

بررسی انتقادی نظریات ریچارد رورتی و هنری ژیرو در باب پرورش روشنفکر A critical review of the ideas of Richard Rorty and Henry Giroux on the Intellectual Education

Hamdollah Mohammadi

حمداله محمدی^۱

Najmeh AhmadAbadi Arani

نجمه احمدآبادی آرانی^۲

The main Purpose of this research is the comparative study of "Public Intellectuals"(Henry Giroux) and "Liberal Ironist" (Richard Rorty) models of educating intellectual in higher education. The comparative study of these two model indicates that there are similarities: locality, critique in order to deconstruction, contingency and utopian viewpoint. The further studies indicate that Liberal Ironist theory because of false dualism between public-private spheres and also objectivity-solidarity, faces many internal incoherence includes acculturation- edification bipolar. Moreover this theory confines irony and critique to the private sphere and so tend to a kind of elitism. But Giroux unlike Rorty, via discussing the commitment to social transformation brings the intellectual to public and social life. The view point of Giroux also has many shortcomings: pessimist view on the instruction of traditional culture, ignoring the role of the emotional and spiritual education, and reduction of the education of intellectual to political education. It seems that we can propose a proper model for education of intellectual in higher education by revision of the "Public Intellectuals" theory and obligate it to the emotional and spiritual education.

Keywords: "Public Intellectuals", "Liberal Ironist", Henry Giroux, Richard Rorty, Higher Education

هدف این پژوهش، تبیین و نقد نظریات ریچارد رورتی و هنری ژیرو در باب پرورش روشنفکر است. بررسی مقایسه‌ای این دو اندیشه، حاکی از آن است که این دو مدل از پرورش روشنفکر دارای اشتراکاتی هستند از جمله محلیت، پرداختن به نقد با هدف واسازی، امکانی بودن و دیدگاه آرمانشهری. بررسی دقیقتر در این زمینه نشان می‌دهد اندیشه طعن‌ورز آزاد به دلیل دوگانه انگاری در باب حوزه عمومی - خصوصی، عینیت - وفاق اجتماعی از طرفی دچار یک تناقض درونی است و آن دوقطبی بودن فرهنگ‌پذیری - پالایش است علاوه بر این، نظریه رورتی با محدود ساختن طعن‌ورزی و نقد به حوزه خصوصی، به نخبه‌گرایی گرایش دارد ولی ژیرو بر خلاف رورتی با طرح تعهد به تغییر اجتماعی و پرداختن به عرصه عمومی، فعالیت روشنفکرانه را به بطن جامعه می‌کشد. دیدگاه ژیرو نیز دارای نواقصی است از جمله بدبینی به آموزش فرهنگ سنتی و نادیده گرفتن نقش آن در پرورش روشنفکر و همچنین کم توجهی به پرورش عاطفه و معنویت و تحویل تربیت به تربیت سیاسی و... از این نواقص هستند اما به نظر می‌رسد می‌توان از طریق ترکیب و اصلاح دیدگاه روشنفکر عمومی ژیرو و متعهد کردن آن به تربیت معنوی و عاطفی، نظریه‌ای کامل‌تر در مورد پرورش روشنفکر در آموزش عالی ارائه داد.

واژگان کلیدی: « روشنفکران عمومی»، «طعن ورز آزاد»، هنری ژیرو، ریچارد رورتی، آموزش عالی

۱- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. H9mohammadi@yahoo.com

۲ - دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران

بیان مسئله

پرورش روشنفکر^۱ همواره یکی از محورهای مهم تعلیم و تربیت در طول تاریخ بوده است. سقراط^۲ به عنوان یکی از فیلسوفان پیشرو، آگاه کردن و بیداری انسان را رسالت بزرگ تربیتی خود می‌دانست و افلاطون^۳ در پی رها کردن فرد از زنجیرهای دنیوی و روی نمودن او به آفتاب حقیقت بود. در این آموزه‌ها و برخی عقاید تربیتی دیگر در طول تاریخ تعلیم و تربیت، تجهیز انسان به اصول عقلانی و رهایی او از بند خرافات و عقاید عوام، یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت بوده است.

دانشگاه‌ها همواره مدعی پرورش روشنفکران کنجکاو و آزاد بودند و سعی داشتند تا مهارت‌های لازم برای روشنفکری را در افراد پرورش دهند (استفانی^۴، ۲۰۰۹). در گذشته در برخی موارد وظیفه اصلی دانشگاه، پرورش نخبه به حساب می‌آمد و دانشگاه‌ها در پی آن بودند تا اقلیت نخبه در جامعه را از جوانب مختلف تربیت کنند. البته بین مربیان و نظام‌های تربیتی مختلف بر سر تفسیر مفهوم روشنفکر و نحوه پرورش آن، همواره اختلافات زیادی بوده است.

در طول تاریخ تعلیم و تربیت، نظرات مختلفی در باب پرورش روشنفکر مطرح شده است که پذیرش هر یک از آنها، رسالتی نوین را بر سر راه نظام آموزش عالی قرار می‌دهد. مکاتبی مثل لیبرالیسم، مارکسیسم، محافظه‌کاری و... هر یک تصویری از پرورش روشنفکر را در بطن خود دارند که با مکاتب دیگر متفاوت است. این اختلافات در فضای پست‌مدرنیسم افزایش پیدا کرد و ظهور گرایش‌های مختلف فکری فلسفی، سیاسی و تربیتی، سوالهای مختلفی را بر سر راه پرورش روشنفکر قرار داد و به نوعی عملکرد نظام آموزش عالی در این مسیر را به چالش کشید.

در میان متفکران پست‌مدرنیسم، هنری ژيرو^۵ به عنوان مدافع پست‌مدرنیسم انتقادی (از مدافعان تعلیم و تربیت انتقادی^۶) و ریچارد رورتی^۷ (مدافع نوپراگماتیسم^۸) دو متفکر تأثیرگذار هستند که آموزه‌های آنها در باب پرورش روشنفکر، تأثیر زیادی بر نظریات تربیتی داشته است. ژيرو با تعریف روشنفکران عمومی^۹ و تحول آفرین^{۱۰} از طرفی تعهد خود را به برخی آرمان‌های نئومارکسیسم به نمایش می‌گذارد و از طرفی دیگر برخی دستاوردهای پست‌مدرنیسم را نیز ارج می‌نهد (ژيرو، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۵). رورتی نیز با تعریف نقش متفاوت آموزش عالی در تربیت طعن‌ورز آزاد^{۱۱} (رورتی، ۱۹۹۹) توجه متفکران را به بعدی دیگر از تربیت روشنفکر جلب می‌کند (باقری، ۲۰۱۴).

بر این اساس، پژوهش حاضر بر آن است تا الگوی پرورش روشنفکر در منظر ژيرو و رورتی را مورد بررسی و نقد قرار دهد. بررسی تطبیقی این دو متفکر از چند بعد دارای اهمیت است: اول اینکه این دو متفکر

1 Intellectual

2 Socrates

3 Plato

4 Stephanie

5- Henry Giroux

6 - Critical Pedagogy

7 Richard Rorty

8-Neo-pragmatism

9 - Public intellectuals

10-Transformative

11- Liberal Ironist

هر دو به صورت مستقیم به بحث پرورش روشنفکر نظر داشته‌اند و این مسئله به عنوان یکی از محورهای مهم نظریات فلسفی و تربیتی آنها را تشکیل می‌دهد (رورتی، ۱۹۹۱؛ ژیرو، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۵). در وهله دوم نیز، این دو متفکر را می‌توان دو گرایش متفاوت به مسئله پرورش روشنفکر و در معنای کلی‌تر دو نوع نگرش متفاوت در سنت پست‌مدرنیسم به حساب آورد (گرچه رورتی چندان متمایل به قرار گرفتن تحت نام پست-مدرنیسم نیست) ژیرو نماینده پست‌مدرنیسم انتقادی است که رنگ و بویی از چپ‌گرایی و نئومارکسیسم را در خود دارد و پست‌مدرنیسم را به سبب گسترش «زبان احتمال»^۱ می‌ستاید و البته اعتقادی به جدایی قاطع مدرنیسم از پست‌مدرنیسم ندارد (ژیرو، ۲۰۰۵) از طرف دیگر رورتی را می‌توان از طیف نسبی‌گرایان ملایم فرهنگی دانست که مدافع «امکانی بودن»^۲ زبان و جامعه بوده و رنگ و بوی لیبرالیسم سیاسی دارد (باقری، ۱۳۸۶).

