

تحلیل مبانی اخلاق و تربیت اخلاقی در دیدگاه ریچارد رورتی و نقد آن از منظر علامه طباطبائی (ره)

نجمه احمدآبادی آرانی*، حمید احمدی بدایت** و اکبر بهمنها***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل مبانی اخلاق و تربیت اخلاقی در دیدگاه ریچارد رورتی و نقد آن از منظر علامه طباطبائی با استفاده از دو روش تحلیل مفهومی و انتقادی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد، مهم‌ترین ویژگی‌های اخلاق از منظر رورتی مشتمل بر قائل نبودن به مبنای عینی و حقیقی برای اخلاق، جایگاه کلیدی ادبیات در اخلاق، رهایی از شرایط سلطه در تولید دانش اخلاقی، همبستگی اجتماعی، اخلاق بدون اصول و پیشرفت اخلاقی مبتنی بر پاسخگویی به نیازهای اجتماعی بشر است. رورتی معتقد است تربیت اخلاقی امری اختصاصی و محلی است و هنجارهای جهان شمولی وجود ندارد که بتواند راهنمای عمل جهانیان باشد. هم‌چنین تربیت اخلاقی رورتی مبتنی بر گفتمان است که با به‌کارگیری بازی‌های زبانی، می‌توان به یادگیری اخلاقی کمک کرد. رورتی در نظریات خود، مهم‌ترین اهداف تربیت اخلاقی را شامل تهذیب یا پالایش، خودسازی و عاملیت انسان، عدم تمایز میان امر واقع و ارزش در تربیت اخلاقی و همگرایی و ادراک متقابل ذکر می‌کند. با در نظر داشتن تربیت اخلاقی رورتی، ما شاهد ضعف‌هایی هستیم که می‌توان آن‌ها را بر مبنای دیدگاه علامه طباطبائی در تربیت اخلاقی مورد نقد و بررسی قرار داد. از جمله به انکار متافیزیک حضور و نفی بازنمایی در تربیت اخلاقی رورتی، ماهیت اقتضایی بودن و نسبت محوری، توجه به احساس و نفی قواعد عقل‌گرایانه در تربیت اخلاقی رورتی، تکثرگرایی و تنوع محوری در نظریه رورتی و رویکرد رادیکالی غیر اقتدارگرا اشاره کرد.

کلید واژه‌ها: علامه طباطبائی، ریچارد رورتی، تربیت اخلاقی، نقد

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران

** نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران h-ahmadi@shahed.ac.ir

*** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران

مقدمه

اندیشمندان و فیلسوفان تربیتی درباره ماهیت تعلیم و تربیت اختلاف نظر دارند. گروهی آن را فن، بعضی هنر و بعضی آن را علم می‌دانند، اما در این میان یک چیز مسلم و قطعی خواهد بود و آن اینکه ماهیت تعلیم و تربیت از هر حیث که باشد با موضوعی بنام انسان سروکار دارد و قرار است که این تعلیم و تربیت درباره فرد انسان اعمال شود و در ابعاد وسیعی چون تربیت جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و بالاتر از همه به تربیت اخلاقی منتهی شود (جلالوند، ۱۳۹۱). اخلاق و تربیت اخلاقی، شاهراه پیشگیری از آسیب‌های روانی، اجتماعی و هم چنین ریشه تمامی اصلاحات اجتماعی و وسیله مبارزه با مفاسد و ناهنجاری‌های جوامع است. به همین دلیل ارتقای اخلاق مندی در جامعه از جمله آرمان‌های بزرگ و دیرپای بشری و در طی تاریخ مورد توجه مکاتب گوناگون بشری و الهی بوده است و فیلسوفان تربیتی هیچ‌گاه از تکاپو برای فهم ساز و کار اخلاق و روش‌های تربیتی بر مبنای آن باز نایستاده‌اند (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲)؛ ریچارد رورتی، از جمله فیلسوفان تربیتی نوع‌مگراست، که برخی او را فیلسوفی پست مدرن در حوزه اخلاق و تعلیم و تربیت می‌دانند. ایشان در مواضع اخلاقی خود از ماهیت اتفاقی، تصادفی بودن و اقتضایی بودن اخلاق سخن به میان می‌آورد و در تعریف اخلاق، آن را عبارت از نوعی تمایز تاریخی میان خواسته‌ها و نیازهای طبیعی انسان با حزم و احتیاط و دور اندیشی از تعقل و عقل‌ورزی می‌داند (رورتی، ۱۹۷۹). از نظر رورتی، شایستگی‌ها و فضیلت‌های اخلاقی، برآمده از ضروریات زندگی است و در واقع تعادل و توازنی است که از یک سو بین غرایز و خواسته‌های نفسانی و از سوی دیگر بایدها و نبایدهای زندگی و حیات بشری برقرار می‌شود. چنین برداشتی از اخلاق، آشکارا جنبه عملگرایانه آن را نشان می‌دهد که در آن اخلاقیات امری نوظهور و ناشی از الزامات و فشارهای طبیعی زندگی تلقی می‌شود، نه الزامات و بایدها و نبایدهایی که از جهان بیرون و دور از دسترس تجارب انسان‌ها بر آن تحمیل شده باشد (رهنما، ۱۳۹۱). نظر به اینکه تربیت اخلاقی از جمله ساحت‌های تربیتی مهم در نگرش اسلامی است. علامه طباطبایی (ره)، از فیلسوفان تربیتی متقدم و مفسر بزرگ قرآن کریم، دیدگاه‌های ارزشمندی را در این زمینه عرضه کرده و به مسئله اخلاق و تربیت اخلاقی توجه وافری داشته است و بنا به گفته شهید مطهری بیش از همه در میان حکمای مسلمان در این باره بحث کرده است (مطهری، ۱۳۶۳: ۱۹۰). علامه

طباطبایی در دو اثر مهم خویش یعنی «تفسیر المیزان» و کتاب «اصول فلسفه و روش رئالیسم» در این باب، تأملات قابل توجهی را فراهم آورده‌اند و در دیگر آثار خویش، نکات و اشارات مفیدی را عرضه داشته‌اند.

در ارتباط با مطالعه حاضر، پژوهش‌هایی نیز انجام شده است که با این پژوهش همسو هستند از جمله صالحی (۱۳۸۵) در رساله دکتری خود به تبیین نظریه اخلاق از منظر شهید مطهری و ریچارد رورتی و نقد دلالت‌های آن‌ها در تربیت اخلاقی اقدام کرده و نشان داده است که بر طبق دیدگاه شهید مطهری، انسان‌ها از هویتی برخوردارند که خداوند در درون آن‌ها از روح خود دمیده است و انسان دارای روح بشری است و در مفهوم اخلاق، نوعی قداست وجود دارد. این دیدگاه در تربیت اخلاقی دلالت‌هایی در بردارد که بیشتر تبیین‌کننده اخلاق و تربیت اسلامی با هدف‌ها و برنامه‌های درسی اسلامی است، اما رورتی بر خلاف نظریه شهید مطهری معتقد است اخلاق فاقد بنیاد دینی و متافیزیکی است و از نظر او اخلاقیات ریشه در احساسات درونی انسان‌ها دارد، نه در وجدان اخلاقی آن‌ها، به علاوه اینکه به نظر رورتی هیچ نوعی از دستورات دینی و فرا طبیعی، اعمال اخلاقی ما انسان‌ها را هدایت نمی‌کند، بلکه آن‌ها ساخته خود ماست. رهنما (۱۳۹۱) با عنوان «تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های اخلاقی ریچارد رورتی» نشان داد که با وجود تفاوت‌ها در نگرش پست مدرن‌ها به اخلاق و تربیت اخلاقی، دیدگاه رورتی تا حدودی نشان‌دهنده نگره اخلاقی پست مدرنیسم است و ویژگی‌های نابینادگرایی، ضدسلطه‌گرایی، تکثرگرایی و تأکید بر همبستگی اجتماعی به جای عینیت و مطلق باوری از نکات مهم این نگره در اخلاق است و اتخاذ رویکردی کل‌گرایانه، پذیرش و احترام به تفاوت‌های گوناگون شاگردان، شناسایی بنیان‌ها و بنیادهای نوینی برای زندگی و توجه به عنصر دگرخواهی می‌تواند در پرورش اخلاقی شاگردان و معلمان و مربیان در تربیت آموزشگاهی مفید باشد. ویسی چراغ‌آبادی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به تحلیل تطبیقی دیدگاه‌های تربیت اخلاقی کانت و ریچارد رورتی اقدام کرد و نشان داد که دلیل اینکه رورتی همواره از فلسفه اخلاق کانت انتقاد کرده و آن را به چالش کشیده است و از بنیان با آن مخالف است، تشابه خاصی میان آن‌ها دیده نمی‌شود، اما تفاوت‌های اساسی و مهمی از جمله اینکه تربیت اخلاقی کانت وظیفه‌گراست که در آن مهم عمل کردن به وظیفه عقلانی است و خوشایند یا ناخوشایند

