

دلالت‌های تربیتی دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار و نقد آن

حجت‌اله فانی*

چکیده

در دنیای معاصر، آموزه‌های پست مدرنیسم به ویژه از دیدگاه لیوتار، کم‌کم به دیدگاه‌آشنایی تبدیل می‌شود، به طوری که در حوزه‌های گوناگون سیاست، هنر، ادبیات و به ویژه تعلیم و تربیت به شکل‌گیری مسائل جدیدی دامن می‌زند که ضرورت شناخت آنها، مستلزم اجرای پژوهش است.

این پژوهش با عنوان «دلالت‌های تربیتی دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار و نقد آن» انجام شده و هدف اصلی آن شرح مبانی فلسفی (هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی) دیدگاه لیوتار و استنباط دلالت‌های تربیتی آن شامل اهداف آموزشی، برنامه‌دستی و شیوه‌های یاددهی - یادگیری و بیان‌کننده بحران مدرنیسم و تعلیم و تربیت مدرن است.

مدرنیسم در حکم اندیشه‌ای اجتماعی و فلسفی، با صفاتی نظیر انسان‌گرایی، آزادیخواهی، ناسیونالیسم، عقل‌گرایی، دین‌گریزی و مانند آن، تأثیری گسترده بر تعلیم و تربیت در ابعاد گوناگون آن داشته است. هدف تعلیم و تربیت مدرن تربیت شهروند متمدن، متخصص و آزاد است. تعلیم و تربیت مدرن، علوم تجربی و فنی را بهترین محتوای برنامه‌دستی تلقی می‌کند و حس‌گرایی، تجربه‌گری و عقلانیت را به عنوان بهترین شیوه‌شناخت و روش‌های مبتنی بر آن را بهترین شیوه‌آموزش و یادگیری می‌داند.

*. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت

لیوتار و دیگر متفکران پست مدرن، مدعی‌اند که مدرنیسم، با چنین ویژگی‌هایی، مشکلاتی جدی به دنبال دارد، زیرا دیگر جنبه‌های وجود بشر و نیز فرهنگها، ارزشها و عقاید دینی گروه‌های دیگر را نادیده می‌گیرد.

تعلیم و تربیت پست مدرن، مبانی جهانی و ثابتی ندارد، بلکه محلی و موقتی است. بنابراین بر گفتگو، تکرارگرایی، تفاوت، دگربودگی، بررسی‌های فرهنگی و ضد استبدادی و انتقاد تأکید دارد. پست مدرنیسم خطرات مطلق‌گرایی و سلطه دیدگاه‌های اکثریت حاکم، فراروایتها، فراگفتمانها و فرازبانها را آشکار و بر اهمیت دیگر دیدگاه‌های اقلیتی و محلی تأکید می‌کند. لیوتار عمدتاً در مورد تصمیمات آموزشی، سکوت می‌کند که این خود خطرات جدیدی در پی دارد، که از جمله می‌توان به نسبی‌سازی افراطی و متزلزل ساختن مبانی هنجاری و جامعه‌پذیری اشاره کرد.

کلید واژه‌ها: لیوتار^۱، پست مدرنیسم^۲، فراروایت^۳، دگربودگی^۴، تفاوت^۵.

مقدمه

ژان فرانسوا لیوتار (۱۹۹۸-۱۹۲۴) نظریه‌پرداز سیاسی، فرهنگی و فلسفی فرانسه را پدر پست مدرنیسم و کتاب وضعیت پست مدرن او را انجیل یا مانیفست پست مدرنیسم نامیده‌اند (دایره‌المعارف روتلج^۶، ۱۹۹۸). وی پست مدرنیسم را لحظه ناباوری به روایت‌های کلان مدرنیته مانند دیالکتیک روح، آزادی کارگران، جمع‌آوری ثروت و جامعه بی طبقه تعریف می‌کند (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوذری، ۱۳۸۱، صص ۵۴-۵۳) و به جای آن مفاهیم محدودیت، نسبی‌گرایی، تنوع سبکها و اهداف و شک به پیشرفت و تکامل را مطرح می‌سازد (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۲۶). پست مدرنیسم با تأکید بر زبان و فرهنگ خواننده، در مقابل نیت نویسنده، عقل را نه یک کل واحد بلکه سازه‌ای ذهنی (باقری، ۱۳۸۱) می‌داند، که از کسب معرفت حقیقی عاجز است؛ زیرا معرفت به شرایط زمان و مکان و ارزشهای فردی وابسته است (باب بیرد، ۱۹۹۶، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰). بعلاوه پست مدرنیسم را دوران زیر سؤال رفتن مدرنیته و چیستی آن (داوری، ۱۳۷۸)، کثرت‌گرایی، نفی هر راه حل قطعی و نهایی تعریف می‌کنند (احمد، ۱۹۹۲، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰).

این پژوهش با هدف نقد و تحلیل آرای لیوتار و استنباط دلالت‌های تربیتی آن انجام شده و بررسی اندیشه‌های اجتماعی، فرهنگی و تربیتی نو و شناخت و حل معضلات تعلیم و تربیت کشور در پرتو بصیرت حاصل از آن دلیل ضرورت چنین پژوهشی است. موضوع پژوهش تاریخی - فلسفی، نوع آن کیفی و روش آن تحلیلی - انتقادی است.

1. Lyotard
4. Otherness

2. postmodernism
5. difference

3. Metanarrative
6. Routledge Encyclopedia

مبانی فلسفی اندیشه لیوتار

شاید بیان فلسفه لیوتار در ساختاری سنتی با ماهیت آن ناسازگار باشد، اما به منظور ارائه منظم مطلب و فهم بهتر آن، به ناچار پس از معرفی مبانی فلسفی به بیان دلالت‌های تربیتی اندیشه وی می‌پردازیم.

معرفت شناسی لیوتار

لیوتار ضمن رد روایت‌های کلان، سوژه عقلانی و نفی حقیقت قابل کشف، معرفت را سازه‌ای اجتماعی و محصول عبارتهای زبانی و ادعای کشف حقیقت را دستاویزی متافیزیکی برای مشروعیت بخشیدن به سلطه مدعیان می‌داند (لیوتار، ۱۹۸۸). وی کسب معرفت را از منظر «رخداد عبارات»^۱ تحلیل می‌کند: «یک عبارت رخ می‌دهد.» (همان منبع قبلی، ص ۱۸۴) عبارتها بر حسب تصادف و موقعیت از پی یکدیگر می‌آیند. هیچ معرفتی (چه مثل افلاطونی چه نیت سوژه متکلم) پیش از «رخداد عبارات» وجود ندارد (همان منبع قبلی، ص ۱۲۲) به تعداد عبارتها جهان^۲ داریم (همان منبع قبلی، ص ۱۱۱) زیرا در بستر رخدادها و موقعیتهای گوناگون، موضوع شناخت بر اساس قواعد خاص آن قضاوت و شناخته می‌شود (همان منبع قبلی، صص ۱۲۲-۱۴۷).

فلسفه سنتی، ساختار عقلانی منظم، تضادهای دوگانه‌ساز^۳ و زبان آینه‌ای و واقعیت‌نما را اساس شناخت می‌داند، اما لیوتار با رد این دوگانه‌سازیه‌ها و تأکید بر تکثر، ناهمگونی و یکتاگونگی^۴ زبان را فاقد قدرت واقع‌نمایی می‌داند. زبان زاده آداب و رسوم است؛ گاهی گفتنیها را بیان می‌کند، اما اغلب آنها را محدود و مبهم می‌سازد (نوذری، ۱۳۷۹).

روایت‌های علم

لیوتار دانش را به دو نوع علمی^۵ و روایی^۶ تقسیم می‌کند. منظور از روایت نوعی ساختار فلسفی است. وی علم را دانش حقیقی و دانشمند را قهرمان روشنگری، فرهیختگی، رشد و رهایی می‌داند، در مقابل دانش روایی را توسعه‌نیافته، بدوی، از خود بیگانه و نامشروع قلمداد می‌کند (همان منبع قبلی، ص ۲۷). اما علم حاصل زبان و فرهنگ و زبان تابع قواعد کاربردی^۷ است (همان منبع قبلی، ص ۱۰)، پس ادعای تولید دانش حقیقی افسانه است. به علاوه علم مدرن، که با توسل به روایت‌های کلان^۸ مشروعیت می‌یابد، چرا اعتبار دانش روایی را نفی می‌کند؟ دانش علمی و روایی اعتبار یکسان، اما قواعد متفاوت دارند و هیچ یک

1. Occurrence of phrases

2. univers

۳. مثال ساده این گفتمان اینگونه است که «ب»، «الف» نیست. پس ضرورتاً متضاد «الف» است. اما دیدگاه لیوتار مبتنی بر مجاز یا تصویر را می‌توان اینگونه خلاصه نمود که؛ «الف» و «ب» دو چیز متمایز و متفاوتند اما ضرورتاً متضاد یکدیگر نیستند.

4. singularity

5. Scientific knowledge

6. Narrative knowledge

7. Pragmatics

8. metanarrative

نمی‌تواند دیگری را مشروع سازد (همان منبع قبلی، صص ۲۹-۱۶-۲۶-۲۷). نتیجه ممتاز دانستن علم و توسل به روایت‌های کلان، امپریالیسم فرهنگی و فجایعی چون نظام‌های توتالیتر است (همان منبع قبلی، ص ۱۷۰).

لیوتار روایت را بر دو نوع کلان سیاسی و فلسفی می‌داند. روایت سیاسی، علم، رفاه و رهایی را حق همه انسانها و وظیفه دولت را هدایت مردم در این راستا می‌داند، اما دولت برای مداخله در تعلیم و تربیت و حفظ ثبات و حاکمیت خود به این روایت توسل می‌جوید (همان منبع قبلی، صص ۳۳-۳۱).

روایت فلسفی (هگلی - آلمانی) مدعی است که علوم بر اساس سیر دیالکتیکی روح به سوی خودآگاهی مشروعیت می‌یابند (همان منبع قبلی، ص ۳۳) و دانشگاه فراسوژه‌ای است که دانش نظری را در ساختار منظم عقلانی - فلسفی به سوی وحدت می‌برد (همان منبع قبلی، ص ۳۴).

