

جهانی شدن، انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت:

با تأکید بر دیدگاه ژ. ف. لیوتار

دکتر خسرو باقری*

چکیده

جهانی شدن به منزله فرایند یا طرح یا فرایند/ طرحی در نظر گرفته می‌شود که به سرعت در حال شکل‌گیری است. جهانی شدن، در صورت وقوع، تأثیرات خود را در همه ابعاد معرفتی و عملی به جا خواهد گذاشت. در این میان، تأثیر آن بر معرفت‌شناسی و از طریق آن بر تعلیم و تربیت، قابل توجه است. با توجه به اینکه یکی از مهمترین محملهای جهانی شدن، ظهور و گسترش انقلاب اطلاعات است، نخستین چالش در این زمینه ناظر به ماهیت معرفت در نظر گرفته شده است. بر این اساس، ویژگی اساسی دانش را باید در این معادله جستجو کرد: "دانش = اطلاعات". این امر که با فروکاهش وجوه گوناگون دانش به اطلاعات کمی همراه است، به بحران مشروعیت دانش منجر می‌شود. گذشته از آن، با توجه به اینکه دانش، دارای جایگاهی اجتماعی است، بنابراین، شکل و ویژگیهای اجتماع در عصر جهانی شدن، بر دانش تأثیر خواهد گذاشت. از سویی نیز، دیدگاه اجتماع مجازی، ما را به

* دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

بازاندیشی در باره دانش و نیز مسئله هویت فرامی‌خواند، زیرا به تبع اجتماع مجازی، سخن از هویت مجازی به میان می‌آید که ملازم با انشقاق هویتی است. تعلیم و تربیت برای مواجهه با این چالشها نیازمند آن است که: الف) در برابر فروکاهش دانش به اطلاعات، مقاومت ورزد و دانش را نه با اطلاعات بلکه با خردمندی برابر بگیرد؛ ب) شیوه‌های خیال‌ورزانه و خلاقانه را بسط دهد؛ ج) مطالعات میان‌رشته‌ای را به منزله شیوه‌ای مهم برای بسط خیال‌ورزی، گسترش دهد؛ و سرانجام، د) ارتباطهایی میان اجتماعهای مجازی و واقعی دانش‌آموزان ایجاد کند.

کلید واژه‌ها: جهانی‌شدن، لیوتار، معرفت‌شناسی، چالش آموزشی، تعلیم و تربیت، اطلاعات، دانش، اجتماع مجازی، هویت مجازی.

مقدمه

در سالیان اخیر، جهانی‌شدن^۱ مفهوم رایج شده است که علاوه بر عرصه اقتصادی، در زمینه‌هایی دیگر همچون سیاست، اخلاق، تعلیم و تربیت نیز به طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد. به رغم این استفاده گسترده، مفهوم جهانی‌شدن، از روشنی و صراحت کافی برخوردار نیست (گرین،^۲ ۱۹۹۷).

برای صراحت بخشیدن به این مفهوم، برخی میان جهانی‌شدن و جهانی‌گرایی^۳ یا جهانی‌سازی، تفاوت قائل شده‌اند. منظور از جهانی‌شدن، وضعی است که کم و بیش به طور طبیعی، در نتیجه تحولات جهانی، پیش می‌آید. برخی پدیده‌ها به طور طبیعی یا اجتناب‌ناپذیر، به تحولات جهانی منجر می‌شوند. برای مثال، با وجود آمدن رایانه و شبکه‌های ارتباطی، خواه و ناخواه مرزهای جغرافیایی درهم نوردیده می‌شوند و در نتیجه آن، تحولی جهانی رخ می‌دهد که طی آن، جوامع و افراد آن در ارتباطی نزدیک با یکدیگر قرار می‌گیرند و از این طریق یکدیگر تاثیر می‌پذیرند. در مقابل، جهانی‌گرایی یا جهانی‌سازی، تلاشی غالباً عمدی است که طی آن می‌کوشند نظامی آیدئولوژیک یا اجتماعی-اقتصادی را با پدیده‌های طبیعی جهانی شدن پیوند بزنند و از این طریق آنها را جهانی کنند. این گونه جهانی‌گرایی، از دهه هشتاد به موازات فروپاشی شوروی سابق، شدت یافته است (کلای،^۴ ۱۹۹۹).

تمایز مذکور، مانند تمایزی است که میان جهانی‌شدن به منزله فرایند^۵ در مقابل جهانی‌شدن به منزله طرح^۶ در نظر گرفته شده است. هنگامی که از جهانی‌شدن به منزله فرایند سخن به میان می‌آید، منظور همان تحولات کم و بیش طبیعی است که نتایج آنها به صورت ارتباطهای فزاینده میان جوامع آشکار

^۱ - globalization

^۲ - Green

^۳ - globalism

^۴ - Kly

^۵ - process

^۶ - project

می‌شود. اما هنگامی که جهانی شدن به منزله طرح در نظر گرفته می‌شود، ناظر به تلاشی عمدی است برای آن که نظام فکری یا اجتماعی معینی در سطح جوامع گوناگون جهان گسترش و حاکمیت یابد.

آنتونی گیدنز^۱ را از جمله کسانی دانسته‌اند که جهانی شدن را به منزله بخشی از طرح مدرنیته در نظر می‌گیرد (رابرتسون/ترجمه پولادی، ۱۳۸۰). و این از آن رو است که گیدنز، مدرنیته را دارای تمایلی ذاتی به جهانی شدن می‌داند (گیدنز، ۱۹۹۰). به عبارت دیگر، از نظر وی، جهانی شدن، چیزی به جز بسط ویژگی‌های مدرنیته از سطح جامعه ملی به سطح جهان نیست.

هابرماس^۲ نیز در سخن گفتن از مدرنیته به منزله "طرح ناتمام" به این امر نظر دارد که مدرنیته همچون طرحی است که هنوز تحقق نهایی نیافته است و باید تحولات آتی و از جمله جهانی شدن را به منزله بخش‌های دیگری از تحقق طرح مذکور بدانیم. وی بر آن است که در جهانی شدن، یک چیز کاملاً روشن است و آن اینکه الگوی اصلی سامان سیاسی به عنوان دولت-ملت افول خواهد کرد (هابرماس، ۱۹۷۵).

به هر روی، تا جایی که بحث جهانی شدن به منزله طرح یا فرایند مورد نظر است، باید توجه کرد که در عالم واقع، نمی‌توان در همه موارد، تفکیک قاطعی میان این دو چهره جهانی شدن در نظر گرفت. جهانی شدن، در واقع به صورت ترکیبی از فرایند/ طرح در جریان است و تنها در حد فعالیتی تحلیلی می‌توان دو رشته در هم تنیده آن را از یکدیگر تفکیک کرد. تقابل مفهومی طبیعی- عمدی برای نشان دادن تمایز میان دو چهره جهانی شدن نیز تقابل قاطعی نیست، زیرا نمی‌توان گفت که در جهانی شدن به شکل فرایند، قصد و غرض‌های بشری دخیل نیستند.

در مقاله حاضر، جهانی شدن، محدود به مفهوم فرایندی آن نیست، بلکه شکل ترکیبی آن با هر دو بعد فرآیند و طرح مورد نظر است. جهانی شدن با این معنا از حیث چالش‌های معرفت‌شناختی که در پی آن می‌آیند، مورد بحث قرار خواهد گرفت. اما این چالش‌ها به طور عمده از منظر تعلیم و تربیت نگرسته می‌شوند، به ویژه که تعلیم و تربیت، نهادی است که دانش و معرفت در آن نقش محوری دارند و چالش‌های معرفت‌شناختی جهانی شدن، برای این نهاد، بسیار قابل تأمل است.