بودن نتیجه عمل چندان اهمیتی ندارد. اما تربیت اخلاقی رورتنی نتیجه‌گراست که هدفش کاهش عینیت و تلاش برای همبستگی بیشتر با توجه به حفظ عنصر نسبیت‌گرایی خود است. کانت اصول‌گرا است و بر مطلق بودن عقل به منزله مرجع و مبنای تربیت اخلاقی تأکید فراوان دارد، اما رورتنی مخالف اقتدارگرایی عقل است و در حقیقت تربیت اخلاقی مورد نظر او فاقد بنیادهای ثابت و جهانی است. رویکرد تربیت اخلاقی کانت، عقل باور و خردگرا و صرفاً متکی به پشتوانه عقل است، اما به زعم رورتنی، تأکید زیاد بر عقل اشتباه بوده و او بیشتر بر احساسات تأکید می‌کند. پژوهش امینی و آهنچیان (۱۳۹۳) با عنوان «تربیت اخلاقی و سعادت در نظام آموزشی ایران (مقابله دیدگاه فارابی، لاک، رورتنی)» ضمن تحلیل و مقایسه دیدگاه‌های فارابی و لاک درباره تربیت اخلاقی، میزان سازگاری آرای آن‌ها با مبانی تربیت در سند ملی آموزش و پرورش را بررسی کردند؛ سپس به مفهوم «حقیقت نجات‌دهنده» رورتنی در مقابل آرای فارابی و لاک درباره تربیت اخلاقی توجه کرده و در نهایت به این نتیجه رسیدند که میان مفهوم «حقیقت نجات‌دهنده» رورتنی با دیدگاه فارابی و لاک و نیز هدف‌های نظام آموزش و پرورش کشور انطباقی وجود ندارد، زیرا رورتنی رستگاری انسان را انکار می‌کند که همان سعادت واقعی یا حقیقت نجات‌دهنده است. نظر به اینکه انسان شدن آدمی درگرو رسیدن به قلمرو اخلاق و بازشناسی نیک از بد است، اندیشمندان تربیتی مشهور از جمله ریچارد رورتنی و علامه طباطبایی به این مسئله مهم توجه کرده‌اند، اما نکته شایان توجه در زمینه اخلاق و تربیت اخلاقی آن است که طرز تلقی هر متفکر یا فیلسوفی درباره ماهیت امور اخلاقی و خاستگاه‌های آن، نتیجه‌گیری‌های ویژه‌ای در پرورش اخلاقی به دنبال دارد؛ همچنین بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد تاکنون در ارتباط با نقد اندیشه‌های تربیت اخلاقی رورتنی از منظر علامه طباطبایی (ره) مطالعه‌ای انجام نشده است، از همین رو ضرورت دارد دیدگاه‌های اخلاقی او از نگرش اسلامی نقد و بررسی شود، چون اندیشه علامه طباطبایی یکی از منابع اصلی اندیشه دینی در کشور ماست و بررسی نظریات ایشان می‌تواند راهگشای کسانی باشد که می‌خواهند در زمینه گسترش و تکامل اخلاق و تربیت اخلاقی گام بردارند. بر این اساس، هدف اصلی آن بود ابتدا دیدگاه رورتنی در زمینه مبانی اخلاق و تربیت اخلاقی بررسی شود تا مشخص شود این مسأله از منظر رورتنی به چه نحو موردگفتگو و امعان نظر قرار گرفته است، سپس درباره نقدهای وارده بر دیدگاه تربیت اخلاقی رورتنی، بر مبنای نظریات اندیشمند

تربیتی مسلمان علامه طباطبایی (ره) بحث و بررسی شود.

سؤال‌های پژوهش عبارت بودند از:

- ۱- مبانی اخلاق و تربیت اخلاقی در دیدگاه رورتی چیست؟
- ۲- بر مبنای تربیت اخلاقی علامه طباطبایی، چه نقدهایی را می‌توان بر دیدگاه رورتی ذکر کرد؟

روش

برای نیل به اهداف پژوهش، باید به دو پرسش اصلی پاسخ داده شود، از آنجایی که هر یک از این پرسش‌ها جنبه‌ای از جنبه‌های پژوهش را بررسی می‌کند و برای نائل شدن به پاسخ هر کدام از آنها، باید روشی متناسب با اقتضائات هر پرسش و پاسخ احتمالی آن، به کار گرفت از این رو روش تحلیل مفهومی و انتقادی متناسب با دو پرسش پژوهشی معرفی خواهند شد. برای پاسخگویی به پرسش نخست پژوهش (مبانی اخلاق و تربیت اخلاقی در دیدگاه رورتی چیست؟) از روش تحلیل مفهومی (مفهوم پردازی) استفاده شد، این روش بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۸). در پاسخ به سؤال دوم پژوهش (بر مبنای تربیت اخلاقی علامه طباطبایی، چه نقدهایی را می‌توان بر دیدگاه رورتی ذکر کرد؟) از روش انتقادی استفاده شد؛ چون از طریق این روش، می‌توان نقاط ضعف و قوت یک دیدگاه را با توجه به ملاک‌های داده شده مشخص کرد.

مبانی فکری ریچارد رورتی: ریچارد مک‌کی رورتی در ۴ اکتبر ۱۹۳۱ در نیویورک، در خانواده‌ای اصلاح طلب و ضداستالینیسم متولد شد. رورتی از مهم‌ترین دانشمندان فلسفه تحلیلی معاصر و به عقیده برخی، بزرگ‌ترین فیلسوف آمریکایی است. او نظرات تازه‌ای در پراگماتیسم ارائه کرده است، هر چند برخی او را به دلیل عقاید نسبی‌گرایانه اش پسامدرن دانسته‌اند، اما او چنین عنوانی را نمی‌پذیرفت و آن را اساساً بی‌معنا می‌پنداشت (معنوی پور، ۱۳۸۹: ۱۲۲). رورتی از سال ۱۹۵۴ تا ۱۹۵۶ در دانشگاه ییل، از ۱۹۵۸ تا ۱۹۶۱ در کالج ولزلی، از ۱۹۶۱ تا ۱۹۸۲ در دانشگاه پرینستون، و از سال ۱۹۸۲ در دانشگاه ویرجینا مشغول

به تدریس بود، علاوه بر این، او در مقام استاد مدعو در دانشگاه‌های مختلف تدریس کرد. چنان که رورتی در شرح مختصری از زندگی‌اش با نام «تروتسکی و ارکیده‌های وحشی»^۱ می‌نویسد، آموزش ابتدایی و غیررسمی او با خواندن کتاب‌هایی شروع شد که در کتابخانه والدینش یافته بود، به‌ویژه دو کتاب «تاریخ انقلاب روسیه»^۲ و «ادبیات و انقلاب»^۳ اثر لئون تروتسکی و همچنین دو جلد کتاب «کمیسون تحقیق دیویی درباره محاکمات مسکو»^۴ - این کتاب‌ها و همچنین رابطه خانوادگی‌اش با سوسیالیست‌های سرشناسی چون جان فرانک و کارلوترسکا، رورتی را با وضعیت اسفبار مردم ستم‌دیده و مبارزه برای عدالت اجتماعی آشنا کرد. رورتی در سال ۱۹۴۶ در پانزده سالگی، وارد دانشگاه شیکاگو شد و مدرک لیسانس و فوق‌لیسانس خود را از همان دانشگاه اخذ کرد، سپس مجذوب فلسفه ذهن و فلسفه تحلیلی شد و برای ادامه تحصیل در مقطع دکتری به دانشگاه ییل رفت، و مدرک دکترای خود را در سال ۱۹۵۶ از این دانشگاه گرفت. او در مقاله «هویت ذهن-جسم، حوزه خصوصی و مقولات»^۵ (۱۹۶۵)، چرخش زبان‌شناختی^۶ (۱۹۶۷) و «در دفاع از ماتریالیسم حذف‌انگارانه»^۷ (۱۹۷۰) نظریه ماتریالیسم حذف‌گرا را مطرح کرد و بسط و گسترش داد. رورتی در این آثار تعهد خود به سنت تحلیلی را، که با نگارش رساله دکتری‌اش «مفهوم عاملیت بالقوه»^۸ شروع شده بود، تشریح و تعدیل می‌کند. او نهایتاً از فلسفه تحلیلی نیز روی‌گردان شد. رورتی پس از مطالعه پدیدارشناسی روح^۹ هگل دریافت که نزاع بی‌پایان فلاسفه و اصول نخستین غالباً متضاد آن‌ها را می‌توان، به مدد عقل، از یک بحث و جدل ظاهراً بی‌وقفه به گفتگویی مبدل کرد که «به قالب یک بافت مفهومی از جامعه‌ای آزادتر، بهتر و عادلانه‌تر» درخواهد آمد. این درک رورتی با مطالعه آثار هایدگر پخته‌تر شد. رورتی در طی سال‌های تدریس‌اش در دانشگاه پرینستون یک بار دیگر با آثار

1. Trotsky and the Wild Orchids
2. History of the Russian Revolution
3. Literature and Revolution
4. Dewey Commission of Inquiry into Moscow
5. Mind-body Identity, Privacy and Categories
6. The Linguistic Turn
7. In Defense of Eliminative Materialism
8. The Concept of Potentiality
9. Phenomenology of the Spirit

جان دیویی، که به دلیل دلمشغولی‌اش به مکتب افلاطونی آن‌ها را کنار گذاشته بود، انس و الفت یافت. روی آوردن مجدد او به آثار دیویی، در کنار آشنایی‌اش با آرای ویلفرد سلارز و دبلیو.وی.کواین، رورتی را بر آن داشت تا هم خود را مصروف مطالعه و بسط فلسفه آمریکایی عملگرایی کند. انتشار اولین کتابش «فلسفه و آینه طبیعت» در سال ۱۹۷۰، یعنی همان سالی که به ریاست انجمن فلسفه آمریکا انتخاب شد، علناً نقطه جدایی کاملش از ذات‌گرایی افلاطونی و مبنای‌گرایی^۱ دکارتی بود. او در این کتاب به فرض‌های اساسی معرفت‌شناسی مدرن - یعنی مفاهیم ذهن، شناخت و فلسفه-تاخت. رورتی در اواخر عمر مفهومی از فواید فلسفه مطرح ساخت که در آن قرائت خاصی از نظریه تکاملی داروین را با اصول دموکراتیک دیویی تلفیق کرده بود. این مفهوم بیشتر در آثاری همچون «کشور شدن کشورمان»^۲ (۱۹۹۸) حقیقت و پیشرفت: مقالات فلسفی، جلد سوم^۳ (۱۹۹۸) و فلسفه و امید اجتماعی (۱۹۹۹) بسط داده شده است (گریپ، ترجمه امیری، ۱۳۹۲: ۸۵-۸۴) رورتی با آنکه در سنت فلسفه تحلیلی آموزش دید، آن را محدود، بی‌اعتنا به نیازهای گوناگون زندگانی و در بند باریک‌بینی‌های مدرسی و دانشگاهی یافت. او از این رو از سویی به فیلسوفانی چون دیوئی روی آورد و از سویی دیگر به فیلسوفانی چون نیچه، هایدگر و سارتر. او کوشید تا دست آوردهای فیلسوفانی چون کوآین، سلارز، توماس کوهن و دیویدسون را در جهت اندیشه‌های کسانی چون دیوئی، ویتگنشتاین و هایدگر به کار گیرد و گسترش دهد. از این روست که در کار او جنبه‌های گوناگونی از فلسفه تحلیلی، پراگماتیسم و نیز اندیشه‌های پست مدرن به هم بر نهاده می‌شوند (نقیب زاده، ۱۳۹۰: ۳۹۷).