ابطال روایت‌های کلان

به اعتقاد لیوتار حوادث تاریخی خارج از چارچوب، عقلانیت مدرن و عواقب ناگواری مانند وقوع جنگ جهانی، شکل‌گیری نظام‌های توتالیتر و بحران‌های گوناگون، روایت کلان سیاسی را باطل کرد (آشر و ادواردز^۱، ۱۹۹۴، ص ۱۶۳) و تخصصی شدن علم و رشد مؤسسات متنوع آموزشی، ساختار منطقی علم را باطل و دانشگاه را از موضع مشروع‌سازی علم خلع کرد و علم را در ردیف دیگر بازیها قرار داد (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۳۹)؛ اما روایت کلان آزادی در شکلی نو مدعی است که انسان آزاد خلق شده است و باید از قید موانع رها باشد (همان منبع قبلی، ص ۳۵). پیشرفت علم نه به طور خود به خودی بلکه به واسطه تشدید آگاهی موجب رهایی بشر می‌شود، بنابراین دانش با خدمت به تشدید آگاهی و تأمین رهایی بشر مشروعیت می‌یابد (همان منبع قبلی، ص ۳۶).

انسان‌شناسی از دیدگاه لیوتار

لیوتار به انسان‌گرایی بدبین است، زیرا انسان‌گرایی عناصر ناساز و متفاوت را حذف می‌کند. وی سوژه را از مقام سامان‌دهنده معرفت خلع می‌کند و در کنار عناصر دیگر می‌نشانند. به عقیده وی سوژه نه یک هستی ثابت و برتر، که محصول نیروها و بازیهای اجتماعی و سیاسی است (لیوتار، ۱۹۹۳، سوژه و نانسائی). معرفی الگوهای بشری دیگر نه ممکن و نه مطلوب است. غایت زندگی هر فرد به سعی و جدیت خودش بستگی دارد، اما خود یک جزیره پرت و مجزا نیست، بلکه همواره در شبکه پیچیده ارتباطی و قواعد بازیهای زبانی قدرت و تحرک قابل قبول دارد، بی آنکه منفعل محض باشد (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوذری، ص ۸۲). کودک انسان، واجد انسانیت «نه هنوز انسان» و وعده‌ای به بی‌شمار انسان است (لیوتار، ۱۹۹۳، به نقل از احمدی، ۱۳۷۶، صص ۱۲۸-۱۲۷). او ماهیت معین ندارد، در انتخاب ماهیت خویش نیز کاملاً مختار نیست.^۲ او با انتخاب بازیهای زبانی، مشروط به نقشی است که عبارات بازیها تعیین می‌کنند؛ به تعداد عبارات جهان داریم و او با ایفای نقش در هر عبارت، هویتی تازه می‌یابد (لیوتار، ۱۹۸۸).

1. Usher & Edwards

2. Internet Encyclopedia of Philosophy available on [www. Utm. Edu / research / iep / 1 / Lyotard. htm](http://www.Utm.Edu/research/iep/1/Lyotard.htm)

اخلاق از دیدگاه لیوتار

لیوتار قواعد اخلاقی ازلی، ابدی، مقدس و کلان را نفی می‌کند، اما این به معنای فقدان قواعد و تعهدات اخلاقی نیست. اخلاق نیز یک بازی زبانی با قواعد موقتی است که در بستر ارتباط اجتماعی شکل می‌گیرد. هر بازی تعهدات اخلاقی را به فرد تحمیل می‌کند، اما منبع واقعی تعهد، خود فرد است که با انتخاب هر بازی به قواعد آن متعهد می‌شود. پوچ‌گرایی اخلاقی نیز عملاً ممکن نیست؛ بودن یعنی بازی کردن. پرسش از چرایی اخلاق، خود به واسطه بازی ارتباط، ممکن است. پس پوچ‌گرا لااقل باید به قواعد بازی ارتباط متعهد شود.

تأمل عقلانی و اخلاقی در بازیها و شنیدن صدای «دیگران» بخش جدایی‌ناپذیر گرایش اخلاقی است، اما هر چیز عقلانی، اخلاقی نیست؛ تبهکاران خطرناک، برای اعمال خود دلایل عقلانی می‌تراشند (جیوس^۱، ۱۹۹۶، ص ۱۹۷). به جای عقل مدرن، بازیهای زبانی هنجارها را تعیین می‌کند و اجتماع بازیکنان به جای آرمانشهر می‌نشینند. اخلاقی‌ترین و عادلانه‌ترین بازی آن است که امکان طرح و اجرای بیشترین بازیها را فراهم کند و ضمن بیان امر ناگفتنی حامی نزاع علیه کلیت باشد (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوزدی، ۱۳۸۱، ص ۱۹۹).

هنر و زیبایی‌شناسی پست مدرن از دیدگاه لیوتار

نظریه زیبایی‌شناسی و هنر آوانگارد^۲ (پیشتاز) محور فلسفه پست‌مدرن و نفسانی لیوتار بود. هنر توجه را به محدودیت بازنمایی جلب می‌کند (لیوتار، ۱۹۹۴) و عرصه تخیل و آفرینندگی است. هر جا عقل از حرکت باز می‌ماند، هنر راهگشا می‌شود و به ما در بیان تفاوتها کمک می‌کند (دیلون و استاندیش^۳، ۲۰۰۰). لیوتار در فلسفه نفسانی به علت توجه به ابعاد مجازی و نفسانی و ستیز با قواعد منطقی و در فلسفه پست‌مدرن به علت بیان تفاوتها امتیاز می‌بخشد. وی هر هنری را ارج نمی‌نهد؛ بلکه به هنر آوانگارد به علت در هم شکستن امور قراردادی و ترتیبات از پیش تعیین‌شده، علاقه دارد، مثلاً در کتاب گفتگو و تصویر به شعر، در حکم راهی برای خروج از ترتیبات باثبات معنی، توجه می‌کند. وی در کتاب فلسفه نفسانی^۴ می‌نویسد که شکلها و رنگهای متنوع در حکم بافت و زمینه نظام معنی به کار هنری شکل می‌دهد و آن را به گونه‌های متکثر قابل تفسیر می‌سازد تا به شیوه‌ای غیرمعمول معرف تفاوت، دگربودگی و امر ناگفتنی باشد.

منظور لیوتار از پست‌مدرن، آن چیزی است که معمولاً در هنرها «مدرنیسم» نامیده می‌شود و بیشتر بر آزمایشگری آوانگارد تأکید می‌کند. هنر مورد نظر لیوتار ترکیبی از هنر مدرن و پست‌مدرن است؛ اولاً پست‌مدرنیسم به جنبش پیشروی گفته می‌شود که همیشه در خلال مدرنیسم کار می‌کند، اما آن قدر نو و متفاوت است که به سختی می‌توان آن را مدرن نامید. در ثانی مفهوم پست‌مدرنیسم روح تجربه‌گری است که مدام مدرنیسم را به سمت تغییر سوق می‌دهد. پست‌مدرنیسم درهم شکننده قواعد بدیهی ادراک و معنی

1. Geuss 2. Avant-garde 3. Dhillon & Standish 4. Libidinal philosophy

به مفهوم مدرن آن است. بنابراین هر چیز پیش از آنکه مدرن باشد، باید پست‌مدرن باشد؛ یعنی پیش از آنکه هنجارپذیر باشد؛ باید هنجارشکن و نقاد باشد.

دلالت‌های تربیتی

دلالت‌های تربیتی معرفت‌شناسی لیوتار

گفتیم که لیوتار معرفت را امری نسبی و حاصل گفتگوها و بازیهای زبانی در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی می‌داند. آموزش و پرورش نیز یک منظرگاه زبانی و یک شاخه گفتگو با هدف خاص خویش است. هدف آموزشی صرفاً نیت از پیش تعیین شده سیاستگذاران آموزشی نیست، بلکه محصلان آن را همانند هدف یک بازی زبانی می‌پذیرند. به عبارت دیگر هدف تعلیم و تربیت هدفی از پیش تعیین شده، انعطاف‌ناپذیر، تحمیلی و مجزا از تجارب واقعی محصلان نیست، بلکه برگرفته از نیازهای اتفاقی، آنی و اینجا و اکنون است که با مشارکت معلم و شاگردان طراحی و اجرا می‌شود. قواعد تربیتی در حکم گفتگوهای شکل‌دهنده و محدودکننده دانش باید نقد و بررسی شود. دانش در لفافه اشکال متکثر فرهنگ، زبان، آداب و رسوم و گفتگوهای تربیتی پیچیده شده است. بنابراین قواعد و شیوه‌های آموزشی باید متناسب با جهانها، دانشها و فرهنگهای متکثر و متفاوت انتخاب شود.

دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی لیوتار

دانستیم که انسان از دیدگاه لیوتار موضوع خودمختار و عاقل با ماهیت واحد و ثابت نیست، بلکه بازیگری است که بر اساس نقشهایی که در بازیهای زبانی متکثر به عهده می‌گیرد، هویت‌های متکثر می‌یابد. براین اساس دلالت‌های تربیتی زیر را می‌توان استنباط و توصیه کرد:

- ارج نهادن به تفاوتها و دیگران (فرهنگها، ارزشها، نژادها و زبانهای گوناگون)؛
- استفاده از روشهای متکثر در شیوه‌های اداره کلاس و ارائه درس؛
- استفاده از متون و منابع متنوع در تدوین و اجرای برنامه درسی؛
- معرفی شیوه‌های متنوع یادگیری و فراهم کردن امکانات لازم برای عملی شدن آن؛
- فراهم کردن زمینه ارتباط متقابل محصلان با یکدیگر و با معلم بر مبنای ناهمگنیها؛
- شرکت عادلانه محصلان در فعالیتهای تربیتی براساس تفاوتهای فرهنگی، نژادی و قومی؛
- خودداری از جزم‌گرایی و فراهم کردن زمینه انتقاد و پرورش تفکر انتقادی؛
- فراهم کردن زمینه بروز حداکثر خلاقیتها، حتی در صورت متضاد بودن با جریان حاکم بر کلاس.

