stanford encyclopedia, 2001).

الف) نقد رویکرد عمل‌گرایانه رورتی به حقیقت و شناخت:

چنان‌که گفته شد، به عقیده رورتی تاریخ فلسفه نشان‌دهنده این است که پاسخ‌های قطعی به پرسش‌های سنتی درباره شناخت، حقیقت/صدق و بازنمود وجود ندارند؛ در نتیجه باید کنار گذاشته شوند؛ زیرا هیچ امکانی برای فراتر رفتن از ذهن و زبانمان وجود ندارد؛ اما باید گفت که با این نگاه رورتی به «حقیقت/صدق» و «شناخت» نمی‌توان به دریافتی معقول از این مسئله دست یافت که اشیا و جهان در واقعیت مستقل از ذهن آدمی چگونه هستند. همچنین او بر این باور است که هیچ راهی برای رسیدن به بیرون باورها و زبانمان به‌منظور پیدا کردن گواهی به‌جز همبستگی وجود ندارد. می‌توان با رورتی در این باره موافق بود؛ اما نه با این نتیجه‌گیری که باید پرسش‌های فلسفی سنتی را کنار گذاشت. رورتی ما را به طرد پرسش‌هایی که از درون تفکرمان می‌جوشد، تشویق می‌کند؛ فقط به این دلیل که پاسخی برای آنها نمی‌توان یافت. در واقع پیش‌فرض رورتی این است که اهمیت پاسخ‌های فلسفی بیشتر از پرسش‌های فلسفی است و چون نمی‌توان پاسخ‌ها را یافت، باید آنها را نفی کرد. گویی او از این نکته غافل است که اساساً فلسفه با پرسش

ایجاد می‌شود؛ نه با پاسخ‌هایش. رورتی باید خود توجه داشته باشد که در نگرش او نیز فلسفه و فلسفه‌پردازی همچنان جایگاه محوری دارد و همه فلسفه‌ورزان همواره باید این سخن ارسطو را به یاد داشته باشند که فلسفه‌ستیزی خود نوعی فلسفه‌ورزی است و برای مخالفت با فلسفه باید از فلسفه بهره گرفت. بنابراین فلسفه، سرنوشت انسان است و نمی‌توان آن را انکار کرد و پرسش‌های فلسفی روا هستند؛ هرچند ممکن است هرگز پاسخ نهایی قانع‌کننده‌ای نداشته باشند. چنین پرسش‌هایی برای پژوهش ارزشمندند و می‌توان آنها را چارچوبی برای پژوهش‌ها در نظر گرفت (اکرمی و محمودی، ۱۳۸۸: ۶۰-۶۲).

از جمله منتقدین جدی رورتی در این زمینه، می‌توان از چارلز تیلور^۱ نام برد. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، رورتی دیدگاه بازنمایی‌گری را رد می‌کند و در عوض جهش بزرگی به سمت غیررنالیسم پیشنهاد می‌کند؛ عرصه‌ای که تاکنون فکر می‌کردیم حقیقت باشد؛ اما معلوم شد چیزی جز نزاع زبانی که گرفتار آن شده‌ایم نیست. رورتی با شرح خود از دیدگاه‌های فلاسفه، خطاهای آنها را بیان می‌کند و عقیده دارد خطای اصلی آنها این است که حقیقت را مطابق با واقعیت می‌دانند و از آنجا رسیدن به امری برتر از انسان. رورتی دیدگاه پراگماتیستی خود نسبت به شناخت را رفتارگرایی معرفت‌شناختی می‌نامد. این دیدگاه مستلزم گفت‌وگو و عمل اجتماعی است و در مقابل دیدگاه اصالت‌بازنمایی قرار می‌گیرد. چارلز تیلور دیدگاه رورتی در این زمینه را دیدگاهی دنیوی می‌داند. او معتقد است که تئوری رورتی مبنی بر اینکه انسان نمی‌تواند میان دیدگاه‌های دنیوی با

¹ Charls Taylor

آوردن استدلال‌های مبتنی بر حقیقت و واقعیت قضاوت کند، باید برپایه آموزه‌ای قوی درباره ماهیت کامل و مستقل این دیدگاه‌های دنیوی باشد. هر گزاره‌ای از چنین دیدگاهی با اتهام ناسازگاری روبه‌روست و برخی از این دیدگاه‌ها را می‌توان رد کرد و نشان داد که قابل‌دفاع نیستند (Talor, 1996: 256). بنابراین تیلور این دیدگاه رورتنی را غیرقابل‌دفاع و ناسازگار می‌داند و معتقد است که او نتوانسته از سیطره دیدگاه بازنمایی‌گرایی بیرون بیاید. از طرف دیگر، تیلور معتقد است که ما نمی‌توانیم نسبت به بعضی از شهودهای اخلاقی بی‌توجه باشیم؛ شهودهایی که می‌توانند مبنا قرار بگیرند و به واسطه آنها می‌توانیم به ارزیابی نظریات اخلاقی بپردازیم. در مجموع تیلور دیدگاه رورتنی را از جمله دیدگاه‌های دنیوی می‌داند که منجر به نتایج غیراخلاقی می‌شود (اسلامی، ۱۳۹۶: ۲۱-۱۷).

ب) نقد نگاه رورتنی به انسان و جهان:

بررسی و نقد آرای فلسفی رورتنی در بحث حاضر نمی‌گنجد و پیش‌تر به خوبی به آن پرداخته شده است (رک. اکرمی و محمودی، ۱۳۸۸)؛ پس در ادامه با در نظر گرفتن محور اصلی مقاله حاضر که به نوعی به انسان، به عنوان موضوع تربیت، مرتبط است، پیامدهای حاصل از رویکرد نوع‌گرایانه به سه مقوله اساسی فلسفه یعنی انسان، جهان و خدا را در قالب نقد بررسی می‌شود.

