

بررسی انتقادی مبانی رویکرد پسامدرنی به آموزش و پرورش

دانشور

رفعتار

نویسنده: دکتر حجت صفارحیدری*

استادیار دانشگاه مازندران

* E-mail: saffary50@yahoo.com

چکیده

در این مقاله مبانی اندیشه پسامدرن در آموزش و پرورش بررسی می‌شود. پسامدرنیسم که در دو دهه اخیر بر قلمرو وسیعی از علوم اجتماعی، فلسفه و فلسفه آموزش و پرورش تأثیر گذاشته است، واکنشی در برابر خردگرایی دوران مدرن و مبارزه با هر گونه مطلق‌انگاری است. ساخت‌زدایی، نسبی‌گرایی و عمل‌گرایی از ویژگی‌های نگرش فلسفی پسامدرن محسوب می‌شوند. پسامدرنیسم در قلمرو معرفت‌شناسی با نفی دانش مطلق، آن‌را به گونه‌ای با حوزه‌های قدرت و سرمایه پیوند می‌زند. از این رو فیلسوف آموزش و پرورش علاقه‌مند است که رابطه میان دانش، آموزش و یادگیری با قدرت، سرمایه و دیگر پدیده‌های متحول فرهنگی را مورد بررسی قرار دهد. بررسی تعاریف، ریشه‌های تاریخی و مبانی فلسفی پسامدرنیسم و نقدهای آن‌ها از دیگر موضوع‌هایی است که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: مبانی پسامدرنیسم، آموزش و پرورش، نقد

• دریافت مقاله: ۸۳/۴/۲۷

• ارسال به داوران:

۸۳/۵/۱۴ (۱)

۸۳/۹/۸ (۲)

۸۳/۹/۸ (۳)

۸۳/۹/۸ (۴)

۸۴/۸/۱۸ (۵)

۸۴/۸/۳۰ (۶)

• دریافت نظر داوران:

۸۳/۷/۲۸ (۱)

۸۳/۱۱/۷ (۳)

۸۴/۸/۲۹ (۵)

۸۴/۹/۳۰ (۶)

• ارسال برای اصلاحات:

۸۴/۱۱/۴ (۱)

۸۵/۱۰/۲ (۲)

۸۶/۳/۲ (۳)

• دریافت اصلاحات:

۸۵/۴/۴ (۱)

۸۵/۱۰/۲۴ (۲)

۸۶/۳/۲۳ (۳)

• ارسال به داور نهایی:

۸۵/۴/۱۹ (۱)

۸۵/۱۱/۱۱ (۲)

۸۶/۳/۲۹ (۳)

• دریافت نظر داور نهایی:

۸۵/۹/۲۸ (۱)

۸۶/۲/۱۲ (۲)

۸۶/۷/۱ (۳)

• ۸۶/۸/۹

Scientific-Research
Journal of
Shahed University
Fourteen Year
No. 27
2008

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال چهاردهم - دوره جدید

شماره ۲۷

اسفند ۱۳۸۶

مقدمه

در حوزه سیاسی در طی دوران مدرن، مهم‌ترین وظیفه نهادهای آموزشی رشد آگاهی دانش‌آموزان درباره دموکراسی و تحقق آن در زندگی جمعی بود. در حوزه فرهنگی، مدرنیست‌ها با به میان کشیدن ایده عقل خود بنیاد کوشیدند تا عقل را تنها و برترین مرجع شناخت و عمل معرفی کنند. مطلوب‌ترین شیوه زندگی شیوه عقلانی معرفی شد. پای‌بندی به قواعد عام و الزامی اخلاق که ریشه در خرد عملی یا همان وجدان داشت، دستورالعملی بود که عقل مدرن به آن سفارش می‌کرد. در قلمرو اقتصاد، کار عامل شکل دهنده هویت فردی و عامل معنابخش زندگی و بخش اساسی تشکیل دهنده شخصیت آدمی معرفی شد. در زمینه بهبود زندگی فردی و اجتماعی، آموزش و پرورش ابزار مناسب کسب دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای بنگاه‌های اقتصادی قلمداد شد.

اما با تغییراتی که طی چند دهه اخیر در تمامی عرصه‌های زندگی رخ داده است، به نظر می‌رسد که همه آن وظایف آشنا مورد تردید واقع شده‌اند. ظهور اندیشه پسامدرنی و نقد آن بر آرمان‌های مدرنیته را باید در زمینه همین دگرگونی‌ها جستجو کرد. ادعای فیلسوفان پسامدرنی این است که می‌کوشند تا دید عمیق‌تری از لایه‌های زیرین آن آرمان‌های خوش آب و رنگ عرضه کنند. با این همه، در این راه خود به ضعف‌های کشنده‌ای گرفتار آمده‌اند. گرچه نقدهای آن‌ها به مدرنیته و آموزش و پرورش مدرن کاملاً خالی از حقیقت نیست، ولی با نفی خرد، ارزش‌های عام اخلاقی و انسانی، علم و حقیقت به پارادوکسی حل ناشدنی گرفتار آمده‌اند که ارزش هرگونه تربیتی را با تردید مواجه ساخته‌اند. روشن کردن این پارادوکس‌ها و آن ضعف‌ها، هدف اساسی مقاله حاضر است

پیشینه مسئله

واژه پسامدرنیسم از اواسط دهه ۱۹۸۰ به بعد در حوزه‌های علوم اجتماعی و فلسفی کاربرد وسیعی یافته است [۲]. همین نکته سبب شده است که ارائه تعریفی روشن از آن ناممکن و حتی غیرضروری شود [۳]. این

در طی دو دهه اخیر اندیشه‌های پسامدرنی در جامعه ایرانی رواج قابل ملاحظه‌ای یافته است. شمار مقالات و کتاب‌هایی که در این باره انتشار یافته یا تجدید چاپ شده گواهی است بر استقبال نسل جوان تحصیل کرده و دانشگاهیان. چنین استقبالی اگرچه می‌تواند نشان‌دهنده اشتیاق جامعه ایرانی به آموختن اندیشه‌های نوین باشد- اشتیاقی که در طی تاریخ همواره نمود داشته است- این نگرانی را نیز به همراه دارد که جذبه‌های اندیشه‌های پسامدرنی مانع بررسی دقیق خردمندانه ضعف‌ها و کاستی‌های آن‌ها از یک سو، و غفلت از نتایج زیان‌بار عملی آن‌ها از سوی دیگر، شود. از این رو در این نوشته نگارنده کوشیده است تا به اختصار به طرح و نقد مبانی معرفت‌شناختی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی آموزش و پرورش پسامدرن پردازد.