پیشینه پژوهش

در راستای مطالعه حاضر، پژوهشهایی مختلفی صورت گرفته است. که در اینجا به برخی از مهم‌ترین آنها اشاره خواهد شد. رورتی (۱۹۹۹) تحت عنوان «تعلیم و تربیت به عنوان جامعه‌پذیر کردن و به عنوان پرورش تفرّد»^۳ مبتنی بر تقسیم‌بندی فلسفی حوزه عمومی و خصوصی طرحی از تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد که در فرایند تربیت به دو مرحله تقسیم شده است: «فرهنگ‌پذیری»^۴ و «پالایش»^۵. باقری (۲۰۱۴) در نقد و بازسازی فلسفه تعلیم و تربیت ریچارد رورتی معتقد است که رورتی با قرار دادن «فرهنگ‌پذیری» در کار «پالایش»^۶ طرحی مناسب برای تعلیم و تربیت فراهم می‌سازد، زیرا بدون فرهنگ‌پذیری تعلیم و تربیت به امری مخرب بدل می‌شود و بدون پالایش نیز تبدیل به بازتولید سیستم موجود خواهد شد. البته گذار از فرهنگ‌پذیری به پالایش امری مبهم است و نحوه عملی شدن آن مورد سوال است.

باقری (۱۳۸۶) نیز به تطبیق فلسفه تعلیم و تربیت نوع عمل‌گرا در منظر رورتی و ویلارد کواپن^۷ پرداخته و برخی از آموزه‌های رورتی در باب تعلیم و تربیت همانند «امکانی بودن زبان»، «همبستگی»^۸ به جای عینیت^۹، اجماع^{۱۰} و «خودآفرینی»^{۱۱} مورد بررسی قرار می‌دهد. اردوغان^{۱۱} (۲۰۱۰) در بررسی مفهوم «طن‌ورزی»^{۱۲} معتقد است که این مفهوم با رد «واژگان نهایی»^{۱۳} در منظر رورتی در پیوند است. طن‌ورز هیچ گاه مفاهیم مورد استفاده خود را واژگان نهایی نمی‌داند و بر مکانی بودن معرفت و زبان معتقد است. او همواره نسبت به موضع معرفتی خود در تردید است و به گونه‌های مختلف دیگر می‌اندیشد. این تردید و امکانی بودن در دیگر گرایشهای پست‌مدرنیسم همانند میشل فوکو^{۱۴} نیز قابل مشاهده است.

1- Language of Possibility

2 - Contingency

3 - "Education as Socialization and as Individuation "

4 - Acculturation

5 - Edification

6 - W. W. Quine

7 - Solidarity

8- Objectivity

9- Consensus

10- Self-Creation

11 - Erdogan

12 - Final Vocabulary

13 Michel Foucault

ژیرو (۱۹۸۵) تحت عنوان *معلمان به عنوان روشنفکران*^۱ با پیروی از آنتونیو گرامشی^۲ طرحی از پرورش روشنفکر ارائه می‌دهد که همراه با دو ویژگی مهم است: عمومیت و تحول‌آفرینی - عمومی بودن مربوط به طرح ژيرو و همفکرانش برای افزایش آگاهی عمومی و نقد مدل پرورش نخبه است و تحول‌آفرینی مربوط به دیدگاه انتقادی ژيرو نسبت به نظم اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی موجود و تلاش برای افکندن طرحی نو است. ژيرو در دیگر آثار خود (۱۹۹۴ و ۲۰۰۵) با ابداع نظریه «تعلیم و تربیت مرزی»^۳ بر گذر از مرزهای فرهنگی و معنایی و تلاش برای ساختار شکنی نظم موجود تأکید دارد و یکی از رسالت‌های مهم روشنفکران را تلاش برای تحقق این هدف می‌داند. برخی منتقدان این نظریه از روشنفکر را به نقد کشیده و معتقدند که امکان عملی تحقق آن در میان معلمان و دیگر اقشار جامعه وجود ندارد و این نظریه دارای نواقصی است (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳؛ باورز^۴، ۱۹۹۱؛ لیستون و زایختر^۵، ۱۹۸۸)

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد هر یک از مطالعات صورت گرفته به ابعادی از تعلیم و تربیت رورتی و ژيرو پرداخته‌اند و مبنای آنها را مورد بررسی قرار داده‌اند بر این اساس، ضرورت این پژوهش احساس میشود همچنین به نظر می‌رسد در کشور ما فقدان الگویی مشخص برای تربیت روشنفکر، باعث بروز تلقی‌هایی مختلفی از این مسئله در سطح عمل شده است که گاهاً نیز بین آنها تناقض‌هایی وجود دارد. فراهم نمودن الگویی برای تربیت روشنفکران می‌تواند برای تعلیم و تربیت کشور ما مفید و مبنایی برای نقد و بررسی مسائل مبتلا به پرورش روشنفکر در کشور ما باشد و عرصه را برای بررسی و ارائه الگویی مبتنی بر نظریات اسلامی - ایرانی فراهم سازد.

بر این اساس این پژوهش سعی دارد تا با تطبیق نظریات این دو متفکر در باب پرورش روشنفکر، ضمن نقد آنها نظریات ژيرو را مبنایی برای بازسازی قرار دهد و با اصلاح برخی ابعاد آن الگویی برای تربیت روشنفکر ارائه دهد. برای رسیدن به این هدف، ابتدا مبنای فلسفی این دو موضع تربیتی مورد بررسی قرار خواهند گرفت و سپس در سه محور مهم اهداف، اصول و روش‌های تربیتی به مقایسه این دو دیدگاه پرداخته خواهد شد. در انتها نیز سعی بر آن است تا بر مبنای نقدها و تطبیق‌های صورت گرفته و گاهاً بهره‌گیری اجمالی از برخی نظریات تربیتی دیگر، نظریه ژيرو مورد بازسازی قرار گیرد.

سوالات پژوهشی

- ۱- نظریات هنری ژيرو و ریچارد رورتی در باب پرورش روشنفکر از چه مبنای فلسفی نشئت می‌گیرند؟
- ۲- نظریه هنری ژيرو و ریچارد رورتی در باب اهداف، اصول و روش‌های تربیتی چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند؟ و بر هر یک از این دو نظریه چه نقدهایی وارد است؟
- ۳- بر اساس نقدهای صورت گرفته، چگونه می‌توان نظریه روشنفکر عمومی هنری ژيرو را بازسازی نمود؟

روش پژوهش

این پژوهش به بررسی تطبیقی دو اندیشه در باب پرورش روشنفکر می‌پردازد. برای رسیدن به این هدف ابتدا با استفاده از روش تحلیل مفهومی (از نوع ارزیابی ساختار مفهوم) دو نظریه و کفایت آنها برای

1- Teachers as Intellectuals
2 - Anthonio Gramsci
3 - Border Pedagogy
4- Bowers
5 - Zeichner

راهنمایی طرح‌های تربیتی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. همانطور که کومبز و دنیلز^۱ (۱۳۸۸، ص ۵۶) بیان می‌کنند، هدف تحلیل «ساختار مفهوم»، فهم ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه و تعیین کفایت آن برای استفاده در تحقیقات تربیتی است. این متفکران چهار رهنمود مهم را برای روش تحلیل ساختار مفهوم پیشنهاد می‌کنند: در نظر گرفتن جنبه اخلاقی نگرستن به جهان (شیوه دید این ساختار مفهومی به افراد و جهان)، توانایی در نیل به مقاصد تربیتی، موجه بودن فرایندهای زیر بنای ساختار مفهومی و بررسی انسجام و ناسازواری‌های ساختار مفهومی - در وهله دوم این پژوهش حاضر سعی دارد تا با ترکیب نظریات حاضر الگویی در باب پرورش روشنفکر ارائه دهد. باقری و دیگران^۲ (۱۳۸۹) فراهم آوردن فرانظریه، مشخص کردن نظریه‌های قابل ترکیب، مشخص کردن سطح ترکیب، تعدیل نظریات گزیده شده و بازبینی را از ویژگی‌های مهم روش ترکیب می‌دانند. در این پژوهش نیز نظریات ژیرو در باب پرورش روشنفکر عمومی و تحول آفرین به عنوان مبنا انتخاب شده و سعی بر آن است تا به صورت ترکیب افقی (ترکیب ابعاد مختلف در نظریات موجود) الگویی برای تربیت روشنفکر ارائه شود.