۱- مخدوش کردن منزلت آدمی با نگاه ارگانیک

به وی: در نظر رورتنی، آدمی موجودی است که با سه نیروی حساسیت به زیبایی، حساسیت به رنج و قابلیت حل مسئله مسلح شده است (رورتنی، ۱۹۸۹: ۱۷۷). این امر را با اندکی تغییر، در نگاه دیوئی نیز می‌توان یافت. فرایند عمل آدمی در نظر دیوئی با

احساس رنج ارگانیکسم از موقعیت نامعین آغاز می‌شود. این احساس رنج و تمایل به رسیدن به آرامش، آدمی را به عمل برای حل مسئله، رهایی از موقعیت نامعین و دستیابی دوباره به آرامش و سازگاری با محیط وا می‌دارد. رورتنی نیز در مقاله خویش با عنوان «پراگماتیسم بدون روش»^۱ هسته عمل‌گرایی را جایگزین عقاید درست بازنمودی با قواعد موفق در عمل معرفی می‌کند؛ اما در این باره باید گفت که در نظر نگرفتن اراده، مستقل از عوامل بیرونی در آدمی و تقلیل آن به ارگانیکسم صرف، سبب نادیده گرفتن اختیار و انتخاب او و فروکاستن آن به حیوانی باهوش می‌شود و منزلت او را خدشه‌دار می‌کند. همچنین در دیدگاه وی، اراده و خواست آدمی به شکل متمایز در نظر گرفته نشده و در جریان مواجهه با موقعیت نامعین، نوعی تأثیر خودبه‌خود برای او فرض شده است. این امر را می‌توان ناشی از نگاه طبیعت‌گرایانه رورتنی و دیوئی به آدمی دانست که او را تا حد ارگانیکسم تقلیل می‌دهند. در اینجا در سازمان نظریات او تناقضی رخ می‌نماید؛ یعنی در حالی که بر نگاه ارگانیک به آدمی اصرار می‌ورزد و واکنش او نسبت به موقعیت نامعین را شبیه حیوانات دیگر تصویر می‌کند، از او انتظار انجام دادن ابداعات و برخورد فعالانه دارد.

همچنین دیدگاه رورتنی درباره شخص به منزله شبکه‌ای کوانینی، بدون توسل به زمینه‌ای حاکی از منزلت آدمی، امکان این امر را فراهم نمی‌آورد که بتوانم درباره عشق میان افراد جامعه سخن بگوییم؛ عشقی که او معتقد است اشتراک آدمیان در رنج، که در سطح اشتراکات آنها با دیگر حیوانات است، می‌تواند آن را پدیدار سازد. از منظر دیگر

^۱ Pragmatism without Method, 1991

مخدوش شدن منزلت آدمی با فروکاستن آن به سطح حیوانی باهوش، نمی‌تواند خواسته مدینه فاضله آزاد رورتی را تأمین کند؛ همچنان که طعن‌گرای آزاده را نیز به دست نخواهد داد. عاملیت آدمی هنگامی می‌تواند او را به منزله عنصری تأثیرگذار مطرح کند که از این حالت کور و بدون هدف خارج شود و او را همانند موجودی مختار و دارای اراده بنگرد که آگاهانه - و نه صرفاً تحت تأثیر محرک‌های بیرونی - دست به عمل می‌زند.

۲- نقش منفعل‌کننده مقدرنبودن عالم و خدای

غیرمدبر: جهان دیوئی و رورتی، علاوه بر نامعین بودن، نامقدر نیز هست. در این جهان، همه چیز در هاله‌ای از ابهام قرار دارد و همه امور بر سبیل احتمال رقم می‌خورد. تعبیر دیوئی از «خدا» نیز تعبیری طبیعی شده است که از دوران مدرن، در اندیشه‌های او وارد شده است. در این مفهوم، شأن تدبیر جهان برای خداوند مطرح نیست. مفهوم «خدا» نزد دیوئی با نظیر آن در ادیان الهی متمایز است. دیوئی، خدا را به مثابه موجودی استعلایی که وجودش بر وجود جهان و آدمی مقدم است، نمی‌پذیرد (رورتی، ۱۹۹۱: ۷۱-۶۹). دیوئی در کتاب خویش، آیین مشترک، خدا را به مثابه ارتباط فعال میان حال و آینده در نظر می‌گیرد. همین دیدگاه در اندیشه‌های رورتی نیز حضور دارد و سبب می‌شود که جهان موردنظر او، تقدیریافته از موجودی علیم و قدیر نباشد.

بنابراین در جهان دیوئی و به تبع او در دیدگاه رورتی، اصل بر تغییر است. جهان او نه تنها مبدأ ندارد، بلکه منتها نیز ندارد و تغییر و حرکت آن، غایتی را دنبال نمی‌کند؛ اما در چنین جهانی، آدمی چون تکه‌ای رهاشده در بی‌نهایت تصور می‌شود و

همین امر سبب می‌شود که اطمینان عمل از او سلب شده، عملش گونه‌ای از ناچاری تعبیر شود. در این حالت، نبود تکیه‌گاه برای آدمی و بی‌پناهی عمیق او، ممکن است او را به انفعال کشد و از عمل تأثیرگذار و محکم باز دارد. به عبارت دیگر تأکید مکرر رورتی بر احتمالی بودن درون آدمی و فروکشیدن آن تا حد حیوانات از نگاه ارگانیستی به آن، که میراث برجای مانده داروین در عمل‌گرایی است، «سیمایی عمل‌زده» از آدمی ترسیم می‌کند که هدفی جز ماندن در این جهان و حل معضلات خود در آن ندارد. در دیدگاه او، همه وجود آدمی را فضایی مبهم و تاریخی تشکیل می‌دهد که بر سبیل احتمال تام رقم می‌خورد. شبکه اعتقادات و باورهای آدمی، در طول زندگی وی و بر اساس مسائل پیرامونی و راه‌حل‌های اعمال‌شده شکل می‌گیرد و هیچ نیرو و زمینه فراتاریخی اولیه در درون آدمی وجود ندارد.

پیترز معتقد است که در این تحلیل که ما سعی داریم خود و گذشته خویش را با تأکید بر امور جدید بازتعریف کنیم، این نتیجه مستتر است که تصویر از خود، در حکم موجودی غیرتاریخی پاک شود. به اعتقاد او این نکته که رورتی، خود اخلاقی فرد را به مثابه شبکه‌ای از اعتقادات و باورها، بدون پشتوانه‌ای تعریف می‌کند، مؤید در نظرنگرفتن عامل فراتاریخی در آدمی است (پیترز، ۱۹۹۸: ۱۶۸). این امر از آدمی، موجودی بی‌پشتوانه و بدون هویت می‌سازد و هدف تربیت را به صورت امری کاملاً تاریخی و مقطعی مطرح می‌کند. در این حالت، نوعی از هم‌گسیختگی و نیز پوچی و بی‌هدفی در حرکت انسان پدیدار می‌شود که جز با در نظر گرفتن عاملی و رای تاریخ نمی‌توان آن را درمان کرد (باقری، ۱۳۸۴: ۱۲۶-۱۲۹).