طرح مسئله

آموزش و پرورش مدرن با تکیه بر ایده‌های بنیادی عصر روشنگری یعنی عقلانیت و پیشرفت در حوزه‌های گوناگون زندگی آدمی، زندگی بهتری را نوید می‌داد. به بیان دیگر، این عقیده که تربیت می‌تواند و باید به پیشرفت جامعه خوب کمک کند مبتنی بر آن ایده روشنگری بود که استفاده و گسترش و کاربرد دانش می‌تواند به سازمان‌دهی بهتر جهان کمک کند [۱]. دنیای مدرن در نگاه کلاسیک کانت دنیایی بود که در آن همه چیز به تشخیص کارشناسان بستگی داشت. اگر آن‌ها درمی‌یافتند که تربیت خوب شامل چه چیزهایی است، نوع انسان می‌توانست امیدوار باشد که کمال تدریجی از یک نسل به نسل بعدی اتفاق افتد. اما اگرچه در دوران جنگ جهانی دوم بود که مدرنیست‌های متأخری چون دیویی و هابرماس این عقیده ساده‌انگارانه و خوش‌بینانه روشنگری را که پیشرفت دانش علمی به گسترش جامعه‌ای عقلانی و آزادتر خواهد انجامید مورد تردید قرار دادند، هیچ‌گاه در این باره شک نکردند که تربیت هنوز تنها و اولین راهی است که هرگونه اصلاح و نوسازی اجتماعی و سیاسی بدان وابسته است.

ثابت برای مفاهیم و قضایا بدلیل وجود تکثر فرهنگی - زبانی، کاری بی‌معناست؛ ۴. تفاوت‌های موجود در برداشت‌ها، ارزش‌ها و سبک‌های زندگی را باید ارزشمند دانست. ۵. لذت بردن از جنبه‌های محسوس زندگی از یک سو، و تأکید بر تجربه‌های حسی در برابر امور معنوی از سوی دیگر، مورد تأکید قرار دارد [۱۵].

روش

معمولاً طرح‌های تحقیق را با توجه به این که تحقیق با متغیرهای کمی یا کیفی سروکار داشته باشد، به دو دسته عمده تحقیقات کمی و کیفی تقسیم می‌کنند. تحقیق حاضر در دسته اخیر قرار دارد. یکی از حوزه‌هایی که می‌توان در آن - در کنار سایر حوزه‌های تحقیقاتی - از تحقیق کیفی استفاده کرد، حوزه مطالعات نظری و فلسفی است. در این نوع تحقیق، محقق می‌تواند با مطالعه اسناد و مدارک مکتوب موجود به تحلیل و تفسیر مسئله مورد تحقیق از ابعاد گوناگون پردازد. معمولاً محقق در این نوع مطالعات با استدلال قیاسی و استقرایی، تمثیل و تشبیه، نشانه‌یابی، تجرید، تشخیص تفاوت و تمایز، مقایسه و... که جمله‌گی به کمک تفکر و تعقل و منطق صورت می‌پذیرد، داده‌های گردآوری شده را ارزیابی و تجزیه تحلیل می‌کند و با ذهن مکاشفای خود به نتیجه‌گیری می‌پردازد [۱۶]. براین اساس در این تحقیق محقق کوشیده است تا با مراجعه به مقالات و کتاب‌های گوناگونی که در زمینه پسامدرنیسم نوشته شده‌اند و امکان دسترسی به آن‌ها وجود داشته است، به تحلیل مبانی اندیشه پسامدرنیسم در حوزه‌های فلسفی، فرهنگی، اجتماعی و تربیتی پردازد. مطالعه متون، درک معنای متن و به‌کارگیری رویکرد انتقادی از جمله کوشش‌های محقق در این راه صرف شده است. ذکر این نکته نیز لازم است که نقد هر موضعی همواره از منظر انجام می‌گیرد. موضعی که محقق در این مقاله از منظر آن به نقد اندیشه پسامدرن می‌پردازد، تکیه بر ایده‌های متفکران مدرن است.

واژه در حوزه‌های گوناگون معانی و تعاریف گوناگونی یافته است [۷، ۸، ۹].

یکی از ویژگی‌های فرهنگ غربی تنوع رویکردها و جهان‌نگری‌هاست [۸]. از این‌روست که در سه قرن اخیر ما شاهد پدیدایی رویکردهای گوناگون و حتی متضاد هستیم. به عنوان نمونه، اندیشه روشنگری در برابر تفکر کلیسایی، روماتیسم در برابر ماتریالیسم علمی قرن نوزدهم، مارکسیسم و فاشیسم در برابر فلسفه هستی در قرن بیستم و در دهه‌های آخر آن، پسامدرنیسم، پلوریسم و پساساختارگرایی در برابر مدرنیسم ظهور کرد. از لحاظ تاریخی، دوران مدرن را میانه دو دوره پیش مدرن و پسامدرن و هریک را پیامد آن دیگری خوانده‌اند [۹].

ویژگی بارز تفکر پیش مدرن اعتقاد قوی به حوزه‌های مافوق طبیعت و باور به حقیقت مطلق [۱۰] و به نظر میلر معجونی از عقاید و تصورات جهان شناختی نظری یونانی و جهان شناسی کلامی عبری است [۱۱]. ریشه‌های مدرنیسم را باید در عصر روشنگری جست و ویژگی‌های بارز آنرا باید عقل‌گرایی، علم‌گرایی، فرایند عرفی شدن، تأکید بر هویت شخصی و استقلال فردی دانست.

مورخین آغاز دوره مدرن را انقلاب ۱۷۸۹ و پایان آنرا فرو ریختن دیوار برلین در ۱۹۸۹ می‌دانند [۱۲]. در پدید آمدن متافیزیک مدرنیته می‌توان از فیلسوفانی چون دکارت [۱۳] و کانت نام برد. ویتگنشتاین، فوکو، دوسوسر، هایدگر، آلتوسر، رونالد بارث، دریدا [۱۴] نیز از جمله متفکرانی هستند که در رواج اندیشه پسامدرنی تأثیر به‌سزایی داشته‌اند.