یافته‌ها

پاسخ به سؤال اول پژوهش: مبانی اخلاق و تربیت اخلاقی در دیدگاه رورتی چیست؟
مبانی اخلاق در دیدگاه رورتی: رورتی فیلسوفی پست مدرن که در حوزه اخلاق و تعلیم و تربیت معروف است و برای تبیین مواضع تربیت اخلاقی رورتی، ابتدا به مواضع اخلاقی رورتی اشاره و سپس تربیت اخلاقی ایشان بررسی می‌شود.

1. Foundationalism
2. Achieving Our Country
3. Truth and Progress: Philosophical Papers III

۱- قائل نبودن به مبنای عینی و حقیقی برای اخلاق

رورتی، نائل شدن به شناخت عینی پدیده‌ها را که در دیدگاه‌های سنتی، مورد قبول قرار گرفته، ناممکن می‌داند. به نظر وی، این امتناع، ریشه‌ای عمیق و اساسی دارد که در ساختار و خصایص زبانی است که ما در امر شناخت، آن را استفاده می‌کنیم (باقری، ۱۳۸۶: ۵۷) همچنین بر اساس دیدگاه رورتی، بنیان‌ها و پایه‌های ثابتی نمی‌توان برای اخلاق در نظر گرفت. از نظر او، اخلاقیات اموری عینی نیستند که به صورت منشور اخلاقی در جایی نوشته باشند، بلکه اموری اتفاقی هستند که از اقتضائات و الزامات زندگی بشری و وضعیات کلی انسانی سرچشمه می‌گیرند. با نظر به این ویژگی اخلاقی است که ریچارد رورتی از ماهیت اتفاقی، تصادفی بودن و اقتضایی بودن اخلاق سخن به میان می‌آورد (رهنما، ۱۳۹۱: ۱۲۲-۱۲۱) به همین سبب است که از فیلسوفان تعلیم و تربیت که ذاتاً بنیادگرا هستند، انتقاد کرده و برای فلسفه به منزله تأملات فلسفی ارزشی قائل نیست (آهنچیان، ۱۳۸۱) بر این مبنای رورتی در نظریات اخلاقی خود از عینیت دست برداشته و زبان و همبستگی اجتماعی را جایگزین آن کرده است.

۲- جایگاه کلیدی ادبیات در اخلاق

رورتی در پیشامد، بازی و همبستگی از نویسندگان ادبی و رمان نویسان معروف مثل ناباکوف، اورول نقل قول‌هایی می‌آورد که حاوی پیام‌های اخلاقی است مثلاً این که نباید ظلم کنیم، نباید به درد و رنج دیگران بی‌اعتنا باشیم، نباید مردم دیگر را تحقیر کنیم و بسیاری نبایدهای دیگر. اینجاست که جایگاه مهم ادبیات در اندیشه رورتی را می‌بینیم (جانسون^۱، ۲۰۰۴: ۱۳). رورتی وقتی که از عدالت و مخصوصاً همبستگی سخن می‌گوید نقش ادبیات (شعر و رمان) را بیش از نقش فلسفه گوشزد می‌کند، همچنین در نوشته‌های رورتی مشاهده می‌شود که ادبیات در خدمت همبستگی است. از نظر رورتی، رمان ما را به اندیشیدن دعوت می‌کند و روشی است برای تشویق ما به اعمال اخلاقی (اصغری، ۱۳۸۹: ۳) از نظر رورتی (۱۳۸۵) یک اثر یا حتی شعری خصوصی و نوشته ادبی و داستانی می‌تواند در حد یک نمونه عالی و فاخر باشد که حاکی از تجلیات و حیات اخلاقی انسانی باشد چنانکه رورتی گفته است پیروزی نهایی شعر

^۱. Johnson

در نبرد دیرین خود با فلسفه پیروزی نهایی استعاره خودآفرینی در برابر استعاره کشف است. به نظر او تنها این نوع قدرت و سلطه است که می‌توان بدان امیدوار بود. در فرهنگی که شعرا در برابر فیلسوفان پیروز می‌شوند، تعریف آزادی در به رسمیت شناختن پیشامد و نه الزام ضرورت است. آنچه هست همانا بافتی از مناسبات است که تاروپودش دوباره باید در شبکه‌ای از روابط انسانی در گذر زمان تنیده شود (رورتی، ۱۳۸۵: ۹۷) در این دیدگاه، اخلاق و گزینه‌های اخلاقی پیوندی نزدیک با عرف و قصه، ادبیات، هنر و سایر شاخه‌های علوم انسانی دارد. بر اساس این اعتقاد، فرایند فرهنگ‌پذیری است که برخی گزینه‌ها را پراهمیت یا اجباری و برخی دیگر را سخیف و بی‌اعتبار می‌کند (تقوی، ۱۳۸۷).

۳- رهایی از شرایط سلطه در تولید دانش اخلاقی

رورتی بسیاری از فیلسوفان متافیزیک سنتی را در دسته باور عمومی قرار می‌دهد و معتقد است که آن‌ها هم با ادعای واژگان نهایی و کلیت، ویژگی باور عمومی را داشته‌اند (رورتی، ۱۹۹۲: ۷۴) رورتی به نقش روشنفکران در تولید دانش اهمیت کم‌تری می‌دهد. از نظر او روشنفکران نسبت به سایر طبقات و گروه‌ها سهم بیشتری در تولید دانش ندارند، چرا که در تولید دانش اخلاقی و پیشبرد ارزش‌های انسانی، همه طبقات و اعضای جامعه نقش یکسانی دارند. رهایی از شرایط سلطه همانند رهایی از وضعیت بنیادگرایی در گفتگو و مذاکره است. گفتگو به ما کمک می‌کند تا موقعیت، نیازها و شرایط یکدیگر را درک کنیم و از طریق مذاکره و گفتگوی هریک از ما، از تأثیرات خاص نگرش‌ها و ارزش‌های خود، بر سایر افراد و گروه‌ها آگاه می‌شویم (رهنما، ۱۳۹۱).

۴- همبستگی اجتماعی

رورتی بر این باور است که مفهوم حقیقت را باید به کلی رها کرد؛ زیرا نمی‌توان به نظریه‌ای درباره حقیقت دست یافت. رورتی حقیقت داشتن یا صادق بودن را توجیه‌پذیری معنا کرده و آن را بر همبستگی با اجتماعی مبتنی می‌داند که انسان بدان تعلق دارد (امینی مشهدی و آهنجیان، ۱۳۹۳: ۷۴). رورتی، بر همبستگی اجتماعی و توجه به دیگران تأکید می‌ورزد و بارها بر علیه قدرت سرکوبگر سخن گفته و همچنین اموری همچون دست ورزی، استثمار، تجاوز و

آسیب رساندن گروه‌ها و طبقاتی از جامعه بر علیه گروه‌ها و افراد ضعیف‌تر را مذمت کرده است. رورتنی حوزه خصوصی را از حوزه عمومی اخلاقی تفکیک می‌کند. در حوزه عمومی توجه به دیدگاه سایر افراد و در نظر گرفتن اصل(عدالت) و منصفانه رفتار کردن با دیگران امری اساسی است، در حالی که در حوزه خصوصی که عمدتاً با طنز و گفتار شاعرانه سر و کار دارد، عرصه‌ای است که در آن توجه به دیگران و ملاحظه حضور دیگری کاهش می‌یابد، لیکن اصالت، نوآوری و (خود-آفرینی) بیشتری را در این حوزه شاهد هستیم. بدین‌سان حوزه عمومی اخلاقیات به نظر رورتنی با (عدالت) و حوزه خصوصی با (خود-آفرینی) سروکار دارد. در نظر گرفتن دو حوزه عمومی و خصوصی، منجر به دو مرحله از تعلیم و تربیت می‌شود: فرهنگ‌پذیری^۱ و پالایش^۲ رورتنی این نظر را مطرح کرده است که تربیت در دوران پیش از دانشگاه، به‌طور عمده معطوف به اجتماعی‌شدن و فرهنگ‌پذیری است. به این معنا که در این دوران، باید کودکان و نوجوانان در اخذ دیدگاه‌ها و گرایش‌های ارزشی، اخلاقی، 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(رورتنی، ۱۹۹۹)

به نظر رورتنی با آنکه در فضیلت اخلاقی عدالت نمی‌توان شک کرد، به حداکثر رساندن جنبه خود-آفرینی و حفظ اصالت در زندگی شخصی با نظر به معیارهای اجتماعی به خودی خود فضیلت یا شایستگی اخلاقی محسوب نمی‌شود. رورتنی متأثر از نیچه، اساس یک رابطه اجتماعی را بر قدرت و اعمال سیطره فردی بر فرد دیگر می‌داند. به نحوی که از دیدگاه او، بهره‌کشی وضعیت خاص جامعه‌ای فاسد، ابتدایی یا ناقص نیست، بلکه به ذات زندگی تعلق دارد؛ در صورتی که در عالم خصوصی که جایگاه استقلال و خود-آفرینی است خبری از بهره‌کشی و ظلم و تعدی به دیگری نیست و این خود دلیل استقبال رورتنی از طنزپردازی و طعن‌ورزی به عنوان یک روش اخلاقی و تربیتی است. از نظر او واژگان مربوط به خود-آفرینی همچون استقلال، قابل تعادل و بحث و گفتگو با دیگران نیست، بلکه مستلزم نادیده گرفتن دیگران است؛ در حالی که واژگان مربوط به عرصه عمومی (همانند عدالت)، ناظر به روابط با دیگران است و در حیطه‌های نهادهای اجتماعی، باعث به راه انداختن بحث و گفتگو