دیدگاه تربیتی رورتی در بوتۀ نقد:

بعد از این نگاه کلی به منتقدین رورتی و نقدهای وارد شده بر محور نگاه او به انسان، مستقیماً به نقد دیدگاه‌ها و روش تربیتی رورتی پرداخته می‌شود:

۱- تقابل غیرضروری عینیت و همبستگی

اجتماعی: رورتی در نقد بازنمودگرایی، به طور کلی از عینیت دست شسته و همبستگی اجتماعی را جایگزین آن کرده است. او پس از شکست واقع‌گرایی^۱، به تبع مکتب‌تایر، به این نظر رسید که هم فیزیک و هم اخلاق وابسته به سنت‌های اجتماعی‌اند و حتی گامی فراتر نهاده و معتقد شده است که وابستگی به سنت یا همبستگی اجتماعی باید جایگزین عینیت شود. برخی مفسران دیدگاه رورتی معتقدند از نظر او، استفاده محدود از زبان بازنمودی می‌تواند پذیرفتنی باشد. مثلاً براندم^۲ می‌گوید مخالفت رورتی با زبان بازنمودی تنها هنگامی و تا جایی مطرح می‌شود که این زبان به «فراواژگان»^۳ تبدیل شود؛ به این معنا که خود، واژگانی بشود که ما را قادر می‌سازد درباره همه انواع واژگان دیگر، صرف‌نظر از اینکه برای تأمین چه مقاصدی به کار رفته‌اند، به ارزیابی و تعیین کفایت آنها پردازیم (براندم، ۲۰۰۲: ۱۱۴)؛ اما چنان‌که کونانت در پاسخ به او می‌گوید، این به معنای دست‌کم گرفتن مخالفت و ستیز بی‌امان رورتی با بازنمودگرایی است (کونانت، ۲۰۰۲: ۳۲۱). رورتی در مقابله با عینیت‌گرایی می‌گوید: «من با مکتب‌تایر و مایکل کلی موافقم که همه انواع استدلال، هم در فیزیک و هم در اخلاق، وابسته به سنت‌اند» (رورتی، ۲۰۰۲: ۲۰).

به عبارت دیگر، نمی‌توان برای زبان رایج در فیزیک،

همچنان که در اخلاق، عینیت‌گرایی یا استقلال از سنت اجتماعی مربوط به آن قائل شد (باقری، ۱۳۸۴: ۱۱).

اما اندیشه نفی عینیت، به همان اندازه معیوب است که اندیشه عینیت ناب. در واقع نفی عینیت، نوعی ذهن‌گرایی در برابر عین‌گرایی پیشین است. باید در اندیشه راه‌حلی بود که عینیت و ربط به سنت را در آمیزه‌ای مناسب فراهم آورد؛ به نحوی که علم و یافته‌های علمی را به توافق و اجماع صرف افراد کاهش ندهد. به نظر می‌رسد راه‌حل مسئله از این قرار باشد که اندیشمندان هر جامعه‌ای به هنگام روی آوردن به فعالیت علمی، ناگزیر با مفاهیمی که فرهنگ آنان در دسترسشان قرار می‌دهد، به اندیشه‌ورزی می‌پردازند و رخدادها را در قالب این مفاهیم به فهم درمی‌آورند. تا بدین جا، سنت اجتماعی، نقش خود را ایفا می‌کند؛ اما هنگامی که دانشمندان در مقام آن قرار می‌گیرند که فرضیه‌های وابسته به سنت خود را بیازمایند و شواهد له یا علیه آنها را بررسی کنند، با واقعیت تجربی روبه‌رو می‌شوند. هرچند آنان واقعیت تجربی را در قالب مفاهیم خود، صورت‌بندی کرده‌اند، سرانجام این صورت‌بندی باید کفایت یا بی‌کفایتی خود را در مواجهه با واقعیت نشان دهد. رورتی، همچون یک عمل‌گرا، در اینجا از کارآمدی صورت‌بندی‌ها سخن می‌گوید؛ اما همچنان می‌توان پرسید: چرا برخی از صورت‌بندی‌های ما از واقعیت، کارآمدند و برخی نیستند؟ به عبارت دیگر، چه نسبتی میان صورت‌بندی‌های ما و واقعیت خارجی برقرار می‌شود که این صورت‌بندی‌ها کارآمد یا ناکارآمد می‌شوند؟ در اینجا باید نوعی هم‌آوایی یا تناسب میان آنها در نظر گرفت؛ خواه نام آن را مطابقت با واقعیت

¹ positivism

² Brandom

³ Meta-vocabulary

بگذاریم یا واژه‌های دیگری را ترجیح دهیم. بنابراین می‌توان گفت اجماع افراد یک جامعه، به تنهایی مقوم اعتبار صورت‌بندی‌ها نیست؛ بلکه اجماع بر وقوع همان تناسب میان صورت‌بندی‌ها و واقعیت است که محل اعتنا خواهد بود؛ به عبارت دیگر، هر صورت‌بندی فرهنگی خاصی متناسب با قابلیت‌های خود، بهره‌ای از شناخت واقعیت یا عینیت را از آن خود می‌کند؛ اما در ارتباط با کاربرد خاص این مورد در مقولهٔ تعلیم و تربیت و آموزش باید گفت اول اینکه: پاره‌ای از اصول عینی از جمله قوانین فیزیک و شیمی وجود دارند که نمی‌توان همبستگی اجتماعی را جایگزین عینیت آنها نمود؛ دوم اینکه: هرچند همبستگی اجتماعی به ثبات و تقویت پاره‌ای از سنت‌ها و مفاهیم متعارف کمک می‌کند و یا در اموری مشورت و هم‌اندیشی می‌تواند در حل مشکلات کارساز شود؛ اما چنین نیست که بتوان عینیت را به کلی کنار گذاشت؛ در حالی که چنان‌که گفتیم رورتی با تأکید بر این اصل تربیتی، از عینیت به کلی دست شسته و همبستگی اجتماعی را جایگزین آن نموده است. بنابر آنچه گفته شد، گفت‌وگو از عینیت در جریان تدریس نه تنها ممنوع نخواهد بود، بلکه در واقع این عینیت است که توافق و همبستگی اجتماعی را ممکن می‌سازد و نه تنها ذهن در مقابل عین قرار نمی‌گیرد، بلکه ذهن در تعامل با عین قرار خواهد گرفت و آنگاه ذهن با عین سنجیده خواهد شد (همان: ۲۲).

