

## مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی ریچارد رورتی\*

خسرو باقری

دانشیار دانشگاه تهران

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۳/۱۰/۳۰)

### چکیده

ریچارد رورتی به منزله مهم‌ترین نوع‌عمل‌گرایی که آراء وی جنبه‌های تربیتی نیز دارد شناخته شده است. در عرصه دیدگاه‌های فلسفی رورتی مفهوم عینیت و دیدگاه بازنمودگرایی مرتبط با آن را مورد انتقاد قرار داده است. در عوض، او بر آن است که همبستگی اجتماعی جایگزینی برای عینیت است؛ چنانکه خصیصه احتمالی زبان، جایگزینی برای بازنمودگرایی است. رورتی با تأکیدی که بر روابط اجتماعی دارد، به خصیصه احتمالی در جامعه، اخلاق و نیز خود معتقد می‌شود. طعن‌گرایی، به معنای تردید در فهم متعارف، نیز مفهومی مشتق از این دیدگاه احتمالی نگار است. در عرصه تعلیم و تربیت، او دو مرحله متمایز در نظر می‌گیرد که در آنها ورود به دانشگاه، مرزی اساسی است. طبق نظر وی، اصول تربیتی قبل از ورود به دانشگاه، معطوف به جامعه پذیری است در حالی که پس از ورود به دانشگاه، تأکید بر تفرد است. به موازات این نظر، رورتی بر آن است که نوعی تباین میان این دو دسته از اصول تربیتی وجود دارد. در اینجا استدلال شده است که تقابل مورد نظر رورتی میان عینیت و همبستگی اجتماعی، امری ضروری نیست. بنابراین، همه نتایج مترتب بر این ادعا نیز باید مورد تجدید نظر قرار گیرند. به علاوه، دیدگاه تربیتی رورتی منجر به برچیدن مرزهای میان تربیت و تلقین می‌شود که دیدگاهی قابل دفاع نیست. سرانجام، علیه نظر رورتی استدلال شده است که جامعه‌پذیری و تفرد، تداخل‌هایی دارند و اندیشه تباین‌داری ضعیف‌هایی اساسی است. کلید واژه‌ها: تعلیم و تربیت. نوع‌عمل‌گرایی. رورتی، ریچارد. فلسفه

\*\*\* مقاله حاضر برگرفته از تحقیقی با عنوان "فلسفه تعلیم و تربیت نوع‌عمل‌گرایی" است که در دانشکده

روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران انجام شده است.

## مقدمه

نو عمل‌گرایی<sup>۱</sup> عنوانی برای تجدیدنظرهای اعمال شده بر عمل‌گرایی اوایل قرن بیستم است که توسط چارلز پیرس، ویلیام جیمز، و جان دیویی مطرح گردید. دو تن از برجسته‌ترین فیلسوفان معاصر امریکا که نام آنان با نوع عمل‌گرایی همراه است عبارتند از: ویلرودن اورمن کواین<sup>۲</sup> و ریچارد رورتی<sup>۳</sup>. نوع عمل‌گرایی، گرچه برخی اصول اساسی عمل‌گرایی اولیه را حفظ کرده، پاره‌ای از اصول آن را دگرگون ساخته است.

فیلسوف تعلیم و تربیت نیست، نیم‌نگاهی به تعلیم و تربیت داشته و آراء وی نیز زمینه بحث‌هایی را برای دست‌اندرکاران فلسفه تعلیم و تربیت فراهم آورده است؛ به ویژه که وی شاگرد دیویی نیز بوده و در عین اعتقاد راسخ به خطوط فکری دیویی، در پاره‌ای از عناصر آن نیز تردید روا داشته است. تفاوت برجسته رورتی با دیویی در دو جنبه است: نخست این که علم‌گرایی مورد نظر دیویی را به کنار نهاده و اعتماد وی به روش علمی را قابل قبول ندانسته و از "عمل‌گرایی بدون روش" سخن می‌گوید (رورتی، ۱۹۹۸) و، در مقابل، رورتی عنصر دمکراسی و همبستگی اجتماعی در آراء دیویی را در کانون توجه قرار داده و آن را بر عینیت‌گرایی علمی برتری بخشیده و حتی جایگزین آن کرده است. دوم این که به فلسفه قاره‌ای<sup>۴</sup> و نمایندگان برجسته آن، همچون نیچه و هایدگر و نیز ویتگنشتاین متأخر از میان فیلسوفان تحلیلی، بسیار نزدیک شده و بر همین اساس، به "زبان" توجه اساسی کرده و در نقد دیدگاه‌های رقیب، همچون واقع‌گرایی، به نقش زبان در اندیشه و ذهنیت توسل جسته است. در حالیکه دیویی، به جای زبان، به تجربه اهمیت می‌داد.

در مقاله حاضر، به منظور بیان تأثیر آراء فلسفی رورتی در خصوص مراحل و اصول تعلیم و تربیت، مورد بحث قرار گیرد، نخست مهم‌ترین آراء فلسفی رورتی، به اختصار، بیان خواهد شد و سپس با نظر به آنها و بر حسب اقتضای آنها مطالب تربیتی مذکور،

1. Neopragmatism

2. Quine

3. Rorty

4. Continental

مورد بحث قرار خواهد گرفت. در پایان، بررسی انتقادی کوتاهی در مورد آراء رورتی انجام خواهد شد.

### آراء فلسفی ریچارد رورتی

رورتی، به یک معنا، دارای "دیدگاهی" فلسفی نیست یا، به بیان بهتر، وی چنین وانمود می‌کند که دیدگاهی فلسفی و متافیزیکی، به مفهوم سنتی، ندارد. به همین دلیل، وی قهرمانان فلسفی خود را کسانی چون نیچه، هایدگر، و ویتگنشتاین می‌داند که کوشیده‌اند به انحای مختلف، نظام‌های متافیزیکی و سنتی را مورد طعن و نفی قرار دهند. اینان کوشیده‌اند به جای حل مسائل فلسفی، آنها را منحل کنند و نشان دهند که اصولاً صورت مسئله‌های فلسفی را باید پاک کرد. به طور مثال، ویتگنشتاین بر آن بود که مسائل فلسفی، در نتیجه بد استفاده کردن از زبان به ظهور رسیده‌اند و تحلیل فلسفی دقیق می‌تواند به رفع این مسائل (و نه حل آنها) کمک رساند.

اما از منظر دیگر، می‌توان گفت که رورتی، در ضمن طعن و نفی نظام‌های متافیزیکی سنتی، خود نیز، به صورت ایجابی، نظام و دیدگاهی فلسفی فراهم آورده است. به عبارت دیگر، وی تنها به نفی نظام‌های متافیزیکی نمی‌پردازد، بلکه در هر مورد، جایگزین و بدیلی برای آنچه نفی می‌کند، به عنوان پیشنهاد، ارائه می‌دهد. مجموعه این پیشنهادها، می‌تواند چارچوب دیدگاه فلسفی رورتی را مشخص کند. پیشنهادهای مهم رورتی، همراه با اشاراتی به نقدهای وی نسبت به دیدگاه‌های سنتی، به اختصار چنین است:

۱. خصیصهٔ ابزاری زبان. یکی از خصایص اساسی زبان در فلسفهٔ زبان رورتی، ابزاری بودن آن است. به عبارت دیگر، زبان برای آن است که ما به کمک آن نیازها و مقاصد خود را تحقق ببخشیم. براین اساس، باید زبان را به منزلهٔ ابزار<sup>۱</sup> در نظر گرفت، نه به منزله

آینه‌ای برای نشان دادن یا "باز نمود"<sup>۱</sup> واقعیت. رورتی پیشینه فلسفه را به شدت تحت تأثیر انحراف آفرین نوعی فلسفه زبان می‌داند که، طبق آن، زبان خصیصه باز نمودی نسبت به واقعیت دارد. اثر معروف رورتی تحت عنوان "فلسفه و آینه طبیعت" (۱۹۷۹) تلاشی در جهت نقد این دیدگاه است. زبان هرگز به دور از علائق و نیازهای استفاده کنندگان آن نیست و، بنابراین، نمی‌توان توسط زبان، توصیفی فارغ از ارزش<sup>۲</sup> در مورد واقعیت انتظار داشت.