1. Acculturation

2. Edification

با دیگران می‌شود (باقری، ۱۳۸۶: ۶۲-۶۱) به نظر رورتی رابطه میان این دو عرصه که با دو واژگان متفاوت از آن‌ها سخن گفته می‌شود، رابطه‌ای قیاس‌ناپذیر و تفاهم‌ناپذیر است، بدین گونه حس همدردی از دیدگاه رورتی از بنیادهای همبستگی به شمار می‌رود. به نظر او همبستگی یافتنی و کشف شدنی نیست، بلکه آفریدنی است، همبستگی با افزایش حساسیت ما به رنج و سرکوب و تحقیر شدگی دیگران پدید می‌آید. من بر آنم که چیزی به نام پیشرفت اخلاقی یافت می‌شود که همانا افزون شدن همبستگی انسانی است. این پیشرفت همانا دست یافتن به این توانایی است که مردمی را که با ما تفاوت‌های گسترده‌ای دارند، از ما بشماریم (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶: ۴۲۴)

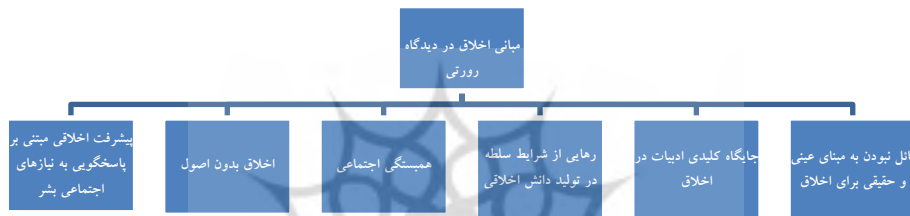
۵- اخلاق بدون اصول

یکی از آخرین کتاب‌های رورتی، «فلسفه و امید اجتماعی» است که در سال ۱۹۹۹ چاپ شد. پیام اخلاقی فلسفه رورتی در این کتاب بسیار روشن‌تر از دیگر آثار اوست. رورتی در بخش دوم این کتاب از «اخلاق بدون اصول» صحبت می‌کند و در آن تمایزهای کانتی بین عقل و احساس یا پیشینی و پسینی را رد می‌کند و همانند هیوم پایه و مبنای اخلاق را احساس می‌داند و به شدت منتقد حکومت عقل و قواعد کلی عقل‌گرایانه در اخلاق است. او بر این باور است که اخلاق سنتی در پس هرگونه شهود اخلاقی، قاعده‌ای کلی را نهفته می‌داند (رورتی، ۱۳۸۴: ۱۲۹). رورتی این قواعد کلی را که بیشتر میراث دوره روشننگری است، نقد می‌کند و تا حدودی نگاهی هیومی به اخلاق دارد.

۶- پیشرفت اخلاقی مبتنی بر پاسخگویی به نیازهای اجتماعی بشر

موضوع مهمی که در کتاب فلسفه و امید اجتماعی مطرح می‌شود، پیشرفت اخلاقی است. رورتی، بر خلاف دیدگاه مدرن، پیشرفت اخلاقی در جامعه را نه در افزایش عقلانیت اخلاقی بلکه در افزایش حساسیت‌ها و توان پاسخگویی به نیازهای مجموعه بیشتر و بیشتری از مردم و چیزها می‌داند (رورتی، ۱۳۸۴: ۱۳۵). رورتی پیشرفت اخلاقی را با پیشرفت علمی مقایسه می‌کند و می‌گوید هم‌چنان که پیشرفت علمی به معنای افزایش توانایی ما در پاسخگویی به نیازهای مردم است و نه کشف حقیقت پنهان شده در پس نمودهای ظاهری واقعیت - در

پیشرفت اخلاقی وظیفه ما توضیح دادن تکالیف اخلاقی بی‌قید و شرط نیست (همان: ۱۳۶) به سخن دیگر، در اخلاق دنبال کشف چیزی عمیق و حقیقی نیستیم. رورتنی می‌گوید پراگماتیست‌ها پیشرفت اخلاقی را بیشتر شبیه دوختن لحاف بسیار بزرگ، رنگارنگ و پر زرق و برق می‌دانند تا رسیدن به نگرشی آشکارتر به چیزی صادق و عمیق (همان: ۱۴۱)؛ به عبارتی رورتنی می‌خواهد با نگرش پراگماتیستی خود از شر اخلاق تکلیف‌گرای کانتی رهایی یابد که بر اصول و قواعد کلی عقلانی و مطلق مبتنی است.



نمودار ۱: مبانی اخلاق در دیدگاه رورتنی

تربیت اخلاقی و اهداف آن از منظر ریچارد رورتنی

از میان پست مدرنیست‌ها، «رورتنی» کسی است که از آثار او می‌توان نکات بیشتری را درباره تربیت اخلاقی به‌دست آورد (سجادی، ۱۳۷۹: ۶۳). از نظر رورتنی، تربیت اخلاقی فاقد بنیان‌های ثابت و عام است. ایشان با رد مبانی خارجی و تثبیت شده اخلاق، ریشه آن را در عواطف^۱ و انگیزش‌های^۲ انسانی جست‌وجو می‌کند. ارزش‌ها در واقع، به تبع شرایط، اوضاع و احوال تاریخی و بر اساس نیاز انسان به ایجاد راه‌های تازه برای غنابخشی به زندگی خویش، شکل می‌گیرد (باقری، ۱۳۸۴). نگاه رورتنی به اخلاق، نگاه درونی^۳ است. به نظر او مسیحیت سنتی اشتباه می‌کند که اخلاق را از عواطف جدا می‌کند. ارزش‌ها و اخلاقیات امری تصادفی و احتمالی هستند. ارزش‌ها در واقع با چیزهایی واقع می‌شوند که ما انجام می‌دهیم. انسان نجیب و شایسته بودن، به تبع شرایط و اوضاع و احوال تاریخی، امری نسبی است و ارزش‌ها و

1. Emotions
2. Motivations
3. Internal

اخلاقیات، جنبه تاریخی به خود می‌گیرند (کوهلی و ویندی، ۱۹۹۵: ۳۹). بر مبنای این نظر رورتی، تربیت اخلاقی امری اختصاصی و محلی است و طرحواره‌های بزرگ یا هنجارهای جهان شمول وجود ندارد که بخواهد راهنمای عمل جهانیان باشد، همچنین تربیت اخلاقی رورتی مبتنی بر گفتمان است. از نظر ایشان با به‌کارگیری گفتمان و بازی‌های زبانی می‌توانیم به یادگیری اخلاقی کمک کنیم. از نظر رورتی، تولید دانش کار همه انسان‌هاست و مردم در همه ایام زندگانی خود، دانش از جمله دانش اخلاقی را با توانایی و شایستگی خود پدید می‌آورند. بر این اساس، مردم سعی می‌کنند تا یکدیگر را در ارتباط با فضاها و مسائل اخلاقی کمک کنند که یکی از شیوه‌های کلیدی این یاری‌رسانی، شیوه‌های غیر اقتداری «دیالوگ» یا «گفتگو» است. رورتی بسیار بر محاوره و گفتگو تأکید می‌ورزد (سجادی، ۱۳۷۹: ۶۶). پست مدرنیست‌ها تنوع و تکرار را پذیرفته و اهمیت شایانی به آن در حوزه نظر و عمل قائل هستند. نفی کلیت‌گرایی خصیصه اصلی پست مدرنیسم است که به تنوع فرهنگ‌ها و اندیشه‌ها می‌انجامد. رورتی به تکرار فرهنگی معتقد بود و این موجب همبستگی گروهی یا کثرت‌گرایی می‌شود (باقری، ۱۳۷۷) در نگاه پست مدرنیسم رورتی (۱۹۸۵) گروه‌های حاشیه‌ای جامعه، جایگاه ویژه‌ای می‌یابند و بر اساس آن، مفهوم گسترده‌تری از همبستگی گروهی به میان می‌آید. همبستگی گروهی، در اینجا به معنای وحدت و اشتراک نظر افراد جامعه در مفهوم ساده کلمه نیست، بلکه این گونه همبستگی با کثرت‌گرایی قابل جمع است (باقری، ۱۳۷۵). از نظر رورتی «تمام تاریخ اندیشه فلسفی، عبارت از نوسان‌هایی است در گرایش به یکی از این دو قطب و اعراض از قطب دیگر، بر این اساس باید گفت در دور جدید تفکر یعنی پست مدرنیسم، این نوسان از کلی‌گرایی به سوی جزئی‌گرایی است» (رورتی، ۱۹۷۹: ۱۴۹) بر این اساس تربیت اخلاقی رورتی منبعت از تکرارگرایی به تنوع در اهداف، روش‌های تربیتی و نسبی بودن آن در موقعیت‌های مختلف خواهد بود و به عبارت دیگر، تربیت اخلاقی متفاوت و خاص خواهد بود. همچنین رویکرد تربیت اخلاقی رورتی ضد اقتدارگرایی است. رورتی، به رویکرد رادیکالی غیراقتدارگرا برای کاهش نقش روشنفکران توجه کرده است. به نظر رورتی، روشنفکران و متخصصان، تنها یک مورد خاص در میان متخصصان هستند؛ البته با زبان و متدولوژی متمایز (کوهلی^۱، ۱۹۹۸: ۶۲)، رویکرد غیر اقتداری در تربیت اخلاقی به روابط در

مدرسه، به ویژه رابطه معلم و شاگردان و شاگردان با هم نیز اهمیت فراوانی می‌دهد. رورتی مشابه اکثر متفکران پست مدرنیسم معتقد است تربیت اخلاقی اساساً مبتنی بر رویکرد اقتدارگرایی و الگوگرایی نیست، بلکه رابطه معلم و دانش‌آموز از نوع رابطه افقی و عرضی است نه رابطه عمودی و ارتفاعی؛ بر این مبنا، تربیت اخلاقی باید به شیوه‌های غیرمقتدرانه و دموکراتیک انجام شود (سجادی، ۱۳۷۹: ۶۹). از آنجا که هدف، یکی از زیر ساخت‌های رفتار سازمان‌یافته و کنش‌ها و واکنش‌های بسامان آدمی است، فیلسوفان و اندیشمندان تربیتی، بخشی مهم از اندیشه‌ها و آثار خود را به کند و کاو در هدف‌های تربیت اختصاص داده‌اند چون اصولاً حیثیت عقلانی انسان اقتضا می‌کند که پیش از پرداختن به هر کاری هدف از آن کار را به دقت و به روشنی هر چه تمام‌تر معلوم دارد تا بتواند با توجه به هدف یا هدف‌های رقم خورده، روش‌ها و ابزار و عوامل مؤثر در رسیدن به آن هدف را فراهم کند و تعیین اهداف تربیت و حفظ اهداف در مسیر تربیت از اساسی‌ترین مسائل یک نظام تربیتی است؛ زیرا همه ساختار یک نظام تربیتی با توجه به اهداف آن شکل می‌گیرد و سامان می‌یابد و فراموشی هدف موجب فراموشی راه تربیت می‌شود و می‌بایست پیوستگی ساختار تربیت با اهداف آن مدام لحاظ شود و هیچ خللی در این پیوستگی راه نیابد. بر این اساس رورتی نیز بسان دیگر فیلسوفان و مربیان تربیتی؛ در مباحث اخلاق و تربیت اخلاقی خود، اهدافی را در نظر گرفته که بررسی می‌شود.