۲- **مخدوش شدن مرزهای تربیت:** همان‌طور که گفته شد، رورتی تربیت را به مفهومی وسیع در نظر می‌گیرد؛ به طوری که شامل تلقین یا آنچه او تربیت احساسی می‌نامد نیز بشود. این توسعهٔ مفهومی تربیت، تا جایی که به اوان کودکی مربوط می‌شود،

می‌تواند خالی از اشکال باشد؛ به اعتبار اینکه کودکان خردسال، در اصل مفاهیم و توانایی‌های لازم برای بحث و گفت‌وگو ندارند؛ اما هنگامی که رورتی دامنهٔ تربیت احساسی یا تلقین را آنقدر گسترش می‌دهد که شامل افراد بالغی می‌گردد که از اصل با او مخالفاند، مفهوم تربیت را در معرض آسیبی جدی قرار می‌دهد. اگر دنیای مربی و مربی آن‌چنان از بنیاد با یکدیگر متفاوت‌اند که گفت‌وگویی میان آنها در نمی‌گیرد، در این صورت باید گفت که در این زمینه، تربیت به‌طور کلی منتفی است و اگر با توسل به تلقین بتوانند مربی را آمادهٔ پذیرش مبنای مربی کنند که امکان گفت‌وگو میان او و مربی فراهم شود، این امر در عرصهٔ تربیت قرار نخواهد گرفت. اگر بپذیریم که تربیت امری دوجانبه است، تنها در مواردی تربیت صورت می‌گیرد که تعاملی پویا بتواند میان مربی و مربی جریان یابد و هرگونه تأثیرگذاری یک‌جانبهٔ تلقینی و احساسی از سوی مربی، تربیت محسوب نخواهد شد. در غیر این صورت، تمایزی میان تربیت و شبه‌تربیت باقی نمی‌ماند و دلیلی وجود ندارد که تأثیرگذاری‌هایی، به جز تلقین مانند تهدید، تنبیه، تحمیل، و تحمیق کنار گذاشته شوند و پیداست که در این صورت، مرزهای تربیت، به طرز مخربی مخدوش خواهد شد (همان: ۲۴).

۳- **تداخل امر عمومی و امر خصوصی:** رورتی، با تفاهم‌ناپذیر دانستن امور عمومی و خصوصی ناگزیر شده است در عرصهٔ تربیت، دو مرحلهٔ جدا از یکدیگر در نظر بگیرد که در یکی، امر عمومی و اجماع رخ می‌دهد و در دیگری، امر خصوصی و نقادی. نقادی در مرحلهٔ پیش از دانشگاه طرح‌شدنی نخواهد بود و آن را باید به مرحلهٔ دانشگاهی محدود نمود؛ اما از سویی، واقعیت‌های تربیتی نشان می‌دهد

که افراد در دوره پیش از دانشگاه، زبان به انتقادهای گاه اساسی می‌گشایند و این حاکی از آن است که چنین توانایی در این مرحله وجود دارد. از سوی دیگر، دیدگاه رورتی ایجاب می‌کند که ظهور نقادی در دوره دانشگاه به امری خلق‌الساعه بدل شود؛ به این معنا که در مرحله نخست تربیت، هیچ‌گونه زمینه و تمرینی درباره نقادی وجود ندارد و به‌ناگاه هنگامی که فرد به دانشگاه راه می‌یابد، انتظار می‌رود که بتواند بدل به نقادی تمام‌عیار و ریشه‌ای شود. دومین ایراد به دیدگاه تبارینی این است که نقادی را به امری آزاد از فرایند جامعه‌پذیری یا سنت بدل می‌کند. هنگامی که رورتی می‌گوید نقادی و خودآفرینی امری تفاهم‌ناپذیر با مرحله نخست تربیت، یعنی اجتماعی شدن است، به طوری که نمی‌توان این دو را در نظریه واحدی جمع کرد یا به فکر سنتزی از آنها بود، این بدان معناست که نقادی و خودآفرینی می‌تواند منفک و جدا از اجتماعی شدن تحقق یابد؛ اما چنان‌که گادامر نشان داده است، نقد سنت با تکیه بر سنت ممکن می‌شود (Gadamer, 1989: 76)؛ در غیر این صورت، نقد به امری معلق در فضا بدل می‌گردد و باید پرسید: فرد به کمک چه سرمایه مفهومی و فکری می‌خواهد به نقد پردازد؟ نقادی بدون دراختیارداشتن پاره‌ای مفاهیم و معیارها ممکن نخواهد بود و فردی که از مرحله نخست تربیت بیرون آمده، مجموعه مفاهیم و معیارهای خود را مدیون همان مرحله است. به عبارت دیگر ابزارهای کار نقد، دست‌کم تا حدی، از مرحله نخست تربیت وام گرفته می‌شود. به این ترتیب، تمثیل رورتی درباره دو مرحله تربیت، به‌منزله دو نوع ابزار کاملاً متفاوت که با هم نه قیاس‌پذیرند و نه ترکیب‌پذیر، تمثیل مناسبی نیست. در این مورد، مناسب است به نظر

کارل پوپر درباره نقش و اهمیت سنت اشاره‌ای شود. پوپر در مقاله‌ای با عنوان «در تدارک نظریه‌ای عقلی درباره سنت» اظهار کرد که سنت را نمی‌توان با تردستی ایجاد کرد و نیز چنین نیست که بتوان هرگز یک‌سره خود را از بند سنت آزاد ساخت (پوپر، ۱۳۶۳: ۳۹). او در سخنی کاملاً مشابه سخن گادامر می‌نویسد: «هر نقد اجتماعی و هر اصلاح اجتماعی باید با عطف نظر به چارچوب سنت‌های اجتماعی صورت گیرد که در آن، از پاره‌ای سنت‌ها به یاری سنت‌های دیگر انتقاد می‌شود؛ همان‌گونه که هر پیشرفتی در علوم باید در چارچوب نظریه‌های علمی به انجام برسد که در آن، از بعضی نظریه‌ها در پرتو نظریه‌ها انتقاد می‌شود» (شی یرمر، ۱۳۷۸، نقل از پوپر، ۱۳۶۳: ۹۵). بنابراین با نظر به نفوذ عمیق سنت در فعالیت‌های آدمی، می‌توان از تداخل میان امر عمومی و امر خصوصی و نه تباین میان آنها سخن گفت. اقتضای این امر در تعلیم و تربیت آن است که از سویی، زمینه پرورش تفکر انتقادی از همان مرحله نخست تربیت فراهم شود و از سوی دیگر، به جای نقد برانداز سنت، از نقد تهذیب‌کننده سنت سخن به میان آید. به عبارت دیگر، سنت‌ها نیز می‌توانند ارزیابی شوند و در صورت مدلل بودن، تقویت شوند و در صورت نقدپذیری اصلاح گردند. در مجموع باید گفت که تفکیک در امر عمومی و خصوصی در نظریات رورتی و قائل شدن به تفکیک مراحل تربیتی به نوعی گسست در امر تربیت و گسیختگی آدمی از جامعه منجر می‌شود که نتایج غیرقابل‌قبولی را در پی خواهد داشت (باقری، ۱۳۸۴: ۲۶-۲۴).