دلالت‌های تربیتی هنر و زیبایی‌شناسی

گفتیم که هنر مورد نظر لیوتار هنر هنجارشکن و کلیت‌ستیز است. دلالت‌های تربیتی این دیدگاه هنری به شرح زیر است:

اساساً یکی از ویژگی‌های هنر ارتجالی بودن، انعطاف‌پذیری و توجه به زیبایی است. تربیت و تدریس نیز می‌تواند هنرمندانه باشد. یکی از اصول تعلیم و تربیت هنرمندانه تنوع در طرح و اجرای برنامه درسی است. نظریه‌پردازان پست‌مدرن، در جستجوی روش‌های چندگانه و جان‌شین برنامه درسی، روش‌هایی از قبیل روش‌های هنری، نوشتن زندگینامه شخصی و اجرای نمایش را پیشنهاد می‌کنند. در تعدادی از دانشگاه‌ها، نوشتن رمان به جای پژوهش و بررسی پایان‌نامه دکتری در رشته تعلیم و تربیت تصویب شده است (آیزنر^۱، ۱۹۹۷، صص ۱۰-۴). دانشجویان دانشگاه آشلند پس از بررسی نظریه‌های پست‌مدرن، پژوهش کیفی، زیبایی‌شناسی و رویکردهای معاصر برنامه درسی، برداشتهای خود را در قالب کارهای هنری نظیر رمان، نقاشی و کولاژ بیان کردند. ویژگی مهم این کارها توجه به رنگها و نشانه‌های اقوام و فرهنگهای گوناگون، افشای تفاوتها، زمینه‌سازی برای تفسیرهای متکثر و ارائه مسائل نژادی، جنسی و فرهنگی به شیوه‌ای بدیع و خارج از توان پژوهش سنتی بود (ماجی^۲، ۱۹۹۶). هر تفسیر هدفی متفاوت را بیان می‌کرد و هیچ تفسیری مدعی خدمت به هدفی برتر نبود (بالتیمور^۳، ۱۹۹۶، ص ۲۵). تفسیر پذیری، تنوع روشها، بیان تفاوتها، هنجارشکنی در روش پژوهش و وجود هدفهای چندگانه از اندیشه‌های لیوتار الهام گرفته بود.

لیوتار می‌گوید: «وظیفه ما تولید حقیقت نیست، بلکه اختراع اشاراتی است که قابل تصور و ارائه باشد. ما برای نوستالژی آشتی میان تجارب محسوس، شفاف و قابل ارتباط بهای گزافی پرداخته‌ایم. از چنین گرایشهایی زمزمه‌های ارباب و سرکوب به گوش می‌رسد. بیایید علیه کلیت وارد جنگ شویم» (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوذری، ص ۸۲-۸۱).

بنابر آنچه گفته شد برنامه درسی پست‌مدرن با کلیت مخالف است، یادگیری را منحصر به انتقال دانش نمی‌داند، میان‌رشته‌ای است؛ با فراروایتها و عقلانیت نژادپرست، اربابگر و تفاوت ستیز مخالف است؛ مرزها و گروه‌بندیهای انعطاف‌ناپذیر و منطبق خطی دوگانه‌ساز مدرن را رد می‌کند، هیچ هدفی را بهتر از هدف دیگر نمی‌داند و تنها ملاک برتری را توجه به تفاوت، تنوع، ابهام و دیگری می‌داند؛ افشاگر است، اما هیچ راه حل نهایی ارائه نمی‌کند، زیرا نتیجه چنین تلاشهایی را ایجاد نظامی سرکوبگر می‌داند و در یک‌کلام برنامه درسی پست‌مدرن هنرمندانه است.

برنامه درسی هنرمندانه بصیرتها و احساسات را چنان با هم تلفیق می‌کند که در فعالیتهای مکتوب و بررسیهای آماری یافت نمی‌شود، اما خواهان حذف بررسیهای آماری نیست و آن را نیز یکی از شیوه‌های متکثر پژوهش می‌داند، به شرط آنکه به نسبی بودن نتایج توجه کنیم. پروژه‌های هنری به شکل‌گیری سطوح جدیدی از فهم منجر می‌شود که در برقرای عدالت و تعهد در جامعه سهم عمده‌ای دارد. زمان آن رسیده است که به جای شیوه‌های سنتی و قالبی، روشهای پژوهشی نوین، متکثر و متنوع را به کار ببریم که با

1. Eisner

2. Magi

3. Bqltimore

بازیهای زبانی لیوتار و فرآیند تولید علم پست مدرن نیز سازگار است. به عقیده لیوتار، جریان تولید علم جریان ایجاد حرکات و قواعد جدید به کمک روشهای متنوع پژوهش است.

روشهای تربیتی نیز صرفاً شامل انتقال اطلاعات نیست. شایستگی، ولو به عنوان مهارتی اجرایی تعریف شده باشد، صرفاً به معنای داشتن حافظه خوب یا دسترسی آسان به رایانه و اطلاعات نیست، زیرا فایده عملی اطلاعات حل یک مسئله در «اینجا و اکنون» و توان سازماندهی اطلاعات در راهبردی با کفایت و نوست. تا زمانی که به اطلاعات کامل دست نیافته‌ایم، محصل ممتاز کسی است که اطلاعات بیشتر یا توان کسب آن را دارد؛ اما در صورت دستیابی همگانی به اطلاعات کامل، حداکثر کارایی عبارت از اتصال مجموعه‌ای از اطلاعات جدا از هم در ترکیبی بدیع و نو و ایجاد حرکت یا سخنی مناسب است که حاصل خلاقیت، تخیل و شهود باشد (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوذری، ۱۳۸۱، صص ۵۲-۵۱).

اصول تربیتی و برنامه درسی پست مدرن باید بر اساس زندگی فردی و گروهی انسانها، تواناییهای آنها و استفاده از تخیلات و میدان دادن به تغییرات انتخاب شود (همان منبع قبلی، ص ۸۰). مدرسه و کلاس درس باید عرصه تکثر بازیها و خلق حرکت‌های نو باشد. برنامه درسی نمی‌تواند و نباید در چهارچوب متنها، روشها و تجربیات از پیش تعیین شده و قطعی محدود شود. باید به محصلان اجازه داد بر اساس تجارب خود، محتوای واحد را با تعبیر متفاوت درک کنند، به عبارت دیگر هر محصل تجربه خاص خود را به دست آورد.

عدالت و تکثر

لیوتار به عدالت‌های متکثر اعتقاد دارد. کافرکیشی یا شرک^۱ تلاشی است برای قضاوت بدون معیار واحد و از پیش موجود در زمینه حقیقت، زیبایی، سیاست و اخلاق.^۲ وی می‌گوید که عدالت یعنی در هر مورد و همیشه حساس و نگران بودن. نمی‌توان مطمئن شد که فردی عادل است یا برای همیشه عادل خواهد بود (لیوتار، ۱۹۸۵، ص ۹۹) بنابراین عدالت خواه در تعریف خواه در اجرا تابع موقعیت است (راولز^۳، ۱۹۹۹)؛ اما مشکل اصلی در شکاف میان نظریه و عمل ظاهر می‌شود، زیرا با نفی قواعد عام عدالت، سازگاری و اجماع قربانی می‌شود و با پذیرش سازگاری و ثبات، ویژگیهای منحصر به فرد اخلاقی را قربانی مراجع قدرت می‌سازیم و دچار بی‌عدالتی می‌شویم. تربیت عادلانه شامل چگونه عادل بودن و قضاوت عادلانه کردن است.

لیوتار به رابطه میان عدالت و تربیت لیبرال توجه داشت. مفهوم مدرن و لیبرال عدالت مبتنی بر مفروضات زیر است:

- وجود فرصتهای برابر برای فعالیتهای اشخاص در سازمانها؛
- سازمان‌یافتگی جوامع برای نیل به مفهوم عام عدالت و ضروری نبودن هماهنگی اجتماعی؛
- تدوین راهکارهای عدالت به دست کسانی که عمل در چارچوب آن را پذیرفته‌اند؛
- پرورش حس عدالت، تا فرد تربیت شده جامعه عادلانه را ارزش تلقی کند؛

1. paganism 2.[Internet Encyclopedia of Philosophy]. Htm available on <http://www.utm.edu/research/iep/1/Lyotard.htm>.

3. Rawls

- تربیت افراد برای شناخت قانون؛
- تربیت اشخاص به منظور مشارکت آزاد و کامل در نظام عادلانه؛
- نهفته بودن راهکارهای عدالت در نهادهایی مانند بازیها، رسوم مذهبی و محاکم (همان منبع قبلی).

به نظر لیوتار در سنت لیبرالی، عدالت نباید در بافت سرمایه‌داری و بر مبنای همگونی اجتماعی تعریف شود. در تدوین مفهوم عدالت باید دو اصل را در نظر داشت: اولاً اجتناب از تضادها و بی‌تفاوتی به منافع آنی غیرممکن است و ثانیاً هیچ فرایندهای مسلط و تنظیم‌کننده‌ای وجود ندارد (لیوتار، ۱۹۸۵، ص ۱۱۲). جهان مملو از ناسازگاری، تفاوت طبقاتی و محرومیت است و ما ضرورتاً نمی‌توانیم آن را تغییر دهیم، بنابراین هماهنگی و توافق اجتماعی در آن ممکن نیست.

لیوتار این عقیده کانتی را هم نمی‌پذیرد که انسان با راهنمایی عقل عملی آزادانه به قوانین انضباطی گردن می‌نهد. وی به معلمان متذکر می‌شود که در فعالیتهای فکری خود تأمل اخلاقی و عادلانه داشته باشند. منظور از عدالت، انصاف سیاسی است نه عدالت متافیزیکی که مبتنی بر مباحث کلامی و استدلال عقلانی است (دیلون، ۲۰۰۰، ص ۱۱۲). عدالت شامل دو موضوع کلیدی است: اول بازگشت به بازبهای زبانی و دوم ایجاد تعهد اخلاقی. بازگشت به زبان به ابعاد ادبی و زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت عادلانه مجال خیزش می‌دهد و تعهد اخلاقی به ما در فهم معنای امر والا و نقش آن در عدالت مورد نظر لیوتار کمک می‌کند. بدین ترتیب، او معنای زیباشناسی را در شیوه‌های قضاوت و تربیت نشان می‌دهد (همان منبع قبلی).