جهانی شدن و ماهیت معرفت

نخستین چالش معرفت‌شناختی جهانی شدن، در باره خود مفهوم و ماهیت معرفت است. ابتدا باید به این نکته اشاره کنیم آنچه به عنوان انقلاب اطلاعات^۳ از آن یاد می‌شود، یکی از عوامل مهم و زمینه ساز جهانی شدن است. برخی بر این باورند که همان‌گونه که انقلاب صنعتی به ظهور جوامع صنعتی منجر شد، انقلاب اطلاعاتی به منزله آغازگر دوره‌ای در نظر گرفته می‌شود که جهانی شدن ویژگی بارز آن است (رجایی، ۱۳۸۰). البته، با همه اهمیتی که رایانه و شبکه جهانی در زمینه‌سازی جهانی شدن دارند، لازم

^۱- A. Giddens

^۲- Habermas

^۳- informational revolution

نیست در قائل شدن به این نقش اغراق کنیم. در واقع، جهانی شدن، پدیده‌ای پیچیده با ابعاد گوناگون اقتصادی، فرهنگی و فلسفی، سیاسی، و فناورانه است که نمی‌توان همه ابعاد آن را در جنبه‌های فناورانه آن خلاصه کرد.

به هر حال، بحث در باره ماهیت دانش در دوران جهانی شدن به شدت، با ظهور انقلاب اطلاعاتی، مرتبط است. با این حال، در این زمینه انواع گوناگون تحلیل وجود دارد. برخی کوشیده‌اند به تبع انقلاب اطلاعاتی، از تحولی نوین در مفهوم و ماهیت دانش، سخن بگویند، درحالی که برخی دیگر، این رویکرد اطلاعاتی را به منزله انحطاطی در مفهوم و ماهیت دانش تلقی می‌کنند. در این نوشتار، دیدگاه ژان فرانسوا لیوتار^۱ را در این نوع انتقاد از ماهیت دانش در عصر اطلاعاتی شدن، مورد بررسی قرار خواهیم داد. اما جا دارد نخست به نمونه‌ای از نگاه مثبت به تحول ماهیت دانش در انقلاب اطلاعاتی اشاره کنیم.

فوری و لاندوال^۲ (۱۹۹۵) کوشیده‌اند بر اساس آثار لاندوال و جانسون^۳ (۱۹۹۱): پولانیه^۴ (۱۹۵۸)؛ (۱۹۶۷) و نانکا^۵ (۱۹۹۴) درکی ژرف‌تر از تحول ماهیت دانش در عصر اطلاعات فراهم آورند. آن دو نخست به تفکیک عرصه‌های دانش پرداختند و از چهار عرصه دانش سخن گفتند: "دانش چستی"؛ "دانش چرایی"؛ "دانش چگونگی"؛^۶ "دانش کیستی"؛^۷ در این تقسیم‌بندی، "دانش چستی" به دانش مرتبط با واقعیتها، "دانش چرایی" به دانش علمی ناظر به روابط علت و معلولی، "دانش چگونگی" به دانش مرتبط با مهارت‌های عملی و سرانجام "دانش کیستی" به دانش مربوط به روابط اجتماعی و ثمرات آنها در زمینه‌های گوناگون اشاره دارد.

در این عرصه‌های دانش می‌توان به صور شکل‌های گوناگون دانش نیز توجه نمود. پولانیه از دو شکل اساسی دانش، یعنی دانش ضمنی^۷ و دانش صریح^۸ سخن گفته است. دانش ضمنی، دانشی است که به شکل آگاهانه و صریح، مورد توجه نیست، اما با وجود این، مسلم فرض شده و تأثیری چشمگیر نیز در هدایت فعالیتهای فرد یا سازمانهای اجتماعی دارد. این نوع دانش، وابسته به زمینه^۹ است و در هر زمینه خاص که به دست آید، با آن زمینه عمیقاً درآمیخته است. دانش صریح، معمولاً آگاهانه به دست می‌آید و با چنان روشنی و وضوحی به بیان در می‌آید که برای افراد دیگر نیز قابل فهم و قابل استفاده است.

^۱ - Liuotar

^۲ - Foury & Lundval

^۳ - Johnson

^۴ - Polanieye

^۵ - Nanka

^۶ - know-what; know-why; know-how; & know-who

^۷ - tacit

^۸ - explicit

^۹ - context – dependent

نانکا تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح را "برونی‌سازی"^۱ و تبدیل دانش صریح به دانش ضمنی را "درونی‌سازی"^۲ می‌نامد و این تبدیلهای متوالی، که فرایندی مارپیچ را شکل می‌دهند، برای توضیح بسط و گسترش دانشهای نوین به کار می‌گیرد. به عبارت دیگر، هنگامی که دانش ضمنی به صورت صریح تعریف و تبیین می‌شود، با دانشهای صریح دیگر، ترکیب می‌شود. هنگامی که این ترکیبهای نوین، موفقیت‌آمیز باشند، رفته رفته، مسلم فرض می‌شوند و به صورت ضمنی، فعالیتهای افراد و سازمانها را تحت تاثیر خود هدایت می‌کنند. بار دیگر، ممکن است با آشکار شدن برخی عدم کفایت‌های این دانش ضمنی راهنما، صورت صریح آن مورد توجه قرار گیرد و این امر به ترکیبهای نوینی میان آن و سایر دانشهای صریح منجر شود و این مجموعه نوین، به نوبه خود، رفته رفته به صورت دانش ضمنی درآید. به همین ترتیب، دانش ضمنی به صورت مارپیچی پیش رود.

نانکا این حرکت مارپیچی دانش، از صورت ضمنی به صورت صریح و برعکس را برای توضیح دادن وضع دانش در فناوری اطلاعاتی به کار می‌گیرد. به نظر وی، توانایی فرایند تولید دانش در فناوری اطلاعاتی، از این امر نشأت می‌گیرد که فناوری اطلاعاتی، ترکیب میان دانشهای صریح را به شدت تسهیل می‌کند. این امر با رمزگذاری^۳ دانش امکان‌پذیر می‌شود. از این طریق، پیچیدگیهای داده‌های دانشی را کاهش می‌دهد و با این کاهش، امکان ترکیب‌پذیریهای میان پاره‌های گوناگون دانشی افزایش می‌یابد. البته، به نظر وی، عرصه‌های گوناگون دانش، از جهت قابلیت پذیرش رمزگذاری، وضع یکسانی ندارند و باید گفت که از میان چهار عرصه مذکور، "دانش چيستی" (گزاره‌های حاکی از امور واقع) و "دانش چگونگی" (گزاره‌های مربوط به مهارتها) از قابلیت بیشتر برخوردارند. بنابراین، فناوری اطلاعاتی، گروه اول از دانش را به صورت پایگاه‌های داده‌ها^۴ و گروه دوم از دانش را به صورت نظامهای خبره^۵ تنظیم می‌کند.

این تصویر از امکان قبض و بسط متوالی در دانش اطلاعاتی، به خوبی نشان می‌دهد که این نوع یا شکل از دانش، چگونه توانسته است تواناییهای فوق‌العاده‌ای را در فراهم آوردن گستره‌های دانشی آشکار سازد. با وجود این، همین امکان رمزگذاری و شکل کمی اطلاعات دادن به دانش، سرچشمه انتقادهای چشمگیری درباره ماهیت دانش در عصر اطلاعات شده است. در اینجا به بیان نظرات یکی از چهره‌های شاخص این نوع نقد، یعنی ژان فرانسوا لیوتار خواهیم پرداخت.