۴- ترویج و توجیه میان‌ذهنی: در دیدگاه رورتی

هنگامی که توجیه داعیه‌های موجود در درس و علوم برحسب ارتباط آنها با جهان خارج ممکن نباشد،

برخی نظام‌های تربیتی نیازهای متعالی نسبت به نیازهای حیاتی اولویت رتبه‌ای دارند؛ در حالی که نیازهای حیاتی نسبت به نیازهای متعالی از اولویت زمانی برخوردارند؛ در صورتی که در اندیشه رورتی سلسله‌مراتب نیازها وجود ندارد و هر نوع نیازی که علاقه و انگیزه فرد را برانگیزد پاسخ به آن ضروری است؛ حتی اگر این نیازها کاذب و یا در مسیر نادرستی باشند. بنابراین بهره‌گیری از این اصل تربیتی رورتی، در برخی از نظام‌های آموزشی در صورتی امکان‌پذیر است که: اول نیازها و علایق دانش‌آموزان به مطابقت با واقعیت‌های جهان، انسان و شواهد مربوط به آن بی‌اعتنا نباشند؛ دوم اینکه نیازهای فردی و جمعی با یکدیگر تعارض نداشته باشند و به مراحل خاصی از تربیت مربوط نباشند؛ بلکه در تمام دوره‌های تربیت به آنها توجه شود و سوم اینکه علایق و نیازهای حیاتی مقدمه‌ای برای برانگیختن علایق و انگیزه‌ها جهت دستیابی به نیازهای متعالی باشند.

۶- بسط اجماع: همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، این اصل، توسعه‌یافته‌ی اصل متقاعدسازی است و بر اساس آن، افراد باید به فرهنگ دیگر، جوامع دیگر و ادوار تاریخی احترام بگذارند و دامنه‌ی اجماع خود را به سوی آنان بسط دهند. رورتی در مقاله‌ای با عنوان «در باب قوم محوری: پاسخ به کلیفورد گیرتز» دیدگاهی جهان‌وطنی و در عین حال قوم‌گرایانه مطرح می‌کند (رورتی، ۱۹۹۸: ۲۰۳). از نظر او می‌توان به جهان‌وطنی اندیشید؛ اما این امر تنها برحسب قوم‌گرایی ممکن است.

اما در واقع مخالفت رورتی با قواعد کلی و جهانی مانع از آن است که او جهان‌وطنی را با تکیه بر چنین قواعدی توجیه کند. تاریخی‌نگری او ایجاب می‌کند

راهی که می‌ماند این است که افراد جامعه به‌صورت میان‌ذهنی به توجیه داعیه‌های خود برای دیگر افراد جامعه پردازند؛ در حالی که در هر نظام آموزشی، توافق بین‌الذهنی نمی‌تواند جایگزین قدرت واقعیت‌های عینی گردد. در نظام آموزشی ما، معلم با تأکید بیشتر بر استدلال ذهنی با جهان خارج و تأکید کمتر بر استدلال میان‌ذهنی، با دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند. دانش‌آموزان نیز به جای ارتباط و توافق میان‌ذهنی، برای درک واقعیت و کسب معارف، بین ذهن و جهان ارتباط برقرار می‌کنند تا ذهن را با عین بسنجند. فضای تعلیم و تربیت بر این اصل استوار خواهد بود که نقش تعیین‌کننده به استدلال بین ذهن و جهان داده شود؛ نه استدلال طرفینی و میان‌ذهنی، آن‌گونه که رورتی معتقد است. بنابراین «ترویج و توجیه میان‌ذهنی» به‌عنوان اصل تربیتی در دیدگاه رورتی، در نظام آموزشی‌ای که در آن عینیت از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، کارآیی چندانی نخواهد داشت.

۵- محور قراردادن علایق و نیازها: بارزترین

جنبه تربیتی دیدگاه عمل‌گرایی، توجه به علایق و نیازها اعم از شکل فردی و اجتماعی آن است. جهت‌گیری توجیه میان‌ذهنی که در اصل پیش نیز عنوان شد، معطوف به برآوردن علایق و نیازهاست. در باب این اصل، نکته مهمی که از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و در دیدگاه رورتی مسکوت مانده، اصل جامع‌نگری به نیازها و هدایت آنهاست. این اصل بیانگر آن است که در تعلیم و تربیت باید: اول اینکه به همه نیازهای اساسی توجه کرد و دوم اینکه برای نیازهای کاذب یا جانبی به تنظیم و هدایت آنها پرداخت (باقری، ۱۳۸۹: ۱۴۵). یعنی در تعلیم و تربیت باید به هر دو نیازهای حیاتی و متعالی توجه شود. در

که هر اجتماعی موقعیت تاریخی ویژه‌ای داشته باشد و نتوان اجتماع‌های مختلف را برحسب قوانین اجتماعی و تاریخی معینی قابل فهم دانست. همین تاریخی‌نگری است که به قوم‌گرایی منجر می‌شود؛ به این معنا که هر اجتماعی قوم خاصی با موقعیت معین، مسائل معین، و راه‌حل‌های معین است. بر این اساس، اگر او بخواهد از جهان‌وطنی سخن بگوید، ممکن نخواهد بود؛ مگر به این صورت که قومی آرمان‌های خود را به عرصه قوم‌های دیگر نیز بسط دهد که این امر با تاریخی‌نگری او متعارض است (باقری، ۱۳۸۴: ۱۴).

۷- رشد تفکر انتقادی و خلاقیت: رشد خلاقیت

که همان «خودآفرینی» است، هدف اصلی تعلیم و تربیت در اندیشه رورتنی است که بیشتر مریان پست‌مدرن بر آن توافق دارند و از جایگاه ویژه‌ای نیز برخوردار است. رورتنی معتقد است مطابق با این اصل، فرد نه تنها به تردید در امور بسنده نمی‌کند، بلکه باید توانایی آفرینش‌های جدید را داشته باشد تا به سمت پوچ‌گرایی نرود. او از روش‌های معطوف به این اصل مواردی را نام می‌برد از جمله: ۱. روش استفاده از آفرینش‌های هنری که این آفرینش‌ها، دایره دید فرد را وسعت می‌بخشند؛ ۲. روش قداست‌زدایی از سنت‌ها: رورتنی معتقد است در این روش هرگونه قدرت استعلایی و وابستگی آدمی به سنت‌ها نفی می‌شود و همه چیز انسانی و زمینی تعریف می‌شود؛ ۳. روش استعاره‌سازی: در این روش نیز رورتنی معتقد است که فرد با بهره‌گیری از خصیصه امکانی زبان، می‌تواند آن را به‌طرز نوینی به کار گیرد و توصیف‌های نوینی را ارائه دهد (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴: ۱۲۲-۱۲۴). با توجه به روش‌های یادشده در نظام آموزشی سنتی برای ایجاد خلاقیت از روش اول