۲. خصیصه امکانی زبان. به تبع خصیصه ابزاری زبان، باید از خصیصه امکانی<sup>۳</sup> آن نیز سخن گفت (رورتی، ۱۹۸۸). هنگامی که زبان با نیازها و علائق استفاده کنندگان آن گره خورده باشد، و با نظر به این که این نیازها و علائق 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"<sup>۴</sup> وجود ندارد؛ به این معنا که نمی‌توان توسط زبان، توصیفی همیشه ثابت از برخی امور فراهم آورد. از طرف دیگر، افراد و جامعه‌ای که جهان خود را توسط واژگانی نهایی توصیف می‌کنند، این واژگان نهایی را محدود به شرایط خود مورد استفاده قرار می‌دهند و نمی‌توان انتظار داشت که آن برای افراد یا جوامع دیگر نیز واژگان نهایی باشد.

۳. خصیصه امکانی "خود". علاوه بر زبان، "خود"<sup>۵</sup> یا هویت افراد نیز از خصیصه امکانی برخوردار است (رورتی، ۱۹۸۸). رورتی، هم‌اوا با نیچه، در نقد دیدگاه مدرن در مورد هویت به منزله امری ثابت، بر این نظر است که هویت فرد، ثابت و از پیش موجود نیست، بلکه در جریان ساخته شدن است. چیزی به عنوان "ماهیت آدمی" وجود ندارد. مفهومی همچون "خودآفرینی"<sup>۶</sup> می‌تواند تصویر مناسبی از هویت فرد به دست دهد و تصویری که از آن به دست می‌آید، نشانگر خصیصه امکانی آن است. به عبارت دیگر،

1. representation

2. value-free

3. contingency

4. final vocabulary

5. Self

6. self-creation

هویت فرد، چیزی است که تحقق خواهد یافت و در این مسیر نیز، امری امکانی است و نمی‌توان پیش بینی کرد که فردی معین دارای چه ویژگی‌هایی خواهد شد.

۴. خصیصهٔ امکانی اجتماع. همچون زبان و خود، در مورد اجتماع نیز باید از خصیصهٔ امکانی سخن گفت (رورتی، ۱۹۸۸). بر این اساس، به رغم اندیشه‌های متفکران مدرن، اجتماع بشری دارای قوانین معین و ثابتی برای حرکت یا پیشرفت ندارد؛ بلکه تحولات آینده آن در گرو احتمال و امکان است و قابل پیش بینی نیست. برخی (همچون کونانت<sup>۱</sup> ۲۰۰۲، ص ۲۷۶) از این دیدگاه رورتی، به عنوان "تاریخی نگری"<sup>۲</sup> یاد کرده‌اند. البته، با این توضیح که اصطلاح تاریخی نگری در نزد رورتی، متفاوت با چیزی است که برای کارل پوپر مطرح بود. در نظر پوپر، تاریخی نگری ملازم با قبول قوانین قاطع بر حرکت تاریخ بود و وی با این مفهوم از تاریخی نگری مارکسیست‌ها و فقر آن سخن می‌گفت. اما، رورتی تاریخی نگری را به این معنا در نظر می‌گیرد که فرایندهای تاریخی تحت حاکمیت قوانین قاطع نیستند، بلکه از خصیصهٔ امکانی برخوردارند. تاریخی بودن در این معنا، حاکی از داشتن موقعیت‌های خاص است. هر اجتماعی، در موقعیتی خاص و ملازم با نیازها، ارزش‌ها، و علائق خاصی است و، بنابراین، جست و جوی احکام عام دربارهٔ جوامع مختلف بی‌مورد خواهد بود.

۵. همبستگی اجتماعی به جای عینیت. رورتی نائل شدن به شناخت عینی پدیده‌ها را که در دیدگاه‌های سنتی، مورد قبول قرار گرفته، ناممکن می‌داند. به نظر وی، این امتناع، ریشه‌ای بسیار عمیق و اساسی دارد و آن در ساختار و خصایص زبانی است که ما در امر شناخت، آن را مورد استفاده قرار می‌دهیم. چنانکه گذشت، رورتی خصیصهٔ زبان را در مورد "بازنمود" واقعیت انکار می‌کند. بر این اساس، کار زبان این نیست که همچون آینه‌ای به بازتاب واقعیت‌های بیرونی در ذهن و ضمیر پردازد. بلکه زبان ارتباط ما را با یکدیگر میسر می‌سازد. بنابراین، توجیه دایعه‌های ما با توسل به عینیت آنها امکان‌پذیر نیست. هنگامی که توجیه دایعه‌های ما از طریق توسل به عینیت امکان‌پذیر نیست، چه راهی

برای این کار وجود خواهد داشت؟ در اینجا است که رورتی پیشنهاد خود را مطرح می‌کند و از آن به عنوان "همبستگی"<sup>۱</sup> یاد می‌کند. همبستگی اجتماعی انسان‌ها با یکدیگر، تنها راهی است که می‌توانند باتوسل به آن، داعیه‌های خود را توجیه و پشتیبانی کنند. به عبارت دیگر، یک سخن نه از آن نظر قابل دفاع و موجه است که حقیقت دارد و با واقعیت‌ها منطبق است، بلکه براین اساس قابل دفاع است که افراد جامعه بتوانند در مورد آن به "اجماع"<sup>۲</sup> نائل شوند. رورتی در این مورد می‌گوید «از نظر عمل‌گرایان، گرایش به عینیت... صرفاً عبارت است از گرایش به توافق میان ذهنی<sup>۳</sup> تا جایی که ممکن است، گرایش به بسط دادن حدود ارجاع<sup>۴</sup> ما<sup>۵</sup> تا جایی که می‌توانیم» (رورتی، ۱۹۹۸، ص ۲۳).

مقصود رورتی 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 قابل دفاع سازیم. جست و جوی چیزی بیشتر از اجماع، تحت عنوان حقیقت یا عینیت، امکان‌پذیر نیست. به این ترتیب، تمایز دیرینه‌ای که میان "دانش"<sup>۴</sup> و "اعتقاد"<sup>۵</sup> مطرح بوده، باید جای خود را به تمایز میان موضوعاتی که توافق و اجماع در مورد آنها ساده‌تر است و موضوعاتی که حصول این امر در مورد آنها دشوارتر است واگذارد.

۶. بنیادگفت و گویی اخلاق. تأکید رورتی بر همبستگی اجتماعی تا بدانجا پیش می‌رود که اگر بتوان از نظر وی در مورد بنیاد اخلاق سخن گفت، این بنیاد ریشه در گفت و گوی<sup>۶</sup> میان افراد جامعه و حاصل آن یعنی اجماع خواهد داشت. به عبارت دیگر، مبنایی عینی یا حقیقی برای اخلاق نمی‌توان جست و جو کرد، بلکه تنها محملی که برحسب آن می‌توان از "درست"<sup>۷</sup> بودن اخلاقی سخن گفت، هنجارهای اجتماعی است که هر فرد