۱- تهذیب یا پالایش روش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رورتی در نوعی هم‌آوایی با دیدگاه تأویلی گادامر، کوشیده است مفهوم اساسی تربیت را به نحوی سامان دهد که با دیدگاه عمل‌گرایی وفاق یابد، اما بی‌تردید در این خصوص، تا حدی و از برخی جهات، از عمل‌گرایی کلاسیک دور شده است. رورتی با دیدگاه‌های گادامر (۱۹۸۹) در کتاب حقیقت و روش از چند جهت موافقت دارد، از جمله رورتی نظر گادامر را به این نحو بیان می‌کند که وی بر خلاف سنت فلسفی غرب که همواره «دانش» را هدف تفکر در نظر گرفته «تربیت یا خودسازی» را به منزله هدف تفکر در نظر می‌گیرد. هر چند رورتی خود نیز واژه‌های «تربیت» و «خودسازی» را معادل واژه *Bildung* می‌آورد، اما سرانجام می‌کوشد واژه‌ای دیگر را به جای آن به کار ببرد تا مقصود گادامر را بهتر برساند. این واژه «تهذیب» یا

«پالایش» است (باقری، ۱۳۸۶: ۱۲۹-۱۲۸). در تعریف رورتی از تعلیم و تربیت، فرایند خود سازنده و خودآفرینی در بوتۀ زبان، بیشتر از اکتساب و انتقال حقایق دریافت شده از نظر معرفت‌شناسی است. در این تعریف مجدد، رورتی همچنین از کاربرد تهذیب به عنوان پروژه‌ای مقاوم نام می‌برد که شیوه‌های جدیدتر، بهتر، جالب‌تر، و پربارتر در سخن گفتن را ارائه می‌کند. تهذیب اخلاق پروژه خودسازی مادام‌العمر و خودآفرینی را توصیف می‌کند که برای مفهوم انسان به عنوان شبکه‌ای از باورها و تمایلات انسانی نامتمرکز و مشروط مناسب است (نوروزی و نیک‌نشان، ۱۳۸۹: ۷۶) از نظر رورتی، روحیۀ طنزگرایی به همراه احساس آزادی فرد، ساختار روش تربیتی او را رقم می‌زند. شخصیت طنزگرای آزاده هر دو جنبه زندگی فردی و اجتماعی خود را در جریان تعریف و توصیف مجدد در منشی شاعرانه می‌پروراند. در آرمان‌شهر رورتی، هر دو جنبۀ شخصی و عمومی به صورت مقولات زیبایی‌شناسانه درآمده‌اند (باقری و خوشخویی، ۱۳۸۱: ۲۹). فردی شدن، تهذیب اخلاق طعن‌گرایی لیبرال را طوری دنبال می‌کند که به توصیف مجدد خودش در واکنش به لغات معمولی روزانه می‌پردازد و در فرایندی دوباره به بازآفرینی خود می‌پردازد. دیویی این تهذیب اخلاق را حرکتی انقلابی و واکنشی در برابر گفتمان‌های طبیعی می‌داند، اما رورتی این تقسیم‌بندی کلی را بین اجتماعی شدن و فردی شدن به طور محکم و پایداری در قالب یک فرمول قویتر مطرح می‌سازد: او می‌نویسد که این دو فرایند از یکدیگر «کاملاً متمایز» است و منسوب به آموزش و پرورش پیش دانشگاهی (از کودکان تا دبیرستان) برای وظیفۀ اجتماعی شدن و غیر حرفه‌ای شدن و منسوب به آموزش عالی (دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها) برای وظیفۀ فردی شدن می‌شود (باقری، ۱۳۸۴).

۲- خودسازی و عاملیت انسان

رورتی در اصل خود را پیرو دیویی می‌داند و با اغلب دیدگاه‌های وی اشتراک نظر دارد. رورتی مهم‌ترین نقطه اشتراک خود را با دیویی در تعریف انسان می‌داند. از نظر رورتی، انسان به عنوان موجودی است که به وجود متافیزیکی متکی نیست و به جای آن، به امکان‌های اتوپایی در آینده متمرکز می‌شود و به عبارتی از طریق خودآفرینی به آینده امیدوار می‌شود. رورتی درباره انسان از یک نوع احساس اتکاء به خویشتن سخن می‌گوید. در این نگاه، طنزین

ماده‌گرایانه می‌یابد و این ایده را طرد می‌کند که انسان‌ها در قبال یک قدرت متافیزیکی مسؤل هستند (رورتی، ۱۹۹۸: ۳۹) « رورتی عقیده دارد که هرگونه قدرت استعلایی و وابستگی آدمی و سنت‌ها به آن باید نفی شود و همه چیز انسانی و زمینی تعریف شود (قداست زدایی از سنت‌ها) از دیدگاه رورتی، فرد باید با قداست زدایی از سنت‌ها، وابستگی خود را نسبت به آن‌ها به چالش بکشد و با زیر سؤال بردن سنت‌های حاکم به توصیف مجدد خویش دست بزند» (مولایی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۵۹). بر این مبنا، عاملیت انسان و اختیار وی در خودسازی در اندیشه رورتی نقش برجسته‌ای دارد. وی معتقد است علاوه بر زبان، خود نیز از خصیصه امکانی برخوردار است؛ زیرا فرد پیوسته در حال ساخته شدن است و چیزی به نام ماهیت آدمی وجود ندارد. هویت فرد از طریق خودآفرینی تحقق خواهد یافت و این یک امر امکانی است؛ لذا تنها اختیار و عاملیت است که انسان را آن گونه که هست می‌سازد (نوروزی و نیک‌نشان، ۱۳۸۹: ۸۴).

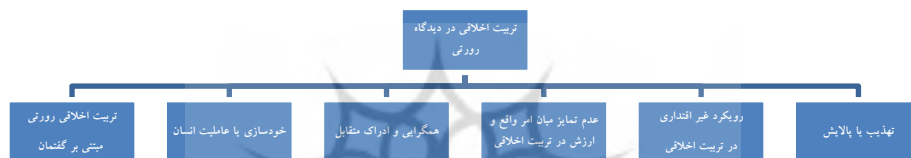
۳- عدم تمایز میان امر واقع و ارزش در تربیت اخلاقی

به نظر رورتی، مهم‌ترین هدف تربیت اخلاقی را می‌توان این دانست که در زمینه مفاهیمی چون حقیقت، دانش و اخلاق، این داعیه را مطرح کرده که ما با ماهیتی رو به رو نیستیم؛ به عبارت دیگر، از نظر ایشان، نمی‌توان ماهیت معینی برای دانش، حقیقت یا اخلاق قائل شد. از پیامدهای اصلی این دیدگاه آن است که میان امر واقع و ارزش در تربیت اخلاقی تمایزی قائل نباشیم، چون به نظر رورتی، اگر ما بدانیم این واژگان جنبه عملی دارند. دیگر میان امر واقع و ارزش تفاوت قائل نمی‌شویم. بر این اساس، دیدگاه نو عملگرایی رورتی در زمینه ارزش‌ها می‌کوشد شکاف میان دانش و ارزش را پر کند و به رد نظریه هیوم درباره تمایز امر واقع/ ارزش و به‌طور کلی نقد مغالطه طبیعت‌گرایانه بیردازد (باقری، ۱۳۸۶).

۴- همگرایی و ادراک متقابل

به نظر رورتی، برای ایجاد انگیزش‌های لازم در کردار اخلاقی باید از نیروی هم‌حسی و وفاداری به سایر انسان‌ها به عنوان انگیزه‌های مثبت در این مسیر بهره برد، چنین هدفی می‌تواند از طریق مطالعات رسمی و بحث و مناظره کلاسی و ایجاد روابط اصیل در مدرسه و

کلاس درس حاصل شود که به نوبه خود به نوعی ادراک متقابل و اصول همگرایی و همبستگی با سایرین منجر می‌شود. معلمان نیز در این راستا می‌توانند ضرورت، دلایل و پیامدهای دگرخواهی در شکل فردی، گروهی و اجتماعی آن را برای شاگردان تشریح کنند، در نتیجه چنین فرایندی، شاگردان نه تنها با ضرورت و دلایل درک دیدگاه دیگران آشنا می‌شوند، بلکه زمینه‌های لازم برای انجام دادن چنین عملی در مقیاس فردی و اجتماعی را شخصاً می‌توانند به‌دست آورند (رهنما، ۱۳۹۱: ۱۳۶)



نمودار ۲: تربیت اخلاق در دیدگاه رورتی

پاسخ به سؤال دوم پژوهش: بر مبنای تربیت اخلاقی علامه طباطبایی، چه نقدهایی را می‌توان بر دیدگاه رورتی ذکر کرد؟

نقد تربیت اخلاقی رورتی بر مبنای دیدگاه علامه طباطبایی

اندیشمندان مسلمان در پرتو تعالیم انسان‌ساز اسلام به موضوع انسان، سعادت و کمال او بسیار پرداخته‌اند و نظام‌های فکری را برای پاسخ‌گویی به سؤالات مربوط به انسان و تربیت او بنا گذارده‌اند و در بنای این نظام‌ها، علاوه بر بهره‌ای که از آموزه‌های دینی برده‌اند، از حاصل اندیشه‌های فیلسوفان نیز بهره جسته‌اند. علامه طباطبایی از جمله این اندیشمندان است که به موضوع انسان، کمال و تربیت به ویژه ساحت تربیت اخلاقی توجه اساسی و خاص مبذول داشته است. نظر به اینکه در مبانی اخلاقی پست مدرنیسم و نگرش اسلامی تفاوت‌هایی را شاهد هستیم. بر این مبنا بر اساس آموزه‌های علامه طباطبایی به عنوان یکی از اندیشمندان اسلامی و نظریه‌پردازان تربیت اخلاقی، نگره رورتی به عنوان یکی از فلاسفه اخلاقی حوزه پست مدرنیسم به شرح ذیل، نقد و بررسی خواهد شد.