به‌طور کلی مهم‌ترین محورهای اندیشه پسامدرنیسم را می‌توان به این شرح بیان کرد:

۱. پسامدرنیست‌ها هرگونه ادعای شناخت حقیقت را رد می‌کنند چون معتقدند که می‌توان روایت‌های گوناگونی درباره حقیقت بیان کرد؛ ۲. هیچ چیز اصیلی وجود ندارد، چون می‌توان به کمک علوم و فنون جدید به شبیه‌سازی هرچیز اقدام کرد؛ ۳. جستجوی معنای

آموزش و پرورش از منظر پسامدرنیسم

دیدگاه پسامدرنیست‌ها درباره آموزش و پرورش بر پایه نقادی آموزش و پرورش مدرن استوار است. آن‌ها کارکرد نهادهای آموزشی، هدف‌ها و روش‌ها و طراحی آموزشی مدرن را مورد انتقاد قرار داده‌اند. به عنوان نمونه لیوتار در کتاب خود با عنوان شرایط پسامدرن [۱۷] به نقد کارکردهای بنیادی آموزش و پرورش مدرن پرداخته است. به اعتقاد او همه تأکید نظام‌های آموزشی مدرن بر یادگیری مهارت‌های اجتماعی، آموزش حرفه‌ای و دموکراسی ابزاری است که در خدمت سرمایه‌داری پیشرفته قرار دارند. هدف عمده، نه رفاه فرد و نه تحقق دموکراسی، بلکه برآوردن نیازهای فنی و اقتصادی صنایع و شرکت‌های بزرگ است. در دوران مدرن نهادهای آموزشی مشروعیت خود را با تأمین نیازهای مذکور به دست می‌آورند و خود نیز زمینه مشروعیت بخشیدن به آرمان‌های مدرنیته، چون پیشرفت، رفاه و سعادت نوع انسان می‌شوند. در جوامع فراصنعتی و سرمایه‌داری جدید، آموزش و پرورش دیگر حق دموکراتیک برای همگان محسوب نمی‌شود، بلکه ابزار یا خرده‌نظامی است که نقش برجسته‌ای در جامعه بازی می‌کند. به نظر لیوتار ویژگی بارز جوامع پسا صنعتی رواج گسترده ارتباط است. در کانون این ارتباط، زبان نقش محوری دارد. امروزه نظریه‌های زبانی در علوم و فن‌آوری کاربرد وسیعی یافته‌اند و دانش علمی به نوعی گفتمان تبدیل شده است. ذخیره کردن اطلاعات و تأسیس بانک‌های اطلاعاتی تغییرات گسترده‌ای هم در ماهیت جامعه و هم در کارکردهای مدارس به وجود آورده است. انتقال یادگیری به عنوان وظیفه اساسی مدارس، در عصر اقتصاد سرمایه‌داری پیشرفته به سوی کمی کردن اطلاعات تغییر جهت داده است. به بیان دیگر، کمی و طبقه‌بندی شدن دانش که امکان در دسترس بودن آن را برای همگان فراهم می‌سازد، این احتمال را نیز به وجود می‌آورد که دیگر اشکال دانش رها شوند. تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان دانش تنها در صورتی که قادر باشند به زبان کمی مجهز شوند،

خواهند توانست به آن دسترسی یابند. اصل قدیمی که کسب دانش را راهی برای تربیت ذهن و از آن تفکیک‌ناپذیر می‌دانست، اکنون از اعتبار افتاده است. مناسبات عرضه‌کنندگان و مصرف‌کنندگان دانش هم‌چون مناسباتی است که میان عرضه‌کنندگان و مصرف‌کنندگان کالا به وجود می‌آید. دانش کالایی است برای فروش. بنابراین چه در مورد دانش و چه کالا، هدف، معاوضه است. دانش خود هدف است و ارزش استفاده از خود را از دست می‌دهد [۱۸].

فوکو وظیفه مدارس را در کنار دیگر نهادهایی چون بیمارستان، محل کار و ارتش، ایجاد توانایی‌ها، رفتارها، نگرش‌ها و دانش‌هایی می‌داند که خود فرد را شکل می‌دهد. مدارس انضباطی را فراهم می‌آورند که نتیجه آن، تغییر رفتار دانش‌آموزان در مسیری مقدر است. مدارس با بهره‌گیری از آزمون‌ها، مشاهده و ثبت استعدادها و عواطف شخصی، به نظارت و تقویت رفتار مطلوب می‌پردازند. حاصل چنین وضعیتی پدید آمدن حالت انفعالی و تصویری غیرواقعی از توانایی‌هایی خویش است. به نظر فوکو، مدارس با هویت‌سازی برای افراد است که برای خود مشروعیت فراهم می‌آورند. دانش تخصصی که در این فرآیند مورد استفاده قرار می‌گیرد، اعمال بیش‌تر قدرت را که فوکو بدان نام قدرت-دانش داده است، موجه می‌سازد [۱۹].

از سوی دیگر پسامدرنیست‌ها با تحلیل داده‌های تجربی مربوط به کارکردهای اجتماعی [۲۰] مدارس مدعی‌اند که این نهادها دیگر قادر نیستند هویت دانش‌آموزان را در عصر پسا صنعتی شکل دهند. به عنوان نمونه در حوزه اقتصادی، کار که به عنوان یکی از راههای تشکیل هویت، مورد توجه مدارس مدرن بوده است اکنون اهمیت خود را از دست داده است. با ورود جوامع به عصر اقتصاد پسا فوردی دیگر نسل جوان چندان رغبتی برای کسب و حفظ شغل و آموختن مهارت‌های حرفه‌ای از خود نشان نمی‌دهد. اقتصاد پسا فوردیستی بسیاری از روال‌ها و ساختارهای اقتصادی

ماقبل خود را فاقد کارآیی ساخته و همین نکته نیاز به بازسازی ساختار اقتصادی و متناسب‌سازی آن با وضعیت جدید ضروری کرده است.