1. Solidarity

2. Consensus

3. intersubjective

4. Knowledge

5. Opinion

6. Conversation

7. right

متناسب با آنها در جامعه‌ای معین زندگی می‌کند. این نظر رورتی، در واقع، از اعتقاد به خصیصهٔ امکانی اجتماع که در بالا توضیح داده شد، نشأت می‌یابد. با توجه به این خصیصه، حیات اجتماعی هر جامعه، امری تاریخی است و در شرایط معینی شکل می‌گیرد. در نتیجه، انتظار این که قواعد تنظیم‌کنندهٔ اخلاقی مربوط به آن جامعه قابل تعمیم به جامعهٔ دیگری باشد، بی‌مورد خواهد بود. رورتی این نکته را در مورد جامعهٔ خود و فرهنگ آن، یعنی لیبرالیسم، نیز صادق می‌داند. از نظر وی، واژگان اساسی لیبرالیسم (یعنی نفی خشونت و کاستن درد) نیز فرافرهنگی نیستند، بلکه در شرایط خاص تاریخی جوامعی معین مطرح شده‌اند. رورتی در مقالهٔ خود تحت عنوان "تقدم دموکراسی بر فلسفه" حاصل این نوع نگرستن به اخلاق را آن می‌داند که تمایز میان اخلاق<sup>۱</sup> و مصلحت<sup>۲</sup> از میان برمی‌خیزد (رورتی، ۱۹۹۸، ص ۱۷۵-۱۹۶). کسانی چون کانت بر این تمایز پای فشرده‌اند که اخلاق بر قواعد مطلق استوار است، در حالی که مصلحت، متغیر و تابع شرایط مختلف است. رورتی بر آن است که مرز میان اخلاق و مصلحت را برجیند و، در واقع، اخلاق را به مصلحت کاهش دهد. به نظر وی، عمل گرایان مصلحت‌گرایند و از این رو اظهار می‌کند که اندیشهٔ دیویی با اخلاق اصول‌گرای کانتی، ناهمگرا و با اخلاق مصلحت‌گرایانه ارسطویی همگراست (رورتی، ۲۰۰۲، ص ۲۳).

۷. تفاهم ناپذیری امور عمومی و خصوصی. یکی دیگر از عناصر دیدگاه رورتی، تفاهم ناپذیری<sup>۳</sup> امر عمومی<sup>۴</sup> با امر خصوصی<sup>۵</sup> است. بار دیگر باید ریشهٔ این دیدگاه را در نزد نیچه جست و جو کرد. وی نیز بر آن بود که اساس رابطهٔ اجتماعی بر قدرت و اعمال سیطرهٔ فردی بر فرد دیگر است، به طوری که می‌توان گفت «بهره‌کشی خاص جامعه‌ای فاسد یا ناقص یا ابتدایی نیست، بلکه به ذات زندگی تعلق دارد». در حالی که عالم

1. morality

2. prudence

3. incommensurability

4. public

5. private

خصوصی خود فرد جایگاهی برای استقلال و خودآفرینی است (نیچه، ۱۳۵۸، ص ۲۵۹). رورتی نیز بر آن است که واژگان مربوط به خودآفرینی (همچون استقلال<sup>۱</sup>)، قابل تبادل و بحث و گفت و گو با دیگران نیست، بلکه مستلزم نادیده گرفتن دیگران است، در حالی که واژگان مربوط به عرصه عمومی (همچون عدالت<sup>۲</sup>)، ناظر به روابط با دیگران است و در حیطه نهاد‌های اجتماعی و بحث و گفت و گو با دیگران شکل تحقق به خود می‌گیرد. رورتی رابطه این دو نوع واژگان را مانند رابطه دو نوع ابزار متفاوت می‌داند که اصولاً نه باهم قابل قیاس‌اند و نه می‌توان آنها را باهم ترکیب کرد. به‌طور مثال، سنگ ترازو و خط‌کش، به منزله دو نوع ابزار متفاوت، باهم قابل قیاس یا ترکیب نیستند.

۸. طعن‌گرایی: آخرین نکته در دیدگاه رورتی، مربوط به اصطلاح خاص وی، یعنی "طعن‌گرایی"<sup>۳</sup> است. مراد وی از این اصطلاح، روا داشتن تردید در اعتبار نهایی واژگان معینی است که فرد با آن می‌اندیشد و سخن می‌گوید، طنزنگر، با این که خود نیز به‌طور موقت از واژگان معینی استفاده می‌کند، منکر برتری واژگان معینی بر سایر واژگان‌هاست؛ و در عین حال، بر آن است که می‌توان هر توصیفی را، از طریق به کارگیری واژگانی بدیل، مورد بازتوصیف<sup>۴</sup> قرار داد. از این حیث، طنزنگری در برابر فهم متعارف<sup>۵</sup> است (کونانت، ۲۰۰۲، ص ۲۷۷). اندیشیدن بر حسب فهم متعارف حاکی از مسلم دانستن این است که می‌توان، با استفاده از واژگان رایج، به توصیف و داوری در مورد اعتقادات و اعمال کسانی که واژگان دیگری را مورد استفاده قرار می‌دهند پرداخت. به عبارت دیگر، در این حالت، فرد واژگان خود را در موضعی فراتر قرار می‌دهد و برای آن اعتباری همیشگی قائل است. در مقابل، طنزنگر بر خلاف مسیر غالب حرکت می‌کند. به همین دلیل نیز چنین شخصیت‌هایی که به نقد اساسی در مورد واژگان رایج روی می‌آورند اندکند.

1. autonomy

2. justice

3. ironism

4. redescription

5. common sense



### پیامدهای دیدگاه رورتی در مراحل و اصول تربیت

با مرور عناصر اساسی در دیدگاه فلسفی رورتی، اکنون باید به این بحث پرداخت که قبول چنین دیدگاهی به چه پیامدهایی در مورد مراحل و اصول تربیت منجر خواهد شد. نخست، باید به جهت‌گیری اساسی رورتی در مورد مراحل تربیت اشاره کرد. وی در مقاله‌ای با عنوان: "تربیت بدون جزمیت‌ها" (رورتی، ۱۹۸۹) به صراحت به مراحل تربیت و ویژگی‌های آن‌ها پرداخته است. همین مقاله، سپس تحت عنوان "تربیت به منزله اجتماعی شدن و تفرد" در کتاب جدیدی از وی (رورتی، ۱۹۹۹) به چاپ رسید. وی در این مقاله، این نظر را مطرح کرده است که تربیت در دوران پیش از دانشگاه، به طور عمده، معطوف به اجتماعی شدن و فرهنگ پذیری است. به این معنا که در این دوران، باید کودکان و نوجوانان در اخذ دیدگاه‌ها و گرایش‌های ارزشی، اجتماعی، و دانشی بکوشند. اما در دوران دانشگاهی، 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.

بر اساس این دیدگاه، می‌توان گفت که عناصری از رویکرد فلسفی رورتی 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 از رویکرد فلسفی وی که حاکی از همگرایی است (مانند همبستگی اجتماعی، گفت و گو، و اجماع) بهره گرفت.

به علاوه، نکته قابل تأملی نیز در این تقسیم‌بندی مقوله‌ای<sup>۱</sup> رورتی بین دو دوران انفکاک یافته تعلیم و تربیت وجود دارد. در واقع، زمینه این نوع نگرش تربیتی در آراء فلسفی وی، یعنی در عنصری که از آن تحت عنوان "تفاهم ناپذیری امور عمومی و خصوصی" یاد شد ریشه دارد. بر این اساس، چنانکه در بالاتوضیح داده شد، 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، مورد استفاده قرار داد.

ادامه بحث، به ترتیب، نکات سه‌گانه فوق مورد توجه قرار خواهد گرفت. نخست، به تأثیر عناصر همگرایی در آراء رورتی، بر اصول تربیت در دوران پیش از دانشگاه سپس به تأثیر عناصر همگرایی و ناهمگرایی در آراء وی، بر اصول تربیت در دوران دانشگاه، و سرانجام به ارزیابی مجموعه آراء تربیتی وی به ویژه نگرش مقوله‌ای او اشاره خواهد شد.