۱- انکار متافیزیک حضور و نفی بازنمایی در تربیت اخلاقی رورتنی

ریچارد رورتنی معتقد است مشکلات اصلی فلسفه مدرن، عینیت‌گرایی و واقع‌گرایی آن است؛ این ایراد نه فقط متوجه فلسفه مدرن، بلکه به طریق اولی متوجه متافیزیک و فلسفه‌های ما قبل مدرن است. در اندیشه او، برای اینکه به مشکلات فلسفی موجود فائق آییم، باید از هر گونه اعتقاد به واقعیت عینی، که باید مکشوف واقع شود، دست برداشته و تفسیر خود را از واقعیت به امر گسسته و بی‌ثبات تغییر دهیم (محسنی، ۱۳۹۲).

باقری و سجادیه (۱۳۸۴) معتقدند: ویژگی امکانی از مهم‌ترین مفاهیم در نظریه رورتنی است. او با تأکید بر این ویژگی در درون و برون آدمی، بر این باور است که باید قطعیت‌ها را انکار کرد، عینیت‌ها را کنار گذارد و آدمی را در درون و برون، با شرایطی احتمالی و ناپایدار روبرو ساخت (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴). تربیت اخلاقی رورتنی (۱۹۹۱) که منبعت از نگاه پست مدرنیستی است، انکار متافیزیک حضور و هم‌چنین نفی نظریه بازنمایی، تلاشی برای ارائه تصویری غیر رئالیستی است. این نگاه رورتنی در دیدگاه تربیت اخلاقی علامه طباطبایی چالشی جدی است. چون علامه طباطبایی در بیان نظریه خویش نکاتی را تصریح می‌کنند که راه ایشان را از غیر واقع‌گرایان جدا می‌کند. علامه طباطبایی تصریح می‌کنند: «همان گونه که تا حقیقتی نباشد، مجاز معنا نخواهد داشت، به طور کلی، بدون وجود حقیقتی محض، امکان اعتبار هم وجود ندارد و بر این اساس، اعتبار نسبت‌های اخلاقی نیز بر حقایقی استوار است» (طباطبایی، ۱۳۸۷: ۱۱۵ و ۱۵۷).

دیدگاه علامه ناظر بر ارتباط تبعیتی ادراکات اعتباری (تابع) از علوم حقیقی (متبوع) است، لذا علامه بر خلاف رورتنی که معتقد است ارزش‌های اخلاقی برآمده از واقعیت نیست به عنوان یک فیلسوف واقع‌گرا و مطلق‌گرای اخلاقی مطرح است.

۲- ماهیت اقتضایی بودن و نسبیت محوری در تربیت اخلاقی رورتنی

بر اساس نظر رورتنی، نمی‌توان بنیان‌ها و پایه‌های ثابتی برای اخلاق در نظر گرفت. اخلاقیات اموری عینی نیستند که به صورت منشور اخلاقی در جایی نوشته باشند، بلکه اموری اتفاقی هستند. ریچارد رورتنی از ماهیت اتفاقی، تصادفی بودن و اقتضایی اخلاق سخن به میان می‌آورد و از نظر ایشان، فضیلت‌های اخلاقی همانا انتخاب‌ها و گزینش‌های انسانی هستند که متناسب با شرایط

فرهنگی، اجتماعی و تاریخی ویژه زندگی انسان‌ها، اقوام و ملیت‌های مختلف به وجود آمده‌اند. بر مبنای این نظر رورتی، تربیت اخلاقی امری نسبی، اختصاصی و محلی است. این مفهوم‌سازی از اخلاق و تربیت اخلاقی، درست نقطه مقابل موضع اخلاقی علامه طباطبایی است. چون علامه طباطبایی به اصول و ارزش‌های ثابت اخلاقی باور دارد. ایشان در برابر مکاتبی که حسن و قبح افعال را نسبی و منوط به تشخیص افراد، جوامع و ملت‌ها می‌دانند، بر این باور است «چنانچه داوری حسن و قبح به دست افراد، جوامع و ملت‌ها سپرده شود، نظام زیبایی و زشتی، خوبی و بدی به هم می‌ریزد. از نظر ایشان، بنا بر نظریه نسبیت، ممکن است کاری در نظر مردمی، خوب و زیبا و همان کار در نظر مردمی دیگر، بد و زشت قلمداد شود. در این صورت، دیگر هیچ گونه معیار و مداری برای داوری‌ها، ارزشیابی‌ها و ارزش‌گذاری‌ها باقی نخواهد ماند. نظریه نسبیت ارزش‌ها آن‌ها را تابع مرام‌های قومی، اجتماعی و فرهنگی می‌کند. لازمه دیدگاه مزبور آن است که کاری نزد قوم و گروهی، موجب ارتقاء و تعالی و کمال یافتگی و نزد قوم و گروهی دیگر، موجب سقوط باشد. این امر شدنی نیست» (علامه طباطبایی، تفسیر المیزان، ج ۱: ۳۷۵)؛ علامه در توضیح و تأیید مطالب بالا، برای نمونه، به وصف اجتماعی بودن انسان از آغاز تاکنون و پس از آن تا زمانی که نوع انسانی باقی است، اشاره می‌کند و می‌گوید: «همچنان که وصف اجتماع به‌طور مطلق وجود دارد، پاره‌ای احکام اجتماعی، که به وصف خوبی و بدی یا زیبایی و زشتی موصوف می‌گردند، همچنان به‌طور مطلق باقی می‌مانند و با تغییرات خاص و جزئی جوامع تغییر نمی‌کنند. از این رو، حسن و قبح مطلق داریم؛ همان‌گونه که اجتماع انسانی مطلق داریم» (علامه طباطبایی، تفسیر المیزان، ج ۱: ۳۷۸). پس آنچه در هسته مرکزی روایت نسبی‌گرایی اخلاقی به روایت علامه وجود دارد، عبارت است از اختلاف بنیادین بر سر باورها و اصول اخلاقی، عدم پذیرش عینیت ارزش‌ها و در پی آن، راهیابی تغییر در ارزش‌ها، فقدان حقایق جهان‌شمول در اخلاق همانند نیک بودن همیشگی عدالت و زشت بودن ظلم (صلواتی، ۱۳۹۵: ۴۲-۴۱)

بر این اساس، از دیدگاه علامه طباطبایی، آداب نسبی هستند، ولی اخلاق حداقل در اصول مطلق است و نسبیت‌گرایی در اصول تربیت اخلاقی پذیرفته نیست.

۳- توجه به احساس و نفی قواعد عقل‌گرایانه در تربیت اخلاقی رورتی

رورتی در نظریات خود از «اخلاق بدون اصول» صحبت می‌کند و مانند هیوم پایه و مبنای

اخلاق را احساس می‌داند و منتقد قواعد عقل‌گرایانه در اخلاق است. رورتنی در نظریات اخلاقی خود، تربیت را در مفهومی در نظر می‌گیرد که شامل تربیت احساسی در دامنه وسیع می‌شود، این نظر رورتنی در نگاه جامع‌نگرانه و ظریف علامه طباطبایی قابل نقد و بررسی است. چون علامه طباطبایی در ارتباط با نقش انحصاری حس معتقد است: شناخت حقایق عالم غیب، هرگز در چارچوب امور حسی و تجربی نمی‌گنجد. ایشان به نقش مهم عقل در کسب واقعیت تأکید دارند و در این زمینه تصریح می‌کند «عقل ما هرگز از درک و تشخیص افعال مشهود الهی ناتوان نیست؛ همچنان که از کشف و درک وجود او عاجز نیست و ما هرگز نباید عقل خود را از تشخیص افعال الهی در مرحله تکوین و تشریح و به بیان روشن‌تر در مرتبه عقل نظری و عملی بازداریم، چون در غیر این صورت، خطای بسیار بزرگی مرتکب شده‌ایم. ما با مشاهده افعال الهی خواهیم توانست قوانین و احکام نظری مرتبط با زندگی انسانی خود را کشف و استخراج و از آن در اداره زندگی و معاشرت اجتماعی بهره‌برداری کنیم» (طباطبایی، تفسیرالمیزان، ج ۱: ۵۸-۵۷) علامه طباطبایی (ره) احساس را به عنوان یکی از منابع معرفتی قلمداد می‌کند، اما اولویت اصلی را برای احساس و عاطفه در نظر نمی‌گیرد، بلکه بر هدفمند کردن نقش عواطف و احساسات در برنامه تربیت اخلاقی تأکید دارد و معتقد است کنترل و عقلانی کردن عواطف و احساسات باید جزئی از برنامه‌های تربیت اخلاقی مدارس باشد و عواطف شهوانی و غضبی متربیان به سوی عواطف معنوی و الهی ارتقاء یابد (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۳). بر این مبنا در تربیت اخلاقی رورتنی، شاهد فروکاهش‌گرایی منابع معرفتی هستیم، در حالی که تربیت اخلاقی علامه طباطبایی، منابع شناختی گسترده‌تری را در تربیت اخلاقی دخیل می‌دانند از جمله، حس، عقل، شهود و... که با آموزه‌های متقن اسلامی همسویی دارد.