در عصر اقتصاد فوردیستی، بچه‌ها به مدرسه می‌رفتند، شغلی بدست می‌آوردند و غالباً در طول زندگی خود این شغل را حفظ می‌کردند. یادگیری در ابتدای زندگی شکل می‌گرفت و پس از آموزش و پرورش آغازین، کارآموزی به‌ندرت مورد نیاز بود. به‌دلیل ثبات بازار کار، عرضه آموزش برای مدت‌های مدید به حیات خود ادامه می‌داد. از این‌رو آموزش و پرورش برای زمینه‌ای امن و پایدار طراحی شده بود. دانش، صادق و عینی خوانده می‌شد و روش‌های آموزشی اقتدارگرا، اکتسابی و غیرمشارکتی بودند.

از دهه ۱۹۷۰ و به‌ویژه در دهه ۱۹۸۰ و ۹۰، تغییر فرآیندهای آموزشی و ظهور نیروهای جدید اجتماعی-اقتصادی و هم‌چنین منافع سیاسی-راهبردهای بین‌المللی‌سازی، تأثیر توسعه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)، ظهور اقتصاد اطلاعاتی و کشمکش بر سر انعطاف‌پذیری، زوال قواعد و آزادسازی بازار-ابعاد زمان و مکان فعالیت‌های اقتصادی را دگرگون ساخت، و از این‌رو به‌طور بنیادی قواعد رفتار سازمانی را متحول کرد. دگرگونی‌های صنعتی و اقتصادی مذکور، در حوزه‌ای وسیع‌تر معنای آموزش و پرورش و معیارهای کارآمدی را در یادگیری متحول ساخت و با خود استلزامات بنیادینی را به‌همراه آورد [۲۱].

از لحاظ سیاسی، دهل، این ادعا را که مشارکت عمومی شاخص سنجش و سلامت دموکراسی و گسترش سرمایه اجتماعی است [۲۲] ناصحیح می‌خواند و بیان می‌کند که امروزه شهروندان در خود توانایی زیادی برای کنترل مراکز قدرت احساس نمی‌کنند [۲۳]. نارضایتی سیاسی پدیده‌ای است که در اغلب کشورهای دموکراتیک به دشواری‌هایی زیادی منتهی شده است. شاخص‌های دیگری نیز وجود دارد که نشان‌دهنده نارضایتی مردم از جوامع کنونی غربی است. عدم تمایل به عضویت در احزاب سیاسی یا کاهش نرخ مشارکت

در انتخابات نمونه‌های هستند از کاهش در حال گسترش مشارکت شهروندان در زندگی سیاسی. همین نکته نهادهای آموزشی را با چالش شدیدی مواجه ساخته است. زیرا در این وضعیت مدارس دیگر قادر به پرورش شهروندانی فعال نخواهند بود [۲۴].

در حوزه فرهنگ، آموزش و پرورش پسامدرنی در نقطه مقابل مدرن آن، بر تنوع فرهنگی، پذیرش یکسان فرهنگ‌های مختلف و از این رو نسبت داوریهی اخلاقی یا عدم امکان اجماع در مورد نیک و بد تأکید می‌کند. لیپووتسکی عصر ما را عصر پسا اخلاق (post-moral) یا پساوظیفه (post-duty) توصیف کرده است، عصری که الگوهای رفتار از قید قواعد عام و تعهدات آزاد است. نسبت‌گرایی را باید نتیجه بی‌بها ساختن منابع سنتی اقتدار اخلاقی دانست، زیرا فرض بر این است که قواعد اخلاقی عامی وجود ندارد تا رفتار ما را هدایت کند. از این رو لازم است که بدون وجود چنین قواعدی امکان ارتباط و فهم متقابل میان فرهنگ‌ها فراهم شود [۲۵].

طراحی آموزشی پسامدرنی در برابر نوع مدرن آن بر ساخت‌زدایی از محتوای یادگیری، یعنی عدم تحمیل دانش بر ذهن دانش‌آموز؛ بر چند وجهی بودن واقعیت؛ بر روابط اجتماعی در ساخت حقیقت؛ نفوذ تفسیر و تعبیر در ادراک حقیقت؛ ارزشی‌بودن حقیقت‌ها؛ و بالاخره جهت‌گیری ارزشی علم (laden-value) تأکید می‌کند.

براساس این پیش‌فرض‌ها لازم است که در طراحی آموزشی به نکات زیر توجه شود: ۱. دانش امری پویاست؛ ۲. معنا چیزی است که ساخته می‌شود؛ ۳. یادگیری نتیجه طبیعی عملکرد است؛ ۴. تدریس، گفت و گو کردن برای تشکیل معناست؛ ۵. تفکر و ادراک جدایی‌ناپذیرند؛ ۶. حل مسئله محور شناخت است [۲۶].

ژاک دریدا به‌عنوان نماینده برجسته رویکرد ساختارشکنی با هرگونه وجود ساختار معین، توالی منطقی، نظم و معنا در کتاب‌های درسی مخالف است. از

خلاقیت دانش‌آموزان در ساختن دانش و ارزش‌ها، به‌ویژه اگر قرار باشد که دیدگاه‌های متنوع تشویق شوند، از اهمیت زیادی برخوردارند.

۵. اهمیت عواطف - در نگاه پسامدرنیست‌ها عواطف دانش‌آموزان دارای اهمیت است، زیرا زمینه احترام آنان به خود است. به نظر آن‌ها برانگیختن عواطف بچه‌ها (مثلاً نفرت و حسادت خودخواهانه) مانع یادگیری درست می‌شود.

۶. اهمیت شهود - از آن جایی که در پسامدرنیسم، اندیشه عقلانی و منطقی مرجعیت خود را به عنوان وسیله مقابله با تصورات و ایده‌ها از دست می‌دهد، شهود اهمیت می‌یابد. مدرنیست‌ها میل دارند شهود و عواطف را پس برانند. اما به نظر متفکران پسامدرن، شهود و عواطف به همان اندازه اندیشه عقلانی و مفهومی مجاز و شاید حتی مهم‌تر از آن هستند [۲۸].

تفسیر انتقادی (نقد مبانی آموزش و پرورش پسامدرن)

رویکرد آموزش و پرورش پسامدرن را می‌توان از دو منظر مورد نقد و بررسی قرار داد: ۱. نقد مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی آن، ۲. نقد دلالت‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آن. در ادامه از هر دو منظر به نقد آموزش و پرورش پسامدرن می‌پردازیم.