#### الف. اصول تربیت در دوران پیش از دانشگاه

از مجموعه عناصر آراء فلسفی رورتی، آنچه در دوران پیش از دانشگاه می‌تواند مورد توجه قرار گیرد و می‌توان آنها را عناصر همگرایی نامید، عبارتند از: همبستگی اجتماعی به جای عینیت، و اخلاق گفت و گویی و اجماع. با توجه به این که رورتی منکر چیزی به عنوان "ماهیت آدمی" است، تربیت نمی‌تواند معطوف به پرورش "استعدادهای" آدمی یا تحقق "گوهر" وی باشد. در عوض، آنچه در مرحله نخست تربیت از نظر وی مهم است، فرهنگ اجتماعی است که فرد در آن زندگی می‌کند و از این رو، همگرایی و اجماع ویژگی اساسی تربیت در این مرحله است. با نظر به این عناصر در دیدگاه رورتی، می‌توان اصول زیر را برای تعلیم و تربیت پیشنهاد کرد:

۱. کنار گذاشتن گفتمان عینیت. این اصل که به ویژه در مورد دروس مربوط به علوم طبیعی صادق است، ناظر بر آن است که از واژگان حاکی از عینیت استفاده نشود. اجتناب از به کارگیری واژگان عینیت‌گرایانه از آن رو است که پیش فرض این گفتمان، خصیصه باز نمودی ذهن و دانش است و چنانکه گذشت، این پیش فرض، یکی از اهداف اصلی حملات انتقادی رورتی است.

برخی مفسران دیدگاه رورتی بر آنند که، از نظر وی، استفاده محدود از زبان

بازنمودی می‌تواند قابل قبول باشد. براندم<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) بر آن است که مخالفت رورتی با زبان بازنمودی تنها هنگامی و تا جایی مطرح می‌شود که این زبان به یک "فراواژگان"<sup>۲</sup> تبدیل شود؛ به این معنا که خود، واژگانی بشود که ما را قادر می‌سازد درباره همه انواع واژگان دیگر، صرف نظر از این که برای تأمین چه مقاصدی به کار رفته‌اند، به ارزیابی و تعیین کفایت آن‌ها بپردازیم. اما چنانکه کونانت (۲۰۰۲، ص ۳۲۱) در پاسخ به وی می‌گوید، این به معنای دست کم گرفتن مخالفت و ستیز بی‌امان رورتی با بازنمودگرایی است. به نظر کونانت، اگر کسی به سبب تأکید بیش از حد رورتی بر مفاهیمی چون "سازگاری"<sup>۳</sup> به جای "بازنمود"، به این صرافت افتد که وی در مقام جایگزین کردن یک فراواژگان (ابزارانگاری) به جای فراواژگان دیگر (بازنمودگرایی) است قابل ملامت نخواهد بود.

رورتی (۲۰۰۲، ص ۲۰) 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." به عبارت دیگر، نمی‌توان برای زبان رایج در فیزیک، همچنانکه در اخلاق، عینیت‌گرایی یا استقلال از سنت اجتماعی مربوط به آن قائل شد. در همین نوشته، رورتی متذکر می‌شود که تمایز گودمن<sup>۴</sup> میان ضرورت قانونمند<sup>۵</sup> و تعمیم‌های صرفاً تصادفی، برای عمل‌گرایی چون دیویی، قابل قبول است؛ اما این به سبب آن است که گودمن، قانونمندی را نه به منزله جلوه‌ای از جهان، بلکه بر حسب "انسجام واژگان توصیفی ما" در نظر می‌گیرد، بر خلاف کسانی چون کریپکی<sup>۶</sup> و ارسطو که قانونمندی را همچون جلوه‌ای از خود اشیای جهان لحاظ می‌کنند. (رورتی، ۲۰۰۲، پی نوشت ۶۴).

به این ترتیب، با اصراری که رورتی بر بسنده کردن به انسجام درونی واژگان "ما"، بدون جست و جوی هرگونه ارتباطی از نوع واقع‌نمایی یا عینیت، دارد، می‌توان نتیجه

1. Brandom

2. meta-vocabulary

3. coping

4. Goodman

5. nomological necessity

6. Kripke

گرفت که، در تدریس، به کارگیری گفتمان عینیت در شمار امور ممنوع خواهد بود.

۲. ترویج توجه بیناذهنی. هنگامی که توجه داعیه‌های موجود در درس علوم بر حسب ارتباط آنها با جهان خارج ممکن نباشد، راهی که می‌ماند این است که افراد جامعه، به صورت بیناذهنی، به توجه داعیه‌های خود برای افراد دیگر جامعه بپردازند. چنانکه در قسمت آراء فلسفی رورتی بیان شد، وی بر آن است که جایگزین عینیت را توافق بیناذهنی، تا هر جا که ممکن است، قرار دهد.

براین اساس، یکی از اصول تنظیم فضای تعلیم و تربیت این خواهد بود که در ارتباط میان معلم و شاگرد، یا شاگردان با یکدیگر، نقش تعیین کننده‌ای به استدلال طرفینی و بیناذهنی داده شود. به عبارت دیگر، فضای تعلیم و تربیت، بیشتر بینابین ذهن‌ها قرار دارد تا بین ذهن و جهان. آنچه در بحث از آراء فلسفی رورتی، به منزله زدودن مرز میان "دانش" و "اعتقاد"، مطرح شد زمینه ساز همین نکته است. حاصل این امر آن است که دانش نیز اعتقاد است، اما اعتقادی که در مورد آن، میان افراد توافق وجود دارد، بدون این پیش فرض که این توافق ناشی از قدرت واقعیت‌های عینی باشد.

ترسیم فضای تعلیم و تربیت در فاصله بینابین ذهن‌ها، دیدگاه تربیتی رورتی را به دیدگاه‌های ایده‌آلیستی بسیار نزدیک می‌کند. ایده‌آلیست‌ها نیز تعلیم و تربیت را برگفت و گوی میان ذهن‌ها استوار می‌کنند، چنانکه در آثار افلاطون، گفت و گو، نقشی ویژه و استثنایی می‌یابد. اما تفاوتی که میان دیدگاه عمل‌گرای رورتی با دیدگاه ایده‌آلیستی وجود دارد، توجه به علائق و نیازهای آدمیان است که توجه بیناذهنی، در واقع، برای برآوردن آنها شکل می‌گیرد. این نکته در اصل بعدی مورد توجه قرار می‌گیرد.

۳. محور قرار دادن علائق و نیازها. بارزترین جنبه دیدگاه عمل‌گرا در همین توجه به علائق و نیازها، اعم از شکل فردی و اجتماعی آن است. جهت‌گیری توجه بیناذهنی، معطوف به برآوردن علائق و نیازهاست. از این جهت، در تعلیم و تربیت، علائق و نیازهای فردی و جمعی باید نقش معیار برای داوری بین توجه‌های بیناذهنی را ایفا کند.

هر اعتقاد و هر طرحی که علائق و نیازها را بهتر تحقق بخشد، در توجیه بینادذهنی، قابل قبول تر خواهد بود زیرا در دیدگاه عمل گرایی، اعتقاد چیزی جز طرح عمل نیست. رورتی خود در مقام مقایسه میان نظر هابرماس (در کتاب گفتمان فلسفی مدرنیته) و دیویی (در کتاب جستجوی یقین) می گوید که وی اثر دیویی را بر اثر هابرماس ترجیح می دهد، اما قید می کند که این ترجیح نه از آن رو است که دیویی به حقیقت و عقلانیت نائل شده و هابرماس از آن بازمانده است، بلکه از نظر رورتی، "تنها چیزی که مهم است این است که کدام شیوه از شکل دهی مجدد به آنها [حقیقت، عقلانیت، و نظیر آن]، در بلندمدت، آنها را برای سیاست دموکراتیک مفیدتر می گرداند" (رورتی، ۲۰۰۲، ص ۲۵). از نظر وی، اثر دیویی مرجع است زیرا عقلانیت را به صورت مطلق و انتزاعی (همچون کانت و هابرماس) در نظر نمی گیرد، بلکه آن را مرتبط با عمل لحاظ می کند و از این حیث برای سیاست دموکراتیک، "مفیدتر" است.