لیوتار در اثر معروف خود، "وضعیت پست مدرن" (ترجمه نوذری، ۱۳۸۰) بر این باور است که با ورود جوامع به مرحله‌ای که از آن با عنوان پسا صنعتی یاد می‌شود و از ۱۹۵۰ در حال وقوع است، مفهوم و جایگاه دانش، دچار تغییر اساسی شده است. به نظر وی، این تغییر با تحولات فناورانه‌ای که در جریان انقلاب اطلاعات ایجاد شده است، ارتباط اساسی دارد. بر این اساس، مفهوم اطلاعات کمی از جایگاهی

^۱ - externalisation

^۲ - internalisation

^۳ - codification

^۴ - databases

^۵ - expert systems

ویژه برخوردار شده است، به طوری که می‌توان پیش‌بینی کرد که در پیکره تثبیت شده دانش، هر چیز که قابل برگرداندن به قالب اطلاعات کمی نباشد، کنار گذاشته خواهد شد.

لیوتار کتاب خود را در سال ۱۹۷۹ به نگارش درآورده و پس از گذشت در حدود ۲۵ سال، پاره‌ای از دیدگاه‌های خود در آن اثر را مورد انتقاد قرار داده است. از جمله آن انتقادات، می‌توان به تأکید وی بر "دانش روایی"^۱ یا شکل داستانی و داستان گونه دانش اشاره کرد که در برابر "دانش علمی"^۲ یا دانش تجربی، که در آن اثر بسیار مورد تمجید واقع شده، اما لیوتار خود را در این مورد، دچار اغراق‌گویی دانسته است (لیوتار، ۱۹۹۲، ص ۳۱). اما آنچه او در اثر پیشین خود، درباره وضع دانش در بستر انقلاب اطلاعات بیان کرده، با توجه به گسترش هرچه بیشتر جایگاه اطلاعات در دانش و تعلیم و تربیت از آن زمان تا کنون، همچنان محتاج تامل است. به همین دلیل، وی در آثار متأخر خود نیز به همین امر توجه داده و معتقد است که نقش اندیشمندان در شرایط پست مدرنیسم این است که از جمله، "مفهوم سطحی اطلاعات"^۳ را مورد نقادی قرار دهند (لیوتار، ۱۹۹۳ b، ص ۲۷).

به نظر لیوتار، معادله "دانش = اطلاعات" که محصول انقلاب اطلاعاتی است، نتایجی اسفناک را به بار خواهد آورد که به بحران مشروعیت دانش منجر خواهد شد. هنگامی که اطلاعات کمی، به منزله قالب انحصاری دانش در نظر گرفته شود، نتیجه این خواهد شد که "دانش نسبت به "داننده"، در هر نقطه‌ای از فرایند دانش نیز که قرار گرفته باشد، کاملاً تجسم بیرونی پیدا کند" (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، ص ۶۳).

این فرایند بیرونی شدن دانش نسبت به داننده، منجر به آن خواهد شد که دانش، امری همراه با فرد داننده نباشد، بنابراین، سخن گفتن از اینکه دانش استقرار یافته در جان آدمی، تحولی در درون او ایجاد می‌کند، بی‌معنی شود. از این رو، دیگر نمی‌توان ادعا کرد که کسب دانش، خود هدف است و دانش، ارزشی ذاتی دارد. بلکه دانش به منزله اطلاعات کمی بیرونی شده، بر حسب کارکرد عینی خود قابل ارزیابی خواهد شد. به این ترتیب است که دانش یا اطلاعات، به کالایی تبدیل می‌شود که ارزش آن را برحسب کارکرد یا سودی که بر آن مترتب می‌شود می‌توان مشخص کرد. لیوتار در این مورد می‌گوید: "دانش در شکل کالایی اطلاعاتی که جزء لاینفک قدرت تولیدی محسوب می‌شود، هنوز یک - شاید تنها - شرط اساسی در عرصه رقابت جهانی بر سر قدرت است و همچنان خواهد بود." (همان ص ۶۴). به عبارت دیگر، هنگامی که دانش به صورت اطلاعات در آمد، تنها کارکرد اقتصادی نخواهد داشت، بلکه کارکردهای سیاسی و معطوف به قدرت نیز خواهد داشت.

لیوتار بر این باور است که این مفهوم از دانش، معضلی درباره مشروعیت دانش ایجاد می‌کند. معضل مشروعیت، دو بعد دارد: نخست اینکه دانش بیرونی شده که دیگر معنای بهجت‌آفرین درونی برای داننده ندارد (ویژگی‌ای که به اعتقاد وی در دانش روایی وجود دارد)، رابطه‌ای بیگانه با وی خواهد داشت و اهمیت و معنای اساسی خود را (جز در مواردی که سودآور است) از دست خواهد داد. دوم اینکه دانش

¹ - narrative knowledge

² - scientific knowledge

³ - the shallow notion of information

بیرونی شده، می‌تواند ابزار دست قدرت قرار گیرد و از سوی قدرتمندان زمینه‌ای برای مشروعیت هنجارآفرینی توسط قدرتمندان شود. به عبارت دیگر، در جنبه‌های هنجاری، یعنی اینکه چه چیزی را باید دانش دانست و آن را رواج داد، دانش با قدرت دولت، به شدت گره می‌خورد: "در عصر رایانه، مسئله دانش بیش از همیشه مسئله‌ای مربوط به حکومت (دولت) است" (همان ص ۷۰).

به نظر لیوتار، اطلاعاتی شدن دانش، مفهوم عملکرد اجرایی^۱ و معیار آن، یعنی کارآمدی^۲ را به منزله زمینه مشروعیت دانش مطرح می‌سازد. به عبارت دیگر، دانش یا اطلاعات از این رو مشروعیت دارد که عملکرد اجرایی دارد و می‌توان آن را به صورت کالایی موثر، مبادله کرد. اما از آنجا که مفهوم عملکرد اجرایی و معیار آن یعنی کارآمدی، به شدت فناورانه هستند بنابراین، نمی‌توانند قاعده‌ای به ما بدهند که با آن در مورد آنچه درست یا عادلانه یا زیباست، داوری کنیم. منطق اطلاعات، یعنی عملکرد اجرایی، استیلاجویانه است و تنوع بازیهای زبانی را تاب نمی‌آورد و می‌خواهد همه چیز، یعنی امور حقیقی، عادلانه و زیبا را نیز به اطلاعات کاهش دهد. فرمان دانش اطلاعاتی به سایر دانشها این است: "یا عملیاتی (یعنی موافق [با دانش اطلاعاتی]) شوید یا نابود شوید" (همان، مقدمه).

به نظر لیوتار، ماهیت فناورانه اطلاعات، ناتوانی آن را در مشروعیت بخشیدن به دانش آشکار می‌سازد. دانش در گونه‌های متفاوت خود، متنوع‌تر و غنی‌تر از آن است که بتوان همه وجوه آن را در قالب اطلاعات گنجاند. بنابراین، معادله دانش = اطلاعات توانایی کافی را برای مشروعیت بخشیدن و توجیه کردن گونه‌های مختلف دانشی ندارد. از این گذشته دانش اطلاعاتی، حتی فاقد توانایی مشروعیت بخشیدن به خود است، زیرا ویژگی اصلی خود، یعنی کارآمدی را دلیل موجه بودن خود معرفی می‌کند. به عبارت دیگر، خود می‌خواهد خود را موجه سازد. اما این توجیه و مشروعیت بخشی، می‌خواهد تنها به صورت نزدیک بینانه، یعنی با توجه به فایده‌های عملی، کار را به سرانجام برساند. در حالی که این نوع نزدیک بینی و سودآوری فوری، همواره برای توجیه دانش، ناکافی بوده است. از این رو، در دوران مدرنیسم و حتی پیش از آن، به تعبیر لیوتار، "فراروایت"^۳ یا روایتی کلان برای این امر بکار گرفته می‌شده است، یعنی فراهم آوردن داستان گونه‌ای بلند که آغاز و انجام کار جهان یا جوامع بشری را در خود جای داده باشد، نظیر "ارزش ذاتی" دانش (بر اساس طرحی متافیزیکی همانند متافیزیک افلاطون که دانش را در بن هستی می‌نشاند) یا "رهایی بخشی بشریت" به وسیله دانش (بر اساس طرحی در مورد جریان و فرجام تاریخ بشری همانند فلسفه تاریخ مارکسیستی). به نظر لیوتار، در دوران "پست مدرنیسم" که دیگر فراروایتها برای مشروعیت بخشیدن به دانش قابل طرح نیستند و منطق عملکرد اجرایی انقلاب اطلاعاتی نیز توانایی لازم را برای این امر ندارد، بحران مشروعیت دانش، بحرانی است که در کمین معادله "دانش = اطلاعات" نشسته است.