عدالت و تفاوت

لیوتار معتقد است تناقضات موجود در قواعد عام و موردی قضاوت و مسائل فلسفی تربیت باید در قالب گفتگو، مثال و داستان بیان شود (لیوتار، ۱۹۸۸، ص ۲۹). داستان تاجر ونیزی نمونه مناسبی از تفاوت و نقش آن در قضاوت است. داستان، محکمه یک یهودی (بیگانه، اقلیت) و یک مسیحی (خودی، اکثریت) را به تصویر می‌کشد. ظاهراً مسیحی محکوم می‌شود، اما هنگام اجرای حکم، قاضی به بهانه حفظ خون مقدس شهروند مسیحی در برابر بیگانه، یهودی را به سوءنیت به جان مسیحی محکوم می‌کند (دیلون، ۲۰۰۰، ص ۱۱۴). یعنی قدرت با خزیدن به حیطه قضاوت و قاضی با ظاهری عادلانه و با اجرای وارونه عدالت، از شبکه قدرت محافظت می‌کنند (همان منبع قبلی، صص ۱۲۰-۱۱۳). این وارونه‌سازیها ضمن تصدیق نیاز به قواعد و اصول عادلانه، بیانگر چگونگی مصادره قانون به زیان اقلیتهای خارج از مناسبات قدرت و به سود قدرتمندان است. قضاوت در شبکه‌ای از روابط اجتماعی و سیاسی تنیده شده و از آنها تأثیر پذیرفته است (لیوتار، ۱۹۹۶، صص ۲۱۷-۲۰۷). جامعه نمی‌تواند همیشه عادلانه باشد (لیوتار و ثباوت^۱، ۱۹۸۵، ص ۲۰). دستیابی به رستگاری و عدالت از راه گفتگو نیز ممکن نیست. زبان که به شدت تحت نفوذ قدرت و سیاست است، بعید است ما را قادر به گفتگوی اختیاری و آزاد کند. عدالت یعنی بیان «امرناگفتنی»^۲ و تفاوتها. هیچ مفهوم معین و زبان معقولی کفایت بیان تفاوت و عدالت را ندارد. تنها قضاوت احساسی از

1. Thebaud

2. inpresentable

طریق تخیل و آفرینندگی ما را متوجه تفاوتها و زندگی ایده‌آل با «دیگران» می‌سازد (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۲۱۲). معیار ثابت قضاوت، حافظ عدالت نیست؛ قاضی باید موردی قضاوت کند، هر وضعیت ویژگی خاص خود را دارد. قضاوت بر مبنای دانش موقتی و چندپاره شکل می‌گیرد، هیچ قاعده کلی و قضاوت نهایی وجود ندارد. قواعد عقلانی به ویژه توان قضاوت بین عبارات ناهمگن را ندارد. جهان نامتعین و ناهمگون است و تاریخش قابل شناخت و پیش بینی نیست، آگاهی از کل داستان شخص و تاریخ روابطش نیز امکان ندارد، اما باید چنان پیش رویم که گویی قادریم تمام جهان را بشناسیم، یعنی «جهانی نگریستن و محلی عمل کردن».

نیازهای متفاوت انسان او را به سوی هدفهای متفاوت سوق می‌دهد و تربیت فرایند مداوم ایجاد تعادل میان جنبه‌های متکثر یادگیری است. کنترل قواعد، توجه به ناهمگنی و تعین نداشتن دانش و تخیل و شهود شرط قضاوت صحیح است. تخیل و شهود، حس زیبایی‌شناختی و آگاهی را برمی‌انگیزد و آن را به مفهومی همگانی و مورد پسند همه انسانها تبدیل می‌کند (هامشایر^۱، ۱۹۸۹، صص ۱۵۰-۱۴۷). تربیت زیبایی‌شناختی احساسی برمی‌انگیزد که به کمک آن «تفاوت» را نقادی کنیم و بفهمیم که جامعه قلمرو غایت‌های گوناگون است و هر قضاوتی مستلزم احترام گذاشتن به دیگران و غایت‌های آنها خواهد بود.

تعلیم و تربیت عادلانه

فعالیت‌های آموزشی، متون ادبی و تربیتی سنتی، قوانین حقوقی و سنن را باید براساس مناسبات جهانی نو و چندفرهنگی و تربیت عادلانه و اخلاقی ارزیابی مجدد کرد تا نقاط ضعف، آسیبها و محدودیت‌های آن مشخص شود. البته ارزیابی متون فلسفی مهم‌تر است، زیرا باید علاوه بر تناسب و ربط یک سنت، تناسب و ارتباط میان سنن گوناگون را نشان دهد.

ما در جهانی ناهمگون زندگی می‌کنیم و مریبان باید شایستگی تربیت نسلهایی را داشته باشند که به زندگی صلح‌آمیز و عادلانه در جهانی با ارزشهای متفاوت و متضاد فراخوانده می‌شوند. بنابراین شرط بقای این متون سودمندی آنها برای پرورش حس زیبایی‌شناسی و لذت بردن بشر از موزة آزاد جهانی است (همان منبع قبلی، ص ۱۵۶)؛ در غیر این صورت، امتناع از بازانندیشی مداوم در سنت‌های تعلیم و تربیت، آن را به پروژه‌ای تأسف‌بار یا تنفرانگیز مبدل می‌سازد.

تعلیم و تربیت عادلانه منحصر به معرفی تشکیلات قضایی و تعاریف قراردادی از حق، قانون و عدالت نیست، بلکه باید طی گفتگوهای آزاد و متکثر، تفاوت‌های حاکم بر جریان قضاوت‌های رسمی را افشا و در محصلان نسبت به آنها حساسیت ایجاد نماید و مفهومی نو و متکثر از عدالت مطرح کند. عدالت متکثر به معنای برابری همه افراد بر اساس معیارهای حاکم نیست، بلکه بدان معناست که اقلیتها از امکاناتی برخوردار شوند که بتوانند بر اساس معیارهای فرهنگ خود پرورش یابند، رشد کنند و قضاوت شوند. محصلان باید بتوانند به مقتضای زمینه اجتماعی، فرهنگی و ارزشی متکثر و متفاوت به قضاوت پردازند و

قضایتهای دیگران را ارزیابی کنند و ضمن داشتن باورها، ارزشها و مهارتهای متنوع و حتی متناقض عادلانه و صلح جویانه به زندگی ادامه دهند.

نظریه تدریس و رد روایت‌های کلان

به عقیده لیوتار هیچ فراروایتی توان تبیین کامل مناسبات پیچیده جامعه را ندارد، زیرا آن بخش از پیچیدگیها که فراتر از چهارچوب تنگ فراروایتهاست، طرد و سرکوب می‌شود. کلاس درس نیز جامعه‌ای متشکل از روابط و مناسبات پیچیده است. افرادی با عقاید، ارزشها و هویت‌های متفاوت و متضاد اعضای این جامعه را تشکیل می‌دهند، بنابراین برای تبیین و تنظیم فرآیندهای پیچیده کلاس، نباید به نظریه‌ها، منابع و شیوه‌های محدود و معین اکتفا کنیم، زیرا با بی‌علاقگی، بی‌نظمی، افت تحصیلی و ترک تحصیل مواجه خواهیم شد. به علاوه در نتیجه فرآیند مشروعیت‌زدایی و حاکمیت معیار قابلیت اجرایی ناقوس مرگ استاد به صدا درخواهد آمد، زیرا در چنین شرایطی هدف و وظیفه تعلیم و تربیت انتقال دانش نیست، بلکه فراهم ساختن زمینه آشنایی محصلان با چگونگی دستیابی به بانکهای اطلاعاتی و ترکیب اطلاعات در بازیها و حرکات جدید و تولید علم است؛ لذا شبکه‌های هوشمند و گروه‌های میان رشته‌ای در انتقال دانش و تولید علم از استادان تواناترند و جای آنها را می‌گیرند (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوذری، ۱۳۸۱، ص ۱۵۴-۱۵۳). در چنین شرایطی دانش‌آموزان می‌توانند به منابع وسیع و نامحدود دانش دست یابند و ملاحظاتی سیاسی، اخلاقی، دینی و سنتی مانند گذشته قدرت ممانعت و بازدارندگی ندارند.

نقد و تحلیل

اندیشه‌های پست‌مدرن لیوتار از نظر مبانی فلسفی و نیز دلالت‌های تربیتی نقد شده است؛ از جمله در زمینه رد روایت‌های کلان، نسبی‌گرایی، بی‌حاصل کردن مبارزات ضد استعماری، اعلام مرگ استاد در عصر پست مدرن، برابر دانستن همه دیدگاهها و فرهنگها، یکسونگری آموزه‌های تربیتی، تعارض با مبانی تربیت دینی، اخلاقی و اجتماعی، تضعیف نقش معلم و هم‌ارز دانستن معلومات معلم و شاگرد. در ادامه به بررسی انتقادات و بیان پاسخهای احتمالی می‌پردازیم.