می‌توان بهره گرفت به شرطی که اول، این اصل تربیتی و روش‌های معطوف به آن به مرحله دوم تربیت یعنی از هجده‌سالگی به بعد محول نشود؛ بلکه زمینه فراهم شدن خلاقیت از همان اوان رشد کودک و شروع تربیت او به کار گرفته شود تا افرادی که وارد دانشگاه نمی‌شوند از رشد خلاقیت بی‌بهره نمانند؛ دوم اینکه روش استعاره‌سازی از سنت‌ها تعدیل شود؛ به‌گونه‌ای که پاره‌ای از سنت‌ها وارد صافی قداست‌زدایی نشوند.

در اصل «رشد تفکر انتقادی» نیز انتظاری که رورتنی در دوره دوم تربیت از فرد دارد این است که بتواند درباره مفاهیم متعارف تردید کند و به چالش با آنها پردازد تا سرانجام مفاهیم اصیل و بدیعی به وجود آورد. او روش‌های معطوف به این اصل را این‌گونه ذکر می‌کند: ۱. روش ارائه مثال‌های نقض اصول کلی: فرد در این روش درباره تمامیت قانون شک می‌کند و به جای تأکید بر مرجعیت قوانین بیشتر بر موارد نقض آنها اشاره دارد. ۲. روش مواجهه‌کردن با موقعیت‌های چالش‌برانگیز: فرد در این روش با تردید در معلومات صوری و متعارف، به تفکر درباره تبیین‌های تازه می‌پردازد و با مشاهده پاسخ‌نگرفتن از راه‌حل‌های متعارف خویش، در اعتبار همیشگی آنها تردید می‌کند. اصل تربیتی «تفکر انتقادی» در دیدگاه رورتنی، بارزترین اصل تربیتی است که می‌توان از آن بهره گرفت؛ اما به‌کارگیری این اصل تربیتی و زمینه‌های فراهم‌شدن آن مسئله‌ایست که باید از بدو تربیت افراد به آن توجه شود و برخلاف دیدگاه رورتنی چنین نیست که این امر از سن هجده‌سالگی به بعد و مختص افرادی باشد که وارد دانشگاه می‌شوند؛ بلکه آموزش تفکر انتقادی در هر سنی و برای هر فردی امکان‌پذیر است. همچنین از روش‌های آموزش تفکر

انتقادی در اندیشه رورتی، روش «ارائه مثال‌های نقض اصول کلی» در هر نظام آموزشی ای نمی‌تواند بهره‌برداری شود؛ زیرا اصول کلی چنانچه مثال نقض داشته باشند دیگر اصلیت آنها از بین خواهد رفت و افراد نسبت به قوانین و اصول علمی بی‌اعتماد می‌شوند و هیچ چیزی را یقینی نخواهند دانست. با کمی انعطاف می‌توان روش «ارائه مثال‌های نقض مفاهیم متعارف» را جایگزین آن اصل تربیتی در اندیشه رورتی قرار داد و در آن صورت از آن در نظام‌های آموزشی بهره گرفت.

۸- **جامعه‌پذیری و رشد فردیت: اصل تربیتی**
جامعه‌پذیری در دیدگاه رورتی ناظر بر ورود آدمی به اجتماع و برقراری ارتباط با اطرافیان و افراد جامعه است که هدف آن پذیرش جامعه و شرایط فرهنگی-تاریخی آن، در جهت رسیدن به همگرایی با جامعه خویش است. رورتی جامعه‌پذیری را مربوط به مرحله اول تربیت یعنی قبل از هجده‌سالگی (قبل از ورود به دانشگاه) می‌داند که با روش‌های گفت‌وگو به منظور برقراری ارتباط و تقویت هویت جمعی با شناساندن قهرمانان ملی، تعلیم‌پذیر به افراد است. رشد فردیت نیز که در تقابل با جامعه‌پذیری قرار دارد ناظر بر توسعه هویت فردی آدمی و ممانعت از حل شدن در جریان‌های اجتماعی برای رسیدن به استقلال فردی و درنهایت خودآفرینی است. این اصل تربیتی در دیدگاه رورتی با روش‌های «اعطای بینش به منظور یافتن امکان‌های وجودی خود» و «برجسته‌سازی فهم و علاقه فردی»، آموزش‌پذیر به افراد است (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴: ۱۱۹-۱۲۲). بنابراین رورتی انسان را موجودی دو بُعدی (فردی و اجتماعی) می‌داند که ابعاد وجودی او جمع‌شدنی نیستند؛ در حالی که می‌توان انسان را موجودی دو بُعدی دانست که بعد فردی، او را از

مقهورساختن و حل شدن در جمع مانع می‌شود و بعد اجتماعی، او را در جریان پیوند و دادوستد با دیگران و هم‌هویتی با آنان قرار می‌دهد و این دادوستد نیز اراده شخصی را از او سلب نمی‌کند. به این معنی ابعاد وجودی فرد با هم جمع‌شدنی هستند؛ یعنی بعد فردی در جهت حفظ روابط جمعی به کار گرفته می‌شود و بعد جمعی برای تلاش در جهت رشد فردیت با کمک جمع. بنابراین بهره‌گیری از این اصول با روش‌های پیشنهادی رورتی در صورتی امکان‌پذیر است که رشد فردیت و رسیدن به خودآفرینی (کمال) در متن جامعه و برای خدمت به جامعه صورت پذیرد و این دو بعد در تکامل یکدیگر و از بدو تولد در نظر گرفته شوند (مولایی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۶۴-۱۶۰).

نتیجه‌گیری

با مرور عناصر اساسی دیدگاه فلسفی-تربیتی رورتی و نقدهای وارد به آن، اکنون باید به این بحث پرداخت که قبول چنین دیدگاهی به چه پیامدهایی درباره مسئله تعلیم و تربیت منجر خواهد شد. پیش از هر چیز باید به جهت‌گیری اساسی رورتی درباره مراحل تربیت اشاره کرد. همان‌طور که گفته شد، رورتی تربیت را به دو مرحله پیش و پس از دانشگاه تقسیم می‌کند. تربیت در دوران پیش از دانشگاه، به‌طور عمده، معطوف به اجتماعی شدن و فرهنگ‌پذیری است؛ حال آنکه در دوران دانشگاه، اساس تعلیم و تربیت بر نقد و ارزیابی همه آنچه در دوران پیش از دانشگاه کسب شده قرار دارد و در این مرحله، تفرد بیانگر ویژگی اساسی تربیت است.