^۱ - performance

^۲ - efficiency

^۳ - meta-narrative

جهانی شدن و جایگاه اجتماعی دانشی

یکی از مهمترین و احتمالاً مسلم ترین نتایج جهانی شدن، دگرگونی‌هایی است که در شکل و ماهیت جامعه رخ می‌دهد و خواهد داد. از آنجا که دانش از جایگاهی اجتماعی برخوردار است، دگرگونی‌هایی که در شکل و ماهیت جامعه رخ می‌دهد، پیامدهای دانشی نیز خواهد داشت.

نخست باید این مسئله را جدی‌تر پرسید که آیا جهانی شدن، متضمن رشد فزاینده همگنی و همگونی میان جوامع است یا بر عکس، موجب بروز و اکید شدن ناهمگنی‌هاست؟ باید گفت که هر دو نظر، حامیان دارند. کسانی که جهانی شدن را متضمن رشد همگنی می‌دانند، معتقدند که به موازات افزایش موج جهانی شدن، معیارها و استانداردهای واحدی در سطح جهان مطرح خواهد شد که مردم بر آنها توافق یا استناد خواهند کرد.

گیدنز (۱۹۹۰) بر این باور است که مدرنیته با فراهم آوردن جامعه‌های نوینی به صورت دولت-ملت با ویژگی نظارت ملی و سامان نظامی ملی، اقتصاد سرمایه‌داری، و صنعت‌گرایی ملی، تحولی کیفی نسبت به گذشته در جوامع بشری ایجاد کرده است. هنگامی که مدرنیته در جریان بسط خود، همین ویژگیها را در سطح جهانی آشکار می‌سازد، جهانی شدن رخ می‌نماید. در نتیجه، در وضع شرایط جهانی شده، همه این ویژگیها در حد جهانی آشکار می‌شوند، بنابراین ما شاهد سامان نظامی بین‌المللی، سرمایه‌داری جهانی، و تقسیم کار بین‌المللی خواهیم بود. هر چند از نظر وی در مرحله جهانی شدن، نظام ملت-کشور، همچنان برقرار خواهد بود، اما مناسبات اجتماعی جهانی چنان فشرده خواهد شد و محلهای جداگانه چنان با هم مرتبط خواهند بود که حوادث آشکار شده در یک محل، در تاثیر و تاثیر عمیق با حوادث آشکار شده در محلهای دوردست قرار خواهد داشت. اعتقاد گیدنز به اینکه جهانی شدن، چیزی جز مدرنیته بسط یافته نیست، موجب شده است که وی با حامیان پست مدرنیسم مخالفت ورزد و آنچه را آنان پست مدرنیسم می‌نامند، شکل رادیکالی شده مدرنیسم در نظر بگیرد.

هابرماس (۱۹۷۵) نیز بر این باور است که در جهانی شدن، دست کم یک چیز کاملاً روشن است و آن این که الگوی اصلی سامان سیاسی به عنوان دولت-ملت دچار تزلزل اساسی خواهد شد. آنچه وی منظومه پساملی می‌نامد، ناظر به همین انتقال جوامع کنونی از وضع دولت-ملت است که طی آن، همه کارکردهای دولت به فرجام خواهد رسید. دموکراسی در حکم دستاورد مهم مدرنیته، می‌تواند در وضع جهانی، همچنان مبنای مشروعیت وضع پساملی باشد. در شرایط جهانی، دیگر نمی‌توان انتظار داشت که ساختار دولت یا سازوکار بازار ملی بتواند مبنایی برای مشروعیت تصمیم‌گیریها تلقی شود. این تنها دموکراسی است که در سطح جهانی می‌تواند مبنای مشروعیت باشد. دموکراسی در این گستره، به معنای آن است که افراد، خود را چون شهروندان جهانی در نظر بگیرند و با احساس مسئولیت جهانی به مشارکت بپردازند.

در اینجا جنبه معرفت‌شناختی نظر هابرماس قابل ذکر است. از نظر وی، تحقق دموکراسی و پیدایش شهروند جهانی در عصر جهانی شدن، بستگی اساسی به وفاق جمعی ناشی از شرایط آرمانی گفتگو^۱ دارد.

گفتگوی منطقی و استدلالی میان افراد در شرایط برابر یا گفتمان^۱، منجر به اجماع یا وفاق جمعی خواهد شد و این وفاق، تنها مبنای مشروعیت هر گونه شناخت و نیز تصمیم‌گیری خواهد بود. دامنه‌های همگنی فزاینده جهانی، در زمینه اخلاق نیز مورد توجه قرار گرفته است. از جمله می‌توان به مقاله کلاین^۲ (۲۰۰۱) درباره اخلاق تجارت جهانی اشاره کرد. وی بر این باور است که جهانی شدن تجارت، اخلاق تجارت را نیز به صورت جهانی در خواهد آورد. اخلاق جهانی تجارت، برخلاف اخلاق محلی تجارت، به طور طبیعی نحیفتر خواهد بود، به گونه‌ای که بتواند قابل تعمیم و تسری در سطح جهان شود. به نظر وی، این اخلاق جهانی یک اخلاق اکثری-اقلی^۳ یا چنان که جان راولز^۴ (۱۹۷۱) تعبیر کرده است، اخلاقی اقلی-اکثری^۵ خواهد بود. دو مفهوم اقلی-اکثری و اکثری-اقلی، ناظر به راهبردهایی در نظریه بازی^۶ است.

در مفهوم اقلی-اکثری، کارکرد به حداقل رساندن حداکثر زیان ممکن نسبت به هر بازیکن مطرح است. مفهوم اکثری-اقلی نیز ناظر به کارکرد به حداکثر رساندن حداقل سود ممکن برای هر بازیکن است. به نظر وی، اصلی که می‌تواند این کارکردها را برای اخلاق تجارت جهانی فراهم آورد، اصل احترام اصولی به دیگران است که می‌توان آن را به منزله یگانه شرط لازم و کافی برای تکوین اخلاق جهانی تجارت دانست: "لازم است ما آنچه را همواره در نظر داشته‌ایم، به زبان آوریم: برای اینکه فعالیتهای اقتصادی، در داخل یا خارج کشور، اخلاقی باشند، باید به اشخاص، همه اشخاص، احترام بگذارند. ما دیگر نیازی به مابعدالطبیعه گفتمان حقوق بشر، عمل‌گرایی سودانگاری، یا منطق استعلایی کانت نداریم تا بتوانیم از اخلاق جهانی سخن بگوییم. گاهی کم، در واقع، بیش است" (کلاین، ۲۰۰۱، ص ۲۱).

در مقابل، متفکرانی که جهانی شدن را به نحوی متضمن اضمحلال جوامع ملی و تبدیل آن به جامعه‌ای جهانی می‌دانند، کسانی قرار دارند که جهانی شدن را زمینه بروز ناهمگنیها تلقی می‌کنند. در اینجا از جمله می‌توان به رابرتسون (ترجمه پولادی، ۱۳۸۰) اشاره کرد. وی عقیده دارد که جهانی شدن، به معنای فشرده شدن جهان، متضمن اصطکاک میان روایتهای گوناگون تمدنی، ملی و جماعتی است. به عبارت دیگر، جهانی شدن منجر به نسبی شدن این گونه روایتهای خواهد شد. از نظر وی، آنچه حامیان پست مدرنیسم به عنوان افول فرا روایتهای مطرح کرده‌اند، در واقع، ریشه در پدیده جهانی شدن دارد و همان نسبی شدن روایتهای بر اثر اصطکاک فزاینده میان آنهاست. این ناهمگنی ناشی از جهانی شدن، نوعی ناهمگنی ژرف است که قابل فروکاستن به همگنیهای نو نیست.