بررسی سوال اول

الف- مبانی فکری «روشنفکران عمومی و تحول آفرین» در منظر ژیرو

اندیشه ژیرو در باب روشنفکران عمومی و تحول آفرین برگرفته از مبانی مختلفی است که البته ژیرو آنها را در بستر نوین و بدیعی پرورده است. در وهله اول ژیرو متأثر از نظریات نومارکسیسم و به خصوص آنتونیو گرامشی^۳ است. گرامشی در یادداشتهای تربیتی و سیاسی - اجتماعی خود توجه ویژه‌ای به پرورش روشنفکر داشته است و در مقاله‌ای با عنوان «روشنفکران و تعلیم و تربیت»^۴ مستقیماً به این مساله پرداخته است. در منظر گرامشی روشنفکران بخش اساسی وجود یک فرهنگ نوین هستند (کورهان^۴، ۲۰۰۳) و پرورش روشنفکر یکی از رسالت‌های اصلی تعلیم و تربیت است. برای گرامشی همسو با مطالعات در مورد هژمونی، پرورش روشنفکر نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. البته در منظر گرامشی روشنفکر در معنایی وسیعتر از معنای معمول آن به کار می‌رود. گرامشی مفهوم روشنفکران انداموار^۵ را از روشنفکر سنتی جدا می‌کند (انتویسل^۶، ۱۹۷۹).

بر این مبنا، مفهوم روشنفکر در منظر ژیرو ریشه در اندیشه روشنفکر انداموار گرامشی دارد که با برخی دستاوردهای پست‌مدرنیسم در هم آمیخته است. ژیرو در تدوین نظریه «معلمان به عنوان روشنفکران عمومی» این مفهوم از روشنفکر را ارائه داد (ژیرو، ۱۹۸۵) و در آثار بعدی (ژیرو، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۹) آن را با یافته‌های خود در زمینه مطالعات فرهنگی در هم آمیخت. در وهله اول او معتقد است که نظریه معلمان به عنوان روشنفکران، بر خلاف اندیشه‌های سنتی نقش معلمان را به تکنسین انتقال دانش نمی‌کاهد و برای او نقشی فعال در زمینه تولید، مشروعیت بخشی، انتشار و همچنین نقد دانش و فعالیت‌های برنامه درسی قائل می‌شود. او معتقد است که معلمان به عنوان روشنفکران باید در وهله اول موضوعات درسی، روش‌های تدریس و اهداف

1 Combes and Denils
2-Anthonio Gramsci
3- Intellectuals and Education
4 - Corehan
5 - Organic Intellectuals
6 - Entwistle

تربیت در مدرسه را به چالش بکشند و در وهله دوم مسئولیت خطیر اجتماعی خود را به عنوان یک شهروند بر عهده بگیرند و همگام با دیگر روشنفکران در جهت تضعیف نظام سلطه و روابط نابرابر قدرت تلاش کنند. ژيرو (۱۹۹۴) معتقد است که: «معلمان به عنوان روشنفکران باید در کلاس درس خود و دیگر محیط‌های یادگیری شهامت، ابزارهای تحلیل، دیدگاه اخلاقی و دیگر لوزام بازگشت مدرسه به رسالت اساسی خود را فراهم سازند: [این رسالت این است که] مدرسه محلی برای تربیت انتقادی باشد و در آنها محیط‌هایی عمومی ایجاد می‌شود که در آنها شهروندان در زندگی خود و شرایط کسب دانش اعمال قدرت کنند» (ژيرو، ۱۹۹۴، ص ۴۳).

تحقق نقش معلمان به عنوان روشنفکران، نیازمند تلقی برنامه‌داری و تربیت به عنوان فرایندی سیاسی است که هدف آن پرورش شهروند مشارکت‌جو و انتقادی است. ژيرو همانند دیگر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی منتقد سیاست‌زدایی از برنامه‌داری است و معتقد است که این سیاست‌زدایی نقاب‌پوشش نحوه‌ی بازتولید نظام سلطه از طریق فرایند تعلیم و تربیت است. در منظر او «تعلیم و تربیت یک عمل سیاسی و اخلاقی است که همواره با روابط قدرت در هم پیچیده است و باید به عنوان سیاست فرهنگی در نظر گرفته شود که منظره و نوع جدیدی از تمدن را در آینده پیشنهاد کند» (ژيرو، ۲۰۰۴، ص ۳۳). توجه به نقش سیاسی تعلیم و تربیت در حقیقت مطالبه‌ای برای احیای حساسیت آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی در برابر مسائل اجتماعی همچون فقر، نابرابری موجود و مساله عدالت اجتماعی است. بنابراین اولین رسالت روشنفکران تلقی برنامه‌داری و در مقیاسی بزرگ‌تر تلقی دانش و فرهنگ به عنوان امری سیاسی و ایدئولوژیک است و تلاش برای مبارزه علیه بی‌عدالتی و نابرابری است.

ژيرو مفهومی پویا از قدرت را از گرامشی به وام می‌گیرد و معتقد است که قدرت در سراسر جامعه به نوعی منتشر شده است. به همین دلیل است که او به نقد از ساختارگرایی در تعلیم و تربیت انتقادی می‌پردازد و معتقد است که نظام سلطه هیچگاه نمی‌تواند تمامیت داشته باشد و همیشه در بطن آن پتانسیلهایی برای مقاومت وجود دارد (ژيرو، ۱۹۸۰). مفهوم «قدرت منتشره» در منظر ژيرو نقش اساسی در تعریف رسالت روشنفکر در جامعه دارد. درحالی‌که عرصه‌ی تعلیم و تربیت و فرهنگ عمومی صحنه‌ی فعالیت نظام سلطه برای ترویج ایدئولوژی غالب و بازتولید روابط نابرابر قدرت است، ولی دانش‌آموزان و مخاطبان فرهنگ و دانش در برابر نظام سلطه منفعل نیستند و همواره قدرتی هر چند خرد برای مقاومت دارند. او معتقد است که «قدرت دارای ابعاد مختلفی است و ما نیاز به فهمی بهتر از کارکرد آن داریم، البته نه به عنوان مبنایی برای ستم‌گری، بلکه به عنوان مبنایی برای مقاومت و توانمندسازی فردی و جمعی» (ژيرو، ۲۰۰۵، ص ۱۱۱). رسالت روشنفکر عمومی تقویت این مقاومت از طریق افزایش آگاهی در سطح عمومی جامعه و نقد ساختارهای محرومیت‌زا است.

نظریه‌ی روشنفکر عمومی ژيرو عناصری از نظریه‌ی روشنفکر اندام‌وار گرامشی را با خود دارد ولی بر خلاف گرامشی کمتر بر طبقاتی بودن روشنفکر تاکید دارد و سعی دارد آن را به عنوان یک پروژه عمومی گسترش دهد. ژيرو (۲۰۰۹) معتقد است که محور این نظریه از روشنفکر، توانمندسازی^۱ اقشار مختلف جامعه برای

1- Empowerment

تحقق دموکراسی واقعی است. این توانمندسازی «نه تنها مربوط به کسب دانش است، بلکه مرتبط با کسب قدرت اجتماعی نیز هست» (ژيرو، ۲۰۰۹، ص ۱۸۵).