۴- تکثرگرایی و تنوع محوری در نظریه رورتنی

پست مدرنیست‌ها، کثرت‌گرایی و تنوع‌طلبی را پذیرفته‌اند. مفهوم تکثر و تنوع در تربیت اخلاقی رورتنی سهم عمده‌ای دارد؛ این مؤلفه بر مبنای دیدگاه اخلاقی علامه طباطبایی جای نقد دارد. چون علامه معتقد است اصل همگرایی ارزش‌ها در ساحت‌های گوناگون ایجاب می‌کند قلمرو ارزش‌ها در انسجام و هماهنگی و همگرایی کامل با یک‌دیگر، همه به یک قانون

مرکزی بازگردند و به یک محور متکی باشند. این اصل موجب می‌شود ارزش‌ها همدیگر را تأیید کنند و نظام هماهنگی از بایدها و نبایدها پدید آورند. ایشان در مباحث تربیت اخلاقی، مراتب ارزشی را در نظر می‌گیرند و ارزش‌های مورد توجه قرآن را در ضمن سه مرتبه متمایز از یکدیگر رتبه‌بندی کرده است. این سه رده به ترتیب آرایش قرآنی عبارتند از: مرتبه ایمان، عمل، اخلاق - آن چه از دیدگاه علامه اهمیت دارد، انسجام و هماهنگی ویژه‌ای است که میان این مراتب از یکسو و ارتباط راسخ این سه مرتبه با جهان‌بینی قرآنی از سوی دیگر وجود دارد (طباطبایی، تفسیر المیزان، ج ۱: ۴۳۰-۴۲۷). بر این اساس می‌توان اذعان کرد در نظریه رورتی، واگرایی ارزش‌ها، تنوع‌طلبی و تکثرگرایی وجود دارد، اما در دیدگاه علامه طباطبایی، همگرایی ارزش‌ها با یکدیگر بر محور مراتب ارزشی را شاهد هستیم.

۵- رویکرد رادیکالی غیر اقتدارگرا در تربیت اخلاقی رورتی

رورتی یک رویکرد رادیکالی غیراقتدارگرا را در تربیت اخلاقی تأکید می‌کند. رورتی مشابه اکثر متفکران پست مدرنیسم معتقد است، تربیت اخلاقی اساساً مبتنی بر الگو‌گرایی نیست، بلکه رابطه معلم و دانش‌آموز از نوع رابطه افقی و عرضی است نه رابطه عمودی و ارتفاعی؛ بر این مبنا، تربیت اخلاقی باید به شیوه‌های غیرمقتدرانه و دموکراتیک صورت پذیرد (سجادی، ۱۳۷۹: ۶۹). این دیدگاه رورتی از منظر علامه طباطبایی قابل نقد است. ایشان در این بعد، دیدگاهی متفاوت ارائه می‌کند و معتقد به داشتن راهنما و الگو در مراحل مختلف تعلیم و تربیت است. علامه طباطبایی معتقد است: «پیامبران و امامان برجسته‌ترین راهنمایانی هستند که به دلیل اشراف و گستره آگاهی و حیانی به انسان و مصالح انسانی، از اعتبار بسیار والایی در تعلیم و تربیت برخوردارند. در این جهت، راهنمایان الهی نه تنها از جنبه تکوینی، بلکه در جایگاه تشریح و قانون‌گذاری نیز نماینده خداوند و واسطه فیوض باطنی و ظاهری او در میان مردم‌اند» (علامه طباطبایی، تفسیر المیزان، ج ۱۴: ۳۰۴) ایشان الگوهای تربیتی و اخلاقی را برای متریبان لازم می‌دانند و در این زمینه معتقد است: «الگوهای اخلاقی مطلوب در محیط خانه، مدرسه و جامعه باعث می‌شود که متریبی علاوه بر تعلیم نظری، عمل صحیح را مشاهده کند و آن را امکان‌پذیر بداند چون اساساً، تربیت اخلاقی ابتدا باید از عمل اخلاقی مری آغاز گردد؛ آنگاه آموزش‌های نظری مؤثر واقع می‌شود» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴: ۱۶۷-)

۱۵۴). بر این اساس، علامه رویکرد الگو محوری را برای رشد و بهبود تربیت اخلاقی متریان لازم می‌داند، در حالی که رورتی بر مبنای پیش‌فرض‌های فلسفی خود با زاویه مخالف به این دیدگاه می‌نگرد.

بحث و نتیجه‌گیری

با عنایت به مباحث مطرح شده، می‌توان از ریچارد رورتی به عنوان یک فیلسوف پست مدرن در حوزه اخلاق و تعلیم و تربیت نام برد و از مهم‌ترین ویژگی‌های اخلاق از دیدگاه رورتی می‌توان به قائل نبودن به مبنای عینی و حقیقی برای اخلاق، جایگاه کلیدی ادبیات در اخلاق، رهایی از شرایط سلطه در تولید دانش اخلاقی، همبستگی اجتماعی، اخلاق بدون اصول و پیشرفت اخلاقی مبتنی بر پاسخگویی به نیازهای اجتماعی بشر را اشاره کرد. همچنین ایشان در مباحث تربیت اخلاقی معتقد است تربیت اخلاقی فاقد بنیان‌های ثابت و عام است و با رد مبانی خارجی و تثبیت شده اخلاق، ریشه آن را در عواطف و انگیزش‌های انسانی جست و جو می‌کند. در دیدگاه رورتی، تربیت اخلاقی امری اختصاصی و محلی است و طرح‌واره‌های بزرگ یا هنجارهای جهان شمولی وجود ندارد که بخواهد راهنمای عمل همه انسان‌ها قرار گیرد، تربیت اخلاقی رورتی، مبتنی بر گفتمان است که با به‌کارگیری بازی‌های زبانی می‌توان به یادگیری اخلاقی کمک کرد، همچنین تربیت اخلاقی رورتی منبعت از تکثرگرایی است که منجر به تنوع در اهداف، روش‌های تربیتی و نسبی بودن آن در موقعیت‌های مختلف خواهد بود. رورتی در تربیت اخلاقی، به رویکرد رادیکالی غیراقتدارگرا برای کاهش نقش روشنفکران توجه کرده است و تأکید می‌کند تربیت اخلاقی باید به شیوه‌های غیر مقتدرانه و دموکراتیک صورت پذیرد. ایشان از مهم‌ترین اهدافی که در تربیت اخلاقی تأکید می‌کند، عبارت هستند از تهذیب و پالایش، خودسازی و عاملیت انسان، عدم تمایز میان امر واقع و ارزش، همگرایی و ادراک متقابل است.

با نظر به آنچه در تربیت اخلاقی رورتی، مورد بحث و بررسی قرار گرفت، شاهد نقطه ضعف‌ها و اشکال‌هایی هستیم که می‌توان بر مبنای دیدگاه علامه طباطبایی به عنوان نظریه‌پرداز شاخص حوزه تربیت اخلاقی مورد نقد و بررسی قرار داد. از جمله اینکه، بر مبنای آراء رورتی، تربیت اخلاقی امری نسبی، اختصاصی و محلی است و طرح‌واره‌های بزرگ و

هنجارهای جهان شمول وجود ندارد که بخواهد در تربیت اخلاقی، راهنمای عمل جهانیان باشد، این مفهوم‌سازی از اخلاق و تربیت اخلاقی، درست نقطه مقابل موضع اخلاقی علامه طباطبایی است که در آن اصول و شایستگی‌های اخلاقی، اموری ذاتی و فطری تلقی می‌شوند. همچنین در تربیت اخلاقی رورتی که منبعث از نگاه پست مدرنیستی است، انکار متافیزیک حضور و هم چنین نفی نظریه بازنمایی، تلاشی برای ارائه تصویری غیر رئالیستی است. این نگاه بر مبنای دیدگاه علامه با چالش جدی مواجه است، چون از نظر علامه طباطبایی، علم حضوری مبدأ و منشأ همه علوم بشری است، زیرا از یکسو کاشفیت و واقع‌نمایی علم را توجیه می‌کند و از سوی دیگر، هیچ گونه خطایی بر آن نیست. همچنین رورتی در نظریات اخلاقی خود، تربیت را در مفهومی در نظر می‌گیرد که شامل تربیت احساسی در دامنه وسیع می‌گردد، اما در نقطه نظرات علامه این دیدگاه ناقص است. چون علامه طباطبایی (ره) احساس را به عنوان یکی از منابع معرفتی قلمداد می‌کند، اما اولویت اصلی را برای احساس و عاطفه در نظر نمی‌گیرد، بلکه بر هدفمند کردن نقش عواطف و احساسات در برنامه تربیت اخلاقی تأکید دارند. همچنین مفهوم تکثر و تنوع در تربیت اخلاقی رورتی با توجه به پست مدرن بودن ایشان، سهم عمده‌ای دارد و هدف اساسی آن، آگاهی از وجوه مشترک حیات انسانی است و این موجب همبستگی گروهی یا کثرت‌گرایی می‌شود که به تنوع در اهداف، روش‌های تربیتی و نسبی بودن آن در موقعیت‌های مختلف منجر خواهد شد؛ در نقطه مقابل آن، علامه طباطبایی معتقد است اصول قطعی و معینی در تربیت اخلاقی حاکم است، نه اینکه مبتنی بر توافق جمعی یا تصمیم‌گیری آزادانه و مستقلانه یا بر ابتدای گفتمان باشد. همچنین در مباحث اخلاقی علامه، اصل همگرایی ارزش‌ها در ساحت‌های گوناگون ایجاب می‌کند قلمرو ارزش‌ها در انسجام و هماهنگی و همگرایی کامل با یکدیگر، همه به یک کانون مرکزی بازگردند و به یک محور متکی باشند. رورتی مشابه اکثر متفکران پست مدرنیسم در ادعایی دیگر معتقد است تربیت اخلاقی اساساً مبتنی بر الگوگرایی نیست و یک رویکرد غیر اقتدارگرایانه در تربیت اخلاقی را مد نظر دارند، اما علامه طباطبایی، الگوهای تربیتی و اخلاقی را برای متریبان لازم می‌داند و در این زمینه معتقد است الگوهای اخلاقی مطلوب در محیط خانه، مدرسه و جامعه باعث می‌شود که متریبی علاوه بر تعلیم نظری، عمل صحیح را مشاهده کند.


بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر؛ پیشنهادات ذیل برای استفاده بهینه سیاست‌گذاران و

برنامه‌ریزان عرصهٔ تعلیم و تربیت ارائه می‌شود.