^۱ - discourse

^۲ - Klein

^۳ - maxi-min

^۴ - John Ravelz

^۵ - mini-max

^۶ - game-theory

در همین جا باید به دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار اشاره کنیم. وی بر این باور است که تا کنون دو ایده اساسی دربارهٔ جامعه وجود داشته است: در ایده نخست، جامعه به منزله نظامی سازمان یافته محسوب می‌شود که از طریق الگوی سبیرنتیک یا کنترل برحسب پسخوراند^۱ در پی حفظ نظم خود است. این ایده را می‌توان در آثار جامعه‌شناسانی همچون دورکیم و پارسونز یافت. در ایده دوم، جامعه به منزلهٔ مجموعه‌ای حاوی نیروهای متضاد است که در جهت نفی یکدیگر عمل می‌کنند. این ایده را می‌توان به طور عمده در آثار پیروان نو و کهن مارکس ملاحظه کرد. لیوتار که خود سابقه‌ای چپ‌گرایانه دارد، ایده‌ای از نوع دوم را دربارهٔ روند حرکت اجتماعی در جهان مطرح می‌کند. اما او که در دوره اندیشه‌های پست مدرنیستی خویش از مارکسیسم فاصله گرفته بود، تحت تاثیر ویتگنشتاین، تضاد و تعارض را برحسب بازیهای زبانی لحاظ می‌کند. در واقع، وی با حفظ تاثیرهایی از هر دو زمینه فکری خویش، از بازی زبانی سخن می‌گوید، زیرا ویژگی بارز بازی زبانی (میراث ویتگنشتاینی) را به نحوی که در بیشتر بازیها دیده می‌شود، رقابت و تضاد (میراث مارکسیستی) می‌داند.

از نظر لیوتار، جوامع ملی در حال اضمحلال هستند، اما نه به ضرورت بدان سو که جامعه ای جهانی و بزرگ، با وحدت و اجماعی بزرگ، ظهور کند، بلکه با اضمحلال جوامع کنونی، نوعی ذره‌پردازی^۲ به وجود می‌آید. به عبارت دیگر، افراد به صورت افراد وجود خواهند داشت و این زمینه‌ای است برای آنکه شکلی مناسب از روابط اجتماعی فراهم آید. این شکل مناسب، از نظر وی آن است که اجتماعهایی کوچک از افراد فراهم آیند که در رقابتی از نوع بازی زبانی با یکدیگر قرار داشته باشند. عصر اطلاعات، خود یکی از زمینه‌های مهم این ذره‌پردازی است. افراد با دسترسی به اطلاعات جهانی، در عمل، تحت تاثیر یا کنترل دولت یا جامعه ملی نیستند، بلکه خود در سطحی جهانی قرار گرفته‌اند. این زمینه، برای شکل‌گیری اجتماعهای کوچک و انعطاف‌پذیر در رقابتی از نوع بازی زبانی، مناسب است. به عبارت دیگر، در این وضع، اجتماعهایی کوچک از افراد به صورت انعطاف‌پذیر و قابل تغییر شکل می‌گیرد که ایده‌های نوینی را در رقابت با گروههای دیگر مطرح می‌کنند (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، صص ۵۸-۵۷).

لیوتار برای نشان دادن این که در عصر جهانی شدن، وحدت و یکدستی سراسری، امری موهوم است، در اثر خود تحت عنوان "داستانهای پست مدرن" (لیوتار، ۱۹۹۳)، به صورت فرضی چنین می‌انگارد که یک کلان شهر^۳ غول آسا بر کل جهان گسترده شده است. در این کلان شهر، همه افراد در حومه‌های بی پایان استقرار یافته‌اند و نظامی اجتماعی بدون "دیگری"^۴ فراهم آمده است. در این جامعه، نیازهای افراد برآورده می‌شود، حقوق همگان رعایت می‌شود، نظر همگان لحاظ می‌شود و در واقع، همگان مورد بازنمایی^۵ قرار می‌گیرند. این وضع، بیمارگونه است و از این رو، لیوتار به جای استفاده از کلمه اتوپیا، تعبیر جامعه آرمانی

^۱ - feedback

^۲ - atomization

^۳ - megapolice

^۴ - other

^۵ - representation

مختل^۱ را در مورد آن به کار می‌برد. نظر وی آن است که این وضع یکدست و همگانی، باید با نوعی "وجود ثانوی"^۲ خصوصی و "سکوت"^۳ همراه باشد تا بتواند مطرح شود. لیوتار مفهوم "سکوت" را در مواردی به کار می‌گیرد که حرف لازم و ضروری که باید گفته شود، قابل بیان نیست و در چنین وضعی، سکوت، خود گویای نوعی "دیگر" است، نوعی رقیب برای آنچه گفته می‌شود در آن کلان شهر جهانی، باید سکوتی مقدم بر ظهور و اظهار حقوق وجود داشته باشد و بدون این سکوت زمینه ساز، از حقوق نمی‌توان سخن گفت: «اگر انسانیت، منطقی نماند، انسانیت را محافظت نکند که در آن ما می‌توانیم چیزی را ملاقات کنیم که از به کارگیری حقوق، به طور کامل می‌گریزد، در این صورت مزیتی برای حقوقی که ما برای خود در نظر گرفته‌ایم، وجود ندارد. چرا ما باید حق بیان داشته باشیم اگر بجز آنچه پیش از این گفته شده است، حرفی برای گفتن نداشته باشیم؟ و چگونه ما می‌توانیم شانس بیابیم برای نحوه شیوه اظهار آنچه نمی‌دانیم چگونه بگوییم اگر به هیچ وجه به سکوت دیگری در درون خودمان گوش نسیاریم؟ سکوت، استثنایی برای تعامل حقوق است، اما مشروعیت آن محسوب می‌شود. حق مطلق "وجود ثانوی" باید به خوبی ملاحظه شود، زیرا آن است که حق را به حقوق می‌بخشد» (لیوتار، ۱۹۹۳ا، صص ۱۲۲-۱۲۱).

چنانکه ملاحظه می‌کنیم، در اینجا لیوتار، سکوت و توجه به "دیگری" خصوصی و درونی را که متفاوت با فضای رایج کلان شهر جهانی است، زمینه ساز مشروعیت گفتارهای مربوط به حقوق در آن است. به این ترتیب، وی حتی در کلان شهر جهانی، وفاداری خود را به تفاوتی از نوع "تباين"^۴ (لیوتار، ۱۹۸۳)، یعنی تفاوتی که با قیاس‌ناپذیری امور متفاوت همراه است، نشان می‌دهد؛ تفاوتی که مانع یکدستی است و خود، شرطی برای هویت و خود بودن است.

برخی از محققان، با توجه به ارتباطهای اجتماعی که از طریق شبکه اطلاعاتی فراهم می‌شود، مفهوم "اجتماع مجازی"^۴ را به کار گرفته‌اند. اجتماع مجازی به مجموعه‌ای از افراد اشاره دارد که فرد، بدون اینکه آنها را ببیند و از نزدیک بشناسد، با آنها در ارتباط و دادوستد قرار می‌گیرد. ارتباط با تشکلهای کوچکی که در شبکه‌های اطلاعاتی موجود است، به منزله ارتباط با اجتماعهای مجازی است. به طور طبیعی، عضویت در این اجتماعها، امری انعطاف‌پذیر است.