بعد دیگر از روشنفکر که مورد تاکید ژيرو است، تحول آفرینی است. این تحول آفرینی دلالت‌های مهمی در زمینه تعریف نقش روشنفکر در جامعه دارد. ژيرو (۲۰۰۹) که تعلیم و تربیت نوعی «مداخله سیاسی» است و روشنفکر باید رسالت عظیم خود را در عمل بپذیرد و همگام با دیگر اقشار مختلف جامعه در جهت تحقق دموکراسی واقعی و آزادی تلاش کند. او معتقد است که «تعلیم و تربیت انتقادی پیوند دانش به تغییرات اجتماعی است، پیوند تربیت به دموکراسی و پیوند پیوند دانش به عمل مداخله‌گرانه در زندگی عمومی» (ژيرو، ۲۰۰۵، ص ۲۱۶). پائولو فریره نیز به عنوان پیشرو تعلیم و تربیت انتقادی، معتقد است که وقتی کلمه (نظر) و عمل جدا شوند، هر دو ارزش خود را از دست می‌دهند. تربیت آزادی بخش^۱ فریره حول محوری به نام عمل هدفمند^۲ شکل می‌گیرد که با وحدت عمل و تفکر انتقادی سعی دارد تا دانش آموزان و معلمان را توانا کند تا فاعل تاریخ خود باشند، بر روی آن تفکر کنند، با حالتی انتقادی به واقعیت بنگرند و برای تغییر واقعیت دست به اقدام بزنند (اپل و او^۳، ۲۰۰۹). بنابراین هدف نقد صرفاً تحلیل شرایط خارج از موقعیت اجتماعی نیست، بلکه نقد یک عمل مداخله‌گرانه سیاسی-اجتماعی است و هدف نهایی آن تغییر شرایط است (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۳).

نظریه روشنفکران عمومی تحول آفرین ژيرو بیشتر از اینکه یک طرح نظری باشد، یک طرح با هدف مداخله‌گری سیاسی برای تغییر روابط نابرابر قدرت در جامعه است که «دانش‌آموزان و دانشجویان را تشویق به بیان اختلاف نظرها و پذیرش خطر ایجاد نوعی عاملیت فردی و اجتماعی لازم برای دموکراسی واقعی می‌کند» (ژيرو، ۲۰۰۵، ص ۲۱۶) آرونوویتز و ژيرو^۴ (۱۹۹۷) معتقدند که زبان تخیل^۵ بخشی ضروری از نقش روشنفکران عمومی است. ژيرو با طرح زبان تخیل و زبان احتمال، آرمانشهرگرایی را به یکی از محورهای مهم رسالت روشنفکری تبدیل می‌کند. روشنفکر نباید نظام کنونی سیاسی، اجتماعی و اقتصادی را به عنوان تنها نظام ممکن تصور کند بلکه باید از طریق پرسشگری و بحث از جایگزین‌ها مبانی آن را به چالش بکشد و زمینه را برای بروز چندگانگی مهیا سازد. از طرف دیگر زبان احتمال طرحی برای ارج گذاری به تفاوت‌ها و قبول چندگانگی فرهنگی است (ژيرو، ۲۰۰۵).

ژيرو (۲۰۰۳) زبان احتمال را در برابر نوعی یاس به روند تاریخی به کار می‌برد و معتقد است که تاریخ به عنوان فرایندی غیر قطعی و باز است و فعالیت‌های انتقادی و همگرایی اجتماعی روشنفکران می‌تواند پیام-آور تغییر به سوی آینده‌ای دموکراتیک باشد. بنابراین از منظر ژيرو یکی از رسالت‌های روشنفکر، پرورش امید در جامعه است. امید به آینده‌ای دموکراتیک و مبارزه برای تحقق عدالت اجتماعی. زبان احتمال نیز با نقد کلیت‌گرایی نظام سلطه، زمینه را برای پرورش امید فراهم می‌سازد. ژيرو با طرح زبان احتمال از جبرگرایی

1 - Emancipatory

2- Praxis

3 - Au

4 Aronowitz and Giroux

5 -Language of Imagination

مارکسیسم سنتی و نقد منفی آدورنو^۱ دور می‌شود و همگام با پساساختارگرایی فوکویبی عرصه را برای خودآفرینی و عاملیت انسان مهیا می‌سازد.

یکی دیگر از ویژگی‌های روشنفکران عمومی ژيرو، مرزگذر^۲ بودن است. «مرزگذر بودن با واسازی^۳ و مرکززدایی همراه است. یعنی در آن فرهنگ و گروه‌هایی که در مرکز قدرت هستند و خود را وارث سرمایه فرهنگی می‌دانند، مشروعیت خود را از دست می‌دهند و گروه‌های حاشیه قدرت هم امکان حضور می‌یابند» (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳: ۷۴). مرزگذر بودن در اندیشه ژيرو مطالبه‌ای برای واسازی مرزهای موجود فرهنگی و سیاسی و مبارزه برای عدالت اجتماعی و تامین روابط برابر قدرت است. بنابراین یکی از رسالت‌های مهم روشنفکران، نقد مرزها و مفاهیم محرومیت‌زا و طرح جایگزین‌های مختلف برای آنها است. مرزگذر بودن با احترام به تفاوت‌های فرهنگی و ایجاد زمینه‌ای برای شنیده شدن صدای فرهنگ‌های مختلف پیوندی اساسی دارد. ژيرو این مرزگذر بودن را صرفاً به مرزهای سیاسی و طبقاتی نمی‌کاهد بلکه خواهان نقد مرزهای نژادی و جنسیتی نیز هست.

ب- مبانی فکری روشنفکر به عنوان «طعن ورز آزاد» در اندیشه رورتی

رورتی دیدگاه 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 (ابلانوسا^۴، ۲۰۱۰). این افراد کوشیده‌اند به جای حل مسائل فلسفی، آنها را منحل کنند و نشان دهند که در اصل صورت مسئله‌های فلسفی را باید پاک کرد. به همین دلیل، ویژگی خاص عمل‌گرایی رورتی این است که او عمل‌گرایی را نه تنها، یک فلسفه خاص آمریکایی، بلکه فلسفه‌ای سنت شکن می‌داند (باقری، ۱۳۸۶).

روشنفکر در منظر رورتی یک «طعن ورز آزاد» است. مدل طعن‌ورز آزاد در اندیشه رورتی در وهله اول نشانگر تاثیر عمیق نیچه بر افکار او است. اولین مبنای فکری این نظریه، اعتقاد به «امکانی بودن»^۵ زبان است که منجر به ایده امکانی بودن خود و جامعه نیز می‌شود. رورتی همانند ویتگنشتاین دوم، زبان را ابزاری می‌داند که به ما کمک می‌کند تا نیازها و مقاصد خویش را برطرف نماییم. زبان از دید او چون یک «جعبه ابزار» می‌باشد و نه یک «جعبه عکاسی» که از واقعیت تصویر می‌گیرد. او با نظر به اینکه زبان با نیازها و علایق به کاربرندگان آن وابسته است و با توجه به اینکه این نیازها و علایق پیوسته در تحول و تغییر هستند، نتیجه می‌گیرد که زبان نمی‌تواند «واژگان نهایی»^۶ بازنماینده حقیقت را عرضه نماید که آئینه طبیعت باشند (رورتی، ۱۹۹۲).

امکانی بودن انسان و جامعه نشانگر تردید عمیق رورتی در مقابل وجود حقیقت ثابت و ایده مطابقت^۷ است. در منظر رورتی حقیقت به معنی همبستگی و اجماع است و نه مطابقت با واقعیت خارجی. همبستگی اجتماعی تنها راه توجیه داعیه‌ها است و «یک سخن، نه از آن نظر قابل دفاع است که حقیقت دارد و با

1 - Adorno

2 - Border Crosser

3 - Deconstruction

4 Ablanusa

5-Contingency

6-Final Vocabulary

7-Correspondence

واقعیت‌ها منطبق است، بلکه بر این اساس قابل دفاع است که افراد جامعه بتوانند در مورد آن به اجماع نائل شوند» (باقری، ۱۳۸۶، ص ۵۸).