براساس این اصل، معیار داوری در جریان تعلیم و تربیت، باید نقطه عطف خود را علائق و نیازهای فردی و اجتماعی قرار دهد.

۴. متقاعد سازی به جای اعمال زور. چنانکه گذشت، در تعبیر رورتی، عنصر اساسی لیبرالیسم نفی خشونت است. وی می گوید که از نظر لیبرالیست ها هیچ چیز بدتر از خشونت نیست. از این جهت، زور و اعمال خشونت، برای تنظیم روابط میان انسان ها مردود است و آنچه باید جایگزین آن شود متقاعد سازی<sup>۱</sup> است.

متقاعد سازی دو معیار دارد. نخست این که در ارتباط با دیگران از کلمات استفاده شود نه انواع مختلف فشار فیزیکی. دوم این که در استفاده از کلمات نیز از طرح سخنان تهدید آمیز یا تحقیر آمیز خودداری شود (رورتی، ۲۰۰۲، ص ۲۱). اگر معلمی به شاگردش بگوید "از طرح این نوع سؤال های احمقانه دست بردار و الا مجبورم فکر دیگری برایت بکنم!" در واقع به شیوه ای خشونت آمیز متوسل شده، هر چند در قالب

کلمات ارتباط برقرار کرده است.

۵. بسط اجماع. ارتباط میان معلم و شاگرد باید با اصل بسط و گسترش اجماع، تا جایی که ممکن است، تنظیم شود. اصل بسط اجماع از متقاعدسازی فراتر می‌رود. متقاعد سازی، در واقع، بین کسانی جریان می‌یابد که اعضای یک اجتماع هستند و به مبادی مشترکی اعتقاد دارند. اما اجماع، محدود به این حد نیست، بلکه می‌تواند، و باید، بین افراد اجتماع‌های مختلف نیز جریان یابد. رورتی در مقاله‌ای تحت عنوان "در باب قوم محوری: پاسخ به کلیفورد گیرتز"، دیدگاهی جهان وطنی و در عین حال قوم‌گرایانه را مطرح می‌کند (رورتی، ۱۹۹۸، ص ۲۰۳-۲۱۰). از نظر وی، می‌توان به جهان وطنی اندیشید، اما این امر تنها بر حسب قوم‌گرایی ممکن است. قابل ذکر است که دیویی، به منزله یکی از بنیانگذاران عمل‌گرایی، بیشتر بر مدلل بودن نظریه تأکید می‌کند نه بر اجماع.

مخالفت رورتی با قواعد کلی و جهانی مانع از آن است که وی جهان وطنی را با تکیه بر چنین قواعدی توجیه کند. تاریخی‌نگری وی ایجاب می‌کند که هر اجتماعی موقعیت تاریخی ویژه‌ای داشته باشد و نتوان اجتماع‌های مختلف را بر حسب 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. براین اساس، اگر وی بخواهد از جهان وطنی سخن بگوید، ممکن نخواهد بود مگر به این صورت که یک قوم آرمان‌های خود را به عرصه قوم‌های دیگر نیز بسط دهد.

به همین دلیل، رورتی خود را در برابر کسانی همچون پوتنام<sup>۱</sup> قرار می‌دهد که برای عقل، ویژگی استعلایی<sup>۲</sup> قائل است و آن را وابسته به موقعیت خاصی نمی‌داند و هابرماس که معتقد است هر زبانی متضمن پیش فرض‌هایی چون عقلانیت و حقیقت

است. وی در نقد دیدگاه هابرماس در مورد "ارتباط برقرار کردن" <sup>۱</sup> مفهوم خاصی از "تربیت کردن" <sup>۲</sup> را مطرح می‌سازد. هابرماس، به سبب اهمیت قائل شدن ارتباط، بر آن است که اجماع باید حاصل گفت و گویی دو جانبه در شرایط آرمانی سخن <sup>۳</sup> باشد و آن را به این نحو توصیف می‌کند: «همگرایی ناشی از یادگیری، میان دیدگاه "ما" و دیدگاه "آنها" - خواه "ما" یا "آنها" یا هر دو ناگزیر باشیم اعمال تثبیت شده خود در مورد توجیه را به میزان کم یا زیاد، از نو صورت‌بندی کنیم» (هابرماس، ۱۹۹۲، ص ۱۳۸).

در تقابل با هابرماس، رورتی بر آن است که گفت و گو و ارتباط برقرار کردن همواره عنصر لازم و اساسی تربیت نیست، بلکه "تربیت کردن" ممکن است در مقابل آن قرار گیرد: «اجازه دهید تمایز میان "بحث کردن" <sup>۴</sup> با افراد و "تربیت کردن" افراد را مورد استفاده قرار دهم تا تمایزی را که اظهار کرده‌ام روشن کنم: تمایز میان اقدام براساس این فرض که افراد بحث شما را پی خواهند گرفت و دانستن این که آنها نمی‌توانند و امیدوار بودن به تغییر آنها به نحوی که بتوانند چنین کنند. اگر هر تربیتی، بر حسب بحث [و گفت و گو] قابل تصور بود، این تمایز نقض می‌شد. اما بسیاری از انواع تربیت چنین نیست، مگر این که کسی بخواهد اصطلاح "بحث" را چنان توسعه دهد که نتوان آن را بازشناخت. به ویژه، بسیاری از انواع تربیت، صرفاً توسل جستن به احساس است» (رورتی، ۲۰۰۲، ص ۱۹).

رورتی دو نمونه از موارد تربیت غیربحثی، و به اصطلاح وی "احساسی"، را ذکر می‌کند: تربیت کودکان در مهد کودک و تربیت بزرگسالانی که با شما از اصل مخالفند. در مورد اخیر، وی تربیت شهروندان آلمانی و ژاپنی توسط نیروهای متفقین را مثال می‌آورد که متفقین درباره آنان گفته بودند «محتاج تربیت‌اند تا ترس‌ها، نفرت‌ها، و خرافات اولیه خود را دور بریزند.» (رورتی، ۲۰۰۲، ص ۲۱). وی در ادامه، با اشاره به گروه‌هایی که آنها را از اصل مخالف خود می‌داند (افراد جزمی، بنیادگرایان، و مخالفان همجنس‌گرایی) و

1. communicating

2. educating

3. ideal speech situation

4. arguing

چنین تربیتی را در مورد آنها روا می‌دارد، می‌گوید: «این مفهومی است که من و بسیاری از امریکایی‌ها که به تدریس علوم انسانی یا اجتماعی در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها مشغولند، با آن مواجهیم هنگامی که می‌کوشیم اوضاع را چنان تنظیم کنیم که دانشجویانی که چونان افراد جزمی، همجنس هراس، و بنیادگرای دینی وارد تحصیل می‌شوند، دانشکده را با دیدگاه‌هایی بیشتر شبیه دیدگاه ما ترک کنند.» (رورتی، ۲۰۰۲).

عبارت "اوضاع را چنان تنظیم کنیم" در سخن فوق، که در اشاره به تربیت احساسی مطرح شده، بیانگر چیزی است که فیلسوفان تعلیم و تربیت آن را "تلقین" نامیده‌اند. رورتی، در واقع، بر این نظر است که تربیت شامل تلقین نیز هست و این تلقین نه تنها در دوران خردسالی، بلکه در مورد بزرگسالانی که از اصل با شما مخالفند نیز به کار گرفته می‌شود. تلقین یا تربیت احساسی نیز، به نظر وی، شیوه‌ای برای بسط اجماع محسوب می‌شود به طوری که، براساس آن، دانش‌آموزان و دانشجویان مخالف نیز دیدگاه معلم را اتخاذ کنند.