لیوتار با نگرستن به مسئله از زاویه معرفتی و معرفت‌شناختی، مشارکت در اجتماعهای کوچک را متناسب با مفهوم و ماهیت دانش در عصر پست مدرن نیز می‌داند. به نظر وی، دانش در عصر پست مدرن، از پارادایم قطعیت، فاصله می‌گیرد و ناظر به قانونمندیهای ثابت و پایدار نیست. در واقع، دانش، تردید افکندن مداوم در دانسته‌ها و پیشنهاد طرحهای نوین است: "علم پست مدرن در حال تغییر دادن و متحول

^۱ - dystopia

^۲ - second existence

^۳ - differend

^۴ - virtual community

ساختن معنای واژه *دانش* است... علم پست مدرن در حال تولید چیزهای شناخته شده نیست، بلکه چیزهای ناشناخته را تولید می‌کند“ (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، ص ۱۶۵).

در این حالت، مشروعیت دانش را نه در روایتهای کلان، بلکه در روایتهای خرد و نه در اجماع، بلکه در اختلاف باید جستجو نمود. یکدست کردن همه انواع دانش، تحت یک عنوان، سیطره‌جویانه است. از این رو، عدالت به عنوان یک مفهوم اجتماعی، ارزش مهمی است (همان ص ۱۷۶) که باید زمینه بازاندیشی درباره مشروعیت دانش را فراهم آورد. عدالت ایجاب می‌کند که به کثرت روی آوریم و وضع اجتماعی را در شکل گروههای متفاوت و بازیهای زبانی گوناگون، با حفظ اختلاف آنها در نظر بگیریم. بر این اساس، دانش با منطق بنیادی آن به منزله اختلاف نظر و تخلف از منطق یکدست^۱، از آن رو موجه و مشروع است که زمینه خلاقیت افراد و گروهها را به صورت عادلانه فراهم می‌آورد (همان ص ۱۶۶).

جهانی‌شدن و تعلیم و تربیت

چالشهای معرفت‌شناختی و اجتماعی جهانی‌شدن، تاثیرات و دلالتهای قابل توجهی در زمینه تعلیم و تربیت خواهد داشت. این از آن رو است که تعلیم و تربیت، هم با مقوله دانش و هم با مقوله اجتماع، در ارتباط عمیق و تنگاتنگ قرار دارد.

دیدگاههای لیوتار درباره فرایند بیرونی شدن دانش در جریان انقلاب اطلاعات که پیش از این مطرح شد، وی را به این نتیجه می‌رساند که در این شرایط، تعلیم و تربیت به منزله فعالیتی که با عجین کردن دانش در وجود افراد سروکار دارد، ناممکن است. “این اصل قدیمی که کسب و تحصیل دانش، از تعلیم و تربیت یا پرورش اذهان، یا حتی تعلیم و تربیت افراد جدایی‌ناپذیر است، در حال منسوخ شدن است و حتی بیشتر نیز منسوخ خواهد شد“ (همان، ص ۶۳).

به عبارت دیگر، هنگامی که در معادله “دانش = اطلاعات”، دانش تنها به صورت اطلاعات کمی درآید، در آن صورت، دانش رابطه‌ای همذات با تعلیم و تربیت در شکل جمعی^۲ و فردی آن نخواهد داشت، بلکه تنها ابزار و کالایی قابل مبادله خواهد بود. به همین دلیل است که وی از بحران مشروعیت دانش در عصر اطلاعات سخن گفته است.

سخنان لیوتار در نقد فضای انقلاب اطلاعاتی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت، برای وضع تعلیم و تربیت در ایران نیز نکات آموزنده‌ای دربردارد. فناوری اطلاعات و فناوری اطلاعات و ارتباطات کمتر از یک دهه است که در جامعه ما، به طور عام و در آموزش و پرورش، به طور خاص، مطرح شده است. از این رو، برای جبران این عقب ماندگی فعالیتی شتاب‌آلود در کار است و بسط آن با شدت و حدت تمام در عرصه‌های گوناگون اجتماعی و به ویژه در آموزش و پرورش در جریان است.

^۱- paralogy

^۲- bildung

در "کنفرانس سران جهان دربارهٔ جامعهٔ اطلاعاتی" که در تاریخ ۱۲-۱۰ دسامبر ۲۰۰۳ در ژنو تشکیل شد، یک "بیانیه اصول"^۱ در ۶۷ اصل مطرح شد. در اصل ۸ از این بیانیه آمده است: "فناوریهای اطلاعات و ارتباطات تقریباً بر کلیهٔ ابعاد زندگی ما تأثیر عظیم می‌گذارد..."^۲ از جمله این بعد، اقتصاد است که گفته می‌شود باید بر دانش (که ماهیت اطلاعاتی دارد) استوار باشد و از آن به عنوان "اقتصاد دانشی"^۳ یاد می‌شود. بعد دیگر، آموزش و پرورش است که نظر بر آن است که هم باید تحت تأثیر فناوری اطلاعاتی قرار گیرد و هم خود، در فراهم آوردن "جامعهٔ اطلاعاتی" نقشی مهم ایفا کند. این نکته در اصل ۷ بیانیه مذکور آمده است.

در ایران نیز توسعه "فاوا" و فراهم آوردن جامعه اطلاعاتی در "برنامه چهارم توسعه" کشور، مورد توجه جدی قرار گرفته است. تعبیری چون "جامعه دانایی محور"^۴ که در این برنامه به کار رفته، از گفتمان همین جریان در جهان به عاریت گرفته شده است و ناگزیر، مفهوم "دانایی" در این تعبیر، به همان معنای دانش اطلاعاتی و کمی خواهد بود که در جریان مذکور مورد نظر بوده است. اما هرگز در برنامه چهارم توسعه به این نکته اشاره نشده است که "دانایی" در زمینه فرهنگی ما، نه به معنای دانش اطلاعاتی، بلکه در مفهوم وسیع "حکمت"، مورد توجه بوده است.

در ایران نیز به منظور نیل به "جامعه دانایی محور" یا اطلاعاتی، نقشی مهم برای آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است. در بند ۱-۲ "دیدگاه آرمانی، مأموریتها، هدفهای کلی، راهبردهای سیاستهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش برای طرح در شورای راهبری فاوا در آ و پ" (نقیسی ۱۳۸۲) از جمله مأموریتها به این نکته اشاره شده است: «فراهم آوردن محیط یاددهی - یادگیری مبتنی بر فن آوری اطلاعات و ارتباطات در جامعه و در نظام آموزش و پرورش که در آن کلیه افراد لازم التعلیم با پرورش خلاقیت و تفکر نقادانه، توانایی کسب دانش و مهارتهای مورد نیاز برای رسیدن به آرمانهای شخصی، تحقق هدفهای آموزش و پرورش و مشارکت فعال در جامعه مبتنی بر دانش و اطلاعات را داشته باشند».

همچنین، در بند ۳-۲ زیر عنوان "هدفهای کلی" آمده است: «هدایت و پرورش تواناییهای فردی به منظور پاسخگویی به نیازهای عصر دانش و اطلاعات است، نیازهایی که خود نیازمند شناسایی آگاهانه از وضعیت دانش و اطلاعات در عصر کنونی است».