۱. نقد مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی آموزش و پرورش پسامدرن

رویکرد آموزش و پرورش مدرن بر سه پایه زیر مبتنی بود: ۱. جهان واقعی مستقل از ذهن آدمی وجود دارد، ۲. ذهن آدمی قادر به شناخت جهان واقعی هست، ۳. آنچه ذهن آدمی از واقعیت ادراک می‌کند، همان حقیقت است. سه پایه مذکور جهت‌گیری فلسفی و معرفت‌شناختی نظام‌های آموزشی مدرن را مشخص می‌ساخت. مدارس از یک سو نهادهایی بودند برای معرفی جهان خارج؛ چنین کاری را نیز از طریق تهیه و تدارک محتوای آموزشی انجام می‌دادند، و از سوی

نظر او «ساختار، انسجام، توالی منطقی و معنای کتاب‌های درسی، تخیلی (Fiction) و پندارگونه است. در کتاب‌های درسی شما نمی‌توانید به دنبال حقیقت واقعی بگردید، واقعیت به وسیله قدرت‌های زبان/کلمه (language word) ویژگی بین‌متنی (intertextuality) شکل می‌گیرد» [۲۷].

در وضعیت پست‌مدرن، کلاس درس با نوع مدرن آن متفاوت است. در این کلاس، دانش‌آموز محوری جای معلم محوری را می‌گیرد. به‌جای تهیه مجموعه‌ای از مهارت‌ها و دانش‌هایی که باید به ذهن کودکان تحمیل شوند، توجه به اهمیت ایجاد محیط‌های یادگیری که موجب شود بچه‌ها مثلاً دانش ریاضی و علمی خود را در زمینه‌های اجتماعی بسازند، لازم است. کلاس درسی که از این ویژگی برخوردار است، احتمالاً از حداقل ساختار بهره می‌برد و در عین حال امکان تعامل اجتماعی، پژوهش، مطالعات مستقل، ابراز خلاقیت و همچنین تدارک شیوه‌های گوناگون یادگیری را فراهم می‌کند. در این‌جا دانش‌آموزان، دانش را خود خلق می‌کنند و دیگر مجبور نیستند که انقیاد و استیلای دانش عینی سنتی تن در دهند.

با توجه به موارد فوق می‌توان مهم‌ترین هدف‌ها و ارزش‌هایی را که آموزش و پرورش پست‌مدرن در پی تحقق آن‌هاست، به شرح زیر برشمرد:

۱. کوشش برای متنوع کردن - محافظت کردن، عدم تغییر ارزش‌های موجود، سلیقه‌ها و راه زندگی هر خرده‌فرهنگ در جامعه.

۲. برابری - در ایدئولوژی‌های پسامدرن، عدالت به معنای برابر بودن بر حسب مناسبات قدرت است.

۳. بردباری و آزادی - بردباری معنای تازه‌ای دارد: تقریباً نفی و نقد نکردن گروه‌های ستم‌دیده. فراهم ساختن این امکان برای فرهنگ‌ها و جوامع که آزادانه به ابراز خود پردازند.

۴. اهمیت خلاقیت - با توجه به تأکید پسامدرنیسم، خلاقیت وقتی ممکن می‌شود که دانش‌آموزان به ساخت دانش‌های متنوع اقدام کنند. برانگیختن و تأیید کردن

۱. این ادعا که حقیقتی وجود ندارد، حاوی تناقض و یادآور پارادوکس کهن کرتی است. اگر هیچ حقیقتی وجود ندارد، خودبه‌خود این گزاره نیز فاقد حقیقت است؛ و اگر این گزاره که هیچ حقیقتی وجود ندارد، صادق است، پس می‌توان به وجود بعضی از گزاره‌هایی حقیقی پی‌برد [۲۹].

۲. ادعای طرفداران اندیشه پسامدرن قادر نیست توضیح قانع‌کننده‌ای درباره‌ی رابطه میان گزاره‌ها و عالم واقع عرضه کند. هر گزاره‌ای با موضعی که از آن خبر می‌دهد رابطه‌ای دارد. اگر یک گزاره مربوط به عالم واقع نمی‌تواند از موضوع خود یعنی عالم واقع خبر دهد، پس تفاوت آن با یک گزاره غیرواقعی چیست. در این جا چگونه می‌توان میان دو گزاره صادق و کاذب تفاوت قائل شد.

۳. حقایق نیز همه از یک نوع نیستند. گزاره‌های ریاضی با دلایلی متفاوت با گزاره‌های علمی، حقیقی‌اند. این نکته‌ای است که طرفداران اندیشه پسامدرن آن را نادیده می‌گیرند.

۴. آن‌ها میان گزاره‌های بدیهی و غیربدیهی تمایز نمی‌گذارند. گزاره‌های بدیهی مبنای تمامی معرفت‌های ما را تشکیل می‌دهند.

۵. ایدئولوژیک خواندن تمامی گزاره‌ها، خواه علمی خواه غیرعلمی، خود بر یک پیش‌فرض بدیهی که حقیقتی تلقی می‌شود، مبتنی است.

نفی حقیقت و توانایی ذهن آدمی در شناخت آن، اثرات ویرانگری بر آموزش و پرورش خواهد گذاشت. بخش قابل‌توجهی از محتوای کتاب‌های درسی اختصاص به دانش علمی دارد. اگرچه تحت تأثیر پیدایش نظریه‌ها و ابزارهای دقیق‌تر، هر دانش علمی همواره نیازمند آن است که مورد بازبینی قرار گیرد، چنین وضعیتی هیچ‌گاه مانع این نخواهد بود که گزاره‌های علمی را وصفی از عالم واقع ندانیم، و بکوشیم تا با آموختن آن‌ها به دانش‌آموزان، به آنان کمک کنیم تا درباره‌ی جهانی که در آن زندگی می‌کنند درک درستی به‌دست آورند.