نقد مبانی فلسفی

رد روایت‌های کلان: حکم بطلان همه روایت‌های کلان، به لحاظ منطقی پست‌مدرنیسم را با تناقض مواجه می‌کند. اگر این گزاره حکمی کلی باشد، خود پست‌مدرنیسم را نیز نفی می‌کند و اگر حکمی جزئی باشد، فقط قابل اطلاق به بعضی از روایت‌های کلان است و نه همه آنها. این انتقاد به شرطی وارد است که پست‌مدرنیسم را یک روایت کلان تلقی کنیم. ساروپ پست‌مدرنیسم را شامل انگاره یک روایت کلان می‌داند. اما بیانات لیوتار خلاف آن را ثابت می‌کند. افزودن پسوند «ایسم» به اصطلاح پست‌مدرن به این شبهه دامن زده است که گویی پست‌مدرن فراروایت، ایدئولوژی یا فلسفه تاریخ است. لیوتار در مورد خطر احتمالی تبدیل پست‌مدرن به یک فلسفه تاریخ [ایدئولوژی، روایت کلان] می‌گوید:

«آمریکاییها یک پسوند «ایسم» به پست‌مدرن اضافه کردند و شروع به صحبت از پست‌مدرنیسم کردند، من هیچ‌گاه پست‌مدرنیسم را به کار نبرده‌ام، چون پست‌مدرنیسم بدل به نوعی فلسفه تاریخ شده است که می‌گوید فلسفه‌های تاریخ دیگر وجود ندارد، ما با خطایی منطقی مواجهیم، تناقضی در اصطلاحات...» (لیوتار، ۱۹۹۳، ترجمه جهاننگلو، ۱۳۸۳، ص ۲۱۲).

تحول اوضاع و مشروعیت پست‌مدرنیسم: آیا با وجود تحول مداوم و سریع جوامع پیشرفته، توصیف‌های لیوتار همچنان مشروعیت دارد؟ لیوتار پانزده سال پس از انتشار کتاب وضعیت پست‌مدرن اظهار می‌دارد که مفهوم کلمه پست‌مدرنیسم نسبت به زمان انتشار بسط یافته و رابطه‌ای با اندیشه مدرنیته ندارد. وی می‌افزاید که «می‌توانم سه نویسنده قرن شانزدهم را معرفی کنم که نوعاً پست‌مدرن هستند، یکی از آنها مونتینی است نسبت به روایت‌های کلان مسیحی، دیگری ماکیاولی نسبت به سیاست پست‌مدرن، چون این دیگر نه سیاست رم است نه سیاست دولتهای جمهوری، بلکه نسبان سیاست به عنوان بازخرید گناهان است و بعد سروانتس که کار وی فراموشی کسی است که می‌توانست یک قهرمان بورژوا باشد.» این سه تن در واقع در یک «آینده بعدی» به سر می‌بردند. کار آنها بی‌اعتقادی و سؤال درباره ایده‌آلها و تعریف‌های قراردادی و تحمیلی است. «بر این اساس در پست‌مدرنیسم رشدی وجود ندارد، بکت از مونتینی بهتر نیست، سرنوشت پست‌مدرنیسم تغییر کرده و مسئله من دیگر پرداختن به وضعیت گفتمان علمی نیست، بلکه شامل هنر و سیاست نیز می‌شود. کار ما دیگر تشخیص علائم بیماری در اینجا و اکنون نیست، بلکه تفکری عمومی‌تر درباره معنای تفکر و نوشتن است.»

دایره شمول رد روایت‌های کلان: آیا پست‌مدرنیسم روایت‌های کلان سرمایه‌داری یا دموکراسی غربی را نیز باطل می‌داند یا آنها را مستثنا می‌کند؟

به اعتقاد لیوتار، طی پنجاه سال گذشته اکثر روایت‌های کلان باطل شده‌اند؛ دکتربین نظری هگل «هر چه واقعی است، عقلانی است و آنچه عقلانی است، واقعی است.» در آشویتس باطل شد. زیرا آشویتس واقعی بود، اما آیا عقلانی نیز بود؟ دکتربین ماتریالیسم با شورشیهای دهه‌های ۶۰ تا ۸۰ در کشورهای بلوک شرق، دکتربین لیبرالیسم پارلمانی «آنچه دموکراتیک است، توسط مردم و برای مردم است و...» با رویدادهای ماه مه ۱۹۶۸، دکتربین لیبرالیسم اقتصادی «جریان آزاد عرضه و تقاضا موجب رفاه اقتصادی همگانی است» با بحرانهای ۱۹۱۱ و ۱۹۲۹ و دکتربین اصلاحات اقتصادی پسا‌کنزی با بحرانهای ۱۹۷۹-۱۹۷۴ باطل شد (لیوتار، ۱۹۹۲، ص ۴۰).

۱. این موارد حکایت از شورشیهای مردمی و به ویژه کارگران کشورهای بلوک شرق داشت که بر علیه سلطه روایت کلان مارکسیسم و آزادی طبقه کارگر دست به قیام زدند.
۲. اشاره به قیامهای دانشجویی این سال در کشور فرانسه است که با سرکوب شدید دولتی مواجه گردید.

لیوتار تمایل دارد که همه روایت‌های کلان را یکسان تلقی کند و درست کنار نهاد (ساروپ^۱، ۱۹۹۳، ص ۱۵۳)، اما ساروپ داشتن حداقل یک روایت کلان را برای بیان چگونگی، چستی و نیز چرایی رد روایت‌های کلان لازم می‌داند. به علاوه ناکارایی احتمالی مارکسیسم در اروپای غربی، بر اثر رشد طبقه متوسط و فرهنگ مصرفی، را به معنای بطلان کامل آن نمی‌داند. اگر استفاده مثبت و مشروع از مارکسیسم تعدیل شده در نقد برنامه‌های غربی توسعه در آمریکای لاتین مفید بوده است، چرا تعدیل روایت‌های کلان دیگر مفید نباشد؟ اگر بعضی از روایت‌های کلان مشروعیت‌بخش مشکوک هستند، چرا باید همه آنها را رد کنیم؟ ساروپ معتقد است که تحلیل لیوتار ساده‌سازانه و در شناخت تنوع روایت‌های کلان ناکام بوده است. وی اجتناب از بنیادگرایی را لازمه احتیاط، اما نفی همه روایت‌های کلان را فی‌نفسه بی‌فایده می‌داند (ساروپ، ۱۹۹۳، ترجمه تاجیک، ۱۳۸۲، ص ۲۰۷).

رد قوانین کلی و طرح ادعاهای عام بطور همزمان: اکسل هاننت^۲ ایدئولوژیهای عام را حافظ احتمالی علائق اقلیتها می‌داند؛ به اعتقاد وی تکیه بر معیارهای عام شاید مانع نقد باشد، اما احتمالاً زمینه طرح حق همزیستی همه فرهنگها را فراهم می‌کند. وی می‌افزاید در حالی که پست‌مدرنیسم حتی تنظیم یک قاعده یا دستور کلی را ورای اخلاقیات داخلی خود بر نمی‌تابد، چگونه می‌تواند مدعی حق همزیستی برابر و جهانی برای همه فرهنگها و نهادینه کردن آن باشد؟ (هاننت، ۱۹۹۷، ص ۱۵۵).

ذهنی بودن مدل‌های اخلاقی: آندرد روی^۳ تعریف پست‌مدرنیسم را از ذهنیت و عینیت اخلاقی نقد کرده است. وی مدل‌های اخلاقی پست‌مدرنیسم را به کلی ذهنی و عینی‌گرایی بی‌طرف و آزاد از ارزشها را غیرممکن می‌داند، ولی معتقد است که پژوهشگر باید برای نزدیک شدن به چنین عینیتی تلاش کند. به علاوه به عقیده وی بین مدل‌های اخلاقی و جهان عینی باید تفاوت‌هایی وجود داشته باشد. او ارزش کار علمی را در برخورداری آن از عینیت کافی برای اثبات یا ابطال می‌داند، یعنی کار علمی به خواست کسی حقیقی یا ناحقیقی نیست (آندرد روی، ۱۹۹۵، صص ۴۰۷ - ۳۹۹).

روزنائو^۴ (۱۹۹۳) تناقضات زیر را به پست‌مدرنیسم و به ویژه دیدگاه لیوتار نسبت می‌دهد:

الف) پست‌مدرنیسم ضد نظریه است، اما ضدیت با نظریه خود یک موضع نظری است.
 ب) پست‌مدرنیسم بر غیر عقلانی بودن تأکید می‌کند، اما از ابزارها و استدلال عقلانی به طور نامحدود استفاده می‌کند. ج) مدعی اجتناب از تجویز و سنجش است، اما تمرکز بر حاشیه‌ها نوعی تأکید سنجشی و تجویزی است. د) بر دیدگاه بینامتنی^۵ تأکید دارد، اما اغلب در متن دیدگاههای خود عمل می‌کند. ه) در ارزیابی نظریه‌ها، معیارهای مدرن را رد می‌کند و مدعی است که هیچ معیار معتبری برای قضاوت وجود ندارد، اما معلوم نیست بر اساس چه معیاری به قضاوت در مورد معیارهای مدرنیسم می‌پردازد و حکم به بطلان آنها می‌دهد و از تناقضات و ناسازگارهای مدرنیسم انتقاد می‌کند، اما معیارهای خود را اثبات نمی‌کند و بر معیارهای بی‌ثبات و متناقضی تکیه زده است. ز) در نوشته‌هایش ادعای حقیقت را رد می‌کند، اما مدعی است که ادعاهای وی حقیقت است، که این نقض غرض است (روزنائو، ۱۹۹۲).