به این ترتیب، ملاحظه می‌شود که هم برنامه توسعه کشور و هم سیاستگذارهای آموزش و پرورش، بشدت تحت تأثیر دیدگاه دانش اطلاعاتی قرار گرفته است. براین اساس، ویژگیهای معادله "اطلاعات=دانش" و پیامدهای آن، یعنی جریان بیرونی شدن دانش، کمی شدن و قابل مبادله شدن آن، اموری هستند که در عرصه دانشجویی و دانش آموزی کشور در حال بسط و گسترش اند. با فراهم شدن روزافزون دانشگاهها و موسسات آموزش عالی، جریان خصوصی سازی فعالیتهای آموزش عالی، و سپردن روزافزون تأمین بودجه

^۱ - Declaration of Principles

^۲ - WSIS 2003

^۳ - knowledge economy

^۴ - knowledge-based society

دانشگاه‌های دولتی به خود آنها، شاهد امری در عرصه دانش هستیم که از آن به "بازاری شدن" تعبیر شده و مقصود، همان قابل مبادله شدن دانش است. در این جریان، افراد پول می‌پردازند تا مدرک دریافت کنند. این بدان معناست که نه تنها انگاره "دانش برای دانش"، بلکه حتی انگاره "دانش برای عمل" نیز رنگ باخته و انگاره "پول برای مدرک" جای آنها را گرفته است. این انگاره، نه تنها برای "مشتریان" (که روزگاری "دانشجو" نامیده می‌شدند) تعیین‌کننده شده، بلکه می‌رود تا برای "دانشگاهها" و "استادان" (که ممکن است به زودی "فروشندهگان" مدرک اتلاق شوند) نیز تعیین‌کننده شود.

همسو شدن توسعه کشور و تحولات آموزش و پرورش با دیدگاه دانش اطلاعاتی، آنها را در معرض همه انتقادهایی قرار می‌دهد که به معادله "دانش = اطلاعات" لیوتار و دیگران مطرح شده است. متأسفانه، هیچ گونه گرایش انتقادی در سطح کلان کشور یا سطح خرد آموزش و پرورش درباره این سوگیری اطلاعاتی ملاحظه نمی‌شود. جریان آموزش و پرورش کشور، مانند برگ خشکی با جریان قدرتمند جهانی اطلاعات همراه شده است، بدون آنکه بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت متناسب با این جامعه، به نقد و ارزیابی آن پردازد و استفاده از آن را در چارچوب این فلسفه تعلیم و تربیت مورد بازبینی قرار دهد.

برای آن که بتوانیم در تعلیم و تربیت، برخوردی مناسب با چالشهای برخاسته از عصر اطلاعات و جهانی شدن داشته باشیم، لازم است به نکات اساسی زیر توجه کنیم و آنها را در سیاستگذاری و تدوین برنامه‌های درسی رعایت کنیم:

۱. توجه به انواع گوناگون دانش و پرهیز از فروکاستن آنها به اطلاعات

نخستین نکته این است که مفهوم دانش را نباید به مجموعه‌ای از گزاره‌ها فروکاست که با درست/غلط سروکار دارند و تنها مضمون اطلاعاتی دارند. در واقع گزاره‌های اطلاعاتی، تنها بخشی از دانش ما را تشکیل می‌دهند.

لیوتار خود کوشیده است در برابر تمایل کاهش‌گرایانه دانش اطلاعاتی، تصویری گسترده‌تر ایجاد کند. از نظر وی، دانش به آن توانشی ناظر است که عملکردهای مناسب در انواع گوناگون گفتمان، اعم از توصیفی، تجویزی، سنجشی و نظیر آن را نشان می‌دهد "لذا، دانش مسئله استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و اعمال معیار حقیقت فراتر رفته، و به تعیین و اعمال معیارهایی نظیر کارآیی (کیفیت فنی)، عدالت و/یا سعادت (حکمت و فرزانی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ (حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می‌رسد" (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، ص ۹۰).

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که لیوتار به جای معادله "دانش = اطلاعات" از معادله (دانش = خردمندی) سخن می‌گوید. هنگامی که دانش به معنای خردمندی در نظر گرفته شود، مواجهه سنجیده و متناسب با مسئله یا موقعیت، مورد نظر خواهد بود. مواجهه سنجیده با یک گزاره اخباری،

می‌تواند معطوف به اعتباریابی آن از حیث درستی یا نادرستی باشد، در حالی که مواجهه سنجیده با یک موقعیت عملی، معطوف به رعایت عدالت و فضیلت خواهد بود، و بر همین قیاس، مواجهه سنجیده با یک موقعیت زیباشناختی، معطوف به ذوق و ادراک و التذاذ هنری خواهد بود. با توجه به این معنای گسترده از دانش، می‌توان کار تعلیم و تربیت را رشد توانش دانش ورزی دانست، به این معنا که توانایی مواجهه های متناسب با مسئله‌ها و موقعیتهای متفاوت، در افراد رشد یابد. در فرهنگ ما نیز دانش همسنگ حکمت در نظر گرفته شده و از فروکاستن آن به اطلاعات باید خودداری کرد.

۲. پرورش خیال‌ورزی یا خلاقیت

در دوران انقلاب اطلاعات، امکان دسترسی به همه بانکهای اطلاعاتی برای همه فراهم می‌شود. در این صورت، دو اتفاق مهم رخ می‌دهد. نخست این که به طور بالقوه، هر کس همه چیز را می‌داند و شعاع دیرینه "همه چیز را همگان دانند" تبدیل می‌شود به "همه چیز را هر کس داند". در اینجا بالقوه بودن به این معناست که آنچه فرد می‌خواهد بداند، در شبکه اطلاعاتی موجود است و کافی است که او بخواهد آن را بداند. دوم این که به دلیل همین شرایط، سخن از "مرگ معلم" پیش خواهد آمد. هنگامی که دسترسی به هر چیز که فرد می‌خواهد بداند فراهم باشد، در این صورت، وجود و ضرورت معلم، در حکم کسی که می‌خواهد مطالبی را بیاموزد، در معرض تردید قرار خواهد گرفت.

برخورد مناسب تعلیم و تربیت با این چالش جهانی شدن آن است که در رسالت معلم به عنوان انتقال اطلاعات، تردید و تجدید نظر کند. در واقع، تعلیم و تربیت باید همت خود را، به ویژه از طریق معلم، معطوف آن سازد که به جای انتقال اطلاعات، به سازماندهیهای متفاوت اطلاعات و بلکه بالاتر از آن، به ابداع ترکیبهای نوین در مورد اطلاعات موجود روی آورد. این امر مستلزم آن است که پرورش خلاقیت، به منزله یکی از آرمانهای مهم تعلیم و تربیت قرار گیرد و به صورت شیوه‌های اجرایی در برنامه‌های درسی آشکار گردد.

لیوتار در بررسی این مسئله بر آن است که در جامعه اطلاعاتی، بازی زبانی، بازی اطلاعات کامل خواهد بود، یعنی همه با داشتن همه اطلاعات، با یکدیگر رابطه برقرار خواهند کرد. در این نوع بازی، حاصل جمع غیرصفر مطرح خواهد بود، یعنی داشتن یکی، مستلزم نداشتن دیگری نیست که حاصل جمع جبری آن صفر باشد. در این حالت است که "تخیل" نقشی مهم ایفا خواهد نمود. هنگامی که همه افراد همه چیز را می‌دانند، این تنها تخیل است که می‌تواند به حرکت جدید یا ابداع قواعد بازی منجر شود. به این ترتیب، دو ویژگی مهم عدالت و پویا ناسناخته‌ها برای دانش ورزی فراهم خواهد بود (همان، ص ۱۵۱ و ص ۱۷۸).

۳. گسترش مطالعات میان‌رشته‌ای

یکی از راهبردهایی که می‌شود آن را در عصر فراهم بودن اطلاعات برای همه، به منظور بسط دانش به قرار گرفت، توجه به مطالعات میان‌رشته‌ای است. جستجوی ارتباطهای ممکن میان رشته‌های متفاوت دانشگاهی یا دروس گوناگون مدرسه‌ای، افقهای نوینی را برای اندیشیدن در عرصه دانش فراهم می‌آورد.

لیوتار نیز به این نکته توجه کرده است. وی در این مورد می‌نویسد: "انتقال دانش را نباید به انتقال اطلاعات محدود ساخت، بلکه باید شامل تعلیم و تربیت در تمامی فرایندها و رویه‌هایی گردد که می‌توانند موجب افزایش توانایی فرد در مرتبط ساختن حوزه‌ها و رشته‌هایی گردند که توسط سازمان سنتی دانش هشیارانه از یکدیگر حفظ و حراست شده‌اند" (همان، صص ۱۵۱-۱۵۲).