دیگر، رشته‌های علمی که مدارس به آموزش آن‌ها می‌پرداختند، نتیجه تلاش‌های دانشمندان برای شناخت جهان خارج معرفی می‌شد. فرض بر آن بود که شاگردان با مطالعه کتاب‌های علمی یا آشنایی با فعالیت‌های دانشمندان در حوزه‌های گوناگون با قوانین حاکم بر جهان آشنا می‌شوند. همه تلاش‌ها این بود که با ارائه آخرین یافته‌های علمی و متناسب‌سازی آن‌ها با توانایی ادراکی دانش‌آموزان، تصویر دقیقی از واقعیت‌ها را عرضه کنند. این نکته در مورد قوانین اجتماعی نیز صادق بود. نویسندگان کتاب‌های درسی که موضوع آن‌ها زندگی اجتماعی انسان- در قالب دروسی چون علوم اجتماعی، تاریخ، اقتصاد، جغرافیا... - بود، کوشیدند تا واقعی‌ترین تصویرها را از جامعه انسانی و روندهای مؤثر بر آن، ارائه کنند، اگرچه دقت یافته‌های علوم اجتماعی هیچ‌گاه به پای علوم طبیعی نمی‌رسید.

از سوی دیگر، این فرض نیز پذیرفته شده بود که دانش‌آموزان می‌توانند به ادراک درستی از واقعیت‌ها نایل آیند. در این باره از آموزگاران خواسته می‌شد که هنگام تدریس از روش‌های دقیق علمی استفاده کنند و برای تسهیل فهم شاگردان از وسایل کمک آموزشی نیز بهره بگیرند. این تصور که می‌توان در ذهن شاگردان تصویر متحدالشکلی از جهان واقع و واقعیت‌های اجتماعی پدید آورد، تصویری بنیادی بود.

متفکران پسامدرن هیچ‌یک از فرض‌های پیش‌گفته را نپذیرفتند. آن‌ها با برگزیدن موضع چشم‌انداز باوری، به نفی حقیقت و از این‌رو به نفی هرگونه امکان شناخت آن پرداختند. علم از نظر آن‌ها یا نوعی بازی زبانی خوانده شد، یا ابزاری در اختیار قدرت. آن‌ها با ارتباط دادن حقیقت با زمینه‌های اجتماعی- فرهنگی، به سادگی توانایی آدمی برای ادراک حقیقت را مورد تردید قرار دادند.

با این همه به نظر می‌رسد، کوشش‌های طرفداران تفکر پسامدرن درخصوص نفی توانایی ذهن آدمی برای شناخت واقعیت‌ها به دلایل زیر پذیرفتنی نباشد:

۲. نقد مبانی اجتماعی و فرهنگی آموزش و پرورش پسامدرن

دیدگاه‌های پسامدرنی در مورد سیاست، اقتصاد و فرهنگ، دلالت‌های مهمی برای آموزش و پرورش داشته‌اند.

در حوزه سیاسی، نفی و نقد دموکراسی در دستور کار پسامدرنیست‌ها قرار گرفته است. به عنوان نمونه، اندیشه‌گرانی چون تنزر معتقدند که در جوامع کنونی غربی به دلیل احساس ناتوانی مردم در کنترل مراکز قدرت و نظارت بر آن‌ها نوعی بی‌تفاوتی سیاسی به وجود آمده است. کاهش تمایل مردم برای عضویت در احزاب سیاسی یا شرکت در انتخابات از دیگر شاخص‌های زوال مشروعیت دموکراسی‌ها قلمداد شده است [۳۰].

به نظر طرفداران تفکر پسامدرن، بی‌تفاوتی سیاسی و عدم رغبت به مشارکت در سیاست، بر فعالیت‌های مدارس نیز تأثیر سوء گذاشته است. کاهش مشارکت دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های مدارس از جمله این اثرات نامطلوب محسوب می‌شوند. این نکته به‌ویژه در کشورهایی که به تازگی به دموکراسی روی آورده‌اند صادق‌تر است.

با این‌همه نظریه‌پردازانی چون اینگلههارت معتقدند که با وجود تحولات در جوامع غربی، مشارکت بالقوه عمومی در حال افزایش است. همچنین در حالی که تغییرات فرهنگی پسامدرنی ارزش و اعتبار سلسه مراتبی مراجع قدرت را تنزل داده است، دموکراسی را تحلیل نبرده است. در روشنگری این نکته می‌توان درباره دو نوع حمایت از دموکراسی سخن گفت: حمایت فعالانه و

طرفداری منفعلانه و انتزاعی. تنها در نوع اخیر است که مشارکت شخصی دچار نقصان و زوال می‌شود. آنچه امروز در جوامع غربی رایج است، آن نوع دموکراسی است که بر حمایت انفعالی مردم اصرار دارد. از جمله دلایل بی‌تفاوتی سیاسی، وجود مراکز متعدد قدرت است که از کنترل و نظارت شهروندان خارج است و این احساس یا تصور را در میان آنان به وجود آورده است که قدرتی برای کنترل این مراکز ندارند، تصویری منجر به حس ناتوانی در آنان می‌شود. اما آیا می‌توان از بی‌تفاوتی سیاسی مردم به این نتیجه رسید که در جوامع پسامدرن کنونی، دموکراسی اعتبار خود را از دست داده است؟

به نظر می‌رسد که بی‌تفاوتی سیاسی بیش از این‌که از خود دموکراسی برخیزد، ناشی از عملکرد نظام‌های دموکراتیکی است که وضعیت انفعالی را ترغیب می‌کنند. به سخن دیگر عدم رضایت مردم، به معنای جستجوی شکل دیگری از حکومت نیست، بلکه توجه ما را به کیفیت کارکرد آن جلب می‌کند. به نظر می‌رسد که جانشین مناسب برای دموکراسی انفعالی، دموکراسی مشارکتی باشد [۳۰].