در این تقسیم‌بندی مقوله‌ای رورتی بین دو دوران انفکاک‌یافته تعلیم و تربیت نکته قابل تأملی وجود دارد. در واقع زمینه این نوع نگرش تربیتی، در آرای فلسفی

کار برد و یا اینکه باید به‌طور کلی از تربیت و بهبود اوضاع آنان صرف‌نظر کرد؟!

اما با همه ایرادهایی که آرای رورتی با آنها مواجه است، چندین نکته می‌تواند برایمان بسیار سودمند باشند که از آن میان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: نشان‌دادن ضعف‌های فلسفه سنتی، تأکید او بر آزادی، دموکراسی، تکثرگرایی و همچنین تأکید بر لزوم پیشه‌کردن فروتنی فلسفی و دوری‌گزینی از نخوت علمی و فلسفی. همچنین می‌توان از اساسی‌ترین داعیه رورتی در حیطه معرفت‌شناسی یاد کرد که همان گزینش خلق حقیقت به جای کشف آن است (رورتی، ۱۹۸۹: ۱۲). این ایده، آدمی را از حالت انفعالی کشف، به حالت فعال خلق می‌رساند و سبب می‌شود که آدمی صرف‌نظر از محیط واقعی، حقیقت را امری مکنون و گنجینه‌ای ثابت نداند که باید کشف شود؛ بلکه آن را به‌صورت امری متغیر، تاریخی و احتمالی بنگرد که باید خلق شود. هدف تربیت اجتماعی منتج از این دیدگاه نیز تبدیل فرد به موجودی فعال است که در عین همراهی با جامعه می‌تواند خلاف باورهای متعارف حرکت کند و راه‌حل‌های بدیع ارائه کند.

در مجموع، با در نظر گرفتن آرای تربیتی رورتی از یک سو و وضعیت فرهنگی جامعه ما به‌عنوان جامعه‌ای نیمه‌سنتی از سوی دیگر، باید گفت که از میان آرای تربیتی رورتی برخی اصول مانند «ترویج و توجیه میان‌ذهنی» و «جایگزین کردن همبستگی به جای عینیت» با مبانی فکری، دینی و فرهنگی جامعه ما تعارض دارد و امکان به‌کارگیری آنها در نظام آموزشی ما وجود ندارد؛ اما بسیاری نکات مثبت هم می‌توان یافت که با بومی‌سازی آنها و تلفیق با آموزه‌های دینی و اعتقادی، می‌توان از آنها در جهت

او ریشه دارد؛ یعنی در عنصری که از آن با عنوان «تفاهم‌ناپذیری امور عمومی و خصوصی» یاد شد. بر این اساس، جنبه اجتماعی و جنبه فردی آدمی نسبت به یکدیگر رابطه تباین دارند و نمی‌توان قدر مشترکی میان آنها یافت یا آنها را تحت نظریه واحدی سامان داد؛ بلکه باید آنها را همچون دو نوع ابزار متفاوت در کنار یکدیگر و در موقعیت‌های متمایز استفاده کرد. بر اساس این دیدگاه، می‌توان گفت که عناصری که ناظر به نقد و انتقاد است (مانند طعن‌نگری، تاریخی‌نگری و خودآفرینی) در دوران نخست مورد نظر وی، کارکرد نخواهد داشت و در این دوران، تنها می‌توان از عناصری که حاکی از همگرایی است (مانند همبستگی اجتماعی، گفت‌وگو و اجماع) بهره‌مند شد؛ این در حالی است که گذشته از مراحل تربیت، با نظر به مراحل رشد کودک نیز می‌توان دید که قرارداد خط قرمز به‌عنوان مرزی برنده میان این دو حوزه امکان‌پذیر نیست. درحقیقت آدمی موجودی سیال است که در هر دوره و سنی ممکن است از هریک از عناصر بالا برای فهم و کشف جهان پیرامون استفاده کند و هیچ نظامی نمی‌تواند او را از به‌کارگیری عنصری چون نقدگرایی تا پیش از مرحله‌ای خاص باز دارد.

ضمن اینکه این تقسیم‌بندی مبنایی، در مقیاس کلی می‌تواند از اساس اشتباه باشد؛ زیرا در بسیاری از جوامع، یا حداقل درباره بسیاری از افراد، هنوز هم نمی‌توان از مراحل پیش و پس از دانشگاه سخن گفت؛ به عبارتی در برخی جوامع از قبیل جوامع سنتی هنوز هم هستند کسانی که به‌دلیل فراهم‌نبودن شرایط و یا اساساً بنابر دلایل شخصی، از تحصیلات تکمیلی باز داشته شده‌اند. آیا درباره چنین افرادی می‌توان همچنان همان چارچوب کلی مورد نظر رورتی را به

بهبود کیفی نظام آموزشی در آینده سود جست؛
از جمله این آرا می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- به‌کارگیری اصل «محور قراردادن علایق و نیازها» به‌صورتی که اول، نیازها و علایق دانش‌آموزان به مطابقت با واقعیت‌های جهان، انسان و شواهد مربوط به آن بی‌اعتنا نباشند؛ دوم اینکه نیازهای فردی و جمعی در تعارض با یکدیگر نبوده و به مراحل خاصی از تربیت مربوط نباشند؛ بلکه در تمام دوره‌های تربیت مورد توجه قرار گیرند و سوم اینکه علایق و نیازهای حیاتی مقدمه‌ای برای برانگیختن علایق و انگیزه‌ها جهت دستیابی به نیازهای متعالی باشند.

۲- تعدیل اصل «متقاعدسازی و تساهل به جای اعمال زور» با توجه به اینکه در نظام تربیتی ما نیز تساهل ممکن است؛ اما تساهل به‌معنای پذیرش دیدگاه مخالف نیست؛ بلکه تحمل دیدگاه مخالف و دعوت به گفت‌وگو است.

۳- استفاده از روش «ارثه‌مثال‌های نقض مفاهیم متعارف» برای جایگزینی شیوه‌های پیشنهادی رورتی در اصول «رشد تفکر انتقادی» و «خلاقیت».

۴- تعدیل اصل «جامعه‌پذیری و رشد فردیت» به‌صورتی که رشد فردیت و رسیدن به خودآفرینی (کمال) در متن جامعه و برای خدمت به جامعه صورت پذیرد و هدف جامعه‌پذیری افراد به رشد فردی و کمال انسانی آنها منجر شود و این دو بعد در تکامل یکدیگر و از بدو تولد در نظر گرفته شوند.