رورتی به تقلید از نیچه باور دارد چیزی به نام «ماهیت انسان» که از پیش و به شکل ثابت موجود باشد، وجود ندارد. به باور او، هویت فردی دائماً در حال ساخته شدن و تحول است و مفهوم «خود آفرینی»^۱ می‌تواند انگاره‌ی مناسبی در دیدگاه امکانی انسان باشد. از دید او جامعه نیز خاصیت امکانی دارد و قوانین ثابت و از پیش تعریف شده‌ای برای حرکت یا پیشرفت جامعه وجود ندارد. آینده‌ی جامعه کاملاً احتمالی است و امکان پیش بینی آن وجود ندارد (رورتی، ۱۹۹۲). خودآفرینی در منظر رورتی مفهومی بنیادین است و نشانگر مفهومی از انسان به معنای «حقیقت‌ساز»^۲ و نه کاشف حقیقت است. رورتی همانند نیچه بر حقیقت آفرینی انسان تأکید می‌ورزد و در این مسیر راه خود را از هایدگر نیز جدا می‌کند. در حالیکه دازاین^۳ هایدگر منتظر آشکار شدن حقیقت است، انسان رورتی حقیقت را می‌سازد و خود معیار حقیقت است (باقری، ۱۳۸۶).

یکی دیگر از عناصر نظریه طعن‌ورز آزاد، قیاس‌ناپذیری امر عمومی با امر خصوصی است. بار دیگر باید ریشه این دیدگاه را در افکار نیچه جست‌وجو کرد. وی نیز بر آن بود که اساس رابطه اجتماعی بر قدرت و اعمال سیطره فردی بر فرد دیگر است. رورتی 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، عرصه-ای است که در آن توجه به دیگران و ملاحظه حضور دیگری کاهش می‌یابد، لیکن اصالت، نوآوری و خودآفرینی) بیشتری را در این حوزه شاهد هستیم. بدین سان حوزه عمومی به نظر رورتی با (عدالت) و حوزه خصوصی با (خودآفرینی) سروکار دارد. به نظر رورتی با آنکه در فضیلت اخلاقی عدالت نمی‌توان شک کرد به حد اکثر رساندن جنبه خودآفرینی و حفظ اصالت در زندگی شخصی با نظر به معیارهای اجتماعی به خودی خود فضیلت یا شایستگی اخلاقی محسوب نمی‌شود (رهنما، ۲۰۱۲).

از نظر او واژگان مربوط به خودآفرینی 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 با دیگران می‌شود. به نظر رورتی رابطه میان این دو عرصه که با دو واژگان متفاوت از آنها سخن گفته می‌شود، رابطه-ای قیاس‌ناپذیر و تفاهم‌ناپذیر است (نقیب زاده، ۱۳۸۶).

بر اساس مبانی فکری ذکر شده، رورتی مدلی از روشنفکر را به عنوان طعن‌ورز آزاد ارائه می‌دهد. رورتی ویژگی‌های اساسی شهروند مدینه فاضله را در تعبیر "طنع‌ورز آزاد" مورد توجه قرار می‌دهد. او معتقد است که طعن‌ورز آزاد سه خصیصه مهم دارد: «اول اینکه او تردیدی بنیادین و مستمر در مورد واژگان نهایی دارد که در حال استفاده آنها است... دوم اینکه او به خوبی درک می‌کند که استدلال مطرح شده در واژگان فعلی اش نه می‌تواند این شک را کاملاً تأیید کند و نه از بین ببرد و سوم اینکه تا جایی که او در مورد

1- Self-creation

2-Truth Maker

3 - Dasein

موقعیت فعلی‌اش فلسفه‌ورزی می‌کند، فکر نمی‌کند که واژگان او از بقیه به حقیقت نزدیکتر است» (رورتی، ۱۹۹۲، ص ۷۳). بنابراین طعن‌ورز آزاد به صورتی بنیادین معتقد به امکانی بودن واژگان خودش است.

از منظر رورتی نقطهٔ مقابل طعن‌ورز آزاد، «باور عمومی^۱» قرار دارد که در پی دست یافتن به واژگان نهایی و داوری بر اساس آنها است، ولی برای طعن‌ورز «واژگان نهایی تقدیری محتوم نیستند. برای او جملاتی مثل "انسان به ذاته علاقه به دانستن دارد" و "حقیقت از ذهن انسان متمایز است" صرفاً کلیشه‌هایی هستند که تلقین‌کنندهٔ زبان نهایی بومی هستند... او تاجای طعن‌ورز است که زبانش به این مفاهیم آلوده نباشد... برای او واژگان نهایی دستاورد شعری هستند و نه حاصل تلاشهای علمی سخت‌کوشانه بر اساس معیارهای از پیش نوشته شده» (رورتی، ۱۹۹۲، ص ۷۷). رورتی بسیاری از فیلسوفان متافیزیک سنتی را در دسته باور عمومی قرار می‌دهد و معتقد است که آنان هم با ادعای واژگان نهایی و کلیت، ویژگی باور عمومی را داشته‌اند. در مقابل «طعن‌ورز یک نام‌گرا^۲ و تاریخ‌گرا^۳ است. او معتقد استن که هیچ چیز واقعیت درونی و ذات واقعی ندارد» (رورتی، ۱۹۹۲، ص ۷۴).

رورتی در تدوین نظریهٔ طعن‌ورز آزاد دو حوزه خصوصی و عمومی انسان را در کنار یکدیگر قرار می‌دهد. در حوزه عمومی فرد بااستی لیبرال باشد و به فرهنگ و اجتماع خویش تعلق خاطر داشته باشد در حالی که در حوزه خصوصی او یک طعن‌ورز خواهد بود که سعی می‌کند فرهنگ خویش را مورد نقد قرار دهد و از نگاه او این دو حوزه قیاس‌ناپذیر هستند. او دو فعالیت تفسیری^۴ و درمانگری^۵ را کار اصلی یک طعن‌ورز لیبرال در پالایش فرهنگ می‌داند (باقری، ۲۰۱۴).

در نظر گرفتن دو حوزه عمومی و خصوصی در تربیت روشنفکر، منجر به دو مرحله از تعلیم و تربیت می‌شود: فرهنگ‌پذیری^۶ و پالایش^۷. رورتی این نظر را مطرح کرده است که تربیت در دوران پیش از دانشگاه، به طور عمده معطوف به اجتماعی‌شدن و فرهنگ‌پذیری 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 (رورتی، ۱۹۹۹).

رورتی معتقد است که بدون فرهنگ‌پذیری، تعلیم و تربیت تلاشی است مخرب و بدون پالایش خطر تکرار و بازتولید در تعلیم و تربیت ایجاد می‌شود. دلیل توجه رورتی به فرهنگ‌پذیری را می‌توان در اندیشه فلسفی وی از وفاق و گفتگو ردیابی کرد. فرهنگ‌پذیری آن است که مسیر وفاق و گفتگو را ممکن می‌سازد (باقری، ۲۰۱۴). وفاق و انسجام اجتماعی اصل زیربنایی برای رورتی است؛ زیرا زندگی اجتماعی انسان برای وی محوریت دارد. این اولویت زندگی اجتماعی، رورتی را به سمت داشتن نگاه ابزاری به زبان برای برقراری ارتباط می‌کشاند. از این رو، وفاق جایگزین عینیت می‌شود.

1- Common sense
2- Nominalist
3- Historicist
4- hermeneutic
5- therapeutic
6- Acculturation
7- Edification

از نظر رورتی (۱۹۹۹) دومین مرحله تعلیم و تربیت مرحله پالایش است و بازتاب اصول فلسفی رورتی است که عبارتند از: ویژگی ابزاری بودن زبان، خصیصه امکانی انسان، خصیصه امکانی جامعه و طعن پردازی؛ در ادامه هر یک از این اصول به طور خلاصه اشاره میشود. در مرحله تفرّد (پالایش)، باید امکان مخالفت با اجماع و روی آوردن به رأی و نظر متفرد را مورد عنایت قرار دهد. پس در مرحله دوم تربیت که شامل دوران دانشگاهی است باید در نظر داشته باشد که "خود" وی از قطعیت و ثبات برخوردار نیست بلکه امری است که باید در جریان "خودآفرینی" شکل بگیرد.