۶. تساهل. آخرین اصلی که براساس آراء رورتی، در فضای برقراری همگرایی می‌توان از آن سخن گفت، تساهل<sup>۲</sup> است. وی تساهل را در مواردی جاری می‌داند که اجماع و توافق میان دیدگاه‌های متعارض حاصل نمی‌شود. در این صورت، باید دیدگاه‌های مخالف را تحمل کرد. رورتی در این باب می‌گوید: «عمل‌گرایان هدف پژوهش (در هر عرصه‌ای از فرهنگ) را به عنوان تأمین آمیزه‌ای از توافق غیراجباری با عدم توافق تساهل‌گرایانه تفسیر می‌کنند.» (رورتی، ۱۹۹۸، ص ۴۱). به عبارت دیگر، رورتی هدف پژوهش را متضمن توافق و اجماع اختیاری و در مواردی که چنین توافقی حاصل نشد، متضمن تساهل می‌داند. براین اساس، کسانی که در جریان پژوهش، به وفاق دست نمی‌یابند، باید آراء دیگران را که با آن مخالفند تحمل کنند.

تساهل، به منزله یکی از اصول تعلیم و تربیت بیانگر آن است که روابط میان معلم و شاگرد و شاگردان با یکدیگر باید چنان تنظیم شود که در صورت نرسیدن به توافق و



اجماع، دیدگاه‌های مخالف محترم شمرده شود و در عین مخالفت با آن، مورد تحمل و تساهل قرار گیرد. ایجاد این سعه صدر در افراد باید، به منزله قاعده‌ای اساسی برای هدایت رفتارهای افراد با یکدیگر، در فضای کلاس باشد.

به دنبال بحث پیشین در اصل پنجم قابل ذکر است که رورتی تساهل را تنها در شکل درون-اجتماعی می‌پذیرد. به عبارت دیگر، تساهل با کسانی رواست که عضو اجتماع مورد نظر رورتی هستند، و اصول آن را پذیرفته‌اند و تنها در پاره‌ای موارد با دیگران اختلاف نظر دارند. اما در مورد کسانی که بیرون از اجتماع مورد نظر وی هستند و از اصل با آن مخالف‌اند، قائل به تساهل نیست. از این رو، اظهار می‌کند که اگر والدینی بنیادگرای دینی یا مخالف همجنس‌گرایی یا نژادپرست باشند و درخواست کنند که کتاب‌هایی از مدرسه که مخالف آراء آنهاست به کودکانشان آموزش داده نشود، به سخن آنان وقتی داده نخواهد شد. وی در خطاب به این والدین می‌گوید: «شما باید به این قصد تربیت شوید [تأکید از ماست] که شهروندی از جامعه ما باشید، شرکت‌کننده‌ای در گفت و گوهای ما، کسی که ما می‌توانیم تصور کنیم که افق دید خود را با افق دید وی درآمیزیم. بنابراین، ما درست همین را می‌خواهیم که سعی کنیم شما را در برابر چشم فرزندانمان بی‌اعتبار کنیم، سعی کنیم منزلت اجتماع بنیادگرای دینی شما را نقص کنیم، سعی کنیم دیدگاه‌های شما را احماقانه نشان دهیم نه قابل بحث، ما چنان شمول‌گرا نیستیم که با افراد نامتساهلی چون شما تساهل بورزیم» (رورتی، ۲۰۰۲، ص ۲۲).

### ب. اصول تربیت در دوران دانشگاه

علاوه بر عناصری از آراء فلسفی رورتی که در دوران پیش از دانشگاه مطرح شد، عناصر دیگری نیز باید، به‌طور ویژه در دوران دانشگاه، مورد توجه قرار گیرند که می‌توان آنها را عناصر ناهمگرایی نامید. این عناصر عبارتند از: خصیصه ابزاری و امکانی زیان، خصیصه امکانی خود، خصیصه امکانی اجتماع، و طنزنگری. با نظر به این عناصر، می‌توان اصول زیر را در خصوص تعلیم و تربیت در دوران دانشگاه پیشنهاد کرد.

۱. زمینه سازی تفرد. رورتی (۱۹۹۹) در مقاله "تربیت به منزله اجتماعی شدن و تفرد" بر این نظر است که پس از مرحله اجتماعی شدن در دوران پیش از دانشگاه، نوبت به تفرد می‌رسد که باید در دوران دانشگاه مورد توجه باشد. در حالی که تدریس، در مرحله اجتماعی شدن، اجماع را در کانون توجه قرار می‌دهد، در مرحله تفرد، باید امکان مخالفت با اجماع و روی آوردن به رأی و نظر متفرد را مورد عنایت قرار دهد.

دیدگاه تربیتی رورتی در باب تفرد، بازگشت به رأی فلسفی وی در باب خصیصه امکانی "خود" دارد که پیش از این توضیح داده شد. اگر در مرحله نخست تربیت، فرد در اثر همگرایی و اجماع، هویتی همگون با دیگران یافته باشد، باید در مرحله دوم تربیت، آن را به دیده وضعی موقت ببیند و در نظر داشته باشد که "خود" وی از قطعیت و ثبات برخوردار نیست بلکه امری است که باید در جریان "خودآفرینی" شکل بگیرد. فرد در این مرحله از تربیت باید در اندیشه بازسازی هویتی باشد که از دوران کودکی تاکنون در وی حاصل شده است و این بازسازی را در امکان‌هایی بجوید که متعلق به آینده است، "خود" های ممکن که باید با قدرت خیال به آینده افکنده شود. این امر با اصل بعدی که به فراهم آوردن زبان جدید ناظر است ارتباط بسیار نزدیکی دارد.

۲. فراهم آوردن زبان جدید و بسط حدود دموکراسی. با توجه به آنچه رورتی در باب خصیصه امکانی زبان مطرح کرد، می‌توان نتیجه گرفت که فراهم آوردن زبان جدید، همواره ممکن است. زبان خصیصه باز نمود واقعیت‌ها را ندارد و، بنابراین، چنین نیست که توصیف‌های معینی بتوانند برای همیشه ثابت باشند به این دلیل که واقعیت‌ها را نشان میدهند و واقعیت نیز ریشه‌دار و ثابت است.

تدریس در دانشگاه باید خصیصه امکانی زبان را مورد تأکید قرار دهد. بر این اساس، زمینه آن فراهم خواهد شد که افراد زبان را به صورت نوینی مورد استفاده قرار دهند و توصیف‌هایی نوینی از امور شکل دهند. این توصیف‌های نوین، تفسیرهای نوینی از امور خواهد بود و تفسیر نوین امور، خود، تغییر آن امور محسوب می‌شود. مارکس زمان‌گفته بود فیلسوفان به دنبال تفسیر جهان بوده‌اند، در حالی که ما باید در پی تغییر

جهان باشیم. رورتی، به خلاف مارکس، معتقد است که تفسیر جهان، خود تغییر جهان است. این از آن رو است که به نظر رورتی، تمایزی میان جهان و تفسیر جهان وجود ندارد. به عبارت دیگر، جهان ما واقعیتهای متمایز از توصیف‌های ما نیست. جهان ما با توصیف‌های ما ساخته می‌شود و با تغییر توصیف‌ها نیز تغییر می‌کند. بر این اساس، تفسیر دیگرگون جهان به منزله تغییر دادن آن است.