1. Sarup 2. Axel Honneth 3. Roy 4. Rosenau 5. intertextuality

هابرماس، لیوتار را به نسبی‌گرایی و نداشتن تعهد فکری متهم می‌کند، اما بیانات لیوتار خلاف آن را نشان می‌دهد. وی در مصاحبه‌ای اظهار می‌دارد: «پست‌مدرنیسم را غالباً عرصه‌ بروز نسبی‌گرایی عمومی می‌دانند، از نظر من پست‌مدرنیسم این نیست، من نگاهی انتقادی‌تر به پست‌مدرنیسم دارم، به همین دلیل در آثار کانت و در نقد قوه‌ داوری به دنبال ریشه‌های فکری هستم، چون به عکس وقتی می‌بینیم ملاکی برای داوری وجود ندارد — آنگونه که کانت می‌گوید — باید در گفتن «این زیباست» یا «این درست است» جدی‌تر باشیم. احساس می‌کنم که به کانت نزدیک هستم، هر چند کانت نسبی‌گرا نیست. نسبی‌گرایی فکری سطحی است، نسبی‌گرا نیستم، اما فکر می‌کنم جهان کنونی مسامحه‌کار و آسان‌گیر است، یعنی جهان آشوب که در آن قانون وجود ندارد. جهان اضطراب... به محض آنکه ارزشهای سنتی را نقد می‌کنید با اضطراب مواجه می‌شوید، زیرا با فکر مسئولیت مواجه می‌شوید، این فکر که «من که هستم؟»، «در کجا قرار دارم؟» و «چه باید کرد؟» (لیوتار، ۱۹۹۳، ترجمه جهاننگلو، ۱۳۸۳، صص ۲۱۰-۲۰۹) بنابراین اتهام نداشتن تعهد نیز در مورد وی روا نیست، زیرا به عقیده‌ی وی: «فیلسوف باید کارش را در مقام شهروند آگاه انجام دهد، یعنی در اینکه چه چیزی عادلانه است و چه چیزی عادلانه نیست دخالت کند.» (همان منبع قبلی، ص ۲۰۸) و در جهان فاقد قانون از پیش‌تعیین شده نیز برای عدالت بجنگد و به آن متعهد باشد: «مسئول بودن در قبال مفهومی از عدالت، که فرد می‌کوشد خود شخصاً آن را صورت‌بندی کند، بدین معناست که بگوید هیچ قاعده‌ی از پیش‌تعیین شده‌ای وجود ندارد، وظیفه‌ی من است که قانون را پیدا کنم، معلوم کنم چه کسی بر حق است و چه کسی بر حق نیست، وظیفه‌ی من است که از یک طرف جانبداری کنم... یا اینکه بیرسم آیا لازم است حتماً جانب یکی را بگیرم؟» (همان منبع قبلی) بنابراین متهم ساختن لیوتار به نسبی‌گرایی و نداشتن تعهد مشکل است. آنچه لیوتار به آن تعهدی ندارد دوگانه‌سازیه‌ها و جان‌باختن بر سر عقاید یک طرف دعواست: «وظیفه‌ی فیلسوف آن است که تعهدات و تصورات احمقانه در خصوص دویاره‌سازیه‌های قدیمی چپ و راست را ناچیز شمارد... ما در پایان نجات‌بخشیه‌های جهانی و قهرمان‌گراییه‌های فردی به سر می‌بریم. قهرمان‌گرایی به مفهوم دفاع از هدفی معین و مردن در راه این هدف.» (همان منبع قبلی، صص ۲۰۷-۲۰۶).

رورتی^۱ اظهار می‌دارد که لیوتار چنان نظریه‌ی خشک و انعطاف‌ناپذیری ارائه می‌دهد که در وضعیت فعلی از پیشنهاد هر جایگزین اجتماعی عاجز است و جستجو برای یافتن راه‌های بهتر انجام دادن امور را منع می‌کند (رورتی، ۱۹۹۱). در عوض رورتی از رویکرد دیوئی^۲ پشتیبانی می‌کند که بر اهمیت تعهد فکری و ایدئولوژیکی تأکید می‌کند: «هنگامی که فلسفه معنای جزئیات روزمره را روشن و به هم مربوط کند، علم و احساس درهم نفوذ می‌کند و عقیده و عمل به استقبال یکدیگر خواهند رفت.» (دیوئی، ۱۹۵۷، ص ۱۶۴) در مقابل لیوتار اصرار دارد که جریان تغییرات مداوم ما را به معنای عمیق‌تر اشیا می‌رساند.

اما آیا در چنین جهان متناقض و ناهمگنی، همه‌ی فرهنگها، ارزشها و باورها برحق و ارزشمندند؟ آیا حقانیت همه‌ی آنها در یک حد است؟ آیا همه‌ی آنها قدرت و امکانات یکسانی دارند؟ چه تضمینی وجود دارد که قدرتها و گفتمانهای مسلط از طریق نفوذ در قلمرو ادبیات یا فلسفه و به طور کلی قلمرو تولید

1. Rorty

2. Dewey

متون درسی و غیردرسی ایده‌های خود را بر دیگران تحمیل نکنند؟ آیا گروه‌های سلطه‌گر با استفاده از تبلیغات و رسانه‌های گروهی متنوع و حوزه نفوذ گسترده، نمی‌توانند دیدگاه‌های خود را گسترش دهند و پروژه تفاوت را تداوم بخشند؟

پاسخ دو سؤال اول می‌تواند چنین باشد که هیچ دیدگاه، نظریه و باوری برتر، صحیح‌تر و برحق‌تر از دیگری نیست. هرگونه ادعای حقانیت، صحت و اعتبار بیشتر به ناچار منجر به سلطه یک فراروایت بر فراروایت‌های دیگر خواهد شد. در مورد دو سؤال بعد نیز با توسل به دیدگاه لیوتار می‌توان گفت که اولاً همه فرهنگها و ارزشها قدرت و امکانات برابر ندارند و ثانیاً عدالت پست‌مدرن به مفهوم واقعی و نه قراردادی آن به معنای افشای مداوم همین نابرابریها و فراروایت‌های سلطه‌طلب و شهادت به وجود و به نفع تفاوت است. حتی آنگاه که تفاوت خود را در شکل سکوت و گمنامی قربانی نشان می‌دهد، باید به بیان آن حساسیت بیشتر نشان داد. بنابراین برای بیان سخن لیوتار باید گفت: تا فراروایت هست، تفاوت نیز هست و تا تفاوت هست، باید آن را افشا کرد و به سود آن شهادت داد، اما هرگز به انتظار پیروزی محتوم نباید بود. البته این نکته باقی است که در حاکمیت شیوه‌های قدرتمند، یگانه‌خواه و تفاوت‌ستیز که هر نوع ناهمخوانی انگ ناهنجاری و انحراف می‌خورد و تقبیح و تکفیر می‌شود، البته ارج نهادن به تفاوتها و تکرار صداها ارزشمند است، اما دل‌خوش کردن به داشتن گروه‌های متکثری که فقط گفتگو می‌کنند به نظر عاقلانه نمی‌رسد. بسیاری از اقلیتها از جنبه‌های گوناگون خویشاوندند و لاقبل در معرض تهدید و ستم مشترکی قرار دارند، بنابراین شاید پیوند و همدلی آنها در گروه‌هایی بزرگ‌تر و قوی‌تر مقبول‌تر و مؤثرتر باشد.

به رغم انتقادات شدید لیوتار به مدرنیته به نظر می‌رسد که پست‌مدرنیسم انگل‌وار بر پیکر مدرنیته روئیده و از آن تغذیه می‌کند. لیوتار پست‌مدرن را مدرنیسم در وضعیت آغازینش می‌داند (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۷۶). شاید علت آن باشد که مدرنیته آغازین سنت‌شکن، نقاد، خرافه‌ستیز و افسون‌زداست، اما در وضعیت پایانی با توسل به روایت‌های کلان تبدیل به یک ایدئولوژی متعصب می‌شود و پست‌مدرنیته در واقع واکنشی علیه وضعیت اخیر است. از این جمله که «هر چیز قبل از آنکه مدرن باشد، باید پست‌مدرن باشد» چنین برمی‌آید که پست‌مدرن همان موضع نقاد و سنت‌شکن آغاز مدرنیته است.

لیوتار پیش‌بینی می‌کند که بطلان فراروایتها و حاکمیت معیار کارایی و نشانیدن بانکهای اطلاعات به جای معلم، ناقوس مرگ استاد است. گویی در تعلیم و تربیت مورد نظر لیوتار معلم نقش ناچیزی ایفا می‌کند. نوین^۱ در انتقاد از این ادعا می‌گوید: اولاً حتی اگر عصر فراروایتها به سر آمده باشد، وجود استادان برای افشای ماهیت و خطر روایت‌های کلان و تشدید آگاهی در این زمینه لازم است. ثانیاً خود لیوتار با چه عنوانی در دانشگاه سخن می‌گوید؟ گویا منظور لیوتار آن استادانی است که داعیه همه‌چیزدانی در مورد حقیقت و روح دارند و با قاطعیت تمام در این باره سخن می‌گویند. شاید بتوان ماشینهای هوشمند را در ایجاد مهارتها و انتقال معلومات به جای معلم نشاناد؛ اما ایجاد فهم، الهام بخشی و تأمین یک الگوی انسانی از وظایف استاد است. البته بر سر اینکه معیار کارایی مورد قبول لیوتار بوده است، اختلاف نظر وجود دارد؛

به نظر بلولاند^۱، لیوتار کارایی را تنها معیار قابل دوام پست‌مدرن دانسته و آرمان او حاکمیت این معیار است (بلولاند، ۱۹۹۶، صص ۱۸۲-۱۶۵)، اما کی‌زیل تان^۲ و سایرین معتقدند که به نظر لیوتار معیار کارایی سرکوبگر است و از مردم می‌خواهد کارا باشند تا متناسب و هماهنگ باشند، وگرنه نابود شوند (کی‌زیل تان، ۱۹۹۰، ۳۶۹-۳۵۱). نیکولسون^۳ نیز به نقل از لیوتار سلطه کارایی را گامی به سوی تروریسم می‌داند چون همه را به بازی‌ای معین یا اصلاً بازی نکردن فرامی‌خواند (نیکولسون، ۱۹۸۹، صص ۲۰۵-۱۹۷). به ادعای نوذری، لیوتار معیار کارایی را به دلیل گسترش ایمان مدرن به عقل و به دلیل تضعیف تنوع، استقلال، انعطاف‌پذیری و صراحت لهجه مطرود پست‌مدرنیسم می‌داند (نوذری، ۱۳۸۰، ص ۷۲۳). با توجه به نظر اکثر منتقدان، لیوتار معیار کارایی را معیار عصر مدرن دانسته و نسبت به پیامدهای ناگوار آن هشدار داده است. کی‌زیل تان و سایرین اظهار می‌دارند که لیوتار در مقابل آن منطق‌شکنی یا مغالطه^۴ را ملاک مشروعیت معرفی می‌کند (همان منبع قبلی، ص ۳۶۰) که هولاب^۵ در بیان آن می‌گوید لیوتار این اصطلاح را به تناقضات و ابهامات و گسسته‌های موجود در گفته‌ها ربط می‌دهد و اختلاف نظر را در حکم نیروی محرکه مواجهات زبانی بر اجماع ترجیح می‌دهد (هولاب^۵، ۱۹۹۱، ترجمه بشیریه، ۱۳۷۵، ص ۱۹۲).