رورتی (۱۹۹۹) اصرار دارد که این دو فرایند - یعنی "جامعه پذیری" و "فردی سازی" از هم جدا هستند و می گوید که آموزش و پرورش تا سن ۱۸ سالگی عمدتاً در کار جامعه پذیر کردن است تا دانش آموزان معنای مشترکی از مسائل اخلاقی و سیاسی جامعه خود به دست آورند. به تعبیر دیگر آموزش ابتدایی و متوسطه وسیله‌ای برای آشنا کردن جوانان با آنچه است که بزرگترهایشان حقیقی می‌پندارند؛ اما دانشگاه، برای کمک به دانشجویان است تا بفهمند که آنچه حقیقی می‌پندارند؛ اما دانشگاه، برای کمک به دانشجویان است تا بفهمند که آنچه حقیقی می‌پندارند، قابل تغییر است. وظیفه اصلی دانشگاه، ایجاد انگیزش برای خودآفرینندگی است.

بررسی سوال دوم

بررسی مقایسه ای و نقد نظریه رورتی و ژيرو در باب پرورش روشنفکر

در این قسمت سعی بر آن است تا به بررسی تطبیقی و تحلیلی نظریات هنری ژيرو و ریچارد رورتی در باب پرورش روشنفکر پرداخته شود. برای رسیدن به این هدف ابتدا نظریات این دو متفکر در چهار حوزه مبانی فلسفی، اهداف، اصول و روشهای تربیت روشنفکر در جدول زیر مورد مقایسه قرار گرفته است و سپس به تحلیل برخی ابعاد شباهت‌ها و تفاوت‌های این دو گرایش پرداخته خواهد شد.

مقایسه ابعاد پرورش روشنفکر در منظر رورتی و ژيرو

	ریچارد رورتی (الگوی طعن‌ورز آزاد)	هنری ژيرو (الگوی روشنفکر عمومی)
مبانی فلسفی	امکانی بودن حقیقت و رد کلیت رد واژگان نهایی فردگرایی (لیبرالیسم)	زبان احتمال و رد تمامیت سلطه تعلیم و تربیت مرز گذر جمع‌گر (نومارکسیسم)
اهداف	تمایز حوزه عمومی و خصوصی انسجام و اجماع به جای عنینیت	دموکراسی اجتماعی پیوند قدرت/ دانش
اصول	فرهنگ‌پذیری (آموزش حس وفاداری به فرهنگ موجود) پالایش فرهنگ در مراحل عالی تربیت پرورش انسجام و وحدت اجتماعی به عنوان مبانی دموکراسی پرورش تحمل و تساهل اخلاقی	نقد نظم فرهنگی موجود و گذر از مرزها پرورش شهروندان توانمند برای مداخله سیاسی پرورش شهامت مدنی و تفکر انتقادی پرورش عاملیت سیاسی و اخلاقی
روش‌ها	نقد فعالیت فرهنگی شعرگونه حدودیت نقد به حوزه خصوصی نوعی نخبه‌گرایی (محدودیت پرورش روشنفکر به مراحل عالی)) توجه صرف به حوزه خصوصی در پرورش روشنفکر	نقد، فعالیتی سیاسی - فرهنگی و مداخله‌گرانه گسترش نقد و روشنفکری در فضای عمومی و اجتماعی اصل تفاوت (نقد تبعیض نژادی، قومیتی و جنسیتی)
	آموزش فرهنگی به روش سنتی در مراحل اولیه تربیت آموزش آثار بزرگ فرهنگی تاکید گفت‌وگو و تحمل	آموزش فرهنگ‌های حاشیه‌ای بهره‌گیری از منابع مختلف فرهنگی (چند فرهنگی) تمرین گفت‌وگوی فرهنگی احترام آمیز در کلاس درس تمرین روشهای دموکراتیک در کلاس درس

در مقام ارزیابی و مقایسه ژيرو و رورتی در باب پرورش روشنفکر، در وهله اول شاید بتوان هر دو روشنفکر را در داخل سنت پست‌مدرنیسم انتقادی مورد ارزیابی و مقایسه قرارداد (گرچه این دو هیچگاه خود را پست مدرن نمی‌دانند). در این رویکرد هر دوی این متفکران داعیه‌های مشترکی دارند و آنها همان آموزه‌های مهم پست‌مدرنیسم همانند رد کلیت، بحث از امکانی بودن و تاکید بر نقد چون ابزار رهایی بخشی است. رورتی با طرح امکانی بودن انسان، اجتماع و زبان و ژيرو با طرح «زبان احتمال» هر دو به نوعی، امکانی بودن را مطرح ساخته‌اند و بر ایجاد امید آرمان‌شهری تاکید دارند که به معنای شکست مرزهای معرفت موجود بشری و ایجاد ساختارهای نوین است. «گذر از مرز» ژيرو (۲۰۰۵) و «پالایش» رورتی (۱۹۹۹) یک نقطه مشترک دارند آن تخیل دنیایی متفاوت و آشنایی‌زدایی^۱ از مرزهای معرفتی موجود است. در این منظر، «واژگان» و «مرزهای» نه به عنوان تنها شق موجود، بلکه به عنوان امکانی در کنار امکان‌های دیگر مطرح می‌شوند. در اندیشه رورتی طعن‌ورزی فعالیتی شعر گونه است: «ما باید لیبرالیسم را به عنوان امید به شعرگونه شدن توصیف کنیم و نه امید روشنگری برای عقل‌گرا و علم‌گرا شدن» (رورتی، ۱۹۹۲: ۵۳). بنابراین نقد نیز همانند شعر همراه با خلاقیت و آشنایی‌زدایی است و نتیجه آن دیدن به گونه متفاوت و توجه به شقوق مختلف است.

اعتقاد به روش دموکراتیک و نقش مهم تربیت در رسیدن به آن از دیگر مشترکات رورتی و ژيرو است. این دو متفکر هر دو معتقدند که تعلیم‌وتربیت باید از طریق پرورش اخلاق مدنی، تحمل و تساهل و فضایی آمیخته با گفت‌وگو و احترام مبانی مهم دموکراسی را در جامعه فراهم سازد. البته در مورد تلقی این دو متفکر از تربیت دموکراتیک تفاوت وجود دارد. رورتی برخلاف دیویی معتقد است که مراحل اولیه تربیت لزوماً با نقد و تمرین دموکراسی همراه نیست و در آنها باید صرفاً به جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان مبادرت نمود (باقری، ۲۰۱۴). در مقابل، ژيرو (۱۹۹۴) طرح تعلیم‌وتربیت انتقادی را به تعلیم‌وتربیت حتی در مراحل پایین آن تعمیم می‌دهد و مدرسه را مکانی برای تمرین دموکراسی و عاملیت سیاسی و اجتماعی می‌داند.

در ورای شباهت‌های ظاهری، تفاوت‌های بنیادین در دیدگاه رورتی و ژيرو نهفته است که ناشی از دو سنت فکری زمینه‌ساز آنها است. رورتی را می‌توان داعیه‌دار لیبرالیسم دانست گرچه که او مدعی است لیبرالیسم هم واژگان نهایی نیست (رورتی، ۱۹۹۲)، از طرف دیگر ژيرو متعلق به سنت نئومارکسیسم است و البته گرایشی پساساختارگرا از نئومارکسیسم (آنیون^۲، ۱۹۹۴). نقد در منظر رورتی بیشتر از اینکه فرایندی سیاسی باشد، فرایندی فرهنگی است ولی در مقابل، ژيرو نقد را فرایندی سیاسی می‌داند که هدف نهایی آن آزادی بخشی است. بنابراین او برخلاف رورتی معتقد است که آموزش دانش صرفاً در کنار تفکر انتقادی مطلوب است: «در [آموزش] مطالعات اجتماعی وقایع، مسائل و رخدادها باید برای دانش آموز به صورت مسئله‌دار ارائه شوند. در این مورد، دانش نیاز به جست‌وجو، مداخله و باز مداخله‌ی مستمر دارد. همانطور که فریره ادعا می‌کرد، دانش پایان تفکر نیست بلکه واسطه‌ای برای ارتباط بین دانش آموز و معلم [و جهان] است» (ژيرو، ۱۹۷۸، ص ۲۹۹).