در اینجا مقصود لیوتار از مرتبط ساختن حوزه‌ها، اشاره به ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای است که از نظر وی باید رابطه‌ای افقی داشته باشند، در حالی که به گمان وی، شکل سنتی دانش، در رابطه‌ای عمودی، آنها را در سلسله مراتبی قرار می‌داد که در رأس هرم به دانش واحدی ختم می‌شدند. برای مثال، وی به سازمان دانشگاه برلین در آلمان و آراء برخی از اندیشمندان آلمانی همچون شلایرماخر دربارهٔ اینکه فلسفه دانشی است که در رأس هرم دانشی قرار دارد اشاره می‌کند (همان). گرایش پست مدرنیستی لیوتار وی را بر آن می‌دارد که بر ارتباط افقی رشته‌های دانشی تأکید ورزد، تا از دام چیزی که آن را فرا روایت می‌نامد در امان باشد. اما اگر از این حساسیت خاص لیوتار بگذریم، می‌شود گفت که مطالعات میان‌رشته‌ای، زمینه‌ای مناسب برای بازاندیشی در عرصه‌های دانشی و فراهم آوردن ترکیبهای نوین میان آنها خواهد شد، چنان که سابقهٔ کوتاه این گونه مطالعات تاکنون نیز این چنین بوده است.

۴. مرتبط ساختن اجتماعهای مجازی به اجتماعهای واقعی

چنان که پیش از این اشاره شد، علاوه بر تحول مفهوم و ماهیت دانش، مفهوم اجتماع و شأن اجتماعی دانش نیز در عصر جهانی‌شدن، چالشهایی را برای تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد. مفهوم اجتماع مجازی که در جهان اطلاعاتی مطرح شده است، پیامدهای تربیتی دارد، زیرا به تبع مفهوم اجتماع مجازی، مفهوم خویشتن مجازی^۱ یا هویت مجازی^۲ نیز مطرح شده است (گرگن^۳، ۱۹۹۱). در واقع، ارتباط با هر اجتماع مجازی، منجر به قرار گرفتن در فضای دانشی معینی می‌شود و در شکل‌گیری هویت، این فضا متناسب با محتواهای فکری و دانشی خود، نقش ایفا خواهد کرد.

چون، به ویژه در سنین نوجوانی، فرد در فرایند شکل‌گیری هویت قرار دارد، نوع ارتباطهای شبکه‌ای وی با اجتماعهای مجازی، احتمال دارد، به شکل‌گیری هویت مجازی وی کمک کند. این هویت که برخی از آن

^۱ - virtual self

^۲ - virtual identity

^۳ - Gergen

به نام خویشتن پسا مدرن^۱ یاد کرده‌اند (تورکل^۲، ۱۹۹۷ و آبوت^۳، ۲۰۰۱)، در اثر وجود اجتماعهای مجازی گوناگون، صورتی انشقاق یافته^۴ پیدا می‌کند. به طور نمونه، می‌توان به گپ زدن^۵ در شبکه‌های ارتباطی اشاره کرد که در آن ممکن است نوجوانی با کتمان جنسیت خود، نقش جنس مخالف را بازی کند و متناسب با این نقش فکر کند و سخن بگوید و احساس کند. با توجه به تاثیر عمیق این ایفای نقشها در دوره نوجوانی، می‌توان قدرت قابل توجه این گونه رفتارها را در شکل دهی هویتی مجازی در فرد در نظر گرفت و سرانجام، انشقاق یافتگی هویت را پیش‌بینی کرد.

یکی از راههای مناسب مواجهه با اجتماعهای دانشی مجازی، از منظر تعلیم و تربیت، این است که ارتباط دانش‌آموزان با اجتماعهای مجازی از حالت انزوا خارج شود و به نحوی با اجتماع واقعی در ارتباط قرار گیرد. اجتماع دانشی واقعی که میان معلم و شاگردان برقرار است، درحکم محیطی مناسب است، برای بحث و گفتگوی دانش‌آموزان درباره شرکت آنها در اجتماعهای مجازی. گشودن بایی برای ارتباط میان اجتماعهای مجازی و واقعی که دانش‌آموزان در آنها مشارکت می‌جویند، فرصت مناسبی فراهم می‌کند، برای گفتگو و نقد و داوری جمعی درباره ایده‌های مطرح شده در اجتماعهای مجازی. نقش معلم نیز در هدایت عالمانه و غیرمتعصبانه این بحث جمعی، بسیار قابل توجه است. برقراری این نقب میان اجتماع مجازی و واقعی، مانع از آن می‌شود که هویتی انشقاق یافته و متعارض در دانش‌آموزان شکل بگیرد.

منابع

- رابرتسون، رونالد (۱۳۸۰). جهانی شدن - تئوریه‌های اجتماعی و فرهنگ جهانی، ترجمه کمال پولادی. تهران: نشر ثالث (با همکاری مرکز بین‌المللی گفتگوی تمدنها).
- رجایی، فرهنگ (۱۳۸۰). پدیده جهانی شدن (وضعیت بشری و تمدن اطلاعاتی)، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: انتشارات آگاه.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰). وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش، ترجمه حسینعلی نوذری. تهران: گام نو.
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۲). دیدگاه آرمانی: ماموریتها، هدفهای کلی، راهبردها و سیاستهای فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، ویرایش دوم، برای طرح در شورای راهبری "فاوا" در آوپ. موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

^۱ - post-modern self

^۲ - Turkle

^۳ - Abbott

^۴ - fragmented

^۵ - chat

جهانی شدن، انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت: با تأکید بر دیدگاه ژ. ف. لیوتار ۵۷

هایرماس، یورگن (۱۳۸۰). جهانی شدن و آینده دموکراسی، منظومه پساساملی، ترجمه کمال پولادی. تهران: نشر مرکز.

Abbott, C. (2001). *ICT: Changing Education*. London and New York: Routledge, Falmer.

Foray, D. & Lundvall, B.A. (1995). The knowledge-based economy—From the economics of knowledge to learning economy. In *OECD (1995): Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*. Geneva: Organization for Economic Co-operation and Development.

Gergen, K.J. (1991). *The Saturated Self: Dilemma of Identity in Contemporary Life*. New York: HarperCollins.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Political Press.

Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. London: Croom Helm.

Habermas, J. (1975). *Legitimation Crisis*, trans. Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.

Klein, E.R. (2001). Ferengi 'Rules of Acquisition': A Case Study Toward a Global Ethic. Paper presented in *2th world Congress of the International Society of Business, Economics, and Ethics*. USA: Flagler College.

Kly, Yussuf Naim (1999). *Globalization: A Multidisciplinary Perspective*. Paper presented at the International Roundtable on the Challenges of Globalization, Munich, 18-19 March.

Lundvall, B.A. & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*, 1 (2), 23-42.

Lyotard, J. F. (1983). *The Differend: Phrases in Dispute*, trans. George Van Den Abbeele. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Lyotard, J.F. (1992). *The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982-1985*. Sydney: Power Publications.

Lyotard, J. F. (1993a). *Political Writings*, trans. Bill Readings & Kevin Paul Geiman, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lyotard, J. F. (1993b). *Postmodern Fables*, trans. G. Van Den Abbeele. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of organizational knowledge creation. *Organizational Science*, 5 (1), 14-37.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Toward a post-political philosophy*. Routledge and Kegan Paul.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday Co.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass Harvard University Press.

Turkle, S. (1997). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. London: Weidenfield & Nicholson.

WSIS (2003), available on: [http:// www. WSIS. Org](http://www.WSIS.Org).