به‌طور کلی، یک دموکراسی قوی، نه تنها به مشروعیت نهادهایش، بلکه به نگرش شهروندانش نیز وابسته است. یک دموکراسی سالم بر جامعه‌ای مدنی که متشکل از شهروندانی که اهل نقد و نقادی است، تکیه دارد. این نوع شهروندی مستلزم داشتن اطلاعات در مورد جهان اطراف ماست، اما در عین حال نیازمند شهروندانی است که دارای ذهنی گشوده‌اند و اراده اجرای طرح زندگی مستقل و

جدول ۱: وضعیت توجه شهروندان غربی به سیاست به‌علاوه سایر موضوعات مهم در یک جامعه دموکراتیک انفعالی [اقتباس از ترن، ۲۰۰۲]

امریکا	شغل	احتمال یافتن				
		خانواده	کار	دوستان	اوقات فراغت	دین
۷۴/۶	۳/۹	۳/۴۴	۳/۵	۳/۳	۲/۳	سیاست
۸۱/۷	۳/۶	۳/۰۹	۳/۲	۳/۲	۲/۳	سیاست
۷۱/۲	۳/۹	۳/۳۹	۳/۵	۳/۴	۲/۱	سیاست
۶۷/۶	۳/۸	۳/۱۷	۳/۴	۳/۳	۲/۴	سیاست

۲	۲/۹	۳/۱	۳/۳	۳/۵۷	۳/۹	۳۰	ایتالیا
۱/۸	۲/۶	۳/۲	۳/۴	۳/۵۶	۳/۸	۳۷/۲	اسپانیا
۲	۲/۳	۳/۱	۳/۵	۳/۵۳	۳/۹	۶۶	ایرلند
۱/۹	۲/۶	۲/۹	۳	۳/۲۹	۳/۶	۵۰/۳	پرتغال

با این همه، به نظر می‌رسد که نفی اصول عام اخلاقی به جای آن که شرایط زندگی اجتماعی را تسهیل کند، به نسبت‌گرایی کشنده‌ای می‌انجامد که امکان نفی هیچ‌گرایش مضر را فراهم نمی‌کند. علی‌رغم ضرورت احترام به گرایش‌های ارزشی اقوام و ملیت‌های گوناگون، ممانعت از بروز گرایش‌هایی که زندگی انسان را مورد تهدید قرار می‌دهند نیز لازم است. چنین کاری تنها با اتکا به معیارهای اخلاقی جهان‌شمول ممکن خواهد بود. نسبت‌گرایی فرهنگی راه هرگونه نقد فرهنگی را مسدود می‌کند و گرایش و تفکرات افراطی فرهنگی را در کنار گرایش‌های انسانی می‌نشانند. در چنین فضایی چگونه می‌توان به نقد آن دسته از گرایش‌های ارتجاعی پرداخت که میل شدید به نابودی هرگونه اندیشه و گرایش مخالف در آن‌ها نهفته است. چگونه می‌توان ایدئولوژی‌های فاشیستی، نازیستی و استالینیستی را محکوم کرد. چگونه می‌توان با آن نوع اندیشه‌هایی مقابله کرد که تبعیض میان نژادها، قوم‌ها و فرهنگ‌ها و ادیان جایز می‌شمارند. پذیرش واقعیت تعدد و تکثر فرهنگی الزاما به نسبت‌گرایی فرهنگی منجر نمی‌شود.

در فضای نسبت‌گرایی فرهنگی، پافشاری پسامدرنیست‌ها بر استفاده از گفت و گو میان فرهنگ‌های گوناگون نیز راه به جایی نمی‌برد، زیرا بدون قبول اصولی مشترک و همگانی امکان برقراری گفت و گو فراهم نمی‌شود و از این رو کاری بی‌فایده است.

فایق آمدن بر نسبت‌گرایی فرهنگی مسئله‌ای است که باید در دستور کار آموزش و پرورش دموکراتیک قرار گیرد. یکی از راهکارهای مقابله با این مسئله یادگیری دموکراتیک و اشتراکی (cooperative learning) است [۳۲]. به عنوان نمونه، برای گسترش مناسبات بین قومی می‌توان در مدارس از این راهکار به صورتی

باثبات، و توانایی مشارکت در گفت‌وگو عمومی را دارند. بر این اساس آموزش و پرورش دموکراتیک، آموزش و پرورش تعریف می‌شود که استعدادها و شایستگی‌های لازم برای نیازهای چنین شهروندانی را فراهم می‌سازد. چنین طرحی عمدتاً به تجدید و نوسازی این باور مدرن می‌پردازد که آموزش و پرورش می‌تواند به پیشرفت یک جامعه خوب یاری رساند.

در بعد اقتصادی، نقد اندیشه گران پسامدرنیست از زوال اهمیت کار در تشکیل هویت جوانان نیز با بعضی از یافته‌های تجربی هم‌خوانی ندارد. داده‌های به‌دست آمده نشان می‌دهند که جوانان بیش از هر چیز نگران عدم اشتغال هستند [۳۰]. همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، در جوامع غربی کار پس از خانواده دومین دلمشغولی جوانان است. با ورود جوامع به عصر پساوردیسم و دگرگونی در معنای کار [۳۰] نگرانی عمده جوانان این است که قادر به حفظ و نگهداری یک شغل به‌طور ثابت و مداوم نباشند. در چنین جوی احساس ترس (حالت کسانی که قادرند کاری بیابند، ولی چنین نمی‌کنند) و بی‌انگیزگی (حالت کسانی که کاری دارند، ولی تمایلی به انجام دادن آن ندارند) گسترش می‌یابد. این دو حالت است که به نظر «سنت» منجر به ضعف هویت کاری می‌شوند [۲۱].

از لحاظ فرهنگی و اخلاقی نیز تحولات پسامدرنی در جوامع غربی آشفتگی‌هایی را به همراه داشته است. به نظر کمیل کا [۳۱] منبع اصلی این تضاد و آشفتگی در جوامع معاصر، تکثر فرهنگی است. به نظر می‌رسد که در چنین جوامعی اصول عام ارزشی و اخلاقی، اعتبار خود را از دست داده و راه را برای نوعی نسبت‌گرایی فرهنگی باز کرده باشند. اکنون باید بدون وجود چنین اصولی بکوشیم تا در جهان پسامدرن، ارتباط و فهم متقابل میان فرهنگ‌ها دوام یابد.