1- Defamiliarization

2 Anyon

رورتی (۱۹۹۹) معتقد است که پایه پرورش طعن‌ورز آزاد، فرهنگ‌پذیری است و تاکید او بر فرهنگ-پذیری او را بیشتر از اینکه به دیویی شبیه کند، به محافظه‌کارانی مثل هرش^۱ نزدیک می‌کند. به خصوص که رورتی در مرحله فرهنگ‌پذیری بیشتر از اینکه بر نقش استدلال تاکید داشته باشد، بر نقش احساسات و پرورش حس وفاداری تاکید دارد (باقری، ۲۰۱۴). این درحالیست که محافظه‌کاری و برنامه مدارس سنتی هرش مورد نقد مستقیم ژيرو قرار گرفته است. ژيرو معتقد است که محافظه‌کاران سعی دارند تا با بهره‌گیری از «اقتدار متنی^۲» نهفته در برنامه درسی سنتی و کتاب‌های بزرگ^۳ فرهنگ آنگولاساکسونی را به عنوان فرهنگ غالب عرضه کنند و فرهنگ‌های اقلیت را به حاشیه برانند (ژيرو و آرونوویتز، ۱۹۹۷).

دفاع رورتی از فرهنگ‌پذیری باعث ایجاد تناقضی اساسی در روند پرورش طعن‌ورز آزاد می‌شود. در وهله اول این سوال ایجاد می‌شود که چگونه می‌توان در دوره دانشگاه انتظار ایجاد تحولی یک باره و گذر از مرحله فرهنگ‌پذیری (دوره آموزش عمومی) به مرحله پالایش داشت؟ به نظر می‌رسد که رورتی در تاکید بر فرهنگ‌پذیری و نقش آن در ایجاد وفاق، سعی دارد تا از برداشته‌های رادیکال از نظریات خودش جلوگیری کند. یکی از نتایج طبیعی نظریات او در باب خاصیت امکانی بودن جامعه و عدم وجود واژگان نهایی، پرورش افراد ساختار شکن است، ولی رورتی سعی دارد تا با برجسته ساختن نقش فرهنگ‌پذیری از این نتیجه رادیکال جلوگیری کند و از طرف دیگر با راندن طعن‌ورزی به حوزه خصوصی، از نتایج تند و تیز آن برای از بین بردن وفاق لیبرالیسم جلوگیری کند. با نظر به محدودیت طعن‌ورزی به حوزه خصوصی و تربیت روشنفکر در نظام دانشگاهی، یکی از جوانب دیگر اندیشه رورتی در باب روشنفکر آشکار می‌شود و آن نوعی نخبه‌گرایی پنهان است.

رورتی با راندن نقد به حوزه خصوصی، طعن‌ورز را به یک روشنفکر جدا از جامعه بدل می‌کند. این تصور از روشنفکر رنگ‌بوی نوعی نخبه‌گرایی رمانتیک دارد که درست نقطه مقابل «روشنفکر عمومی و تحول آفرین» ژيرو قرار می‌گیرد. روشنفکر عمومی سعی دارد تا از طریق تلفیق عمل و نظر، نظریات خود را در بطن جامعه و در ارتباط ارگانیک با دیگر عناصر جامعه پرورش دهد و هدف نهایی او تحول در حوزه عمومی است. در منظر گرامشی و به تبع آن ژيرو، تعهد به تغییر اجتماعی و رهایی بخشی محور ایده روشنفکر است و در این معنا طعن‌ورز آزاد رورتی همانقدر مورد نقد است که نخبه‌گرایی کولریج بود. حرکت در جهت موافق وفاق اجتماعی که محور اندیشه رورتی در باب طعن‌ورز آزاد است، از منظر ژيرو مورد نقد خواهد بود. زیرا از منظر ژيرو، وفاق اجتماعی موجود به خصوص در جامعه آرمانی رورتی که لیبرالیسم است، نظم اجتماعی بیماری است که روابط نابرابر قدرت از شاخصه‌های مهم آن است. بنابراین طعن‌ورزی در منظر ژيرو بیشتر از اینکه فعالیتی خصوصی باشد، فعالیتی سیاسی است و هدف آن نقد و تغییر نظم اجتماعی حاوی روابط نابرابر است.

بررسی سوال سوم

بازسازی نظریه هنری ژيرو و ارائه الگوی پرورش روشنفکر

با نگاه دقیق به اندیشه ژيرو و رورتی در باب پرورش روشنفکر، میتوان اذعان کرد اندیشه ژيرو سازواری بیشتر با مبانی فلسفی او دارد چون دیدگاه رورتی با تناقضی درونی مواجه است که از دوگانه انگاری

1- Hirsch
2-Textual Authority
3- Great Books

عمیق او در باب حوزه عمومی- خصوصی، عینیت- وفاق اجتماعی و همچنین فرهنگ‌پذیری- پالایش ناشی می‌شود. باقری (۱۳۸۶) معتقد است: رورتی با تفاهم ناپذیر دانستن امور عمومی و خصوصی، ناگزیر شده در عرصه تربیت، دو مرحله جدا از یکدیگر را در نظر بگیرد که در یکی، امر عمومی و اجماع رخ میدهد و در دیگری امر خصوصی، نقادی و خلاقیت- از نظر ایشان با فرض چنین تبیینی، از حیث تربیتی از دو نظر قابل انتقاد است: نخست اینکه نقادی در مرحله پیش از دانشگاه، قابل طرح نخواهد بود و آن را باید به مرحله دانشگاهی محدود کرد و از سویی دیگر، دیدگاه رورتی ایجاب میکند ظهور نقادی در دوره دانشگاه، به امری خلق الساعه بدل شود و انتظار می‌رود فرد بدون هیچ زمینه و تمرینی در باب نقد در قبل از دانشگاه، بتواند در دوره دانشگاه به نقادی تمام عیار و ریشه‌ای بدل شود.

همچنین یک نقص اساسی در بطن اندیشه رورتی در باب پرورش طعن‌ورز آزاد قرار دارد و آن عدم توجه به نقش اجتماعی طعن‌ورزی است که پتانسیل بدل شدن به نوعی نخبه‌گرایی را در دل خود می‌پرورد. باقری (۲۰۱۴) سعی دارد تا با کم رنگ کردن مرز این دوگانگی‌ها، نقایص نظریات رورتی در باب پرورش روشنفکر را تا حدودی اصلاح کند.

همچنین دیدگاه ژيرو در باب پرورش روشنفکر عمومی نیز گرچه دارای نقاط مثبت زیادی است ولی نقدهایی نیز بر آن وارد است. در وهله اول باید در مورد نسبت پرورش روشنفکر عمومی و آموزش فرهنگ به بحث پرداخت. به نظر می‌رسد که نقد ژيرو در باب آموزش فرهنگ سنتی و آثار بزرگ به عنوان یکی از پایه‌های محافظه‌کاری، یک واقعیت مهم را نادیده گرفته است و آن نقش انتقادی پنهان در بطن همین آثار بزرگ است. آثار بزرگ در تمدن‌های مختلف همواره در دل خود آرمان‌های انسانی را پرورش می‌دهند که مخالف ظلم و ستم و تحمیق مردم است. برای مثال شاهنامه که از آثار بزرگ تمدن فارسی است در بطن خود داستان کاوه و ضحاک را می‌پرورد که اندیشه‌ای انقلابی است (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳) بنابراین به نظر می‌رسد که مشکل نه در خود این آثار بلکه در روش آموزش آنها است که می‌تواند آنها را به منبعی برای تلقین بدل کند. عدم توجه ژيرو به نقش این فرهنگ در پرورش روشنفکر باعث نقص دیگری در اندیشه او می‌شود که می‌توان از آن به سیاست زدگی و تحویل همه مسائل زندگی به سیاست، تعبیر کرد. طرح تربیتی ژيرو در زمینه تربیت سیاسی جایگاه مستحکمی دارد ولی او نگاهی یک بعدی به انسان دارد و توجهی به ابعاد عاطفی و احساسی، ندارد. بر این اساس، توجه به نقش ادبیات و فرهنگ غنی باعث می‌شود که ما در کنار نقش عقل به نقش احساس هم توجه داشته باشیم و نه تنها به سیاست بپردازیم بلکه نقش معنویت و عواطف را نیز فراموش نکنیم.