۱- ارائهٔ اندیشه‌های اخلاقی اندیشمندان بزرگ اسلامی می‌تواند روش‌های درست تربیت انسان را نشان دهد، لذا پیشنهاد می‌شود، در محتوای کتب درسی و برنامه‌های تربیتی مراکز علمی و پژوهشی مدارس و دانشگاه‌ها و...، اندیشه‌های ناب فیلسوفان تربیت اخلاقی مسلمان مورد تجزیه و تحلیل بیشتری قرار گیرد.

۲- اصلاح ساختارها و قوانین آموزشی در جهت کاهش زمینه‌های بروز رفتارهای غیراخلاقی و نابهنجاری‌های رفتاری، مثلاً طراحی نظام‌های آموزشی مناسب منطبق با راهبردهای توسعهٔ اخلاق و معنویات فردی همچنین تدوین مرامنامهٔ اخلاقی در راستای ایجاد تعهد و اهتمام ویژه به توسعهٔ فرهنگ اخلاقی حق‌مدار

۳- با توجه به تأثیر نقش اخلاقی معلمان در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود، شایسته‌ترین افراد برای تصدی امر تعلیم و تربیت گزینش شوند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- اصغری، محمد (۱۳۸۹). پیام اخلاقی فلسفه ریچارد رورتی، غربشناسی بنیادی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱(۲): ۱-۱۴.
- امینی مشهدی، سمانه و آهنچیان محمد رضا (۱۳۹۳). تربیت اخلاقی و سعادت در نظام آموزشی ایران (مقابله دیدگاه فارابی، لاک و رورتی)، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۶(۱): ۶۵-۸۰.
- آذرنگ، عبدالحسین (۱۳۸۶). صلح و آرامش رورتی با پلی میان قلمرو خصوصی و عمومی، کتاب ماه فلسفه، شماره ۱.
- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۱). مناسبات انسانی در سازمان‌های مدرن و پست مدرن، پایان‌نامه دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). نو عملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو و سجادیه، نرگس (۱۳۸۴). عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴(۱۳): ۲۹-۵۵.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نو عمل‌گرایی ریچارد رورتی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، ۷۰: ۱-۲۸.
- باقری خسرو (۱۳۷۵) تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، مجله علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۴-۱): ۶۳-۸۳.
- باقری، خسرو و خوشخویی، منصور (۱۳۸۱). انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید، مجله علوم انسانی، ۳۴: ۳۴-۴۲-۱۳.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- تقوی، سید محمد علی (۱۳۸۷). ریچارد رورتی و عقلانیت مبتنی بر همبستگی، پژوهش‌نامه علوم سیاسی، ۱۳: ۸۵-۱۰۸.
- جلالوند، طاهره (۱۳۹۱). تربیت اخلاقی از منظر کانت و نسبت آن با ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و دلالت‌های آن در دوره متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.
- حسینی، محمد (۱۳۸۲). بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی، رساله دکتری دانشگاه تهران.

- رورتی، ریچارد (۱۳۸۵). *پیشامد، بازی و همبستگی*، ترجمه پیام یزدانجو، تهران: مرکز.
- رورتی، ریچارد (۱۳۸۶). *فلسفه و امید اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین آزرنگ، تهران: نی
- رورتی، ریچارد (۱۳۸۴). *فلسفه و امید اجتماع*، عبدالحسین آزرنگ، تهران: نی.
- رهنما، اکبر (۱۳۹۱). *تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های اخلاقی*
 ریچارد رورتی، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴): ۱۴۰-۱۱۹
- سجادی، سید مهدی (۱۳۷۹). *تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام (بررسی و نقد*
 تطبیقی مبانی و اصول)، *مجله تربیت اسلامی*، ج ۲.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۶). *فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران*،
 گزارش منتشر نشده.
- صالحی اکبر، یاراحمدی مصطفی (۱۳۸۷). *تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه*
 طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی، *مجله تربیت اسلامی*، ۳(۷): ۵۰-۲۳.
- صلواتی، عبدالله (۱۳۹۵). *نقد و بررسی نسبی‌گرایی اخلاقی از منظر علامه طباطبایی*، *مجله*
تأملات فلسفی، ۶: ۱۶.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴). *تفسیر المیزان*، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، قم:
 دفتر انتشارات اسلامی.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۶). *تفسیر المیزان*، قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه
 مدرسین حوزه علمیه قم.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۳). *تفسیر المیزان*، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی،
 تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۹). *المیزان فی تفسیر القرآن*. ج ۴. قم: انتشارات اسلامی.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۱). *انسان از آغاز تا انجام*، ترجمه صادق لاریجانی، تهران: دانشگاه
 الزهراء.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۷). *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، قم: بوستان کتاب.
- کومبز، جرالدر آر و دنیلز، لو روی بی (۱۳۸۸). *پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی*، ترجمه خسرو
 باقری، در ادموند سی شورت، روش‌شناسی مطالعات برنامه‌دستی، ترجمه مهرمحمدی و
 همکاران، تهران: سمت.
- گریپ، ادوارد (۱۳۹۲). *کتاب ماه فلسفه*، ترجمه مصطفی امیری، ۶۷: ۸۳-۹۰.
- مسعود، امید (۱۳۸۰). *اخلاق‌شناسی علامه طباطبایی*، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی،
 ۴۴، (۱۷۹-۱۷۸): ۷۰-۴۵.

- مطهری، مرتضی (۱۳۶۳). *تقدی بر مارکسیسم*، تهران: صدرا.
- معنوی پور، داود (۱۳۸۹). *فلسفه تعلیم و تربیت* (رسالت مدرسه: رویکردهای فلسفی، عرفانی، روان شناختی و جامعه شناختی)، تهران: دوران.
- مولایی، برزو، سرمدی، محمد رضا و هاشمی، سید جلال (۱۳۹۵). *آموزه‌های تربیتی نوع‌مگرایی در دیدگاه ریچارد رورتی و امکان بهره‌گیری از آن در نظام آموزشی ایران، تحقیقات جدید در علوم انسانی*، ۲(۶): ۱۶۳-۱۵۵.
- نصر اصفهانی، محمد (۱۳۸۷). *مبانی اخلاقی علامه طباطبایی*، مجله اخلاق، ش ۱۱.
- نوروزی، رضا علی، موسوی، ستاره، موسوی‌زاده، میر محمد و نصرتی هشی، کمال (۱۳۹۳). *درآمدی بر اخلاق و تربیت اخلاقی در اندیشه علامه طباطبایی*، *فصلنامه اخلاق*، ۴(۱۳): ۳۹-۶۵.
- نوروزی، رضاعلی و نیک‌نشان، شقایق (۱۳۸۹). *تحلیلی بر اندیشه‌های تربیتی فارابی و رورتی*، *مجله علوم انسانی*، ۸۰(۸۰): ۵۵-۹۰.
- وجدانی، فاطمه، ایمانی نایینی، محسن، اکبریان، رضا و صادق‌زاده قمصری علیرضا (۱۳۹۲). *ماهیت تربیت اخلاقی از نظر فردی یا جمعی بودن از دیدگاه علامه طباطبایی*، *مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۱(۱۸): ۱۱-۲۴.
- وجدانی، فاطمه، ایمانی نایینی، محسن و صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۳). *بررسی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی (ره)*، *دو فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۲(۲): ۴۳-۶۵.
- Beck, c (1995). *Educational Theory*. London, Macmillan press.
- Beck, c (1995). *postmodernism, ethics and moral education*. Newyork.
- Gadamer, H.G (1989). *Truth and method*. London: sheed and ward.
- Haggerson, Nelsonl. (1991). *Philosophical inquiry: Implicative Criticism*. In: *Forms of Curriculum Inquiry SUNY Series in Curriculum Issues and Inquiries*. By Short, Edmund C. State University of New York. Press.
- Johnson, Peter (2004). *Moral Philosophers and the Novel: a Study of Winch, ussbaum and Rorty*, Palgrave Macmillan.
- Kohly .Windly (1995). *critical conversation in philosophy of education*. routledge. New York.
- Rorty, R.(1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: n j: Princeton university press.
- Rorty, R.(1985). *Habermas and Lytard on postmodernity in Richard Bernstein (ed) habermas and modernity*. Cambridge: mitpress. 176-161
- Rorty, R. (1992). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press

- Rorty, R. (1998). *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999). Education as Socialization and as Individuation, in: *Philosophy and Social Hope*, New York: Penguin Books, 114–126.
- Rorty, R. (2002). Universality and Truth, in Robert B. Brandom (ed), *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell Publishing.



**Analyzing the Foundations of Ethics and Moral Education
from the Perspective of Richard Rorty and their Critiques
from the Perspective of Allamah Tabataba'i**

Najmeh Ahmadabad Arani¹

PhD student of Philosophy of Education, Payame Noor University, Tehran, Iran

Hamid Ahmadi Hedayat

PhD student of Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran

Akbar Rahnama

Associate professor, Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of the present research was to analyze the foundations of ethics and moral education in Richard Rorty's view and their critiques from the perspective of Allameh Tabataba'i using two methods of conceptual and critical analysis. The findings of this study showed that the most important ethical features from the perspective of Rorty included a lack of real and objective foundations for ethics, the key role of literature in ethics, liberation from the domination in the production of moral knowledge, social solidarity, ethics without principles and moral progress based on responding the social needs of mankind. Rorty believes that moral education is a matter of a special and local nature, and there are no universal norms that can guide the practice of the human beings. Rorty's ethical education is based on discourse, which can be used for moral learning through the use of language games. Rorty views the most important goals of moral education as refinement, self-fulfillment and human agency, the lack of distinction between reality and value in moral education, convergence, and mutual perception. Considering the ethics and morality principles of Rorty, we see some forms that can be criticized on the basis of Allamah Tabataba'i's point of view. Among them, denial of metaphysics of presence and negation of representation in moral education of Rorty, the nature of contingency and the axial relativism, attention to the sensation and denial of rationalistic rules in the moral education of Rorty, pluralism and the diversity of axioms in the Rorty theory and the non-authoritarian radical approach can be mentioned.

Keywords: Allameh Tabatabai, Richard Rorty, Moral education, Critique

1. najmeh.ahmadabadi@gmail.com

received: 2016-08-09

accepted: 2018-02-03

DOI: 10.22051/jontoe.2018.11215.1405