منابع:

اسلامی، شهلا (۱۳۹۶)، «نقد رورتی بر معرفت‌شناسی»، جستارهای فلسفی، بهار و تابستان ۱۳۹۶، شماره ۳۱.

اکرمی، موسی؛ محمودی، محسن (۱۳۸۸) «ریچارد رورتی: از نوع‌عمل‌گرایی مابعدالطبیعی تا طرد فلسفه»، متافیزیک، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، شماره‌های ۳ و ۴.

اصغری، محمد (۱۳۹۴) «نگاهی به فلسفه ریچارد رورتی»، تهران: نی.
باقری، خسرو و سجادیه، نرگس (۱۳۸۴/الف) «عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی»، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۴، شماره ۱۳.

باقری، خسرو (۱۳۸۴ب)، «مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی ریچارد رورتی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و پنجم، شماره ۱.

----- (۱۳۸۵)، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نقش هستی.

----- (۱۳۸۹) درآمدهای بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، جلد اول، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

باقری، خسرو (۱۳۹۰) «نوع‌عمل‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی پیامدهای دیدگاه ویلارد کواپن و ریچارد رورتی در تعلیم و تربیت»، تهران: دانشگاه تهران.

براون، استوارت؛ کالینسون، دایان و ویلکینسون، رابرت. (۱۳۹۲)، صد فیلسوف قرن بیستم، ترجمه عبدالرضا سالار بهزادی. تهران: ققنوس، چاپ اول.

بهشتی، سعید (۱۳۸۹)، تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت، تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.

- نیچه، فریدریش ویلهلم (۱۳۸۷)، *تبارشناسی اخلاق*، ترجمه داریوش آشوری، تهران: دفتر نشر آگاه.
- Blackborn, S. (1990) *Oxford Dictionary of Philosophy*, New York, Oxford U.Press. PHILOSOPHY OF EDUCATION SOCIETY.
- Conant, J. (2002) "Freedom, Cruelty, and truth: Rorty Versus Orwell", in Robert B. Brandom (ed), *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gadamer, H.G. (1989). "Truth and Method". London: Sheed and Ward .
- Giroux, Ch. (2006), "Rorty and Philosophy", in Richard Rorty, ed. by David R. Hiley, Cambridge University Press.
- Reich, R. (2009) *The Paradoxes of Education in Rorty Liberal Utopia*, Stanford University©(1996-2004)
- Rorty, R. (1994) *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis. Brighton, The Harvester Press.
- (1996) *Feminism and Pragmatism*, "The Tanner Lectures on Human Values, Vol. 13, Salt Lake City; University of Utah Press.
- (1979) *Philosophy and the Mirror of Nature*. Cambridge: University Press.
- (1984), "The Historiography of Philosophy: Four Genres." In Richard Rorty, J. B. Schneewind and Quentin Skinner, (eds), *Philosophy in History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: University Press.
- (1999) *Philosophy and Social Hope*. Harmondsworth: Penguin.
- (2002). "Universality and Truth", in Robert B.Brandon (ed), *Rorty and His Critics*, Oxford: Blackwell Publishing.
- (1998). *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers 1*. Cambridge :Cambridge University Press.
- Saatkamp, G. (1989) "Titith and Method". London: Sheed and Ward.
- Standford Encyclopedia of Philosophy, (2001), Jun 16 2007, [http:// plato.Standford.edu/ entries/Rorty](http://plato.Standford.edu/entries/Rorty).
- Taylor, Ch. (1996) "Rorty in the Epistemological Tradition" Reading Rorty; Critical Responses to Philosophy and the
- پوپر، کارل (۱۳۶۳)، *حدس‌ها و ابطال‌ها*، ترجمه احمد آرام، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رورتی، ریچارد (۱۳۸۴)، *فلسفه و امید اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: نی.
- (۱۳۹۰)، *فلسفه و آینه طبیعت*، ترجمه مرتضی نوری، تهران: مرکز.
- سعید اسماعیل، علی (۱۳۹۱)، *پژوهشی پیرامون چند فلسفه تربیتی معاصر*، ترجمه عباس عرب، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی
- شی یرمر، جرمی (۱۳۷۸)، *اندیشه سیاسی کارل پوپر*، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: طرح نو.
- فکری، افسانه (۱۳۸۷) «بررسی تعلیم و تربیت از دید گاه جان دیوئی»، *سایت اینترنتی باشگاه اندیشه به نقل از روزنامه اطلاعات*، ۵ اسفند.
- مهرمحمدی، م (۱۳۷۹) *بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم*، تهران: مدرسه.
- مولایی، برزو (۱۳۹۳)، «بررسی تحلیلی رویکرد نوعملگرایانه یاددهی-یادگیری ریچارد رورتی و امکان بهره‌گیری از آن در نظام آموزشی ایران»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش*، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مولایی، برزو؛ سرمدی، محمدرضا؛ هاشمی سیدجلال (۱۳۹۵) «آموزه‌های تربیتی نو عمل‌گرایی در دیدگاه ریچارد رورتی و امکان بهره‌گیری از آن در نظام آموزشی ایران»، *تحقیقات جدید در علوم انسانی*، سال دوم، شماره ۶.
- نجاریان، پروانه؛ صفائی‌مقدم، مسعود؛ پاک‌سرشت، محمد جعفر (۱۳۹۱)، «مضامین پست‌مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*؛ شماره: ۲۰۱.

Wilson, R. (2014) *Vocabularies of Pragmatism: Synthesizing Naturalism and Historicism* in Robert B. Brandom (ed.), *Rorty and His Critics*. Oxford

Mirror of Nature, Alan R. Malachowski(ed.), Oxford, Blackwell.
William, M. (2003), "*Rorty on Knowledge and Truth*", in Richard Rorty, ed. by David R. Hiley, Cambridge University Press.

□. از اساسی‌ترین مفاهیم مورد نظر رورتی که می‌توان از آن به‌عنوان عنصری مرکزی نام برد، خصیصه امکانی است. رورتی با تأکید بر خصیصه امکانی، قطعیت‌ها را انکار می‌کند، عینیت‌ها را کنار می‌گذارد و آدمی را در درون و برون با شرایطی احتمالی و ناپایدار روبه‌رو می‌سازد. در این وضعیت همه‌چیز بی‌ثبات و قابل‌تبدیل فرض می‌گردد که می‌توان با خلاقیت و در صورت لزوم آن را دگرگون ساخت (رورتی، ۱۹۸۹).