با عنایت به آنچه بحث شد به نظر می‌رسد می‌توان با اضافه کردن عناصری از پرورش طعن‌ورز آزاد رورتی به اندیشه روشنفکر ژيرو، به بازسازی آن پرداخت. اولین عنصر توجه به نقش فرهنگ‌پذیری در پرورش روشنفکر عمومی است. روشنفکر وقتی می‌تواند به نقد بپردازد که پشتوانه فرهنگی غنی داشته باشد وگرنه نقد او شکل غوغاسالارانه به خود خواهد گرفت و نقش سازنده نخواهد داشت. البته از طریق افزایش استدلال و عقل‌ورزی می‌توان فرایند این فرهنگ‌پذیری را به سوی تفکر انتقادی پیش برد. عنصر دوم که باید به پرورش روشنفکر ژيرویی اضافه کرد، عنصر معنویت و عواطف است. البته رورتی نیز چندان که باید به نقش این

معنویت نپرداخته است و ترکیب اندیشه انتقادی و پرورش معنوی بیشتر در اندیشه پسانتقادی^۱ فیلیپ وکسلر^۲ مورد توجه قرار گرفته است. فیلیپ وکسلر^۳ سعی دارد در بطن نظریات انتقادی و پست مدرنیسم، اهمیت احیای تقدس^۴ و تربیت معنوی را مورد تأکید قرار دهد. او بر این اساس به تدوین نظریه تربیتی می‌پردازد که هدف آن پرورش روحانی انسان و ایجاد وحدت معنوی در او برای شکوفایی روح خلاق و انرژی زندگی در فرد و جامعه است. وکسلر سعی دارد تا از طریق متحول کردن اهداف و فرایندهای تربیتی، بشر را از بیگانگی دنیای سرمایه‌داری نوین رها سازد و دوباره او را با وحدت معنوی و معارف دنیای پر رمز و راز آشنا کند که مدرنیسم ظالمانه آن را به یغما برده بود. البته احیای تقدس در مکتب پسانتقادی با نظر به دستاوردهای مثبت پست مدرنیسم انتقادی است و سعی دارد تا از خرافه‌گرایی پیشامدرنیسم دور باشد (وکسلر، ۱۹۹۶).

به این ترتیب به نظر می‌رسد که با افزودن پرورش عواطف و معنویت و همچنین توجه به آموزش فرهنگ به اندیشه روشنفکر عمومی ژيرویی، بتوان مدلی مناسب برای پرورش روشنفکر در آموزش عالی ارائه داد که از طرفی روشنفکر را از معنای نخبه‌گرایانه خارج کند و با ایجاد تعهد به تغییر اجتماعی، عرصه را برای جنبش روشنفکرانه در بطن جامعه فراهم سازد.

نظر به اینکه، افکار ژيرو یکی از زنده‌ترین و پویاترین افکار تربیتی روز جهان است و سعی کرده است با دید انتقادی و تیزبینانه به ورای لایه‌های ظاهری برود و ایدئولوژیهای مخرب را درک کند و سلسله آثار او در مورد نقش روشنفکری شاید بتواند احیاگر پرورش روشنفکر در تعلیم و تربیت باشد چون یکی از مهم‌ترین عناصر پرورش روشنفکر در دیدگاه ژيرو، تعهد به اخلاق مدنی و دموکراسی اجتماعی خواهد بود و از این طریق است که می‌توان به پرورش روشنفکرانی امید داشت که سعی دارند تا در ارتباطی پویا با دیگر عناصر جامعه آگاهی، انتقاد و اخلاق را در بطن جامعه بگسترند. در چنین جامعه‌ای درک متقابل و روابط دموکراتیک ایجاد می‌شود و احترام به تفاوتها مبنایی می‌شود برای وفاق اجتماعی.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۶) *نوع‌م‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹) *رویکردها و روشها در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- دروکیم، امیل (۱۳۸۱) *جامعه‌شناسی تربیتی*. ترجمه محمد مشایخی. تهران: انتشارات سهامی انتشار
- رهنما، اکبر (۱۳۹۲) *تربیت اخلاقی در منظر ریچارد رورتی با تأکید بر پست مدرنیسم*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۸(۴): ۱۴۰-۱۱۹
- زیباکلام، فاطمه و محمدی، حمداله (۱۳۹۳) *اندیشه‌های تربیتی هنری ژيرو: نگاهی انتقادی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- نقیب زاده، عبدالحسین (۱۳۸۶) *نگاهی به نگرشهای فلسفه در قرن بیستم*. تهران: انتشارات طهوری.

1- Postcritical
2- Philip Wexler
3 - Philip Wexler
4- Resacralization

- Anyon, J. (1994) "the Retreat of Marxist and Socialist Feminism: Postmodern and Poststructural Theories in Education". *Curriculum inquiry*. 24(2): 115- 133
- Apple, M. & Au, W. (2009) Politics Theory and Reality in Critical Education. In: Cowen and A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, pp. 991–1007.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1997) *Postmodern Education (Politics, culture, & social Criticism)*, London: University of Minnesota Press.
- Bagheri Noaparast, K. (2014) Richard Rorty's Philosophy of Education Revisited. *Educational Theory*. 64(1): 75-98.
- Bowers, C. A. (1991) Some Questions about the Anachronistic Elements in the Giroux-McLaren Theory of a Critical Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, Vol. 21, No. 2, pp. 239-252
- Corehan, K. (2002) *Gramsci, Culture and Anthropology*. London: Pluto Press
- Erdogan, A. (2010). On the Concept of the Irony in Rorty. A thesis submitted for the Degree of the M. A. in Philosophy. Turkey Middle East University.
- Giroux, H. & Giroux, S. (2006) "Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy". *Cultural Studies*. 6:21: 21-34
- Giroux, Henry (1978) Writing and Critical thinking in Social Studies. *Curriculum Inquiry*. 8(4). 291-310
- Giroux, H. (1980) "Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation", *Curriculum Inquiry*, 10(3): 225-247
- Giroux, H. (1985) *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, New York: Bergin & Garve Press.
- Giroux, H. (1994) "Teachers, Public Life, and Curriculum Reform". *Peabody Journal of Education*, 69(3): 35-47
- Giroux, H. (2005) *Border Crossing: Cultural and the Politics of Education*. Second Edition. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2009) *Youth in a Suspect Society*. Macmillan: Palgrave Press.
- Gramsci, A. (2000) *the Gramsci Reader: Selected Writing from 1916-1933*. Edited By David Forgacs. New York: New York University Press
- Gramsci, A. (1971) *Prison Notebooks*. Edited and Translated by: Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. London: Lawrence & Wishart
- Jones, S. (2006) *Antonio Gramsci*. London and New York: Taylor and Francis.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1988) Critical Pedagogy and Teacher Education, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 5-8)
- Stefani, L. (1999) Planning teaching and learning: curriculum design and development. In: Fry, H. & Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. New York and London: Taylor and Francis.
- Rorty, R. (1992) *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999) "Education as Socialization and as Individuation," in: *Philosophy and Social Hope*, New York: Penguin Books, 114–126.
- Mayo, P. (2010) "Antonio Gramsci and His Relevance to Education of Adults". In: Mayo, P. (Ed) *Gramsci and Educational Thought*. Wiley- Blackwell
- Wexler, P. (1996) *Holy Sparks: Social Theory, Education and Religion*. New York: Saint Martin's Press.