جداسازی مسائل محلی و جهانی: لیوتار با تأکید بر روایت‌های خرد و محلی، مرزهای قاطعی میان مسائل محلی و جهانی، خاص و عام، اکثریت و اقلیت ترسیم می‌کند که با پذیرش تعبیر دهکده جهانی چنین مرزبندی قاطعی عملاً ناممکن است. آن گونه که وی اذعان دارد، افراد در جامعه، اقلیتها در میان اکثریت و جوامع محلی در جهان جزایر پرت نیستند، زیرا در شبکه پیچیده‌ای از بازیهای قدرت و سیاست تنیده شده‌اند. بی‌شک لیوتار از تأثیر متقابل حوادث محلی و منطقه‌ای و مسائل عام و جهانی غافل نیست و فقط می‌خواهد مانع از تعمیم و تحمیل یک روایت یا فرهنگ بر فرهنگها و روایت‌های دیگر شود، یعنی از نظر وی باید همه فرهنگها و روایتها همچون بازیهای زبانی در کنار هم اجرا شود و هیچ یک مانع دیگری نباشد.

ادعای حقیقت ابزار توجیه قدرت: اگر هیچ حقیقتی وجود ندارد، ادعاهای لیوتار و دیگر پست‌مدرنها ادعای حقیقت است یا نه؟ اگر هیچ حقیقتی در این ادعاها نباشد چگونه باید تعبیر شوند و منشأ اثر باشند؟ اگر این ادعاها به شیوه‌های متکثر تفسیر و تعبیر می‌شوند، از کجا معلوم که مخاطبان منظور پست‌مدرنها را دریابند؟ اگر ادعای حقیقت، بهانه کسب مشروعیت و قدرت است، ادعاهای پست‌مدرنیستها ابزار توجیه قدرت و مشروعیت چه کسانی است؟ آیا آن گونه که جیمز ویلیام مدعی است، این آخرین ترفند سرمایه‌داری متأخر نیست؟ تعقیب منحصر به فرد قدرت نه تنها پست‌مدرنیسم بلکه تمام تحلیلها و انتقادات دیگر را تخریب خواهد کرد.

نقد دلالت‌های تربیتی

ارج نهادن به تفاوتها، برقراری عدالت و بیان تفاوتها، تربیت دموکراتیک، پرورش قوه انتقاد، شهود و تخیل، توجه به مسائل محیطی و مشکلات ناگوار ناشی از مدرنیته، توسل نجستن به نظریه‌های محدود، استفاده از

1. Bloand

2. Kiziltan

3. Nicholson

4. paralogy

5. Holub

روشهای متنوع در پژوهش و فعالیتهای تربیتی، ارج نهادن به فرهنگهای متکثر، توجه به معنای واقعی آزادی فرد و برخورداری دانش‌آموز از منابع متنوع دانش از جمله دلالت‌های تربیتی پست‌مدرن به ویژه در دیدگاه لیوتار است. با این همه انتقاداتی نیز در این زمینه وجود دارد:

تأکید بر تفاوتها و دامن زدن به آنها: لیوتار مانند بسیاری از پست‌مدرنیستها بر تفاوت و تمایز تأکید دارد تا آنجا که بیان تفاوتها و حتی دامن زدن به آنها را هدف تعلیم و تربیت عادلانه می‌داند. به نظر می‌رسد توجه بیش از حد به تفاوتها موجب یکجانبه‌نگری است؛ زیرا در کنار تفاوتها تشابهات نیز وجود دارد و نقش مهمی نیز ایفا می‌کند. اگر تعلیم و تربیت مدرن به علت یکسان‌سازی و نفی تفاوتها نقد می‌شود، تربیت پست مدرن مورد نظر لیوتار نیز به دلیل توجه صرف به تفاوتها باید نقد شود.

ساخت‌شکنی و نفی مرزهای اخلاقی و دینی: از ویژگیهای بارز تربیت پست‌مدرن ساخت‌شکنی است. واژگون‌ساختن ساختهای عینی و مفهومی و نفی همه سلسله‌مراتبها، حدود و مرزها با ماهیت تعلیم و تربیت در تضاد است، به ویژه که ساختهای مفهومی و سلسله‌مراتبی بخش اعظم تربیت اخلاقی و دینی را تشکیل می‌دهد. با شکستن همه مرزها و دسترسی افراد به تمام دانشها و افشای بی‌قید و شرط تمام مسائل هر کاری مجاز است، یعنی مجاز و ممنوع معنا ندارد. ساخت‌شکنی و توجه به اقلیتهای متفاوت به ویژه آنگاه مشکل‌ساز است که مثلاً اقلیت متفاوت همجنس‌خواهان باشند، چون رفتارها، باورها و عاداتهای این اقلیت خاص با آموزه‌های اخلاقی و دینی اغلب فرهنگها و ادیان مغایرت دارد، به علاوه فارغ از هر دین و فرهنگی با طبیعت انسانی و حتی حیوانی نیز همخوانی ندارد. در این صورت چگونه می‌توان این دیدگاه را مثلاً با دیدگاه رفع تبعیض نژادی، جنسی و طبقاتی برابر دانست و به همان اندازه به آنها میدان داد؟

ارزش برابر برای دانش معلم و دانش‌آموزان: یکی از مسائل انتقاد برانگیز در دیدگاه لیوتار و دیگر پست‌مدرنیستها این است که تجارب دانش‌آموزان را به همان اندازه دانش و تجربه معلم ارزشمند می‌دانند، در حالی که در واقع چنین نیست. البته کلایو بک به نقل از لیوتار وظیفه معلم را دادن انگیزه و تسهیل یادگیری دانسته است، اما این کافی نیست. شاید دیدگاه دیوئی مقبول‌تر باشد که می‌گوید از تجارب و دانش معلم باید در حکم یکی از منابع معتبر دانش استفاده کرد. به عبارتی بها دادن به تجارب دانش‌آموزان یک مسئله است، اما برای دانش معلم و محصل ارزش برابر قائل شدن مسئله دیگری است.

یادگیری از طریق گفت‌وگو: در بخش دلالت‌های تربیتی اشاره کردیم که لیوتار معتقد است مفاهیم آموزشی باید از طریق بحث و گفت‌وگو میان معلم و دانش‌آموزان و نیز میان خود دانش‌آموزان با فرهنگها و باورهای گوناگون آموخته شود. البته این نکته ارزشمندی است، اما باید توجه کرد که اولاً قدرت و دانش گروههای متفاوت دانش‌آموزی در قیاس با یکدیگر و به ویژه در قیاس با معلم برابر نیست و معلم و بعضی گروههای دانش‌آموزی در جریان بحث غلبه می‌کنند و مانع از اظهار نظر دیگران می‌شوند. ثانیاً این روش در مورد همه موضوعهای درسی ضرورت و کارایی ندارد. ثالثاً موجب برانگیختن اختلافهای دامنه‌داری در میان دانش‌آموزان می‌شود. در چنین شرایطی به ویژه در صورت فقدان هدف معین و اقتدار کافی معلم برای هدایت، احتمالاً بحثها بیهوده ادامه می‌یابد و به رغم تلف شدن وقت بسیار نتیجه مفیدی نخواهد داشت. اگر

برای نتیجه‌ی یادگیری به اندازه‌ی فرآیند آن ارزش قائل نشویم، لاف‌باز باید به اندازه‌ی کافی به آن بها دهیم، اما به نظر می‌رسد در این دیدگاه نتیجه‌ی فدای فرآیند می‌شود، که این نوعی یکجانبه‌نگری است.

پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت ما

در جامعه‌ای که بخشی از آن ایلی و عشیره‌ای است و بخش اعظم مردم آن از دستاوردهای ارزشمند و کیفی تعلیم و تربیت مدرن بهره‌ی عمیقی نبرده‌اند، آیا بحث تعلیم و تربیت پست‌مدرن جایگاهی دارد؟ آیا در جامعه‌ای که عقلانیت مدرن، تولید علم و استفاده از فناوری به مراحل عملی گسترده به ویژه در تعلیم و تربیت نرسیده و از برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزان طراز مدرن بهره‌مند نبوده، فناوری آموزشی و کیش کارایی و اثربخشی در مدیریت آموزشی و کلاس درس مد نظر نبوده، مردان و حتی اکثریتها از حقوق کامل تربیتی برخوردار نبوده‌اند، چه رسد به زنان و اقلیتها و به بحث منافع ملی، هویت ملی و اجتماعی در تعلیم و تربیت توجه جدی نشده، پیش کشیدن چنین مباحثی بی‌اعتنایی به مسائل مبرم‌تر اجتماعی نیست؟

به عقیده‌ی صاحب‌نظران بین‌گرایشهای پست‌مدرن و پیش‌ازمدرن تشابه بسیار وجود دارد و این خطر جدی احساس می‌شود که پست‌مدرنیسم به سلاحی در دست واپس‌گرایی و علیه دستاوردهای سودمند مدرنیته تبدیل شود. آیا در تعلیم و تربیت نیز چنین خطری مطرح است؟ آیا آموزه‌های پست‌مدرن تعلیم و تربیت ما را به واپس‌گرایی می‌کشاند؟ آیا نقد فراروایت‌های کلان مدرن تربیتی که مبتنی بر انسان‌گرایی، مارکسیسم، لیبرالیسم، ملی‌گرایی و دموکراسی بوده به معنای نفی همه‌ی دستاوردهای تربیتی ارزشمند این دیدگاه‌هاست؟ آیا باید روایت‌های کلان دیگری جای آنها را بگیرد که ضمن داشتن نقاط ضعف آنها، به کل فاقد دستاوردهای مثبت باشد؟ آیا تربیت شهروندان آگاه به حقوق مدنی باید تعطیل شود؟ آیا تعلیم و تربیت نباید به منافع ملی حساسیت ایجاد کند؟ آیا نباید در راستای توسعه‌ی تفکر علمی گام بردارد؟ آیا باید خرافه‌زدایی و تقدس‌زدایی را به کل تعطیل کند؟ اگر مدرنیسم، مدافع و مروج سکولاریته بوده است آیا در تعلیم و تربیت پست‌مدرن و معاصر باید قرائت خاصی از دین یا باورهای دیگر را رواج دهد که هر گونه نقد و چون و چرا را تکفیر و منع کند؟ آیا نباید با توجه به آسیب‌شناسی تربیت دینی و اخلاقی در این زمینه تجدید نظر کرد؟ در تربیت اگر تعلیم و تربیت مدرنیستی، بر پرورش قوای عقلانی و جنبه‌های مادی وجود انسان تأکید داشت، آیا باید به بهانه‌ی تربیت پست‌مدرنیستی، با نفی کامل نیازهای مادی فقط در راستای رفع نیازهای معنوی یا تحت این نام حرکت کنیم؟ آیا باید عقل ابزاری مدرن را نقد اما از مقدسات استفاده‌ی ابزاری کنیم؟ اگر تعلیم و تربیت مدرن اروپا محوری را رواج می‌داد، در تعلیم و تربیت پست‌مدرن چه چیز باید محور قرار گیرد؟