نظری و عملی به نتایج ویران‌گری منجر می‌شود. نارسایی‌های فکری، زوال ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی، و پدید آمدن گرایش‌های رادیکال و آنارشستی از جمله این نتایج محسوب می‌شوند. در این نوشته کوشش شده است که با طرح دیدگاه‌های مختلف و مرور اجمالی بعضی از اندیشه‌های پسامدرنی، نقدهای گوناگونی بر این اندیشه‌ها وارد آمده است، نشان دهیم. مختصر آن‌که نهادهای آموزشی در هر جامعه‌ای تحت تأثیر مبانی فلسفی- معرفت‌شناختی آن از یک سو، و جریان‌های فکری سیاسی، فرهنگی، اقتصادی آن از سوی دیگر است. آموزش و پرورش مدرن بر پایه‌های فلسفی و اجتماعی خود استوار بود. این مبانی در طی چند دهه اخیر به شدت مورد هجوم طرفداران اندیشه پسامدرن قرار گرفته است. از سوی دیگر آموزش و پرورش پسامدرنی- اگر بتوان از چنین چیزی سخن گفت- خود نیز بر مبانی فلسفی و اجتماعی دیگری استوار است. نقد آن مبانی هر چند به اختصار، کاری بود که مؤلف در صدد انجام دادن آن بود.

رضایت‌بخش استفاده کرد. البته بدیهی است که عملی شدن این کار به وجود انسان‌های خردمند و انتقادی، نه منفعل، نیازمند است.

نتیجه‌گیری

علی‌رغم استقبال جامعه ایرانی از اندیشه‌های پسامدرنی، شناخت دقیق و نقادی عمیق این اندیشه‌ها ضروری به نظر می‌رسد. ترویج نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی، اخلاقی و سیاسی که مورد تأکید اندیشه‌گران پسامدرن است، از لحاظ

منابع

1. Terren, Eduardo (2002) Postmodern Attitudes: a challenge to democratic education: European journal of education, Vol.37, No.2, pp. 162-177.
2. Beck, Clive (1993) Postmodernism, Pedagogy, And Philosophy of Education. Internet address: www.eduiuc.edu/EPS/PES-Yearbook-Docc/BECKH. T.M.
3. Harkin, Joe (1998) In defense of the modernist project in education: British journal of education studies, pp. 428-439.
4. آهنچیان، محمد رضا (۱۳۸۲) آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن. تهران: انتشارات طهوری.
5. Giroux, Henry (2003) Crossing the boundaries of educational discourse: modernism, postmodernism, and feminism. In: cahoon, Lawrence [ed]: from modernism to postmodernism. Blackwell publishing Ltd.
6. Kumar, Krishan (1997) The postmodern condition. In: Education, culture, economy, society. Halsey.A.H and others [ed]. Oxford University Press.
7. Kalage, Mary (1997) Postmodernism. Internet Address: English 2010 Hom Page.
8. Veith, G.E.Jr. (1994) Postmodern Times, A Christian Guide To Contemporary Thought And Culture. Wheaton, 111: Good News Publishers.
9. Gittin, T. (1989) Postmodern: Roots A Politics, Cultural Politics In Contemporary America. New York: Routledge.

10. Field, D Martin [1995] Postmodernism: Premise, Volume 11, Number 8.
11. Miller, J.B (1989) The Emerging Postmodern World. Burnham, F.B.(ED). In: Postmodern Theology, christian Faith In A Pluralist World. San Francisco: Harper CollinS.
12. Usher, R. Edwards, R. (1994) Postmodern and education. London: Routledge.
12. Oden, Thomas (1992) Two World: Notes On The Death Modernity In America And Russia. Dawners Grovel, IL: Inter Varsity Press.
13. Heidegger, Martin (1972) The question concerning technology. New York: Harper & Row publishers.
14. Waugh, P. [1992] Postmodernism: A Reader. London: Edward Arnold
۱۵. ویستر، فرانک (۱۳۸۲) جامعه اطلاعاتی، ترجمه مهدای داودی. تهران: انتشارات وزارت خارجه. ص، ۳۰۴.
۱۶. حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۲) مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. تهران: سمت. ص، ۲۳۳.
17. Lyotard, Jean-Francois (1984) The Postmodern Condition : A report On Knowledge. Transl. G. Bennington and Massumi. Minneapolis, MN
18. Trifonas, Peter Pericles (2003) Derrida, Lyotard and orientations of new academic responsibility: Democracy & Nature, Vol. 9, No. 1, pp. 107 – 123.
۱۹. صفارحیدری، حجت (۱۳۸۳) بررسی انتقادی کارکردهای مدارس در دوران نو. مجله دانشور رفتار. ویژه نامه علوم تربیتی شماره ۳. صص ۷۹-۸۹.
20. Callan, Eamonn (2004) Citizenship and education. Annu. ReV. Polits, Sci , pp. 61-89.
21. Mayer, Kurt (2002) Vocational education and training in transition: from fordism to a learning economy. In: Shaping flexibility in vocational and training. Nijhof, Wim. J & Heikkinen, Anja & Naeuwenhuis, Loek. Klumer Academic Publisher.
22. Print, Murray & coleman, David (2003) Towards understanding of social capital and citizenship education: Combridge journal of education, Vol. 33, No. 1, PP. 123-149.
23. Dahl, R (1989) Democracy and its critics. New Haven, Yale university press.
24. Giroux, Henry (2003) Utopian thinking under the sign of neo-liberalism: Toward a critical pedagogy of educated hop: Democracy & Nature, Vol.9, No.1, pp. 91-105.
25. Terren, Eduardo (2002) Postmodern Attitudes: a challenge to democratic education: Europan journal of education, Vol.37, No.2, pp. 162-177.
26. Wilson, Brent (1997) The postmodern paradigm. <http://www.Cudenver.Edu/-bwilson>.
۲۷. فرمهبینی، محسن (۱۳۸۲) بررسی دیدگاه های تربیتی پست مدرنیسم. مجله دانشور رفتار، سال دهم، ویژه نامه علوم تربیتی شماره ۱، صص ۵۱-۶۸.
۲۸. حقیقی، شاهرخ (۱۳۸۱) گذر از مدرنیته. تهران: انتشارات آگه، ص ۱۸۹.
29. Willmott, Robert (2002) Reclaiming metaphysical truth for educational research: British journal of educational studies: vol.50, No. 30, pp. 339-362.
30. Terren, Eduardo (2002) Postmodern Attitudes: a challenge to democratic education: Europan journal of education, Vol.37, No.2, pp. 162-177.
31. Kymilca, W. (1995) Multicultural citizenship. Oxford, Clarendon press.
32. Macbeath, John & Leif, Moos (2004) Democratic learning. London: Routledge falmer.