منظور رورتی از فراهم آوردن توصیف‌های نوین یا "زبان جدید"، تنها به‌کارگیری واژه‌های نو نیست، بلکه شامل آنچه او "سوء استفاده خلاقانه از زبان" می‌نامد نیز می‌شود. وی در این مورد می‌نویسد: "منظور من از "زبان جدید" تنها واژه‌های نو نیست، بلکه همچنین شامل سوء استفاده خلاقانه از زبان نیز می‌شود؛ واژه‌های آشنا به شیوه‌های مورد استفاده قرار می‌گیرند که در وهله اول، جنون‌آمیز جلوه می‌کنند. چیزی که به نحو سنتی به منزله امر خلاف اخلاق در نظر گرفته شده، می‌تواند به موضوع خرسندی جمعی تبدیل شود، یا به عکس، در نتیجه شهرت فزاینده توصیف بدیلی از آنچه رخ داده است، به چنین حالتی درآید. چنین شهرتی، فضای منطقی را بسط می‌دهد، به این طریق که توصیف‌هایی از موقعیت را که جنون‌آمیز می‌نمود، چنان می‌کند که عاقلانه می‌نمایند" (رورتی، ۱۹۹۴، ص ۱۲۶). مثال‌هایی را که رورتی در ادامه ذکر می‌کند، مشتمل است بر عشق همجنس‌گرایانه و کشتار اقلیت‌ها به عنوان تهذیب حیات اخلاقی و روحانی (اروپا در عصر نازی) که، در گذشته، توصیف‌هایی جنون‌آمیز بود اما در برهه دیگری، موجه و عاقلانه بوده است.

در واقع، رورتی با تکیه بر نظریه دیوید سون<sup>۱</sup> در باب استعاره<sup>۲</sup>، بر این نظر است که استفاده جدید از زبان، باید منجر به آفریدن استعاره‌هایی شود که تنها به منزله گونه‌ای از بیان ادبی نیست، بلکه بیانی خلاقانه است که شیوه‌های کهن گفت و گو را با شیوه‌های نوین جایگزین می‌سازد. دیوید سون (۱۹۹۶) با انتقاد به تعریف سنتی استعاره نظریه‌ای متفاوت به دست داده است. در مفهوم سنتی، استعاره، پیامی است که معنای حقیقی

سخنی را پنهان می‌سازد. بر این اساس، گویا فهم استعاره به این نحو خواهد بود که بکوشیم مقصود مؤلف (یعنی معنای نهان داشته شده) را دریابیم. در واقع، بر این اساس، استعاره نیز گونه دیگری از معنای تحت‌اللفظی است و آنها دو روی یک سکه‌اند. دیوید سون در انتقاد به این تصور می‌گوید وقتی می‌کوشیم استعاره‌ای را "تعبیر" کنیم و بگوییم که آن به چه معناست، در می‌یابیم که تعبیر واحدی از آن وجود ندارد، بلکه تعبیرهای بی‌پایانی از آن می‌توان به دست داد. به عبارت دیگر، استعاره، "معنا" ندارد و به بیان دقیق‌تر، معنای تحت‌اللفظی ندارد. هنگامی که رورتی می‌گوید واژگان آشنا (تحت‌اللفظی) باید به صورتی ناآشنا (استعاری، بی "معنا") به کار گرفته شوند، به نظریه دیوید سون اشاره دارد: «این که فردی واژگان آشنا را به شیوه‌ای ناآشنا مورد استفاده قرار می‌دهد... نشانگر آن نیست که آنچه فرد گفته باید معنایی داشته باشد» (رورتی، ۱۹۹۶، ص ۱۸).

مقصود رورتی از بی‌معنا بودن در این حال آن است که سخن مورد نظر، در استعمال رایج زبان، فاقد معنا یا جنون‌آمیز است، آنچنانکه جمله "سیاه زیباست." در اوج روزگار نژادپرستی، بی‌معنا (نه نادرست) جلوه می‌کرد. وی می‌افزاید که بی‌معنا بودن در اینجا حاکی از آن نیست که سخن مورد نظر هرگز معنا نخواهد یافت، بلکه ممکن است به تدریج شهرت بیابد و مورد استفاده قرار گیرد؛ و البته، در این صورت، به تعبیر وی، دیگر استعاره نیست، یا "استعاره مرده" ای است.

رورتی، در توصیه به استفاده استعاری از زبان، مرادش این است که باید تدریس در دانشگاه با تأکید بر خصیصه امکانی زبان و آفریدن استعاره‌های نوین، افراد را نسبت به چنین آفرینشی تشجیع کند. این توصیه با آنچه رورتی "طنزنگری" می‌نامد، و پیش از این به آن اشاره شد، متناظر است. این امر به آنجا منجر می‌شود که دامنه حقوق دموکراتیک گسترش می‌یابد و حق‌های جدیدی مطرح می‌شود. تفاوت مرحله نخست تربیت و مرحله دوم در همین است که گرایش به اجماع در مرحله نخست، به منزله چنگ زدن به

حقوق دموکراتیکی است که پیش‌تر به دست آمده، اما این به معنای رسیدن به حدود نهایی دموکراسی نیز هست، در حالی که شکستن اجماع در مرحله دوم، به منزله پیش بردن دموکراسی و آفریدن حقوق جدید<sup>۱</sup> است. تربیت در مرحله نخست، بر بسط اجماع نسبت به دموکراسی موجود استوار است، اما در مرحله دوم، با به کارگیری استعاره، در پی بسط حدود خود دموکراسی است. بنابراین، به کارگیری زبان جدید، علاوه بر این که با خصیصه امکانی زبان در ارتباط است، به خصیصه امکانی اجتماع نیز ناظر است زیرا به این طریق، با بسط دموکراسی، حقوق اجتماعی جدیدی فراهم می‌آید و این میسر نیست مگر با اعتقاد به این که وضع کنونی اجتماع، وضع نهایی نیست و می‌توان آن را، با خلاقیت، در مسیری دیگر حرکت داد.

### نگاهی ارزیابانه به آراء تربیتی رورتی

بررسی و ارزیابی آراء فلسفی و تربیتی رورتی مستلزم نگارش مقاله مستقلی است. در اینجا به صورت کوتاه، تنها به ارزیابی پیامدهای تربیتی دیدگاه وی خواهیم پرداخت. در این مورد، نکات زیر قابل توجه به نظر می‌رسد:

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. بی‌تردید، دیدگاه اثبات‌گرایی<sup>۲</sup> در تلاش برای فراهم آوردن مفهوم نابی از عینیت، شکست خورده و بیش از پیش معلوم شده است که علم با فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی درهم تنیده است. چنانکه پیش از این اشاره شد، رورتی به همین دلیل، به تبع مکتب‌تایر، بر آن است که هم فیزیک و هم اخلاق، وابسته به سنت‌های اجتماعی‌اند. در واقع، رورتی گامی فراتر نهاده و معتقد شده است که وابستگی به سنت یا همبستگی اجتماعی باید جایگزین عینیت شود.

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 اندیشه ورزی می‌پردازند و رخدادهای در قالب این مفاهیم به فهم در می‌آورند. 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 عدم کفایت 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 هماوایی یا تناسب میان آنها در نظر گرفت، خواه نام آن را مطابقت با واقعیت بگذاریم یا واژه‌های دیگری را ترجیح دهیم. آنچه هست این است که اجماع افراد یک جامعه، خود، مقوم اعتبار صورت‌بندی‌ها نیست، بلکه اجماع بر وقوع همان تناسب میان صورت‌بندی‌ها و واقعیت است که محل اعتنا خواهد بود. همین تناسب است که حاکی از عینیت است و آن را از اجماع صرف یا اجماع توهمی افراد جدا می‌کند.

به این ترتیب، عینیت و وابستگی به سنت و فرهنگ، باهم جمع می‌شوند. این مشروط بدان است که تصور ما از عینیت چنان نباشد که علم را به لحاظ ارزشی، خنثی تلقی کنیم. علم ورزی، به منزله تلاشی بشری، با ویژگی‌های بشری همچون ارزشی بودن همراه است، اما خصیصه علم آن است که به هماهنگی میان ذهنیت و ارزش با امور

بیرونی توجه دارد. از همین جاست که ویژگی عینی برای علم احراز می‌شود. بر این اساس، روشن است که هر صورت‌بندی فرهنگی خاصی متناسب با قابلیت‌های خود، بهره‌ای از شناخت واقعیت یا عینیت را از آن خود کند. این مانع از آن نیست که صورت‌بندی‌های فرهنگی دیگری، در همان زمینه علمی، بهره بیشتری از شناخت واقعیت یا عینیت را نصیب خود کند. بر این اساس، اصلی که از آراء رورتی فراهم می‌آید، مبنی بر کنار گذاشتن گفتمان عینیت از جریان تدریس، قابل قبول نخواهد بود. عینیت، از علم و تعلیم و تربیت، کنار گذاشتنی نیست؛ اما آنچه مهم است این است که عینیت‌گرایی ناب تعدیل شود و سهم سنت‌های اجتماعی در دست یازیدن به بهره‌های معینی از عینیت علمی مورد نظر قرار گیرد.