شاید پاسخ همه‌ی این سؤاها مثبت می‌بود اگر پست‌مدرنیسم را فقط نفی مدرنیسم و دستاوردهای مثبت و منفی آن می‌دانستیم. اما بررسی عمیق پست‌مدرنیسم به ویژه از دیدگاه لیوتار نه تنها کارکردهای مثبت مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن را نفی نمی‌کند، بلکه بر تعمیق و اجرای صحیح‌تر آنها تأکید دارد. بنابراین دلالت‌های تربیتی دیدگاه لیوتار در موارد زیر ارزشمند است:

عدالت و تربیت عادلانه در حکم یکی از مباحث کلیدی اندیشه لیوتار امروزه یکی از مسائل مهم جامعه و در نتیجه تعلیم و تربیت کشور ماست. وظیفه تعلیم و تربیت ما نیز آن است که علاوه بر معرفی تشکیلات قضایی و آشنا ساختن دانش‌آموزان با روح قانون، شیوه‌های احتمالی سوء استفاده از قانون را در بحثهای انتقادی در کلاس مطرح کند.

- یادگیری با مشارکت معلم و شاگردان نکته ارزشمند دیگری است که بسیاری از معلمان یا از کم و کیف آن آگاه نیستند یا به آن بها نمی‌دهند، لذا تعلیم و تربیت معاصر کشور به معلم یادگیرنده نیاز دارد.
- هر چند تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت مدرن نیز مطرح بوده، اما در کشور ما از آن استقبال زیادی نشده است، بنابراین باید به تاسی از پست‌مدرنیستها و دیدگاه لیوتار در پرورش تفکر انتقادی همچون بستر خلاقیت و باروری علمی کوشش لازم به عمل آید.
- تربیت شهروندان آگاه در تعلیم و تربیت مدرن ویست مدرن مطرح و زمینه‌ساز دموکراسی و به ویژه دموکراسی رادیکال است. تربیت شهروندان آگاه به حقوق و وظائف خود صرفاً از طریق طرح مباحث نظری در کتابها، مقالات و سمینارها میسر نیست و هر چند مبانی نظری زمینه لازم را فراهم می‌کند، باید به طور عملی از طریق دموکراتیزه کردن روابط معلم و شاگردان و شاگردان با یکدیگر اجرا و تقویت شود.
- هر چند بحث اقلیتهای قومی و دینی ممکن است جدی گرفته نشود و قربانیان احتمالی آن نیز آن گونه که لیوتار می‌گوید خاموش باشند، اما توجه و ارج نهادن به این تفاوتها و نه حذف و طرد آنها، زمینه همدلی بیشتر شهروندان ایرانی را فراهم می‌کند، تا ضمن آگاهی از تفاوتها و اختلاف عقاید و باورها در کنار هم همزیستی مسالمت آمیزی داشته باشند.
- در محتوای برنامه درسی به فرهنگهای قومی و دینی گوناگون توجه شود. گنجاندن شرح مراسم، باورها و عناصر فرهنگی و هنری اقلیتهای گوناگون در متون درسی گامی در راستای ارج نهادن به اقلیتهاست.
- تربیت دینی و اخلاقی را با دیدی بازتر و انتقادی‌تر و گفتمانی‌تر دنبال کنیم، شاید گنجاندن سؤالات بحث‌انگیز در کنار متون اصلی یا گنجاندن روایتها و قرائتهای گوناگون یک مبحث دینی و اخلاقی زمینه تربیت دینی و اخلاقی عملی‌تری را فراهم کند.

منابع

- احمد، اکبر (۱۹۹۲). پست مدرنیسم و اسلام، ترجمه حسینعلی نودری، تهران: نقش جهان، ۱۳۸۰.
- احمدی، بابک (۱۳۷۷). معمای مدرنیته، چ اول، تهران.
- باب بیرد (۱۹۹۶). پست مدرنیسم و مسیحیت، ترجمه نودری، نقش هستی، ۱۳۸۰.

دلالت‌های تربیتی دیدگاه پست‌مدرنیستی لیوتار و نقد آن

باقری، خسرو (۱۳۸۱). تبیین چالش‌های ممکن بین پست‌مدرنیسم و تربیت دینی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، اولین نشست مرکز مطالعات فرهنگ و اندیشه اسلامی.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۷۸). سیری در اندیشه پست‌مدرن، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

ساراپ. مادن (۱۳۸۲). راهنمایی مقدماتی بر پسا ساختارگرایی و پسامدرنیسم، ترجمه محمدرضا تاجیک، چ اول، تهران: نشر نی.

لیوتار، ژان فرانسوا، وضعیت پست‌مدرن (۱۹۷۹). ترجمه حسنعلی نوروزی، تهران: انتشارات گام نو. ۱۳۸۳.

نقد عقل مدرن: مصاحبه رامین جهاننگلو با ۲۰ تن از صاحب‌نظران و فیلسوفان معاصر، ترجمه حسین سامعی، پسامدرنیسم: مصاحبه با لیوتار، چ اول، ج اول تهران: فروزان، ۱۳۸۳.

نوذری، حسنعلی، پست‌مدرنیته و پست‌مدرنیسم، تهران: نقش جهان، ۱۳۸۰، ص ۷۲۳.

نوذری، حسنعلی، صورت‌بندی مدرنیته و پست‌مدرنیته، تهران: نقش هستی، ۱۳۷۹.

هولاب، رابرت (۱۹۹۱). یورگن هابرماس نقد در حوزه عمومی، مجادلات فلسفی هابرماس با گادامر، لومان، لیوتار، دلدا و دیگران. ترجمه حسین بشیریه، چ دوم، تهران: نشر نی. ۱۳۷۵.

Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. Chicago: AERA Session 5.25.

Boland, Harland, G. (1996). Games of Despair and Rhetorics of Resistances postmodernism, Education and Reactien, British Journal of sociology of Education, 16 (2), 165 – 182.

Dewey, J (1957) Reconstruction in Philosophy. Boston: Beacon Press.

Dhillon, Pradeep A. and Standish, Paul, (2000) Lyotard: Just Education, London, and Routledge.

Education. Educational Theory. 40 (3), pp351-369.

Educational Theory: 39(3), pp197-205

Eisner, E.W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. Educational Researcher 26(6), 4-10.

Geuss, R. (1996) *morality and Identity in sources of normativity*, Cambridge: Cambridge University press

Hampshire, S. (1989) "The social spirit of mankind," in H. Foster (ed.), *The Anti Aesthetic*, Fort Townsend, Wash.: By Preess.

Honneth, A, *An Aversion against the Universal*, cited in Connor, S (1997) *Postmodernist Culture: An Introduction to Theories of the Contemporary*. Oxford: Blackwell.

Internet Encyclopedia of Philosophy]. Htm available on available on <http://www.utm.edu/research/iep/l/Lyotard.htm>.

Kiziltan. M.u, Bain. W.J. and Canizares. A. (1990). *Postmodern Condition, Rethinking Public*

Lyotard, J-F. (1984). *the postmodern condition: A report on knowledge*. [G. Bennington and B. Massumi, Trans.]. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lyotard, J-F. and Thebaud, J-L (1985) *just gaming*, trans. W Godzich; Afterword by S. Weber, Minneapolis: University of Minnesota, press.

Lyotard, J-F. (1988) *The Different: Phrases in Dispute*, trans. G Van Den Abbeele, Minneapolis: University of Minnesota, press.

Lyotard, J-F. (1989). *The postmodern condition: A report on knowledge*. [G. Bennington and B. Massumi, Trans.]. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lyotard, J-F, (1993) *The Inhuman: Reflection on time* trns: by Geoffrey Bennington & Rachel Bowly, Cambridge: polity Press.

Lyotard, J-F (1994) *Lesson on the Analytic of the sublime*, trans. E rottenberg, Stanford, and Galif: Stanford University Press.

Lyotard, J-f (1996) "Education Without dogma: truth, freedom, and our universities," in W.Hare and J.Portelli, *Philosophy of education: Introductory*, Calgary: Detselig: pp207-217.

Magi, L.H. (1996). Icon. Ashland University, Ashland, OH: Unpublished Manuscript.

Nicholson. Coral (1989). Postmodernism, Feminism, and education: the need for solidarity.

Rawls, J. (1999) "Just as reciprocity," in John Rawls: collected papers, ed.s. Freeman, Cambridge, and Mass: Harvard University Press.

Rorty, R (1991) Essays on Heidegger and others: Philosophical Papers, Volume Two. Cambridge: CUP.

Rosenau, P.M. (1992) POSTMODERNISM AND SOCIAL SCIENCES, princeton: princeton University press,

Routledge Encyclopedia, (1998), London And New York. Pantheon.

Roy, D.A (1995) Moral Modes in Anthropology. In current Anthropology. V36 (3): 399-407.

Sarup, M (1993) An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Usher, R. and Edwards, R. (1994), Postmodernism and edu