۲. مخدوش شدن مرزهای تربیت. چنانکه گذشت، رورتی تربیت را به مفهومی وسیع در نظر می‌گیرد، به طوری که شامل تلقین یا آنچه وی "تربیت احساسی" می‌نامد نیز بشود، یعنی تربیتی که مبتنی بر بحث و گفت و گو نیست. این توسعه مفهومی تربیت، تا جایی که به اوان کودکی مربوط می‌شود، می‌تواند خالی از اشکال باشد، به اعتبار این که کودکان خردسال، در اصل، فاقد مفاهیم و توانایی‌های لازم برای بحث و گفت و گو هستند. البته، اگر تربیت را امری اساساً دو جانبه بدانیم، می‌توانیم مرحله خردسالی را به منزله تمهید برای تربیت در نظر بگیریم و در این صورت، این مرحله، مرحله‌ای از تربیت، به معنای مناسب کلمه، نخواهد بود. با این حال، می‌توان از این نکته چشم پوشید و اشمال تربیت نسبت به تلقین‌های دوره خردسالی را پذیرفت.

اما هنگامی که رورتی دامنه تربیت احساسی یا تلقین را آن قدر گسترش می‌دهد که شامل افراد بالغی می‌گردد که از اصل با وی مخالفند، مفهوم تربیت را در معرض آسیبی جدی قرار می‌دهد. اگر دنیای مربی و متربی آنچنان از بنیاد با یکدیگر متفاوتند که گفت و گویی 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 متربی را آماده پذیرش مبنای مربی کنند که امکان گفت و گو با مربی را بیابد، این چهره از تلقین، در عرصه تربیت قرار نخواهد

گرفت. اگر بپذیریم که تربیت امری دوجانبه است، تنها در مواردی تربیت صورت می‌گیرد که تعاملی پویا بتواند میان مربی و متربی جریان یابد و هرگونه تأثیرگذاری یک جانبه تلقینی و احساسی از سوی مربی، تربیت محسوب نخواهد شد. در غیر این صورت، تمایزی میان تربیت و شبه تربیت 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. در همین جا باید اشاره کرد که توصیه رورتنی در برخورد دور از تساهل و بلکه خشونت‌آمیز با والدین دانش‌آموزانی که اختلاف بنیادی با مربیانی همچون وی دارند، بار دیگر نشان می‌دهد که وی شیوه‌هایی همچون تحقیر و استهزاء را در شمار شیوه‌های تربیت احساسی یا تلقینی در نظر می‌گیرد و این خود نشانگر مخدوش شدن مرزهای تربیت است.

۳. تداخل امر عمومی و امر خصوصی. رورتنی، با تفاهم‌ناپذیر دانستن امور عمومی و خصوصی، ناگزیر شده است در عرصه تربیت، دو مرحله جدا از یکدیگر در نظر بگیرد که در یکی، امر عمومی و اجماع رخ می‌دهد و در دیگری، امر خصوصی و نقادی و خلافت.

فرض چنین تبیینی، از حیث تربیتی، به دو جهت قابل انتقاد است. نخست این که نقادی در مرحله پیش از دانشگاه قابل طرح نخواهد بود و آن را باید به مرحله دانشگاهی محدود نمود. اما از سویی، واقعیت‌های تربیتی نشان می‌دهد که افراد در دوره پیش از دانشگاه، زبان به انتقادهای گاه اساسی می‌کشایند و این حاکی از آن است که چنین توانایی در این مرحله وجود دارد. از سوی دیگر، دیدگاه رورتنی ایجاب می‌کند که ظهور نقادی در دوره دانشگاه به امری خلق الساعه بدل شود، به این معنا که در مرحله نخست تربیت، هیچ‌گونه زمینه و تمرینی در باب نقادی وجود ندارد و به ناگاه هنگامی که فرد به دانشگاه راه می‌یابد، انتظار می‌رود که بتواند بدل به نقادی تمام عیار و ریشه‌ای شود.

دومین ایراد به دیدگاه تبیینی این است که نقادی را به امری آزاد از فرایند جامعه



پذیری 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 و زمینه سنت اجتماعی تحقق یابد. اما چنان‌که گادامر (۱۹۸۹) نشان داده است، نقد سنت با تکیه بر سنت ممکن می‌شود، 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 در اختیار داشتن 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، دست کم تا حدی، از مرحله نخست تربیت وام گرفته می‌شود. به این ترتیب، تمثیل رورتی در مورد دو مرحله تربیت، به منزله دو نوع ابزار کاملاً متفاوت که نه باهم قابل قیاس و نه قابل ترکیب‌اند، تمثیل مناسبی نیست.

در این مورد، مناسب است اشاره‌ای به تجدید نظر کارل پوپر در خصوص نقش و اهمیت سنت داشته باشیم. پوپر که در کتاب "جامعه باز و دشمنانش" از مهندسی اجتماعی در باب تغییر وضع جامعه سخن گفته بود، تا حدی تحت تأثیر مایکل اکشات<sup>۱</sup> رأی متفاوتی را در مورد سنت‌های اجتماعی مطرح کرد. پوپر (۱۳۶۹) در مقاله‌ای تحت عنوان "در تدارک نظریه‌ای عقلی درباره سنت" اظهار کرده که سنت را نمی‌توان با تردستی ایجاد کرد و نیز چنین نیست که بتوان هرگز یکسره خود را از بند سنت آزاد ساخت. وی 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، ص ۹۵).

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 مورد ارزیابی قرار گیرند و در صورت مدلل بودن، تقویت شوند و در صورت نقد‌پذیری اصلاح گردند.

### مآخذ

- نیجه، فویدریش ویلهلم، فراسوی نیک و بد، پیشدرآمد فلسفه آینده. ترجمه داریوش آشوری. تهران: مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ‌ها.
- پوپر، کارل (۱۳۶۳). حدس‌ها و ابطال‌ها، ترجمه احمد آرام. تهران: شرکت انتشار.
- شی یرمر، جرمی (۱۳۷۸). اندیشه سیاسی کارل پوپر. ترجمه عزت‌اله فولادوند. تهران طرح نو.
- Brandom, R.B.(2002)."Vocabularies of Pragmatism: Synthesizing Naturalism and Historicism", in Robert B.Brandon(ed). *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Conant,J.(2002)."Freedom, cruelty, and truth: Rorty versus Orwell". in Robert B.Brandon(ed), *Rorty and His Critics*. oxford: Blackwell Publishing.
- Gadamer, H.G.(1989). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Habermas,J.(1992). *postmetaphysical Thinking*, trans. W.M. Hohengarten. Cambridge, MA.
- Rorty, R.(1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*.Princeton: University of Princeton Press.
- Rorty, R.(1988). Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R.(1989)."Education without dogmas", *Dissent*, Spring, 198-204.
- Rorty, R.(1994)."Feminism and Pragmatism", *The Tanner Lectures on Human Values*, Vol. 13, Salt Lake City: University of Utah Press.
- Rorty, R.(1998). *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers I*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, R.(1999). *Philosophy and Social Hope*. Harmondsworth: Penguin.

Rorty, R.(2002)."Universality and Truth", in Robert B.Brandon(ed), *Rorty and His Critics*. Oxford:  
Blackwell Publishing.